

Educación inclusiva desde la universidad

Inclusive education from the university

Luis A. Mejía Orellana ^{1,2}, María Guadalupe Romero Domínguez ^{1,3}

Correspondencia: luis.mejia2@ues.edu.sv

- 1 Facultad Multidisciplinaria Paracentral, Universidad de El Salvador 
- 2 Universidad Autónoma de Madrid 
- 3  <https://orcid.org/0009-0007-3362-1929>
- 4  <https://orcid.org/0000-0001-6108-6475>

RESUMEN

La educación inclusiva puede analizarse desde varias etapas como: segregación, integración e inclusión. La visión de la escuela ordinaria no es igual a la visión de la escuela inclusiva, la segregación e integración continúan vigentes. La investigación sobre “Educación inclusiva desde la universidad” tuvo como objetivo explorar conocimientos y experiencias sobre educación inclusiva desde la perspectiva de estudiantes y profesorado desde el nivel educativo universitario. En este estudio, se administró una encuesta a 80 estudiantes activos y 46 docentes de las 12 carreras, que ofrece en total la Facultad Multidisciplinaria Paracentral de la Universidad de El Salvador (FMP-UES). El tipo de estudio es una investigación descriptiva no probabilística por conveniencia. Los resultados evidencian que la mayoría de estudiantes y docentes consideran que la educación inclusiva está más relacionada con una educación para todas las personas. Hay, además, un entendimiento de la diversidad de la manera que aprenden los estudiantes más allá de los que presentan discapacidades y existe disposición y voluntad para diversificar las actividades de evaluación, las maneras en como los docentes presentan sus discursos y variar las estrategias didácticas, ya que actualmente tienen preponderancia los exámenes escritos, las clases magistrales y el estudio memorístico de las clases; de manera que se demanda más formación sobre pedagogía y didáctica para el contexto de una educación inclusiva. Las conclusiones se orientan a mirar más allá del Diseño Universal de aprendizaje (DUA).

Palabras clave: *educación inclusiva, discapacidades, necesidades educativas especiales, barreras para el aprendizaje y la participación*

ABSTRACT

Inclusive education can be analyzed through various stages: segregation, integration, and inclusion. The vision of the mainstream school is not the same as that of the inclusive school; segregation and integration remain prevalent. The research titled “Inclusive Education from the University” aimed to explore knowledge and experiences regarding inclusive education from the perspectives of students and faculty at the university level. In this study, a survey was administered to 80 active students and 46 professors across the 12-degree programs offered by the Paracentral Multidisciplinary Faculty of the University of El Salvador (FMP-UES). This is a descriptive, non-probabilistic convenience study. The results show that: Most students and faculty believe inclusive education is primarily related to education for all. There is an understanding of learning diversity that extends beyond students with disabilities. There is a willingness to diversify assessment activities, instructional delivery, and teaching strategies. Current methods are dominated by written exams, lectures, and rote learning, leading to a demand for more training in pedagogy and didactics within an inclusive context. The conclusions suggest looking beyond the Universal Design for Learning (UDL).

Keywords: *inclusive education, disabilities, special educational needs, barriers to learning and participation*

INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva resulta importante en el momento actual, significa un paso fundamental desde la evolución histórica de la escuela, pues, ha transitado diferentes fases desde la segregación hasta la educación inclusiva basada en la diversidad (Parra-Dussan, 2010). Se advierte que la universidad debería ponerse a tono con la evolución científica del concepto “educación inclusiva” considerando tanto los últimos planteamientos teóricos y las correspondientes estrategias prácticas para encaminarse hacia el establecimiento pleno de la educación inclusiva. En cualquier sociedad, incluso desde las comunidades primitivas, siempre han existido personas con capacidades diferenciadas, unas con capacidades consideradas normales, otras más allá de las consideradas normales

y otras con poca capacidad, que de acuerdo con esto varían en cómo son consideradas en la debilidad de cada una y así son las expectativas variadas a considerar y la formación de la conciencia social al respecto (Parra-Dussan, 2010).

La Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y la Oficina Internacional de Educación (OEI-UNESCO) han elaborado y han propuesto estrategias prácticas de inclusión y equidad para posicionar la teoría y la práctica de la inclusión como el ADN de los sistemas educativos; también el Gobierno de El Salvador, implementó el Modelo de Educación Inclusiva de Tiempo Pleno en el año 2016 en la que Taddei et al. (2016) afirma que “la educación inclusiva se basa en el reconocimiento de las diferencias y en la adecuación del sistema educativo, dando respuesta a la diversidad de necesidades y demandas de la población” (p. 23). En este sentido, en el sistema educativo salvadoreño actual se deberían incluir y fortalecer elementos de este modelo, ya que, existe separación entre estudiantes con algún tipo de discapacidad física evidente, que son separados en escuelas de educación especial existentes en algunos municipios. La inclusividad en la universidad se orienta únicamente a estudiantes con discapacidades físicas evidentes y su propuesta educativa no abordan las limitaciones que no se muestran físicamente a simple vista u oído y en parte, por eso probablemente suceden deserciones, reprobaciones masivas y la procrastinación de las carreras de cinco años que se hacen de diez o más; entonces la pretendida inclusividad se vuelve exclusividad porque excluye. En este trabajo se pretendió explorar conocimientos y experiencias sobre educación inclusiva desde la perspectiva de estudiantes y profesorado desde el nivel educativo universitario en la Facultad Multidisciplinaria Paracentral de la Universidad de El Salvador y de discutir algunos planteamientos de la teoría de educación inclusiva, las condiciones de preparación, voluntad y sugerir estrategias que pueden contribuir a mejorar la calidad del trabajo en las aulas de la universidad.

METODOLOGÍA

Se realizó una investigación descriptiva no probabilística por conveniencia en la que se administró una encuesta a 80 estudiantes activos y 46 docentes de las todas las carreras (12) de la Facultad Multidisciplinaria

Paracentral de la Universidad de El Salvador (FMP-UES) en el primer semestre del año 2024 a través de la asignatura Seminario Educación Inclusiva de la carrera Licenciatura en Enseñanza de Idiomas Extranjeros Especialidad Inglés-francés. El estudiantado encuestado por sexo fueron 44 (57.5%) mujeres y 36 (42.5%) hombres. Sobre la edad de este grupo, del 53.7% oscilaron entre edades de 17 a 21 años, 40%, entre 22 a 26 años y 6.25% mayores de 26 años. Las áreas de conocimiento que en las que estudian son 37.5 % humanista, 13.75 % ciencias naturales, 23.75 % ingenierías (sistemas informáticos, agronomía y agroindustria) y 25% ciencias económicas. Sobre el año de carrera, el 43.75% eran de 1° a 2° año, 41.25% de 3° a 4° año y 15% de 5° a 6° año. El personal docente encuestado fue de 46 en total, segregado por sexo, 17 (37%) fueron mujeres y 29 (63%) hombres. Entre algunas características del personal docente se mencionan, área de conocimiento en la que se desempeña, edad y experiencia docente. Las áreas de conocimiento en la que trabaja o área de procedencia son humanidades, ciencias naturales, ingenierías y ciencias económicas. Sobre las áreas en las cuales se desempeña el personal docente son humanistas (6.52%), ciencias naturales y matemáticas (21.74%), ingenierías y ciencias económicas (21.74%). Con respecto a la edad, el 6.52% oscilaban entre 26 y 30 años de edad 10.86% entre 31 y 35 años de edad 17.34% entre 36 y 40 años de edad y 65.21% mayores de 40 años de edad. La mayoría de docentes 63% tienen experiencia como docente mayor de 11 años. La información se analizó a través de Microsoft Office Excel.

RESULTADOS

Los resultados de esta investigación se representan por literales, los resultados de estudiantes universitarios se representan con el literal (A) y los resultados de docentes se representan por el literal (B). En la Figura 1 se observan las respuestas a la pregunta ¿Conoce el tema educación inclusiva?

¿Conoce el tema educación inclusiva?

A

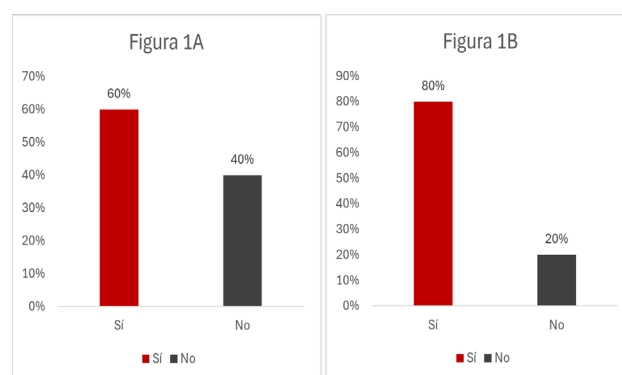
B

Nota. Los resultados del literal A corresponde a es-

tudiantes universitarios y el literal B al personal docente

Según la Figura 1A, más de la mitad de los estudiantes que fueron encuestados manifiestan conocer del tema educación inclusiva. En la figura 1B se observa que, de los docentes encuestados, 80% manifiestan conocer del tema de educación inclusiva.

Figura 1

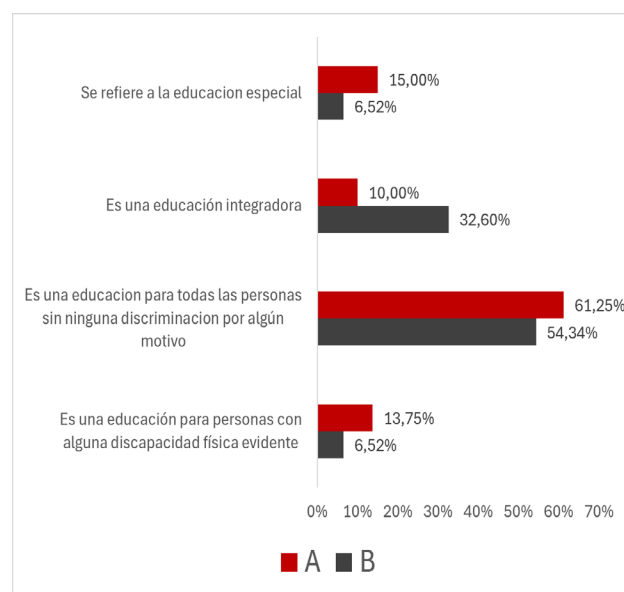


¿Con cuál de las siguientes opciones se relaciona más la educación inclusiva?

A

B

Figura 2



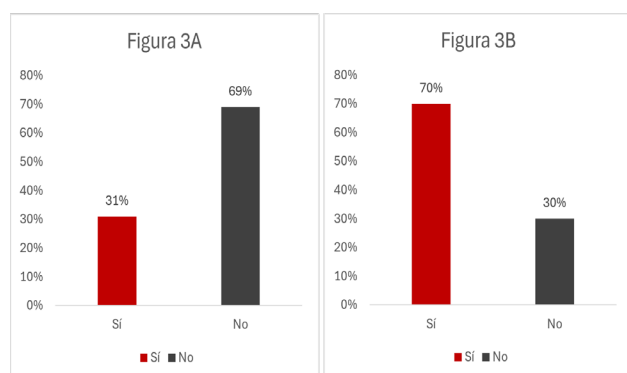
Nota. Los resultados del literal A corresponde a estudiantes universitarios y el literal B al personal docente.

Aunque la mayoría (61%) de estudiantes encuestados manifiesta que la educación inclusiva está más relacionada con que es una educación para todas las personas sin ningún tipo de discriminación (Figura 2A), aún existe un porcentaje alto (15%) de estas personas que lo relacionan más con que se refiere a educación especial. La Figura 2B muestra que el 54% de docentes manifiesta que se relaciona más con que es una educación para todas las personas sin discriminación por algún motivo, (33%) lo relaciona más con una educación integradora.

¿Considera que en las aulas que usted comparte, existen o han existido personas estudiantes con algún tipo de discapacidad aparente?

A B

Figura 3



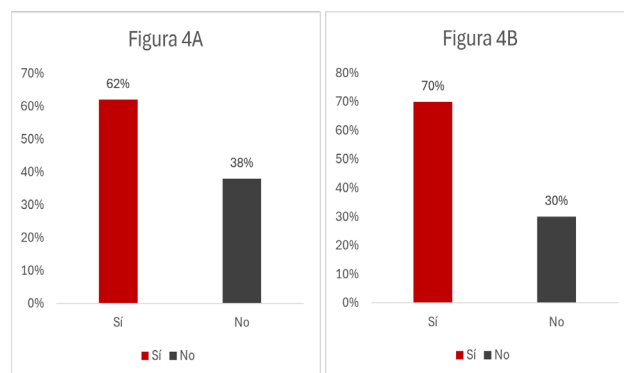
Nota. Los resultados del literal A corresponde a estudiantes universitarios y el literal B al personal docente.

La mayoría de estudiantes Figuras 3A y docentes 3B (más de 60%) manifestaron que han identificado estudiantes con discapacidad aparente.

¿Considera que hay personas con discapacidades no evidentes?

A B

Figura 4



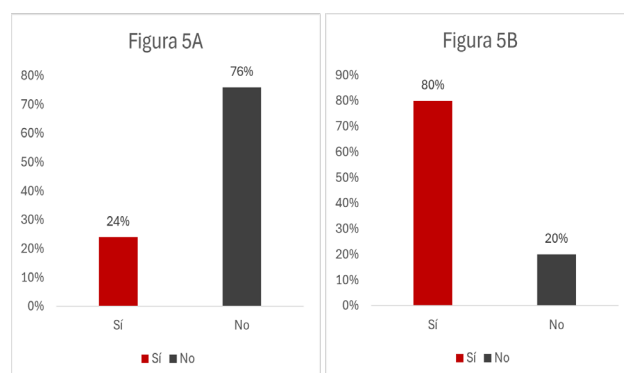
Nota. Los resultados del literal A corresponde a estudiantes universitarios y el literal B al personal docente.

Según la Figuras 4A (más de 60%) de estudiantes y 4B aproximadamente (70%) de docentes consideran que hay personas con discapacidades que no se evidencian a simple vista físicamente.

¿Según su experiencia, considera que las condiciones del aula son inclusivas en la universidad?

A B

Figura 5



Nota. Los resultados del literal A corresponde a estudiantes universitarios y el literal B al personal docente

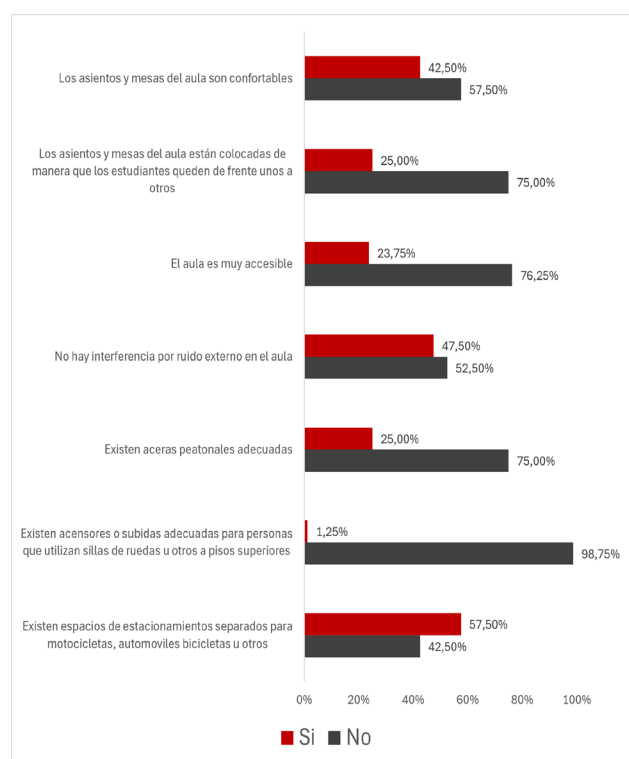
De acuerdo a la figura 5A el 76% de estudiantes considera que las condiciones del aula no son inclusivas en la universidad, mientras que el 80% de docentes considera que las condiciones del aula en la universidad si son inclusivas.

En otro orden, de acuerdo con la Figura 6 el único indicador o razón positiva para los estudiantes, por la cual en parte la universidad es inclusiva (57.5%) es el que se refiere a que existen espacios de estacionamientos separados para motocicletas, automóviles y bicicletas y otros.

¿Por estas razones considero que el aula y la infraestructura son o no, inclusivas?

A B

Figura 6



Nota. Los resultados de la Figura 6 corresponden a estudiantes universitarios

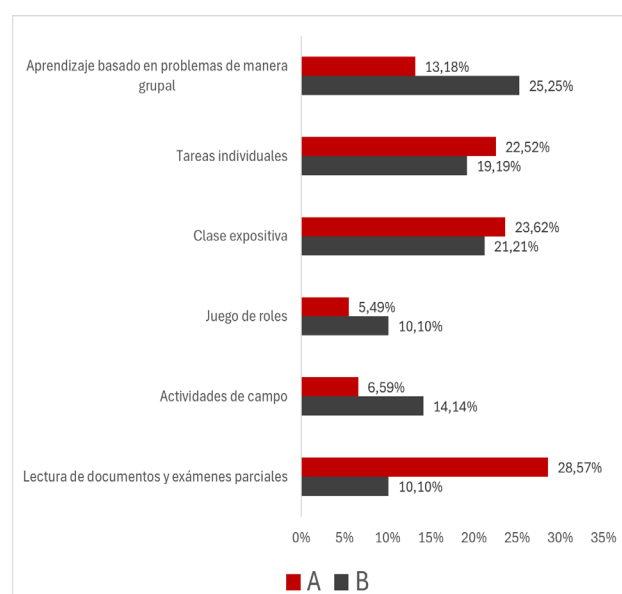
En otro orden de ideas, según la Figura 7 A los es-

tudiantes expresan que la lectura de documentos y exámenes parciales, la clase expositiva y las tareas individuales prevalecen dentro de las estrategias educativas utilizadas por docentes en el aula. Los docentes según la figura 7 B expresan que utilizan el aprendizaje basado en problemas, la clase expositiva y las actividades de campo, en orden descendente.

¿Seleccione cuál o cuáles estrategias pedagógico-didácticas o andragógico-didácticas utilizan los docentes en el aula?

A B

Figura 7



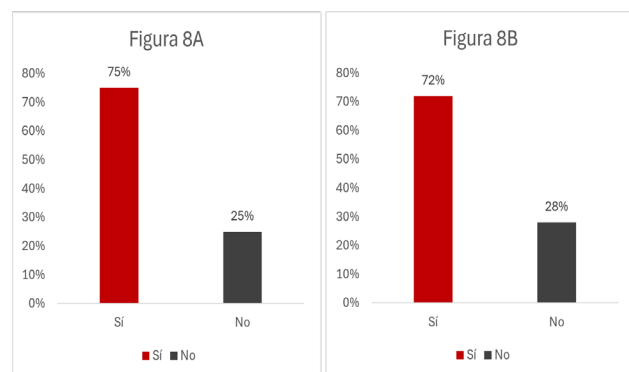
Nota. Los resultados del literal A corresponde a estudiantes universitarios y el literal B al personal docente. La última opción de respuesta de ambas figuras es "Aprendizaje basado en problemas de manera gradual".

El 75% de los estudiantes encuestados considera necesario que se establezca la educación inclusiva en el sistema educativo (Figura 8A). Mientras que el 72% de docentes también lo consideraron necesario (Figura 8B).

¿Considera necesario introducir la educación inclusiva en el sistema educativo?

A B

Figura 8

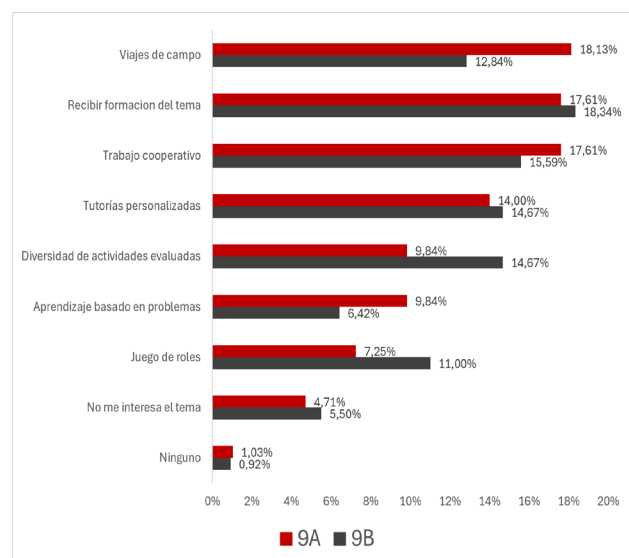


Nota. Los resultados del literal A corresponde a estudiantes universitarios y el literal B al personal docente

¿Elementos que como estudiante le gustaría que se realizaran para la inclusión en el aula o que estaría en condiciones de hacer o proponer como docente para la inclusión en el aula?

A B

Figura 9



Nota. Los resultados del literal A corresponde a estudiantes universitarios y el literal B al personal docente.

De acuerdo con la figura 9A los estudiantes encuesta-

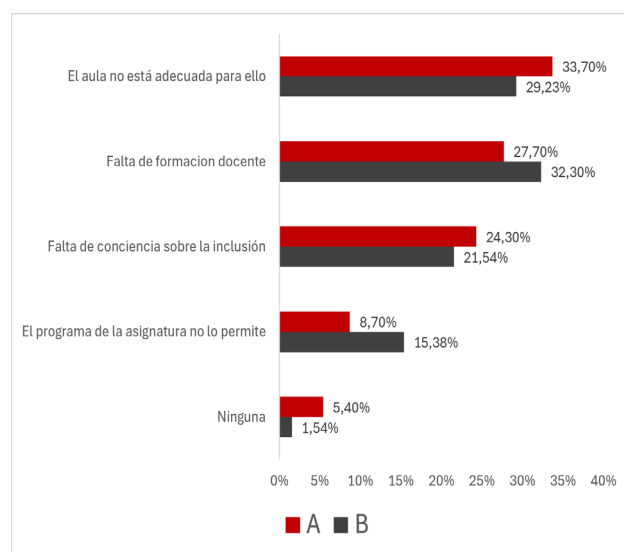
dos opinaron que les gustaría que se realizaran en el aula: viajes de campo, trabajo cooperativo y recibir formación del tema educación inclusiva. Según la Figura 9B los elementos que los docentes estarían en condiciones de hacer para la inclusión en el aula en su mayoría y en el orden descendente son recibir formación del tema, trabajo cooperativo, tutorías personalizadas, diversidad de actividades evaluadas, viajes de campo y juego de roles.

Por otra parte, se considera importante conocer qué limitaciones se pueden presentar para establecer un aula inclusiva (Véase Figura 10).

¿Limitantes que considera para establecer un aula inclusiva?

A B

Figura 10



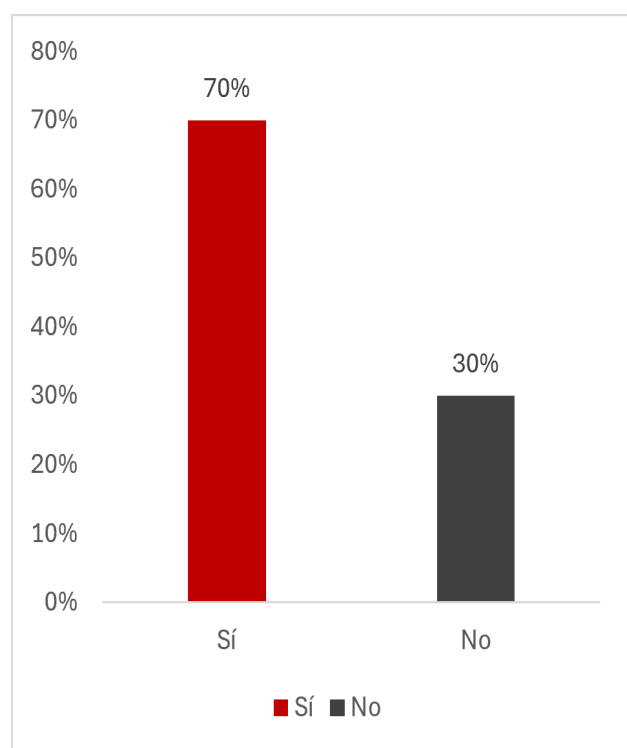
Nota. Los resultados del literal A corresponde a estudiantes universitarios y el literal B al personal docente.

La mayoría (Fig. 10 A) de estudiantes encuestados considera que las limitantes para establecer un aula inclusiva son en el orden que el aula no está adecuada, la falta de formación docente y a que hay falta de conciencia sobre la inclusión. Los resultados muestran (Fig. 10 B) que las limitantes según los docentes son la falta de formación, que el aula no está adecuada y la falta de conciencia sobre la inclusión

De acuerdo con la figura 11 aproximadamente el 70% de docentes encuestados manifiestan haber tenido experiencia sobre estudiantes con algún tipo de discapacidad evidente. Según la figura 11 el 70% considera que hay personas con discapacidades que no se muestran a simple vista.

¿Ha tenido experiencia sobre estudiantes con algún tipo de discapacidad evidente?

Figura 11



Nota. Estos resultados corresponden únicamente al personal docente.

Discusión

Más de la mitad de los estudiantes manifiestan conocer del tema educación inclusiva. De los docentes, 80% manifiestan conocerlo. Al respecto, el discurso de la inclusividad ha sido introducido en la escuela y en los medios de comunicación desde hace muchos años, la generación actual de jóvenes universitarios en sus niveles educativos anteriores, principalmente de la educación básica tuvo la influencia de la escuela inclusiva de tiempo pleno, por lo cual tienen, por lo menos, noción del tema; según Taddei et al. (2016), un diagnósti-

co realizado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (MINEDUCYT) arrojó como interpretación una realidad educativa orientada en la política de la inclusión y que “a través de experiencias de formación y experimentación se ha apoderado progresivamente, con modalidad y niveles de conciencia diferentes” (p. 15). Los docentes por su parte, conocen por lo menos, someramente, que la universidad tiene una Política de Educación Inclusiva para Estudiantes con Discapacidad, la que fue aprobada en el año 2013 (Muñoz-Morán, 2019).

La mayoría de estudiantes y docentes opinan acertadamente que la educación inclusiva está más relacionada con que es una educación para todas las personas sin ningún tipo de discriminación, sin embargo, aún hay personas en la universidad que lo relacionan más a la integración y otro grupo considera que se relaciona más con la educación especial. Como puede observarse, no hay una única consideración del significado de la educación inclusiva en los sectores estudiantes y docentes, lo cual dificultaría la adopción de estrategias unificadas en el currículo institucional, ya que concepciones diferentes de educación inclusiva llevarían a la aplicación de estrategias ya superadas de la educación especial y de la integración, tal como ocurre en la actualidad. Llevaría a consideraciones de épocas pasadas de cuando se avanzó en Francia y se crearon en 1828 las escuelas de atención a discapacitados mentales con base a los trabajos de Tirad, quien demostró que puede ser posible enseñar y educar a débiles mentales; en esa época el abad de l'pée creó el primer lenguaje de señas para la comunicación con personas sordas, en Alemania Heinecke creó una metodología oral para enseñar a comunicarse de forma verbal a personas sordas y en 1929 Luis Braille crea el sistema braille, muy mencionado en nuestro medio, cuando se hace referencia a la educación inclusiva (Parra-Dussan, 2010).

Posteriormente el mismo autor menciona que el Informe Warnock de 1978 marcó un antes y un después de la educación especial, el informe contenía las propuestas para la integración escolar y social y proponía abolir la clasificación de la minusvalía, vigente hasta entonces, y se propone también el concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE) para no etiquetar y

considerar que cada niño y niña, independientemente de su discapacidad, tiene una necesidad particular de educación.

Se abandona el termino integración y se sustituye por inclusión, esto sucede porque se evalúa como deficiente y mejorable la integración en diferentes países y porque significa un cambio conceptual que ofrece mayor claridad; “constituye un enfoque educativo basado en la valoración de la diversidad” (Parra-Dussan, 2010) tal y como lo intuyen la mayoría de estudiantes y docentes cuando marcan que la educación inclusiva hace más referencia a que es una educación para todas las personas sin ningún tipo de discriminación; aunque hace falta mucho recorrido para que todas las personas asimilen y hagan propio el significado de educación inclusiva y no se confunda con enfoques ya superados.

Por otra parte, de acuerdo con de la Herán-Gascón (2019, 2:41:48, 2:56:21) la palabra diversidad: en el campo humano se queda corta, porque se entiende de forma limitada, superficial, parcial e incompleta como un todo, pero solo es una faceta del ser humano, lo cual, quiere decir, que no puede ser el núcleo de la educación inclusiva. La diversidad es una faceta igual que la identidad y la semejanza, que al unir las tres conforman la unicidad y entonces puede hablarse de multidiversidad. Si nos centramos solo en la diversidad entonces la comprensión se convierte en dual, parcial e incompleta.

Más de 60% de estudiantes y docentes han identificado en sus aulas, a personas con discapacidades que son aparentes o que se pueden comprobar fácilmente en la interacción en el aula (Fig. 3), estos estudiantes están principalmente en las edades de entre 17 a 26 años. Al respecto del ámbito de edades, la prevalencia de la condición de discapacidad como porcentaje de la población del país referente de 15 a 29 años de edad es del 8.4% y la prevalencia crítica es de 2.8%, ámbito que abarca las edades de estudiantes de la universidad; las discapacidades cuantificadas son limitaciones permanentes para moverse o caminar, para usar brazos o piernas, limitante para ver aun usando lentes, limitación permanente para hablar, limitación

permanente para oír aun usando aparatos auditivos, limitación permanente por retraso o deficiencia mental y limitante para bañarse, vestirse o alimentarse por sí mismo. ’

Por otra parte, de acuerdo a la Encuesta Nacional de Salud (Fondo de Población de las Naciones Unidas [UNPFA], (2023) la prevalencia total de la condición de discapacidad como porcentaje de la población de El Salvador es de 20.4% y la prevalencia crítica de 7.6%; el informe reporta que 1.14 millones de personas tienen alguna limitante identificada como una condición de discapacidad, una de cada cinco personas del país, en este conteo se incluyen personas con discapacidades no severas, 0.3 millones con alguna dificultad visual leve. Lo que muestra que la inclusión debería abarcar más allá de la universidad y como base debería preparar las condiciones de la infraestructura de las calles, edificios y equipamientos que contribuyan a superar dificultades para todas las personas. Aludiendo a la universidad, Campos (2019; en Marroquín de Sosa (2022) menciona que:

[...] “en el ámbito educativo, no existe un dato sobre la población con discapacidad que recibe educación, no hay un censo nacional que brinde las características de esta población, y tampoco su clasificación en cuanto a niveles educativos”. Esto brinda un dato valioso para la investigación, ya que se evidencia que no existen datos estadísticos que brinden la cantidad de estudiantes con discapacidad, desde educación inicial hasta bachillerato, mucho menos en las Universidades”. (p. 137)

Sin embargo, en la Universidad de El Salvador (UES) un avance importante ha sido que en el año 2017 inicia a operar la Unidad de Atención al Estudiante con Discapacidad, y es a partir del segundo semestre del año 2018 que se cuenta con el primer censo de personas con discapacidad inscritas en la UES en sus cuatro sedes, 111 estudiantes activos hasta el año 2020 (Landaverde, Guzmán y Sánchez, 2020; citados por Marroquín de Sosa, 2022). La autora menciona que en las estadísticas que se llevan no se refleja la cantidad de estudiantes con discapacidad matriculados en las diferentes carreras y que, por lo tanto, no existe segui-

miento desde el momento del ingreso, de la permanencia y el egreso de las personas con discapacidad. Ya que se les solicita el dato de su condición al momento del nuevo ingreso, pero se queda congelado y resulta poco útil (p. 140). Actualmente en la FMP, se registró un total de 3 estudiantes con discapacidad en 2025 (UESFMP, 2025).

Según la Figura 4 A y B más de 60% de estudiantes y aproximadamente 70% de docentes consideran que hay personas con discapacidades que no se evidencian a simple vista físicamente. Es decir, que la mayoría de estudiantes y docentes consideran que más allá de las discapacidades tradicionales, como las limitantes para oír, ver o caminar, todas las personas tienen limitaciones diversas que se manifiestan en las interacciones con las demás personas; esta comprensión resulta fundamental para considerar una planificación que incluya a todos. Esta planificación tiene en El Salvador el antecedente de la Política de Educación Inclusiva, del año 2010, que proponía “transformar el sistema educativo por medio de la eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación de diferentes actores”; sin embargo, aunque la política incluía dotar de uniformes escolares, el vaso de leche y útiles escolares y que eso si bien puede mejorar la asistencia, la permanencia y el rendimiento académico, no deja de ser un abordaje asistencialista que no cuestiona los fundamentos del sistema educativo, ni sus programas y, por tanto, no llegaron a proponerse cambios estructurales que permitieran adquirir los procesos de pensamiento para entender, convivir y desarrollarse en un mundo complejo (Muñoz-Morán, 2019).

Para Torres-González (2010) en la situación actual esta política ha sido abandonada y sustituida por la política educativa Mi Nueva Escuela, que se enfoca en diseñar infraestructura educativa integral, funcional, inclusiva y flexible. El propósito es garantizar una educación de calidad, pertinente y equitativa para todos los estudiantes, adaptada a las demandas del siglo XXI y apoyada en herramientas tecnológicas e inteligencia artificial. Actualmente lo que se conoce es la aplicación de una disciplina tradicional en aplicación de normas de respeto institucionales como el saludo, la presentación personal y la limpieza, normas que se deben aprender en el hogar y que ya existían en los centros educativos,

pero que se ha puesto el énfasis en ellos, la prohibición del uso del lenguaje inclusivo, la ideología de género y la palabra diversidad; lo que resulta contradictorio con documentos oficiales que han adoptado los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODS) (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2022). En algunos países, y es el caso de El Salvador, se sigue considerando la educación inclusiva como atender a los niños con algunas discapacidades en el contexto de la educación general, cuando científicamente está cada vez más aceptado que la educación inclusiva apoya la diversidad de todos los educandos (UNESCO; 2001, como se citó en Aiscow & Miles, 2008).

Para Torres-González (2010):

Hay muchos niños cuyas necesidades no están siendo atendidas y si centramos nuestra atención en los que tienen dificultades estamos inadvertidamente ocultando problemas mayores, como que los profesores requieren ayuda para atender las necesidades de todos los niños, no solo de los que experimentan dificultades, sino también de los que un informe considera normales. (p. 77)

Lo mismo puede decirse del nivel educativo universitario, donde hay que considerar que los estudiantes con necesidades especiales tienen también las mismas necesidades generales y estas resultan también especiales atendiendo a la diferencia y la unicidad.

La percepción de la mayoría de estudiantes (61%) es de que las aulas no son inclusivas en la universidad (Fig. 5 A), mientras que el personal docente considera que si son inclusivas (80%). Según la figura 6 el único indicador o razón positiva para la inclusión es (57.5%) el que se refiere a que existen espacios de estacionamientos separados para motocicletas, automóviles y bicicletas y otros, que no están señalizados. Los otros indicadores resultaron negativos, con un promedio porcentual de 72.5%. La educación inclusiva es la que hace referencia a un proceso para eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación; esas barreras son desde el acceso del entorno a la escuela, la adecuación en la infraestructura dentro de escuela y la adecuación del aula hasta el currículo del sistema educativo (Ro-

dríguez-Gaeta, 2025).

Según Marroquín de Sosa (2022) la Política de Educación Inclusiva para Estudiantes con Discapacidad de la Universidad de El Salvador deriva en ocho políticas entre las cuales está que la Universidad adoptará el paradigma de Diseño Universal y dentro de esta la estrategia de adecuación progresiva de la infraestructura del campus para volverla accesible, sin embargo, la misma autora dice que está centralizada en la sede central, ya que las facultades regionales carecen de recursos para hacerlo. En ese sentido, se debe mencionar que:

Las Facultades Multidisciplinarias se han visto marginadas en este tema, ya que, hasta la fecha, se tiene conocimiento que la Unidad de Atención al Estudiante con Discapacidad no opera en las referidas Facultades, lo que deja centralizadas las estrategias presentes en la política; de esta forma, se genera una brecha entre las Facultades del campus central y las Multidisciplinarias (pp. 139-141).

Marroquín de Sosa (2022) en UNESCO (2008) dice que la educación inclusiva trata de remover cualquier barrera para el aprendizaje y facilitar la participación de todos los estudiantes que se encuentren en situación vulnerable con tendencia hacia la marginación y exclusión, para lo cual, la infraestructura adecuada es algo fundamental que hace falta mucho fortalecer en la universidad.

Por otra parte, prevalecen dentro de las estrategias educativas utilizadas por docentes en el aula según la opinión de los estudiantes (Fig. 7 A) la lectura de documentos y exámenes parciales, la clase expositiva y las tareas individuales. Sin embargo, los docentes a diferencia, expresan que utilizan el aprendizaje basado en problemas, la clase expositiva y las actividades de campo, en su orden descendente (Fig. 7 B). Ambos coinciden en que, la manera de presentar los contenidos es mediante la clase expositiva. En la política Educativa Mi Nueva Escuela propuesta por el actual gobierno se menciona el Centro de Recursos de Aprendizaje en educación básica y media como el espacio para poder realizar diferentes actividades de aprendizajes y diver-

sos talleres de diferentes temáticas encaminadas a fomentar el hábito y el placer de la lectura, el aprendizaje, la investigación y la expresión artística (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2022).

Hart; 2003 y Hart et al., 2004 como se citó en Ainscow & Miles, (2008) reportan que:

Estudios (2) del Reino Unido han examinado la forma en que evolucionan las prácticas que responden con eficacia a la diversidad de los estudiantes. [...] Una de las investigaciones llamada aprender sin límites estudió las formas de enseñar que están libres de convicciones determinísticas sobre la capacidad, “más capaces”, “medios” y “menos capaces”, los investigadores a fin de conocer cómo funcionaban, colaboraron con un grupo de docentes que habían rechazado la idea de una capacidad fija. Explican que los docentes de su estudio basaban sus experiencias prácticas en la firme convicción de que las cosas pueden cambiar y mejorarse, y reconocen que sean cuales sean los niveles de rendimiento actuales y las características de un niño, si se dan las condiciones adecuadas, todos pueden mejorar su capacidad de aprendizaje (p. 28).

Un segundo estudio sobre entender y desarrollar prácticas inclusivas en las escuelas apuntaba a la importancia de la indagación como estímulo para cambiar la práctica Ainscow, Booth y Dyson, 2004; Ainscow et al., 2003; Ainscow et al., 2006 como se citó en Ainscow & Miles, (2008).

Los mismos autores apuntan que para las prácticas de una escuela inclusiva es necesario para que haya innovación, tener experiencias de lo que son realmente otras maneras de enseñar y se debe tener contacto con alguien que apoye a los docentes a entender la diferencia entre lo que hacen y lo que quieren hacer Elmore, Peterson y McCarthy, 1996 como se citó en Ainscow & Miles, (2008) y que es pertinente que una mayor colaboración que preste atención al cambio en el plano individual puede ayudar a los docentes a buscar formas alternativas para enfrentarse a las dificultades que plantea una educación inclusiva Lipman,

1998 como se citó en Ainscow & Miles, (2008); sugieren la necesidad del desarrollo de un lenguaje común sobre la inclusión, compartir experiencias de manera crítica Huberman, 1993 como se citó en Ainscow & Miles, (2008). El “estudio de lecciones”, que consiste en un procedimiento sistemático para el desarrollo de la enseñanza, constituye un enfoque prometedor, las actividades que resuelven tareas en forma concreta (Hiebert, Gallimore y Stigler; Lo Yan y Pakey, 2005; Stigler y Hieber, 1999; Robinson, 1998; como se citó en Ainscow & Miles, (2008).

La observación recíproca mediante grabaciones de video Ainscow, 1999, 2003 como se citó en Ainscow & Miles, (2008) “La organización escolar y la práctica del aula deben atenerse a unos principios generales: la eliminación de las barreras estructurales entre los distintos grupos de estudiantes y el personal, el desmantelamiento de programas, servicios y especialidades aislados y el desarrollo de enfoques pedagógicos como los constructivistas y el trabajo cooperativo, las repercusiones que esta orientación puede tener en la práctica se ilustran en el índice de inclusión Booth y Ainscow, 2002 como se citó en Ainscow & Miles, (2008).

En este estudio el 75% de los estudiantes considera necesario que se establezca la educación inclusiva en el sistema educativo (Figura 8 A). Aproximadamente 71% de docentes lo consideran necesario (Figura 8 B). Para establecer la educación inclusiva en las escuelas y en la universidad es necesaria mucho más que una política para atender únicamente a personas con discapacidad, al respecto Booth et al. (2000) elaboraron con base a una investigación-acción, el Índice de Inclusión que se fundamenta en tres dimensiones como procesos de igual importancia que pueden representarse como los lados de un triángulo equilátero: Crear culturas inclusivas, elaborar políticas inclusivas y desarrollar prácticas inclusivas. Cada una de las dimensiones posee dos secciones. la primera dimensión contiene las secciones de crear una comunidad y establecer valores. La segunda desarrollar una escuela para todos y organizar el apoyo para entender la diversidad y la tercera se desarrolla con las secciones: orquestar el proceso de aprendizaje y movilizar recursos. En cada sección hay como máximo un conjunto de

12 indicadores y el significado de cada uno se aclara a través de una serie de preguntas. Se ha definido con propiedad y pertinencia según Booth et al. (2000) en el índice lo siguiente:

El término “barreras para el aprendizaje y la participación” se adopta en vez del de necesidades educativas especiales para hacer referencia a las dificultades que experimenta cualquier alumno o alumna. Se considera que las barreras al aprendizaje y la participación surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos, las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas. (p. 8)

De acuerdo con la figura 9 A los estudiantes encuestados opinaron que les gustaría que se realizaran en el aula: viajes de campo, trabajo cooperativo y recibir formación del tema educación inclusiva. Según la figura 9 B los elementos que los docentes estarían en condiciones de hacer para la inclusión en el aula en su mayoría y en el orden descendente son recibir formación del tema, trabajo cooperativo, tutorías personalizadas, diversidad de actividades evaluadas, viajes de campo y juego de roles. Las pruebas objetivas, las tareas individuales y las clases expositivas predominan en las formas en que los docentes evalúan y presentan los contenidos en la universidad, las actividades estandarizadas no consideran las diferentes condicionantes de los estudiantes, las diversas maneras en que cada cual aprende y sus intereses particulares para el desarrollo profesional. Según el Índice de Inclusión elaborado por Booth et al. (2000) y que puede ser adaptado a las condiciones del nivel universitario de Hispanoamérica, para hacer una educación inclusiva es necesario el apoyo pedagógico, concebido como:

“Todas aquellas actividades que contribuyan a que el centro tenga capacidad de dar respuesta a la diversidad de sus estudiantes”. (p. 32)

Es una ventaja que estudiantes y docentes tengan la disposición a que se diversifique las maneras de evaluar, la presentación de los contenidos y a que las ac-

tividades didácticas conlleven al trabajo cooperativo y en contexto. La formación docente es imprescindible para el manejo de un lenguaje común que muestre que se han superado las concepciones de discapacidad y necesidades educativas especiales y a no confundir estos términos con la inclusión concebida ahora y desde hace más de dos décadas de acuerdo con Booth et al. (2000) como:

Un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Las barreras, al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en todos los elementos y estructuras del sistema: dentro de las escuelas, en la comunidad y en las políticas locales y nacionales. La inclusión, está ligada a cualquier tipo de discriminación y exclusión, en el entendido de que hay muchos estudiantes que no tienen igualdad de oportunidades educativas ni reciben una educación adecuada a sus necesidades y características personales, tales como los alumnos con discapacidad, niños pertenecientes a pueblos originarios o afrodescendientes, niños portadores de VIH/SIDA o adolescentes embarazadas, entre otros. (p. 9)

Existen propuestas educativas para la educación inclusiva como el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) que es aplicable a todos niveles educativos desde la formación inicial hasta la educación universitaria pero se puede ir más allá de este (Rodríguez Herrero & de la Herrán Gascón, 2021), que “se centra en delinear entornos educativos accesibles para todos los estudiantes independientemente de sus habilidades o discapacidades, se enfoca en el desarrollo de habilidades para la vida, como el pensamiento crítico, la autorregulación y la motivación” Díaz, 2023 citado por Navas Franco et al., (2024).

(Guale y Esteves, 2023 (en Navas Franco et al., (2024)) afirman que:

“[...] Para lograr una gestión educativa dinámica, actualizada, cooperativa e inclusiva, es imperativo que los docentes redirijan

el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la diversificación y la aplicación del diseño universal, este proceso facilita la creación de un entorno de estudio y formación inclusivo mediante la actualización del currículo y la integración de herramientas tecnológicas”. [...] El diseño universal utiliza herramientas neurocognitivas y tecnologías de la información y la comunicación. [...] la atención a la formación docente y la adaptación continua son aspectos cruciales que deben abordarse para optimizar su impacto y promover una educación más inclusiva y efectiva. (pp. 561-562)

Traver y Sanahuja (2022) citados por Maqueira Carballo et al. (2023) dicen que:

“[...] “la formación de los psicopedagogos, que tienen un papel determinante en una visión inclusiva en la asesoría y orientación de los docentes que requieren de mejoras en la enseñanza-aprendizaje se deben potenciar los valores de ellos, que se dedican a la educación inclusiva, los cuales se reducen a valorar la diversidad y la heterogeneidad del estudiantado, al trabajo en equipo, el apoyo a los estudiantes y el aprendizaje permanente”. (p. 218)

La mayoría de estudiantes en este trabajo (Fig. 10 A) considera que las limitantes para establecer un aula inclusiva son en el orden, que el aula no está adecuada, la falta de formación docente y a que hay falta de conciencia sobre la inclusión. Se observa (Fig. 10 B) que las limitantes según los docentes son la falta de formación, que el aula no está adecuada y la falta de conciencia sobre la inclusión. Ambos coinciden en que el aula no es adecuada ya sea porque no es de fácil acceso, porque los pupitres son demasiado pesados y porque están ordenados unos detrás de otros y no dejan espacio para desarrollar actividades más dinámicas más allá de que el docente expone y los estudiantes escuchan y se ven la espalda como si fuesen una columna de soldados.

Con respecto a la falta de formación, se agrega a lo que se ha dicho antes, que, según Lago et al., (2012) citados por Maqueira Carballo et al., (2023) concluyen que

se requiere avanzar en realizar procesos de asesoramientos con los docentes involucrados en la educación inclusiva para que propicien mejoras en las prácticas educativas, lo que exige contar con docentes preparados en toda su generalidad. Concuerdan con esto Aiello y Sharma (2018) citados por Maqueira Carballo et al. (2023) que sostienen que todos los docentes involucrados deben estar equipados con los conocimientos requeridos de pedagogía y didáctica especiales, así como con las aptitudes, valores y actitudes adecuados para actuar en un ambiente inclusivo. La falta de conciencia puede superarse con la formación docente.

Aproximadamente el 70% de docentes en este estudio manifiestan haber tenido experiencia sobre estudiantes con algún tipo de discapacidad evidente (Fig. 11). La mayoría considera que hay personas con discapacidades que no se muestran a simple vista. A juzgar por la frecuencia con que el sector docente ha tenido experiencias con estudiantes con discapacidad, no es de extrañar que las aulas universitarias reflejen en parte esa realidad de discapacidades del total del país, ya que, para el caso, una persona de cada cinco posee prevalencia total de condición de discapacidad, 18.2 % son hombres y 22.2% son mujeres. La prevalencia en la condición en la región paracentral, donde se ubica la universidad por cada departamento es: San Vicente 24.2%, Cabañas 22.4%, La Paz 22.2% y Cuscatlán con 19.1%. (UNFPA Fondo de Población de las Naciones Unidas, 2023) El sector de docentes en su mayoría tiene claridad en que hay discapacidades que están fuera de la clasificación tradicional y que están relacionadas con las interacciones que se hacen con las demás personas. Sobre esto, Gárate (2023) afirma que la definición de discapacidad suele enfocarse en limitaciones físicas que no incluyen otras que no se identifican con rapidez, como los trastornos de aprendizaje, trastornos del aspecto autista, trastorno del déficit de atención. Candia y Román (2018) citados por Navas Franco et al., (2024) afirman que la diversidad en la estructura y configuración cerebral de los estudiantes resulta en diversidad de la forma en que acceden y procesan la información, en la forma de como planifican y hacen tareas y de cómo están motivados. Además, concluyen que:

Las diferencias en las redes cerebrales de

reconocimiento, estrategias y afectividad se reflejan en distintos estilos de aprendizaje, subrayando la necesidad de un currículo diseñado de manera universal para atender la singularidad de cada alumno y promover el éxito educativo para todos. En segundo lugar, la flexibilidad inherente a los medios digitales se presenta como una herramienta crucial para implementar esta personalización del currículo, siendo esenciales las nuevas tecnologías en la aplicación del DUA. (p. 557)

CONCLUSIONES

Las aulas y demás infraestructuras de la Facultad Multidisciplinaria Paracentral de la Universidad de El Salvador distan mucho de ser inclusivas, ni atendiendo a los conceptos de personas con discapacidad y personas con necesidades educativas especiales. No obstante, hay un nivel alto de percepción acertada en estudiantes y docentes de que la educación inclusiva es una educación para todas las personas sin discriminación. Debe haber una comprensión adecuada de la educación inclusiva, porque en la realidad escolar fácilmente pueden darse prácticas de exclusión. La educación inclusiva no excluye la educación especial, se considera necesario que esta, esté incluida en los centros educativos ordinarios.

Con relación al proceso de enseñanza aprendizaje es necesario transitar de un Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) hacia un Diseño Universal de la Enseñanza Formativa (DUEF) que se centre no solo en los aprendizajes sino también en las personas (Rodríguez Herrero & de la Herrán Gascón, 2021).

Estudiantes y docentes aspiran a que se diversifiquen las maneras de evaluar, de presentar los contenidos y las actividades didácticas. Aún hay un dominio de las pruebas objetivas para evaluar, de las clases magistrales y de las tareas individuales. El trabajo cooperativo, el estudio de lecciones, tutorías personalizadas, diversidad de actividades evaluadas, viajes de campo, juego de roles y aprendizaje basado en problemas, son alternativas a la tradición de una educación memorística que excluye la diversidad del aprendizaje y las diferentes maneras del ejercicio docente. Para lo cual se

demanda más formación en el tema pedagógico, andragógico y didáctico para una educación inclusiva.

Nota:

Agradecimientos al estudiantado universitario¹ de Seminario de Educación Inclusiva del segundo semestre del año 2024 por su colaboración con esta investigación en la aplicación de encuestas

1. Génesis Gabriela Molina Ramos, Emmi Nohemy Vásquez Gozáles, Antony Josué Durán Roque, Dagoberto Molina Aguilar, Jessica Marielos Cubias Cárcamo, Flor Evelyn Alvarado Alvarado, Wendy Lisset Alfaro Mejía, Betsy Alexandra Martínez Reyes, Cecilia Antonia Castro Renderos, Ariela Liseth Flores Hernández, Jimmy Ernesto Rodríguez Medoza.

REFERENCIAS

- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, 38(1), 17–44. <https://doi.org/10.1007/s11125-008-9055-0>
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., & Shaw, L. (2000). Índice de inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la inclusión en las escuelas. CSIE Ltd. <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Spanish%20South%20America%20.pdf>
- De la Herrán Gascón, A. (2026, 14 de abril). Tarea crítica de la educación inclusiva [Video]. YouTube. <https://youtu.be/CaGaP4CRfgY>
- Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA). (2023). Análisis de la situación de las personas con discapacidad en El Salvador, 2023: Visibilizar a la persona con discapacidad (Cuadernos sobre población No. 4). Consejo Nacional para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (CONAIPD). <https://elsalvador.unfpa.org/es/publications/an%C3%A1lisis-sobre-la-situaci%C3%B3n-de-las-personas-con-discapacidad-en-el-salvador-2023>
- Gárate, E. (2023). Discapacidades invisibles en la sala de clases: La concepción de discapacidad intelectual en escuelas municipales en Chile. *Aula de Encuentro*, 25(2), 246–281.
- Maqueira Carballo, G. de la C., Guerra Iglesia, S., Martínez, R. I., & Velastegui López, E. (2023). La educación inclusiva: Desafíos y oportunidades para las instituciones educativas. *Journal of Science Research*, 8(3), 210–228.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2022). Manual de Diseño de Mi Nueva Escuela. <https://www.mined.gob.sv/licitacion/2022/LPI%20No%2021-2022/ANEXO%20No%20%204%20MANUAL%20DE%20DISEÑO%20DE%20MI%20NUEVA%20ESCUELA.pdf>
- Montecinos, L. A. R., Sol, H. E. L., Martínez, J. T. M., Hernández, N. P. N., & Pérez, F. P. (s. f.). Retos y desafíos en la implementación de la educación inclusiva: Reflexiones a partir del índice de inclusión.
- Muñoz Morán, C. A. (2019). Educación inclusiva en El Salvador. Una reflexión desde las políticas públicas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(1), 21–36.
- Navas Franco, L. E., Acuña Checa, E. A., Cabrera Urbina, E. V., & Paredes Bonilla, G. E. (2024). La aplicación del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) en la educación ecuatoriana. *Digital Publisher CEIT*, 9(2), 554–564.
- Parra Dussan, C. (2010). Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos. *Revista ISEES*, 8, 73–84.
- Rodríguez Herrero, P. y Herrán Gascón, A. de la (2021). Del 'diseño universal del aprendizaje' al 'diseño universal de la enseñanza formativa': Críticas y propuestas desde la Pedagogía y la Didáctica. *Revista Boletín REDIPE*, 10 (2), 38–51.
- Taddei, A., Guerra, L., Valencia Arana, R. U., Abrego Cruz, E. E., Montano, A. E., & Larín, J. E. (2016). Modelo de Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno en El Salvador. Documento de Sistematización. Editorial e Impresora Panamericana. https://www.aics.gov.it/wp-content/uploads/2023/10/MODELO_DE_ESCUELA_

INCLUSIVA_EL_SALVADOR_2017.pdf

Torrez Gonzáles, J. A. (2010). Pasado, presente y futuro de la atención a las necesidades educativas especiales: Hacia una educación inclusiva. *Formación de Profesorado. Perspectiva Educativa*, 49(1), 62-89.