

ARTÍCULO ORIGINAL

Atención a la diversidad estudiantil: retos en el contexto universitario mexicano

Cristina Maya Huerta

maya_cris25@hotmail.com

Juana María Méndez Pineda

jm_mendez@hotmail.com

Fernando Mendoza Saucedo

mendozasf@hotmail.com

Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México

RESUMEN: Este trabajo se desarrolló en una entidad académica del área administrativa que pertenece a una Universidad pública de San Luis Potosí, México. Dicha institución destaca por brindar desde tiempos recientes acceso a una población estudiantil cada vez más diversa en aspectos culturales, económicos y físicos, condición que generó el interés para desarrollar este estudio. El objetivo se centró en analizar a través de autoridades, profesores y alumnos elementos de la cultura institucional, políticas y práctica docente que favorecen o limitan la construcción de ambientes inclusivos; se detectaron necesidades importantes para su atención como la formación pedagógica del profesorado, fortalecimiento del programa de tutorías, vinculación y trabajo colaborativo entre departamentos escolares.

PALABRAS CLAVE: Educación Inclusiva, Diversidad Educativa, Universidad.

Attention to the student diversity: challenges in the university mexican context

ABSTRACT: The present work, developed in an academic entity of the administrative area that belongs to a public institution of upper level of San Luis Potosí, Mexico. This institution stands out for offering access to a student population increasingly diverse in cultural, economic and physical aspects, condition that generated the interest to develop this study. The objective focused on analyzing through authorities, teachers and students the institutional culture, policies and educational practice, that favors or limits the building environments inclusive; where important needs were detected for his attention as the pedagogic formation of the professorship, strengthening of the program of tutorships, entail and collaborative work between school departments, spaces of participation and reflection for teachers and students.

KEYWORDS: Inclusive Education, Educational Diversity, University.

Fecha de recepción 10-10-2016 · Fecha de aceptación 22-4-2017

Dirección de contacto:

Cristina Maya Huerta

Francisco Peña esq. Benigno Arriaga

Fracc. del Real, Condominios Tangamanga

78220 San Luis, S.L.P.

MÉXICO

1. INTRODUCCIÓN

Hablar de diversidad en el contexto educativo, es uno de los grandes desafíos que hoy en día viven diversas instituciones escolares, por un lado se ha optado por la homogeneización de las prácticas y las políticas que la educación ha mantenido hasta el momento y por el otro lado las acciones se dirigen a enriquecer, flexibilizar y diversificar las prácticas, el currículo, las políticas, la convivencia y el aprendizaje en los centros escolares (García y Cotrina, 2012); esto ha representado en los últimos años un gran debate en los distintos niveles educativos desde la Educación Básica hasta el nivel superior. Ante este panorama el reto ha sido generar dispositivos y estrategias pertinentes que busquen atender para y en la diversidad, donde predominen formas de convivencia hacia una sociedad cada vez más incluyente (Aguilar, 2013).

Esta situación se ha intentado afrontar desde diversos modelos o enfoques, sin embargo, aún persisten resistencias a abandonar las prácticas que devienen de una educación tradicional y que buscan atender a todos los alumnos de manera homogénea, creando contextos educativos donde la equidad, la participación y el aprendizaje de todos, parece lejano. Asimismo, existen iniciativas novedosas pero poco consistentes debido a las resistencias mencionadas que impregnan la cultura institucional y las prácticas que se desarrollan a nivel social, institucional y personal (Massé y Ordóñez, 2008).

Con relación a estas dos posturas, este trabajo se apega a una mirada que concibe a la diversidad o bien a la diferencia, como lo enuncia López-Melero (2012), como un elemento que debe respetarse, ya sea que se refiere a sexo, religión, estatus económico, edad, condiciones físicas, etnia, preferencia sexual, etc. Es decir, se asume una postura que ve la diversidad como un valor y no como un defecto, donde el educar es un acto humano y por ende se dirige a convertir nuestras acciones en actos donde predomine la ética y la justicia, como elementos

imprescindibles para educar para y en la diversidad.

Un enfoque que coincide y comparte esta postura, es la educación inclusiva, la cual busca que todos los alumnos reciban una educación de acuerdo a sus necesidades, y que a su vez permita la participación de la comunidad escolar para fomentar el aprendizaje de todo el alumnado; acciones que deberán de reflejarse en una cultura, políticas y prácticas pedagógicas cada vez más inclusivas (Ainscow, 2004; López-Melero, 2004).

Bajo esta directriz, se menciona que las acciones en torno a la atención para la diversidad se han abordado con mayor frecuencia en escenarios de Educación Básica, y en menor medida se han enfocado hacia los estudios de Educación Superior (Castellana y Sala, 2005); nivel educativo en el que se enfoca el presente estudio y busca un mayor conocimiento acerca de las acciones y el papel actual de la Universidad ante la diversidad estudiantil.

2. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO

El tema de la diversidad no sólo corresponde a escenarios educativos, sino que también impacta a nivel social, político, económico y personal; que se vincula con el cómo se percibe, atiende y reconoce a la diversidad desde cada posición, donde es probable encontrar rasgos comunes o diferentes que merecen ser tomados en cuenta para un actuar más coherente y de colaboración entre las personas (López-Melero, 2012). Sin embargo, aludir al tema de la diversidad lleva ineludiblemente a hablar de “*cultura de la diversidad*”, concepto donde se propone que no sean las culturas minoritarias las que se ajusten a las condiciones de la mayoría, sino que la sociedad modifique actitudes y acciones respecto a grupos marginados donde todos tendrán la posibilidad de desarrollarse y aprender en la convivencia (López-Melero, 2001; Moriña, López, Melero, Cortés y Molina, 2013).

Para contemplar la atención a la diversidad desde una mirada inclusiva, Booth y Ainscow (2002; 2015) consideraron tres dimensiones para la construcción y desarrollo de escuelas cada vez más incluyentes.

En primer lugar, señalan la dimensión de crear culturas inclusivas, las cuales se distinguen por crear una comunidad segura, acogedora, colaboradora y estimulante en la que cada miembro de la institución sea valorado y reconocido independientemente de sus condiciones físicas, sociales o culturales. Lo anterior como una condición que permitirá que todo el alumnado alcance los mayores niveles de logro, y de esta forma fomentar y desarrollar valores inclusivos compartidos por toda la planta docente, estudiantes, autoridades, coordinadores de diversos departamentos escolares y familias, los cuales sean transmitidos a los nuevos miembros del centro educativo que se incorporen generación tras generación.

La siguiente dimensión a la que hacen alusión estos mismos autores, es la de elaborar políticas inclusivas, en las cuales se deberán contemplar acciones y programas que consideren las necesidades de todos sus integrantes para mejorar el aprendizaje y la participación; es decir, aumentar la capacidad de un escenario educativo para responder a la diversidad del alumnado. Asimismo, habrán de considerar que estas políticas se elaboren desde las necesidades reales de los alumnos y no desde lo que prefiere o supone la escuela o las estructuras de la administración educativa.

Por último, se habla de una tercera dimensión que tiende a desarrollar prácticas pedagógicas inclusivas, dimensión en la cual se apreciará el resultado de una cultura y políticas más inclusivas. Donde las actividades en el aula y las actividades extraescolares fomenten la participación de todo el alumnado, y permitan una convivencia donde todos aprendan entre sí. Por otro lado, estas prácticas inclusivas aluden a la docencia y los apoyos que se proporcionen por parte de los docentes para que los estudiantes tengan un aprendizaje óptimo, donde se superen las barreras presentes en el proceso de aprendizaje y participación. Por consiguiente, emprender prácticas pedagógicas inclusivas requiere que el personal movilice recursos de la escuela y de las instituciones para mantener el aprendizaje activo de todos.

Trasladar a la realidad cada una de estas dimensiones, condiciones y elementos que permiten generar transformaciones y construir paulatinamente centros educativos más inclusivos, requiere ubicar las características de

cada contexto, así como un compromiso humano y ético por parte de los actores involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje; pues se busca que estos procesos y estrategias que se van a desarrollar sean coherentes a las condiciones de cada institución y hagan de la educación una oportunidad para humanizarse y no para excluir (López-Melero, 2012).

Ahora bien, con relación a los desafíos que implica enseñar y aprender para y en la diversidad, las instituciones de nivel superior también son un reflejo de ello desde tiempo atrás; sin embargo, no es hasta la década de 1990 cuando se presentó una notable expansión, reestructuración y refinanciación del sector universitario, que ocasionó un cambio relevante en el nivel superior, donde ahora no sólo se habla de aulas con gran cantidad de alumnos, sino muy diversificadas con relación a capacidad, motivación y la base cultural de los estudiantes; diversidad ante la cual el docente encuentra importantes dificultades para mantener y desafortunadamente intentar homogeneizar el nivel educativo de los estudiantes (Biggs, 2005; Paz, 2010).

Si bien desde el enfoque inclusivo se considera que este ideal de homogenización no es factible de alcanzar y, aún más, tampoco es deseable, pues la diversidad se concibe como un valor del cual es posible aprender y enriquecerse (López Melero, 2004), el dar respuesta de manera pertinente a las necesidades de todo el alumnado tampoco es una tarea sencilla, pues respetar la diversidad en ambientes masificados, hace que el profesor aprecie esto como un desafío; condición que debería dirigir a la institución a adoptar un compromiso compartido que favorezca el brindar una educación de calidad, y no sólo un compromiso individual del docente o de un departamento en específico, lo cual pudiera limitar el aprendizaje de los estudiantes (Ainscow, 2004).

Parent en 2005 y Paz en 2010, coincidieron en señalar que la Universidad, en su contexto latinoamericano, se encontraba frente a grandes desafíos que atender, entre ellos el responder preguntas como: ¿cuál es el papel de la Universidad? y ¿cómo se responde a la diversidad cultural que habita en ella? Cuestionamientos aún no del todo resueltos y que hoy en día la educación de nivel superior trata de responder y atender.

Con relación a lo anterior, existen trabajos a nivel internacional enfocados en la atención a la diversidad en contextos universitarios, mayoritariamente dirigidos a estudiar el papel de la Universidad en torno a estudiantes que presentan alguna discapacidad visual, auditiva, cognitiva o motriz (Castellana y Sala, 2005; Tapia y Manosalva, 2012; Álvarez-Pérez, Alegre de la Rosa y López-Aguilar, 2012; Moriña, López, Melero, Cortés y Molina, 2013); trabajos en los cuales se han encontrado la necesidad de generar ambientes inclusivos que permitan la participación y aprendizaje de todos y desde luego el hecho de generar acciones que atiendan no sólo a estudiantes, sino también al profesorado de las instituciones de nivel superior. Lo anterior es a causa de políticas excluyentes y condiciones homogeneizadas del proceso de selección, admisión y permanencia que mantienen en las universidades, y que indudablemente dejan a los alumnos que presentan alguna discapacidad en una situación de desventaja frente a los alumnos denominados “normales”.

Por otro lado, en Latinoamérica también existe el interés por estudiar la diversidad en la Universidad, como lo hizo Fontana (2009) en la Universidad Nacional de Costa Rica, donde se planteó que el reconocimiento del valor de la diversidad en el contexto universitario implica un cambio histórico-ideológico, en medida de que se perciba la diversidad como un valor y no como un problema. Asimismo, afirma que aún resta mucho por hacer en este tema, pues identificó que es pertinente eliminar barreras arquitectónicas, actitudinales y pedagógicas que aún impregnan las aulas de nivel superior.

México comparte la situación anterior, pues el país se encuentra en una etapa de transición educativa que lo ha conducido a reestructurar las políticas y prácticas educativas de todos los niveles, entre ellos el nivel superior, con la finalidad de atender a la diversidad educativa de manera eficaz. Ello implica construir ambientes universitarios en los cuales el derecho a la información y las oportunidades de desarrollo sean accesibles a toda la población, intenciones que se están contempladas como metas para lograr en el sistema educativo actual y que poco a poco se generan acciones para alcanzar su concreción (ANUIES, 2012).

El planteamiento anterior, lleva a reflexionar si en la sociedad mexicana se está en condiciones

de lograr esta meta educativa nacional, cuando inevitablemente en la actualidad predomina una sociedad que posee una cultura con mayor inclinación hacia el individualismo, competitividad y segregación; condiciones que limitan el desarrollo educativo, es decir, son situaciones que dejan a la luz una exclusión educativa (Bracho, 2002). Lo anterior impulsa a emprender acciones que sensibilicen y atiendan de manera óptima a las demandas actuales de la diversidad educativa, específicamente en la Universidad.

Situados ya en el contexto mexicano, específicamente en el estado de San Luis Potosí en donde se desarrolla esta investigación, preceden al trabajo aquí presentado estudios relacionados al tema de la atención a la diversidad en el nivel superior donde se demuestra que debido a la población estudiantil tan diversa presente en las aulas universitarias (Méndez y Mendoza, 2009; Ramos, 2011; Rodríguez, 2014), se han generado inquietudes e interés por parte de docentes y directivos de estas instituciones, sobre el cómo actuar y qué acciones implementar cuando se cuenta con una diversidad educativa palpable dentro de las aulas, y a su vez este fenómeno deja a la luz una necesidad por solicitar apoyo en cuestión de formación de docentes, sensibilización de la institución, accesibilidad a personas con discapacidad en procesos educativos, construcción de programas y políticas inclusivas, etc.

Ante el panorama educativo ya descrito previamente respecto a la atención a la diversidad, el presente estudio se desarrolló en una entidad académica del área administrativa de institución pública de nivel superior del estado de San Luis Potosí; institución que destaca por comenzar a brindar acceso a una población estudiantil cada vez más diversa en aspectos culturales, económicos y físicos. Postura que de manera inherente ha creado en esta entidad académica inquietudes y demandas sobre cómo atender de manera eficaz a las necesidades tan diversas de su alumnado.

Esta entidad ha mostrado apertura para que se desarrollen proyectos de intervención educativa dirigidos a desarrollar una comunidad cada vez más incluyente que atienda de manera oportuna a la diversidad estudiantil. Uno de los estudios más recientes relacionados con la

formación del profesorado en prácticas inclusivas, es el realizado por Rodríguez (2014), quien implementó un seminario de formación docente en prácticas inclusivas que permitió detectar a través de la experiencia de los mismos profesores, sugerencias de acción conducidas a reflexionar sobre las concepciones, acciones y actitudes que los docentes mantienen hacia su enseñanza, su rol y su atención a la diversidad; en este proceso se generaron propuestas para fortalecer programas de convivencia con el alumnado, que permitieran a los docentes acercarse, conocer y dar respuesta a las necesidades de sus estudiantes.

Este estudio forma parte de los antecedentes más próximos, acerca de cómo esta entidad académica ha buscado transformarse para atender a la diversidad estudiantil presente en sus aulas. En torno a ello, se realizó un diagnóstico de situación que permitió indagar y analizar los elementos de la cultura, políticas y prácticas docentes de esta entidad que promueven o limitan la atención a la diversidad, esto con la finalidad de generar propuestas de intervención acordes al contexto universitario estudiado que busquen potenciar algunas de las dimensiones ya mencionadas indispensables para el desarrollo de espacios escolares inclusivos.

3. OBJETIVO GENERAL DEL DIAGNÓSTICO DE SITUACIÓN

El propósito del presente estudio fue analizar los aspectos relacionados con la construcción de una cultura, políticas y práctica docente más incluyente en una entidad académica del área administrativa que pertenece a una institución pública de nivel superior, con la finalidad de generar propuestas de intervención que atiendan de manera pertinente a la diversidad estudiantil presente en este contexto.

4. OBJETIVOS PARTICULARES

- Analizar aspectos de la cultura institucional vinculados con la atención a la diversidad en este contexto universitario.
- Conocer las políticas institucionales y su congruencia con la atención a la diversidad estudiantil.

- Conocer las prácticas pedagógicas de la institución y su relación con la atención a la diversidad en las aulas.

5. MÉTODO

El trabajo realizado fue un estudio cualitativo de tipo descriptivo (Ruiz, 2003; Taylor y Bogdan, 1987), que se centró en conocer las características y funciones del fenómeno de la diversidad educativa en el contexto universitario de una entidad académica del área administrativa, correspondiente a una Universidad pública mexicana de San Luis Potosí.

Respecto a la población estudiantil y docente, para marzo del 2015 la entidad académica tenía un total de 3.750 alumnos inscritos, de los cuales 2.115 son alumnas y 1.635 alumnos. Con relación a la planta docente fue de 39 profesores de tiempo completo, 220 de hora clase, 1 de medio tiempo y 2 técnicos académicos, que hacen un total de 262 profesores. Cabe mencionar que la institución no cuenta con un censo oficial de alumnos inscritos que presentan alguna discapacidad, sólo se confirma la presencia de casos donde la discapacidad es más evidente; asimismo no existe un censo que indique cuántos alumnos provienen de municipios del Estado y cuántos de la capital, sólo se sabe que cada vez son más estudiantes que ingresan del interior del Estado.

Una vez descrito el escenario en el cual se desarrolló el estudio, es importante destacar que se buscó obtener datos desde la voz y vivencias de las personas que participaron en el estudio a través de entrevistas semi-estructuradas, revisión de documentos institucionales y observaciones en el aula; condición que permitió conocer y comprender desde su perspectiva elementos de la cultura, política y práctica docente de la institución, relacionadas con la atención a la diversidad educativa, lo cual brindó una descripción y reconstrucción analítica de la dinámica organizativa de la institución.

Para el desarrollo de este estudio se seleccionó como informantes clave a alumnos, docentes y autoridades de la institución. Respecto a los alumnos se entrevistó a seis entre los cuales se pudieron percibir diferencias económicas, sociales y físicas evidentes, que pudieran hacer probable un trato de rechazo o segregación; se

seleccionó a dos alumnos del semestre de integración, dos alumnos de un semestre intermedio y dos alumnos de un semestre terminal. Se les realizó una entrevista semi-estructurada, que tuvo como propósito recuperar sus ideas, creencias y supuestos que se han forjado durante su estancia en la Universidad. Respecto a los elementos de la cultura institucional se indagó acerca de la participación del alumnado en asuntos escolares, sentido de pertenencia a la institución, relación alumno-docente, indicadores de la convivencia estudiantil, etcétera.

En cuanto a políticas, el diagnóstico se enfocó a la revisión de documentos institucionales que permitieron identificar la equidad existente en procesos administrativos, educativos y programas institucionales que desde la opinión de la institución promueven el desarrollo personal y profesional de los estudiantes. Con relación a las prácticas pedagógicas en atención a la diversidad se ubicaron aspectos como los métodos de enseñanza, recursos utilizados, trabajo colaborativo, relación docente-alumno, estrategias de evaluación, formación docente y motivaciones de los actores educativos (profesores y alumnos) presentes en su actuar cotidiano.

Por otra parte, se invitó a participar a cuatro docentes para realizar entrevista semi-estructurada: a la coordinadora del programa de tutoría de la institución con nombramiento de profesor de tiempo completo que además ejerce como docente de semestres iniciales; un profesor con nombramiento hora clase que imparte asignaturas en los semestres intermedios; un docente que ofrece cursos a semestres terminales con nombramiento de hora clase y con una antigüedad de veinte años. El cuarto docente que se entrevistó fue al encargado del departamento de Psicología y Pedagogía, pues se identificó que éste es un departamento al cual se canalizan los casos especiales de estudiantes con situaciones catalogadas como problema referentes a cuestiones personales, académicas, profesionales y de salud mental; el docente encargado de este departamento cuenta con nombramiento de hora clase y cuenta con más de diez años de impartir clase en esta institución.

Asimismo se seleccionaron a dos autoridades de la institución, con fines de recabar,

desde su perspectiva, la postura de la institución frente a situaciones diversas de sus estudiantes.

Para la indagación y acercamiento a las prácticas docentes, se realizaron observaciones participantes en el aula (Barraza, 2010) de las Licenciaturas en Administración y Contaduría Pública apoyados del *index* (Booth y Ainscow, 2002) en lo relacionado a prácticas pedagógicas inclusivas, donde elementos como el trabajo colaborativo, participación en el aula de alumnos y docentes, accesibilidad del currículo para todos los alumnos, accesibilidad en métodos de evaluación, atención a la diversidad en recursos y materiales, planificación y organización de la clase, métodos y estrategias de enseñanza, fueron los focos de atención durante estas observaciones.

Se realizó un análisis categórico de las entrevistas realizadas, la revisión de documentos y lo identificado en las observaciones participantes, el cual consistió en transcribir los audios de entrevistas y recurrir a los registros del diario de campo para posteriormente seleccionar datos que ilustraran los objetivos planteados y así agrupar estos datos en tres grandes categorías que reflejan las barreras en la construcción de una cultura, de políticas y de una práctica docente inclusiva (Shagoury y Miller, 2000; Fernández, 2002). Posteriormente se realizó una triangulación de métodos y sujetos (Flick, 2004; Bertely, 2000), lo cual aportó una visión más holística de lo que se vive en la institución.

6. RESULTADOS

A partir de los resultados mostrados en el presente diagnóstico de situación es posible notar con relación a la *cultura* que tanto los alumnos, docentes y autoridades administrativas entrevistadas convergen en la importancia de mostrar una actitud de respeto hacia la diversidad de los estudiantes en cuestiones físicas, sociales y culturales. Se encontró una población estudiantil numerosa que ronda los 3.800 alumnos, lo cual convierte automáticamente a la institución en un espacio diverso donde conviven estudiantes alejados del perfil tradicional que la Universidad albergaba en sus aulas hace unos años; así lo refleja una autoridad administrativa de la institución:

“Recuerdo la primera ocasión que recibimos a un joven con ceguera, yo al menos

desconocía qué apoyos brindarle, cómo dirigirme a él, en fin era una situación compleja para nosotros como Facultad en la cual tuvimos que involucrarnos. Otra situación característica de nuestra Facultad es el incremento de jóvenes embarazadas en semestres iniciales; es decir, tenemos estudiantes que se alejan de aquél estudiante tradicional. Aquí tenemos una realidad de alumnos que además de la escuela, tienen otras responsabilidades como ser madres, padres y trabajadores, estudiantes con diferentes preferencias sexuales, algunos alumnos con discapacidad visual, psíquica y motriz, estudiantes que provienen de municipios y jóvenes que radican en la capital”

Las anteriores son condiciones que convierten a la entidad académica en un centro escolar diverso, donde es común que estas características de los estudiantes pasen desapercibidas y por tanto se hace un llamado a la institución para atender de manera pertinente a cada una de las necesidades del alumnado, que impliquen el hecho de formarse, fomentar actitudes y diseñar acciones en torno de la atención a la diversidad.

Por otro lado, hay acciones por parte de la institución referentes a la accesibilidad arquitectónica que favorecen a que alumnos y profesores se trasladen por diversas vías y áreas de la entidad académica, independientemente de sus condiciones motrices; esto forma parte de las condiciones físicas deseables para construir espacios inclusivos pues permiten el acceso y desplazamiento de todos los miembros de un espacio escolar independientemente de sus peculiaridades físicas (López-Melero, 2001)

Referente a cómo se perciben las autoridades y los profesores con relación a dar respuesta de manera pertinente a las necesidades de los estudiantes, informaron percibirse en desventaja, pues recientemente los alumnos cuentan con prioridades por encima de su formación académica, tales como el trabajo como fuente de obtención de recursos económicos para solventar sus cuotas de inscripción, transporte y alimentación o bien sostener económicamente a una familia, situación que se ve reflejada en su interés y dedicación en las asignaturas; asimismo, se encontró que los jóvenes presentan situaciones de índole académico, personal y familiar que con frecuencia plantean en las sesiones de tutoría, condición que coloca al profesor-tutor en una situación difícil sobre de qué forma orientarle

para que su desempeño escolar no se vea afectado. Sin embargo esta intervención suele ser sólo una labor remedial desde el profesor y no un abordaje a nivel institucional (Moriña, 2004).

Se detecta por parte de los mismos actores una participación segregada, donde es poco común que entre departamentos escolares establezcan un diálogo académico y por ende compartan experiencias del profesorado y de los estudiantes. Esta situación la describe la coordinadora del programa de tutorías de la Facultad:

“Como coordinadora de un programa tan relevante como tutorías me resulta imposible lograr reunir a todos los tutores y compartir experiencias sobre esta labor, por cuestiones de sus horarios maestros hora clase y de tiempo completo siempre están saturados. A mí me entregan sus reportes de tutoría y la verdad yo quisiera que las situaciones principales que ellos identifican que influyen en el desempeño de los estudiantes poder compartirlas con otras áreas, pero la verdad estamos muy desvinculados unos de otros y estos reportes lamentablemente sólo se van almacenando ciclo con ciclo”

Los actores adjudican esta situación a que la población tanto de alumnos como de profesores es muy numerosa y esto lo perciben como una barrera para la convivencia y la colaboración. Estos son elementos que enfatiza Fernández (2002) para continuar reflexionando sobre las características y necesidades de los contextos, pues son elementos que influyen en el compromiso y participación que alumnos y profesores muestran hacia asuntos y programas escolares.

Dicho de otra forma estas necesidades son escuchadas pero no resueltas y en diversas ocasiones han sido motivo de reprobación y deserción de los estudiantes, lo que está estrechamente relacionado con barreras institucionales para atender a las necesidades del alumnado (García y Cotrina, 2012).

Además de esto, para los estudiantes el programa de tutorías resulta ser un apoyo en el que se depositan altas expectativas, pero conforme avanza su estancia en la institución lo perciben como un acto administrativo y obligatorio tanto para ellos como para el profesorado, aspecto que se ve reflejado en el desinterés y la poca participación tanto de

alumnos, como de profesores. Así lo indicó el alumno de la Licenciatura en Administración:

“La verdad sí es un programa muy interesante, pero algo que pasa muy seguido es que nos asignan tutor casi hasta la mitad del semestre, luego nuestras horas libres no coinciden con las del profesor, tenemos que andarlos persiguiendo para que nos atiendan. Muchas veces nos atienden en el pasillo rápidamente y como que todo eso nos hace que ya después no vayamos a las asesorías”

Con relación a las *políticas institucionales*, se identificó que la institución reconoce en mayor medida la preparación disciplinar de los docentes, frente a lo cual se deja en segundo plano la preparación pedagógica, vacío que los alumnos identifican en sus profesoras y profesores y les genera desmotivación, poca participación, desinterés en la carrera, etc. Así lo percibe el estudiante de la Licenciatura en Contaduría:

“Nos han asignado profesores muy preparados, con Maestrías y Doctorados pero la verdad a la hora de clase pareciera que hablan para ellos mismos, hablan ellos toda la clase y con términos que a veces no entendemos y algunos molestos sí les preguntamos dudas, por eso muchas veces cuando preguntan al final de clases sí tenemos dudas pues mejor decimos que no”

Dentro de las funciones contractuales, el profesor de tiempo completo tiene la obligación de realizar actividades de docencia, gestión, investigación y tutoría, por lo que la actividad de la labor tutorial se convierte en una acción que forma parte de su actuar docente. Sin embargo, para profesores con nombramientos hora clase la tutoría se convierte en una acción voluntaria, no remunerada por la institución, y esto deja ver cómo, por un lado, se atribuye a la tutoría una gran responsabilidad en cuanto a disminuir los índices de reprobación, retraso y deserción, y por otro se desvaloriza la labor de ser tutor al no ser reconocida en ningún sentido, así como tampoco existe un seguimiento de resultados, de evaluación al tutor o al alumno respecto al programa.

Por otro lado, los criterios en cuanto a políticas para otorgar una beca o un apoyo al estudiante contienen una serie de filtros que dejan en desventaja a gran parte de los estudiantes, pues el desarrollo del alumno se convierte en una prioridad secundaria, donde más que pensarse en

una atención de calidad, se piensa en una atención de cantidad, que optimice recursos para cumplir con los programas requeridos por organismos reguladores de la Educación Superior, condición que según refieren las autoridades, es su mayor área de oportunidad. Otra de las características que sobresale en esta dimensión, es la manera en que se hacen llegar los reglamentos y los programas a los alumnos, los mismos que se transmiten como requisitos y obligaciones, más que como normas de convivencia que favorezcan implementar acciones o procesos que permitan el desarrollo integral de todo el alumnado (López-Melero, 2004). Al menos de esta forma lo enuncia el coordinador académico de la Facultad:

“En cuestión de becas quisiéramos beneficiar a un número mayor de alumnos porque sabemos que lo ameritan, pero nos resulta muy complicado, las convocatorias que nos llegan las tenemos que revisar y modificar los requisitos, de tal forma que menos alumnos puedan reunir cada uno de ellos para filtrar nuestra población. Tenemos una cantidad considerable de alumnos, de esta forma tampoco podemos revisar como quisiéramos los lineamientos del reglamento, de servicio social, de prácticas profesionales, de tutoría, etc., por lo cual hemos decidido reunir a casi trescientos alumnos en el auditorio y darles esta información en una hora”

En este mismo sentido de las políticas, la entidad académica considera, dentro de sus planes de desarrollo institucionales, diseñar un currículo flexible que busque dar respuesta a las necesidades actuales del mercado laboral; reestructuración en la cual predomina una visión hacia un desarrollo técnico-disciplinar del joven universitario y se dejan de lado acciones y asignaturas que fomenten el pensamiento crítico del estudiante y su desarrollo ético, social y humano (Gimeno y Pérez, 1992).

En lo que concierne a procesos de selección y admisión, la entidad académica se rige por las políticas generales de la Universidad donde se realiza un examen igual para todos los alumnos y sólo ingresa aquél aspirante que logra un resultado satisfactorio en estos exámenes de conocimientos y psicométrico. En vista de que estos exámenes mantienen un mismo formato para todos los alumnos independientemente de sus características físicas, cognitivas y culturales, se ha buscado que personal de la institución

aplique y adapte de manera directa y personal el examen en el momento en que el estudiante lo resuelva. Situación que ha dejado en desventaja a cierto número de estudiantes, particularmente a alumnos con discapacidad, que han intentado o bien han renunciado a continuar sus estudios universitarios; con relación a este aspecto el alumno de la Licenciatura en Administración comparte lo siguiente:

“Cuando yo iba a ingresar a la Universidad tenía miedo de ser rechazado, pues todos me decían que yo cómo respondería un examen escrito; sin embargo, cuando me acerco a la Universidad en efecto me informaron sobre que aún no existía un examen diseñado para personas con ceguera pero que asignarían a una persona para que me lo aplicara. Esto finalmente fue una acción favorable de la Universidad, sin embargo pienso que no estaría de más que pensarán en estudiantes con características como las mías u otras que no nos permiten hacer un examen como el de la mayoría”.

Esto coincide con lo señalado por Castellana y Sala (2005) quienes refieren que es responsabilidad de la institución y del profesorado desarrollar estrategias que busquen el aprendizaje y la permanencia de todo el alumnado y a su vez conozcan realmente las características y necesidades de los estudiantes para poder atenderles con calidad.

Finalmente, para lograr la integración de estudiantes de nuevo ingreso la institución tiene como política emprender año con año un curso de inducción que consiste en brindarles, por medio de conferencias de expertos, los beneficios, trámites, obligaciones y derechos a los que se hacen acreedores los jóvenes por formar parte de la comunidad universitaria. Esta labor se limita a sólo unos días previos a la incorporación de los alumnos al ciclo escolar, en la cual a los alumnos se les asigna un papel de receptores y almacenadores de información. En cuanto a la integración de docentes de nuevo ingreso, sucede algo similar donde se les convoca a una reunión previa al comienzo del semestre y se les brinda información sólo de carácter administrativo.

Con relación a las *prácticas docentes inclusivas*, se identifica que aquellos docentes que han participado en programas de formación vinculados con la educación inclusiva, así como aquéllos que han tenido experiencia en el trato

con personas con diferencias culturales, físicas o económicas evidentes, muestran elementos favorables para la atención a la diversidad en las aulas. De esta forma lo ilustra el docente hora clase la Licenciatura en Administración:

“Para mí enfrentarme en el aula con jóvenes que mostraban ceguera, supongo que no fue tan caótico como escuchaba lo era para otros colegas míos, yo anteriormente había convivido con personas en estas condiciones y a mí me ayudaba el acercarme a ellos y preguntarles literalmente cómo querían ser tratados, en qué podía apoyarles, cuáles eran sus habilidades más desarrolladas de las cuales yo pudiera apoyarme para potenciar su desarrollo, y así era de la forma en cómo a mí me ha resultado acercarme más a ellos”

Liston y Zeichner (2003) señalan que elementos como la reflexión que realiza un profesor sobre sus creencias, actitudes y valores y el hecho de compartir su experiencia con colegas posibilita el hecho de ver la diversidad como un valor y no como un obstáculo, situando al profesor en constante auto-observación que le permite cuestionarse y generar mejoras en su actuar docente.

Un elemento de la cultura y las políticas, que ha tenido gran influencia en la formación de los docentes de esta entidad, es que se ha enfatizado en la especialización disciplinaria o académica, por encima de la pedagógica. Cuando, de viva voz de los alumnos, se sabe que para su desarrollo sería más relevante que el docente sepa relacionarse con ellos, se comunique, pero sobre todo que tenga los elementos para poder favorecer el aprendizaje, más allá de ser un experto en los saberes disciplinares, los estudiantes otorgan mayor relevancia a que sepa transmitirlos mediante valores que fomenten la convivencia y participación de todos en el aula (López-Melero, 2012). Así lo comparte el alumno de la Licenciatura en Administración:

“A veces te cambia el día cuando un profesor llega preguntándote cómo estás, buenos días, etc., cuando él permite que todos participemos sin miedo a equivocarnos, o bien cuando te los encuentras por los pasillo y te identifican como alumno y te dan el saludos. Tal vez son cosas insignificantes para muchos pero para mí como estudiante son cosas que le dan un plus a la relación que tenemos con los maestros”

Otra cuestión que reiteran los implicados en el estudio es que la entidad académica por sí misma se ha convertido en un espacio universitario con gran diversidad en todos los aspectos, en cuestiones sociales, políticas, económicas, físicas y culturales, en donde homologar las condiciones de enseñanza-aprendizaje, ya no resulta funcional. Tanto las autoridades, como los docentes, se perciben en desventaja para abordar esta situación pues remiten a departamentos especiales, como el de Psicología y Pedagogía, los casos de mayor “problema”, que con frecuencia tienen que ver con problemas de enseñanza más que de aprendizaje; es así como lo expresa la titular de este departamento:

“Cada vez llegan más alumnos a este departamento, y yo en concreto pienso que en ocasiones los mismos profesores somos responsables de disminuir esto, lo menciono porque llegan alumnos aquí que envían los maestros porque reprueban mucho, porque presentan estrés y ansiedad por la asignatura, etc. Aquí canalizan todo aquello que la facultad no quiere atender en departamentos de tutoría, en el aula ni en otro lado, pero tampoco tenemos reuniones informativas para saber qué hacer como institución con estos alumnos”

Se habla entonces, de un departamento especializado en casos extraordinarios que precisan de un trato especial, acción que limita la participación, el compromiso y la responsabilidad compartida de la comunidad universitaria.

Los alumnos y los profesores coincidieron en que una actitud del docente que favorece la participación y la motivación del estudiante, es que el profesor se comunique en mayor medida con los alumnos, dé oportunidad a expresar dudas, escuche las inquietudes de su alumnado, invite a la participación dentro y fuera del aula; se habla entonces de transformar el papel del profesor, que comúnmente se enmarca como el experto en la materia y con una función meramente transmisora de conocimientos, a un papel más favorecedor en donde el docente se conciba como un acompañante cercano y esencial en el proceso de construcción del aprendizaje (Ainscow, 2004; Blanco, 2006; Tejedor, 2003).

7. CONSIDERACIONES FINALES

Con relación a los resultados encontrados en el presente estudio, se considera oportuno que las instituciones de nivel superior sitúen sus planes y programas de acuerdo a las necesidades no sólo laborales o del mercado, sino también a las necesidades sociales, físicas, económicas y personales de los jóvenes que se insertan en sus espacios escolares. Lo anterior coincide con lo enunciado por Parent (2005) quien conduce a pensar en estrategias de mejora en estos escenarios educativos tan diversos, a partir de la aplicación de los principios de la educación inclusiva en escenarios universitarios, en donde a la Universidad se la conciba como una institución formadora de hombres y mujeres, de seres humanos completos, capaces de enfrentar los retos de la vida, antes que profesionales o técnicos de alguna actividad productiva.

Para la construcción de espacios inclusivos que atiendan a las necesidades diversas de los estudiantes universitarios, vale la pena replantearse las prácticas mediante las cuales se está educando a los jóvenes universitarios y analizar a detalle las acciones y actitudes que a nivel personal e institucional se tienen respecto a la diversidad. Al replantearse las prácticas pedagógicas en el nivel superior, se permitirá tener una perspectiva general y una dirección encaminada hacia acciones como el valor de la convivencia diaria bajo indicadores de equidad y justicia, la formación pedagógica de los profesores universitarios, la planificación diversificada de las clases, el compromiso de los profesores hacia la docencia y otras labores como la de ser tutor, la participación, la colaboración entre iguales y entre docentes y los métodos de enseñanza y evaluación utilizados en el aula.

El hecho de replantearse las prácticas pedagógicas, se propone con el fin de incrementar la calidad en la enseñanza y poder ofrecerla a todo el alumnado; se busca apostar por procesos de formación docente donde más que invitar a la réplica y a la reproducción de tecnicismos y competencias por parte de los profesores, se estimulen y fomenten en la planta docente procesos de reflexión, auto-observación y colaboración; aspecto en donde diversos autores (Imbernón, 2007; Liston y Zeichner, 2003; Gimeno y Pérez, 1992) convergen en que lo ideal será asumir un papel activo, que propicie el propio cambio para después impregnarlo y

contagiarlo en una cultura y plasmarlo en políticas inclusivas. Es decir, merece ser contemplada la figura del profesor como un eje primordial para la construcción de escuelas inclusivas, pues son ellos los que se mantienen en continuo contacto con los estudiantes y permanecen de forma más constante en la institución, por ende son los actores principales en los que debe de encontrarse una actitud en la que la educación se vea como una acción humana permeada de actos éticos (López-Melero, 2012)

Con lo descrito anteriormente, es pertinente generar propuestas de intervención dirigidas a incidir de manera directa en los procesos de formación docente, donde a partir del diagnóstico que se realizó, se identificó la necesidad de potenciar programas, que lleven al profesor a dirigir su actuación con relación a las necesidades de los alumnos y no tanto a objetivos de programas de estudios que han perdurado por años en el currículo escolar y que por ende se alejan de las características reales de los estudiantes. López-Melero (2004) enfatiza el contexto crítico en que actualmente se sitúa la enseñanza universitaria, el cual tiene como trasfondo una crisis entre el sujeto que enseña y el sujeto que aprende, crisis que permite apreciar que la actividad del docente universitario se ha subvalorado.

Se considera pertinente emprender acciones de formación docente que se articulen de programas ya establecidos en las instituciones de nivel superior tales como el programa de tutorías, pues en el caso de esta entidad académica resultó ser un programa que ejerce como puente entre alumnos, docentes y directivos; de tal forma que en dicho programa destacan vacíos que los tutores perciben como uno de los desafíos más importantes en su quehacer como profesores, que los lleva a interrogarse sobre el modo en que pueden motivar al alumno, mediante este programa para disminuir los niveles de deserción, reprobación y retraso.

De esta forma se brindará a la institución una formación docente acorde a las necesidades del contexto, bajo el enfoque de educación inclusiva lo cual hará visible que el desempeño académico de los alumnos no es una cuestión individual que dependa exclusivamente del alumno, y por ende tampoco es una condición que corresponda únicamente a un departamento escolar; mejor dicho el logro académico de los

estudiantes es el resultado de cómo la cultura, las políticas y las prácticas pedagógicas se encuentran articuladas por la institución para dar respuesta a las necesidades de todo su alumnado. Una vez lograda esta coherencia, equidad y justicia en estas tres dimensiones se minimizarán las barreras para la participación y el aprendizaje, donde todos los estudiantes se verán beneficiados, independientemente de sus condiciones sociales, económicas y físicas; de modo que, paralelamente, el docente llevará a su labor diaria en el aula esta cultura de la diversidad para enriquecer su práctica docente y el trabajo colaborativo entre estudiantes y la planta de profesores.

Por lo tanto, hablar de atender a la diversidad estudiantil en el contexto universitario bajo un enfoque de educación inclusiva, no es precisamente un fin o una meta educativa; mejor dicho, hablar de inclusión en los contextos escolares es hablar de una forma de vida, para muchos una utopía (López-Melero, 2012); y quizá lo podrá ser y precisamente esa utopía será la que permita caminar y movilizar actitudes y recursos que dirijan a convivir en sociedades cada vez más incluyentes.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar, B. (2013). Educación, diversidad e inclusión: la educación intercultural en perspectiva. *Revista Ra Ximhai*, 9 (1), 49-59. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/461/46126366003.pdf>
- Ainscow, M. (2004). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Álvarez-Pérez, P., Alegre-de-la-Rosa, O. y López-Aguilar, D. (2012). Las dificultades de adaptación a la enseñanza universitaria de los estudiantes con discapacidad: un análisis desde un enfoque de orientación inclusiva. *RELIEVE*, 18 (2). doi: 10.7203/relieve.18.2.1986
- ANUIES (2012). *Inclusión con Responsabilidad Social*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. Obtenido de: http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/libros/Libro_147.pdf

- Barraza, A. (2010). *Elaboración de propuestas de Intervención Educativa*. México: Universidad Pedagógica de Durango.. Recuperado de: http://www.upd.edu.mx/librospub/libros/elaboracion_de_propuestas.pdf
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Ed. Paidós.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del Aprendizaje Universitario* (P. Manzano, Trad.) Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 3 (4), 1- 15. Recuperado de: http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/html/551/55140302/55140302_1.html
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y la mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. (Adaptación de la tercera edición revisada del Index for Inclusión). Madrid: OEI, FUHEM.
- Bracho, T. (2002). Desigualdad social y educación en México. Una perspectiva sociológica. *Educación*, 29, 31-54. Recuperado de: <http://educar.uab.cat/article/view/325>
- Castellana, R. y Sala B. (2005). La universidad ante la diversidad en el aula. *Aula Abierta*, 85, 57-84. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2059475>
- Fernández, A. (2002). *Ideas para seguir reflexionando sobre educación*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, Servei de Publicacions.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la metodología cualitativa*. Madrid, Morata.
- Fontana, H. (2009). Retos de atención a la diversidad en la universidad: el caso de la Universidad Nacional de Costa Rica. *Visión Docente Con-Ciencia*, IX (51). Recuperado de: http://www.ceuarkos.com/Vision_docente/revistas/51/RETOS.pdf
- García, M. y Cotrina, M. (2012). La contribución de la universidad al desarrollo de prácticas inclusivas: dilemas y propuestas para avanzar compartiendo. *Revista Educación Inclusiva*, 1 (5), 123-138. Recuperado de: <http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/15-10.pdf>
- Gimeno, J. y Pérez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ed. Morata.
- Imbernon, F. (2007). *La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.
- Liston, D. y Zeichner, K. (2003). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Ed. Morata.
- López-Melero, M. (2001) La cultura de la diversidad o el elogio de la diferencia y la lucha por las desigualdades. En A. Sipán Compañé (Coord.). *Educación para la diversidad en el siglo XXI* (pp. 31-64). Zaragoza: Mira Editores.
- López-Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Málaga: Aljibe.
- López-Melero, M. (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 74 (26,2), 131-160. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/274/27426890007.pdf>
- Massé, N. y Ordóñez, S. (2008). Hacia una sociología de la educación democrática. Reflexiones sobre México. *Revista de Antropología Experimental*, (8), 119-137. Recuperado de: <https://www.ujaen.es/huesped/rae/articulos2008/10masse0208.pdf>
- Méndez, J. y Mendoza, F. (2009). *Actitudes hacia los alumnos con capacidades diferentes en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí*. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at01/PRE1178675471.pdf>
- Moriña Díez, A. (2004). *Teoría y práctica de la educación inclusiva*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Moriña, A., López, R., Melero, N., Cortés, M. y Molina, R. (2013). El profesorado en la universidad ante el alumnado con discapacidad: ¿Tendiendo puentes o levantando muros? *Revista de docencia universitaria*, 11 (3), 423-442. Recuperado de: <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/529>
- Parent, J. (2005). *La universidad ante el desafío de ser*. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Paz, A. (2010). La universidad latinoamericana como ámbito de aprendizaje de la participación política: el desafío de educar para una ciudadanía más protagonista y una democracia más inclusiva. *Argumentos*, 23 (62), 107-128. Recuperado de:

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S018757952010000100005&lng=es&tlng=es

- Ramos, L. (2011). *Procesos de inclusión educativa de alumnos con capacidades diferentes en la facultad de derecho de la UASLP* (tesis de Maestría). Universidad Autónoma de San Luis Potosí, S.L.P., México.
- Rodríguez, U. (2014). *Formación del profesorado en prácticas inclusivas en la FCA de la UASLP* (tesis de Maestría). Universidad Autónoma de San Luis Potosí, S.L.P., México.
- Ruiz, J. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Shagoury, R. y Miller, B. (2000). *El arte de la indagación en el aula: manual para docentes investigadores*. Barcelona: Gedisa.

- Tapia, C. y Manosalva, S. (2012). Inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior. *REXE. Revista de estudios y experiencias en educación*, 11 (22), 13-34. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/2431/243125410001.pdf>
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós Iberoamérica.
- Tejedor, F.J. (2003). Un modelo de evaluación del profesorado universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 1 (21), 157-182. Recuperado de: <http://revistas.um.es/rie/article/view/99151/9474>