

Teresa Celeste Naranjo Pinela

La inclusión educativa como reto
en la Universidad Estatal de
Milagro (UNEMI), Ecuador:
Análisis de la percepción de los
actores sociales implicados

Director/es

Sanagustín Fons, María Victoria

<http://zaguan.unizar.es/collection/Tesis>

© Universidad de Zaragoza
Servicio de Publicaciones

ISSN 2254-7606





Universidad
Zaragoza

Tesis Doctoral

LA INCLUSIÓN EDUCATIVA COMO RETO EN LA
UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO (UNEMI),
ECUADOR: ANÁLISIS DE LA PERCEPCIÓN DE LOS
ACTORES SOCIALES IMPLICADOS

Autor

Teresa Celeste Naranjo Pinela

Director/es

Sanagustín Fons, María Victoria

UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA
Escuela de Doctorado

2019



**Universidad
Zaragoza**

**La inclusión educativa como reto en la
Universidad Estatal de Milagro (UNEMI),
Ecuador:
Análisis de la percepción de los actores
sociales implicados**

2018

Tesis Doctoral realizada por
Teresa Celeste Naranjo Pinela

Directora

Dra. María Victoria Sanagustín Fons

Departamento de Psicología y Sociología
Universidad de Zaragoza

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a Dios por haberme acompañado y guiado, por ser mi fortaleza en los momentos de debilidad y por brindarme una vida llena de aprendizaje, experiencias y sobre todo felicidad.

Gracias a mi familia, esposo e hijos por la paciencia y apoyo. He llegado a realizar uno de mis anhelos más grandes de mi vida, fruto del esfuerzo, sacrificio y confianza que en mi depositaron, este logro no solo es mío si no de ustedes. Gracias por estar siempre a mi lado.

A mi madrecita, mi angelito, mi consejera y mi amiga, gracias a tus palabras y consejos soy la persona de hoy. Gracias, porque sé que no existe un amor tan profundo y tan verdadero, que nunca nadie me va a transmitir esa paz y tranquilidad

A mi Directora de Tesis Dra. María Victoria San Agustín Fons por su guía, acompañamiento y motivación, por esos momentos muy gratos que pasé con Usted, un lindo ser humano me transmitió esa energía para avanzar. Puedo asegurarle que cada experiencia vivida a lo largo de estos cuatro años fue muy significativa en mi vida, y quedarán plasmadas en mi mente sus enseñanzas para ponerlos en práctica en mi vida diaria.

**La inclusión educativa como reto en la
Universidad estatal del Milagro (UNEMI),
Ecuador:**

**Análisis de la percepción de los actores
sociales implicados**



Programa de Doctorado en: Sociología de las Políticas Públicas y Sociales

Departamento de Psicología y Sociología

Universidad de Zaragoza

Doctoranda: Teresa Celeste Naranjo Pinela

Directora: Dra. María Victoria Sanagustín Fons

ÍNDICE DE CONTENIDOS

ÍNDICE DE CONTENIDOS	I
ÍNDICE DE TABLAS	III
ÍNDICE DE GRÁFICOS	VI
1.- INTRODUCCIÓN	1
2.- OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN	2
3.- METODOLOGÍA	10
3.1 Diseño de la investigación	14
3.1.1 FASE I. PLANIFICACIÓN	16
3.1.2 FASE II: Estado de la cuestión y construcción del marco teórico.....	16
3.1.3 FASE III: Elaboración de instrumentos y recogida de datos.....	17
3.1.4 FASE IV. ANÁLISIS DE DATOS RECABADOS	19
3.1.5 FASE V. ELABORACIÓN DE LAS CONCLUSIONES	20
4. CONTEXTO Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	15
4.1 Contextualización	24
4.2 Generalidades	25
4.3 Perspectivas de la Inclusión socio-educativa	30
4.5 Realidad exclusiva en la educación de las personas diferentes	39
4.6 Rol del Docente en la Inclusión Educativa	42
4.7 La formación docente dentro de la inclusión educativa.....	47

4.8 Elementos primordiales en la formación de los docentes inclusivos.....	62
5.1. Definición de Políticas Educativas	68
5.2 Buenas prácticas de la educación inclusiva	71
5.3. Contextualización de las Políticas Inclusivas	74
6. ANÁLISIS DE RESULTADOS	109
7. ANÁLISIS DE PERSPECTIVA DOCENTE E INVESTIGATIVA.....	135
8. ANÁLISIS DE PERSPECTIVA ESTUDIANTIL EN TEMAS DE INCLUSIÓN.....	143
9. CONCLUSIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	148
10.- SOLUCIONES PRÁCTICAS DE INCLUSIÓN UNIVERSITARIA	153
11. BIBLIOGRAFÍA	183
12. ANEXOS	195

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Tipos de discapacidad por sede en la UPS	38
Tabla 2. Diferencias entre Integración e Inclusión	77
Tabla 3. Distribución numérica del género de los participantes.....	111
Tabla 4. Distribución numérica de estudiantes por lugar de residencia	112
Tabla 5. Distribución numérica de estudiantes por carreras (Facultad de Ciencias Sociales).	113
Tabla 6. Distribución numérica del tipo de vivienda asociada a los estudiantes.....	114
Tabla 7. Distribución numérica en base a la edad de los encuestados.....	115
Tabla 8. Distribución numérica en base al número de estudiantes con diversidad funcional	116
Tabla 9. Distribución numérica en base al número de estudiantes que mantienen parentesco con personas con diversidad funcional	117
Tabla 10. Distribución numérica en base a las perspectivas de los encuestados sobre el retraso del proceso enseñanza-aprendizaje ante la presencia de personas con NEE	118
Tabla 11. Distribución numérica en base al criterio de los encuestados y de acuerdo a la responsabilidad de los centros de educación especial en el cuidado de las personas con NEE.....	119
Tabla 12. Distribución numérica en base al criterio de los encuestados sobre la preocupación del docente en los estados de vulnerabilidad de los estudiantes.	120

Tabla 13. Distribución numérica en base al criterio de los encuestados sobre los factores que inciden en el ingreso de las personas con NEE o estados de vulnerabilidad al sistema educativo.....	121
Tabla 14. Distribución numérica en base al criterio de los encuestados sobre la importancia de que el docente cuente con una formación inclusiva.....	122
Tabla 15. Distribución numérica en base al criterio de los encuestados sobre los aspectos flexibles e inclusivos de las estrategias empleadas por el docente	123
Tabla 16. Distribución numérica en base al criterio de los encuestados sobre la presencia de políticas y prácticas inclusivas en el centro de educación superior.	124
Tabla 17. Distribución numérica en base a las estrategias y metodologías educativas aplicadas por los docentes.....	125
Tabla 18. Distribución numérica en base a la predisposición del docente para una praxis educativa idónea.....	126
Tabla 19. Distribución numérica en base al género y la edad de los encuestados.....	127
Tabla 20. Distribución numérica en base al género y el lugar de residencia de los encuestados	127
Tabla 21. Distribución numérica en base al género y la carrera universitaria que cursan los encuestados	128
Tabla 22. Distribución numérica en base al género y los factores que inciden en el acceso de los estudiantes con NEE o estados de vulnerabilidad a la instrucción universitaria.....	128
Tabla 23. Distribución numérica en base al género y los criterios de retraso del proceso enseñanza-aprendizaje por parte de los estudiantes con NEE o estados de vulnerabilidad	129

Tabla 24. Distribución numérica en base al género y el criterio de los encuestados sobre el nivel de preocupación del estado de vulnerabilidad de los estudiantes por parte del docente	130
Tabla 25. Distribución numérica en base al género y el criterio de los encuestados sobre la relevancia de que el docente cuente con una formación inclusiva.	130
Tabla 26. Comprobación de Hipótesis General (Correlación de Spearman).....	131
Tabla 27. Comprobación de Hipótesis Específica 1 (Correlación de Spearman).....	132
Tabla 28. Comprobación de Hipótesis Específica 2 (Correlación de Spearman).....	133
Tabla 29. Comprobación de Hipótesis Específica 3 (Correlación de Spearman).....	133
Tabla 30. Aspectos sobre inclusión	172

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Diseño multimétodo aplicado en la investigación. ¡Error! Marcador no definido.	
Gráfico 2: Diferenciación entre educación inclusiva y la educación integradora	46
Gráfico 4: CIF para la discapacidad.....	60
Gráfico 5: Contraste entre CIDDMM y CIF	61
Gráfico 6: Diferencia de conceptualización entre discapacitado equivalente a sin capacidad.....	62
Gráfico 7: Diferenciación del grupo escolar.....	63
Gráfico 8. Distribución porcentual del género de los participantes.....	111
Gráfico 9. Distribución porcentual de estudiantes por lugar de residencia	112
Gráfico 10. Distribución porcentual de estudiantes por carreras (Facultad de Ciencias Sociales).....	113
Gráfico 11. Distribución porcentual del tipo de vivienda asociada a los estudiantes.....	114
Gráfico 12. Distribución porcentual en base a la edad de los encuestados.....	115
Gráfico 13. Distribución porcentual al número de estudiantes con diversidad funcional .	116
Gráfico 14. Distribución porcentual en base al número de estudiantes que mantienen parentesco con personas con diversidad funcional	117
Gráfico 15. Distribución porcentual en base a las perspectivas de los encuestados sobre el retraso del proceso enseñanza-aprendizaje ante la presencia de personas con NEE	118

Gráfico 16. Distribución porcentual en base al criterio de los encuestados en base a la responsabilidad de los centros de educación especial en el cuidado de las personas con NEE.....	119
Gráfico 17. Distribución porcentual en base al criterio de los encuestados sobre la preocupación del docente en los estados de vulnerabilidad de los estudiantes.	120
Gráfico 18. Distribución porcentual en base al criterio de los encuestados sobre los factores que inciden en el ingreso de las personas con NEE o estados de vulnerabilidad al sistema educativo.....	121
Gráfico 19. Distribución porcentual en base criterio de los encuestados sobre la importancia de que el docente cuente con una formación inclusiva.....	122
Gráfico 20. Distribución porcentual en base al criterio de los encuestados sobre los aspectos flexibles e inclusivos de las estrategias empleadas por el docente.....	123
Gráfico 21. Distribución porcentual en base al criterio de los encuestados sobre la presencia de políticas y prácticas inclusivas en el centro de educación superior.	124
Gráfico 22. Distribución porcentual en base a las estrategias y metodologías educativas aplicadas por los docentes.....	125
Gráfico 23. Distribución porcentual en base a la predisposición del docente para una praxis educativa idónea.....	126
Gráfico 24: Términos a fijar	162
Gráfico 25: Principios de Equidad e Inclusión	163
Gráfico 27. Inclusión y Equidad	166
Gráfico 29. Buenas Prácticas Educativas Universitarias	167

1.- INTRODUCCIÓN

La elección del tema de esta tesis responde a la necesidad de analizar las percepciones de los actores sociales implicados en la Inclusión Educativa como reto de la Universidad Estatal de Milagro, Ecuador, la misma que se desarrolla a través de un conjunto de transformaciones derivadas en la Educación Superior, lo que implica un cambio sustancial en los modelos educativos implementados por los docentes, así como el acondicionamiento estructural del centro educativo, para de esta forma lograr entender y aceptar la diversidad estudiantil, dejando atrás criterios de exclusión y discriminación que vulneraba el derecho a la educación.

La Políticas Públicas y Sociales, así como los diferentes programas implementados por diferentes gobiernos del mundo, promueven asegurar el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas en situación de discapacidad y el disfrute de sus derechos, para obtener su plena inclusión, eliminando cualquier forma de discriminación educativa, laboral y/o en relación a sus derechos ciudadanos (Bellando, 2013). En el caso de la educación, particularmente en las instituciones de educación superior, estas políticas y normativas buscan lograr una educación de calidad con equidad, donde se validen y reconozcan las diferencias, dentro de un contexto común y transversal (Toscano & Ponce, 2017).

En muchos casos, el educador no cuenta con los suficientes conocimientos para hacer frente a la diversidad e inclusión. El éxito de la provisión de la educación inclusiva depende de la calidad de la enseñanza en un ambiente inclusivo. Los estudiantes con una educación especial se enfrentan a muchos problemas ya que sus necesidades no son conocidas con exactitud (Ministerio de Educación, 2015). A pesar de que la educación igualitaria y de calidad es un derecho de todos, aún existen pequeños vacíos que no han sido abordados ni adaptados.

La educación debe ser igual para todas las personas, independientemente de sus diferentes capacidades. Según Tungaraza (2010) en la actualidad, dentro de la educación superior, existen estudiantes con diferentes discapacidades, incluyendo discapacidad visual, auditiva, retraso mental, discapacidades físicas, autismo, discapacidades múltiples en

escuelas especiales e integradas, así como los diversos estados de vulnerabilidad. Todo lo cual implica un reto académico y profesional. En esta investigación se plantea analizar y escudriñar los entresijos de la Educación Superior Universitaria en una institución de Ecuador en relación al grado de sensibilización e internalización de las herramientas socioeducativas para hacer frente a dichos retos por parte de los estudiantes y docentes.

Las diferentes definiciones que aluden al concepto complejo de educación inclusiva demuestran y coinciden en que se trata de crear una "institución inclusiva" que atienda a todos los alumnos por igual implicando a todos los actores sociales presentes en dicha institución. También significa crear un entorno de aprendizaje en el que todos puedan aprender juntos, para establecer la idea de que puedan vivir de manera conjunta siendo conscientes de la diversidad funcional que nuestra sociedad posee (Gezahegne & Yinebeb, 2010).

La inclusión de alumnos con barreras para el aprendizaje en la educación superior, incluyendo aquellos con dificultades específicas de aprendizaje, tales como dificultades intelectuales de leves a severas, ha sido uno de los objetivos políticos clave de los gobiernos desde las últimas etapas del siglo XX en diferentes países desarrollados y en vías de desarrollo (Kerins, 2013). Además, existen evidencias de un aumento del número de estudiantes con discapacidades generales de aprendizaje que abandonan constantemente los diferentes niveles educativos, ¿qué significa e implica no solamente para los implicados si no para la sociedad en su conjunto? ¿cuál es la causa de esta situación? ¿se están dando soluciones creativas a docentes y discentes para que se asuma el reto de la inclusión? Son algunas de las preguntas que se plantean en esta tesis doctoral con el objetivo principal de servir a la reflexión social en torno a un tema que no por ser aceptado deja de plantear visiones poliedricas y complementarias.

En este sentido, muchos autores se han referido a las barreras de la inclusión; de entre las mismas, se puede mencionar, la escasa información actualizada de la tasa de acceso, permanencia y abandono académico de estudiantes con discapacidad en el Sistema de Educación Superior. Dicha información no cuenta con un adecuado sistema de admisión especial a las universidades para personas con Necesidades Educativas Especiales, Diversidad Funcional o estados de vulnerabilidad, a pesar de que son varias las universidades que han creado programas para apoyar a estos estudiantes. Además, se

observa que no poseen programas y protocolos estandarizados que recojan las últimas investigaciones y conocimientos sobre esta problemática y posean un funcionamiento común de trabajo.

Después de la Segunda Guerra Mundial se redacta y se acepta la Declaración Universal de los Derechos Humanos, documento que enuncia una guía compartida de garantías y derechos para todos los individuos. Esta norma entró en vigor el 10 de diciembre de 1948 donde se recogen y se particularizan varias razones, en primer lugar, por abordar la situación específica de la mujer, y en segundo lugar, por su avance en la comprensión más profunda sobre los pueblos y nacionalidades indígenas del planeta. Este tratado proviene de una base legal compartida para la promoción y avance de los derechos individuales, colectivos y de la naturaleza (Naciones Unidas, 2011).

Con estos antecedentes, el proceso de transformación del Estado, presente en la Constitución de Ecuador de 2008, originó una serie de políticas públicas en el ámbito de la educación superior en base al concepto de un bien público social, siendo uno de sus principales ejes la gratuidad de la educación. Un siguiente cambio fundamental fue establecer la capacidad de regulación desde el Estado para garantizar la calidad y la pertinencia de la educación superior.

La reestructuración del Sistema de Educación Superior implicó la creación de la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación, SENESCYT (2010), el Consejo de Educación Superior, CES (2011), y el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, CEAACES (2011). Es entonces, a partir del año 2010, cuando se convierten dichos organismos en ejes principales que rigen al sistema de Educación Superior.

En este contexto, tomando en consideración lo dispuesto en la mencionada Constitución de 2008, donde se define al Ecuador como “...*un Estado constitucional de derechos y justicia, social, democrático, soberano, independiente, plurinacional y laico*” (Const/Ec/2008, cap.1, art. 1), la educación inclusiva es considerada como término de igualdad dentro de los diferentes ámbitos educativos.

Por ello, la educación en Ecuador es considerada como “...*un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado*” (Const/Ec/2008, cap.1,

art. 26). Debido a esto, la educación debe ser capaz de atender las diferentes necesidades educativas inherentes al colectivo social, amparadas en los principios de igualdad de derechos y oportunidades para todas las personas, situación que permite afianzar los criterios de una educación inclusiva de calidad. Es evidente que lo dispuesto en la Constitución demanda un proceso educativo diferente, ajustado a los parámetros de calidad, donde las Instituciones Educativas sean capaces de orientar los recursos tecnológicos, humanos y financieros para lograr el cumplimiento de los objetivos dispuestos para garantizar el desarrollo integral de los alumnos.

Ainscow (2012), considera que “la inclusión educativa debe ser planteada desde la necesidad de enseñar de manera igualitaria” (p. 112) considerando que su funcionamiento permita que todos los agentes y elementos de la educación participen de manera activa en el proceso enseñanza-aprendizaje que además se establece a lo largo de la vida.

Por todo lo anterior, la investigación centra su interés en las políticas y prácticas de inclusión educativa para personas con necesidades educativas especiales o estados de vulnerabilidad en la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI), donde se analizará las perspectivas de los actores, asumido como un reto institucional.

En consecuencia, el desarrollo de la investigación amerita un análisis profundo en base al criterio de los estudiantes, quienes abordan temáticas relacionadas a la praxis educativa, así como las diversas situaciones que reflejan los estados de exclusión y discriminación en la educación superior. De la misma manera, como parte de la recolección de datos, el proceso de investigación planteó la ejecución de entrevistas profundas a expertos en temas educativos e inclusivos, así como a estudiantes, donde se realizó un análisis de los criterios manifestados por los diversos actores, dejando entrever no solamente la importancia de potenciar la educación inclusiva en la educación superior, si no, la relevancia de este tema para la sociedad en su conjunto; considerando la aportación desde una visión holística que observa la sociedad como un sistema cuyo funcionamiento siempre puede ser mejorable; así los individuos con diversidad funcional también aportan y enriquecen los espacios sociales y públicos desde diferentes perspectivas: dinámicas, psicosociales, técnicas y humanistas (Sanagustín Fons, 2011)

En este sentido, el trabajo mostrará aspectos relevantes de la inclusión educativa en los contextos educativos superiores implementados en diversos países entre los que se destaca

España, México, Colombia, Chile, Perú, entre otros. Esta investigación profundiza en el análisis de estudios realizados con antelación, donde se demuestra la relevancia de la temática en los actuales momentos, donde los criterios sociales tienden a generar situaciones de discriminación y marginación educativa, a pesar de las políticas implementadas y las acciones realizadas por las instituciones de educación superior.

Para intentar cumplir con los objetivos de la investigación, se parte del análisis teórico e histórico que encierra el origen de la inclusión educativa y la respuesta implementada por los actores sociales dentro de los contextos educativos superiores en diversos países, así como en el nicho de estudio; lo que conlleva a la división en diversos apartados para una mejor comprensión acordes a sus objetivos específicos:

- En primera instancia se profundiza en contextualización y generalización de la situación problemática inmersa en la inclusión educativa propiciada en la UNEMI donde se analizará información relativa al origen de las normativas internacionales a la discapacidad e inclusión, donde se incluye la situación en España ejemplo en la atención a la diversidad funcional.
- En segundo lugar, se establece el análisis de las perspectivas relacionadas a la inclusión socio-educativas a partir de la Declaratoria Universal de los Derechos Humanos, donde se logra el consenso mundial en base a los criterios de igualdad, por lo que se empezó a ventilar la homogeneidad de oportunidades en la educación, mitigando criterios excluyentes que regía a la sociedad por muchos años. Además, se aborda la realidad exclusiva de las personas con capacidades diferentes, así como los elementos necesarios para la formación docente inclusiva orientada a la educación superior, así como las políticas nacionales e internacionales que permite la aplicación de las Buenas Prácticas Inclusivas en la Educación Superior.
- Y en tercer lugar se realiza un análisis se las perspectivas docente y estudiantes sobre temas de inclusión, para de esta manera llegar a plantear soluciones prácticas de Inclusión Universitaria.

Posterior al desarrollo de estos niveles, la investigación culminará con un apartado de conclusiones y futuras líneas de investigación, notándose la relevancia y aporte del estudio.

2.- OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN

El proceso de investigación plantea una serie de objetivos que responden a preguntas de investigación como las que se formulan en la introducción de este trabajo y que quedan plasmados en los siguientes:

Objetivo General:

Identificar la influencia de las políticas y prácticas inclusivas en los procesos de profesionalización de los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) o estados de vulnerabilidad en la UNEMI, desde la perspectiva de los actores sociales implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de dicha Institución.

Asimismo, el objetivo general se desagrega y se plantean una serie de objetivos específicos:

1. Demostrar que la predisposición del docente permite garantizar una praxis inclusiva en el interior del aula a partir de la percepción de los actores sociales de la UNEMI.
2. Establecer la percepción de los actores sociales de la UNEMI en relación al grado sobre cómo el dominio de contenidos inclusivos por parte del docente permite atender la diversidad funcional de los discentes.
3. Demostrar la presencia de estereotipos sociales dentro del sistema educativo universitario de la UNEMI que limitan la enseñanza basada en los principios de la inclusión educativa.

Para el desarrollo de la parte teórica de la presente investigación doctoral se efectuó principalmente la descripción teórica e histórica, respecto a la inclusión educativa y los fundamentos que sustentan el cumplimiento de los derechos que apuntan al acceso a la educación, haciendo referencia a los aspectos sociales y el desenvolvimiento de las personas con discapacidad, analizando la perspectiva y nivel de alcance, tanto a nivel nacional como internacional.

Con esta base, se analizaron las perspectivas tanto de docentes, como del alumnado y autoridades institucionales de los distintos niveles de educación comprendida entre los tres primeros semestres del ciclo educativo de la Facultad Ciencias de la Educación y la Comunicación tanto en jornada matutina, vespertina y nocturna, que forma parte del

proceso educativo en la Universidad Estatal de Milagro. Por ello se plantean las siguientes hipótesis:

Hipótesis General:

- HG1: Las políticas y prácticas inclusivas influyen significativamente en los procesos de profesionalización de los estudiantes con necesidades educativas especiales, asociadas o no a una discapacidad, así como en estados de vulnerabilidad en la Universidad Estatal de Milagro.
- HG0: Las políticas y prácticas inclusivas no influyen significativamente en los procesos de profesionalización de los estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad, así como en estados de vulnerabilidad en la Universidad Estatal de Milagro.

Hipótesis Particulares:

- HE1: La predisposición del docente permite garantizar una praxis inclusiva en el interior del aula.
- H01: La predisposición del docente no permite garantizar una praxis inclusiva en el interior del aula.
- HE2: El dominio de contenidos inclusivos por parte del docente permite atender la diversidad escolar.
- H02: El dominio de contenidos inclusivos por parte del docente no permite atender la diversidad escolar.
- HE3: Los estereotipos sociales dentro del sistema educativo universitario limitan la enseñanza basada en los principios de la Inclusión Educativa.
- H02: Los estereotipos sociales dentro del sistema educativo universitario no limitan la enseñanza basada en los principios de la Inclusión Educativa.

Por lo mencionado anteriormente, el desarrollo de la investigación parte de los objetivos propuestos, donde se aplican diferentes técnicas e instrumentos de investigación social, las mismas que fueron elegidas para dar cumplimiento y verificación a las hipótesis planteadas con antelación.

3.- METODOLOGÍA

3.1 Diseño de la investigación

El desarrollo de la investigación responde a un diseño estadístico descriptivo-explicativo, donde se toma en consideración el análisis de datos de carácter mixto, que permite tener una perspectiva basada en el criterio de docentes y estudiantes sobre el nivel de inclusión educativa que se aplica en los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro de los contextos de la educación superior que dispone la Universidad Estatal de Milagro.

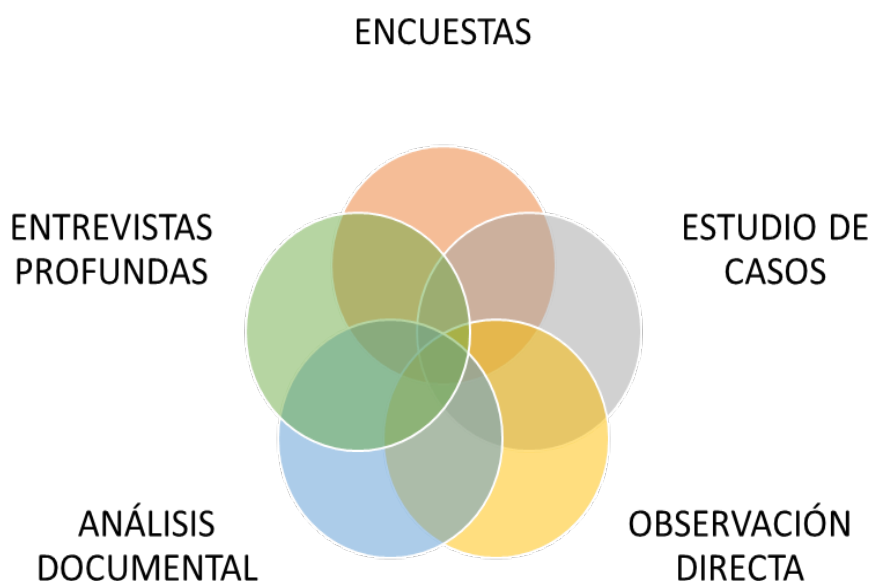
Tomando en consideración la complejidad social que rodea a la población objeto de estudio, la aplicación de técnicas e instrumentos de investigación de carácter social permitieron tener una perspectiva general de la realidad problemática en el caso de estudio, la misma que se enfoca al análisis de la inclusión educativa desde una perspectiva humana y profesional que gira en los contextos universitarios.

En este sentido, el aporte de Greene y McClintock (2012) facilita el planteamiento de un diseño multimétodo, donde se hace uso de la triangulación de ideas una vez obtenidos los datos y análisis estadísticos; de igual manera, se hace referencia a la *complementariedad*, ya que facilita el proceso observacional y evolutivo de los hechos acontecidos en la población objeto de estudio; y por último a través del concepto de desarrollo, que enfatiza en la creación del marco teórico para avalar con fundamentos científicos los temas relacionados a la inclusión educativa.

El proceso de investigación se ha basado en la combinación de los métodos propuestos, o método mixto, ya que se realizaron encuestas facilitando una relación estadística y análisis numéricos de los aspectos relevantes que inciden en la inclusión educativa generada en la UNEMI, además de la interpretación y comparación de datos proporcionados a través de entrevistas realizadas a los actores objeto de investigación antes mencionados.

La realidad social que encierra la problemática estudiada, conllevó a la elección de una investigación de carácter transversal que permita cumplir los objetivos de investigación, para lo cual se utilizó diversas técnicas y métodos de investigación que facilitaron la recolección y análisis de datos basados en los principios básicos de inclusión y aprovisionamiento de la educación superior para hacer frente a la inserción de individuos que presenten alguna necesidad educativa especial, ligada o no a una discapacidad física o en estado de vulnerabilidad, entre los que se encuentran:

Gráfico 1: Diseño multimétodo aplicado en la investigación.



Fuente: Elaboración propia.

Bajo este contexto, se planteó el diseño multidimensional de investigación que respalda la metodología de la triangulación de ideas, que, sumada a una técnica hermenéutica, facilitaron el contraste de la información de estudios previos con los datos recabados en procesos actuales basados en el siguiente modelo.

El diseño de la investigación logra combinar los métodos de carácter cuantitativo, donde se encuentra la encuesta que, a través de la tabulación y representación gráfica de los resultados logró obtener una mirada general del proceso de inclusión educativa en la UNEMI, basándose en las posibles limitaciones, predisposición y capacitación de los docentes en el uso adecuado de las estrategias y metodologías de enseñanza. Por tanto, el diseño metodológico de investigación se conformó de la siguiente manera:

El desarrollo metodológico de la investigación está conformado por las siguientes fases:

FASE I: Planificación de la investigación.

FASE II: Estado de la cuestión y construcción del marco teórico.

FASE III: Elaboración de instrumentos y recogida de datos.

FASE IV: Análisis de datos recabados en la fase III.

FASE V: Elaboración de las conclusiones.

3.1.1 FASE I. PLANIFICACIÓN

La investigación responde a la necesidad de analizar los procesos inclusivos en la educación superior de Ecuador, ya que a partir del año 2007 evidenciaron un posicionamiento progresivo del tema en relación a las discapacidades dentro del marco legal, técnico y administrativo instaurados en los centros de enseñanza superior, tal y como es el caso de la Universidad Estatal de Milagro, donde el acondicionamiento de las infraestructuras, el cambio y mejora de las metodologías, así como de las estrategias utilizadas por los docentes, sumadas a su predisposición y motivación para atender a la diversidad escolar, son objeto de frecuente cuestionamiento por la sociedad.

No obstante, la Constitución de la República del Ecuador, en su artículo 34, señala que *“El Estado generará las condiciones para la protección integral de sus habitantes a lo largo de sus vidas, que aseguren los derechos y principios reconocidos en la constitución, en particular la igualdad en la diversidad y la no discriminación, y priorizará su acción hacia aquellos grupos que requieran consideración especial por la persistencia de desigualdades, exclusión, discriminación o violencia, o en virtud de su condición etaria, de salud o de discapacidad”* (Cons/Ec/2008/ cap. 1,art.34)

En consecuencia, uno de los factores más significativos dentro de la inclusión educativa en los centros de estudios superiores es la formación de los docentes en temas relevantes sobre diversidad, discapacidad, estrategias y metodologías inclusivas que permitan atender a la diversidad escolar existente dentro de los contextos escolares.

3.1.2 FASE II: Estado de la cuestión y construcción del marco teórico

Dentro de esta fase ha sido necesaria la aplicación de técnicas de lecturas, tales como la hermenéutica, que ha permitido revisar diferentes trabajos realizados con antelación, donde la triangulación de ideas permite contrastar con la situación actual de las políticas y estrategias inclusivas aplicadas en la Universidad Estatal de Milagro, como parte del proceso formativo de los jóvenes de diversos sectores que cursan las diferentes especialidades que oferta la institución educativa.

El estudio se enfocó en la búsqueda de los contenidos del marco teórico dispuestos en revistas indexadas, como Scielo, Dialnet, Realdyc, entre otras. Así como libros digitales que dan un soporte científico al estudio, enfocándose en el proceso formativo de los docentes en temas inclusivos, así como el rol del educador dentro de los contextos escolares superiores.

3.1.3 FASE III: Elaboración de instrumentos y recogida de datos.

Como parte del proceso de la elaboración de instrumentos y recogida de datos, la investigación requirió el diseño de encuestas, las mismas que fueron aplicadas a los estudiantes, docentes y personal administrativos de la Universidad Estatal de Milagro.

De la misma manera, el diseño y aplicación de entrevistas a estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales, docentes y autoridades de la UNEMI, así como los actores sociales y políticos del cantón Milagro contribuyeron a la recolección de datos, para tener una perspectiva real de la problemática.

Para el cumplimiento de los objetivos planteados dentro del estudio, la propuesta metodológica se basa en el análisis de una parte de la población universitaria, donde se realiza un análisis de tipo transversal de tal manera que se obtengan datos cuantitativos y cualitativos que ayuden a diferenciar la temática de estudio, se persigue evidenciar las posibles causas que limitan la práctica de la inclusión educativa en la enseñanza universitaria y cómo afecta la escasa predisposición y capacitación de los docentes en la aplicación de estrategias y metodologías inclusivas.

La delimitación de la población objeto de estudio se encuentra conformada por los niveles de educación comprendida entre los tres primeros semestres del ciclo educativo de la Facultad Ciencias de la Educación y la Comunicación, donde se abarcará la jornada matutina, vespertina y nocturna, que forman parte del proceso educativo en la Universidad Estatal de Milagro, donde el tamaño de la muestra está estimado en 1100 personas sujetas a investigación, divididas de la siguiente manera:

Docentes: 50

Estudiantes: 1100

Autoridades: 15

- **Medida:**

La escala de medición para el cumplimiento de la inclusión- (Bristol), utilizada de manera general para el diseño de planes de implantación de escuelas inclusivas, puede identificar los obstáculos que impiden el buen funcionamiento y organización de los centros educativos inclusivos, es decir, dicha escala permite establecer un conjunto de indicadores para evaluar el estado situacional de las personas en cada uno de los ámbitos dentro del sistema de enseñanza y participación social como consecuencia de las medidas inclusivas adoptadas por los Centros Educativos.

Por otra parte fue necesario hacer uso de la escala de Likert, considerada como una herramienta de medición psicométrica aplicada comúnmente en investigaciones de carácter social, la misma que permitió tener la medición de las actitudes y el grado de conformidad de los individuos que forman parte de la muestra, entre los que se encuentran, estudiantes y docentes, considerados de manera independiente donde se recabará su punto de vista y la intensidad de sus sentimientos en relación a las prácticas de la Educación Inclusiva en la Universidad Estatal de Milagro.

- **Procedimiento:**

Establecer los integrantes de la población de estudio

Aplicar Fichas de Observación a proceso educativo dentro del aula

Aplicar encuesta a las Autoridades educativas de la UNEMI

Ingreso de información al sistema SPSS

Análisis de resultados

Elaboración de Artículos científicos

Construcción de Conclusiones

Presentación de la Tesis Doctoral

Lectura de Tesis

3.1.4 FASE IV. ANÁLISIS DE DATOS RECADADOS

Una vez recabada la información de carácter mixto proveniente de las técnicas e instrumentos de investigación aplicados a la muestra objeto de estudio, conformada por los estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad estatal de Milagro que se encuentran legalmente matriculados en el período lectivo 2017-2018, docentes y autoridades educativas del centro de educación superior; se procedió al ingreso de la información en el sistema estadístico SPSS, donde se determinaron los diversos indicadores o escalas de carácter no minal y ordinal a ser ponderados en esta fase investigativa.

La interpretación y explotación del contenido proveniente de las entrevistas realizadas a docentes, autoridades educativas y estudiantes cuentan con un nivel de subjetividad marcada en las diversas actitudes que presentaron los participantes de la misma, donde su criterio fue contrastado por el aporte hermenéutico y el bagaje de conocimientos inherentes al investigador, que fue adquirido y potenciado a través del proceso investigativo en temas relacionados a la educación inclusiva y su praxis en la educación superior.

Por otra parte, los resultados de la encuesta aplicada a los estudiantes permitieron el cumplimiento de los objetivos, donde se determinó el criterio de los participantes sobre el dominio de contenidos inclusivos por parte de los docentes, quienes centran su actividad pedagógica sin el análisis de la diversidad escolar suficiente para establecer las necesidades educativas arraigadas en el colectivo escolar, situación que genera barreras y dificultades de aprendizaje, que en muchos de los casos son difíciles de afrontar. Cabe recalcar, que el proceso de investigación determina la importancia de la educación inclusiva para las personas con necesidades educativas especiales ligadas o no a una discapacidad física, así como a aquellos individuos que se encuentran en estados de vulnerabilidad, ya que para las personas que provienen de los sectores rurales, les resulta imposible mantener la continuidad en sus estudios y lograr un adecuado proceso de profesionalización.

En consecuencia, la recogida de datos, así como su respectivo análisis e interpretación, cimentaron la elaboración de las conclusiones, que parten desde el análisis previo de la educación inclusiva aplicada en la UNEMI hasta la proyección humana y profesional de los actores activos en el contexto educativo superior.

3.1.5 FASE V. ELABORACIÓN DE LAS CONCLUSIONES

El contenido de esta fase, aglutina la reflexión final de la problemática estudiada, donde el análisis e interpretación de la información obtenida en el estudio han determinado los criterios inherentes a docentes, estudiantes y autoridades de la Universidad Estatal de Milagro sobre la praxis docente en temas relacionados a la educación inclusiva, tomando en consideración las políticas y prácticas dentro de los contextos áulicos de los parámetros inclusivos en la educación superior.

Las conclusiones demuestran la necesidad de plantear una propuesta que vislumbre la praxis docente en temas relacionados a la educación inclusiva en los contextos educativos de la educación superior, lo que demuestra la necesidad de una formación previa en el desarrollo de estos temas por parte de los educadores, sumándose el aporte del Ministerio de Educación (MINEDUC) que tiene como propósito la profundización en la formación docente para el correcto desarrollo de su práctica profesional en temas inclusivos debido a los diversos cambios suscitados en la Ley Orgánica de Educación Superior, Registro Oficial No. 297, Suplemento de 2 de agosto 2018 (LOES).

Cabe mencionar que la LOES, aporta contenido significativo al cambio social, donde el despoje de los paradigmas arraigados en cada uno de los elementos sociales dificulta una correcta práctica inclusiva que va más allá del acondicionamiento físico o estructural de los centros educativos. Este cambio debe ser previsto desde el punto humano y profesional, donde el docente debe ser capaz de afrontar las dificultades que se generan en todos los ámbitos de su praxis educativa, no solo en la educación básica y bachillerato sino también en la educación superior.

En este sentido, la elaboración de las conclusiones de la presente tesis se debe orientar a establecer la necesidad de mejorar el diseño de las estrategias didácticas que estimulen y fortalezcan la participación de todos los docentes en mesas de trabajo colaborativo que den inicio a proyectos educativos institucionales (PEI) que asuman la atención a la diversidad como un principio de funcionamiento, redistribución de los espacios, cambios estructurales en las aulas y la participación activa de los educadores en función de los ritmos de aprendizaje de los estudiantes.

4. CONTEXTO Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

4.1 Contextualización

La Universidad Estatal de Milagro tiene 17 años de historia y es considerada una de las universidades más jóvenes de Ecuador, pero detrás de esto, hay una larga y exitosa trayectoria marcada por la innovación, el desarrollo y la calidad. Esta institución educativa superior tiene sus orígenes en la Universidad Estatal de Guayaquil; creada en sesión del Consejo Universitario del 14 de junio de 1969, como Extensión Cultural Universitaria, a través de la Facultad de Filosofía Letras y Ciencias de la Educación.

El 4 de julio de 1969 se inauguró oficialmente la Extensión Universitaria de Milagro en sesión solemne que contó con la presencia del Dr. Nicolás Castro Benítez, rector de la Universidad de Guayaquil, la misma que dio inicio al período académico 1969 -1970 con 262 estudiantes en las especializaciones de Literatura y Castellano, Historia y Geografía, Físico Matemático.

Posteriormente, en 1972 se transfiere a la Universidad de Guayaquil la propiedad de los predios donde actualmente se ubica la Ciudadela Universitaria.

En 1994 el Consejo Nacional de Universidades y Escuelas Politécnicas de Ecuador (CONUEP), reconoce a la Extensión de Milagro como Extensión de la Universidad de Guayaquil, este reconocimiento del CONUEP es ratificado en sesión de Consejo Universitario del 13 de agosto de 1999. En este año con el aval de la Facultad de Ciencias Administrativas y la Facultad de Matemática y Física de la Universidad de Guayaquil, se incrementa la oferta académica de la Extensión de Milagro, con el inicio de actividades de Ingeniería Comercial e Ingeniería en Sistemas Computacionales.

En el año 2000 se presenta al Congreso Nacional el Proyecto No. 21- 450 de Ley de Creación de la Universidad Nacional Autónoma de Milagro, la Universidad de Guayaquil resuelve entregar los activos, las responsabilidades administrativas, legales y el presupuesto proporcional correspondiente a la Extensión de Milagro, para la gestión autónoma de los mismos.

El miércoles 07 de febrero del 2001, mediante Ley nº 2001-37 de la Función Legislativa, publicada con Registro Oficial nº 261, se aprueba la creación de la Universidad Estatal de Milagro. En 2013, dentro del proceso de Evaluación Institucional realizado por el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación (CEAACES),

la Universidad Estatal de Milagro se ubica en el primer grupo de desempeño de las Instituciones de Educación Superior (IES) del país y Acredita en categoría B, según el informe general del CEAACES esta categoría evidencia que estas instituciones se encuentran por encima del promedio del sistema de educación superior.

Tras estos 17 años de vida universitaria, la UNEMI hoy en día se consolida como el principal Centro de Educación Superior de la ciudad y la región, acreditada entre las instituciones de Educación Superior con alto desempeño.

4.2 Generalidades

Resulta importante dentro del estudio tener en consideración el proceso evolutivo conceptual de la discapacidad y su desarrollo dentro de la educación, que, bajo los contextos actuales, no solo los aspectos de las Necesidades Educativas Especiales (NEE) se convierten en una oportunidad de inclusión, sino cualquier estado de vulnerabilidad o exclusión social.

En este sentido, la ley educativa vigente en España, LOMCE 8/2013 de 9 de diciembre, Ley para la Mejora de la Calidad Educativa considera a las NEE como el conjunto de dificultades específicas de aprendizaje, altas capacidades intelectuales, así como la incorporación tardía al sistema educativo, condicionamiento personal o historia escolar específica.

Por tanto, los estudiantes con NEE requieren por un período de escolarización prolongado o a lo largo de toda ella, de un apoyo y atenciones educativas específicas derivadas de su estado de discapacidad o trastornos graves de conducta

Para el Dr. Jiménez Sandoval (2007) en su artículo “*Las personas con discapacidad en la educación superior*” resalta la situación de la discapacidad como objeto de discriminación por parte de la sociedad. El autor menciona que “a lo largo de la historia se hace evidente la existencia de diversos paradigmas sobre la discapacidad” (p. 45), lo que implica que, dentro del modelo tradicional, las personas con discapacidad eran concebidas como un objeto simple de caridad o lástima

Es preciso considerar que la escuela o educación inclusiva hace referencia a un modelo pedagógico que logra atender a las necesidades escolares de todo un colectivo estudiantil, poniendo más énfasis en aquellos que se encuentran en riesgo de exclusión social. Por tanto, el modelo inclusivo pretende atender de manera específica a aquellos sectores sociales que se encuentran marginados, donde la desigualdad social es latente por lo que se debe considerar como elemento principal a la diversidad, así como las particularidades psíquicas y físicas de aquellos individuos que la integran para de esta manera proyectar un refuerzo y apoyo educativo eficiente.

Dentro de los preceptos de la negación tácita del derecho que poseen los distintos grupos de personas para acceder a la educación, hasta la actualidad de incorporación parcial o plena a los diversos niveles de enseñanza dentro del sistema ordinario educativo deja entrever un largo camino recorrido, así como un sinnúmero de esfuerzos para garantizar la inclusión educativa para aquellos que se encuentran en algún estado de vulnerabilidad.

Por consiguiente, el trayecto recorrido no fue fácil, fueron múltiples los caminos y rutas propuestas para consolidar un verdadero proceso de inclusión, el mismo que ha surgido conforme a los ritmos y tiempos impuestos por los mismos grupos sociales y países con visión de cambio en este tema. Debido a esto, la inclusión fue concebida en base a los sentidos sociales y marcos teóricos que avalan la necesidad de plantear un modelo educativo que reduzca la brecha de inequidad y desigualdad de la educación para aquellos que se encuentren en un estado de vulnerabilidad eminente o posible.

Como parte del inicio de una nueva conciencia social, es preciso señalar la iniciativa de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), que hace un análisis sobre las desigualdades en el ejercicio de los derechos de las personas, haciendo especial mención sobre aquellas que se encuentran en pleno incumplimiento del derecho a la educación.

Debido a esto, en la Conferencia Mundial de Educación para Todos (EPT) bajo la rúbrica “*Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje*” organizada por la UNESCO en *Jomtien (Tailandia)* en marzo de 1990, a través de un pequeño grupo de países desarrollados de origen anglosajón, dentro del ámbito Educativo Especial, surgió la gran idea de una Educación para Todos, concibiéndose de esta manera la idea básica de la

inclusión, la misma que pretende amparar a niños, niñas, mujeres y hombres en diversos estados de vulnerabilidad que se encuentren limitados a educarse.

Como resultado de la moción propiciada en la primera Conferencia, se logra concienciar a diversos países en materia de exclusión y desigualdades, así como los resultados que estas prácticas sociales producen. Debido a esto, cuatro años después, en la Conferencia sobre necesidades educativas especiales realizada en Salamanca en 1994 bajo el auspicio de la UNESCO, se logra dar una adscripción a la ideología generalizada como un principio y política educativa que los países integrantes de la organización deben priorizar.

En este sentido un total de 88 países, así como 25 organizaciones internacionales vinculantes a la educación unen esfuerzos para asumir la idea de desarrollar y promover un sistema educativo que posea una orientación inclusiva (UNESCO, 1994), de tal manera que, los sistemas educativos deberían estar plenamente diseñados y programados para ser capaces de recoger todas las características y necesidades que se presenten en un colectivo social.

Sin embargo, la Conferencia de 1994, no solo fue el preámbulo en temas de inclusión, sino que patrocinó la creación de un movimiento de ámbito mundial, conocido como Movimiento Inclusivo, que los países desarrollados persiguen y al que países en vía de desarrollo deben hacer esfuerzos por integrar. Por otra parte, existe un segundo principio de gran envergadura, del que también es preciso hacer referencia como parte de la Declaración de Salamanca de 1994, el que alude al hecho de que la orientación de carácter inclusiva es asumida como un derecho de todos los niños, no sólo de aquellos que se encuentran calificados como personas con NEE.

Consiguiendo de esta forma vincular la inclusión educativa a aquellos alumnos que de un modo u otro no logran beneficiarse directamente de la educación, es decir, que se encuentran excluidos de la posibilidad de acceder a la educación, ya sea por su condición física, económica o religiosa, entre otras (Céspedes, 2013).

Este principio es de gran relevancia e impacto, ya que tiene grandes repercusiones no solo y evidentemente dentro del ámbito educativo, sino también en el político, por cuanto supone asumir que una construcción progresiva para luchar contra la desigualdad y exclusión escolar; considerando este un fenómeno social que tiene un amplio alcance; las

mismas repercusiones que se encuentran en la posibilidad de sobrepasar las barreras de las respuestas a las diversas NEE, se otorga al criterio de inclusión un dimensionamiento general que posibilita abarcar a todo un colectivo amplio de la sociedad.

En este contexto, la inclusión se proyecta como un fenómeno social y problema educativo que se ha venido acarreado desde hace muchos años, actualmente existen países donde se evidencian los mismos estados de vulnerabilidad y exclusión social ya que la educación no está disponible para todos. Los temas de exclusión no se reducen al siglo XXI, ya que desde los albores de la humanidad han existido este tipo de situaciones, sin embargo, hoy son mayores y con gran impacto social.

Es evidente que la globalización tiene efectos excluyentes, donde el gran cambio suscitado en la sociedad ha supuesto un incremento estado de vulnerabilidad, los sectores más necesitados son denigrados y limitados al proceso educativo, por lo que las políticas sociales de los gobiernos no logran mitigar los márgenes de pobreza media y extremas que denigran a las personas, dando prioridad y oportunidad de estudiar a ciertos grupos o colectivos de personas (Calderón, 2014).

No obstante, los adelantos tecnológicos aplicados en la educación no se encuentran disponibles para todos los sectores, especialmente los marginales o rurales, donde el acceso a tecnología aún no logra llegar en su primera instancia. Echeita (2012) considera que, “los adelantos son innegables dentro de la sociedad, los mismos que han beneficiado a unos cuantos” (p. 23), por lo que se debe profundizar en las reformas políticas y educativas para garantizar un acceso profundo a la educación en todos los sectores.

La revisión literaria permite evidenciar las escasas oportunidades de escolarización para este grupo de personas, quizás por el gran rechazo predominante en el siglo XIX, el abandono y el infanticidio a las personas con capacidades diferentes o deficientes, por lo que se consideraba a este colectivo social como una carga o castigo para sus familias, condenadas a vivir sin ningún tipo de desarrollo o integración (Puig de la Bellacasa, 1992).

Desde estas perspectivas, los temas de inclusión pasan a formar parte de los objetivos profesionales en diferentes ámbitos, donde se lleva a cabo la creación de un espacio de convergencia de múltiples iniciativas y disciplinas enfocadas a mejorar el acceso a la educación, dentro de un estado de igualdad y equidad, sin distinción de criterios o calidad;

siempre enfocado en la parte humana y profesional de quienes ejercen la docencia (Echeita g. , 2012).

En este contexto, los términos relacionados con la igualdad social tienden a evidenciar en cierta medida la necesidad de una educación diferente en el país, donde la enseñanza sea igualitaria en base a los derechos y oportunidades inherentes a los elementos del colectivo social, que cimentan en una educación inclusiva de calidad. La constitución demanda una educación diferente, donde los parámetros de calidad e indicadores de eficiencia y eficacia generen un cambio social sustancian en las instituciones educativas, especialmente en la educación superior que permita orientar a los sujetos al logro de sus objetivos.

Según Calvo (2014) en su obra *“Inclusión y formación de maestros”* menciona que: “la educación inclusiva se proyecta como una necesidad de enseñanza-aprendizaje igualitaria” (p. 349) donde su objetivo se centra en la participación de todos los elementos que conforman la educación, delimitados por estudiantes, docentes, padres de familia, directivos, autoridades educativas y más elementos sociales. Los procesos de integración deben ser amplios, situación que se proyecta como un fenómeno de transformación de gran trascendencia en materia educativa inclusiva superior, que, a pesar de los cambios estructurales en el acondicionamiento físico de las universidades, aún mantiene los términos de exclusión y vulnerabilidad de los derechos de las personas con NEE ligadas o no a una discapacidad física, así como aquellos que se encuentran en estados de vulnerabilidad.

Cumplir con los objetivos que ampara la inclusión educativa no es tarea fácil, se necesita mucho más que recursos físicos o financieros, centrando su interés en el cambio de actitud y predisposición por parte de los docentes, donde su formación profesional debe incluir la dotación de conocimientos inclusivos para hacer frente de manera óptima a la diversidad.

Desde estas perspectivas, en Ecuador se vienen dando una serie de reformas educativas, que han cimentado el reconocimiento del derecho de todas las personas con discapacidad o en estado de vulnerabilidad a ser escolarizadas dentro del sistema de educación ordinaria, siempre que esta sea posible (Ec. LOEI, 2011, VII, cap. 1) dando firmeza a la práctica integradora desde los contextos educativos, lo que conlleva a importantes cambios organizativos, metodológicos y curriculares, así como a la necesidad de dotación de

recursos materiales, personales y formativos en los diversos centros de enseñanza del país, especialmente en los relacionados a la educación superior, quienes deben hacer frente a la diversidad e inclusión propiciadas en los contextos educativos básicos y de bachillerato.

4.3 Perspectivas de la Inclusión socio-educativa

Dentro del contexto internacional, a partir de la Declaratoria Universal de los Derechos Humanos, se logra el consenso mundial en base a los criterios de igualdad, donde se empezó a ventilar la homogeneidad de oportunidades en la educación, existieron sectores sociales que se aferraban a criterios excluyentes, quienes consideraban que aquellas personas que presentaban algún grado de discapacidad deberían ser atendidos en centros especializados, limitándole la oportunidad de socializarse con los demás (Marchesi, Palacios, & Coll, 2015).

Al hablar de inclusión educativa, Elboj, Aubert, García, y García (2010) explica que la creación de proyectos inclusivos como al que se refieren en la investigación, un Contrato de Inclusión Dialógica, se simplifica a través de un proceso singular que hasta el momento no se había dado en los centros educativos que han realizado su transformación en Comunidades de Aprendizaje. Se detalla que, a partir de la colaboración de todos los agentes sociales y sectores de la comunidad educativa, se llega alcanzar un gran impacto en la transformación del mismo centro educativo y de su entorno social.

De acuerdo al criterio anterior, se explica que la inclusión educativa es un enfoque que procura transformar los sistemas educativos y mejorar la calidad de la enseñanza a todos los niveles y en todos los ambientes, con el fin de responder a la diversidad de los educandos y promover un aprendizaje exitoso.

Valero, Redondo, y Elboj (2017) explican en su artículo sobre *la implementación de un proyecto de inclusión de estudiantes nativos*, tomando en consideración en primer lugar, hay una razón educativa: la exigencia de que las escuelas inclusivas eduquen a todos los niños juntos conlleva que éstas tengan que concebir maneras de enseñar que respondan a las diferencias individuales y que, por consiguiente, sean beneficiosas para todos los individuos. En segundo lugar, existe una razón social: las escuelas inclusivas pueden cambiar las mentalidades respecto de la diversidad, al educar a todos los niños juntos, y sentar así las bases de una sociedad justa y no discriminatoria. En tercer lugar, hay una

razón económica: es menos costoso establecer y mantener escuelas en las que se enseña a todos los niños juntos que establecer un complejo sistema de distintos tipos de escuelas que se especialicen en diferentes grupos de niños. (Eljob & Redondo, 2017)

La integración se encuentra plenamente ligada a los procesos de normalización, es decir, permite que los individuos que presenten algún grado de discapacidad participen en todos los ámbitos sociales, especialmente educativos con el propósito de alcanzar los indicadores de equidad y el pleno reconocimiento de sus derechos. Para muchos, el criterio de integración suele confundirse con la simple integración social, de ahí que la integración no puede ser contextualizada como un fin, sino como medio utilizado para lograr que las personas se integren y reciban una educación de calidad y no solo estén sujetos a un proceso de rehabilitación de sus discapacidades, lo que implica una nueva visión del desarrollo integral.

La integración debe ser entendida como un proceso activo y dinámico que se adapta a múltiples situaciones inmersas a las realidades sociales de los países, pueblos y comunidades, ya que cada grupo social mantiene una diversidad exclusiva que debe ser atendida de manera adecuada por los organismos y entidades competentes. Según (Blanco R. , Educación inclusiva en América Latina y el Caribe, 2014) la integración se clasifica en física, social y funcional. Física cuando se proporcionan ambientes educativos común, pero con una organización independiente, donde se comparte lugares específicos de las instituciones educativas.

La integración social, la impartición de clases en centros educativos ordinarios suele compartir actividades educativas comunes, que conlleva a cada uno de los elementos educativos a forjarse en ámbitos específicos de la inclusión educativa y educación inclusiva. Por otra parte, la integración funcional hace referencia a los estudiantes con necesidades educativas especiales que logran integrarse al proceso enseñanza-aprendizaje de manera parcial o total dentro de las escuelas ordinarias.

(Díaz & Franco, 2015), asegura que la sociedad maneja los criterios de inclusión, sin tener los mínimos conocimientos de su significado, situación que ha incidido en el criterio erróneo de su concepción. En este sentido, los miembros de la sociedad utilizan el término de integración como un sinónimo de inclusión cuando sus definiciones surgen de dos corrientes distintas. La integración se direcciona a una mayor participación de las personas

con algún tipo de discapacidad, a la educación especial y su proceso de transformación, por tanto, la integración busca modificar las condiciones de la escolaridad limitándose únicamente a trasladar su enfoque educativo a una escuela especial orientada a reintegrar a personas y prestar el apoyo necesario al grupo de personas excluidas de la educación ordinaria.

La inclusión profundiza con mayor intensidad lo que la sociedad busca dentro de los aspectos de la calidad en la educación para todos; es decir que la conceptualización de la inclusión es más amplia que la integración pues esta no solo se enfoca en un grupo determinado de personas, sino que hace referencia a una educación general para todas y todos. (Chiner Sanz, 2014) hace referencia a la necesidad de identificar y eliminar todas las barreras a través del proceso de recolección y análisis de la información, con la necesidad de crear políticas y prácticas inclusivas capaces de atender a toda la diversidad escolar. Por tanto, la información recopilada puede ser atendida como un proceso de resolución de problemas.

(Escribano, 2013) manifiesta que, la inclusión se enfoca en los estados de asistencias direccionado al lugar de aprendizaje, la presencia y participación de los educandos; la primera asistencia hace referencia a la calidad de experiencias a la que son sometidos los estudiantes con NEE; el rendimiento se proyecta efectivamente al desempeño de los docentes y su proyección al proceso enseñanza-aprendizaje durante todo el proceso de escolarización.

(Maldonado, 2014) considera que todo esfuerzo por lograr una equidad e igualdad en la sociedad se fundamenta en la conceptualización que tengan los elementos de la sociedad sobre integración e inclusión, considerados como dos caminos diferenciados plenamente en el contexto educativo. Ante aquello, para lograr una práctica efectiva del Nuevo Modelo de Gestión Educativa que potencialice los criterios de inclusión es imprescindible que los docentes mantengan principios inclusivos que viabilice la creación de ambientes educativos capaces de atender a la diversidad estudiantil, donde sus necesidades sean atendidas de manera eficiente como resultado de una praxis relacionada a la inclusión educativa amparada desde la perspectiva humana y profesional.

Desde estas perspectivas, la escuela inclusiva se cimenta en base a la participación y acuerdos donde todos los agentes que conforman el conglomerado educativo para trabajar en la dotación de un escenario óptimo para la integración, permanencia y culminación de la escolaridad de las personas con NEE asociadas o no a una discapacidad, así como aquello que se encuentren en estado de vulnerabilidad.

Para llevar a efecto un modelo de enseñanza que priorice la inclusión educativa, es necesario que el personal docente se encuentre plenamente comprometido en implementar cambios en sus metodologías y estrategias de enseñanza, así como en su actitud y predisposición, teniendo presente que este aspecto, sumado a la visión de cambio acerca a las personas con capacidades diferentes a una enseñanza más equitativa e igualitaria.

(Domínguez Alonso, López Castedo, Pino Juste, & Vázquez, 2015) considera que el proceso transformador debe ser significativo por parte del sistema de enseñanza, donde cada comunidad educativa debe ser la responsable de construir las bases para una inclusión educativa eficiente integrando diversos contextos sociales amparados en aspectos básicos que giran alrededor de la realidad de cada ser humano, entiéndase por ellos a los económicos, culturales, políticos y religiosos que forman parte de la diversidad existentes en las instituciones educativas, donde los docentes deben estar preparados para atenderla de manera efectiva.

El cambio generado en los últimos años sobre la conceptualización de la inclusión ha permitido potenciar la idea de que niños y niñas debe tener las mismas oportunidades para un óptimo aprendizaje, donde no se considere sus antecedentes socio-culturales, así como sus diferencias en las habilidades y capacidades. Por tanto, el objetivo está centrado en el nivel de logro de una integración efectiva al sistema educativo, en el cual recae la responsabilidad de respuesta institucional, curricular, pedagógica y comunitaria en relación a la presencia de las heterogeneidades existentes en el colectivo. Ante aquello, la inclusión educativa ampara el uso de estrategias y políticas educativas diferenciadas y complementarias que aseguren de manera explícitas la integración al sistema educativo, con capacidad de dar respuesta a la diversidad, expectativas y particularidades de los educandos, estudiantes y comunidad educativa en general, en pleno Derecho a la Educación de calidad, favoreciendo en gran medida a la integración efectiva que enriquezca la experiencia escolar de todos los elementos involucrados.

Organismos internacionales, tales como la UNESCO han cuestionado la capacidad de respuesta de los sistemas educativos para lograr el cumplimiento de las metas y objetivos institucionales y el fiel cumplimiento de los derechos a la inclusión de todos y todos los estudiantes, sin importar los niveles de escolarización. Por tanto, resulta ambiguo hablar sobre diversos factores que inciden en la presencia de estereotipos sociales que denigran a los grupos más vulnerables que existe en dicho entorno, a pesar de que las políticas públicas hacen los esfuerzos para lograr un cambio significativo en cada uno de ellos, sin lograr actuar de manera idónea, ya que a pesar de ser el promotor de las mismas, es el encargado de segregar a cada uno de sus elementos, entre personas activas, pudientes, de altos ingresos, entre otros elementos características segregadoras que se contraponen a las ideologías que predicen.

Lo mencionado describe la relevancia de plantear problemas, identificar causas y efectos que provoquen los criterios segregadores o excluyentes en la sociedad; donde la segregación elitista hacia el ingreso de las personas con NEE asociadas o no a una discapacidad o grupos más vulnerables, es visto como un impedimento para que el docente logre una enseñanza de calidad, induciéndolo a tomar actitudes de rechazo o inoperancia para plantear mesas de trabajo colaborativo que permita a los educadores trabajar mancomunadamente por el bienestar de las personas que más lo necesiten.

Para Jiménez (2014), la inclusión educativa en el Ecuador se encuentra establecida a partir de la incorporación de la Ley de Educación, la misma que es operativizada por la incorporación directa del Reglamento de Educación Especial, referenciado a la atención de estudiantes con NEE, haciendo énfasis en la educación superior. No obstante, son pocas las instituciones educativas de educación superior que han replanteado su misión y visión para lograr atender a la diversidad, promoviendo la implementación de acciones que permita la inclusión no solo de personas con discapacidad, sino del colectivo social que se encuentre en situaciones de vulnerabilidad, lo que conlleva a motivar de manera progresiva a la instauración de una cultura inclusiva en todas las universidades.

Por tanto, (Gellegos, 2015), el auge en la demanda de personas con discapacidad para acceder a un cupo a las diferentes universidades del país, exige la implementación de acciones institucionales y pedagógicas para atender con calidad y responsabilidad a este sector social.

Existen centros de estudios superiores, tales como la Universidad Estatal de Milagro ubicada en la provincia del Guayas, Ecuador que han logrado matricular estudiantes con discapacidad, no es menos real que las necesidades de dichos estudiantes son diversas y exigen que los docentes replanteen las formas de enseñanza que incidan en la implementación de un modelo educativo superior que permita a los estudiantes beneficiarse del aprendizaje.

Las universidades deben considerar a la inclusión educativa como un hecho generador de oportunidades y crecimiento institucional, ya que se basa en la implementación de retos direccionados a mejorar directamente la calidad educativa en estos centros de estudios. Situación que se relaciona con lo estipulado en la LOES, en su artículo 71,74,75 y 77, donde las personas con discapacidad se encuentran amparadas en el pleno derecho al acceso, permanencia y egreso del sistema educativo superior contando con las mismas oportunidades al igual que los otros ciudadanos.

El objetivo de las universidades es garantizar el acceso, la permanencia y la participación en los aprendizajes de los educandos con NEE asociadas o no a una discapacidad que ingresen a las diversas carreras educativas, lo que conlleva a implementar un programa de inclusión educativa de manera progresiva y sistemática, teniendo en cuenta la participación directa o indirecta de toda la comunidad, entre los que destacan autoridades, docentes y personal administrativo frente a las necesidades que evidencien los estudiantes a ser implementado a través de acciones inclusivas a corto, mediano o largo pl Desde estas perspectivas, las acciones a considerar son las siguientes:

- Mejorar la práctica docente.
- Proveer de apoyo necesario y adecuado a las condiciones específicas de los estudiantes.
- Entender y comprender como se lleva a efecto el proceso de aprendizaje de los estudiantes con NEE o estados de vulnerabilidad.
- Hacer énfasis en el dominio de los contenidos para la realización de las adaptaciones y alineaciones curriculares.
- Promover que los discentes con algún tipo y grado de discapacidad, así como aquellos que presenten otras necesidades educativas alcancen los logros académicos esperados.

- Aprovechamiento de una infraestructura accesible ajustada a las normas INEN vigentes en el país.

Otro de los factores importantes por resaltar de la inclusión educativa en las instituciones de Educación Superior es la vinculación con la comunidad, la misma que se desarrolla a través de los Proyectos Institucionales que se generan con la finalidad de identificar necesidades colectivas y subsanarlas por medio de la gestión educativa. Muestra de aquello, es el trabajo realizado por la Universidad Estatal de Milagro y una de las instituciones referentes a la atención especializada a estudiantes con capacidades diferentes Centro de Educación Especializada (Avinffa), donde estudiantes de diversas especialidades abordan temáticas relacionadas a las necesidades educativas especiales del colectivo escolar para buscar una solución acorde a su contexto social.

Las universidades en el país han tratado de incorporar de manera paulatina y organizada los principios de equidad e inclusión en el proceso educativo superior, las mismas que apuntan a mejorar la práctica docente a través del potenciamiento del respeto a las diferencias individuales y la diversidad, por medio de la eliminación de las barreras de acceso educativo que inciden en la participación de este grupo vulnerable en el proceso de aprendizaje. Por tanto, los centros de Educación Superior se ven en la obligación de incorporar un programa educativo institucional que fije los lineamientos para la inclusión y educación de estudiantes con necesidades educativas especiales; así como el mejoramiento de la infraestructura, dotando de rampas, ascensores, pasamanos y señalética bajo la tipología braille para las diversas dependencias educativas y administrativas.

Además, debe ser capaz de implementar acciones de sensibilización por medio de ferias, casa abiertas, conferencias que aborden técnicas alternativas de comunicación, orientación y movilidad se a esta interna o externa acompañadas de obras de teatro y dramatización organizadas por los estudiantes no videntes, sumándose a ello la ejecución de un programa audiovisual donde se plasme la realidad de las discapacidades en la institución educativa.

En lo referente a la parte académica, las universidades deben fortalecer o reestructurar su modelo educativo centrado en el aprendizaje, donde se priorice las siguientes acciones: un adecuado proceso de capacitación docente sobre temas de inclusión educativa, con la finalidad de crear un diseño metodológico universal de aprendizaje a ser implementado en

toda la institución, para mejorar de manera gradual la praxis docente y proporcionar respuestas efectivas a la diversidad de los estudiantes.

Es indispensable que se haga énfasis en la implementación de una línea de educación inclusiva e inclusión educativa, donde se fortalezcan las políticas, culturas y prácticas de los parámetros antes mencionados dentro de los proyectos de investigación educativa proyectada para años venideros, donde los estudiantes que se encuentran en proceso de titulación sean los dinamizadores y pioneros en proveer de metodologías y técnicas activas capaces de atender a la diversidad escolar.

Resulta indispensable que la institución educativa a través de los organismos competentes haga un seguimiento efectivo a la praxis docente, donde se priorice la revisión de las adaptaciones curriculares de acuerdo a las necesidades de los estudiantes, haciendo énfasis en las metodologías de enseñanza-aprendizaje, recursos didácticos y procesos de evaluación.

En este sentido, los docentes especialistas o afines a la inclusión educativa y educación inclusiva deben ser los responsables de crear materiales didácticos con tipología braille, así como del uso de recursos informáticos como Jaws y magnificadores de pantalla. A la vez de incidir en la creación de servicios de apoyo técnico pedagógico a la diversidad y NEE a través de bibliotecas de tiflotecnología orientado al aprovechamiento de los recursos tecnológicos para atender a personas no videntes o con baja visión

4.4 Análisis de la atención a la diversidad en las Instituciones Educativas Superior del Ecuador

Los cambios en el sistema Educativo Superior son significativos en los últimos años, donde el Ecuador en materia de Inclusión educativa y Educación Inclusiva han logrado reconocimientos internacionales, siendo uno de ellos el efectuado en el Salón Europeo de la Accesibilidad y la Concepción Universal “*Urban Acces 2015*” realizado en marzo del 2015 en París, en la cual, la Fundación “*Designfor All*” encargada de realizar la promociones a las investigaciones científicas, generación del conocimiento y aplicación de diseños inclusivos, aprobó de manera unánime la premiación a Ecuador por la implementación de políticas para las discapacidades, oficializada a través de la metodología ecuatoriana para el desarrollo de accesibilidad universal, a cargo de la

Vicepresidencia de la república y la Secretaría Técnica para la Gestión Inclusiva en Discapacidad-SETEDIS, convirtiéndose Ecuador en el primer país latinoamericano en obtener dicho galardón internacional (Herrán, Pinargote, & Veliz, 2015).

Son muchas las universidades del país que han logrado el acceso, permanencia y culminación de los estudios a personas con necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad, teniendo así referentes educativos, tales como la Universidad Técnica de Manabí (UTM), quien acoge alrededor de 12500 estudiantes distribuidos en 33 carreras, de los cuales 53 tienen discapacidades físicas, auditivas, visual o intelectual. Además, cuenta con una plana docente comprendida por 576 educadores, de los cuales, 16 poseen discapacidad. En este sentido, la UTM se proyecta como la universidad con mayor número de estudiantes, profesores y empleados con capacidades diferentes integradas al proceso educativo en general (Herrán, Pinargote, & Veliz, 2015).

Otra de las universidades que han marcado un cambio en su modelo educativo, orientándose a la inclusión educativa es la Universidad Politécnica Salesiana (UPS), donde se ha implementado una serie de acciones destinadas a promover el proceso inclusivo de las personas con discapacidad y estudiantes que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad (Gellegos, 2015).

Según los datos proporcionados por el Departamento de Bienestar Estudiantil que posee la IES, en el período 2011-2012 la UPS ha logrado incluir a 370 estudiantes en sus diversas sedes, los mismos que presentan algún tipo de discapacidad, entre las que se encuentran:

Tabla 1. Tipos de discapacidad por sede en la UPS

Sedes	Auditiva	Física	Visual	Otra	Total
Guayaquil	9	10	37	15	71
Cuenca	11	39	85	24	159
Quito	31	25	45	39	140
Total	51	74	167	78	370
Porcentaje	13,8%	20%	45,1%	21,1%	100%

Fuente: Departamento de Bienestar Estudiantil, (2015)

Por tanto, del total de 18.634 estudiantes que se matricularon en el período 2011-2012 en las tres sedes de la UPS, 370 (2,01%) de ellos presentaban discapacidad, de las cuales el 45,1% representa a la discapacidad visual como mayor incidencia; por lo que se lleva a la conjetura, que este tipo de afectación no implica dificultades de niveles cognitivos que incidan en el conocimiento de los educandos.

Para (Santiesteban, Barba, & Fernández, 2017) hace énfasis en la declaratoria de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) sobre los principios de pertinencia que rigen en el sistema de Educación Superior en el país, lo que condiciona a las IES a garantizar en sus instalaciones académicas y administrativas, aquellas condiciones necesarias para que las personas con capacidades diferentes logren ejercer su derecho a desarrollar sus actividades, potencialidades y habilidades, así como lo dispone el PNBV, citado con antelación en el presente estudio.

El análisis de la Secretaría de Educación Superior Ciencia, Tecnología e Innovación realizado en los años 2014-2015, sobre temas de inclusión de estudiantes con NEE a las instituciones de Educación Superior de las Zonas de Planificación 1 y 2 de la provincia de Imbabura, demostró que los docentes de las universidades no han recibido la preparación suficiente sobre discapacidad, ya que dentro de sus indicadores, la IES solo cumplen con el 28,5% de las condiciones necesarias para la inclusión pedagógica, lo que implica la necesidad de mejorar sus procesos administrativos y pedagógicos.

4.5 Realidad exclusiva en la educación de las personas diferentes

La educación es un derecho humano fundamental que se posiciona en el centro de una sociedad, amparado por la Declaración de Derechos Humanos y otros instrumentos legales de manera internacional (UNESCO, 2013). El derecho a la educación se convierte en uno de los principios más relevantes que respalda la Agenda Mundial de Educación 2030, así como la fundamentación básica del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS4) que ampara a la comunidad internacional y que garantiza a los pueblos al pleno derecho de una educación de calidad.

La educación se presenta como un concepto muy amplio que busca la integración de todos los miembros de una sociedad, donde cada estudiante tiene la posibilidad de adquirir

conocimientos y desarrollar habilidades, actitudes y hábitos que garanticen su bienestar socio-emocional como parte del crecimiento del individuo (CONADIS, 2013).

En términos generales, hablar del derecho a la educación, implica que todos los miembros de una sociedad deben tener las mismas oportunidades para aprender, es ahí donde la educación inclusiva tiene como propósito prestar una atención formativa que favorezca el desarrollo de las habilidades y capacidades de un colectivo estudiantil y la cohesión de todos los miembros de la comunidad (Ainscow, El desarrollo de sistemas educativos inclusivos:, 2013).

Desde estas perspectivas, la inclusión se convierte en un proceso mediante el cual se logra identificar y responder a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes, a través de la participación mayoritaria en el área de aprendizaje, así como en las culturas y comunidades, situación que permite la reducción de los niveles de exclusión.

Por consiguiente, la praxis educativa, así como el perfil de los docentes deben asumir los cambios y modificaciones en contenidos, enfoques, estructuras, así como el diseño y aplicación de estrategias metodológicas, con una visión que conlleve a la inclusión de todas las niñas y niños en un rango específico de edad (Ministerio de Inclusión Económica y Social, 2013).

Según Blanco & Cussato (2013) “la Educación Inclusiva es inherente al principio de Educación para Todos”, lo que significa que el sistema educativo en el país debe generar un cambio en la forma de concebir y desarrollar la educación dentro de los aspectos curriculares a través de la actitud de los docentes frente a la diversidad de las necesidades educativas de los discentes. Por lo tanto, es necesario que la formación constante de los educadores logre concientizar el cambio requerido a través de la capacitación y la práctica en términos inclusivos.

La formación del docente en aspectos inclusivos permite la adquisición de una especialización multidisciplinar que se orienta a reducir los procesos de exclusión al que se encuentran sujetos determinados colectivos sociales, a través de la aplicación de los conocimientos que permitan la resolución de problemas dentro del entorno y contextos transdisciplinares de diversidad.

La especialización inclusiva facilita la formulación de juicios y argumentos para la toma de decisiones reflexivas inherentes a la diversidad escolar por medio de la aplicación de estrategias metodológicas que mitiguen la construcción de las barreras educativas que segregan al colectivo social por diversos factores como religiosos, económicos, físicos, intelectuales u otros. (National Down Syndrome Society, 2012).

Sin lugar a dudas la formación docente en términos inclusivos permite asumir los cambios y modificaciones de los contenidos, respondiendo a la garantía del derecho de la educación de calidad, a través del acceso, permanencia, aprendizaje y culminación de todos los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos dentro del sistema educativo del país, agrupados en diversos niveles de enseñanza bajo las condiciones del buen trato, así como en ambientes de aprendizaje que garanticen el buen vivir.

A partir del 2011 se propiciaron reformas educativas de las que emergió la nueva Ley de Educación Intercultural (LOEI), la misma que se encontraba respaldada por el Plan Decenal de Educación 2006, así como por la vigente Constitución de Ecuador de 2008. Por tanto, los cambios se encontraban enfocados a satisfacer las necesidades de los sectores más vulnerables de la sociedad ecuatoriana, que desde el 2006 habían manifestado una serie de cambios en la política inclusiva, lo que se evidencia en la Constitución del Ecuador (2008), que manifiesta en su Capítulo 2, art. 27 lo siguiente:

...se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto de los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa... (Const/Ec/2008, cap.2, art. 27)

En este sentido, el Ministerio de Educación (MINEDUC, 2010) cuenta con un Proyecto Modelo de Educación Inclusiva, el cual se centra en el aseguramiento del sistema educativo dentro de los parámetros inclusivos, y en la necesidad de cumplir con las demandas dispuestas en la constitución, haciendo posible la escuela para todos y logrando atender de manera eficiente a sujetos con necesidades educativas especiales, asociadas o no a una discapacidad, así como a aquellos sujetos que se encuentren en estados de vulnerabilidad.

El objetivo principal del proyecto prioriza el fortalecimiento y mejora continua de la atención en educación especial, así como los parámetros de educación inclusiva en

educación regular, para niños y jóvenes con NEE (Ministerio de Educación-Subsecretaría de Calidad 2010, en adelante MINEDUC). Se debe afirmar que el rol de la administración educativa es determinante, estableciendo una influencia positiva en el desarrollo de los procesos educativos, lo que resulta indispensable para establecer un proceso de evaluación al trabajo efectuado por el MINEDUC en relación al tratamiento de las discapacidades y atención prioritaria a la vulnerabilidad.

4.6 Rol del Docente en la Inclusión Educativa

Desde la perspectiva educativa, la inclusión social hace énfasis en el proceso constante que permite el abordaje y respuesta a la diversidad de necesidades que posee un colectivo estudiantil (UNESCO, 1994). Por ello, el sistema educativo se vio en la obligación de realizar una reestructuración orgánica y funcional de las instituciones educativas en todos los niveles de enseñanza, lo que implicó la presencia de docentes proactivos capaces de fusionar los ambientes de aprendizaje con los valores y principios profesionales que ampara su labor educativa.

Hablar de centros de enseñanza y educación, es relacionar la praxis docente con el conjunto de planificaciones, así como con la ejecución de actividades pedagógicas dentro del aula, donde el criterio profesional debe centrarse en la humanización de la misma, logrando asumir un rol más participativo e integrador, donde niños, niñas, adolescentes, jóvenes y personas adultas logren tener un acceso igualitario y equitativo al sistema de enseñanza ordinaria, independiente a su condición social, económica, religiosa o étnica. El rol del docente es muy relevante dentro del proceso enseñanza-aprendizaje.

La inclusión se basa en el respeto a la diversidad, la praxis docente proclama que no puede existir calidad en la enseñanza sino existe inclusión y equidad, por eso es preciso que los docentes se encuentren plenamente preparados para ser inclusivos, dotándolos de herramientas que les permita desarrollar planes con equidad, cuya mirada profesional se ajuste a la conciencia de que cada estudiante es diferente.

Sin embargo, la realidad educativa deja entrever una problemática relacionada al rol del docente dentro de la inclusión educativa, donde los criterios de los educadores convergen en que ellos no se encuentran plenamente preparados para trabajar con niños que presenten algún grado de discapacidad, así como NEE no ligadas a una discapacidad física.

En la actualidad, es un condicionante que los docentes se encuentren en una profesionalización continua sobre el manejo de las discapacidades dentro del aula, donde las planificaciones educativas tengan en consideración el diseño de las diversas adaptaciones curriculares que permiten al educando sentirse parte del colectivo educativo y así el individuo tenga los mismos derechos y oportunidades para aprender.

Cabe mencionar que el punto relevante en la historia de la educación inclusiva se establece en la Declaratoria de Salamanca, mencionada anteriormente, considerada como un hecho que marcó el cambio de enfoque de la educación, donde los representantes de varias naciones del mundo llegaron a un acuerdo sobre los principios de una educación de calidad para todos, enfocándose exclusivamente en la defensa de los niños con NEE y estados de vulnerabilidad, dejando a un lado los criterios de exclusión (UNESCO, 214).

En este sentido, el docente debe priorizar una serie de principios, en los cuales se cimentan la nueva educación, el que fueron definidos por la UNESCO y establecido en la Declaratoria de Salamanca (1994) de la siguiente manera:

- Todos los niños de ambos sexos tienen un derecho fundamental a la educación y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos,
- Cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizajes que le son propios,
- Los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades,
- Las personas con NEE deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán ser integrados a una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer sus necesidades,
- Las escuelas ordinarias inmersas en esta orientación integradora representan un medio más eficaz para lograr mitigar las actitudes discriminatorias, capaces de crear comunidades de acogida, contribuyendo a la formación de una sociedad integradora y lograr la educación para todos.

Otro episodio significativo en el proceso de fortalecimiento de la Educación Inclusiva se suscitó a través de la publicación del *Index for Inclusion* realizado en el año 2000, por *Mel Ainscow y Ton Booth*, donde se lograron establecer los parámetros que permiten llevar a

efecto una inclusión eficiente desde la práctica, identificando barreras para lograr su correcta implementación y establecer indicadores claves para evaluar su proceso aplicativo.

Dentro de la praxis docente, el educador debe tener presentes los principios de la educación integradora, que según el aporte de Guzmán (1989) pueden ser resumidos en cuatro principios básicos, que son la sectorización, e individualización; entendiéndose por normalización al proceso de adaptación del sujeto con deficiencias al contexto dominante. Por otra parte, la integración es vista como un proceso en la cual se logra la adaptación del sujeto al contexto. Mientras que la sectorización clasifica a los sujetos con NEE y los ubica en diversas secciones para obtener un concreto acercamiento al entendimiento de su dificultad. En lo referente a la individualización, esta centra toda la atención en las personas con NEE como un elemento integrante del sistema educativo amparado en los principios básicos de la educación inclusiva.

Desde este punto de vista, el docente se convierte en un mediador de los recursos disponibles dentro del sistema educativo ordinario, para dar cabida a las personas con NEE y estados de vulnerabilidad, haciéndose notoria la mezcla entre el profesionalismo y la parte humana. Debe quedar clara la diferenciación entre los términos de integración e inclusión, la misma que se cimienta en su marco de referencia, entendiéndose que, la integración se ajusta a la normalización y la inclusión se encarga de la defensa de los derechos humanos (Gine, 2012).

Desde esta perspectiva, es necesario que el docente se encuentre preparado para hacer adaptaciones curriculares y que fomente la creación de aulas de apoyo o acompañamiento, es decir que, fomente la compensación de lo que le falta al sujeto, para que este pueda acomodarse al sistema educativo, entendiéndose como la aplicación de una educación integradora. Por tanto, cuando los cambios se dan a nivel metodológico y organizativo, se está haciendo énfasis en una educación inclusiva, no se trata de reducir los contenidos del currículum, ni de hacerlos lo más sencillo posible para el individuo con NEE, sino de facilitar el acceso a ellos, situación que deriva en el manejo eficiente de los recursos que posee la institución educativa, enfocados a todos los elementos de la comunidad educativa y no solamente en las personas con NEE o estados de vulnerabilidad (Calvo y Verdugo, 2012).

El rol del docente es fundamental en el proceso de inclusión o exclusión de los estudiantes inmersos en las condiciones antes mencionada, lo que representa un punto relevante en el proceso de educación inclusiva, especialmente en la Educación Superior, lo que demanda del compromiso del docente para poder consolidar sus conocimientos en temas de inclusión y lograr que todos participen en igualdad de condiciones y derechos educativos. Por tanto, el criterio arraigado en la integración educativa, donde la responsabilidad del maestro es relegada a segundo plano, fija la labor de solucionar problemas en el sujeto con NEE a los especialistas, donde se incluye a psicólogos, psicopedagogos, terapeutas de lenguaje, entre otros.

Cabe mencionar que, el modelo impuesto por la Educación Inclusiva, implica que todos los estudiantes que poseen necesidades educativas especiales en algún momento generan situaciones a través de las cuales aprenden de manera diferente, criterio que conlleva a descartar la necesidad de comparar a unos como deficientes que requieren de una intervención educativa especial, con otros, que son catalogados como normales. La educación inclusiva hay que verla desde el enfoque humano, fusionando criterios profesionales para lograr una mejor intervención, el proceso enseñanza-aprendizaje fomenta la participación de todos, especialmente en los contextos de educación superior, focalizando la intervención de todos sus elementos constitutivos, permitiendo de esta manera desterrar los criterios de exclusión o segregación social que en muchos se encuentran arraigados y que consideran que las personas con NEE o estados de vulnerabilidad retrasan el proceso formativo de los demás.

El docente de educación superior debe ser el encargado de despojar el criterio de etiquetar a las personas con NEE, como aquellos individuos que poseen algún tipo de retraso o trastorno mental, ya que eso acarrea un retraso en el sistema educativo. Se requiere un cambio inmediato, no del sujeto, sino del sistema de enseñanza, teniendo en cuenta que los criterios de la educación inclusiva deben ser atendidos desde los niveles macro y meso para lograr efectos positivos a nivel micro, y no como se lo llevaba tradicionalmente en sentido opuesto al manifestado. Por tanto, es necesario que el docente tenga presente bajo la relevancia de su rol como formado, la diferencia entre educación inclusiva y la Educación Integradora, dispuesta en el siguiente organizador gráfico:

Gráfico 2: Diferenciación entre educación inclusiva y la educación integradora



Fuente: La Educación Inclusiva en el Marco Legal de Ecuador, (Donoso, 2013)

Elaboración: Propia a partir de los fundamentos de Giné, 2012; Calvo y Verdugo, 2012

Por tanto, los criterios de diferenciación entre ambos conceptos quedan explicado, para que el rol del docente cumpla de manera eficiente su cometido específico de impartir cátedra, especialmente en los contextos educativos superiores, donde la demanda es más exigente, ya que se cimentan las bases del profesionalismo de una persona, así como los elementos participativos de una sociedad.

4.7 La formación docente dentro de la inclusión educativa

La Educación en el siglo XX, permitió que se fijaran los principios de homogeneidad utilizados para igualar contenidos de enseñanza que se derivaban en el mismo proceso enseñanza-aprendizaje para todos, contando con las mismas exigencias, igualdad de contenidos, procesos evaluativos, dejando a un lado los criterios de diferencias y particularidades, entre otros.

Los principios básicos de la comunicación se han basado en la identificación previa de las cualidades, destrezas y potencialidades de cada individuo. Por tanto, referirse a diferencias traería consigo una serie de conjeturas conflictivas, por la necesidad de romper paradigmas arraigados en la sociedad. Es decir que, si se considera el respeto a los derechos humanos, donde todas las personas tienen las mismas oportunidades y sean tratados de igual maneras, conlleva a la reflexión sobre el rumbo de la sociedad en búsqueda de la igualdad, por el simple hecho de establecer de que todos somos iguales y nadie tiene derecho a segregar o discriminar.

La formación de los profesionales de la educación, según Barrio (2009) debe centrarse en los pilares fundamentales de la educación inclusiva, donde sus contenidos académicos impartidos en los centros de enseñanza superior se ajusten a las necesidades del entorno, especialmente para atender a las personas con NEE o estados de vulnerabilidad.

Durante los últimos años la formación docente dentro de los aspectos inclusivos se ha vuelto prioritaria para garantizar una intervención efectiva por parte de los educadores en la enseñanza de las personas con NEE, por ello es necesario centrar a la educación como el eje principal que permita entender lo que cree, lo que puede hacer y lo que hace el docente.

Dentro de la praxis educativa en términos de inclusión se demuestra que el elemento más incidente dentro del proceso enseñanza-aprendizaje de los estudiantes con NEE es el docente, por eso se deben fijar los parámetros que tipifican la predisposición del educador, y lo que éste puede y debe hacer para lograr incluirlo en un sistema educativo de carácter equitativo e igualitario.

Ávalos (2013) menciona que la formación docente para un proceso inclusivo amerita la dotación de un conjunto de estrategias y experiencias que permiten la profesionalización

del docente, así como la promulgación de valores y principios que lo proyectan como una persona más sensible, cuya humanización consolida el aprendizaje significativo de aquellos individuos que han permanecido en un estado de inequidad social.

Resulta importante tener presente el criterio del profesorado para llegar a establecer las buenas prácticas docentes en temas inclusivos, donde se traten temas relacionados con las estrategias y metodologías pedagógicas que se deben aplicar de manera conjunta con el centro de enseñanza, de tal manera que todos los elementos relacionados a la inclusión se encuentren inmersos en la solución inmediata de esta problemática social.

Por tanto, es común ver problemas relacionados a la inclusión educativa en todos los niveles de enseñanza, especialmente los centros de educación superior, situación que demanda de compromisos humanistas y sociales basados en acuerdos, tanto nacionales como internacionales que requieren de una praxis docente eficiente para atender los requerimientos educativos de los educandos.

En la actualidad, la formación de docentes en temas inclusivos se proyecta como una necesidad, como la parte complementaria de las reformas educativas, donde se hace énfasis en los parámetros de inclusión. Sin embargo, son muchas las dificultades que presentan los docentes que ya están ejerciendo su carrera profesional ya que las prácticas educativas han contribuido a través de las experiencias áulicas a intervenir de manera profesional en casos de estudiantes con necesidades educativas especiales, las mismas que pueden estar ligadas o no a una discapacidad física.

Debido a esto, es necesario que los entes reguladores de la educación hagan énfasis en la formación docente, amparándose en el criterio de la necesidad de proveer un sistema educativo más inclusivo, logrando de esta manera humanizar la práctica educativa dentro y fuera de las aulas, de tal manera que las necesidades y requerimientos de la sociedad se encuentren plenamente satisfechos por el efectivo accionar del docente.

Es evidente que los centros de estudios deben diseñar y desarrollar estrategias didácticas que estimulen y fomenten la participación de todos los docentes, donde el aprendizaje, en términos inclusivos se realice de manera grupal, con el fin de que todos aporten con criterio ideas que permitan mejorar la enseñanza en su lugar de trabajo, de tal manera, que la institución educativa debe establecer un Proyecto Educativo Institucional (PEI) que sea

capaz de atender de manera eficiente a la diversidad como elemento principal del buen funcionamiento, a la vez que genere los cambios necesarios dentro de las aulas y la convergencia de criterios en base a la participación activa de los padres, así como la distribución efectiva del tiempo en el aula tomando en consideración los ritmos de aprendizaje del colectivo estudiantil (Ávalos, 2013).

No se puede reducir la solución problemática a disposiciones teóricas, sino que la intervención práctica resulta relevante para actuar de manera eficiente como un docente inclusivo. Durante los últimos años son muchas las leyes promulgadas que demandan la atención hacia los grupos más vulnerables a través de las diversas políticas gubernamentales, exigiendo del docente una formación continua que garantice el proceso inclusivo en todas las instituciones públicas, privadas, fiscomisionales y municipales incluidas en los distintos niveles de enseñanza (Blanco R. , a equidad y la inclusión social: Uno de los desafíos de la educación y la escuela de hoy, 2013).

De la misma manera, es notoria la abundante publicidad que versa sobre la inclusión y las necesidades educativas especiales, así como las investigaciones respecto a la problemática de la integración escolar o la preparación docente en términos de discapacidad, sin embargo, las soluciones no son tan prácticas, más aún mantienen un tinte de increpación al accionar del docente, que en muchos de los casos no mantuvo una preparación adecuada para atender a las NEE en todas sus dimensiones.

Debido a esto, los sistemas educativos actuales demandan de una mejora en los currículos de enseñanza de todos los niveles educativos, con la convicción de permitir una profesionalización más eficiente y humanista, donde las discapacidades no sean vistas como un factor condicionante para ejercer su labor de enseñanza, sino que la práctica educativa se base en una predisposición profesional orientada al acompañamiento oportuno y eficiente (Álvarez, Castro, Campo, & Martino, 2013).

La adecuada formación docente en términos inclusivos mejora la calidad de la educación en las instituciones, generando una comunidad acogedora, capaz de no solo impartir conocimiento sino de poner en práctica los principios del buen vivir. Sin embargo, la realidad que reposa en la sociedad, es que existe un número de docentes que no se encuentra preparado para hacer frente a los diversos casos de inclusión, a pesar de los

múltiples cambios generados por las políticas de gobierno (Ainscow, Desarrollo de sistemas inclusivos, 2013).

En consecuencia, los docentes deben ser capaces de enseñar en base a la diversidad de los estudiantes, lo que acarrea un cambio en la metodología, desarrollo de las competencias inherentes a la diversidad, mediación áulica, planteamiento de objetivos, así como la aplicación de una evaluación capaz de mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje (Arteaga & García 2013).

Desde una perspectiva general, los desafíos de la formación docente en términos de inclusión educativa son incuantificables. Durante los últimos años el concepto de inclusión dentro del contexto educativo ha ido ganando énfasis en Latinoamérica, especialmente en Ecuador, factor elemental que viabilizó la aplicación de políticas y acciones gubernamentales. La representación práctica del concepto de inclusión reguló las prácticas educativas en todos los niveles de enseñanza, donde se hizo énfasis en el cambio de los modelos de enseñanza, así como en las ideas basadas en los parámetros de exclusión, diversidad y sobre todo en la construcción de identidades dentro del colectivo estudiantil (Díaz & Rodríguez, 2014).

Bajo este último concepto, es meritorio hacer referencia a la capacidad de construir y preparar sujeto/docente capaz de incursionar en temas de inclusión. Sin embargo, lo expuesto anteriormente muestra algunas situaciones dentro del sistema educativo que deben ser mejoradas o modificadas, teniendo como eje central al docente como consecuencia de las teorías contemporáneas del aprendizaje que cimientan la necesidad de tener docentes capaces de enseñar en contextos diversos de aprendizaje (Ainscow 2013).

La práctica educativa debe estar centrada en la proyección de espacios homogéneos de acciones y sujetos apegados a la realidad social, donde la equidad e igualdad formen parte de los pilares fundamentales de la educación, de tal manera que el docente dentro de su praxis haga una profunda reflexión sobre su accionar en la enseñanza de manera general (Silvia, 2011).

Para Calvo (2014) en su obra *“Inclusión y formación de maestros”* manifiesta que son muchos los cambios generados en la parte sur del continente americano, muestra de ello es el claro ejemplo de lo acontecido en Colombia, donde la presencia de una legislación

avanzada, capaz de ofrecer una educación que incluya a toda su población, da luz a un nuevo proceso de enseñanza, lo que obliga a que el período formativo de los futuros docentes tome un nuevo rumbo, haciéndose un poco más humano y social, con miras de inclusión e igualdad siempre ajustada a la diversidad del colectivo que el enseña.

En consecuencia, gran parte de los países de América Latina han tenido que afrontar una serie de dificultades para traducir una verdadera legislación en temas sectoriales y, más aún, en prácticas de carácter pedagógico que garanticen en todas sus dimensiones una educación de calidad para todos y todas, donde los niños, niñas, jóvenes en edad escolar y personas mayores que deseen culminar sus estudios tengan a su disposición docentes capaces de guiarlos en el periplo formativo del proceso enseñanza-aprendizaje.

Como es evidente, la propuesta de cambio en Colombia en relación a los indicadores de equidad pone en evidencia una tasa muy baja de cobertura en preescolar ubicándose en un 34%, las tasas más altas de deserción escolar (7%), así como una gran diferencia de los resultados de aprendizajes contrastados entre la educación pública y la privada, notándose un rendimiento deficiente en el sector público. A pesar de ello Colombia mantiene una larga trayectoria en el aspecto de innovación educativa que, de una u otra manera, busca atender a través de la aplicación de estrategias pedagógicas adecuadas a todas aquellas poblaciones vulnerables donde el derecho a la educación le ha sido esquivo durante muchos años (Calvo, 2014).

Según Almanzor (2013) “las escuelas de hoy en día ya no funcionan como una institución que se encarga de formar de manera homogénea a los individuos” (p. 12). Por eso, más que un centro formativo de sujetos, debe convertirse en un espacio donde las reglas y recursos que imperan les permitan tener espacios de negociación, de articulación, de producción de experiencias y sentidos diversos amparados en la inclusión, los mismos que requieran de la intervención del docente como humanista.

Sin embargo, las vivencias educativas, en muchas ocasiones son impredecibles y diversas, lo que amerita ir más allá de estudio del sistema educativo planteado por las políticas de gobierno; es preciso interrogar los sentidos de los actores educativos y reconstruir las experiencias, valores, expectativas y las estrategias utilizadas para formar sujetos inclusivos e integradores con respeto a la igualdad y equidad.

Jorge, Sánchez, y Herrera (2014) considera que “el aumento de las políticas de inclusión, desplegadas por los diversos sistemas educativos a nivel internacional suscitados durante la últimas décadas” (p. 34) han permitido contemplar los niveles elementales de educación, con la convicción de elevar los índices de retención y permanencia, de tal manera que, la trayectoria de los educandos podían ser medidos en términos de inicio y culminación respectiva de cada nivel, sumándose a esto, de manera progresiva el diseño efectivo y la aplicación de acciones que amparen la enseñanza en el nivel superior.

Debido a esto, la inclusión se transformó en un concepto, que tuvo la intención de mejorar los aspectos de calidad, donde se promueva la retención y permanencia de los educandos, quienes de una u otra manera presentan algún grado de vulnerabilidad y discapacidad, sea física, mental o de aprendizaje. Actualmente los parámetros de inclusión y calidad exigen hacer una mirada al tipo de experiencia que se ofertan a los educandos, donde el docente sea capaz de reconocer las nuevas formas de exclusión, a pesar de que ellos se encuentren inmersos en el sistema ordinario o especial (Artavia & Cárdenas, 2012).

Argentina, es otro de los países, donde los cambios en temas inclusivos han generado una serie de situaciones controversiales en el sistema de enseñanza, desde el año 2007 en adelante, han promovido el desarrollo de diversas acciones de investigación aplicadas a diversos institutos de formación docente en la provincia de Salta, especialmente en su capital y parte de la zona del valle de Lerna orientadas a realizar un análisis descriptivo sobre el proceso formativo de los futuros educadores en temas relevantes, tales como la inclusión, equidad e igualdad.

El proceso de indagación en aquellas regiones ha conceptualizado el término de inclusión educativa, entendiéndola como un proceso de inclusión social, que suelen ser concebida como eje complementario de políticas sociales en un proceso de concepción e implementación. Sin embargo, la inclusión puede ser vista como un componente clave, capaz de forjar enfoques y prácticas educativas, que contribuyan al logro de las sociedades igualitarias (Capellaci & Miranda, 2013).

Según la UNESCO (2013), el término de inclusión educativa, no sólo se orienta a favorecer el acceso a la educación y la culminación de la educación obligatoria, sin importar la procedencia social, o cultural de los estudiantes, sino que su objetivo

fundamental se centra en garantizar que todos los sujetos accedan a una oferta que sea capaz de atender a toda la diversidad, que esto incurra en una fragmentación del sistema educativo.

Desde esta perspectiva que vinculan de manera directa los términos de inclusión con la atención a la diversidad, nos situamos en un punto de debate a las trayectorias culturales de los educandos, en un macro de análisis de los sistemas educativos. A pesar de reconocer que las trayectorias culturales de los sujetos guardan relación íntima con el posicionamiento de clase, género y etnia, esto no depende exclusivamente de ellas, lo que implica que las trayectorias son configuradas en relación a las dimensiones y condicionamientos materiales, representación social, esfera subjetiva, expectativas, sentimientos y las estrategias sociales, así como educativas que se van aplicando de manera progresiva (Cáceres, 2014).

Cada uno de los factores antes mencionados se proyectan como ejes que permiten problematizar las políticas de inclusión en la formación de los docentes, quienes deben estar preparados para responder a las necesidades educativas de la diversidad escolar que se encuentren en los sistemas de enseñanza a nivel nacional, lo que implica que su proceso formativo debe amparar los principios elementales de equidad e igualdad.

La formación profesional de los docentes desde los contextos educativos universitarios debe estar enfocada en la dotación de los conceptos básicos inherentes a la inclusión educativa con el objetivo de formar profesionales en educación capaces de atender las NEE de manera eficiente.

El Estado guarda absoluta responsabilidad en las políticas educativas orientadas a la formación docente, por considerar a ésta como una profesión que se vincula constantemente a la transmisión, reproducción y producción de cultura, cuyas dimensiones simbólicas se constituyen en una función de carácter público. En consecuencia, la uniformidad en la formación docente acarrea una serie de situaciones problemáticas de carácter social donde el proceso de inclusión educativa se ve desplazado por la implementación de un modelo de enseñanza sólido y rígido que debe ser aplicado en todos los niveles de enseñanza, donde la libertad cultural, el acceso a una educación digna e

igualitaria son potencializados en todo su esplendor, lo que conlleva a hacer una reflexión profunda sobre la importancia de la formación docente en temas inclusivos.

Para (Puigros, 2014) “la inclusión se transformó en un concepto, que intentó dar cuenta, de aquellas políticas educativas que contemplaba la necesidad de mejorar muchos aspectos en la calidad de la enseñanza” (p. 54), para de esta manera promover la retención en la escolaridad de aquellos alumnos que asisten a los distintivos niveles educativos. En consecuencia, la inclusión se proyecta como una categoría ordenadora de aquellas políticas públicas que rigen en la actualidad, en particular de los criterios nacionales y provinciales de la educación, ya que existen miles de personas que han sufrido alguna situación de restricción en el acceso a la educación.

Por tanto, los cambios en las políticas de gobierno deben orientarse a promover una educación integradora, donde las personas con diversidad funcional encuentren espacios debidamente acoplados para su permanencia y terminación escolar, basándose en los principios de equidad e igualdad fijadas en un modelo socialista preocupado en atender sus necesidades educativas. Bajo esta perspectiva, la inclusión educativa cimienta sus principios en un eje fundamental, basado en la discusión de la calidad distributiva del conocimiento y poder.

Gentil (2014) asegura que hoy en día el acceso al sistema de escolarización representa un reto para la sociedad, cuyas características son más heterogéneas, por lo que se debe proveer los medios necesarios para garantizar una educación para todos. Por consiguiente, la inclusión educativa se proyecta como un proceso democrático de carácter integral que involucra la superación efectiva de las condiciones políticas aplicadas por parte de los gobiernos en términos económicos, políticos y sociales.

La formación docente en términos inclusivos aún es un tema que se encuentra pendiente en muchos países, en los que se deben aplicar los parámetros de equidad e igualdad dentro del sistema educativo ordinario, sin pensar en el proceso formativo de los educadores, quienes forjan su aprendizaje y profesionalización de manera generalizada, es decir, que no se logra cimentar los aspectos inclusivos ni los conocimientos necesarios que abarca la inclusión educativa.

Los procesos inclusivos/exclusivos nunca se proyectan de manera completa en la sociedad, sino que tienen unos matices muy variados, cimentados en la multiplicidad de factores socio-culturales de sus habitantes, de ahí que no se concibe la idea de que un actor social sufra un estado de discriminación dentro de las esferas educativas, ello implica que los docentes deben ser capaces de incorporar estrategias y metodologías de enseñanza capaces de atender a la diversidad del colectivo social.

La exclusión educativa tiende a definirse no solo por el simple hecho de encontrarse fuera o dentro del sistema educativo, sino que la exclusión tiene que ver con la escasa oportunidad de desarrollar procesos de pensamiento que permitan al individuo entender, convivir e involucrarse en un mundo complejo. Por consiguiente, los ámbitos inclusivos y/o exclusivos no solo se deben enfocar en el aprovisionamiento de plazas escolares, sino en garantizar a los educandos las mismas oportunidades de aprendizaje significativo sin ningún tipo de discriminación (Aguerrondo, 2013).

En lo referente a la educación superior, el proceso de inclusión se debe a la incorporación de políticas públicas que se basan en principios y criterios de incentivos para los educandos, donde la dotación de becas de estudios locales e internacionales así como la ampliación de las ofertas de formación, permiten que cientos de estudiantes de los diversos sectores y estatus sociales tengan las mismas oportunidades para educarse, por lo tanto, el proceso inclusivo en las universidades es el resultado de las políticas compensatorias por parte del gobierno, en un intento de paliar el déficit social, pobreza, déficit de recursos, carencia de docentes inclusivos, y el ajuste de las dificultades sociales de los educandos.

En el caso de Ecuador, el Ministerio de Educación centró su propósito en los medios necesarios a ser aplicados en la profundización de la formación docente, lo que permite un adecuado desarrollo en la práctica profesional en relación a los términos de inclusión educativa del colectivo estudiantil.

En este contexto surge la Ley Orgánica de Educación Superior, Registro Oficial Suplemento 298 de 12-oct-2010 (LOES) que aborda el concepto de inclusión educativa y da respuesta óptima a la diversidad, debido a que, hasta la actualidad existen dificultades en todos los ámbitos educativos, es decir dentro de la educación básica, bachillerato y centros de educación superior, lo que ha obligado a los docentes a desarrollar estrategias

didácticas, capaces de estimular y fomentar la participación activa de todo el profesorado, quienes apoyados con el trabajo colaborativo y del centro de educación deben promover la realización y ejecución de un proyecto educativo institucional que asuma la atención de la diversidad como un principio fundamental para el adecuado funcionamiento del sistema educativo.

En consecuencia, no solo basta con la adecuación de la infraestructura, sino que todo el marco educativo se debe a un proceso formativo del docente, sea antes o después de su profesionalización, donde se adquieran los principios básicos que demanda la inclusión educativa, haciendo énfasis en la humanización del ejercicio profesional, ya que su imagen es la formadora de aquellos elementos necesarios que permiten crear nuevos educadores que acepten al prójimo como un conglomerado de personas diferentes.

Durante las últimas tres décadas, ha existido una variedad de leyes promulgadas en Ecuador, lo que refleja la preocupación constante por aplicar políticas públicas que sean capaces de atender el mundo de la discapacidad, así como la abundante publicidad que versa sobre la integración y las NEE, lo que conlleva a cimentar diversas concepciones avaladas por investigaciones que captan el interés por definir el rol del docente dentro del proceso inclusivo en los diversos ámbitos de aprendizaje. Es evidente que un docente capaz de intervenir en un caso de inclusión, incide de manera positiva en la mejora de la calidad de la educación dentro de la institución, contribuyendo a la generación de una comunidad acogedora, donde no solo se imparte conocimiento, sino las prácticas del buen vivir. Por consiguiente, los fines de la educación, según la LOES son los siguientes:

En el artículo 5 de la citada ley aparecen los derechos de las y los estudiantes, también aparece en la letra b) del mismo artículo el acceso a una educación superior de calidad y pertinente, que permita iniciar una carrera académica y/o profesional en igualdad de oportunidades; y en la letra h) del mismo artículo 5 aparece el derecho a recibir una educación superior laica, intercultural, democrática, incluyente y diversa, que impulse la equidad de género, la justicia y la paz.

La Ley de Educación Superior contiene cambios de terminología, estos cambios encierran una necesidad de modificar en la manera de proceder de todo el profesorado ante los casos de vulnerabilidad, discapacidad y NEE entre otros. Todo esto evidencia que la

problemática surge por la evidente falta de preparación de los docentes para hacer frente a los múltiples casos de inclusión educativa, a pesar del gran esfuerzo que el gobierno ha llevado en el país.

Los docentes deben estar preparados para enseñar, sus estrategias y metodologías deben sufrir un cambio continuo y progresivo para promover el desarrollo de las competencias relacionadas con la diversidad, proceso de mediación áulica, fijación eficiente de los objetivos y la evaluación constante de aquella transformación para lograr determinar una enseñanza-aprendizaje inclusiva.

Amparándose en las definiciones básicas de la inclusión, el Estado se encuentra obligado a asegurar el ejercicio de los derechos amparados en la Constitución de Montecristi de 2008 referentes al acceso de la educación y prestación de todos los recursos necesarios para promover el acceso afectivo a la educación, así como la capacitación que requieren los docentes para enfrentarse a un mundo nuevo de exigencias dentro de los aspectos de la estimulación temprana, momento preparatorio para la actividad de asistencia especial dentro de las instituciones educativas y el acondicionamiento de las instalaciones para su normal movilidad.

Sin embargo, el tema de discapacidad hace referencia a todos aquellos individuos que padecen un grado de disminución en sus funciones, ya sean físicas, psíquicas, sensoriales o que a su vez presentan un grado progresivo de trastornos de personalidad o conducta, sumándose a ello los estudiantes superdotados intelectualmente, estudiantes extranjeros amparados en el universo de las necesidades educativas especiales, lo que implica que la formación del docente debe ser fortalecida para asumir de manera igualitaria los cambios propiciados por la sociedad en miras hacia un futuro más integrador.

De otra parte, la Organización Mundial de la Salud menciona que “la discapacidad es un proceso multidimensional, resultante de una relación dinámica entre el estado de salud, factores personales y factores externos” (p. 87). Por ello, la formación de los docentes en los centros de educación superior debe proporcionar las competencias, habilidades y potencialidades necesarias para atender las limitantes físicas, mentales o sensoriales de las personas, así como a las diferencias personales que tiende a segregar muchos de ellos.

La formación docente en inclusión educativa tiende a referirse a los niveles de tolerancia, respeto y solidaridad, maximizando el criterio de aceptación de las personas, dejando a un lado las perspectivas naturales de sus condiciones, preferencias y características, es decir, ser capaz de aceptar sus características, necesidades, intereses y potencialidades para sobrevivir.

El colectivo social que se investiga debe realizar un proceso de adaptación y modificación del ambiente en el que se desenvuelve, lo que requiere de una preparación constante del docente, para promover en las aulas un ambiente acogedor, basados en los principios de equidad e igualdad, donde se logre desarrollar un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje que integre de manera dinámica a cada uno de sus integrantes.

Para lograr un adecuado manejo inclusivo dentro de la educación, el docente debe ser capaz de identificar un sinnúmero de situaciones que pueden estar generando exclusión, por lo que se precisa un nivel de sensibilización y capacitación alto, por el simple hecho de tratarse del respeto a los Derechos Humanos. No obstante, a pesar de las múltiples reformas acontecidas en la educación superior, la buena práctica educativa en este nivel de aprendizaje amerita de un colectivo de docentes con actitudes abiertas al cambio e innovación, por lo que se debe buscar alternativas a sus prácticas profesionales y responder adecuadamente a las NEE.

Sin embargo, el término de integración es aplicado erróneamente como un sinónimo de inclusión, ya que éste último es más amplio que el anterior y parte de un supuesto contrario, por el simple hecho de estar relacionado con la naturaleza propia de la educación en general y la escuela común. Por lo tanto, las dimensiones de inclusión abarcan a todos los miembros de una determinada comunidad, donde todos aprenden de manera conjunta e independiente de sus condiciones personales, físicas, sociales y culturales, situación que requiere de espacios idóneos, donde todos puedan aprender, además de un nivel de modificación de las estrategias y metodologías utilizadas para dar respuestas a la discapacidad.

Por estas razones es necesario entender que históricamente la discapacidad fue considerada como una dificultad de carácter físico, mental y psicológico, entre otras (Barton, 2012), situación que conlleva a analizar las perspectivas de cada sociedad, situación que ha

acarreado en este grupo social sentimientos de miedo, desesperación, impotencia y lástima por su situación de discapacidad. De ahí que el docente deba adoptar una postura complaciente a la diversidad, lo que implica tener los conocimientos necesarios para aplicarlos.

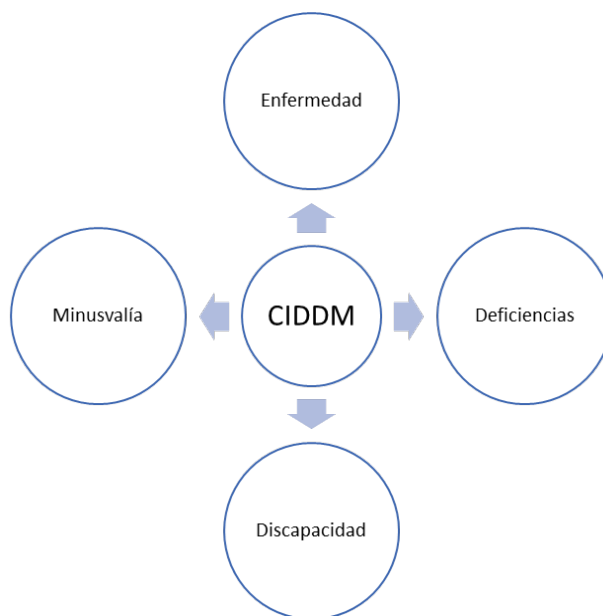
Desde el análisis de los fundamentos teóricos, las investigaciones relacionadas con las personas que presentan algún tipo de discapacidad enfatizan con el uso de un modelo tradicional, el tratamiento efectivo de los paradigmas sociales y de autonomía social. Bajo este contexto, Verdugo (2013) considera que el primer modelo proyectaba a las personas que presentan una discapacidad, como sujetos que dependen de otros, y que se encuentran bajo sometimiento de este, adicionalmente, para muchas personas, la discapacidad se asociaba a un castigo o justicia divina, llegando al extremo de la subjetividad. En el caso de la rehabilitación, ésta fijaba su atención en la persona, la misma que dependía de un profesional de la salud encargado de solucionar sus limitaciones.

Por otra parte, el paradigma de la autonomía personal es uno de los elementos indispensables que deben formar parte de la profesionalización docente actual, factor incidente en el desempeño docente, por lo que la atención pasa del sujeto y se enfoca específicamente en el entorno, haciendo que su pensamiento se dirija a lo que él realmente puede hacer. De esta manera, las conceptualizaciones de la discapacidad dejan la idea de centrarse en el sujeto y pasan a enfocarse en los cambios sustanciales en la sociedad.

Desde estas perspectivas, el cambio de los paradigmas inmersos en la praxis docente debe influenciar al cambio conceptual de la discapacidad. La Clasificación Internacional de Deficiencia, Discapacidades y Minusvalidades-CIDDDM (1990), ya no es utilizada en los entornos sociales actuales, por tanto, la Organización Mundial de la Salud abrió paso a la Clasificación Internacional del Funcionamiento (CIF), presentado como un modelo actualizado para clasificar las enfermedades, donde su nivel de interacción con el medio define su situación de discapacidad.

Por tanto, la CIDDDM definía la relación existente entre la enfermedad y el estado de minusvalía en cuatro niveles de deficiencia, entre los que se encuentran:

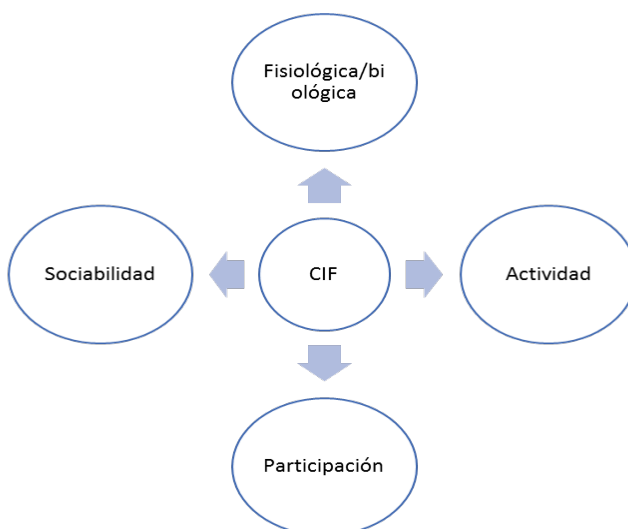
Gráfico 3: La Clasificación Internacional de Deficiencia, Discapacidades y Minusvalidades-CIDDM (1990)



Fuente: CIDDM (1990)

No obstante, los criterios de la CIF lograron un cambio en esta visión por un proceso sistémico, en el cual comienza la interacción establecida entre los distintos elementos que tienden a definir la discapacidad o no del sujeto, entre los que se encuentran:

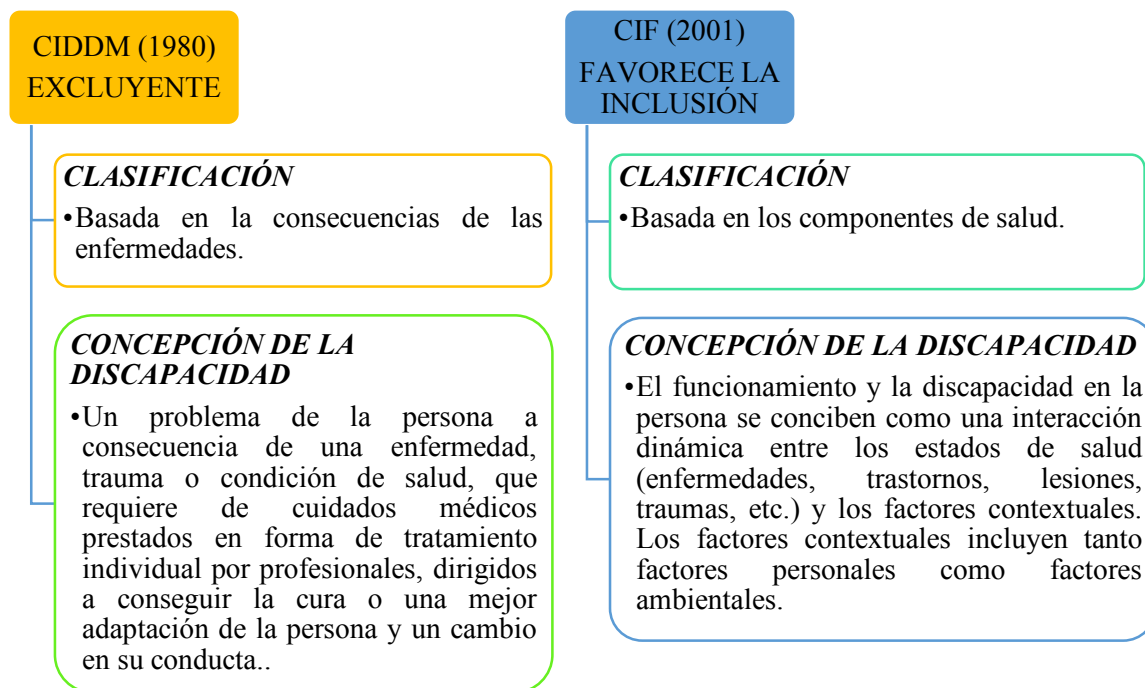
Gráfico 4: CIF para la discapacidad



Fuente: Organización Mundial de la Salud

En base a lo expuesto, es necesario que el docente dentro de su proceso formativo conozca la diferenciación entre estos dos modelos de concepciones de discapacidad:

Gráfico 5: Contraste entre CIDDM y CIF

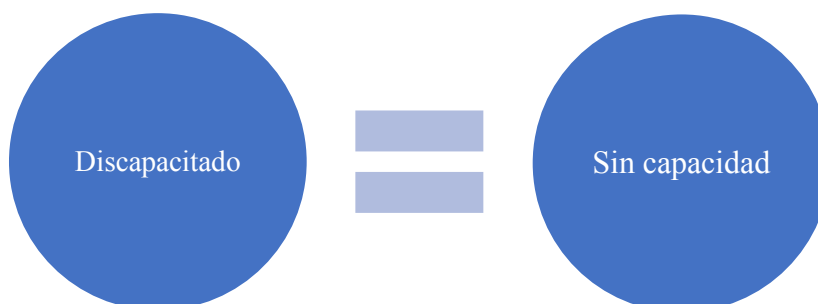


Fuente: Organización Mundial de la Salud y CIDDM (1990)

La concepción de la formación docente actual, debe amparar el despojo de los criterios de discriminación arraigados desde hace muchos años como resultado de la carencia de dominios específicos en materia inclusiva, donde la función de las instituciones de educación superior dentro del proceso de profesionalización de los docentes no abarcaba de manera íntegra los criterios de educación inclusiva, por tal motivo, en la actualidad los educadores pertenecientes a la educación ordinaria, presentan dificultades para atender a la diversidad, más aún si se trata de realizar adaptaciones curriculares que permitan planificar de manera efectiva sus actividades pedagógicas.

Desde esta contextualización, es preciso que el docente coadyuve a romper los estados de discriminación, entendiendo que el uso del término discapacitado no es el más adecuado, ya que:

Gráfico 6: Diferencia de conceptualización entre discapacitado equivalente a sin capacidad.



Fuente: Elaboración propia

En este sentido, resulta importante la manera en que se defina a la discapacidad, ya que de esa definición dependen las expectativas y la manera de actuar frente a este colectivo, así lo asegura Barton (2013), “las personas que no logran escuchar, ver, caminar, moverse, no son menos capaces que otros” (p, 21).

Por tanto, los estudiantes que poseen problemas de aprendizajes, tampoco deben ser considerados menos listos que los demás compañeros, es ahí donde se ve la capacidad del educador para proponer estrategias y metodologías capaces de integrar e incluir a estas personas con necesidades especiales y que aprenden de manera diferente. Es decir que, educar en diversidad, implica dejar atrás todo los criterios e ideologías excluyentes.

4.8 Elementos primordiales en la formación de los docentes inclusivos

Los paradigmas cimentados en los criterios de una escuela inclusiva, conllevan a la formación de una nueva mirada inmersos en el rol del docente, donde el educador es un elemento esencial dentro del proceso de atención a la diversidad, de tal manera que el aula se convierte en el espacio por excelencia que permite al alumnado encontrar respuestas educativas a su manera innata de aprender.

Según Ortiz (2014) el uso del término “escuela inclusiva” debe referirse a la escuela dotada de todos los mecanismos abiertos a la diversidad, capaz de atender a cada uno de sus miembros, terminología que ha ganado gran significancia durante los últimos años,

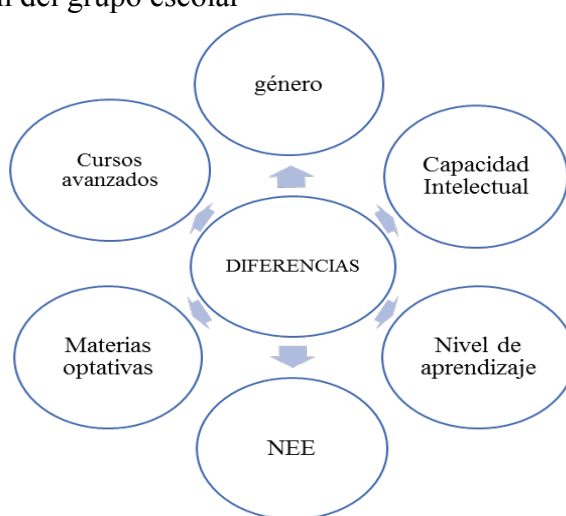
donde la escuela inclusiva es una meta dentro de los aspectos de la educación inherentes a la escuela regular. De ahí que, la problemática social tiende a derivar un sinnúmero de elementos esenciales para la formación inicial de los educadores, entre los que se puede mencionar:

- Atención inmediata de todo el colectivo escolar.
- Acondicionamiento idóneo de las dependencias educativas.
- Conocimiento inmediato de la diversidad escolar.
- Apoyo a la inclusión.
- Colaboración abierta del personal de apoyo a la inclusión.

Por ello surgen los criterios relacionados a las necesidades educativas especiales, criterios que a través de la historia han sido relacionados directamente con la discapacidad; situación que ha conllevado a fijar nuevas tendencias inclusivas que les proporcionan un nuevo significado, ya que aún existen sectores sociales que mantienen en su mente dichos criterios excluyentes, incidiendo, que a los niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales sean tratados bajo los mismos parámetros discriminatorios mencionados con antelación.

A pesar de los avances suscitados en materia inclusiva, en Ecuador, aún existen instituciones educativas que tienden a diferenciar a los estudiantes, haciendo énfasis en los siguientes aspectos:

Gráfico 7: Diferenciación del grupo escolar



Fuente: Elaboración propia

Desde estas perspectivas, es difícil hablar de inclusión, cuando el criterio del sistema educativo se orienta a una segregación que es invisible desde sus perspectivas, convirtiéndose en un foco excluyente y logrando que muchos actores sociales se identifiquen con este tipo de democracia basada en un modelo de enseñanza segregada, situación que conlleva a fortalecer los elementos inmersos en la educación inclusiva, tratando de frenar y cambiar la orientación de las sociedades, donde los procesos de exclusión social son cada vez más potenciales, desvirtuando cualquier avance en este aspecto dentro de los contextos educativos.

Los elementos mencionados con antelación por Ortiz (2014), dejan entrever la necesidad formativa del docente actual en temas inclusivos, así como la dotación de conocimientos a aquellos educadores que se encuentran en pleno ejercicio de sus funciones, considerando los niveles de educación superior como más prioritarios, ya que los niveles de educación básica y bachillerato general unificado se encuentran sujetos a las revisiones de las planificaciones y a las debidas adaptaciones curriculares ante los casos de NEE o estado de vulnerabilidad que forman parte de la gestión directiva y pedagógica que estos centros de enseñanza implementan de manera diaria.

En este sentido, es necesario considerar que un adecuado itinerario formativo en temas inclusivos, amerita plantear un nuevo marco conceptual donde se incluyan prioridades orientadas hacia las perspectivas y visiones que amparen la educación inclusiva y, que se encuentran inmersas en el proceso formativo de los docentes con carácter innovador, por tanto, estas se distribuyen de la siguiente manera (González & Monserrate, 2014).

5.- POLÍTICAS INCLUSIVAS REFERENTES A LA EDUCACIÓN

5.1. Definición de Políticas Educativas

Para Vargas, en su artículo de opinión dice que las políticas educativas (en adelante denominadas “PE”) son parte de la política pública de un Estado, al ser la educación un derecho humano universal, estas políticas ponen en práctica medidas y herramientas para asegurar la calidad de la educación. De igual manera se puede decir, que los proyectos y actividades creados por la administración pública se encaminan a la satisfacción de necesidades de la sociedad.

No solo se trata de programas políticos, sino ideológicos en busca de la formación de la sociedad a través de corrientes y teorías educativas, psicológicas, sociológicas y administrativas que influirán en un aprendizaje futuro de cada persona y repercutirán en el buen vivir. (Vargas, 2014)

La educación no es algo aislado de la sociedad. El proceso de enseñanza-aprendizaje está presente en cada acción que se realiza al largo de la vida del sujeto. Se aprende en conjunto, en grupo, dentro de la interacción con los otros. La sociedad actual, basada en la identificación de las diferencias y la competencia, exige de los educadores y del sistema educativo una postura más inclusiva para evitar la exclusión social y la discriminación.

La inclusión educativa, y por lo tanto social, tiene como desafío principal el intentar hacer a todos partícipes del proceso educativo. Se vive en una sociedad que promueve la igualdad pero que no la lleva a cabo. Se acepta por consenso social que la principal causa de la exclusión social es la pobreza, pero hay que recordar que no es la única, otros factores también producen discriminación, como el género, la lengua, la cultura, la etnia, las discapacidades intelectuales, las discapacidades físicas, entre otras. Aspectos que no deberían producir separación alguna, pero que son lamentablemente utilizados para excluir y diferenciar a los sujetos.

Las nuevas políticas de inclusión social promueven programas de aceptación de la necesidad de la inclusión, de responsabilidad pública y derecho a ser incluido. Ante esto, ¿qué puede hacer la educación? En este ámbito las escuelas se convierten en centros que promueven el acceso de las personas en situaciones de riesgo, ofreciendo una educación de calidad para todos, produciendo individuos preparados para vivir en comunidad. La

escuela se vuelve orientadora en los procesos de inclusión, previniendo de esta manera la exclusión.

Las primeras ideas identifican la necesidad de una educación diferente, una educación inclusiva. Pero ¿qué es una educación inclusiva? ¿Cómo se la puede definir? Para hacerlo es necesario tener en cuenta dos conceptos muy importantes que son la “calidad” y el concepto de “Todos”. Se trata de una educación de calidad para todos. Esta definición todavía queda un poco ambigua, ¿a qué se refiere la calidad? ¿Todos? ¿En qué sentido?

En la educación inclusiva la calidad se mide según el nivel en el cual esta educación sea democrática, es decir, en el nivel en el cual todos participen en el proceso educativo. Ya no se trata únicamente de esta relación dual maestro-alumno. De esta manera se ha logrado entender que en el proceso educativo están presentes varios actores, los compañeros de clases, los padres de familia y la comunidad. Todos tienen algo que aportar al aprendizaje, respetando sus diferencias y particularidades, ya que vivimos en la sociedad de la diversidad. Solo con la educación lograremos una sociedad más abierta hacia todos.

Los principios y valores que definen la filosofía por la cual se rige la educación inclusiva son la equidad, la igualdad, la participación, la comprensión, la flexibilidad, el compromiso, el respeto, la cooperación, la unión, la implicación, la acogida, la ayuda, la tolerancia, la aceptación y la valoración de todos por igual (Ainscow, 2001; Barton, 2003; Booth, 2003; Echeita, 2007; Giné, 2008; Slee, 2012). El ideal de la escuela inclusiva, sería el de un lugar en el que todos sus miembros, tanto los alumnos como los adultos, se sintieran acogidos y miembros de pleno derecho, valorados e importantes para su comunidad (Echeita, 2007, pág. 96).

La equidad, la igualdad y la participación se materializan cuando los estudiantes con necesidades específicas o en situaciones de riesgo acuden a los mismos centros educativos y a las mismas aulas que otros estudiantes que no se encuentran en esta situación. “Educar significa preparar a los estudiantes para una participación activa y completa en la comunidad. Educar incluye desarrollar habilidades físicas y promover amistades y relaciones sociales positivas...” (Arnáiz, 2004, pág. 33). La educación inclusiva se basa en la comprensión de las necesidades de todos, para de esta manera elaborar un sistema que permita la participación en igualdad de condiciones, respetando la particularidad de cada

individuo y sacando el mayor provecho de las diferencias, y así crear un mundo en el cual cada uno tiene algo que aportar.

La flexibilidad implica que “La enseñanza y el currículum no pueden ser organizados de manera rígida ni enfocados solamente a la enseñanza de un grupo específico, sino que los centros deben valorar lo que cada estudiante necesita y hacer las adecuaciones necesarias para llevar a cabo proceso de personalización e individualización de la enseñanza.” (Arnáiz, 2004, pág. 32)

La educación inclusiva establece un cambio de paradigma, de uno que se basa en la competencia y en la valoración individualista, a otro en el cual todos cooperan y participan. Nada de esto podría ser posible sin el compromiso y la implicación de los agentes que conforman el proceso educativo, es decir, los profesores, los estudiantes, los directivos, los padres de familia y la comunidad. No se trata específicamente de un cambio de técnicas y metodologías de enseñanza, sino de un cambio a nivel de los valores y los principios que rigen la enseñanza, los cuales a su vez determinarán la didáctica a seguir.

Los valores de comprensión, acogida y ayuda se relacionan con la educación inclusiva por sus orígenes en la educación de las necesidades educativas especiales. La educación inclusiva nació de una realidad, que no todos tenían acceso a la educación, que había algunos que, al estar al margen de las exigencias sociales, no podían acceder al sistema. La educación inclusiva busca cambiar esta realidad al actuar de una manera comprensiva, desde el punto de vista de entender las dificultades de estos sujetos y ayudarlos dando acogida a aquellos que se encuentran en situación de riesgo. Pero esta acogida no es únicamente para aquellos en riesgo de exclusión, sino para todos los miembros de la comunidad de aprendizaje. Se basa en el sentimiento de aceptar a todos en el seno de la escuela, para a su vez motivar la participación.

El respeto a la diversidad y la tolerancia entendida como la acción de valorar la diferencia, comprender las particularidades y no simplemente aceptarlas como algo que no gusta y frente a lo cual no tengo otra opción que callar y aguantar, sino como algo que hace a los demás valiosos y dignos de ser acogidos. Siempre y cuando esta diferencia no dañe a los otros, sino que los enriquezca. La diferencia debe ser entendida como un recurso para el aprendizaje y no como un problema que debe ser superado (Booth & Ainscow, 2002, pág. 3)

Los valores de cooperación y unión se materializan a nivel micro y meso. En el aula se concreta a través de un modelo de aprendizaje cooperativo y constructivo, en el cual los alumnos descubren que se obtiene mucho más colaborando con los otros que compitiendo de manera autónoma. A nivel del centro educativo estos valores se evidencian en el trabajo conjunto de todos los agentes educativos, profesores que se apoyan mutuamente para sacar adelante a los estudiantes, directivos que ejercen un liderazgo positivo, padres de familia que no ven a la institución educativa como un recinto donde dejar a sus hijos para que los docentes resuelvan todos sus problemas, sino como un espacio que funciona como enlace entre la familia y la sociedad, donde tanto familia y profesores deben trabajar juntos para que estos niños y jóvenes encuentren su lugar en la sociedad y que al mismo tiempo se conviertan en agentes de cambio social hacia un sistema más inclusivo y de respeto a la diversidad.

La inclusión educativa envuelve la aceptación y la valoración por igual de todos los estudiantes y de la comunidad educativa (profesores, directivos, personal administrativo, padres de familia, etc.), para así incrementar la participación de todos reduciendo los riesgos de la exclusión. Los cambios generados dentro del centro educativo deben a su vez verse reflejados en la sociedad. Se trata de un proceso de cambio continuo, una escuela inclusiva es una escuela en constante movimiento (Ainscow, 2001). La inclusión educativa y social es un ideal difícil de alcanzar, y es por esto que el simple hecho de ponerla en marcha puede ser entendido como una cultura inclusiva.

5.2 Buenas prácticas de la educación inclusiva

¿Cómo lograr la inclusión a nivel de lo práctico? ¿Cuáles deberían ser estas buenas prácticas a seguir? La realidad es que dar una lista de pasos o una receta de cómo conseguir la inclusión resulta difícil e incluso peligrosa, ya que podría resultar limitante, encasillando a la institución educativa en solo unas cuantas posibles acciones a realizar. Cada centro que busque aplicar una educación inclusiva debería tener la libertad de encontrar la fórmula adecuada para las características de los individuos que forman parte de su institución, teniendo, eso sí, siempre en cuenta que el fin último de la inclusión es la participación de todos en el proceso educativo, sin exclusiones, ni limitaciones. De esta manera todas las actividades deben estar dirigidas a lograr este objetivo.

Resulta necesario establecer, al menos unos cuantos parámetros básicos, muchos de ellos surgen de las experiencias de varios centros en la aplicación de la educación inclusiva y de sus reflexiones posteriores. Es necesario entender que al “trabajar con buenas prácticas, se pretende identificar, diseminar y compartir conocimientos y experiencias exitosas y contrastadas en el logro de objetivos, con la expectativa de que, tomadas como herramientas conceptuales y operativas, favorezcan la reflexión profesional y los modos de afrontar proyectos y acciones sucesivas, tomando en consideración la diversidad de contextos, sujetos y condiciones.” (Escudero Muñoz, 2009, pág. 111). Entonces se puede afirmar que, sin que sea una camisa de fuerza, para lograr la inclusión en los centros educativos se debe:

- Entender la inclusión como un proceso de cambio holístico y sistémico (Echeita, 2007): para que la inclusión se dé plenamente todos deben formar parte del cambio. El enfoque estará dirigido hacia el funcionamiento centro educativo, abarcando todos sus componentes y entendiendo que cada uno es importante para el logro de la inclusión, comprendiendo que si una parte del sistema no funciona correctamente entonces los otros tenderán a fallar también. No se trata solo de mejorar lo que ocurre en el interior del aula, sino de incorporar en cada aspecto de la vida educativa los principios de la inclusión. (Booth & Ainscow, 2002, pág. 1),
- Establecer didácticas cooperativas y constructivistas (Ainscow, 2001): el aprendizaje cooperativo promueve el trabajo en grupo y la solidaridad, se trata de apoyarse en el otro para lograr un objetivo común, la única forma de llegar a ese objetivo es si todos participan, esto hace que en el interior del grupo se cree cierta tolerancia y aprecio a la diferencia. Por otro lado, las posturas constructivistas respetan la forma de aprender de cada sujeto y le da un espacio para que lo haga a su propio ritmo, haciendo que el aprendizaje sea más significativo. Hay algunas investigaciones que sustentan esta afirmación, por ejemplo, en la llevada a cabo por la Universidad de Granada sobre las buenas prácticas en los programas extraordinarios de atención a la diversidad en centros de educación secundaria, los autores afirman que el aprendizaje cooperativo es útil para la inclusión “Principalmente porque establece y fomenta un clima de relaciones de igualdad y apoyo entre el profesorado, sirve de contraste de opiniones en un clima de respeto y

tolerancia, que revierte en el clima de la clase y en las relaciones con el mismo alumnado.” (Luzón, Porto, Torres, & Ritacco, 2009)

- Crear condiciones en el interior de la institución que permitan asumir riesgos (Ainscow, 2001), la realidad de la inclusión es que aunque busca la igualdad y la equidad para todos, esta trata con sujetos que se encuentran en situaciones de riesgo, ya sea porque viven bajo la línea de la pobreza, porque tienen alguna necesidad educativa especial o porque forman parte de un grupo social en riesgo de ser excluido. Esto hace que enfrentarse a estas situaciones pueda ser complicado, por lo tanto, es muy necesario que la organización interna de la institución sea sólida, esto se puede conseguir estableciendo normas de convivencia, principios de acción, estableciendo roles, evaluando, planificando acciones inclusivas, etc. “El centro de interés en los procesos de enseñanza-aprendizaje no lo constituye lo que el alumno no puede aprender, sino lo que necesita y puede aprender con el apoyo apropiado” (Arnáiz, 2004, pág. 32).
- Planificación colaborativa entre el profesorado y las autoridades (Ainscow, 2001): no solo la enseñanza debe ser colaborativa, sino que la planificación también. Se trata de formar grupos interdisciplinarios que lleven a cabo el proceso de inclusión de los alumnos, cuidando a cada uno y buscando su integración y participación total. Este punto también se refiere a la necesidad de que a nivel de los adultos también se dé la inclusión, no se puede intentar crear una escuela inclusiva para los niños y jóvenes si los adultos no experimentan también esa inclusión. Hay que olvidarse de las diferencias de status, clase, condición y apoyarse mutuamente para lograrlo. Los docentes de educación regular y de educación especial, y en algunas ocasiones, los especialistas de otras disciplinas, deben trabajar conjuntamente con los padres de familia para identificar las necesidades de todos los estudiantes del centro educativo, incluyendo aquellos con necesidades educativas especiales. (Arnáiz, 2004, págs. 32-33)
- Coordinación y evaluación constante del proceso entre los miembros de la institución (Ainscow, 2001): el papel del coordinador se vuelve indispensable en el proceso del establecimiento de una escuela inclusiva, pero hay que tener cuidado

con confundirlo con un jefe, no es ese su rol en ningún momento. El coordinador estará presente para dar apoyo al grupo de profesores, es quien facilitará la introspección del trabajo docente, sin juzgarlos ni evaluarlos. “La importancia del liderazgo educativo en los equipos de dirección de los centros. La formación pedagógica de los miembros del equipo directivo ayuda sustancialmente a la puesta en práctica de proyectos integrados en los centros...” (Luzón, Porto, Torres, & Ritacco, 2009) En un sistema inclusivo-cooperativo la evaluación es individual y colectiva. Cada uno se auto-evalúa y luego comparte su visión del proceso inclusivo con los demás para lograr un consenso.

- Formación permanente (Ainscow, 2001): muy importante, estar al día en las novedades pedagógicas, perfeccionamiento del personal, conocer nuevas tácticas para la enseñanza inclusiva, para el trabajo con personas en situación de riesgo. Los docentes son los principales responsables de llevar a cabo el cambio educativo, por lo cual, mantenerse al día con las nuevas posturas y tendencias educativas resulta una respuesta responsable para lograr la inclusión. Claro está, sin dejar de lado el rol de las autoridades como promotoras de esta formación continua.

- Alianzas y redes de apoyo familiar, comunitario y social (Escudero Muñoz, 2009): se trata del punto más alto de la propuesta inclusiva, integrar a la familia y a la comunidad en el proceso educativo, que los principios de igualdad y equidad de la inclusión se expandan fuera de la escuela. Para esto se podrían formar grupos de apoyo dentro y fuera de las instituciones educativas que estén abiertas a la comunidad, ya sea con la creación de centros de apoyo docente, actividades culturales, desarrollo de habilidades profesionales, acciones de regeneración social, etc.

5.3. Contextualización de las Políticas Inclusivas

Es una iniciativa del gobierno a través del Ministerio de Educación para contribuir al avance del sistema educativo haciendo énfasis en como integran a los alumnos con necesidades especiales, por lo que es necesario proveer de una cultura más amplia ante las diferencias y sensibilidades de las personas que se encuentran excluidas del sistema educativo ordinario.

Resulta indispensable garantizar una educación abierta que no discrimine, que equipare oportunidades independientemente de su condición cultural, física, económica y social. Las políticas de inclusión educativa son inherentes al principio de educación para todos, y demanda un cambio radical tanto en la forma de concebir y desarrollar la educación en sus aspectos curriculares, como en la actitud de los maestros hacia sus estudiantes. (Ministerio de Educación de el Salvador, 2010)

Según Barrio (2009): El interés por la Educación Inclusiva ha ido creciendo progresivamente tanto en el contexto educativo español como en el internacional, concibiéndola desde un punto de vista más amplio que el del ámbito de la integración del alumnado con necesidades educativas especiales. Al relacionarla con otros ámbitos de la diversidad, la educación inclusiva se puede considerar como una filosofía y un proyecto de amplio espectro capaz de aglutinar a toda la comunidad educativa en una línea de actuación común.

En la actualidad existe la idea de desarrollar una educación única, igualitaria y de calidad en los centros o comunidades educativas, esta idea es compartida por algunos profesores, centros y servicios educativos. Sin embargo, la educación inclusiva es un gran proyecto que trata de construir una educación que rechace cualquier tipo de exclusión educativa y que potencie la participación y el aprendizaje equitativo.

La creciente diversidad de la sociedad actual requiere el análisis sobre la institución escolar y la educación. Se trata de desarrollar cada día una educación inclusiva para proporcionar una educación de calidad. La educación inclusiva aparece como la posibilidad de construir una sociedad comprensiva en la que se reconozcan y participen todos los ciudadanos, descartando las exclusiones sociales, económicas y culturales. Aunque a veces algunas instituciones se van hacia la defensa de determinados grupos específicos con necesidades educativas especiales, aptitud errada ya que la inclusión se refiere a todas las personas, que se debe educar juntos a todo el alumnado, prestando especial atención a aquellos alumnos que tradicionalmente han sido objeto de exclusión en la escuela.

Una percepción diferente del concepto de diversidad

A lo largo del tiempo se han implementado programas y actuaciones de atención a la diversidad para acometer las necesidades de determinados grupos de alumnos. El programa de integración atiende a los alumnos con necesidades educativas especiales, el programa de educación compensatoria atiende al alumnado que se encuentra en situación de desventaja social, bien sea por su pertenencia étnica u origen cultural o por su situación socio-económica. Aunque las diferencias señaladas anteriormente y atendidas mediante los programas citados son una realidad, lo cierto es que las personas difieren en muchas otras dimensiones y la identidad de cada una de ellas está determinada por la pertenencia a determinados grupos. Así sólo una exploración sincera y reflexiva de las diferencias puede ayudarnos a comprender y experimentar la diversidad en toda su compleja dimensión (Stainback y Stainback, 1999).

La escuela inclusiva se construye con la colaboración de la comunidad educativa, profesores, alumnado, familia e instituciones sociales en el funcionamiento diario, y en la toma de decisiones que dirigen su labor. Todas las partes deben participar en la construcción de una comunidad solidaria.

Diferencia entre el concepto de integración y de inclusión

Es importante distinguir entre el modelo de integración educativa y la propuesta de la inclusión educativa, aunque dichos modelos comparten aspectos comunes, no se debe producir la mera sustitución de términos, debido a que la inclusión pretende evitar los errores que se produjeron en el planteamiento de integración escolar. (Barrio, 2009)

Tabla 2. Diferencias entre Integración e Inclusión

Integración	Inclusión
Estado: lo que importa es dónde reciben los niños la educación.	Proceso: lo que importa es el proceso de cambio de las escuelas, el currículum, las organizaciones, las actitudes, etc. Para reducir las dificultades en el aprendizaje y la participación experimentados por los alumnos.
No-problemático: los asuntos relativos a la integración no son problemáticos y no son cuestionados.	Problemático: la inclusión plantea cuestiones fundamentales sobre la educación en una sociedad desigual (injusta) y cómo debe proporcionarse dicha educación.
Los profesionales educativos adquieren “habilidades especiales”: la integración es sólo un problema de extender las habilidades de los profesionales hacia la práctica.	Los profesionales educativos adquieren compromiso: la inclusión comienza con el compromiso de desarrollar servicios completamente accesibles
Aceptación y tolerancia de los niños con discapacidad: la integración se basa en la aceptación y tolerancia de la discapacidad como una tragedia personal y como anormalidad.	Aceptación de todos los alumnos valorando sus diferencias.
La integración puede ser propiciada, es conducida por profesionales	La inclusión supone lucha, conflicto: la inclusión se consigue con la negociación.

Fuente: (Barrio, 2009)

Elementos clave que definen la inclusión educativa

Los elementos claves mencionados por Barrios, (2009) que se pueden precisar en la inclusión educativa, son los siguientes:

a) Un proceso. La inclusión es un proceso, un plan abierto, “una búsqueda interminable de formas de responder a la diversidad”. Por tanto, no es un estado que se alcanza tras el logro de determinados objetivos, sino que se trata de un camino que emprenden las escuelas con el fin último de conseguir progresivamente que todos sus miembros se sientan parte integrante del centro, aceptados y bienvenidos.

b) La participación. La inclusión lleva implícita la idea de participación. El primer paso sería reconocer el derecho de cualquier alumno a pertenecer a un centro educativo ordinario, pero esto no basta, lo fundamental de la inclusión es el cambio progresivo de la organización del centro y del currículo, para poder conseguir aumentar la participación de todos los miembros de la escuela. De este modelo inclusivo se derivan dos importantes ideas:

- Los centros y los profesores deberán identificar y eliminar las barreras para la participación.
- Las barreras que impiden la participación son todos aquellos aspectos de la organización y funcionamiento del centro educativo que “discapacitan”, que impiden el desarrollo personal y que niegan a algunas personas la posibilidad de obtener un provecho similar a los demás.

c) Los grupos o individuos con riesgo de exclusión. La inclusión presta una atención especial a los colectivos o personas concretas con mayor riesgo de exclusión, lo que incluye a los alumnos con necesidades educativas especiales, pero no solamente se limita a ellos. La preocupación fundamental de la inclusión es evitar que las instituciones educativas segreguen y marginen a grupos enteros y a individuos particulares de la dinámica escolar. Y, por tanto, las propuestas inclusivas se dirigen a todos los colectivos en riesgo de exclusión escolar.

d) La modificación de culturas. La propuesta inclusiva en educación se debe desarrollar de forma progresiva, lleva implícita un cambio en el ámbito de la cultura (los modos de

pensar y de hablar sobre la diversidad en las escuelas), de las políticas escolares (las normativas, sistemas de gestión y rutinas de todo rango que rigen la vida de la escuela), y de las prácticas cotidianas de las aulas y de los centros. Para llevar a la práctica con éxito la inclusión educativa es necesario romper el aislamiento profesional tan frecuente en algunos centros educativos y potenciar el intercambio de ideas, conocimientos, experiencias, recursos y profesionales. Por lo tanto, es necesario fomentar la colaboración entre profesores, alumnos, centros educativos y otras instituciones del entorno.

e) Las relaciones entre escuela y sociedad. Es muy importante potenciar las relaciones entre la escuela y la sociedad mediante iniciativas de carácter inclusivo. El centro educativo debe abrirse a la comunidad, al municipio y al barrio en un intercambio recíproco de recursos.

Políticas de educación inclusiva en América Latina

En lo relativo a las políticas de educación inclusiva se observan los siguientes temas enumerados por orden de importancia según informes de diferentes países Latinoamericanos (Payá, 2010).

1. Niveles Educativos: la inclusión educativa abarca distintas etapas del sector educativo, siendo que algunos países las engloban más que otros. Para Ecuador solo abarca los niveles iniciales y básicos, Argentina amplía a nivel de bachillerato, Paraguay y Uruguay a nivel profesional, Venezuela y Brasil a nivel universitario.
2. Alfabetización: pretende erradicar el analfabetismo fomentando en diferentes programas de alfabetización en los distintos países de América Latina.
3. Formación docente: una de las claves para una educación inclusiva es que los docentes se encuentren preparados en recursos humanos.
4. Retención y prevención del abandono: disminución del abandono y deserción escolar.
5. Educación especial y discapacidad: creando programas que permita la adecuación del sistema educativo para casos especiales.
6. Población rural e indígena: población altamente vulnerada en la educación.
7. Utilización y acceso a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC): se busca crear programas de accesibilidad tecnológica.
8. Otras políticas de enfoque hacia la educación permanente.

¿Por qué hablamos de inclusión en educación?

América Latina se caracteriza por tener sociedades muy desintegradas y fragmentadas debido a la persistencia de la pobreza y a la gran desigualdad en la distribución de los ingresos, lo cual genera altos índices de exclusión. Como señala Tedesco, una de las tendencias más fuertes de la nueva economía, es el aumento de las desigualdades, la segmentación espacial y la fragmentación cultural de la población. Durante la década de los noventa los países de América Latina iniciaron una serie de reformas educativas orientadas a lograr el acceso universal a la educación básica y a la mejora de su calidad y equidad (Blanco R. , 2006). Sin embargo, todavía persisten importantes desigualdades educativas. Es urgente el desarrollo de políticas decididas de equidad para que la educación cumpla con una de sus funciones fundamentales; contribuir a superar las desigualdades de origen de los alumnos para avanzar hacia sociedades más justas, equitativas y democráticas. La mayoría de los países adoptan en sus políticas y leyes los principios de la Declaración de Educación para Todos, pero en la práctica existen distintos factores que excluyen y discriminan a numerosos alumnos del sistema educativo. A pesar del gran avance alcanzado en el acceso a la educación aún no se ha logrado la universalización de la educación primaria, y persisten problemas de equidad en la distribución y calidad de la oferta educativa y en el acceso al conocimiento. En aquellos países en los que se cuenta con datos desagregados, los colectivos más excluidos son precisamente los que más necesitan la educación para superar su situación de desventaja o de vulnerabilidad; niños de zonas rurales aisladas o de extrema pobreza, niños indígenas y desplazados, y niños con discapacidad.

¿Cuál es el rol de la educación especial en el enfoque de la inclusión?

La perspectiva de la inclusión demanda avanzar hacia un único sistema educativo que sea más diversificado para atender de forma adecuada las necesidades de los distintos colectivos y personas, con el fin de lograr, por distintas vías equivalentes en calidad, aprendizajes equiparables para toda la población. Esto supone superar la actual separación entre la educación para todos y la educación para aquellos que por diferentes razones son considerados “diferentes”.

Así lo expresaron los ministros de educación de la región en el Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe: “Es urgente proporcionar diferentes opciones,

caminos y modalidades, equivalentes en calidad, para atender la diversidad de necesidades de las personas y de los contextos en los que tienen lugar los procesos de enseñanza y aprendizaje. La diversificación de la oferta educativa debe acompañarse de mecanismos y estrategias que contribuyan a fortalecer la demanda por una educación de calidad de aquellas personas que se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad”.

Los grandes fines de la educación y los aprendizajes establecidos en el currículum escolar han de ser el referente fundamental para la educación de todos y cada uno de los alumnos y alumnas, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades, la educación debe proporcionar a cada uno las ayudas y recursos que necesite para aprender y desarrollarse plenamente como persona. Algunos alumnos van a requerir más ayudas y/o ayudas distintas para atender sus necesidades educativas, que como ya se ha señalado son fruto de su origen social y cultural y de sus características personales. (Ministerio de Educación, 2011)

El rol del docente inclusivo en la educación superior

Dentro de los contextos universitarios, surge la necesidad de identificar las capacidades y competencias requeridas por parte de los docentes, las mismas que se relacionan con la atención directa a la diversidad, situación que permite una adecuada inclusión del alumnado universitario. En este sentido, resulta importante fijar un adecuado proceso educativo universitario enfocado a establecer modificaciones en todos los elementos que lo integran, es decir: docente, estudiante, metodología, evaluación, guías didácticas, adaptaciones, entre otras.

Por ello, resulta indispensable sintetizar y desarrollar las competencias docentes que integran la nueva figura del profesor universitario, favoreciendo de manera positiva la inclusión de los estudiantes dentro del marco de una educación superior generadora de oportunidades para la integración y consolidación de la transformación social (Fernández, 2013).

Los centros universitarios surgen como un contexto privilegiado que poseen la capacidad de dar respuesta a las demandas sociales, a través de un proceso de formación de calidad de su colectivo estudiantil, proveyendo de profesionales debidamente capacitados. Además, la calidad, implica la revisión sistemática de la igualdad de oportunidades y la

lucha constante de los criterios de exclusión social y discriminación que surgen en los espacios de educación superior. En este contexto, el rol del docente universitario debe centrarse en la dotación de ambientes de aprendizajes donde se consideren principalmente los colectivos sensibles, conformado por las personas con NEE en términos de educación inclusiva.

En consecuencia, los centros de educación superior deben tener como objetivo principal contribuir a la creación de una sociedad integradora, garantizando de manera eficiente la existencia de estructuras y dispositivos que mitiguen la discriminación a todos los niveles. Según (Fernández, 2013) en los países europeos la realidad socio-educativa de atención a la diversidad se centra en la individualización, donde el proceso de atención educativa debe adaptarse de manera eficiente a las características y actitudes de cada individuo; de la misma manera, la normalización se opone al criterio de discriminación y exclusión, fijando su interés en la dotación de los mismos derechos para todos para lograr un criterio unificado de equidad.

Bajo este contexto, el Espacio Europeo de educación Superior (EEES), así como el Espacio Iberoamericano del Conocimiento (EIC) centran su interés en el cambio de paradigmas desde la enseñanza basada en el conocimiento hacia la prospección de los aprendizajes de competencias. Desde estas perspectivas el docente se convierte en el promotor del aprendizaje de las competencias y actitudes que los educandos deben adquirir y deja de ser un simple transmisor de conocimientos.

Por ello, el educador universitario debe ser capaz de utilizar nuevas metodologías docentes, proveyendo de clases dinámicas, con uso frecuente de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), obteniendo como resultado el incremento de la interacción docente-alumno, a la vez que incorpora procesos de evaluación que amerita el esfuerzo por parte de la institución universitaria y de manera especial del docente, donde se convierte en una de las figuras centrales, situación que amerita la adopción de diversas competencias inmersas en el profesor universitario como consecuencia de los cambios generados en la educación superior (Wilkins & Nietfeld, 2014).

Según la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial “uno de los factores más sustanciales dentro de la educación inclusiva se sitúa en la figura del docente” (p. 89). En este sentido, existe una gran cantidad de docentes que no se encuentran debidamente

calificados para afrontar de manera profunda la transformación que amerita el contexto universitario bajo el reto que supone la inclusión.

Desde esta perspectiva, es evidente que los estudiantes universitarios entorpecen el desarrollo de los estudios universitarios con normalidad, considerándose esta como una de las carencias de competencias docentes de los profesores universitarios y su dificultad para establecer los parámetros y niveles de diversidad existente en el colectivo estudiantil. Por ello, desde el contexto español, Zabalza (2014) ponen en manifiesto la existencia de una serie de competencias como elemento necesario para concretar la identidad y el desarrollo profesional de los docentes universitarios, entre las que se pueden mencionar:

- La planificación efectiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje;
- Selección y presentación de los contenidos disciplinares; dotación de información y explicación clara y concisa;
- Gestión de las metodologías de trabajo didáctico y las diversas tareas de aprendizaje;
- Establecer la relación constructiva con los estudiantes;
- Asesorar y guiar a los estudiantes y demás elementos de la comunidad educativa;
- Evaluación de los aprendizajes;
- Coadyuvar a la mejora en materia institucional.

Cada una de estas competencias debe estar fijada en los docentes universitarios, como un principio orientado a la atención a la diversidad, donde se debe priorizar el criterio que, quien aprende no es un colectivo sino cada sujeto con una manera específica. Debido a esto, en algunas universidades inglesas, existe la necesidad de valorar la idoneidad del docente universitario en base a la fijación de cinco competencias, entre las que se encuentran la organización, presentación, relaciones, asesorías-apoyos a los estudiantes y evaluación (Zabala, 2014).

Competencias docentes para la inclusión universitaria

Dentro de los contextos universitarios, establecer una respuesta idónea a la diversidad estudiantil implica, dirigir todos los esfuerzos necesarios para el cumplimiento de los

objetivos que se centran en la sensibilización de los actores integrantes en la comunidad educativa superior hasta llegar a la inserción dentro del ámbito laboral, una vez culminado sus estudios superiores.

La meta propuesta debe centrarse en la accesibilidad a la universidad, logrando que las personas con NEE puedan adherirse y permanecer dentro de la estructura educativa sin mayores dificultades que cualquier otra persona pudiera afrontar. De este modo, los esfuerzos propiciados por el docente, deben promover la sensibilización y dotación del profesorado universitario sobre el respeto a las diferencias individuales de los estudiantes, incluso cuando éstas requieran de respuestas ajustadas a la diversidad funcional de mayor impacto.

Para ello, es necesario que el rol del docente universitario sea visto como un elemento relevante para la normalización de las personas con necesidades específicas de apoyo educativo. Por tanto, el centro de estudio superior debe proyectarse como incluyente cuando logre asumir una cultura inclusiva que permita afianzar un lenguaje y proceso comunicativo común entre los docentes, capaces de considerar las diferencias de sus estudiantes como un conjunto de oportunidades que permiten profundizar en el conocimiento, a la vez que se evite la aplicación de los sistemas estandarizados, cuando se llegue al análisis de los obstáculos que en cierto de los casos, limitan y condicionan la participación de los estudiantes, sumándose a ello, la eficacia de los recursos que permiten dar soporte a los aprendizajes de los alumnos, en base a sus condiciones y la intensidad del proceso inclusivo orientado a satisfacer las necesidades educativas colectivas.

Bajo este contexto, la respuesta educativa a la diversidad por parte del docente, implica que él deba conocer de manera anticipada las características individuales de los estudiantes para lograr iniciar el proceso enseñanza-aprendizaje, convirtiéndose en una premisa básica que se debe poner en práctica en los niveles universitarios. La atención eficiente a la diversidad en la educación superior debe ser el resultado de una concreción de tomas de decisiones que se van implementando desde el proyecto educativo que diseñe el docente hasta el desarrollo de las unidades didácticas dispuestas en su plan de clases, lo que amerita el diseño de procedimientos y estrategias efectivas de enseñanza-aprendizaje.

Alegre (2014) describe un conjunto de capacidades docentes que deben tener los docentes universitarios en relación a la diversidad estudiantil, entre las que se encuentran: la

capacidad reflexiva, medial, promover el desarrollo de situaciones diversas de aprendizajes en el aula, convertirse en tutor-mentor, promover e intensificar el aprendizaje cooperativo, capacidad de comunicación e interacción, propiciar un enfoque globalizado y metacognitivo, enriquecer y dinamizar las actividades de enseñanza-aprendizaje, motivar en la implementación de metodologías activas en las planificaciones, entre otras.

(Ocampo, 2016) en su libro *Inclusión: Reto Educativo y social* hace énfasis en el compromiso actual hacia las personas en condiciones de discapacidad, por el simple hecho de incidir en la vulneración de sus derechos, principalmente el de la educación. Entonces, el sentido de educar tiene que ser visto como un factor de progreso y generador de oportunidades individuales, así como colectivas, las mismas que permiten la integración del bienestar, el mejoramiento de la calidad de vida, fortalecimiento de las prácticas sociales y la sana convivencia, donde interviene un modelo de educación de calidad de manera transversal en todos los sistemas de enseñanza, especialmente en superior o universitario.

En México, el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 propuesto por la Secretaría de educación Pública, SEP (2013) ha referencia a “la inclusión y la equidad para toda la población en condiciones de vulnerabilidad” (p. 31). Por ellos, se considera a los sujetos inmersos en los sectores de pobreza extrema, abandono escolar, mujeres, población indígena, niños y jóvenes con discapacidad, por lo que el objetivo central del programa se enfoca en la inserción de los individuos al sistema educativo básico, medio, superior y educación superior (Ejecutivo Federal, 2014).

En este sentido, la Educación Superior mexicana tiene una visión más incluyente, ya que permite recibir a jóvenes con niveles de discapacidad, manteniéndolos en el aula y promoviendo la terminación con éxito de sus estudios. Debido a esto, existe una búsqueda constante de estrategias educativas que brinden apoyo a los estudiantes, así como a los docentes, con el propósito de que en las aulas existan educandos con y sin discapacidad (Ferreiro, Gómez-Palacio, & Guajardo, 2013).

(Ocampo, 2016) considera que este enfoque es el menos segregador, tal es así que, la Educación Superior ofrece a los jóvenes con discapacidad una oportunidad de superación, donde los docentes deben hacer uso de sus competencias y potencialidades inclusivas para atender de manera eficiente a la diversidad estudiantil, donde se apliquen adaptaciones de

acceso y tutorías a los alumnos, a la vez que se intensifique las capacitaciones a los docentes.

Por tanto, es necesaria la aplicación de un modelo de actuación docente que permita nuevos enfoques de asesoría y atención personalizada a los alumnos, seguimiento y un respectivo proceso de evaluación de actividades no presenciales, coordinación asistida de apoyo académico, lo que supone una simplificación de la metodología docente universitaria (Shank, 2014).

Debido a esto, cada docente debe plasmar una actitud positiva ante la diversidad en el interior de las aulas, a la vez que debe estar dispuesto para asumir un nivel de responsabilidad en la búsqueda constante de soluciones adecuadas a las necesidades de los discentes. Lo que supone un trabajo colaborativo, así como la correcta gestión administrativa y pedagógica de los centros de educación superior, donde la proactividad e innovación sean características flexibles y abiertas del profesorado universitario.

(Garzona, 2016) en su artículo *La equidad en los estudios superiores en el marco de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con discapacidad*, manifiesta que: “ los estudios superiores en el contexto argentino no constituye un nivel educativo obligatorio, por el cual, es mayor la responsabilidad de las instituciones educativas en garantizar que los sujetos que acceden no se vean limitados en razón de las circunstancias discriminatorias” (p. 62).

Por ello, la universidad en Argentina se enfrenta a demandas sociales, así como el desafío que ofertan los sujetos inmersos en el aprendizaje que acceden a la educación superior. Debido a esto, el nuevo escenario como un reconocimiento explícito de la singularidad interna a la diversidad, amparada en el concepto inclusivo (Garzona, 2016). Por ello, la realidad educativa debe garantizar el respeto a la diversidad de los estudiantes con discapacidad en los centros de educación superior, así como en los niveles educativos previos.

Bajo este contexto, un aspecto a considerar, es que los sujetos con discapacidad cuando traten de acceder a la educación superior, debe recibir las garantías necesarias respecto a su condición, por lo que las acciones educativas deben equiparar las oportunidades, por lo que cualquier individuo no lograría llegar a la condición de estudiantes.

La autora hacen mención a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad realizada en el 2006, donde se caracterizaba a las personas con discapacidad y enfatiza la presencia de las barreras, que deben ser eliminadas para promover de manera efectiva la equidad en los estudios superiores, por lo que el marco de dicha Convención, ratificada por Colombia en el año 2011, se promueve el respeto a los principios de inclusión educativa de aquellas personas que presentan algún grado de discapacidad y logran superar la etapa de la integración educativa, la misma que ha denotado por muchos tiempos el traslado de las prácticas segregacionistas de la educación especial al interior de las instituciones de educación común (Grzona, 2015).

El aporte de (Amaya, 2016) en su artículo, *Una mirada a la educación inclusiva desde el reconocimiento de la diversidad en el municipio de Neiva*, manifiesta “la necesidad de concebir a la inclusión educativa como un modo de respuesta que se origina a partir de las exigencias normativas y la diversidad de posturas y declaraciones sociales con relación a la capacidad de reconocer a la diversidad” (p. 138). Debido a esto, el nuevo reto de la inclusión educativa en Colombia, surge a partir del Decreto 366 del 09 de febrero de 2009, en la cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención directa de los estudiantes con discapacidad y con capacidades, así como de talentos excepcionales dentro del marco de la inclusión educativa.

Muestra de aquello, la Institución Educativa Normal Superior de Neiva, lleva 17 años apostando a la formación educativa de personas no oyentes, para lo cual aplica estrategias de trabajo que pretenden potenciar el proceso de aprendizaje de jóvenes sordos, así como la adquisición de su propio lenguaje. Por ende, la transformación de las instituciones educativas para la atención a la diversidad amerita el aporte de un conjunto de acciones disciplinarias, trabajo colaborativo, innovación, investigación, competencias pedagógicas, entre otras, lo que requiere la valoración humana en sí mismo, por encima de cualquier otra condición.

Una educación inclusiva superior debe ser capaz de distinguirse por el proceso transformador del funcionamiento de sus áreas estructurales, así como la implementación de una propuesta a partir de los contextos sociales impregnados en la diversidad de sus estudiantes, lo que implica la destrucción de las barreras educativas que limitan el acceso libre y adecuado de aquellos individuos con NEE a la educación superior.

Es válido mencionar, que la inclusión educativa debe trascender en el hecho de lograr recibir a todos los estudiantes en el interior del aula, donde el accionar de los docentes universitarios van más allá de asumir las necesidades, intereses, características y demandas educativas de este sector social como aspectos relevantes e inherentes a su proceso formativo, minimizando los actos de discriminación en el aula (Amaya, 2016).

Por ello, el docente universitario debe actuar de manera anticipada, logrando percibir y detectar las tareas en la que los estudiantes logran afrontar con éxito y otros que evidencian dificultades al ejecutarlas. Según (Lissi, y otros, 2013) en su artículo: *En el camino hacia la Educación Superior Inclusiva en Chile*, menciona que “la inclusión en la Educación Superior chilena ha sufrido una transformación constante durante los últimos años” (p. 33), lo que ha conllevado a implementar una serie de reglamentaciones relativas a la no discriminación en los contextos educativos universitarios.

Debido a esto, en Chile, las cifras evidencian que el 6,6% de las personas con discapacidad han logrado acceder a alguna instancia de Educación Superior, lo que demuestra un avance significativo de las políticas y normativas sobre temas inclusivos de alumnos con discapacidad, basándose en la Ley 20.422. Sin embargo, aún se evidencia la necesidad de fortalecer el aseguramiento de la permanencia y egreso de los estudiantes con discapacidad.

REGULACIÓN EDUCATIVA

Definición

Es la ordenación de la gestión educativa en los ámbitos administrativo y pedagógico de la educación particular a través de las políticas establecidas por el Ministerio de Educación. Determina la normativa para los costos del servicio educativo que ofertan las instituciones educativas particulares y fiscomisionales en todos sus niveles y modalidades de acuerdo a los estándares de gestión y calidad educativa. (Ministerio de Educación, 2018)

Importancia de la Familia

Las familias son fundamentales para que los niños reciban una educación afectuosa y desarrollen las habilidades que necesitan para ser parte de la sociedad. El desarrollo de este afecto no se basa en la genética, sino en relaciones significativas y por eso podemos decir que la “familia” va más allá de los padres biológicos. Vínculo familiar son las relaciones

del niño con un adulto responsable con quién hay vínculos afectivos y sirve de referente para el niño o la niña.

Una familia es mucho más que resolver las necesidades básicas de los niños como la alimentación y el vestido, pues tiene una gran incidencia en el desarrollo social y emocional de todos los seres humanos. Allí adquirimos las habilidades necesarias para afrontar la vida de adultos y desarrollar todo nuestro potencial. Nuestras familias nos conducen en formas de ver el mundo, pensar, comportarnos y valorar la vida y la de los otros.

La familia le ayuda a los niños a aprender quienes son, desarrollar su personalidad y les brinda apoyo emocional. El ambiente en que crecen los niños define elementos fundamentales para el resto de su vida. Por todo lo anterior, nuestra promesa es que los niños, niñas, adolescentes y jóvenes vivan en el calor de un hogar. Estamos convencidos de que para lograr el desarrollo integral de un niño, niña, adolescente o joven es fundamental que crezcan en un ambiente protector familiar, donde el afecto, el respeto, el cuidado, el amor y la protección les permitan desarrollarse plenamente hasta lograr una vida independiente y autónoma. (Rosales, 2018)

La familia como agente socializador

Se lee con frecuencia que la familia hace su aporte al proceso de socialización. ¿En qué pensamos cuando mencionamos este concepto? Para responder asumimos íntegramente lo planteado por la Dra. Amelia Amador Martínez en su obra "Socialización y educación de la personalidad: una mirada a la teoría y a la familia", consideramos que un importante punto de partida se refiere al enfoque del proceso de socialización y los principales agentes socializadores y su papel en la educación de la personalidad de las jóvenes generaciones, el carácter activo de ambos polos: agentes socializadores y sujetos de socialización, vistos en comunicación y diálogo, así como la concepción del desarrollo infantil integral y por tanto la acción integral que deben tener todos los factores que actúan sobre él.

En esta trama de relaciones y vínculos, interacciones e interrelaciones en que se mueve el hombre, que es un ser social desde que nace, se destaca la importancia de la educación como núcleo del proceso socializador, entendida no como la acción aislada de la escuela,

sino en el sentido más amplio de acciones de preparación del hombre para la vida en los distintos ámbitos en que se desenvuelve y desarrolla.

La socialización, como ya señalamos no es algo que ocurre de modo abstracto para dar lugar al desarrollo del individuo, sino que la condición material que caracteriza el entorno social que envuelve al sujeto resulta imprescindible para que pueda transformarse como ser humano.

El valor fundamental que tiene el estudio del proceso de socialización es conocer el papel que juegan los factores sociales y las vías que permiten al sujeto vincularse a ellos. Otro aspecto importante de la socialización es cómo se aprenden los contenidos sociales.

Al respecto, expresa A. Amador que, en el análisis teórico del proceso de formación de la personalidad, se destacan importantes factores que de manera interrelacionada la conforman y agregan el papel esencial que el propio sujeto desempeña como uno de estos factores, si bien lamentablemente no siempre es tomado en cuenta.

En materiales elaborados por la UNESCO se plantea cómo se puede distinguir la socialización primaria, que corresponde generalmente a la primera infancia y que consiste en la introducción inicial del niño en el mundo social, y la socialización secundaria, cuya finalidad es la integración del individuo en grupos específicos e institucionalizados. Se destaca que, si bien la familia tiene a su cargo el trabajo esencial de la socialización primaria, la escuela es el factor preponderante que asegura, de ordinario, la socialización secundaria. Un interesante aporte en esta temática lo hace Juan Delval quien señala que la adquisición del conocimiento social se tiene que vincular con la socialización entendida como el proceso por el cual un individuo llega a adquirir las conductas y conocimientos básicos de la sociedad en que vive.

Partimos de la consideración de que la educación, como fenómeno social históricamente desarrollado es el núcleo del proceso socializador, ejerce una influencia decisiva en la formación del hombre a lo largo de toda su vida, y debe prepararlo tanto para el logro de una incorporación personal y social activa, como para el disfrute y plenitud que se derivan de la misma.

Es importante destacar el nexo que se establece entre la educación y los objetivos sociales a que debe dar respuesta, y la contribución que debe brindar al desarrollo individual, como

dos polos de una cuerda en tensión que representan los puntos de llegada y de partida respectivamente en el trabajo educacional. Es este nexo donde consideramos que se aprecia la relación socialización - educación, ya que mientras la primera ocurre espontáneamente, la educación impregna direccionalidad hacia los objetivos sociales a tales procesos, como sabemos la educación ocurre en las instituciones creadas para tal fin, las escuelas y en otros ámbitos como la familia, la comunidad, cuando las acciones que allí se realizan responden a determinados objetivos, tienen una intencionalidad determinada.

Desde el punto de vista de la educación tiene gran importancia lo referente a la actividad y la comunicación y el papel del sujeto como participante activo en su propia formación, ya que, al impregnarlos de una conducción científica, perfecciona estos procesos. En el estudio de estas cuestiones, partimos del carácter integral y único de la personalidad que se manifiesta en la unidad de sus componentes, en la organización de la actividad que el sujeto despliega y en la comunicación que establece con otros, así como en la repercusión que todo ello tiene sobre él.

Es posible considerar a la educación como un nivel superior de socialización, a ello deben dirigirse nuestras acciones, a perfeccionar, a guiar los procesos de formación y desarrollo de la personalidad. Hay que asumir que el núcleo del proceso socializador es la educación, y reconocer que la familia es la primera escuela del hombre, en la cual sin aulas, ni pizarras se educa, pues se forman los primeros sentimientos, actitudes y valores de las personas; de la cual solo egresa el hombre cuando va a constituir la suya propia; estaremos de acuerdo en que es necesario incidir en los padres, los primeros maestros, con vistas al perfeccionamiento de su función educativa, de la acción socializadora que a esta célula básica de la sociedad le corresponde.

Por la importancia del proceso socializador, en función de las aspiraciones y objetivos de la sociedad, es que la educación institucional desempeña un papel rector, pues le brinda la dirección adecuada, mecanismos y métodos y se convierte así en el centro coordinador de las acciones socializadoras que han de realizar los diferentes agentes (familia, comunidad, escuela). (Asociación Mundial de Educadores Infantiles, 2018)

La interrelación educativa de los padres en el centro educativo

Es evidente que los centros educativos deben ser el punto de confluencia de padres y niños, profesionales dedicados a la educación infantil. Podemos afirmar que la educación infantil es una trilogía en la que se pone en juego una relación mixta entre padres - educadores y el propio niño, por ello afirmamos que educar es cosa de tres.

Coincidimos en que todos los niños nacen con los mismos derechos y deben tener igualdad de acceso no sólo al conocimiento y la cultura de todos los pueblos y debe crecer como ciudadanos iguales de su país y del mundo en general. A pesar de ser una verdad universalmente reconocida, por desgracia, existen muchos niños que aún no pueden ejercer este derecho.

Todo niño nace en una familia cuya situación social, económica y cultural ejerce una gran influencia en su desarrollo en sus primeros años de vida, condiciona en gran parte su crecimiento físico, intelectual y afectivo. Es inevitable, por consiguiente, que las diferencias en el ambiente familiar tengan repercusiones fundamentales en la educación, que la educación infantil deberá compensar.

El niño convive, crece y se comunica con la familia, y a ella le corresponde, en primer lugar, el derecho y el deber de educar a sus hijos. Los juicios y actuaciones formuladas en el ámbito familiar, no deben formular dicotomías ni marcar una distancia excesiva con relación a los parámetros sociales vigentes, lo cual aportaría duplicidad y controversia en la creación de los criterios básicos.

El objetivo común de la familia y de la institución educativa es, indiscutiblemente, conseguir la formación integral y armónica del niño. Ambas vías de actuación han de incidir en una misma dirección para garantizar la estabilidad y el equilibrio, factores indispensables para el adecuado desarrollo de los niños.

Familia e institución: unión necesaria

Cuando los padres llegan a adquirir ciertos conocimientos y desarrollar determinadas habilidades, pueden ser capaces de autorregular su función educativa; esta idea se retorna ahora porque, justamente la familia cuyos hijos menores asisten a la institución educacional, tiene una ventaja que consiste en que los propios educadores, además de

llevar a cabo sus problemas educativos y de estimulación de los niños, contribuyen con acciones especialmente dirigidas a orientarles acerca de cómo pueden ejercer de forma acertada y positiva, su responsabilidad educativa.

Esta acción educativa consciente es el objeto de la pedagogía familiar que forma parte de las ciencias pedagógicas. En el presente se necesita avanzar en la comprensión científica del contenido de la educación familiar y especialmente de sus métodos educativos, que son propios de este peculiar grupo humano.

Es reconocido como principio pedagógico el carácter activador que corresponde al centro educativo en sus relaciones con la familia, para influir en el proceso educativo intrafamiliar y lograr la convergencia de las acciones sobre el educando. No obstante, se debe tener en cuenta que la familia cumplirá su función formativa en la medida en que las condiciones de vida creadas por la sociedad, las relaciones sociales instauradas y el desarrollo de la conciencia social contribuyan a la formación de un determinado modo de vida hogareño. Hay que enfocar el proceso educativo familiar como la actividad de un grupo socialmente condicionado.

La educación a la familia suministra conocimientos, ayuda a argumentar opiniones, desarrolla actitudes y convicciones, estimula intereses y consolida motivaciones, contribuyendo a integrar la concepción del mundo en los padres. Una eficiente educación a la familia debe preparar a los padres para su autodesarrollo, de forma tal que se auto eduquen y se autorregulen en el desempeño de su función formativa con sus hijos.

Uno de los primeros propósitos en el trabajo de educación familiar será el establecimiento de estrechas relaciones entre la familia y los centros educativos infantiles. Es necesario que la familia perciba la institución como su propia escuela, la que puede contribuir a prepararlos para resolver los problemas de la vida cotidiana, de sus interrelaciones familiares, de su convivencia diaria, de la educación de sus hijos y de otros aspectos de su formación, y así, cumplir con éxito la responsabilidad personal y social que entraña educar al ciudadano del futuro.

La vinculación familia - institución presupone una doble proyección, por un lado, la institución, proyectándose hacia la familia para conocer sus posibilidades, necesidades, condiciones reales de vida y orientar a los padres para lograr en el hogar la continuidad de

las tareas educativas, y por otro lado la familia, ofreciendo a la institución información, apoyo y sus posibilidades como potencial educativo.

La inexperiencia de los padres a veces los llevan a generar ansiedades por la calidad del desempeño de su responsabilidad, y llegan a sentir la necesidad de ser orientados por personas más experimentadas y capacitadas, como puede ser la educadora u otro personal preparado de la institución que pueden utilizar diferentes vías para elevar la cultura pedagógica y psicológica de esos padres y es que sin duda cuando el niño ingresa en una institución escolar, se ponen de manifiesto una serie de expectativas por parte del hogar y del propio centro educativo que revelan en gran medida la actuación y resultados esperables entre sí.

Corresponde a la institución de educación infantil un doble papel, en primer lugar, formar a los padres y en segundo lugar hacer de ellos unos colaboradores lúcidos. El niño no debe conocer dos métodos de educación, uno de ellos familiar y el otro escolar, el ajuste coherente de las distintas educaciones que reciba será un factor positivo de éxito. (Asociación Mundial de Educadores Infantiles, 2018)

Formas de orientación y educación familiar

La relación institución infantil - familia se puede dar de manera causal o de forma intencional, dirigida. La relación casual comprende todo el conjunto de encuentros informales que se producen entre familiares y educadores y que, generalmente, se da dentro de un proceso de comunicación donde predomina la función informativa y regulativa. El contenido de esta relación puede ser desde un simple saludo hasta una llamada de atención breve por la llegada tarde del niño a la institución o un ligero comentario sobre su alimentación.

No obstante, todo encuentro, formal o informal, entre los padres, familia en general y educadores debe ser cordial y educativo si partimos del criterio de que en la institución todo educa, pues a ella le es inherente un propósito educativo, concretado en objetivos científicamente fundamentados, con métodos y procedimientos igualmente científicos y con profesionales capacitados para ello.

El trabajo de educación familiar consiste fundamentalmente en orientar, explicar y demostrar a cada padre y a cada familia, las actividades que puede realizar con su pequeño,

con el propósito de aprovechar al máximo el período privilegiado que caracteriza esta etapa de la vida y desarrollar habilidades preparatorias básicas para su desarrollo integral y, por ende, su mejor preparación para el aprendizaje escolar.

Para propiciar una preparación psicológica y pedagógica de la familia es necesario conducir esta labor hacia el logro de un objetivo que se planifique previa y sistemáticamente, con un carácter concreto y un enfoque diferenciado; esto presupone continuidad, complejidad consecuente y utilización de conceptos teóricos y metodológicos, teniendo en cuenta el nivel cultural, las condiciones de vida y de educación de cada familia. La educación familiar, con un carácter intencional y dirigido, se realiza mediante diferentes vías:

- **Las escuelas de padres:** tienen el objetivo de contribuir a la capacitación pedagógica de la familia, a elevar su nivel de cultura psicológica y pedagógica, a prestar ayuda concreta en los distintos aspectos de la educación de sus niños. La formación educativa de las escuelas de padres, su carácter participativo - interactivo, otorga a esta forma organizativa de educación familiar magníficas posibilidades de cumplir con los propósitos que se plantea, contribuir a la concientización y su preparación para que lleven a cabo una educación más científica hacia sus hijos.

Existen múltiples modalidades de educación de padres, como son los días de puertas abiertas, las charlas, las consultas por grupos, los murales de información, buzones de información y sugerencias, entre otras. Al generalizar las mejores experiencias de estas sesiones de padres se concluye que pueden operar como grupo de discusión de la manera siguiente:

Se extraen las necesidades desde el propio grupo de padres, no se imponen por orientadores externos a la institución infantil.

Los grandes eventos normativos del crecimiento de la familia siempre aparecen en un buen programa anual de escuelas de padres. Con el tiempo el centro infantil encuentra irregularidades que se repiten en cada curso, aunque las nuevas generaciones de padres maticen a su manera algunos problemas de la vida familiar.

Lo esencial es invitar a los padres a proponer sus necesidades, y a proponer en un análisis colectivo el programa anual que desean desarrollar. Para ello se pueden utilizar diversos procedimientos y técnicas participativas.

- **Las consultas de familia:** Otra alternativa para la atención a los padres, consiste en las consultas con la familia, para abordar preocupaciones o problemas que tengan los padres con sus hijos en el manejo hogareño, en la atención a sus necesidades, etc. Esta atención se puede realizar por los psicólogos y pedagogos del centro o vinculados a éste y dichas consultas deben contar con la presencia del educador. El educador es una autoridad indiscutible ante la familia, al menos en lo que concierne a las influencias sobre la educación infantil.

- **Encuentros individuales:** tienen una máxima prioridad en el centro infantil. El trabajo de orientación de la familia es uno de los más complejos, pero ¿cómo se gana el educador el afecto y respeto de los padres y logra mantener las relaciones más estrechas con ellos? No es muy difícil dar respuesta a esta pregunta, se logra a través de un trabajo sistemático que aprovecha cada momento casual de contacto con los padres para realizar una labor educativa con los mismos en una conversación relajada y sin formalismos que muchas veces logra más resultados que otras vías más estructuradas de la orientación y educación de padres.

- **Visitas al hogar:** aportan una información valiosa sobre las condiciones en las que el niño vive y se educa, tanto materiales como higiénicas y las de carácter afectivo que son las condiciones más importantes; permiten conocer la composición familiar, las relaciones entre sus miembros, el estilo educativo que predomina, etc., para a partir de este conocimiento y de la potencialidad educativa que posee la familia, se pueda prever la ayuda necesaria, las orientaciones generales para el adecuado cumplimiento de su función, así como, las sugerencias de medidas y de actividades concretas cuya aplicación permita favorecer el comportamiento infantil y estimular su desarrollo.

La visita al hogar lleva implícita la utilización de la "observación" de la vida familiar, es válido recordar que la observación puede ser incidental si se refiere a eventos que se manifiestan en la cotidianidad y que pueden arrojar luz sobre la estructura de relaciones y de autoridad del sistema familiar.

- **Reuniones de padres:** Con toda intención hemos separado las reuniones de padres de las escuelas de padres, pues la reunión ofrece un marco de contenido más amplio, y donde prevalece la función informativa y reguladora de la comunicación entre la educadora y los padres de familia, con una gama amplia de aspectos a analizar que

pueden ir desde la información del curso del desarrollo de los niños y las niñas hasta aspectos organizativos y educativos del centro infantil.

Las reuniones son una de las formas colectivas de trabajar con los padres a las que hay que otorgarles mayor flexibilidad y creatividad en su forma organizativa, para lograr que no sean esquemáticas y se adecuen a la información, orientación y definición de aspectos prácticos que necesitan los padres.

En el centro educativo se deben promover la realización de reuniones en que sus objetivos fundamentales sean exponer experiencias educativas que los padres han trabajado en el seno del hogar bajo la orientación del educador, a fin de que sirvan al resto de los padres para mejorar el trato y manejo de sus hijos. También pueden organizarse preguntas y respuestas que promuevan el análisis de aspectos importantes, tanto pedagógicos como de alimentación, de salud, etc.; en cuya respuesta se observará el desarrollo educativo alcanzado por los padres y su aplicación en las actividades dentro del hogar.

Las realizaciones de las reuniones pueden marcarse en el horario de recogida de los niños, donde se reúna el mayor número de padres. El lugar debe seleccionarse de manera tal que promueva su participación, como puede ser el salón de la entrada, los pasillos, un patio central o el área exterior de juego, entre otras. Las reuniones deben efectuarse con frecuencia, manteniendo a los padres actualizados e informados de la labor educativa que se ejerce en la institución, con el objetivo de buscar su ayuda y unir los esfuerzos de los padres y educadores para el logro del pleno desarrollo de los niños. (Asociación Mundial de Educadores Infantiles, 2018)

Deserción en la Educación

La deserción escolar (también llamada abandono escolar) consiste en el hecho de que un porcentaje de los niños y jóvenes que van a la escuela dejan sus estudios. Lo hacen en un periodo en el que la enseñanza es todavía obligatoria y deberían permanecer en las aulas.

Es un problema generalizado, porque no ocurre simplemente en países pobres y sin desarrollo, en los que el analfabetismo, la explotación infantil y la miseria provocan este fenómeno. La deserción escolar también ocurre en países avanzados. Se puede afirmar que en países subdesarrollados es lógico que exista este problema, ya que las condiciones sociales y económicas originan que muchos niños se vean obligados a dejar la escuela por

diversas razones, aunque ellos no quieran. El elemento peculiar de la deserción escolar acontece en las naciones prósperas económicamente, en ellas los índices de abandono de las aulas son preocupantes y su explicación es más compleja.

Los especialistas en educación analizan el problema y consideran que los motivos son diversos. Uno de ellos es el fracaso escolar, niños que por alguna razón no se adaptan a la enseñanza oficial y renuncian a ella. En ese caso, hay algunas circunstancias relacionadas como la responsabilidad de los padres, fallos en el sistema educativo, etc. Otro de los motivos es la crisis económica que también padecen las naciones avanzadas. Como respuesta a la situación de crisis, algunos jóvenes optan por trabajos precarios para ayudar a la economía familiar. Previsiblemente, no abandonarían la escuela si hubiera una estabilidad económica. Un motivo todavía más atípico y casi inexplicable es la falta de motivación. Hay casos en los que algunos jóvenes sienten apatía y no quieren hacer nada.

Cada país tiene sus peculiaridades con respecto a la deserción escolar. Hay todo tipo de factores que lo explican, demográficos, culturales, geográficos o el modelo familiar. Las características geográficas son determinantes, ya que una escuela ubicada en un núcleo de población de difícil acceso es la causa que explica el problema. Para mejorar esta realidad tan negativa algunos gobiernos están tomando medidas correctivas como campañas de concienciación, incorporación de las nuevas tecnologías en las aulas o ayudas sociales a las familias.

La deserción escolar no es simplemente un problema educativo, con un componente social. Es posible analizarlo desde parámetros económicos, de hecho, si un porcentaje de los escolares no va al colegio, su integración laboral posterior va a ser muy conflictiva. En consecuencia, es posible que el mercado laboral no pueda darles una oportunidad, un puesto de trabajo. Como resultado, una nación se puede encontrar con falta de mano de obra cualificada, es decir, un problema en la economía. (DefiniciónABC, 2018)

La deserción y el carácter de las metas individuales

La definición de deserción desde una perspectiva individual, debe referirse a las metas y propósitos que tienen las personas al incorporarse al sistema de educación superior, ya que la gran diversidad de fines y proyectos caracteriza las intenciones de los estudiantes que ingresan en una institución, y algunos de ellos no se identifican con la graduación ni son

necesariamente compatibles con los de la institución en que ingresaron por primera vez. Las metas pueden no ser perfectamente claras para la persona que se inscribe en la universidad y cambiar durante su trayectoria académica.

Siempre habrá en una institución algunos estudiantes cuyas metas educativas son más limitadas o más amplias que las de la universidad en la que han ingresado. Para los alumnos con metas educativas restringidas, su actuación en la educación superior a menudo sólo implica acumular una cantidad determinada de créditos necesarios para certificaciones con fines profesionales, ascensos en el trabajo, etc. Para estudiantes que trabajan a media jornada, asistir a la universidad puede implicar el propósito de adquirir un conjunto de habilidades específicas (más bien que generales) requeridas por las tareas que desempeñan. Tanto para estos estudiantes como para otros, completar un programa de estudios puede no constituir un fin deseable sino en una corta asistencia a la universidad, en vez de una prolongada asistencia para culminar la carrera lo que beneficiaría al cumplimiento de sus metas.

Es posible encontrar la misma situación en aquellos alumnos cuyas metas educativas superan a las de la institución. En particular, un gran número de estudiantes puede entrar en instituciones con carreras de dos años con la intención de transferirse a otras universidades; han llevado a cabo lo que se proponían hacer en esa institución y, por lo tanto la identificación de ese comportamiento con la deserción en su sentido estricto (es decir, como fracaso) es inexacto, porque tal denominación tergiversa sus propósitos lo que conlleva al fracaso escolar.

La utilización del término "deserción" en este contexto, también deforma las metas educacionales de muchas instituciones y programas que aspiran a proporcionar a las personas experiencias educativas que les permita atender sus necesidades de vida. Cualquiera que sea el tipo de sus metas personales, ciertos estudiantes pueden modificarlas durante el curso de la carrera, ya sea a causa de una mayor madurez o por efecto de la experiencia universitaria.

Aunque algunos de estos alumnos llegan a comprender que la educación superior en general no es lo que les conviene, esta toma de conciencia no constituye estrictamente un intento fracasado. Para algunos estudiantes significa una identificación más práctica y madura de sus necesidades, intereses a largo plazo y tipos de actividades adecuadas para

satisfacerles; para otros, expresa la comprensión de que las metas anteriormente adoptadas no correspondían a sus intereses reales, y que puede llevarles más tiempo y experiencia esta determinación. En cualquiera de estos casos, no resulta sorprendente que muchas personas abandonen las instituciones para cambiarse a otras, o que simplemente suspendan sus estudios para renovarlos tiempo después.

Rotular estos comportamientos como abandono con la connotación de fracaso significa, en realidad, desconocer la importancia de la maduración intelectual y efecto deseado que se supone tiene la universidad en el proceso de desarrollo individual. Lo señalado anteriormente implica que las personas tienen metas claramente definidas cuando se inscriben en la universidad, aunque no siempre es así, ya que un número sorprendentemente grande de estudiantes que ingresan en la universidad tienen una idea poco clara acerca de las razones por las cuales están allí y no han reflexionado seriamente sobre la elección de la institución. Para muchos egresados de las escuelas del nivel educativo medio, el proceso de elegir universidad es notablemente fortuito, a menudo basado en información insuficiente.

No hay que sorprenderse entonces, de que tantos estudiantes en etapa temprana de su recorrido académico se pregunten las razones por las que están involucrados en la educación superior. El proceso de clarificar la meta conduce invariablemente a algunos alumnos a abandonar definitivamente los estudios o a transferirse a otras instituciones o programas y esto puede probablemente ocurrir si la institución no invierte recursos adecuados para la orientación académica de sus estudiantes.

El problema de definir la deserción desde la perspectiva individual es, por lo tanto, más complejo que un simple registro de las metas o de los propósitos con que cada persona ingresa al sistema de educación superior; también se vincula con el hecho de que las experiencias de una persona en una determinada institución son percibidas por esa persona como un fracaso o como lo que se proponía concretar en ella. Para los funcionarios institucionales en particular, este fracaso representa un fracaso de la institución, que no ayudó al estudiante a lograr lo que originalmente se había propuesto al ingresar en la universidad. (Tinto, 2018)

Elementos del proceso de deserción individual

Desde el punto de vista individual, desertar significa el fracaso de finalizar un determinado curso de acción o alcanzar una meta deseada, en pos de la cual el sujeto ingresó a una particular institución de educación superior. Por consiguiente, la deserción no sólo depende de las intenciones individuales sino también de los procesos sociales e intelectuales a través de los cuales las personas elaboran metas deseadas en una cierta universidad.

Aunque una gran variedad de fuerzas opera sobre dichos procesos, es también verdad que los individuos son mayormente responsables de alcanzar las previstas metas institucionales. Por lo pronto, es necesario reconocer que la energía, motivación y habilidades personales son elementos importantes en la consecución del éxito. Expresado con sencillez, completar estudios universitarios implica realizar esfuerzos. Es un hecho lamentable, pero quizás inevitable de la masificada educación superior, que un cierto número de estudiantes no tenga suficiente interés o carezca de carácter para responder a las exigencias requeridas para completar una carrera.

Algunas personas no están suficientemente comprometidas con la graduación universitaria o el esfuerzo necesario para lograr la meta. En ellas la deserción es más bien el resultado de ausencia de interés que de incapacidad para satisfacer los requisitos del trabajo académico (Hackman y Dysinger, 1970). Pero aun con un compromiso adecuado del estudiante, la satisfacción de las normas académicas y el logro de las metas educativas en la universidad exigen un nivel intelectual adulto y habilidades sociales de más alto grado y complejidad que los requeridos en la educación media.

Es cada vez más evidente que no todos los individuos que logran ingresar a un centro de estudio superior poseen esas habilidades. La carencia, por ejemplo, de redacción básica y habilidades matemáticas entre los estudiantes universitarios es un problema que recientemente ha causado gran preocupación entre los funcionarios institucionales. Sin embargo, aunque los educadores continúan con mediciones y tratamientos de la falta de destrezas intelectuales, como si esta carencia fuera la única responsable de la deserción, abundan las pruebas de que las habilidades sociales son igualmente importantes para la retención en la universidad.

Estas habilidades permiten al alumno localizar y utilizar los recursos disponibles en la institución e interactuar con ellos (por ejemplo, estudiantes, profesores y administradores). La carencia de habilidades sociales, en especial entre los sectores desfavorecidos del grupo estudiantil, es particularmente importante en relación con el fracaso para mantener niveles adecuados de rendimiento académico. De cualquier forma, sólo algunos abandonos de la educación superior son producidos por el bajo desempeño académico, pues la mayor parte de las deserciones son voluntarias. Los estudiantes que abandonan la universidad a menudo tienen niveles de rendimiento académico superiores a los de los estudiantes que persisten. Estas deserciones no son causadas por habilidades inadecuadas, sino que parecen originarse más bien en una insuficiente integración personal con los ambientes intelectual y social de la comunidad institucional (Tinto, 1975).

Se siguen acumulando pruebas de que la deserción voluntaria del estudiante está vinculada tanto con la incongruencia de sus valores con los propios de las esferas social e intelectual de la institución, como con sus bajos niveles de interacción personal con profesores y con otros estudiantes, en particular fuera de las aulas y oficinas universitarias (Pasarella y Terenciana, 1977). Por el mismo motivo, los estímulos intelectuales y sociales generados en esas interacciones parecen constituir un componente fundamental del proceso por medio del cual los sujetos son capaces de alcanzar sus metas educativas (Tinto, 2018).

La deserción desde el punto de vista institucional

Definir la deserción según la perspectiva institucional es, en algunos aspectos, una tarea más simple que hacerlo desde el punto de vista individual. En otros casos, es considerablemente más difícil. Es más simple en el sentido de que todos los sujetos que abandonan una institución de educación superior pueden, teniendo en cuenta las razones alegadas para hacerlo, ser clasificados como desertores.

Cada estudiante que abandona crea una plaza vacante en el conjunto estudiantil que pudo ser ocupada por otro alumno que persistiera en los estudios, por consiguiente, la pérdida de estudiantes causa serios problemas financieros en las instituciones al producir inestabilidad en la fuente de sus ingresos. Esto es más evidente en el sector privado, en el que las matrículas constituyen parte muy sustancial de los ingresos institucionales, pero no es menos importante en el sector público debido a los insuficientes presupuestos.

Si ésta fuera la única consideración para definir la deserción desde el punto de vista institucional, la tarea para hacer]o sería completamente sencilla. Sin embargo, no es así, pues no está claro que todos los tipos de abandono requieran la misma atención o exijan similares formas de intervención por parte de la institución. La dificultad que afrontan las universidades para definir la deserción, consiste en identificar de qué tipos de abandono se tratan, entre todos los que pueden ocurrir en la institución, cuáles deben ser calificados como deserciones en sentido estricto y cuáles considerados como un resultado normal del funcionamiento institucional.

Como se ha señalado anteriormente, la decisión de abandonar puede obedecer a distintas razones, algunas de ellas son susceptibles de intervención institucional y otras no. Ciertas formas de abandono involucran a tipos específicos de estudiantes, cuya baja constituye particular motivo de preocupación para los funcionarios de la institución, otras formas de deserción o abandono de los estudios pueden representar la pérdida de individuos cuya permanencia quizás no sea tan importante para la universidad. El conocimiento de estas diferencias constituye el punto de partida para la percepción de la deserción según la perspectiva institucional y las bases para elaborar políticas universitarias eficaces para mejorar la retención estudiantil (Tinto, 2018).

Estudiantes universitarios y los retos ante la diversidad funcional

Pereda, Prada, y Actis (2013) en su artículo “*Diversidad Funcional en España*” publicado en la Revista Española de discapacidades menciona que “dentro de la cultura occidental, las formas de entender a las discapacidades o diferencias funcionales, físicas y psíquicas han mantenido un margen de diversidad” (p. 1), la misma que era vista como un proceso evolutivo de carácter no lineal concebido desde los ámbitos religiosos-demonológica, que mantenía excluidos y estigmatizados a este sector de la sociedad.

El despliegue de la calidad de vida humana se encuentra condicionado por los factores de diversidad que rigen en los contextos sociales, sumándose a ello los conflictos y carencias que atraviesan las personas que presentan algún grado de diversidad funcional. Por tanto, los problemas se presentan cuando estas limitaciones se tornan motivo de discriminación, convirtiéndose en factores que determinan un nivel de inferioridad en cualquier aspecto de su convivencia social.

El abordaje de la diversidad funcional, es muy relevante no solo para adoptar medidas de carácter individual, sino para generar una modificación en el contexto social que conlleva a los criterios exclusivos presente en la sociedad. Por otra parte, durante los últimos años se ha notado un incremento paulatino de estudiantes con diversidad funcional en los ámbitos educativos superior, sin embargo, las cifras de inserción escolar son mínimas, ya que representan el 5,26% de la población con discapacidad que poseen títulos de estudios superiores en España (Instituto de Estadística, 2008).

Hoy en día, en las universidades españolas, las cifras de estudiantes universitarios alcanzan el 13,16% de la totalidad de personas con diversidad funcional, considerándose a la modalidad a distancia como una de las alternativas viables para lograr una profesionalización universitaria. Sin embargo, esta situación deja entrever las existencias de dificultades en el texto universitario por parte de este colectivo social (Colectivo Ioé , 2012).

El acceso a la universidad de personas con discapacidad funcional es considerado como un derecho reconocido de manera legal (Yssel, Pak y Bailke, 2016). Muestra de aquello, es el avance en temas inclusivos determinados en el Real Decreto Legislativo 1/2013 (Boletín Oficial del Estado-BOE, 2013) de derechos establecidos a las personas con diversidad funcional y su proceso de inclusión social.

El contenido práctico de este decreto, fija a la educación inclusiva como un elemento integrador que permite acoger a las personas con diversidad funcional dotándoles de todos los recursos, apoyos y ajustes necesarios que establece la legislación por considerarse necesarios.

Debido a esto, se reconoce el aumento paulatino del compromiso por parte de las universidades para transformar los criterios de inclusión, donde las iniciativas deben tener varios compromisos, entre ellos: la generación de conocimientos críticos, el desarrollo profesional, así como la intervención social, logrando de esta manera un mayor nivel de exigencia en el cumplimiento de los estándares de calidad, en lo referente a la atención especializada a la diversidad funcional y la respuesta a sus necesidades (Alonso y Días, 2013).

Desde estas perspectivas, el contexto educativo en España, centra a las políticas educativas y de inclusión como un factor incidente en la forma de satisfacer de manera positiva a la formación de los estudiantes con diversidad funcional en los centros universitarios (Cerrillo, Izuzquiza y Egido, 2013). No obstante, aún es evidente la presencia de problemas relacionados al acceso de la educación y permanencia en las aulas durante su trayectoria académica que incide en el normal desarrollo del proceso de aprendizaje.

Por otra parte, estudios realizados por Castro de Paz, Llorca, Álvarez (2013) describen una serie de barreras curriculares como un obstáculo principal. Por ello, la inclusión de los estudiantes puede justarse de manera razonable, donde se estime el uso de metodologías diversas, recursos áulicos innovadores, tiempos extracurriculares de adaptación o acompañamiento para estudiantes con diversidad funcional.

La formación de los docentes se vuelve un factor elemental para generar ambientes educativos óptimos que permita garantizar un proceso de profesionalización eficiente, donde el docente logre mejorar las experiencias de aprendizaje del alumnado. Sin embargo, el educador se vuelve en una barrera identificada por el colectivo estudiantil, donde enfatizan la mejora del proceso de profesionalización y sensibilización a las diversidades, cuya actitud sea empática, abierta y de carácter flexible ante las dificultades y necesidades de los educandos.

Hopkins, (2013) hace referencia a los currículos rígidos y no inclusivos, responsables de dificultar el acceso a los contenidos y participación dentro de los contextos áulicos universitarios. Por ello, existen autores como Fuller, Wessel, Jones, Blanch y Marker (2015) que consideran a esta situación como un factor incidente en la presencia de dificultades para lograr una modificación completa de los currículos de educación superior.

El criterio sustentado por cada uno de los autores citados con antelación demuestra la brecha existente entre las políticas y la práctica real sujetas a la presencia de evidencias significativas que impide, en determinadas situaciones la participación del aprendizaje de las personas que presentan algún grado de diversidad funcional. Por tanto, existe la necesidad imperante de fortalecer el proceso de formación de los docentes para mejorar las estrategias de enseñanza-aprendizaje frente a la diversidad (Lombardi & Wren, 2011).

Ante lo mencionado, la educación inclusiva debe ser capaz de responder a la diversidad por lo que se deben incluir en las agendas de trabajo de las universidades, para de esta manera proporcionar un proceso de sensibilización y formación del profesorado, donde se dote de oportunidades, espacios y herramientas educativas enfocadas a la diversidad (Novoto, 2013).

Desde otra óptica, los centros de formación superior deben ser capaces de proporcionar un nivel de protección a las personas con diversidad funcional, donde se promueva un cambio estructural del modelo educativo, despojándose de los criterios cimentados en la educación tradicional integral, que exige de manera directa a las personas con discapacidades adaptarse al modelo educativo propuesto. No obstante, lograr un proceso de inclusión eficiente de este grupo social implica la superación de un sinnúmero de barreras, donde se logre la aplicación de las buenas prácticas inclusivas.

Palacios (2013) en su trabajo *“El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención internacional sobre los Derechos de las personas con discapacidad”* menciona la existencia de tres modelos sobre la relación existente entre la sociedad y la discapacidad, entre los que destaca el modelo de prescindencia, el modelo rehabilitador y el modelo social.

Cada modelo propuesto señala un estado situacional de las personas con diversidad funcional, especialmente para aquellos que pretenden cursar estudios superiores, donde el modelo de prescindencia presenta un submodelo conocido como eugenésico que establece a las personas con discapacidad como sujetos que no pueden ofrecer nada al desarrollo de la comunidad. Por otra parte, el modelo rehabilitador logra argumentar una serie de posibilidades de integración que se encuentran incididas por la presencia de individuos con diversidad funcional si reparar en las causas o factores sociales que se aquejan.

6. ANÁLISIS DE RESULTADOS

En este epígrafe se presenta el análisis de la encuesta aplicada a los estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNEMI.

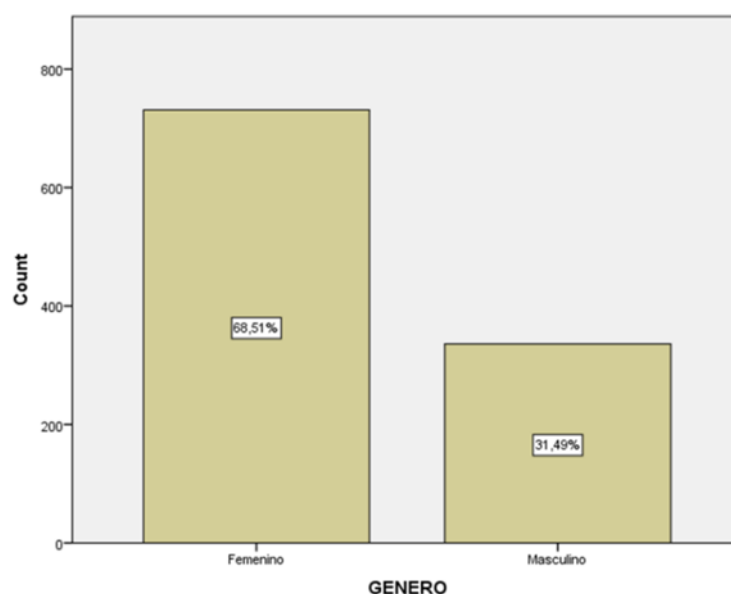
El análisis de datos demuestra que, el 68,5% (731) de los estudiantes encuestados son de género femenino, mientras que el 31,5% pertenecen al género masculino, lo que demuestra una diversidad escolar marcada por esta dimensión, en este caso podemos observar que los paradigmas sociales referentes a la discriminación de género no afectan al acceso a la educación superior, notándose que en la institución educativa objeto de estudio no existe impedimento alguno para que la mujer forme parte del proceso enseñanza-aprendizaje como elemento necesario para su profesionalización. (Ver tabla 3 y gráfico 8)

Tabla 3. Distribución numérica del género de los participantes.

GENERO					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Validación	Femenino	731	68,5	68,5	68,5
	Masculino	336	31,5	31,5	100,0
Total		1067	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

Gráfico 8. Distribución porcentual del género de los participantes.



Fuente: Elaboración propia

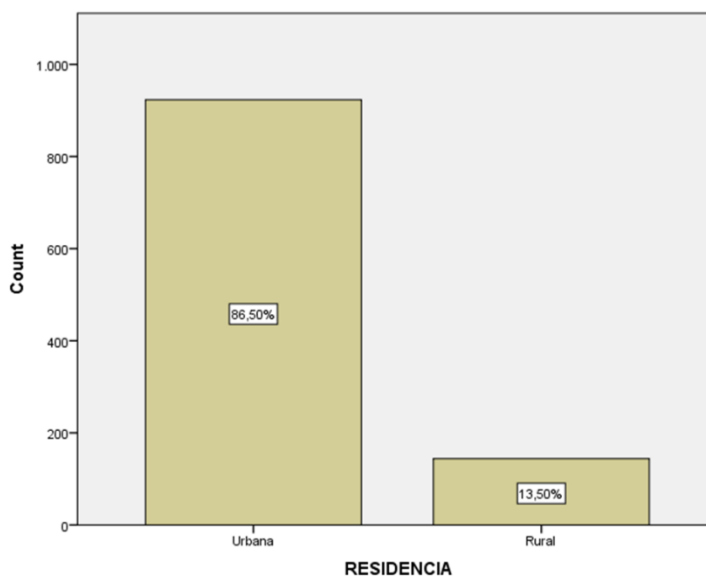
Asimismo, se demuestra que, el 86,5% (923) de los encuestados provienen de un lugar de residencia urbano, mientras que el 13,5% (144) pertenece al sector rural, evidenciando una escasa participación de estudiantes que provienen de este último lugar de residencia. Pero estas cifras pueden estar mínimamente alteradas ya que el procesamiento de datos ha sido realizado con información proveniente de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Estatal de Milagro y no representa la totalidad de la misma por existir más facultades en dicha universidad. (Ver tabla 4 y gráfico 9)

Tabla 4. Distribución numérica de estudiantes por lugar de residencia.

		RESIDENCIA			
Validación		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	Urbana	923	86,5	86,5	86,5
	Rural	144	13,5	13,5	100,0
	Total	1067	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

Gráfico 9. Distribución porcentual de estudiantes por lugar de residencia.



Fuente: Elaboración propia

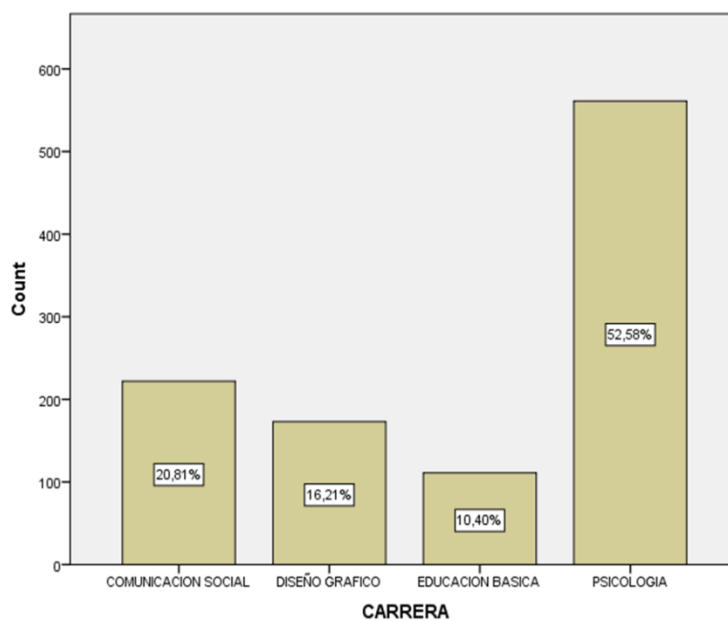
Estos datos documentan que el 20,8% (222) cursan la carrera de Comunicación Social, el 16,2% (173) la carrera de Diseño Gráfico, el 10,4% (111) Educación Básica y el 52% (561) de los encuestados pertenecen a la carrera de Psicología. Es decir, que la participación de los individuos en el presente trabajo de investigación se encuentra relacionada con las carreras de Psicología y Comunicación Social donde se encontró concentrada la mayor parte de la población estudiantil perteneciente a la Facultad de Ciencias Sociales. (Ver tabla 5 y gráfico 10)

Tabla 5. Distribución numérica de estudiantes por carreras (Facultad de Ciencias Sociales).

		CARRERA			
Valid		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	COMUNICACION SOCIAL	222	20,8	20,8	20,8
	DISEÑO GRAFICO	173	16,2	16,2	37,0
	EDUCACION BASICA	111	10,4	10,4	47,4
	PSICOLOGIA	561	52,6	52,6	100,0
	Total	1067	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

Gráfico 10. Distribución porcentual de estudiantes por carreras (Facultad de Ciencias Sociales).



Fuente: Elaboración propia

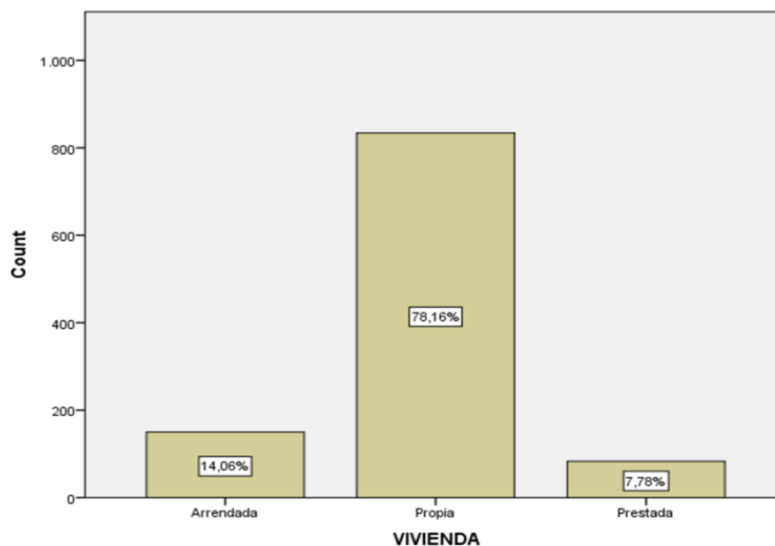
Los siguientes datos demuestran que 14,1% (150) de los estudiantes residen en viviendas arrendadas, el 78,2% (834) poseen una vivienda propia, el 7,8% (83) declaran residir en viviendas prestadas. Notándose que existen factores de carácter socio-económicos que pueden incidir en los índices de vulnerabilidad asociados al proceso de inclusión educativa, significa que se deben considerar todas las dimensiones de la misma dentro del proceso de investigación, es decir que no solo enfocarlo hacia las personas con necesidades educativas especiales ligadas o no a una discapacidad física, sino que se ha decidido estudiar una diversidad de esquemas que inciden en el acceso a la educación y que por lo general no son ponderada en los niveles de enseñanza superior. (Ver tabla 6 y gráfico 11)

Tabla 6. Distribución numérica del tipo de vivienda asociada a los estudiantes.

VIVIENDA					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje acumulado
Validación	Arrendada	150	14,1	14,1	14,1
	Propia	834	78,2	78,2	92,2
	Prestada	83	7,8	7,8	100,0
	Total	1067	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

Gráfico 11. Distribución porcentual del tipo de vivienda asociada a los estudiantes.



Fuente: Elaboración propia

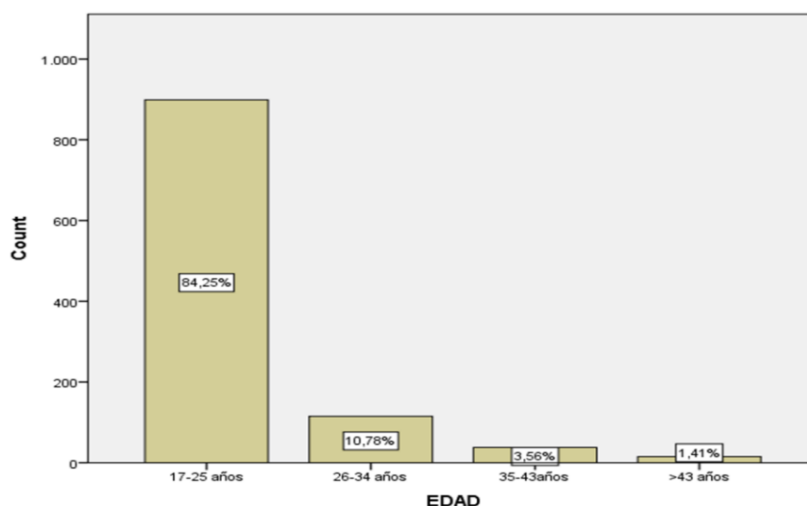
Los datos proporcionados en la tabla 7 y gráfico 12 evidencia que el 84,3% (899) de los estudiantes se ubican en un rango de edad de 17-25 años, mientras que el 10,8% (115) están entre los 26-34 años, el 3,6% (38) entre los 35-43 años y apenas el 1,4% (15) son >43 años, lo que permite testimoniar que en la Facultad de Ciencias Sociales el mayor porcentaje de alumnos participantes de la muestra de estudio son jóvenes, por lo que su criterio sobre la actuación de la Universidad es más directo y espontáneo.

Tabla 7. Distribución numérica en base a la edad de los encuestados.

		EDAD			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje acumulado
Validación	17-25 años	899	84,3	84,3	84,3
	26-34 años	115	10,8	10,8	95,0
	35-43 años	38	3,6	3,6	98,6
	>43 años	15	1,4	1,4	100,0
	Total	1067	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

Gráfico 12. Distribución porcentual en base a la edad de los encuestados.



Fuente: Elaboración propia

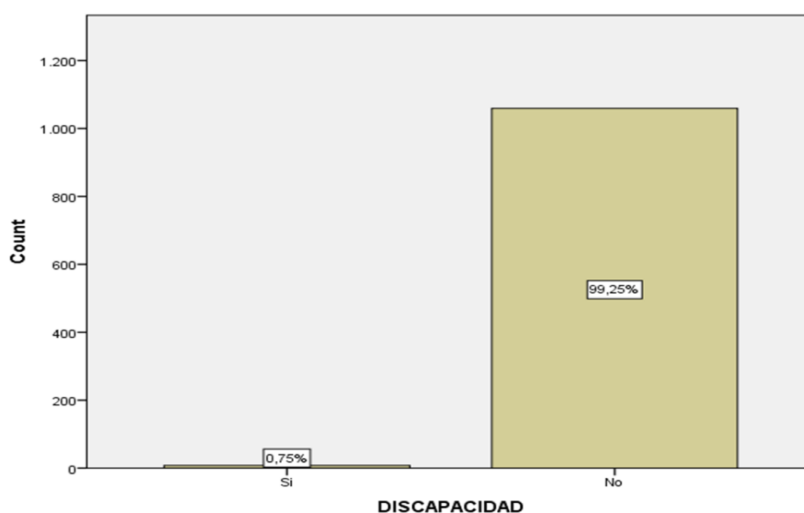
Lo siguiente testifica que el 0,7% (7) de los estudiantes encuestados si presentan un porcentaje de diversidad funcional, mientras que el 99,3% (1059) de los estudiantes encuestados no lo presentan, dentro de este pequeño porcentaje se encuentran las personas con necesidades educativas especiales ligadas o no a una discapacidad. Cabe mencionar que existen estudiantes con problemas de visión y audición en un grado moderado, pero no están consideradas como personas con diversidad funcional. En este sondeo, sólo se ha estudiado a las personas que estrictamente tenían la condición de discapacitados. (Ver tabla 8 y gráfico 13)

Tabla 8. Distribución numérica en base al número de estudiantes con diversidad funcional.

		DISCAPACIDAD			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje acumulado
Validación	Si	8	,7	,7	,7
	No	1059	99,3	99,3	100,0
	Total	1067	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

Gráfico 13. Distribución porcentual al número de estudiantes con diversidad funcional.



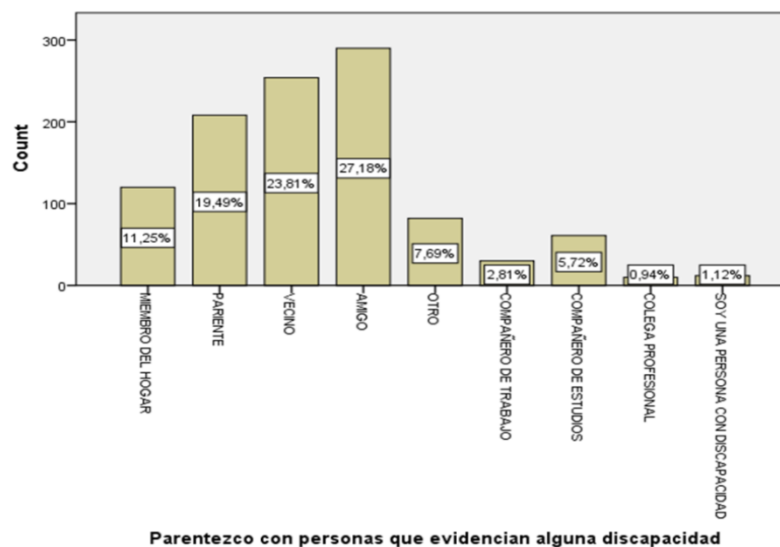
Fuente: Elaboración propia

El dato a continuación permite evidenciar que el 27,2% (290) de los encuestados expresan que poseen amigos que presentan algún tipo de diversidad funcional, mientras que el 23,8% (254) asegura que un vecino lo posee, el 19,5% (208) expresan que un pariente y el 11,2% (120) de los encuestados manifiesta que un miembro de la familia. Es evidente que la totalidad de los encuestados mantienen algún tipo de acercamiento con personas que evidencian algún grado de diversidad funcional, situación que conlleva a socializar normas para mejorar sus relaciones interpersonales. (Ver tabla 9 y gráfico 14)

Tabla 9. Distribución numérica en base al número de estudiantes que mantienen parentesco con personas con diversidad funcional.

		Parentesco con personas que evidencian alguna discapacidad			
Validación		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	MIEMBRO DEL HOGAR	120	11,2	11,2	11,2
	PARIENTE	208	19,5	19,5	30,7
	VECINO	254	23,8	23,8	54,5
	AMIGO	290	27,2	27,2	81,7
	OTRO	82	7,7	7,7	89,4
	COMPAÑERO DE TRABAJO	30	2,8	2,8	92,2
	COMPAÑERO DE ESTUDIOS	61	5,7	5,7	97,9
	COLEGA PROFESIONAL	10	,9	,9	98,9
	SOY UNA PERSONA CON DISCAPACIDAD	12	1,1	1,1	100,0
	Total	1067	100,0	100,0	

Gráfico 14. Distribución porcentual en base al número de estudiantes que mantienen parentesco con personas con diversidad funcional.



Fuente: Elaboración propia

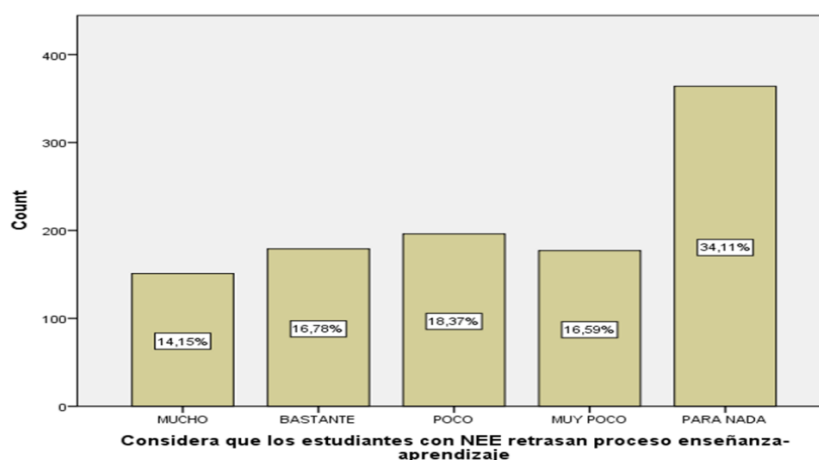
Los resultados de la tabla 10 y gráfico 15 demuestran que el 14,2% (151) estudiantes encuestados consideran que la presencia de estudiantes con NEE retrasan mucho el proceso enseñanza-aprendizaje, mientras que el 16,8% (179) manifiesta que bastante, el 18,8% (196) manifiestan que poco, el 16,6% (177) muy poco y el 34,1% (364) para nada. Es evidente que existe un 66% (703) de estudiantes que mantienen un criterio de inconformidad ante la praxis educativa, ya que esto genera un retraso en la manera en que los docentes imparten sus procesos educativos en las aulas, situación que conlleva a ponderar la capacidad de los educadores para implementar estrategias y metodologías inclusivas para no afectar a la totalidad de la clase.

Tabla 10. Distribución numérica en base a las perspectivas de los encuestados sobre el retraso del proceso enseñanza-aprendizaje ante la presencia de personas con NEE.

Considera que los estudiantes con NEE retrasan proceso enseñanza-aprendizaje					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Cumulative Percent
validación	MUCHO	151	14,2	14,2	14,2
	BASTANTE	179	16,8	16,8	30,9
	POCO	196	18,4	18,4	49,3
	MUY POCO	177	16,6	16,6	65,9
	PARA NADA	364	34,1	34,1	100,0
	Total	1067	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

Gráfico 15. Distribución porcentual en base a las perspectivas de los encuestados sobre el retraso del proceso enseñanza-aprendizaje ante la presencia de personas con NEE.



Fuente: Elaboración propia

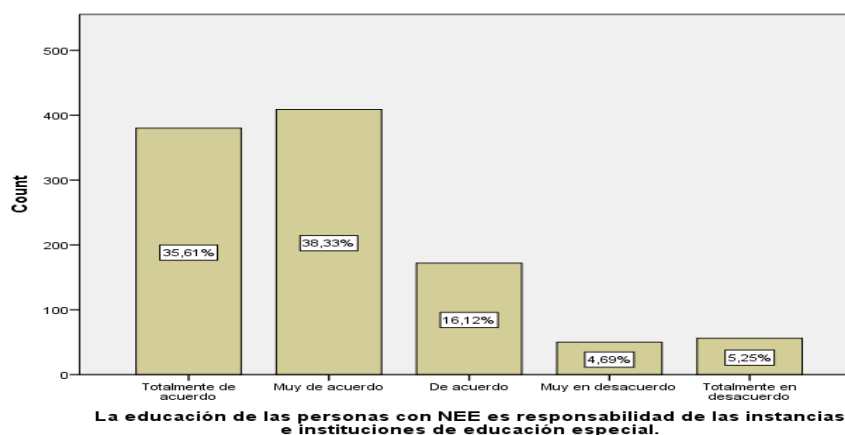
Los datos proporcionados en el análisis evidencian que el 35,61% de los estudiantes encuestados se encuentran totalmente de acuerdo en que los centros de educación especial son los responsables de la atención de las personas con NEE, mientras que el 38,33% (409) expresa estar muy de acuerdo, el 16,12% (172) expresa estar solamente de acuerdo, el 4,7% (509 muy en desacuerdo y el 5,2% (56) totalmente en desacuerdo. Estos datos señalan que existe un 90% (961) de estudiantes que convergen en criterio y aseguran que dicha instancia educativa debe ser atendida por centros especializados en NEE, situación que deja entrever estados de exclusión educativa en el colectivo estudiantil. (Ver tabla 11 y gráfico 16)

Tabla 11. Distribución numérica en base al criterio de los encuestados y de acuerdo a la responsabilidad de los centros de educación especial en el cuidado de las personas con NEE.

La educación de las personas con NEE es responsabilidad de las instancias e instituciones de educación especial.					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Validación	Totalmente de acuerdo	380	35,6	35,6	35,6
	Muy de acuerdo	409	38,3	38,3	73,9
	De acuerdo	172	16,1	16,1	90,1
	Muy en desacuerdo	50	4,7	4,7	94,8
	Totalmente en desacuerdo	56	5,2	5,2	100,0
	Total	1067	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

Gráfico 16. Distribución porcentual en base al criterio de los encuestados en base a la responsabilidad de los centros de educación especial en el cuidado de las personas con NEE.



Fuente: Elaboración propia

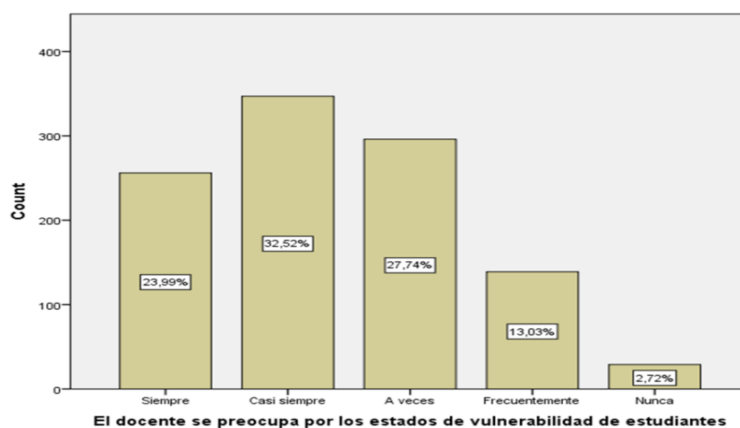
La información siguiente demuestra que para el 24% (256) de los encuestados el docente siempre se preocupan por los estados de vulnerabilidad de sus estudiantes, mientras que el 32,5% (347) expresa que casi siempre, el 27,7 (296) manifiesta que a veces, el 13% (139) frecuentemente y el 2,7% (29) nunca. Estos resultados evidencian que el 75,9% (811) de los estudiantes coinciden en el criterio de que no todos los docentes se preocupan por los estados de vulnerabilidad de sus alumnos, centrando su praxis educativa en un simple proceso de traspaso de saberes, dejando relegado el lado humano y sensible de las personas, a la vez que se crean barreras en la comunicación, ahondando más la problemática en los estudiantes que padecen este tipo de problemas. (Ver tabla 12 y gráfico 17)

Tabla 12. Distribución numérica en base al criterio de los encuestados sobre la preocupación del docente en los estados de vulnerabilidad de los estudiantes.

El docente se preocupa por los estados de vulnerabilidad de estudiantes					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Validación	Siempre	256	24,0	24,0	24,0
	Casi siempre	347	32,5	32,5	56,5
	A veces	296	27,7	27,7	84,3
	Frecuentemente	139	13,0	13,0	97,3
	Nunca	29	2,7	2,7	100,0
	Total	1067	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

Gráfico 17. Distribución porcentual en base al criterio de los encuestados sobre la preocupación del docente en los estados de vulnerabilidad de los estudiantes.



Fuente: Elaboración propia

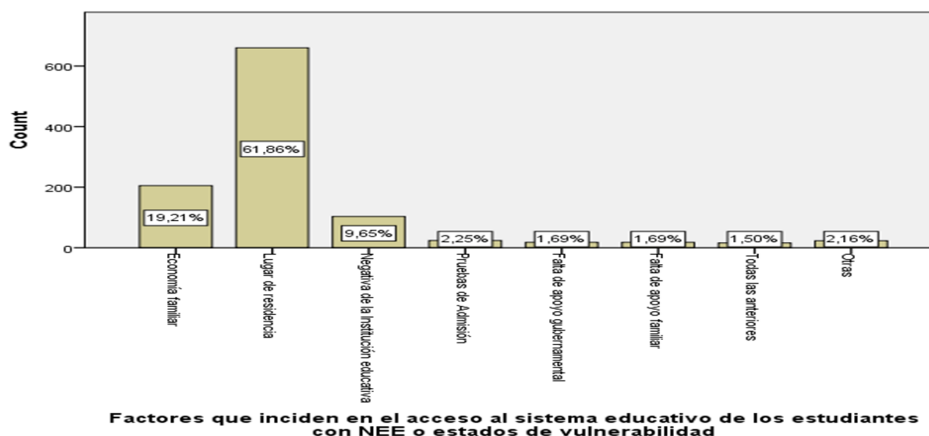
Los siguientes datos documentan que el 61,86% (660) de los encuestados consideran que un factor de los que inciden en el acceso al sistema educativo de los estudiantes con NEE o estados de vulnerabilidad, es el lugar de residencia, situación que deja entrever la falta de acceso a la educación superior por parte de los grupos más vulnerables, especialmente de los sectores rurales, donde el acceso a la educación superior es casi inalcanzable. (Ver tabla 13 y gráfico 18)

Tabla 13. Distribución numérica en base al criterio de los encuestados sobre los factores que inciden en el ingreso de las personas con NEE o estados de vulnerabilidad al sistema educativo

Factores que inciden en el acceso al sistema educativo de los estudiantes con NEE o estados de vulnerabilidad		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Vañidación	Economía familiar	205	9,9	19,2	19,2
	Lugar de residencia	660	31,7	61,9	81,1
	Negativa de la Institución educativa	103	5,0	9,7	90,7
	Pruebas de Admisión	24	1,2	2,2	93,0
	Falta de apoyo gubernamental	18	,9	1,7	94,7
	Falta de apoyo familiar	18	,9	1,7	96,3
	Todas las anteriores	16	,8	1,5	97,8
	Otras	23	1,1	2,2	100,0
	Total	1067	51,3	100,0	
Missing	System	1012	48,7		
	Total	2079	100,0		

Fuente: Elaboración propia

Gráfico 18. Distribución porcentual en base al criterio de los encuestados sobre los factores que inciden en el ingreso de las personas con NEE o estados de vulnerabilidad al sistema educativo.



Fuente: Elaboración propia

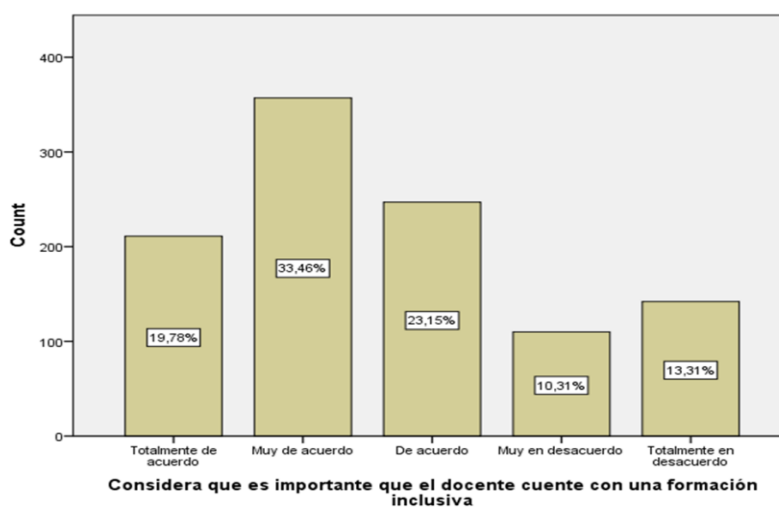
A continuación, se evidencia que el 33,5% (357) de los encuestados manifiestan estar totalmente de acuerdo en que los docentes deben contar con una formación inclusiva, mientras que el 23,1% (247) manifiesta estar solamente de acuerdo. Los nuevos estándares educativos implican que la praxis docente se encuentre enmarcada en los principios de igualdad e inclusión, donde las estrategias y metodología empleadas por los educadores permitan la integración de las personas con NEE y estados de vulnerabilidad al proceso enseñanza-aprendizaje ordinario. (Ver tabla 14 y gráfico 19)

Tabla 14. Distribución numérica en base al criterio de los encuestados sobre la importancia de que el docente cuente con una formación inclusiva.

		Considera que es importante que el docente cuente con una formación inclusiva			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Validación	Totalmente de acuerdo	211	10,1	19,8	19,8
	Muy de acuerdo	357	17,2	33,5	53,2
	De acuerdo	247	11,9	23,1	76,4
	Muy en desacuerdo	110	5,3	10,3	86,7
	Totalmente en desacuerdo	142	6,8	13,3	100,0
Total		1067	51,3	100,0	
Missing	System	1012	48,7		
Total		2079	100,0		

Fuente: Elaboración propia

Gráfico 19. Distribución porcentual en base criterio de los encuestados sobre la importancia de que el docente cuente con una formación inclusiva.



Fuente: Elaboración propia

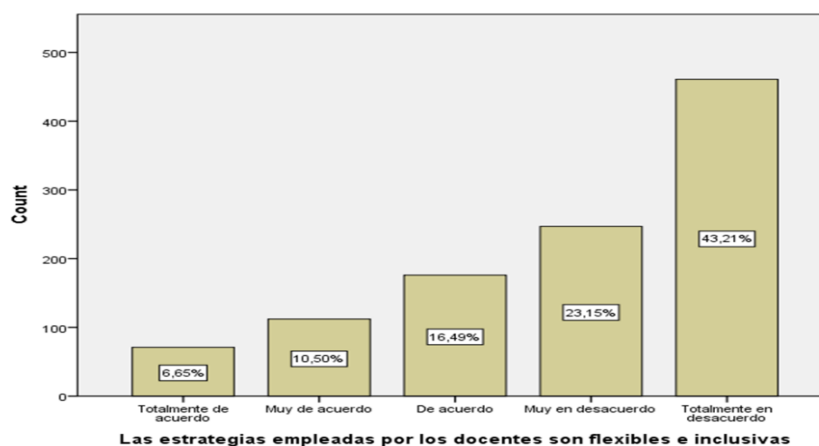
Los resultados siguientes demuestran que el 43,2% (461) de los encuestados manifiestan estar totalmente en desacuerdo en que las estrategias empleadas por el docente son flexibles e inclusivas, mientras que el 23,15% (247) aseguran estar muy en desacuerdo, el 16,5% (176) de acuerdo, el 10,5% (112) muy de acuerdo y el 6,7% (71) totalmente de acuerdo. Situación que refleja la necesidad de que el docente realice un cambio en su praxis educativa, fijando su atención en el lado humano y social del colectivo en situación de vulnerabilidad, donde existen estudiantes que asisten a clases tratando de acceder de manera igualitaria a una formación profesional. (Ver tabla 15 y gráfico 20)

Tabla 15. Distribución numérica en base al criterio de los encuestados sobre los aspectos flexibles e inclusivos de las estrategias empleadas por el docente.

Las estrategias empleadas por los docentes son flexibles e inclusivas					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Validación	Totalmente de acuerdo	71	3,4	6,7	6,7
	Muy de acuerdo	112	5,4	10,5	17,2
	De acuerdo	176	8,5	16,5	33,6
	Muy en desacuerdo	247	11,9	23,1	56,8
	Totalmente en desacuerdo	461	22,2	43,2	100,0
	Total	1067	51,3	100,0	
Missing	System	1012	48,7		
	Total	2079	100,0		

Fuente: Elaboración propia

Gráfico 20. Distribución porcentual en base al criterio de los encuestados sobre los aspectos flexibles e inclusivos de las estrategias empleadas por el docente.



Fuente: Elaboración propia

Fuente: Elaboración propia

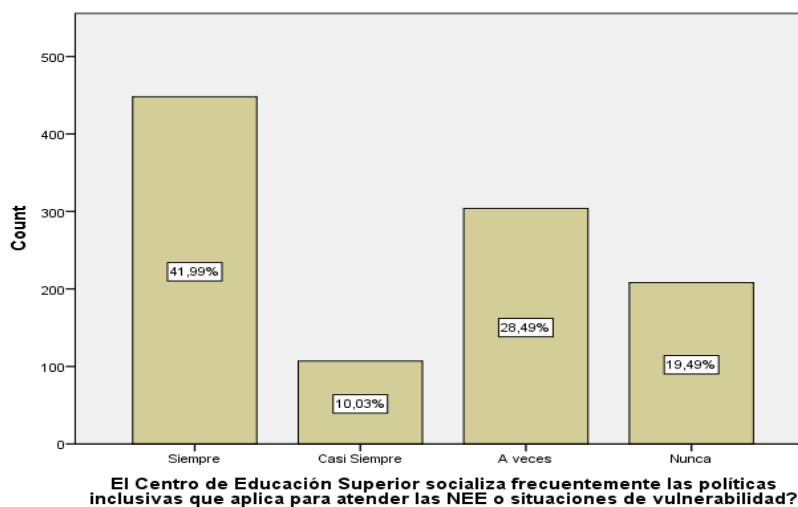
La siguiente información revela que el 42% (448) de los encuestados coinciden en que el centro de educación superior siempre socializa de manera frecuente las políticas inclusivas que aplican para atender a las personas con NEE, mientras que el 10% (107) casi siempre, el 28,5% (304) a veces y el 19,55 (208) nunca. En este sentido los datos aseguran que la percepción sobre las políticas y prácticas inclusivas que tienen los estudiantes por parte del centro de estudio es en la mayoría deficiente, reflejada en 58%. (Ver tabla 16 y gráfico 21)

Tabla 16. Distribución numérica en base al criterio de los encuestados sobre la presencia de políticas y prácticas inclusivas en el centro de educación superior.

El Centro de Educación Superior socializa frecuentemente las políticas inclusivas que aplica para atender las NEE o situaciones de vulnerabilidad?				Porcentaje Válido	Porcentaje acumulado
		Frecuencia	Porcentaje		
validación	Siempre	448	21,5	42,0	42,0
	Casi Siempre	107	5,1	10,0	52,0
	A veces	304	14,6	28,5	80,5
	Nunca	208	10,0	19,5	100,0
	Total	1067	51,3	100,0	
Missing	System	1012	48,7		
Total		2079	100,0		

Fuente: Elaboración propia

Gráfico 21. Distribución porcentual en base al criterio de los encuestados sobre la presencia de políticas y prácticas inclusivas en el centro de educación superior.



Fuente: Elaboración propia

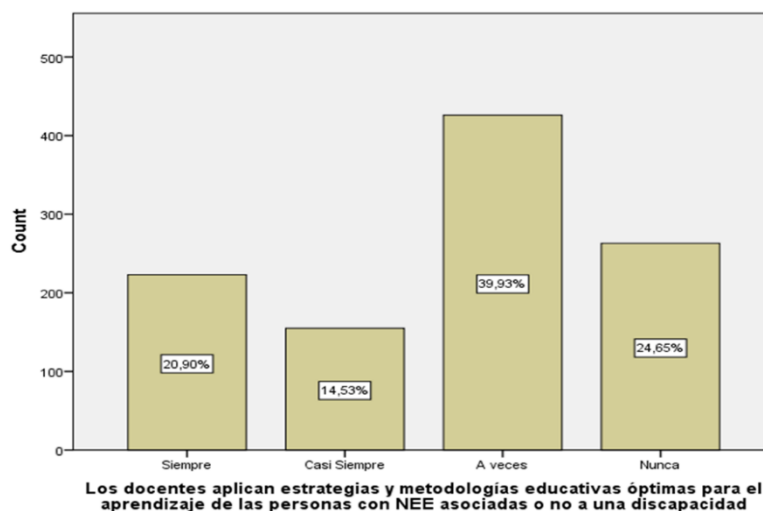
La información presentada plasma la opinión de los encuestados en base al uso de estrategias y metodologías educativas óptimas para el aprendizaje a las personas con NEE asociadas o no a una discapacidad por parte de los docentes, lo que representa que el 20,9% (233) estudiantes aseguran que siempre, el 14,55 (155) casi siempre, el 39,33% (426) a veces y el 24,6% (263) que nunca. Por tanto, la inconformidad de los educados se centra en la aplicación de una metodología errada por parte del educador, donde el dominio de las estrategias y metodologías que el posee no le permite atender las NEE con eficiencia. (Ver tabla 17 y gráfico 22)

Tabla 17. Distribución numérica en base a las estrategias y metodologías educativas aplicadas por los docentes.

Los docentes aplican estrategias y metodologías educativas óptimas para el aprendizaje de las personas con NEE asociadas o no a una discapacidad						
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	
validación	Siempre	223	10,7	20,9	20,9	
	Casi Siempre	155	7,5	14,5	35,4	
	A veces	426	20,5	39,9	75,4	
	Nunca	263	12,7	24,6	100,0	
Total		1067	51,3	100,0		
Missing	System	1012	48,7			
Total		2079	100,0			

Fuente: Elaboración propia

Gráfico 22. Distribución porcentual en base a las estrategias y metodologías educativas aplicadas por los docentes.



Fuente: Elaboración propia

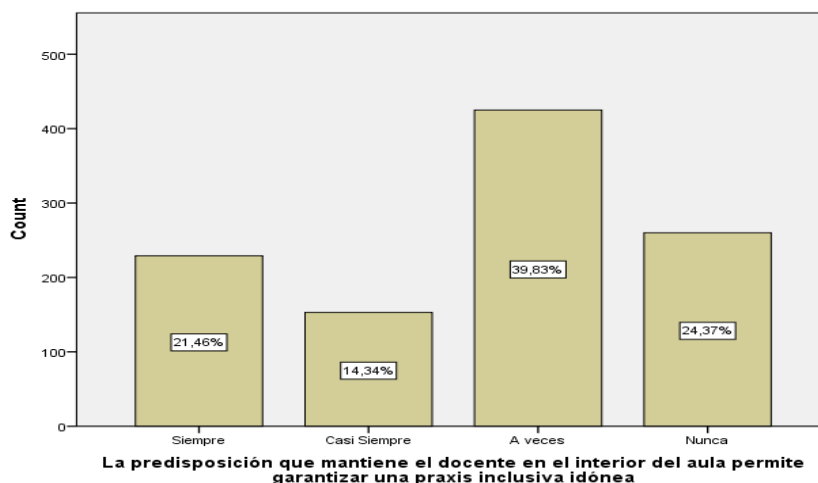
Los datos obtenidos documentan que la perspectiva del 21,5% (229) de los encuestados aseguran que la predisposición de los docentes siempre permite garantizar una praxis inclusiva idónea, mientras que el 14,3% (153) casi siempre, el 39,8% (425) a veces y el 24,4% (260) nunca. Situación que pondera el accionar de los docentes en temas inclusivos, a pesar de que existen requerimientos administrativos que demandan de un conocimiento básico para ejercer la docencia en los contextos universitarios. (Ver tabla 18 y gráfico 23)

Tabla 18. Distribución numérica en base a la predisposición del docente para una praxis educativa idónea.

La predisposición que mantiene el docente en el interior del aula permite garantizar una praxis inclusiva idónea					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
validación	Siempre	229	11,0	21,5	21,5
	Casi Siempre	153	7,4	14,3	35,8
	A veces	425	20,4	39,8	75,6
	Nunca	260	12,5	24,4	100,0
	Total	1067	51,3	100,0	
Perdidos	System	1012	48,7		
Total		2079	100,0		

Fuente: Elaboración propia

Gráfico 23. Distribución porcentual en base a la predisposición del docente para una praxis educativa idónea.



Fuente: Elaboración propia

Cruce de tablas

El análisis revela que el 57,6% de los encuestados pertenecen al género femenino y el 26,6% al género masculino inmerso en un rango de edad entre 17-25 años. Notándose, que la población objeto de estudio se encuentra ubicada en sujetos relativamente jóvenes, donde sus criterios se basan en sus experiencias y perspectivas directas en el proceso enseñanza-aprendizaje en la educación superior. Por ello, el proceso de inclusión educativa, así como la gestión del docente es más ponderado debido a su interés y curiosidad. (Ver tabla 19)

Tabla 19. Distribución numérica en base al género y la edad de los encuestados.

		GENERO * EDAD Crosstabulation					
		EDAD					
		17-25 años	26-34 años	35-43 años	>43 años	Total	
GENERO	Femenino	Count	615	77	29	10	731
		% of Total	57,6%	7,2%	2,7%	,9%	68,5%
	Masculino	Count	284	38	9	5	336
		% of Total	26,6%	3,6%	,8%	,5%	31,5%
Total		Count	899	115	38	15	1067
		% of Total	84,3%	10,8%	3,6%	1,4%	100,0%

Fuente: Elaboración propia

Los datos subsiguientes revelan que el 58,8% de los encuestados que pertenecen al género femenino mantienen su lugar de residencia en la zona urbana, el 27,7% de los varones tiene su residencia habitual también dentro de la zona urbana y apenas el 9,7% de mujeres y el 3,7% de varones provienen de la zona rural. Por estas razones se puede considerar que los sectores más vulnerables o donde la economía depende de las actividades de campo tienen un nivel mínimo de participación en la educación superior en la Universidad Estatal de Milagro, debido a la falta de recursos para seguir la carrera universitaria. (Ver tabla 20)

Tabla 20. Distribución numérica en base al género y el lugar de residencia de los encuestados

		GENERO * RESIDENCIA Crosstabulation			
		RESIDENCIA			
		Urbana	Rural	Total	
GENERO	Femenino	Count	627	104	731
		% of Total	58,8%	9,7%	68,5%
	Masculino	Count	296	40	336
		% of Total	27,7%	3,7%	31,5%
Total		Count	923	144	1067
		% of Total	86,5%	13,5%	100,0%

Fuente: Elaboración propia

Los datos analizados argumentan que el 36,9% de los encuestados que son del género femenino y el 15,7% de los varones entrevistados, cursan la carrera de Psicología en a la Facultad de Ciencias Sociales, existiendo una diversidad en las preferencias de las carreras a la que opta la población objeto de estudio, de donde se pudieron obtener diversos criterios sobre el ámbito de la educación inclusiva en los procesos formativos universitarios, así como del nivel de aplicación de las políticas directivas y pedagógicas que integran a los estudiantes en el proceso ordinario de aprendizaje. (Ver tabla 21)

Tabla 21. Distribución numérica en base al género y la carrera universitaria que cursan los encuestados

		GENERO * CARRERA Crosstabulation					
		CARRERA					
		COMUNICACION SOCIAL	DISEÑO GRAFICO	EDUCACION BASICA PSICOLOGIA		Total	
GENERO	Femenino	Count	143	122	72	394	731
		% of Total	13,4%	11,4%	6,7%	36,9%	68,5%
	Masculino	Count	79	51	39	167	336
		% of Total	7,4%	4,8%	3,7%	15,7%	31,5%
Total		Count	222	173	111	561	1067
		% of Total	20,8%	16,2%	10,4%	52,6%	100,0%

Fuente: Elaboración propia

La información acredita que el 43,8% de la población femenina y el 18,1% de la masculina sondeada coincide en que uno de los factores que más incide en el acceso al sistema educativo de los estudiantes con NEE se refiere al lugar de residencia, tal como se certificaba en los resultados de las tablas anteriores, el porcentaje de estudiantes de la zona urbana es superior a la rural, lo que implica que los sectores más vulnerables no logran cimentar el desarrollo de la carrera superior debido a la falta de recursos económicos para movilizarse y la necesidad de trabajar. (Ver tabla 22)

Tabla 22. Distribución numérica en base al género y los factores que inciden en el acceso de los estudiantes con NEE o estados de vulnerabilidad a la instrucción universitaria.

		GENERO * Factores que inciden en el acceso al sistema educativo de los estudiantes con NEE o estados de vulnerabilidad Crosstabulation									
		Factores que inciden en el acceso al sistema educativo de los estudiantes con NEE o estados de vulnerabilidad									
		Economía familiar	Lugar de residencia	Negativa de la Institución educativa	Pruebas de Admisión	Falta de apoyo gubernamental	Falta de apoyo familiar	Todas las anteriores	Otras	Total	
GENERO	Femenino	Count	134	467	71	12	13	11	10	13	731
		% of Total	12,6%	43,8%	6,7%	1,1%	1,2%	1,0%	,9%	1,2%	68,5%
	Masculino	Count	71	193	32	12	5	7	6	10	336
		% of Total	6,7%	18,1%	3,0%	1,1%	,5%	,7%	,6%	,9%	31,5%
Total		Count	205	660	103	24	18	18	16	23	1067
		% of Total	19,2%	61,9%	9,7%	2,2%	1,7%	1,7%	1,5%	2,2%	100,0%

La información testimonia que el 10,6% de la población femenina y el 6,2% de la masculina consideran que la participación de los estudiantes con NEE o estados de vulnerabilidad incide bastante en el retraso del proceso enseñanza aprendizaje. A pesar de no ser un porcentaje revelador (16,8%), sumando los porcentajes anteriores a las personas que creen que las personas con NEE indican de manera significativa en el aprendizaje del resto de alumnos (14,2%) y sumando también el porcentaje de personas que considera que incide de manera leve (18,4%), se llega a la conclusión de que el 49,4% de la población, es decir, casi la mitad de ella considera un retraso el tener a personas con NEE en las aulas, que incide en su proceso normal de profesionalización, a lo que se estima como estados o situaciones de exclusión latente en el sistema de educación superior inherente a la Universidad Estatal de Milagro. (Ver tabla 23)

Tabla 23. Distribución numérica en base al género y los criterios de retraso del proceso enseñanza-aprendizaje por parte de los estudiantes con NEE o estados de vulnerabilidad.

		aprendizaje					Total	
		MUCHO	BASTANTE	POCO	MUYPOCO	PARANADA		
GENERO	Femenino	Count	103	113	133	120	262	731
		% of Total	9,7%	10,6%	12,5%	11,2%	24,6%	68,5%
	Masculino	Count	48	66	63	57	102	336
		% of Total	4,5%	6,2%	5,9%	5,3%	9,6%	31,5%
Total		Count	151	179	196	177	364	1067
		% of Total	14,2%	16,8%	18,4%	16,6%	34,1%	100,0%

Fuente: Elaboración propia

A consecuencia de la tabla 24, se puede afirmar que el 22,3% de las mujeres investigadas y el 10,2 % de los hombres preguntados en el estudio, creen que la mayoría de las veces el docente se preocupa de manera decisiva por el estado de vulnerabilidad de los estudiantes con necesidades educativas especiales. A pesar de ello, el 27,7 % del total de la población estudiada (20,2% de mujeres y 7,5% de hombres) considera que el docente se preocupa de ese estado de vulnerabilidad solamente algunas veces, lo que clarifica que las perspectivas centradas en el rol del docente y su praxis educativa demandan del diseño de nuevas estrategias inclusivas e integradoras para la población estudiantil con necesidades especiales, enfocadas a satisfacer sus necesidades educativas inmediatas. (Ver tabla 24)

Tabla 24. Distribución numérica en base al género y el criterio de los encuestados sobre el nivel de preocupación del estado de vulnerabilidad de los estudiantes por parte del docente.

GENERO * El docente se preocupa por los estados de vulnerabilidad de estudiantes Crosstabulation								
			estudiantes					
			Siempre	Casi siempre	A veces	Frecuentemente	Nunca	Total
GENERO	Femenino	Count	171	238	216	85	21	731
		% of Total	16,0%	22,3%	20,2%	8,0%	2,0%	68,5%
	Masculino	Count	85	109	80	54	8	336
		% of Total	8,0%	10,2%	7,5%	5,1%	,7%	31,5%
Total		Count	256	347	296	139	29	1067
		% of Total	24,0%	32,5%	27,7%	13,0%	2,7%	100,0%

Dentro del proceso de análisis del cruce de tablas se evidencia que el 22,5% de la población femenina y el 11,0% masculina consideran importante que el docente cuente con una formación inclusiva. El 19,8% de la población encuestada asegura estar totalmente de acuerdo con esta afirmación, lo que significa que el 53,3% de sujetos tipos de investigación coinciden en priorizar el proceso formativo de los docentes en temas inclusivos, basándose en una formación académica previa que parta desde las instancias formativas de educandos. (Ver tabla 25)

Tabla 25. Distribución numérica en base al género y el criterio de los encuestados sobre la relevancia de que el docente cuente con una formación inclusiva.

GENERO * Considera que es importante que el docente cuente con una formación inclusiva Crosstabulation								
			inclusiva					
			Totalmente de acuerdo	Muy de acuerdo	De acuerdo	Muy en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	Total
GENERO	Femenino	Count	147	240	170	70	104	731
		% of Total	13,8%	22,5%	15,9%	6,6%	9,7%	68,5%
	Masculino	Count	64	117	77	40	38	336
		% of Total	6,0%	11,0%	7,2%	3,7%	3,6%	31,5%
Total		Count	211	357	247	110	142	1067
		% of Total	19,8%	33,5%	23,1%	10,3%	13,3%	100,0%

Comprobación de Hipótesis (Método de Spearman's)

Una vez realizado el análisis de datos, el estudio demuestra una correlación positiva moderada donde ρ (rho= 0,510) entre políticas - prácticas inclusivas y el proceso de profesionalización, donde su nivel de significancia p_valor (**Sig=0,000 ≤ 0,005**) por lo que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa, que asegura que las políticas y prácticas inclusivas influyen significativamente en los procesos de profesionalización de los estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas o no a una diversidad funcional, así como en estados de vulnerabilidad en la Universidad Estatal de Milagro

Hipótesis General

HG1: Las políticas y prácticas inclusivas influyen significativamente en los procesos de profesionalización de los estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas o no a una diversidad funcional, así como en sus estados de vulnerabilidad en la Universidad Estatal de Milagro.

HG0: Las políticas y prácticas inclusivas no influyen significativamente en los procesos de profesionalización de los estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas o no a una diversidad funcional, así como en sus estados de vulnerabilidad en la Universidad Estatal de Milagro.

Tabla 26. Comprobación de Hipótesis General (Correlación de Spearman).

		Correlations		
			Políticas y Prácticas Inclusivas	Proceso de profesionalización
Spearman's rho	Políticas y Prácticas Inclusivas	Correlation Coefficient	1,000	,510**
		Sig. (2-tailed)		,000
		N	1067	1067
	Proceso de profesionalización	Correlation Coefficient	,510**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	
		N	1067	1067

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Fuente: Elaboración propia

Los resultados demuestran que existe una correlación positiva moderada donde ρ (rho= 0,498) entre la predisposición del docente y la praxis educativa donde su nivel de significancia p_valor ($Sig=0,000 \leq 0,005$) por lo que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa, la misma que establece que la predisposición del docente permite garantizar una praxis inclusiva en el interior del aula.

Hipótesis Específica 1

HE1: La predisposición del docente permite garantizar una praxis inclusiva en el interior del aula.

H01: La predisposición del docente no permite garantizar una praxis inclusiva en el interior del aula.

Hipótesis Específica 2

HE2: El dominio de contenidos inclusivos por parte del docente permite atender la diversidad escolar.

H02: El dominio de contenidos inclusivos por parte del docente no permite atender la diversidad escolar.

Tabla 27. Comprobación de Hipótesis Específica 1 (Correlación de Spearman).

		Correlations		
			Predisposición docente	Praxis Educativa
Spearman's rho	Predisposición docente	Correlation Coefficient	1,000	,498**
		Sig. (2-tailed)		,000
		N	1067	1067
		Praxis Educativa	Correlation Coefficient	,498**
		Sig. (2-tailed)	,000	
		N	1067	1067

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Fuente: Elaboración propia

A consecuencia del análisis de la tabla 26, la información argumenta una correlación positiva moderada donde ρ (rho= 0,478) entre el dominio de contenidos y la atención a la diversidad donde su nivel de significancia p_valor ($Sig=0,000 \leq 0,005$) por lo que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa; la misma que establece que el dominio de contenidos inclusivos por parte del docente permite atender la diversidad escolar.

Hipótesis Específica 3

HE3: Los estereotipos sociales dentro del sistema educativo universitario limita la enseñanza basada en los principios de la Inclusión Educativa.

H02: Los estereotipos sociales dentro del sistema educativo universitario no limita la enseñanza basada en los principios de la Inclusión Educativa.

Tabla 28. Comprobación de Hipótesis Específica 2 (Correlación de Spearman).

Correlations			Dominio de contenidos	Atención a la diversidad
Spearman's rho	Dominio de contenidos	Correlation Coefficient	1,000	,478**
		Sig. (2-tailed)		,000
		N	1067	1067
	Atención a la diversidad	Correlation Coefficient	,478**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	
		N	1067	1067

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Fuente: Elaboración propia

Estos datos documentan la existencia de una correlación positiva moderada donde ρ ($\rho=0,424$) entre los estereotipos sociales y la enseñanza inclusiva, mientras que su nivel de significancia p_valor ($Sig=0,000 \leq 0,005$) por lo que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa, la misma que establece que los estereotipos sociales dentro del sistema educativo universitario limitan la enseñanza basada en los principios de la Inclusión Educativa.

Tabla 29. Comprobación de Hipótesis Específica 3 (Correlación de Spearman).

Correlations			Estereotipos Sociales	Enseñanza Inclusiva
Spearman's rho	Estereotipos Sociales	Correlation Coefficient	1,000	,424**
		Sig. (2-tailed)		,000
		N	1067	1067
	Enseñanza Inclusiva	Correlation Coefficient	,424**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	
		N	1067	1067

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Fuente: Elaboración propia

7. ANÁLISIS DE PERSPECTIVA DOCENTE E INVESTIGACIÓN

El análisis de la entrevista dirigida a los docentes, deja entrever muchos criterios acerca de la inclusión educativa, dirigida especialmente a los estudiantes que poseen NEE, lo que para ellos demuestra una manera distinta de aprender. En este sentido la inclusión educativa en Ecuador surge por la demanda de una educación distinta para los sectores más vulnerables, la misma que tiene sus inicios en la década de 1960, 1970 y 1980, donde el acceso a la educación estaba fijado solo para niños sin necesidades educativas especiales, sin embargo, el surgimiento de las posturas integracionistas a mediados de estas décadas, sumadas a las acciones de los movimientos inclusivos actuales, ha permitido un cambio significativo en el proceso enseñanza-aprendizaje en todos los centros educativos (Molina, 2015).

El aporte de la **D1** (2017) directora del Centro de Recursos de Aprendizajes de Investigación de la Universidad Estatal de Milagro (CRAI), pone en manifiesto que la educación inclusiva en Latinoamérica y el Caribe se encuentra en sus primeros pasos, situación que debe ser subsanada de manera progresiva por todos los colectivos sociales, especialmente por aquellos que regulan y rigen la educación en el país.

La inclusión educativa debe ser vista como la respuesta óptima a las necesidades de enseñanza de manera igualitaria, donde su objetivo principal debe ser la participación activa de todos los elementos que la conforman, donde se incluya a estudiantes, docentes y padres. Por tanto, se trata de integrar a todos, con igualdad de derechos al proceso enseñanza-aprendizaje.

Bajo este contexto, **D1** asegura que las acciones encomendadas por la UNEMI para atender a las NEE surgen de la necesidad imperiosa de atender a ocho estudiantes con discapacidad visual y varios estudiantes con diversidad funcional. La profesional asegura que, el centro de educación superior ha ido preparando una serie de estrategias que permitan dar atención educativa de calidad; sin embargo, manifiesta que, falta mucho por hacer, a pesar de que ya existen tres estudiantes que han culminado su proceso de enseñanza – aprendizaje en los ocho semestres correspondientes a su carrera de profesionalización.

En consecuencia, no se puede asegurar que todos los servicios han sido atendidos a tiempo y de la mejor manera, lo que implica que el docente de enseñanza superior debe estar dispuesto a fortalecer y potenciar sus conocimientos en temas inclusivos, haciendo una

mirada hacia la misma desde una perspectiva humana y profesional. Al referirse a su labor profesional con personas con NEE o estados de vulnerabilidad, supo manifestar que la institución educativa fija la creación en primera instancia de círculos de estudios pedagógicos, considerado como un espacio físico, donde se pone a una persona responsable y especializada en diversidad funcional, encargada de promover estrategias y metodologías como parte de la gestión pedagógica y directiva que realiza el centro educativo superior.

La universidad ha propuesto la atención a nivel de psicología, los factores del “yo” físico que están en relación con el organismo, se da una atención al “yo” psicológico porque las personas vienen con una autoestima sumamente bajo y es necesario equilibrar esa parte, se ha procedido a evaluar la parte emotiva y emocional, para llegar a la producción de los conocimientos, pero el problema más gran y así brindar la atención al “yo” social, donde la comunidad todavía no está preparada.

Por tanto, la universidad ha empezado a trabajar de manera inmediata, sin que esto signifique que lo realizado se encuentre acorde a las necesidades de los educandos, ya que se evidencian muchos factores que deben ser atendidos inmediatamente, entre ellos el acceso a una movilización adecuada, lo que implica el acondicionamiento de un paradero inclusivo, más no segregado de los demás, logrando la vinculación de otras entidades públicas, por ejemplo la Policía Nacional y Comisión de Tránsito, para que las personas con NEE puedan ser movilizadas desde su casa hasta el centro educativo.

En tal sentido, el aporte de (Isch, 2011) en su obra *“Las actuales propuestas y desafíos en educación: el caso ecuatoriano”* considera que todo cambio social demanda de una serie de intervenciones que se dan de forma progresiva manifiesta que la inclusión desde sus inicios hasta los actuales momentos atraviesa un proceso de transformación, sin que ello evite que sea considerada como negativa, ya que el modelo propuesto ha permitido salir de la situaciones donde, las escuelas ordinarias no podían recibir estudiantes con capacidades diferentes, favoreciendo a la dotación de una infraestructura física y humana para propiciar un proceso de enseñanza-aprendizaje basados en los principios de la inclusión educativa.

Bajo este contexto, la **D1** expresa que una de las acciones encaminadas por la UNEMI, fue el aprovisionamiento de estrategias educativas donde se logre la intervención directa de

todos los actores educativos, entiéndase por ellos a los docentes, quienes a través de las estrategias de apadrinamiento permiten que estudiantes acompañen a los discentes con NEE dentro del salón de clases, donde se active el uso eficiente de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), así como estrategias metodológicas para casos específicos, tales como el sistema braille, Jaws y Booky, teniendo como aliado tecnológico a los teléfonos con sistema Android que permiten el uso de software educativos de gran relevancia.

Por otra parte, el desarrollo de la entrevista se cimenta en uno de los factores más significativos de la inclusión educativa, que para la **D1** se cimenta en el accionar del docente, quien fue preparado en primera instancia para atender a niños que no presentaran ningún problema o condicionamiento de carácter físico o mental. Por consiguiente, es preciso hacer conjeturas del proceso de profesionalización del docente actual, quien debe ser inducido a generar un criterio más crítico y reflexivo ante las necesidades educativas especiales, considerando el uso de recursos efectivos que permitan una enseñanza inclusiva e integradora.

En este sentido, el criterio de la interviniente, deja entrever que la Universidad Estatal de Milagro es la pionera a nivel estatal en consolidar el proceso de profesionalización de tres estudiantes con diversidad funcional visual; sin embargo, la institución cuenta con otros estudiantes condicionados con otros tipos de capacidades diferentes, constituyéndose en un proyecto de alta significancia, ya que los resultados son monitoreados por la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT), hasta el punto de acceder a procesos de becas, dejando como base, que durante el período de 2017, una de las mejores egresadas de la carrera de Psicología es una persona con discapacidad visual.

En lo referente a la existencia de un manual o guía de intervención inclusiva a nivel superior, la **D1** manifestó que “hay un manual establecido, si bien es cierto en el proyecto que yo realice, tengo una metodología que en cierto momento fue una metodología aplicada para ver si es que podríamos nosotros obtener resultados, que de hecho nos han dado un buen resultado y lo estamos aplicando ya en otras universidades, como lo es el caso de Babahoyo, Instituto Técnico Bolivariano, y la Universidad de Manabí, son los resultados que estamos entregando para que ellos también puedan aplicar porque es una metodología que en algún momento empieza como empírica, los resultados son buenos,

está plasmado bajo un proyecto y pienso que a futuro no muy lejano ahora ya tenemos un proyecto de investigación que lo vamos aplicar con el resto de universidades”.

Para la **D2** (2017), la educación inclusiva es de gran relevancia en los contextos actuales, especialmente en los entornos educativos de nivel superior, dejando atrás prácticas exclusivas, encargadas de segregar la educación superior, donde existía una brecha incalculable de inequidad, ya que antes de los procesos transformadores del sistema educativo, no se podía dar una atención que garantizará la inclusión social, basadas en los principios del buen vivir.

En este sentido la profesional hace énfasis en atender de manera eficiente a la diversidad escolar, mencionando una serie de situaciones a ser consideradas en las buenas prácticas inclusivas universitarias, donde se fijen parámetros de intervención en los procesos comunicativos, pedagógicos, de competencias inclusivas docentes e infraestructura inclusiva por parte del IES.

Dentro de lo manifestado **D2**, se deja entrever su experiencia profesional en temas inclusivos, ya que su bagaje profesional la ha conllevado a formar parte del equipo de diseño de la carrera de Educación Especial en la UNEMI, la misma que piensa contribuir a la dotación de profesionales con plenos conocimientos inclusivos, que en base a los análisis realizados, la Zona 5 registra alrededor de 7.560 personas con alguna NEE asociadas o no a una discapacidad, incluyéndose a personas con enfermedades catastróficas.

Por tanto, son evidentes los avances en materias inclusivas que han propiciado los distintos gobiernos que ha tenido Ecuador, que, a pesar de las diferencias políticas, los esfuerzos por desterrar los criterios de exclusión fueron significativos. No obstante, falta mucho por hacer, especialmente en el proceso formativo de docentes capaces de identificar y atender a la diversidad.

La Universidad Estatal de Milagro ha intensificado las acciones para mejorar la inclusión educativa en los contextos universitarios, ya que el proceso de levantamiento de información sobre las diversidades funcionales realizadas a la población universitaria, demostró que su número es significativo, entre los que se encuentran jóvenes con discapacidad visual, intelectual y motrices, entre otras.

Sin lugar a dudas el contexto universitario proporciona una necesidad ínfima a los docentes para fortalecer sus competencias inclusivas, lo que ha obligado a auto prepararse e implementar proyectos basados en inclusión educativa, brindando la apertura de los espacios para socializar la problemática en un aspecto generalizado. Para **D2**, el abordaje de los temas de discapacidades e inclusión educativas es apasionante, ya que trabajar con ellos hace que el profesional vea las realidades desde el punto de vista humano, capaz de contrastar dicha realidad con su criterio profesional.

La **D3** considera que a la UNEMI le falta mucho por desarrollar en temas inclusivos dentro de los aspectos de educación superior, su lucha como madre de una persona con diversidad funcional ha conllevado a ponderar los procesos didácticos, pedagógicos y de evaluación aplicados por los docentes, lo que se ha convertido en una lucha diaria para que el colectivo de profesores entienda que son personas con capacidades diferentes y que tienen derecho a la misma oportunidad de ser integrados en la sociedad por medio de actividades donde ellos puedan ser valorados y reconocidos por sus logros.

Por otra parte, el criterio de la **D4** referente al rol que ejerce la UNEMI en temas inclusivos dentro de la región, coincide con el emitido por los otros profesionales, ya que su hijo fue el primer estudiante con discapacidad física en ingresar a la IES, logrando graduarse como licenciado en Diseño Gráfico; posteriormente a él ingresaron cinco estudiantes con discapacidad visual, existiendo en la actualidad un número aproximado de entre 15 a 20 personas con NEE asociadas a una discapacidad. Por ello personalmente considero que la institución en educación superior es líder en inclusión, lo que ha conllevado a adaptar sus procesos pedagógicos, administrativos, así como de infraestructura.

8. ANÁLISIS DE PERSPECTIVA ESTUDIANTIL EN TEMAS DE INCLUSIÓN

Tras el análisis practicado sobre la educación inclusiva en la Universidad Estatal de Milagro se han obtenido las conclusiones y valoraciones de varios estudiantes, entre ellos algunos con necesidades educativas especiales para atender a sus propias vivencias y opiniones. Hemos podido contar con diversas apreciaciones, entre ellas la de **E1**, estudiante con discapacidad visual que expone el siguiente razonamiento *“La inclusión educativa desde sus perspectivas, es aquella que brinda oportunidades a todos los estudiantes para formar parte del proceso de profesionalización, dejando atrás criterios discriminatorios y excluyentes basados en las clases sociales, creencias o estereotipos sociales”*

También hemos contado con la ayuda de **E2**, estudiante de séptimo nivel de la carrera de Psicología, que nos brinda una opinión similar, expresando que cuando se habla de inclusión, hay que referirse al fortalecimiento de los procesos educativos, a la apertura de profesionalización de los estudiantes con necesidades educativas especiales o que se encuentre en algún otro estado de vulnerabilidad.

E3, estudiante de la UNEMI en la Facultad de Ciencias Sociales y miembro del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) de una institución educativa de la provincia, manifiesta que *“la inclusión es el proceso de integrar, que, sumado a la dotación de recursos e insumos educativos, así como la predisposición de los docentes para atender la diversidad son elementos esenciales para romper las barreras inmersas en la inclusión educativa, así como la educación inclusiva”*

Es evidente que el criterio de los entrevistados pondera la metodología aplicada por los docentes durante su praxis educativa, ya que existen muchos estados o sentimientos de frustración por parte de los discentes cuando el educador no logra llegar con sus conocimientos a ellos, por ejemplo, en el área de inglés, las actividades propuestas en el texto conllevan a la visualización de videos, que paradójicamente ellos solo lo pueden escuchar, ya que forman parte del grupo de no videntes. Ante esta situación, surge la oportunidad del apadrinamiento o aprendizaje asistido, que no logra ser eficiente dada la complejidad de la asignatura.

Por tanto, el proceso inclusivo en la universidad no solo se debe centrar en el acceso a la educación, sino en el contexto áulico de todas las asignaturas que forman parte de la malla

educativa, donde la gestión directiva, pedagógica y administrativa debe propiciar mesas de trabajo que permitan mejorar las estrategias y metodologías desde las perspectivas de inclusión, equidad y atención efectiva a la diversidad.

En base a la heterogeneidad del alumnado en las aulas, los encuestados consideran que, existe una diversidad muy marcada en los contextos universitarios, especialmente en la UNEMI, que a pesar de ser los propulsores de un modelo inclusivo a nivel superior en la zona, aún se les dificulta plasmar los parámetros necesarios para consolidar los objetivos inmersos en este contexto social, limitándose a actuar de manera particular a través de proyectos investigativos particulares que afiancen las bases para mejorar los parámetros de inclusión y equidad.

Desde otras perspectivas, los entrevistados consideran que los estudiantes con NEE asociadas o no a una discapacidad, que se encuentran actualmente cursando el proceso de profesionalización en la UNEMI, si lograrían culminar sus estudios sí se toman los correctivos necesarios en las metodologías implementadas por los docentes, ya que actualmente, esas situaciones los conlleva a generar estados de frustraciones que los induce a la deserción universitaria.

De la misma manera, los participantes de la entrevista destacaron la importancia de ser pioneros en temas inclusivos, donde la UNEMI se proyecta como una institución que ofrece el acceso a la educación a las personas con capacidades diferentes, asumiendo el reto social de cumplir con lo dispuesto en la Constitución del 2008, por lo que tuvo que acoplar una serie de materiales, recursos e infraestructuras para propiciar el aprendizaje igualitario a todas y todos, dentro de los aspectos inclusivos y equitativos.

Por todo ello podemos afirmar que es fundamental que los docentes posean el dominio de las competencias inclusivas para ejercer la praxis educativa, lo que implica que, la universidad debe velar por el cumplimiento de ese requisito como elemento básico para atender la diversidad estudiantil y propiciar un aprendizaje de calidad. Sin embargo, las acciones aún son débiles, ya que no asumen por completo el reto de transformar los centros educativos superiores en espacios de aprendizaje basados en los parámetros de inclusión y equidad.

9. CONCLUSIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

A través de la metodología planteada, la investigación logró alcanzar los objetivos propuestos con antelación, donde se pudo evidenciar que la Universidad Estatal de Milagro ubicada en la provincia del Guayas (Ecuador) amerita un fortalecimiento en sus políticas y prácticas inclusivas, ya que a través del proceso de recolección de datos, se comprobó que el criterio de los estudiantes gira alrededor de un déficit en la metodología empleada para la enseñanza por los docentes, especialmente para las personas con Necesidades Educativas Especiales (NEE) asociadas o no a una discapacidad, así como aquellos que se encuentran en estado de vulnerabilidad. En este sentido, el estudio demuestra una correlación positiva moderada donde ρ (rho= 0,510) donde su nivel de significancia p_valor (Sig=0,000 \leq 0,005) por lo que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa, asegurando que las políticas y prácticas inclusivas influyen significativamente en los procesos de profesionalización de los estudiantes.

Por otra parte, se demostró que la predisposición de los docentes permite garantizar una praxis inclusiva en los contextos áulicos generados en la UNEMI, ya que se pudo recabar información por parte de las entrevistas, donde se manifestó que para el ingreso como docente universitario se requieren fundamentos básicos en inclusión, es decir que no existe un vacío total de contenidos, lo que hace pensar que la actitud de los educadores debe mejorar frente a la diversidad escolar. Debido a esto, los resultados demuestran que existe una correlación positiva moderada donde ρ (rho= 0,498) entre la predisposición del docente y la praxis educativa donde su nivel de significancia p_valor (Sig=0,000 \leq 0,005) por lo que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa.

De la misma manera, el proceso de investigación estableció que el dominio de contenidos inclusivos por parte del docente permite atender la diversidad escolar, donde la universidad debe fijar acciones directivas y pedagógicas capaces de fomentar un proceso de fortalecimiento de la praxis inclusiva dirigida a todas las áreas de enseñanza, propiciando la implantación de mesas de trabajo, donde se unan criterios que den indicios al diseño de estrategias y metodologías de enseñanza flexibles, amparadas en los criterios de inclusión y equidad, por tanto, resulta indispensable considerar la institución carece de un Manual de Buenas Prácticas Inclusivas Universitarias, donde cada una de las dimensiones de las IES sea capaz de integrar políticas de atención a la diversidad. Debido a ello, se demuestra que existe una correlación positiva moderada donde ρ (rho= 0,478) entre el dominio de

contenidos y la atención a la diversidad donde su nivel de significancia p_valor ($Sig=0,000 \leq 0,005$) por lo que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa.

Referente a la presencia de estereotipos sociales dentro del sistema educativo universitario se comprobó que el criterio de un grupo de estudiantes considera que la presencia de los estudiantes con NEE asociadas o no a una discapacidad retrasa el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que condiciona a los educandos a abordar temáticas de manera generalizada, sin que se logre una verdadera atención a la diversidad. En este sentido, es recurrente fijar una solución práctica que permita potenciar las políticas inclusivas en las universidades, donde el acceso de ellos no puede considerarse como integración, sino, aquellas acciones encaminada a la permanencia y culminación del proceso de profesionalización.

Los resultados demuestran que existe una correlación positiva moderada donde ρ ($\rho=0,424$) entre los estereotipos sociales y la enseñanza inclusiva, donde su nivel de significancia p_valor ($Sig=0,000 \leq 0,005$) por lo que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa.

Por tanto, alcanzar una educación inclusiva total no es fácil, pero con la aplicación de proyectos educativos inclusivos en la universidad se conseguirá, dejando atrás las buenas intenciones y aspirar a una educación equitativa y de calidad, para llegar a ser una comunidad de aprendizaje con un sentido de pertenencia. El principio de atención a la diversidad deberá ser el eje primordial, formando profesionales críticos y reflexivos que promuevan la participación, creación, la actividad, la colaboración dentro del proceso de formación.

Las aulas deberán ser más inclusivas para que lleguen a ser contextos en continuo desarrollo y favorecer a estudiantes con las diversas limitaciones creando así un ambiente de calidez. La universidad con las prácticas educativas inclusivas podrá avanzar hacia la cohesión social, el enriquecimiento cultural, la satisfacción individual y el fortalecimiento de valores concretos (armonía, convivencia, comunicación, compañerismo y progreso). Tomando en consideración que la educación inclusiva es un derecho que garantiza al ser humano dentro de una sociedad y de esta manera poder erradicar la exclusión social.

10.- SOLUCIONES PRÁCTICAS DE INCLUSIÓN UNIVERSITARIA

A partir de los resultados del trabajo empírico desarrollado junto al marco teórico de referencia en esta tesis doctoral, se propone un: Manual de Buenas Prácticas Inclusivas en los contextos Universitarios, cuyas bases conceptuales y normativas, así como sus contenidos se presentan a continuación; una herramienta ideada y diseñada por la autora de esta tesis doctoral.

Justificación

El desarrollo de la presente propuesta se justifica por la necesidad imperante de proveer al centro universitario de una reflexión académica adecuada y convenientemente conceptualizada en relación a la inclusión educativa, principalmente con el objetivo de diseñar un material que permita implementar un proceso de integración e inclusión educativa, donde se evidencie el cambio de mentalidad en cada uno de los actores y elementos educativos en relación a la atención eficiente de las personas con necesidades educativas especiales, asociadas o no a una discapacidad, así como aquellos que se encuentran en estado de vulnerabilidad y/o diversidad funcional en su más amplia concepción.

Leiva Olivencia (2013) Asegura que “en la actualidad, hablar de inclusión educativa es hacer referencia a un proceso de formación de calidad y excelencia en todas las instituciones educativas” (p. 5), lo que implica la creación de ambientes educativos bajo las mismas características, capaces de proveer valores, principios y convicciones democráticas, así como solidarias.

En este sentido, el autor antes citado hace alusión a la excelencia, como un indicador relevante de la calidad educativa, cuya dependencia es exclusiva del nivel de inclusión que es capaz de proveer el centro de enseñanza, donde se evidencie un trabajo colaborativo entre los elementos intervinientes en el proceso enseñanza-aprendizaje. Por tanto, la calidad y la excelencia académica deben ser ponderadas por la medición exclusiva de los parámetros de equidad y grado de atención a la diversidad para la construcción de escenarios educativos inclusivos e igualitarios, que ofrezcan igualdad de oportunidades en la profesionalización de los estudiantes, refiriéndose en los contextos universitarios y contribuyendo a una mejor cohesión y progreso social.

Los criterios obtenidos a través de las entrevistas realizadas a una serie de profesionales universitarios sobre las acciones inclusivas realizadas por la Universidad Estatal de Milagro, evidencian que aún existe falencia en el proceso de inmersión de las políticas inclusivas y el despojo de los paradigmas sociales excluyentes en la comunidad educativa, donde la praxis educativa es cuestionada por los docentes, quienes consideran que en muchos de los casos la enseñanza es generalizada y que se atiende solamente a las discapacidades, dejando a un lado los criterios de vulnerabilidad.

La propuesta se enfoca de manera adicional en coadyuvar al fortalecimiento de la predisposición de los docentes para garantizar una adecuada praxis inclusiva, donde los educadores universitarios puedan identificar, intervenir y actuar durante el proceso de enseñanza, dotando de las estrategias y metodologías necesarias para atender la diversidad escolar de una manera incluyente e integradora, comprendiendo los términos de educación inclusiva e inclusión educativa, cuya diferenciación debe formar parte del dialecto profesional de los docentes.

Por tanto, la propuesta favorecería al desarrollo integral de la persona, considerando a la educación como su eje central. De ahí que, la educación superior, al igual que los niveles educativos antecesores se enfocan en alcanzar la normalización del proceso de enseñanza haciendo énfasis en la transformación o fortalecimiento de las políticas o praxis inclusivas considerando las necesidades educativas inherentes en los contextos áulicos.

A pesar de que de las reformas educativas han permitido incorporar más estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad, y estudiantes en situación de vulnerabilidad, las universidades afrontan serios niveles de déficit al momento de implementar políticas y prácticas inclusivas debido a múltiples factores, haciendo énfasis en el escaso dominio de contenido inclusivo por parte de los docentes, así como la carencia de un manual de buenas prácticas inclusivas que direcciona la actuación macro de la institución de educación superior, dotando de recursos humanos, tecnológicos y financieros capaces de crear ambientes educativos inclusivos e integradores, donde el accionar del docente se centre más en la parte humana y profesional, no solo por un deber o compromiso personal fijado en una remuneración que inhibe el accionar reflexivo y crítico del ser humano.

En este punto, el aporte de (López, Construyendo una escuela sin exclusiones., 2004) planteó la necesidad de mejorar la profesionalización de los futuros docentes, donde la nueva visión educativa se centra en una cultura accesible a la diversidad fundamentada en la educación inclusiva, así como la concepción de buenas prácticas educativas y didácticas inmersas en un sistema educativo moderno, dejando atrás el criterio de que el educando es un simple receptor pasivo de información, normas e instrucciones.

En este sentido, el manual hace referencia a las prácticas modernas educativas iniciadas por Jean Piaget, quien suponía que el estudiante amerita de un ambiente educativo que estimula la resolución de problemas, a la vez que coadyuva a desarrollar esquemas mentales eficientes; así como el pensamiento de Lev Vygotsky, quien aseguraba que, el hecho de que el estudiante sea capaz de aprender por su cuenta es el resultado imperioso del proceso educativo (Lazarte Cruz, 2012).

La propuesta beneficiará a toda la comunidad educativa, quienes contarán con un manual de buenas prácticas inclusivas en los contextos universitarios, que permita mejorar los procesos educativos y administrativos en favor de la atención eficiente a las diversidades, especialmente en los contextos áulicos, donde se mejora la implementación de mesas de trabajo donde se planteen estrategias y metodologías necesarias para lograr un proceso inclusivo eficiente.

Fundamentación

Según el Ministerio de Educación de Ecuador (2011) en el libro de Módulo de Trabajo de Educación Inclusiva y Especial publicado en noviembre de 2011 fija una serie de criterios existentes en el ámbito educativo y social, los mismos que giran en base a la educación inclusiva e inclusión educativa. En este sentido, la primera hace referencia al procedimiento de abordaje y respuesta a la diversidad de las necesidades educativas de los estudiantes, donde se logre una mayor participación en el aprendizaje, así como la reducción de los índices de exclusión en el sistema educativo en los distintos niveles de enseñanza.

Por otra parte, la inclusión educativa es capaz de responder a la garantía del derecho a la educación, desde los aspectos de calidad, propiciados por el acceso, permanencia,

aprendizaje y culminación, de todos los niños, niñas y adolescentes en el sistema educativo, sin importar los niveles y modalidades.

Por tanto, la generalización de la inclusión educativa debe ser vista como la necesidad de identificar y eliminar las barreras que impiden el ejercicio efectivo de los derechos a una educación inclusiva, tomando en consideración las creencias y actitudes de los actores educativos sobre el criterio de inclusión (Pérez, 2012)

En este sentido, la Constitución de la República del Ecuador de 2008 en su artículo 47, menciona que “El Estado garantizará políticas de prevención de las discapacidades y, de manera conjunta con la sociedad y la familia procurará la equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad y su integración social...”, lo que conlleva a los distintos actores sociales que posean algún grado de discapacidad o estado de vulnerabilidad a participar con las mismas oportunidades para integrarse en las diversas actividades que se realizan en el convivir diario dentro de los conceptos sociales.

El estado se encuentra en la obligación de garantizar los objetivos del buen vivir, fomentando la mejora en los ámbitos de salud, educación y trabajo, para que los sectores más vulnerables de la sociedad logren su crecimiento humano e integral, aportando positivamente a una vida digna, donde se mitiguen los niveles de discriminación.

Bajo este contexto, la educación superior según (López, 2006) es uno de los ambientes educativos que más demandan de herramientas inclusivas, supeditada en la Declaración Universal de Derechos Humanos propiciada por las Naciones Unidas (1948), donde se establece que el acceso a los estudios superiores será igual para todos (Art. 26, párrafo 1).

Desde estas perspectivas, con la fijación de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) se logra establecer los principios elementales que rigen en el sistema de educación superior en el país, donde el art. 71 establece que “el principio de igualdad de oportunidad consiste en garantizar a todos los actores del sistema de educación superior las mismas posibilidades en el acceso, permanencia, movilidad y egreso del sistema, sin discriminación de género, credo, orientación sexual, etnia, cultura, preferencia política, condición socioeconómica o discapacidad” (Verdugo, 2012).

Por consiguiente, es preciso que se aplique un proceso de análisis donde se establezca la realidad educativa de las Instituciones de Educación Superior (en adelante IES) en temas

relacionados con la inclusión y diversidad escolar, fijando las prioridades sobre las necesidades educativas especiales y personas en estados de vulnerabilidad. Por tanto, a partir del 2013 el estado ecuatoriano fija una propuesta de mejora a nivel nacional para las personas con discapacidad por medio de la Agenda Nacional para la Igualdad en Discapacidades 2013-2017 donde se establece un reto para lograr obtener una sociedad más justa y solidaria que fomente la inclusión social de todos los sectores, especialmente de aquellos que requieran atención prioritaria como lo es el caso de las personas con discapacidad o en estado de vulnerabilidad (CONADIS, 2013).

Como resultado de la propuesta, la agenda integra la posibilidad de proporcionar planes de becas financiadas por el Estado, las mismas que eran dirigidas a las personas con discapacidad para lograr un fácil acceso a la educación superior bajo los criterios de igualdad de oportunidades a todos los estudiantes nacionales o extranjeros con capacidades diferentes.

Según el informe presentado por el Instituto de Fomento al Talento Humano-IFTH (2014), durante este período se otorgaron alrededor de 229 becas a personas con algún grado de discapacidad, cifra que representa el 2% del total de becas entregadas para nivel de educación superior, no obstante, las cifras de deserción son significativas, lo que refleja una inadecuada adaptación de los programas educativos en las IES para las personas con discapacidad (Herdoíza, 2015), es decir que surgen una serie de factores que limitan el acceso a la educación superior, entre las que se encuentran la limitada inclusión de las personas con NEE en el nivel de educación superior debido a las falencias estructurales y metodológicas dentro de la praxis educativa, así como la deficiente coordinación entre oferta y demanda para la profesionalización de educadores con contenidos inclusivos en las universidades, entre otras.

Objetivos de la propuesta

Objetivo General

Diseñar un “Manual de Buenas Prácticas Inclusivas” en los contextos universitarios que permita atender de manera eficiente las necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad y estados de vulnerabilidad.

Objetivos Específicos

- Promover la inclusión efectiva de los estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad en la educación superior.
- Garantizar la permanencia, participación y aprendizaje de los estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad en la educación superior.
- Brindar a la comunidad educativa universitaria políticas y prácticas inclusivas para atender las necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad en la educación superior.

Factibilidad

La propuesta es factible administrativamente ya que cuenta con la apertura de las autoridades educativas de la Universidad Estatal de Milagro, quienes mantienen expectativas sobre la elaboración del “Manual de Buenas Prácticas Inclusivas” en los contextos universitarios, el mismo que fija una socialización efectiva como parte de la gestión administrativa y pedagógica planteada por IES, donde el trabajo colaborativo de todos los actores educativos permitiría plantar mesas de trabajo donde se priorice la mejora y fortalecimiento de la inclusión educativa universitaria.

Legalmente, la propuesta es factible, ya que se cimenta en una serie de parámetros dispuestos por el MINEDUC, así como el marco legal de la LOES, donde se enfatiza la inclusión de personas discapacitadas o en estados de vulnerabilidad, fijando la calidad de la enseñanza universitaria dentro de los indicadores de la inclusión educativa.

Financieramente la propuesta es factible ya que los gastos incurridos en el diseño y socialización de la propuesta serán cubiertos por la investigadora como un aporte a la comunidad educativa universitaria, centrada en mejorar la inclusión educativa en las IES.

Desarrollo de la propuesta

Uno de los factores esenciales a considerar dentro del diseño del Manual de Buenas Prácticas Inclusivas, es el cumplimiento del Objetivo de Desarrollo Sostenible-ODS 4- Educación 2030, destinado a garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida. Lo que implica la

consecución de una educación de calidad como pilar fundamental para mejorar la vida de las personas y el desarrollo sostenible; por lo que se han evidenciado avances importantes en relación a la mejora en el acceso a la educación de todos los niveles.

En este sentido, lograr incluir a todos los estudiantes y garantizar su permanencia en el sistema educativo superior, implica una transfiguración de las mentalidades y paradigmas de aquellos elementos que conforman la educación superior, para así garantizar que todas las personas tengan las mismas oportunidades de progresar en el ámbito educativo, dotando de oportunidades para crear sociedades más inclusivas y educativas.

Por tanto, el ODS-4 enfatiza con la priorización de la inclusión y la equidad como fundamento para una educación y aprendizaje de calidad, por lo que demanda la construcción y adecuación de las instalaciones educativas que evidencien una población estudiantil con NEE asociadas o no a una discapacidad, así como una población en estados de vulnerabilidad.

¿Por qué se elaboró el manual?

Por la necesidad de fortalecer las prácticas inclusivas en las IES, considerándose como un reto que amerita encontrar maneras de incluir a todos los estudiantes, asegurando su permanencia y culminación profesional, dotando de las mismas oportunidades de progresar en el ámbito social. Por tanto, el manual se cimenta en los principios de inclusión y equidad a través de la implantación de políticas y prácticas inclusivas que eliminen las barreras educativas que excluyen a este grupo social en el interior de la universidad.

¿Qué contiene el manual?

- Análisis de la equidad e inclusión en las políticas y prácticas inclusivas universitarias.
- Instancias de fijación y mejoras de las políticas y prácticas inclusivas universitarias.
- Monitoreo constantes del progreso de mejora en las medidas tomadas.

Inclusión y equidad dentro de las políticas y prácticas inclusivas universitarias

La idea central de este apartado, es fijar una ideología que permita garantizar a todas y todos los estudiantes las mismas oportunidades de profesionalización, a través de políticas y prácticas inclusivas dentro de los contextos universitarios, donde el docente ha evidenciado un déficit de contenido en términos inclusivos, sin desmerecer su nivel pedagógico inherente al nivel universitario, pero con claros vacíos para la determinación de estrategias y metodologías de intervención para personas con necesidades educativas especiales o estados de vulnerabilidad.

Es probable que la aplicación del manual conlleve a exigir cambios en la praxis educativa universitaria, así como en los procesos administrativos y directivos de los IES, promoviendo la incursión de una política educativa que influya y apoye el desarrollo del pensamiento y prácticas inclusivas, fijando igualdades en el disfrute del derecho a la educación de todas las personas, en pleno alineamiento con los marcos jurídicos y legales que rigen a la educación superior, teniendo la oportunidad de definir las formas de enseñanzas, apoyo y liderazgo, considerado como los elementos esenciales que contribuyen a la calidad de la educación para todos y todas (UNESCO, 1994).

Gráfico 24: Términos a fijar



Fuente: (UNESCO, 1994).
Elaborado por: Lcda. Teresa Naranjo P.

En este sentido, el planteamiento de las políticas inclusivas y equitativas derivan en el reconocimiento de las dificultades que enfrentan los estudiantes universitarios con NEE asociadas o no a una discapacidad o estados de vulnerabilidad como resultado del sistema educativo superior, lo que implica el nivel de aprovisionamiento económico, tecnológico, humano y financiero para hacer frente a la diversidad e inclusión, sumándose a ello las formas de enseñanza aplicadas por los docentes, el entorno de aprendizaje, el apoyo y evaluación de los contenidos adquiridos por los estudiantes.

Sin lugar a dudas las prácticas inclusivas son más difíciles de llevar en los contextos universitarios, donde las IES deben agotar todos los recursos para atender de manera eficiente y efectiva a la diversidad proveniente de una sociedad con rasgos y paradigmas excluyentes en ciertos sectores que aún no logran entender los principios inmersos en la inclusión educativa.

Desde estas perspectivas surge la necesidad de traducir los términos de inclusión a través de reformas concretas en las prácticas educativas universitarias, donde se priorice la visualización de las diferencias individuales no planteadas como problemas en búsqueda de solución, sino como oportunidades para mejorar las buenas prácticas inclusivas, haciendo énfasis en la innovación, tomando en consideración su disponibilidad en infraestructura, tecnología y personal colaborativo, capaz de incorporar los principios de equidad e inclusión, basándose en los siguientes aspectos:

Gráfico 25: Principios de Equidad e Inclusión



Fuente: (UNESCO, 1994).

Elaborado por: Lcda. Teresa Naranjo P.

Es importante que las IES consideren los aspectos de valorar, la participación y logros de todos los estudiantes universitarios, sin que se tenga presente la independencia de sus contextos y características personales, además debe ser capaz de reconocer los beneficios de la diversidad de los educandos, así como vivir con las diferencias y sacar lo mejor en el aprendizaje de ellas (Almanzor, 2013).

De la misma manera, las instituciones de educación superior se encuentran en condiciones de recopilar, cotejar y evaluar evidencias sobre las barreras al acceso de los educandos con NEE asociadas o no a una discapacidad o estado de vulnerabilidad, a su debida participación y a los logros esperados, intensificando la aplicación de estrategias y metodologías inclusivas en el interior del aula, para de esta manera atender de manera eficiente a los grupos que se encuentran más expuestos al fracaso, la marginación o exclusión (Blessinger, 2016).

Por otra parte, la universidad debe ser capaz de alcanzar un entendimiento común sobre las diversidades, donde la praxis educativa debe ser más incluyente y equitativa, logrando potenciar y promover los criterios de igualdad de género, reducir desigualdades, atender las NEE, identificar estados de vulneración en todas sus dimensiones, desarrollar capacidades inclusivas en los docentes y fomentar la creación de entornos de aprendizajes óptimos para atender a la diversidad y fomentar la progresión de la calidad en la educación.

Las IES deben ser capaces de movilizar a los principales actores del centro de enseñanza superior, así como de colectivo estudiantil para entablar mesas de trabajo que direccionen el diseño de estrategias, metodologías, recursos inclusivos y una comprensión más extensa de los principios de inclusión y equidad (Escudero & Martínez, 2011). De igual manera, los centros de enseñanza superior deben aplicar los cambios necesarios de una forma eficaz, supervisando paso a paso el impacto y reconocimiento que lo obtenido dentro de los parámetros de inclusión y equidad en los contextos universitarios.

En consecuencia, lograr introducir los principios de equidad e inclusión en las políticas y prácticas universitarias, amerita la intervención de otros actores institucionales, tales como Bienestar Social, Salud, Servicios Educativos, Administrativos, Financieros y Legislativos, para de esta manera consolidar las Buenas Prácticas Inclusivas, coadyuvando a mejorar la calidad en la enseñanza (García, 2018).

La Organización Mundial de la Salud-OMS (2011) manifiesta que las discapacidades se proyectan entre los grupos de personas más marginadas y excluidas de la sociedad; quienes de manera habitual son objeto de negación del derecho a la educación de calidad, lo que implica una necesidad imperante de crear instituciones de educación superior capaces de atender de manera eficiente las diversidades y necesidades educativas especiales de sus estudiantes, amparados en políticas y prácticas inclusivas sólidas que avizoren un futuro promisorio de profesionalización y permanencia en la institución.

No obstante, a pesar de los esfuerzos realizados por las IES, existen múltiples factores que pueden permitir el funcionamiento o inhibición, tanto de las prácticas o políticas inclusivas universitarias, entre los que se pueden mencionar: las actitudes, predisposición y capacidades de los docentes ante la diversidad, la dotación de una infraestructura adecuada, así como el diseño de estrategias pedagógicas que amplíen los ámbitos de acción del docente, logrando una cohesión de criterios enfocados a optimizar el período de profesionalización de los estudiantes en situaciones de vulnerabilidad o NEE.

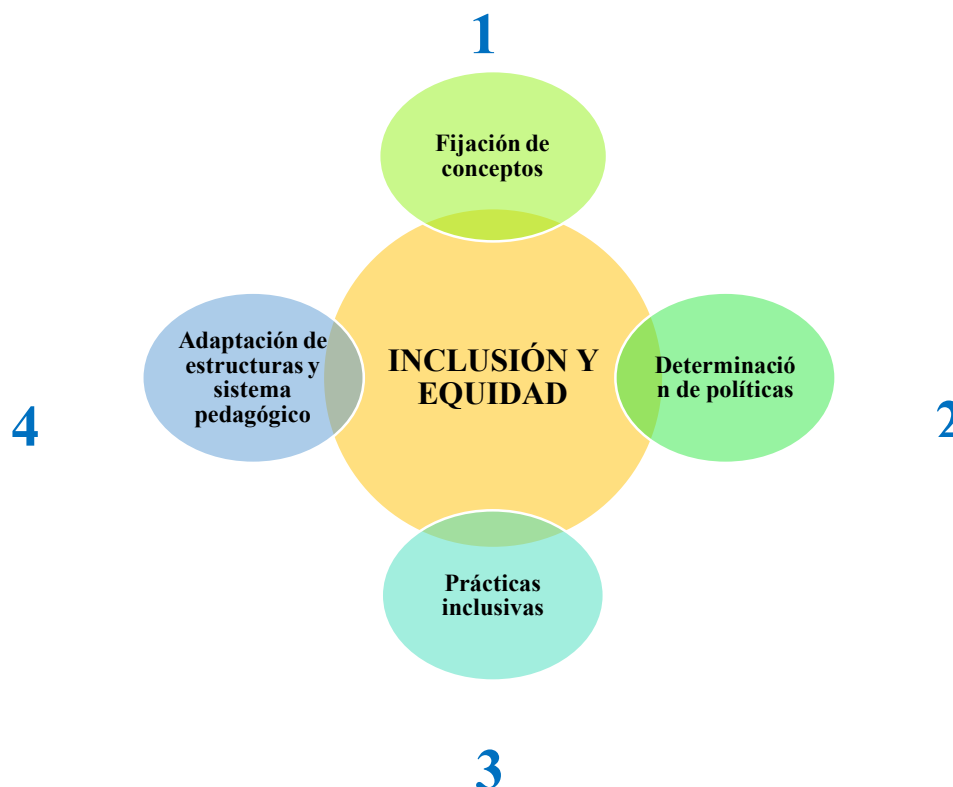
Elementos necesarios para la determinación y análisis de las Políticas y Prácticas Inclusivas Universitarias

Desde una perspectiva general, la gestión pedagógica, directiva y administrativa de las IES deben ser capaces de utilizar un proceso de determinación y análisis de las políticas y prácticas inclusivas en el interior del centro educativo superior, direccionados en los siguientes aspectos:

- Evaluar la atención que prestan las políticas existentes a la equidad e inclusión, así como las existencias de ellas.
- Crear y proponer prácticas inclusivas inmersas en un plan de acción para mejorar las formas de intervención a las NEE y estados de vulnerabilidad.

Bajo este contexto, la propuesta determina cuatro dimensiones a ser consideradas como fundamentales dentro de la educación superior para lograr la creación de un centro educativo inclusivo y equitativo, detalladas a continuación:

Gráfico 27. Inclusión y Equidad



Fuente: (UNESCO, 1994).

Elaborado por: Lcda. Teresa Naranjo P.

Desde estas perspectivas, cada una de las dimensiones propuestas se encuentra inmersa en las Buenas Prácticas Inclusivas, entiéndase por éstas a las acciones o intervenciones que se implementan con el afán de contribuir a la creación de centros de estudios superiores inclusivos, capaces de atender a la diversidad escolar. Por tanto, una buena práctica es configurada a través de una acción o intervención destacable, donde se considere los elementos del contexto local e institucional para lograr ser implementada, generando un impacto positivo en cada uno de los elementos intervinientes.

Para determinar cuándo se da una buena práctica inclusiva, es preciso hacer énfasis en las experiencias, acción o intervención que promueva y proteja los derechos y la inclusión de personas en situaciones de discapacidad o vulnerabilidad, contribuyendo de manera efectiva a la plena participación de los procesos educativos y la eliminación total de cualquier forma de discriminación.

Ante aquello, se plantean una serie de criterios para identificar una Buena Práctica Inclusiva, entre las que se encuentran:

Gráfico 28. Criterios para identificar las Buenas Prácticas Inclusivas

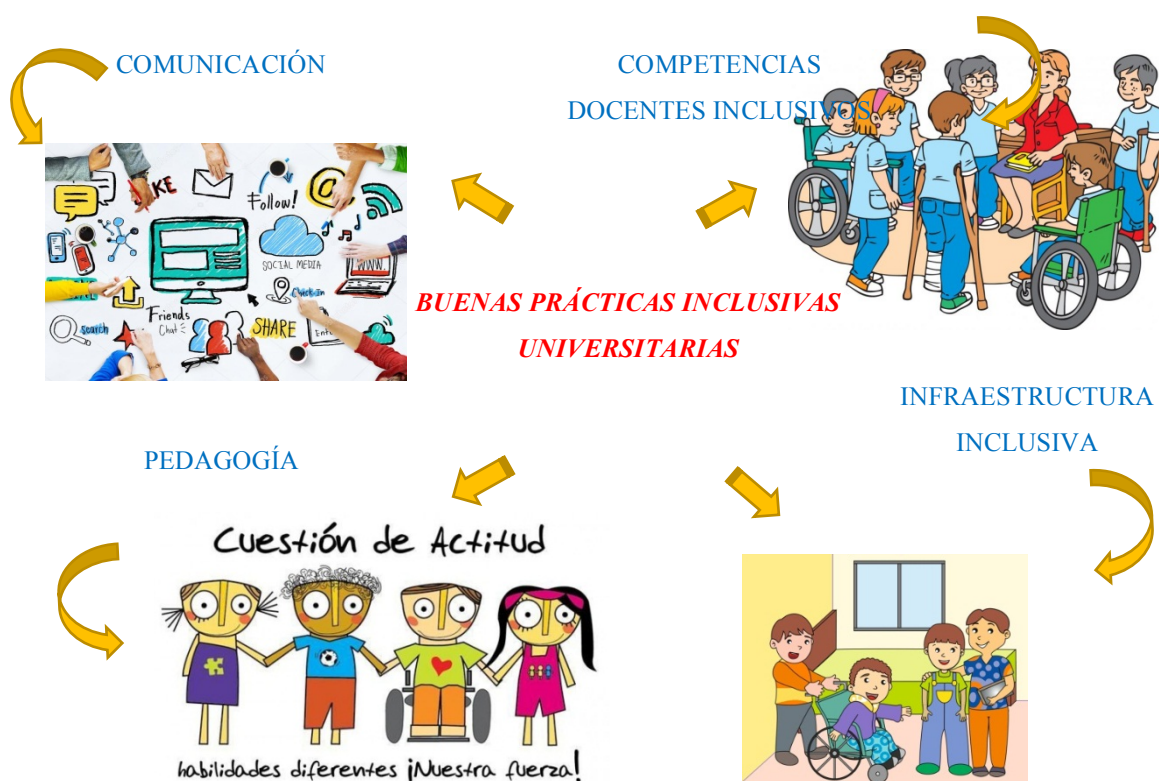
- CRITERIOS PARA IDENTIFICAR LAS BUENAS PRÁCTICAS INCLUSIVAS
- Resultado positivo para las personas con NEE asociadas o no a una discapacidad
 - Fácil de aplicar en los contextos educativos
 - Surge como respuesta a la diversidad
 - Es pertinente y adecuada para las IES
 - Es sostenible en el tiempo
 - Es replicable
 - Es innovadora
 - Considera elementos de evaluación y ponderación de resultados

Fuente: Autora, 2017

Elaborado por: Lcda. Teresa Naranjo P.

De esta manera, se logra determinar si una política responde a las buenas prácticas inclusivas, lo que permite contribuir a la solución o mejora de problemas asociados a las barreras de acceso y barreras de participación, promocionando de manera eficiente la accesibilidad a un sistema educativo superior que permita el desarrollo de la vida autónoma del individuo durante su permanencia dentro del proceso de profesionalización universitaria. En este sentido, surge la interrogante ¿Dónde debe ser aplicada? Estableciendo que:

Gráfico 29. Buenas Prácticas Educativas Universitarias



Buenas Prácticas Inclusivas:

Contextualización de la discapacidad y acceso a la Educación Superior

1. La Discapacidad

Con el paso de los años, la percepción y trato a las personas con discapacidad ha variado de forma importante. En la mayoría de las sociedades, las personas en situación de discapacidad fueron rechazadas o, en algunos pocos casos, veneradas por asociarlas con lo sobrenatural, pero en general estaban marginadas de la vida social (Portuondo, 2004).

La discapacidad indica que el aprendizaje se retrasa. En este sentido el aporte de Samaniego (2006) asegura que las personas que presentan algún tipo de discapacidad adquieren conocimientos de manera diferente por lo que amerita más tiempo y paciencia por parte de sus acompañantes.

Raymond (2012), describe una barrera como un obstáculo o circunstancia que mantiene a las personas o cosas separadas; impide la comunicación e impide el acceso al avance. La autora enumera además las siguientes cuestiones pertinentes que dan lugar a severas barreras en la provisión de educación de calidad, un claro ejemplo es la cultura, la pobreza con su consiguiente subdesarrollo, la protección del medio ambiente, el desarrollo sostenible, la urbanización no planificada, el desempleo y las expectativas negativas de crecimiento económico; la desintegración de la vida familiar, los efectos de la decadencia de la moral y del valor el clima de violencia y abuso infantil entre otros.

Existe una estrecha relación entre la discapacidad y la pobreza, en la que cada uno contribuye al otro. Las personas pobres corren un mayor riesgo de adquirir una discapacidad debido a la falta de acceso a una buena nutrición, atención de la salud y saneamiento, así como a unas condiciones de vida y de trabajo pésimas, y las personas con discapacidad tienen más probabilidades de vivir en la pobreza debido a la discriminación y a las barreras a la participación en todas las esferas de la sociedad (Unicef, 2013). La inclusión en todas las actividades del desarrollo es fundamental para romper este círculo vicioso de pobreza y discapacidad. Si bien se ha logrado mucho en los 15 años transcurridos desde el lanzamiento de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), que se proponían abordar la pobreza extrema en todas sus dimensiones, no se centraron lo suficiente en llegar a las personas más pobres y excluidas. En la aplicación de los nuevos

Objetivos de Desarrollo Sostenible es fundamental que se escuche la voz de las personas con discapacidad y que se adopten medidas para abordar las cuestiones relativas a la discapacidad.

Promover la inclusión de las personas con discapacidad requiere el reconocimiento de todas las personas como miembros de pleno derecho de la sociedad y el respeto de todos sus derechos. La inclusión también implica garantizar la participación de las personas con discapacidad en todos los servicios básicos disponibles para la población en general y la eliminación de barreras -físicas, de actitud, legales, normativas, políticas, falta de información en formatos accesibles- que les impiden participar plenamente en la sociedad (UNESCO, 2016). Además, la promoción de la igualdad de oportunidades y el acceso de las personas con discapacidad a los servicios y a la información también es fundamental para las estrategias de reducción de la pobreza, un objetivo compartido por la comunidad internacional.

El término discapacidad abarca una amplia gama de diferentes deficiencias físicas, psicosociales, sensoriales o intelectuales que pueden afectar o no a la capacidad de una persona para llevar a cabo sus actividades cotidianas o incluido su trabajo. Las mujeres y los hombres con discapacidad trabajan en todos los sectores de la economía y en todo tipo de funciones (Organización mundial de la salud, 2011). Con las oportunidades y la adaptación adecuadas, cuando sea necesario, a un puesto de trabajo o al entorno laboral, pueden hacer una valiosa contribución al mundo del trabajo.

Datos sobre las personas con discapacidad

- Mil millones de personas de la población mundial, es decir, el 15% viven con alguna discapacidad.
- Las personas con discapacidad corren un mayor riesgo de pobreza en todos los países, tanto si se miden en función de los indicadores económicos tradicionales en relación con el PIB como, en términos más generales, en aspectos no monetarios de los niveles de vida, como la educación, la salud y las condiciones de vida.
- Las mujeres con discapacidad corren un mayor riesgo de pobreza que los hombres con discapacidad (Mitra et al. 2011). Su pobreza está vinculada a sus muy limitadas oportunidades de educación y desarrollo de aptitudes.

- Según un estudio piloto de la OIT en diez países en desarrollo de ingresos bajos y medios, excluir a las personas con discapacidad de la fuerza de trabajo da lugar a pérdidas estimadas del PIB que oscilan entre el 3 y el 7 por ciento (Buckup 2009).
- Las personas con discapacidad suelen quedar excluidas de la educación, la formación profesional y las oportunidades de empleo.
- Según encuestas realizadas por la Organización Mundial de la Salud (OMS) en más de 50 países, el 51% de los niños con discapacidad terminaron la escuela primaria, en comparación con el 61% de los niños sin discapacidad. En la misma encuesta, las niñas con discapacidad reportaron un 42 % de finalización de la escuela primaria, en comparación con el 53 por ciento de las niñas sin discapacidad (OMS, BM 2011).
- La discapacidad afecta no sólo a la persona con discapacidad, sino también a su familia. Muchos miembros de la familia que proporcionan atención primaria a otro miembro de la familia con una discapacidad a menudo han dejado el trabajo debido a sus responsabilidades de cuidado. Es más, los cuidadores y las familias de las personas con discapacidad suelen experimentar un mayor nivel de dificultades financieras que la población en general (Inclusión Internacional 2007).

2. La Inclusión

Más de 500 millones de personas están discapacitadas como resultado de un impedimento mental, físico o sensorial. Estas personas a menudo se ven limitadas por barreras físicas y sociales que las excluyen de la sociedad y les impiden participar activamente en el desarrollo de sus naciones. Aproximadamente el 80% de la población mundial con discapacidad vive en países en desarrollo. La clave para liberar este potencial reside en la mente de los hombres; es a través de la educación y el respeto de los derechos de todas las personas que el cambio puede tener lugar de manera efectiva con el objetivo de garantizar el acceso y la calidad de la educación para todos los estudiantes (Revista española de discapacidad, 2015).

La inclusión como se la conoce hoy en día tiene sus orígenes en la educación especial. El desarrollo del campo de la educación especial ha implicado una serie de etapas durante las cuales los sistemas educativos han explorado diferentes maneras de responder a los niños con discapacidades y a los estudiantes que experimentan dificultades en el aprendizaje

(Rovira, 2016). En algunos casos, la educación especial se ha proporcionado como un suplemento a la educación general, en otros casos ha sido completamente separada. En los últimos años se ha puesto en tela de juicio la idoneidad de los sistemas educativos separados, tanto desde la perspectiva de los derechos humanos como desde el punto de vista de la eficacia.

La Educación para Todos significa garantizar que todos los niños tengan acceso a una educación básica de buena calidad. Esto implica crear un entorno en las escuelas y en los programas de educación básica en el que los niños puedan aprender. Ese entorno debe incluir a los niños, ser eficaz con ellos, acogedor y saludable y protector para los niños y tener en cuenta las cuestiones de género. La creación de esos entornos de aprendizaje amigos de la infancia es una parte esencial de los esfuerzos generales de los países de todo el mundo para aumentar el acceso a sus escuelas y mejorar su calidad (UNESCO, 2008).

Se considera que la integración es un proceso encaminado a atender y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos mediante una mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y la reducción de la exclusión dentro de la educación y fuera de ella. Implica cambios y modificaciones en el contenido, los enfoques, las estructuras y las estrategias, con una visión común que abarca a todos los niños de la franja de edad apropiada y la convicción de que es responsabilidad del sistema ordinario educar a todos los estudiantes (Gezahegne & Yinebeb, 2010).

La inclusión tiene por objeto proporcionar respuestas adecuadas a la amplia gama de necesidades de aprendizaje en contextos educativos formales y no formales. En lugar de ser una cuestión marginal sobre la manera en que algunos educandos pueden integrarse en la educación general, la educación inclusiva es un enfoque que estudia la manera de transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje a fin de responder a la diversidad de los educandos (Naciones Unidas, 2011).

Su objetivo es que los profesores y los alumnos se sientan cómodos con la diversidad y la vean como un reto y un enriquecimiento del entorno de aprendizaje, más que como un problema. La inclusión hace hincapié en proporcionar oportunidades para la participación igualitaria de las personas con discapacidad (física, social y/o emocional) siempre que sea posible en la educación general, pero deja abierta la posibilidad de elección personal y

opciones de asistencia e instalaciones especiales para quienes las necesitan (Portuondo, 2004).

En la definición de inclusión es importante destacar los siguientes elementos:

Tabla 30. Aspectos sobre inclusión

La inclusión es sobre:	La inclusión no se trata de:
Acoger la diversidad	Reformas de la educación especial solamente, al contrario, reforma de la educación formal y no formal.
Beneficiar a todos los estudiantes, no sólo a los alumnos excluidos	Solo responder a la diversidad, también mejorar la calidad de la educación para todos los estudiantes
Los estudiantes al sentirse excluidos	Escuelas especiales, pero quizás apoyo adicional a los estudiantes dentro del sistema escolar regular.
La igualdad de acceso a la educación o a las determinadas disposiciones para determinadas categorías de niños sin excluirlos	Satisfacer solamente las necesidades de los estudiantes con discapacidad

Fuente: **(Portuondo, 2004)**

Elaborado por: Lic. Teresa Naranjo (2018)

3. Accesibilidad

La educación accesible es el proceso de diseñar cursos y desarrollar un estilo de enseñanza que satisfaga las necesidades de personas de diferentes orígenes, habilidades y estilos de aprendizaje. De la misma manera que no existe una única manera de enseñar, las personas aprenden de diversas maneras; el uso de diferentes métodos de enseñanza ayudará a satisfacer las necesidades del mayor número de alumnos (Ministerio de Educación, 2015).

La accesibilidad puede, además, estar regida por convenciones, exigiendo a las personas, por ejemplo, el pago de una cuota de admisión o la presentación de un carné de socio o de identidad válido. Las barreras también pueden ser indicativas de relaciones de poder y estructuras jerárquicas. Las barreras pueden incluir y excluir a las personas. Pueden garantizar la seguridad y constituir un beneficio, al mismo tiempo que pueden discriminar a las personas y negarles la participación (Rovira, 2016).

Los objetivos de la accesibilidad

Disponibilidad

Los escalones, las escaleras y los rellanos delante de los edificios así como las carreteras embarradas y llenas de agua cuando llueve y presentan una superficie irregular y dura en las estaciones secas, hacen que sea imposible para los usuarios de sillas de ruedas y las personas con ayudas para caminar entrar en el edificio por sí solas (Raymond, 2012).

Orientación

La señalización de alto contraste en las puertas, etc. permite una orientación segura y sin ayuda para las personas con discapacidad visual (Raymond, 2012).

Seguridad y facilidad de uso

Según el principio de accesibilidad, no basta con poder "entrar físicamente en una habitación". Debe ser posible que la gente utilice esta sala para lo que está destinado de la manera que es común, sin esfuerzo o asistencia adicional. Así, en un taller por ejemplo, debe ser posible utilizar un banco de trabajo. Esto requiere su capacidad de ajuste para permitir que quepan sillas de ruedas debajo y quizás también barras de agarre y dispositivos de fijación (Bellando, 2013).

Características de una educación accesible

- Toma en cuenta una variedad de características del estudiante, incluyendo su origen étnico, raza, habilidades, discapacidades, edad, género, habilidades lingüísticas y estilo de aprendizaje preferido.
- No compromete el rigor académico.
- Es una forma proactiva e inclusiva de enseñar y diseñar cursos y currículos.
- Elimina las barreras al aprendizaje antes de que puedan afectar a alguien.
- Reduce la necesidad de alojamientos especializados.

Con la finalidad de brindar un acceso a la educación para las personas con discapacidad se exponen los siguientes aspectos e importancia de desarrollar principios rectores que ayuden a dirigir y estructurar las políticas y procedimientos así como afirmar los objetivos políticos de la institución (Carreiro, 2003).

A continuación, se enumeran algunos principios rectores fundamentales:

Participación plena

- Comprometerse a asegurar el pleno acceso de los estudiantes con discapacidades en las actividades académicas, así como en el campus y en la vida comunitaria, no se debe discriminar a las personas con discapacidades ni negarles el acceso por razón de su discapacidad.
- Comprometerse a eliminar las barreras a la participación de los estudiantes con discapacidades, tales como físicas, de actitud, financieras y sistémicas.

Autodefensa

- Alentar a los estudiantes con discapacidades a que conozcan sus necesidades, a que las comuniquen eficazmente y a que sean proactivos para que se satisfagan sus necesidades. Esto puede hacerse delineando las responsabilidades del estudiante en relación con su propia discapacidad, tales como la autoidentificación ante la institución y la adopción de un papel cooperativo en la solicitud y utilización de programas y adaptaciones. Proveer entrenamiento y/o desarrollo de habilidades en estrategias compensatorias y el uso de tecnología asistencial.

Flexibilidad

- Los problemas de discapacidad son complejos, multifacéticos y requieren flexibilidad y creatividad para acomodar eficazmente a los estudiantes con discapacidades. Lo que funciona para un estudiante puede no ser apropiado para otro. Flexibilidad significa seguir las directrices teniendo en cuenta las circunstancias y diferencias individuales.

Concienciación

- Promover la toma de conciencia de los problemas de discapacidad y la aceptación de las personas con discapacidad entre el profesorado, el personal y los estudiantes, y educarles sobre las políticas, programas y procedimientos de discapacidad de la institución del PSE.

Legislación

- Es importante tener en cuenta la legislación pertinente, así como otras políticas institucionales, al elaborar y aplicar políticas específicas en materia de discapacidad. Esto incluye leyes provinciales de derechos humanos, leyes de privacidad y normas de discapacidad.

Aplicación

- Las políticas y procedimientos deben identificar claramente a la población objetivo, como los estudiantes de pregrado o de postgrado (algunas instituciones tienen una política de discapacidad separada para los estudiantes de postgrado).
- Las políticas y procedimientos deben indicar claramente cómo se aplican a los estudiantes a tiempo parcial y a tiempo completo y proporcionar definiciones claras de la situación a tiempo parcial y a tiempo completa. Esto es importante ya que muchos estudiantes con discapacidades pueden tomar un número reducido de cursos mientras mantienen su estatus de tiempo completo.

Definición de Discapacidad

- Evitar definir la discapacidad en términos rígidos y evitar limitar las políticas a las personas con discapacidades permanentes, ya que algunas discapacidades, como las

afecciones crónicas y las enfermedades mentales, son de naturaleza episódica. Aunque es posible que las discapacidades no estén presentes en todo momento, pueden requerir adaptaciones.

- Ampliar la definición de discapacidad a las personas con discapacidades temporales, como las que requieren temporalmente muletas, una silla de ruedas u otro dispositivo de movilidad.

Definición de funciones y responsabilidades

- Formalizar las funciones y responsabilidades específicas de las diversas unidades administrativas y académicas dentro de la institución, ya que esto puede fortalecer la idea de que la accesibilidad es un esfuerzo de colaboración entre el personal, los estudiantes, el profesorado y la administración.

Alojamiento

- Proporcione ejemplos de adaptaciones potenciales, tales como adaptaciones a los métodos de evaluación y prueba, uso de formatos alternativos o tecnología de asistencia, etc. Como las acomodaciones variarán indudablemente dependiendo de la situación, mantenga las declaraciones generales y amplias con un enfoque en las necesidades individuales.
- Establecer un calendario para el registro y la presentación de solicitudes de alojamiento y establecer puntos de referencia de servicio para responder a las solicitudes de alojamiento.

Evaluaciones y documentación

- Como la documentación de una discapacidad es primordial para recibir adaptaciones, es importante proporcionar instrucciones claras sobre lo que se requiere exactamente. También es importante proporcionar instrucciones claras sobre cuándo debe presentarse la documentación.

Confidencialidad

- Afirmar el compromiso de la institución de respetar la privacidad de los estudiantes y su derecho a revelar por sí mismos una discapacidad, pero aclarar que se necesita cierta información sobre una discapacidad a fin de proporcionar adaptaciones.

Formación/Promoción

- Comprometerse a proporcionar capacitación y servicios de consulta a la facultad, el personal y los estudiantes con respecto a la política de discapacidad y los temas relacionados con la discapacidad.
- Asegurarse de que la política esté fácilmente disponible y se distribuya ampliamente entre el personal, el profesorado y los estudiantes.
- Declarar que toda la facultad, el personal y los estudiantes deben cumplir con la política e indicar cualquier acción que se pueda tomar como resultado del incumplimiento.

4. Marco legal

En el contexto de la normativa, Ecuador ha desarrollado varios instrumentos relacionados con los derechos de las personas con discapacidad. Ecuador es signatario de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, aprobada el 13 de diciembre de 2006 en Nueva York (ONU, 2006), en su artículo 3 recoge los principios generales:

a. El respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones, y la independencia de las personas;

b. La no discriminación;

c. La participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad;

d. El respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humana; e. La igualdad de oportunidades;

f. La accesibilidad;

g. La igualdad entre el hombre y la mujer;

h. El respeto a la evolución de las facultades de los niños y las niñas con discapacidad y de su derecho a preservar su identidad (ONU, 2006).

A esto se le complementa los artículos 47, 48 y 49 de la Constitución de Ecuador, que hablan sobre «De los derechos de las personas y grupos de atención prioritaria», son específicos para personas con discapacidad:

Art. 47.- *“El Estado garantizará políticas de prevención de las discapacidades y, de manera conjunta con la sociedad y la familia, procurará la equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad y su integración social”* (Constitución de la República, 2008).

Art. 48.- *El Estado adoptará a favor de las personas con discapacidad medidas que aseguren:*

1. *“La inclusión social, mediante planes y programas estatales y privados coordinados, que fomenten su participación política, social, cultural, educativa y económica”.*

Art. 49.- *“Las personas y las familias que cuiden a personas con discapacidad que requieran atención permanente serán cubiertas por la Seguridad Social y recibirán capacitación periódica para mejorar la calidad de la atención”.*

Por otra parte, la Ley Orgánica de Discapacidades (LOD), aprobada en 2012, ampara a las personas con discapacidad mediante el establecimiento de un sistema de prevención, atención e integración para garantizar su desarrollo y evitar que sufran cualquier clase de discriminación. La misma establece con mayor primor las condiciones que debe cumplir la universidad ecuatoriana para incluir a las personas con discapacidad. La cual se contempla en sus artículos 27, 28, 31, 32, 33, 34, 38, 40 y 66, mencionando lo siguiente.

- *Apoyos técnico-tecnológicos y humanos, así como personal especializado (temporal o permanente).*

- *Adaptaciones curriculares y de accesibilidad física, comunicacional y espacios de aprendizaje. Sugerencias pedagógicas para la atención educativa según el tipo de discapacidad.*
- *Capacitación y formación a la comunidad educativa relacionadas con las discapacidades en todos los niveles y modalidades del sistema educativo.*
- *Enseñanza de diversos mecanismos, medios, formas e instrumentos de comunicación para las personas con discapacidad, según su necesidad.*
- *Accesibilidad a la educación, que las instituciones educativas escolarizadas y no escolarizadas, especial y de educación superior, públicas y privadas, cuenten con infraestructura, diseño universal, adaptaciones físicas, ayudas técnicas y tecnológicas para las personas con discapacidad; adaptación curricular; participación permanente de guías intérpretes, según la necesidad y otras medidas de apoyo personalizadas y efectivas que fomenten el desarrollo académico y social de las personas con discapacidad. Su cumplimiento lo vigilará la autoridad educativa nacional, en coordinación con los gobiernos autónomos descentralizados.*
- *Equipos multidisciplinarios especializados en materia de discapacidades, quienes deberán realizar la evaluación, seguimiento y asesoría para la efectiva inclusión, permanencia y promoción de las personas con discapacidad dentro del sistema educativo nacional.*
- *La SENESCYT vigilará que las instituciones de educación superior públicas y privadas concedan becas de tercer y cuarto nivel en sus modalidades presencial, semipresencial y a distancia, para personas con discapacidad, aplicando criterios de equidad de género. Sobre esto, la institución cuenta con un programa especial para personas con discapacidad ecuatorianas o extranjeras (con residencia permanente en el país o que porten el carné de refugiados/as), previamente calificadas por el CONADIS.*
- *La SENESCYT asegurará que en todas las instituciones de educación superior se transversalice el conocimiento del tema de la discapacidad dentro de las mallas curriculares de las diversas carreras y programas académicos, dirigidos a la inclusión de las personas con discapacidad y a la formación humana de las y los futuros profesionales.*

- *Accesibilidad en bibliotecas, que consiste en la incorporación de recursos humanos y materiales, infraestructura, apoyos técnicos y tecnologías adecuadas que permitan el acceso de las personas con discapacidad.*

Finalmente, en el capítulo sexto, artículo 47 «De las necesidades educativas específicas de las personas con discapacidad», la LOEI plantea, adicionalmente, los siguientes puntos:

“Tanto la educación formal como la no formal tomarán en cuenta las necesidades educativas especiales de las personas en lo afectivo, cognitivo y psicomotriz. La Autoridad Educativa Nacional velará porque esas necesidades educativas especiales no se conviertan en impedimento para el acceso a la educación”.

“El Estado ecuatoriano garantizará la inclusión e integración de estas personas en los establecimientos educativos, eliminando las barreras de su aprendizaje”.

“Todos los alumnos deberán ser evaluados, si requiere el caso, para establecer sus necesidades educativas y las características de la educación que necesiten” (LOEI, 2011).

En este sentido, el marco legislativo es fundamental para el desarrollo de las Buenas Prácticas inclusivas, la misma que permite la articulación de principios y derechos necesarios para crear un ambiente educativo superior dentro de los aspectos básicos de la inclusión y equidad, para de este modo mitigar las conductas excluyentes que actúan sobre las personas con NEE asociadas o no a una discapacidad, así como aquellos sectores estudiantiles que se encuentran en estado de vulnerabilidad.

Buenas Prácticas Inclusivas: Aspectos a promover.

Gestión Pedagógica:

- Flexibilidad pedagógica.
- Criterios positivos en base a las diversidades.
- Espacios educativos inclusivos.
- Recursos de apoyo pedagógico.
- Desarrollo profesional.
- Oferta educativa diversificada para la inclusión.

- Acompañamiento pedagógico.

Gestión Organizacional:

- Mesas de trabajo colaborativo en temas de inclusión.
- Proyectos educativos innovadores con enfoque inclusivo.
- Formación de liderazgo inclusivo.
- Establecimiento de metas institucionales.
- Accesibilidad.
- Dotación de recursos humanos, tecnológicos y financieros.
- Proceso organizacional flexible.
- Participación abierta de la comunidad educativa.

11. BIBLIOGRAFÍA

- Ainscow, M. (2013). Desarrollo de sistemas inclusivos. *Revista The University of Manchester*, 5.
- Ainscow, M. (2013). El desarrollo de sistemas educativos inclusivos:. *Revista Journal of Educationa Change*.
- Almanzor, C. (2013). Importancia de la capacitación pedagógica del docente. *Universidad de Ciencias Humanísticas México*.
- Álvarez, M., Castro, P., Campo, M. A., & Martino, E. (2013). Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas. *Revista Psicothema*, 5.
- Amaya, K. (2016). Una mirada a la educación inclusiva desde el reconocimiento de la diversidad en el municipio de Neiva. *Corporación Universitaria Minuto de Dios*, 138.
- Artavia, J. M., & Cárdenas, H. (2012). Efectividad en la integración efectiva y cognoscitiva de los niños y niñas con Ncesecidades Educativas Especiales que asisten a las escuelas regulares. *Revista de las Sedes Regionales*, 6.
- Asociacion Mundial de Educadores Infantiles. (2018). *Los Programas Multiculturales en la Educación Infantil*. Obtenido de http://www.waece.org/web_multiculturalidad/lecturas_02_a.htm
- Ávalos, B. (2013). El nuevo profesionalismo: formación docente inicial y continua en Tenti. *El oficio de docente, vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*.
- Barrio, J. (2009). Hacia una Educación Inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 13-20.
- Bellando, E. (2013). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Madrid: Naciones Unidas.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela de hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.

- Blanco, R. (2013). a equidad y la inclusión social: Uno de los desafíos de la educación y la escuela de hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*, 1-15.
- Blanco, R. (2014). Educación inclusiva en América Latina y el Caribe. *Revista CEE*.
- Blessinger, P. (2016). Crear una cultura de inclusión en la educación superior. *Univers*, 21-27.
- Cáceres, C. (2014). Sobre conceptos de discapacidad. Una visión de las propuestas de la OMS. *Revista Electrónica de Audiología*, 74-77.
- Calderón, F. (2014). Globalización y la nueva complejidad social. *Universidad Andina Simón Bolívar*, 5.
- Calvo, G. (2014). Inclusión y formación de maestros. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y Cambio en Educación*.
- Capellaci, I., & Miranda. (2013). La obligatoriedad de la secundaria en Argentina. *Deudas pendientes y nuevos desafíos*.
- Carreiro, K. (2003). Examining middle school inclusion classrooms through the lens of learner-centered principles. *Theory into Practice*, 1-9.
- Céspedes, N. (2013). Educación Inclusiva. *Revista de Educación Social*. Obtenido de Foro Internacional sobre Inclusión Educativa: http://www.oei.es/pdfs/educacion_inclusiva_peru.pdf
- Chiner Sanz, E. (2014). Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la nclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula. *Revista de Integración*.
- Colectivo Ioé . (2012). Discapacidades e inclusión social. *Obra Social La Caixa*, 16.
- CONADIS. (2013). *La Inclusión e Igualdad*. Obtenido de Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades: <http://www.consejodiscapacidades.gob.ec/>

- Constitución de la República del Ecuador. (2008). *Elementos Constitutivo del Estado*.
Obtenido de Constitución de la República del Ecuador:
http://www.inocar.mil.ec/web/images/lotaip/2015/literal_a/base_legal/A._Constitucion_republica_ecuador_2008constitucion.pdf
- D'Arcy, K. (2018). Las complejidades de la enseñanza de la "inclusión" en la educación superior. *Centro para la excelencia en el aprendizaje*.
- DefiniciónABC. (2018). Obtenido de <https://www.definicionabc.com/social/desercion-escolar.php>
- Díaz, L., & Rodríguez, L. (2014). Educación inclusiva y diversidad funcional: Conocimientos realidades, transformando paradigmas y aportando elementos para la práctica. *Revista de Inclusion Educativa*.
- Díaz, O., & Franco, F. (2015). Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes de Soledad. *Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*.
- Domínguez Alonso, J., López Castedo, A., Pino Juste, M. R., & Vázquez, E. (2015). Integración o inclusión: El dilema educativo en la atención a la diversidad. *Revista Portuguesa de Educaçã*, 31-50.
- Echeita, g. (2012). *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. Rinace*.
- Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. *Marco de referencia y pauta de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*, 26.
- Ejecutivo Federal. (2014). Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa. *Secretaría de Educación Pública*.
- Elboj, C., Aubert, A., García, R., & García, J. (2010). Contrato de Inclusión Dialógica. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*.
- Elboj, C., Aubert, A., García, R., & García, J. (2010). Contrato de Incusión Dialógica. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*.

- Eljob, C., & Redondo, G. (2017). Grupos interactivos para estudiantes inmigrantes: un factor de éxito en la trayectoria de los alumnos inmigrantes. *Revista Internacional de Educación Inclusiva*.
- Enciclopedia Británica en Español. (2009). Obtenido de http://cvonline.uaeh.edu.mx/Cursos/BV/S0103/Unidad%204/lec_42_LaFam_ConcTip&Evo.pdf
- Escribano, A. (2013). Inclusión educativa y profesorado inclusivo. *Aprender juntos para vivir juntos*.
- Escudero, J., & Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de educación*, 85.
- Fernández, J. (2013). Capacidades y competencias docentes para la inclusión del alumnado en la Educación Superior. *Revista de Educación Superior*.
- Ferreiro, E., Gómez-Palacio, M., & Guajardo, E. (2013). El niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura. *Programa Regional de Desarrollo Educativo de la OEA*.
- García, J. (2018). *Derecho Ecuador*. Obtenido de <https://www.derechoecuador.com/diversos-tipos-de-familia-reconocidos-en-la-constitucion>
- Garzona, M. (2016). La equidad en los estudios superiores en el marco de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con discapacidad. *Revista Universidad Nacional de Cuyo, República Argentina*, 62.
- Gellegos, M. (2015). La inclusión educativa en la UPS. *Revista de Educación*.
- Gezahegne, B., & Yinebeb, T. (2010). Attitudes of teachers towards inclusive education in Ethiopia. *Ethiopian Journal of Education and Science*, 89-96.
- González, Á., & Monserrate, G. (2014). Formación del profesorado de educación inclusiva: reto docente de la educación especial. *Revista Redalyc*.

- Gross, J. (2002). *Special educational needs in the primary school: a practical guide*. Philadelphia: Open University Press.
- Grzona, M. A. (2015). Accesibilidad académica e inclusión universitaria a la población con discapacidad. *Universidad e inclusión educativa*.
- Herdoíza, M. (2015). *Construyendo Igualdad en la Educación Superior*. Obtenido de Senescyt:
<http://www.educacionsuperior.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2015/10/349720-UNESCO.pdf>
- Herrán, A., Pinargote, M., & Veliz, V. (2015). Génesis de una universidad inclusiva en Ecuador. *Revista de educación Inclusiva*, 167-174.
- Isch, E. (2011). Las actuales propuestas y desafíos en educación: el caso ecuatoriano. *Educación Social Campiñas*.
- Jorge, M., Sánchez, L., & Herrera, M. (2014). Políticas de Inclusion en la formación docente: las trayectorias culturales de los alumnos en los Institutos de Formación. *Revista de Humanidades Universidad Nacional de Jujuy*.
- Lazarte Cruz, E. (2012). *Formación Cognitiva de Jean Piaget*. Obtenido de Gestiópolis:
<http://www.gestiopolis.com/formacion-cognitiva-teorias-de-jean-piaget-aplicadas-deportistas-academia-tahuichi-aguilera-bolivia/>
- Leiva Olivencia, J. J. (2013). De la integración a la Inclusión: Evolución y cambio en la mentalidad del alumnado Universitario de Educación Especial en un contexto universitario español. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, v, 5.
- Lissi, M., Zuzulich, M., Hojas, A., Achairdi, A., Salinas, M., & Vásquez, A. (2013). En el camino hacia la Educación Superior Inclusiva en Chile. *Fundamentos y adecuaciones curriculares para estudiantes con discapacidad sensorial o motora*.
- López, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones*. Archidona : Aljibe.

- López, M. (2006). *Cultura de la diversidad, cultura de la inclusión: cultura para construir una escuela sin exclusiones*. Málaga: Educación.
- Maldonado, I. (2014). Entrevista de la Inclusión Educativa Ecuatoriana. *Revista de Inclusión*.
- Marchesi, A., Palacios, J., & Coll, C. (2015). *Desarrollo Psicológico y Educación. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*.
- Ministerio de Educacion. (2011). *Curso de Inclusión Educativa*. Quito: Ministerio de Educación del Ecuador.
- Ministerio de Educación. (2015). *Introducción a las adaptaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas especiales*. Quito: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2018). *Ministerio de Educación*. Obtenido de <https://educacion.gob.ec/regulacion-de-la-educacion/>
- Ministerio de Educación de el Salvador. (2010). *Politica de Educación Inclusiva*. El Salvador: Unicef.
- Ministerio de Inclusión Económica y Social. (2013). Obtenido de Agenda para la igualdad de Niñas , Niños y Adolescentes 2013-2013: <http://www.inclusion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/09/master-agenda-ni%C3%B1ez-2da-edicion.pdf>
- Molina, M. (2015). La realidad de la educación inclusiva en el Ecuador. *Revista Rupturas*.
- Monteros, K., & Jaramillo, L. (2014). Transformaciones en el sistema educativo ecuatoriano. *Federación Internacional de Sociedades de Educación de Ingeniería*, 10-25.
- Naciones Unidas. (2011). *Historia de la redacción de la Declaración Universal de Derechos Humanos*. Obtenido de Naciones Unidas: <http://www.un.org/es/sections/universal-declaration/history-document/index.html>
- National Down Syndrome Society. (11 de Julio de 2012). *¿Qué es la inclusión?* Obtenido de National Down Syndrome Society: <http://www.ndss.org/Resources/NDSS-en-Espanol/Educacion/Que-es-la-Inclusion/>

- Ocampo, A. (2016). *Inclusión: Reto Educativo y social*. Latin American Studies on Inclusive Education.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura . (2018). Educación inclusiva. *Oficina de la UNESCO en Santiago*.
- Organización mundial de la salud. (2011). *Informe mundial sobre discapacidad*. Malta: Organización mundial de la salud.
- Organización Mundial de la salud. (2011). *Informe sobre discapacidad*. Malta: Organización mundial de la salud.
- Palacios, A. (2013). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención nternacional sobre los Derechos de las personas con discapacidad*. Madrid: Cinca.
- Payá, A. (2010). Políticas de Educación inclusión en America Latina. *Educación Inclusiva*, 131-135.
- Pereda, C., Prada, M., & Actis, W. (2013). Diversidad Funcional en España. *Revista Española de discapacidades*, 1-2.
- Pérez, Á. (2012). *Educarse en la era digital*. . Madrid: Morata.
- Piaget, J. (2013). Desarrollo Cognitivo. En M. C. Bolaños, *Manual para padres y educadores con enfoque humanista* (pág. 28). México: Grupo Noriega Editores.
- Portuondo, M. (2004). Evolución del concepto social de discapacidad intelectual. *Rev Cubana Salud Pública*, 17-32.
- Puigros, A. (2014). Cartas a los educadores del siglo XXI. *Galerna*.
- Raymond, E. (2012). *Learners with Mild Disabilities: A characteristics Approach 4th Edition*. New York : Pearson Education.
- Revista española de discapacidad. (2015). Inclusión social. *Revista de discapacidad española*, 104-127.

- Rosales, A. (2018). *Aldeas Infantiles SOS Colombia*. Obtenido de <https://www.aldeasinfantiles.org.co/que-es-aldeas/aldeas-defendiendo-los-derechos-de-los-ninos/la-importancia-de-la-familia>
- Rovira, C. (2016). La vida independiente de las personas con discapacidad. *UdG*, 101-123.
- Samaniego, P. (2006). *Aproximación a la realidad de las personas con discapacidad en latinoamérica*. Madrid: Cermies.
- Sanagustín Fons, M. V. (2011). "Valores y ética empresarial: un enfoque sociológico". *Ediciones Trotta, Madrid*.
- Santiesteban, I., Barba, J., & Fernández, D. (2017). Inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en la Universidad técnica del Norte del Ecuador. Diagnóstico. *revista Universidad y Sociedad*, 10.
- Shank, M. (2014). The impact of inclusion on tudents with and without disabilities and their educators. *Remedial and Special Education*, 211.
- Sidogi, M. (2001). *La práctica de la Educación Inclusiva*. Madrid: Universidad Complvtense.
- Silvia, R. (2011). Escuela e identidad: Un desafío docente para la cohesión social. *Revista Scielo*, 5.
- Swart, E., & Pettipher, R. (2006). Educators' journeys in implementing inclusive education: a case study of a South African school. *Educators*, 215-229.
- Tinto, V. (2018). *DEFINIR LA DESERCIÓN: UNA CUESTION DE PERSPECTIVA(*)*. Obtenido de file:///C:/Users/HP%20ENVY/Downloads/DEFINIR_LA_DESERCION_UNA_CUESTION_DE_PERSPECTIVA.pdf
- Toscano, B., & Ponce, J. (2017). Análisis de la inclusión en la Educación Superior en México. Una propuesta de Indicadores para los Organismos Acreditadores. *TECNOLOGÍA EDUCATIVA REVISTA CONAIC*, 35-51.

- Tungaraza, F. (2010). Climbing up the Challenging Hill from Exclusion to Inclusion: Teachers and Administrators. *Journal of Contemporary Research*, 102-120.
- UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción. *Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*, 10.
- UNESCO. (2008). *Un enfoque de la educación para todos basado en los derechos humanos*. New York: Pubdoc.
- UNESCO. (2013). *El Derecho a la Educación*. Obtenido de Organización de las Naciones Unidas-UNESCO: <https://es.unesco.org/themes/derecho-a-educacion>
- UNESCO. (2016). *Marco de acción hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. Madrid: UNESCO.
- Unicef. (2013). *Niños, niñas y jóvenes con discapacidad*. Madrid: Hoja informativa.
- Valero, D., Redondo, G., & Elboj, C. (2017). Interactive groups for immigrant students: a factor for success in the path of immigrant students. *International Journal of Inclusive Education*, 787-802.
- Vargas, E. (2014 de Julio de 2014). *Acento*. Obtenido de El papel de la política educativa: <https://acento.com.do/2014/opinion/8157032-el-papel-de-la-politica-educativa/>
- Verdugo, M. (2012). El cambio educativo desde la perspectiva de la calidad de vida. *Revista de Educación*, 349.
- Visser, T. (2002). *Rasgos de personalidad de los alumnos con necesidades educativas*. Madrid: Unpublished M Ed dissertation.
- Wilkins, T., & Nietfeld, J. (2014). The effect of a school-wide inclusion training programme upon teachers' about inclusion. *Journal of Research in Special Education Needs*, 115-121.

La inclusión educativa como reto en la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI), Ecuador:
Análisis de la percepción de los actores sociales implicados

12. ANEXOS

ANEXO 1:

NOMINA DE ESTUDIANTES PARA APLICACIÓN DE ENCUESTA



UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

Dirección: Cdla. universitaria km. 1 1/2 via km 26

Teléfonos: (04) 2715081 - (04) 2715079

Correo: tic@unemi.edu.ec Web: http://www.unemi.edu.ec

Milagro, 06 del Septiembre de 2016

MAYO / SEPTIEMBRE 2016

COORDINACION:		FACULTAD CIENCIAS DE LA SALUD		
CARRERA:	LICENCIATURA EN ENFERMERÍA		MUJER	HOMBR
	1ER NIVEL	231	157	74
	2DO NIVEL	93	64	29
	3ER NIVEL	167	126	41
	4TO NIVEL	136	100	36
	5TO NIVEL	87	72	15
	6TO NIVEL	73	63	10
	7MO NIVEL	97	71	26
	8VO NIVEL	4	4	0
	TOTAL:	888	657	231
CARRERA:	LICENCIATURA EN NUTRICION HUMANA		MUJER	HOMBR
	1ER NIVEL	84	69	15
	2DO NIVEL	34	28	6
	3ER NIVEL	21	14	7
	4TO NIVEL	11	9	2
	5TO NIVEL	20	18	2
	6TO NIVEL	6	5	1
	7MO NIVEL	11	7	4
	TOTAL:	187	150	37
CARRERA:	LICENCIATURA EN TERAPIA RESPIRATORIA		MUJER	HOMBR
	1ER NIVEL	1	1	0
	2DO NIVEL	16	9	7
	3ER NIVEL	24	16	8
	6TO NIVEL	14	5	9
	7MO NIVEL	18	13	5
	8VO NIVEL	9	7	2
	TOTAL:	82	51	31
TOTAL COORDINACION:		1157	858	299

COORDINACION:		FACULTAD CIENCIAS ADMINISTRATIVAS Y COMERCIALES		
CARRERA:	INGENIERÍA COMERCIAL		MUJER	HOMBR
	1ER NIVEL	164	92	72
	2DO NIVEL	66	42	24
	3ER NIVEL	79	54	25
	4TO NIVEL	72	46	26
	5TO NIVEL	82	58	24
	6TO NIVEL	48	27	21
	7MO NIVEL	52	41	11
	TOTAL:	563	360	203
CARRERA:	INGENIERÍA EN CONTADURÍA PÚBLICA Y AUDITORÍA		MUJER	HOMBR
	1ER NIVEL	147	98	49
	2DO NIVEL	65	42	23
	3ER NIVEL	94	70	24
	4TO NIVEL	56	38	18
	5TO NIVEL	66	57	9


 UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

 FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
 Y LA COMUNICACIÓN
DECANATO

La inclusión educativa como reto en la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI), Ecuador:
Análisis de la percepción de los actores sociales implicados

MAYO / SEPTIEMBRE 2016

	6TO NIVEL	50	34	16
	7MO NIVEL	64	52	12
	8VO NIVEL	7	5	2
	TOTAL:	549	396	153
CARRERA:	TURISMO		MUJER	HOMBR
	1ER NIVEL	108	83	25
	2DO NIVEL	12	6	6
	3ER NIVEL	14	13	1
	4TO NIVEL	7	6	1
	5TO NIVEL	15	10	5
	6TO NIVEL	9	9	0
	TOTAL:	165	127	38
CARRERA:	LICENCIATURA EN GESTIÓN EMPRESARIAL		MUJER	HOMBR
	2DO NIVEL	2	1	1
	3ER NIVEL	23	18	5
	4TO NIVEL	28	25	3
	5TO NIVEL	23	20	3
	6TO NIVEL	2	1	1
	7MO NIVEL	1	1	0
	8VO NIVEL	5	3	2
	TOTAL:	84	69	15
CARRERA:	INGENIERIA EN MARKETING		MUJER	HOMBR
	1ER NIVEL	7	7	0
	2DO NIVEL	38	32	6
	3ER NIVEL	38	27	11
	4TO NIVEL	57	45	12
	5TO NIVEL	35	23	12
	6TO NIVEL	2	2	0
	TOTAL:	177	136	41
TOTAL COORDINACION:		1538	1088	450
COORDINACION:	FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACION Y LA COMUNICACION			
CARRERA:	COMUNICACIÓN SOCIAL		MUJER	HOMBR
	1ER NIVEL	75	50	25
	2DO NIVEL	33	25	8
	3ER NIVEL	19	10	9
	4TO NIVEL	29	16	13
	5TO NIVEL	19	14	5
	6TO NIVEL	22	16	6
	7MO NIVEL	22	13	9
	8VO NIVEL	3	1	2
	TOTAL:	222	145	77
CARRERA:	DISEÑO GRÁFICO Y PUBLICIDAD		MUJER	HOMBR
	1ER NIVEL	27	13	14
	2DO NIVEL	25	11	14
	3ER NIVEL	33	18	15
	4TO NIVEL	15	9	6
	5TO NIVEL	32	16	16
	6TO NIVEL	19	13	6
	7MO NIVEL	19	12	7
	8VO NIVEL	3	2	1
	TOTAL:	173	94	79
CARRERA:	PSICOLOGIA		MUJER	HOMBR
	1ER NIVEL	188	126	62
	2DO NIVEL	22	10	12

UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO



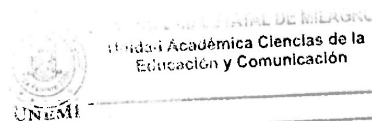
FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

DECANATO

La inclusión educativa como reto en la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI), Ecuador:
Análisis de la percepción de los actores sociales implicados

Página 2 de 4

MAYO / SEPTIEMBRE 2016



Vistos los antecedentes en este despacho dispone:

Fecha: _____

		MUJER	HOMBR
	4TO NIVEL	74	50
	5TO NIVEL	53	42
	6TO NIVEL	21	15
	7MO NIVEL	28	21
	8VO NIVEL	48	42
	TOTAL:	561	404
CARRERA:	LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACION		
	1ER NIVEL	35	26
	2DO NIVEL	29	22
	3ER NIVEL	15	14
	4TO NIVEL	9	6
	5TO NIVEL	2	2
	6TO NIVEL	3	3
	7MO NIVEL	10	9
	8VO NIVEL	4	3
	TOTAL:	107	85
TOTAL COORDINACION:		728	335

		MUJER	HOMBR
COORDINACION:	FACULTAD CIENCIAS DE LA INGENIERIA		
CARRERA:	INGENIERÍA EN SISTEMAS COMPUTACIONALES		
	1ER NIVEL	193	68
	2DO NIVEL	59	22
	3ER NIVEL	45	10
	4TO NIVEL	28	6
	5TO NIVEL	28	10
	6TO NIVEL	41	14
	7MO NIVEL	25	12
	8VO NIVEL	18	8
	TOTAL:	437	150
CARRERA:	INGENIERÍA INDUSTRIAL		
	1ER NIVEL	210	45
	2DO NIVEL	86	12
	3ER NIVEL	72	6
	4TO NIVEL	61	5
	5TO NIVEL	37	8
	6TO NIVEL	29	5
	7MO NIVEL	34	3
	8VO NIVEL	20	0
	TOTAL:	549	84
TOTAL COORDINACION:		234	752

		MUJER	HOMBR
COORDINACION:	FACULTAD EDUCACION SEMIPRESENCIAL Y A DISTANCIA		
CARRERA:	EDUCACIÓN BÁSICA		
	4TO NIVEL	1	1
	6TO NIVEL	2	2
	7MO NIVEL	3	3
	8VO NIVEL	2	0
	TOTAL:	8	6
CARRERA:	INFORMÁTICA Y PROGRAMACIÓN		
	6TO NIVEL	2	2
	TOTAL:	2	0
CARRERA:	LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACION		

UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO



FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Y LA COMUNICACIÓN
DECANATO

La inclusión educativa como reto en la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI), Ecuador:
Análisis de la percepción de los actores sociales implicados

3ER NIVEL 91 83 8

Página 3 de 4

MAYO / SEPTIEMBRE 2016

4TO NIVEL	39	36	3
5TO NIVEL	18	18	0
6TO NIVEL	33	33	0
TOTAL:	254	240	14
TOTAL COORDINACION:	264	248	16

MATRICULADOS			
GENEROS	REGULARES	MÓDULOS	TOTAL
MUJERES	3156	94	3250
HOMBRES	1852	77	1929
TOTAL	5008	171	5179

Coor. Acad.
UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

UNEMI
FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Y LA COMUNICACIÓN
DECANATO
[Signature]

ANEXO No. 2

TÍTULO DEL INSTRUMENTO: ENCUESTA



UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA

DOCTORADO EN SOCIOLOGIA DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS Y SOCIALES CUESTIONARIO DE BRISTOL PARA MEDIR INDICADORES DE INCLUSIÓN

OBJETIVO:

Evidenciar los cambios en los modelos educativos de nivel superior por medio del análisis de recursos asignados que permitan la práctica de la Inclusión Educativa de calidad.

Por favor, marque con una X el grupo al que pertenece:

- Profesor
- Profesor Técnico Docente
- Directivo
- Otro miembro del equipo directivo
- Estudiante
- Padre, madre o tutor
- Otros (especificar)

Por favor, marque la casilla que coincida con su opinión:

		Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	En desacuerdo	Necesito más información
Dimensión A	Creando culturas inclusivas				
A.1.1	A todos los estudiantes se les hace sentirse acogidos.				
A.1.2	Los estudiantes se ayudan unos a otros.				
A.1.3	Se da una estrecha colaboración entre los docentes.				
A.1.4	El personal docente y los estudiantes se tratan mutuamente con respeto.				
A.1.5	En la universidad revisa periódicamente las acciones para la inclusión.				
A.1.6	El personal docente y el equipo directivo trabajan conjuntamente.				
A.2.1	Todos los estudiantes tienen altas expectativas en los temas de inclusión.				
A.2.2	El personal docente, el equipo directivo, los estudiantes y tutores comparten una filosofía inclusiva.				
A.2.3	Los estudiantes son justamente valorados según sus circunstancias.				
A.2.4	El personal docente y los estudiantes se tratan como seres humanos y, al mismo tiempo, como responsables de jugar su papel.				

La inclusión educativa como reto en la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI), Ecuador:
Análisis de la percepción de los actores sociales implicados

A.2.5.	En la universidad se involucra a los estudiantes en su propio aprendizaje permitiéndoles participar en la elección de temas, actividades de clase y opciones de evaluaciones.				
A.2.6	La Universidad se esfuerza por minimizar todo tipo de discriminación.				
Dimensión B	Realizando políticas inclusivas				
B.1.1	La universidad admite a toda la población del sector, sin discriminación de raza, cultura, género, ideología, credo, preferencia sexual, condición socioeconómica o situaciones de vulnerabilidad como: necesidades educativas especiales por discapacidad.				
B.1.2.	Se ayuda al personal nuevo a sentirse cómodo en el establecimiento				
B.1.3	El personal docente está capacitado para trabajar con estudiantes con necesidades educativas especiales.				
B.1.4.	En la universidad el programa de Servicio Social desarrolla propuestas para que algunos estudiantes acompañen y ayuden a compañeros con discapacidad.				
B.1.5.	Se ayuda a los alumnos nuevos a sentirse cómodos en la Universidad.				
B.1.6	En la universidad se organiza grupos de enseñanza para que todos los alumnos sean atendidos y valorados.				
B.2.1	Se coordinan todos los tipos de apoyo educativo.				
B.2.2	Las actividades formativas del personal docente le ayudan a responder a la diversidad del alumnado.				
B.2.3	Las políticas de atención a las necesidades educativas especiales son políticas inclusivas.				
B.2.4	Cree Usted que el diseño de un Manual de Buenas Prácticas de las Necesidades Educativas Especiales reduciría las barreras en el aprendizaje y en la participación de todos los estudiantes.				
B.2.5	Toda la población que ingresa a la Institución educativa, recibe una atención que garantiza el aprendizaje, la participación, la convivencia y el avance, preparándola para la vida y el trabajo.				
B.2.6	Se han reducido las barreras para el ingreso a la universidad a estudiantes con discapacidad.				
B.2.7	Se ha minimizado el bullying (acoso, intimidación)				

La inclusión educativa como reto en la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI), Ecuador:
Análisis de la percepción de los actores sociales implicados

Dimensión C	Desarrollando prácticas inclusivas				
C.1.1	La enseñanza se planifica teniendo presente los procesos de aprendizaje de todos los estudiantes.				
C.1.2	En las clases se estimula la participación de todos los estudiantes.				
C.1.3	En las clases se forma en la comprensión de las diferencias.				
C.1.4	Los estudiantes están implicados activamente en su propio aprendizaje				
C.1.5	Los estudiantes aprenden de manera cooperativa.				
C.1.6	La evaluación contribuye a los logros de todos los estudiantes.				
C.1.7	La disciplina en el aula está basada en el respeto mutuo.				
C.1.8	El personal docente planifica, enseña y evalúa de manera conjunta.				
C.1.9	Los profesores Técnicos Docentes refuerzan el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.				
C.1.10	Las actividades educativas enriquecen el aprendizaje.				
C.1.11	Todos los estudiantes participan en las actividades fuera del aula.				
C.2.1	Las diferencias entre los estudiantes son utilizadas como una riqueza para la enseñanza y el aprendizaje.				
C.2.2	En la universidad cuando los estudiantes tienen problemas, se les escucha, se les ayuda a solucionarlos y se les enseña a mejorar.				
C.2.3	El personal docente desarrolla recursos para apoyar el aprendizaje y la participación.				
C.2.4	La universidad realiza actividades culturales, recreativas, deportivas y académicas con las personas del sector para promover la inclusión en la comunidad.				

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN.

ANEXO No. 3

FOTO: PRESIDENTE DE LA REPÚBLICA DEL ECUADOR



Presidente de la República del Ecuador Lic. Lenin Moreno Garcés.



Conversatorio con el Sr. Presidente tema: Inclusión Educativa
“La discapacidad no es una incapacidad”

ANEXO No. 4

IMÁGENES: FOTOS ENTREVISTAS DOCENTES Y ESTUDIANTES



Entrevista a Dra. Juana Coca Echeverría, PhD
Directora del Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación.



Entrevista a Docente Investigadora
Dra. Marilyn Figueroa, PhD Universidad Estatal de Milagro

La inclusión educativa como reto en la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI), Ecuador:
Análisis de la percepción de los actores sociales implicados



Ps. Washington Miranda, MSc Docente Universidad Estatal de Milagro



Entrevista a Estudiante des Psicología Melba López

La inclusión educativa como reto en la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI), Ecuador:
Análisis de la percepción de los actores sociales implicados



Entrevista a estudiante Jacinto Pala

ANEXO No. 5

**IMÁGENES: FOTOS ENCUESTAS A ESTUDIANTES DE LA FACULTAD
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN**

**CARRERA PSICOLOGÍA, COMUNICACIÓN SOCIAL, EDUCACIÓN BÁSICA Y
DISEÑO GRÁFICO**



Aplicación de encuesta a estudiantes de Psicología



Aplicación des Encuesta a estudiantes de Comunicación Social

La inclusión educativa como reto en la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI), Ecuador:
Análisis de la percepción de los actores sociales implicados



Aplicación de encuesta a estudiantes de Educación Básica



Aplicación de encuesta a estudiante no vidente Bryan Figueroa

La inclusión educativa como reto en la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI), Ecuador:
Análisis de la percepción de los actores sociales implicados



Aplicación de encuesta a estudiantes de Diseño Gráfico