

Medición de la inclusión en la educación superior

Inclusion assessment in higher education

Por Claudia PARTAL¹, María Tatiana GORJUP² y Hernán Pedro VIGIER³

Partal, C., Gorjup, M. T. y Vigier, H. P. (2023). Medición de la inclusión en la educación superior. *Revista RAES*, XV(26), pp. 12-29.

Resumen

Este artículo presenta una revisión del concepto de inclusión en el ámbito de las Instituciones de la Educación Superior, específicamente de las universidades, considerando especialmente la definición de calidad utilizada por las instituciones y la relación de esta última con la inclusión. En primer lugar, se inspeccionan los conceptos de inclusión educativa con base a organismos multilaterales especializados y a autores que investigaron y estudiaron dicho concepto. A partir de allí, se identificaron las dimensiones comunes a las definiciones relevadas y se ponderaron posibles indicadores que provienen de las mismas. Estos indicadores se pueden resumir en cuatro pilares fundamentales a saber, de acceso, de participación, que dan respuestas a la diversidad y de permanencia. A partir de aquí, se analizó hasta qué punto los métodos de medición de la calidad de universidades utilizados actualmente por las Agencias de Acreditación, por los Rankings Mundiales más relevantes y por los Métodos de Medición de la Calidad de los Servicios contemplan alguno de esos componentes del concepto de inclusión. Se concluye que ninguna de esas herramientas de medición de la calidad universitaria considera a la inclusión como un indicador de calidad, por lo que no la miden en su conjunto, lo que representa una oportunidad conceptual para mejorar tales indicadores.

Palabras Clave inclusión / educación / calidad / medición / evaluación / indicadores.

Abstract

This article presents a review of the concept of inclusion in the field of Higher Education Institutions, specifically universities, especially considering the definition of quality used by the institutions and the relationship of the latter with inclusion. First, there is an inspection of the concept of educational inclusion based on specialized multilateral organizations and authors who have researched and studied said concept. From there, the dimensions common to the surveyed definitions were identified and the resulting possible indicators were analyzed. These indicators can be summarized in four fundamental bases: access, participation, responses to diversity and permanence. From here, it was analyzed to what extent the methods for measuring the quality of universities currently used by the Accreditation Agencies, the most relevant World Rankings and the Methods for Measuring the Quality of Services

¹ Universidad Provincial del Sudoeste, Argentina / cpartal@upso.edu.ar / <https://orcid.org/0000-0002-4147-7820>

² Universidad Provincial del Sudoeste, Argentina / tatiana.gorjup@upso.edu.ar / <https://orcid.org/0000-0002-2632-5976>

³ Universidad Provincial del Sudoeste - Comisión de Investigadores Científicas (CIC), Argentina / hvigier@upso.edu.ar / <https://orcid.org/0000-0003-0774-8620>

contemplate some of these components of the inclusion concept. As a conclusion, none of these university quality measurement tools consider inclusion as a quality indicator, so they do not measure it as a whole, which represents a conceptual opportunity to improve such indicators.

Key words inclusión / education / quality / measurement / evaluation / indicators.

Introducción: La inclusión como componente de la calidad educativa

La historia de la valorización de la educación superior por las sociedades y las instituciones se ha ido transformando a través del tiempo. De la bibliografía consultada se desprende que esta transformación de las universidades, se debe al cambio de paradigma que estuvo dado por los diferentes cambios socio-culturales, económicos e históricos (Cabrera, 2005, Arocho, 2010). En ese marco, pasaron de tener que rendir cuentas a la sociedad, cómo y en qué se gastan sus recursos, a tener que cumplir con ciertos estándares establecidos por el Estado. Además, a proponerse la excelencia como meta, con el objeto de poder figurar en los rankings de universidades mundiales, atraídos por la reputación que eso significa (Quiles y de Gracia, 2015). En esta transformación, se suman los documentos de organismos a nivel global, como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), que convocan en todo el mundo a distintos actores de la educación con el fin de introducir los conceptos de inclusión, pertinencia, impacto social, entre otros, incorporándolos con el objeto de que las definiciones de calidad de la educación superior, los incluyan. Estos documentos son teóricos y hasta el momento no se visualizan aplicaciones prácticas (evaluaciones institucionales, su incorporación en los rankings, definición de estándares definidos por el Estado, otros), que contemplen la dimensión social entre las que se miden para la Universidad (vinculadas a docencia, la investigación, la ciencia y tecnología, y la extensión). Aunque, es evidente que la inclusión en el ámbito educativo, es un objeto de política tanto de los gobiernos como de las instituciones educativas (Guzmán Acuña, et al., 2021).

Se propone como objetivo general analizar la inclusión en el marco de la calidad universitaria, para ello se analizará el concepto, su definición y su operacionalización en el contexto de las herramientas de medición de la calidad universitaria, y su presencia en las mismas.

Antecedentes y fundamentación teórica

Políticas y acciones que fomentan la inclusión en el ámbito de la Educación Universitaria

Desde la perspectiva nacional, latinoamericana y europea. En Argentina, a partir de la Ley de Educación Superior N° 24521 de 1995 y de sus modificatorias, se visualiza una política explícita de inclusión en la educación. De este modo, se puede señalar que en las últimas modificaciones de la Ley de Educación Superior (LES), se han incorporado varios artículos que contemplan específicamente dicho concepto (art. 2°, 4°, 7°, 8°, 26°, 29°, 39° bis, 50° y 59°). Sobre la base de la LES el Ministerio de Educación, a través de su Secretaría de Políticas Universitarias, instrumentan programas destinados a las universidades públicas con el objeto de fomentar la inclusión y el derecho a la educación. Políticas similares de inclusión se observan en Brasil y Uruguay, también en Colombia y Ecuador, aunque con diferentes grados de avance (Clavijo Castillo, 2020).

Disponer de una política pública a nivel nacional marca una importante diferencia en la asignación de recursos y orientan las acciones que deben desarrollar las instituciones de educación superior (Fajardo, 2017). Este autor, sugiere que para avanzar en la inclusión y en la equidad las universidades deben tener políticas, estrategias, procesos y programas que puedan concretar dichas metas. Asimismo, Benet-Gil (2020) afirma que la legislación es vital para el desarrollo de un modelo inclusivo, ya que articula los principios y derechos necesarios con los cuales crear un marco y detectar las barreras que impiden el acceso y la permanencia en la educación. La UNESCO (2007) coincide en que la legislación es fundamental para estructurar prácticas inclusivas que den garantía de una educación para todas las personas. Coincidiendo con estos conceptos, Guzmán Acuña et al. (2021) afirman que las personas deben tener libre acceso a la educación de modo equitativo, como un medio para generar bienestar y desarrollo en las sociedades modernas.

De lo relevado respecto a políticas y normativas o leyes que se refieren explícitamente a la inclusión en la educación superior, Escudero (2006) y Aguado et al. (2006) (como citó Benet-Gil, 2020) consideran que la política es la plataforma en la cual se sustenta un modelo educativo que se materializa en las prácticas. Por lo tanto, en este

marco se plantean tres niveles de política educativa: proyectos educativos en el ámbito internacional, europeo o local, expresados en declaraciones, recomendaciones, o documentos de trabajo; las leyes y normas explícitas que intentan organizar el sistema educativo, y la práctica real para aplicar las leyes y normas.

Desde la perspectiva Institucional. Es altamente influyente que la universidad actúe en el marco de políticas públicas que colaboren, promuevan e incentiven a realizar acciones en pos de la inclusión, que consideren tanto el acceso como la participación, la diversidad y permanencia de los estudiantes. En esta línea, encontramos países como Chile y Argentina donde las universidades implementan mayoritariamente becas de ayuda económica, que combinan requisitos de otorgamiento a la necesidad económica junto a un buen rendimiento académico. En el caso particular de Argentina, se puede mencionar, además, la gratuidad de los estudios, la dispersión geográfica de las IES, y la implementación de muchos programas que apoyan la inclusión, como los de voluntariado estudiantil, programa de tutorías académicas, programas de articulación con el nivel medio, entre los principales (Fajardo, 2017). Otros países como Brasil, Colombia o México implementan acciones más relacionadas a la diversidad.

Sin embargo, se observa, que aún en los países donde se evidencia acciones concretas de inclusión educativa, como en Argentina, Colombia o Ecuador, es una realidad que en este contexto se adolece de trayectos de acompañamiento y programas de apoyo que aseguren al estudiantado su ingreso, permanencia y culminación satisfactoria, lo que impide que se garantice y se efectivicen los derechos de la población con necesidades educativas especiales e inclusivas (Zárate-Rueda, et al. 2017).

La Calidad y la inclusión, desde la perspectiva de las instituciones y autores.

La UNESCO (2005) dentro de su conceptualización sobre la calidad de la educación, al igual que otros autores (Sobrinho, 2008; Sánchez y Ainscow, 2018), incluye entre sus características esenciales a las de orden social como la inclusión, la equidad y la pertinencia. Específicamente, la definición planteada por la UNESCO (2007) afirma, “La educación de calidad, en tanto derecho fundamental de todas las personas, tiene como cualidades esenciales el respeto de los derechos, la equidad, la relevancia y la pertinencia y dos elementos de carácter operativos: la eficacia y la eficiencia” (p.27). En este sentido, se establece que la educación como derecho humano y bien público, permite a todas las personas ejercer sus derechos, de modo, que nadie puede quedar excluido de ella. El derecho a la educación se ejerce en la medida que todas las personas, además de tener acceso a la misma, puedan desarrollarse plenamente y continuar aprendiendo con calidad a lo largo de la vida. La UNESCO (2005) vincula ambos conceptos, pertinencia e inclusión, al afirmar que la inclusión debe concebir la democratización del acceso, brindar más oportunidades en la educación superior y que la pertinencia se traduce en los vínculos con el ámbito laboral y las responsabilidades de la educación superior respecto al resto del sistema educativo en su conjunto. Sobrinho (2008) hace alusión al concepto de inclusión al referirse que los procesos de acreditación y evaluación, en América Latina y el Caribe, necesitan darle suma importancia a las políticas y acciones que generen más igualdad y bienestar para todos.

Asimismo, Sarrionandía y Homad (2008) afirman que avanzar sobre la inclusión implicaría reducir las barreras de diferente índole que impiden o dificultan el acceso, la participación y el aprendizaje, poniendo especial atención en los alumnos más vulnerables o en condiciones desfavorables ya que están más expuestos a situaciones de exclusión. Bajo este supuesto, y teniendo en cuenta que la calidad es para todos, un indicador o factor de la misma debiera ser la inclusión. En este sentido, las instituciones de calidad deberían ser inclusivas, de modo de absorber a todos los interesados y dar respuesta de este modo a la diversidad de necesidades educativas y características que aquellos representarán. Este último planteamiento refuerza la idea de que la inclusión educativa se constituye en una forma de responder y abordar la diversidad en contextos educacionales (Infante, 2010).

La inclusión educativa, históricamente, surge como concepto y práctica, a principios de los '80 en Estados Unidos y en Europa, focalizada hacia los estudiantes con discapacidad (Fuchs y Fuchs, 1994; Lipsky y Gartner, 1996 citado

por Infante, 2010); y en las últimas décadas, ha cambiado el punto de vista respecto a la inclusión educativa planteando un nuevo desafío que contemplada hacer prácticas inclusivas en educación accesibles a todas las personas (Infante, 2010). Esto llevó al cuestionamiento de los supuestos normativos existentes respecto al aprendizaje y la enseñanza de modo de responder a la diversidad de los sujetos implicados en el contexto educativo (raza, etnicidad, lenguaje, género, nacionalidad, entre otras disimilitudes que van más allá de la habilidad de aprender) (UNESCO, 2005; Blanco, 2006; Infante, 2010; Sarrionandia y Ainscow, 2011; Gazzola y Didriksson, 2018).

Operacionalización de la Inclusión

Aunque se reconozca que la incorporación de la Inclusión dentro de las definiciones de calidad es indispensable para determinar una conceptualización más abarcativa de las mismas, es claro que es necesario un esfuerzo para evaluar de qué manera puede hacerse operacional su incorporación. En este sentido, resulta fundamental la identificación y definición de aquellas variables, dimensiones e indicadores, que conceptualmente incluyen el concepto de Inclusión, y de esta manera, seleccionar las que mejor definen al concepto.

Variables, Dimensiones e Indicadores

Las *variables* pueden definirse como sinónimos de “aspectos”, “propiedad” o “dimensión” de un objeto de estudio, en este caso la Inclusión, que tiene la característica de presentar valores o categorías en forma diferente (Abreu, 2012; Cauas, 2015, Hernández-Sampieri y Torres, 2018). Se pueden clasificar, de acuerdo al tipo de medición, en cualitativas o cuantitativas. Las variables cualitativas (nominales u ordinarias) son aquellas cuyos elementos de variación tienen un carácter cualitativo no susceptible de medición numérica (Cauas, 2015; Hernández-Sampieri y Torres, 2018), por ejemplo: género, religión, otros. Sin embargo, variables como edad o deserción escolar son ejemplos de variables cuantitativas ya que las características o propiedades pueden presentarse con distintos niveles de intensidad y tienen un carácter numérico o cuantitativo. Dicho esto, el investigador es quien definirá si una variable será considerada cualitativa o cuantitativa, de acuerdo a su elección (Abreu, 2012). Aunque si se desea mayor precisión en la medición y en caso de que ésta sea factible, sugiere el uso de variables cuantitativas (Cazau, 2006). Por su parte, cuando se presentan variables complejas por su operacionalización, como en este caso lo es la Inclusión educativa, es más adecuado especificar *dimensiones* de estudio y luego, establecer los indicadores (Abreu, 2012). Cada dimensión de un concepto es un aspecto o faceta relevante del mismo que, en conjunto con otras dimensiones, resumen o integran el concepto teórico (Reguant Álvarez y Martínez Olmo, 2014). Pueden establecerse subdimensiones, cuánta más cantidad y niveles de dimensiones requiere una variable, esto denota la complejidad de la misma (Abreu, 2012).

La formulación de las dimensiones depende de la forma de definir conceptualmente la variable, por esta razón se hizo un relevamiento de las distintas definiciones de Inclusión educativa con base en los estudios relevados, que se presenta a continuación (Tabla 1).

De las definiciones relevadas se puede decir que en el periodo estudiado, entre el año 2000 y el 2018, la definición de inclusión educativa fue ampliándose. Pasó de considerar la eliminación de barreras que limiten al alumno a ejercer su derecho a la educación, a incorporar la necesidad de aprendizaje y participación de los mismos. De este modo, ya no basta con mejorar el acceso, sino que surge la necesidad de mejorar, por parte de las instituciones, su respuesta a la diversidad en un sentido más amplio. El concepto fue evolucionando para contemplar no sólo a los grupos en riesgo de ser excluidos o marginados sino a todos los alumnos, su progreso y culminación. Actualmente, también se considera inclusión, el proceso que incluye prácticas pedagógicas inclusivas de modo de poder brindar un aprendizaje adecuado y eficiente, igualando las diferencias y aprendiendo de ellas.

Tabla 1. Definiciones y conceptos que describen la Inclusión educativa

AUTOR/ES	AÑO	DEFINICIÓN
Tony Booth y Mel Ainscow	2000	“La inclusión se concibe como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado”. (p. 9)
Mel Ainscow	2003	“La inclusión debe ser considerada como una búsqueda interminable de formas más adecuadas de responder a la diversidad. Se trata de aprender a convivir con la diferencia y de aprender a aprender de la diferencia.” (p. 31) “La inclusión se centra en la identificación y eliminación de barreras”. (p. 32) “Inclusión es asistencia, participación y rendimiento de todos los alumnos.” (p. 32) “La inclusión pone una atención especial en aquellos grupos de alumnos en peligro de ser marginados, excluidos o con riesgo de no alcanzar un rendimiento óptimo.” (p. 32)
Blanco R.	2006	“La inclusión está relacionada con el acceso, la participación y logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados” (p.5)
UNESCO	2005	“La inclusión, por tanto, es una nueva visión de la educación basada en la diversidad y no en la homogeneidad” (p. 39) “La inclusión, ... es un proceso dirigido a responder a las distintas necesidades de todo el alumnado, y a incrementar su participación en el aprendizaje, las culturas y comunidades, reduciendo la exclusión en y desde la educación (UNESCO 2005b)” (p. 39)
UNESCO	2007	“La inclusión tiene varias aristas como el acceso, la participación y los logros de los estudiantes, dando prioridad a aquellos que tengan más riesgo de ser excluidos o marginados” (p. 39)
Aponte Hernández	2008	“La inclusión como estrategia para reducir la desigualdad en la educación superior y la participación en la sociedad, está vinculada a condiciones de equidad de acceso, participación, aprovechamiento, progreso y terminación de los estudios.” (p. 133)
Sarrionandia y Homad	2008	“Hacer efectivo el derecho a la educación exige garantizar que <i>todos</i> los niños, niñas y jóvenes tengan, en primer lugar, <i>acceso</i> a la educación, pero no a cualquier educación sino a una de <i>calidad</i> con <i>igualdad de oportunidades</i> .” (p. 1)
Chiroleu	2009	“En el ámbito educativo, la inclusión supone el derecho al aprendizaje por parte de todos, independientemente de sus características individuales, con el fin de proporcionar atención al conjunto de demandantes según sus propias necesidades, lo que implica velar y generar condiciones adecuadas para la obtención de resultados favorables.” (p. 144) “Desde una perspectiva de análisis más abarcativo que integre las nociones de equidad de acceso, participación, aprovechamiento, progreso y culminación de los estudios, una mayor inclusión en la educación superior contribuiría a reducir la desigualdad y a aumentar la cohesión social.” (p. 145)
Infante	2010	“La inclusión educativa se constituye en una forma de responder y abordar la diversidad en contextos educacionales.” (p. 288)
Duk y Murillo	2011	“Para ir en dirección a la educación inclusiva, es necesario impulsar y sostener procesos de reflexión y cambios orientados a mejorar la capacidad de respuesta de la institución educativa a la diversidad, tanto a nivel de la

		organización, de los procesos de enseñanza aprendizaje y de la cultura educativa.” (p. 11)
Gerardo Echeita Sarrionandia y Mel Ainscow	2011	“el objetivo final de la educación inclusiva es contribuir a eliminar la exclusión social que resulta de las actitudes y las respuestas a la diversidad racial, la clase social, la <i>etnicidad</i> , la religión, el género o las aptitudes, entre otras posibles. Por tanto, se parte de la creencia de que la educación es un <i>derecho humano</i> elemental y la base de una sociedad más justa. (Blanco, 2010).” (p. 29)
Chan De Avila, Garcia Peter y Zapata Galindo	2013	“...la inclusión se ha entendido sólo como un problema de acceso, lo que dificulta el desarrollo de acciones estratégicas que transformen las estructuras del sistema educativo y que pongan el énfasis en la calidad y el tipo de educación. (Fuentes Vázquez, 2006)” (p. 130)
García Cedillo, Romero, Aguilar, Lomeli y Rodriguez	2013	“El concepto de inclusión trata de abordar las diferentes situaciones que llevan a la exclusión social y educativa de muchos alumnos. Por tanto, tiene que ver no sólo con los alumnos con necesidades educativas especiales, que indudablemente tienen que seguir siendo atendidos, planificada su respuesta educativa y recibir los apoyos correspondientes en las aulas regulares, sino a todos los alumnos (Arnaiz, 2002)” (p. 6)
Ana Garcia de Fanelli	2014	“El concepto de inclusión social en la ES bajo análisis comprende, entonces, la equidad en el acceso, la participación y la graduación.” (p. 5)
De La Rosa y Villar Angulo	2015	“Lambe y Bones (2006:182) encontraron que: “La reducción en el tamaño de la clase y la formación de calidad para los maestros han sido vistas como temas claves en la aplicación efectiva de la inclusión”. (p. 15)
Rea Fajardo y Medina Crespo	2016	“Se considera que los estudios a distancia permiten una inclusión en la educación superior para las personas que tienen limitantes de tiempo y/o espacio, discapacidades físicas o cualquier otro factor que impida su asistencia a un aula de clases en un horario determinado.” (p. 6)
Armijo-Cabrera	2018	“La educación inclusiva está compuesta por tres dimensiones: el acceso, la participación y los resultados.” (p.6)
Carrillo Sierra, Rivera Porras, Forgiony Santos, Bonilla Cruz, Montanchez Torres	2018	“la implementación de unas prácticas pedagógicas inclusivas no solo depende de las capacidades de los docentes desde sus procesos de enseñanza, sino que son un conjunto de acciones que cooperan e integran todos los agentes educativos. Con el fin de proporcionar un aprendizaje eficiente y adecuado para toda la comunidad, sin distinción ni diferencia entre los estudiantes” (p.19)

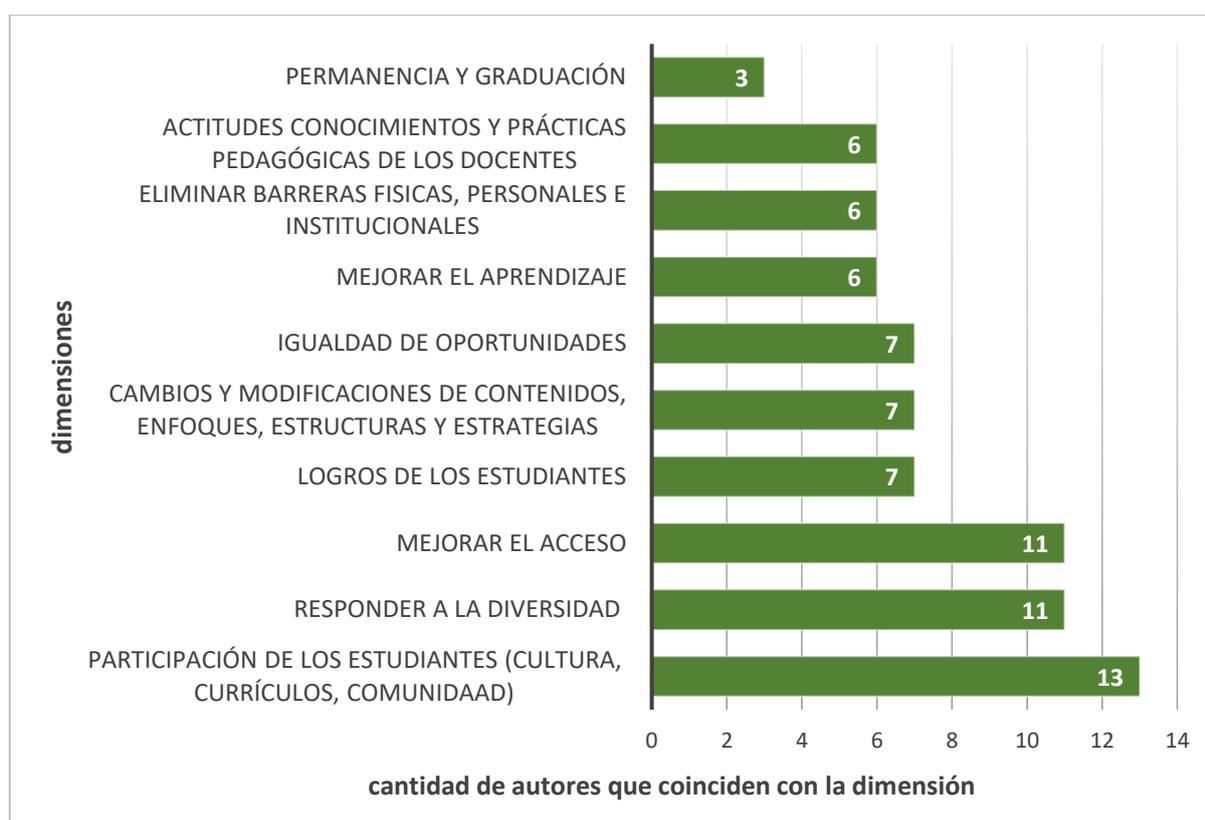
Fuente: Elaboración propia.

Enfocándonos en los *indicadores*, se definen como señales o parámetros que permiten identificar características o propiedades de las variables (Abreu, 2012). Son señales que pueden compararse con respecto a otros contextos o a sí mismas, y están respaldadas con la estadística, la epidemiología y la economía. Se muestran como proporciones, tasas e índices.

Con base en las definiciones de la Tabla1, surge que el concepto de Inclusión puede definirse como un proceso que permite abordar y dar respuestas a la diversidad de necesidades de todos los educandos mediante una mayor participación en el aprendizaje, en las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo; supone la equidad en el acceso y la graduación. En este sentido, de la literatura se observa que la enseñanza se debe adaptar a los alumnos y no éstos a la enseñanza (Blanco, 2006; Carrillo Sierra et. al, 2018; UNESCO, 2005).

Se pueden mencionar una gran cantidad de dimensiones que definen al concepto de inclusión, aunque es posible seleccionar las más relevantes por coincidencia de los autores referenciados que han estudiado en detalle dicho concepto. En el Figura 1, se sintetizaron dichas dimensiones con el objeto de buscar el conjunto de indicadores que mejor define a cada una de las mismas y luego analizar la forma de medirlas.

Figura 1: Dimensiones o componentes del concepto de inclusión



Nota: La figura muestra las dimensiones comunes y la cantidad da autores que coinciden con esa dimensión al definir el concepto de Inclusión. Fuente: Elaboración Propia.

A continuación, se describirán cada una de esas dimensiones en función del orden de importancia dado por los autores, tal y como se presenta en el Figura 1:

1. *Participación de los estudiantes:* La UNESCO (2005) resalta la importancia de la participación de los educandos en todas las actividades, no solo en las de aprendizaje, en pos de responder a la diversidad de necesidades de todos y reducir de este modo la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Debe existir un equilibrio entre aprendizaje y participación, en el sentido que la enseñanza y la educación se deben adaptar a las necesidades del alumnado para facilitar así su plena participación y aprendizaje (UNESCO, 2005; Blanco, 2006; Duk y Murillo, 2011), y obtener una educación inclusiva, eliminando las barreras para el aprendizaje y fomentando la participación. Los autores se refieren a aumentar la participación de los estudiantes en la cultura, los currículos y las comunidades universitarias con el fin de que las Instituciones mejoren los aprendizajes y la participación de todos (Booth y Aisncow, 2000; UNESCO, 2005; Blanco, 2006; Aponte Hernández, 2008; Sarrionandia y

Homad, 2008; Chiroleu, 2009; Infante, 2010; García Cedillo et al., 2013; Garcia de Fanelli, 2014; Fajardo y Crespo, 2016, Aisncow, 2017).

2. *Responder a la diversidad*: Brindar mayores oportunidades de acceso se considera como una respuesta a la diversidad de las comunidades, teniendo en cuenta las necesidades de los grupos excluidos y sus niveles de rezago en capacidad cognitiva y de conocimiento, pues de otro modo se les estaría limitando las posibilidades de empleo, los niveles remunerativos y la productividad en el mercado ocupacional (Aponte Hernández, 2008; Chiroleu, 2009). Además, Fajardo y Crespo (2016) establecen que tener acceso a la vivienda, al empleo, a una adecuada nutrición y demás factores necesarios como el acceso digital a la información puede también afectar el acceso a la educación superior. Los autores se refieren a que las personas en este caso, se preocuparían más por superar esas condiciones que por estudiar, por lo quedarían excluidos de la educación superior. Para la UNESCO (2005), se debe analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizajes para responder a la diversidad de los estudiantes.

3. *Mejorar el Acceso*: algunos autores (Aponte Hernandez, 2008; Chiroleu, 2008; Duk y Murillo, 2011; Chan De Avila et al., 2013; Fajardo y Crespo, 2016) indican que mejorar el acceso a la educación implica acceso a la cultura, a la oportunidad de trabajar, a la participación de los procesos de cambio y de toma de decisiones de la comunidad frente a los desafíos de los tiempos. Mejorar o extender el acceso a la educación universitaria sin modificar las condiciones de participación y de aprovechamiento de oportunidades y sin considerar las características de los individuos a los cuales se pretende incluir, supone erróneamente que los mismos, al acceder a una oportunidad no experimentada, puedan hacerlo con sus fortalezas y superando sus limitaciones. Chiroleu (2009) afirma que se terminan constituyendo para ellos oportunidades desiguales que tienden a subir las tasas de deserción y repitencia o retraso en los estudios, limitando así las posibilidades de empleo, niveles de remuneración y la productividad en el mercado laboral.

4. *Logro de los estudiantes e Igualdad de oportunidades*: La UNESCO (2005) afirma que el principio de igualdad de oportunidades se basa en darle más a quien más lo necesita, y proporcionando a cada quien lo que requiere basado en sus características y necesidades individuales, de modo de estar en igualdad de condiciones para aprovechar las oportunidades educativas. En la educación universitaria la educación inclusiva supone el derecho al aprendizaje por parte de todos, independientemente de sus características individuales, con el objeto de proporcionar atención al conjunto de estudiantes de acuerdo a sus necesidades. Esto significa velar y producir condiciones adecuadas para la obtención de resultados favorables (Blanco, 2006; Aponte Hernández, 2008; Chiroleu, 2009; Sarrionandia y Homad, 2008; Fajardo y Crespo, 2016). Según Sarrionandia y Homad (2008), no sólo deberíamos interesarnos por conocer a los estudiantes o instituciones educativas que consiguen los mejores resultados sino, además, cuáles contribuyen a compensar las diferencias y condiciones de origen del alumnado, o agregan más valor a su realidad inicial. Ese valor agregado que hace la diferencia asegura que todos sus estudiantes aprendan y progresen en el currículo, independientemente de sus condiciones personales, socioeconómicas y culturales. Significa que hacen el esfuerzo por generar condiciones equiparables en calidad y oportunidades para los alumnos en escenarios más vulnerables. Para Aponte Hernández (2008) y para Garcia de Fanelli (2014), entre otros autores, la igualdad de oportunidades no se limita al acceso, sino incluye además la búsqueda de desarrollo de capacidades que garanticen otros aspectos de la igualdad de oportunidades, como en el nivel de participación, los logros y la graduación e incluso en la inserción laboral posterior. Se destaca además que esta educación democratizadora deber ser de calidad (Sobrinho, 2012), garantizando así la inclusión social (Aponte-Hernández, 2008; Blanco, 2006).

5. *Cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias*: Las oportunidades educativas llamadas inclusivas significan la transformación de las instituciones y la experiencia educativa para que puedan dar una respuesta pertinente, de calidad y de condiciones equitativas respecto a las diferencias de las personas y de los grupos (UNESCO, 2005; Blanco, 2006; Aponte Hernández, 2008;). Según lo establece la UNESCO (2005) para lograr abordar y responder a la diversidad de las necesidades de los educandos mediante la participación en todas las actividades es indispensable cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias. Los cambios en la identidad y misión de las Instituciones de Educación Superior (IES) son necesarios para poder llevar adelante la implantación de políticas de inclusión y equidad, relacionadas al acceso como elemento central de pertinencia y responsabilidad social, además de cambios en la cultura y en los valores de la institución, en relación con las expectativas de participación de los distintos sectores en el desarrollo de la sociedad (Aponte Hernández, 2008). En esta línea, se observa que las prácticas pedagógicas inclusivas no solo dependen de las capacidades de los docentes y de las prácticas de enseñanza, sino que surgen del conjunto de acciones que cooperan e integran todos los agentes educativos (Carrillo Sierra et al., 2018).

6. *Mejorar el aprendizaje*: La inclusión significa adaptar la enseñanza a la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes, con su procedencia social y cultural y sus características individuales en cuanto a motivaciones, capacidades e intereses (Blanco, 2006). En este sentido, se afirma que ya no son los grupos admitidos quienes se deben adaptar a la enseñanza disponible, sino que éstas se adaptan a sus necesidades para facilitar su plena participación y aprendizaje. Aponte Hernández (2008) afirma que otorgar oportunidades de estudio sin considerar las diferentes necesidades de los grupos excluidos y los niveles de rezago en capacidad cognitiva y de conocimiento, representa para estas personas, oportunidades desiguales para su logro académico, desarrollo integral y participación en la sociedad.

7. *Eliminar barreras físicas, personales e institucionales*: La inclusión necesita la identificación y eliminación de barreras, pues son las barreras las que impiden el ejercicio efectivo de los derechos a una educación inclusiva (Sarrionandia y Homad, 2008). Estas barreras que pueden ser físicas, personales o institucionales, limitan las oportunidades de aprendizaje y el pleno derecho al acceso y la participación de todos los estudiantes a las actividades educativas (Booth et al., 2000; UNESCO, 2005; Blanco, 2006). Según indica Aponte Hernández (2008), las barreras y obstáculos que se identificaron hace décadas con el fin de ampliar el acceso, fueron modificadas para pasar de barreras basadas en la “adaptación” de la diversidad a barreras identificadas como “la igualdad de las diferencias”, de modo que la enseñanza se adapte a los estudiantes y no al revés (Blanco, 2006).

8. *Actitudes, conocimientos y prácticas pedagógicas de los docentes*: los autores analizan la inclusión educativa no solo desde el que recibe la misma, el estudiante, sino también desde el punto de vista de quienes deben facilitar ese proceso, los docentes del sistema educativo (Infante, 2010). Se afirma que se necesitan profesores capaces de reconocer y valorar la diversidad, con el objeto de que puedan promover comunidades educativas inclusivas, es decir que tengan la capacidad y habilidades para enseñar en contextos diversos de aprendizaje (Infante, 2010, Carrillo Sierra et al., 2018). Es relevante destacar que la educación inclusiva significa una educación de calidad para todos, exigiendo respuestas por parte de las instituciones competentes con el fin de desarrollar una cultura tolerante de las actitudes, conocimientos y prácticas de los docentes (Carrillo Sierra et al., 2018). Las acciones de una educación inclusiva deben estar orientadas a elevar los niveles de *presencia* (en todas la actividades y experiencias de aprendizaje que se desarrollan en el aula y la institución), de *participación* (que tengan la oportunidad de participar en condiciones de igualdad en las experiencias de aprendizaje del aula y la institución) y del *progreso* (que progresen con su participación en todas las actividades y situaciones que se crean y plantean en el aula y la institución). Estos son los principios fundamentales para

establecer las prácticas pedagógicas que fomenten una educación inclusiva (Booth y Ainscow, 2000; Duk y Murillo, 2011; Carrillo Sierra et al., 2018).

9. *Permanencia y Graduación*: se plantea la necesidad de generar condiciones para lograr la permanencia y el egreso de estudiantes de los nuevos sectores sociales que acceden al nivel universitario sin descuidar la calidad que el mismo presupone (Chiroleu, 2009). Siguiendo a Sarrionandia y Ainscow (2011) y a Ainscow (2017) la inclusión implica enfatizar en forma particular en aquellos grupos de estudiantes que pueden estar en riesgo de marginación, exclusión o bajo rendimiento académico. Para ello, es necesario personalizar los apoyos, de lo contrario, se limitaría el impacto de la atención (Blanco 2006). Se trata de abordar las diferentes situaciones que llevan a la exclusión social y educativa de muchos alumnos, pero hay que tener en cuenta que no sólo a los alumnos con necesidades educativas especiales, que indefectiblemente tienen que seguir siendo atendidos, planificada su respuesta educativa y recibir los apoyos correspondientes en las aulas regulares, sino a todos los alumnos (García, et al., 2013).

Son justamente los indicadores de las variables o dimensiones que se quieren medir, los que se necesitan identificar de modo de elegir aquellos que más directamente reflejen el concepto de interés y además que resultan más accesibles a los medios que se dispone para medirlos y compararlos (Sabino, 1996).

El análisis realizado del concepto de inclusión educativa en el presente estudio, revela que los autores definen un conjunto de dimensiones con sus correspondientes indicadores que sirven para elaborar su definición. De allí se determinó que existe una interrelación entre los indicadores de las distintas dimensiones, lo que origina un solapamiento en las mediciones de la misma, ya que los mismos se repiten. Esta situación motiva la reducción de indicadores, concluyendo que las dimensiones que la conforman se reducen en: **Mejorar el acceso, la Participación de los estudiantes, Responder a la diversidad y la Permanencia.**

Con base en las definiciones teóricas de inclusión y en las dimensiones en las que se descompone la misma, se seleccionó un cierto conjunto de indicadores que expresan el comportamiento del concepto, llegando así a la definición operacional de la misma (Sabino, 1996). Según este autor, la búsqueda y selección de los indicadores resulta ser una tarea muy delicada y por ello se tienen en cuenta ciertos criterios como: tener el menor número de indicadores de una variable, siempre y cuando éstos sean realmente representativos de la misma; cada indicador debe tener forma de medirlo en forma específica, y por último que cada indicador posea sólo una relación de probabilidad con respecto a la variable, pues en las ciencias sociales es muy difícil saber con certeza cuándo un indicador representa una variable.

Por otra parte, los indicadores pueden concretarse de distinta forma, dependiendo fundamentalmente de la técnica o instrumentos seleccionados para recoger los datos. Esto obedecerá a los propios indicadores, ya que las fuentes en algunos casos pueden ser evidentes y en otros no tanto (Reguant Álvarez y Martínez Olmo, 2014).

Son los indicadores los que se necesitan medir y para ello definir la escala de medición más adecuada. La noción de medición trae intrínseca la comparación. La medición, en palabras de Padilla (2007) incluye la evaluación, un proceso a través del cual las cosas se diferencian. Por estos motivos, es necesario encontrar diversos indicadores que reflejen cada dimensión y construir luego una escala apropiada para el caso.

Con base en estos conceptos, en la Tabla 2, se señala la forma en que se podría medir cada uno de esos indicadores, teniendo en cuenta, sobre todo, el concepto de inclusión educativa. El resultado de esta medición nos podría dar un índice de inclusión de la Institución Universitaria evaluada.

Tabla 2. Componentes del concepto de inclusión educativa, sus indicadores y forma de medición

	Indicadores	Medición (responde la Institución)	SI	NO	fuente primaria	fuente secundaria	PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES (CULTURA, CURRÍCULOS, COMUNIDAD)	RESPONDER A LA DIVERSIDAD	MEJORAR EL ACCESO	LOGROS DE LOS ESTUDIANTES	CAMBIOS Y MODIFICACIONES DE CONTENIDOS, ENFOQUES, ESTRUCTURAS Y ESTRATEGIAS	IGUALDAD DE OPORTUNIDADES	MEJORAR EL APRENDIZAJE	ELIMINAR BARRERAS FÍSICAS, PERSONALES E INSTITUCIONALES	ACTITUDES CONOCIMIENTOS Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LOS DOCENTES	PERMANENCIA Y GRADUACIÓN	
Acceso	Políticas o normativas que fomenten el acceso a todas las personas independientemente de su condición (género, grupos étnicos, grupo de bajos recursos, grupos con discapacidades, grupos distantes del IES, otros)	Existen normativas que permitan el ingreso a la Universidad para todos independientemente de su genérico y/o discapacidad o lugar de residencia				normativas	X	X	X			X		X			
	Políticas o normativas que tiendan a eliminar las barreras para el acceso (físicas, socioeconómicas, otras)	Normativas de apoyo económico a ingresantes y alumnos				normativas	X		X	X				X		X	
		Dispone de herramientas de aprendizaje virtuales para los alumnos			encuestas	normativas	X	X	X			X					
		Posee sedes o aulas remotas de su sede central			encuestas	normativas	X	X	X			X		X			
Participación	Oportunidad de los estudiantes de participar de las actividades de la Universidad (órganos de gobierno, extensión, investigación, otros)	Participan los estudiantes de los órganos de gobierno			encuestas	normativas	X					X					
		Participan además en otros ámbitos que los exigidos por la Ley de educación superior o exigidos por legislación vigente			encuestas	normativas	X					X					
		Posee estrategias para promover la participación de alumnos en otros ámbitos además del de aprendizaje			encuestas	datos de universidad	X					X					
		Dispone de equipamiento y/o infraestructura edilicia para igualar las diferencias entre los alumnos				datos de universidad normativas		X	X			X		X			
Responde a la diversidad	Prácticas pedagógicas inclusivas que fomenten en los docentes la capacidad y habilidades para enseñar en contextos diversos de aprendizaje	Dispone de capacitaciones docentes relacionadas a la enseñanza en contextos diversos			encuestas	normativas	X	X			X	X	X	X	X	X	
		Posee normativas o estrategias relativas al apoyo a la diversidad			encuestas	datos de universidad normativas	X	X			X	X	X	X			
		Cuenta dentro de su estructura con un ámbito dedicado a tratar la diversidad				datos de universidad normativas		X	X		X			X	X	X	X
		La identidad y misión de la Universidad está orientada a la inclusión				datos de universidad normativas-Estatuto-		X	X		X						
Permanencia	Apoyo a estudiantes como guías o tutores académicos, para el desarrollo y avance académico dentro de la Institución	Posee tutorías para estudiantes				datos de universidad normativas	X	x		X		x	x			x	
		Cuenta con otros instrumentos de apoyo o guía a estudiantes			encuestas	datos de universidad normativas	X	x		X		x	x			x	
		Políticas o estrategias de igualar condiciones de participación en el aprendizaje			encuestas	datos de universidad normativas	x	x		x		x	x			x	

Fuente: Elaboración propia.

Análisis de la existencia de los componentes de inclusión en las metodologías de medición de la calidad

Observaremos tres herramientas de medición de la calidad universitaria (Partal, et al., 2022) representada por las Agencias de Acreditación de Universidades (AAU), los Rankings Universitarios de nivel mundial (RU) y los Modelos de Medición de la Calidad del Servicio (MMCS), con el objeto de analizar si las dimensiones del concepto de inclusión definidas, son considerados en dichas metodologías.

En *primer lugar*, respecto a las AAU, tanto en la región de América Latina y el Caribe como en Europa y América del Norte, los indicadores más relevantes son los relativos a organización institucional, recursos, enseñanza y rendimiento estudiantil (Palomares-Montero et al., 2008). Las AAU coinciden en que los indicadores los define cada universidad en pos del cumplimiento de la misión y los objetivos institucionales, aunque mayoritariamente concuerdan en las dimensiones a evaluar. En Argentina, los indicadores que toma en cuenta la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) son los que la Institución considere relevantes para comprender mejor el nivel de actividad, indicadores referidos a características de los estudiantes y a su rendimiento académico, a la calidad de la docencia, a la calidad de la investigación, a la calidad de la extensión, a la gestión institucional, al nivel de recursos utilizados para la docencia y para la investigación, entre los principales (CONEAU N° 382/11). Directa o indirectamente, todas las propuestas estudiadas se refieren a los recursos humanos, financieros o físicos disponibles en la universidad para cumplir con sus funciones. Si bien se evalúa el rendimiento estudiantil, lo que permite conocer los estudiantes e instituciones que obtienen mejores resultados, no consideran la igualdad de oportunidades, el otorgamiento de ayuda económica u otro tipo de apoyo como tutorías, la existencia de sedes o aulas remotas, el uso de herramientas virtuales de aprendizaje, indicadores relacionados directamente con la dimensión de *acceso*. Las AAU se concentran principalmente en la integridad de la institución, si sus recursos son suficientes para la actividad que realizan, no existe énfasis en la *participación de los estudiantes* en todas las actividades de la universidad. Tampoco se enfocan en si la universidad evaluada posee políticas o normativas o comisiones dedicadas a dar *respuesta a la diversidad* de los estudiantes. No se desprende de la bibliografía que las AAU evalúen estrategias institucionales de *retención de los alumnos* (tutorías o guías académicos) o de implementación de estrategias de prácticas docentes en contextos diversos.

En *segundo lugar*, se analizan los RU mundiales de mayor relevancia, que son: Times Higher Education World University (THE); World University (QS), Academic Ranking of World Universities (ARWU) y Center for World University Ranking (CWUR).

El ranking THE, basado en encuestas de opinión, proporciona la lista definitiva de las mejores universidades del mundo con una fuerte concentración en la investigación, en las dimensiones de docencia, investigación, transferencia de conocimientos y perspectivas internacionales. Los datos se publican en la página web del ranking⁴ (Ordorika y Rodríguez Gómez, 2010). Utiliza trece indicadores de rendimiento, agrupados en cinco áreas o dimensiones. El QS también basado principalmente en encuestas de opinión, es un medio para medir el sentimiento en la comunidad académica ya que recaba información de 2000 universidades en 130 países (Albornoz y Osorio, 2018). Publica las 500 primeras universidades. Utiliza 6 parámetros simples para capturar efectivamente el rendimiento universitario. Estos indicadores se refieren a investigación, enseñanza, internacionalización, empleabilidad, infraestructura de la universidad, aprendizaje a distancia, responsabilidad social, innovación, arte, cultura e inclusión, y otros criterios provenientes de los especialistas (Albornoz y Osorio, 2018). El Academic Ranking of World Universities (ARWU) actualmente clasifica todos los años la información de aproximadamente 1800 universidades y se publican las 1000 mejores instituciones. Se basa en seis indicadores objetivos agrupados en cuatro criterios o dimensiones (calidad de la docencia, del profesorado, producción investigadora y rendimiento per cápita (calcula el rendimiento académico de la institución)). Por último, el CWUR comenzó a clasificar a las 100 mejores universidades del mundo. Ante la difusión e interés de los medios y las universidades de ampliarlo, a partir del 2019 pasó de clasificar 1000 a 2000 de 20 mil universidades mejores de todo el mundo, pasando a ser el ranking

⁴ www.timeshighereducation.com/world-university-rankings

académico global más grande del mundo. Para ello utiliza siete indicadores objetivos y robustos para clasificar al grupo de universidades más importantes del mundo, relacionados a la calidad de la educación, empleo de ex alumnos, calidad de la Facultad, producción de investigación, influencia y citas.

Estos *rankings* tienden a sintetizar y suministrar datos duros sobre el estatus de los sistemas educativos y las universidades, ya sea para el público en general como para aquellos otros que consultan para tomar decisiones sobre IES (Orozco et al., 2015). Los RU definen dimensiones y le dan un cierto peso a cada una, lo que a su criterio define la calidad de una universidad, al establecer cuál es mejor que otra. Al evaluar la calidad de las universidades, no consideran ninguno indicador relativo a *mejorar el acceso* de los estudiantes. Se apoyan principalmente en encuestas de opinión sobre investigación (THE); rendimiento universitario y reputación académica (QS), si bien este último considera indicadores como aprendizaje a distancia, responsabilidad social, innovación, arte, cultura e inclusión, es a través de encuestas académicas y no se visualiza a través del mismo si existen políticas o normativas que fomenten la mejora del acceso a la universidad. EL AWUR se basa en resultados de la institución al medir la cantidad de ex alumnos y profesores con premios nobel; del mismo modo el CWUR se basa en los premios y resultados obtenido por su ex alumnos, y profesores en cuanto a docencia e investigación. Respecto a la *participación*, los RU no tienen en cuenta como indicador de calidad la igualdad de oportunidades a todos los estudiantes de participar en otras actividades además de las académicas (órgano de gobiernos, extensión, investigación, otros). Se observa la misma carencia en indicadores sobre *dar respuesta a la diversidad*. Se puede decir que el THE y el QS al considerar el porcentaje de estudiantes internacionales respecto a los locales, contempla de alguna manera menor esta dimensión. No se evidencia que los RU consideren en su evaluación aspectos relativos a favorecer la *permanencia de los estudiantes*.

En *tercer lugar*, dentro de los métodos de medición de la calidad del servicio (MMCS), los instrumentos más conocidos que valoran la calidad del servicio educativo son el SERVQUAL y SERVPERF (Annamdevula y Bellamkonda, 2012). El SERVQUAL, según la definición y operacionalización de la calidad del servicio se establece como la diferencia entre las expectativas y las percepciones de los clientes respecto al servicio (Parasuraman et al., 1988). En cambio, el SERVPERF define a la calidad basada en la satisfacción de los clientes a través de la percepción del servicio recibido. No existe consenso respecto a quienes considerar los clientes de una Institución Educativa (Araya-Castillo, 2013; Oliva y Gómez, 2014). Esto ha llevado que las distintas investigaciones realizadas al momento, difieran tanto en la metodología a aplicar como en las dimensiones o factores que utilizan, y las escalas empleadas. Entre ellas se pueden mencionar: la satisfacción del estudiante; la diferencia entre las expectativas y las percepciones del servicio percibido; toda la experiencia del estudiante en la institución; sólo las percepciones del estudiante respecto al servicio percibido (organización de los cursos, planes de estudio, tamaño de las clases, la planificación de las actividades académicas, la inscripción, el profesor); diferentes aspectos relacionados con la enseñanza y aprendizaje (sistemas de evaluación, la carga de trabajo, contenido de los cursos, si los conocimientos adquiridos se relacionan con las prácticas); el personal administrativo; infraestructura (bibliotecas, salas de cómputos, aulas, servicio de alojamientos) localización del campus universitario; vida social que se genera; actividades de recreación; asesoramiento a los estudiantes; aspectos financieros; responsabilidad o interés de la universidad hacia sus alumnos; oportunidades laborales de la carrera; contacto con el mercado laboral. Los MMCS, no consideran a los alumnos que no pudieron ingresar ya que analizan el grado de satisfacción de los alumnos existentes en la universidad, esto descarta cualquier medición respecto al *acceso*. Sin embargo, los MMCS tienen especial interés en evaluar *la participación de los estudiantes* en todos los ámbitos ofrecidos por la universidad. Por otro lado, no consideran si las universidades dan *respuesta a la diversidad* a través de algún instrumento normativo o política. Aunque cabe destacar que los MMCS evalúan dentro de las expectativas y satisfacción de los alumnos, todo el entorno universitario, el campus, el asesoramiento brindado a los estudiantes, su visa social universitaria, que indican estrategias que implementa la universidad para la *permanencia y retención de sus alumnos*.

Conclusión

En el presente estudio se realizó una operacionalización del concepto de Inclusión en el marco del análisis de la calidad universitaria. Dicho concepto se analizó en el contexto de medición de la calidad basado en tres herramientas de medición de la calidad universitaria: las AAU, los RU y los MMCS.

Del análisis de los diferentes indicadores se observa que, ni las AAU ni los RU consideran indicadores que colaboren en compensar las diferencias y condiciones de origen de los estudiantes; o que agregan más valor a la realidad de origen del alumnado, respecto al acceso, la participación, la diversidad o la permanencia. En los MMCS se visualiza un interés en evaluar indicadores de inclusión como la *participación de los estudiantes* en todas las actividades que ofrece la institución, y estrategias que implementa la universidad para la *permanencia y retención* de sus alumnos. Aunque el problema básico de este tipo de metodología es que, por la naturaleza de la misma, deja de lado todos aquellos posibles estudiantes que no pudieron ingresar a la universidad, ya que se concentra en los alumnos que están actualmente en la Institución; por lo que no considera las dimensiones relativas al *acceso* ni la igualdad de oportunidades o las que dan *respuesta a la diversidad*.

Con base en los indicadores de las dimensiones identificadas en el estudio del concepto de *Inclusión Educativa*, se puede concluir que ningún método de evaluación de la calidad de IES descriptos considera a la misma en su conjunto, ya que no tienen en cuenta si las Universidades contribuyen a compensar las diferencias y condiciones originarias o agregar valor a la realidad inicial de los estudiantes.

Por lo expuesto, queda claro que existe una oportunidad específica, a través de los aportes de esta investigación, de incorporar explícitamente a la Inclusión en los indicadores que miden calidad universitaria, a partir de la medición concreta de la misma.

Referencias bibliográficas

- Abreu, J. L. (2012). Constructs, Variables, Dimensions, Indicators & Consistency. *Daena: International Journal of Good Conscience*, 7(3), 123-130.
- Ainscow, M. (2003). Desarrollo de sistemas educativos inclusivos. Las respuestas a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva, 19-36. https://www.researchgate.net/publication/228883816_Desarrollo_de_sistemas_educativos_inclusivos.
- Annamdevula, S. y Bellamkonda, R. S. (2012). Development of HiEdQUAL for Measuring ServiceQuality in Indian Higher Education Sector. *International Journal of Innovation, Management and Technology*, 3(4), 412.
- Aponte-Hernández, E. (2008). Desigualdad, inclusión y equidad en la educación superior en América Latina y el Caribe: tendencias y escenario alternativo en el horizonte 2021. *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe*, 113-154.
- Araya-Castillo, L. (2013). ¿Qué hemos aprendido sobre la calidad de servicio en Educación Superior? *Revista Pilquen-Sección Ciencias Sociales*, 2 (16), 1-12.
- Armijo-Cabrera, M. (2018). Deconstruyendo la noción de inclusión: un análisis de investigaciones, políticas y prácticas en educación. *Revista Electrónica Educare*, 22(3), 151-176. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.8>
- Arocho, W. R. (2010). El concepto de calidad educativa: una mirada crítica desde el enfoque histórico cultural. *Revista Electrónica: Actualidades Investigativas en Educación*, 10 (1), 1-28.

- Benet-Gil, A. (2020). Desarrollo de políticas inclusivas en la educación superior. *Convergencia*, 27.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15.
- Booth, T.; Ainscow, M.; Black-Hawkins, K.; Vaughan, M. y Shaw, L. (2000). Índice de inclusión. *Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- Cabrera, V. A. (2005). El concepto calidad en la educación universitaria: clave para el logro de la competitividad institucional. *Revista iberoamericana de Educación*, 36(12), 1-7.
- Carrillo Sierra, S. M.; Rivera Porras, D. A.; Forgiony Santos, J. O.; Bonilla Cruz, N. J. y Montanchez Torres, M. L. (2018). *Propiedades psicométricas del cuestionario de inclusión educativa (CIE) en contextos escolares colombianos*, *Revista Espacios*, 3(23), 24. <http://hdl.handle.net/20.500.12442/2169>
- Cauas, D. (2015). Definición de las variables, enfoque y tipo de investigación. *Bogotá: biblioteca electrónica de la universidad Nacional de Colombia*, 2, 1-11.
- Chiroleu, A. (2009). Políticas públicas de inclusión en la educación superior los casos de Argentina y Brasil. *Pro-Posições*, 20(2), 141-166.
- Clavijo Castillo, R. G., y Bautista-Cerro, M. J. (2020). La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana. ALTERIDAD. *Revista de Educación*, 15(1), 113-124.
- de Avila, J. C.; Peter, S. G. y Zapata, M. (2013). Inclusión social y equidad en las instituciones de educación superior en América Latina. *ISEES: Inclusión social y equidad en la Educación Superior*, (13), 129-149.
- De La Rosa, O. M. A., y Angulo, L. M. V. (2015). Inclusión e interculturalidad. Un estudio en el marco de la enseñanza universitaria. *Revista de Educación Inclusiva*, 8(3).
- Duk, C., y Murillo Torrecilla, F. J. (2011). Aulas, escuelas y sistemas educativos inclusivos: la necesidad de una mirada sistémica. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*.
- Fajardo, M. S. (2017). La educación superior inclusiva en algunos países de Latinoamérica: Avances, obstáculos y retos. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 11(1), 171-197.
- Fajardo, S. R. y Crespo, J. A. M. (2016). La educación a distancia como mecanismo de inclusión social en las Universidades del Ecuador. *Alternativas*, 17(2), 5-10.
- García Cedillo, I., Romero Contreras, S., Aguilar Orozco, C. L., Lomeli Hernández, K. A., y Rodríguez Ugalde, D. C. (2013). Terminología internacional sobre la educación inclusiva. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(1), 182-211.
- García de Fanelli, A. (2014). Inclusión Social en la Educación superior argentina: Indicadores y políticas en torno al acceso ya la graduación. *Páginas de Educación*, 7(2), 124-151.
- Gazzola, A. L. y Didriksson, A. (2018). *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe*. IESALC-UNESCO, <http://www.iesalc.unesco.org.ve>

Guzmán Acuña, T., Guzmán Acuña, J. y Centeno Quevedo, J. A. (2021). Caracterización de los componentes de políticas y programas de inclusión en las instituciones de educación superior. Caso de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, México. *RAES*, 13(23), pp. 70-83.

Hernández-Sampieri, R. y Torres, C. P. M. (2018). *Metodología de la investigación*, 4 (310-386). México, eD. F DF: McGraw-Hill Interamericana.

Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(1), 287-29.

Oliva, E. J. D y Gómez, Y. D. (2014). Evaluación conceptual de los modelos de medición de la percepción de calidad del servicio: una mirada desde la educación superior. *Revista Suma de Negocios*, 5(12), 180-191.

Padilla, J. C. (2007). Escalas de medición. *Paradigmas: Una Revista Disciplinar de Investigación*, 2(2), 104-125.

Parasuraman, A., Zeithaml, VA, y Berry, LL (1988). Servqual: una escala de elementos múltiples para medir el consumo del consumidor. *Journal of retailing*, 64(1), 12.

Partal, C., Gorjup, M. T., y Vigier, H. P. (2022). Comparación de metodologías de medición de la calidad en la educación universitaria. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad-CTS*, 17(51), 37-68.

Quiles, O. L., y de Gracia, E. C. (2015). Calidad y evaluación de la educación superior. Una perspectiva transnacional a través de los rankings. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, (8),155-174.

Reguant Álvarez, M., y Martínez Olmo, F. (2014). Operacionalización de conceptos/variables. Barcelona: Dipòsit Digital de la UB. http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/57883/1/Indicadores-Repositorio.pdf?fbclid=IwAR3G9P3g7kvSw77_bUEXWtNPPSPkwi53_ajxxGsMdgfyC1

Sabino, C. (1996). EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN. Argentina. *Ed. Lumen - Humanitas*.

Sánchez, A. M. H., y Ainscow, M. (2018). Equidad e Inclusión: Retos y progresos de la Escuela del siglo XXI. *Revista RETOS XXI*, 2(1), 13-22.

Sarrionandia, G. E. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 27-46, [https:// bibliotecadigital.mineduc.cl](https://bibliotecadigital.mineduc.cl)

Sarrionandia, G. E., y Homad, C. D. (2008). Inclusión educativa. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 1-8.

Sobrinho, J. D. (2008). Cambios y reformas en la educación superior. *In La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998*, 95.

Sobrinho, J. D. (2012). Políticas y conceptos de calidad: dilemas y retos. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 17(3), 601-618.

UNESCO (2005). Guidelines for inclusión: Ensuring Acces to education for All. Ediciones de la UNESCO. París. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/>

UNESCO (2007). *Educación de Calidad para Todos: un asunto de Derechos Humanos*. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América latina y el Caribe (EPT/PRELAC), Buenos Aires, Argentina.

Zárate-Rueda, R., Díaz-Orozco, S. PP. y Ortiz-Guzmán, L. (2017). Educación superior inclusiva: Un reto para las prácticas pedagógicas. *Revista Electrónica Educare*, 21(3), 289-312.

Fecha de recepción: 29/8/2022

Fecha de aceptación: 5/5/2023