

INCLUSIÓN EDUCATIVA Y EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA PERSPECTIVA ABARCADORA

Autores: PhD. Ana Felicia Celeiro Carbonell, MSc¹. Luis Manuel Maceo Castillo, MSc². Raúl Alejandro Montes de Oca Celeiro³.

Institución: Universidad de Guayaquil

Correos electrónicos: aitanitacelecar@gmail.com; lmaceoc59@gmail.com;
ramoc1984@gmail.com

INCLUSIÓN EDUCATIVA Y EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA PERSPECTIVA ABARCADORA

RESUMEN

El presente trabajo centra su interés no en la visión más generalizada de la inclusión educativa como un derecho de la personas con discapacidad o con necesidades educativas especiales, sino que, es necesario lograr a nivel de la educación superior un cambio de mentalidad y de actitud en el profesorado, un cambio en la cultura profesional pedagógica de quienes hacen academia en las universidades, para llevar adelante una verdadera inclusión educativa a partir de la diversidad social, cultural, económica, ideológica, política, religiosa, étnica, de género y preferencias sexuales y en particular la diversidad educativa con sus componentes cognitivo, actitudinal y procedimental, que portan en sí mismo cada uno de los estudiantes que conforman las aulas universitarias. En el imaginario pedagógico de los docentes universitarios aún no se instala de forma consciente esta concepción de atención a la diversidad para una verdadera inclusión educativa de calidad.

El objetivo está encaminado a: Fundamentar con criterios científicos pedagógicos una propuesta de dimensiones e indicadores para la elaboración y posterior aplicación del diagnóstico pedagógico integral en el proceso de enseñanza aprendizaje como vía para realizar una educación integral inclusiva.

INTRODUCCIÓN

Hablar de educación inclusiva o inclusión educativa en el gremio profesional pedagógico es muy común en la actualidad. Se aprestan a entender y estar de acuerdo en la necesidad de una educación que dé oportunidades e involucre a todos de forma justa y equitativa. De manera inmediata, viene a la mente algo ya construido en el imaginario popular en relación a las capacidades y necesidades especiales; en este sentido no hay espacio para la duda; pero, y el resto, los que no poseen capacidades y/o necesidades especiales, y se les considera “normales”; ¿acaso sus capacidades están estandarizadas y resultan homogéneas en un grupo, paralelo o curso?, ¿es que los Programas o Sílabos que se aplican en las diferentes materias, en los distintos niveles de enseñanza, permiten un proceso de aprendizaje regular para todos?, ¿si cada individuo es una personalidad única e irrepitable no se supone que su proceso de aprendizaje es también único e irrepitable e imposible o al menos difícil de estandarizar?

En el pensamiento pedagógico de los docentes universitarios esto es algo que no se toma en cuenta muy a menudo, los catedráticos del nivel superior tienden a creer que si los estudiantes han llegado a este nivel es porque pueden aprender de forma estandarizada, y no dejan de tener razón; pero, no puede obviarse que en los países latinoamericanos, en unos más y en otros menos, han ido accediendo a la educación superior, por diferentes vías y modalidades de ingreso, amplias masas de estudiantes, muestra de la democratización del conocimiento y de las sociedades, de tal suerte que, en un aula universitaria hoy, ya sea pública o privada, pueden coincidir personas de diferentes estratos sociales, culturales y contextuales, con diferentes niveles de conocimientos, habilidades, capacidades y destrezas.

Estas reflexiones han motivado el trabajo que se presenta, a partir de las experiencias y vivencias pedagógicas profesionales, así como de la indagación empírica que se desplegó en la Carrera de Educación Básica de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad de Guayaquil, República del Ecuador. En este sentido, se han planteado algunas interrogantes que han guiado esta aproximación teórico-práctica, entre ellas:

¿Cómo hacer para que el proceso de enseñanza aprendizaje en la universidad no excluya en el camino a algunos de los estudiantes? ¿Cómo hacer de la educación superior una educación inclusiva de calidad? ¿Cómo entender la diversidad educativa y la inclusión, en los sujetos diversos, pero no especiales, que acceden a la Universidad? ¿Hasta qué punto tienen conciencia los docentes de las diferentes necesidades y capacidades cognitivas, actitudinales y comportamentales de los estudiantes no especiales? ¿Cómo desarrollar un proceso pedagógico que dé respuesta a la diversidad educativa en el aula?

Estas interrogantes han permitido establecer una problemática científica en torno a: ¿Cómo potenciar una educación inclusiva en la carrera de Educación Básica, a través del proceso de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes del primer semestre del curso 2016-2017?; de tal suerte que, el objetivo del trabajo apunta a: Fundamentar con criterios científicos pedagógicos una propuesta de diagnóstico integral en el proceso de enseñanza aprendizaje en la carrera de Educación Básica como vía para realizar una educación integral inclusiva.

Es así que se presenta una propuesta de dimensiones e indicadores para realizar un diagnóstico pedagógico integral en el primer semestre de la carrera de Educación Básica en la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad de Guayaquil.

DESARROLLO

En la actualidad coexisten enfoques, perspectivas y posicionamientos teóricos diversos en torno a la comprensión de la inclusión educativa, a pesar de ello, la UNESCO, en su informe conclusivo de la 48va Conferencia Internacional dedicada a la educación inclusiva, plantea que:

Se puede concebir el concepto más amplio de educación inclusiva como un principio rector general para reforzar la educación para el desarrollo sostenible, el aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos y un acceso a las oportunidades de aprendizaje en condiciones de igualdad para todos los niveles de la sociedad (UNESCO, 2008).

Como puede apreciarse es esta una definición amplia, abierta y tan general que parece tratar de acomodarse y de superar los derroteros disímiles que ha tenido este proceso desde la segunda mitad del siglo XX. Sin embargo, se comparte el criterio manejado por Echeita, G. (2013) acerca de lo que se ha logrado alcanzar con los procesos de integración y los intentos de inclusión, al respecto refiere:

...procesos de integración considerados, mayoritariamente, como un asunto técnico que ha tenido que ver con la tarea de conseguir que unos pocos alumnos que estaban fuera de los centros ordinarios o regulares del sistema, se preparasen para estar dentro, sobre todo algunos – no todos – de los considerados con necesidades educativas especiales, pero también otras minorías... (p.5).

Se coincide con el autor citado en su reflexión acerca de lo que significa e implica la inclusión, y en este sentido señala que ella constituye un valor, una aspiración estrechamente vinculada con el *reconocimiento*, consistente en ser aceptados por los demás en su individualidad y singularidad; pero para que existan prácticas de reconocimiento se requiere de participación en espacios comunes, a lo que él le llama *presencia*. A partir de estos presupuestos llega a la idea de que:

... la inclusión educativa no es sólo un sentimiento de pertenencia y de bienestar emocional y relacional al que se pueda llegar desde la periferia de la acción educativa. La inclusión educativa debe entenderse con igual fuerza como la preocupación por un aprendizaje y un rendimiento escolar de alta calidad y exigente con las capacidades de cada estudiante. Por otra parte, la vida escolar en la que todos los alumnos deben sentirse incluidos transcurre a través de las actividades de enseñanza y aprendizaje con sus iguales y no al margen de ella... En este sentido trabajar para la inclusión educativa es pensar en términos de las condiciones y procesos que favorecen un aprendizaje con *significado y sentido* para todos y todas (Miras, 2001) (p.9).

Como puede apreciarse, en esta concepción se maneja la inclusión educativa en una perspectiva más centrada en la verdadera esencia epistémica y epistemológica de esta categoría, se pone el énfasis en la naturaleza específica del proceso educativo, centrado en la calidad del aprendizaje y el rendimiento en correspondencia con las capacidades de cada estudiante, de manera tal que todos los procesos en que se encuentran involucrados los estudiantes contribuyan a un aprendizaje con sentido y significado para todos.

Esto conlleva necesariamente a plantearse y cuestionarse el papel del currículo en este proceso, hasta qué punto es este un instrumento homogeneizador y estandarizador que tiende a constreñir el desarrollo flexible que debe tener el proceso de aprendizaje y el rendimiento escolar. En este sentido y cuestionándose este aspecto, Echeita, G. (2013) refiere:

También podría decirse que es pensar y revisar hasta qué punto el currículo escolar, en toda su amplitud de significados, se configura o no, como un proceso facilitador u obstaculizador del aprendizaje y el rendimiento de todos los alumnos (Coll y Martín, 2006), así como cuestionarse, entre otros muchos aspectos, si los grandes proyectos de evaluación del rendimiento escolar, nacionales e internacionales, tal y como están concebidos y concretados en la actualidad contribuyen o debilitan los esfuerzos por construir un sistema educativo donde calidad y equidad no se perciban como factores antagónicos.

Hacer de la educación un proceso más inclusivo no resulta tarea fácil, la propia concepción epistemológica está demandando una reconstrucción o una visión de esta como “un proceso de reestructuración escolar”, que al decir del autor citado anteriormente “acerquen a los centros al objetivo de promover la presencia, la participación y el rendimiento de todos los estudiantes de su localidad - incluidos aquellos más vulnerables a los procesos de exclusión-”(p.10), esto con la idea y el propósito de que aprendan así a coexistir y convivir con la diferencia y a optimizar y mejorar gracias, precisamente, a esas mismas divergencias entre el alumnado.

El presente trabajo pretende centrar su interés no en la visión más generalizada de la inclusión educativa como un derecho de las personas con discapacidad o con necesidades educativas especiales, y es una idea que se ha venido manejando desde el inicio; sino, que es necesario lograr a nivel de la educación superior un cambio de mentalidad y de actitud en el profesorado, un cambio en la cultura profesional pedagógica de quienes hacen academia en las universidades para llevar adelante una verdadera inclusión educativa a partir de la diversidad: social, cultural, económica, ideológica, política, religiosa, étnica, de género y preferencias sexuales y además cognitivas, actitudinales y procedimentales que portan en sí mismo cada uno de los estudiantes que conforman las aulas universitarias.

La tendencia que aún prevalece en muchas universidades es a centrarse en el cumplimiento de la malla curricular, los sílabos y el rendimiento académico (Solís E., Porlán R., Rivero A., Pozo R. (2012); De-Juanas A., Ezquerro A., Martín R. (2016)). El principio de libertad de cátedra entendido como propiedad absoluta de la materia que se enseña, la fragmentación por asignaturas, el abstraccionismo o teoricismo del contenido, las metodologías centradas en el docente más que en el alumno, las estrategias estáticas y únicas para todos, los materiales de estudios poco adecuados a las realidades, evaluaciones competitivas y que cercenan la posibilidad de expresión libre y creativa del aprendizaje, son, entre otras, las barreras más frecuentes para una auténtica inclusión educativa.

Estos elementos condujeron a la necesidad de corroborar de forma empírica cómo se manifiesta esta problemática en la carrera de Educación Básica en la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad de Guayaquil; para ello se observaron 5 clases y se realizó una entrevista a 10 docentes que no eran los de las clases visitadas, a fin de ampliar los criterios; los parámetros que se tuvieron en cuenta para la elaboración de los instrumentos y la recolección de datos fueron los siguientes:

Concepción de la educación inclusiva

Manejo de la diversidad educativa y la inclusión en su carrera y en sus materias.

Adaptaciones curriculares y criterios para las mismas.

Como puede observarse estos indicadores son amplios, sencillos y permiten hacer generalizaciones y arribar a conclusiones.

De forma general las respuestas presentaron las siguientes tendencias:

La mayoría de los docentes sólo reconoce la educación inclusiva como una forma de incluir a las personas con necesidades educativas especiales.

De los entrevistados 8 responden no tener una diversidad educativa en su aula por cuanto ninguno presenta discapacidad ni necesidades educativas especiales. Del resto, 1 plantea tener una persona con dificultad de motricidad y 1 sí se refirió a la diversidad educativa a partir de las diferencias cognitivas acentuadas que presentan los estudiantes de un paralelo.

Ninguno de los entrevistados pudo ejemplificar alguna adecuación curricular, incluso manifestaron que en su micro- currículo no han modificado nada.

A partir de estos hallazgos es que se realiza la siguiente propuesta pedagógica que puede ser socializada y manejada por los docentes de la Carrera, a fin de poder determinar con criterios psico-pedagógicos la diversidad educativa que presentan los estudiantes de sus paralelos.

Se parte del presupuesto teórico de la atención a la diversidad como un proceso sistemático que integra las acciones educativas destinadas a dar respuesta a las disímiles capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje, motivaciones e intereses, situaciones sociales, culturales, lingüísticas y de salud del estudiante; su finalidad es asegurar la igualdad de oportunidades de todos los alumnos ante la educación e impedir, en lo posible, el fracaso escolar y el riesgo de abandono del sistema educativo (Venet, R. y Martínez R. 2015).

De tal suerte que, la educación para la diversidad debe responder a una atención diferenciada y personalizada, como respuesta a las necesidades educativas de cada alumno, debe garantizar las situaciones y los medios para que todos aprendan y se desarrollen con pertinencia y equidad, proporcionando a cada uno, por disímiles vías, la posibilidad de lograr los objetivos más generales que plantea el sistema educativo para el nivel, conforme a sus particularidades y necesidades individuales; en palabras de López (2013):

Hoy reconocemos que es profundamente injusto dar igual tratamiento a niños con niveles de desarrollo y necesidades muy distintas. El más elemental principio de la equidad en el tratamiento pedagógico, nos indica la necesidad de dar un tratamiento diferente a personas diferentes para lograr más nivelación y el máximo desarrollo posible de capacidades en cada alumno (p.12).

De estas ideas se deriva que la nueva construcción del currículo es la columna vertebral de la atención a la diversidad. Aspirar a la inclusión de todos los alumnos pasa por la concepción de un currículo abierto y flexible, de forma que permita introducir todos aquellos aspectos adecuados a las características del contexto y del alumnado. La escuela no logra atender a todos los alumnos de la misma manera y no se debe aplicar a todos los alumnos un único modelo educativo, marcado por programaciones “uniformes y rígidas”; pero, frente a la diferenciación curricular también se requiere un currículo común que garantice la igualdad de oportunidades.

Se debe realizar una contextualización curricular flexible y abierta a través de los niveles de concreción, cada uno se entiende como una adaptación curricular a través de la cual se va afinando y adecuando a las necesidades y características de los alumnos. Así, cuanto mayor sean las adaptaciones que se hagan desde los primeros niveles de concreción, menores serán las que haya que hacer en el último de ellos.

Ahora bien, para llegar al momento de flexibilización curricular en su concreción, se necesita de una información bien detallada de las necesidades educativas de los estudiantes y ello se logra a través de una herramienta como es el Diagnóstico Pedagógico Integral (DPI).

El DPI se concibe como un proceso permanente, continuo de construcción y valoración de la práctica educativa para la sensibilización y determinación de las necesidades educativas de los escolares, que están en la base de la creación y actualización de las potencialidades de un aprendizaje desarrollador.

Diagnóstico Pedagógico Integral: Es un proceso sistémico y sistemático de la práctica profesional pedagógica, sustentado en el método científico de investigación, mediante el cual se determinan las necesidades educativas de los escolares, a partir de los objetivos propuestos, así como sus potencialidades de desarrollo; presuponiendo la elaboración de una estrategia de intervención educativa.

Como se observa el diagnóstico posee algunas características esenciales, su carácter sistémico viene dado por el abordaje de la personalidad en su integralidad y la sistematicidad ex expresión del necesario seguimiento que se debe dar al mismo. Se puede señalar su enfoque holístico dado el carácter no fragmentado sino totalizador y a la vez destaca su perspectiva humanista por cuanto es el alumno el centro del proceso tomado en su totalidad integral.

Este proceso diagnóstico debe reflejar la realidad educativa que se tiene en toda su diversidad, lo que le otorga al mismo un carácter objetivo e intencional y planificado, marcado por un objetivo planteado previamente para el cual se establecen dimensiones e indicadores a evaluar en el proceso de diagnóstico.

Es importante también destacar el carácter procesal del mismo pues se concibe a partir de un conjunto de fases sucesivas y continuas que transcurren en el tiempo y que indagan sobre las causas que están originando determinado fenómeno y poseen un enfoque personalizado o sea individualizado; todo esto indica su perfil o carácter desarrollador por cuanto se apoya en las posibilidades y potencialidades de los alumnos para llevarlos conducirlos por el camino del crecimiento en su proceso formativo.

A partir de estas características podemos entonces plantear que este DPI presupone:

Una caracterización del estado actual de la diversidad educativa del grupo.

Una toma de decisiones para enfrentar la diversidad educativa.

Una estrategia de intervención para llevar el estado actual del fenómeno al estado deseado.

El DPI es un proceso que permite conocer la realidad educativa con el objetivo primordial de pronosticar y potenciar el cambio educativo a través de un accionar que abarca diferentes aristas de la personalidad. Para alcanzar este objetivo, el diagnóstico debe cumplir tres funciones que están interrelacionadas dialécticamente:

Búsqueda, exploración e identificación: Referida al examen fenoménico, a la recopilación de información, a la descripción y caracterización.

Función reguladora-orientadora: Se basa en la toma de decisiones que favorezcan el cambio. ¿Qué hacer para cambiar la realidad? (diseño de la estrategia).

Función interventiva, preventiva y potencializadora: Referida a la intervención psicopedagógica propiamente dicha en interés del cambio.

A continuación se presentan las dimensiones e indicadores que pueden ser utilizadas para la elaboración de los instrumentos del DPI que le van a permitir al docente aplicar un DPI con vistas a atender la diversidad educativa de su grupo de estudiantes y realizar no sólo las adecuaciones

curriculares pertinentes, sino también trazar las estrategias de intervención pedagógica que permitan realizar un auténtico proceso educativo inclusivo y de calidad en la educación superior.

1ª Dimensión: Características físicas generales

INDICADORES:

Estado de salud (padecimientos crónicos, situacionales u otras limitaciones).

Hábitos higiénicos (es importante que no solo se describan estos aspectos, sino que se relacionen con las vivencias y actitudes que provocan en el escolar, su reflejo en el aprendizaje, las relaciones sociales, las actitudes en la familia, su autoimagen y su nivel de realización personal).

2ª Dimensión: Desarrollo comunicativo y actividad social.

INDICADORES:

Competencia comunicativa.

Relaciones interpersonales.

Comportamiento social (hábitos de cortesía, respeto y formas de expresión).

Conocimiento y participación en la vida política y social de su entorno en general y su escuela en particular.

3ª Dimensión: Desarrollo intelectual y situación de aprendizaje.

INDICADORES:

Capacidades básicas para el aprendizaje (razonamiento, concentración, atención, comprensión, interpretación, generalización, aplicación...).

Actitud ante las dificultades, nivel de desarrollo actual y potencialidades, (vencimiento de los objetivos, manejo pedagógico recibido...).

Capacidad de trabajo y ritmo,

Capacidad de autocorrección.

Asimilación de ayuda.

Desarrollo de la esfera cognitivo instrumental (senso-percepción, memoria, imaginación y pensamiento racional; desarrollo de hábitos, habilidades y capacidades en el proceso de aprendizaje).

4ª Dimensión: Desarrollo motivacional y afectivo.

INDICADORES:

Deseos, aspiraciones, intereses y motivaciones (particularizar en relación con la actividad del estudio).

Estado de ánimo predominante (alegre, triste, iracundo, seguro, inseguro, quejoso...).

Concepción del mundo.

formación de convicciones.

Planes y proyectos de vida.

Actitud ante el grupo y en general, ante los que le rodean.

Actitud ante sí mismo: autovaloración y autoestima.

5ª Dimensión: Desarrollo volitivo.

INDICADORES:

Capacidad de realizar esfuerzos para vencer obstáculos en condiciones difíciles (perseverante, inconstante, obstinado, caprichoso, flexible, con tendencia a la frustración...).

Toma de decisiones (rapidez, firmeza, seguridad, si es decidido o indeciso...).

Independencia y autodeterminación.

6ª Dimensión: Contexto pedagógico.

INDICADORES:

Se evaluará a partir de los indicadores de eficiencia y las condiciones del ambiente escolar físico y social, teniendo en cuenta el contexto más próximo: aula, y el más amplio: centro.

7ª Dimensión: Contexto familiar.

INDICADORES:

Nivel de escolaridad de los padres.

Condiciones materiales de vida en el hogar.

Atención y apoyo que brindan los padres al alumno, y en particular a su actividad de estudio.

Relaciones y comunicación de los padres entre sí, con el escolar, con la escuela y con la comunidad.

8ª Dimensión: Contexto comunitario.

INDICADORES:

Vida económica, política y social.

Factores que pueden influir positiva o negativamente en el aprendizaje del estudiante y su desarrollo social.

9ª Dimensión: Competencia curricular.

INDICADORES:

Evaluar, a partir de los resultados de la dimensión intelectual y situación de aprendizaje del estudiante en relación con el resto de los alumnos del grupo. (Es importante valorar su aprendizaje no solo como resultado, sino también como proceso).

Tener en cuenta el vencimiento de los objetivos de las asignaturas y del año, así como el desarrollo precedente establecido de un año a otro.

Finalmente debe señalarse que estas dimensiones e indicadores se proponen atendiendo a que expresan los aspectos esenciales del proceso de formación integral de la personalidad, pero pueden y deben ser contextualizadas y adaptadas con criterio de flexibilización según corresponda por parte de los docentes que emprendan esta propuesta.

CONCLUSIONES

Prevalece aun una concepción homogeneizadora y no diferenciadora del sistema de influencias educativas que se ejercen en los estudiantes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se debe potenciar en la educación superior la diferenciación e individualización del proceso de enseñanza-aprendizaje, permitiendo así que se produzca la apropiación del contenido por todos los estudiantes.

Predominan en las universidades estrictos esquemas generales y formas de enseñanza-aprendizaje indiferenciadas que conllevan al fracaso, las cuales deben dar paso definitivamente a una estructuración que suponga y considere las diferencias individuales y psicológicas de los estudiantes, promoviendo así una perspectiva personalizada del proceso mediante una verdadera atención a la diversidad que conlleva a una auténtica inclusión educativa de calidad.

BIBLIOGRAFÍA

Bell Rodríguez, R. (2001). *Pedagogía y diversidad*. La Habana. Pueblo y Educación.

Coll, C. y Martín, E. (2006). Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares. Ponencia presentada en la Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC). Recuperado de: <http://www.iuntadeandalucia.es/>

De-Juanas, A., Ezquerro A., Pozo, R. (2016). Tendencias metodológicas en los docentes universitarios que forman al profesorado de primaria y secundaria. *Revista Brasileira de Educação*.

Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo "voz y quebranto". *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación - Volumen 11, Número 2*.

Hernández, M. (2008). *Exclusión social y desigualdad*. Murcia. Ediciones Edit.um

López, R. (2013). Educación y diversidad. Reflexiones e implicaciones metodológicas. *En: Diversidad, diferencia y accesibilidad: enfoques educativos*. La Habana: Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Especial.

Miras, M. (2001). Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar. *En: C. Coll, C., J. Palacios y A. Marchesi. (Comps.). Desarrollo psicológico y educación. II Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza.

Solís, E.; Porlán, R.; Rivero, A.; Pozo, R. (2012). Las concepciones de los profesores de ciencias de secundaria en formación inicial sobre la metodología de enseñanza. *Revista Española de Pedagogía*, Madrid: IEEEE.

Venet Regina et al(2006). *La atención a la diversidad. Una vía para elevar la calidad del aprendizaje en los escolares primarios*. Proyecto de Investigación y Desarrollo. Santiago de Cuba.

Venet, R. y Martínez, R. (2015). *La Educación Inclusiva. Una mirada desde la atención a la diversidad y el aprendizaje desarrollador*. Curso Pos congreso ITB. Guayaquil.