

Universidad de Sonora  
División de Ciencias Sociales  
Maestría en Innovación Educativa



"El saber de mis hijos"

*Inclusión educativa en la Universidad de Sonora: percepción de la comunidad estudiantil*

Tesis

Para obtener el grado de:

Maestra en Innovación Educativa

Presenta:

Diana Isabel Piña Domínguez

Directora de tesis:

Dra. Claudia Cecilia Norzagaray Benítez

Lectora asesora: Dra. Anais Ortiz Valdez

Lector externo: Dr. Diego López Dórame

Lector asesor: Dr. José A. Fraijo Figueroa

Hermosillo, Sonora

Octubre 2021

## Resumen

La Inclusión Educativa tiene la finalidad de ofrecer educación de calidad garantizando el acceso, permanencia y participación de la comunidad estudiantil respetando sus características, necesidades y capacidades, desde sus diferencias. El desafío es trabajar en conjunto para el fortalecimiento de la cultura, prácticas y política inclusiva para responder no solo al ingreso y acceso a la educación, sino al aprovechamiento académico y plena participación del estudiantado ofreciendo una educación de calidad basada en el respeto y la inclusión. Realizar una evaluación de las acciones inclusivas en una institución es el primer paso para detectar la existencia de barreras para el aprendizaje y la participación, y posteriormente trabajar para fortalecer el diseño de los ambientes inclusivos. Por lo que el presente proyecto tiene como objetivo analizar a través de la percepción de la comunidad estudiantil las acciones de inclusión educativa de la Universidad de Sonora bajo la dimensión de cultura, prácticas y políticas, y la relación existente entre ellas. La investigación se enmarca dentro del paradigma cuantitativo, corte descriptivo no experimental; la muestra se conformó por 261 estudiantes; se aplicaron dos cuestionarios para conocer el índice de inclusión educativa y la percepción frente a las acciones de inclusión. Los resultados muestran un índice de inclusión medio indicando que las acciones se desarrollan y evalúan de manera continua favoreciendo los aprendizajes, participación y convivencia; se obtuvo un porcentaje alto de percepción favorable. Se reconoce que las políticas de inclusión en la universidad tienen una alta relación con la cultura y las prácticas educativas y se identificaron como áreas de oportunidad la vinculación de la institución con las familias del estudiantado y la poca participación estudiantil en la elección de temas y formas de evaluación. En conclusión, la inclusión es favorable, sin embargo, el resultado no garantiza el proceso inclusivo con éxito, aún se deben diseñar estrategias para su mejora.

*Palabras clave:* Inclusión educativa, práctica educativa, educación superior, estudiantes, inclusión

## Índice

<b>Introducción</b> .....	7
<b>Capítulo I. La inclusión en educación: cuestión de derechos humanos</b> .....	10
1.1 Políticas e iniciativas de Inclusión Educativa en el marco internacional y nacional.....	11
1.2 Cifras de exclusión en educación superior.....	16
1.3 El desafío de la Inclusión educativa en educación superior.....	25
1.4 Estrategias de Inclusión Educativa en la Universidad de Sonora.....	29
1.5 Estudios antecedes de Inclusión Educativa en Educación Superior.....	33
1.6 Planteamiento del problema.....	36
1.6.1 Objetivos.....	38
1.6.2 Hipótesis de investigación.....	38
1.6.3 Justificación.....	39
<b>Capítulo II. Marco teórico de la investigación</b> .....	43
2.1 Perspectivas teóricas de la Inclusión Educativa.....	43
2.1.1 Perspectiva Ética: los Derechos Humanos cómo trasfondo de la Inclusión Educativa.....	44
2.1.2 Perspectiva social: modelo social de la discapacidad.....	44
2.1.3 Perspectiva Organizativa: la construcción institucional.....	45
2.1.4 Perspectiva comunitaria: la escuela como comunidad.....	46
2.2 Enfoque de Inclusión Educativa.....	47
2.3 Características de una escuela inclusiva.....	48
2.3.1 Dimensiones de la Inclusión educativa.....	52
2.3.1.1 Cultura Inclusiva.....	53

2.3.1.2 Prácticas Inclusivas.....	56
2.3.1.3 Políticas Inclusivas.....	59
2.4 Definición de Inclusión Educativa.....	62
<b>Capítulo III. Método de investigación.....</b>	<b>65</b>
3.1 Diseño de la investigación.....	65
3.2 Participantes.....	65
3.3 Técnicas y métodos de recolección de datos.....	69
3.4 Procedimiento.....	71
3.5 Análisis de datos.....	71
<b>Capítulo IV. Resultados.....</b>	<b>75</b>
4.1 Índice de Inclusión Educativa en la Universidad de Sonora y áreas de gestión institucional.....	75
4.2 Percepción hacia la Inclusión Educativa.....	77
4.3 Relación entre las dimensiones de Inclusión Educativa.....	82
<b>Capítulo V: Conclusiones y discusión.....</b>	<b>86</b>
<b>Referencias.....</b>	<b>93</b>

## Índice de figuras

Figura 1: Crecimiento de la cobertura en educación superior en México.....	14
Figura 2: Cobertura en educación superior en Sonora.....	15
Figura 3: Cobertura educativa países de la OCDE.....	17
Figura 4: Tasa de asistencia escolar según grupos de edad.....	18
Figura 5: Adultos con título en educación superior en países de la OCDE.....	18
Figura 6: Porcentaje de jóvenes entre 18 y 25 años que acceden a educación por nivel económico.....	20
Figura 7: Distribución por género de personas con título universitario.....	21
Figura 8: Participación por sexo en áreas de conocimiento en México.....	22
Figura 9: Población indígena con educación.....	23
Figura 10: Tasa de asistencia escolar de la población en México.....	25
Figura 11: Relación de alumnos por sexo en áreas de Ciencias Sociales y Humanidades y Bellas Artes en la UNISON.....	31
Figura 12: Relación de alumnos por sexo en área de ingeniería en UNISON.....	32
Figura 13: Diagrama marco teórico.....	43
Figura 14: Nivel socioeconómico de la comunidad estudiantil.....	69

## Índice de tablas

Tabla 1: Porcentaje de estudiantes por licenciatura.....	66
Tabla 2: Porcentaje de estudiantes por semestre.....	67
Tabla 3: Conceptualización de las variables.....	70
Tabla 4: Interpretación de resultados.....	72
Tabla 5: Escala de percepción global hacia el proceso de Inclusión Educativa.....	74
Tabla 6: Escala de percepción global hacia el proceso de Inclusión Educativa por dimensiones.....	74
Tabla 7: Resultados del cuestionario del Índice de Inclusión.....	77
Tabla 8: Resultados del cuestionario <i>Index for Inclusion</i> .....	78
Tabla 9: Percepción de estudiantes para Dimensión Cultura Inclusiva.....	78
Tabla 10: Percepción de estudiantes para Dimensión Políticas Inclusivas.....	80
Tabla 11: Percepción de estudiantes para Dimensión de Prácticas Inclusivas..	81
Tabla 12: Relación entre dimensiones.....	83
Tabla 13: Prueba T de student por sexo y área de conocimiento.....	84
Tabla 14: Prueba ANOVA para nivel socioeconómico.....	84
Tabla 15: Recomendaciones para el proceso de Inclusión Educativa	91

## Introducción

Las Instituciones de Educación Superior (IES) tienen como misión formar profesionales integrales y competentes capaces de responder a las transformaciones sociales causadas por la globalización a través de la aplicación y transmisión del conocimiento, la tecnología, innovación e investigación. En la actualidad es un reto responder a las crisis económicas y financieras que provocan desigualdad, exclusión y negación de los derechos universales como la educación (UNESCO, 2020). Estos fenómenos hacen necesaria la búsqueda de soluciones que promuevan el respeto a los derechos universales como la dignidad humana, igualdad de género, la no violencia y la no discriminación promoviendo firmemente una educación de calidad. Una forma de lograrlo es atender a los Objetivos del Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 de La Organización de las Naciones Unidas (ONU) que implica asegurar una inclusión educativa que asegure oportunidades de aprendizaje para todas las personas.

Las universidades se enfrentan ante el reto de promover la equidad e igualdad en educación como respuesta a los nuevos desafíos de las competencias humanas y profesionales de sus estudiantes a través de una inclusión educativa, definida por La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencias y la Cultura (UNESCO) como un proceso escolar que busca eliminar los obstáculos a la participación y el rendimiento de todas y todos los estudiantes considerando la pluralidad de sus necesidades, capacidades y particularidades, descartando las acciones de discriminación y exclusión en el área educativa (UNESCO, 2019).

México, a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha implementado la política de inclusión educativa por medio del Programa para la Inclusión y Calidad Educativa (PIEE) (SEP, 2017) que tiene como objetivo garantizar el cambio en educación proponiendo como una de sus estrategias cobertura total en el nivel básico, media superior y superior, lo que implica la adquisición de prácticas inclusivas en las instituciones que hagan frente a la exclusión y a la desigualdad de oportunidades.

El resultado ha sido la masificación de las universidades en México y el aumento en la matrícula en los diferentes programas de licenciatura (Buendía, 2018). Sin embargo a pesar del incremento en la afiliación escolar, el país aún se encuentra por debajo del porcentaje en aprovechamiento en educación superior de los países de la Organización para la Cooperación y el

Desarrollo Económico (OCDE, 2018), que indica un nivel bajo de conocimientos, habilidades y destrezas que el estudiantado adquiere a través del proceso enseñanza – aprendizaje.

Un supuesto es que las IES han incorporado a estudiantes históricamente en condición de exclusión por características como discapacidad, lenguaje, nivel económico o sexo (De Garay & Del Valle, 2012), desatendiendo la transformación de sus políticas, estrategias de enseñanza y acciones de apoyo descuidando las necesidades de las y los estudiantes desde sus diferencias (Cruz, 2019).

Booth y Ainscow (2012) proponen que una educación inclusiva comprende el crecimiento de una escuela fundamentada en la colaboración y motivación entre sus pares, realizando cambios en su organización escolar con la finalidad de considerar y valorar a cada persona sin importar sus características socioeconómicas, de género, religión o discapacidad influyendo en la cultura, las prácticas y las políticas institucionales. Así mismo, Ramos (2012) expone que la inclusión en educación implica realizar acciones que aseguren no solo el acceso, si no la participación y el pleno aprendizaje de todas las personas. El autor considera que la inclusión educativa es un primer paso para eliminar las desigualdades y prácticas excluyentes en la sociedad.

Para lograrlo, Booth y Ainscow (2012) proponen realizar una evaluación de las acciones inclusivas en los centros escolares con la finalidad de identificar barreras de inclusión para la comunidad estudiantil y con ello establecer las bases para el desarrollo de la superación de las mismas. Por lo anterior, la presente investigación tiene como objetivo mostrar la percepción del estudiantado acerca de las acciones que promueven ambientes inclusivos en la Universidad de Sonora y establecer propuestas que promuevan entornos incluyentes de aprendizaje y participación.

El trabajo se conforma por capítulos para dar orden a los elementos del presente estudio. En el primer capítulo se muestra un panorama internacional sobre las políticas de inclusión educativa y cómo han sido adoptadas en México. Enseguida, se mencionan las causas más recurrentes de exclusión en educación superior en nuestro país, y por último, se señala un panorama general del proceso inclusivo en la Universidad de Sonora.

En el segundo capítulo se estructura el marco teórico que sustenta el concepto de inclusión educativa de la presente investigación. Se identifican perspectivas basadas en los derechos humanos y el derecho a la educación como un valor universal, haciendo especial énfasis en el actual modelo social de la discapacidad que explica cómo la sociedad impone barreras

estructurales e ideológicas para la inclusión de todas las personas desde su diversidad. De igual forma se presenta el enfoque teórico que incluye las características y elementos de una escuela inclusiva.

En el tercer capítulo se presenta el marco metodológico señalando el diseño de la investigación, la elección de la población y la elección de los instrumentos. Se describen y desarrollan detalladamente los cuestionarios y la forma en que fueron recolectados los datos.

En el cuarto capítulo se muestran los resultados e interpretación de los datos respondiendo a los objetivos de la investigación enfocándolo en las dimensiones propuestas por Booth & Aincow (2000) que sustentan el presente trabajo.

Finalmente en el quinto capítulo se encuentran los principales hallazgos y conclusiones de la investigación que sirvieron como referencia para presentar una serie de recomendaciones buscando el crecimiento de la inclusión en la universidad. Es importante mencionar que es fundamental seguir trabajando e investigando sobre el proceso inclusivo en Educación Superior.

## **Capítulo I. La inclusión en educación: una cuestión de derechos humanos.**

Para realizar la presente investigación es pertinente realizar una exploración sobre la evolución del tema y cómo los organismos internacionales y nacionales han desarrollado estrategias, acciones y políticas encaminadas a cumplir con el ideal de la inclusión educativa. La problemática tiene sus fundamentos en los derechos humanos y la participación social de los individuos, de estos se derivan los diferentes modelos y enfoques que justifica el alcance del concepto de inclusión educativa.

Para comprender el fenómeno de la investigación, el presente capítulo se divide en cuatro apartados. El primero plantea las políticas desde los organismos internacionales hasta enfocarlo en México. Considerando que los principales planteamientos se encuentran enfocados hacia la educación básica, se ha dado la oportunidad de reflexionar en cómo se han adoptado las normas y directrices en educación superior y cómo las universidades han elaborado sus propias estrategias y acciones inclusivas.

En el segundo apartado se aborda el tema de exclusión y los motivos más recurrentes de desigualdad en los procesos educativos representado en cifras. En palabras de Ramos (2012) la exclusión es una categoría que trata de mostrar la vulnerabilidad de algunos grupos sociales que por sus características económicas, físicas e ideológicas “quedan fuera” o con pocas posibilidades de participar en diferentes esferas de la vida social. En este caso, analizamos las causas de exclusión en educación que impacta en el acceso, permanencia y participación de las personas.

El tercero aborda el desafío que enfrenta la educación superior en México para transformar a las universidades en instituciones inclusivas. Se muestra un panorama general de las IES de México poniendo en perspectiva los requerimientos para cumplir con los estatutos y políticas de los centros incluyentes.

Por último señalamos el caso concreto de la Universidad de Sonora, las cifras actuales de estudiantes considerados en situación de vulnerabilidad, dando un seguimiento del ingreso y egreso en la universidad, y las estrategias de acción que ha implementado la institución para el apoyo de estos.

Al identificar los motivos de exclusión más frecuentes, consideramos la importancia de la adopción de política y prácticas de inclusión educativa en educación superior. La universidad se ha caracterizado por ser una institución que marca las diferencias entre grupos en una sociedad,

las pocas posibilidades de acceso han provocado que gran parte de la sociedad mexicana no cuente con estudios superiores creando desigualdad laboral y económica. Echeita (2016) indica que la educación es un medio para erradicar la problemática de desigualdad.

Desde esta perspectiva se considera la importancia de los ambientes inclusivos y estrategias de apoyo en las universidades como problemática del estudio, visto desde el enfoque de exclusión en educación superior, donde la sociedad enfrenta un gran reto en busca de una calidad de vida partiendo del acceso, permanencia y egreso en educación, a pesar del esfuerzo de organismos internacionales y nacionales por elaborar políticas encaminadas a la eliminación de la inequidad y desigualdad.

### **1.1 Políticas e iniciativas de Inclusión Educativa en el marco internacional y nacional.**

La Inclusión Educativa cobra auge en la década de los noventa a partir de la promulgación de la célebre Declaración de Salamanca y su Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales aprobado por la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad llevada a cabo en Salamanca, España en 1994. En tal conferencia, mandatarios representantes de diferentes países signaron el documento “escuela para todos” en cooperación con la UNESCO, en el que velaban firmemente por defender una educación de calidad con reconocimiento a la diversidad, centrando especial atención en aquellas personas que históricamente se han encontrado en situación de exclusión del sistema educativo regular.

Los países integrantes de la OCDE asumieron en 2003 el programa “Diez pasos hacia la equidad en educación” en el que examina cómo aumentar la igualdad en educación sugiriendo trabajar en dos dimensiones: 1) imparcialidad: asegurar que las circunstancias sociales y personales, como sexo, nivel socioeconómico, origen étnico o discapacidad no signifiquen un obstáculo para el desarrollo en educación; y 2) inclusión: garantizar un estándar mínimo de educación para todas las personas que implica saber escribir, leer y operaciones básicas de aritmética. En su conjunto, las dos dimensiones, están destinadas a eliminar el fracaso en educación.

Por su parte el Banco Mundial (2006) emite la iniciativa “Educación para todos” donde sugiere una educación para todas las personas basada en los derechos humanos. Enfoca el compromiso global en ofrecer a cada persona en todas las sociedades el desarrollo de una

educación de calidad, gratuita y obligatoria a través del acceso progresivo, la equidad, la calidad y los resultados de la enseñanza.

Más adelante, para complementar el discurso de la Declaración de Salamanca en 2008 dentro de la conferencia en Ginebra organizada por la UNESCO se amplió el contexto de atención a las Necesidades Educativas Especiales (NEE) agregando que la participación en educación debe ser dirigida a todas las personas partiendo del supuesto de los derechos humanos de recibir oportunidades educativas igualitarias. Es decir, no centrar la educación inclusiva únicamente para las personas con discapacidad, si no en general, educar con calidad a toda la población como derecho humano y universal reconociendo la inclusión de todas las personas.

En 2018 la Organización de las Naciones Unidas desarrolla la Agenda 2030 como un plan de acción a favor de la prosperidad de las personas con la intención de guiar a las naciones en el objetivo de fortalecer a la sociedad. En sus objetivos se encuentra el número cuatro dirigido a la educación el cual promueve que es la base para mejorar nuestra vida y el desarrollo sostenible, resaltando el acceso y la seguridad de una educación igualitaria y de calidad, promoviendo la adquisición de aprendizajes durante toda la vida para todas las personas.

Por lo que los postulados de inclusión educativa, buscan eliminar las desigualdades por medio de la educación a partir de ofrecer igualdad en oportunidades. Este enfoque busca la transformación de valores sociales que promuevan equidad, respeto y tolerancia en todos los ámbitos de la vida cotidiana a partir de un cambio en las organizaciones escolares.

En palabras de Aisncow (2004) la inclusión educativa es un proceso que en la práctica nunca finaliza, los proyectos educativos alrededor del mundo buscan nuevas estrategias, políticas y programas que promuevan una inclusión no solo educativa si no social, laboral con equidad. Por su parte México responde actualmente al Plan de Desarrollo Nacional 2019 – 2024 cuenta con el Programa Sectorial de Educación que hace énfasis en garantizar el derecho a la educación inclusiva y de calidad, en sus objetivos externa la prioridad de comprometer al sector educativo en ofrecer una educación de excelencia, pertinente y de relevancia en los diferentes tipos, niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional avalando la equidad e inclusión de manera integral e intercultural. La premisa es hacer frente a la problemática de las pocas oportunidades equitativas e inclusivas para las niñas, niños, adolescentes y jóvenes de México.

Llegar a esto no fue tarea sencilla, en un inicio el sistema educativo mexicano enfrentó los postulados de inclusión a partir de la atención a las NEE con la política de Integración Educativa

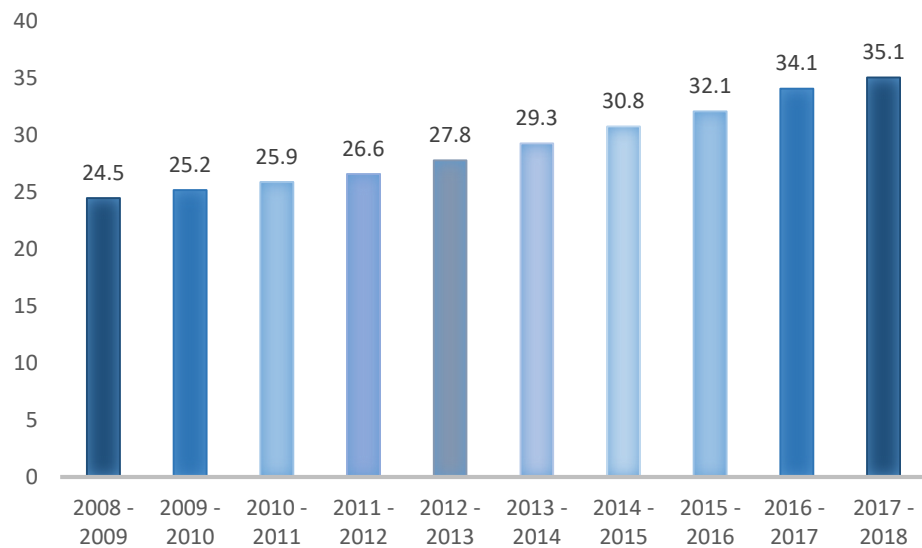
en 1993, en la que se pretendía principalmente ofrecer en la escuela regular espacios para estudiantes con discapacidad. Esto significó la presencia del estudiantado de escuelas de educación especial en las aulas regulares, sin embargo, los esquemas pedagógicos y didácticos eran los mismos para toda la población, y así la Integración Educativa no representó un cambio relevante, puesto que pretendía que la comunidad estudiantil se adecuara a las exigencias educativas de la escuela regular haciendo cambios en el estudiantado y no en la institución (Cruz, 2019).

A fin de adaptar los planes educativos con el Marco de Acción sobre las NEE de la Declaración de Salamanca, México adopta el concepto de inclusión educativa a finales del sexenio 2000 – 2006 (Nuñez, et. al. 2010) centrándose no solo en las cuestiones pedagógicas y curriculares, si no en hacer un cambio significativo partiendo de la inclusión educativa como una cuestión de valores, actitudes y políticas, basadas en el principio de igualdad, justicia social y equidad educativa (Cruz, 2019). La diferencia entre la integración y la inclusión educativa radica en la pedagogía que centra la atención en el estudiantado eliminando el postulado de “lo que sirve para uno, sirve para todos” de la escuela regular.

Específicamente en educación superior, el modelo de Educación para Todos expuesta en el Plan Nacional de Desarrollo 2001 – 2006 del Gobierno Federal, hace frente a la problemática de exclusión educativa promoviendo estrategias de acceso a la universidad (Rodríguez, 2008). El propósito era hacer de la educación el gran proyecto nacional con el reto de ofrecer a cada ciudadano y ciudadana educación de manera formal o informal, considerando la diversidad cultural, los pueblos indígenas y riqueza lingüística para lograr descartar el rezago educativo en la universidad.

Más adelante se estableció del Programa para la Inclusión y Calidad Educativa (PIEE, 2014) de la Secretaría de Educación Pública (SEP) para educación básica, media superior y superior, su principal propuesta era obtener cobertura total en los tres niveles educativos y de esta manera hacer frente a la exclusión y desigualdad en oportunidades, el cual actualmente dirige y promueve las estrategias elaboradas para el funcionamiento de la inclusión en educación

Las estrategias y políticas antes mencionadas han cumplido con el objetivo de incrementar la matrícula en Educación Superior ya que según los indicadores de la OCDE dentro del panorama de educación 2019 México ha hecho un gran progreso en incrementar el aprovechamiento y acceso en educación superior del 16% en 2008 al 23% en 2018, sin embargo, según datos proporcionados por la OCDE aún queda por debajo del promedio de los países que es del 44% (ver figura 1).



*Figura 1.* Crecimiento de la cobertura en educación superior en México

En el estado de Sonora dentro del Plan Estatal de Desarrollo (PED) 2016-2021 el eje estratégico IV: Todos los sonorenses todas las oportunidades, se destaca el reto número nueve “asegurar el cumplimiento de las políticas de responsabilidad social, sustentabilidad, igualdad e inclusión”. Sus líneas de acción van encaminadas a la oferta educativa con igualdad de género, certificar personal docente y apoyo para la atención a alumnos con discapacidad, así como promover apoyos para contribuir al desarrollo integral de estudiantes de comunidades indígenas y zonas marginadas.

Según datos de la ANUIES (2018), en Sonora la tasa bruta de cobertura a nivel Licenciatura en el periodo comprendido entre los ciclos 2000-2001 y 2016-2017 se incrementó del 27.1% al 40.9% lo que sitúa al estado en mejor posición respecto al promedio nacional (ver figura 2).



*Figura 2. Cobertura en Educación Superior en Sonora*

El aumento en la matrícula en Educación Superior se ha caracterizado por un cambio del perfil de la población estudiantil de las IES aristocráticas y de élite (De Garay & Del Valle, 2012) la feminización de la matrícula, estudiantes que trabajan, indígenas, con discapacidad, de estratos económicos bajos, entre otras. Para Echeita (2016), la inclusión no significa el cambio del perfil estudiantil, explica que debe existir una transformación en la organización escolar y crear estrategias para la atención de toda la comunidad estudiantil para garantizar el acceso, permanencia y egreso de todas las personas.

De acuerdo con Solís (2017) las principales causas de abandono escolar en México son los actos discriminatorios sociales y carencias económicas del estudiantado, además son pocas las universidades que tienen acciones específicas o programas orientadores para lograr ambientes inclusivos entre la comunidad educativa y lo hacen refiriendo la inclusión educativa únicamente para las personas con discapacidad (Cruz y Casillas, 2015).

En el siguiente apartado se muestra el panorama de exclusión educativa en México ya que según el informe de seguimiento de educación en el mundo de la UNESCO (2020) en el apartado de inclusión y educación expone que los sistemas educativos manifiestan ser inclusivos, sin embargo la realidad se aleja de lo expuesto en los documentos.

## **1.2 Cifras de exclusión en Educación Superior.**

De acuerdo con la Comisión Nacional de los Derechos Humanos la exclusión es una limitación que tiene como consecuencia invalidar u obstruir el reconocimiento o el ejercicio de los derechos humanos y la paridad de oportunidades de las personas, siendo el acceso a la educación una de las principales formas de anular los derechos humanos.

La UNESCO (2020) plantea que los principales motivos de discriminación educativa en el mundo son a razón del género, nivel de ingresos, discapacidad, origen étnico, lengua, orientación sexual, migración, creencias religiosas, identidad de género y otras actitudes. Se estima que 258 millones de personas en la niñez, adolescencia y juventud, es decir el 17% de la población mundial en edad escolar no asiste a la escuela. Las cifras que se presentan a continuación servirán para contextualizar la problemática haciendo énfasis en poblaciones en desigualdad educativa por motivo de las características antes mencionadas.

La cobertura educativa de personas entre los 5 a 14 años es universal en casi todos los países de la OCDE incluyendo México, es en la población de jóvenes entre 15 y 20 años donde se presentan diferencias respecto a los otros países. En la figura 3 podemos observar que México tiene una de las proporciones más bajas en matrícula de jóvenes en este rango de edad con el 53% quedando por debajo del promedio de los países de la OCDE que es del 84%, incluso se encuentra por debajo de países de Latinoamérica como Argentina (73%), Brasil (78%) y Chile (76%) (OCDE, 2018).

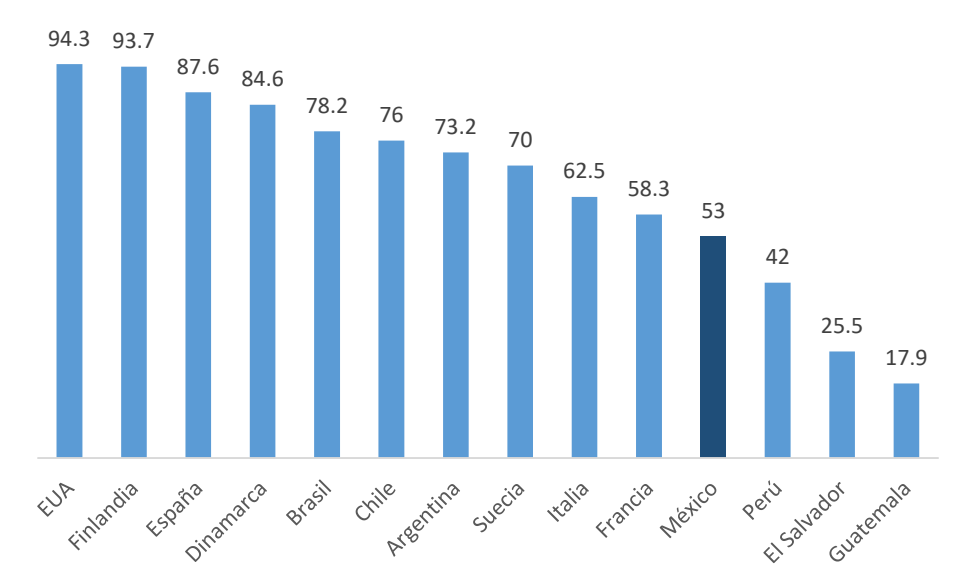
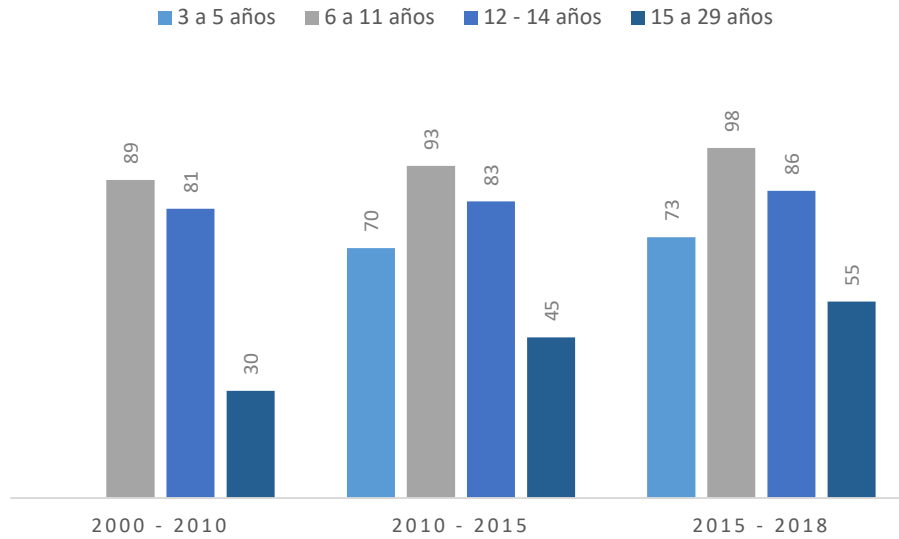


Figura 3. Cobertura educativa en países de la OCDE.

En México las desigualdades entre sociedades ha sido una características de nuestro proceso evolutivo (Yuni, Melendez & Díaz, 2014). Según la última Encuesta Nacional de Discriminación en México (ENADIS, 2017) características como género, color de piel, origen étnico, discapacidad, entre otras, son motivos de presenciar conductas de exclusión en ámbitos educativos, laborales y de participación ciudadana de la población en México.

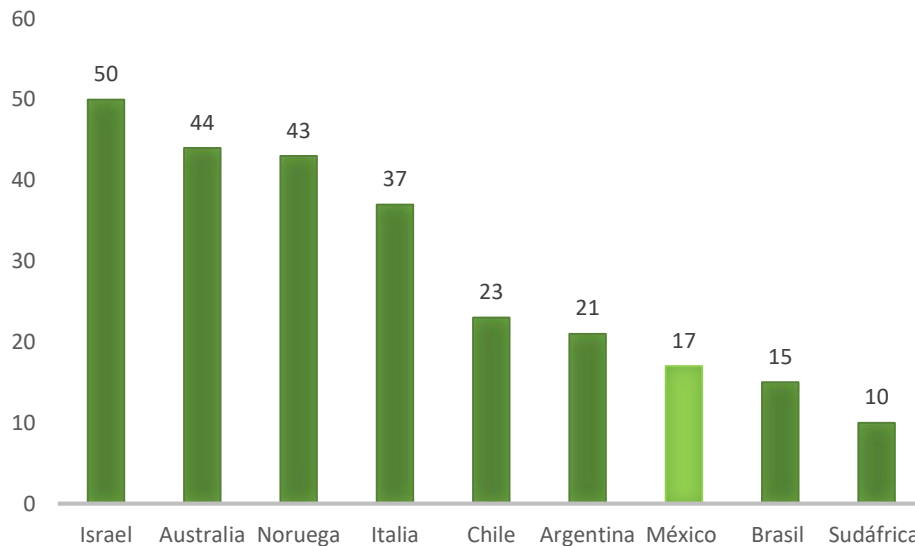
Los jóvenes de 15 a 29 años tienen un promedio de escolarización de 5.3 años por debajo del nivel de 7.3 años de los países de la OCDE. El porcentaje de jóvenes adultos que no se encuentran matriculados en educación es del 22% y entre más avanzado sea el nivel educativo, menor es el porcentaje de jóvenes inscritos.

El 24.9% de los mexicanos cuenta con estudios de educación básica, 16.9% con educación media superior y solo 14.8% con educación superior (OCDE, 2018). Igualmente es crucial hacer notar que en el caso de la educación básica la concurrencia de personas entre 6 y 11 años es muy cercana al 100%, sin embargo, todavía una quinta parte de la niñez en México no asiste a preescolar (ver figura 4).



*Figura 4. Tasa de asistencia escolar según grupos de edad*

En relación a la proporción de adultos (25 – 65 años) con un título de educación superior México tiene el 17%. Se puede observar en la figura 5 la correspondencia más baja entre los países de la OCDE, una cifra por debajo al promedio que es de 37% e inferior de otros países de la región como Chile 23%, Colombia 23%, Costa Rica 23% o Argentina 21% (OCDE, 2018).



*Figura 5. Adultos con título en educación superior de países de la OCDE*

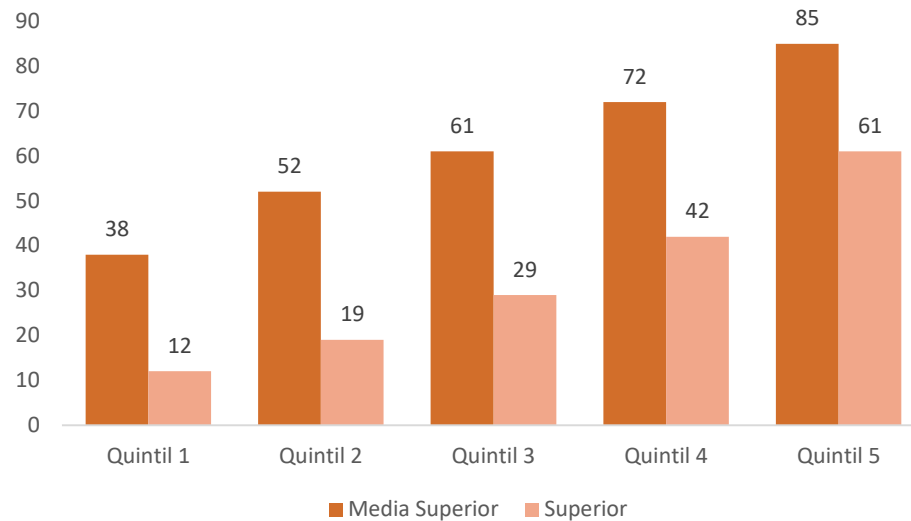
Según Pérez – Castro (2019) el ingreso a la educación superior sigue teniendo obstáculos por el carácter histórico elitista de los miembros de la comunidad universitaria y el gran peso de los conocimientos y habilidades previas para el ingreso. Entre los países de la OCDE (2018), México se encuentra entre el 17% que cuenta con más requisitos de ingreso para educación superior.

Particularmente la historia de la educación superior es un gran ejemplo de las prácticas de exclusión social que ha vivido nuestro país. Desde sus inicios, el acceso estaba particularmente direccionado hacia la élite y matriculado específicamente por alumnos del sexo masculino, las mujeres, la clase obrera, los indígenas y las personas con discapacidad no tenían acceso y participación en ámbitos educativos (Rodríguez, 1998).

Una de las principales problemáticas de desigualdad es creada por la pobreza y el bajo ingreso económico de las familias mexicanas (Pérez-Castro, 2016). Según la OCDE (2018) el contexto socioeconómico de las y los jóvenes mexicanos tiene una mayor influencia en el desarrollo de sus habilidades educativas que en el resto de los países.

La pobreza es considerada un motivo de exclusión en educación y de desigualdad en las sociedades, por esta razón, las personas provenientes de hogares económicamente desfavorecidos siguen teniendo pocas oportunidades de concluir los niveles previos a la educación superior. Se estima que las posibilidades de abandonar la escuela son tres veces más comunes que aquellos alumnos que provienen de sectores más favorecidos (Pérez-Castro, 2016).

Las personas procedentes de ambientes socioeconómicos marginados tienen menores probabilidades de acceder a la educación superior. En México el 55% de la juventud de entre 15 y 29 años ubicados en el quintil de menores ingresos asiste a la escuela contra el 83% de las personas en el mismo rango de edad del quintil más alto (OCDE, 2018) (ver figura 6).



*Figura 6.* Porcentaje de jóvenes entre 18 y 25 años que acceden a educación por nivel económico

Otra variable que incide en el ingreso y permanencia de estudiantes en educación superior es el género. Históricamente las mujeres han tenido nula o poca participación en diferentes ámbitos de la vida cotidiana incluyendo la esfera educativa (Ibarrola, 1986), sin embargo entre 2009 y 2019 con la expansión de la educación superior la proporción de personas de 25 a 34 años que tenían un título de licenciatura aumentó en todos los países pertenecientes a la OCDE con una representación sumamente alta de la población del sexo femenino desarrollándose la participación de las mujeres.

En los países de la OCDE las mujeres jóvenes tienen más probabilidades que los hombres jóvenes en tener acceso a la universidad, en la tabla 7 se puede observar que en México el 24% de las mujeres de 25 a 34 años tienen un título en educación superior en comparación con el 23% de sus pares varones, mientras que en promedio mundial los porcentajes son el 51% para las mujeres jóvenes y del 39% de los hombres jóvenes (OCDE, 2018).

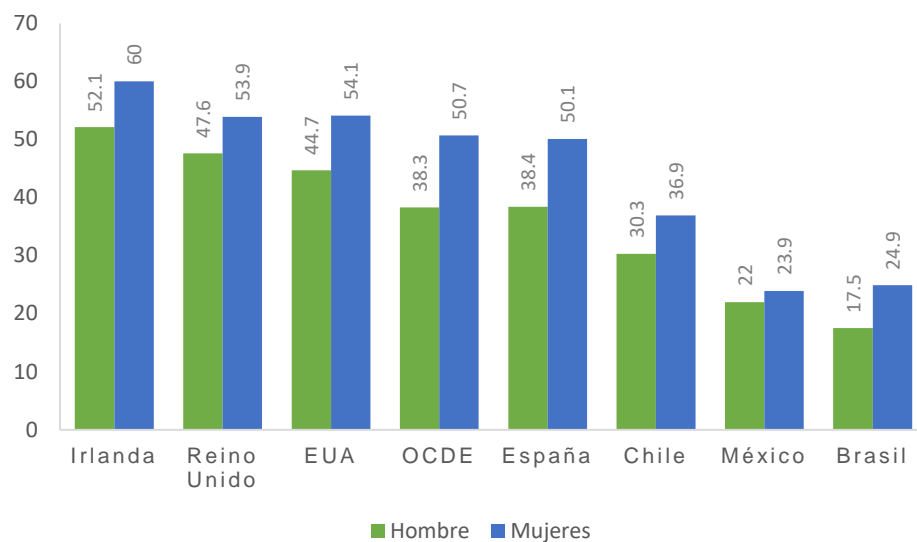
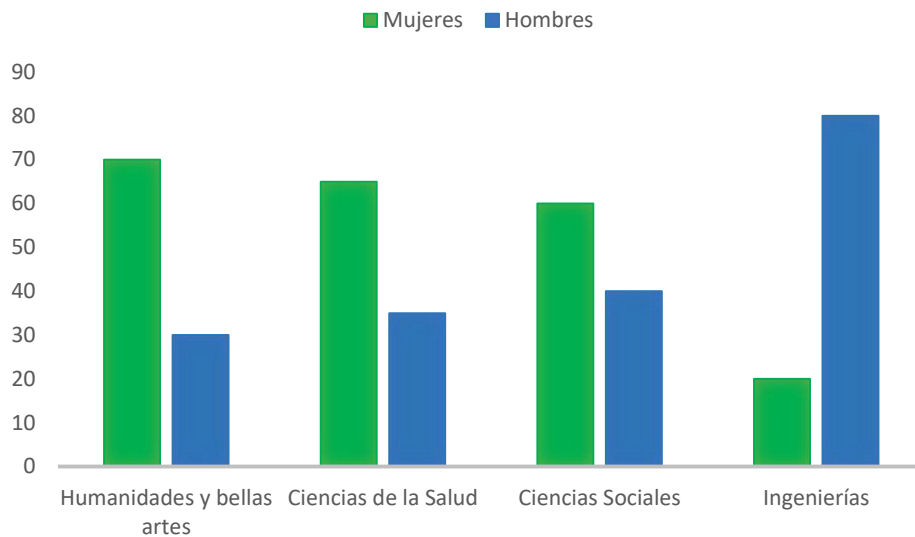


Figura 7. Distribución por género de personas con título universitario

Aunque en la actualidad el tema del género ha logrado grandes avances en cuestión de participación, siguen existiendo dentro de las universidades estigmas que no logran crear ambientes favorables para las mujeres en algunas áreas de conocimiento. Por ejemplo, el sexo femenino tiende a tener poca representación en las llamadas *ciencias duras*, se asegura que es a razón ideológica y de estereotipos, ya que se perciben las áreas de ciencias sociales y de cuidado hacia las personas como enfermería y trabajo social áreas exclusivas del sexo femenino (Guevara, 2002).

Como media, el 5% de las mujeres jóvenes de los países de la OCDE ingresan a una carrera de ingeniería o informática, mientras que el 18% de los hombres jóvenes hacen una carrera en este campo. En todos los países de la OCDE existen una preferencia por el género femenino en seguir una carrera en servicios de salud, ciencias sociales y humanidades, en promedio, el 16% de las mujeres aspiran a una carrera de las ciencias sociales contra el 8% que tiene preferencia en las carreras de ingeniería e informática. En los hombres es el 7% quienes se inclinan por una carrera del área social en comparación con el 33% que opta por las ingenierías y ciencias exactas (ver figura 8) (OCDE, 2018).



*Figura 8. Participación por sexo en áreas de conocimiento en México*

La discriminación y los estereotipos de género limitan la participación de las mujeres en el sector educativo, existe evidencia de poca participación en áreas de la ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas. También, en el mercado laboral las mujeres jóvenes se encuentran en situación desfavorecida, la tasa de empleo se encuentra 14 puntos por debajo de los hombres en relación a los países de la OCDE, número que contrasta las estadísticas por ser las mujeres quienes tienen mayor porcentaje de egreso en educación superior (OCDE, 2018).

Por otro lado, se encuentra la desigualdad de acuerdo al origen étnico. El actual problema se encuentra asociado con la limitada infraestructura y la red vial, adjudicados los altos precios en transporte para llegar a las escuelas, vinculado con el bajo ingreso familiar para proveer los gastos escolares (INPI, 2017).

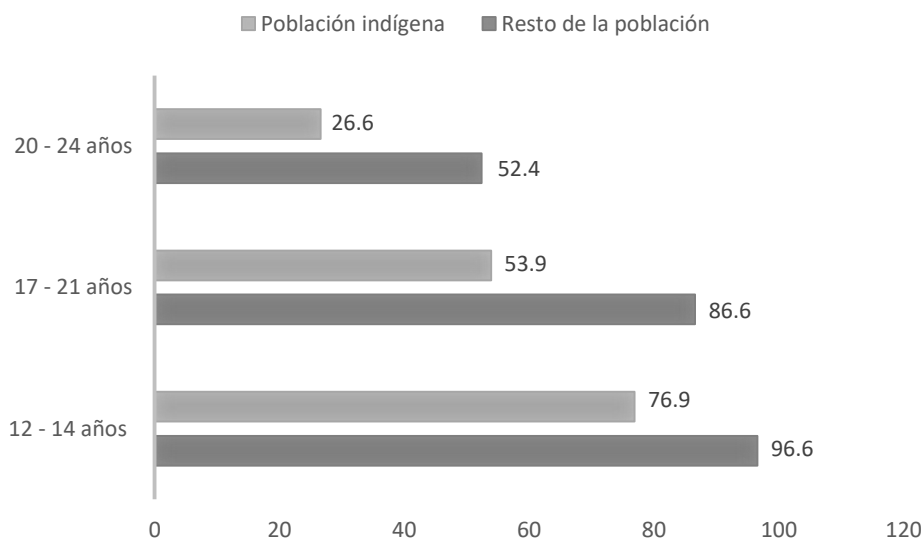
Una de las estrategias del Gobierno de México es ocuparse de la educación indígena planteando no solo generalizar el acceso y permanencia, sino también de ocuparse del modelo de educación y de escuelas necesarias para garantizar cubrir las necesidades socioculturales y lingüísticas de los pueblos indígenas de manera destacable y con intención (INPI, 2017).

En 2015 se realizó una evaluación nacional de la Política Pública de Educación Indígena coordinada desde la Universidad Veracruzana, sus hallazgos manifiestan que se encuentra llena de

contrastes, rezagos, tensiones, tropiezos y límites (Jiménez & Mendoza, 2016). Se estima que 2 de cada 5 hablantes de lengua indígena se encuentran en condición de rezago educativo.

Del grupo de edad de 12 años y más de las personas que se auto adscriben como indígenas el 66% tiene educación básica, 7.2% educación media superior y 3.5% educación superior (INEGI, 2017). En 2019 el 6.6% de los mexicanos de origen indígena entre 25 y 64 años había completado la educación superior en contraste con el 19% de aquellos de origen no indígena.

Para 2019 el promedio de escolarización de la población en general es de 9.2 grados y para la población indígena es de 6.6 grados. En la figura 9 se logran observar las brechas en el rezago escolar de la población indígena debido a entradas tardías al Sistema Educativo Nacional (SEN), reprobación, repetición de grados y abandono, la población indígena deserta en educación conforme avanzan los niveles educativos.



*Figura 9. Población indígena con educación*

La principal razón de abandono y rezago escolar de la población indígena es el contexto social y la falta de oportunidades para cursar los estudios. Las poblaciones indígenas se encuentran geográficamente ubicadas en zonas de marginación donde la oferta educativa es escasa y en ocasiones no cumple con las características interculturales para atenderlos. Por otro lado, se encuentra la marginación del estado mexicano al no considerar la preservación de su propia lengua y no favorecer la enseñanza de la lectoescritura.

Villa (2018) señala que la población indígena en México se encuentra invisibilizada. Particularmente en educación superior no existen estadísticas de jóvenes indígenas al ingreso y

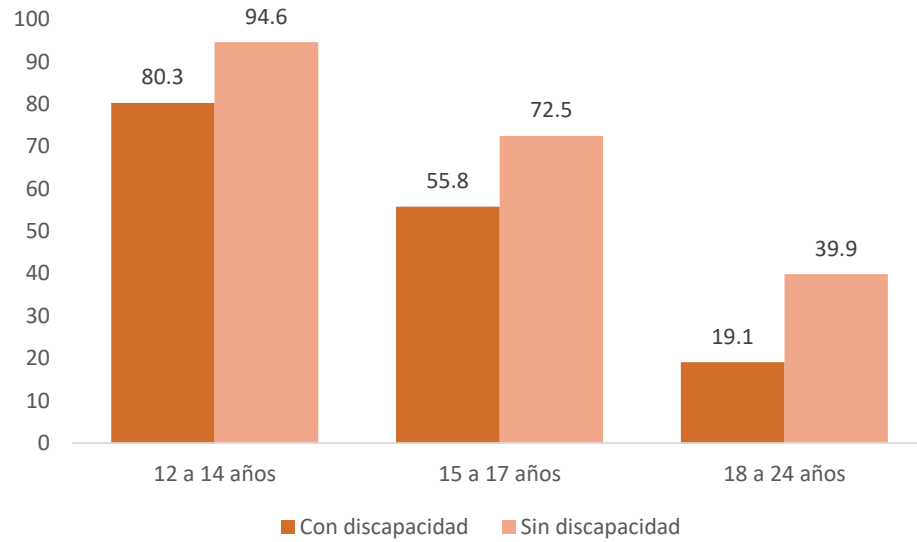
egreso, cuántos son hombres y mujeres, comunidad de origen, etc. un supuesto es que las y los estudiantes indígenas no quieren ser identificados porque en ocasiones su origen étnico se encuentra relacionado con pobreza y desigualdad. Del mismo modo la barrera del lenguaje crea ambientes de discriminación.

El Estado Mexicano y en especial el SEN afrontan un compromiso social en cuestión de atención educativa a la niñez, adolescencia y juventud indígena, así como a personas hablantes de lengua indígena y a la población que se identifica como indígena o afrodescendiente. El rezago y la discriminación proviene también por la falta de reconocimiento de la identidad étnica, hasta el momento únicamente los estados de Guerrero, Oaxaca y la Ciudad de México reconocen a la población afrodescendiente como otro grupo perteneciente a la riqueza étnica de nuestro país (INEE-UNICEF, 2018).

Por otra parte, la exclusión educativa a personas con discapacidad. La UNESCO (2019) asegura que el 90% de los niños en el mundo con discapacidad no asiste a la escuela, del mismo modo, El Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de personas con Discapacidad dentro de su último informe en 2019 estima que de cada 10 personas con discapacidad solo 2 saben leer y escribir.

La reforma de integración educativa, transformada en inclusión educativa, tiene la tarea de obligar a la escuela regular a ofrecer servicios educativos a toda la comunidad estudiantil sin importar sexo, edad, origen étnico y discapacidad, logrando así, matricular en las aulas regulares a estudiantes con discapacidad. En México hay más de 5 Millones 739 mil 200 personas con discapacidad de los cuales el 45% de esta población en edad escolar asiste a clases (CONAPRED, 2018).

El promedio de escolaridad es de 4.7 años aprobados en comparación con 8.9 años de las personas sin discapacidad, indicando que conforme se eleva el nivel educativo las personas con discapacidad desertan de sus estudios atribuyendo esto a las barreras estructurales en el desarrollo de su educación y a las prácticas discriminativas por parte de la comunidad escolar, únicamente el 28% se incorpora a la educación media superior y superior (CONAPRED, 2018) representando sólo el 1.9% de la matrícula total en educación superior en México. La tasa de asistencia de la población en edad escolar es mayor en aquellas personas sin discapacidad (ver figura 10).



*Figura 10.* Tasa de asistencia escolar de la población en México

En educación superior algunos estudios concluyen que las y los estudiantes con discapacidad aún encuentran barreras para el aprendizaje y la participación; uno de ellos es la percepción de anormalidad que tiene la comunidad estudiantil respecto a la discapacidad, la infraestructura de la escuela, así como las creencias y valores ligados a la cultura de la institución educativa (Salceda & Ibáñez, 2014; Tigrero, 2016; Mateus, et al. 2017).

En ese contexto y atendiendo a las recomendaciones de los organismos internacionales, el gobierno de México tiene la responsabilidad de trabajar para satisfacer las necesidades básicas de vida incluyendo la educativa y las instituciones de educación superior son parte fundamental del desarrollo de comunidades que promuevan ambientes inclusivos eliminando las desigualdades sociales y económicas por medio de la educación.

### **1.3 El desafío de la Inclusión educativa en educación superior**

Actualmente las IES tienen el reto de volverse incluyentes. Si damos una mirada a los procesos de exclusión en educación, particularmente en las universidades, se reconoce que es una problemática que requiere ser atendida. Se han logrado establecer estrategias y acciones que responden a las políticas educativas en busca de una plena inclusión, sin embargo aún es un tema inconcluso. A continuación se muestra brevemente la situación actual de la inclusión en educación superior en México.

Toscano (2017) indica que la calidad en educación superior no solo significa eficiencia (buen aprovechamiento de recursos) si no también eficacia, lo cual indica que un estudiante al ingresar en educación logre permanecer y concluir satisfactoriamente su proceso de formación, es decir, cumplir con los objetivos establecidos desde el enfoque de los derechos humanos que implica cumplir con la atención y formación de manera equitativa.

La equidad es un valor al cual se le ha agregado especial atención en los últimos años en las políticas de educación superior en todos los países, enfocado especialmente para aquellos grupos de estudiantes en contexto de vulnerabilidad con limitadas oportunidades de acceso y pocas probabilidades de éxito. Es por eso que las IES deben hacer un esfuerzo por compensar las desigualdades inherentes del individuo o diferencias contextuales al momento del ingreso y ofrecer durante el trayecto los recursos y apoyos necesarios para generar condiciones satisfactorias en el trayecto educativo (Toscano, 2017).

En México pese a la apertura al tema de inclusión y la incorporación de alumnos en situación de vulnerabilidad, la mayor parte de las IES no están preparadas con proyectos específicos que respondan a las diferencias individuales de sus estudiantes que permita el progreso académico, participativo e investigativo de la comunidad estudiantil, sobre todo de estudiantes pertenecientes a grupos vulnerables como las personas con discapacidad, población indígena y personas del sexo femenino.

En ese sentido el gran reto de cumplir con la equidad y atención a los grupos vulnerables de las universidades en México conlleva un conjunto de acciones y estrategias, Toscano, Ponce, Margain & Vizcaíno, 2016, las resumen en las siguientes:

- a) Realizar una política pública de inclusión en los planes de desarrollo institucional de las IES encaminada a conseguir mayor igualdad para la comunidad educativa.
- b) Formación constante para el personal docente en estrategias didácticas, pedagógicas y competencias tecnológicas, con la intención de eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación en el contexto escolar y áulico.
- c) Diseñar planeaciones diversificadas y estrategias didácticas adaptadas a las diferencias individuales del estudiantado.
- d) Considerar un currículo valorando la diversidad de los alumnos.

- e) Acondicionar tecnológicamente las aulas, laboratorios, audiovisuales, bibliotecas, entre otros, y con auxiliares didácticos precisos para proporcionar el proceso formativo y evaluativo de calidad.
- f) Considerar elementos técnicos, administrativos y académicos incluyentes, comprendiendo la accesibilidad administrativa e informática.
- g) Ampliar el Servicio Social brindado por la comunidad estudiantil, ampliando la vinculación con sectores laborales relacionados con las problemáticas sociales.
- h) Construir un departamento especializado en la atención a las necesidades específicas y especiales de la población estudiantil y sus capacidades individuales.
- i) Establecer indicadores de inclusión educativa considerados específicamente por las instituciones evaluadoras y acreditadoras de las IES.
- j) Promover una red colaboradora entre las IES destinada a consolidar la formación docente y el reforzamiento sobre el tema de inclusión, accesibilidad y discapacidad.

Cruz y Casillas (2017) realizan una recopilación de las IES mexicanas que cuentan con programas específicos para la inclusión educativa. En su investigación, realizaron una revisión de los programas de 53 universidades públicas de México, de las cuales solo 12 contaron con acciones concretas para la atención a la inclusión educativa y es dirigida específicamente a estudiantes con discapacidad. La atención a estudiantes pertenecientes a grupos indígenas, de estratos económicos bajos, atención a la violencia de género, entre otros grupos clasificados como vulnerables, no se encuentran dentro de los programas estratégicos o de acciones para la promoción de la inclusión educativa.

Con lo anterior no se pretende señalar que las universidades no tengan programas para la atención a dichos grupos, se menciona con la intención de explicar que cuándo se habla de inclusión educativa, en algunos casos, es entendida únicamente como atención a la discapacidad omitiendo la consideración al resto de los grupos en situación de vulnerabilidad.

Las características de la educación superior que hoy conocemos han estado impactadas por transformaciones políticas, económicas y sociales que dan respuesta a nuevos paradigmas educativos. La Declaración de Salamanca representa una de las principales transformaciones que han adoptado los países bajo diferentes estrategias y acciones, no obstante, según lo dictado en la declaración los estatutos aún no responden al ideal de inclusión educativa propuesto por el documento (Cruz, 2019).

Los postulados de inclusión educativa promueven que las instituciones escolares se adapten a las necesidades de las y los estudiantes, las cuales varían según las características socioeconómicas, físicas e intelectuales de la comunidad estudiantil, sin embargo, las instituciones siguen teniendo barreras para el aprendizaje y la participación ya que se han conformado con la presencia de nuevas figuras estudiantiles desde sus diferencias sin reflexionar en cómo interpretar sus características y necesidades (Cruz, 2019). El perfil del estudiante se ha transformado pero la organización escolar no ha cambiado.

Un ejemplo son las pruebas estandarizadas de evaluación que ofrecen resultados generalizados omitiendo las virtudes individuales unificando los aprendizajes, incluyendo los exámenes de ingreso a la universidad que incitan desigualdad y exclusión quebrantando el supuesto de inclusión educativa del derecho a la educación para todas las personas.

Según la Encuesta Nacional sobre Discriminación (2017) las universidades se encuentran llenas de prejuicios y estereotipos, motivos como discapacidad, sexo, identidad sexual y origen étnico influyen en el ingreso, permanencia y egreso de la educación superior. Las características de las instituciones educativas dependen de la situación geográfica y del perfil sociodemográfico de las personas que asisten a esa institución. La infraestructura, el nivel académico de la comunidad docente, el tipo de enseñanza – aprendizaje y organización escolar depende del nivel social, económico y geográfico de la institución, por lo que las políticas de inclusión educativa no se adoptan igualitariamente en las universidades (Villa, 2018)

En México son pocas las universidades que cuentan con programas estratégicos para la atención a grupos vulnerables. Dentro de la lista de las IES de México que cuentan con programas específicos de inclusión educativa (Cruz y Casillas, 2017) no se encuentra la Universidad de Sonora.

La máxima casa de estudios del estado ofrece datos sobre un número importante de estudiantes con discapacidad y pertenecientes a etnias indígenas (Plan de Desarrollo Institucional, 2017) quienes bajo la mirada nacional no reciben apoyo para coadyuvar su estadía universitaria, por esta razón es importante realizar un análisis sobre las acciones de inclusión que se estén realizando en la institución e identificar la existencia de obstáculos y facilitadores entre la comunidad educativa.

En el siguiente apartado, se muestra una revisión de los planes y acciones de inclusión educativa llevados a cabo en la Universidad de Sonora como objeto de la presente investigación.

La finalidad es identificar cuáles estrategias se realizan para la creación de ambientes favorables y de atención a la comunidad estudiantil.

#### **1.4 Estrategias de Inclusión Educativa en la Universidad de Sonora**

Las IES en su mayoría buscan responder a la demanda de transformaciones sociales, culturales, tecnológicas, de investigación e innovación por medio de la creación de planes estratégicos que garanticen mejores niveles educativos para la comunidad escolar. La Universidad de Sonora, no es la excepción.

La casa de estudios, actualmente se rige por el Plan de Desarrollo Institucional 2017 – 2021, el cual a través del modelo de planeación estratégica combinada con el enfoque de planeación participativa, definen diversas políticas y proyectos generales para el cumplimiento de objetivos y metas que garanticen calidad en educación y en servicios a la comunidad escolar.

Promueve como uno de sus objetivos prioritarios fortalecer la vinculación con los sectores productivo y social a partir de una Educación inclusiva, atención a la discapacidad y grupos vulnerables (PDI, 2017). Dentro de sus líneas de acción, destaca el fortalecimiento del sector vulnerable como las personas con discapacidad, concediendo servicios especializados con la finalidad de afianzar la política de no discriminación por motivos de género, raza, idioma, religión, etnia, clase social, migración o invalidez (PDI, 2017).

En consecuencia, la Universidad de Sonora ofrece programas para la promoción de la inclusión educativa en la institución. Sánchez (2011) explica que las universidades a través de los programas de atención a sus estudiantes, busca crear ambientes favorables de aprendizaje para lograr desarrollar en la comunidad estudiantil sentidos y significados que permitan tener una experiencia exitosa en la trayectoria académica.

Por ejemplo el Centro de Acceso a la Información para personas con Discapacidad Visual (CAIDIV) dirigido a estudiantes de la Universidad de Sonora y la comunidad en general. Entre los servicios registrados se encuentra la aplicación de exámenes como el de colocación de inglés, del Centro Nacional para la Evaluación de la Educación (CENEVAL) y el Examen Diagnóstico de Conocimientos y Habilidades en el Sistema Procesal Penal Acusatorio (EXSIPA) a una alumna de la Licenciatura en Derecho con discapacidad motriz, entre otros.

Así mismo, la universidad otorgó asesoría a estudiantes con discapacidad para fomentar su participación como ponentes en los Foros de Diálogo y Consulta sobre el Modelo Educativo 2030

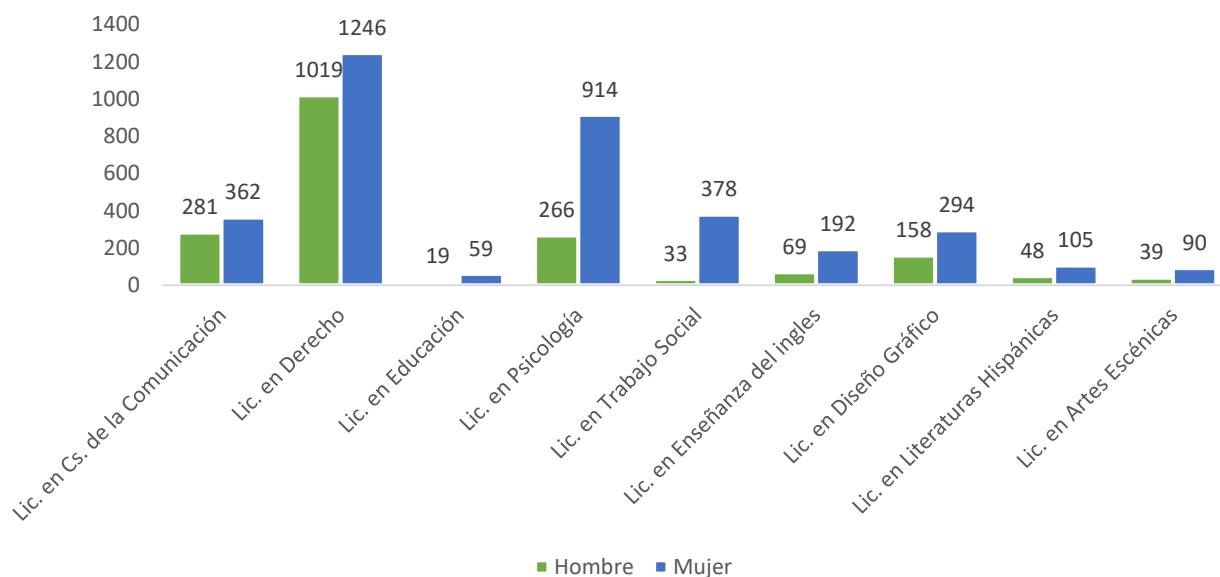
de la Universidad de Sonora, donde plantearon adecuar la metodología de la enseñanza para distinguir las necesidades de personas con discapacidad de una forma más asertiva y con ello progresar en el proceso de inclusión en la institución.

Otro ejemplo es el programa de enseñanza del Lenguaje de Señas Mexicanas (LSM) del departamento de Letras y Lingüística, el cual abre sus puertas a la comunidad universitaria y ciudadanía en general. El objetivo es proporcionar los conocimientos necesarios para la comunicación con la población sorda y contribuir a una calidad educativa incidiendo en la inclusión social y laboral de las personas sordas.

También La Dirección de Comunicación de la UNISON realiza la convocatoria a estudiantes, docentes, administrativos y público en general al curso de lenguaje Yaqui, con el objetivo de promover la cultura de nuestro estado y acercarnos a las tradiciones de la comunidad indígena. De esta manera la universidad se compromete a contribuir a la inclusión educativa, social y laboral de las personas pertenecientes al grupo indígena.

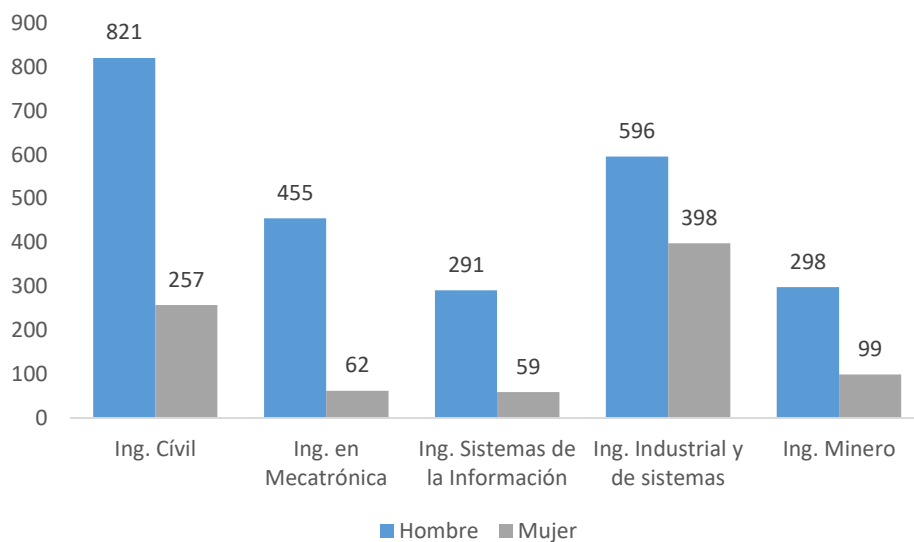
Por otro lado, para la Universidad de Sonora es importante erradicar la violencia de género y promover el respeto a la diversidad, por lo tanto se apoya en el Programa Institucional por la Equidad de Género con el objetivo de fomentar valores de tolerancia, respeto e igualdad entre su comunidad. No obstante, la universidad aún muestra cierta desigualdad en el ambiente educativo con relación al sexo. Un ejemplo es la inequidad de distribución de estudiantes por áreas de conocimiento.

Con relación al porcentaje de egresadas y egresados por áreas de especialidad, la División de Ciencias Sociales, Ciencias Económicas y Administrativas y Humanidades y Bellas artes presentan un porcentaje de estudiantes del sexo femenino mayor al 50% indicando una desigualdad en representación por sexo. El ciclo escolar 2019 – 2 cuenta con una población en áreas de Ciencias Sociales y Humanidad y Bellas Artes representada altamente por alumnas del sexo femenino (ver figura 11).



*Figura 11.* Relación de alumnos por sexo en áreas de Ciencias Sociales y Humanidades y Bellas Artes en la UNISON

Por otro lado, la presencia masculina sobresale en las divisiones de Ciencias Exactas y Naturales e Ingeniería, en donde los programas de Tecnología Electrónica son 96% del sexo masculino, Sistemas de la Información 95% y Mecatrónica 90.9%. También se puede mencionar Ingeniero Agrónomo, Ciencias de la Computación, Geología, Civil y Minero, en donde más de 80% del estudiantado son hombres. En el ciclo escolar 2019 – 2 la presencia de hombres en el área de ingenierías sigue siendo representativo en comparación a las mujeres (ver figura 12).



*Figura 12. Relación de alumnos por sexo en área de ingeniería en UNISON*

Según datos de la Dirección de Servicios Estudiantiles, para el ciclo escolar 2019 – 1 cuenta con un total de 24,813 alumnos, del cual 13,394 son del sexo femenino y 11,419 del sexo masculino inscritos en diferentes programas de Licenciatura. Del total, 39 son alumnos con discapacidad, 10 del sexo femenino y 29 del sexo masculino, y un total de 228 alumnos atendidos por el Programa de Atención a Alumnos Indígenas (PAAEI).

A pesar de la evidencia de acciones y estrategias que se han realizado con la finalidad de implementar acciones inclusivas en la Universidad de Sonora, la institución no cuenta con líneas estratégicas específicas para la atención a estudiantes en situación vulnerable como lo reportan otras universidades de México. A diferencia de la UNISON, Cruz y Casillas (2017) identifican en la oferta educativa de otras IES como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) algunas acciones en común:

- Elaborar y difundir programas de información, sensibilización y concientización del tema de discapacidad para toda la población estudiantil, directivos y personal administrativo.
- Establecer normas que tengan como objetivo promover acciones dirigidas a la inclusión y a la presencia de personas con discapacidad.
- Realizar un protocolo de acción en infraestructura que permitan el tránsito eficaz de estudiantes con discapacidad en la institución.

- Promover una atención eficaz a estudiantes con discapacidad bajo la asesoría y vínculo de organizaciones y asociaciones especializadas en la temática.
- Permanecer en contacto con las instituciones de educación media superior para conocer y establecer comunicación con estudiantes con discapacidad que tengan el interés de iniciar estudios en educación superior.
- Crear colaboración y comunicación entre instituciones que tengan el objetivo de emplear estudiantes y egresados con discapacidad para apoyar su inserción laboral.

Por esta razón y por las estadísticas relacionadas con la matrícula, consideramos la propuesta de Booth & Ainscow (2012) y Echeita (2016), quienes consideran como primer paso en la creación de escuelas inclusivas, la necesidad de realizar un análisis a partir de percepción de la comunidad estudiantil respecto a las acciones inclusivas dentro de la institución con el compromiso de determinar la posible presencia de problemáticas que impacten negativamente en el proceso enseñanza – aprendizaje del estudiantado.

La literatura bajo la mirada de Inclusión Educativa, expone que las evaluaciones y autoevaluaciones en los centros escolares permiten tener una visión de aquellas estrategias o acciones que han encaminado favorablemente la adopción de ambientes inclusivos y de participación para toda la comunidad educativa. En el siguiente apartado se exponen algunos de los estudios que utilizan esta metodología que sirven como referencia para el presente trabajo.

### **1.5 Estudios antecedentes de Inclusión Educativa en Educación Superior**

La inclusión en educación es considerada una transformación e innovación de los centros escolares, tiene como principal objetivo eliminar posibles problemáticas en el transcurso educativo de la comunidad estudiantil, haciendo cambios dentro de las instituciones. Un primer paso es analizar y evaluar los procesos inclusivos de la institución, por lo que a continuación se muestran estudios que han mostrados destacados hallazgos y resultados al utilizar esta metodología.

A nivel internacional, Dyson, Gallannaugh y Millward (2003) realizan una evaluación sobre las acciones de inclusión educativa en ocho centros escolares ubicados al Norte de Inglaterra. En sus resultados identifican el contexto de la institución como un factor determinante de la cultura, las prácticas y las políticas de la escuela. De igual manera la importancia de los aspectos culturales para la creación de ambientes inclusivos, como los valores y las creencias construidos a

partir de la interacción entre los individuos. Concluyen que las evaluaciones institucionales bajo la percepción de la comunidad escolar arrojan datos importantes que permiten trabajar en el diseño de estrategias para la mejora de los programas inclusivos.

Vaughan (2002) y Vistie (2003) evaluaron la inclusión en educación como un proceso educativo en un centro escolar en Noruega bajo la percepción de la comunidad estudiantil. En sus resultados destacaron que realizar una evaluación fortalece las prácticas entre los diferentes sujetos del centro, ya que el uso de los instrumentos permite dar a conocer la temática de la inclusión educativa destacando que la evaluación promueve sensibilización y concienciación sobre el tema, y como conclusión obtuvieron que es una buena estrategia para el fortalecimiento y cambio de la cultura escolar.

Clavijo, Cabrera y Japón (2020) miden el proceso inclusivo en educación superior en la Universidad de Cuenca, Ecuador con el fin de identificar, a partir de la percepción del estudiantado, los factores que influyen en el logro de una institución inclusiva. Los resultados revelaron que tanto docentes como estudiantes valoran mejor las acciones de la dimensión de cultura, seguida de la de prácticas y ubicando las actividades de la dimensión política como las menos valorada. Los autores concluyen que la comunidad académica y estudiantes que están conscientes y tiene conocimiento sobre la diversidad (cultura), tienen mejores prácticas. De igual manera, hacen hincapié en que la mayoría de los alumnos, cuentan con un desconocimiento acerca de las políticas de inclusión educativa en la universidad.

Siguiendo con el contexto latinoamericano Salceda & Ibáñez, (2014), Tigreiro, (2016) y Mateus, et al. (2017) realizan una evaluación de los procesos inclusivos en las universidades. En sus resultados obtienen que los procesos de inclusión educativa en las comunidades se encuentran fuertemente ligados con la percepción, creencias y al reconocimiento de la diversidad. Concluyen que el análisis central de la inclusión educativa debe guiarse hacia las prácticas y la cultura del centro escolar, ya que la cultura inclusiva, definida como los valores y creencias de la comunidad, tiene un impacto en la forma con que regularmente se hacen las cosas en un contexto determinado.

De la Herrán, Paredes & Monsalve (2015) con el objetivo de conocer la opinión e interpretación de directivos, comunidad docente y estudiantes sobre la educación inclusiva en la Universidad Técnica de Manabí, Ecuador, diseñaron e implementaron un cuestionario. Como resultado obtuvieron que la cultura inclusiva de la universidad no se encontraba afianzada a los ideales que proponía la institución, afirman que a partir de involucrar a la comunidad estudiantil

en los procesos educativos inclusivos, se logró mejorar la cultura de la institución. Los autores concluyen que la aplicación del cuestionario contribuyó al conocimiento, vocabulario y reflexiones, logrando despertar el sentimiento y conciencia de los participantes, logrando cambios en la cultura inclusiva en la institución.

El análisis y evaluación de las instituciones educativas respecto a sus estrategias y acciones de inclusión educativa apoya al proceso de sensibilización de la comunidad estudiantil, De la Herrán, Paredes & Monsalve (2015) enfatizan que una comunidad educativa sin conocimiento sobre el tema de inclusión, no proporcionara ambientes efectivos para sus estudiantes. Aunque institucionalmente existan políticas que promuevan recursos y apoyos para la atención y creación de ambientes inclusivos, el desconocimiento del tema entre la comunidad educativa no facilitará las prácticas entre la población estudiantil.

Bravo, Patricia & Santos (2019) analizan la percepción del estudiantado sobre la atención a la diversidad e inclusión educativa. Realizan una investigación de corte cuantitativo con 124 estudiantes de diferentes programas de licenciatura de la Universidad Nacional de Chimborazo, Ecuador. El instrumento está basado en el index for inclusión de Booth & Aincow y en sus resultados obtuvieron que las acciones de la dimensión de cultura alcanzó un grado de aceptación mayor en comparación a las políticas y las prácticas. Los ítems de la dimensión política fueron los que tuvieron un menor grado de aceptación favorable. Concluyendo que la percepción del estudiantado es favorable, la relación entre docentes y estudiantes se centra en el respeto y tolerancia y la comunidad académica responde a las necesidades de sus estudiantes. Sin embargo, los temas de la infraestructura y de la capacitación del personal docente se perciben como áreas de oportunidad de la institución.

Moreno y Castillo (2020) presentan una descripción sobre la percepción del estudiantado en torno a la inclusión educativa en el ámbito universitario. Hacen principal énfasis en pensar el tema como la atención brindada a la comunidad estudiantil con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad. Con una investigación de corte cualitativo, recogieron 45 entrevistas y 12 historias de vida de estudiantes de la universidad en situación vulnerable. Dentro de sus hallazgos encontraron inconsistencias en las tres dimensiones de cultura, políticas y prácticas; perciben, de manera general, que existen limitaciones relacionadas con la infraestructura, coordinación y cooperación en la planeación del proceso enseñanza – aprendizaje entre docentes y estudiantes, así como poca difusión a las políticas de inclusión. Concluyen que se evidencia un gran avance en

el proceso inclusivo, sin embargo, las acciones de acceso y currículo, que tienen que ver con las políticas, son las que se encuentran con más limitaciones.

Implementar evaluaciones para conocer la percepción de la comunidad estudiantil, permite analizar las acciones institucionales que responden a las políticas de mejora educativa y de esta manera, entender el significado que otorga la población escolar respecto al conjunto de prácticas para alcanzar la meta. En este caso, se busca encontrar aspectos positivos y negativos de la organización escolar, y tomarlos como referente para la toma de decisiones a fin de ofrecer espacios inclusivos a toda la población y alcanzar los mejores resultados en toda la comunidad estudiantil.

### **1.6 Planteamiento del problema**

Crear ambientes inclusivos en las universidades representa un reto para toda la comunidad educativa, especialmente en México, ya que las acciones de exclusión aún sobresalen en los entornos escolares. La inclusión educativa se basa en un conjunto de estrategias que buscan promover acciones inclusivas, la propuesta de Booth & Ainscow (2002) es realizarlo partir de tres dimensiones institucionales que en conjunto definen el contenido de la inclusión educativa: la cultura, las prácticas y las políticas de la institución.

Las dimensiones reúnen las características de una escuela inclusiva, por lo que es importante analizarlas de manera independiente e identificar cómo percibe la comunidad educativa las acciones correspondientes a cada una. Los procesos de inclusión se desarrollan conforme se adapta la comunidad educativa a los lineamientos de cada dimensión y para comprender la apropiación de conocer cada uno se propone realizarlo a través de la evaluación de las dimensiones y su presencia dentro de la institución (Booth, Ainscow, Black-Hawkins y Vaughman, 2002).

El ideal de iniciar un proceso de evaluación del proceso de inclusión permite que la comunidad educativa participe en un proceso de reflexión sobre los aspectos centrales del tema y posibilita que la institución reflexione sobre la cultura, práctica y políticas inclusivas a partir de la adopción de un mismo lenguaje y la transformación del pensar, hacer y actuar sobre los valores inclusivos (Gutiérrez, Martín y Jenaro, 2014). Salceda & Ibáñez (2015) consideran que los ambientes inclusivos son generados por las actitudes e ideologías de la comunidad estudiantil por lo que las estrategias de inclusión y acciones institucionales para la sensibilización de la

comunidad educativa deben estar en constante renovación, actualización y difusión como parte fundamental de los procesos de una educación inclusiva.

Lograr tener prácticas inclusivas en las IES no es tarea fácil, los datos expuestos previamente muestran cada vez más la incorporación de diferentes figuras estudiantiles que traen consigo necesidades educativas diversas, por lo que las universidades necesitan replantear, diseñar y construir políticas, estrategias y acciones que faciliten la inclusión eliminando las barreras para el aprendizaje y la participación del estudiantado con especial atención en aquellos pertenecientes a los grupos en situación de vulnerabilidad.

En la Universidad de Sonora se promueven programas en vinculación con la sociedad para el apoyo a grupos vulnerables, de tal forma que es relevante valorar la pertinencia de las políticas y su influencia en las prácticas de inclusión y cómo afecta en la cultura institucional bajo una evaluación de las acciones inclusivas basada en la percepción del estudiantado que vive y convive diariamente en ese contexto.

Es así como la pregunta general que guía esta investigación es: ¿Cómo percibe la comunidad estudiantil de la Universidad de Sonora el proceso de inclusión educativa bajo la dimensión de cultura, prácticas y política en el contexto educativo institucional?, además, se busca responder las siguientes interrogantes:

- ¿Cuál es el índice de inclusión educativa de la comunidad estudiantil de la Universidad de Sonora?
- ¿Cómo percibe el proceso de inclusión educativa la comunidad estudiantil de la Universidad de Sonora?
- ¿En cuál de las dimensiones de Inclusión educativa se tiene mejor percepción por parte de la comunidad estudiantil?
- ¿Cómo es la relación entre las dimensiones de cultura, prácticas y políticas inclusivas?
- ¿Existen diferencias en la percepción de inclusión del estudiantado en función de las variables sociodemográficas?

### **1.6.1 Objetivos de investigación**

El objetivo general del presente trabajo de investigación es:

Analizar las dimensiones de inclusión educativa de la Universidad de Sonora, cultura, prácticas y políticas institucionales, así como su relación, a partir de la percepción de la comunidad estudiantil con el fin de identificar propuestas de mejora para el apoyo de ambientes inclusivos.

Del mismo modo, se busca conseguir los siguientes objetivos específicos:

- Medir el índice de inclusión educativa de la comunidad estudiantil de la Universidad de Sonora.
- Determinar si las acciones inclusivas de la Universidad de Sonora son favorables o desfavorables para la creación de ambientes inclusivos según la percepción del estudiantado.
- Identificar la relación entre la cultura, las prácticas y las políticas inclusivas de la Universidad de Sonora bajo.

### **1.6.2 Hipótesis de investigación**

A partir de la revisión de los estudios antecedentes se plantearon las siguientes hipótesis de investigación.

H<sub>1</sub>: La percepción del estudiantado sobre las acciones y ambientes inclusivos de la Universidad de Sonora será 80% favorable

H<sub>2</sub>: El porcentaje de percepción favorable será más alto en la dimensión de cultura, mientras que la dimensión de política tendrá el porcentaje más bajo.

H<sub>3</sub>: Existe una relación significativa entre la dimensión de cultura, prácticas y política de inclusión educativa

H<sub>4</sub>: Existen diferencias significativas entre el índice y la percepción de inclusión en función de las características sociodemográficas del estudiantado.

### **1.6.3 Justificación**

El sistema educativo y en particular la escuela, tienen la tarea de crear condiciones para establecer ambientes igualitarios y equitativos en atención a la diversidad, definida como una característica del comportamiento de las y los individuos que define la manera de actuar, pensar y adquirir conocimientos, particularidad que tiene una amplia repercusión en las aulas e instituciones educativas. Por esta razón, el acceso e ingreso a los centros educativos no significa necesariamente ser una respuesta a la igualdad de oportunidades e inclusión social y educativa, es aspirar a promover un proceso desarrollador que permita potencializar las habilidades intelectuales y prácticas del estudiantado para conseguir el óptimo progreso de sus capacidades. (Martín, Gonzáles, Navarro y Lantigua, 2017).

En general, en las IES de México existen deficiencias con relación a la falta de información sobre el perfil de las y los estudiantes matriculados en los diferentes programas. Martínez (2018) expone que no contar con información disponible sobre las características del estudiantado como discapacidad y origen étnico, es considerado discriminación al estar omitiendo información y la posible exclusión de los servicios necesarios para su apoyo educativo.

Es importante mencionar que se ha elegido a la comunidad estudiantil como informantes del presente proyecto incluyendo estudiantes que se encuentran en situación vulnerable ya que según Booth y Aincow (2010) el diseño curricular, la gestión administrativa, las estrategias didácticas y las expectativas de la comunidad docente, son elementos que pueden apoyar u obstaculizar el desarrollo y aprendizaje del estudiantado. Los antes mencionados son considerados factores que provienen de la institución ajenos a las necesidades individuales de cada estudiante, en este contexto, es la comunidad estudiantil quien puede tener dificultades en una escuela y en otra no, la institución educativa es la encargada de proveer las herramientas para lograr presentar igualdad en oportunidades y será a través del mismo estudiante que se profundice en cuáles acciones han funcionado y cuáles no han logrado promover la inclusión.

Las instituciones educativas pueden representar barreras para la comunidad estudiantil y son las escuelas quienes pueden impedir que se presenten dificultades para sus estudiantes (Echeita, 2016), por esta razón es necesario analizar e identificar bajo su percepción cómo aprecian los ambientes inclusivos en la universidad. Las escuelas inclusivas simbolizan un ambiente propicio para la sociedad, ya que asegura la igualdad de oportunidades y participación de la

comunidad estudiantil representando un movimiento importante para el inicio de comunidades inclusivas y democráticas (Ainscow, 2017).

La Universidad de Sonora busca desarrollar ambientes inclusivos y de atención a grupos en situación vulnerable dentro y fuera de la institución (Plan de Desarrollo Institucional 2017 – 2021), una evaluación sobre el proceso de inclusión educativa mediante la percepción de la comunidad estudiantil permitirá identificar las acciones que han logrado establecer ambientes inclusivos o de exclusión en la Universidad de Sonora y ofrecer un panorama claro y preciso de la situación actual de la institución bajo las tres dimensiones propuestas por Booth y Ainscow (2002).

Por último mencionamos dos aportaciones del presente trabajo de investigación: 1) en el transcurso de la evaluación, la comunidad estudiantil de la Universidad de Sonora se sensibilice e identifique en qué consiste tener una cultura de inclusión educativa y cuáles son las prácticas que permiten elevar el nivel de inclusión en la comunidad universitaria; y 2) la aplicación de los instrumentos permita la validación y sean considerados como estrategias para el proceso de inclusión educativa en las IES en el Estado de Sonora.

Realizar acciones de actualización en el sistema educativo de la universidad, es trabajo en conjunto de la comunidad universitaria. “Donde hay educación, no hay distinción de clases” (Declaración de Salamanca, UNESCO, 1994).

## Capítulo II. Marco teórico

En el siguiente apartado, se presenta una perspectiva de la inclusión educativa y la importancia de incorporar este panorama en las instituciones escolares, teniendo como finalidad lograr un avance en sociedad garantizando a partir de la educación la valía de los derechos humanos. En la presente investigación se emplea el enfoque de inclusión educativa bajo los lineamientos de los derechos humanos el cual es definido en un primer apartado.

Después se exponen tres perspectivas de la inclusión educativa bajo la mirada de Ángeles Parrilla (2008). Su aportación, conduce a la reflexión del cambio de actitudes, prácticas, tradiciones y culturas que como sociedad hemos arraigado a lo largo de los años; para Parrilla, (2008) se trata de evolucionar a partir de una transformación mental empezando en lo individual para lograr colectivamente un cambio representativo.

Además, se retoma para el presente trabajo, las consideraciones realizadas dentro del modelo social de la discapacidad de Agustina Palacios (2008). Es un manifiesto de personas que han encontrado obstáculos y barreras en la vida cotidiana ajena a ellas y ellos, estas pueden ser de infraestructura, actitudes raciales negativas y exclusión (voluntaria o involuntaria) de la sociedad, las cuales *incapacitan* o *discapacitan* el tránsito eficiente de las personas. Su enfoque no va dirigido solamente a personas con discapacidad, incluye a aquellas que han sido excluidas, marginadas y discriminadas por diferencias raciales, de sexo, económicas o físicas.

Por último, se cita la importancia de las instituciones públicas como generadoras de políticas, prácticas y culturas de inclusión educativa. Las características de las escuelas inclusivas, lineamientos establecidos en su organización escolar y las consideraciones de una escuela inclusiva a partir de las tres dimensiones de la inclusión educativa propuestas por Booth y Ainscow (2002).

Principalmente en este apartado se expone con base en la literatura, cómo se construye una escuela inclusiva y la definición elegida para la presente investigación a partir de la revisión de las perspectivas teóricas y el enfoque de inclusión educativa recabada de varios autores (ver figura 13).

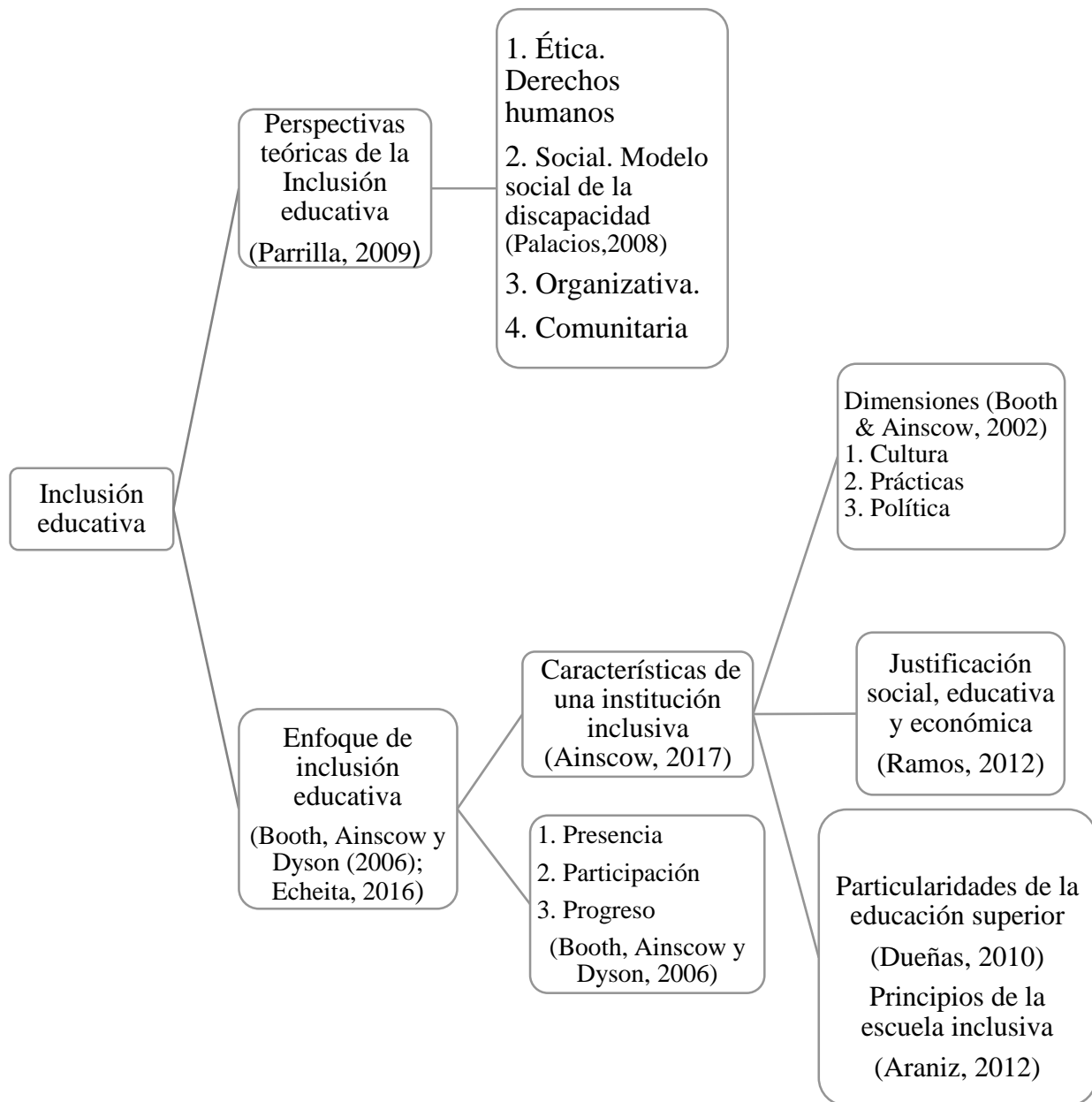


Figura 13. Diagrama marco teórico

## **2.1 Perspectivas teóricas de la Inclusión Educativa**

Definir la Inclusión Educativa según la literatura no ha sido tarea fácil, se ha estudiado bajo diferentes perspectivas y enfoques. En general, la inclusión puede entenderse principalmente desde el ámbito social, laboral y educativo. Si bien todas son importantes y cada una aporta a mejorar las condiciones de vida en una sociedad, dentro de este trabajo se enmarcan únicamente los referentes teóricos de la inclusión en educación.

Parrilla (2009) encuentra principalmente que la inclusión educativa se encuentra bajo tres perspectivas:

### ***2.1.1 Perspectiva Ética: los Derechos Humanos cómo trasfondo de la Inclusión Educativa.***

En esta perspectiva se plantea la inclusión como un Derecho Humano, basada en el concepto de justicia social que consiste en eliminar las prácticas de exclusión considerando a las personas en situación vulnerable como ciudadanos con derechos y en la sociedad como una institución con deberes y obligaciones de equidad hacia ellos. La justicia social es considerada un valor que fomenta el ejercicio pleno de los derechos y obligaciones de las personas que integran una sociedad. En este panorama, la exclusión de las instituciones educativas es considerada un acto discriminatorio proporcional a una sumisión de la justicia social (Parrilla, 2009).

Dentro del concepto, mencionar a “los excluidos” abarca a los grupos minoritarios que se han visto en situación de discriminación por motivos de raza, sexo, edad, origen étnico, discapacidad, entre otras. Para la UNICEF, la justicia social es un derecho que se basa en la igualdad de oportunidades a partir de satisfacer las necesidades de personas como identidad propia, derecho a expresarnos con libertad y a ser tratados con dignidad y respeto (UNICEF, 2020).

En la presente perspectiva se manifiesta que la participación en educación debe ser en igualdad de condiciones, ofreciendo educación a todas las personas brindando espacios y condiciones no solo para el ingreso, si no para la plena participación y aprendizaje del estudiantado como un principio del concepto de justicia social (Parrilla, 2009).

Por esta razón, la inclusión educativa parte de una perspectiva de los derechos humanos, ya que busca brindar igualdad en condiciones de vida por medio de la educación y eliminar el conflicto, pobreza y discriminación en las sociedades.

### ***2.1.2 Perspectiva social: modelo social de la discapacidad***

A pesar de que la inclusión abarca mucho más que solo a las personas con discapacidad, para Parrilla (2009) es importante hablar sobre el modelo social de la discapacidad, ya que ha sido una de las principales contribuciones al planteamiento de la inclusión social y educativa.

El modelo social de la discapacidad nace a finales de la década de los 70 del siglo XX. Sus inicios parten de un movimiento social encabezado por personas con discapacidad, cuya protesta era que la discapacidad no es una tragedia personal o un problema para la sociedad. Denunciaban su situación de marginación y pedían por el reconocimiento de sus derechos civiles como personas en situación de igualdad social (Victoria, 2013).

Antecede al modelo social, el modelo rehabilitador como tratamiento de la discapacidad, que veía las personas con discapacidad como un cuerpo o una mente defectuosa (Palacios, 2008). El modelo enunciaba que las personas con discapacidad no podían tener una vida independiente, debían estar reclusos en centros de atención médica y no podían tener autonomía sobre sus decisiones, así como vivir una vida libre de tratamientos médicos y cuidados especiales.

Posteriormente se lograron leyes que eliminarían el modelo rehabilitador donde se establecían los principios que iban a guiar el tránsito de las personas con discapacidad por la vida civil: autonomía e independencia, y el más importante, la discapacidad como una problemática de la sociedad (Palacios, 2008).

El modelo social de la discapacidad considera que gran parte de las barreras que enfrenta una persona con discapacidad son dos: las sociales y las ambientales. Las sociales son consideradas los actos que a partir de actitudes y acciones, en colaboración con los estereotipos culturales, discriminan o dejan fuera en ámbitos de participación a la persona con discapacidad en una comunidad; y las ambientales son aquellas que impiden el tránsito efectivo en los lugares físicos como el transporte, la inaccesibilidad a establecimientos públicos, entre otros. Este modelo solicita que se cumplan los derechos humanos de las personas con discapacidad eliminando principalmente los estigmas que provocan desigualdad.

Es retomado para la inclusión educativa como referente teórico bajo las bases del cumplimiento de los derechos humanos, ante todo, de aquellas personas históricamente discriminadas como las personas con discapacidad y quienes se encuentran en situación vulnerable, ya que es la sociedad quien incapacita a las personas. Indica que las causas que originan

la discapacidad no son religiosas, ni científicas, raciales o por sexo, sino que, en gran medida, son sociales.

En ese sentido, el modelo social hace énfasis en la necesidad de una reestructuración social que ha de afrontar las necesidades de todas las personas integrando las diferencias y respetando la diversidad. No son las limitaciones individuales la raíz del problema, si no, los obstáculos de la propia sociedad para ofrecer los servicios apropiados y asegurar que sean cubiertas adecuadamente las necesidades individuales (Victoria, 2013).

Asimismo, hace énfasis en las barreras económicas, medioambientales y culturales creadas por la sociedad. Estas barreras incluyen en primer lugar, el acceso restringido a la educación, y en consecuencia, el inaccesible ingreso al ámbito laboral. El acceso a la vivienda y el transporte también se ven afectados por estas limitantes, resultado de la imagen que históricamente se ha presenciado de personas con discapacidad, la diversidad racial, de género, nivel económico, entre otras.

De esta manera, la imagen, ideas y percepciones que tiene la sociedad hacia la discapacidad y la lucha por sus derechos, tiene similitud a la demanda de igualdad y respeto en cuestiones sociales, políticas y económicas de las que han sido excluidos a lo largo de la historia como las mujeres, indígenas, diversidad sexual, entre otras.

Desde esta perspectiva el trato negativo hacia la diversidad social es consecuencia de la visión de la misma sociedad hacia su persona y sus capacidades (Palacios, 2008).

### ***2.1.3 Perspectiva Organizativa: la construcción institucional de la organización inclusiva***

Parrilla (2009), menciona que dentro de esta perspectiva se encuentran múltiples y variados enfoques y tendencias. Si bien, en general defienden el proceso de crear escuelas inclusivas en las instituciones a partir de una organización inclusiva, que se plantea como aquella para afrontar la inclusión como un marco global y transformar la escuela.

La transformación organizativa de las escuelas es hacer cambios en la institución, tanto en los métodos de enseñanza cómo en la infraestructura. Se asegura que las barreras para el aprendizaje y la participación de la comunidad estudiantil, están relacionadas con la forma en que las escuelas están organizadas, su estructura escolar, la organización de las aulas, los aprendizajes de los alumnos, entre otras, de esta la autora afirma que “transformar la escuela como organización es imprescindible para el desarrollo de escuelas inclusivas” (Parilla, 2009. Pp. 23).

Por otro lado Escudero (2011) expone que una escuela que asume la inclusión educativa, debe girar principalmente entorno al currículum: la enseñanza y aprendizajes debidamente trabajados bajo valores y principios incluyentes. Reclama un currículum con contenidos rigurosos pero esenciales bajo una pedagogía rica, estimulante y flexible, con variedad de métodos y materiales que desarrollen en el alumno el pensamiento. En los profesores la idea de entender las dificultades de los alumnos sin etiquetas ni estigmas, si no como retos y posibilidades para superar las barreras, que tome no solo la diversidad tolerándola, si no que la entienda y valore como un desafío al cual responder.

De esta manera, las escuelas inclusivas tienen como objetivo garantizar educación de calidad como un derecho fundamental. Debe ser eficaz, eficiente y promover el respeto a los derechos de todas las personas; de igual manera, propone ser relevante, pertinente y equitativa.

Educar para la diversidad conlleva realizar cambios en las formas tradiciones de organización escolar en las instituciones educativas. No se puede negar que para lograr una educación incluyente se requiere de una sociedad incluyente, así, la mejor manera de empezar es transformar la educación como uno de las principales esferas sociales de la vida comunitaria.

#### ***2.1.4 La perspectiva comunitaria: la escuela como comunidad de apoyo.***

La presente perspectiva se desarrolla a partir de los modelos comunitarios que provienen de la psicología social (Parrilla, 2009), los cuales destacan la capacidad de autoayuda y el desarrollo de las comunidades a partir de la creación de apoyos establecidos en la misma escuela con la participación de la misma comunidad educativa. Es acerca de crear respuestas novedosas y apropiadas para afrontar las necesidades de la comunidad educativa en general.

Se plantea dentro de esta perspectiva hacer redes de apoyo o grupos de trabajo con los recursos humanos y físicos ya existentes en la institución educativa. Radica en organizar grupos colaborativos de ayuda mutua, cuyo objetivo es la colaboración entre los miembros de la comunidad educativa. En este sentido, se trata de crear redes de apoyo que puedan utilizarse por todos y para todos con la finalidad de obtener resultados eficaces, con la ayuda de toda la comunidad educativa.

Un ejemplo dentro de esta perspectiva son el sistema de aprendizaje basado en las tutorías entre alumnos, los sistemas de aprendizaje en grupo cooperativo, donde se considere la diversidad como un recurso para el desarrollo de los aprendizajes de toda la comunidad estudiantil. Por

consiguiente, para la autora, esta perspectiva asume que el *apoyo* que se genere en la institución debe verse como algo fundamental, sin limitarlo a determinadas personas o aulas específicas, sino verlo como un desarrollo inherente de la organización educativa.

## **2.2 Enfoque de Inclusión Educativa**

El tema de inclusión educativa se ha tornado en una prioridad para los centros escolares, a partir de las recomendaciones de los organismos internacionales que declaran que la educación es un deber del Estado y un derecho universal, la inclusión de personas que a lo largo de los años no se han beneficiado en educación, es un tema prioritario que debe ser cubierto y atendido por las instituciones educativas bajo el enfoque de inclusión educativa garantizando el acceso y participación de todas las personas en el ámbito educativo.

La UNESCO establece que “la educación relativa a las necesidades especiales, un problema que afecta por igual a los países del Sur y del Norte, no puede progresar aisladamente, debe formar parte de una estrategia global de la educación y de nuevas políticas sociales y económicas. Todo ello reclama una gran reforma de la escuela ordinaria” (UNESCO, 1994. Pp.3). La demanda es reorganizar los sistemas educativos y las formas de enseñanza para asegurar que la educación regular con una orientación inclusiva pueda eliminar las actitudes discriminatorias, crear comunidades integradoras y lograr una educación para todas las personas, lo que al tiempo representará una mejora en los sistemas económicos y sociales de la comunidad (UNESCO, 1994).

Plantea Ainscow (2004) que el objetivo de la inclusión educativa es erradicar la exclusión en ámbitos sociales y laborales, que rugen principalmente por las actitudes, reacciones y respuestas ante la diversidad humana por motivos raciales, sociales, étnicos, religiosos, de género y de habilidades. Por su parte Echeita (2016) afirma que la educación inclusiva es definida y desarrollada bajo distintas perspectivas pedagógicas, psicológicas, socioculturales y contextuales que analizan y entienden de distinta manera el enfoque de inclusión educativa. Para el autor, la respuesta más sencilla a la definición de inclusión educativa, es que los centros escolares que adoptan este enfoque tienen la misión de intentar frenar y cambiar la orientación de las sociedades en la que los procesos de exclusión social provocan desigualdad empujando a las personas a vivir por debajo de los niveles de igualdad y dignidad a los que todas y todos tenemos derecho.

Impulsar el enfoque de inclusión educativa se relaciona con tomar una postura ideológica y política para el centro educativo. En la propuesta de Ainscow, Booth y Dyson (2006), definen la

inclusión con tres elementos: la presencia, la participación y el progreso de toda la comunidad estudiantil en el aula y el centro ordinario. Se definen a continuación:

- Presencia: primeramente es lograr que el estudiantado se encuentre siempre presente en todas las actividades, didácticas de aprendizaje y ejercicios educativos que se realicen en el ámbito escolar sin exclusión.
- Participación: no basta solo la presencia de los alumnos, es importante la participación en todas las actividades. No quiere decir que todos deban participar de la misma manera obteniendo los mismos resultados, si no, ofrecer posibilidades que permita que todos participen respetando las capacidades y diferencias de cada uno.
- Progreso: que todas las alumnas y alumnos obtengan un aprendizaje óptimo de cada actividad o situaciones planteadas, al igual que en la participación, no todos tendrán el mismo resultado, pero si debe existir un avance para cada alumno.

En último término, se ha de considerar a la educación inclusiva como un valor social. Se asegura que el enfoque de inclusión no solo aporta al sentido académico, si no que permite crear significados de pertenencia y elevar la autoestima de las personas, generando así mejores ambientes sociales en los que cada persona es considerada importante.

Bajo este enfoque en el siguiente apartado se encuentra la definición de inclusión educativa que se encontró con más pertinencia para el presente trabajo de investigación

### **2.3 Características de una institución educativa inclusiva**

El gran ímpetu de la educación inclusiva proviene de la perspectiva de que las escuelas son el recurso más eficiente para eliminar actitudes discriminantes, trabajar por una sociedad inclusiva y conseguir educación para toda la comunidad. Cabe recalcar que la inclusión educativa dependerá del contexto de cada centro escolar, lo que funciona para una comunidad educativa no necesariamente tendrá la misma inferencia en otra.

Internacionalmente en los últimos diez años se ha celebrado cada vez más la diversidad de las personas como una transformación de cambio que atraerá múltiples beneficios para la educación y la sociedad. Para Ramos (2012) la justificación de hacer escuelas inclusivas atiende tres principales razones:

- 1) Educativa: que se beneficien todas las personas a través de la exigencia de que las escuelas desarrollen sistemas de enseñanza que responda a las diferencias y necesidades individuales.
- 2) Social: construir una sociedad justa y no discriminatoria, a través de la posibilidad del cambio de actitud respecto a las diferencias por medio de la educación.
- 3) Económica: es posible que sea más económico establecer instituciones que respondan a todos las personas en lugar de establecer escuelas de distintos tipos de niños, que en particular, solo crean diferencias.

Sin embargo, en el sentido de definir las características de una escuela inclusiva, se presentan los siguientes postulados.

Aseguran los autores (Ainscow, 2008; Stainback y Stainback, 1990; Florián y otros, 1998) que el desarrollo de prácticas inclusivas como innovación, no tiene nada que ver con la adopción de las nuevas tecnologías a los centros escolares, más bien, implica procesos sociales de aprendizaje que influyan en las acciones de las personas.

Sánchez (2011) cuestionó a un grupo de personas sobre cuáles eran los sentimientos al sentirse incluidos o excluidos de algún grupo social. Sentimientos como enfado, soledad, frustración, no querido, inaceptado, carente de valor, inferioridad, aislamiento, diferente, entre otras, fueron las respuestas al cuestionarles cuál fue el sentimiento cuando fueron excluidos. Al contrario de esto, al preguntarles cómo se habían sentido cuando fueron incluidos las respuestas fueron: seguro, cómodo, confiado, feliz, positivo, aceptado, importante, entre otras. La escuela inclusiva busca que la comunidad estudiantil desarrolle los sentimientos de inclusión.

Para Echeita (2013) el enfoque inclusivo procura fomentar la autoestima, celebrar los avances y centrarse en las peculiaridades positivas de la comunidad estudiantil y no en aquellas denominadas deficiencias por no obtener resultados esperados que el sistema educativo ha planteado por la edad, nivel educativo y condiciones sociales-económicas estandarizadas. Si cada uno tiene diferentes características, de igual manera los resultados académicos serán diferente para cada persona.

El principio de la escuela inclusiva es eliminar la organización de la escuela tradicional, donde la comunidad estudiantil es quien debe adaptarse a la estructura escolar. La pedagogía inclusiva promueve realizar adecuaciones por parte del personal docente y administrativo para la

atención de todas y todos los estudiantes logrando la construcción de sistemas educativos que hagan frente a las particularidades de cada persona. La finalidad es fomentar una comunidad inclusiva en la que cada quien es un miembro importante.

Primeramente se toman en consideración los siguientes postulados que permiten configurar una educación más inclusiva en las escuelas (Ainscow, 2017):

- La inclusión es un proceso. La inclusión debe responder a la búsqueda infinita de respuestas hacia la diversidad del estudiantado para lograr la atención eficaz de las necesidades particulares de cada estudiante.
- La inclusión tiene como tarea identificar y descartar barreras. Es decir, recopilar, clasificar y determinar información para diseñar mejoras y enriquecer las políticas y prácticas educativas.
- La inclusión hace énfasis en la presencia, la participación y la productividad de toda la comunidad estudiantil.
- La inclusión se enfoca particularmente en los grupos de estudiantes que pueden estar en peligro de experimentar situaciones de marginación, exclusión o fracaso escolar.

Pérez y Castro (2016) mencionan la necesidad de la existencia de una Responsabilidad Social por parte de la institución educativa para lograr realizar acciones que comprometan un ambiente inclusivo de calidad. Esto concuerda con Sánchez (2011) quien hace énfasis en que una escuela inclusiva sea un sistema de valores y creencias que tengan influencia en las actitudes de la comunidad y no un conjunto de acciones encaminadas a eliminar la exclusión.

En ese sentido las escuelas deben plantearse mejoras que promuevan sentimientos de inclusión en toda la comunidad educativa. Son varios autores quienes definen las características de una escuela inclusiva, sin embargo nos basaremos en Dueñas (2010) ya que concuerda con las particularidades de educación superior:

- a) Planteamientos educativos amplios: la filosofía de la escuela inclusiva deduce que el estudiantado es instruido tomando en cuenta un único sistema escolar en el que cada quien pueda alcanzar un aprendizaje.

- b) Énfasis en el sentido de comunidad y pertenencia: realizar una organización en la que todos cooperen, participen y se apoye, configurando dicha participación como el medio más efectivo para lograr la aceptación social.
- c) Servicios centrados en la necesidad del estudiantado y los apoyos para el aula regular: reconocer a cada estudiante como un individuo con capacidades y necesidades específicas, evitando la categorización y creación de grupos. Las aulas inclusivas tienen la tendencia de desarrollar redes de apoyo en las que participa toda la comunidad educativa.
- d) Principio de proporciones naturales: no hacer “aulas o clases especiales”, cada grupo está configurado por diferentes poblaciones las cuales deben ser aceptadas sin distinción.
- e) Educación modificada para el estudiantado y planeación formativa reforzada: utilizar recursos y apoyos que estén dirigidos al logro de objetivo de la comunidad estudiantil. Entre las estrategias podemos mencionar: actividades de motricidad fina y gruesa, aprendizaje en el ambiente natural de su comunidad y uso de tecnología educativa.
- f) Evaluación no discriminatoria: no realizar una evaluación estandarizada, considerar las adecuaciones realizadas para cada alumno.

Para concluir el presente apartado es importante recordar que la inclusión educativa es reconocida como un valor social que es procesado y desarrollado de diferente manera dependiendo el contexto en el que se encuentre. No obstante Arnaiz (2012) nos explica que deben existir ante todo cuatro principios que guían a las escuelas inclusivas:

- Programas con atención inclusiva: la inclusión implica mantener ambientes de tolerancia y respeto hacia la diversidad.
- Un curriculum más amplio: alejarse del rígido método de enseñanza y adaptar los planes a actividades idóneas para la comunidad estudiantil.
- Enseñanza y aprendizaje cooperativo: el estudiantado se convierte en guía para la comunidad docente. Las actividades van encaminadas a que toda la comunidad aprenda entre sí.
- Apoyo para el profesorado: la comunidad académica debe contar con asistencia en la práctica docente, cooperación y hacer equipo con la comunidad educativa.

Echeita (2016), Booth & Ainscow (2012) sostienen que para lograr una reconstrucción o el sistema educacional es necesario saber qué acciones son las que funcionan para fomentar el

cambio. Por lo tanto es necesario analizar y evaluar los centros educativos para reconocer las acciones positivas y negativas que han de servir para configurar el cambio institucional.

Así mismo, Ainscow (2017), expone que la inclusión es desarrollar la participación y presencia de la comunidad estudiantil eliminando la exclusión y la discriminación social. Enfatiza la reestructuración de la dimensión de política, prácticas y cultura institucional para responder a la pluralidad del estudiantado que se encuentre en posición excluyente y no solo aquellos que presentan alguna discapacidad. Las definimos en el siguiente apartado

Por último Porter (1997) citado en Arizabaleta y Ochoa (2016) asegura que la inclusión en educación evolucionar hacia la transición de los sistemas escolares tradicionales para ofrecer una educación de calidad a todas y todos los estudiantes, proponiendo de eliminar las barreras de aprendizaje y fomentar la participación. El autor reconoce tres factores que permiten construir escuelas, políticas y aulas inclusivas:

1. Elaborar un diagnóstico que analice la política de inclusión, la gestión administrativa y la implementación de un programa inclusivo.
2. Identificar y describir las necesidades del programa para diseñar e implementar un proyecto de formación para docentes inclusivos.
3. Brindar apoyo al personal docente sobre estrategias para clases inclusivas que comprenda estrategias de desarrollo de personal, opciones para la resolución de problemas y asistencia para la elaboración de currículo inclusivo.

Establecer programas educativos inclusivos tiene la finalidad de crear una educación de calidad para el estudiantado.

### ***2.3.1 Dimensiones de la Inclusión Educativa***

Para cumplir con las características de una escuela inclusiva, Ainscow (2008) menciona que es necesario recurrir a estrategias que ayuden a cumplir los objetivos para lograr una comunidad escolar inclusiva. Las nombra *palancas* y son acciones que apoyan al logro de los objetivos. Booth y Ainscow (2000) las reconocen como dimensiones y son utilizadas como guía para explorar la inclusión y la exclusión de las escuelas a través del análisis de cada una y la interrelación existente entre ellas. Estas dimensiones también son utilizadas para estructurar el plan de desarrollo de la escuela y son elegidas para orientar la reflexión hacia los cambios que deberían realizarse en las escuelas.

De esta manera, en las universidades existe el modelo de gestión que según González (2018) tiene como finalidad comprometer los elementos educativos, académicos y comunitarios de una institución para ofrecer una educación de calidad. Expone Haro (2020) que el desafío de la gestión universitaria es eliminar riesgos que pongan en incertidumbre la calidad de los aprendizajes, es por eso que el trabajo más importante es identificar, analizar y elaborar planes para actualizar los procesos mediante la identificación de problemas. Una manera de realizarlo es bajo las dimensiones de inclusión educativa definidas por Booth y Ainscow, relacionadas con las áreas de gestión escolar, que se explican en el presente apartado.

### **2.3.1.1 Cultura Inclusiva**

La cultura inclusiva de una institución educativa, se mide a partir de las creencias y valores que tiene una comunidad escolar en común, que a su vez, orienta las acciones y prácticas en la institución. Ainscow, Booth y Dyson (2006) señalan que el tipo de percepción y actitud ante la diversidad, ya sea positiva o negativa, determinará el progreso de los ambientes inclusivos en la escuela. Lobato (2017) define los contenidos de la cultura escolar como: las creencias, actitudes y valores compartidos, y la manera de practicar la cultura escolar son: las relaciones, forma de asociación y organización del centro educativo.

La cultura escolar se basa en los hábitos, actitudes y creencias de la comunidad estudiantil, los cuales según Echeita (2016) dependerán del contexto y de la existencia de varias culturas o subculturas representadas por diferentes grupos en la institución. En educación superior la división es creada bajo la necesidad de separar, sistematizar y desarrollar el conocimiento de cada área académica. Burton Clarck (1991) lo llama disciplina, definido como una forma de organizar especializadamente el conocimiento por campo académico, moldeando la práctica y la constitución del trabajo conformando un establecimiento creando cultura y subculturas por cada área.

Cada disciplina encuentra entre sus prácticas diferencias basadas en las culturas de cada área, por ejemplo, la relación entre el personal docente y la comunidad estudiantil es diferente en cada especialidad, las estrategias de aprendizaje y las formas de interacción entre la comunidad estudiantil influyen en los procesos de inclusión de las y los estudiantes (De Garay, 2016 ). Para De Garay (2016), la inclusión de la comunidad estudiantil en educación superior no dependerá de las características socio demográficas, se basa principalmente en el espacio de socialización y formación cultural que ofrezca la institución.

La socialización universitaria no se limita a las interacciones que pueda tener la comunidad estudiantil, sino en la relación que existe entre institución y estudiante, la oferta cultural, las prácticas pedagógicas y el apego a normas y reglas. En la medida en que la universidad se conciba como un espacio donde los jóvenes no solo acuden a las aulas a obtener conocimiento sino a obtener una formación cultural, la inclusión de los jóvenes será mayor (De Garay, 2016).

La formación en la cultura escolar se basa en los hábitos, actitudes y creencias de la comunidad escolar, para los autores del índice de inclusión se basa en la estructuración de una comunidad escolar en la que cada quien deben sentirse aceptado. Trabajar para que el primer contacto con la gente de la escuela sea amistoso, que la institución reciba a toda la comunidad incluyendo a personas con discapacidad, migrantes e indígenas, fomentar que las y los estudiantes se ofrezcan ayuda entre ellos cuando sea necesaria. De igual manera los el personal educativo deben colaborar entre sí para que se traten con respeto mutuo independientemente del cargo o puesto laboral en el centro. Construir una comunidad educativa inclusiva también sostiene el respeto y relación entre el personal docente, el estudiantado y las familias.

Del mismo modo la cultura escolar implica establecer valores inclusivos que busquen motivar y ayudar a la comunidad estudiantil donde se considere enriquecedor para la universidad las diferentes características sociales, culturales individuales y de género, así como las diferentes formas de hablar, es decir, ofrecer la misma importancia y atención a toda la comunidad independientemente de sus características. Establecer valores inclusivos tiene el objetivo de facilitar la convivencia y mejorar la calidad educativa para el estudiantado eliminando las problemáticas presentes en el aprendizaje y la participación.

Plantea Echeita (2016) la responsabilidad de la escuela sobre identificar bajo qué contenidos se encuentra la cultura y subculturas institucionales, a través del análisis de las condiciones reales y acciones cotidianas, con el fin de lograr que cada una sea reconocida a partir de sus diferencias pero igualmente respetables. El autor indica que la comunidad educativa se representa a través de los valores, creencias y visiones que comparten u oponen, y permiten la función de la estructura escolar y organizativa en ciertas estrategias o acciones como la inclusión educativa.

Por otro lado los valores que abordar la inclusión educativa según Rosoli (2015) son los pilares básicos para la formación de personas integrales que reconocen la existencia del otro y la riqueza de sus diferencias. El autor menciona el respeto, la justicia, equidad, tolerancia,

responsabilidad, solidaridad, diálogo y autonomía personal, los cuales se encuentran propuestos dentro del índice de inclusión en cada uno de los indicadores e ítems de la dimensión de cultura.

Esta dimensión embona al área de gestión comunitaria, ya que es la manera en que la organización administrativa, docentes y comunidad estudiantil abarca la demanda de la institución a partir de las necesidades de la comunidad o sociedad a la que pertenecen, integrando y haciendo partícipe a la cultura escolar e individual. Se fomenta la participación y convivencia, prevención, permanencia e inclusión y proyección de la comunidad dentro de la institución educativa, se definen a continuación (MEN, 2017):

a) *Participación y convivencia.* Busca estimular la participación de la comunidad escolar a partir de la comunicación recíproca en la planeación de programas de acción en la institución. Esta dimensión tiene la tarea de impulsar la participación de la comunidad educativa para exponer su punto de vista relacionado con reglas de convivencia y la resolución de conflictos.

b) *Prevención.* Esta dimensión guía el diseño de programas orientados al apoyo, protección y empatía frente a las situaciones de peligro a las que pueden estar propensos la comunidad escolar en los diferentes ambientes físicos, sociales y culturales.

c) *Permanencia e inclusión.* Determina las normas y programas para fomentar igualdad en oportunidades para estudiantes en situación vulnerable con necesidades especiales, así como los planes dirigidos a la promoción del sentido de identidad con la institución y la comunidad escolar, y el proyecto de vida de cada estudiante, proponiendo hacer énfasis en a la retención del estudiantado en el sistema escolar con planteamientos que favorezcan sus expectativas y necesidades.

d) *Proyección a la comunidad.* Incluye programas y servicios que la institución pone a al servicio de la sociedad con el fin de ofrecer enseñanza integral con el objetivo de preparar al individuo en su desenvolvimiento en el entorno cultural, político, social y económico para conseguir calidad de vida.

Lobato (2017) afirma que la organización escolar no puede hacer una transformación en la cultura de la escuela, en cambio la cultura escolar puede crear modificación en la estructura institucional y su organización identificando la existencia de

barreras para el aprendizaje y la participación que no permita la inclusión de la comunidad estudiantil en la institución.

### **2.3.1.2 Prácticas Inclusivas**

El término de *buenas prácticas*, tiene su sustento en la esfera empresarial y hace alusión a algo que ha funcionado “bien” y que se obtienen buenos resultados. La UNESCO (2002) ha especificado que las características de una buena práctica educativa y los atributos que la representan deben ser: innovadoras, efectivas, viables y reproducibles. El sustento de esta dimensión se basa en hacer de los centros escolares un contexto conveniente para el proceso de aprendizaje del estudiantado a partir de propiciar el desarrollo de actividades que eliminen las barreras que puedan provocar desigualdad y como consecuencia, bajo desempeño educativo. Ainscow (2017) propone que las prácticas educativas deben ser actividades para toda la comunidad estudiantil sin hacer diferencias entre estudiantes, tratando de adecuar los aprendizajes a las características de cada persona.

Expone Ainscow (2017) que el desarrollo de prácticas inclusivas tiene la finalidad de fomentar en las actividades escolares la participación de la comunidad estudiantil bajo la participación del docente. Se refiere a las actividades que hace el profesorado para lograr el aprendizaje integral de las y los estudiantes.

Al igual que la cultura escolar según Flores, et. Al (2017) las prácticas inclusivas son contextuales, cambian entre grupos, lo que funciona para uno no tendrá el mismo impacto para otro, por eso la necesidad de realizar adecuaciones considerando las características del grupo o del estudiante. Son prácticas adecuadas o inadecuadas en función del requerimiento de cada clase.

Las prácticas inclusivas tienen como consecuencia el cambio de la organización escolar. Exige crear ambientes en el aula donde la comunidad estudiantil se sienta seguro, incluyendo aquellas adecuaciones en infraestructura, material didáctico y estrategias de enseñanza que respondan a las necesidades del estudiantado. Rubio (2015) menciona que se deben cumplir ciertos requisitos para concretar las prácticas inclusivas en un centro escolar: diseñar materiales teniendo en cuenta las características del alumnado (lenguaje de señas, escritura braille, entre otras), usar diferentes estrategias de enseñanza-aprendizaje y ofrecer variedad de actividades que motiven al alumno.

Las prácticas de la comunidad docente tienen gran impacto en los aprendizajes, desarrollo académico, problemáticas y dificultades de las y los estudiantes. Esta dimensión busca garantizar que la inclusión sea el objetivo de la escuela asegurando que se mejore el aprendizaje y participación de todo el alumnado, así como del personal docente y administrativo. Se señala el indicador del índice de inclusión desarrollado una escuela para todos, que implica que los cargos y ascensos del personal sean justas, que se ayude tanto al personal de la escuela como al estudiante a su adaptación al centro escolar, la admisión de todo el alumnado de la localidad y las instalaciones accesibles para todas las personas (Booth & Ainscow, 2008)

Supone también planificar el apoyo en atención a la diversidad estudiantil, que busca coordinar las maneras de apoyar desde lo administrativo hasta al personal docente, donde las actividades de la escuela ayuden a dar respuesta a la diversidad del alumnado, promuevan la reducción del ausentismo escolar y las prácticas de abuso de poder e intimidación (Booth & Ainscow, 2008).

Para asegurar las prácticas inclusivas Muntaner, Roselló & De la Iglesia (2016) proponen los siguientes indicadores:

- Comprender el concepto de diversidad como una característica natural entre las personas de una comunidad sin determinar categorías, ya que al hacer esto, es agregar un valor donde unos *ganan* y otros *pierden* originando desigualdad. Por otro lado, las prácticas inclusivas aceptan la realidad y las características de las y los estudiantes desde una postura positiva.
- El reconocimiento de la diversidad permite crear acciones que se centren no en las características de las personas, si no en las oportunidades y condiciones de aprendizaje que se le ofrece. El actuar de la institución y del docente, es crear ambientes donde se asegure el aprendizaje en torno a las posibilidades del alumno y sus características particulares.
- Las prácticas inclusivas se fundamentan en la diversidad presente en todos los grupos. Grupos heterogéneos donde los apoyos tengan una incorporación natural.
- Para finalizar, las prácticas inclusivas deben contar con tres características: asegurar el aprendizaje, la participación y la presencia del estudiantado de todos en actividades escolares de cualquier índole (Muntaner, Roselló & De la Iglesia, 2016. Pp. 7).

La dimensión de prácticas se puede conjugar con al área de gestión académica ya que hacer referencia principalmente a las prácticas pedagógicas de la comunidad docente de una institución.

Mora (2012) las define como un conjunto de estrategias para formar de manera integral al alumnado, ejecutando diferentes roles como: instruir, informar y difundir prácticas valorando las diferencias cognoscitivas de sus estudiantes. Por su parte la didáctica, tiene que ver con la manera en que la docencia utiliza sus conocimientos teóricos para llevarlos a las prácticas.

La enseñanza es un proceso multidimensional y complejo, por un lado las prácticas están en constante adaptación a los cambios y demandas del sistema social, y por otro abarca funciones, tareas y roles realizadas desde su propia concepción, es decir, creencias, pensamientos y percepciones, diseñadas a partir de sus conocimientos teóricos, pedagógicos y profesionales (Surco, 2018).

Guerrero, 2019 señala que la implementación de prácticas pedagógicas en la universidad se han vuelto complicadas, ya que debe responder a las políticas gubernamentales y desafíos de la transformación social y a la autonomía universitaria, por esta razón, Surco, 2018 considera que el rol docente debe estar enmarcado con las metas institucionales a fin de alcanzar la eficacia en el proceso enseñanza – aprendizaje. De ahí la importancia de la gestión académica, ya que los cambios traen nuevos desafíos y exige a la docencia ser innovadora tanto en el aspecto pedagógico y tecnológico, como en los nuevos ideales, tal el caso de la inclusión educativa.

Así pues, esta gestión tiene que ver con la evaluación del área académica que permita definir fortalezas y dificultades, al mismo tiempo se debe considerar la retroalimentación ya que debe dar al profesorado la información sobre sus logros y sus debilidades. Los resultados de la evaluación sirven para formular mejoras orientadas al proceso de enseñanza y al diagnóstico de necesidades educativas y la planeación de estrategias convenientes para su satisfacción (Surco, 2018). Las prácticas corresponden un factor clave para la creación de universidades inclusivas.

Booth & Ainscow (2002) definen las prácticas inclusivas dentro del index for inclusión de la siguiente manera: *esta dimensión se centra en que las prácticas del centro educativo reflejen la cultura y las políticas inclusivas escolares. Pretende asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares alienten la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia de la comunidad estudiantil fuera de la escuela. La docencia y los apoyos se integran para “orquestrar” el aprendizaje y la superación de las barreras para el aprendizaje y la participación. El personal moviliza recursos de la escuela y de las instituciones de la comunidad para mantener el aprendizaje activo de todos (pp.7).*

### **2.3.1.3 Políticas Inclusivas**

La construcción de centros inclusivos va acompañada de procesos de reformas que fomentan políticas públicas en función de la sociedad en las instituciones educativas. Es un desafío dar cuenta que la inclusión educativa es un proceso que debe tener grandes acuerdos nacionales y estatales (si es el caso) donde se considere la dignidad de las personas como punto de partida y la validez del derecho a la educación promovido por los derechos humanos (Luna, 2019).

Las políticas, al igual que la cultura, cambian conforme las necesidades contextuales del centro educativo. Las políticas inclusivas han de ir acompañadas de los procesos que deben realizarse en los centros educativos, y cada escuela conforme su cultura generará las prácticas necesarias para llevar a cabo dicha política. Son aquellos modos o actividades adoptadas en atención a una política inclusiva.

Las políticas tienen que ver con cómo se gestiona el centro y con los planes y programas que en él se plantean e implementan para cambiarlo (Booth, 2010) marcan las pautas para la transformación y serán las consideraciones que se tomen en cuenta para implementar acciones que cumplan con lo establecido. Benet-Gil (2019) menciona que la pregunta no es si debe existir una educación inclusiva en educación superior, si no qué mecanismos se ponen en marcha para lograrlo de forma efectiva y exitosa.

Es considerada como una de las áreas con más importancia dentro de la institución, su objetivo es cumplir con los planes y fines planteados. Su función es conseguir que la comunidad universitaria siga un mismo objetivo común y cumpla con la finalidad de la misión y visión institucional, del mismo modo satisfacer las demandas para generar una percepción favorable respecto a las gestiones institucionales.

La legislación es una parte importante para la inclusión, coordina los principios y derechos necesarios para crear un marco de acción a favor de la permanencia y participación del estudiantado detectando las barreras de la institución (Benet-Gil, 2019). Así mismos la UNESCO (2017) declara que la ley es primordial para estructurar las prácticas inclusivas que garanticen educación de calidad para el estudiantado estableciendo las formas de enseñanza, apoyo y liderazgo que integra la calidad en educación.

Particularmente en educación superior la comunidad estudiantil se ha visto en desventaja con relación a las políticas que promueven el acceso, participación y permanencia. Actualmente se puede observar una diversificación en la matrícula universitaria ampliando la diversidad de la

población gracias a las políticas de ingreso que han modificado las características de la universidad elitista, sin embargo aún existe una carencia de políticas encaminadas a la atención específica de los llamados grupos en desventaja como el alumnado con discapacidad, indígenas, migrantes, entre otros.

La UNESCO (2017) declara los requisitos que debe tener una política para garantizar la inclusión:

- Garantizar la presencia, participación y celebrar los logros del estudiantado sin señalar sus características personales.
- Plantear el aprovechamiento de la diversidad entre la comunidad estudiantil y aprender a convivir con las diferencias aprendiendo de ellas.
- Diagnosticar y evaluar evidencias acerca de las barreras al acceso, participación y progreso, haciendo énfasis en la atención al estudiantado expuesto a la exclusión o marginación que pueda estar encaminando al fracaso escolar.
- Realizar cambios efectivos y revisar el impacto, considerando que el objetivo de la inclusión y la igualdad en educación es una transformación continúa más que un trabajo único.

El índice de inclusión hace referencia a las políticas inclusivas a partir de orquestar el proceso de aprendizaje, que implica entre otras cosas, que la planificación y el desarrollo de las clases respondan a la diversidad del alumnado, que las clases sean accesibles para todas las personas, el personal docente se debe preocupar en apoyar el aprendizaje y participación de la comunidad estudiantil y supervisar que todas las personas participen en las actividades complementarias y extraescolares. Por otro lado las políticas se deben encargan de movilizar recursos, que indica la distribución de manera justa de los recursos de la escuela para apoyar la inclusión y se den a conocer a toda la comunidad educativa, los recursos deben responder a las necesidades de las y los estudiantes de manera abierta y equitativa.

Las políticas de inclusión educativa tienen como objetivo invitar al cambio de pensamiento de la comunidad educativa, para no solamente integrar, si no incluir en actividades y aprendizajes a alumnos y alumnas sin importar sus características que en algunos de los casos son objeto de discriminación. Es por eso que para diseñar una política desde el enfoque inclusivos se requiere realizar una reflexión e identificar barreras que impidan la participación del estudiantado (Benet-

Gil, 2019). El Ministerio de Educación en Colombia (MEN) enuncia que las políticas de inclusión educativa deben tener las siguientes características (Tigrero, 2017):

- Diagnosticar los impedimentos institucionales que obstaculizan el trabajo efectivo de una educación inclusiva.
- Considerar y apoyar a estudiantes que se encuentren en situación vulnerable posicionados en riesgo para la exclusión.
- Promoción de la participación eficaz de toda la comunidad escolar, específicamente del estudiantado.
- Propuesta de acciones de acompañamiento que garanticen la presencia de la comunidad estudiantil.

De esta forma el área de gestión directiva - administrativa tiene sus implicaciones en la presente dimensión. Savedra (2011) precisa que la gestión administrativa plantea realizar las acciones de manera eficiente mediante la organización de estrategias para el logro de los objetivos. El trabajo de esta área es organizar las estrategias de manera secuencial y esquematizar todas las acciones precisas. Planificar, organizar y dirigir son algunas de las tareas encargadas por la gestión administrativa de una universidad, las cuales conlleva planes que permitan utilizar el capital humano, bienes materiales y recursos financieros de la institución.

Según Clemente (2020) la gestión administrativa tiene cuatro dimensiones:

- 1) Planificación: es identificar a donde se quiere llegar, lo que se tiene que hacer, en qué momento, cómo y el orden. Al planear se considera cuáles son los objetivos y acciones que se deben realizar para llegar a una meta.
- 2) Organización: es el proceso de distribuir y delegar los recursos y tareas entre los con el fin de prepararlos para lograr los objetivos. Al tener el plan, se prosigue a ponerlo en práctica, no sin antes tener reunidos y ordenados los recursos que se requieren para iniciar con el proceso (Hernández 2001 y Garcés 2017, citado en Clemente, 2020).
- 3) Dirección: son las actividades realizadas por el administrador académicos, es decir los directores de las instituciones educativas. Su función va desde el inicio hasta proseguir con las actividades que se indican en la planificación y organización. Esta dimensión incluye la toma de decisiones y liderazgo, que implica disposición y precisión de información para

conseguir una apropiada forma de tomar decisiones en caso de que se presente alguna problemática

- 4) Control: se encarga de verificar que las acciones y funciones que se ejecuten respondan a lo planificado. Se indica que un plan de control asegura a que las actividades propias de la institución tengan una eficacia operativa (Baquero, 2013 citado en Clemente, 2020).

Las políticas tienen como uno de sus objetivos establecer las normas que regirán los procesos educativos en las instituciones de educación superior. De las políticas han de derivar los programas de acción estratégica que busquen cumplir ciertos lineamientos para la mejor de la educación.

#### **2.4 Definición de Inclusión Educativa**

El modelo de inclusión educativa y la implementación de acciones y estrategias para la creación de escuelas inclusivas, ha logrado gran importancia en los últimos años en las instituciones educativas. Varios autores han definido el concepto desde diferentes perspectivas y áreas de conocimiento. Para fines del presente trabajo de investigación, retomamos aquellos conceptos basado principalmente en el enfoque de los derechos humanos, que busca como principio educar con inclusión para eliminar las desigualdades de la sociedad.

Unos de los principales exponentes de la inclusión educativa son los autores Booth y Ainscow quienes desde el año 2000 han desarrollado un conjunto de instrumentos que al utilizarlos promueven el proceso de inclusión no solo en los centros educativos, si no en la sociedad. Definen el concepto como de procesos encaminados a eliminar o reducir las barreras que impiden el pleno aprendizaje y participación del estudiantado. Exponen que la inclusión educativa está basada en tres dimensiones, la cultura, la política y las prácticas de la institución escolar. La cultura, la definen como los valores y creencias compartidos por la comunidad escolar para que todos aprendan en igualdad de condiciones. La política, constituye un único marco referencial que orienta los diferentes tipos de apoyo para responder a la diversidad. Y por último, las prácticas garantizan que las actividades escolares fomenten la participación de todas las personas en congruencia con la cultura a la que pertenecen y la política orientadora con la cuentan (Booth & Ainscow, 2011).

Booth y Ainscow (2011), proponen entre sus líneas que el objetivo de la inclusión no es la innovación de la persona en educación, sino, cambiar el sistema educativo, la escuela y la

comunidad en general. Echeita (2012) parte de lo anterior y hacer enfatiza que el ideal de la inclusión en los sistemas educativos, es con el objetivo de dar la bienvenida y respetar a todas las personas y sus diferencias, ya sea por razones de sexo, procedencia, origen étnico, característica particular o cualquier otra. Supone que la inclusión en educación, entendida como el respeto y atención a la diversidad del estudiantado, es el inicio para una formar sociedades incluyentes y respetuosas con las diferencias de los ciudadanos.

Lo anterior va encaminado a enlazar el concepto de inclusión educativa con la comunidad en general y descartar la relación que ha prevalecido desde tiempo atrás con la educación especial y las personas con discapacidad. La filosofía de la inclusión lucha por una educación eficaz para todos, sustentada en que los centros educativos deben cumplir con las necesidades de sus estudiantes sin importar sus características personales, psicológicas y sociales. Implica una visión diferente de la educación, donde se comprometa a eliminar la homogeneidad de los aprendizajes y participación del estudiantado e iniciar con el desarrollo de un pensamiento que valore y respete la diversidad (Plancarte, 2017).

De tal forma que el progreso de la comunidad estudiantil no dependerá únicamente de sus características, si no de las oportunidades y apoyos que brinde la comunidad educativa y la sociedad, es decir, una infraestructura segura, herramientas y materiales adecuados a las necesidades del estudiante, eliminar actitud discriminatorias, moldear el proceso de enseñanza – aprendizaje suprimiendo la rigidez por parte del profesorado e implementar la cooperación familiar y con la sociedad (Plancarte, 2017).

Desde el ángulo de la educación superior, Cruz (2016) realiza su aportación definiendo la inclusión educativa como la transformación de las instituciones educativas para la atención, principalmente, del estudiantado históricamente excluido como las personas con discapacidad, procedentes de origen étnico y las mujeres. El autor propone que la escuela debe basarse desde una perspectiva donde se acepten las diferencias y potencialidades de todas las personas, donde se analicen los espacios y se permita como sociedad avanzar a nuevas propuestas que permitan el logro de la justicia social y educativa.

Los conceptos de justicia social y educativa en el sentido de la inclusión, tiene sus bases en la relación de los derechos humanos y la educación humanista, Ocaña, et. al (2019) la cual promueve una educación que considere no solo a las personas con discapacidad, si no a todas, sin distinción de edad, género, origen étnico, nivel socioeconómico y cultura. Además de considerar

a todas las personas, debe incluir el desarrollo de diversas áreas del conocimiento como la ciencia, artes, tecnología, entre otras, y la promoción en el aula de valores como el respeto, aceptación, solidaridad, tolerancia, dignidad, mismos que generen el trato humano entre la comunidad escolar y la reflexión de la situación social y cultural de la que son parte, y hacer estudiantes capaces de enfrentar a las problemáticas de su entorno.

Con base en lo anterior y acorde con Ainscow, Booth y Dyson (2006), se considera para la presente investigación definir la inclusión como una respuesta a la exclusión bajo un proceso educativo que incluye a la comunidad, personal administrativo, comunidad docente, estudiantes, madres y padres de familia que busca un cambio ideológico social, basado en la transformación educativa, implicando modificar las formas tradicionales de enseñanza – aprendizaje, infraestructura escolar y eliminar el arraigo cultural de las escuelas segregadas.

De acuerdo con Plancarte (2017) esta concepción representa un paso hacia una nueva lógica cultural desde la perspectiva de los derechos humanos, por lo que la implicación de la inclusión educativa recaerá en lo social y laboral, transformando las sociedades enfatizando el valor a la equidad, respeto a la diversidad, tolerancia, cooperación y bienestar.

### **Capítulo III. Método de investigación**

El presente trabajo tiene como propósito recuperar información de la comunidad estudiantil de la Universidad de Sonora sobre su percepción hacia las acciones inclusivas en la institución, de tal forma que resulta pertinente realizar un estudio de corte cuantitativo utilizando el cuestionario como técnica de investigación. En el presente capítulo señalamos el desarrollo del proyecto para lograr los objetivos.

#### **3.1 Diseño de la investigación**

El rumbo del presente trabajo se direcciona hacia el paradigma cuantitativo ya que la recolección de datos permitirá dar respuesta a las preguntas de investigación por medio de una medición numérica y análisis estadístico. Alcance correlacional debido a que tiene como finalidad evaluar el grado de asociación entre dos o más variables, en este caso, entre dimensiones. Diseño no experimental porque las variables del objeto de estudio han sido observadas en su ambiente natural sin manipulación de las variables ni la presencia de algún tratamiento hacia los sujetos. De corte transversal, por la recolección de la información en un tiempo único y con sujetos predeterminados (muestra representativa), de corte descriptivo, porque especifica características del grupo, situaciones, eventos o hechos, recolectando datos sobre una serie de cuestiones (Cortés & Iglesias, 2004).

#### **3.2 Participantes**

Participaron 261 estudiantes de la Universidad de Sonora, la muestra fue seleccionada por muestreo no probabilístico por conveniencia, del total de participantes 154 son mujeres representando el 59% y 116 hombre simbolizando el 41%. Las edades oscilan en un rango de 17 y 47 años, con una media de 20 años de edad, la distribución por porcentajes por licenciatura se muestra en tabla 1.

**Tabla 1.***Porcentaje de estudiantes por licenciatura*

Licenciatura	Porcentaje
Derecho	8%
Ciencias de la Comunicación	7%
Educación	14%
Psicología	10%
Administración Pública	2%
Economía	5%
Biomédica	10%
Ingeniería Civil	10%
Mecatrónica	3%
Electrónica	5%
Ingeniería en Materiales	7%
Ingeniería Química	10%
Total	261

Elaboración propia.

Ningún estudiante reportó tener una necesidad educativa especial asociada a alguna discapacidad y el 34% externan conocer a alguna persona con discapacidad, quienes informaron ser conocidos el 14%, 12% tiene una relación de amistad y el 5% es algún familiar. Respecto al origen étnico, un alumno reportó hablar alguna lengua indígena (Mayo Yorem).

El semestre del estudiantado varía entre el primero y el décimo. La comunidad estudiantil reportó ser en su mayoría del segundo y el tercer semestre quienes cuentan con menor presencia en el reporte de investigación son quienes cursan el primer y el décimo semestre (ver tabla 2).

**Tabla 2***Porcentaje de estudiantes por semestre*

Semestre	Porcentaje de alumnos
Primero	1%
Segundo	20%
Tercero	8%
Cuarto	19%
Quinto	5%
Sexto	17%
Séptimo	15%
Octavo	8%
Noveno	4%
Décimo	3%

Elaboración propia.

De los 261 estudiantes, el 69% informo ser originarios de la ciudad de Hermosillo mientras que el 29% son foráneos, de los cuales el principal motivo de movilidad a la capital del estado es por cursar estudios universitarios. El 27% de la muestra informó ser estudiantes que trabajan un promedio de 20 a 40 horas a la semana. Respecto al nivel socioeconómico del estudiantado se determinó a partir de la norma del Nivel Socioeconómico (NSE) elaborado por la Asociación Mexicana de Inteligencia de Mercado y Opinión Pública (AMAI) que se basa en el desarrollo de un modelo estadístico que tiene la facultar de ordenar a los hogares mexicanos de una forma objetiva y cuantificable conforme a su nivel socioeconómico con la finalidad de estudiar de manera científica, estandarizada y sencilla al estudiantado que integran la comunidad escolar de la Universidad de Sonora para la presente investigación.

La regla AMAI 8x7 clasifica a los hogares en siete niveles:

- A/B: es el nivel que destina gran parte de sus recursos en educación. La mayor parte de los domicilios adjudicados a este nivel la o el jefe de familia cuenta con título de licenciatura o posgrado. El 98% goza de internet fijo en su hogar.
- C+: los hogares que se encuentran en este nivel el 87% tienen como mínimo un vehículo para el transporte y el 93% cuenta con disposición a internet fijo.

- C: la persona que encabeza el 83% de los hogares en este nivel cuenta con estudios mayores a educación básica. El 33% del total del gasto es dedicado a alimentos y el 7% en educación. Respecto a la conexión a internet el 77% cuenta con el servicio en su hogar.
- C-: con relación al gasto los hogares de este nivel se dedica el 38% en alimentación y 24% a transporte y comunicación. Casi tres de cada cuatro hogares es encabezado con un jefe o jefa de familia con estudios por arriba de la educación básica. Más de la mitad (52%) cuenta con disposición a internet fijo.
- D+: en 6 de cada 10 hogares la o el jefe de hogar cuenta con estudios mayores a primaria y solamente el 22% cuenta con internet fijo.
- D: el 56% de los hogares en este nivel la persona encargada pertenece al grupo de personas con estudios hasta primaria. La disposición a internet en viviendas de este nivel es muy bajo, solo el 4% y el 46% de los ingresos se dedica al alimento y 16% a transporte y comunicación.
- E: la mayoría de los domicilios
- en este nivel (95%) quien se encarga del hogar cuenta con estudios hasta primaria. El internet fijo es casi nulo (.2%), poco más de la mitad se dedica al gasto en alimentos (52%) y solo el 11% a transporte y comunicación.

En la figura 14 se puede observar la distribución del nivel socioeconómico de la comunidad estudiantil de la UNISON, el nivel con mayor representación con 29% se encuentra en un nivel C+ que indica que el 87% de los hogares en este rango cuenta con al menos un vehículo de transporte y al menos el 93% tiene acceso a internet fijo en la vivienda (ver figura 14).

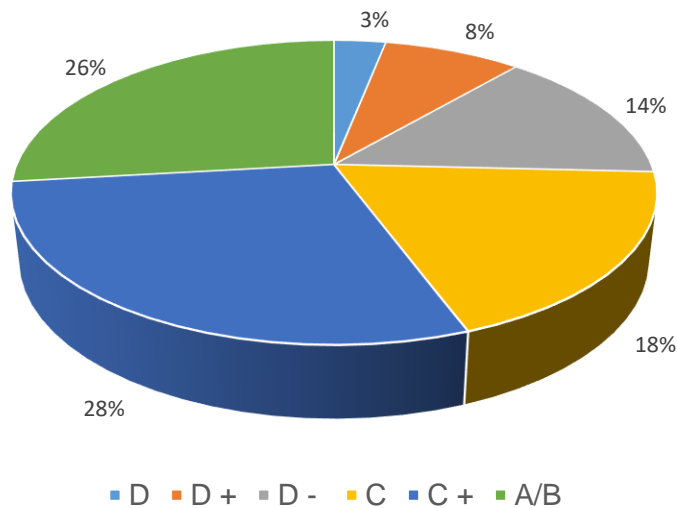


Figura 14. Nivel socioeconómico de la comunidad estudiantil

### 3.3 Técnicas y métodos de recolección de datos

La técnica para la recolección de datos es la encuesta a partir de la aplicación de dos cuestionarios. Los cuestionarios se componen de una serie de preguntas respecto a una o más variables que tiene como objetivo obtener datos sobre las actitudes, expectativas, opiniones y percepciones de los sujetos sobre el fenómeno de estudio (Cortés & Iglesias, 2004).

El *Index for inclusion* de Tony Booth y Mel Ainscow creado en el año 2000, es una herramienta que evalúa las dimensiones que constituyen una educación inclusiva en los centros escolares: la cultura, las prácticas y políticas de las instituciones educativas. Desde su difusión ha sido traducido a diferentes idiomas y adaptado al contexto social, cultural y económico de varios países. En este caso se ha de utilizar en la presente investigación el index adaptado y validado por Tigrero (2016) al contexto de educación superior, en el que propone 24 ítems que miden las percepciones de la comunidad estudiantil en las tres dimensiones de la inclusión educativa.

De igual manera se utilizó el Cuestionario del Índice de Inclusión, aplicado en el Programa de Educación *Inclusiva* con Calidad del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN, 2013) el cuál ha sido adaptado y validado al contexto de Educación Superior a través de 49 ítems que miden el índice de inclusión de la comunidad educativa, bajo tres áreas de gestión: administrativa, académica y comunitaria.

Por último se presentan una serie de preguntas para conocer las características demográficas del estudiantado con la finalidad de determinar factores que influyen en la

percepción de la comunidad estudiantil. Se utilizó índice de Niveles Socioeconómicos (NSE) creado por la Asociación Mexicana de agencias de inteligencia de Mercado y Opinión (AMAI) que consta de 6 preguntas, para conocer el nivel socio económico de la comunidad estudiantil que participaron en el estudio.

En la siguiente tabla se describen las variables e ítems de cada uno de los instrumentos (ver tabla 3).

**Tabla 3**

*Conceptualización de las variables*

Variable	Conceptualización	Ítems	Escala-valores
Percepción hacia la inclusión educativa.	Es la forma en que una persona emite juicios, ofrece un significado e interpreta acciones a partir de sensaciones obtenidas por el contexto físico y social (Gutiérrez, 2014 en Tigrero, 2016).	Índice de Inclusión educativa. Gestión directiva: 1 – 24 Gestión académica: 25 – 39 Gestión comunitaria: 40 – 49 Total: 49	Siempre=4 Casi siempre=3 Algunas veces=2 Casi nunca=1 Nunca=0
Percepción de cultura, prácticas y políticas de inclusión educativa	Es la manera en que los integrantes de una comunidad educativa interpreta las acciones de atención y proceso enseñanza – aprendizaje a la diversidad realizadas en una institución escolar a partir de identificar la cultura, las prácticas y las políticas inclusivas. (Soto, 2011 en Tigrero, 2016).	Index for inclusión Cultura inclusiva: 1 - 9 Política inclusiva: 10 – 16 Prácticas inclusivas: 17 –24 Total: 24	Totalmente en desacuerdo = 5 En desacuerdo =4 Indeciso= 3 De acuerdo=2 Totalmente de acuerdo=1
Factores que influyen la percepción. <i>Características sociodemográficas</i>	Sexo, edad, semestre en curso, lugar de origen, nivel socioeconómico, necesidad educativa especial.	Cuestionario sociodemográfico	16 Preguntas cerradas

Fuente: Tigrero, 2016

### **3.4 Procedimiento**

Los instrumentos fueron elegidos a partir de la búsqueda en la literatura sobre la temática de investigación. Se capturaron en la plataforma google forms y se realizó una adaptación de lenguaje y conceptos que fueron sometidos a una prueba piloto. La invitación a participar fue para docentes de la universidad por medio del correo electrónico y grupos de redes sociales quienes socializaron amablemente el instrumento a sus estudiantes. Para participar en el estudio, se solicitó el consentimiento informado y se aseguró la confidencialidad y anonimato de la información.

La fase de pilotaje tuvo el objetivo de considerar la pertinencia de los cuestionarios con relación al contenido de las preguntas, los conceptos, la claridad, el lenguaje y extensión del instrumento. Se realizó con 75 estudiantes quienes consideraron el instrumento apto para su socialización en la Universidad de Sonora. Obtuvimos entre los comentarios que las preguntas están bien estructuradas y entendibles, extensión adecuada y algunos de ellos coincidieron que contestar el instrumento los hizo reflexionar y conocer acerca de las acciones de inclusión que tiene o debe tener la institución.

### **3.5 Análisis de datos**

Los resultados obtenidos fueron descargados en una base de datos para después capturarlos en el software estadístico Statistical Package for Social Sciences (SPSS) versión 21, se realizó la conformación del Cuestionario del índice de inclusión en una escala de 0 a 4, el cuál evalúa la percepción del estudiante por área de gestión. El instrumento está dividido por tres áreas de gestión, el área directiva administrativa del ítem 1 al 24 donde se obtuvo un resultado de  $\alpha = .938$  del análisis de confiabilidad por medio del alpha de cronbach, el área académica del ítem 25 al 39 con un resultado de  $\alpha = .915$  y el área comunitaria de la pregunta 40 a la 49 y resultado de  $\alpha = .910$  del análisis de confiabilidad (Hernández, Fernández & Baptista, 2014. pg. 478).

Posteriormente se realizó la conformación del index for inclusión en una escala del 1 a 5 el cuál mide la percepción del estudiante por medio de tres dimensiones de inclusión educativa. La dimensión de cultura que consta de 9 preguntas, de la 1 a la 9, obtuvo un  $\alpha = .835$  como resultado del análisis del alpha de cronbach, la dimensión política de la 10 a la 16 obtuvo un política  $\alpha = .801$  y por último la dimensión de prácticas que consta del ítem 17 al 24 resulto con un confiabilidad de  $\alpha = .900$  posicionando al instrumento en un nivel aceptable en la escala de interpretación (Hernández, Fernández & Baptista, 2014. pg. 478).

Se llevó a cabo el análisis por medio de estadística descriptiva de cada ítem a través de medidas de tendencia central, media, mediana, moda y de dispersión, los valores perdidos fueron sustituidos por la media del ítem. Una vez logrados los datos descriptivos, se procedió a obtener el índice de Inclusión Educativa de la Universidad de Sonora, objetivo de la presente investigación. Se realizó a partir de obtener un puntaje, para después descifrarlo por medio del rango de interpretación del Cuestionario para el Índice de Inclusión Educativa (MEN, 2016) (ver tabla 4).

Se logró identificar el índice de inclusión global de la Universidad de Sonora, así como por las diferentes áreas de gestión de la Universidad: directiva administrativa obtenidos de la pregunta 1 – 25, académica de las preguntas 26 – 39 y comunitaria de la pregunta 40 – 49.

**Tabla 4**

*Interpretación de resultados*

Rango	Base de interpretación Índice global	Base de interpretación Área de gestión
0 – 0.99	Significa que la escuela no crea políticas y acciones que apoyen prácticas de inclusión en atención a la pluralidad del estudiantado.	Indica que no se realizan gestiones inclusivas en atención a la diversidad estudiantil en el área académica o administrativa.
1 – 1.99	Indica que se realizan algunas acciones y políticas inclusivas no son reconocidas por una gran parte de los participantes de la comunidad escolar.	Significa que la comunidad escolar no conoce las gestiones de inclusión que emplea la escuela para el trabajo con estudiantes en situación vulnerable.
2.0 – 2.79	En este rango la mayoría de las personas de la comunidad educativa conoce las acciones inclusivas programadas por la institución y se incluyen dichas acciones	En este rango se indica que algunas veces se generan programas inclusivos en atención a la diversidad del estudiantado y son reconocidas por

	como prioridad en los planes de mejoramiento para el proceso inclusivo.	todos los integrantes de la comunidad escolar.
2.8 – 3.49	El trabajo inclusivo en atención a estudiantes en situación vulnerable se realizan y evalúan continuamente y se encuentran en coordinación con la dirección administrativa resultando favorablemente para el desarrollo de la comunidad estudiantil.	Generalmente se realizan acciones para la atención al estudiantado en situación vulnerable y son reconocidas por toda la comunidad escolar.
3.5 - 4	Dentro de este rango se evidencia una cultura institucional determinada por prácticas inclusivas efectivas, un desempeño colaborativo, la certeza de pertenecer a redes de apoyo y ser un ejemplo de una institución con atención a la diversidad; asimismo existe una relación con el plan de desarrollo institucional y los planes y programas emitidos por el estado.	Este rango indican significa que existe una evaluación permanente para identificar el impacto de las acciones inclusivas en atención a la diversidad dentro del proceso o área de gestión y se utiliza para contribuir al desarrollo institucional.

Fuente: Ministerio de Educación Nacional. (2008). Índice de Inclusión.

Con relación al index for inclusión los resultados por medio de la escala Likert permiten obtener un puntaje de cada pregunta para después someterlo a una medición por medio de una escala que determinar si es favorable o no favorable la percepción de la comunidad estudiantil (ver tabla 5).

**Tabla 5***Escala de percepción global hacia el proceso de inclusión educativa.*

Puntaje	Valor	Escala
24 – 72	0	Percepción desfavorable
73 – 120	1	Percepción favorable

Fuente: Index for inclusión (2005).

El índice de inclusión está compuesto por tres dimensiones, para cada dimensión el puntaje varía según el número de preguntas. La dimensión de Crear Culturas Inclusivas cuenta con 9 ítems, Desarrollar Prácticas Inclusivas tiene 6 ítems y Elaborar Políticas Inclusivas 9 ítems. De igual manera la escala de los puntajes arroja una percepción favorable o desfavorable según el valor otorgado al número de puntos (ver tabla 6).

**Tabla 6***Escala de percepción hacia el proceso de inclusión educativa por dimensiones*

Dimensión	Puntaje	Valor	Escala
Crear Culturas Inclusivas	9 – 26	0	Percepciones desfavorables
	27 – 45	1	Percepción favorable
Desarrollar Prácticas Inclusivas	9 – 26	0	Percepción desfavorable
	27 – 45	1	Percepción favorable
Elaborar Políticas Inclusivas	6 – 17	0	Percepción desfavorable
	18 – 30	1	Percepción favorable

Fuente: Index for inclusión (2005)

## Capítulo IV. Resultados

En el presente capítulo se muestran los resultados obtenidos a partir de la recolección de datos para dar respuesta a los objetivos de la presente investigación. En una primera parte se muestran los resultados del Cuestionario para el Índice de Inclusión Educativa (MEN, 2016) el cual busca medir el índice de Inclusión Educativa de la Universidad de Sonora según la percepción de la comunidad estudiantil de manera global y por áreas de gestión institucional. Enseguida se presentan los resultados del segundo cuestionario *Index for Inclusión* (Booth & Ainscow, 2005) el cual busca identificar acciones que apoyen o interfieran el proceso de Inclusión en la Universidad a partir de las tres dimensiones: Crear Cultura Inclusiva, Desarrollar Prácticas Inclusivas y Elaborar Políticas Inclusivas, finalmente se realizan diferencia con base en grupos por su características sociodemográficas.

### 4.1 Índice de Inclusión Educativa en la Universidad de Sonora

Uno de los objetivos de la presente investigación es medir el índice de inclusión educativa que tiene la comunidad estudiantil respecto a las acciones inclusivas en la Universidad de Sonora. La finalidad es analizar las fortalezas y oportunidades de mejoramiento.

Los resultados del cuestionario para determinar este valor, muestran que el índice global del estudiantado de la Universidad de Sonora es de  $\bar{x}=2.86$  (ver tabla 7) lo que implica que el estudiantado percibe que las acciones en apoyo a estudiantes en situación vulnerable, implícita dentro del plan de mejoramiento, se realizan y evalúan continuamente y se encuentran enlazadas junto a la gestión institucional lo que promueve favorablemente el desarrollo y desempeño eficaz de toda la comunidad educativa.

El área de gestión directiva administrativa es la que obtuvo mejor puntuación  $\bar{x}= 3.0$ , lo que indica que la comunidad estudiantil percibe que con frecuencia se realizan acciones inclusivas con atención a la diversidad y son conocidas por todos los integrantes de la comunidad educativa. Se percibe que existe orientación hacia acciones inclusivas en la institución y los procesos que lidera, planea, orienta y organiza respecto a la inclusión educativa son conocidos por la comunidad escolar (ver tabla 7).

De las acciones con mejor percepción, la admisión sin discriminación a toda la comunidad sin distinción de sexo, edad, género, religión, entre otras, es la que mejor puntuación tiene con

relación a esta área, seguido de aquellas que se refieren a la importancia de la participación del estudiantado para la elección de planillas de sociedad de alumnos y representantes estudiantiles.

Las acciones con menor puntuación son las referentes a la participación y contacto la familia de la comunidad estudiantil y las pocas opciones de comunicación a través de señas o símbolos por parte de la universidad. Las identificadas con mejor puntuación respecto a la media se refieren a la atención y apoyo al estudiantado, referida al acceso, a los servicios escolares y la oportunidad de participación en actividades extracurriculares y complementarias que favorecen el progreso de sus destrezas y gustos académicos.

En la tabla 7 podemos observar el área académica que obtuvo una  $\bar{x}= 2.86$  que indica que la comunidad estudiantil percibe que algunas veces se promueven acciones inclusivas para la consideración a la diversidad. En esta área el estudiantado percibe con mejor puntuación la relación entre docentes y estudiantes reflejadas en una relación basada en el respeto y amabilidad. De igual manera, perciben con puntuación por arriba de la media las acciones de la diversificación del personal docente para ofrecer diferentes maneras de evaluar como exposiciones, exámenes orales, trabajos finales, etc.

Las acciones con puntuación por debajo de la media son las relacionadas con la participación y el reporte de resultados hacia las familias y estudiantes, compartir resultados sobre los avances y evaluación, considerar la participación del estudiantado para elegir temas y proyectos escolares, así como poca accesibilidad en la organización de horarios y actividades proporcionando ajuste para las necesidades de la comunidad estudiantil.

Por último, el área comunitaria obtuvo una  $\bar{x}= 2.71$  que indica que la comunidad estudiantil percibe que en ocasiones se promueven actividades inclusivas para la atención a la diversidad (ver tabla 7). Muestra un alto índice de percepción favorable sobre la oportunidad que la institución brinda a toda la comunidad estudiantil para participar representando a la universidad en actividades culturales, académicas y deportivas que ayudan a promover la inclusión entre la comunidad, así como la realización de actividades de la misma índole para la promoción de la inclusión en la comunidad universitaria.

La acción de implementación de apoyos interfamiliares para promover el progreso del estudiantado obtuvo la media más baja de todos los ítems de esta área, se percibe que no se involucra a la comunidad estudiantil en acciones de índole comunitaria que ayuden a la creación de buenos ciudadanos y en la participación de las personas externas como la familia en actividades

académicas e institucionales. Del mismo modo, se obtuvo con puntuación por debajo de la media en actividades relacionadas con el ofrecimiento de entrenamientos o capacitaciones para la comunidad estudiantil sobre primeros auxilios y qué hacer en caso de siniestros.

**Tabla 7**

*Resultados del cuestionar Índice de Inclusión Educativa.*

	Valor mínimo	Valor máximo	$\bar{x}$	Desviación estándar
Índice global de inclusión educativa	0	4	2.86	.636
Área de gestión directiva - administrativa	0	4	3.0	.628
Área de gestión comunitaria	0	4	2.71	.781
Área de gestión académica	0	4	2.68	.709

Nota: elaboración propia.

#### **4.2 Percepción hacia la Inclusión Educativa**

Un segundo objetivo de la presente investigación es determinar si la percepción de la comunidad estudiantil es favorable o desfavorable respecto a las acciones de inclusión educativa en la universidad. Los resultados del *index for inclusión* indican que 88% de la comunidad estudiantil tiene una percepción favorable y el 11% muestra una percepción desfavorable (ver tabla 8).

Las dimensiones con mayor percepción favorable fue Crear Cultura y Desarrollar prácticas inclusivas con un porcentaje de 87% y 88% respectivamente. Elaborar prácticas obtuvo el menor porcentaje de percepción favorable con el 77% (ver tabla 8). En general, la percepción de la comunidad estudiantil hacia las acciones de inclusión educativa en la Universidad de Sonora es favorable.

**Tabla 8***Resultados del cuestionario Index for inclusión.*

	Percepción favorable	Percepción desfavorable
Índice global	88%	11%
Crear culturas inclusivas	88%	11%
Desarrollar prácticas Inclusivas	87%	12%
Elaborar políticas inclusivas	77%	22%

**Elaboración propia**

A continuación se muestra el análisis descriptivo de cada dimensión. La comunidad estudiantil de la Universidad de Sonora tiene una percepción mayormente favorable respecto a la dimensión de crear cultura inclusiva, la principal manifestación es la puntuación por arriba de la media que obtuvo en el ítem del respeto entre el personal administrativo, docente y estudiantes y en brindar ayuda entre la comunidad estudiantil; de igual manera, perciben que no existe favoritismo por parte de la comunidad docente hacia determinados estudiantes y observan de manera favorable la preocupación de que realicen y concluyan sus actividades adecuadamente. Por otro lado se percibe que no existe la inclusión familiar en los procesos y actividades del aula, así como una ligera desviación hacia percepción desfavorable de que el estudiantado se siente incluido (ver tabla 9).

**Tabla 9***Percepción de estudiantes para la Dimensión Cultura Inclusiva.*

Dimensión	Valor mínimo	Valor máximo	$\bar{X}$	Desviación estándar
Crear culturas inclusivas	1	5		
1. El estudiantado se percibe integrado en la universidad.	1	5	3.5	1.111
2. El estudiantado se apoya entre sí.	1	5	3.8	.980
3. La comunidad educativa trabajan coordinadamente.	1	5	3.6	.957

4. Existe respeto entre el estudiantado y el personal administrativo.	1	5	3.9	.865
5. Las familias del estudiantado se encuentran incluidos en las actividades escolares.	1	5	2.7	1.120
6. La comunidad escolar trabajar colaborativamente.	1	5	3.6	.876
7. El profesorado tiene preferencia por determinados estudiantes	1	5	2.7	.960
8. El profesorado se esfuerza porque el estudiantado termine sus actividades.	1	5	3.9	.892
9. El profesorado no tiene preferencia por ningún estudiante.	1	5	3.8	1.009

---

Fuente: Elaboración propia.

Las políticas inclusivas deben verse como los apoyos al proceso de atención a la diversidad e inclusión educativa, esta dimensión obtuvo el menor porcentaje de percepción favorable. Al realizar el análisis por ítems podemos observar que se percibe de manera favorable el interés igualitario que muestran los profesores por toda la comunidad estudiantil y la preocupación administrativa por la infraestructura adecuada para la atención a la diversidad. Las actividades institucionales como una guía de adaptación al nuevo ingreso, la reducción de inasistencias y las acciones de abuso de poder se observan con menor percepción favorable por parte de la comunidad estudiantil (ver tabla 10).

**Tabla 10***Percepción de estudiantes para la Dimensión Elaborar políticas inclusivas*

Dimensión	Valor mínimo	Valor máximo	$\bar{X}$	Desviación estándar
Elaborar políticas inclusivas	1	5		
10. El directivo se preocupa por la accesibilidad en la infraestructura.	1	5	3.4	1.062
11. Se recibe asesoría y guía por parte de la institución a estudiantes de nuevo ingreso.	1	5	3.2	1.201
12. El profesorado demuestra interés por el estudiantado.	1	5	3.5	1.013
13. Se han disminuido las expulsiones.	1	5	3.5	.824
14. Se han disminuido las inasistencias a clases.	1	5	3.0	1.009
15. Se han disminuido los comportamientos de intimidación o abusos de poder.	1	5	3.1	1.102

Fuente: elaboración propia

Desarrollar prácticas inclusivas cuenta con el porcentaje más alto de percepción favorable respecto a las tres dimensiones. El ideal en esta dimensión es que el personal administrativo y docente responda a las necesidades, comprendan y respondan a las diferencias individuales utilizando variedad de metodologías y métodos de evaluación. El ítem con mayor puntuación sobre la media es donde el estudiantado percibe que aprenden de manera cooperativa; de igual manera perciben de manera favorable las actividades del personal docente al involucrarlo activamente en su propio aprendizaje y la preocupación del profesorado en apoyar el aprendizaje y la participación de todas y todos. Se observa de manera desfavorable la participación de la comunidad estudiantil en diferentes actividades complementarias fuera del horario de clases (ver tabla 11).

**Tabla 11***Percepción de estudiantes para la dimensión de desarrollar Prácticas Inclusivas.*

Dimensión desarrollar prácticas inclusivas	Valor mínimo 1	Valor máximo 5	□	Desviación estándar
16. Las actividades didácticas están guiadas hacia todo el estudiantado.	1	5	3.7	1.002
17. Existe una enseñanza de respeto y valor a la diversidad.	1	5	3.8	.997
18. El estudiantado es partícipe en su aprendizaje.	1	5	3.8	.891
19. El estudiantado adquiere conocimiento colaborativamente	1	5	<b>4.2</b>	.918
20. Existe respeto mutuo entre la comunidad estudiantil.	1	5	3.7	.857
21. Existe preocupación por la comunidad docente en el aprendizaje y participación de todo el estudiantado.	1	5	3.8	.964
22. Los docentes de apoyo muestra preocupación por el aprendizaje y participación del estudiantado.	1	5	3.6	.894
23. El trabajo para casa es complementario al aprendizaje en el aula.	1	5	3.7	.960
24. Todo el estudiantado participa en actividades extracurriculares.	1	5	3.2	1.104

Fuente: Elaboración propia.

**4.3 Relación entre las dimensiones de Inclusión Educativa**

Para dar respuesta al objetivo tres, analizar la relación entre las tres dimensiones de la inclusión educativa de la Universidad de Sonora, se hizo un análisis de relación empleando el estadístico Pearson.

En la tabla 12 se muestran los resultados de la correlación entre las dimensiones de la inclusión educativa del análisis, se obtiene un relación entre la dimensión de prácticas y cultura de  $r = .833$  ( $p = .000$ ) y de prácticas y política de  $r = .810$  ( $p = .000$ ) lo que indica la existencia de una relación positiva de buena a alta entre las dimensiones. En cuanto a las áreas de gestión existe una

relación entre la comunitaria y académica de  $r=.814$  ( $p= .000$ ) y el área de gestión directiva administrativa con la académica de  $r= .792$  ( $p= .000$ ) indicando una relación positiva de buena a alta (Rubio & Berlanga, 2012).

Por otro lado, al analizó la relación de las dimensiones con las características sociodemográficas. Se utilizó la es estadístico de Pearson para la edad y el semestre en curso usando la prueba R Pearson. Los resultados arrojan una relación negativa entre la edad y gestión administrativa con una  $r=-.147$  ( $p= .019$ ) y con gestión comunitaria de  $r= -.155$  ( $p=.013$ ) lo que indica una correlación baja, lo que significa que a mayor edad menor percepción de implementación de políticas y cultura institucional de la inclusión (Rubio & Berlanga, 2012).

En cuanto la variable de semestre en curso, se encontró una relación negativa con la gestión administrativa de  $r= -.245$  ( $p=.000$ ) y gestión comunitaria de  $r= -.220$  ( $p=.000$ ) indicando una correlación baja (Rubio & Berlanga, 2012).

**Tabla 12**  
*Relación entre dimensiones.*

Dimensiones	Gestión Administrativa	Gestión Académica	Gestión Comunitaria	Cultura	Política	Prácticas	Edad
Gestión Académica	<b>.800**</b>						
Gestión Comunitaria	.780**	<b>.821**</b>					
Cultura	.545**	.553**	.522**				
Política	.571**	.587**	.550**	.787**			
Práctica	.544**	.523**	.532**	<b>.833**</b>	<b>.810**</b>		
Edad	<b>-.147*</b>	-.120	<b>-.155*</b>	-.108	-.041	<b>-.123*</b>	
Semestre en curso	<b>-.248**</b>	-.182**	<b>-.220**</b>	-.055	-.022	-.075	.488**

Nota: \*\* Correlación es significativa al nivel 0.01

\* Correlación es significativa al nivel 0.05

El análisis para identificar diferencias entre sexo y área de conocimiento se realizó a través de la prueba T de student por diferencia de grupos independientes. El área de conocimiento se conformó a partir de las licenciaturas cursadas por el estudiantado, se denominó área 1 a aquellas licenciaturas afines a las ciencias sociales (ciencias de la comunicación, psicología, administración, entre otras) mientras que el área 2 está conformada por licenciaturas provenientes

a las áreas de ingeniería y de la salud (ingeniería civil, bioquímica, Mecatrónica, medicina, entre otras).

El resultado se muestra en la tabla 13 indicando una  $p= 0.036$  entre el área de conocimiento y la gestión directiva- administrativa, puntuación menor a 0.05 lo que quiere decir que existe una diferencia significativa (Rubio & Berlanga, 2012) señalando que el estudiantado percibe de diferente manera las acciones institucionales dependiendo de su área de conocimiento, estudiantes del área de ciencias sociales tienen una mejor percepción hacia las acciones directivas de inclusión educativa.

De igual manera se identificó una  $p= 0.025$  entre la dimensión de prácticas y la variable de sexo la puntuación menor a 0.05 lo que quiere decir que existe una diferencia significativa entre las variables (Rubio & Berlanga, 2012). Las mujeres tienen ligeramente una mejor percepción de inclusión educativa en la dimensión de prácticas que los hombres.

**Tabla 13**

*Prueba T de student por sexo y áreas de conocimiento.*

	Directiva - administrativa	Académica	Comunitaria	Cultura	Política	Práctica
Área						
1	<b>3.06</b>	2.65	2.75	3.62	4.03	3.76
2	<b>2.98</b>	2.74	2.67	3.55	3.90	3.76
<i>p</i>	<b>.036</b>	.125	.286	.721	.571	.215
Sexo						
Mujer	3.01	2.68	2.69	3.58	3.94	<b>3.79</b>
Hombre	3.04	2.72	2.74	3.70	4.00	<b>3.72</b>
<i>p</i>	.149	.308	.052	.131	.177	<b>.025</b>

Nota: para las áreas de especialidad 1=Ciencias sociales y 2= Ciencias exactas

Por último para identificar diferencias por nivel socioeconómico se utilizó la prueba paramétrica ANOVA de muestras independientes. Los resultados se muestran en la tabla 14 y se informan que no existe diferencia significativa respecto al nivel socioeconómico del estudiante y la percepción hacia las acciones de inclusión, ya que el nivel de significancia es mayor a 0.05 (Rubio & Berlanga, 2012).

**Tabla 14**  
*Prueba ANOVA para nivel socioeconómico*

Dimensión		gl	SS	MS	F	Sig.
Gestión Administrativa	Entre grupo	5	.529	2.64	1.350	.245
	Inter grupo	185	.392	72.5		
Gestión académica	Entre grupo	5	.319	1.59	.627	.679
	Inter grupo	185	.509	94.1		
Gestión Comunitaria	Entre grupo	5	.443	2.21	.721	.609
	Inter grupo	185	.614	113.6		
Cultura	Entre grupo	5	.368	1.84	.983	.429
	Inter grupo	185	.374	69.2		
Política	Entre grupo	5	.661	3.30	.938	.457
	Inter grupo	185	.704	130.3		
Práctica	Entre grupo	5	.562	2.81	1.221	.305
	Inter grupo	185	.464	85.8		

\* $p < .05$ . gl (grados de libertad), SS (media cuadrática), MS (suma de cuadrados), F (Valor F), Sig (significancia).

Fuente: elaboración propia.

## Capítulo V

### Conclusiones y discusión

En el presente capítulo se muestra el análisis de los resultados extraídos en la presente investigación, los cuáles han permitido dar respuesta a los objetivos planteados y describir la percepción de la comunidad estudiantil respecto a las acciones de inclusión educativa realizadas en la Universidad de Sonora.

El obtener en los resultados aspectos centrales del tema de investigación, permitió comprender el fenómeno de inclusión educativa de forma concreta en la institución y detectar las áreas de oportunidad e implicaciones para generar propuestas de intervención orientadas a la creación de ambiente inclusivos y promover acciones de igualdad y equidad entre la comunidad educativa.

La investigación se desarrolló en un espacio y tiempo limitado por motivos de la crisis sanitaria por COVID-19, por lo que se presentaron algunos inconvenientes en la recolección de datos. En un primer momento el ideal era levantar datos de manera presencial, sin embargo fue un año de varios desafíos para los procesos educativos, por lo que se realizó una adaptación en este proceso de la investigación efectuando el proceso de recolección de datos de manera online, lo que puede provocar un posible sesgo en las respuestas al ser afectadas en el ingreso de datos por fallas en el internet, por el tiempo dedicado a contestar el cuestionario y por la falta de oportunidad de responder dudas presencialmente sobre los ítems.

También, el contenido de inclusión es aún un tema delicado en la sociedad mexicana, por lo que puede existir cierta tendencia en las respuestas del estudiantado debido al ideal de mostrar un ambiente inclusivo sin inconvenientes.

Como respuesta al objetivo central de la investigación al analizar el proceso de inclusión educativa en la Universidad de Sonora se concluye que el estudiantado percibe que existen acciones y estrategias que facilitan la eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación de toda la comunidad estudiantil que permite la inclusión de las y los estudiantes. Respecto a las dimensiones se concluye que existe una relación significativa en la creación de los ambientes educativos. Del mismo modo, las dimensiones arrojan información importante y puntual para la creación de los ambientes inclusivos en las instituciones educativas.

Al medir el índice de inclusión educativa de la Universidad de Sonora los resultados evidencian que las acciones en general, son favorables. Los puntos obtenidos con el Cuestionario del índice de Inclusión Educativa, posicionan a la Universidad en un nivel medio, indicando que el proceso de Inclusión en la institución es bueno. Los resultados posicionaron a la universidad como una institución que desarrolla y evalúa de manera continua las acciones para la atención a la comunidad estudiantil desde su diversidad favoreciendo el aprendizaje, la participación y la convivencia de toda la comunidad educativa.

Como segundo objetivo específico se determinó si las acciones inclusivas son favorables o desfavorables según la percepción del estudiantado, el resultado indica que las acciones son altamente favorables con un 88% contra un 22% de desfavorables, significa que visto desde el enfoque de inclusión la discapacidad no es una barrera para el aprendizaje y la participación en la institución y tampoco existen acciones que generen racismo, sexismo, clasismo, homofobia, abuso de poder e intimidación. Sin embargo, la universidad aún se encuentra en un proceso de sensibilización y adquisición de información acerca de la inclusión.

Respecto a la relación entre dimensión y áreas de gestión los resultados demostraron que son parte esencial de las instituciones escolares, de tal forma que existe una correlación entre ellas. Con los resultados se reconoce que las políticas de inclusión en la universidad tienen una alta relación con la cultura y las prácticas educativas, lo que indica que las acciones institucionales, como por ejemplo: la reestructuración de la infraestructura, las opciones de participación para toda la comunidad estudiantil en ámbitos sociales, culturales y deportivos, adecuaciones para el ingreso de población vulnerable y programas estratégicos para la atención a estudiantes en situación de rezago, influye en la cultura y las prácticas de estudiantes, docentes y personal administrativo.

Al realizar el análisis en cada una de las dimensiones, se concluye que existen acciones que deben ser trabajadas para lograr la mejora del proceso inclusivo. Primeramente la interacción de la comunidad educativa con el entorno. Las acciones relacionadas con la atención y participación de las familias de la comunidad estudiantil son las más debilitadas según la percepción del estudiantado, se distingue poca participación, cooperación e intervención de la familia y/o tutores en actividades académicas relacionadas con el aprendizaje de las y los estudiantes. Considerando que la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) promueve la participación familiar como un factor de calidad para los procesos inclusivos del estudiantado, se considera que deben estrecharse las relaciones de cooperación y apoyo entre la administración escolar, docentes, padres y madres de familia.

Aguiar, Demothenes & Campo (2020) exponen con base en investigaciones recientes, la necesidad de implicar a las familias y otros agentes comunitarios para garantizar la calidad educativa del estudiantado manifestando la necesidad de construir espacios de encuentro donde se refuercen valores a través de la confianza en la familia y en la educación, donde predomine la responsabilidad compartida, colaboración y cooperación, respetando el derecho a todos.

En la Universidad de Sonora, dentro del actual Plan de Desarrollo Institucional 2017 – 2021 manifiesta el fortalecimiento con los sectores social y productivo sin hacer referencia a la vinculación entre familia e institución. A pesar de que la universidad ha empleado estrategias que hacen reconocimiento a padres y madres de familia ofreciendo espacios para la vinculación con la universidad, el estudiantado percibe que existe poca interacción para fines del proceso inclusivo.

Por otro lado, en la dimensión política se obtuvo el menor porcentaje de percepción favorable respecto a las otras dimensiones. En los resultados sobresale la falta de apoyo e interés de brindar información y atención al nuevo ingreso. El estudiantado distingue de manera desfavorable el primer acercamiento entre institución y estudiantes, aprecian poca interacción al inicio del semestre. Para los autores Booth & Ainscow (2012) un rasgo significativo del proceso inclusivo, es hacer un ambiente acogedor y hospitalario donde el estudiantado se sienta confiado y seguro de participar desde el inicio, por lo que el primer acercamiento e interacción entre institución y estudiantes es muy importante para la inclusión educativa, desafortunadamente no es percibida de manera favorable por la comunidad estudiantil.

Siguiendo con la dimensión de política con relación a la infraestructura, la comunidad estudiantil percibe que no responde por completo a sus necesidades, sobre todo de aquellas personas con una necesidad educativa especial asociada a la discapacidad. Si bien, la universidad ha desarrollado dentro del campus elementos que ayudan al desplazamiento físico de personas con discapacidad, siguen existiendo barreras de infraestructura en algunos edificios correspondientes al campus universitario. En ese sentido, existe congruencia con lo dicho por Bravo, Patricia & Santos, 2019 al manifestar que las acciones respectivas a los apoyos del proceso de atención a la diversidad están presentes en la institución pero aún queda mucho trabajo por hacer.

Por otro orden de ideas, el profesorado se encuentran en situaciones inciertas al no contar con materiales didácticos aptos para personas ciegas o sordas, por lo que en la Universidad de Sonora las y los estudiantes distinguen de manera favorable que existan políticas que permiten el ingreso de la diversidad a la universidad, sin embargo muestran una preocupación por la

preparación de la comunidad docente al asumir este reto, es por eso que, en algunos estudios (Toscano, Ponce, Margain & Vizcaíno, 2016; Clavijo, Cabrera y Japón, 2020) se ha encontrado la necesidad de la capacitación docente para la atención a estudiantes pertenecientes a grupos vulnerables. Desafortunadamente en la Universidad de Sonora las estrategias para crear la vinculación entre profesores, profesoras y estudiantes en situación de discapacidad no se encuentran como acciones prioritarias en los planes de desarrollo institucional (PDI 2017 – 2024), lo cual es afirmando por los resultados que arrojan poca flexibilidad en el personal docente para la creación de ambientes inclusivos.

El estudiantado de la Universidad de Sonora percibe que la comunidad académica no proporciona ajustes y flexibilidad en la organización de clases, horarios y acciones que promueven el aprendizaje considerando sus habilidades e intereses, esto concuerda con Moreno y Castillo, (2020) quienes confirman en su estudio que las políticas satisfacen limitadamente las necesidades de sus estudiantes por la inflexibilidad del currículum, asumiendo que deben adaptarse al contexto y a los procesos realizando grandes esfuerzos.

Sin embargo, los antes mencionados son aspectos que en su mayoría, corresponden a la carga académica otorgada por la organización administrativa de la universidad a la que debe apearse la comunidad docente lo cual concuerda con la correlación existente entre la dimensión de política y prácticas ya que la comunidad docente basa sus prácticas educativas en las cuestiones políticas, organizativas y administrativas de la institución dejando, en ocasiones, poca flexibilidad para la planeación y evaluación del proceso enseñanza – aprendizaje.

Un primer paso para la elaboración de escuelas inclusivas es identificar las barreras que impiden el ejercicio efectivo de una educación inclusiva. Los resultados indican que el proceso de inclusión educativa de la Universidad de Sonora, se encuentra condicionado principalmente por las acciones de la dimensión de políticas y áreas de gestión directiva – administrativa, por lo que es necesario la elaboración de estrategias que coadyuven a las políticas inclusivas de la Universidad orientadas a la creación de ambientes inclusivos y procesos igualitarios de aprendizaje.

Por otro lado, las características socio demográficas de la comunidad estudiantil según Sánchez, et. al. (2011) y Martínez (2011) son variables que determinan la percepción hacia la inclusión educativa en los centros escolares, exponen que las actitudes dependerán de variables como sexo, áreas de especialidad y edad. En la Universidad de Sonora, los resultados indican que

el estudiantado perteneciente a licenciaturas de Ciencias Sociales tienen una mejor percepción sobre las acciones directivas – administrativas inclusivas de la universidad, resultado que concuerda con Sánchez, et. al (2011) quienes manifiestan que las y los estudiantes de las ciencias sociales tienen la característica de ser más empáticos y sensibles, por lo que la percepción de acciones como el acceso para estudiantes pertenecientes a grupos vulnerables y estrategias que promuevan su participación serán más favorables.

Del mismo modo, coincidiendo con Sánchez, et. al (2011) en relación al sexo, las mujeres tienen una mejor percepción en la dimensión de prácticas que los hombres. Esta conclusión concuerda con el resultado que el estudiantado del área de ciencias sociales tiene mejor percepción hacia las acciones inclusivas en la universidad, lo cual corresponde a la preferencia de la matrícula feminizada en las licenciaturas del área de las ciencias sociales que coincide con la literatura y estadísticas de la existencia de más mujeres en las áreas de Ciencias Sociales que hombres, por lo que este resultado concuerda con el hecho de que las ciencias sociales tengan mejor percepción en las prácticas de inclusión educativa.

Con relación al nivel socioeconómico del estudiantado de la Universidad de Sonora, no se encontraron diferencias significativas respecto a la percepción de las acciones inclusivas, sin embargo, se puede rescatar que la comunidad estudiantil de la UNISON presenta en su mayoría un nivel medio – alto según los resultados del cuestionario AMAI, de acuerdo a Pérez – Castro (2019) la educación superior en México sigue teniendo un carácter holístico elitista que no permite la integración de estudiantes de bajos recursos, razón por la que se encuentra en un promedio por debajo de los países de la OCDE en cobertura educativa. Con los resultados se concluye que la educación superior en la Universidad de Sonora sigue siendo aristocrática y de élite para un solo sector de la sociedad. Un supuesto, es la demanda de ingreso de la universidad respecto a otras universidades del Estado, por lo que los filtros de ingreso demandan a estudiantes que obtienen los promedios más altos de egreso del bachillerato y en el examen de admisión afectado también por la proporción de casos que buscan acceder a los estudios universitarios.

Quienes viven en zonas marginadas con un nivel económico bajo o en situación de pobreza, no cuentan con alternativas para ingresar a una educación de calidad, ofreciendo poca o nula opción de seguir con el nivel de educación básica hasta llegar a bachillerato, por lo que el nivel socioeconómico sigue siendo un obstáculo para la inclusión de estudiantes en educación superior.

De igual manera para las y los estudiantes con discapacidad quienes necesitan tener una adecuación para cumplir con sus necesidades académicas.

En cuanto a la edad y al semestre en curso los resultados arrojaron datos significativos para considerarse en próximas estrategias de inclusión. Se muestra con base en las respuestas que a mayor edad y semestre del estudiantado la percepción es menos favorable. Se deduce que la comunidad estudiantil de semestres avanzados se relaciona más con la dinámica de la universidad conociendo sus estrategias y acciones, por lo que las acciones de inclusión educativa no se encuentran fuertemente establecidas.

Los resultados mostraron aspectos importantes para trabajar en un análisis más detallado y determinar las acciones, estrategias o cambios dentro de la institución. Principalmente se identificaron tres áreas para fortalecer el proceso inclusivo en la universidad, de las cuáles se desprenden las siguientes recomendaciones (ver tabla 15)

**Tabla 15**

*Recomendaciones para el proceso de Inclusión Educativa*

Área	Diagnóstico	Recomendación
Intervención con el entorno social y familiar	Falta de cooperación y participación de familia o tutores en ámbitos académicos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Involucrar a través de los departamentos a familiares por medio de escuela para padres, talleres informativos, actividades académicas, culturales o deportivas, entre otras.</li> <li>• Dar a conocer un contacto de tutor o persona encargada de brindar información acerca de avances, calificaciones o barreras de aprendizaje del estudiantado.</li> <li>• Fortalecer el acercamiento con familiares de estudiantes con discapacidad por medio del área de atención a la discapacidad de la dirección de apoyo a estudiantes.</li> </ul>
Acciones administrativas o Políticas de inclusión educativa	Falta de apoyo e interés en brindar información y atención para la inclusión del nuevo ingreso.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formular estrategias de bienvenida. Comité encargado de mostrar instalaciones, servicios, apoyos académicos, etc.</li> </ul>

---

Actividad docente. Prácticas de inclusión educativa.	A mayor semestre, menor percepción favorable de las acciones de inclusión educativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El plan PDI es una herramienta muy importante para la universidad, comprometerse desde el documento ayudará a fomentar y valorar las acciones que incluyan la atención para mejorar el proceso inclusivo. Formular acciones que respondan a las necesidades del alumnado.</li> </ul>
	La actividad docente se encuentra fuertemente delimitada por las acciones administrativas y políticas de la institución.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es necesario adaptar las políticas y acciones administrativas a los nuevos perfiles estudiantiles. Elaborar diagnósticos para responder a las necesidades del estudiantado.</li> </ul>
	En las prácticas docentes influye la cultura personal e institucional del profesorado.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sensibilizar al profesorado sobre la diversidad del estudiantado y prepararlo para lograr la atención necesaria para aquellos a los que muestran una necesidad específica.</li> </ul>

---

Elaboración propia.

Al utilizar los instrumentos en esta investigación se ha iniciado un procedimiento que permite por una parte, que la comunidad estudiantil participe en el proceso de reflexión sobre la inclusión educativa y de esta manera involucrarlos en la organización escolar, sensibilizando y fomentando la apropiación de un lenguaje incluyente que permitan un hacer y un actuar más inclusivo en el día a día dentro de la institución. El trabajo con los cuestionarios se realiza de manera comunitaria transformando primeramente la cultura de la comunidad educativa y por consecuencia las prácticas de la institución.

## VI. Bibliografía

- Aguiar, G., Demothenes, Y., & Campos, I. (2020) La participación familiar en la inclusión socioeducativa de los educandos con necesidades educativas especiales. *MENDIVE. Revista en educación*. Vol. 1. pp. 120 - 133
- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge
- Ainscow, M. (2004) El desarrollo de escuelas inclusivas. ¿cuáles son las palancas de cambio? *Journal of education*.
- Ainscow, M. (2017). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación inclusiva*, 5(1)
- Arizabaleta y Ochoa (2016). Hacia una educación superior inclusiva en Colombia. *Revista pedagogía y saberes*. Num. 45. pp. 41-52
- ANUIES (2018) Anuario estadístico de educación superior. México: ANUIES.
- Benet – Gil. A. (2019). Desarrollo de políticas inclusivas en educación superior. *Convergencia revista de Ciencias Sociale*. Num 27, pp. 1 – 31.
- Bowen, J., & Hobson, P. R. (2008). *Teorías de la educación*. México: Limusa.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2000). *Index for inclusión: developinf learning and participation in schools*. Centre for studies on inclusive educación. UK
- Booth, T. & Ainscow, M. (2012). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.
- Bravo, P. y Santos, O. (2019). Percepciones respecto a la atención a la diversidad e inclusión educativa en estudiantes universitarios. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 26(1), pp. 327-352.
- Buendía, A. (2018). *Inclusión a la Educación superior ¿la única forma de hacer las cosas?* México: COMIE. Disponible en: [http://www.comie.org.mx/v5/sitio/2018/07/12/inclusion\\_educacion\\_superior/](http://www.comie.org.mx/v5/sitio/2018/07/12/inclusion_educacion_superior/)
- Castillo, C. (2015). La educación inclusiva y lineamientos prospectivos de la formación docente: una visión de futuro. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(2), 31-33
- Castel, R.(2004). “Encuadre de la exclusión” En Saül Karsz. *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*. Gedisa Editorial. Colección Biblioteca de Educación. *Pedagogía social y Trabajo social*, núm. 5. Barcelona, España.

- Clavijo, R., Cabrera, F. y Japón, A. (2020). Evaluación de la aplicación del Índice de Inclusión en la Facultad de Psicología de la Universidad de Cuenca, Ecuador. *Maskana*, 11(1), 15-25. <https://doi.org/10.18537/mskn.11.01.0>
- Clemente, J. (2020). Percepciones sobre gestión administrativa e identidad organizacional de trabajadores administrativos de la Dirección General de Administración de la UNALM-2019. Lima. Disponible en: <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/48486>
- Cortés M. & Iglesias, M. (2004). Generalidades sobre metodología de la investigación. México: Universidad Autónoma del Carmen
- Cresswel, J. (2009). *Qualitative, quantitative y mixed methods approaches*. SAGE publication. 3rd edition.
- Cruz, R. (2016). Percepciones sobre la inclusión de alumnos con discapacidad en la Universidad Veracruzana. *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, (72) disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id340/34051292010>
- Cruz, R. y Casillas, M. (2017). Las instituciones de educación superior y los estudiantes con discapacidad en México. *Revista de la Educación superior*. Vol. 46 No. 181 (37 – 53). México: ANUIES.
- Cruz, R (2019) A 25 años de la declaración de Salamanca y la Educación Inclusiva: Una mirada desde su Complejidad. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, Vol. 13. No. 2 (75 – 90).
- Céspedes, I. y Muñoz, Y. (2015) *La Guía para la Inclusión Educativa como herramienta de autoevaluación institucional: Reporte de una experiencia*. Dialnet. Vol. 8, No. 2.
- CONAPRED (2018). Encuesta Nacional sobre discriminación social 2018. [www.conapred.org.mx](http://www.conapred.org.mx)
- CONEVAL (2018). Estudio diagnóstico del derecho a la educación. Primera edición. México.
- De Garay, A. y del Valle-Díaz-Muñoz, G. (2012) Una mirada a la presencia de las mujeres educación superior en México. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. Vol. 3. No. 6. Pp. 3 -30
- De Garay, A., Miller, D., y Montoya, I. (2016). Una misma institución, estudiantes diferentes. Los universitarios de nuevo ingreso de las unidades Azcapotzalco y Cuajimalpa de la UAM.

- De la Herrán, A., Paredes, J. y Monsalve, D. (2017). Cuestionario para la evaluación de la educación inclusiva universitaria (CEEIU). *Revista Complutense de Educación*. Disponible en: [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2017.v28.n3.50947](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n3.50947)
- Dyson, A., Gallannaugh, F. y Millward, A. (2003). Making Space in the Standards Agenda: developing inclusive practices in schools. *European Educational Research Journal*, Volume 2, Number 2. Disponible en: <https://doi.org/10.2304/eeerj.2003.2.2.3>
- Echeita, G. (2008) Inclusión y exclusión educativa. “Voz y quebrando”. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 6, núm. 2, 2008, pp. 9-18
- Echeita, G. (2016). Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. Ed. Narcea. España.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, vol. 12, núm. 1, pp. 26-46.
- Estrada, C. (2019). Experiencias formativas de estudiantes con discapacidad en educación superior. (Tesis para obtener grado de maestría) México: Universidad de Sonora.
- Escudero, M. y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista iberoamericana de educación*, 55(1), 85-105.
- Escudero, J. (2014). Avances y retos en la promoción de la innovación en los centros educativos. *Revista de educación especial*. Pp. 101-138
- Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6 (1–2),
- Flores B., Vasthi J., García C., Ismael, & Romero, S. (2017). Prácticas inclusivas en la formación docente en México. *Liberabit*, 23(1), 39-56
- García, I., Romero, Silvia., Rubio, S., Flores, J. & Martínez, Araceli (2015). Comparación de prácticas inclusivas de docentes de servicios de educación especial y regular en México. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, Num. 15(3), pp. 1-17.
- González, P. (2005). La respuesta educativa a la diversidad desde el enfoque de las escuelas inclusivas: una propuesta de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 10(2),97-109.

- Guevara, P. (2002) Las carreras en ingeniería en el marco de la globalización: una perspectiva de género. *Revista latinoamericana de estudios educativos*. Vol. 33. No. 3 (91 – 105). México: Centros de estudios educativos, A.C.
- Gutiérrez-Ortega, M., Cilleros, M. y Jenaro, C. (2014). El Index para la inclusión: presencia, aprendizaje y participación. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*. 1889-4208.
- Hernández, Fernández, & Baptista (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed) México D.F.: McGraw-Hill.
- Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (2017). Indicadores socioeconómicos de los pueblos indígenas de México. Disponible en: [www.gob.mx./inpi/indicadores](http://www.gob.mx./inpi/indicadores)
- Luna, M. (2019). Hacia un Sistema Escolar Inclusivo: Desde las Políticas a las Prácticas. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(1), 17-19
- Lobato, Zaida (2011). Igualdades, desigualdades y derechos. *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana Dr. Emilio Ravignani*, (33),229-241
- Martínez, R. (2011). Estudio comparativo de actitudes hacia personas con discapacidad de Universidad secundaria. España.
- Martínez, M (2018). Educación inclusiva en México. *Avances, estudios, retos y dilemas*. Universidad intercultural de Chiapas. Primera edición.
- Martín, D., González, M., Navarro, Y. & Lantigua, L., (2017) Teorías que promueven la inclusión educativa. *Revista Atenas*, Vol. 4, Num. 40 (90 – 104). Universidad de Matanzas Camilo Cienfuegos. Cuba.
- Mateus, E., Vallejo, M., Obando D. y Fonseca, L. (2017). Percepción de las prácticas y de la cultura inclusiva en una comunidad escolar. *Avances En Psicología Latinoamericana*,35(1),177-191.
- Ministerio de Educación Nacional. (2008). Índice de Inclusión. Programa de Educación Inclusiva con calidad “Construyendo capacidad institucional para la atención a la Diversidad”. Revolución Educativa Colombia aprende
- Moreno y Castillo (2020). La inclusión educativa en la Universidad Central del Ecuador desde las percepciones del estudiantado. **Revista Científica Retos de la Ciencia**, [S.l.], v. 4, n. 1, p. 1-14, jun. 2020. ISSN 2602- 8247. Disponible en <<https://retosdelacienciaec.com/Revistas/index.php/retos/article/view/317>
- Murillo, M. (2019): Gestión universitaria. Concepto y principales tendencias, *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo* (marzo 2019). En línea: <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/03/gestion-universitaria.ht>

- OCDE (2019). Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2019. Informe español.
- OCDE (2019). Education at a Glance Database. Disponible en: <http://stats.oecd.org>.
- Payá, R. (2010) Políticas de educación inclusiva en América Latina Propuestas, realidades y retos de futuro. Revista educación inclusiva. Vol 4. No. 2
- Parrillas, A. (2009). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. Revista de Educación, núm. 327 (2009), p. 11-29.
- Pérez-Castro, J. (2019). La inclusión de los estudiantes con discapacidad en dos universidades públicas mexicanas. *Innovación educativa (México, DF)*, 19(79), 145-170.
- Ramos, J. (2012). INCLUSIÓN/EXCLUSIÓN: UNA UNIDAD DE LA DIFERENCIA CONSTITUTIVA DE LOS SISTEMAS SOCIALES. *Iberoforum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, VII(14),72-99.[fecha de Consulta 13 de Agosto de 2020]. ISSN: . Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2110/211026873003>
- Rubio, M. y Berlanga, V. (2012). Clasificación de pruebas no paramétricas. Cómo aplicarlas en SPSS. REIRE, núm. 2, pp. 101-113. España.
- Salceda, M. y Ibáñez (2014). Adaptación del Index for Inclusion al ámbito de la educación superior: Estudio preliminar. Universidad Politécnica de Catalunya Terrassa, España. vol. 11, núm. 3, 2015, pp. 508-545
- Sánchez, P., Tamara, M., Jiménez, F. y Díaz, C. (2011) Estudio de las actitudes de estudiantes de Ciencias Sociales y Psicología: relevancia de la información y contacto con personas discapacitadas. *Universitas Psychologica*, vol. 10, núm. 1, enero-abril, Pontificia Universidad Javeriana Bogotá, Colombia [www.redalyc.com](http://www.redalyc.com)
- Sádoval, M. (2002) *Index for inclusion*. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Contextos educativos. Pp.227-238
- Secretaría de Educación Pública (2012). Programa de Fortalecimiento de Educación Especial de Integración Educativa. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2016). Programa para la Inclusión y calidad educativa. México: SEP.
- Surco, D. (2018) Gestión Académica y Desempeño Docente, según los estudiantes una universidad privada en Lima, Perú. Disponible en DOI: <http://dx.doi.org/10.15381/idata.v21i1.14914>

Tünnerman, C. (1991). Historia de la Universidad de América Latina: De la época Colonial a la reforma de Córdoba. México: Editorial Universitaria Centroamericana

Universidad de Sonora. Plan de desarrollo Institucional 2017-2021.

UNESCO (1994). Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales. París: Autor. Recuperado [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF)

UNESCO-OEI (1999). La ciencia para el siglo XXI: una nueva visión y un marco para la acción. UNESCO: Santo Domingo-Budapest.

UNESCO (2005). Educación para Todos. El Imperativo de la Calidad. París:UNESCO.

UNESCO (2008). La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Ginebra: BIE-UNESCO.

UNESCO (2019) Informe Global de Seguimiento sobre Educación. España:UNESCO.

UNESCO (2020) Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020: Inclusión y educación: todos y todas sin excepción. París: UNESCO.

ONU (2018). La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe.

OECD (2018). Panorama de la Educación 2018: Indicadores de la OCDE, Publicaciones de la OCDE, París.

Ocaña, M. (2019). Estrategias de inclusión en la educación universitaria en el área de ciencias: retos bioéticos de la actualidad. Revista iberoamericana de bioética. 10(1) 01-13.

Vadillo, R. 2016. Discapacidad y educación superior: ¿Una cuestión de derechos o buenas voluntades? Universidad veracruzana. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-53082016000200002#B8](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-53082016000200002#B8)

Vislie, L. (2003) From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies, European Journal of Special Needs Education, DOI: 10.1080/0885625082000042294

Zárate, I., Alvarado, D. y Chávez, F. (2016) Perfil de personas con discapacidad en el nivel superior en México en la modalidad a distancia. Escuela Superior de Comercio y Administración Unidad Santo Tomás Instituto Politécnico Nacional. (tesis para obtener grado de doctorado) México

