



Culturas, políticas y prácticas inclusivas según estudiantes universitarios

Cultures, policies and inclusive practices according to university students

-  **Dra. Ruth Clavijo-Castillo** es docente-investigadora, decana de la Facultad de Psicología de la Universidad de Cuenca, Ecuador (ruth.clavijo@ucuenca.edu.ec) (<https://orcid.org/0000-0002-3617-9626>)
-  **Cristina Cedillo-Quizhpe** es docente-investigadora en la Universidad de Cuenca, Ecuador (cristina.cedillo@ucuenca.edu.ec) (<https://orcid.org/0000-0001-6948-6203>)
-  **Freddy Cabrera-Ortiz** es docente-investigador en la Universidad de Cuenca, Ecuador (freddy.cabrera@ucuenca.edu.ec) (<https://orcid.org/0000-0002-7539-0985>)

Recibido: 2023-07-30 / **Revisado:** 2023-12-20 / **Aceptado:** 2024-02-16 / **Publicado:** 2024-07-01

Resumen

A nivel del contexto universitario la diversidad estudiantil es una realidad que no podemos desconocer y que constituye un tema de interés en los últimos años. Este artículo pretende analizar el desarrollo de la educación inclusiva, a nivel universitario, desde la percepción del estudiantado en tres dimensiones: creación de culturas, generación de políticas y desarrollo de prácticas. Para cumplir el objetivo se aplicó el *Index for Inclusion adaptado a la educación superior*, a 848 estudiantes de la universidad. Los datos fueron procesados mediante estadísticos descriptivos. Los resultados indican una apreciación significativa de la dimensión A: Crear culturas inclusivas ($M=2.00$; $DE=0.39$) en una medida muy similar a la dimensión C: Desarrollo de prácticas inclusivas ($M=1.97$; $DE=1.48$), mientras que la dimensión B: Elaborar políticas inclusivas se queda como la dimensión más desestimada ($M=1.84$; $DE=0.43$). Los resultados evidencian la respuesta que se requiere desde la universidad, apuntando a generar mecanismos que permitan garantizar el acceso, la permanencia y la culminación de la educación superior, así como la necesidad de promover políticas con enfoque inclusivo que responda a la diversidad del estudiantado.

Palabras clave: educación, inclusiva, prácticas, políticas, culturas, diversidad.

Abstract

Diversity in university students is a reality that we cannot ignore, and it has constituted a topic of interest in recent years. This article intends to analyze the progress of inclusive education at university level from the students' perception according to three dimensions of inclusive education: creation of cultures, generation of policies and development of practices. In order to meet the objective, the *Index for inclusion adapted to higher education* was applied to 848 university students. Data was processed using descriptive statistics. The results indicate a significant appreciation of dimension A: Creating inclusive cultures ($M = 2.00$; $SD = 0.39$) in a very similar extent to dimension C: Development of inclusive practices ($M = 1.97$; $SD = 0.48$), while Dimension B: Developing inclusive policies, remains the most underestimated dimension ($M = 1.84$; $DE = 0.43$). The results show the response that is required from the university, aiming to generate mechanisms that guarantee access, permanence and completion of higher education, as well as the need to promote policies with an inclusive approach that responds to the diversity of university students.

Keywords: education, inclusive, practices, policies, cultures, diversity.

1. Introducción y estado de la cuestión

A partir de los procesos de democratización e inclusión, se han generado mayores oportunidades de acceso a la Educación Superior (ES) garantizando el derecho que tiene todo ciudadano. El propósito de conseguir una educación para todos, se basa en la certeza de que la educación contribuye en el propósito de eliminar las desigualdades, originados por cuestiones de género, ingresos, condición de discapacidad, etnia, religión, entre otras.

Aunque la literatura ha reseñado ampliamente sobre los conceptos de atención a la diversidad e inclusión educativa, es necesario reiterar que la diversidad es una característica inherente de la sociedad actual, mientras que la inclusión es un principio que demanda la capacidad de ver la diversidad a partir del respeto a las diferencias, avalando la participación de todas las personas. La inclusión y diversidad no radica en pensar exclusivamente en individuos con características particulares, sino el reconocimiento del otro. Es un llamado a interpelar, a nivel social e individual, cómo estamos entendiendo e interpretando al otro (Montánchez et al., 2017).

Para Langa y Lubián (2021), la atención a la diversidad forma parte del discurso de inclusión como características que asegura la educación de calidad en la ES; en otras palabras, las Instituciones de Educación Superior, reconociendo su responsabilidad social, además de impartir docencia de calidad y producir investigación, debe “asumir el mandato social de ser una referencia de valores y progreso humano” (García et al., 2017 p. 5).

Atender la diversidad en las aulas universitarias es concomitante al fenómeno de expansión de la ES. En 1970, 1 de cada 10 personas se inscribió en la universidad, mientras que, en 2017 fueron 40 % de la cohorte de edad relevante en todo el mundo; sin embargo, a pesar de la expansión de matrícula, las disparidades verticales y horizontales persisten en la ES (Salmi y D’Addio, 2020).

En el Ecuador, gracias al apoyo de la normativa, existe un importante avance en atender la diversidad dentro de las universidades. La Constitución Política del Ecuador (2008), en el artículo 26:

Reconoce a la educación como un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del estado, la misma que deberá

ser democrática, incluyente, diversa, de calidad y calidez, impulsará la equidad, la justicia, la solidaridad y la paz. (p.17)

Por otro lado, la Agenda 2030 establece los Objetivos de Desarrollo Sostenible, en su meta 4.3, plantea “de aquí a 2030, asegurar el acceso igualitario a todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad incluida en la enseñanza universitaria” (UNESCO, 2017, p. 40).

En este contexto, las políticas universitarias deberán enfocarse en fortalecer capacidades y encontrar soluciones a problemáticas sociales, manteniendo el impulso de los primeros años que continuaron a la difusión de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES, 2010), es decir, trabajando para el mejoramiento de la cobertura de matrícula, encaminada a garantizar la paridad de oportunidades, promoviendo el acceso igualitario mediante “becas, ayudas económicas, políticas de cuotas o créditos educativos que busquen atenuar las desigualdades educativas” (Ramírez, 2012).

A decir de Salmi (2020), los grupos tradicionalmente excluidos presentan tasas de finalización más bajas. Estos procesos excluyentes pueden ser ocasionadas en base con el género, clase social, condición socioeconómica, culto, etnia, orientación sexual y condición de discapacidad (Booth y Ainscow, 2015). Si bien estos escenarios han ido cambiando paulatinamente en Ecuador y América Latina, aún tenemos varios pendientes. Para Valenzuela y Yáñez (2022), las oportunidades de acceso a la ES no se distribuyen de manera equitativa; los efectos de la educación se aprecian a lo largo de toda la vida, acceder, continuar y concluir la ES contribuye a disminuir las desigualdades generadas por el desarrollo.

Atender la diversidad implica buscar y cimentar posibilidades sociales, conlleva eliminar las diferencias, que, en varias ocasiones, son apreciadas como divergencias las aulas universitarias (Gil y Morales, 2019). Una ES inclusiva transforma su organización y funcionamiento, para atender la diversidad promoviendo cambios en las políticas prácticas y culturas inclusivas, que propicien el reconocimiento de la diversidad, mediante el intercambio, la participación activa y crítica.

El reconocimiento de una universidad que trabaja para la inclusión nos debe llevar indefectiblemente a la identificación de su compromiso con la

sociedad, construyendo espacios donde se reconozca la participación de todos, descartando todo tipo de exclusiones, una universidad que preste atención al estudiantado que puede estar más expuesto a la marginación, al fracaso, y consecuentemente a la exclusión (Barrio de la Puente, 2008; Fernández y Pérez, 2016; Gallegos, 2015).

Se entiende por cultura inclusiva, al hecho de instaurar actitudes y valores afines a la consideración de la diversidad como algo respetable, que dirige las decisiones y acciones institucionales (García, 2017). Booth y Ainscow (2002) plantean que la cultura inclusiva acoge una serie de principios que más adelante se concretan a través de las políticas que maneja una institución buscando atender la diversidad. Solla (2013) reafirma este planteamiento, indicando que la inclusión involucra la preparación de un modelo institucional sustentado en la diversidad.

Para América Latina, caminar hacia sistemas universitarios inclusivos, sigue demandando una fuerte voluntad política desde una perspectiva de justicia social que promueva la creación de políticas educativas y sociales que revisen los elementos que generan exclusión (Blanco y Duk, 2019). Políticas que constituyen el marco en el cual se establecen los aportes precisos, para desplegar prácticas que respondan a la diversidad (Booth y Ainscow, 2002; Ferrer, 2019). Las políticas conforman la plataforma en la cual se sostiene un modelo educativo que se puntualiza en las prácticas y ayuda a generar una cultura inclusiva.

Gibson (2015) plantea que las políticas han impulsado iniciativas de educación inclusiva centrándose en la distribución de recursos. Cuestiona los argumentos que sugieren que, una financiación adecuada permitirá el éxito de la educación inclusiva como la única solución a los problemas existentes. La educación es, intrínsecamente, un asunto político, por tanto, es una decisión eminentemente política, la que permite una mejora y avance en la educación inclusiva (Benet-Gil, 2020).

El desarrollo de prácticas inclusivas implica efectuar los apoyos necesarios que posibiliten a todas las personas acceder a los espacios, relaciones, recursos y avance de actividades educativas. Hablar de prácticas implica eliminar procesos que supongan discriminación, segregación y que entorpezcan la igualdad de oportunidades (Darretxe et al. 2021; García, 2017; De los Santos-Gelvasio, 2022).

Un ejemplo de esto es el hecho de fomentar prácticas inclusivas para la población estudiantil que se encuentra en condición de discapacidad, con el propósito de utilizar un enfoque integrador que permita superar los desafíos asociados a la permanencia de esta población en la ES y ofrecer el acompañamiento necesario para ello (Gross, 2014). De esta manera, una universidad inclusiva abraza la diversidad, atendiendo la diferencia y reconociendo la importancia de la formación docente en inclusión (González, 2016; Ruiz, 2019).

El abordaje de una educación inclusiva constituye, hoy por hoy, la iniciativa más apropiada para afrontar la exclusión, pues defiende los derechos humanos y se sustenta en principio de equidad, igualdad y justicia social (Arnaiz y Guirao, 2015; Ruiz, 2019; Simón y Carballo, 2019; Solla, 2013). Una universidad inclusiva educa respetando los derechos del estudiantado, incrementa la participación, buscando reducir la exclusión, genera un espacio de equidad, garantiza la igualdad de oportunidades para todos, y reestructura las culturas, políticas y prácticas (Hanne, 2017; Ferrer, 2019; Gil y Morales, 2019; Martínez, 2021). En este sentido, el estudio plantea conocer desde la voz del estudiantado de la Universidad de Cuenca la apreciación de las prácticas, culturas y políticas inclusivas, a través de la autoevaluación de las dimensiones *del Index for Inclusion*, con el propósito de disponer información sobre la presencia de prácticas, valores y políticas inclusivas que se manifiestan en el acceso, la presencia, la colaboración, la permanencia y aprendizaje del estudiantado (Arnaiz y Azorín, 2014; Booth y Ainscow, 2002; Echeita, 2013).

Este trabajo se contiene dentro de un estudio más detallado, que pretende conocer el estado actual de la formación de culturas, creación de políticas y desarrollo de prácticas inclusivas que maneja la Universidad de Cuenca, desde la estimación del estudiantado y docentes, con la intención a futuro desarrollar acciones concretas que respalden el cambio hacia la mejora de prácticas de orientación inclusiva en la ES.

2. Metodología

2.1 Enfoque y diseño

La presente investigación utilizó un enfoque cuantitativo, con diseño transversal y alcance descriptivo que permitió caracterizar las culturas, políticas y prácticas inclusivas basadas en la percepción del estudiantado de la Universidad de Cuenca.

2.2 Participantes

La población de estudio estuvo compuesta por el estudiantado de la Universidad de Cuenca; la muestra fue de tipo estratificada y calculada con un nivel de confianza al 95 % y un margen de error del 3 %, estuvo compuesta por 848 estudiantes de las distintas facultades de la Universidad objeto de estudio. Con el género femenino se auto identificaron el 60 %, con el género masculino el 38.8 %, mientras que el 0.7 % correspondió a Otros. Las edades oscilaban entre 17 y 40 años ($M = 21.2; 2.7$); en su mayoría se consideraban de una etnia mestiza (86.8 %), el 71.6 % eran oriundos de la ciudad de

Cuenca y el 28.4 % de otra ciudad del Ecuador, el 2 % afirmaron tener una discapacidad.

2.3 Instrumento

El instrumento utilizado para la recolección de información fue el *Index for Inclusion* adaptado a la Educación Superior, que procede del instrumento original propuesto por Booth y Ainscow (2002). A nivel universitario, la adaptación realizada por Salceda e Ibáñez (2015), anima al profesorado y a los integrantes de una comunidad universitaria, a valorar con detalle las posibilidades reales para aumentar el aprendizaje y la participación de todo el estudiantado.

Esta guía permite evaluar qué tan inclusiva es una institución mediante tres dimensiones: culturas, políticas y prácticas inclusivas (cada una subdividida en dos secciones). El instrumento está compuesto de 48 ítems y exhibe cuatro opciones de respuesta, las tres pertenecen a una escala (1= en desacuerdo, 2= bastante de acuerdo, 3=totalmente de acuerdo). La opción 4 determina el hecho de necesitar más información para responder el cuestionario.

Tabla 1. Dimensiones y secciones del *Index for Inclusion* adaptado a la Educación Superior

Dimensiones	Secciones	N° Ítems
A: Crear culturas inclusivas	A.1. Construir Comunidad	11
	A.2. Establecer valores inclusivos	8
B: Elaborar políticas inclusivas	B.1. Desarrollar una Universidad para todas las personas	8
	B. 2. Organizar el apoyo para atender a la diversidad	7
C: Desarrollar prácticas inclusivas	C.1. Orquestar el proceso educativo	8
	C.2. Movilizar recursos	6
Total		48 ítems

2.4 Procedimiento

La encuesta fue aplicada entre mayo-julio de 2019, luego de recibir las autorizaciones respectivas. Para la aplicación del instrumento, los encuestadores acudieron a cada una de las facultades solicitando la colaboración de los estudiantes, luego de las firmas de consentimientos se procedía a llenar los ítems. Conviene señalar que la Universidad de Cuenca,

cuenta con un comité de Bioética- COBIAS, instancia que aprobó el estudio y garantizó la observancia de los principios éticos.

2.5 Análisis de los datos

Para procesar los resultados obtenidos se utilizó el software SPSS versión 25, mediante un análisis descriptivo, en el que se observa la distribución de frecuencias para las tres dimensiones y secciones. El

análisis de datos se desarrolló utilizando medidas de tendencia central y dispersión.

3. Resultados

Los resultados obtenidos se describen considerando las mismas dimensiones que contempla el *Index para la inclusión, a saber*: creación de culturas, elaboración de políticas y desarrollo de prácticas inclusivas.

De manera general se encuentra un nivel *regular* de desempeño; la dimensión A, presenta un predominio en una medida muy similar a la dimensión C, siendo la Dimensión B, la que presenta una percepción menos favorable. Se evidencia también que las características más deficientes de cada sección corresponden: en la dimensión A, la sección A.2. ‘establecer valores inclusivos’; en la dimensión B, la sección más baja correspondió a la B.2. ‘organizar el apoyo para atender a la diversidad’ y la dimensión C, en la sección C.2. ‘movilización de recursos’.

El estudiantado considera a la universidad como una institución acogedora, un espacio donde se proporciona oportunidades de aprendizaje y

participación; sin embargo, hace falta establecer valores, e implementar acciones que busque disminuir prácticas discriminatorias o reducir las barreras para el aprendizaje que aún se mantienen en el contexto universitario.

De igual manera, se percibe que las prácticas inclusivas ayudan a construir el aprendizaje, adecuando los contenidos a la atención a la diversidad y organizando grupos que apoyen la inclusión, no obstante, los datos revelan que los estudiantes desconocen los recursos de la facultad, por tanto, estos no se aprovechan ni se distribuyen de modo justo para apuntalar la inclusión.

La apreciación menos favorable se orienta a la elaboración de políticas, que de acuerdo con la percepción del estudiantado es la menos puntuada, los elementos referidos a desplegar una universidad para todos y la ordenación de apoyos para reconocer la diversidad, aún son políticas pendientes para la universidad. Además, se perciben vacíos en la formación, el desarrollo de la investigación y la socialización de estas acciones para que el estudiantado se sienta reconocido y atendido en su diversidad.

Tabla 2. *Percepción general de las dimensiones y secciones evaluadas*

Dimensiones y secciones	Media	DE
A.	2.00	0.39
A.1.	2.04	0.39
A.2.	1.95	0.46
B.	<i>1.84</i>	<i>0.43</i>
B.1.	1.87	0.46
B.2	1.80	0.48
C.	1.97	0.46
C.1.	1.99	0.48
C.2.	1.94	0.51

Para detallar los resultados presentaremos el análisis por cada una de las dimensiones.

La Dimensión A presenta dos secciones relacionadas con la organización de un espacio incluyente, equitativo y de calidad (tabla 3). En la primera sección A.1, el indicador mejor valorado, correspondió al A.1.11. ‘*Toda la comunidad universitaria siente orgullo de pertenecer a esta universidad*’, mientras que el más débil, el A.1.1. ‘*Todo el mundo se siente*

acogido’. Se puede notar que, si bien los estudiantes se sienten orgullosos de pertenecer a la universidad, manifiestan no sentirse completamente acogidos en el espacio universitario, por cuanto presentaron puntuaciones menores con los indicadores que se enfocan con el hecho de identificarse con la filosofía y principios de la educación inclusiva, así como la promoción de acciones vinculadas a la solidaridad y la cooperación. En cuanto a la sección A.2, los ítems

menos evaluados son el A.2.4 y A.2.5. referidos a las acciones que efectúan las facultades para implementar acciones que disminuyan las prácticas discriminatorias, así como las gestiones para prevenir riesgos

sociales, sin embargo, perciben que sus docentes tienen altas expectativas del estudiantado, situación que mejora su participación y aprendizaje.

Tabla 3. Percepción de la Dimensión A y sus respectivas secciones

Ítems: A.1.	Tasa de respuesta		M	DE	Ítems: A.2.	Tasa de respuesta		M	DE
	n	%				n	%		
A.1.1.	814	96.0	1.79	0.66	A.2.1	806	95.0	1.96	0.65
A.1.2.	815	96.1	1.99	0.59	A.2.2.	826	97.4	2.14	0.64
A.1.3.	765	90.2	1.88	0.65	A.2.3.	812	95.8	2.03	0.66
A.1.4.	798	94.1	1.79	0.69	A.2.4.	752	88.7	1.77	0.7
A.1.5.	831	98.0	2.20	0.61	A.2.5.	743	87.6	1.80	0.69
A.1.6.	797	94.0	2.02	0.67	A.2.6.	815	96.1	2.01	0.65
A.1.7.	816	96.2	1.99	0.7	A.2.7.	818	96.5	1.97	0.71
A.1.8.	829	97.8	2.34	0.63	A.2.8.	806	95.0	1.90	0.67
A.1.9.	804	94.8	2.14	0.69					
A.1.10.	818	96.5	1.91	0.68					
A.1.11.	834	98.3	2.39	0.68					

Nota. Tomado de Clavijo y Bautista (2022).

En la Dimensión B (tabla 4), medida a través de dos secciones: 'Construir comunidad' y 'Establecer valores inclusivos'. Esta dimensión, alcanzó una percepción menos favorable que las demás, los resultados reflejan que las fortalezas se vinculan al ítem B. 1.2. 'la facultad es accesible para todas las personas' y en el ítem B. 1.4. 'el estudiantado que ingresa la facultad recibe la atención que garantiza su preparación para la vida y el mundo laboral'; mientras que el indicador más débil correspondió al B. 1.8. 'Cuando el alumno accede a la facultad por primera vez, se le ayuda a adaptarse'. En este caso, si bien la percepción indica que la universidad garantiza la accesibilidad y la formación para todo el alumnado, hacen falta procesos de inducción que permita al estudiantado nuevo adaptarse a esta casa de estudios, así como supervisar que, los servicios complementarios que se ofrecen en cada facultad sean socializados para que puedan beneficiarse de ellos.

La sección B.2 presenta la menor valoración. Hallamos en todos los ítems puntuaciones por debajo del punto medio de la escala (M=2) exceptuando el indicador B.2.2. 'Se promueve la investigación y formación del profesorado en temas relacionados con la educación inclusiva'. Un resultado llamativo se refie-

re al porcentaje de respuesta del total de indicadores, en conjunto en la generalidad de los casos, aproximadamente un 12 % de partícipes no contesta estos ítems. Tomando en cuenta que esta sección presenta una percepción menos favorable, consideramos que se identifica como el principal punto para la toma de decisiones y mejora. Si la universidad apunta al desarrollo de una educación inclusiva, deberá respaldar estos indicadores referidos a políticas inclusivas, impulso de la investigación, formación del profesorado, apoyo y evaluación estudiantil.

Tabla 4. Percepción de la Dimensión B y sus respectivas secciones

Ítems B.1.	Tasa de respuesta		M	DE	Ítems B.2.	Tasa de respuesta		M	DE
	n	%				n	%		
B.1.1.	783	92.3	1.90	0.69	B.2.1.	738	87.0	2.00	0.61
B.1.2.	822	96.9	2.05	0.75	B.2.2.	748	88.2	2.01	0.68
B.1.3.	743	87.6	1.86	0.67	B.2.3.	762	89.9	1.78	0.69
B.1.4.	823	97.1	2.00	0.69	B.2.4.	785	92.6	1.86	0.68
B.1.5.	820	96.7	1.74	0.72	B.2.5.	703	82.9	1.89	0.67
B.1.6.	747	88.1	1.82	0.67	B.2.6.	740	87.3	1.61	0.69
B.1.7.	699	82.4	1.96	0.60	B.2.7.	729	86.0	1.54	0.67
B.1.8.	802	94.6	1.66	0.71					

Nota. Tomado de Clavijo y Bautista (2022).

La Dimensión C (tabla 5), corresponde al impulso de prácticas inclusivas, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes en las labores curriculares y extra curriculares. Para evaluar esta dimensión, tenemos dos secciones: cada una contiene indicadores enfocados a la formación de grupos, espacios y tiempos que considere la diversidad, generación y aprovechamiento de recursos, y procesos de acompañamiento.

Los resultados indican una apreciación más favorable, con una tasa de respuesta superior al 85 %. Así, desde la percepción del estudiantado, considerando que la universidad apoya la participación de todos, se destaca el ítem C. 1.5 ‘Se implica activamente al alumnado en su propio aprendizaje’, que presenta la mayor estimación de esta sección. Se infiere que el trabajo docente se produce en colaboración con el estudiantado, quienes se implican activamente en sus procesos de aprendizaje.

La percepción más débil se refiere al indicador C.1.3, referente a la ‘organización de grupos de

aprendizaje para que todo el mundo se sienta valorado’. Esta percepción demuestra que el estudiantado considera importante trabajar y aprender en base con la organización de grupos dentro del aula. Además, estos resultados reconocen la utilidad y eficacia de los apoyos, espacios y contenidos en los cuales se desarrolla la práctica inclusiva de la universidad.

En la segunda sección destacó el ítem C.2.4, ‘La experiencia del profesorado se aprovecha plenamente para enriquecer el proceso educativo’, lo que demuestra que se reconoce la experiencia del profesorado como un mecanismo esencial para avanzar hacia procesos de educación incluyentes. Por otro lado, la percepción sobre el indicador C.2.2. ‘Los recursos de la facultad se distribuyan de forma justa para apoyar a la inclusión’ fue la debilidad más notoria, datos que pueden deberse al desconocimiento del estudiantado sobre el uso de recursos para dar respuesta a la diversidad en cada facultad.

Tabla 5. Percepción de la Dimensión C y sus respectivas secciones

Ítems Sección C.1.	Tasa de respuesta		M	DE	Ítem Sección C.2.	Tasa de respuesta		M	DE
	n	%				n	%		
C.1.1.	815	96.1	2.04	0.65	C.2.1.	754	88.9	1.93	0.67
C.1.2.	812	95.8	1.98	0.65	C.2.2.	743	87.6	1.79	0.70
C.1.3.	808	95.3	1.87	0.70	C.2.3.	731	86.2	1.90	0.64
C.1.4.	792	93.4	1.93	0.65	C.2.4.	806	95.0	2.07	0.65
C.1.5.	822	96.9	2.14	0.61	C.2.5.	810	95.5	2.02	0.65
C.1.6.	830	97.9	2.07	0.65	C.2.6.	790	93.2	1.99	0.68
C.1.7.	775	91.4	2.03	0.69					
C.1.8.	813	95.9	1.90	0.71					

Nota. Tomado de Clavijo y Bautista (2022).

4. Discusión

La presente investigación se propuso analizar las dimensiones del Index a partir de la percepción de los estudiantes de la Universidad de Cuenca, encontrándose diferencias entre secciones e indicadores, tanto en la tasa de respuestas como en la valoración de cada ítem.

4.1 Discusión sobre los resultados de culturas

Respecto a las dimensiones incluidas en el *Index*, el estudio reveló una percepción mayor en la dimensión A; en general, el estudiantado percibe a sus facultades como espacios que reflejan la cimentación de una comunidad y, sobre todo, el hecho de establecer valores inclusivos que permitan a la universidad caminar hacia la inclusión.

Los datos permiten establecer el reconocimiento que tiene el estudiantado en la cultura universitaria, situación que se refleja en los indicadores que apuntan a las interrelaciones positivas que se presentan entre profesorado y estudiantes. Coincide con lo señalado por Ferrer (2019), quien caracteriza una cultura inclusiva, como un espacio que se fortalece a través de la participación y la creación de vínculos entre los miembros, mediante el desarrollo de acciones por parte del profesorado que atiendan la diversidad, evitando la exclusión y disminuyendo las barreras para el aprendizaje.

Dentro de esta dimensión, el indicador mejor valorado se enfoca al orgullo que siente 'toda la comunidad universitaria de pertenecer a esta institución', ítem que se relaciona con la pertenencia, es decir, estudiantes y profesorado aprenden físicamente juntos y son parte de la universidad. En esta línea, Ferrer (2019) sostiene que las relaciones entre docentes y estudiantes constituye una variable fundamental de la inclusión y que la misma se favorece cuando los dos integrantes desarrollan un sentido de pertenencia a la institución.

Ocampo (2014) indica que uno de los elementos fundamentales por los cuales el estudiantado se identifica con su universidad es que, en el siglo XXI, las IES buscan condiciones que les permitan ser una institución oportuna, incluyente y equitativa. Esto genera un sentido de pertenencia e identificación con la misma. Actualmente, el modelo de inclusión

educativa sustentada en la educación para todos, demuestra un grado de aceptación mayor no solo por el estudiantado, sino por múltiples sectores sociales y políticos que se sienten identificados con la responsabilidad social y la visión de la universidad objeto de esta investigación.

Por lo general, la noción de educación inclusiva engloba la participación, la presencia y aprendizaje, hablar de presencia es referirse al lugar donde el estudiantado es educado con calidez y calidad (Darretxe et al., 2021; Ferrer, 2019). Los estudiantes universitarios al sentirse identificados con la institución van a contribuir en la construcción de políticas y prácticas para llegar a una cultura inclusiva. Para Ocampo (2014), ser parte de la universidad implica defender constructos de diversidad, diferencias y heterogeneidad.

De acuerdo con los autores citados, para asegurar el aprendizaje de calidad y garantizar que los estudiantes se sientan acogidos por la institución, cada facultad deberá asumir flexibilidad en sus diseños curriculares, así como estimular espacios de formación, donde el estudiantado sea reconocido por su capital humano y simbólico (Benet-Gil, 2020; Ferrer, 2019; Ocampo, 2014). Partir de este reconocimiento podría mejorar la percepción en relación al sentirse identificados con la institución, puesto que el estudiantado requiere no solo que se democratice los sistemas de ingreso a la ES, sino que una vez dentro, puedan beneficiarse de valores inclusivos que hayan sido establecidos por la institución.

4.2 Discusión sobre los resultados de políticas inclusivas

Respecto a los resultados de políticas inclusivas por un lado se valora positivamente el hecho de que la institución sea accesible y constituya un espacio que garantice la formación del estudiantado, mientras que, se aprecia negativamente la formación de apoyos para dar respuesta a la diversidad. Llama la atención que se perciba en menor medida acciones que permitan identificar situaciones de abuso de poder o *bullying*, así como, alternativas de enseñanza y tutorías diferenciadas. En la práctica, la normativa es necesaria para reducir los procesos de exclusión. En este sentido, Terigi (2014) sostiene que es difícil convertir las normativas en políticas educativas que hagan realidad el derecho. Es decir, no basta ser una institución accesible; las políticas educativas inclusivas

implican también comprender, vivenciar y encarnar en la normativa la complejidad del proceso educativo.

Bartolomé et al. (2021) sobre la inclusión educativa indican que, si bien es cierto que la universidad trata de garantizar la educación, hacerla inclusiva demanda una innovación de las políticas educativas de todas las IES. La inclusión no implica solo impulsar estrategias que eleven la participación de los grupos excluidos y que tienen menos oportunidades; se trata también de promover leyes y normativas que garanticen y desemboquen en universidades inclusivas (Benet-Gil, 2020; Ferrer, 2019). Los sistemas educativos mediante la creación, aprobación y seguimiento de legislación y normativa son los llamados a personificarse de los auténticos procesos inclusivos.

Las políticas inclusivas definirán las bases de cómo se debe realizar el proceso educativo inclusivo, de alguna manera son un elemento clave pues empodera a los órganos de revisión y supervisión del sistema de educación superior dotándolos de instrumentos de evaluación que regulen el nivel de cumplimiento y calidad de sus políticas inclusivas (Bartolomé et al., 2021).

4.3 Discusión sobre resultados de prácticas

Teniendo presente que la razón de ser de la inclusión es hacer frente a la exclusión y al fraccionamiento social, las universidades necesitan construir y promover no solo políticas, sino prácticas inclusivas en todos sus espacios.

Los resultados de esta dimensión evidencian que los estudiantes perciben positivamente la organización de los procesos formativos, en particular aquellas prácticas que favorecen la participación y el apoyo del profesorado en el aprendizaje. Las prácticas inclusivas que se desarrollan en la universidad están enfocadas a disminuir las barreras de participación y aprendizaje, gestiones que provienen directamente del accionar del profesorado. Al respecto, Vélez (2013) señala que las implicaciones educativas percibidas como positivas, se relacionan con la apreciación de la diversidad como categoría humana, por tanto, la inclusión educativa presume un cambio social en relación de cómo se percibe la legislación, las culturas, pero sobre todo en las prácticas inclusivas desarrolladas por los docentes.

Ferrer (2019) enfatiza una serie de criterios para seleccionar buenas prácticas que promuevan una cultura inclusiva, criterios vinculados no solo al estudiantado, sino a la comunidad educativa en su conjunto. Promover autonomía, habilidades para reducir la exclusión y discriminación, así como fortalecer la comunidad a través de la creación de vínculos entre sus miembros serán elementos que fortalezcan la participación y el aprendizaje de todos. A este respecto, el estudio de Hanne (2017) destaca que, desde la percepción de los estudiantes, es necesario fomentar políticas y acciones que se adecúen a las realidades contextuales, que tomen en cuenta la diversidad del estudiantado y se transversalicen en los distintos servicios universitarios.

Frente a la percepción menor, relacionada con la distribución justa de los recursos con los que cuenta la facultad para apuntalar la inclusión, Ferrer (2019) sostiene que se requieren recursos para la creación de entornos sin barreras, que garanticen el acceso de nuevos estudiantes, y la participación en actividades escolares y extraescolares, y finalmente docentes formados en competencias para dar respuesta a la diversidad. En esta misma línea, Vélez (2013) sostiene que, al ser los docentes piezas clave en el camino de la educación inclusiva, se requiere de recursos que posibilite su formación y preparación, puesto que del profesorado capacitado depende la atención y respuesta a la diversidad, el hecho de que los docentes presenten una serie de necesidades formativas para responder adecuadamente a la diversidad, hacen que se perciban como inadecuada su intervención, coincidiendo en este caso con la percepción que presenta el estudiantado en esta investigación.

Caminar hacia la inclusión educativa implica no solo conocer la legislación relacionada con la atención a la diversidad, sino formación para atender la misma, premisa que demanda una obligatoria actualización permanente, experiencia docente y generación de recursos (Vélez, 2013; Azorín, 2017). Este particular es destacado también por Gallegos (2011), haciendo referencia a la destinación de recursos para la formación en educación inclusiva, especialmente en los primeros años de carrera, donde se identifica un mayor número de estudiantes con esta necesidad y debemos garantizar su permanencia. Así mismo, De los Santos-Gelvasio (2022) resalta la necesidad de una formación contextualizada y un adecuado seguimiento a la atención a la diversidad,

con el objetivo de desarrollar estrategias diversas que se articulen al entorno y profundicen el conocimiento mientras se atiende a las necesidades del estudiantado. Por su parte, Ocampo (2014) señala que, más que los recursos de una IES, lo que cuenta es la instauración de espacios de colaboración y formación entre compañeros, aquello permite relaciones más oportunas que mejoran el aprendizaje.

Las prácticas que posibilitan al estudiantado aprender juntos se produce porque la universidad está abierta a la diversidad y esto constituye una variable fundamental de la inclusión (Ferrer, 2019). En este sentido, Azorín (2017) sostiene que la voz de los estudiantes se convierte en la actualidad una interesante línea de investigación, no solo para saber su percepción sobre atención a las diferencias, sino para generar información que posibilite incorporar las demandas del estudiantado en el proceso de inter aprendizaje.

El alumnado constituye uno de los principales agentes del proceso educativo, por lo tanto, conviene considerar la recomendación de Azorín (2017), quien justifica la pretensión de indagar la inclusión desde la perspectiva de todos quienes integran la comunidad universitaria, para este autor atender la diversidad del estudiantado, no solo es responsabilidad del profesorado.

5. Conclusiones

Con la intención de analizar el avance de la educación inclusiva, a nivel universitario, desde la apreciación del estudiantado en las tres dimensiones que contempla el *Index para la inclusión*, podemos anotar algunas conclusiones.

La mención de equidad de oportunidades e igualdad que se espera se concrete en la generación de políticas inclusivas, que las universidades deban encarnar en marcos legales y normativas que expliciten acciones tendientes a la igualdad de oportunidades de manera efectiva y real, que favorezcan el acceso y la continuidad de una carrera elegida. Los valores que dirijan las prácticas y políticas inclusivas deberán ser evaluados y pensados para probar si el contexto de la educación superior atiende la diversidad.

En este estudio se ha evaluado estas dimensiones desde la apreciación del estudiantado, quienes evidencian la necesidad de mejorar políticas de admisión, asignación de recursos, acompañamiento

a la población diversa, es decir contar con políticas efectivas para asegurar una ES inclusiva.

Conocer políticas, cultura inclusiva, pero sobre todo valorar las prácticas inclusivas como estrategias institucionales y del contexto de aula que se constituyen en apoyos para organizar el aprendizaje, se convierten en un importante facilitador en el camino hacia una universidad inclusiva, por cuanto permite revisar las prácticas, replantear planes de aula, reconsiderar el aula como un espacio colaborativo donde participan estudiantes, profesorado, administrativos, autoridades.

Por otra parte, valorar las políticas inclusivas desde la voz del estudiantado, posibilita conocer las directrices que maneja la universidad para dar respuesta a la diversidad. Estas políticas se constituyen en el marco que ampara y avala las prácticas educativas y además permite generar una cultura inclusiva, caracterizada por ambientes en los cuales todo el estudiantado se sienta acogido y aceptado con respeto de sus diferencias.

De los datos obtenidos desde la apreciación de los participantes, consideramos que, si bien a nivel del país y al interior de cada universidad se presentan políticas inclusivas, respaldados no solo en la normativa creada para apoyar el desarrollo de sistemas inclusivos, en la práctica, creemos hacen falta procesos de socialización, así como el desarrollo de prácticas que abarquen la pluralidad de la población, la desigualdad social y atender a estudiantes con discapacidad.

Evaluar las dimensiones consideradas en el *Index for Inclusion* permitieron conocer el estado en el que se encuentra la Universidad de Cuenca, respecto a la atención a la diversidad, lo que conlleva un primer paso para emprender mejoras y cambios hacia la educación inclusiva. Avanzar en educación inclusiva es caminar hacia una universidad más equitativa y consciente del valor que tiene la diversidad. Una educación superior que considere la inclusión como un principio que le permita crecer y potenciar la diversidad y que no solo lo reduzca a un ejercicio de retórica.

Referencias bibliográficas

- Arnaiz, P. y Azorín, C. (2014). Autoevaluación docente para la mejora de los procesos educativos en escuelas que caminan hacia la inclusión. *Revista Colombiana de Educación*, 67, 227-245.

- <https://bit.ly/3WXtvmM>
- Arnaiz, P. y Guirao, J. (2015). La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: ACADI. *Revista Electrónica Interuniversitaria de formación del Profesorado*, 18(1), 45-101. <https://bit.ly/48dHomd>
- Azorín, C. (2017). Análisis de instrumentos sobre educación inclusiva y atención a la diversidad. *Revista Complutense de Educación*, 28 (4), 1043-1060. <https://bit.ly/3ODNntO>
- Barrio de la Puente, J. (2008). Hacia una Educación Inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, (1) 13-3. <https://bit.ly/3owdeXG>
- Bartolomé, D., Martínez, L. y García, V. (2021). La inclusión en la educación superior ecuatoriana: algunas iniciativas. *Revista Espacios* (42) 57- 68. <https://doi.org/10.48082/espacios-a21v42n09p05>
- Benet-Gil, A. (2020). Desarrollo de políticas inclusivas en la educación superior. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, (27) 1-31. <https://bit.ly/3UDXX7E>
- Blanco, R. y Duk, C. (2019). El Legado de la Conferencia de Salamanca en el Pensamiento, Políticas y Prácticas de la Educación Inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(2), 25-43. <https://bit.ly/3SY6dOD>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el Aprendizaje y la participación en los centros educativos*. Madrid: OEI y FUHEM. <https://bit.ly/3lu2wc7>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Índice de Inclusión. Promoviendo el Aprendizaje y la participación en las escuelas*. UNESCO: CSIE. <https://bit.ly/3IHXIWW>
- Constitución Política de la República del Ecuador. (2008).
- Clavijo, R. y Bautista, M. (2022). *La educación inclusiva en la Educación Superior: Situación actual y necesidades de formación de los docentes de la Universidad de Cuenca (Ecuador)*. [Tesis de Doctorado]. Programa de Doctorado en Educación-UNED. <https://bit.ly/46JghQH>
- Darretxe, L., Álvarez, M., Alonso, I. y Boloki, N. (2021). Voluntad política a favor de la educación inclusiva y equitativa: inicios y desarrollo analizando su significado. *Revista Archivos Analíticos de Políticas educativas*, 29(64). <http://bit.ly/3YZvPuF>
- De los Santos-Gelvasio, A. (2022). Inclusión y atención a la diversidad en el aula rural multigrado: un estudio de caso. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 6(2), 15-34. <https://bit.ly/3SCKSsO>
- Echeita, G. (2013). Inclusión; y exclusión educativa. De nuevo voz y quebranto. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 100-118. <https://bit.ly/3lu2wc7>
- Fernández, N. y Pérez, C. (2016). La educación superior latinoamericana en el inicio del nuevo siglo. Situación, principales problemas y perspectivas futuras. *Revista Española de Educación Comparada*, 27, 123-148. <https://bit.ly/3SLYphU>
- Ferrer, A. (2019). Identificando buenas políticas y prácticas para una educación inclusiva. *Revista Participación Educativa. Agenda 2030* 6(9), 164-172. <https://bit.ly/3y0MeCY>
- Gallegos, M. (2011). La inclusión educativa en la Universidad Politécnica Salesiana. *Alteridad*, 6(1), 118-126. <https://bit.ly/3UuRnjZ>
- Gallegos, M. (2015). *La Educación Inclusiva una respuesta a los postulados del Buen Vivir. En la Educación Inclusiva una respuesta a los postulados del Buen Vivir*. Ediciones Abya-Yala. <https://bit.ly/3DwVu2U>
- García, J. (2017). Evolución legislativa en España. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(1), 251-264. <http://bit.ly/3kZi940>
- García, M., Buenestado, M., Gutiérrez, P., López, M. y Naranjo, A. (2017). Apuntes para la inclusión en la comunidad universitaria. ¿Qué es una Universidad inclusiva? Colección Diversidad. Universidad de Córdoba. <https://bit.ly/3wEQO9Z>
- Gibson, S. (2015). When rights are not enough: What is? Moving towards new pedagogy for inclusive education within UK universities. *International Journal of Inclusive Education*, 19(8), 875-886. <https://bit.ly/49ALkhU>
- Gil, J. y Morales, M. (2019). Diversidad y Educación inclusiva en las Universidades: Cambiar estigmas y conceptos. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 2(1), 160-165. <http://bit.ly/3YdSkvL>
- Gross, M. (2014). Inclusive practices for the student with a visual impairment condition in the university environment. *Alteridad*, 9(2), 108-117. <https://bit.ly/49D6M69>
- González, A. (2016). *Propuesta de aplicación del "Index for Inclusión"*. Conference: XIII Congreso Internacional y XXXIII de Universidades y Educación Inclusiva. Universidad de Murcia. <https://bit.ly/3wCPTkd>
- Hanne, A. V. (2017). Estudiantes indígenas y Universidad: realidades y retos ante la diversidad cultural. Caso de la Universidad Nacional de Salta. *Alteridad*, 13(1), 14-29. <https://bit.ly/49zQlaI>

- LOES. (2010). Ley Orgánica de la Educación Superior. Suplemento del Registro Oficial No 298. Quito, Ecuador.
- Langa, D. y Lubián, C. (2021). La atención a la diversidad en las universidades españolas a través de los discursos de sus líderes. *Revista complutense de educación*, 32(1), 79-88. <https://bit.ly/3SCnsUn>
- Martínez, M. (2021). Inclusión educativa comparada en Unesco y OCDE desde la cartografía social. *Educación XXI*, 24(1), 93-115. <https://bit.ly/3SCnueX>
- Montánchez, M., Carrillo-Sierra, S. M. y Barrera, E. (2017). Inclusión educativa: Diversidad a partir de la otredad. *De la Base de la Pirámide*, 271-282. Ediciones Universidad del Zulia. <https://bit.ly/42B8Uch>
- Ocampo, A. (2014). *Los desafíos de la inclusión en la educación Superior Latinoamericana en el siglo XXI*. Disertación en la Conmemoración del día Internacional de la Discapacidad. Valparaíso. Chile 3(3), 65-85. <http://bit.ly/3HrkEnE>
- Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura, UNESCO. (2017). Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. <https://bit.ly/4bARJM0>
- Ramírez, R. (2012). *La Educación Superior para el Desarrollo Sostenible*. Coloquio Internacional de Gestión Universitaria. <https://bit.ly/3SYTkEf>
- Ruiz, R. (2019). *Políticas y prácticas pedagógicas inclusivas para la generación de una cultura inclusiva*. 1a. Ed. Universidad del Tolima. <https://bit.ly/3pECt9x>
- Salceda, M. e Ibáñez, A. (2015). Adaptación del *Index for Inclusion* al ámbito de la educación superior: Estudio preliminar. *Intangible Capital*, 11(3), 508-545. <https://bit.ly/49whFXe>
- Salmi, J. (2020). "Higher Education and Inclusion, Background paper prepared for the 2020 Global Education Monitoring Report Inclusion and Education: All Means All". UNESCO. <https://bit.ly/3HZo9SU>
- Salmi, J. y D'Addio, A. (2020): Policies for achieving inclusion in higher education, *Policy Reviews in Higher Education*, 5(1), 47-72. <https://bit.ly/3ODqUN9>
- Simón, C. y Carballo, R. (2019). Educación inclusiva en la Universidad: el papel del profesorado. En Carmen Márquez Vázquez (coord.), *¿Avanzamos hacia universidades más inclusivas?: de la retórica a los hechos* (pp. 99-120). <https://bit.ly/30lpyRn>
- Solla, C. (2013). *Guía de Buenas Prácticas Inclusiva*. Save The Children. <https://bit.ly/3kWfSGN>
- Terigi, F. (2014). La inclusión como problema de las políticas educativas. Educación y políticas sociales: sinergias para la inclusión. En M. del C. Feijoó y M. Poggi (coords.), *Educación y políticas sociales. Sinergias para la educación*. 217-234. <https://bit.ly/3Y0m7I6>
- Valenzuela, J. y Yáñez, N. (2022). Trayectoria y políticas de inclusión en educación superior en América Latina y el Caribe en el contexto de la pandemia: dos décadas de avances y desafíos. <https://bit.ly/3uzXokO>
- Vélez, L. (2013). La educación inclusiva en docentes en formación: su evaluación a partir de la teoría de facetas. *Folios. Segunda época*, 37, 95-113. <https://bit.ly/3kIO2Of>