

Percepción sobre la formación inicial en Inclusión Educativa en estudiantes de Ciencias de la Educación

*Perception on initial training in Educational Inclusion in Educational Sciences
students*

Lic. Josselinne Paulina González-Castro, <https://orcid.org/0000-0002-8460-7007>

josselinnepaulinag@gmail.com

Lic. Alicia Margarita González-López, <https://orcid.org/0000-0002-1881-5115>

aliciaagonzalez29@gmail.com

Dra. Martha Alejandrina Zavala-Guirado, <https://orcid.org/0000-0001-9177-0411>

martha.zavala@itson.edu.mx

Instituto Tecnológico de Sonora, México

Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo conocer la percepción de los estudiantes de la carrera Licenciatura en Ciencias de la Educación del Instituto Tecnológico de Sonora acerca de su formación inicial con relación a la inclusión educativa. Con un enfoque cuantitativo y muestreo probabilístico, participaron 122 estudiantes de cuarto, sexto y octavo semestre; el instrumento consistió en una escala Likert, para comprobar fiabilidad y validez de constructo con dos dimensiones: Práctica Docente y Conocimientos Teóricos de Inclusión. Según los resultados, los estudiantes están en desacuerdo en realizar prácticas docentes enfocadas a la inclusión educativa y presentan conocimientos neutrales sobre dicho tema en la currícula vigente, y fue “Ni de acuerdo ni en desacuerdo” la respuesta mayoritaria. Se determinó que es importante abordar este tema dentro de los planes y programas de estudios, pues es menester que los alumnos cuenten con los conocimientos y habilidades necesarias para desarrollar prácticas inclusivas en el aula.

Palabras clave: Inclusión, prácticas educativas, planes de estudio, habilidades, conocimientos.

Abstract

The objective of this study was to know the perception of the students of the Bachelor of Education Sciences of the Technological Institute of Sonora about their initial training in relation to educational inclusion. With a quantitative approach and probability sampling, 122 fourth, sixth and eighth semester students participated; the instrument consisted of a Likert scale, checking reliability and construct validity with two dimensions: Teaching Practice and Theoretical Knowledge of Inclusion. According to the results, the students disagree in carrying out teaching practices focused on educational inclusion and present neutral knowledge on this subject in the current curriculum, with “Neither agree nor disagree” the majority answer. It was determined that it is important to address this issue within the study plans and programs, since it is

necessary that students have the knowledge and skills necessary to develop inclusive practices in the classroom.

Keywords: Inclusion, educational practices, study plans, abilities, knowledge.

Introducción

La educación inclusiva implica una perspectiva amplia, que abarca a todos los/as estudiantes bajo el reconocimiento del derecho que todos tienen de recibir una educación de calidad bajo condiciones de equidad, por ello la inclusión tiende a ser asumida como un asunto de la educación general que trasciende y no se limita a la educación especial. Este cambio de perspectiva implica para los docentes el desarrollar capacidades que les permitan ofrecer respuestas educativas efectivas y pertinentes a la diversidad de estudiantes, para asegurar la participación y aprendizaje de todos (Duk et al., 2019).

Es crucial que durante este proceso de formación se aborden temas los cuales serán visualizados a lo largo de la realización de las prácticas formativas y profesionales docentes; la inclusión educativa es uno de ellos que hay que examinar, ante la posibilidad de tener estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) y son parte primordial al momento de planear una clase o alguna actividad. Un estudiante es conceptualizado con NEE cuando presenta algún tipo de discapacidad (sea mental o motriz), trastornos de conducta, complicaciones determinadas en su aprendizaje o posea un historial académico complejo (Pegalajar y Colmenero, 2017).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) garantiza la igualdad de oportunidades educativas, para ello se cuentan con diversos objetivos que tratan de cumplir y alcanzar lo establecido, de igual manera, fomenta sistemas educativos inclusivos que eliminan o tratan de erradicar obstáculos en cuanto a la participación y rendimiento de los educandos, ya que toman en cuenta sus diversas necesidades y capacidades para cambiar el ámbito del aprendizaje inclusivo (UNESCO, 2021).

Así mismo para la Secretaría de Educación Pública en México (SEP) la educación inclusiva significa que todos los niño/as y jóvenes, con y sin discapacidad o dificultades, aprenden juntos en las diversas instituciones educativas regulares

(preescolar, colegio/escuela, post secundaria y universidades) con un área de soportes apropiadas.

La Propuesta Curricular para la Educación Básica Obligatoria expedida por la SEP en 2016, propone tres componentes curriculares regidos por la ética del cuidado, la cual propicia la inclusión a través del buen ambiente escolar y el sentido de pertenencia en los estudiantes. La Ley General de Educación (LGE) estipula en su capítulo cuarto y artículo 41 que “La formación y capacitación de maestros promoverá la educación inclusiva y desarrollará las competencias necesarias para su adecuada atención” (2016, párr. 3).

De esta forma toda institución de educación superior busca “formar universitarios que superen todas las expectativas que los llevaron a la decisión de ingresar a estudiar una determinada profesión, en donde adquieran conocimientos, alcancen resultados que den soluciones a los problemas o busquen alternativas en la investigación” (Chapa y Martínez, 2016, p. 3).

Por lo anterior en la carrera Licenciatura en Ciencias de la Educación (LCE) del Instituto Tecnológico de Sonora, México (ITSON) existe un total de 52 materias, las cuales se dividen como seis que pueden abordar la inclusión educativa, 35 que la abordan y siete que no la abordan. Después de categorizar las asignaturas en: se puede abordar, se aborda y no se aborda, se describió que no todas cubren o toman referencias acerca de la inclusión educativa, las que sí, es de manera específica con base al conocimiento propio que los maestros les brindan a los alumnos, habilidades que van desarrollando y aptitudes que los estudiantes deben poseer durante su carrera universitaria para después llevarlas a cabo.

Para conocer más sobre el contexto de estudio, se investigó que en el perfil de egreso de la carrera de LCE, los alumnos deben contar con conocimientos acerca de la inclusión educativa para que egresen de la carrera, así como también saber expresarse correctamente, hablar adecuadamente ante el público y específicamente ante los niños.

Una institución que no tome en consideración la diversidad de los estudiantes, da paso a que estos no desarrollen al máximo sus capacidades, o bien, presenten dificultades durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y al momento de participar activamente en el entorno escolar (Llancavil y Lagos, 2016). Lo anterior presenta a la inclusión educativa como parte fundamental de la formación inicial docente, de los planes y

programas de estudio impartidos en las instituciones normales o cualquier otra que tenga como objetivo formar a un profesor.

Dicho lo anterior, es conveniente realizar el estudio para brindar noción a los actuales estudiantes de la carrera LCE acerca de los temas relacionados a la inclusión educativa que se encuentran en el plan de estudios 2016 y, a través de ella, tener la posibilidad de adquirir estrategias, saberes y técnicas en su formación inicial docente.

Esto lleva al planteamiento de la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es la percepción de los estudiantes LCE acerca de su formación inicial con relación a la inclusión educativa en el programa educativo?

El objetivo de este estudio es conocer la percepción de los alumnos de la carrera Licenciado en Ciencias de la Educación sobre la inclusión educativa, mediante la aplicación de una escala con el fin de hacer mejoras o retroalimentar el plan de estudios del programa educativo.

Metodología

La investigación corresponde a un enfoque cuantitativo debido a que se utilizó la medición numérica, el diseño de la investigación es de carácter no experimental, pues los participantes no tuvieron parte en ningún procedimiento previo; el alcance fue exploratorio al considerar los puntos de vista de las personas al hacer uso del conteo para determinar ciertos patrones en la muestra.

Con respecto a la muestra, esta consistió en un total de 122 estudiantes de la carrera de LCE del Instituto Tecnológico de Sonora, 100 del sexo femenino y 22 del sexo masculino de las diferentes unidades académicas que tiene la institución; 61 de unidad Guaymas, 51 de Obregón, siete de Empalme y tres de Navojoa, de los cuales 43 pertenecen al cuarto semestre, 50 al sexto y 29 al octavo. En cuanto a edad, se determinaron 25 alumnos de 19 años, 30 de 20 años, 34 de 21 años, 19 de 22 años, tres de 23 años, uno de 24 años, uno 26 años, tres de 27 años, uno de 31 años, uno de 32 años, uno de 33 años, uno de 36 años, uno de 39 años y uno de 51 años.

El instrumento que se utilizó para la recolección de información fue un cuestionario de 19 preguntas con las opciones de respuesta de la Escala de Likert: Totalmente de

acuerdo, De acuerdo, Ni de acuerdo ni en desacuerdo, En desacuerdo y Totalmente en desacuerdo. Dicho instrumento contó con la validez de expertos en el área de inclusión educativa; una vez realizadas las sugerencias al instrumento, se aplicó una prueba piloto con 50 estudiantes para analizar las propiedades psicométricas del mismo tales como la confiabilidad a través del Alfa de Cronbach con resultado de .950, que demuestra un grado de homogeneidad muy alta, para la validez de constructo se calculó el estadístico de Kaiser, Meyer y Olkin (KMO), dio a conocer que la adecuación muestral fue aceptada al presentar un valor de .924, y demostrar una relación alta entre las variables, asimismo, la prueba de esfericidad de Bartlett arrojó un nivel de significancia de .000, por lo cual se considera que el análisis factorial fue el apropiado. El Análisis Factorial Exploratorio mostró la composición de dos factores que de acuerdo a la revisión teórica se denominaron: Práctica Docente con un total de 14 indicadores y el segundo factor Conocimientos Teóricos con cinco indicadores.

La aplicación del instrumento consistió en compartir el enlace a las diferentes unidades del ITSON en el semestre enero-mayo 2021, para esto, se le envió el enlace del cuestionario a los representantes del programa LCE de las unidades Obregón, Guaymas, Empalme y Navojoa, quienes lo compartieron a los estudiantes de los semestres cuarto, sexto y octavo y se procedió a capturar la información en el programa estadístico SPSS, donde se analizaron a detalle cada una de las respuestas de los participantes.

Resultados y discusión

En cuanto a resultados de la investigación, se recuperaron tres tablas que presentaron la media y desviación estándar de las respuestas obtenidas en el instrumento.

En la dimensión Práctica Docente (Tabla 1) es posible observar que los 14 ítems poseen una media de tres, esto quiere decir que la respuesta predominante para estos reactivos fue “Ni de acuerdo ni en desacuerdo” según la Escala de Likert, para conocer que los alumnos LCE se mostraron neutrales en cuanto al tema de inclusión educativa en la currícula vigente.

Tabla 1. Descriptivos de la dimensión Práctica Docente

	Media	Desv. Desviación	Mínimo	Máximo
Considero que puedo comunicarme de manera efectiva con estudiantes que provengan de diferentes culturas o costumbres	3.11	1.549	1	5
Hay asignaturas de mi plan de estudio que me permiten conocer y/o comprender la diversidad cultural en un salón de clases	3.31	1.409	1	5
Conozco otros idiomas o dialectos que me permiten atender la diversidad cultural de otras personas	3.09	1.367	1	5
Reconozco las ventajas que se tienen en una escuela donde se ejerce la inclusión educativa	3.10	1.556	1	5
Reconozco las estrategias de inclusión para el desarrollo de clases con estudiantes con necesidades educativas especiales	3.31	1.472	1	5
Sé identificar las necesidades educativas especiales de cada estudiante	3.16	1.311	1	5
Conozco al menos dos estrategias para llevar a cabo en una sesión inclusiva	3.22	1.382	1	5
Reconozco los recursos o estrategias que necesitan los estudiantes con necesidades educativas especiales o barreras del aprendizaje con discapacidad	3.25	1.340	1	5

Reconozco los recursos o estrategias que necesitan los estudiantes con necesidades educativas especiales o barreras del aprendizaje sin discapacidad	3.33	1.314	1	5
Reconozco qué criterios o actitudes se tienen que evaluar en alumnos con necesidades educativas especiales	3.18	1.330	1	5
Reconozco qué debe de contener un instrumento de evaluación para alumnos con necesidades educativas especiales	3.02	1.289	1	5
Reconozco cada una de las herramientas para utilizar o llevar a cabo en una evaluación inclusiva	3.10	1.301	1	5
Reconozco la variedad de instrumentos y métodos de evaluación que existen	3.16	1.439	1	5
Sé realizar instrumentos de evaluación de manera diversa, respetando cada necesidad educativa de los estudiantes	3.20	1.352	1	5

Al reflexionar sobre las respuestas obtenidas en esta primera dimensión, se determina que los estudiantes tienen vagos conocimientos respecto al tema, por ejemplo, la identificación de NEE en los estudiantes, los recursos o estrategias necesarias para su inclusión y las herramientas de evaluación para su diversidad, de acuerdo a la tabla, son saberes que van desde un nivel inexistente a básico. La formación para la docencia debería tener claras las distintas características de todos los educandos, de esta manera se reduce la exclusión, se da lugar a que los alumnos con necesidades educativas desarrollen sus habilidades y encuentren un sentido de pertinencia que les motive a seguir aprendiendo sin importar el tipo de barrera de aprendizaje que puedan presentar.

La UNESCO (2021) hace la invitación:

a diferentes actores a utilizar dichos recursos, fomentarlos e incluirlos en los planes de estudio, de manera que se amplifique y mejore el proceso de enseñanza-aprendizaje, con lo que se dará un primer paso hacia una inclusión

sustantiva, verdadera e integral (párr. 3).

Es importante que los docentes en formación conozcan las diferentes herramientas de evaluación inclusiva que tienen a su disposición para su implementación en el aula de clases cuando se requiera; asimismo, que transmitan un buen proceso de enseñanza-aprendizaje y logren adaptarse a los conocimientos y necesidades de la sociedad para construir un cambio (Chapa y Martínez, 2016).

De la misma manera, en la dimensión Conocimientos Teóricos de Inclusión (Tabla 2) se mostró que los cinco ítems poseen una media de tres, esto quiere decir que la respuesta predominante para estos reactivos también fue “Ni de acuerdo ni en desacuerdo”, dando a conocer una percepción neutral de los alumnos LCE hacia el tema de inclusión educativa en la currícula vigente.

Tabla 2. Descriptivos de la dimensión Conocimientos Teóricos de Inclusión

	Media	Desv. Desviación	Mínimo	Máximo
Puedo reconocer las necesidades educativas especiales o barreras del aprendizaje en estudiantes con o sin discapacidad	3.29	1.301	1	5
Considero que las materias impartidas en la carrera de LCE me han ayudado a desarrollar habilidades de inclusión educativa	3.37	1.439	1	5
Conozco que la inclusión está estrechamente relacionada con los alumnos que poseen necesidades educativas o barreras de aprendizaje con o sin discapacidad	3.15	1.498	1	5
Considero que algunas asignaturas de mi plan de estudio contienen temas relevantes que contribuyen a formarnos en la inclusión educativa	3.34	1.447	1	5
Reconozco el impacto que tiene la inclusión educativa en el proceso de aprendizaje de los alumnos con necesidades educativas especiales	3.24	1.606	1	5

Analizando la currícula 2016 de la carrera de LCE, se observa que carece de asignaturas que cubran o tomen referencias acerca de la inclusión educativa, solo en Optativa de especialidad se aborda el tema, esto justifica el poco conocimiento que adquieren los estudiantes sobre este tema es basado en experiencias y habilidades propias que los docentes les brindan. González y Triana (2018) enfatizan que “El desarrollo de una educación inclusiva implica cambios en el ámbito del sistema y de las políticas educativas, en el funcionamiento de las instituciones académicas, en las actitudes y prácticas de los docentes” (p. 204). Sin embargo, la institución educativa, en la celebración de las jornadas académicas, se han ofrecido talleres y cursos a las estudiantes relacionadas con temas de inclusión, tales como lenguaje de señas, autismo, estrategias inclusivas, entre otras, además cada semestre los estudiantes desarrollan proyectos integradores donde deben considerar aspectos relacionados con las NEE.

Es menester que se aborde el tema en la currícula vigente para dotar a los estudiantes con el conocimiento necesario para el correcto desarrollo de sus prácticas inclusivas, puesto que la SEP (2017) postula que “todos los docentes, sea cual sea el nivel educativo en el que se desempeñen, deben tener conocimientos teóricos y prácticos sobre las necesidades educativas más relevantes” (p.161).

Finalizar con los resultados, se obtuvo la media y desviación estándar por dimensión (Tabla 3). La respuesta que predominó en ambas dimensiones fue “Ni de acuerdo ni en desacuerdo” según la Escala de Likert, mostrando así que los estudiantes de LCE tuvieron una percepción neutral en cuanto al tema de inclusión educativa en el plan de estudios 2016.

Tabla 3. Descriptivos de las dimensiones Práctica Docente y Conocimientos Teóricos de Inclusión

	Media	Desv. Desviación	Mínimo	Máximo
Práctica Docente	3.1821	1.17280	1.00	5.00
Conocimientos Teóricos de Inclusión	3.2754	1.31522	1.00	5.00

Al retomar parte de la teoría, los autores Llancavil y Lagos (2016) mencionan que una institución que no tome en consideración la diversidad de los estudiantes da paso a que estos no desarrollen al máximo sus capacidades, o bien, presenten dificultades durante

el proceso de enseñanza-aprendizaje y al momento de participar activamente en el entorno escolar.

Por su parte, Morga (2017) manifiesta que “Los profesores tienen el compromiso de poner en el centro de sus esfuerzos a los estudiantes, de profesionalizarse, de innovar en sus estrategias de enseñanza para garantizar el aprendizaje de sus estudiantes” (p. 23). Tomando en cuenta lo expuesto con anterioridad, es importante que los docentes se actualicen constantemente, de manera que puedan impartir sus procesos de enseñanza basados en lo más actual en educación, más aún considerando que se tengan alumnos con NEE.

Los resultados anteriores confirmaron que los estudiantes no presentan los conocimientos teóricos ni tienen las herramientas suficientes para llevar a cabo una práctica inclusiva, por lo cual, sería importante considerar en los planes de estudios competencias relacionadas con procesos de inclusión educativa con el enfoque de derechos humanos en que se sustente el país.

Conclusiones

Atender las necesidades de aprendizaje de los estudiantes en un marco social, sin exclusión y marginación, representa un desafío para los sistemas educativos y un reto en la formación docente. Es pertinente abordar este tema dentro de los programas de estudios de LCE, para conocer si los estudiantes cuentan con los conocimientos y habilidades necesarias para desarrollar prácticas inclusivas en el aula, de la misma manera, que sean capaces de desarrollar modelos inclusivos en igualdad de condiciones para los estudiantes orientado a garantizar la calidad educativa en México. Al retomar el objetivo, es evidente que no hay asignaturas que tomen referencias acerca de la inclusión educativa, los alumnos conocen poco del tema gracias a los docentes que comparten saberes y experiencias propias. En ambas dimensiones los estudiantes afirmaron poseer una percepción neutral sobre dicha temática, lo que representa un área de oportunidad para su formación inicial.

Se recomienda que la carrera de LCE incluya en su currícula asignaturas referentes al tema de inclusión educativa, o bien, sea visto como una competencia transversal, pues los estudiantes al egresar deberían tener conocimientos básicos de este tema; en los

espacios escolares se encontrarán con una diversidad de educandos y tienen que estar preparados para conducir los procesos de enseñanza y aprendizaje bajo un modelo inclusivo, lo que implica un reto para los programas en didáctica y pedagogía, la formación que contribuya en gran medida a la igualdad de oportunidades, a la formación de una ciudadanía multicultural, de carácter humanista, sobre la base de los derechos fundamentales de los seres humanos.

Conflicto de intereses

No hay existencia de conflicto de intereses por parte de los autores ni con otros autores acerca del presente artículo.

Contribución de autoría

Josselinne Paulina González Castro: autora principal, se dedicó a la concepción de la idea, pregunta y objetivo de investigación, elaboración del marco teórico, divulgación del instrumento de medición, creación de base de datos en el programa estadístico SPSS, elaboración de tablas (media y desviación estándar por ítem y por dimensiones).

Alicia Margarita González López: coautora, se dedicó a la concepción de la idea, pregunta y objetivo de investigación, elaboración del marco teórico, creación del instrumento de medición, análisis e interpretación de los datos obtenidos por parte de los participantes, redacción de resultados y conclusiones del estudio llevado a cabo.

Dra. Martha Alejandrina Zavala Guirado: Dirección del estudio, orientación, revisión y correcciones desde la introducción, elaboración del marco teórico, creación del instrumento de medición, análisis e interpretación de los datos obtenidos por parte de los participantes, redacción de resultados y conclusiones del estudio llevado a cabo.

Referencias bibliográficas

1. Chapa, P. y Martínez, T. (2016, enero-junio). La importancia de la actualización de conocimientos como parte de la formación del docente universitario. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 3(5), 1-20.
2. Duk, C., Cisternas, T. y Ramos, L. (2019). Formación Docente desde un Enfoque Inclusivo. A 25 Años de la Declaración de Salamanca, Nuevos y Viejos Desafíos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 91-109.

3. González, Y. y Triana, D. A. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y Educadores*, 21(2), 200-218.
4. Ley General de Educación. (2016). *Ley General de Educación*. https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf
5. Llancavil, D. y Lagos, L. (2016, enero). Importancia de la educación inclusiva para el trabajo con niños con talento académico. *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*, 55(1), 168-183.
6. Morga, L. E. (2017, enero-marzo). La educación inclusiva en México: una asignatura reprobada. *Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa*, 2(1), 17-24.
7. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2021). *Inclusión en la Educación*. <https://es.unesco.org/themes/inclusion-educacion>
8. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021). *La UNESCO hace un llamado para atender las necesidades educativas de las personas con discapacidad: ¡Naveguemos por la inclusión!* <https://es.unesco.org/news/unesco-hace-llamado-atender-necesidades-educativas-personas-discapacidad-naveguemos-inclusion>
9. Pegalajar, M. y Colmenero, M. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 84-97. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.765>
10. Secretaría de Educación Pública. (2017). *Equidad e Inclusión*. SEP. <http://sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12302/1/images/equidad-e-inclusion.pdf>