



Paradigma

Revista de Investigación Educativa

Atención a la Diversidad en el Ámbito Universitario: Una Mirada desde las Prácticas Pedagógicas Inclusivas

Attention to Diversity in the University Environment: A Look from the Inclusive Pedagogical Practices

Martha Luz Lanza Elvir^{a,*}, Jenny Xiomara Castro García^b, Karla Yamileth Osorio Raudales^c

^a mlanza@upnfm.edu.hn. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras. <https://orcid.org/0000-0003-3441-2372>

^b jcastro@upnfm.edu.hn. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras. <https://orcid.org/0000-0002-6807-9873>

^c kosorio@upnfm.edu. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras. <https://orcid.org/0000-0003-3323-2978>

Resumen

La educación inclusiva es aquella donde cada uno de los estudiantes participa y aprende independientemente de sus condiciones, por ello, se deben promover políticas y prácticas inclusivas. Esta investigación se desarrolló con el propósito de caracterizar las prácticas pedagógicas inclusivas desarrolladas por los docentes de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, en respuesta a la diversidad de necesidades de aprendizaje de sus estudiantes. Se optó por la metodología cualitativa, a través de la fenomenología, con el fin de comprender en profundidad la realidad educativa, en cuanto a las prácticas inclusivas de este grupo de docentes. Los hallazgos reflejan que las prácticas desarrolladas exponen una interacción heterogénea, ya que es posible identificar en sus espacios pedagógicos la presencia de estudiantes con diversas necesidades de aprendizaje; se privilegian diferentes formas de participación y comunicación. Esta investigación ofrece un acercamiento a los procesos inclusivos en el espacio universitario desde la perspectiva de sus protagonistas, como una pieza clave en el proceso de inclusión educativa de los estudiantes.

Palabras clave: diversidad, inclusión, prácticas pedagógicas, ajustes razonables, universidad pública

*Autor para correspondencia

<https://doi.org/10.5377/paradigma.v30i50.17091>

Recibido: 22 de septiembre de 2022 | Aceptado: 24 de octubre de 2023

Disponible en línea: diciembre de 2023

Paradigma: Revista de Investigación Educativa | ISSN 1817-4221 | EISSN 2664-5033 | CC BY-NC-ND 4.0

Abstract

Inclusive education happens when students participate and learn regardless of their conditions, therefore inclusive policies and practices must be promoted. This research was developed with the purpose of characterizing the inclusive pedagogical practices developed by teachers at the Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, in response to the diversity of learning needs of students. In this research, the qualitative methodology was chosen, through phenomenology, to understand in depth the educational reality, in terms of the inclusive practices of this group of teachers. The findings reflect that the practices developed by the teachers expose a heterogeneous interaction, since it is possible to identify in their pedagogical spaces the presence of students with diverse learning needs; diverse forms of participation and communication are privileged. This research provides an approach to inclusive processes in the university space from the perspective of its protagonists, as a key piece in the process of educational inclusion of students.

Keywords: diversity, inclusion, pedagogical practices, reasonable accommodations, public university

Introducción

La educación inclusiva es un tema objeto de múltiples investigaciones a nivel internacional, su importancia deriva de la certeza, que la diversidad es una constante, ya sea por necesidades educativas especiales, culturas, géneros, condiciones socio-económicas, estilos de aprendizaje entre muchas otras pluralidades; por lo cual se debe dar respuesta a esta diversidad en cada una de las instituciones educativas en todo nivel educativo.

Aguilar Montero (2000) sugiere que, al hablar de diversidad, no sólo debemos referirnos a los alumnos y a sus necesidades de aprendizaje; también es necesario considerar que hay diversidad de centros educativos, de idearios, de docentes, de proyectos educativos, es decir, de ámbitos en los cuales se manifiesta la diversidad. Sin embargo, dar una respuesta adecuada a la misma, se convierte en un reto que conlleva una nueva postura, desde la cual situarse y comprometerse.

Esta respuesta se revela en el proceso de enseñanza aprendizaje a través de las prácticas pedagógicas implementadas por los docentes en los salones de clases. Prácticas que no inciden solamente en los estudiantes que presentan retos para el aprendizaje, sino en todo el alumnado que convive y aprende en el mismo contexto educativo.

Por lo tanto, es importante aclarar qué son las prácticas pedagógicas. Pueden definirse como las acciones que ejecuta el maestro en el aula y que, implícita o explícitamente, promueven algún tipo de aprendizaje en sus estudiantes. A la vez que permiten innovar, profundizar y transformar el proceso de enseñanza del docente en el aula, así como en los otros espacios extra-áulicos en los que el docente interactúa con los estudiantes con finalidades educativas. Esto es, en todos los momentos y espacios en los que se concreta el hecho educativo. El encuentro entre estudiantes y docentes alcanza su real significación y sentido, cuando se posibilita la construcción de un conocimiento válido para el abordaje y solución práctica de hechos, situaciones y problemas de la vida cotidiana (González et al., 2017; Castro et al., 2006).

En el caso de Honduras, es posible identificar algunos estudios acerca de la educación inclusiva, entre ellos, Paz Delgado (2012) sostiene que, para el cumplimiento del discurso de atención a la diversidad en las aulas, si bien es cierto existen múltiples factores, entre los más relevantes, se encuentran las competencias básicas que deben manifestar los docentes para atender las necesidades de aprendizaje de todos los educandos.

Las prácticas pedagógicas inclusivas también han sido motivo de estudio en Honduras desde otras perspectivas; es el caso de Lanza Elvir y Montero Centeno (2017) quienes concluyen que las tareas escolares, más allá de servir de indicadores de los niveles de desarrollo, del dominio de los aprendizajes, de la transferencia de conocimientos alcanzados por los estudiantes, constituyen un referente para el profesorado, puesto que le permiten visibilizar las dificultades o carencias en dichos aprendizajes y poder así, revisar sus prácticas de enseñanza.

De manera específica, entendemos por prácticas pedagógicas inclusivas, toda acción dentro del aula de clase, tendiente a dar respuesta a la diversidad de necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Asimismo, deben posibilitar el desarrollo autónomo y respetuoso desde su diversidad.

En este contexto las instituciones de educación superior han avanzado en algunos aspectos en cuanto a procesos de inclusión educativa se refiere, sobre todo en cuanto a adecuaciones de acceso, como la eliminación de barreras arquitectónicas en la infraestructura, la flexibilidad en los mecanismos de ingreso y los servicios de bienestar universitario. De igual manera, se han realizado acciones significativas que atienden y reconocen al estudiantado con discapacidad como un sujeto de educación y futuro actor social. (Zárate-Rueda et al., 2017).

En Honduras, los procesos de educación inclusiva en las instituciones de educación superior han desarrollado mecanismos y procesos de atención a las necesidades educativas de los estudiantes; de acuerdo con Paz Maldonado (2018) “la educación superior en Honduras, presenta un notable avance en los últimos años. Sin embargo, necesita mejores mecanismos de acceso, permanencia y egreso para el estudiantado en condición de vulnerabilidad” (p. 1). Según el autor, es una prioridad crear políticas nacionales e institucionales de atención a la diversidad, construidas a partir de la participación de diferentes colectivos del sistema educativo.

Específicamente, en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM), se han desarrollado experiencias en la atención a las necesidades educativas del estudiantado, actualmente como parte del Programa de Atención a la Diversidad, proyecto que comenzó desde el 2015 a la fecha, como una respuesta a estudiantes con discapacidad.

Se hace necesario entonces, avanzar en la consolidación de procesos inclusivos en el contexto universitario. Por lo que resulta relevante indagar, ¿cuáles son las características fundamentales de las prácticas pedagógicas inclusivas de los docentes universitarios?, ¿qué las origina?, ¿cuáles son las representaciones mentales que los docentes construyen en torno a ellas?

Responder a estas interrogantes y promover procesos que visibilicen estas prácticas inclusivas a través de la sistematización de estas, constituirá un aporte valioso en la consolidación de una educación de calidad para todos.

Discusión Teórica

Inclusión Educativa

Para entender la trascendencia de la inclusión educativa es necesario conocer el escenario al cual responde, Magendzo (2000) expone que las sociedades contemporáneas han dado pruebas de las consecuencias de la intolerancia a la diversidad. El siglo recién terminado, ha sido testigo de violaciones sistemáticas e institucionalizadas a la dignidad humana, ejemplo de esto, el holocausto, el apartheid y la implementación de ideologías políticas que aceptaron la exclusión y represión, e inclusive la eliminación física como objeción a las diferencias humanas. El autor señala que, frente a este cuadro desolador, surge una pregunta ineludible: ¿cuál es el rol y la actitud que debe asumir la educación para responder a la diversidad?

La Diversidad, un Desafío de la Educación Superior

La diversidad, antropológicamente, hace referencia a la peculiaridad de cada persona, en cualquiera de las dimensiones y rasgos que la configuran. Es decir, cada persona es peculiar y por lo tanto diferente a los demás (Palacios, 2006).

La atención a la diversidad supone entonces una nueva forma de entender la realidad educativa. Las instituciones afrontan el reto de llevar a la práctica el derecho de todos a la educación y promover la equidad y justicia de oportunidades. Sin embargo, este planteamiento es sencillo de expresar, pero requiere una nueva forma de pensar y asumir la educación, que, en la mayoría de los casos, aún no se ha producido. El cambio de mentalidad pasa por un cambio de actitud hacia la diversidad, entendiendo esta como un valor positivo para todos (Arnaiz Sánchez, 2012).

En este contexto, el papel que asumen las instituciones de educación superior en la atención educativa a la diversidad es trascendental. De acuerdo con Correa Alzate y Restrepo Restrepo (2018) la educación superior es un pilar fundamental en la conformación de nuevas expresiones y relaciones frente a la identidad y la diferencia, el ejercicio democrático, la igualdad de oportunidades y el mejoramiento sustancial de condiciones de vida de los grupos marginados y excluidos. La consecución de esta visión de la educación superior, exige una reorganización y la adopción de un paradigma educativo que centre su mirada en la diversidad como valor y riqueza.

Las instituciones de educación superior, tienen entre sus desafíos, la eliminación de barreras actitudinales y curriculares en sus concepciones filosóficas y políticas, en teorías para la transformación; desde la perspectiva del derecho a la educación, la justicia educativa que equipare oportunidades y promueva prácticas que asuman el respeto a la diferencia, la valoración capacidades y la tolerancia y por consiguiente asumir a la persona como un ser humano holístico (Correa Alzate y Restrepo Restrepo, 2018).

Educación Inclusiva como Respuesta a la Diversidad

Rojas y Haya (2018) señalan que las instituciones educativas, al igual que la sociedad, han reaccionado ante las diferencias intentando corregirlas, minimizarlas y sobre todo, de excluirlas. Se adoptan estas posturas, bajo la premisa que están diseñadas para una población estándar, la necesidad por establecer y mantener un orden ha hecho de la diversidad una particularidad poco codiciada y ha colocado a algunas personas en situación de desigualdad frente a la mayoría.

Desde este contexto desalentador, en las décadas del 60 y 70 inician los esfuerzos de familiares, profesionales y personas excluidas manifestando su insatisfacción con el camino que la integración escolar definió para algunos estudiantes, y no sólo para los valorados como estudiantes con necesidades educativas especiales. A estas voces en décadas posteriores se unirían los estudios de sociólogos en el Reino Unido o en Norte América y el empeño de organismos internacionales como la UNESCO el cual ha tenido gran incidencia en la aceptación de estudiantes con retos de aprendizaje en los sistemas de educación de América Latina.

De acuerdo con Rojas y Haya (2018) el origen de la Educación Inclusiva se sitúa en la década de los noventa, en respuesta al discurso integrador que de nuevo alimenta la idea del doble perfil del estudiantado. El movimiento de educación inclusiva pretende extender el ideal universalizador de la educación para todos, respetuosa con los derechos humanos.

Prácticas Pedagógicas Inclusivas

Según González et al. (2017) por prácticas pedagógicas se hace referencia a las acciones que ejecuta el maestro en el aula y que, implícita o explícitamente, promueven algún tipo de aprendizaje en sus estudiantes. Estas interacciones se centran de manera específica en las relaciones que se establecen entre los docentes y los estudiantes en el aula, las cuales estarían relacionadas con el logro de aprendizajes en los estudiantes. De acuerdo a los autores, la interacción entre docente y estudiantes supone elementos emocionales y elementos instruccionales, y es en la combinación de ambos aspectos lo que propicia los mejores resultados, es decir buenas prácticas pedagógicas. ¿Qué identifica entonces una buena práctica pedagógica?; las buenas prácticas de enseñanza que requieren la coexistencia de interacciones educativas de calidad; es decir, de intercambio entre el docente y el estudiante en la que ambos dialogan, discuten, cuestionan y construyen, y las sesiones de aprendizaje con una estructura y una finalidad clara.

Durán et al. (2009) exponen que una práctica inclusiva es toda actuación que se oriente, a partir del compromiso del profesorado, estudiantado y familias, a promover la presencia, la participación y el éxito de todo el estudiantado, sobre todo de aquellos en mayor situación de vulnerabilidad. Los ambientes de aprendizaje abiertos a las necesidades de todos generan aulas y con ellas escuelas inclusivas. López (2017) describe un aula inclusiva como una visión de la educación dónde “las diferencias individuales son atendidas y dónde el objetivo del educador es el de integrar a cada uno de los estudiantes para que logren

alcanzar su máximo desarrollo académico”. Consiste, a grandes rasgos, en ofrecer una educación a la que puedan acceder todos, proporcionando un entorno estimulante y en el que una persona con una necesidad educativa especial pueda aprender y relacionarse con su grupo de iguales.

Inclusión Educativa y Prácticas Pedagógicas en la Educación Superior

Las prácticas de inclusión educativa relacionadas con el acceso, permanencia y egreso efectivo de los estudiantes de los distintos niveles y sistemas educativos deben sustentarse en políticas y culturas de inclusión educativa, ya que estas a su vez, son manifestaciones inherentes a una sociedad incluyente, justa y equitativa (Castillo Bustos y Yépez Moreno, 2018).

Siguiendo a los autores el enfoque de la inclusión educativa ha estado tradicionalmente centrado en las personas con discapacidad como grupo específico, lo que implicaba la integración de estudiantes con necesidades educativas especiales al contexto educativo regular, sin una verdadera atención en función de sus particularidades. Señalan que es necesario trascender a una verdadera inclusión educativa, que garantice que todos aprendan y se desarrollen de acuerdo con sus capacidades y talentos.

El contexto universitario no debe limitarse al espacio tradicional diseñado y concebido para que los profesores «entreguen» conocimientos a los estudiantes, la educación debe trascender hacia un espacio de interacción entre seres humanos conscientes, capaces de compartir experiencias, conocimientos, valores y valoraciones en favor de un mutuo desarrollo y transformación (Castillo Bustos y Yépez Moreno, 2018, p. 11), respondiendo así a las necesidades y capacidades particulares de cada estudiante con discapacidad a través de la implementación de políticas públicas, la creación de observatorios, comisiones, organismos, redes institucionales e interinstitucionales, comités, programas y modelos de atención a las personas con discapacidad.

Estrategias Pedagógicas para la Inclusión Educativa: Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) y Ajustes Razonables

Prepararse para una sociedad inclusiva y sostenible y, por ende, que las instituciones educativas sean más inclusivas, se deben dar pequeños pasos, es decir de forma paulatina implementar estrategias que conlleven a ese propósito (Azorín Abellán y Sandoval Mena, 2019).

Dentro de las estrategias de inclusión educativa que se han considerado se encuentra el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) que es parte esencial para conseguir una sociedad en la que todas las personas puedan participar (Escribano y Martínez, 2013). Asimismo, incluye el diseño del entorno, los edificios, los servicios, etc., de modo que puedan ser utilizados por el mayor número de personas, incluidas las personas con discapacidad y las personas mayores, de la forma más autónoma posible.

Y los ajustes razonables que, según la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad, definen los Ajustes Razonables como cualquier cambio, ajuste o modificación desde el punto de vista técnico, económico o cultural, que se realiza en un espacio, bien, servicio, etc., para que

sea posible su utilización autónoma por cualquier persona con discapacidad. De esta forma, las personas con discapacidad pueden participar social, laboral y culturalmente en igualdad de oportunidades que el resto de los ciudadanos (Finsterbush Romero, 2016).

Los ajustes razonables conllevan la realización de modificaciones y adaptaciones, que mejor se adapten en consideración a las particulares características del sujeto, su entorno, del procedimiento que se debe adaptar, de las características culturales y nivel de desarrollo de cada país o sociedad (Finsterbush Romero, 2016).

Marco Legal de la Educación Inclusiva en Honduras

A nivel nacional, la Educación Inclusiva se garantiza primordialmente desde la Constitución de la República de Honduras, la cual ordena en el Capítulo VIII: de la Educación y Cultura, específicamente, en el Artículo 151 “La educación es función esencial del Estado para la conservación, el fomento y difusión de la cultura, la cual deberá proyectar sus beneficios a la sociedad sin discriminación de ninguna naturaleza”.

La ley de Equidad y Desarrollo Integral Para las Personas Con Discapacidad Decreto no. 160-2005, es de interés público y tiene como finalidad garantizar plenamente a la persona con discapacidad el disfrute de sus derechos, promover y proveer con equidad su desarrollo integral dentro de la sociedad. En la Sección II de Educación, Artículo 17 sobre el acceso, señala que el estado mediante los sistemas de educación garantizará el acceso a la educación en todos sus niveles para las personas con discapacidad, tanto en el sistema público como en el sistema privado.

De manera específica, en materia de inclusión educativa, la *Ley Fundamental de Educación 262-2011 (2012)* contempla la inclusión y participación en el proceso educativo de las personas con discapacidad, necesidades educativas especiales y talentos excepcionales en los diferentes niveles educativos: pre básico, básico, secundario y educación superior no universitaria.

Esta ley en el Capítulo II De los Principios, Valores y Fines de la Educación Nacional, en la Sección Primera De los Principios y Valores, en el Artículo 13 señala la Equidad e Inclusión, definida como la igualdad de oportunidades de acceso a la educación, sin discriminación alguna, y atender las necesidades educativas especiales, diversidad cultural, lingüística, social e individual como elementos centrales en el desarrollo.

Métodos y Materiales

Enfoque Metodológico

Para alcanzar los objetivos propuestos se optó por la metodología cualitativa. Como señalan la mayoría de los autores, se rige por un diseño de investigación flexible, donde los estudios suelen comenzar con la formulación de algunas interrogantes, donde el investigador observa el escenario y las

personas desde una perspectiva holística (Flick, 2004). Esta opción metodológica es idónea para hacer oír las voces y narrar las experiencias de los participantes en el estudio Casilimas (1996) expresa que este tipo de investigación:

Reivindica el abordaje de las realidades subjetiva e intersubjetiva como objetos legítimos de conocimiento científico; el estudio de la vida cotidiana como el escenario básico de construcción, constitución y desarrollo de los distintos planos que configuran e integran las dimensiones específicas del mundo humano y, por último, ponen de relieve el carácter único, multifacético y dinámico de las realidades humanas. (p. 15)

Diseño Metodológico

Con el fin de comprender en profundidad la realidad educativa, en cuanto a las prácticas inclusivas de este grupo de docentes, el método empleado fue el fenomenológico ya que este contribuye tanto al conocimiento de las realidades escolares como a la comprensión de las vivencias de los actores del proceso formativo (Jaramillo Echevarri y Aguirre García, 2012). Los autores señalan que hay suficientes evidencias de que la fenomenología es una propuesta iluminadora en la indagación en ciencias sociales y, específicamente, en educación.

En este último campo, los autores advierten que el método fenomenológico posibilita la indagación de realidades educativas haciendo más comprensibles fenómenos cotidianos que se vuelven urgentes en las instituciones y que en el afán cotidiano de la institucionalidad queden inadvertidos. Permite a las investigaciones captar el conocimiento, el significado y las interpretaciones que comparten los individuos sobre la realidad social estudiada.

Planteamiento del Problema

La educación inclusiva es un tema que ha sido objeto de múltiples investigaciones a nivel internacional, su importancia deriva de la certeza cada día más palpable de que la diversidad de necesidades educativas especiales, culturas, géneros, condiciones socioeconómicas, estilos de aprendizaje entre muchas otras pluralidades; son una constante a la que deben dar respuesta las instituciones educativas en todo nivel educativo.

Aguilar Montero (2000) sugiere que al hablar de diversidad no sólo debemos referirnos a los alumnos y a sus necesidades de aprendizaje; es necesario considerar también que hay diversidad, de centros educativos, de idearios, de docentes, de proyectos educativos, es decir de ámbitos en los cuales se manifiesta la diversidad. Ya que la respuesta adecuada a la misma, se convierte en un reto que conlleva una opción ideológica desde la que nos hemos de situar, definir y comprometer. Esta respuesta se revela en el proceso de enseñanza aprendizaje a través de las prácticas pedagógicas implementadas por los docentes en los salones de clases. Prácticas que no inciden solamente en los estudiantes que presentan retos para el aprendizaje, sino en todo el estudiantado que convive y aprende en el mismo contexto educativo.

Castro et al. (2006) asumen que la práctica pedagógica es la acción que permite innovar, profundizar y transformar el proceso de enseñanza del docente en el aula. Así como en los otros espacios extra-áulicos en los que el docente interactúa con los estudiantes con finalidades educativas. Es decir, en todos los momentos y espacios en los que se concreta el hecho educativo. El encuentro entre estudiantes y docentes alcanza su real significación y sentido cuando se posibilita la construcción de un conocimiento válido para el abordaje y solución práctica de hechos, situaciones y problemas de la vida cotidiana.

En este contexto, las instituciones de educación superior han avanzado en cuanto a procesos de inclusión educativa se refiere, sobre todo en cuanto a adecuaciones de acceso como la eliminación de barreras arquitectónicas en la infraestructura, la flexibilidad en los mecanismos de ingreso y los servicios de bienestar universitario.

Ante este contexto queda clara la necesidad de crecer, de avanzar en la consolidación de procesos inclusivos en el ámbito universitario. Por lo que resulta interesante indagar ¿Cuáles son las características fundamentales de las prácticas pedagógicas inclusivas de los docentes universitarios? ¿Qué las origina? ¿Cuáles son las representaciones mentales que los docentes construyen en torno a ellas?

Responder a estas interrogantes y promover procesos que visibilicen estas prácticas inclusivas, a través de la sistematización de las mismas, constituirán un aporte valioso en la consolidación de una educación de calidad para todos.

Objetivos del Estudio

Objetivo General

Caracterizar las prácticas pedagógicas inclusivas desarrolladas por los docentes, de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, en respuesta a la diversidad de necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

Objetivos Específicos

1. Describir los ajustes razonables implementados por los docentes en sus prácticas pedagógicas inclusivas, para responder a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.
2. Identificar las valoraciones de los docentes en torno a la diversidad, la inclusión y a sus prácticas pedagógicas inclusivas, a partir de sus experiencias y vivencias particulares.
3. Sistematizar las prácticas inclusivas para contribuir a la reflexión teórica con conocimientos surgidos directamente de las experiencias.
4. Consolidar el inicio de una red de docentes orientada al fomento de procesos de Educación Inclusiva en el contexto universitario.

Justificación

En los últimos años, las universidades están siendo protagonistas de un significativo avance en materia de inclusión educativa. Torrego y Monge (2018) sostienen que los sistemas educativos han de

tomar conciencia de este factor y generar una enseñanza que se ajuste a las características de todos los involucrados atendiendo las diferencias como un derecho fundamental de la dignidad humana.

Sin embargo, según los resultados de la Encuesta Permanente de Hogares con Propósitos Múltiples de septiembre 2002, en Honduras, viven 177.516 personas con discapacidad lo que representa una prevalencia de 26,5% (por mil), el 8 % de los niños en general de 7 a 17 años, no han ingresado a primaria; en el caso de los niños con discapacidad esta proporción alcanza el 44%. Se puede observar que en el caso de niños con deficiencia mental el 70% no han entrado a primaria. A pesar de lo alarmante de las estadísticas y el respaldo legal no son muchos centros de educación básica y media que han abierto sus puertas a los niños y niñas que presentan algún tipo de necesidad especial en el aprendizaje con o sin una condición de discapacidad. Dadas estas cifras, la necesidad de atención es más que evidente, los índices de niños, niñas y jóvenes que presentan algún tipo de necesidad de aprendizaje son muy altos y aumentan año con año. Es por ello que se visualiza la necesidad de conocer las prácticas inclusivas de los docentes y específicamente en el estudio que nos ocupa, las prácticas de los docentes universitarios.

Esta investigación permitió analizar dichas prácticas, desde la mirada que la educación debe darse en igualdad de condiciones y oportunidades de aprendizaje, ya que es un compromiso que debe ser asumido por todos los gobiernos e instituciones públicas y privadas. Asimismo, a través de este análisis hemos podido constatar el avance en la garantía de la asistencia, permanencia y participación de los estudiantes con discapacidad incluidos en las aulas del campus universitario. Sin embargo, para atender a la diversidad sigue constituyendo un reto para todos los actores implicados, transformar las políticas, la cultura y las prácticas de las Universidades. Y nuestro propósito como resultado de esta investigación es establecer la necesidad de avanzar hacia un modelo de universidad basado en los principios de la inclusión educativa, no solo como una cuestión imprescindible para mejorar los procesos de calidad, sino como un elemento clave en orden a construir sociedades más justas, democráticas y equitativas.

Participantes de la Investigación

Cuando se analiza una realidad o escenario en la investigación cualitativa, lo que se pretende es conocer lo que tienen que decir sus actores sociales, razón por la cual se utilizará un muestreo de casos homogéneos; este busca describir algún subgrupo en profundidad. El punto de referencia más común para elegir a los participantes es que estos posean algún tipo de experiencia común en relación con el núcleo temático al que apunta la investigación (Quintana Peña, 2006).

Para efectos de esta investigación, se definieron los criterios de selección de los participantes en función de los objetivos, estos son:

- Docentes con experiencia en alumnado con discapacidad en las aulas.
- Disponibilidad para participar.
- Representación de diferentes departamentos académicos.

De acuerdo con los criterios anteriores, la muestra está constituida por 12 docentes de las facultades de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán de las carreras de:

1. Educación Artística
2. Educación Física
3. Orientación Educativa
4. Educación Especial
5. Educación Básica

Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información.

Para responder a los objetivos de investigación se utilizaron:

- Entrevista semi estructurada: se realizó un acercamiento personal a la práctica inclusiva de los docentes para identificar sus procesos y características.
- Grupo focal: su propósito fue propiciar la interacción para generar la expresión de ideas, valoraciones y percepciones sobre la educación inclusiva.

Ambos instrumentos permiten un acercamiento a la realidad estudiada a partir de las experiencias de los docentes participantes de la investigación, la triangulación de la información obtenida permite la realización de un análisis más pertinente. Con el objetivo de mejorar la validez y confiabilidad de los instrumentos, el guión de la entrevista fue sometida a juicio de expertos; puesto que este es un método de validación útil para verificar la fiabilidad de una investigación que se define como “una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones” (Escobar Pérez y Cuervo Martínez, 2008).

Delimitación del Estudio

Estas experiencias deben ser documentadas, analizadas y socializadas, por su valor en sí mismas, pero sobre todo como referentes de un proceso que no solo es necesario y justificado, como bien expone [Aguilar Montero \(2000\)](#) actualmente son pocos los que ponen en tela de juicio cualquier práctica inclusiva ya que las mismas se justifican y fundamentan por razones educativas, psicológicas, éticas y legales. Los mismos docentes que realizan estas prácticas asumen que los beneficios de la atención a los estudiantes con necesidades específicas de aprendizaje, beneficia a todos sus estudiantes, fortaleciendo el proceso de aprendizaje de todos.

Delimitación Temporal

La investigación se llevó a cabo durante el 2021, el acercamiento a los participantes y la recolección de información se realizó en los dos primeros periodos académicos del 2021.

Delimitación Espacial

La investigación se desarrolló en la modalidad presencial del campus central de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, con docentes de las Facultades de Ciencias de la Educación y Humanidades de la institución.

Alcances

- Se busca contribuir en la comprensión de las prácticas inclusivas de un equipo de docentes de la UPNFM, visibilizándolas para evidenciar experiencias que se desarrollan en la universidad favoreciendo la inclusión educativa.
- Se pretende consolidar un proceso de acompañamiento e intercambio de experiencias entre docentes, que permita incentivar el diálogo, creando espacios de reflexión conjunta en torno a la temática de diversidad e inclusión en el entorno universitario.

Limitaciones

La caracterización de las prácticas se circunscribe a las realizadas por el equipo de docentes participantes de la investigación, no se pretende generalizar a todo el contexto universitario.

Resultados

Se presentan, a continuación, los resultados a partir de las categorías de análisis (Tabla 1).

Tabla 1

Categorías y subcategorías de análisis

Categoría general	Subcategorías	Indicadores
Prácticas pedagógicas inclusivas	Presencia de todos los alumnos en el proceso de enseñanza aprendizaje.	1. Participación de todos los estudiantes en las actividades y experiencias de aprendizaje 2. Progreso: todos los estudiantes progresan y aprenden
	Ajustes razonables realizados por los docentes.	1. Estrategias de aprendizaje 2. Evaluación de los aprendizajes. 3. Utilización de recursos 4. Tiempos de aprendizaje 5. Planeación didáctica 6. Formas de comunicación
	Valoración del docente en torno a la diversidad y el proceso de inclusión educativa.	1. Concepciones y pensamientos del docente acerca de la diversidad en educación. 2. Actitudes del docente hacia la diversidad y su abordaje en la educación superior.

Nota. Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con Schettini y Cortazzo (2015) cuando se enfrenta a la tarea de analizar la información obtenida, se produce incertidumbre ya que se confrontan la interpretación de los sujetos, la comprensión del mundo simbólico (representado y organizado por el lenguaje) y como es el caso de esta investigación, sus prácticas o acciones concretas.

Una de las decisiones más importantes del análisis cualitativo se manifiesta cuando la información obtenida deberá ser condensada para poder así pensar en significados, en sentidos, en categorías y, finalmente, en conclusiones.

Para el análisis de la información obtenida se siguieron las etapas propuestas por Huberman y Miles (1994) proponen tres subprocesos vinculados entre sí para realizar el análisis:

1. La reducción de datos, orientada a su selección y condensación y se realiza con algunas acciones previas como elaborar el marco conceptual, definir las preguntas, seleccionar los participantes y los instrumentos de recogida de datos.
2. La presentación de datos, orientada a facilitar la mirada reflexiva del investigador a través de presentaciones gráficas, como, sinopsis, croquis, diagramas, etc. En el caso de esta investigación se diseñaron dos niveles de codificación a través de matrices por subcategorías de análisis.
3. La elaboración y verificación de conclusiones, en la que se utilizan técnicas para extraer significados de la información, como pueden ser la comparación/contraste, el señalamiento de patrones y temas, la triangulación, la búsqueda de casos negativos, etc.

Particularmente, en este caso, se trianguló la información procedente de las entrevistas y del grupo focal, para identificar los hallazgos relevantes en función de los objetivos de investigación. Estos hallazgos se consolidan en un reporte estructurado por subcategorías, que se analiza a la luz de la teoría, para derivar en las conclusiones del estudio.

Análisis e Interpretación de Resultados

El análisis de la información se realizó a partir de cada una de las subcategorías definidas para dar respuesta a los objetivos propuestos en la investigación.

A la información obtenida a través de los instrumentos, se les elaboraron tres niveles de codificación, la primera codificación abierta, identificando la información pertinente a cada una de las categorías. Este proceso se ejecutó de forma individual para, posteriormente, identificar las discrepancias y registrarlas para el control de la fiabilidad.

En el segundo nivel de codificación se describió e interpretó el significado de cada una de las categorías identificadas, tanto las definidas a partir de los objetivos como la categoría emergente. En la tercera codificación se compararon las categorías vinculándolas con la teoría.

Subcategoría 1: Presencia, Participación y Aprendizaje de Todos los Alumnos en el Proceso de Enseñanza Aprendizaje.

Las prácticas pedagógicas inclusivas se caracterizan por tres elementos fundamentales: Presencia, participación y progreso de todos los estudiantes en el proceso educativo (Durán et al., 2009). El objetivo general de este estudio busca describir las prácticas pedagógicas inclusivas de un equipo de docentes de la UPNFM, razón por la cual la primera subcategoría apunta a identificar estos 3 elementos en la información obtenida a través de las entrevistas y del grupo focal.

La información ofrecida por los docentes denota que existe presencia de estudiantes con diversidad de necesidades de aprendizaje en sus espacios pedagógicos, con respecto a este elemento uno de los docentes expresó: “...no solo es el estudiante con necesidades educativas especiales o discapacidad, tenemos estudiantes que les cuesta seguir instrucciones y trato de dar respuesta a la diversidad que hay en mi aula de clase” (E2).

Entre los estudiantes que participan del proceso de aprendizaje descrito por los docentes, es posible identificar diferentes necesidades de aprendizaje como se expone en la Tabla 2.

Tabla 2

Diversidad de necesidades educativas en los espacios pedagógicos de los docentes

Necesidades educativas	Referencia desde el discurso de los docentes
Diversidad étnico-cultural	“En el caso de los misquitos, es bastante marcado aquí en Tegucigalpa. Sin embargo, en San Pedro, en Ceiba. Vemos estudiantes garífunas” (E2)
Talentos excepcionales	“Yo tengo estudiantes que son bastante brillantes”
Discapacidad sensorial	“En el caso de educación básica, tenemos estudiantes sordos, sin embargo, en la universidad también vemos estudiantes que son ciegos” (E1)
Discapacidad intelectual	“... una niña también que tiene discapacidad intelectual, también ahorita estoy aprendiendo..., ya comenzamos a hacer una prueba con una tutora” (E4)
Discapacidad física	“Tenía un estudiante en silla de ruedas, en la atención de este muchacho tenía experiencia mayor por mi formación” (E4)
Diversidad de estilos de aprendizaje	“...en la universidad nosotros vemos diferentes grupos de estudiantes diferentes en diversos sentidos, también. Vemos estudiantes que son de distintas religiones, como lo mencionaba él... al interior de los diferentes espacios formativos” (G4)

Nota. Fuente: elaboración propia.

Si bien es cierto es posible identificar la presencia de estudiantes con diversas necesidades de aprendizaje dentro de los espacios pedagógicos, esta presencia debe estar mediada por su interacción y participación en la construcción de su aprendizaje, para poder definir estos procesos como verdaderamente inclusivos.

En los datos obtenidos a través de los instrumentos de recolección de información, es posible identificar evidencias de la participación de los estudiantes en el proceso enseñanza aprendizaje ; en este sentido una de las docentes señala *“unos son más comprometidos que otros y tengo dos casos en la clase de pintura, tengo uno que tiene muchas dificultades, pero es la persona que más ganas le pone en todo el curso, hasta en lo que ya no”* (G3).

Esta participación es referida de manera específica por otro docente, quien la valora de manera muy positiva *“pues sentirse parte del grupo a pesar de sus dificultades, verdad, parte del grupo de clase que estábamos conformando y sentirse integrados, para ellos, es valioso y es lo que cuenta”* (E2).

Es importante señalar que esta participación no siempre es positiva, de hecho, se han presentado experiencias que pueden considerarse negativas, a este respecto uno de los docentes señaló *“Me paso una experiencia en la cual el resultado no fue positivo, he tenido resistencia de algunos al principio, pero en conjunto con la Dirección de Servicios Estudiantiles (DISE) de la UPNFM tuve que trabajar en estudios de caso donde hemos tenido cita y hemos tenido discusiones largas”* (E4). Es relevante rescatar esta experiencia registrada por el docente, ya que en todo proceso educativo es posible identificar situaciones de esta naturaleza, y la misma refleja que la mediación pedagógica desarrollada con los estudiantes es real, concreta, vívida.

Finalmente, el tercer elemento que permite definir una práctica como inclusiva es el aprendizaje y éxito de “todos” los estudiantes en el proceso, al respecto los docentes participantes hacen referencia a este aprendizaje de diversas formas, en algunos casos evidenciando al aprendizaje de los estudiantes con necesidades educativas específicas; *“los resultados han sido positivos en el sentido de que los estudiantes han respondido a mi forma de enseñar y a mi forma de interactuar, positivos porque los resultados y los procesos están completos”* (E1).

En otros casos los docentes hacen referencia al aprendizaje en general del grupo *“He notado en los estudiantes de la carrera que atiendo, de la carrera de educación básica, como, a través de que nosotros hemos tenido estudiantes con discapacidad auditiva, ellos se han preocupado por estudiar el LESHO para compartir y comunicarse”* (E2).

En el discurso de los docentes también es posible identificar evidencias de su propio aprendizaje *“Ha sido una experiencia muy muy muy enriquecedora. He aprendido de ello, verdad, en todos los aspectos. Me han permitido comprender más aún la labor docente, verdad, con este colectivo”* (GF2).

Subcategoría 2: Ajustes Razonables

Considerando que los *ajustes razonables* permiten la modificación o cambio técnico-metodológico, cultural, que se realizan, para que las personas con discapacidad pueden participar activamente en igualdad de oportunidades, a continuación, se realiza una descripción de los ajustes razonables realizados por los docentes participantes del grupo focal y entrevistas, dicho análisis en función de los indicadores establecidos en la investigación:

1. Planeación Didáctica.

“Para mí, fue un reto y yo le hice un plan específico a él. Incluso, llegó a conducir el balón de baloncesto, se imaginan, en toda la cancha del aula magna, ida y vuelta. Fue bien bonito porque los compañeros le ayudaron a él a superar muchas dificultades” GF1.

Al realizar un plan específico se define un aula inclusiva, como mencionan Ford et al. (2007), quienes enumeran entre los indicadores que definen las aulas inclusivas cuando se personaliza el currículo y se ofrecen los apoyos necesarios. Asimismo, se puede apreciar en los comentarios de los docentes acerca de la práctica pedagógica implementada en los salones de clases, que no inciden solamente en los estudiantes que presentan retos para el aprendizaje, sino en todo el alumnado que convive y aprende en el mismo contexto educativo (Aguilar Montero, 2000).

Por ejemplo, en el comentario siguiente: *“nunca he hecho una planificación como muy particular, así como voy haciendo el ajuste de adaptación lo menciono en mi agenda”* E3. En dicho comentario, se manifiesta en las acciones que ejecuta en el aula como plantea por prácticas pedagógicas se hace referencia a las acciones que ejecuta el maestro en el aula y que, implícita o explícitamente, promueven algún tipo de aprendizaje en sus estudiantes (González et al., 2017).

Para avanzar hacia prácticas pedagógicas inclusivas se debe proporcionar apoyo, tanto a los centros como a los docentes, fomentar el trabajo en equipo de los profesionales de los centros, potenciar el liderazgo de los equipos directivos, favorecer las condiciones de convivencia y promover la colaboración entre alumnos, padres, profesores y sociedad civil (Azorín Abellán y Sandoval Mena, 2019). Así lo manifiesta el docente cuando hace mención del profesor de apoyo en el aula de clases: *“Sobre todo trabajar con el intérprete para poder entender lo que escriben porque no escriben igual es más demorado y ...”* (E3).

“Hay ocasiones que hago ajustes en los contenidos con este estudiante y pues en los aprendizajes adquiridos, también tengo que colocar esos estándares y las expectativas de logro. Ajustarlas a las capacidades porque no les puedo exigir algo que tal vez por su condición no vayan a lograr” E4. Como se puede apreciar, estas adaptaciones permiten convertir el currículo en una herramienta de atención a la diversidad, es la adecuación y flexibilización del currículo. Las adecuaciones curriculares son el conjunto de modificaciones que se realizan en los contenidos, criterios y procedimientos evaluativos, actividades

y metodologías para atender las diferencias individuales de los y las alumnas con necesidades educativas especiales (Arnaiz Sánchez, 2012).

2. Estrategias de Aprendizaje.

Son muchas las investigaciones que tienen como objeto de estudio, las percepciones y el quehacer de los docentes, en tanto protagonistas del proceso de inclusión educativa. Los abordajes giran en torno a la metodología que emplean los docentes, su mejora o sugerencias para atender las necesidades que presentan los estudiantes, características de estos, barreras, etc. (Aguilar Montero, 2000). Ejemplo de ello son los comentarios de los docentes acerca de las metodologías que emplean con los estudiantes:

“A explicar, a ser más gráfico, porque la ventaja de enseñar matemáticas a estudiantes sordos es que por ahí podemos resolver la situación. Podemos ser gráficos, incluso, todo lo que se dice expresarlo de alguna manera en la pizarra para que ellos puedan comprender” (GF2).

A su vez, se aprecia cómo los docentes se interesan por el aprendizaje de otras lenguas para favorecer la comunicación:

“Aprender LESH0, empecé a manejar lenguaje de señas porque de esa forma me comunicaba con El.” (E1). Como se puede apreciar el hecho que el docente aprenda una lengua de signos es un indicativo de la transformación del centro en la eliminación de barreras por ello Operti y Guillinta (2009) concluyen que, para apoyar la transformación de los centros para avanzar hacia la realización del derecho a la educación para todas y todos, requiere eliminar todo tipo de barreras de acceso al currículo, de socialización y de comunicación, facilitando el aprendizaje y uso de la lengua de signos y de los medios de apoyo a la comunicación oral.

“Establezco más tutorías, para ellos hago más tutorías...Hago reacondicionamientos al momento didáctico, abordo tutoría aparte y en casos muy particulares” (E1). *“Esas tutorías, verdad, son fundamentales en el desarrollo de las adaptaciones que uno como docente desde el espacio de aula”* (E2).

“En el caso de los sordos es importante que los compañeros puedan también trabajar de manera colaborativa con ellos para poderles ayudar; en situaciones donde estudiantes avanzados que puedan apoyarles y complementar les algunos trabajos que ellos tuvieran dificultad” (E3).

“He tenido que realizar adecuaciones con algunos compañeros que requieren de una explicación más clara, acompañamiento de un tutor. Esa comunicación que se tiene con el tutor ayuda a que el estudiante con una discapacidad se sienta más cómodo y pueda culminar un trabajo” (E4).

Como se puede apreciar un gran número de los docentes participantes en la investigación implementan las tutorías, con el propósito de garantizar el aprendizaje como plantea Ferreiro Gravié (2011) es innegable que para garantizar el aprendizaje se hace necesario cumplir el triángulo: la teoría que se

sigue, la metodología que se aplica y el método que guía la acción. Complementando la idea anterior las investigaciones donde se hace el análisis de las buenas prácticas, demuestran que no es suficiente la aplicación de ese triángulo, sino que el maestro desarrolle consecuentemente con ello las competencias profesionales de comunicación, las competencias de monitorear la actividad de los alumnos, retroalimentar sobre el proceso y los resultados obtenidos por el estudiantado, así como la competencia de ser capaz de apoyar el esfuerzo del alumno con un sistema de ayuda que permite moverlos en su zona de desarrollo potencial (Ferreiro Gravié, 2011).

“Inclusive, en estos últimos momentos, ha sido a través de las TICs inclusivas que se nos han brindado para poder facilitar un poco más el aprendizaje. Se nos explica, inclusive, una cosa de cómo se atiende a los estudiantes” (GF2). El uso de nuevas tecnologías está cambiando nuestro concepto de la naturaleza del aprendizaje. Estas nuevas tecnologías nos revelan que el aprendizaje universal es modular, distribuido, en paralelo y heterárquico (Escribano y Martínez, 2013).

3. Evaluación de los Aprendizajes.

“Bueno, los exámenes son iguales a los que otros enfrentan, como cualquier estudiante, solamente claro está más tiempo, por ejemplo, para el desarrollo del examen de 1 hora se les brinda media hora más, también un proyecto donde ellos asumen y expresan su capacidad, Y bueno la rúbrica, pues no cambia simplemente lo que se modifica es el tiempo de entrega porque quizás sí pueden leer, pero escribir es más complejo” (E3).

Se puede apreciar la importancia de aplicar técnicas e instrumentos diferenciados con posibilidades de obtener datos más cualitativos del aprendizaje que permitan conocer de forma profunda la evolución de la persona que se educa. Esto favorece y facilita la adecuación, en cada momento del trabajo docente, a la singularidad del alumno individualizado, un modelo educativo que promueve la inclusión y la calidad, gracias a planteamientos evaluativos correctos, respetuosos de la diversidad (Casanova, 2011).

4. Utilización de Recursos.

Como menciona Zabalza (2009), en Fernández Batanero (2013), incorporar modificaciones al currículo que lo aparten lo menos posible de la programación regular o de los planteamientos comunes, desarrollar interdependencia profesional con estrategias que permitan la continuidad, y finalmente conformar equipos de apoyo y redes de apoyo institucional, son indicadores que se están desarrollando las competencias para atender la diversidad como se puede apreciar en los comentarios expresados por los docentes:

“Hacer videos que conllevaran la escritura. Uso de otras plataformas. Audios que sean cortos, mensajes muy cortos, con instrucciones muy claras. La parte de los audiolibros también es otra estrategia que normalmente trato de incentivar. Trataba de que todo fuese lo más práctico y que se les acercara más a las necesidades y cumpliera con las necesidades que ellos tuvieron en su momento” (E2).

“Sí me ayudó muchísimo el tener al intérprete que con ella fuimos ahí construyendo esa metodología como enseñarle a este grupo de sordos. Fue de gran apoyo la verdad” (GF2).

“Empecé a buscar cómo trabajar con Él, qué hacer con Él y busqué una amiga que es de orientación escolar. Yo consulto a los psicólogos que hago, que digo, que no digo” (E1).

Asimismo podemos concluir que la implementación de las diversas estrategias muestra como menciona Fernández Batanero (2013) entre las competencias de acción profesional para atender la diversidad, entre otras, están: identificar las necesidades y conflictos que se generan en la interacción; al momento de atender estudiantes con necesidades educativas especiales, identificar y desarrollar estrategias innovadoras para favorecer la inclusión, realizar valoraciones de los potenciales del estudiantado y sus contextos, incorporar modificaciones al currículo e integrar equipos de apoyo y redes de apoyo institucional.

5. Tiempos de Aprendizaje.

“Hice un horario particular con ella, hablé con su mamá...”

En el comentario anterior se puede apreciar algunas prácticas pedagógicas inclusivas donde se involucra y se planifican las tareas escolares, más allá de servir de indicadores de los niveles de desarrollo, del dominio de los aprendizajes, de la transferencia de conocimientos alcanzados por los estudiantes, constituyen un referente para el profesorado puesto que le permiten visibilizar las dificultades o carencias en dichos aprendizajes y poder así revisar sus prácticas de enseñanza (Lanza Elvir y Montero Centeno, 2017).

Subcategoría 3: Valoración de los Docentes sobre sus Prácticas, Diversidad e Inclusión.

Desde el punto de vista de Bravo (2013) en Angenscheidt Bidegain y Navarrete Antola (2017), el campo de la educación, educar en diversidad alude a la condición de diferencias individuales como condición inherente a toda persona y no a una situación particular de determinado contexto o grupo o persona. Siendo este un punto de partida para referirnos a las valoraciones que un grupo de docentes de la UPNFM ha planteado desde sus prácticas pedagógicas inclusivas, consideradas estas como experiencias positivas y que les permiten conocer y buscar alternativas de aprendizaje. Así lo expresaron unos docentes entrevistados: *“...he tenido una gran experiencia de aprendizaje, la experiencia de conocer y buscar alternativas de aprendizaje para las necesidades o los estudiantes que se han atendido” (E2).*

Desde las concepciones y pensamientos de algunos docentes consideran la necesidad de diversificar las metodologías, actividades y los contenidos en sus prácticas pedagógicas inclusivas, esto afirma que, ser inclusivo en el contexto de la educación superior requiere comprensión, preparación y búsqueda de recursos por parte del docente. Las estrategias de enseñanza inclusivas reflejan la mejor práctica docente porque demuestran que estamos dispuestos a ser flexibles y a responder a las necesidades del estudiantado (Finsterbush Romero, 2016). Uno de los docentes entrevistados hace referencia que: *“En la práctica,*

claramente se observan las diferencias que cada estudiante tiene y es ahí donde uno tiene que saber diversificar las metodologías, actividades y los contenidos para que todos tengan esa misma recepción o percepción de la temática” (E4).

A la vez los docentes manifiestan estar conscientes de los retos y oportunidades de continuar desarrollando sus prácticas pedagógicas inclusivas como respuesta a la diversidad, evidenciado en palabras de docente participante en grupo focal: *“debemos ser conscientes que pueden ser muchas necesidades que van a surgir en el camino y solo la experiencia nos va a dar a nosotros esa oportunidad de detectar esas necesidades para poder atender a la población de manera equitativa” (GF1).*

La perspectiva de los docentes desde sus prácticas pedagógicas hacia la diversidad y su abordaje en educación superior son diversas. Para unos, la diversidad es la pluralidad de representaciones conforme a diferentes escenarios que han experimentado. Uno de los docentes señala que: *“la Diversidad es un contexto súper amplio en el sentido que están involucradas... todo tipo de género, inclusive, tipo de género porque son bastantes. podrían estar, también, las personas con NEE, unas físicas, otras intelectuales, etc., podría estar, también, las personas de diferentes religiones” (GF1).*

En palabras de Correa Alzate y Restrepo Restrepo (2018) una de las perspectivas se focaliza en el derecho a la educación desde la justicia educativa que equipare oportunidades y promueva prácticas que asuman el respeto a la diferencia, la valoración capacidades y la tolerancia y por consiguiente asumir a la persona como un ser humano holístico.

En esta misma línea de valoración, otros docentes ven la diversidad desde las individualidades que presentan los seres humanos, además apreciando los estilos diferentes de aprendizaje que pueden presentarse en los colectivos estudiantiles en el aula de clases. Así lo expresa un docente que participó en grupo focal: *“somos personas individuales y tenemos características propias, algunos con alguna discapacidad física y algunos con discapacidad intelectual y otras diferencias, todos somos diversos. Aprendemos de diferentes maneras” (GF4).* Esto afirma lo planteado por López (2017) quien describe un aula inclusiva como una visión de la educación donde “las diferencias individuales son atendidas y donde el objetivo del educador es el de integrar a cada uno de los estudiantes para que logren alcanzar su máximo desarrollo académico”.

Para el abordaje de la diversidad en la educación superior los docentes opinan que se requiere elementos como; desarrollar una actitud positiva y de compromiso; mayor conciencia y una preparación sobre la atención a la diversidad y la inclusión educativa. Expresiones al respecto por parte de los docentes, las siguientes: *“no ver al estudiante como estudiante, sino verlo de manera integral, en todo, no solo la parte académica, también la parte personal” (E2).*

...nos ha tocado hacer autodidactas. Desde la inducción que nos han dado en el proyecto de atención en la universidad, de ahí ser autodidactas e ir sistematizando (GF1).

Sin duda, es imperante en las intervenciones docentes la necesidad de contar con capacitación y formación en atención a la diversidad como parte del crecimiento profesional, en palabras de un docente al respecto: *“Es importante el crecimiento profesional en atención a la diversidad, no podemos ser ajenos porque son seres humanos también y nosotros tenemos que estar preparados para poder atender todo tipo población” (E3).*

Conclusiones

A continuación, se presentan las conclusiones extraídas a partir de los hallazgos más relevantes, los cuales son interpretados a la luz de los referentes teóricos que sustentan la investigación. En ellas se prioriza la voz de los docentes participantes como referente de las respuestas a los objetivos, los cuales buscan caracterizar las prácticas pedagógicas inclusivas, con la finalidad de generar reflexiones que permitan comprender estos procesos desde la perspectiva de sus protagonistas.

A este respecto los hallazgos reflejan que las prácticas desarrolladas por los docentes exponen una interacción heterogénea, ya que es posible identificar en sus espacios pedagógicos la presencia de estudiantes con diversas necesidades de aprendizaje; también se privilegian diversas formas de participación y comunicación que reflejan el compromiso de los docentes, por el aprendizaje académico y el bienestar emocional de sus estudiantes. Evidencia de esto son las múltiples expresiones de los docentes en torno a los resultados positivos del proceso, para todos los estudiantes, no solo para aquellos con necesidades individuales de aprendizaje, así como para ellos mismos.

En cuanto a la participación de los estudiantes las referencias de los docentes apuntan a una pluralidad de manifestaciones, hacen hincapié en los valores que genera esta interacción en grupos heterogéneos caracterizados por la diversidad, aluden a la preocupación por otros, la generosidad y la solidaridad, que hacen evidente la influencia de esta convivencia en toda la comunidad estudiantil, aspecto relevante en cuanto que la comunidad a la cual se hace referencia está conformada por docentes en formación.

Uno de los propósitos específicos del estudio es describir los ajustes razonables implementados por los docentes en sus prácticas inclusivas para responder a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, en lo que respecta a esta temática, la multiplicidad de ajustes o modificaciones implementados por los docentes se evidencian en las estrategias de aprendizaje, de evaluación y especialmente en los tiempos de aprendizaje.

Las reflexiones de los docentes señalan la importancia del desarrollo profesional docente y el acompañamiento de personal especializado para lograr las competencias necesarias para atender a la diversidad. Los resultados revelan la preocupación de los docentes por autoformarse en materia de inclusión, así como la valoración positiva del apoyo recibido por el Programa de Atención a la Diversidad en el diseño e implementación de ajustes al proceso didáctico, para responder a las necesidades de los estudiantes con discapacidad.

Otro de los propósitos definidos en el estudio fue conocer las valoraciones y pensamientos de los docentes en torno a la diversidad, la inclusión educativa y sus propias prácticas educativas, en referencia al primer punto los docentes señalaron contundentemente una concepción de diversidad que va más allá del enfoque de discapacidad, en sus discursos se descubren elementos que aluden a las diferencias individuales, estilos de aprendizaje, situación socioeconómica y cultural. También señalaron necesidades que afectan a los estudiantes de forma temporal como enfermedades o lesiones. Toda esta relación de diversidades expone un concepto de atención a la diversidad apegado al enfoque de derechos humanos.

En lo que respecta al proceso de inclusión y sus propias prácticas los docentes participantes hacen referencia a dos elementos fundamentales; en primera instancia las valoran como oportunidades al señalar que les permiten sensibilizarse, pensar la manera de enseñar, comprender más su labor docente y dar una respuesta educativa a los estudiantes. De igual manera las consideran un reto, ya que consideran que aún es necesario crecer en esta temática tanto a nivel individual como institucional.

Una categoría que no se había considerado en el diseño inicial de la investigación, pero que surge en el proceso de interacción con los participantes es la concepción de los docentes en torno a la responsabilidad de la institución en la promoción de ambientes inclusivos. El equipo de docentes participantes señala que la UPNFM ha dado pasos importantes en su camino hacia la inclusión, hacen referencia al apoyo que reciben a través del Programa de Atención a la Diversidad, pero señalan que aún es necesario avanzar, plantean la necesidad de establecer mecanismos institucionales de capacitación docente en temas de atención a la diversidad, también proponen la inversión en accesibilidad en los espacios físicos.

Paradójicamente se finaliza con un inicio; todos los docentes participantes de la investigación tomaron a bien formar parte de una red de docentes inclusivos que tiene como propósito intercambiar experiencias, reflexionar sobre las prácticas pedagógicas y generar propuestas de mejora para responder a las necesidades, capacidades, motivaciones y ritmos de aprendizaje de todos los estudiantes de la UPNFM y con ellos aportar en la consolidación de una universidad que apunta a la calidad y excelencia educativa.

Recomendaciones

Se ha iniciado un proceso de indagación en temas relacionados con la inclusión en educación superior, por lo que sería recomendable una acción permanente de investigación en esta línea, con el propósito de que la red de docentes inclusivos sea una comunidad de aprendizaje, cuyos resultados permitan conocer cómo se pueden introducir cambios, cómo organizar y formular planes de mejora en función de los resultados, para sistematizar procesos institucionales, centrados en la identificación y eliminación de barreras para la inclusión.

Como parte de la comunidad educativa de UPNFM resulta necesario establecer un proceso para el aprovechamiento de la experiencia del profesorado, para el acompañamiento del docente en el proceso de enseñanza, así como también un proyecto de formación permanente, ya que se cuenta con profesorado preparado en áreas específicas, pero falta formación en inclusión educativa, razón por la cual los docentes encuentran dificultades que no pueden resolver por sí mismos, y sienten que les falta apoyo.

Además, de las estrategias implementadas se deben gestionar o aumentar los recursos tanto materiales como humanos, con apoyo profesional para que no se pierda la oportunidad de aprender en equipo y compartir buenas prácticas para cambiar la realidad de las aulas y ayudar al alumnado a aprender.

Referencias Bibliográficas

- Aguilar Montero, L. A.** (2000). *De la integración a la inclusividad. La atención a la diversidad: Pilar básico en la escuela del siglo XXI*. Espacio Editorial. <https://biblioteca.uazuay.edu.ec/buscar/item/85174>
- Angenscheidt, L. y Navarrete, I.** (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias psicológicas*, 11(2), 233-243. <https://doi.org/https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1500>
- Aranda, V.** (2011). Reflexión y análisis de políticas y prácticas innovadoras a la luz de las representaciones sociales y de la necesidad de una educación intercultural en la formación inicial docente. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 37(2), 301-314. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200018>
- Arnaiz Sánchez, P.** (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio siglo XXI*, 30(1), 25-44. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/149121>
- Azorín Abellán, C. y Sandoval Mena, M.** (2019). Apoyos para avanzar hacia una educación más inclusiva en los centros escolares: análisis de guías para la acción. *Siglo cero*, 50(271), 7-27. <https://doi.org/http://dex.doi.org/10.14201/scero2019503727>
- Casanova, M. A.** (2011). Evaluación para la inclusión educativa. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1). <https://revistas.uam.es/riee/article/view/4470>

- Casilimas, C. A.** (1996). *Investigación cualitativa*. Icfes. <http://panel.inkuba.com/sites/2/archivos/manual%20colombia%20cualitativo.pdf>
- Castillo Bustos, M. y Yépez Moreno, A.** (2018). Reflexiones en torno a la inclusión educativa y las prácticas pedagógicas en la educación superior. *Revista Científica Retos De La Ciencia*, 2(5), 1-15. <https://doi.org/https://doi.org/10.53877/rc.2017.01.01>
- Castro, E., Peley, R. y Morillo, R.** (2006). La práctica pedagógica y el desarrollo de estrategias instruccionales desde el enfoque constructivista. *Revista de Ciencias Sociales.*, 12(3), 591-595. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-95182006000300012&lng=es&nrm=iso. ISSN 1315-9518
- Correa Alzate, J. y Restrepo Restrepo, N.** (2018). Atención a la diversidad: retos y desafíos en la Educación Superior. *Trends and challenges in Higher Education in Latin America.*, 179-190. <https://www.adayapress.com/wp-content/uploads/2018/04/18.pdf>
- Durán, D., Marchesi, I. y Hernández Izquierdo, L.** (2009). *Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas*. https://www.researchgate.net/publication/270273880_Guia_para_la_reflexion_y_valoracion_de_practicas_inclusivas
- Escribano, G. y Martínez, C.** (2013). Inclusión educativa y profesorado inclusivo: Aprender juntos para aprender a vivir juntos. *Estudios sobre educación*, 24, 249-251. <https://doi.org/https://doi.org/10.15581/004.24.2034>
- Fernández Batanero, J. M.** (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 82-99. <http://www.scielo.org.mx/scielo.php>
- Ferreiro Gravié, R.** (2011). Tres vértices del triángulo de las Competencias Didácticas: Teoría, metodología y método. *Revista Complutense de Educación*, 22(1), 11-23. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2011.v22.n1.1
- Finsterbush Romero, C.** (2016). La extensión de los ajustes razonables en el derecho de las personas en situación de discapacidad de acuerdo al enfoque social de derechos humanos. *Ius et praxis*, 22(2), 227-252. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.4067/S0718-00122016000200008>
- Flick, U.** (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- González, N., Eguren, M. y Belaunde, C.** (2017). *Desde el aula: una aproximación a las prácticas pedagógicas del maestro peruano*. IEP ediciones.

- Huberman, A. y Miles, M.** (1994). Métodos para el manejo y análisis de datos. 1-20. http://metodo3.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/169/2015/03/DC_1_Hamilton_1994.pdf
- Jaramillo Echevarri, J. C. y Aguirre García, L. G.** (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(2), 51-74. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134129257004>
- Lanza Elvir, M. y Montero Centeno, D.** (2017). Prácticas inclusivas, ¿qué mejoras son necesarias? Un estudio de caso en la escuela John Fitzgerald Kennedy de Honduras. *Aula de Encuentro*, 19(1), 24-46. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6004495>
- López, N. L.** (2017). *¿Qué es un aula inclusiva en educación?* CEAC: <https://www.ceac.es/blog/que-es-un-aula-inclusiva-en-educacion>
- Magendzo, A.** (2000). La diversidad y la no discriminación: Un desafío para una educación moderna. *Revista de Investigación Latinoamericana*, 26(1), 173-200. <https://redae.uc.cl/index.php/pel/article/view/25659>
- Operti, R. y Guillinta, Y.** (2009). La educación inclusiva: 48ª Conferencia Internacional de educación. *Páginas de Educación*, 2(1), 137-148. <https://doi.org/https://doi.org/10.22235/pe.v2i1.706>
- Palacios, S. G.** (2006). Propuesta para una acción educativa de calidad en el tratamiento de la diversidad. *Revista complutense de educación*, 17(2), 13-34. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/download/RCED0606220013A/15786>
- Paz Delgado, C. L.** (2012). *Diagnóstico y propuesta para el desarrollo de competencias docentes para la atención a estudiantes con discapacidad a nivel universitario*. Universidad de Alicante. <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc86341>
- Paz Maldonado, E.** (2018). Situación actual de la atención a la diversidad en la educación superior de Honduras. *Actualidades investigativas en educación*, 18(3), 1-32. <https://doi.org/https://doi.org/10.15517/aie.v18i3.34148>
- Quintana Peña, A.** (2006). *Psicología: tópicos de actualidad*, 1-38. <http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/267/3634305- Metodologia-de-Investigacion-Cualitativa-A-Quintana.pdf>
- Rojas, S. y Haya, I.** (2018). *Fundamentos pedagógicos de atención a la diversidad*. Universidad de Cantabria. <https://www.editorialuc.es/libro/fundamentos-pedagogicos-de-atencion-la-diversidad>

Schettini, P. y Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social*. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP). <https://doi.org/https://doi.org/10.35537/10915/49017>

Torrego, J. y Monge, C. (2018). *Inclusión educativa y aprendizaje cooperativo*. Síntesis.

Zárate-Rueda, R., Díaz-Orozco, S. P., & Ortiz-Guzmán, L. (2017). Educación superior inclusiva: Un reto para las prácticas pedagógicas. *Revista Electrónica Educare*, 21(3), 1-24. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-3.15> URL: <http://www.una>.