

La inclusión en la educación superior a distancia en América Latina y el Caribe

Francisco Javier Chávez Maciel
Instituto Politécnico Nacional
México

Resumen

En este trabajo se presenta un panorama general de la problemática de la inclusión a la educación superior de los sectores de población tradicionalmente excluidos en América Latina y el Caribe con particular énfasis en las modalidades a distancia. Se identifican los sectores de población menos favorecidos en el proceso de inclusión y los factores exógenos y endógenos a los sistemas educativos que contribuyen a la exclusión, así como aquellos peculiares que están asociados con las modalidades educativas mediadas por las tecnologías de la información y de la comunicación. Por último con base en experiencias internacionales se proponen consideraciones para la organización y planificación de los esfuerzos de inclusión en los centros educativos que aunque pensados para los niveles básicos y convencionales podrían ser útiles para la educación superior mediada por las tecnologías de la información y comunicación (TIC).

Palabras clave: Educación superior a distancia, inclusión, factores de exclusión

Introducción

La inclusión en la educación superior en América Latina y el Caribe es una asignatura crítica pendiente, que se ha enfatizado más en los discursos y discusiones que en las acciones, muchas de ellas valiosas pero insuficientes.

Las acciones desarrolladas por los países de la región según Payá Rico (2010) se han centrado sobre todo en los niveles educativos básicos y se han orientado hacia los siguientes campos:

- Alfabetización
- Formación y capacitación docente para la inclusión
- Prevención del abandono escolar
- Educación especial y discapacidad
- Población rural e indígena
- Becas
- Acceso y utilización de las TIC
- Educación permanente
- Elaboración de materiales educativos y
- Educación cívica.

En cuanto a la educación superior, sobresalen las acciones siguientes según Ramiro Muñoz (2006):

- Becas
- Cupos reservados para los sectores que no logran ingresar
- Modalidades de admisión especiales
- Programas de extensión universitaria no formal
- Propedéuticos en las universidades para compensar carencias
- Instituciones de educación superior indígenas
- Programas de educación virtual

Expansión de la educación superior en América Latina y el Caribe

Sin embargo los esfuerzos primordiales de la política general de los países respecto a la educación superior de la región se ha orientado a su crecimiento. En efecto, las tasas de cobertura apuntan hacia una expansión impresionante de la educación superior en la región, si bien la desigualdad ha sido una característica persistente en nuestros países latinoamericanos.

En cuanto a la expansión de la matrícula los informes presentados por el Instituto Latinoamericano de Planeación de la Educación Superior (IIPES) y los comentarios de algunos autores connotados como Claudio Rama, apuntan a una expansión creciente en los países de la región, como puede observarse en la siguiente tabla de coberturas:

Tabla 1: Crecimiento de la matrícula y tasas de cobertura respecto al grupo de edad 20-24 de educación superior en América Latina y el Caribe

Año	Alumnos	Tasa de cobertura
1970	1,646,308	7.03
1975	3,450,526	12.27
1980	4,622,364	14.22
1985	5,936,846	15.77
1990	6,701,373	16.45
1995	8,146,843	18.43
2000	11,269,127	23.04
2005	15,932,105	31.07

Fuente: Rama, Claudio (2009). La tendencia a la masificación de la cobertura de la educación superior en América Latina. En Revista Iberoamericana de Educación. N.º 50 (2009), pp. 173-195. Disponible en <http://rieoei.org/rie50a09.pdf>. Consulta 25/01/2016).

Si se compara la matrícula con el grupo de edad 20-24 resultan las tasas de cobertura que se muestran en la tabla y evidencian un incremento importante de expansión en el grupo de edad. Las tasas se cuadruplicaron en la región más de cuatro veces a lo largo de los 35 años mostrados.

Ahora bien y atendiendo a la propuesta de Claudio Rama, basada en la de Martin Trow, las tasas de cobertura pueden organizarse en cuatro niveles, que sirven para calificar la expansión de la matrícula, a saber: nivel de élites cuando la tasa de cobertura no rebasa el 15%, nivel de acceso a minorías cuando oscilan entre el 15 y 30%, nivel de masas cuando están en el rango 31-50%, nivel de acceso universal entre el 50 y el 85% y cuando rebasa éste último se considera un nivel absoluto y pleno.

De acuerdo con estos niveles de expansión de la educación superior, Rama clasifica la evolución de la expansión a lo largo de una década de veinte países latinoamericanos advirtiéndose una tendencia ascendente pero desigual hacia la universalización.

Véase la tabla siguiente tomada de Rama:

Tabla 2: Clasificación de los países latinoamericanos y del Caribe de acuerdo con las tasas de cobertura en educación superior. 1995-2005

Tipo de acceso	1995	2000	2005
Elites (0-15%)	Cuba, Guatemala, Honduras, Nicaragua y Paraguay	Guatemala y Honduras	
Minorías (15-30%)	Bolivia, Colombia, Chile, Ecuador, El Salvador, México, Panamá y República Dominicana	Brasil, Colombia, Cuba, Ecuador, El Salvador, México, Nicaragua y Paraguay	Brasil, Colombia, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua y Paraguay
Masas (30-50%)	Argentina, Costa Rica, Perú, Uruguay y Venezuela	Argentina, Bolivia, Costa Rica, Chile, Panamá, Perú, República Dominicana, Venezuela y Uruguay	Argentina, Bolivia, Costa Rica, Cuba, Chile, Perú, República Dominicana, Venezuela y Uruguay
Universal (50-85%)		Argentina	Argentina y Panamá

Fuente: Tomado de Rama, Claudio (2009). La tendencia a la masificación de la cobertura de la educación superior en América Latina. En Revista Iberoamericana de Educación. N.º 50 (2009), pp. 173-195. Disponible en <http://rieoei.org/rie50a09.pdf>. Consulta 25/01/2016).

La inclusión en la educación superior

A pesar de esta tendencia creciente de expansión de la educación superior, sin embargo los sectores de de la población tradicionalmente vulnerables no se han visto beneficiados significativamente en la atención en este nivel educativo. Me refiero a aquellos con nivel socioeconómico bajo, a los discapacitados y a los que habitan en zonas rurales e indígenas. Resulta ilustrativa la siguiente tabla, tomada del Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL), en la que se muestran las tasas de asistencia a la educación superior correspondientes a 18 países de la región latinoamericana.

Tabla 3: Tasa de asistencia a nivel superior de la población de 18 a 24 años de edad por país, según nivel socioeconómico, área geográfica y sexo en 18 países de América Latina y el Caribe. 2000-2013.

	Cca. 2000							Cca. 2013						
	TOTAL	Nivel Socioeconómico		Área		Sexo		TOTAL	Nivel Socioeconómico		Área		Sexo	
		Bajo	Alto	Urbana	Rural	Varón	Mujer		Bajo	Alto	Urbana	Rural	Varón	Mujer
Argentina	29,3	12,7	51,3	29,3	*	24,1	34,1	31,8	20,7	49,9	31,8	*	27,6	36,2
Bolivia (EP)	25,1	18,1	48,5	33,1	3,2	25,9	24,4	36,1	39,6	48,8	43,7	8,5	35,6	36,6
Brasil	13,8	4,7	31,1	15,4	4,4	12,8	14,7	15,3	5,3	32,4	17,0	4,2	12,9	17,7
Colombia	16,9	17,3	30,4	21,3	3,5	16,6	17,1	22,3	19,6	46,5	27,6	4,0	25,0	26,0
Costa Rica	20,5	12,8	41,7	28,3	12,3	18,8	22,2	32,0	21,6	56,3	38,7	21,2	28,3	35,9
Chile	14,3	5,2	27,0	16,0	3,5	14,9	13,8	33,3	26,5	50,1	35,1	18,7	32,6	34,0
República Dominicana	19,9	6,4	36,4	19,9	*	16,9	22,7	23,7	18,3	41,0	28,6	13,3	19,2	28,7
Ecuador	19,5	21,4	30,1	25,2	7,4	18,0	21,0	26,7	18,8	45,4	32,3	13,6	25,5	28,0
El Salvador	13,8	9,3	37,2	21,1	2,8	13,7	14,0	15,4	7,4	36,7	22,1	4,5	14,1	16,6
Guatemala	6,3	1,2	23,9	13,0	1,4	5,8	6,8	8,7	2,3	24,7	15,0	2,1	9,5	8,0
Honduras	7,9	2,9	26,0	13,9	0,8	7,6	8,1	11,9	6,9	36,2	21,0	3,2	10,5	13,3
México	17,2	10,7	33,1	20,8	3,2	17,7	16,8	22,6	14,4	36,9	26,1	9,5	21,9	23,4
Nicaragua	14,8	*	*	22,5	3,4	12,0	17,6	14,9	5,9	27,7	21,8	4,8	13,3	16,5
Panamá	25,4	18,5	45,0	31,5	13,0	21,2	29,5	25,9	20,4	45,6	32,2	11,1	21,4	30,3
Paraguay	*	*	*	*	*	*	*	27,6	22,5	47,6	36,2	13,3	24,0	31,3
Perú	19,2	20,5	32,5	23,6	9,1	16,7	21,8	31,7	25,9	41,9	35,9	14,3	29,8	33,7
Uruguay	23,1	9,8	43,6	23,1	*	18,8	27,4	22,5	10,0	41,6	24,0	14,1	17,4	27,7
Venezuela (RB)	8,5	3,8	13,8	8,5	*	7,0	10,1	19,7	15,3	23,4	19,7	*	16,4	22,9
TOTAL	16,4	13,0	31,1	19,9	3,9	15,8	17,0	21,5	15,6	40,2	25,6	5,8	22,5	24,7

Fuente: Tabla tomada de Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (2016) . Escolarización y Juventud América Latina, 2000 – 2013. Núm. 07 Resumen estadístico comentado. Febrero 2016.

En la tabla anterior se patentiza las limitaciones inherentes al nivel superior en cuanto a la inclusión de estas poblaciones. Si se toman las tasas de asistencia mostradas para 2013 y se aplican los rangos de expansión señalados por Claudio Rama, sólo Argentina, Bolivia, Chile, Costa Rica y Perú se clasificarían en el rango de atención a las "mayorías". Por nivel socioeconómico bajo todos los países menos Bolivia estarían en el rango de "minorías" y por nivel de ruralidad todos estarían en el rango de "minorías". También llama la atención que en cuanto al sexo las mujeres muestran tasas de cobertura superiores a los varones. Sin embargo habría que aclarar que los datos están recogidos de las encuestas de hogares reportadas por cada país y el rango de edad aplicado en esta tabla corresponde a la población 18-24 años. De cualquier manera los datos muestran la situación de exclusión que predominan en esos países respecto a la educación superior.

En cuanto a la población discapacitada la información de la región es escasa por no decir nula. El Informe de la Educación Superior publicado por el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) refiere porcentajes muy bajos de personas discapacitadas en o con educación superior.

Tabla 4: Porcentajes de personas discapacitadas con o en educación superior de algunos países de América Latina y el Caribe

País	Año	Porcentaje	País	Año	Porcentaje
Argentina	2003	1.2	Panamá	2000	2.5
Brasil	2003	0.13	Paraguay	2002	0.12
Chile	2004	0.5	Rep. Dominicana	2002	4.6
Ecuador	2004	5.9	Uruguay	2004	1.26

Fuente: Elaboración propia a partir de IESALC (2006). Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe. 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior.

Con estos datos la IESALC (2006) concluye que:

"Los sistemas educativos aún registran fallas en su capacidad para llegar a todas las capas y grupos de la sociedad. Lo equitativo e inclusivo de los sistemas educativos no radica solamente en su "apertura" a grupos sociales históricamente marginados de sus beneficios, como las mujeres o los grupos étnicos. La cualidad de equidad e inclusión de la educación está definida por lograr el cumplimiento pleno del círculo virtuoso de acceso-permanencia-logro por todos los ciudadanos (el acceso universal desde la educación prebásica hasta la superior, procurando la eliminación de la segregación por razones económico-sociales; la permanencia como contrapunto de la deserción por razones extraeducativas, y el logro académico que significa el cumplimiento de los ciclos de la educación formal)"

Datos proporcionados en el *Informe descriptivo de análisis de accesibilidad en educación superior para personas con discapacidad* auspiciado por el Proyecto Educación Superior Virtual Inclusiva para América Latina y el Caribe (ESVIAL) y referentes a algunas universidades participantes en este proyecto muestran cifras bajas de estudiantes con discapacidad en las matrículas de inscripción como se muestra en la tabla.

Tabla 5: Estadísticas de estudiantes con discapacidad en universidades socias del Proyecto ESVIAL. 2012

Universidades	Estudiantes con discapacidad			
	Motriz	Visual	Auditiva	Total
Católica Del Norte Fundación Universitaria (Colombia)	70	25	5	100
Universidad Continental De Ciencias E Ingeniería (Perú)	3	0	3	6
Universidad Galileo (Guatemala)	15	0	4	19
Universidad De La República (Uruguay)	155	975	605	1735
Universidad Nacional De Asunción (Paraguay)	7	1	5	13

Universidad Politécnica De El Salvador (El Salvador)	4	0	1	5
Universidad Técnica Particular De Loja (Ecuador)	105	109	29	243
Universidad De Alcalá De Henares (España)	58	15	7	80

Fuente: Proyecto ESVI-AL (2012). Informe descriptivo de análisis de accesibilidad en educación superior para personas con discapacidad .

La inclusión en la educación superior mediada por las TIC

Ante esta situación cabe preguntarse sobre las potencialidades de la educación superior virtual para contribuir a mejorar los índices de inclusión en la región. Y más considerando que esta modalidad educativa ha venido creciendo en la región latinoamericana. Al respecto Patricia Lupion Torres y Claudio Rama (2010) señalan que:

"Las estadísticas en materia de educación a distancia aún son malas en la región, pero las que existen muestran claramente el aumento de la matrícula. A partir de la proyección de diversos estudios en algunos países y los datos en otros se puede asumir una hipótesis de crecimiento bajo que permitiría pensar la existencia de unos 984 mil estudiantes bajo modalidades híbridas que representaron el 6,4% de la matrícula regional superior de América Latina y el Caribe para el año 2005."

Aunque la fecha de los datos mencionada en la cita no está actualizada, sin embargo puede afirmarse que la educación a distancia se ha venido incrementado en la región como se puede advertir en diversas publicaciones y ponencias referidas a países de la región. Por ejemplo en el caso mexicano, en el que se tiene un sistema de estadísticas continuas, se reportan en diversos informes un crecimiento importante en los últimos quince años. Ver tabla siguiente.

Tabla 6: Crecimiento de la matrícula en licenciatura (pregrado) no escolarizada 2000-2015 en México. (Miles de alumnos)

2000-01	2006-07	2012-13	2013-14	2014-15	2015-16
138.3	159.0	378.9	397.9	440.7	456.0

Fuente: Secretaría de Educación Pública. *3er Informe de labores. 2014-2015. México*

Como se puede observar la matrícula de estudiantes de licenciatura (pregrado) en la modalidad no escolarizada que incluye la educación abierta y a distancia casi se cuadruplicó en los últimos 16 años de este nuevo siglo.

Un caso particular y notable en este país es la Universidad Abierta y a Distancia de México, creada como tal apenas en 2012, atiende en línea a más de 95 mil estudiantes en 40 programas de Técnico Superior Universitario, Licenciatura (pregrado) y Posgrado.

Ante este crecimiento percibido de las modalidades abiertas y a distancia, habrá que preguntarse si ha repercutido también en la atención a las poblaciones tradicionalmente excluidas de la educación superior.

En este punto es difícil responder a la pregunta a partir de datos estadísticos, pues solamente se dispone de algunos indicios que apuntan a los bajos índices de inclusión.

A partir de una búsqueda se dispuso para este trabajo de información de dos universidades a distancia: la Universidad Abierta y a Distancia de México (UnADM) y la Universidad Nacional a Distancia de España (UNED) que aunque no pertenece a la región latinoamericana proporciona estadísticas ilustradoras.

En el primer caso, en la UnADM se observan porcentajes bajos de atención a sectores tradicionalmente excluidos de la educación superior, que reflejan sin embargo el hecho de que ya aparecen en las estadísticas cuando antes eran invisibles. Véase la tabla siguiente:

Tabla 7: Participación porcentual de estudiantes en situación de exclusión respecto a la matrícula total de la Universidad Abierta y a Distancia de México. 2015.

Tipo de población	Estudiantes	% respecto a la matrícula total
Con discapacidad	1792	1.87
Indígenas	797	0.83
Migrantes mexicanos en el extranjero	1680	1.76

Fuente: Elaboración propia a partir de datos proporcionados por la Universidad Abierta y a Distancia de México. 2015.

A esta población habrá que añadir otro indicador. Me refiero a la cobertura que tiene la UnADM a lo largo de los 1,012 municipios en los que se está aplicando el Programa Gubernamental "*Cruzada Nacional contra el Hambre*" en los que son altos los índices de marginalidad social y económica. La UnADM cubre alrededor del 50% de estos municipios marginados. (Chávez, Rocha y Bañuelos, 2015).

En cuanto a la atención por tipo de discapacidad la UnADM atiende a 337 con discapacidad motriz, 1205 con discapacidad visual y 250 con discapacidad auditiva. (Chávez, Rocha y Bañuelos, 2015)

En el caso de la Universidad Nacional a Distancia de España (UNED), según un estudio sobre el "*Perfil de los estudiantes universitarios con discapacidad*" realizado por el *Observatorio Estatal de la Discapacidad* en una muestra de 35 universidades públicas entre las que se encuentra la UNED, esta universidad atendió a 5147 estudiantes discapacitados en el periodo 2011-2012 de un total de 167, 332 estudiantes del 1er y 2º Ciclo y Grado y de Másteres oficiales, y representan el 3.08% de la matrícula total.

Por tipo de discapacidad, especificada con mayor detalle que la UnADM, la UNED atendió los siguientes porcentajes:

Tabla 8: Porcentajes de atención por tipo de discapacidad. UNED. 2011-2012.

Tipo de discapacidad	%
Discapacidades físicas	9.4
Discapacidades orgánicas	1.8
Discapacidades visuales	5.0
Discapacidades auditivas	1.4
Discapacidades intelectuales	0.0
Trastornos mentales	3.2
Trastornos gen. del desarrollo	0.1
Trastornos psicológicos	1.3
Trastornos del aprendizaje	0.0
Otras discapacidades	0.3
No especificado	82.6

Fuente: Jiménez Lara, Antonio, Laura Cordero Hinojal, Inmaculada Martínez Gallego y Juan González-Badía Fraga. Perfil de los estudiantes universitarios con discapacidad. Curso 2011-2012. Observatorio Estatal de la Discapacidad. Olivenza (Badajoz). España.

Barreras que obstaculizan la inclusión en la educación superior

Si bien los datos anteriores son escasos, permiten vislumbrar un muy limitado impacto de las modalidades abiertas y a distancia en el mejoramiento de los índices de inclusión de las poblaciones tradicionalmente marginadas de la educación superior. Evidentemente existen obstáculos y barreras muchas de ellas ajenas a los sistemas educativos y que son inherentes a la estructura socioeconómica, política y cultural de los países de la región, pero también otros son endógenos a los sistemas educativos pues forman parte de sus ámbitos de decisión y acción.

Manuel Ramiro Muñoz (2006) presenta en una muy buena síntesis las causas de exclusión de los indígenas a la educación superior en general, que si las clasificamos de acuerdo con el ámbito de decisión y acción propia del sistema educativo y las adaptamos a la educación superior mediada por las TIC resulta la siguiente tabla:

Tabla 9: Causas endógenas y exógenas de exclusión de indígenas a la educación superior

Causas exógenas al sistema educativo	Causas endógenas al sistema educativo	Causas específicas de la educación mediada por las TIC
<ul style="list-style-type: none"> • Dispersión geográfica de las comunidades • Alta diversidad lingüística y ausencia de especialistas en esas lenguas • Localización de los indígenas en zonas marginales, deprimidas y muchas veces de alta conflictividad política y social, que dificultan la radicación de instituciones y el trabajo de los docentes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ausencia de instituciones educativas o sedes de éstas en las zonas indígenas • Poca pertinencia de los currículos universitarios para las labores y trabajos de las comunidades indígenas • Bajos niveles de calidad y cobertura de la educación básica • Alta deserción de los estudiantes indígenas por 	<ul style="list-style-type: none"> • Escasa cobertura y conectividad de la infraestructura tecnológica • Adopción de portales web y plataformas informáticas con escasa o nula accesibilidad. • Entornos virtuales, contenidos, métodos y técnicas ajenos a los principios de

<ul style="list-style-type: none"> • Discriminación en los mercados laborales urbanos para los profesionales indígenas y media indígenas que determinan muy pocos potenciales estudiantes universitarios. 	<p>lejanía de los centros de estudio, diferencias culturales, altos costos de sostenimiento y elevados costos de oportunidad para los hogares</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ausencia de políticas públicas proactivas para superar las barreras y restricciones de acceso • Ausencia de instituciones de educación superior indígenas cuyas pertinencias, docentes, lenguas y estructuras de organización faciliten la educación superior de los pueblos indígenas. • Los estudiantes indígenas creen que la educación superior debe aportar conocimientos prácticos y habilidades específicas y no saberes genéricos que no tienen utilidad en las comunidades • Las Universidades tradicionales no tienen la flexibilidad ni se han ajustado para aceptar y recibir estudiantes de otras culturas • Las Universidades tienen currículo con baja pertinencia para las comunidades indígenas y una educación abstracta que no forma en habilidades y destrezas específicas • El aprendizaje indígena es colectivo y el modelo de aprendizaje universitario es individual y competitivo 	<p>personalización y al diseño universal para el aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escasa preparación de los tutores para la atención a la diversidad de los estudiantes • Servicios de apoyo a los tutores y estudiantes, deficientes para atender a la diversidad de los estudiantes.
--	---	--

Fuente: Elaboración y adaptación propia a partir de: Muñoz, Ramiro (2006). "Educación Superior y pueblos indígenas en América Latina y el Caribe". En IESALC (2006). Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe. 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior.

Sería tarea para una investigación identificar las barreras y obstáculos diferenciados que encuentran para acceder, permanecer y egresar los sectores de población tradicionalmente excluidos de la educación superior y particularmente de la educación superior abierta y a distancia.

Aunque se refiere a la educación superior presencial, algún indicio nos presentan Moríña-Diez, López Gavira, Aguilar, Cortés y Molina (2013) en su investigación denominada *El profesorado en la universidad ante el alumnado con discapacidad: ¿Tendiendo puentes o levantando muros?*. En este trabajo en el que se aplicó una estrategia metodológica cualitativa se identifican barreras con las que se topan los estudiantes con discapacidad en su trayectoria de estudios clasificándolas en cinco categorías como se ilustra en la tabla.

Tabla 10: Barreras que encuentran los estudiantes de educación superior con discapacidad en su trayectoria escolar

Actitudes del profesor	Prácticas de inclusión y de exclusión dentro del aula	Adaptaciones curriculares	Tutorías	Formación del profesorado
<ul style="list-style-type: none"> • Los profesores no reaccionan con naturalidad ante ellos • Se desentienden explícitamente de sus problemas 	<ul style="list-style-type: none"> • Mal uso o incluso el abuso que algunos profesores realizan de herramientas como el Power Point • Falta disposición a facilitar, por adelantado, el material docente que van a utilizar en sus clases • Los profesores no permiten tomar apuntes de una forma adecuada o presentar exámenes • Énfasis en la teoría sin aplicabilidad para la práctica • La cantidad de trabajos por realizar sin el tiempo suficiente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Negativa del profesorado a realizar adaptaciones curriculares • Problemas a la hora de realizar exámenes adaptados a sus necesidades especiales • Poco tiempo para la entrega de trabajos 	<ul style="list-style-type: none"> • Interferencia entre los horarios de clase y de la tutoría 	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de formación del profesorado para atender a los estudiantes con discapacidad • Falta de formación en nuevas tecnologías • Falta de información del profesorado sobre la existencia de estudiantes con discapacidad en sus aulas • Desconocimiento por parte del profesorado de la normativa de la que dispone la Universidad.

Fuente: Elaboración propia a partir de Moriña-Diez, Anabel, Rosario López Gavira, Noelia Melero Aguilar, M^a Dolores Cortés Vega y Víctor M. Molina Romo (2013). "El profesorado en la universidad ante el alumnado con discapacidad: ¿Tendiendo puentes o levantando muros?". En Revista de Docencia Universitaria. Vol.11 (3) Octubre-Diciembre 2013, 423-442. Universidad de Sevilla. España.

Los autores concluyen que:

"Tras el análisis realizado, podemos concluir que existen más barreras que ayudas en la relación entre profesores y estudiantes con discapacidad. No obstante, también son numerosas las ayudas que reciben de los profesores, aunque casi siempre fruto de la buena voluntad de éstos, y cuando éstas aparecen, suelen tener una incidencia muy positiva en el desarrollo académico de estos estudiantes." (Moriña-Diez, López Gavira, Aguilar, Cortés y Molina, 2013)

Barreras que obstaculizan la inclusión en la educación superior a distancia

En cuanto a las barreras que encuentran los sectores tradicionalmente desfavorecidos para acceder, permanecer y egresar de la educación superior mediada por las TIC, hipotéticamente podrían clasificarse en tres ámbitos: las que se refieren a la accesibilidad tecnológica, a las relacionadas con el diseño educativo y, por último, a las referidas a la gestión de los servicios para atender a la diversidad de estudiantes.

Barreras en la accesibilidad tecnológica

Este tipo de barreras que se refieren sobre todo a los estudiantes con discapacidad tienen que ver con la accesibilidad a los recursos tecnológicos provistos en los portales web y/o en las plataformas informáticas.

Según Moreno y Martínez (2011) una Web es accesible cuando cualquier usuario pueda acceder a ella independientemente de sus características personales de acceso, y contextos de uso.

Las barreras que pueden encontrar los usuarios pueden localizarse en las herramientas de autor, en los contenidos web y en los agentes de usuarios (navegadores, reproductores, etc) y para superarlas varias instancias estandarizadoras¹ han establecido estándares de accesibilidad.

Entre ellas, el Consorcio IMS Global (2002), por ejemplo, establece los siguientes de principios de accesibilidad web:

- Permitir que el usuario realice ajustes en función de sus preferencias (individualización).
- Proporcionar acceso equivalente a contenido auditivo y visual basado en las preferencias del usuario.
- Proporcionar compatibilidad con ayudas técnicas e incluir acceso completo por teclado.
- Proporcionar información de contexto y de orientación.
- Seguir las especificaciones de IMS y otras especificaciones, estándares o pautas relevantes.
- Considerar el uso de XML, para mejorar la interoperabilidad entre productos.

En un estudio sobre la accesibilidad web en varios portales universitarios realizado en el Proyecto ESVIAL (2012) se identifican índices de accesibilidad sumamente bajos simbolizados con el color rojo como se reportan en la siguiente tabla:

¹ Algunas de ellas son: IMS Global Learning Consortium, la W3C Web Accessibility Initiative

Tabla 11: Índices de accesibilidad web en siete universidades socias del Proyecto ESVI-AL. 2012.

INDICADORES	UCN	UCCI	UGAL	UNA	UPES	URU	UTPL	INDICE POR INDICADORES
Documentos válidos	● 0,50	● 0,25	● 0,50	● 0,00	● 0,00	● 0,00	● 0,50	● 0,25
Imágenes	● 0,00	● 0,17	● 0,75	● 0,67	● 0,00	● 0,00	● 0,16	● 0,25
Encabezados	● 0,50	● 0,50	● 0,50	● 0,50	● 0,50	● 0,00	● 0,75	● 0,46
Enlaces	● 0,50	● 0,50	● 1,00	● 0,50	● 0,67	● 0,00	● 0,33	● 0,50
Contraste y uso semántico de los colores	● 1,00	● 0,50	● 0,50	● 0,25	● 0,38	● 0,33	● 0,75	● 0,53
Presentación	● 1,00	● 0,36	● 0,64	● 0,14	● 0,20	● 0,33	● 0,28	● 0,45
Tamaño del texto	● 1,00	● 1,00	● 1,00	● 0,00	● 0,00	● 0,00	● 0,00	● 0,43
Formularios	● 1,00	● 0,25	● 0,00	● 0,00	● 1,00	● 0,50	● 1,00	● 0,54
Tablas de datos	● 1,00	● 0,67	● 0,50	● 0,00	● 0,00	● 0,50	● 0,00	● 0,38
Accesibilidad a través de teclado	● 1,00	● 0,50	● 0,25	● 1,00	● 0,75	● 0,00	● 0,50	● 0,57
Ataques	● 1,00	● 1,00	● 1,00	● 1,00	● 1,00	● 0,00	● 0,50	● 0,79
Navegable	● 1,00	● 0,50	● 0,40	● 0,60	● 0,80	● 0,40	● 0,20	● 0,56
Comprensible	● 1,00	● 1,00	● 1,00	● 1,00	● 0,00	● 0,00	● 0,00	● 0,57
Predecible	● 1,00	● 0,67	● 1,00	● 1,00	● 1,00	● 0,00	● 0,50	● 0,74
Tiempo suficiente	● 0,90	● 0,36	● 0,39	● 0,83	● 0,20	● 0,00	● 0,31	● 0,43
Ayuda a la entrada de datos	● 0,50	● 0,67	● 1,00	● 0,00	● 0,50	● 0,33	● 0,16	● 0,50
Robustez	● 0,50	● 0,00	● 0,00	● 0,00	● 0,00	● 0,00	● 0,00	● 0,07
ÍNDICE DE ACCESIBILIDAD	● 0,79	● 0,52	● 0,61	● 0,44	● 0,41	● 0,14	● 0,37	● 0,47

Fuente: Tomado del Proyecto ESVI-AL (2012). *Informe descriptivo de análisis de accesibilidad en educación superior para personas con discapacidad*.

Barreras en el diseño educativo

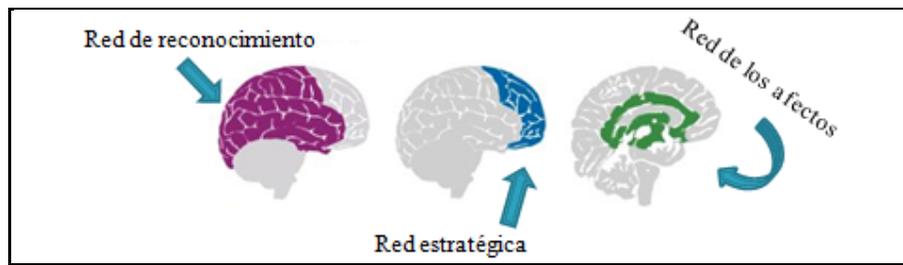
Otro tipo de barreras se refieren al diseño curricular que comprende el plan de aprendizaje, los contenidos educativos, las estrategias de enseñanza, los materiales educativos y la evaluación, que si no tienen en cuenta los perfiles múltiples, diferenciados y diversos de los estudiantes, sus estilos de aprendizaje y sus inteligencias múltiples, se convierten en serios obstáculos para el aprendizaje.

Varios especialistas (CAST, 2011) coinciden en que los diseños curriculares prevaecientes en la educación convencional se pueden denominar como "currículos discapacitados" ya que fueron pensados como "talla única para todos" y se caracterizan por ser inflexibles en relación al "quién enseñar", al "qué enseñar" y al "cómo enseñar". Para superar la discapacidad curricular proponen el concepto de "diseño universal para el aprendizaje".

Este concepto se deriva de los planteamientos arquitectónicos que propuso Ron Race refiriéndolos a los espacios físicos como el "diseño de cualquier producto o de cualquier medio construido con criterios estéticos y utilizables por el mayor número posible de personas, independientemente de su edad, capacidad o estatus social." y que después adopta la ONU como el "diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado."

El diseño universal para el aprendizaje se basa en la configuración de tres redes neuronales: la red del reconocimiento, la red estratégica o de la acción y la red de los afectos como se presenta en la figura.

Figura 1: Localización cerebral de las redes neuronales según el CAST



Fuente: CAST (2011). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*, Wakefield. M.A

A partir de estas redes el diseño universal para el aprendizaje establece un principio para cada red y un conjunto de pautas para cada principio como se observa en la tabla siguiente.

Tabla 12: Principios y pautas para el diseño universal para el aprendizaje

I. Usar Múltiples Formas de Presentación	II. Usar Múltiples Formas de Expresión	III. Usar Múltiples Formas de Motivación
<p>1. Proporcionar las opciones de la percepción</p> <ul style="list-style-type: none"> Opciones que personalicen la visualización de la información Opciones que proporcionen las alternativas para la información sonora Opciones que proporcionen las alternativas para la información visual 	<p>4. Proporcionar las opciones de la actuación física</p> <ul style="list-style-type: none"> Opciones en las modalidades de respuesta física Opciones en los medios de navegación Opciones por el acceso de las herramientas y las tecnologías que ayuden 	<p>7. Proporcionar las opciones de la búsqueda de los intereses</p> <ul style="list-style-type: none"> Opciones que incrementen las elecciones individuales y la autonomía Opciones que mejoren la relevancia, el valor y la autenticidad Opciones que reduzcan las amenazas y las distracciones
<p>2. Proporcionar las opciones de lenguaje y los símbolos</p> <ul style="list-style-type: none"> Opciones que definan el vocabulario y los símbolos Opciones que clarifiquen el sintaxis y la estructura Opciones para descifrar el texto o la notación matemática Opciones que promuevan la interpretación en varios idiomas Opciones que ilustren los conceptos importantes de la manera no lingüística 	<p>5. Proporcionar las opciones de las habilidades de la expresión y la fluidez</p> <ul style="list-style-type: none"> Opciones en el medio de la comunicación Opciones en las herramientas de la composición y resolución de los problemas Opciones del apoyo para la práctica y desempeño de tareas 	<p>8. Proporcionar las opciones del mantenimiento del esfuerzo y la persistencia</p> <ul style="list-style-type: none"> Opciones que acentúen los objetivos y las metas destacados Opciones con diferente niveles de desafíos y apoyos Opciones que fomenten la colaboración y la comunicación Opciones que incrementen reacciones informativas orientadas hacia la maestría
<p>3. Proporcionar las opciones de la comprensión</p> <ul style="list-style-type: none"> Opciones que proporcionen o activen el conocimiento previo Opciones que destaquen las características más importantes, los ideas grandes y las relaciones Opciones que guíen el procesamiento de la información Opciones que apoyen la memoria y la transferencia 	<p>6. Proporcionar las opciones de los funciones de la ejecución</p> <ul style="list-style-type: none"> Opciones que guíen un establecimiento eficaz de los objetivos Opciones que apoyen el desarrollo estratégico y la planificación Opciones que faciliten el manejo de la información y los recursos Opciones que mejoren la capacidad para desarrollar el proceso del seguimiento 	<p>9. Proporcionar las opciones de la autorregulación</p> <ul style="list-style-type: none"> Opciones que sirvan de guía para el establecimiento personal de objetivos y expectativas Opciones que apoyen las habilidades y estrategias individuales de la resolución de los problemas Opciones que desarrollen la autoevaluación y la reflexión

Fuente: CAST (2011). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*, Wakefield. M.A.

Estos principios se pueden adoptar como criterios de contraste para la identificación de barreras específicas en los diseños educativos, es decir, su incumplimiento denota una barrera.

Una de las prácticas usuales en le educación superior mediada por las TIC consiste en la extrapolación acrítica de los currículos presenciales a las modalidades a distancia sin considerar las peculiaridades de los diseños educativos de éstas, de manera que si aquéllos están diseñados sin apearse a los principios del diseño universal no sólo se

extrapolan las barreras para el aprendizaje sino que también se magnifican por los efectos multiplicadores de la tecnología.

Barreras en la gestión de servicios de apoyo a docentes y a estudiantes

Análogamente a lo dicho para los currículos, las normas, procedimientos, prácticas y estructuras prevalecientes en las instituciones educativas tradicionales pensadas y diseñadas para poblaciones estudiantiles "talla única" hipotéticamente fomentarían prácticas no incluyentes para la atención a la diversidad de las poblaciones estudiantiles pertenecientes a los sectores tradicionalmente vulnerables. Los servicios de apoyo en las modalidades a distancia incluye:

- Servicios de actualización y capacitación docente para atender a la diversidad de los estudiantes.
- Asistencia técnica y pedagógica a los tutores para la atención de los estudiantes con perfiles diversos.
- Asistencia técnica y pedagógica a los estudiantes con perfiles diversos.

Consideraciones para la superación de los procesos de exclusión en la educación superior

A nivel internacional se ha venido debatiendo en congresos y foros el tema de la inclusión educativa sobre todo referida a la educación básica pero muchas de las consideraciones son aplicables también a la educación superior. Un evento clave fue la 48 Conferencia Internacional de Educación celebrada en Ginebra en noviembre de 2008 y auspiciada por la UNESCO que se dedicó al tema de la educación inclusiva: el camino hacia el futuro. En esos foros se amplió el concepto de educación inclusiva que estaba circunscrito a la atención diferenciada de alumnos con necesidades especiales, a un significado más abarcativo. En términos de la UNESCO se definió como:

"...un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo... La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender" (UNESCO,2005)

Desde esta nueva perspectiva la inclusión más que un principio orientativo, opcional, constituye un derecho positivo derivado de los derechos humanos que obliga a los países a comprometerse a su cumplimiento creando las condiciones para su disfrute y removiendo los obstáculos que impidan su ejercicio (Echeita y Ainscow, 2011).

Para transformar los centros educativos en realmente inclusivos se requieren el querer hacerlo, poder hacerlo y saber hacerlo. En el saber hacerlo Echeita y Ainscow identifican dos "palancas de apoyo", a saber: asumir la definición amplia de inclusión y definir los indicadores y evidencias que permitan evaluar y planificar la transición hacia la inclusión.

Los autores a partir de la definición amplia de la UNESCO insisten en considerar cuatro elementos para precisar las políticas y estrategias que transformen los sistemas educativos hacia una inclusión genuina, a saber:

1. La inclusión es un proceso inacabado.

2. La inclusión busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes.
3. La inclusión precisa la identificación y la eliminación de barreras.
4. La inclusión pone particular énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión, o fracaso escolar.

Una vez compartidos estos elementos de la definición se precisa identificar los indicadores y evidencias para evaluar y planificar el proceso de transformación de los centros educativos hacia la inclusión.

Al respecto ha sido muy útil la *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva* de Tony Booth y Mel Ainscow en la que se detallan los procedimientos de evaluación y planificación como los indicadores para ello. La Guía se ha venido enriqueciendo a partir de sus múltiples aplicaciones exitosas en muchos países.

Entre las consideraciones o principios en los que se sustenta la Guía congruentes con la definición de la UNESCO destacan para este trabajo los siguientes:

- "La educación inclusiva implica procesos para aumentar la participación de los estudiantes y la reducción de su exclusión, en la cultura, los currículos y las comunidades de las escuelas locales.
- La inclusión implica reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de los centros educativos para que puedan atender a la diversidad del alumnado de su localidad.
- La inclusión se refiere al aprendizaje y la participación de todos los estudiantes vulnerables de ser sujetos de exclusión, no sólo aquellos con deficiencias o etiquetados como "con Necesidades Educativas Especiales".
- La inclusión se refiere a la mejora de las escuelas tanto para el personal docente como para el alumnado.
- La diversidad no se percibe como un problema a resolver, sino como una riqueza para apoyar el aprendizaje de todos." (Booth y Ainscow, 2002).

Los indicadores que propone se derivan de las tres dimensiones que caracterizan la inclusión: la cultura, las políticas y las prácticas.

Tabla 13: Concentrado de dimensiones, secciones e indicadores que guían el proceso de evaluación y planeación de la inclusión en los centros educativos según Booth y Ainscow.

Dimensiones	Secciones	Indicadores
Crear culturas inclusivas	Construir comunidad	7
	Establecer valores inclusivos	6
Elaborar políticas inclusivas	Desarrollar una escuela para todos	6
	Organizar el apoyo para atender a la diversidad	9
Desarrollar prácticas inclusivas	Orquestar el aprendizaje	12
	Movilizar recursos	15
3	6	45

Fuente: Elaboración propia a partir de Booth, Tony y Mel Ainscow (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*.

Estos indicadores sirven para realizar la autoevaluación del centro apoyados en numerosas preguntas y orientados a la elaboración de un plan de mejora para la inclusión.

Esta Guía realizando algunos ajustes para la educación superior a distancia sería sumamente útil para evaluar y planificar sistematizadamente propuestas de mejora de inclusión en las instituciones educativas.

Referencias bibliográficas

Booth, Tony y Mel Ainscow (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Traducción al castellano: Oficina Regional de Educación de UNESCO para América Latina y el Caribe. Ana Luisa López, consultora. Disponible en https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Guia%20para%20la%20evaluacion%20y%20mejora%20de%20la%20educacion%20inclusiva.%2003.pdf (Consulta 25/01/2016).

Center for Applied Special Technology (2011). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*, Wakefield. M.A.

Chávez Maciel, Francisco Javier, Pedro Rocha Reyes y Ana Ma. Bañuelos Márquez (2015). *La experiencia de la autoevaluación en la Universidad Abierta y a Distancia de México con la Tarjeta de puntuación OLC-CALED (SCCQAP)*. Conferencia pronunciada en el XXIII Encuentro Internacional de Educación a Distancia. Guadalajara, Jal. México.

Echeita Sarrionandía, Gerardo y Mel Ainscow (2011). "La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente". En *Tejuelo*, nº 12 (2011), págs. 26-46.

IESALC (2006). *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe. 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior*.

Jiménez Lara, Antonio, Laura Cordero Hinojal, Inmaculada Martínez Gallego y Juan González-Badía Fraga. *Perfil de los estudiantes universitarios con discapacidad. Curso 2011-2012*. Observatorio Estatal de la Discapacidad. Olivenza (Badajoz). España.

Lupion Torres, Patricia y Claudio Rama (Coordinadores) (2010). *La Educación Superior a Distancia en América Latina y el Caribe. Realidades y tendencias*. Editora Unisul.

Moreno, Lourdes y Paloma Martínez (2011). "Evitando la barreras de accesibilidad en la Sociedad de la Información", Grupo Labda.

Moriña-Diez, Anabel, Rosario López Gavira, Noelia Melero Aguilar, M^a Dolores Cortés Vega y Víctor M. Molina Romo (2013). "El profesorado en la universidad ante el alumnado con discapacidad: ¿Tendiendo puentes o levantando muros?". En *Revista de Docencia Universitaria*. Vol.11 (3) Octubre-Diciembre 2013, 423-442. Universidad de Sevilla. España.

Payá Rico, Andrés (2010). "Políticas de educación inclusiva en América Latina. Propuestas, realidades y retos de futuro". En *Revista Educación Inclusiva*, Vol. 3, N.º 2.

Proyecto ESVI-AL (2013). *Informe descriptivo de análisis de accesibilidad en educación superior para personas con discapacidad*. Disponible en http://www.esvial.org/wp-content/files/E111_vf_v1.pdf. (Consulta 25/01/2016).

Rama, Claudio (2009). "La tendencia a la masificación de la cobertura de la educación superior en América Latina." En *Revista Iberoamericana de Educación*. N.º 50 (2009), pp. 173-195. Disponible en <http://rieoei.org/rie50a09.pdf>. Consulta 25/01/2016).

Secretaría de Educación Pública. *3er Informe de labores*. 2014-2015. México.

Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (2016) . *Escolarización y Juventud América Latina, 2000 – 2013. Núm. 07 Resumen estadístico comentado*. Febrero 2016.

UNESCO (2005): *Guidelines for inclusión: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO.

UNESCO-IESALC (2014). *La educación superior pública y privada en América Latina y el Caribe. Contexto de internacionalización y proyecciones de políticas públicas*. Disponible en http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_fabrik&view=details&formid=2&rowid=173&lang=en (Consulta 25/01/2016).