

INSTRUMENTOS PARA EVALUACIÓN DE PRÁCTICAS, CULTURAS Y POLÍTICAS INCLUSIVAS EN CONTEXTOS UNIVERSITARIOS

INSTRUMENTO PARA AVALIAÇÃO DE PRÁTICAS, CULTURAS E POLÍTICAS INCLUSIVAS EM CONTEXTOS UNIVERSITÁRIOS

INSTRUMENTS FOR EVALUATING INCLUSIVE PRACTICES, CULTURES AND POLICIES IN UNIVERSITY CONTEXTS

Juliana Cavalcante de Andrade LOUZADA¹
Sandra Eli Sartoreto de Oliveira MARTINS²

RESUMEN: La presencia de personas con discapacidad en la educación superior atrae políticas afirmativas en defensa de una universidad accesible para todos. También hace un llamado a los distinguidos miembros de la comunidad académica a reducir las desigualdades en el acceso y participación en los procesos de formación en la Educación Superior, a grupos de población en situación de vulnerabilidad social, económica y educativa, incluidas las personas con discapacidad. Dicho esto, este artículo describe la elaboración del instrumento de investigación para identificar políticas, culturas y prácticas inclusivas en contextos universitarios. Dicho esto, este artículo describe la elaboración del instrumento de investigación para identificar políticas, culturas y prácticas inclusivas en contextos universitarios. Es el Índice de Inclusión para la Educación Superior (INES), traducido y adaptado para su uso en diferentes entornos socioeducativos universitarios. Los resultados indican ajustes al instrumento original adaptado a la realidad de una universidad pública brasileña. Su aplicabilidad reafirma el compromiso institucional de la comunidad académica por una perspectiva social, crítica y transformadora de los procesos de formación en Educación Superior.

PALABRAS CLAVE: Accesibilidad. Educación Inclusiva. Enseñanza Superior. Inclusion

RESUMO: *A presença de pessoas com deficiência no ensino superior acena políticas afirmativas em defesa de uma universidade acessível a todos. Convoca ainda, distintos membros da comunidade acadêmica a reduzir as desigualdades no acesso e participação na Educação Superior, à coletivos populacionais, em situação de vulnerabilidade social, econômica e educacional, dos quais se inserem as pessoas com deficiências. Posto isso, este trabalho descreve a preparação do instrumento de pesquisa para identificar políticas, culturas e práticas inclusivas em contextos universitários. Trata-se do Índice de Inclusão para Educação Superior (INES), traduzido e adaptado para uso em ambientes socioeducativos universitários distintos. Os resultados indicaram ajustes no instrumento original sendo, portanto, adaptado ao contexto universitário brasileiro. Sua aplicabilidade reafirma o*

¹ Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília – SP – Brasil. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8713-8963>. E-mail: ju_louzada@hotmail.com

² Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília – SP – Brasil. Professora Assistente do Departamento de Educação Especial e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC). Doutorado em Educação (UNESP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4247-1447>. E-mail: sandra.eli@unesp.br

compromisso institucional da comunidade acadêmica para uma mirada social, crítica e transformadora dos processos de formativos na Educação Superior.

PALAVRAS-CHAVE: *Acessibilidade. Educação Inclusiva. Ensino Superior. Inclusão.*

ABSTRACT: *The presence of people with disabilities in higher education shows affirmative policies in defense of a university accessible for all. It also calls on distinguished members of the academic community to reduce inequalities in access and participation in Higher Education, to population groups in a situation of social, economic and educational vulnerability, including people with disabilities. This research describes the preparation of the instrument to identify inclusive policies, cultures and practices in university contexts. It is the Inclusion Index for Higher Education (IIHE), translated and adapted for use in different university socio-educational environments. The results indicated adjustments in the original instrument and created the adapted version to the Brazilian university context. Its applicability reaffirms the institutional commitment of the academic community for a social, critical and transforming perspective of the training processes in Higher Education*

KEYWORDS: *Accessibility. Inclusive Education. Higher Education. Inclusion.*

Introducción

El acceso a la educación es un derecho fundamental de todos, en este sentido estrategias para la inclusión de las personas con discapacidad en el entorno educativo han ganado espacio en las últimas décadas. Este avance se inició con algunos documentos internacionales como: la Declaración de Educación para Todos (UNICEF, 1990), la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) y la Convención de Guatemala (OEA, 1999), sin embargo, sólo cobró fuerza en el escenario nacional en 2008 con la Política Nacional de Educación Especial desde la perspectiva de la Educación Inclusiva (BRASIL, 2008), siendo reforzada con la Ley Brasileña de Inclusión de la Persona con Discapacidad (BRASIL, 2015).

Con la publicación de esos documentos, fue posible percibir mayor preocupación de las instituciones de enseñanza ante las políticas de inclusión y accesibilidad en el espacio educacional. Cuando se habla de accesibilidad, se entiende por:

“[...] la posibilidad y las condiciones de alcance para la utilización, con seguridad y autonomía, de los espacios, el mobiliario, el equipamiento urbano, los edificios, los transportes, la información y la comunicación, incluidos sus sistemas y tecnologías, así como otros servicios e instalaciones abiertos al público, de uso público o privado de uso colectivo, tanto en el ámbito urbano como en el rural, por parte de las personas con discapacidad o movilidad reducida” (BRASIL, 2015).

El aumento del número de matrículas de alumnos con necesidades especiales - NEE³ en la Educación Superior juega un papel clave para que las propuestas de educación inclusiva se consoliden y ganen espacio en el escenario nacional, ampliando las discusiones sobre este tema. Se han desarrollado y publicado varias investigaciones, lo cual es esencial para la promoción y el avance de las políticas de accesibilidad e inclusión en la educación superior.

Oliveira *et al.* (2016) realizaron una revisión bibliográfica sobre la producción científica relativa a la educación inclusiva en la educación superior y observaron que la mayoría de los estudios atribuyen a las NEE el surgimiento de un mal funcionamiento del desarrollo biopsicosocial de los estudiantes y no como resultado de prácticas educativas ineficientes de enseñanza y barreras que les impiden ascender a los currículos académicos, en igualdad de condiciones con los demás estudiantes.

En este aspecto, es necesario analizar la normatización y legitimidad de la admisión y participación del público objetivo de la Educación Especial (física, auditiva, visual, intelectual, altas capacidades/sobredotación) - PAEE en las instituciones de educación superior. A partir de este supuesto, Cabral y Melo (2017) concluyeron que aún queda mucho por hacer para observar condiciones efectivas de participación en los espacios sociales y académicos en los ambientes universitarios. En consonancia con estos resultados, Anache y Cavalcante (2018) reiteran la importancia de las inversiones en infraestructura y formación profesional capaces de promover políticas, culturas y prácticas educativas inclusivas en las universidades.

Neves, Maciel y Oliveira (2019) realizaron entrevistas a coordinadores de cursos sobre prácticas inclusivas para personas con discapacidad en la Universidad Federal de Pará (UFPA), los discursos de los participantes revelaron que aunque la inclusión de personas con discapacidad en la educación superior ya forma parte de nuestra realidad, es necesario consolidar las políticas públicas y, especialmente, reinventar la práctica pedagógica. Para estos autores

[...] el reconocimiento del derecho a la educación superior no significa una garantía para que la persona con discapacidad pueda ejercerlo, ya que sigue siendo necesario que las IES se reinventen en términos de estructuras físicas, pedagógicas y didácticas, con el objetivo de eliminar las barreras que impiden y/o limitan la permanencia de estas personas” (NEVES; MACIEL; OLIVEIRA, 2019, p. 445).

³ A partir de los estudios de Stainback & Stainback (1999) se entiende por NEE aquellas que surgen de las interacciones de los alumnos, con y/o sin discapacidad, que restringen y/o impiden su participación en la vida académica. Estos pueden ser de carácter permanente o temporal, requiriendo apoyo institucional específico de recursos y/o servicios diferenciados para brindar la oportunidad de igualar las condiciones que conduzcan a la plena expresión del desarrollo educativo e integral en la sociedad.

A partir del aumento del número de matrículas de personas con discapacidad en la educación superior señalado por el INEP - Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones (2018), diferentes estudios buscan problematizar aspectos de accesibilidad, como equidad de oportunidad formativa, en esta etapa de la educación. En general, muestran preocupación al reportar la presencia de recursos tecnológicos de apoyo utilizados en las prácticas educativas (FERNANDES; COSTA, 2015; TOMELIN *et al.*, 2018; FISCHER, 2019; MEDRADO; MELLO; TONELLIS, 2019), de estrategias diferenciadas que promuevan el aprendizaje del académico con discapacidad en el aula (LIMA *et al.*, 2016; SERRANO; OCHOA, 2018; DINIZ; ALMEIDA; FUERTADO, 2019), evaluación de propuestas de formación continua para el profesorado universitario (LIMA *et al.*, 2016; NEVES; MACIEL; OLIVEIRA, 2019), identificación de barreras (CIANTELLI; LEITE, 2016), entre otros.

Bajo la influencia de las políticas nacionales inclusivas y de los estudios desarrollados en este tema, este artículo describirá las etapas de adaptación del *Índice de Inclusión para Educación Superior (INES)*, caracterizado por instrumento de producción de información, sobre diferentes ámbitos de las condiciones de accesibilidad en contextos socioeducativos universitarios.

El INES se caracteriza por ser un instrumento desarrollado por investigadores colombianos, como parte central de la política de organización de los Lineamientos Institucionales de la Educación Superior en el país (COLOMBIA, 2017). El instrumento está dividido en tres cuestionarios (con escalas tipo Likert), que buscan evaluar a través de 12 factores y 25 indicadores, temas centrales de la educación inclusiva con énfasis en el desarrollo de culturas, políticas y prácticas inclusivas en la Universidad. Así, el instrumento permite recoger información sobre la percepción del personal, del profesorado y de los estudiantes sobre indicadores que van desde el análisis de los sistemas de admisión, permanencia y créditos de los estudiantes, hasta el análisis de las estrategias de desarrollo académico, en articulación con los procesos de investigación y creación artística y cultural en los entornos de formación universitaria. Cada factor se compone de al menos dos indicadores, como se muestra en el Cuadro 1.

Quadro 1 – Factores e Indicadores del Índice de Inclusión para Educación Superior – INES

FACTOR	INDICADOR
1. Misión y Proyecto Institucional	1.1 Barreras para el aprendizaje y la participación 1.2 Identificación y caracterización de estudiantes desde la educación inclusiva
2. Estudiantes	2.1 Participación de estudiantes 2.2 Admisión, permanencia y sistemas de estímulos y créditos para estudiantes
3. Profesores	3.1 Participación docente 3.2 Docentes inclusivos
4. Procesos académicos	4.1 Interdisciplinariedad y flexibilidad curricular 4.2 Evaluación flexible
5. Visibilidad nacional e internacional	5.1 Inserción de la institución en contextos académicos nacionales e internacionales 5.2 Relaciones externas de profesores y estudiantes
6. Investigación y creación artística y cultural	6.1 Investigación, innovación y creación artística y cultural en educación inclusiva 6.2 Articulación de la educación inclusiva con los procesos de investigación, innovación y creación artística y cultural
7. Pertinencia e impacto social	7.1 Extensión, proyección social y contexto regional 7.2 Seguimiento y apoyo a vinculación laboral
8. Procesos de autoevaluación y autorregulación	8.1 Procesos de autoevaluación y autorregulación con enfoque de educación inclusiva 8.2 Estrategias de mejoramiento 8.3 Sistema de información inclusivo
9. Organización, administración y autorregulación	9.1 Procesos administrativos y de gestión flexibles 9.2 Estructura organizacional
10. Planta física y recursos de apoyo académico	10.1 Recursos, equipos y espacios de práctica 10.2 Instalaciones e infraestructura
11. Bienestar institucional	11.1 Programas de bienestar universitario 11.2 Permanencia estudiantil
12. Recursos financieros	12.1 Programas de educación inclusiva sostenibles 12.2 Apoyo financiero a estudiantes

Fuente: Colombia (2017, p. 31)

Este documento ha sido desarrollado a partir de los constructos dispuestos por el Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva, originalmente “Index for inclusión educativa”, elaborado por Tony Booth y Mel Ainscow (2000), traducido para más de 26 idiomas, en diferentes países – cuyas metas principales están direccionadas hacia su implementación en la educación básica. En general, ambos instrumentos se caracterizan por ser procedimientos metodológicos para promover prácticas políticas, culturales e inclusivas en contextos educativos. La traslación/adaptación de los citados instrumentos a los distintos

niveles educativos favorece la toma de decisiones en materia de aprendizaje, participación y convivencia de la comunidad universitaria, como aspecto fundamental para la realización de la política institucional universitaria, así como permite la consolidación en la búsqueda de apoyos financieros y alianzas internacionales.

Se trata de un estudio que comprende una parte de una investigación doctoral⁴ que se dedica íntegramente a traducir y adaptar la INES para su aplicación al contexto universitario con el fin de identificar los parámetros de accesibilidad e inclusión en una universidad pública brasileña; perfilar a los participantes; identificar y analizar las barreras de accesibilidad e inclusión en la universidad, así como elaborar y presentar recomendaciones que permitan a la comunidad académica generar un plan de mejora de la educación inclusiva en la Universidad. A su vez, este estudio está vinculado a una investigación en red más amplia "Accesibilidad e inclusión en contextos universitarios diferenciados" (Convocatoria del Programa Universal MCTIC/CNPq - 2018 Proc. 425167/2018-6 - actual). Y también está en consonancia con los estudios del Núcleo 4 - Accesibilidad, Discapacidad y Educación Inclusiva, del Proyecto Internacional de Red de Investigación "Diferencia, Inclusión y Educación" - CAPES/PRINT (Edital PROPG 02/2019 Proc. AUXPE nº 88881.310517/2018-01) que integra el Proyecto Internacional de Red de Investigación "Diferencia, Inclusión y Educación", en el Convenio CAPES-PRINT-UNESP - "Sociedades plurales temáticas"

Metodología

Lugar y participantes

La presente investigación se llevó a cabo en la Faculdade de Filosofia e Ciências de la Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP). Los participantes en esta fase de la investigación fueron estudiantes universitarios con y sin discapacidad, empleados y profesores. Cabe mencionar que los participantes de la investigación fueron invitados a participar voluntariamente. El contacto se realizó a través de la comisión de accesibilidad (CA) de la universidad, ya que, como invitado a la reunión, el investigador tuvo la oportunidad de explicar el propósito de la investigación y hacer la invitación a los presentes, que se encargaron de transmitirla a otros colegas.

⁴ LOUZADA, JCA, responsable por la investigación "Parâmetros de acessibilidade e inclusão em uma universidade brasileira", vinculada al Programa de Doctorado en Educación de la Universidad Estadual Paulista - "Júlio de Mesquita Filho" - Marília, bajo la orientación de Sandra Eli S. Oliveira Martins (CNPq/ 2018, actual).

La idea de realizar el primer contacto con los participantes durante una reunión de AC se basó en los supuestos de INDEX (BOOTH; AINSCOW, 2000) e INES (COLOMBIA, 2017), que consideran a la comunidad escolar y académica como los principales actores de las acciones desarrolladas en el ámbito escolar y universitario, de esta manera, la comisión está compuesta por estos diferentes sujetos, por lo que las reuniones del GC contaron con la participación de al menos un actor de cada segmento (estudiantes, empleados y profesores) como se muestra en el cuadro 2.

Cuadro 2 – Participantes de las reuniones del Grupo Coordinador a lo largo del estudio

	Total	G1	G2	G3	G4
Docentes	3	2	1	1	2
Dicentes con discapacidad	4	3	1	0	1
Dicentes sim discapacidad	0	8	4	5	5
Funcionarios	4	3	2	1	1
Total	21	16	8	7	9

Fuente: De los autores

Además de los participantes del GC, el estudio incluyó a otros participantes en etapas posteriores a estas reuniones. Estas etapas tenían por objeto evaluar y verificar la comprensión del material desarrollado en el GC. Para ello, participaron en esta fase estudiantes de cursos de diferentes áreas de conocimiento (humanidades, exactas y biológicas) y participantes de un grupo de estudio dentro del tema de investigación en otro campus de la misma universidad y en otra universidad asociada. El cuadro 3 presenta la descripción de los participantes en las diferentes fases que siguen a los GC, así como la denominación adoptada para cada una de ellas, que se describirá a continuación.

Cuadro 3 – Participantes de las etapas de evaluación del instrumento tras las reuniones del Grupo Coordinador

Evaluación por Jueces I (dicentes de diferentes áreas)	Dicentes de las carreras de Educación Física	Dicentes de las carreras de Psicología	Dicentes de las carreras de Sistemas de Información
	17	29	19
Evaluación por Jueces II (investigadores de la misma IES)	Dicentes estudiantes del tema	Docentes Estudiantes del tema	
	5	2	
	Dicentes estudiantes del tema	Docentes Estudiantes del tema	

Avaliação por Juízes III (pesquisadores da área em outra IES)	1	3	
---	---	---	--

Fuente: De los autores

Traducción y Adaptación del Instrumento

Esta etapa del estudio se realizó a partir de la conformación de un grupo de trabajo denominado Grupo Coordinador (GC), representado por diferentes miembros que trabajan en uno de los campus de la institución participante. Obligatoriamente la conformación de este grupo incluyó a profesor(es), estudiante(s), profesional(es) técnico-administrativo(s), con representación del segmento poblacional destacado en este estudio - estudiantes universitarios con discapacidad como se muestra en la Tabla 2 presentada anteriormente.

Para utilizar un instrumento traducido de otro idioma, se recomienda la adaptación cultural que se basa en un proceso que involucra el idioma, a través de la traducción, así como la adaptación cultural en la fase de preparación del instrumento para su uso en otro país. Este procedimiento tiene por objeto garantizar la equivalencia lingüística, semántica y cultural con el instrumento original, a fin de permitir su aplicación en las universidades participantes. En el presente estudio, se optó por seguir las recomendaciones sugeridas por Beaton *et al.* (2000; 2007) y se siguieron las siguientes fases:

En la fase 1, la traducción de la lengua extranjera del español al portugués fue realizada por un profesional cualificado para esta actividad y activo en el tema en cuestión.

Tras la devolución del material, la Fase 2 se caracterizó por el trabajo y la configuración del Grupo Coordinador (GC), cuyo equipo se reunió en reuniones presenciales mensuales de aproximadamente tres horas de duración durante un periodo de seis meses para evaluar los 25 indicadores descritos en el instrumento (COLOMBIA, 2017). Esta tarea requirió que el equipo involucrado se posicionara críticamente frente a los discursos académicos, reduccionistas y descontextualizados que abordan las demandas educativas especiales de las personas con discapacidad, con el fin de cumplir con los requisitos formales y legales difundidos por la política gubernamental de Educación Inclusiva. En todas las reuniones se grabaron los debates y se registraron los principales cambios recomendados a lo largo de las mismas. Al cabo de seis meses, se introdujeron todos los cambios pertinentes en el instrumento, como exclusiones, sustituciones y adiciones de contenido para acercarlo a la realidad local. Con el instrumento adaptado a la realidad universitaria brasileña en cuestión, el GC sistematizó los indicadores "[en el] conjunto de ítems que conforman una escala tipo Likert con variables de medición, en una puntuación creciente/descendente (0 a 4 puntos).

Después de enviar un resumen del instrumento para el análisis de las declaraciones con el fin de verificar su comprensión dentro del tema previsto - la evaluación por los jueces I, comenzamos la Fase 3. En esta fase, se preparó un cuestionario que consistía en el nombre del indicador y su definición, seguido de las opciones sí y no, cuyos encuestados debían marcar sí para las definiciones coherentes con el título del indicador y no para las definiciones no coherentes con el título. En caso de respuesta negativa, los participantes podían rellenar un campo justificando su respuesta.

En cada etapa de esta investigación se comprobó la pertinencia de las afirmaciones y el grado de concordancia de la definición de las afirmaciones con sus indicadores. Cabe aclarar también que se adoptaron los procedimientos indicados por Leite y Lacerda (2018), en cuanto a la validación de una escala de concepciones de discapacidad, considerando la participación de estudiantes e investigadores involucrados con el tema como jueces, respecto a los procedimientos desarrollados en las últimas tres fases.

En posesión de las respuestas de los alumnos, la fase 04 depuró el análisis de las afirmaciones analizadas en la fase 03 por los alumnos de grado, considerando aquellas que no mostraban índice de acuerdo igual o superior al 75%. En este sentido, fueron sometidos a una nueva evaluación por parte de jueces (II), esta vez expertos en el área de la educación inclusiva, participantes del GEPDI - Grupo de Estudio e Investigación sobre Discapacidad e Inclusión. Estos investigadores evaluaron las declaraciones para dilucidar posibles lagunas en la definición de los indicadores.

La fase 5, comprendía las actividades de evaluación por parte de un nuevo grupo de jueces (III), con experiencia en el tema del estudio. En esta etapa los indicadores y definiciones fueron enviados a un grupo de investigadores de la Universidad Federal de Santa María que trabajan específicamente con los siguientes temas: Educación Especial, Inclusión y Diferencia, Educación Inclusiva, Accesibilidad en la Educación Superior, Políticas de Inclusión y Accesibilidad. En este punto del estudio, el propósito era confirmar la relación indicador-definición. Para ello, los investigadores tuvieron que identificar qué definición correspondía a cada indicador, ya que recibieron dos listas y sólo una de ellas estaba numerada. Esta fase fue de suma importancia para este trabajo ya que trajo la posibilidad de identificar críticas al instrumento y presentar nuevas posibilidades de redacción con el objetivo de formatear un instrumento eficaz y coherente con la realidad estudiada. Las alteraciones y sugerencias propuestas por este grupo de jueces, así como las demás modificaciones introducidas en el documento inicial, se presentarán en el tema de los resultados.

La 6ª y última fase, denominada Back-translation, se caracterizó por la traducción de la versión adaptada con todos los ajustes culturales en portugués de vuelta al español, para luego ser comparada con el texto original (INES, COLOMBIA, 2017) por un profesional con dominio de ambos idiomas y del área del tema de estudio. Esta fase pretendía garantizar la fiabilidad de los procesos anteriores asegurando el mantenimiento de la idea inicial del instrumento, limitándose únicamente a la traducción y adaptación cultural (SANTOS, 2016). Así, el documento se materializó en su versión final adaptada y traducida denominada INES-BRASIL.

Resultados

A lo largo del proceso de adaptación, el instrumento pasó por diferentes fases de análisis. A continuación presentamos los resultados referidos a cada una de las fases descritas anteriormente. Tras su traducción a la lengua local, el material se sometió al análisis del Grupo Coordinador, compuesto por estudiantes, profesores y empleados con y sin discapacidad.

Durante las reuniones, los miembros del GC realizaron ajustes en los indicadores y las preguntas orientativas que permiten una mejor comprensión del material. Entre los principales cambios realizados, se encuentran la sustitución de palabras sinónimas en algunos indicadores o preguntas, así como el detalle de la información según el ejemplo destacado en el cuadro 4, que señala subrayados los términos excluidos en la columna de la izquierda y en cursiva (itálica) los términos sustituidos o añadidos en la columna de la derecha

Cuadro 4 – Presentación de las alteraciones realizadas en el indicador 1.2 del factor 1. Misión y proyecto institucional

Instrumento Original	Alterado tras 1ª reunión del Grupo Coordinador
1.2 Identificación y caracterización de los <u>estudiantes de la educación inclusiva</u>	1.2 Identificación y caracterización de los estudiantes
La institución identifica la diversidad de los estudiantes en sus <u>particularidades</u> (sociales, económicas, políticas, culturales, lingüísticas, físicas, geográficas) y hace hincapié en los que tienen más probabilidades de ser excluidos del sistema.	La institución identifica la diversidad- <i>pluralidad</i> del alumnado en sus diferentes manifestaciones/esferas (social, económica, política, cultural, lingüística, sensorial, sexual, étnico-racial, física, geográfica) y hace hincapié en aquellos que tienen más posibilidades de ser excluidos del sistema.

Fuente: De los autores

Cabe mencionar que todos los indicadores y sus preguntas orientadoras fueron analizados por el GC durante las reuniones y se pudo observar que la revisión y adaptación de los indicadores hizo que el instrumento fuera consistente con el análisis de los temas de accesibilidad e inclusión del contexto estudiado y pudiera ser aplicado en las siguientes etapas del estudio.

El siguiente paso fue la fase 3, en la que los estudiantes universitarios pudieron evaluar la comprensión de los enunciados de los indicadores, así como sus definiciones. En esta fase, se pudo observar que algunos indicadores no eran didácticamente claros en sus definiciones, por ejemplo: "**INDICADOR:** Evaluación flexible. **DEFINICIÓN:** Los procesos de evaluación académica se apoyan en instrumentos y estrategias flexibles que reconocen las particularidades, capacidades y potencialidades de cada estudiante". Este indicador tuvo menos del 75% de acuerdo en cuanto a su comprensión y entre los argumentos más citados podemos destacar la necesidad de ejemplificar los procesos de evaluación académica.

Tras esta fase, las afirmaciones que presentaban un acuerdo inferior al 75% fueron analizadas y modificadas por un grupo de jueces, como se ha detallado anteriormente. En este sentido, la fase 4 indicó las sustituciones necesarias en la definición de los indicadores para facilitar su comprensión. En este caso, se eligió el verbo "percibir" por estar más relacionado con el significado de imágenes, impresiones y sensaciones que el verbo "identificar". Otro ejemplo interesante fue la sustitución de la palabra "autorregulación" por "regulación" en el indicador 8, en este caso la palabra utilizada inicialmente en el proceso de traducción no aportaba el significado exacto al contexto aplicado, ya que autorregularse es regularse a sí mismo y la idea aportada en el indicador es regular la educación inclusiva y esto implica la participación de todos los implicados en la comunidad académica, por lo que el término regulación era más coherente con el contexto en cuestión.

Todos los cambios realizados fueron aprobados por el grupo, que los discutió y acordó que hacían más comprensible el instrumento. Los debates de esta fase permitieron una reflexión conjunta sobre los indicadores y una mejor redacción de las frases.

Todavía en este proceso de adaptación del material, la fase 5 fue llevada a cabo por otros jueces que también estudiaron el tema en un formato de doble ciego, momento en el que los jueces pudieron leer los indicadores e identificar sus respectivas definiciones. Como seguimiento, para aquellos indicadores que no tenían sus definiciones correctamente asociadas, se pidió a los jueces que sugirieran una nueva redacción, como se muestra en el ejemplo del cuadro 5.

Cuadro 5 – Ejemplo de una de las alteraciones realizadas por el grupo de jueces III

Instrumento post evaluación por Jueces II	Alterado após avaliação por Juízes III
1.2 Identificación y caracterización de los alumnos	1.2 Identificación y caracterización de los alumnos
La institución <u>percibe</u> la diversidad-pluralidad de los estudiantes en sus diferentes manifestaciones/esferas (social, económica, política, cultural, lingüística, sensorial, sexual, étnico-racial, física, geográfica) e identifica a los más susceptibles de ser excluidos del sistema.	La institución <i>utiliza instrumentos</i> para conocer la diversidad-pluralidad de los estudiantes en sus diferentes manifestaciones/esferas (social, económica, política, cultural, lingüística, sensorial, de género, étnico-racial, física, geográfica) e identifica a los más susceptibles de ser excluidos o marginados por el sistema.

Fuente: De los autores

En el ejemplo anterior observamos la sustitución de la palabra "percibir" por la frase "utiliza instrumentos para conocer" con el fin de hacer la información más clara para los encuestados y adecuada a las condiciones culturales universitarias de la institución de origen de los participantes en el estudio. Otras alteraciones de esta naturaleza se hicieron siempre después de varias discusiones entre los jueces implicados. La última fase correspondió a la retrotraducción, es decir, la versión final del material se tradujo al idioma original y se remitió a un investigador del mismo ámbito de estudio para que lo leyera y formulara posibles críticas y sugerencias.

Contribución del uso del INES para las investigaciones en Brasil en este tema

Después de todos los pasos descritos anteriormente, la versión final del documento, llamado INES-Brasil, quedó con 12 factores y 25 indicadores, sin embargo, algunos factores tenían de uno a tres indicadores. Las posibilidades de respuesta se mantuvieron como el instrumento original, caracterizándose así por un instrumento compuesto por una escala Likert que va de 3 a 4 puntos según el tipo de indicador (reconocimiento 3 puntos; existencia y frecuencia 4 puntos).

La adaptación de la INES mostró que había modificaciones de parte de los indicadores que componen los 12 factores que conforman la herramienta, los cuales son susceptibles de ser aplicados en las siguientes etapas del estudio. También se pudo constatar que buena parte de la herramienta pudo mantenerse, con sólo algunas exclusiones y cambios menores centrados más en la construcción de las preguntas e indicadores que en lo que cada uno de ellos proponía,

destacando así el objetivo propuesto por la herramienta original para su aplicación en el contexto nacional.

Los ajustes realizados permitieron acercar los indicadores y sus definiciones al contexto al que se aplicará el instrumento, es decir, una universidad brasileña. De esta manera, su adaptación para el contexto brasileño puede constituir un recurso metodológico para la atención a la diversidad, la detección de puntos fuertes y oportunidades de mejora y ayudará en la toma de decisiones que califiquen el aprendizaje, la participación y la convivencia de la comunidad, potenciando las acciones de toma de decisiones para la eliminación de prácticas que excluyen a los grupos vulnerables en el acceso a esta etapa educativa.

A partir de las respuestas de la comunidad académica a este instrumento, será posible identificar brechas en relación al desarrollo de culturas, políticas y prácticas inclusivas, permitiendo reflexionar y proponer estrategias pedagógicas, políticas, actitudes, entre otras, que contribuyan a una universidad más inclusiva y accesible en todos los aspectos.

Los estudios relacionados con la presencia de estudiantes discapacitados en la educación superior se centran en las acciones de acceso, permanencia e implementación de recursos. Ferreira *et al.* (2016) señalan una gran brecha entre las políticas públicas de inclusión y lo que ocurre en la práctica dentro de las universidades. Para estos autores, el debate sobre las barreras y las estrategias en el espacio universitario debe ser ampliamente discutido; más que eso, los estudiantes con discapacidad deben tener un espacio para hablar para que los cambios puedan ser implementados en base a la información de aquellos que son blanco de estas barreras. Neves, Maciel y Oliveira (2019, p. 444) afirman que "todavía hay un largo camino por construir dentro de las universidades brasileñas, un camino que pasa por la consolidación de las políticas públicas y la reinención del hacer pedagógico".

Corroborando a estos autores, Perón y Michels (2015) señalan que la universidad debe ampliar su conocimiento respecto a las políticas de inclusión y accesibilidad, buscando reconocer realmente las necesidades de los involucrados en este proceso. En este sentido, sugieren la implementación de comités de accesibilidad e inclusión, ya que este espacio en la universidad permite el contacto entre la dirección, el profesorado y el alumnado, como se destaca en la experiencia desarrollada en la UFFS (PERÓN; MICHELS, 2015). Así, existen en algunas universidades federales del país, los núcleos de accesibilidad, que juegan un papel importante en este aspecto. Estos núcleos pretenden eliminar todo tipo de barreras que puedan restringir la participación y el rendimiento académico de los alumnos con discapacidad. Algunas de las acciones desarrolladas por estos núcleos incluyen aspectos administrativos (contacto con los convenios, equipamiento), pedagógicos (material adaptado, orientación al

profesorado y a la dirección, formación continua) y psicosociales (seminarios temáticos sobre el tema, cualificación de los servidores, etc.) (PERON; MICHELS, 2015; FERREIRA *et al.*, 2016; MEDRADO; MELLO; TONELLIS, 2019).

Sin embargo, estos núcleos sólo existen en las instituciones federales; en las estatales y municipales se busca desarrollar un trabajo similar, sin embargo, se avanza gradualmente. Se pretende implantar en todas las universidades comisiones de accesibilidad; programas de apoyo; centros, entre otros, para reducir la distancia entre los estudiantes con discapacidad y la comunidad universitaria, reforzando así los lazos de relación entre los estudiantes y la dirección, lo que permitirá impulsar nuevas medidas de inclusión para potenciar la participación activa de los estudiantes con discapacidad en la educación superior (SILVA, 2014; TOMELIN *et al.*, 2018; MEDRADO; MELLO; TONELLIS, 2019).

Así, la aplicación de un instrumento que permita identificar las principales barreras observadas por la comunidad académica, ya sean relacionadas con prácticas, políticas o culturas inclusivas, permitirá avanzar en su eliminación, además de orientar a las instituciones en la promoción de estrategias de inclusión y accesibilidad a partir de las denuncias de los propios universitarios, promoviendo así una universidad más inclusiva y accesible con la participación activa de los estudiantes con discapacidad.

Finalmente, el desarrollo del presente estudio permitió describir y clarificar las etapas de traducción y adaptación de la herramienta INES (COLOMBIA, 2017), denominada una de las etapas de una investigación más amplia, como se informó anteriormente. Compartir los resultados de esta etapa del estudio constituye un acto de respuesta de los implicados en el tema. Una actitud enunciada por los preceptos de quienes defienden la educación como un acto revolucionario y de escucha para que profesores, empleados y alumnos (con/sin discapacidad), se pongan al frente de la creación de entornos socioeducativos más inclusivos, en el horizonte y sin excepción, de la garantía de los derechos fundamentales de todos para acceder y asegurar la participación efectiva en la Universidad.

AGRADECIMIENTOS: CNPq/CAPES – 140154/2019-1; MCTIC/CNPq – 425167/2018-6; CAPES/PRINT - AUXPE N° 88881.310517/2018-01.

REFERENCIAS

- ANACHE, A. A.; CAVALCANTE, L. D. Análise das condições de permanência do estudante com deficiência na Educação Superior. **Psicologia Escolar e Educacional**, n. esp., p. 115-125, 2018.
- BEATON, D. *et al.* Guidelines for the process of cross-cultural adaptation of self-report measures. **Spine**, v. 24, n. 25, p. 3186-3191, 2002.
- BEATON, D. *et al.* **Recommendations for the cross-cultural adaptation for DASH & Quick DASH outcome measures**. Institute for work & health, 2007. 45 p.
- BOOTH, T.; AINSCOW, M. (col.). **Guía para la mejora evaluación y mejora de la educación inclusiva**. CSIE. Centre for Studies in Inclusive Education. Reino Unido: CSIE, 2000. 130 f.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008.
- BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União; Poder Executivo, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponible: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acceso: 10 ago. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais de acessibilidade na educação superior e a avaliação in loco do sistema nacional de avaliação da educação superior (SINAES)**. Brasília, DF: MEC, 2013. Disponible: <https://www.puc-campinas.edu.br/wp-content/uploads/2016/04/proavi-referenciais-de-acessibilidade-parte-i.pdf>. Acceso: 26 abr. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação superior – Sinopse Estatística da Educação Superior**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2017. Disponible: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopsesestatisticas-da-educacao-superior>. Acceso: 01 nov. 2018.
- CABRAL, L. S. A.; MELO, F. R. L. V. Entre a normatização e a legitimação do acesso, participação e formação do público-alvo da educação especial em instituições de ensino superior brasileiras. **Educar em Revista**, n. esp. 3, p. 55-70, 2017.
- COLÔMBIA. Ministerio de Educación Nacional. **Índice de inclusión para educación superior (INES)**. Bogotá, 2017. 158p.
- DINIZ, I. C. S.; ALMEIDA, A. M.; FURTADO, C. C. University libraries: The role of an accessible campus on the inclusion of users with special needs. **TransInformação**, v. 31, p. 1-12, 2019.

FERNANDES, W. L.; COSTA, C. S. L. Possibilidades da Tutoria de Pares para Estudantes com Deficiência Visual no Ensino Técnico e Superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 21, n. 1, p. 39-56, 2015.

FERREIRA, A. V. *et al.* Educação Inclusiva no ensino superior: principais desafios a serem superados. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3., 2016, Campina Grande, PB. **Anais [...]**. Campina Grande, PB: Realize Editora, 2016. Disponível: http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA7_ID4844_16082016200614.pdf. Acesso: 20 mar. 2020.

FISCHER, M. L. Tem um estudante autista na minha turma! E agora? O diário reflexivo promovendo a sustentabilidade profissional no desenvolvimento de oportunidades pedagógicas para inclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 25, n. 4, p.535-552, 2019.

LEITE, L. P.; LACERDA, C. B. F. de. A construção de uma escala sobre as concepções de deficiência: procedimentos metodológicos. **Psicologia USP**, v. 29, n. 3, p. 432-441, 2018.

LIMA, A. *et al.* Inclusão no ensino superior: uma proposta de ação em psicologia escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 20, n. 1, p. 175-177, 2016.

MACÊDO, L. **Avaliação, acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência nos cursos de graduação do sistema nacional da educação superior (SINAES)**. 2017. Disponível: <https://institutoitard.com.br/avaliacao-acessibilidade-e-inclusao-de-pessoas-com-deficiencia-nos-cursos-de-graduacao-do-sistema-nacional-da-educacao-superior-sinaes/>. Acesso: 26 abr. 2020.

MEDRADO, B. P.; MELLO, D.; TONELLIS, J. R. A. Inclusive practices and policies in language teacher education courses. **DELTA**, v. 35, n. 3, p. 1-23, 2019.

NEVES, J. D. V.; MACIEL, R. A.; OLIVEIRA, M. V. S. Representações de práticas inclusivas: da realidade vivida aos caminhos da inclusão no ensino superior da Amazônia paraense. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 100, n. 255, p. 443-463, 2019.

OEA. Organização dos Estados Americanos. **Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**. Guatemala: OEA, 1999. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>. Acesso: 25 feb. 2019.

OLIVEIRA, R. Q. *et al.* A inclusão de pessoas com necessidades especiais no ensino superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, n. 2, p. 299-314, 2016.

PERON, L.; MICHELS, L. R. F. Práticas Inclusivas na educação superior: a experiência da UFFS. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 12., 2015, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba, PR: PUCPR, 2015. Disponível: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18088_7828.pdf. Acesso: 23 mar. 2020.

SANTOS, P. N. D. **Tradução e adaptação transcultural do instrumento Wound quality of life**. 2016. 103 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, 2016.

SERRANO, E. A. P.; OCHOA, E. M. H. La orientación educativa en las prácticas inclusivas de la educación superior cubana. **Psicología Escolar e Educativa**, n. esp., p. 77-85, 2018.

STAINBACK, W.; STAINBACK, S. Colaboração, Rede de apoio e construção de comunidade. In: STAINBACK, W.; STAINBACK, S. (Ed.). **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 223-230.

TOMELIN, K. N. *et al.* Educação inclusiva no ensino superior: desafios e experiências de um núcleo de apoio discente e docente. **Revista Psicopedagogia**, v. 35, n. 106, p. 94-103, 2018.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Conferência Mundial sobre Educação Especial. Salamanca, Espanha, 1994. 17 p. Disponible: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso: 25 feb. 2019.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Jomtien, Tailândia: UNICEF, 1990. Disponible: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso: 25 feb. 2019.

Cómo referenciar a este artículo

LOUZADA, J. C. A.; MARTINS, S. E. S. O. Instrumentos para evaluación de prácticas, culturas y políticas inclusivas en contextos universitarios. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 1, p. 0229-0245, jan./mar. 2022. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17i1.15756>

Enviado el: 19/10/2021

Revisiones requeridas el: 30/11/2021

Aprobado el: 28/12/2021

Publicado el: 02/01/2022