

PERCEPCIONES RESPECTO A LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD O INCLUSIÓN EDUCATIVA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Perceptions regarding the attention to diversity and educational inclusion in university students

PATRICIA BRAVO MANCERO*

patybravom@hotmail.com

Universidad Nacional de Chimborazo / Riobamba-Ecuador
Código Orcid: <https://0000-0002-4671-8611>

OFELIA SANTOS JIMÉNEZ**

ofesantos@hotmail.com

Universidad Nacional Mayor de San Marcos / Lima-Perú
Código Orcid: <https://0000-0003-1294-0641>

Resumen

Este artículo analiza las percepciones de estudiantes universitarios frente a la atención a la diversidad e inclusión educativa. En los últimos años, a nivel internacional, se han realizado importantes esfuerzos por establecer políticas que concreten en acciones el principio de la “Educación para todos”. En el Ecuador se encuentran contempladas en la Constitución (2008) y en la Ley Orgánica de Educación Superior (2010). La pregunta que orienta la investigación es: ¿Qué percepciones tienen los estudiantes frente a la atención a la diversidad e inclusión educativa? Para dar respuesta a esta interrogante se realizó una investigación cuantitativa, interpretativa, de campo y transversal. Los informantes fueron 124 estudiantes de octavo semestre de seis carreras de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo: Ciencias Sociales, Psicología Educativa, Ciencias, Educación Básica, Educación Parvularia e Idiomas, durante el período académico 2017-I. El instrumento que se utilizó fue la Escala Situacional de Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa, cuestionario basado en el *Index for Inclusion* de Tony Booth y Mel Ainscown, constituido por tres subcategorías: cultura, prácticas y políticas inclusivas. Los resultados indican que los estudiantes tienen una percepción favorable respecto a la atención a la diversidad e inclusión educativa. No obstante, esta imagen positiva por sí sola no garantiza el éxito del proceso, ya que se requiere consolidar una cultura y unas prácticas inclusivas. Trabajar en ello favorecería la construcción de una universidad inclusiva para una sociedad incluyente.

Forma sugerida de citar: Bravo, Patricia & Santos, Ofelia (2019). Percepciones respecto a la atención a la diversidad e inclusión educativa en estudiantes universitarios. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 26(1), pp. 327-352.

* Psicóloga educativa y doctora (c) en Educación. Experiencia profesional en educación básica, especial y superior, capacitadora de cursos organizados por el Ministerio de Educación y la Secretaría Nacional de Educación Superior Ciencia y Tecnología, y facilitadora académica del Consejo de Educación Superior. Ponente en congresos a nivel nacional e internacional, con publicaciones en varias revistas indexadas.

** Doctora en educación y docente de pre y posgrado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Lima-Perú). Especialidades: comunicación, idioma extranjero, evaluación, investigación.

Palabras clave

Percepciones, atención a la diversidad, inclusión educativa, cultura inclusiva, prácticas inclusivas, políticas inclusivas.

Abstract

This article analyzes the perceptions of university students regarding attention to diversity and educational inclusion. In recent years at the international level, important efforts have been made to establish policies that specify in actions, the principle of Education for all. In Ecuador they are contemplated in the Constitution (2008) and in the Organic Law of Higher Education (2010). Hence, the question that guides the research is: What perceptions do students have regarding the Attention to Diversity and Educational Inclusion? To answer this question, a quantitative, interpretative, field and cross-sectional research was carried out. The informants were 124 students of eighth semester of six careers of the Faculty of Education Sciences, of the National University of Chimborazo: Social Sciences, Educational Psychology, Sciences, Basic Education, Early Childhood Education and Languages, during the academic period 2017-I. The instrument that was used was the Situational Scale of Attention to Diversity and Inclusion Education, questionnaire based on the Index for Inclusion of Tony Booth and Mel Ainscown, constituted by three subcategories: culture, practices and inclusive policies. The results indicate that students have a favorable perception regarding attention to diversity and educational inclusion. However, this positive image alone does not guarantee the success of the process, since it is necessary to consolidate the culture and inclusive practices. Working on it, would favor the construction of an inclusive university for an inclusive society.

Keywords

Perceptions, attention to diversity, educational inclusion, inclusive culture, inclusive practices, inclusive policies.

Introducción

Durante los últimos años, en el Ecuador se han producido cambios dentro del contexto universitario, los cuales han apuntado principalmente a mejorar la calidad de la educación. Así, en 2011 entra en vigencia la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) que considera a la igualdad como el elemento clave para consolidar el reconocimiento de la diversidad. Cabe señalar que, si bien, se ha avanzado en la democratización del acceso a la universidad mediante medidas como la gratuidad de la educación hasta el tercer nivel de estudios, la promulgación de estas políticas no han garantizado por sí solas la creación de culturas y prácticas inclusivas al interior de los centros de educación superior. Así, en 2015, la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT) en alianza con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), lanzan una propuesta denominada “Construyendo igualdad en la educación superior”, cuyo objetivo principal es brindar lineamientos para materializar la equidad e inclusión en las universidades ecuatorianas, y en consecuencia, aportar a la construcción de una sociedad más humana, solidaria, pacífica y justa.

En este sentido, el presente trabajo tiene por objetivo central analizar los valores, creencias, representaciones y prácticas de los actores, frente al tema de la diversidad e inclusión educativa. El estudio es actual y relevante puesto que explora una dimensión poco investigada en el medio y alimenta la reflexión sobre los elementos que configuran una educación de calidad para todos. En consecuencia, la pregunta que dirige la investigación es: ¿Qué percepciones tienen los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo (UNACH) 2017-I frente a la atención a la diversidad e inclusión educativa?

Cabe señalar que la calidad de educación ha sido una preocupación constante de los diferentes Gobiernos, organizaciones internacionales, docentes y futuros docentes. Al respecto, en 1990 se realiza en Jomtien, Tailandia, la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, en la que se aprueba la Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje, que marcan el punto de partida para el diálogo internacional acerca del impacto de las políticas de desarrollo humano en la educación.

Para el desarrollo de este trabajo se exponen las conceptualizaciones de atención a la diversidad e inclusión educativa, así como sus implicaciones en el ámbito universitario. Se esbozan las condiciones que se requieren para concretarla, los factores que inciden en las percepciones de los estudiantes y, finalmente, se presentan las dimensiones que determinan el avance del proceso inclusivo.

La metodología utilizada, en términos generales, tiene que ver con una investigación cuantitativa y cualitativa, de tipo descriptiva, interpretativa y transversal. La muestra estuvo conformada por 124 estudiantes de las siguientes carreras: Ciencias Sociales, Psicología Educativa, Ciencias, Educación Básica, Educación Parvularia e Idiomas, durante el semestre 2017-I. La recolección de la información se realizó mediante la aplicación de la Escala Situacional de Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa (ESADIE), basada en la *Guía para la inclusión* de los profesores británicos Tony Booth y Mel Ainscow (2015) y que está compuesta por 22 ítems distribuidos en tres dimensiones: cultura, políticas y prácticas inclusivas.

Atención a la diversidad e inclusión educativa en la educación superior

Las transformaciones a nivel de políticas educativas para la atención a la diversidad e inclusión, son el reflejo del proceso de reivindicación del derecho a una educación para todos, que ha liderado importantes organismos internacionales.



les como la ONU, la UNESCO y la UNICEF, junto a familias, profesionales y los mismos afectados por la segregación y exclusión del sistema educativo.

Para Arnaiz (2003), el propósito central de este movimiento ha sido crear instituciones acogedoras, que brinden una educación de calidad, valorando a todos los estudiantes por igual y sin que sus condiciones personales (físicas, intelectuales, sensoriales), sociales, emocionales o lingüísticas sean un limitante para el acceso al establecimiento. En este sentido, Booth y Ainscow (2015) ven a la inclusión como “un proceso sin fin que tiene que ver con la participación de las personas” (p. 24), por lo tanto, es efectiva para la mayoría de alumnos y mejora la eficacia de todo el sistema educativo.

De acuerdo con la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2011), la educación en el Ecuador es considerada como un derecho fundamental que se debe promover, respetar y garantizar a todas las personas a lo largo de su vida (LOEI, 2011). Este derecho se alcanza, cuando todos los ciudadanos tienen acceso a una educación de calidad, que les brinde igualdad de oportunidades. De esta manera, se reduce la segregación y exclusión educativa y social. Si bien, el modelo de inclusión educativa, es el camino que deben seguir los contextos educativos, como resultado de los acuerdos establecidos en convenciones a nivel internacional y latinoamericano, la implementación de sus principios no ha sido un camino fácil de recorrer, en la medida en que, para alcanzar los objetivos, convergen factores que intervienen en el éxito o fracaso de la propuesta.

De su parte, Tünnermann (2010) manifiesta que la agenda internacional sobre la educación superior, que ha sido liderada por la UNESCO, se construyó a partir de reuniones y conferencias, que desembocaron en planes estratégicos y proyectos específicos de trabajo interinstitucional vinculados a estas directrices de acción (p. 32). Las conferencias mundiales sobre educación superior de los años 1998 y 2009, de igual modo que las conferencias regionales preparatorias y de seguimiento, marcaron el camino para la transición hacia una sociedad del conocimiento, el incremento significativo de la matrícula universitaria y la visualización del rol protagónico que tiene la educación superior en la sociedad. A la par, Herdoiza (2015) aduce que uno de los principales avances que se ha producido en ellas “es considerar a la educación superior como bien público y al conocimiento como bien social y, además, como derecho humano” (p. 19). En consecuencia, que estas concepciones deben ir acompañadas de prácticas dentro del sistema educativo para contribuir a la construcción de una comunidad inclusiva.

En este sentido, la política pública educativa en el país, durante los últimos diez años, ha esbozado los mismos lineamientos para la educación superior. Como resultado de ello, en el Plan Nacional del Buen Vivir

(PNBV, 2013)¹ se trazó el modelo de sociedad que se quiere alcanzar y al que la universidad deberá contribuir. Por consiguiente y de acuerdo con Arnaiz (2003), el logro de la calidad en la educación superior es inseparable del logro de la equidad e inclusión.

Así mismo, a partir de la implementación de la LOES (2010), se garantiza legalmente que todos los estudiantes tengan acceso a una educación superior de calidad y con pertinencia, la gratuidad de la educación superior pública hasta el tercer nivel, la elevación de los estándares de preparación profesional, así como el fortalecimiento de la investigación, lo cual marca un avance significativo en la normativa educativa. A la normativa señalada, se suma el trabajo realizado en 2015 por:

La Subsecretaría General de Educación Superior y la Coordinación de Saberes Ancestrales de la SENESCYT con la asistencia Técnica de la Dra. Magdalena Herdoiza, investigadora PROMETEO, con el aporte técnico de la SENESCYT y de varias agencias del Sistema de Naciones Unidas (Herdoiza, 2015, p. 16).

En relación a lo dicho, Herdoiza (2015) menciona que el objetivo principal de este trabajo fue “fortalecer las acciones de los actores del Sistema de Educación Superior (SES) en la implementación de la política pública de igualdad de género; de pueblos y nacionalidades dentro de un marco de interculturalidad; de personas con discapacidad” (p. 16). Además, la académica Herdoiza (2015) señala que en el país el SES está conformado por:

Universidades, escuelas politécnicas, e institutos superiores, ya sean, públicos, privados o cofinanciados [...]; por entes rectores: [...] la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT), el Consejo de Educación Superior (CES) y el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de Educación Superior (CEAACES) (p. 9).

Herdoiza (2015) también resalta “el rol de liderazgo que ejerce este sistema para la transformación de la sociedad” (p. 19). Por consiguiente, se deduce que la función principal del Estado y la comunidad nacional e internacional es hacer cumplir el derecho humano fundamental a recibir una educación de calidad.

En este contexto, la educación es considerada como área prioritaria en el desarrollo del país. Desde el discurso oficial y como lo señala María Ortiz (2015), se pretende alcanzar un sistema educativo de calidad, para lo cual se han fortalecido instituciones, se ha mejorado la infraestructura, elevado los salarios y se ha trabajado en una estrategia de formación inicial y capacitación continua para los/as docentes.

Compresiones conceptuales sobre la atención a la diversidad e inclusión educativa

El término diversidad está ligado, mentalmente, a una condición negativa de las personas. Socialmente, se utiliza para representar una visión fragmentada de la realidad en la que se engloba a personas con discapacidad, de diferente preferencia sexual, clase económica, etnia, etc., lo que trae consigo un conjunto de estereotipos y prejuicios respecto a lo que esas personas pueden, saben o deben hacer o ser.

Esta concepción reduce su complejidad multidimensional, sin asumirse como una condición natural y positiva que toca a todos y todas. Según Morin (en Solana, 1995): “Lo biológico y lo sociocultural del hombre no deben concebirse como dos dimensiones separadas o meramente yuxtapuestas” (p. s/n), por tal razón, deben asumirse como una totalidad bio-psico-socio-cultural, perspectiva desde la cual es posible comprender la diversidad del ser humano. Por ello, es importante comprender que las dimensiones antes señaladas no se dan en forma separada o independiente en la realidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino de manera articulada. En consecuencia, reconocer la diversidad humana es entender su unidad interactiva; la edad, el género y las capacidades intelectuales, por ejemplo, dimensiones, por lo demás, inseparables en el acto educativo.

El término diversidad encierra diferentes interpretaciones de acuerdo a la posición desde la que se analice. Por una parte, engloba las características singulares de los individuos y, por otra, hace referencia a aquellas que son producto del contexto en el que viven las personas. Consecuentemente, la primera interpretación afirma y valora las diferencias individuales entre los sujetos, por ejemplo: estatura, color de cabello, forma de los ojos, entre otras, y en el ámbito educativo: estilo y ritmo de aprendizaje, tipos de inteligencias que posee, nivel de motivación, entre otras. Por otra parte, Torres (en Bausela, 2002) manifiesta que “apunta a las desigualdades, en relación a las condiciones que ofrece el contexto para que una persona acceda en igualdad de oportunidades, a los derechos que se contemplan en las políticas nacionales” (p. 1). Adicionalmente, Ortiz Granja (2015) agrega que la diversidad plantea tomar conciencia que refleja:

La asimetría que existe en todos los niveles: social, económico, político y de poder [...] que disminuyen la posibilidad de que el otro pueda ser considerado como sujeto, con una identidad propia, con características específicas y, en tanto tales, no pueden ser simplemente “asimiladas” para alcanzar un intercambio equitativo (p. 94).

Centrando la comprensión sobre la atención a la diversidad en el ámbito educativo, se entiende que es la respuesta a las diferencias individuales, a partir del reconocimiento y valoración de las características de los estudiantes. Pero de ninguna manera –según lo interpretan Bayot, Del Rincón y Hernández (2002)– significa homogeneizar la diversidad, sino más bien proponer un modelo curricular que promueva el aprendizaje de todos los alumnos. De este análisis se deduce que la diversidad ha sido utilizada como mecanismo de segregación, sin embargo, la atención a la diversidad puede cambiar si se asume la perspectiva de Lizasoain y Peralta (en Bausela, 2002), que significa “movernos en continuos opuestos como uniformidad /diversidad y homogeneidad / heterogeneidad” (p. 2).

A la universidad llegan estudiantes de distintas regiones del país y por tanto de distinta procedencia étnica, género, creencias religiosas, entre otras. A la par, se observa la presencia de alumnos con deficiencias sensoriales (visual y auditiva) y motoras que, para permanecer en la institución, han tenido que “acomodarse” a su infraestructura, metodología, recursos didácticos, gestiones administrativas y demás, porque se piensa que los estudiantes deben adaptarse a las condiciones de la universidad y no lo contrario: la universidad brindar una respuesta acorde a sus características y necesidades.

La principal dificultad para abordar la diversidad es que en la educación superior prima un pensamiento rígido, que pretende homogeneizar las condiciones que deberían tener los estudiantes universitarios, enfocados principalmente en el desarrollo de las competencias cognitivas. Morán (2012) aduce al respecto que los pensamientos orientan las acciones y, viceversa, las acciones traducen la forma de pensar de las personas y están en relación a su manera de actuar. En definitiva, las percepciones y creencias forman una red difícil de romper y que se visibiliza en actitudes favorables o desfavorables hacia la diferencia.

En otro aspecto, Galán (2015) advierte que en el ámbito universitario: “El fenómeno de la priorización de lo externo en desmedro de los valores locales, se evidencia en la vida académica” (p. 117). Como consecuencia de aquello, en las instituciones de educación superior se sobrevalora la cultura occidental o cultura dominante, de la que se extraen contenidos, experiencias y modelos de enseñanza, ajenos al contexto y, por ende, poco pertinentes. Al respecto, García, Bravo, Tello y Varguillas (2015) aducen que:

De esta manera, se desconocen los dos aspectos fundamentales que deben orientar los procesos de formación profesional: por un lado las concepciones sobre multi e interculturalidad, y por otro los lineamien-



tos pedagógicos para concretarlo en los procesos pedagógicos que se desarrollan dentro del aula (p. 191).

Para Lira y Ponce de León (2006), la atención a la diversidad desde la universidad es un reto que demanda cuatro aspectos importantes:

- “Que se cuente con infraestructura adecuada, que se permita el acceso a materiales” (p. 5). Cabe mencionar que en la UNACH se construyeron ascensores, los mismos que no pueden ser utilizados porque la mayor parte de tiempo permanecen dañados. Siguen existiendo barreras arquitectónicas que limitan la movilidad como escaleras, puertas estrechas, ventanillas de atención al público altas, etc.
- “Que se cuente con personal administrativo y académico preparado para atender a estudiantes diversos” (p. 5). En este sentido, hay una falencia debido a que los docentes formados para la docencia –y mucho menos quienes no lo han sido– no están preparados para atender la diversidad. No obstante, se están haciendo esfuerzos para mejorar este aspecto, para lo cual se han dado cursos y talleres sobre atención a la diversidad en la educación superior.
- “Preparar a los futuros profesionales de las diferentes áreas, no solo profesores, para que estén sensibilizados en la temática” (p. 5). Es necesario trabajar en un modelo de formación más abierto, flexible y holístico, en el que la atención a la diversidad sea considerada como un objetivo principal en la preparación de los futuros profesionales de las cuatro facultades de la UNACH.
- “Garantizar la empleabilidad de las/as profesionales con necesidades educativas especiales” (p. 5). Esta gestión es fundamental, articulando de manera más directa a la universidad con el contexto laboral y las necesidades locales.

En realidad, según lo expresa Díaz (en Bausela, 2002), la universidad “es el contexto más segregador y excluyente de todos” (p. 2), puesto que, en lugar de asegurar el cumplimiento del principio de igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, más bien limita el acceso y las oportunidades de aprendizaje. Por esta razón, en concordancia con lo que sostienen Urbina, Simón y Echeita (2011), se torna difícil hablar de una universidad inclusiva en un ambiente con barreras mentales y físicas, con ausencia de recursos específicos para el aprendizaje y la participación, con limitada formación de los docentes en este aspecto, con la

presencia de un currículo rígido, de métodos de enseñanza tradicionales y principalmente de actitudes poco inclusivas de los miembros de la comunidad educativa.

Resumiendo, de acuerdo con Booth y Ainscow (2015), la inclusión es considerada “como un proceso sin fin que tiene que ver con la participación de las personas, la creación de sistemas de participación y sus ajustes, y la promoción de valores inclusivos” (p. 24), es decir, una forma diferente de vivir, un estilo particular de actuar y participar, comprender y considerar a cada persona. En el ámbito de la educación superior, también implica un proceso que fomenta la participación y pertenencia de todo el alumnado y, al mismo tiempo, la decisión de eliminar las barreras que conllevan a procesos de exclusión. De esta manera, la educación inclusiva concibe a la institución como una comunidad que debe garantizar el derecho que todos los alumnos tienen a aprender.

Aunque cada sistema educativo es único, Echeita y Ainscown (2010) piensan que se deben tomar en cuenta ciertas condiciones básicas para fomentar la atención a la diversidad e inclusión educativa en las instituciones, las mismas que para una mejor comprensión han sido adaptadas al contexto universitario:

- “La inclusión es un proceso” (p. 4). Esto quiere decir que las universidades deben buscar mejores formas de preparar a los futuros profesionales para que sean capaces de convivir con la diversidad. Educarlos para que aprendan a valorar la diferencia. Es evidente que este propósito no se consigue con una charla de motivación o insertando contenidos aislados dentro del currículo de formación inicial. Es un camino que hay que empezar a recorrerlo y que tiene su inicio en las políticas universitarias, debe atravesar el currículo y debe fortalecerse con las prácticas en todos los ámbitos del desarrollo institucional: gestión, docencia, investigación y vinculación con la sociedad. Requiere, por lo tanto, de buena voluntad, tiempo y esfuerzo.
- “La inclusión busca la presencia, la participación, el éxito de todos los estudiantes” (p. 5). Al interior de los centros de educación superior es importante trabajar por la presencia, participación y aprendizaje de todos los estudiantes. La presencia significa asegurar el primer nivel de equidad, es decir, que todos los estudiantes ingresen a la universidad. Aquí se abre la primera polémica, ya que existen diferentes filtros para seleccionar a los estudiantes que pueden optar por una carrera. Los ele-



mentos que se consideran para el efecto son primordialmente el nivel de desarrollo cognitivo. Por otra parte, se aduce que las universidades no pueden albergar a todos los estudiantes porque tanto la infraestructura cuanto los docentes y el presupuesto son insuficientes. La participación corresponde al segundo nivel de equidad y se refiere a propiciar situaciones de aprendizaje en las que puedan intervenir todos los alumnos. Este nivel de inclusión le corresponde trabajar al docente, ya que dependerá de su actitud, metodología y forma de evaluar, que se garantice que todos los estudiantes se sientan acogidos en el aula universitaria. Entonces, si los estudiantes tienen éxito y son atendidos en sus características, de acuerdo a sus modos de ser, pensar y actuar, pueden aprender y concluir sus estudios. Este sería el máximo nivel de equidad en el proceso inclusivo.

- “La inclusión precisa la identificación y eliminación de las barreras” (p. 5). El concepto de barreras es fundamental para comprender que existen limitaciones que no favorecen la educación inclusiva. Estas barreras van desde los materiales (accesos, equipamientos, requerimientos personales), pasan por barreras metodológicas y curriculares que obstaculizan el aprendizaje de todos y terminan con las más difíciles de erradicar: las actitudinales y que se refieren a la forma de pensar y actuar frente a la diversidad. Aquí es importante reflexionar que en la educación superior falta trabajar por la inclusión, especialmente en el cambio de las estructuras mentales que obstaculizan la relación con el otro.
- Con la inclusión se responde a la diversidad de características de los estudiantes que asisten a la universidad. Si bien existen estudiantes que, por diversas circunstancias personales, sociales, económicas y/o culturales han sido relegados del sistema educativo, se debe relevar que, a través de la inclusión, “debe asegurarse que aquellos grupos que, a nivel de estadísticas, se encuentren bajo mayor riesgo de vulnerabilidad, sean supervisados con atención” (p. 5), es decir, desplegar servicios de detección y seguimiento continuo de las condiciones en las que se encuentran aquellos estudiantes que manifiestan asistencia irregular, dificultades económicas, de aprendizaje, comportamentales, de adaptación, etc., y que a corto o largo plazo podrían desencadenar situaciones de discriminación, inequidad, deserción y exclusión del sistema de educación superior. La idea es, desde la universidad, construir una sociedad más igualitaria.

Sobre las percepciones de los estudiantes frente a la diversidad e inclusión educativa

La psicología es la ciencia que estudia las percepciones y desde este campo disciplinar Vargas (1994) define las percepciones como:

El proceso cognitivo de la conciencia que consiste en el reconocimiento, interpretación y significación para la elaboración de juicios en torno a las sensaciones obtenidas del ambiente físico y social, en el que intervienen otros procesos psíquicos entre los que se encuentran el aprendizaje, la memoria y la simbolización (p. 2).

En este mismo sentido, Vásquez, Cavallo, Aparicio, Muñoz, Robson, Ruíz, Secreto, Sepliarsky y Escobar (2012) sostienen que las percepciones comprenden una serie de procesos que interactúan y en los que cada persona y el medio en el que se desenvuelven, desempeñan un rol activo en la conformación de formas de entender particulares a cada grupo social. En efecto, la percepción incluye, además, la construcción de juicios que le permiten al individuo, elaborar conscientemente las sensaciones, así como la emisión de criterios sobre ellas. A esto se añaden los mecanismos vivenciales y ambientales del individuo: procedencia, género, edad, nivel de formación académica, entre otros, los cuales juegan un papel importante en las reacciones e interpretaciones.

Al mismo tiempo, Salazar, Montero, Sánchez, Santoro y Villegas (2012) consideran que la percepción “es mucho más dinámica de lo que se había supuesto [...] es seleccionar, formular hipótesis, decidir, procesar la estimulación eliminando, aumentando o disminuyendo aspectos de la estimulación” (p. 78). Por consiguiente, el aprendizaje, la motivación, las emociones, las características permanentes o momentáneas de los sujetos, sus expectativas y el contexto en el cual interactúan, tienen influencia directa en la percepción. Además, como lo dice Guardiola (en Castilleja, Regino y Cogollo, 2015):

La percepción es la imagen mental que se forma en la mente del individuo, de acuerdo a las experiencias y las necesidades, dando como resultado un proceso de selección, interpretación y corrección de sensaciones, caracterizada por ser subjetiva, selectiva y temporal, subjetiva porque puede variar de un individuo a otro, selectiva por que un individuo no puede percibir todo al mismo tiempo, por lo que debe seleccionar lo que quiere percibir y temporal porque es un fenómeno que se da a corto plazo, puesto que puede cambiar con el transcurso del tiempo (p. 4).

En relación a las percepciones frente a la atención a la diversidad e inclusión educativa, existe concordancia con la concepción de Verdejo y Pap-

pous (2013), quienes consideran que los estudiantes que se están formando para la docencia manifiestan actitudes favorables o desfavorables hacia las diferentes características de las personas. Dichas percepciones no siempre pueden observarse directamente, sino que se deducen a partir de expresiones verbales, observaciones u otras mediciones indirectas, como las escalas en las que, a partir de una serie de ítems, expresan su nivel de acuerdo o desacuerdo.

Factores que impactan en la percepción de los estudiantes

Durante la formación inicial, los futuros docentes deberían desarrollar competencias para la atención a la diversidad e inclusión educativa. Boer, Pijil y Minaert (en Granada, *et al.*, 2013), afirman que “la actitud de los docentes hacia la inclusión está condicionada por la presencia de varios factores que pueden facilitar u obstaculizar sus prácticas inclusivas” (p. 54). Estos aspectos, de manera general son dos y se describen a continuación:

- Las experiencias personales. Se cree que esta guarda relación con el hecho de haber conocido, sentido o vivido una situación directa (personal o familiar) o indirecta (amigos, vecinos, compañeros de aula) con algún tipo de diversidad (Granada, *et al.*, 2013). Así, mientras más vivencias posean, mejor actitud hacia la educación inclusiva, que aquellos con menos experiencias.
- La formación inicial. Este factor es decisivo para responder con calidad a la diversidad de estudiantes que están presentes en el contexto educativo. A través de la historia de la formación inicial, en el Ecuador se puede advertir una estrecha relación entre política pública, currículo nacional y formación docente. Esta formación, como lo señala Villagómez (en Ortiz Espinoza, 2015), “ha estado tradicionalmente ligada a los lineamientos de la política pública y al currículo nacional” (p. 84), lo que sin lugar a dudas ha tenido un impacto directo para repensar la formación inicial de los docentes.

Respecto a las decisiones adoptadas por el Gobierno ecuatoriano, Ortiz Espinoza (2015) aduce que “por primera vez se declara que las carreras de Ciencias de la Educación son una prioridad nacional” (pp. 85-86). En este sentido, ya en el ámbito profesional, a partir de la promulgación de la LOEI (2011),² la función de los docentes cambió, debiendo asumir ellos mismos nuevas tareas y responsabilidades. Dichos cambios se han dado principalmente a través de la obligatoriedad de la Educación General Básica (EGB),³ la modificación y actualización del currículo, y el

incremento de la diversidad cultural e inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales en aulas comunes, ratificando la importancia y pertinencia de un nuevo perfil de formación docente.

En estudios realizados a nivel internacional, se destaca la importancia de la formación inicial del profesorado como un elemento clave para concretar la atención a la diversidad e inclusión educativa. Para Horne y Timmons (2009) es importante fortalecer en los futuros docentes y en los profesores en servicio una actitud favorable hacia la inclusión educativa, para lo cual, durante la etapa formativa de los docentes, se deben desarrollar competencias cognitivas procedimentales y actitudinales referidas a la atención a la diversidad.

Ortiz Espinoza (2015) señala, además, que a criterio del Ministerio de Educación, en el país se ha producido un mejoramiento de la formación docente, enfocándola “como una profesión que necesita de una sólida preparación” (p. 86). También enfatiza que “si los docentes reciben una excelente formación, tendrán un mejor desempeño y por consiguiente se elevará la calidad de educación” (p. 86). A partir de todos estos cambios se intenta darle a la docencia la importancia que tiene en la transformación de la sociedad, ya que la misma no cambiará sin el aporte de la educación. Sin embargo, la realidad está muy lejana a las buenas intenciones, ya que para ingresar a la carrera docente los estudiantes deben obtener como mínimo 800 puntos, igual que para medicina, carrera que tiene una mayor aceptación. En relación a lo señalado, Vaillant (2013) y Vaillant y Rossel (2006) sostienen que a nivel de América Latina, la docencia carece de reconocimiento social y no motiva a aspirantes a profesores con vocación, actitudes, habilidades abiertas a la inclusión y con una visión clara de convertir la profesión docente en instrumento para crear relaciones de igualdad y equidad en la sociedad.



Dimensiones de la percepción

Las instituciones de educación superior deben ser un referente para implementar valores, principios, acciones y decisiones dentro de sus comunidades. En este sentido, existen factores y dimensiones que evalúan la vía por la que están caminando para alcanzar el objetivo de ser abiertas e inclusivas. Booth y Ainscow (2015) incorporan los conceptos de cultura, políticas y prácticas inclusivas, como referentes del avance del proceso inclusivo. A continuación, se explica el sentido de cada uno:

- Cultura inclusiva. Booth y Ainscow (2015) apuntan que “esta dimensión está orientada hacia la reflexión de la importancia de crear comunidades seguras, acogedoras y colaboradoras [...] don-



de todos se sientan acogidos” (p. 49). Acorde con lo señalado por los autores, se refiere a los compromisos, participación, convicción, principios, valores inclusivos y clima escolar, que directivos y profesores ponen de manifiesto para lograr el aprendizaje de los estudiantes que presenten algún tipo de necesidad educativa especial. Se dice que el docente crea una cultura inclusiva en el aula cuando valora a todos sus estudiantes. Por tanto, la cultura inclusiva se concreta tanto en las políticas como en las prácticas que se desarrollan y ejecutan en el centro educativo. Entonces, para implementarla, se deben generar las respuestas educativas acordes a las necesidades de los estudiantes. De nada servirá generar políticas y prácticas inclusivas si no se trabaja, primero, en alcanzar un perfil de docente con una verdadera cultura inclusiva. “Los profesores tendrían una actitud diferente de acuerdo a las diferentes necesidades que los estudiantes presentan” (Granada *et al.*, 2013, p. 55). Como consecuencia, se debe garantizar al interior de las aulas universitarias una actitud de positiva hacia todos los estudiantes, confiando en sus posibilidades de aprendizaje.

- Políticas inclusivas. Al respecto, Booth y Ainscown (2015) señalan que “es la capacidad de un centro educativo para atender la diversidad de su alumnado, promoviendo que todo el mundo sea valorado con equidad” (p. 49). En el caso de la docencia universitaria, hace alusión a las medidas que se toman para asegurar la disponibilidad y organización de los recursos, para promover una formación docente acorde con la atención a la diversidad e inclusión educativa. Dichas políticas se dirigen a considerarlas como elementos esenciales dentro del desarrollo institucional y constituyen el soporte para dar respuesta a las necesidades de los miembros de la institución.
- Prácticas inclusivas. Los profesores Booth y Ainscow (2015) se refieren a las prácticas como estrategias concretas para favorecer la participación de todos los miembros de la comunidad, demostrando la relación directa que debe existir entre la cultura y las políticas inclusivas. Por eso, en las prácticas inclusivas se reflejan “los valores inclusivos y las políticas establecidas en el centro” (p. 49).

En definitiva, la atención a la diversidad debe proporcionar a los miembros de la comunidad respuestas efectivas para desarrollar las potencialidades educativas, personales, sociales y culturales de todos, pero especialmente de aquellos que presentan dificultades en cualquier área.

Parámetros del estudio

Este estudio se enmarcó en la metodología cuantitativa, bajo el paradigma interpretativo, con el propósito de tener una mirada integral de la realidad investigada, orientada por la comprensión de los significados de los datos. De ahí que la investigación focalizó su tarea en el análisis de los datos, la importancia para la población estudiada y la utilización de la estrategia inductiva y hermenéutica para buscar interacciones y sentidos a los datos. Además, se trató de un estudio de campo y transversal, porque los datos se recolectaron en la UNACH, durante el período académico abril-agosto 2017.

El contexto de estudio, como un eje principal en el que se desarrollan los significados educativos, fue la UNACH. En este espacio se encuentra la información de la investigación para la fase de análisis e interpretación de los resultados.

Los participantes fueron 124 estudiantes que cursaban el último semestre las seis carreras ya mencionadas, debido a que este grupo había recibido todas las asignaturas que componen la malla curricular y por tanto eran informantes claves.

Para la recopilación de la información y considerando el número de participantes, se eligió las técnicas de la encuesta y el cuestionario como instrumentos de exploración. Para el efecto, se construyó la ESADIE, basada en la *Guía para la educación inclusiva* (Booth y Ainscow, 2015), a través de la cual se pretendió medir, tanto la actitud como las manifestaciones propias del sistema de creencias de los estudiantes involucrados en el estudio, sobre el ambiente institucional y académico, frente a la inclusión de estudiantes en situación de diversidad.

La ESADIE contiene dos partes: un primer bloque de datos informativos constituido por cuatro indicadores de clasificación (carrera, edad, género y etnia), y un segundo bloque compuesto por 22 ítems cerrados, distribuidos en tres dimensiones o subescalas:

- Dimensión A: cultura inclusiva
- Dimensión B: políticas inclusivas
- Dimensión C: prácticas inclusivas

La primera Dimensión consta de ocho indicadores que indagan si la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNACH es una comunidad segura, acogedora y colaboradora, que estimula, acepta y da la bienvenida a la diversidad. La segunda Dimensión se compone de cuatro indicadores que generan una reflexión sobre las medidas adoptadas en la UNACH para



propiciar y reforzar la participación de los estudiantes, así como promover que todos sean tratados con equidad. La Dimensión C tiene que ver con las prácticas inclusivas y consta de diez aspectos que ponen en el centro de la reflexión el qué y cómo se enseña y aprende. A través de los indicadores y las preguntas de las distintas secciones se reflexiona sobre la situación de la atención a la diversidad e inclusión educativa en el contexto universitario.

La escala con opciones de respuesta tipo Likert cuenta con preguntas cerradas a las que los informantes, de manera individual, respondieron indicando su grado de acuerdo (1 = totalmente en desacuerdo, 2 = en desacuerdo, 3 = de acuerdo, 4 = muy de acuerdo y 5 = totalmente de acuerdo) con los planteamientos propuestos sobre la atención a la diversidad e inclusión educativa.

La validación del instrumento se realizó mediante la técnica de validación de expertos a nivel internacional (Universidad Nacional San Marcos de Perú y Universidad Católica del Ecuador), coincidiendo todos los expertos en que el instrumento presentado poseía validez de constructo, de contenido y consistencia interna (fiabilidad).

Luego de la recolección de los datos, los resultados fueron analizados e interpretados de modo estadístico, mediante la obtención de la media, mediana y desviación estándar. Para lograr una visión completa de la realidad investigada. Se interpretaron los resultados estadísticos obtenidos tratando de profundizar en sus significados e implicaciones.

Datos informativos

De la muestra total de estudiantes, tal como se aprecia en la tabla 1, 30 alumnos (24%) pertenecían a la Carrera de Ciencias Sociales, 28 (23%) a Psicología Educativa, 17 (14%) a Ciencias, 23 (19%) a Educación Básica, 18 (15%) a Educación Parvularia y 8 (5%) a Idiomas.

Si se revisan los datos por edades, 90 estudiantes (73%) están entre los 24 y 27 años, en tanto que 31 (25%) tienen entre 28 y 31 años, lo cual significa que existe una población joven. Sin embargo, en la muestra se encuentran distribuidos estudiantes entre los 28 y 38 años. La carrera con mayor número de estudiantes jóvenes es Ciencias Sociales (28) y le sigue Psicología Educativa (25). Los alumnos que alcanzan mayor edad están ubicados en la carrera de Educación Básica.

Tabla 1
Datos informativos

Datos generales-estudiantes																					
Carreras	Estud.		Edad				Género						Etnia								
	f	%	17-24	25-31	32-38	T	F		M		T		Mest.		Indg.		Otr.		T		
						%	f	%	f	%	f	%	F	%	F	%	f	%	f	%	f
Ciencias sociales	30	24%	28	2	0	30	24%	13	10%	17	14%	30	24%	21	17%	5	4%	4	3%	30	24%
Psicología educativa	28	23%	23	5	0	28	23%	22	18%	6	5%	28	23%	27	22%	1	1%	0	0%	28	23%
Ciencias	17	14%	14	3	0	17	14%	11	9%	6	5%	17	14%	16	13%	0	0%	1	1%	17	14%
Educación básica	23	19%	5	16	2	23	19%	16	13%	7	6%	23	19%	22	18%	0	0%	1	1%	23	19%
Educación parvularia	18	15%	14	4	0	18	15%	17	14%	1	1%	18	15%	17	14%	1	1%	0	0%	18	15%
Idiomas	8	6%	7	1	0	8	6%	5	4%	3	2%	8	6%	7	6%	1	1%	0	0%	8	6%
Total	124	100%	91	31	2	124	100%	84	68%	40	32%	124	100%	110	89%	8	6%	6	5%	124	100%

Fuente: las autoras

En otro aspecto, en la Facultad de Ciencias de la Educación predominan estudiantes que se identifican con el género femenino: 84 (68%), en tanto que 40 (32%) lo hacen con el género masculino. El mayor número de alumnas se encuentran en la carrera de Psicología Educativa, con 22 (18%) estudiantes y el mayor número de alumnos están en Ciencias Sociales: 17 (14%).

Respecto a la etnia, 110 estudiantes (89%) se autodefinen como mestizos, mientras 8 (6%) dicen ser blancos y 6 (5%) se asumen como blancos y afrodescendientes. A pesar de que la UNACH está ubicada geográficamente en una zona con alta población indígena, cada vez es menos frecuente observar estudiantes que provienen de sectores rurales. Esto se pudo entender desde dos perspectivas: la primera, el enfoque de las pruebas de ingreso a la universidad, que centran su atención en las habilidades lógico-matemáticas, verbales y espaciales desarrolladas por los alumnos y, por tanto, desconocen la cosmovisión andina; la segunda, porque muchos jóvenes indígenas han abandonado su cultura debido a que no les proporciona reconocimiento social, al contrario, han sido objeto de segregación y discriminación por muchos años, por lo que prefieren identificarse con la cultura mestiza predominante. Otra situación interesante respecto a los estudiantes es que provienen de diferentes provincias del Ecuador y de distintos cantones de la provincia de Chimborazo, por esta razón la institución juega un papel fundamental en la formación de docentes en el país.

344



Escala Situacional de Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa (ESADIE)

Para el análisis estadístico se obtuvieron los valores medios y la desviación estándar de la categoría percepciones de los estudiantes, agrupada en tres dimensiones, con sus respectivas sub dimensiones, para el total de la muestra ($N=124$), así como las frecuencias y porcentajes de respuestas por ítems, que figuran en las tablas 2, 3 y 4. Todos estos elementos sirven de base para el análisis que se presenta en la Tabla 2.

Tabla 2
Dimensión A: cultura inclusiva

Dimensión A. Cultura Inclusiva				TD		ED		DA		MD		TA		Total	
No.	Al. Comunidad Inclusiva	X	M	DT	f	%	f	%	f	%	f	%	f		%
1	Los docentes, estudiantes, personal administrativo y de servicio, se sienten acogidos en la Facultad.	3,7	5	1,14	7	6%	8	6%	36	29%	35	28%	38	31%	124
2	Los estudiantes se ayudan unos a otros.	3,5	3	1,1	5	4%	17	14%	42	34%	33	27%	27	22%	124
3	Los profesores colaboran mutuamente entre ellos.	3,5	4	1	4	3%	14	11%	40	32%	48	39%	18	15%	124
4	El profesorado y el alumnado se reconocen y se tratan con respeto.	3,9	5	1,1	4	3%	8	6%	35	28%	32	26%	45	36%	124
5	El profesorado no favorece a un grupo de estudiantes por encima de otros.	3,5	5	1,4	14	11%	15	12%	30	24%	25	20%	40	32%	124
A2. Valores Inclusivos															
6	Se reconoce a la persona como el sujeto y actor central, indistintamente de su condición social, política, religiosa, orientación sexual, capacidades, estilos de aprendizaje etc.	4	5	1,1	3	2%	8	6%	28	23%	34	27%	51	41%	124
7	Se reconoce a la persona como el sujeto y actor central, indistintamente de su condición social, política, religiosa, orientación sexual, capacidades, estilos de aprendizaje etc.	3,9	4	1	4	3%	4	3%	36	29%	41	33%	39	31%	124
8	Se tienen expectativas altas y confianza del alumnado, respecto a su proceso de aprendizaje.	3,9	4	0,9	3	2%	5	4%	31	25%	51	41%	34	27%	124

Fuente: las autoras

En la primera Dimensión (cultura inclusiva) se estudiaron dos sub dimensiones: comunidad y valores inclusivos. Los ítems presentados fueron valorados por los estudiantes con puntajes por encima del punto medio de la escala (mín. 1 / máx. 5) situado en 3,9, mientras que la *M* 4,3, lo cual indica que la tendencia de respuestas estuvo en la escala Muy de Acuerdo. En el resultado de la desviación estándar (*DT*) se pudo observar que la dispersión de las respuestas se ubicó en 1,09, esto representa una aceptable uniformidad, confirmando así la credibilidad de la frecuencia.

El ítem que obtuvo el puntaje más alto fue el 6: “Se reconoce a la persona como el sujeto y actor central, indistintamente de su condición social, política, religiosa, orientación sexual, capacidades, estilos de aprendizaje” (*X*=4; *M*=5; *DT*=1,1). Los ítems con menor evaluación fueron el 2: “Los estudiantes se ayudan unos a otros” (*X*=3,5; *M*=3; *DT*=1,1); el ítem 3: “Los profesores colaboran mutuamente entre ellos” (*X*=3,5; *M*=4; *DT*=1); y el ítem 5: “El profesorado no favorece a un grupo de estudiantes por encima de otros” (*X*=3,5; *M*=5; *DT*=1,4).

Respecto a la segunda Dimensión (políticas inclusivas), se examinaron los resultados obtenidos en las sub dimensiones: normativa, infraestructura y formación.

Tabla 3
Dimensión B: políticas inclusivas

Dimensión B. Políticas Inclusivas				TD		ED		DA		M	
	B1. Normativa	X	M	DT	f	%	f	%	f	%	f
9	la Diversidad e Inclusión Educativa de estudiantes/docentes que pertenecen a grupos minoritarios (etnia, género, migración, discapacidad).	3,8	4	0,9	2	2%	8	6%	37	30%	47
B2. Infraestructura											
10	Las instalaciones de la Facultad (edificios, aulas, biblioteca, baños, auditorios, etc.), son físicamente accesibles para todos (personas con discapacidad física, visual, auditiva).	3,2	3	1,1	10	8%	22	18%	41	33%	35
11	La señalética (edificios, aulas, biblioteca, baños, auditorios, etc.), considera la diversidad e inclusión.	3,2	3	1,1	8	6%	28	23%	40	32%	30
B3. Formación											
12	Las actividades de capacitación del profesorado, consideran cursos, seminarios, talleres u otros, para dar respuesta a la diversidad del alumnado.	3,6	4	1	2	2%	18	15%	36	29%	40

Dimensión C. Prácticas Inclusivas				TD		ED		DA		M	
No.	C1. Organización del aprendizaje	X	M	DT	f	%	f	%	f	%	f
13	Las clases responden a la diversidad del alumnado.	3,6	3	0,9	5	4%	3	2%	48	39%	46
14	Las clases promueven la comprensión de las diferencias.	3,7	4	0,9	1	1%	10	8%	42	34%	46

Fuente: las autoras

Los ítems asociados a la segunda sub dimensión dieron como resultado una $X=3,6$ que es superior al punto medio (mín. 1 / máx. 5) y una $M=3,9$ que en la escala corresponde a Muy de Acuerdo. Según la $DT=0,98$ se puede observar que la dispersión de las respuestas se ubica en una aceptable uniformidad de los resultados, confirmando así la credibilidad de la frecuencia.

El ítem que tiene mayor valoración en sus respuestas fue el 12: “Las actividades de capacitación del profesorado, consideran cursos, seminarios, talleres u otros, para dar respuesta a la diversidad del alumnado” ($X=3,6$; $M=4$; $DT=1$). Los planteamientos con menor puntaje en la evaluación fueron el 10: “Las instalaciones de la Facultad (edificios, aulas, biblioteca, baños, auditorios, etc.), son físicamente accesibles para todos (personas con discapacidad física, visual, auditiva)” ($X=3,2$; $M=3$; $DT=1,1$); y el 11: “La señalética (edificios, aulas, biblioteca, baños, auditorios, etc.), considera la diversidad e inclusión” ($X=3,2$; $M=3$; $DT=1,1$).

Para la tercera Dimensión (prácticas inclusivas) se exponen los resultados de las dos sub dimensiones que la componen: organización del aprendizaje y utilización de recursos.

Tabla 4
Dimensión C: prácticas inclusivas

No.	C1. Organización del aprendizaje	X	M	DT	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	Total
13	Las clases responden a la diversidad del alumnado.	3,6	3	0,9	5	4%	3	2%	48	39%	46	37%	22	18%	124
14	Las clases promueven la comprensión de las diferencias.	3,7	4	0,9	1	1%	10	8%	42	34%	46	37%	25	20%	124
15	Se implica activamente al alumnado en su propio aprendizaje.	3,8	4	0,9	1	1%	7	6%	40	32%	44	35%	32	26%	124
16	El alumnado aprende de manera colaborativa.	3,9	4	0,9	1	1%	2	2%	37	30%	48	39%	36	29%	124
17	El profesorado utiliza estrategias de evaluación diferentes de forma que se permita	3,6	4	1,1	4	3%	20	16%	31	25%	38	31%	31	25%	124
18	El profesorado se preocupa de apoyar el aprendizaje y la participación de todo el	3,7	4	1,1	5	4%	13	10%	31	25%	42	34%	33	27%	124
19	Los Tutores de aula se preocupan de garantizar el aprendizaje y la participación de todo el	3,6	4	1,1	3	2%	19	15%	35	28%	37	30%	30	24%	124
C2. Utilización de los recursos															
20	El profesorado considera que la diversidad es un recurso valioso para enriquecer el proceso de enseñanza- aprendizaje.	3,6	4	1,1	3	2%	16	13%	34	27%	41	33%	30	24%	124
21	El profesorado utiliza recursos tecnológicos para responder a las necesidades de todo el alumnado.	3,7	4	1	2	2%	13	10%	37	30%	42	34%	30	24%	124
22	El profesorado genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación del alumnado a partir de su diversidad.	3,6	4	1	4	3%	13	10%	34	27%	49	40%	24	19%	124

Fuente: las autoras

Los ítems planteados en la tercera dimensión fueron evaluados con puntaje superior al punto medio de la escala (mín. 1 / máx. 5) y se situaron en $X=3,6$ y $M=3,9$ que en la escala de valoración corresponde a Muy de Acuerdo. En cuanto a la DT , se observó que la dispersión de las respuestas se situó en 1, lo cual significa una aceptable uniformidad en los resultados, confirmando así la credibilidad de la frecuencia. El aspecto de la dimensión con puntaje más elevado en sus respuestas fue el 16: “El alumnado aprende de manera colaborativa” ($X=3,9$; $M=4$; $DT=0,9$).

En general, los planteamientos consultados a través de la ESADIE tuvieron una valoración por encima de la media de la escala (mín. 1 / máx. 5) y se situaron en $X=3,6$ y $M=3,9$ que en la escala de valoración se acerca a Muy de Acuerdo. En cuanto a la DT , la dispersión de las respuestas se ubicó en 1, lo cual da una aceptable uniformidad en los datos obtenidos, confirmando así la credibilidad de la frecuencia.

Tabla 5
Resultados estadísticos generales

Dimensiones	X	M	DT
Dimensión A	3,9	4,3	1
Dimensión B	3,4	3,5	1
Dimensión C	3,6	3,9	1
Totales	3,6	3,9	1

Fuente: las autoras

Interpretación de los resultados

Considerando la tendencia general de los resultados estadísticos, los estudiantes tienen una percepción favorable hacia la diversidad e inclusión educativa, sin embargo, vale la pena comprender sus implicaciones interpretando los resultados por dimensión.

Dimensión A: cultura inclusiva

La cultura es la base para crear instituciones inclusivas, ya que en ella se articulan políticas y prácticas que posibilitan la atención a la diversidad. Los estudiantes de las carreras investigadas tienen la percepción que en la Facultad de Ciencias de la Educación existe un clima favorable para la atención a la diversidad e inclusión educativa. Las manifestaciones de este ambiente positivo son, en primer lugar, que la convivencia entre autoridades, docentes y estudiantes está basada en el respeto por las diferencias y el diálogo permanente entre los diferentes actores; en segundo lugar, que los alumnos se ayudan entre ellos; y en tercer lugar, que los profesores trabajan de forma colaborativa y tratan a todos los estudiantes de forma justa y equitativa. Es decir, en la cultura institucional existen normas implícitas para identificar y fomentar la aceptación a la variedad de identidades que pueden coexistir, que la comunicación entre ellas es enriquecedora y que, de manera paulatina, van dejando a un lado las diferencias que clasifican para asumirlas como oportunidades. En definitiva, se fomenta la concepción de que existen varias formas de pensar, sentir y actuar que pueden coexistir y que dicha experiencia puede enriquecer a todos.

De igual forma, en la institución se admite que la inclusión es un proceso sistemático que implica, además de actitudes positivas, la práctica de algunos valores que aseguren pasar de la segregación a la participación. En este sentido, la atención a la diversidad no es concebida por los estudiantes como una tendencia educativa, sino como una necesidad para mejorar la calidad de la educación. Por ende, los valores guían y señalan el camino para llegar a la meta: superar la exclusión educativa de determinados grupos y promover la participación de todos los estudiantes.

Dimensión A: políticas inclusivas

La atención a la diversidad e inclusión educativa en el Ecuador se remonta a la aprobación de la Constitución (2008), la promulgación de la LOES (2010), la puesta en marcha del Plan Nacional del Buen Vivir (2013-2017) y la concreción de esfuerzos para construir igualdad desde la educación superior a través de la publicación de la obra editada por Magdalena Herdoí-

za (2015) *Construyendo igualdad en la educación superior. Fundamentación y lineamientos para transversalizar los ejes de igualdad y ambiente.*

Las políticas inclusivas son vistas por los alumnos como apoyos al proceso de atención a la diversidad e inclusión educativa, especialmente para aquellos miembros de la institución que pertenecen a grupos tradicionalmente excluidos. No obstante, en el tema de la infraestructura, la representación de los actores difiere un poco de otros aspectos analizados, debido a que los servicios de la Facultad de Ciencias de la Educación presentan dificultades en los accesos y señalética, especialmente para personas con discapacidad física y visual. En cuanto a la formación de los docentes, ellos conocen que la UNACH organiza cursos, seminarios y talleres sobre diferentes temáticas relacionadas con distintas áreas disciplinares, pero sobre este tema en concreto casi no existe oferta.

Dimensión B: prácticas inclusivas

En esta dimensión, la idea de los estudiantes es que dentro del proceso formativo los docentes responden a sus necesidades, comprenden las diferencias individuales, los implican en cada uno de los momentos de la clase y utilizan una variedad de metodologías y maneras de evaluar los aprendizajes. Además, cuentan con tutores que monitorean su desenvolvimiento académico. A la par de recursos materiales, utilizan variados recursos tecnológicos. El argumento principal que sostiene esta imagen es que mejorando sus habilidades para manejar la diversidad, enseñan a los estudiantes a convivir con la diferencia.

Conclusiones

La cultura inclusiva de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNACH se manifiesta a través de las relaciones entre los miembros de la comunidad universitaria: autoridades, docentes y estudiantes; favorece la atención a la diversidad, desarrolla valores que ponen en marcha el proceso y mejora la colaboración mutua y la comunicación efectiva.

En cuanto a las políticas inclusivas, los alumnos creen que la normativa establecida apoya el ingreso de estudiantes diversos a la educación superior. Existe preocupación por preparar a los docentes para asumir este reto, aunque siguen siendo insuficientes los esfuerzos desplegados. No obstante, su percepción es menos favorable en relación a la infraestructura pues no responde a las necesidades del alumnado con discapacidades sensoriales o físicas.



En relación a las prácticas inclusivas, sienten que los docentes atienden sus necesidades afectivas y de aprendizaje mediante la utilización de estrategias y recursos apropiados.

En síntesis, los estudiantes piensan que en la institución se han desarrollado las dimensiones política, cultura y prácticas inclusivas, pero aún queda mucho por hacer. Por consiguiente, se requiere que todos los miembros de la institución consideren la diversidad como una fuente de riqueza, que se mejore la colaboración, participación y comunicación entre los actores universitarios y que se desarrollen competencias inclusivas. En definitiva, la atención a la diversidad forma parte de una compleja red que requiere del esfuerzo y compromiso de todos.

350



Notas

- 1 El Plan Nacional del Buen Vivir implicó una posición política que ofreció lineamientos claves al Gobierno de Rafael Correa para mejorar la calidad de vida de los ciudadanos.
- 2 Esta ley fue aprobada el 31 de marzo de 2011 y según Fabara: “Tiene una visión renovada de los procesos educativos, reconoce la existencia de una comunidad de aprendizajes, en la que la sociedad actúa como un sujeto que aprende y que enseña” (en Ortiz Espinoza, 2015, p. 84).
- 3 Según el Ministerio de Educación, la Educación General Básica en el país comprende diez años.

Bibliografía

- ARNAIZ, Pilar
2003 *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- BAUSELA, Esperanza
2002 Atención a la diversidad en educación superior. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 6(1-2). Granada: Universidad de Granada.
- BAYOT, Agustín, DEL RINCÓN, Benito & HERNÁNDEZ, Fuesanta
2002 Orientación y atención a la diversidad: descripción de programas y acciones en algunos grupos emergentes. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 8(1). Recuperado de <https://bit.ly/2TQlAbd/> [12/04/2018].
- BOOTH, Tony & AINSCOW, Mel
2015 *Guía para la educación inclusiva: desarrollando aprendizajes y participación en los centros escolares*. Madrid: Fundación FUHEM.
- CASTILLEJA, Leticia, REGINO, Esteban & COGOLLO, Etna
2015 *Percepción y uso de las Tecnologías de la Información Comunicación (TIC) por parte de los profesores dentro de su práctica pedagógica en la Institución Victoria Manzur de la Ciudad de Montería*. Bogotá: UNAD.
- ECHTEITA, Gerardo & AINSCOW, Mel

- 2010 *La educación inclusiva como derecho: marco de referencias y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down. Granada, España.
- GARCÍA, Jean, BRAVO, Patricia, TELLO, Margoth & VARGUILLAS, Carmen
 2015 Concepción de interculturalidad en la Universidad Nacional de Chimborazo: Una propuesta para la formación profesional desde la diversidad cultural. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 19(1), 187-208. Quito: UPS/Abya-Yala.
- GALÁN, Jorge
 2015 Los retos de la interculturalidad para la academia. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 18, 111-124. Quito: UPS/Abya-Yala.
- GRANADA, Maribel, POMÉS, María & SAHUENSA, Susan
 2013 Actitud de los profesores frente a la inclusión educativa. *Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, (25), julio.
- HERDOIZA, Magdalena
 2015 *Construyendo igualdad en la educación superior: fundamentación y lineamientos para transversalizar los ejes de igualdad y ambiente*. Quito: SENES-CYT/UNESCO.
- HORNE, Phyllis & TIMMONS, Vianne
 2009 Making it work: Teachers' perspectives on inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 13, 273-328.
- LIRA, Hugo & PONCE DE LEÓN, Rossana
 2006 Desafíos de la educación universitaria para atender la diversidad. *Horizontes Educativos*. Recuperado de <https://bit.ly/2FHcMBO/> [14/12/2018].
- LOES
 2010 *Ley Orgánica de Educación Superior*. Registro Oficial Suplemento 298. Quito, Ecuador.
- MORÁN, Eduardo
 2012 Hacia el pensamiento universitario. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 12, 123-140. Quito: UPS/Abya-Yala.
- ORTIZ ESPINOZA, María
 2015 El compromiso político en la formación docente. Aportes para repensar el currículo para la formación inicial. En *Reflexiones sobre la formación y el trabajo docente en el Ecuador y América Latina*. Quito: UPS/Abya-Yala.
- ORTIZ GRANJA, Dorys
 2015 La educación intercultural: el desafío de la unidad en la diversidad. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 18(1), 91-110. Quito: UPS/Abya-Yala.
- PNBV
 2013 *Plan Nacional de Buen Vivir*. Recuperado de <https://uni.cf/2EqOF4z/>
- SALAZAR, José, MONTERO, Maritza, MUÑOZ, Carlos, SÁNCHEZ, Euclides, SANTORO, Eduardo & VILLEGAS, Julio
 2012 Percepción social. En *Psicología Social* (pp. 77-109). México: Trillas.
- SOLANA, José
 1995 La unidad y diversidad del hombre en la antropología compleja de Edgar Morin. *Gazeta de Antropología*. Universidad de Jaén. Recuperado de <https://bit.ly/2E0ik8E/>

TÜNNERMANN, Carlos

- 2010 Las conferencias regionales y mundiales sobre educación superior de la UNESCO y su impacto en la educación superior de América Latina. *Universidades*, julio-septiembre. Recuperado de <https://bit.ly/1bekQ1J/> [14/02/2018].

UNESCO

- 1990 *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos*. Jomtien, Tailandia.

URBINA, Carolina, SIMÓN, Cecilia & ECHEITA, Gerardo

- 2011 Concepciones de los profesores acerca de las conductas disruptivas: análisis a partir de un marco inclusivo. *Infancia y Aprendizaje*, 34(2), 205-217.

VAILLANT, Denise

- 2013 Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 185-206.

VAILLANT, Denise & ROSSEL, Cecilia

- 2006 *Maestros de escuelas básicas en América Latina: hacia una radiografía de la profesión*. Santiago de Chile: PREAL.

VARGAS, Luz

- 1994 Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, 4(8), 47-53. México DF: Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa.

VÁSQUEZ, Claudia, CAVALLO, Marcela, APARICIO, Silvia, MUÑOZ, Beatriz, ROBSON, Cynthia, RUIZ, Luciana, SECRETO, María, SEPLIARSKY, Patricia & ESCOBAR, María

- 2012 *Factores de impacto en el rendimiento académico universitario: un estudio a partir de las percepciones de los estudiantes*. Decimoséptimas Jornadas Investigaciones en la Facultad. Facultad de Ciencias Económicas y Estadística. Ciudad de Rosario: Universidad Nacional de Rosario.

VERDEJO, Elena & PAPPOUS, Sakis

- 2013 Actitudes de los profesionales de la educación hacia la educación física inclusiva: una revisión bibliográfica. *Revista Digital de Investigación Educativa Conect@2*, 3(7), enero.

Fecha de recepción de documento: 14 de febrero de 2018

Fecha de revisión de documento: 23 de abril de 2018

Fecha de aprobación de documento: 20 de junio de 2018

Fecha de publicación de documento: 15 de enero de 2019