



La inclusión educativa universitaria en Ecuador

*Teresa Celeste Naranjo Pinela
María Victoria Sanagustín Fons
Luis Jonathan Álvarez Naranjo
Mónica Fernanda Franco Morejón
Verónica Patricia Naranjo Contreras*

CIDE
EDITORIAL



La inclusión educativa Universitaria en Ecuador

La inclusión educativa Universitaria en Ecuador

Autores

Teresa Celeste Naranjo Pinela

María Victoria Sanagustín Fons

Luis Jonathan Álvarez Naranjo

Mónica Fernanda Franco Morejón

Verónica Patricia Naranjo Contreras

La inclusión educativa universitaria en Ecuador

Reservados todos los derechos. Está prohibido, bajo las sanciones penales y el resarcimiento civil previstos en las leyes, reproducir, registrar o transmitir esta publicación, íntegra o parcialmente, por cualquier sistema de recuperación y por cualquier medio, sea mecánico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o por cualquiera otro, sin la autorización previa por escrito al Centro de Investigación y Desarrollo Ecuador (CIDE).

Copyright © 2024

Centro de Investigación y Desarrollo Ecuador

Tel.: + (593) 04 2037524

<http://www.cidecuador.org>

ISBN: 978-9942-636-59-1

<https://doi.org/10.33996/cide.ecuador.IE2636591>

Dirección editorial: Lic. Pedro Misacc Naranjo, Msc.

Coordinación técnica: Lic. María J. Delgado

Diseño gráfico: Lic. Danissa Colmenares

Diagramación: Lic. Alba Gil

Fecha de publicación: marzo, 2024



Guayaquil - Ecuador

La presente obra fue evaluada por pares académicos experimentados en el área.

Catalogación en la Fuente

La inclusión educativa universitaria en Ecuador / Teresa Celeste Naranjo Pinela, María Victoria Sanagustín Fons, Luis Jonathan Álvarez Naranjo, Mónica Fernanda Franco Morejón y Verónica Patricia Naranjo Contreras.--Ecuador: Editorial CIDE, 2024.

119 p.: incluye tablas, figuras; 17,6 x 25 cm.

ISBN 978-9942-636-59-1

Semblanza de autores

Teresa Celeste Naranjo Pinela

Correo electrónico: tnaranjop@unemi.edu.ec

Código Orcid Id: <https://orcid.org/0000-0002-3938-238X>

Licenciada en Ciencias de la Educación en la Especialización de Comercio y Administración, Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad de Guayaquil. Docente Titular, Universidad Estatal de Milagro, Carrera: Trabajo Social en Línea. Investigadora acreditada por el Senescyt código No. 22-05784. Forma parte del Libro Debates y Escenarios en las Ciencias Sociales, ISBN: 978-9942-759-23-8 y del Libro Ruta del Santo Grial/ Holy Grail Route en Europa.

Docente promotor del Proyecto “Asesoramiento pedagógico en la gestión de aprendizaje”. Docente promotor del Proyecto “Violencia intrafamiliar en la Asociación del Movimiento de Mujeres Primero de Marzo del Cantón El Triunfo”.

Participación en congresos nacionales e internacionales, temas de investigación educativa y psicológica; rutas turísticas culturales en una sociedad creativa e innovadora, ciencias pedagógicas, retos y perspectivas de la psicología, educación del siglo XXI, la satisfacción laboral desde el análisis de la personalidad y las habilidades sociales en el trabajo. Publicación de artículos en revistas Latindex y Scopus temas como: Perfil científico de ciencias sociales en América Latina, aprendizaje colaborativo en universitarios, la educación inclusiva como forma de innovación social,

factores de riesgo biopsicosociales asociados a la salud de docentes universitarios, factores socioculturales en el rendimiento escolar, análisis de la producción del camarón, la inclusión educativa desde el punto de vista personal y humano, acción del trabajador social en el ámbito educativo.

Facilitador en cursos de formación UNEMI 2020, y en Educación en línea y a distancia. Par evaluador externo Proyecto de investigación Universidad de Babahoyo. Docente del Programa de Maestría en Gestión Educativa. Directora de tesis de maestría y pregrado.

María Victoria Sanagustín Fons

Correo electrónico: vitico@unizar.es

Especialización (Códigos UNESCO): 630706

Código Orcid Id: <https://orcid.org/0000-0002-3957-2466>

Categoría profesional actual: Profesora Titular de Universidad, Área Sociología, Universidad De Zaragoza (España), Departamento de Psicología y Sociología, Área de conocimiento: Sociología. Coordinadora del Máster Universitario en Dirección y Planificación del Turismo, Facultad de Empresa y Gestión Pública, Campus de Huesca. Investigadora y autora de publicaciones nacionales e internacionales relacionadas con la sociología de las organizaciones, el turismo cultural; así como el análisis de la dimensión social del desarrollo sostenible, la innovación social y el diálogo intergeneracional. Dirige proyectos de investigación europeos (I+D+I) sobre desarrollo sostenible, cultura y turismo. El Proyecto GRAIL PROJECT tuvo como objetivo analizar el desarrollo socio-cultural y promover la Ruta del Santo Grial/ Holy Grail Route en Europa. Financiado dentro del Programa COSME cuyo objetivo es el desarrollo de productos turísticos temáticos transnacionales europeos. Un consorcio formado por nueve socios, entidades públicas y privadas de cinco países europeos diferentes. Ha tenido un alto impacto social, económico y cultural. Ha publicado más de 50 artículos nacionales e internacionales, participando en conferencias internacionales, es profesora visitante en diferentes universidades sudamericanas y europeas. Ha ocupado cargos unipersonales de gestión en la Universidad de Zaragoza, Adjunta al Rector para la Convergencia Europea; Directora de la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales del Campus de Huesca y Subdirectora del Departamento de Sociología.

Actualmente es profesora del Programa de Doctorado en Sociología de las Políticas Públicas y Sociales (Universidad de Zaragoza). Ha dirigido 12 tesis doctorales. Visiting Scholar en el Departamento de Sociología de la Universidad de Harvard, 2018. Fellow en el RCC-Harvard. Directora del Área de Ciencias Políticas y Económicas en el Instituto de Estudios Altoaragoneses-CSIC. Es miembro activo de diferentes asociaciones sociales y culturales internacionales y es Presidenta de AISOC (Asociación Iberoamericana de Investigación en Sociología de las Organizaciones y Comunicación). Miembro del Grupo de Investigación de referencia por el Gobierno de Aragón S33_17R: Socioeconomía y Sostenibilidad. Coodinadora del Grupo LISOSTUR de oferta tecnológica OTRI del Campus de Huesca. Investigadora Principal del Grupo de Acción en Investigación LISOSTUR_ECOCIR del Campus Íberus de Excelencia.

Publicaciones internacionales con alto índice de impacto:

<http://scholar.google.es/citations?user=mF6hBGMAAAAJ&hl=es&oi=sra>

Publicaciones nacionales en revistas y editoriales de prestigio:

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=188237>

Web Curriculum CVA:

<https://janovas.unizar.es/sideral/CV/maria-victoria-sanagustin-fons>

Luis Jonathan Álvarez Naranjo

Correo electrónico: lalvarezn2@unemi.edu.ec

Código Orcid Id: <https://orcid.org/0000-0002-3938-238X>

Magister en Contabilidad y Finanzas, Universidad Particular de Especialidades Espíritu Santo. Master en Gestión en Talento Humano Mngement 3.0, Universidad Técnica Particular de Loja. Master en Economía (Masterando), Universidad Estatal de Milagro. Ingeniero en Negocios Internacionales, Escuela Superior Politécnica del Litoral, Universidad Politécnica del Litoral. Docente en la Carrera Economía En Línea de la Universidad Estatal de Milagro. Investigadora acreditada por el Senescyt código No. 23-07107. Forma parte del Libro Debates y Escenarios en las Ciencias Sociales, ISBN: 978-9942-759-23-8. Docente Líder del Proyecto “Conecta negocios: fortaleciendo emprendimientos con saber económico y de comunicación”. Docente promotor del Proyecto “Educación financiera para negocios informales del entorno del estudiante de la carrera de economía en línea”. Director Proyecto de Investigación “Análisis de regímenes temporales para la construcción de una nueva teoría del valor-vida: tránsito ucrónico de la alienación a la vida buena”. Participación en Congresos nacionales e internacionales. Análisis de las condiciones laborales como parte de la sostenibilidad organizacional en empresas del sector bananero ecuatoriano Scopus, Cadena de comercialización del banano ecuatoriano aproximación de una propuesta de política pública de exportación Latindex.

Mónica Fernanda Franco Morejón

Correo electrónico: mfrancom11@unemi.edu.ec
Código Orcid Id: <https://orcid.org/0009-0006-6330-7079>

Máster en Economía (Masteranda), Universidad Estatal de Milagro. Economista, Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas, Escuela Superior Politécnica del Litoral, Ecuador. Técnico de Investigación, Universidad Estatal de Milagro, Vicerrectorado de Investigación y de Posgrado. En su recorrido formativo y de desarrollo profesional, ha participado en programas estratégicos que han robustecido su competencia y visión global. Entre ellos, destacan capacitaciones en inteligencia de negocios, atención al cliente, análisis de datos, ética en gestión de proyectos, trucos de gestión empresarial, calidad en proyectos, y principios fundamentales de contabilidad. Asimismo, ha aplicado el "Método de Caso" para enfrentar desafíos prácticos con soluciones efectivas. Su formación también abarca la esfera docente en educación superior y la exploración de temas internacionales, tales como inteligencia emocional, comunicación digital y políticas industriales verdes. Estas experiencias formativas han ampliado significativamente su perspectiva y dotado de herramientas estratégicas cruciales para abordar con éxito los retos en diversos ámbitos profesionales.

Verónica Patricia Naranjo Contreras

veronaranjo78@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0003-2483-8545>

Master Universitario en Educación Inclusiva e Intercultural, Universidad Internacional de la Rioja (UNIR), España. Especialista Universitario en Organización de Contextos Formativos Inclusivos e Interculturales, Universidad Internacional de la Rioja (UNIR), España. Licenciada en Ciencias de la Educación mención Educación Básica, Facultad de Educación Semipresencial y Distancia, Universidad Estatal de Milagro. Tecnóloga en Contabilidad Bancaria, Instituto Tecnológico Albert Einstein. Formación Docente en Línea en Educación Superior, Universidad Estatal de Milagro. Docente: Unidad Educativa Franciscana San Antonio. Miembro de la Junta Académica, Miembro de Comisión Técnico Pedagógica. Coordinadora del Nivel 2 y 3 Sub-Nivel Elemental y Media: revisión de los contenidos de cada asignatura, planes curriculares, temas relacionados a cada área, aplicación de los contenidos de cada asignatura, revisión de reactivos trimestrales, visitas aúlicas. Coordinadora de niveles: direccionar y supervisar la elaboración de proyectos interdisciplinarios (ABP), garantizar la ejecución y presentación de las actividades de cada proyecto, velar por la interdisciplinariedad del nivel. Acompañamiento pedagógico y monitoreo de clases presenciales y virtuales en la básica elemental, media e interdisciplinaria.

Participación en Capacitaciones del Proyecto Plan Internacional Ecuador “Fábricas de Inteligencias” (autoestima, diálogo en Inteligencias” (autoestima, diálogo en familia, igualdad de género y compromiso corporativo). Fundación Nobis. Participación de Congresos de Pensamiento Crítico, un reto del Docente del Siglo XXI. I Encuentro de Docentes Franciscanos del Ecuador Francisco, maestro espiritual y pedagogo. La Pontificia Universitas Antonianum El Studium Theologicum Franciscanum Catedral Bernardino Echeverría. VII Encuentro Interamericano de Pastoral Educativa – Reinventarnos como seres humanos – Panamá. XX Congreso Nacional de Educadores Franciscanos, Cusco-Perú.

Dedicatoria

Dedicamos este libro a todos aquellos que creen en la importancia de la inclusión educativa universitaria como un pilar fundamental para la construcción de una sociedad más equitativa y justa. Este trabajo es el resultado del esfuerzo conjunto de cinco autores Teresa Celeste, María Victoria, Luis Jonathan, Mónica Fernanda y Verónica Patricia, comprometidos con la transformación de la Educación Superior en Ecuador, y con la convicción de que la inclusión es el camino hacia la excelencia académica y social.

A nuestros queridos estudiantes universitarios que han sido protagonistas de los procesos de inclusión, aquellos valientes individuos que han enfrentado barreras y desafíos, y han demostrado su capacidad de superación. Son ustedes quienes nos inspiran a seguir trabajando por una educación más inclusiva, brindando oportunidades igualitarias para todos.

No podemos dejar de mencionar a nuestra querida Universidad Estatal de Milagro que ha apoyado nuestro trabajo y han brindado espacios para la implementación de políticas inclusivas, su compromiso con la igualdad de oportunidades ha sido fundamental para la creación de un entorno universitario más inclusivo y diverso.

Por último, dedicamos este libro a nuestras familias y seres queridos, quienes nos han brindado su apoyo incondicional a lo largo de este proceso de investigación y escritura. Su paciencia, amor y aliento nos han impulsado a seguir adelante, recordándonos constantemente la importancia de nuestro trabajo y la necesidad de construir un futuro más inclusivo para las generaciones venideras.

Agradecimiento

Queremos expresar nuestro más sincero agradecimiento a todos aquellos que han sido parte fundamental en la creación de este libro sobre la inclusión educativa universitaria en Ecuador. Su apoyo y contribución han sido invaluable para hacer de este proyecto una realidad.

Extendemos nuestro reconocimiento a los docentes comprometidos con la inclusión educativa, cuyo compromiso y dedicación han sido fundamentales en la creación de ambientes de aprendizaje inclusivos y en la promoción de una cultura de respeto y diversidad. También agradecemos a nuestros colegas investigadores y académicos cuyo aporte y rigor científico han enriquecido este libro, brindando perspectivas valiosas y evidencias contundentes sobre la importancia de la inclusión educativa.

Gracias a todos aquellos que han sido parte de este libro, esperamos que sea un aporte significativo para promover la inclusión educativa y construir un futuro más justo y equitativo.

Índice

Semblanza de los autores	5
Dedicatoria	13
Agradecimiento	14
Prólogo	15
Introducción	22

Capítulo 1 La inclusión y sus autores

Perspectivas de la inclusión socio-educativa.....	24
Persona con discapacidad	28
Del modelo tradicional a de la autonomía personal	31
Necesidades Educativas Especiales (NEE)	33

Capítulo 2 Integración e inclusión

Integración e inclusión educativa	38
La integración	38
La inclusión	39
Derecho a la educación inclusiva en Ecuador	44
Inclusión en educación superior en Ecuador	46
Discapacidad en las instituciones educativas superiores del Ecuador	50

Capítulo 3

Políticas inclusivas en educación

Políticas públicas	56
Políticas educativas	57
Política educativa inclusiva	57
Contextualización de las políticas inclusivas	58
Políticas de educación inclusiva en América Latina	60

Capítulo 4

Universidad Estatal El Milagro. Caso de estudio

Conociendo la Universidad Estatal el Milagro	66
--	----

Capítulo 5

La perspectiva docente

La perspectiva docente	101
Reflexiones finales	110
Referencias	115

Prólogo



La inclusión es un cambio relevante dentro del campo de la educación, que como se ha planteado en la bibliografía sobre el tema, aspira a ser un espacio desde donde se prepare la inclusión social de las personas con discapacidad, así como aquellas que se encuentran en situación de vulnerabilidad.

Los autores a través de este estudio de percepciones ponen el foco en uno de los actores sociales implicados en el proceso, los mismos estudiantes, para describir a partir de la subjetividad de estos, la forma como ellos perciben la labor del personal docente, así como su propia apreciación sobre el proceso inclusivo. La información, por demás valiosa para la universidad en estudio así como para otros centros de enseñanza, representa una guía para poder orientar las labores en aula y hacer las modificaciones pertinentes a partir de lo percibido por el mismo estudiante.

El estudio consigue a través de la mirada fresca, pero a su vez con criterio de estos jóvenes, mostrar algunas falencias de la labor en aula, así como nuevos senderos de investigación.

Introducción

Importante es el camino transitado desde que se realizó nuestro trabajo de investigación referente a las percepciones de los actores sociales implicados en la Inclusión Educativa Universitaria en el Ecuador durante el año 2018, suscitándose una amalgama de transformaciones derivadas en el campus educativo, llevando un cambio sustancial en los modelos educativos implementados por los docentes así como el acondicionamiento estructural de los centros de educación superior.

De acuerdo a Jabonero (2023) en América Latina se ha registrado un crecimiento de matrículas en Educación Superior a la media mundial, y se estima que para el 2030 alcance a 45 millones.

En este escenario, las políticas públicas y sociales, así como los diferentes programas implementados por diferentes gobiernos del mundo, fundamentados y respaldados por organismos internacionales, promueven asegurar el derecho a la igualdad de oportunidades así como el de su disfrute, llegando de igual manera a todos los ciudadanos por razones de discapacidad, sexo, etnia o ingresos económicos. Sin embargo queda camino por recorrer para que estas

políticas se implementen en muchos escenarios de América Latina y así poder ejecutar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 establecido en la Declaración de Icheon en el 2015 “Hacia 2030 una nueva visión de la educación” asegurando el acceso igualitario en todos los niveles de la enseñanza y formación profesional para personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad (Jabonero, 2023).

En este contexto, la inclusión educativa universitaria es un proceso que busca atender las necesidades de todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias individuales donde pueden aprender y participar en la educación sin discriminación, y que las escuelas deben adaptarse a sus necesidades. Para lograr esta demanda, el rol del docente universitario es imprescindible para materializar los principios de la inclusión en el aula y la comunidad académica. El docente inclusivo debe mostrar actitudes de respeto, empatía y altas expectativas hacia todos sus estudiantes fomentando su participación activa (Tigrero et al., 2024).

Sin embargo, a pesar de los retos planteados en todos los escenarios internacionales y regionales, la figura del educador no cuenta con los suficientes conocimientos para hacer frente a la diversidad e inclusión. El éxito de la provisión de la educación inclusiva depende de la calidad de la enseñanza en un ambiente inclusivo. Los estudiantes con una educación especial se enfrentan a muchos problemas ya que sus necesidades no son conocidas con

exactitud. Se requiere de acciones donde se vuelva a pensar en el estudiante como sujeto central del aprendizaje y poseedor del derecho inalienable a la educación, pero además es preciso repensar en el perfil del profesorado, es decir, definir nuevas competencias que les permita desarrollar prácticas inclusivas (Ramos et al., 2023, pp. 20-21)

Ahora bien, las diferentes definiciones que aluden al concepto complejo de educación inclusiva demuestran y coinciden en que se trata de crear una "institución inclusiva" que atienda a todos los alumnos por igual implicando a todos los actores sociales presentes en dicha institución.

La inclusión de alumnos con barreras para el aprendizaje en la educación superior, ha sido uno de los objetivos políticos clave de los gobiernos a nivel mundial y regional.

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

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

En este sentido, tomando en consideración lo dispuesto en la mencionada Constitución de 2008, la educación inclusiva es considerada como término de igualdad dentro de los diferentes ámbitos educativos.

Por ello, la educación en Ecuador es considerada como “...un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado” (Const/Ec/2008, cap.1, art. 26). Debido a esto, la educación debe ser capaz de atender las diferentes necesidades educativas inherentes al colectivo social, amparadas en los principios de igualdad de derechos y oportunidades para todas las personas, situación que permite afianzar los criterios de una educación inclusiva de calidad. Esto demanda un proceso educativo diferente, ajustado a los parámetros de calidad, donde las Instituciones Educativas sean capaces de orientar los recursos tecnológicos, humanos y financieros

para lograr el cumplimiento de los objetivos dispuestos para garantizar el desarrollo integral de los alumnos.

El libro que se presenta a continuación centra su interés en las políticas y prácticas de inclusión educativa para personas con necesidades educativas especiales o estados de vulnerabilidad, fundamentado en investigación realizada en la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI) durante el 2018.

Dentro de este escenario, el trabajo mostrará aspectos relevantes de la inclusión educativa en los contextos educativos superiores implementados en diversos países de América Latina y el Caribe donde se demuestra la relevancia de la temática en los actuales momentos, donde los criterios sociales tienden a generar situaciones de discriminación y marginación educativa, a pesar de las políticas implementadas y las acciones realizadas por las instituciones de educación superior.

Este texto parte del análisis teórico e histórico que encierra el origen de la inclusión educativa y la respuesta implementada por los actores sociales dentro de los contextos educativos superiores en diversos países, así como se expone como un apartado, la contextualización y generalización de la situación problemática inmersa en la inclusión educativa propiciada en la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI) en Ecuador durante el año 2018.



Capítulo 1

La inclusión y sus actores

1

Capítulo 1

La inclusión y sus actores

1

Perspectivas de la inclusión socio-educativa

De acuerdo a la (UNESCO, 2022) “La educación es en sí misma un derecho emancipador que permite que los niños y los adultos marginados económica y socialmente puedan salir de la pobreza y participar plenamente en la sociedad.”

En este sentido, Right to Education Initiative (2023) expresa que la educación es fundamental para el desarrollo humano, social y económico y un elemento clave para lograr la paz duradera y el desarrollo sostenible. Es una herramienta poderosa para desarrollar el pleno potencial de todas las personas y promover el bienestar individual y colectivo.

Es la educación un derecho humano fundamental indisolublemente ligado a la Declaración de los Derechos Humanos (1948) y a muchos otros instrumentos internacionales en derechos humanos, y cuyo instrumento normativo principal de la misma es la “Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la

Esfera de la Enseñanza” (1960) y ha sido ratificada hasta la fecha por 107 Estados el cual aborda ampliamente el derecho a la educación y tiene una fuerza vinculante con el derecho internacional y es además, un pilar de la Agenda Mundial de Educación 2030 y del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 en materia de educación, que plantea una nueva visión de “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” adoptados por la comunidad internacional, el cual se basa en una concepción humanista de la educación y del desarrollo de los derechos humanos y la dignidad, la justicia social, la inclusión, la protección, la diversidad cultural, lingüística y étnica y la responsabilidad y la rendición de cuentas compartidas (UNESCO, 2022, p. 7).

En este sentido, el Modelo Inclusivo pretende atender de manera específica a aquellos sectores sociales que se encuentran marginados, donde la desigualdad social es latente, por lo que se debe considerar como elemento principal a la diversidad, así como las particularidades psíquicas y físicas de aquellos individuos que la integran, para de esta manera proyectar un refuerzo y apoyo educativo eficiente.

La educación inclusiva se define como

un proceso para responder a la diversidad de todos los estudiantes, garantizando su presencia, participación y logros;

atendiendo especialmente a quienes, por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados, por lo que es necesario definir políticas y programas educativos, con el fin de que la educación sea para todo. (UNESCO, 2022, p.4)

De acuerdo a (Tello-Zuluaga et al., 2023) la educación inclusiva se ha convertido en una preocupación mundial donde involucra esferas políticas, económicas y sociales resaltando su importancia para el desarrollo y actualización de los sistemas educativos contemporáneos, donde las Naciones Unidas reconocen su importancia como “un posibilitador de la movilidad social y el progreso cultural y económico de las comunidades en vía de desarrollo” garantizando “una educación de calidad, aspecto necesario en la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenibles 2030” (p. 57) y la define como:

como un campo dinámico en el que se consideran las diferentes características que configuran el componente humano dentro de su multiplicidad física, social, cultural, política y económica, erigiendo al aula como un espacio de desarrollo plural, caracterizado por su enfoque equitativo y diverso. (p. 61)

(Amaro-Arista et al., 2022; Rincón, 2020) como se citó en (Mendieta et al.,2023) expresan que

la inclusión educativa es brindar la oportunidad a la persona que

presenta alguna discapacidad de alcanzar un desarrollo general en sus esferas cognitiva, motora, emocional y social, así como la inserción futura al mundo laboral, considerando que, dentro de los propósitos más importantes del acto educativo, ha sido el de enseñar a los estudiantes a ser personas independientes, autónomas y con poder de elección (...) los cuales le permitan responder a las demandas de la sociedad. (p. 2)

La importancia de gestionar adecuadamente las diferencias mejora y fortalecen los grupos de trabajo especialmente en el escenario educativo. En este sentido, la inclusión en la educación superior se ha posicionado “estableciendo tendencias sobre una educación inclusiva que forma profesionales integrales con una perspectiva basada en la garantía de derechos humanos y el establecimiento de políticas universitarias para fomentar la gestión de la diversidad e inclusión entre la comunidad universitaria” (Sánchez, 2023, p. 151).

Sin duda se hace necesario crear nuevos escenarios donde se logre una calidad académica para cada uno de los estudiantes donde participen de forma efectiva todos sus actores (Delgado et al.,2022, p. 20).

De acuerdo al criterio anterior, se explica que la inclusión educativa es un enfoque que procura transformar los sistemas

educativos y mejorar la calidad de la enseñanza a todos los niveles y en todos los ambientes, con el fin de responder a la diversidad de los educandos y promover un aprendizaje exitoso.

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

Personas con discapacidad

Partiendo del preámbulo de la constitución de la Organización Mundial de la Salud donde se establece que “El goce del grado máximo de salud que se pueda lograr es uno de los derechos fundamentales de todo ser humano sin distinción de raza, religión, ideología política o condición económica o social” se define desde un

enfoque basado en los derechos humanos y salud a las personas con discapacidad como “aquellas que tienen deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, en interacción con diversas barreras, pueden obstaculizar su participación plena y efectiva en la sociedad en igualdad de condiciones con los demás.” (Organización Panamericana de la Salud, OPS / Organización Mundial de la Salud, OMS, 2021, p. 2)

Según el Banco Mundial (2021) se estima que un 15% de la población experimenta algún tipo de discapacidad predominando en las países de bajos ingresos y donde 200 millones de personas presentan discapacidades importantes; a pesar de disponer de estos datos, los mismos no muestran una realidad certera de inconvenientes que deben enfrentar las personas con discapacidad. Dichas barreras, que pueden ser de tipo estructurales, ambientales, de comunicación o de formación se convierten en motivo de discriminación sobre estas personas, toda vez que le impone límites al desarrollo de sus capacidades residuales.

Ahora bien, en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible se establece que la discapacidad no puede ser un motivo para privar a las personas de acceso a programas de desarrollo y del ejercicio de los derechos humanos. De igual manera, en el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible contiene siete metas que se refieren en forma explícita a las personas con discapacidad y otras seis relativas

específicamente a las personas en situaciones vulnerables, incluidas con discapacidad (OPS/OMS, 2021, p. 3).

En otro contexto, López Insua (2023) considera que la discapacidad constituye un fenómeno social en constante evolución y desarrollo que se relaciona con el acceso a una condiciones dignas e igualitarias (p. 85) donde a lo largo de la historia ha sido concebida más como un problema social que, como un motivo de inclusión y diversidad. Sin embargo, el concepto de discapacidad fue evolucionando hasta lograr una visión fundamentada en modelos sociales y derechos humanos enfocados en el entorno social de la persona con discapacidad, donde se busca crecer hacia un modelo social y participativo sin ningún tipo de discriminación (p. 86).

En relación a la educación específicamente en el ámbito universitario, las personas con discapacidad presentes en la Educación Superior (Pereira et al., 2023) se percibe como parte de un movimiento global que está en auge en la actualidad donde se reivindica el derecho al acceso, permanencia y éxito de estudiantes (...) entre los que se encuentran aquellos con discapacidad (Sandoval et al., 2020) como se citó en (Pereira et al., 2023, p.124).

Del modelo tradicional al de autonomía personal

La forma de entender la discapacidad ha ido cambiando con el tiempo, conforme se ha ido comprendiendo la realidad de la misma (Valencia, 2014 como se citó en Ramírez, 2021). En el pasado, las personas con discapacidad fueron víctimas de rechazo y exclusión social. Se le llegó a excluir socialmente como un castigo, e incluso como el resultado de la aplicación de la justicia divina (en la tierra); en pocos casos, las personas con discapacidad fueron veneradas al considerársele asociada con lo sobrenatural. En todos los casos estaban separadas de la vida social.

En este sentido, es válido recordar que iniciándose el siglo XX, se consideraba a las personas que presentaban algún tipo de discapacidad -conforme al Modelo Tradicional-, como sujetos en situación de dependencia. Posteriormente, esto fue superado al imponerse el “Modelo de Rehabilitación”, mismo que fijaba su atención en la persona, entendiéndola como un enfermo que dependía de un profesional de la salud encargado de solucionar sus limitaciones. Debido a las fuertes críticas que generó esta forma de entender la discapacidad fue dejada de lado en favor de actual “Modelo de Autonomía Personal”, que focaliza la atención hacia el entorno de la persona con discapacidad y su modificación. Con ello, la conceptualización de la discapacidad deja de estar centrada en la deficiencia, para comenzar a hacerlo en las barreras existentes en la sociedad que limitan el desarrollo de la persona con discapacidad.

Ya en los años setenta, la Organización Mundial de la Salud (OMS) tuvo la iniciativa de realizar una Clasificación Internacional de las Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDDM, 1980), pero esta fue criticada en los entornos sociales debido a que la misma producía un gran énfasis en las limitaciones y desventajas de la condición, por lo que se dejó de utilizar.

En 2001, la OMS establece la Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud (CIF) presentada como un modelo actualizado para clasificar las enfermedades, donde se indica que es el nivel de interacción con el medio el que define la situación de discapacidad de una persona (Ramírez, 2023). El objetivo principal de esta clasificación es brindar un lenguaje unificado y estandarizado, y un marco conceptual para la descripción de la salud y los estados "relacionados con la salud".

Todos estos avances llevan a una búsqueda de reconocimiento de las personas con discapacidad pero ya en un contexto social y es cuando surgen los derechos humanos como modelo que persigue garantizar el respeto de una vida autónoma e independiente sin ningún tipo de discriminación,

que promueve la independencia de las personas con discapacidad y las considera como seres socioculturales, que perciben y reciben estímulos del entorno, que aprovechan los

recursos existentes para la búsqueda de una emancipación y el cambio de su propia realidad, que contribuya a mejorar su calidad de vida; se fundamenta en las potencialidades y en la autodeterminación de mujeres y hombres en situaciones incapacitantes, busca la igualdad de oportunidades, la equidad y reconocimiento de la diversidad. (Ramírez, 2023, p. 12)

Necesidades Educativas Especiales (NEE)

Las Necesidades Educativas Especiales (NEE) representan al conjunto de dificultades específicas de aprendizaje, altas capacidades intelectuales, así como la incorporación tardía al sistema educativo, condicionamiento personal o historia escolar específica que hace necesario que algunos estudiantes requieran, ya sea por un período de escolarización prolongado o a lo largo de toda ella, de un apoyo y atenciones educativas específicas derivadas de su estado de discapacidad o trastornos graves de conducta, pues su proceso de aprendizaje es mucho más complejo que el de la mayoría de las personas de su misma edad (LOMCE, 2013).

La Asamblea Nacional del Ecuador en la Ley Orgánica de Discapacidades (LOD, 2012) en su artículo 6 define a una persona con discapacidad como aquella que:

Como consecuencia de una o más deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales, con independencia de la causa que la hubiera originado, ve restringida permanentemente su capacidad biológica, psicológica y asociativa para ejercer una o más actividades esenciales de la vida diaria [...] . (Aguilera, 2022, p. 380)

Como se mencionó anteriormente, la población mundial de acuerdo al Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades (CONADIS, 2020) como se citó en Aguilera, (2022), en Ecuador se registran 471,205 casos de los cuales 206.714 son de género femenino, 264.463 masculino y 28 LGTBI, considerando que hay alrededor de 17.938.265 ecuatorianos, solo el 2,62% de la población presenta discapacidad. En cuanto al tipo de discapacidad prevalece la física con el 45,66%, le sigue la intelectual con el 23,12%, auditiva con el 14,12%, visual con el 11,54% y finalmente la psicosocial con el 5,55%.

En este contexto, para garantizar el acceso a la educación especial, en Ecuador existen ciertas normativas nacionales que se encargan de velar por los estudiantes con NEE para que puedan culminar la educación formal en igualdad de condiciones y sin discriminación y se mencionan a continuación:

- Constitución de la República del Ecuador (2008);
- Ley Orgánica de Discapacidades (2012), prescribe que el Estado garantizará el derecho a la educación (artículo 27) y la educación inclusiva (artículo 28) para las personas con discapacidad;
- El Plan Nacional 2013-2017 o Régimen del Buen Vivir y el Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021 “Toda una Vida” promueven el acceso de las personas con discapacidad a una educación inclusiva;
- Normativa para la Regularización de los Procesos diferenciados de Gestión y Atención en instituciones educativas especializadas (2018) que determina los procedimientos para una atención adecuada y oportuna a los estudiantes con NEE;
- Políticas para la igualdad en discapacidades que forman parte de la Agenda Nacional para la Igualdad (2013-2017) incluyen una política en materia de educación que busca garantizar a las personas con discapacidad una educación inclusiva y de calidad, así como oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida;
- Ley Orgánica de Educación Intercultural Ecuador (LOEI). Vela por los derechos de estudiantes con artículos que apoyan a la Inclusión de estudiantes con NEE. (<https://ecuador.unir.net/actualidad-unir/necesidadeseducativas-especiales/>, 2022)

Esto significa que existe una base legal que fundamenta la inclusión de las personas con discapacidad en todos los escenarios tanto educativo como social del país, permitiendo así que las universidades implementen sus políticas y procedimientos internos para poder atender a esta población (Aguilera, 2022).



Capítulo 2

Integración e inclusión

2

Capítulo 2

Integración e inclusión

2

No es lo mismo hablar de integración educativa que de inclusión educativa. Se trata de dos modelos diferentes cuyos resultados pueden ser diametralmente contrapuestos, pues mientras que en el primero el estudiante debe adaptarse al sistema en el segundo ocurre lo contrario, el sistema se adapta al estudiante. Pero ¿cuál es el alcance de la inclusión? A esta interrogante se da respuesta en el presente capítulo. Igualmente se exponen las bases legales de la educación inclusiva en Ecuador y experiencias de inclusión en educación superior en el país.

Integración e inclusión educativa

Aunque pudieran confundirse los términos de “integración” y de “inclusión” estos detentan significados distintos, máxime si se ocupan en el ámbito educativo, como se muestra a continuación.

La integración

Se considera que la integración es un proceso encaminado a atender y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos mediante una mayor participación en el aprendizaje, las

culturas y las comunidades, y la reducción de la exclusión dentro de la educación y fuera de ella. Implica cambios y modificaciones en el contenido, los enfoques, las estructuras y las estrategias, con una visión común que abarca a todos los niños de la franja de edad apropiada y la convicción de que es responsabilidad del sistema ordinario educar a todos los estudiantes (Gezahegne & Yinebeb, 2010). En aula, la integración tiene por fin la búsqueda de la normalización de la persona con discapacidad o con NEE. Así, es esta la que en virtud del ambiente donde se encuentre debe adaptarse al entorno.

La inclusión

La conceptualización de la inclusión es mucho más amplia que la integración, pues esta no solo se enfoca en un grupo determinado de personas (con NEE o discapacidad), sino que hace referencia a una educación general para todas y todos. (Chiner Sanz, 2011) identifica y elimina todas las barreras que se erigen frente al estudiante a través del proceso de recolección y análisis de la información, con la necesidad de crear políticas y prácticas inclusivas capaces de atender a toda la diversidad escolar.

El cambio generado en los últimos años sobre la conceptualización de la inclusión ha permitido potenciar la idea de que todas las personas deben tener las mismas oportunidades para un

óptimo aprendizaje, donde no se consideren sus antecedentes socio-culturales, así como sus diferencias en las habilidades y capacidades. Por tanto, el objetivo está centrado en el nivel de logro de una integración efectiva al sistema educativo, en el cual recae la responsabilidad de respuesta institucional, curricular, pedagógica y comunitaria en relación a la presencia de las heterogeneidades existentes en el colectivo. Ante aquello, la inclusión educativa ampara el uso de estrategias y políticas educativas diferenciadas y complementarias que aseguren de manera explícitas la integración al sistema educativo, con capacidad de dar respuesta a la diversidad, expectativas y particularidades de los estudiantes y comunidad educativa en general, en pleno derecho a la educación de calidad, favoreciendo en gran medida a la integración efectiva que enriquezca la experiencia educativa de todos.

Es importante distinguir entre el modelo de integración educativa y la propuesta de inclusión educativa. Con esta última se pretende evitar los errores que se produjeron en el planteamiento de integración escolar, como puede apreciarse en la tabla que se presenta a continuación.

Tabla 1

Diferencias entre integración e inclusión

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

Nota. Adaptado de Barrio, 2009

De la Tabla 1 se desprende que los alcances de estos modelos es disímil, pues mientras la educación integradora tiende a la adaptación del estudiante con discapacidad o con NEE al sistema educativo, la educación inclusiva lleva a cabo un cambio general del sistema que tiene como base el derecho de todos a una educación de calidad, pero

sobre la base del reconocimiento y aceptación de las diferencias entre los estudiantes. Propugna cambios que involucran la infraestructura, formación docente sobre discapacidad y otras barreras que pudieran encontrar los estudiantes impidiendo su adaptación social, así como su desempeño estudiantil.

Tabla 2

Diferenciación entre educación inclusiva y la educación integradora

	Inclusión	Integración
Marco de Referencia	- Derechos humanos: todos tienen derecho a ser educados.	- Normalización: adaptar al sujeto al sistema.
Objeto	- El sistema educativo y eliminar las barreras de acceso.	- El sujeto con NEE y eliminar sus deficiencias en relación al sistema.
Principios Reguladores	-Equidad, igualdad, cooperación, comunidad, respeto, reconocimiento y valoración de la diversidad.	- Normalización, integración, sectorización, adaptación, competitividad.
Intervención	- A nivel macro, centrada en la institución educativa. Escuela y comunidad educativa se implican en el proceso.	- A nivel micro, centrada en los alumnos con NEE y por ello, requiere de apoyos, recursos y profesionales especiales.
Enfoque	- Participativo y sistémico, orientado a mejorar la calidad educativa de todos los estudiantes.	- Exclusivo, orientado solo a cubrir las necesidades de aquel estudiante identificado como deficiente.
Profesorado	-Responsable de la inclusión de sus alumnos.	-Receptor de las recomendaciones de otros especialistas.

Nota. Adaptado de La Educación Inclusiva en el Marco Legal de Ecuador, (Donoso, 2013)

Elementos claves de la inclusión educativa

Barrios (2009) indica cuáles son los elementos claves para la inclusión educativa, y aunque se centra en la educación brindada en las escuelas, estos elementos pueden sin lugar a dudas aplicarse a todo el ámbito educativo, incluyendo el superior, como puede verse a continuación:

1. Un proceso. La inclusión es un camino cuyo último fin es conseguir progresivamente que los integrantes del centro educativo se sientan aceptados y bienvenidos.
2. La participación. Se genera un cambio progresivo de la organización del centro y del currículo, para poder conseguir aumentar la participación de todos. De este modelo inclusivo se derivan dos importantes ideas:
 - Los centros y los profesores deberán identificar y eliminar las barreras para la participación.
 - Las barreras que impiden la participación son todos aquellos aspectos de la organización y funcionamiento del centro educativo que “incapacitan”, que impiden el desarrollo personal y que niegan a algunas personas la posibilidad de obtener un provecho similar a los demás.

3. Los grupos o individuos con riesgo de exclusión. La inclusión presta una atención especial a los colectivos o personas concretas con mayor riesgo de exclusión, lo que incluye a los alumnos con NEE, pero no solamente se limita a ellos sino a todos los colectivos en riesgo escolar.
4. La modificación de culturas. Lleva implícita un cambio en el ámbito de la cultura (los modos de pensar y de hablar sobre la diversidad en las escuelas), de las políticas escolares (las normativas, sistemas de gestión y rutinas de todo rango que rigen la vida de la escuela), y de las prácticas cotidianas de las aulas y de los centros. Para llevar a la práctica con éxito la inclusión educativa es necesario romper el aislamiento profesional y fomentar la colaboración entre profesores, alumnos, centros educativos y otras instituciones del entorno.
5. Las relaciones entre escuela y sociedad. El centro educativo debe abrirse a la comunidad, al municipio y al barrio en un intercambio recíproco de recursos.

Derecho a la educación inclusiva en Ecuador

En términos generales, hablar del derecho a la educación implica que todos los miembros de una sociedad deben tener las mismas oportunidades para aprender, es ahí donde la educación

inclusiva tiene como propósito prestar una atención formativa que favorezca el desarrollo de las habilidades y capacidades de un colectivo estudiantil y la cohesión de todos los miembros de la comunidad.

Bajo estas premisas fue que a partir del año 2011 se propiciaron reformas educativas en Ecuador de las que emergió la nueva Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), misma que se encontraba respaldada por el Plan Decenal de Educación 2006, así como por la vigente Constitución de Ecuador de 2008. Estos cambios se encontraban enfocados a satisfacer las necesidades de los sectores más vulnerables de la sociedad.

La Constitución en su Capítulo 2, art. 27 indica que: “...se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto de los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa...”

En este sentido, el Ministerio de Educación (MINEDUC, 2010) cuenta con un Proyecto Modelo de Educación Inclusiva, el cual se centra en el aseguramiento del sistema educativo dentro de los parámetros inclusivos, y en la necesidad de cumplir con las demandas dispuestas en la Constitución.

Inclusión en educación superior en Ecuador

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

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

Las universidades deben considerar a la inclusión educativa como un hecho generador de oportunidades y crecimiento

institucional, ya que se basa en la implementación de retos direccionados a mejorar directamente la calidad educativa en estos centros de estudios. Situación que se relaciona con lo estipulado en la LOES, en sus artículos 71, 74, 75 y 77, donde las personas con discapacidad se encuentran amparadas en el pleno derecho al acceso, permanencia y egreso del sistema educativo superior contando con las mismas oportunidades que los otros estudiantes. Ello conlleva en la práctica a implementar programas de inclusión educativa de manera progresiva y sistemática, teniendo en cuenta la participación directa o indirecta de toda la comunidad, e incluso autoridades locales u otras, junto a docentes, personal administrativo y directivo del centro de estudio, todos ellos frente a las necesidades que evidencien los estudiantes implementado acciones inclusivas a corto, mediano o largo plazo. Desde estas perspectivas las acciones a considerar son las siguientes:

- Mejorar la práctica docente.
- Proveer de apoyo necesario y adecuado a las condiciones específicas de los estudiantes.
- Entender y comprender como se lleva a efecto el proceso de aprendizaje de los estudiantes con NEE o estados de vulnerabilidad.
- Hacer énfasis en el dominio de los contenidos para la realización de las adaptaciones y alineaciones curriculares.
- Promover que los estudiantes con algún tipo y grado de

discapacidad, así como aquellos que presenten otras necesidades educativas alcancen los logros académicos esperados.

- Aprovisionar una infraestructura accesible ajustada a las Normas del Servicio Ecuatoriano de Normalización (INEN) vigentes en el país.

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

Es importante resaltar que otras universidades en el país han tratado de incorporar de manera paulatina y organizada los principios de equidad e inclusión en el proceso educativo superior, las mismas apuntan a mejorar la práctica docente a través del fortalecimiento del respeto a las diferencias individuales y la diversidad, por medio de la eliminación de las barreras de acceso educativo que inciden en la participación de grupos vulnerables en el proceso de aprendizaje. Por

tanto, los centros de Educación Superior se ven en la obligación de incorporar un programa educativo institucional que fije los lineamientos para la inclusión y educación de estudiantes con NEE; así como el mejoramiento de la infraestructura, dotando de rampas, ascensores, pasamanos y señalética bajo la tipología braille las diversas dependencias educativas y administrativas.

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

En lo referente a la parte académica, las universidades deben fortalecer o reestructurar su modelo educativo centrado en el aprendizaje, donde se priorice las siguientes acciones: un adecuado proceso de capacitación docente sobre temas de inclusión educativa, con la finalidad de crear un diseño metodológico universal de aprendizaje a ser implementado en toda la institución, para mejorar de manera gradual la praxis docente y proporcionar respuestas efectivas a la diversidad de los estudiantes.

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

Resulta indispensable que la institución educativa a través de los organismos competentes haga un seguimiento efectivo a la praxis docente, donde se priorice la revisión de las adaptaciones curriculares de acuerdo a las necesidades de los estudiantes, haciendo énfasis en las metodologías de enseñanza-aprendizaje, recursos didácticos, procesos de evaluación, así como la prestación de servicios de apoyo técnico pedagógico para el aprovechamiento de equipos especializados por parte de los estudiantes que así lo requieran.

Discapacidad en las Instituciones Educativas Superiores del Ecuador

Los cambios en el Sistema Educativo Superior Ecuatoriano son significativos en los últimos años, sobre todo en materia de inclusión educativa y educación inclusiva. En este sentido, son muchas las personas con discapacidad y/o NEE que han logrado el acceso, permanencia y culminación de sus estudios universitarios.

En esta línea de acción se encuentra la Universidad Técnica de Manabí (UTM), que acoge alrededor de 12500 estudiantes (distribuidos en 33 carreras), de los cuales 53 tienen discapacidades físicas, auditivas, visuales o intelectuales. Además, cuenta con una plana docente comprendida por 576 educadores, de los cuales 16 poseen discapacidad. Así, la UTM se proyecta como la universidad con mayor número de estudiantes, profesores y empleados con capacidades diferentes integradas al proceso educativo en general (Herrán, Pinargote, & Veliz, 2016).

Otra de las universidades que han marcado un cambio en su modelo educativo, orientándose a la inclusión es la Universidad Politécnica Salesiana (UPS), donde se ha implementado una serie de acciones destinadas a promover el proceso inclusivo de las personas con discapacidad y estudiantes que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad (Gallegos, 2011).

Según los datos proporcionados por el Departamento de Bienestar Estudiantil que posee dicha institución superior, en el período 2011-2012 la UPS logro incluir a 370 estudiantes que presentaban algún tipo de discapacidad en sus diversas sedes, como se aprecia a continuación:

Tabla 3*Tipos de discapacidad por sede en la UPS-2011-2012*

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

Nota. Adaptado de Gallegos (2011)

De 18.634 estudiantes que se matricularon en el período 2011-2012 en las tres sedes de la UPS, 370 (2,01%) de ellos contaba con algún tipo de discapacidad. Llama la atención que del total de estas personas casi la mitad presentaba problemas visuales (con 45,1%).

Deserción educativa

La deserción escolar (también llamada abandono escolar) consiste en el hecho de que un porcentaje de los estudiantes matriculados en el sistema educativo dejan sus estudios. Lo hacen en un periodo en el que la enseñanza es todavía obligatoria y deberían permanecer en las aulas.

Para los especialistas en educación los motivos de la deserción son diversos. Por ejemplo, el fracaso escolar, falta de adaptación a la enseñanza oficial, la crisis económica, falta de motivación y otros.

La deserción y el carácter de las metas individuales

Algunos estudiantes tienen como meta culminar sus estudios, pues han investigado sobre la carrera escogida, pero otros no detentan esta claridad. En este sentido, ya incorporados en el sistema de educación superior algunos alumnos pudieran darse cuenta que no es allí donde desean estar, pues no se corresponde con sus necesidades, gustos, expectativas, y abandonan la universidad, cambian de carrera o suspenden por un tiempo sus estudios. A efectos del estudiante la toma de una decisión de este tipo pudiera ser asumida como un fracaso, pues trunció su proceso formativo. Igual percepción pudiera tenerse desde la institución educativa al considerar que no se ayudó al estudiante a lograr lo que originalmente se había propuesto al ingresar en la universidad.

Sin lugar a dudas la responsabilidad respecto a completar o no los estudios recae sobre el estudiante. Requiere tanto poner su interés en la adquisición de conocimiento como satisfacer las exigencias académicas de la institución, pero para esto último el estudiante, especialmente aquel que proviene de sectores desfavorecidos, requiere habilidades sociales, pues estas le son útiles para su rendimiento académico. Desafortunadamente, debido a la carencia que este grupo humano tiene de habilidades sociales suelen tener una precaria integración tanto con sus compañeros como con el personal de la institución educativa y esto va en detrimento de su permanencia en el sistema educativo.

La deserción desde el punto de vista institucional

Cada estudiante que abandona la universidad crea una plaza vacante en el conjunto estudiantil que pudo ser ocupada por otro alumno que persistiera en los estudios, por consiguiente, la pérdida de estudiantes causa serios problemas financieros en las instituciones al producir inestabilidad en la fuente de ingresos de las universidades, específicamente en aquellas de carácter privados.

Para las universidades la deserción de estudiantes con NEE o con discapacidad puede ser inadecuadamente interpretado como un fracaso, por ejemplo, por no haber brindado suficiente apoyo a este tipo de estudiante. Igualmente, como un error de ingreso, al considerar que el estudiante no tenía las competencias (intelectuales y/o emocionales) para afrontar estudios a nivel universitario, etc. Desafortunadamente, en general las instituciones de educación superior no conocen las causas mismas que dieron origen a la pérdida de estudiantes con discapacidad.



Capítulo 3

Políticas inclusivas en educación

3

Capítulo 3

Políticas inclusivas en educación

3

A continuación, se presenta y justifica la inclusión como política pública educativa llevada adelante en diversos países de América Latina, donde sus líderes están comprometidos en instaurarla. Ahora bien, no en todos los países se han propuesto las mismas metas, por lo que en algunos casos se plantea la inclusión hasta el sector medio de educación y otras hasta el universitario, todo ello respaldado a partir de marcos legales.

Políticas públicas

Son disposiciones del Estado para atender determinadas realidades que afectan directa o indirectamente a la sociedad, sean de tipo social, político o económico. Se trata en todo caso de problemas públicos, que tienen la particularidad de poder ser enfrentados pues se considera que existe una solución fáctica para ellos. Es importante resaltar que esta dado un consenso social en cuanto a que este asunto concreto es realmente un problema, y su solución es esperada por todos.

En las últimas décadas, las políticas públicas asociadas a la educación y otras áreas afines, han generado nuevos mecanismos para concretar la inclusión, mirando la diferencia: diferencias de raza, etnia, género, lengua, religión, estilos de aprender, características y capacidades personales (Garcés, 2023).

Políticas educativas

Las políticas educativas (PE) son parte de la política pública de un Estado, al ser la educación un derecho humano universal, a través de las políticas se diseñan y llevan a la práctica medidas y herramientas para asegurar la calidad de la educación. De igual manera se puede decir, que los proyectos y actividades creados por la administración pública se encaminan a la satisfacción de necesidades de la sociedad.

Política educativa inclusiva

De acuerdo a Garcés et al. (2022)

La inclusión educativa forma parte de los esfuerzos internacionales que promueven la igualdad de condiciones concebida como un tipo de abordaje y respuesta a la diversidad a través de la creciente participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y de la reducción de la exclusión dentro y desde la educación. Por tanto, la inclusión educativa

se sustenta en el proyecto social y educativo de igualdad y equidad; de desarrollo integral e incluyente en el que toma el desarrollo del hombre como centro que asegure aprendizajes de calidad para todos pero en especial para aquellos grupos más vulnerables, y que han sido históricamente excluidos de los sistemas de educación formal. (p. 336)

Contextualización de las políticas inclusivas

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

Del Pezo, (2024) entiende por inclusión educativa como

la inclusión social en el ámbito educativo en el que se expresa en manera de vínculos entre los estudiantes, familias, docentes, entre otros quienes son los que posibilitan la accesibilidad a la inclusión o quienes la imposibilitan para así, obtener una sociedad más justa y libre dando cambios innovadores con ayuda al modelo de gestión o políticas educativas que tiene la institución atendiendo las necesidades de aprendizajes o

especiales de cada estudiante observando su realidad, por ende, garantiza la igualdad de oportunidades en el ámbito educativo considerando a las personas en situación de vulnerabilidad actuando en base a la aplicación de la legislación ecuatoriana toda la comunidad educativa en una línea de actuación común. (pp.20-21)

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

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

atención a aquellos alumnos que tradicionalmente han sido objeto de exclusión en la escuela.

Políticas de educación inclusiva en América Latina

El acceso a una educación en igualdad de condiciones y oportunidades de aprendizaje es una aspiración y un compromiso que debe ser asumido por todos los gobiernos e instituciones públicas y privadas del mundo (Clavijo et al., 2020).

Varguillas et al. (2021) expresan en estudio realizado que

Los lineamientos, políticas públicas y decisiones institucionales para el acceso a la educación superior de estudiantes con discapacidad están sustentados en normativas legales en todos los países de Latinoamérica, pero todavía no es posible esclarecer la manera en que se concretan en la Educación Superior. (p. 191)

lo que demanda un mayor compromiso de las universidades para favorecer la inclusión, en concordancia con las políticas públicas y los convenios internacionales en esa materia.

Es por ello que en la región de América Latina se viene trabajando la educación inclusiva para dar respuestas a poblaciones que han sido excluidas, mediante la definición de políticas amparadas en el marco de tratados, convenciones, movimientos del mundo como un referente para trazar políticas educativas que abarcan a toda la

diversidad de agrupaciones o la multiplicidad de sujetos (Delgado et al., 2022, p. 19).

La UNESCO en el año 2021 conjuntamente con la UNICEF y el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) realizaron un estudio para analizar y entender “el nuevo enfoque de la educación inclusiva desde las políticas educativas que permiten delimitar el accionar teórico y práctico para el Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE)” (UNESCO et al., 2021) integrado por 19 países de América Latina: Argentina, Estado Plurinacional de Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y la República Bolivariana de Venezuela, el cual surge de la necesidad de establecer las bases para comprender el nuevo enfoque de la educación inclusiva, proyectado hacia los planteamientos de la Agenda Educativa 2030, como parte de los compromisos internacionales para cumplir las metas de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

El estudio refleja al menos dos características de gran importancia:

a) los países tienen un horizonte construido en el marco de una educación inclusiva, y

b) aún quedan grandes caminos por recorrer para hacer efectivo el principio de inclusión y equidad, pues, pese a los grandes esfuerzos

realizados por los países, todavía hay segmentos de poblaciones que no han logrado acceder al servicio educativo.

Si bien la región latinoamericana tiene sus particularidades en relación con las políticas públicas de inclusión, es necesario reconocer esta como un proceso continuo, y que, por tanto, se evalúe regularmente la pertinencia y fundamentación de sus políticas públicas, y, cuando sea necesario, las adapten y actualicen. (UNESCO, 2021, p. 3)

Luego en el año 2022, efectuó una consulta regional on line, que abarcaron las temáticas: África, Estados Árabes, Asia y Pacífico, Europa y América del Norte, América Latina y el Caribe, discapacidad, género, refugiados y desplazados forzosamente y repensar el mérito. (UNESCO, 2023, p. 7)

Entre lo principales resultados, los participantes destacaron la importancia de entender y definir la educación superior como un derecho social, con una responsabilidad colectiva asumida por el Estado y disponible para todos, con políticas integrales y de largo plazo dirigidas al fortalecimiento de la educación superior como derecho y donde los actores políticos debene comprender el rol que cumplen los sistemas de educación superior en el desarrollo de los países y de los ciudadanos. Asimismo, destaca la situación del financiamiento, la calidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje;

la presencia de mecanismos de información de las diversas vías y formas de acceso a la educación superior más equitativos y

eficientes, que conlleven a la realización del derecho a la educación superior, incluyendo el acceso, permanencia y éxito; a necesidad de fortalecer modelos de educación intercultural, aplicando criterios de las 5 A: Asequibilidad, Accesibilidad, Aceptabilidad y Adaptabilidad y la Rendición de cuentas por sus siglas en inglés, en la oferta educativa son formas de promover una educación superior más humanista. A todo lo anterior se añade la inclusión de enfoque interseccionales que contemple los distintos grupos que buscan equidad (mujeres, estudiantes indígenas, de zonas rurales, de grupos socioeconómicos vulnerables, entre otros. (UNESCO, 2023, p. 9)

Tal como lo expresa López (2023) a pesar de los trabajos desarrollados por la UNESCO los cuales son claves ara transformarla Educación Superior en la región, dependerá de las variables complejas de la diversidad de la región de América Latina y el Caribe (p. 51).

Considera además que en la universidad futura, habrá que aprender a emprender: preparar proyectos, a trabajar en equipo con alumnos y profesores a conectarse a las redes de Educación Superior a nivel mundial y regional en forma interactiva, a perfeccionar el conocimiento de idiomas como el inglés, el chino, el ruso, el francés, el árabe, el portugués y el swahili, entre otros; a tener un absoluto dominio de los aportes tecnológicos propios de la inteligencia artificial y de la revolución digital (big data,

software, ciberseguridad, video juegos, 3D) y de las TICS en sus versiones más avanzadas. En resumen, será clave aprender habilidades genéricas más allá de lo específico disciplinario: el aprendizaje y actualización permanente es imprescindible en la sociedad del conocimiento. (pp. 51-52)



Capítulo 4

*Universidad Estatal El Milagro.
Caso de estudio*



4

Capítulo 4

Universidad Estatal El Milagro. Caso de estudio

4

El estudio que a continuación se presenta tiene enfoque mixto (cualitativo y cuantitativo) con diseño no experimental de tipo transversal y con alcance exploratoria descriptiva. Para recolectar información además de la observación se utilizaron las técnicas de la encuesta y la entrevista en profundidad.

Conociendo la Universidad Estatal el Milagro

La Universidad Estatal de Milagro tiene 22 años de historia y es considerada una de las más jóvenes de Ecuador, pero detrás de esto, hay una larga y exitosa trayectoria marcada por la innovación, el desarrollo y la calidad. Esta institución educativa superior tiene sus orígenes en la Universidad Estatal de Guayaquil; creada en sesión del Consejo Universitario del 14 de junio de 1969, como Extensión Cultural Universitaria, a través de la Facultad de Filosofía Letras y Ciencias de la Educación.

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

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

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

En el año 2000 se presenta al Congreso Nacional el Proyecto No. 21- 450 de Ley de Creación de la Universidad Nacional Autónoma de Milagro (UNEMI), por lo que la Universidad de Guayaquil resuelve entregar los activos, las responsabilidades

administrativas, legales y el presupuesto proporcional correspondiente a la Extensión de Milagro, para la gestión autónoma de los mismos.

El miércoles 07 de febrero del 2001, mediante Ley n° 2001-37 de la Función Legislativa, publicada con Registro Oficial n° 261, se aprueba la creación de la Universidad Estatal de Milagro. En 2013, dentro del proceso de Evaluación Institucional realizado por el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación (CEAACES) la UNEMI se ubica en el primer grupo de desempeño de las Instituciones de Educación Superior (IES) del país y acredita en categoría B, según el informe general del CEAACES esta categoría evidencia que estas instituciones se encuentran por encima del promedio del sistema de educación superior.

Tras 22 años de vida universitaria, la UNEMI se consolida como el principal Centro de Educación Superior de la ciudad y la región, acreditada entre las instituciones de Educación Superior con alto desempeño. Las carreras que ofrece a quienes aspiren estudiar en la universidad se muestran en el cuadro que se presenta a continuación.

Tabla 4*Oferta formativa de la Universidad Estatal El Milagro.*

Facultad	Carreras
Facultad de Ciencias de la Salud.	Licenciatura en Enfermería. Licenciatura en Nutrición Humana. Licenciatura en Terapia Respiratoria.
Facultad de Ciencias Administrativas y Comerciales.	Ingeniería Comercial. Ingeniería en Contaduría Pública y Auditoría. Turismo. Licenciatura en Gestión Empresarial. Ingeniería en Marketing.
Facultad de Ciencias de la Educación y la Comunicación.	Comunicación Social. Diseño Gráfico y la Publicidad. Psicología Licenciatura en Ciencias de la Educación.
Facultad de Ciencias de la Ingeniería.	Ingeniería en Sistemas Computacionales. Ingeniería Industrial.
Facultad de Educación Semi-presencial y a distancia	Educación Básica. Informática y Programación. Licenciatura en Ciencias de la Educación

Nota. Adaptado de UNEMI, Mayo-Septiembre 2015.

La data presentada a continuación corresponde al año 2016, recabada a través de la aplicación de 1067 encuestas que fueron realizadas en la UNEMI, en la Facultad de Ciencias de la Educación y la Comunicación, a la totalidad de los estudiantes de todos los niveles y turnos de las cuatro carreras universitarias de misma, a saber:

Comunicación Social, Ciencias de la Educación, Psicología y Diseño Gráfico y Publicidad.

Tabla 5

Distribución numérica del género de los participantes.

		Género			
		Frecuencia	%	% Válido	% Acumulado
Validación	Femenino	731	68,5	68,5	68,5
	Masculino	336	31,5	31,5	100
	Total	1067	100	100	

A partir de la información facilitada por la UNEMI, se encontró que, para el período en estudio, la UNEMI contaba con 1067 estudiantes de sexo femenino y masculino, inscritos en las diferentes carreras de la Facultad de Ciencias de la Educación y la Comunicación. De este total, el 68,5% (731) de los encuestados eran personas de género femenino, mientras que el restante 31,5% (336) lo eran del masculino (Figura 2). A partir de lo anterior no parecían estar presentes paradigmas sociales referentes a discriminación de género en los cursantes de las carreras de Comunicación Social, Diseño Gráfico y la Publicidad, Psicología y Licenciatura en Ciencias de la Educación, antes bien se mantiene la tendencia general respecto a la cada vez mayor incidencia de estudiantes femeninas en las universidades, así como el marcado interés de estas por las carreras de corte humanístico, (IESALC-UNESCO, Times Higher Education, 2022).

Figura 2

Distribución de participantes de acuerdo a su género.

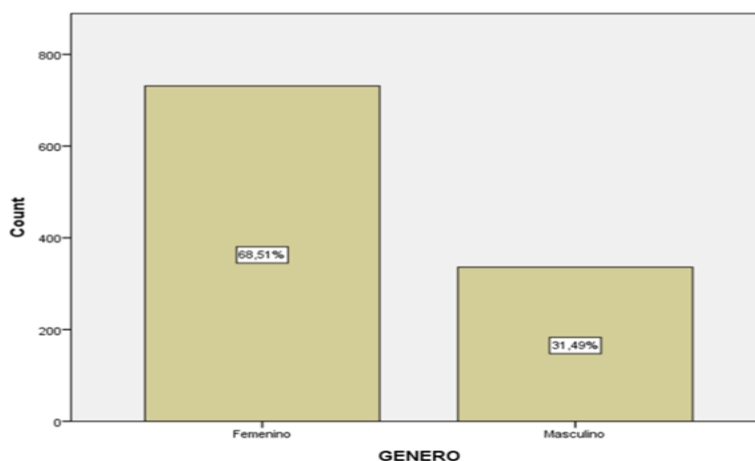


Tabla 6

Distribución numérica de estudiantes por lugar de residencia.

		Residencia			
Validación		Frecuencia	%	% Válido	% Acumulado
	Urbana	923	86,5	86,5	86,5
	Rural	144	13,5	13,5	100
	Total	1067	100,0	100,0	

El 86,5% (923) de los estudiantes consultados indicó que tenía su residencia en zonas urbanas, mientras que el 13,5% restante (144) señaló vivir en zonas rurales, evidenciándose con esto que apenas una minoría de la muestra vivía en este último sector. Esto es relevante pero no concluyente, pues la Tabla 7 refleja información proveniente de forma exclusiva de alumnos de la Facultad de Ciencias de la Educación y la Comunicación de la UNEMI, y no da cuenta de la totalidad de la población estudiantil de esta casa de estudios (Figura 3)

Figura 3

Distribución porcentual de estudiantes por lugar de residencia.

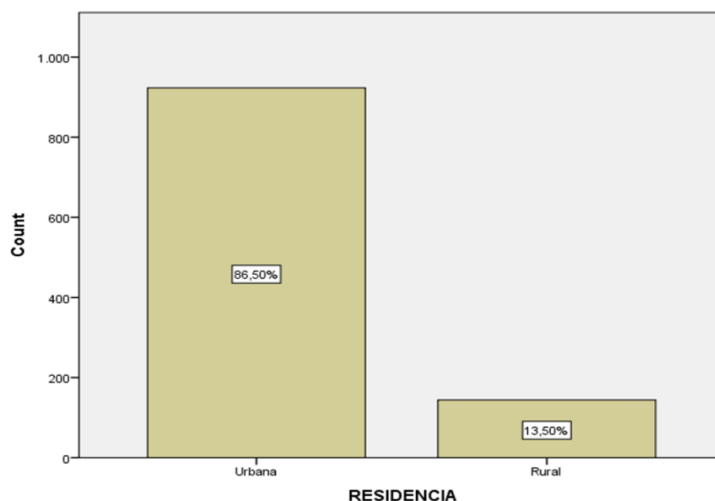


Tabla 7

Distribución numérica de estudiantes por carrera.

Carrera					
Facultad de Ciencias de la Educación y la Comunicación					
		Frecuencia	%	% Válido	% Acumulado
Validación	Comunicación Social	222	20,8	20,8	20,8
	Diseño Gráfico	173	16,2	16,2	37,0
	Educación Básica	111	10,4	10,4	74,4
	Psicología	561	52,6	52,6	100
Total		1067	100	100	

Según se desprende de los datos, para el momento de la investigación el 20,8% (222) de los estudiantes encuestados estaban cursando la carrera de Comunicación Social, el 16,2% (173) Diseño Gráfico, y el 10,4% Educación. En la Facultad en estudio, la carrera

de mayor demanda por parte del alumnado era Psicología, con el 52% (561) de los encuestados en sus aulas, seguida de lejos-como se puede observar en la tabla- por Comunicación Social (Figura 4).

Figura 4

Distribución porcentual de estudiantes por carreras (Facultad de Ciencias de la Educación y la Comunicación).

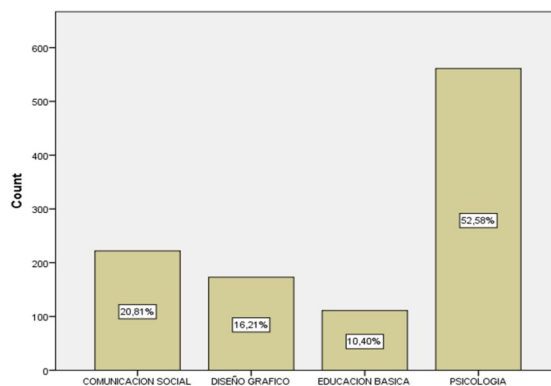


Tabla 8

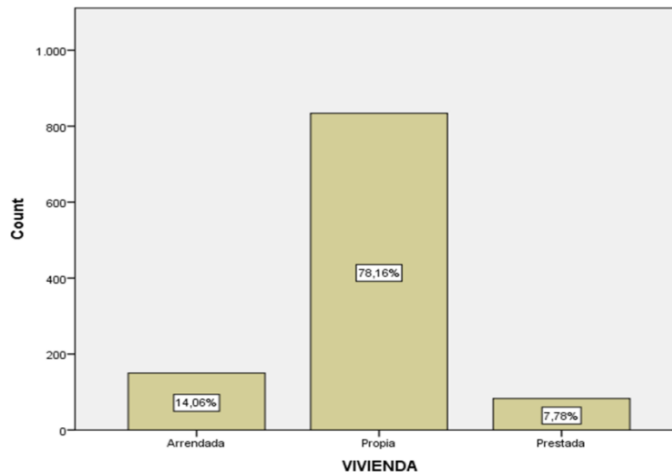
Distribución numérica del tipo de vivienda asociada a los estudiantes.

		Vivienda			
		Frecuencia	%	% Válido	% Acumulado
Validación	Arrendada	150	14,1	14,1	14,1
	Propia	834	78,2	78,2	92,2
	Prestada	83	7,8	7,8	100
Total		1067	100	100	

Los datos arrojaron que el 14,1% (150) de la muestra en estudio residía en viviendas arrendadas, mientras que el 78,2% (834) de esta poseía una vivienda propia y solo el 7,8% (83) declaraban estar ocupando viviendas prestadas. Esta información se consideró relevante en la investigación, pues factores de carácter socio-

económicos como la vivienda pudieran ser determinantes en los índices de vulnerabilidad asociados al proceso de inclusión educativa.

Figura 5



Distribución porcentual del tipo de vivienda asociada a los estudiantes.

Tabla 9

Distribución numérica en base a la edad de los encuestados.

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

Para el momento que se hizo la investigación, los sujetos de la muestra contaban con las siguientes edades: el 84,3% (899) de los

estudiantes se ubicaban en un rango de edad comprendida entre 17 y los 25 años, mientras que los alumnos que tenían entre 26 y 34 años representaban apenas el 10,8% (115) de los encuestado. Por su parte, aquellos cuyas edades se encontraban entre los 35 y los 43 años solo alcanzaban el 3,6% del alumnado encuestado, y los mayores de 43 años escasamente alcanzaban el 1,4% (15). Esto permitió evidenciar que en la Facultad en estudio el mayor porcentaje de alumnos eran personas bastante jóvenes, por lo que su criterio sobre la actuación de la Universidad era más directo y espontáneo.

Figura 6

Distribución porcentual en base a la edad de los encuestados.

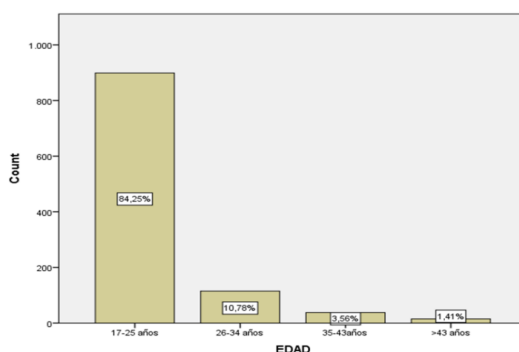


Tabla 10

Distribución numérica de estudiantes con diversidad funcional.

Discapacidad				
Validación	Frecuencia	%	% Válido	% Acumulado
Si	8	,7	,7	,7
No	1059	99,3	99,3	100
Total	1067	100	100	

Se encontró que del 100% de la muestra en estudio, solo el 0,7% (8) presentaban diversidad funcional. El restante 99,3% (1059) no presentaban estas condiciones. Cabe señalar que, estudiantes con problemas de visión y audición en un grado moderado, no se consideraron como personas con diversidad funcional, por lo que no se incluyeron en la Tabla 10, que solo da cuenta de aquellas que estrictamente detentaban la condición de discapacitados (Figura 7).

Figura 7

Distribución porcentual del número de estudiantes con diversidad funcional.

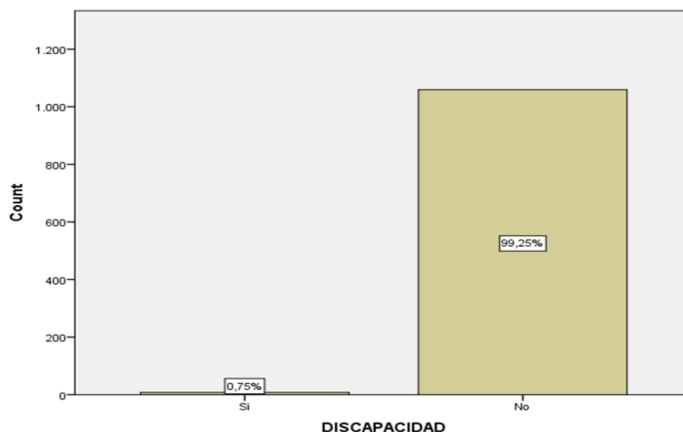


Tabla 11

Distribución numérica de estudiantes que mantienen parentesco con personas con diversidad funcional.

Parentesco con personas que evidencian alguna discapacidad				
	Frecuencia	%	% Válido	% Acumulado
Miembro del hogar	120	11,2	11,2	11,2

Validación	Pariente	208	19,5	19,5	30,7
	Vecino	254	23,8	23,8	54,5
	Amigo	290	27,2	27,2	81,7
	Otro	82	7,7	7,7	89,4
	Compañero de trabajo	30	2,8	2,8	92,2
	Compañero de estudio	61	5,7	5,7	97,9
	Colega profesional	10	,9	,9	98,9
	Soy una persona con discapacidad	12	1,1	1,1	100
	Total	1067	100	100	

El 27,2% (290) de los encuestados expresó que tenía amigos que presentaban algún tipo de diversidad funcional. Igualmente, el 23,8% (254) aseguraba que al menos un vecino detentaba alguna condición. Por su parte el 19,5% (208) de la muestra señaló tener al menos un pariente con algún tipo de diversidad funcional, mientras que solo el 11,2% (120) de los encuestados señaló que al menos un miembro de su familia presentaba discapacidad. A partir de la revisión de la data recolectada se desprende que la totalidad de los encuestados mantenían acercamientos con personas que presentaban algún grado de diversidad funcional, situación que conllevaba a socializar normas para mejorar sus relaciones interpersonales.

Figura 8

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

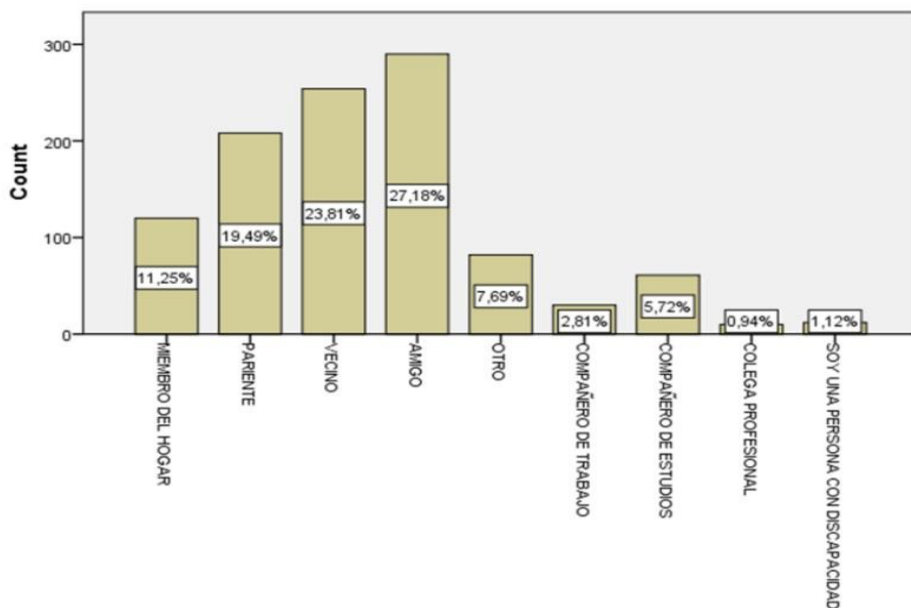


Tabla 12

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

Considera que los estudiantes con NEE retrasan el proceso de enseñanza aprendizaje en aula				
Validación	Frecuencia	%	% Válido	% Acumulado
Mucho	151	14,2	14,2	14,2
Bastante	179	16,8	16,8	30,9
Poco	196	18,4	18,4	49,3
Muy poco	177	16,6	16,6	65,9
Nada	364	34,1	34,1	100
Total	1067	100	100	

La investigación reveló que el 14,2% (151) de los encuestados consideraba que la presencia de estudiantes con NEE retrasaban mucho el proceso enseñanza-aprendizaje, mientras que el 16,8% (179) manifestaba que lo retrasaba bastante, el 18,4% (196) señalaba que poco, el 16,6% (177) muy poco, el 16,6% (177) y nada el 34,1% (364). De esta forma existía un 66% (703) de estudiantes que mantenía un criterio de inconformidad ante la praxis educativa inclusiva, ya que a su juicio esto generaba un retraso en la manera en que los docentes impartían sus procesos educativos en las aulas, situación está que pudiera deberse al manejo de las clases por parte de los educadores, denotando la necesidad de implementar estrategias y metodologías inclusivas adecuadas para no afectar el adecuado ritmo de las clases.

Figura 9

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

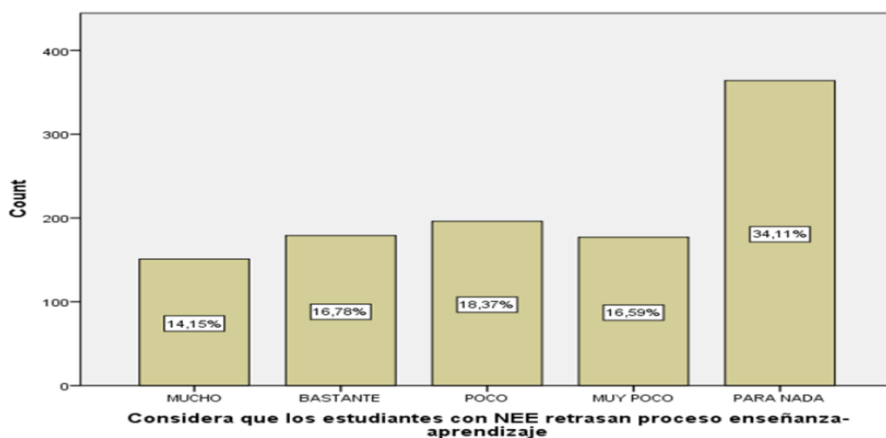


Tabla 13

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

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

Los datos proporcionados en el análisis evidenciaron que el 35,61% (380) de los encuestados se encontraba totalmente de acuerdo en que los centros de educación especial eran los responsables de brindar atención de las personas con NEE, el 38,33% (409) expresaba estar muy de acuerdo con ello, el 16,12% (172) expresaba estar de acuerdo, el 4,7% (50) muy en desacuerdo y el 5,2% (56) totalmente en desacuerdo. Estos datos evidenciaban que a partir de la muestra existía un 90% (961) de estudiantes que consideraban que eran las instituciones de educación especializada las idóneas para la atención de personas con NEE, situación que dejaba entrever estados de exclusión educativa en el colectivo estudiantil (Figura 10).

Figura 10

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

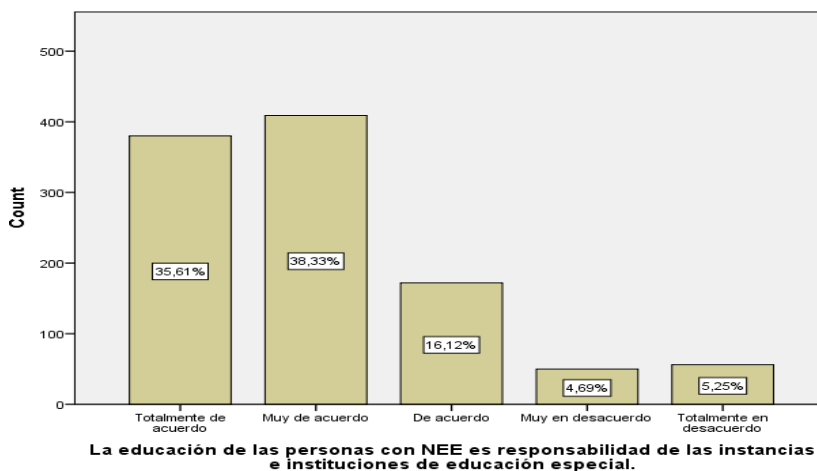


Tabla 14

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

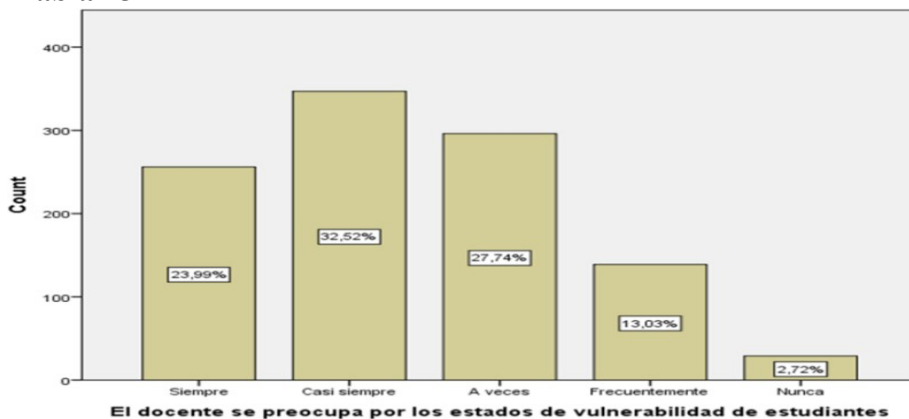
El docente se preocupa por los estados vulnerables de los estudiantes				
Validación	Frecuencia	%	% Válido	% Acumulado
Siempre	256	24,0	24,0	24,0
Casi siempre	347	32,5	32,5	56,5
A veces	296	27,7	27,7	84,3
Frecuentemente	139	13,0	13,0	97,3
Nunca	29	2,7	2,7	100
Total	1067	100	100	

Conforme a lo expresado por los datos recabados, para el 24% (256) de los encuestados el docente siempre se preocupaba por los estados de vulnerabilidad de sus estudiantes, mientras que el 32,5% (347) señalaba que ello ocurría casi siempre, el 27,7 (296) manifestaba que a veces, el 13% (139) frecuentemente y el 2,7% (29) nunca. Estos resultados evidenciaron que el 75,9% (811) de los estudiantes coincidían en el criterio de que no todos los docentes se preocupaban por los estados de vulnerabilidad de sus alumnos, centrando su praxis educativa en un simple proceso de traspaso de saberes, dejando relegado el lado humano y sensible de las personas, a la vez que se creaban barreras en la comunicación, ahondando más la problemática en los estudiantes que padecían este tipo de problemas (Figura 11).

Figura 11

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

Tabla 15



Distribución numérica en base al criterio de los encuestados sobre los

factores que inciden en el ingreso de las personas con NEE o estados de vulnerabilidad al sistema educativo.

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

De acuerdo a la data el 61,86% (660) de los encuestados consideraba que un factor importante que incidía negativamente en el acceso al sistema educativo de los estudiantes con NEE o estados de vulnerabilidad era su lugar de residencia, pues esto imposibilitaba el acceso a la educación superior de los grupos más vulnerables, especialmente en los sectores rurales (Tabla 6, Figura 3 y Figura 12).

Figura 12

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

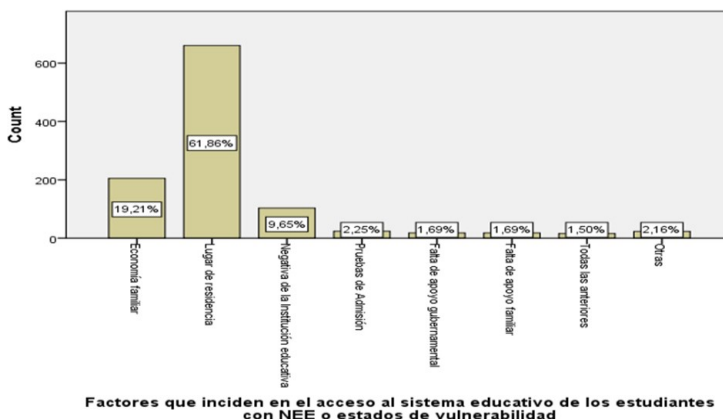


Tabla 16

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

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

El 33,5% (357) de los encuestados manifestó estar totalmente de acuerdo en que los docentes contaran con una formación inclusiva, mientras que el 23,1% (247) indicó estar solamente de acuerdo. Los nuevos estándares educativos implican que la praxis docente se encuentre enmarcada en los principios de igualdad e inclusión, donde las estrategias y metodología empleadas por los educadores permitan la integración de las personas con NEE y estados de vulnerabilidad al proceso enseñanza-aprendizaje ordinario (Figura 13).

Figura 13

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

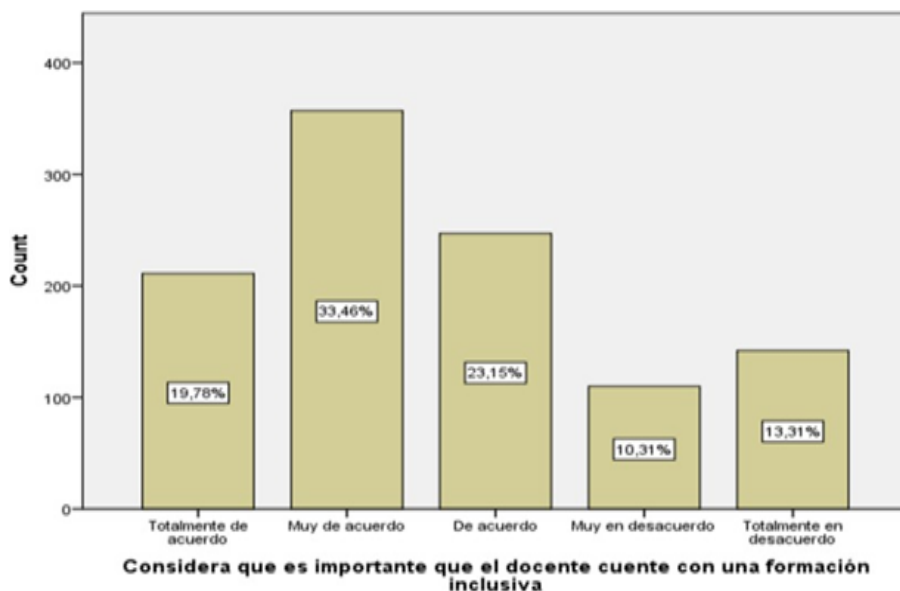


Tabla 17

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

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

Los resultados obtenidos en el estudio mostraron que el 43,2% (461) de los encuestados manifestó estar totalmente en desacuerdo en que las estrategias empleadas por el docente eran flexibles e inclusivas, mientras que el 23,15% (247) aseguró estar muy en desacuerdo, el 16,5% (176) de acuerdo, el 10,5% (112) muy de acuerdo y el 6,7% (71) totalmente de acuerdo. Esta situación reflejó la necesidad de que el docente realizara un cambio en su praxis educativa, fijando su atención en el lado humano y social del colectivo en situación de vulnerabilidad, donde existían estudiantes que asistían a clases tratando de acceder de manera igualitaria a una formación profesional (Figura 14).

Figura 14

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

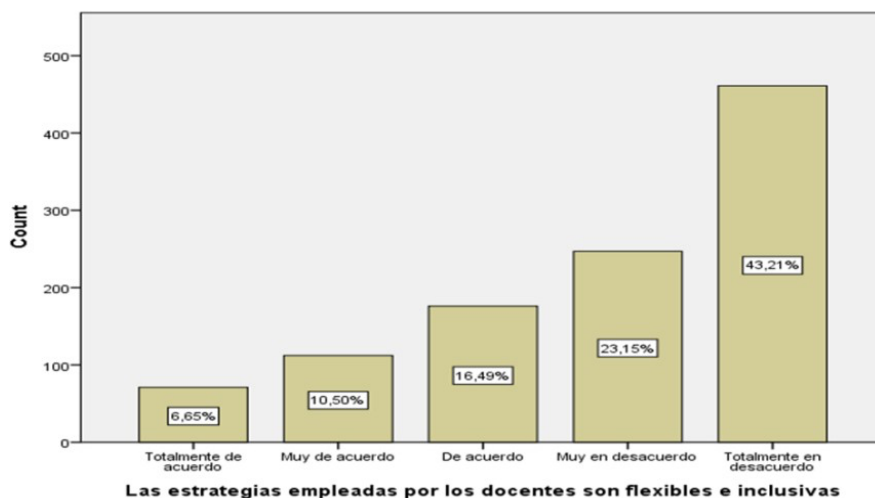


Tabla 18

Distribución numérica en base al criterio de los encuestados sobre la presencia de políticas y prácticas inclusivas en el Centro de Educación Superior.

El Centro de Educación Superior socializa frecuentemente las políticas inclusivas que aplica para atender las NEE o situaciones de vulnerabilidad

		Frecuencia	%	% Válido	% Acumulado
Validación	Siempre	448	21,5	42,0	42,0
	Casi siempre	107	5,1	10,0	52,0
	A veces	304	14,6	28,5	80,5
	Nunca	208	10,0	19,5	100,0
Total		1067	51,3	100	

El Centro de Educación Superior socializa frecuentemente las políticas inclusivas que aplica para atender las NEE o situaciones de vulnerabilidad

	Frecuencia	%	% Válido	% Acumulado
Missing System	1012	48,7		
Total	2079	100,0		

El 42% (448) de los encuestados coincidían en que el centro de educación superior siempre socializaba de manera frecuente las políticas inclusivas que aplicaba para atender a las personas con NEE y/o en situación de vulnerabilidad; mientras en su conjunto, el 58% de los encuestados consideraba que la UNEMI no socializaba -o no lo hacía eficientemente- las políticas y prácticas inclusivas que aplicaba (Figura 15).

Figura 15

Distribución porcentual en base al criterio de los encuestados sobre la presencia de políticas y prácticas inclusivas en el Centro de Educación Superior.

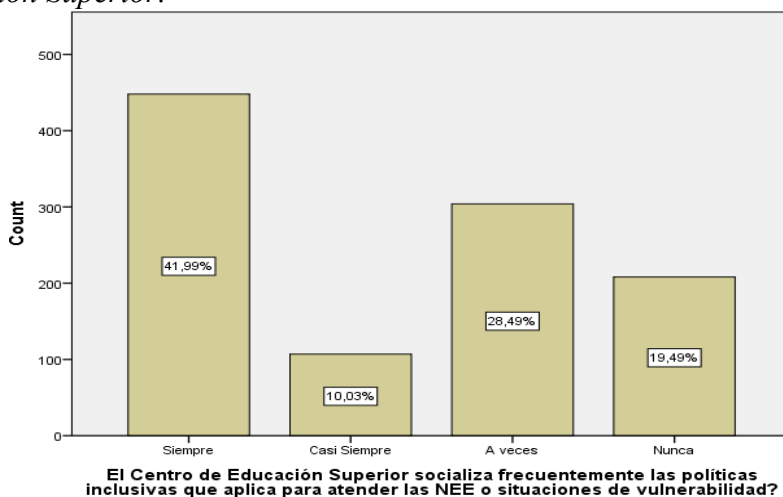


Tabla 19

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

Los docentes aplican estrategias y metodologías óptimas para el aprendizaje de las personas con NEE asociadas o no a una discapacidad					
		Frecuencia	%	% Válido	% Acumulado
Validación	Siempre	223	10,7	20,9	20,9
	Casi siempre	155	7,5	14,5	35,4
	A veces	426	20,5	39,9	75,4
	Nunca	263	12,7	24,6	100
	Total	1067	51,3	100	
	Missing System	1022	48,7		
	Total	2079	100		

Para el 20,9% de los estudiantes consultados los docentes de la UNEMI aplicaban estrategias y metodologías óptimas para el aprendizaje de las personas con NEE asociadas o no a una discapacidad, mientras que el restante 79,1% de los encuestados, [el 14,55 (155) casi siempre, el 39,9% (426) a veces y el 24,6% (263) que nunca] mostro su inconformidad ante las estrategias y metodologías utilizadas por los educadores de la universidad, pues estas no le permitían atender las NEE con eficiencia (Figura 16).

Figura 16

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

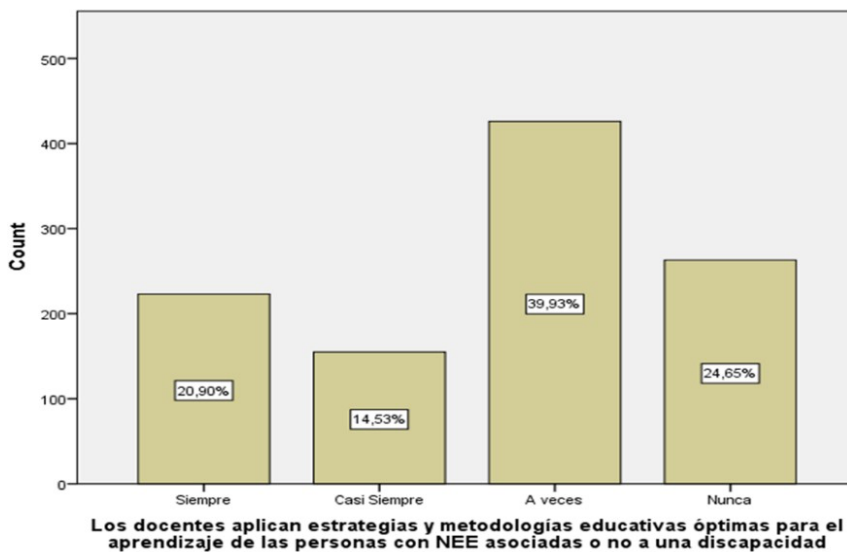


Tabla 20

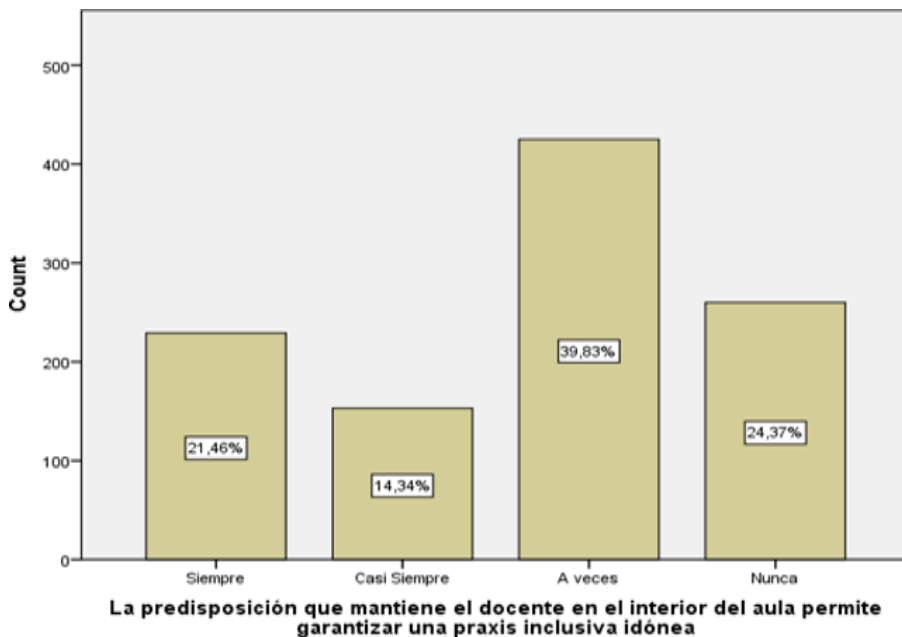
Distribución numérica en base a la predisposición del docente para una praxis educativa idónea.

La predisposición que mantiene el docente en el interior del aula permite garantizar una praxis inclusiva idónea				
	Frecuencia	%	% Válido	% Acumulado
Validación	Siempre	229	11,0	21,5
	Casi siempre	153	7,4	14,3
	A veces	425	20,4	39,8
	Nunca	260	12,5	24,4
	Total	1067	51,3	100
	Missing System	1012	48,7	
	Total	2079	100	

Para el 21,5% (229) de los encuestados, los docentes siempre estaban predispuestos a llevar a cabo y garantizar una praxis inclusiva idónea, mientras que para el 14,3% (153) de los estudiantes esto ocurría casi siempre, en tanto que para el 39,8% (425) solo a veces y para el 24,4% (260) dicha praxis inclusiva no sucedió nunca. Situación esta, que ponderaba el accionar de los docentes en temas inclusivos, a pesar de que existían requerimientos administrativos que demandaban de un conocimiento básico para ejercer la docencia en los contextos universitarios (Figura 17).

Figura 17

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



Cruce de tablas

Tabla 21

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

		Género*Edad					
EDAD			17.25 años	26-34 años	35-43 años	>43	Total
GÉNERO	Femenino	Cantidad	615	77	29	10	731
		% total	57,6%	7,2%	2,7%	,9%	68,5%
	Masculino	Cantidad	284	38	9	5	336
		% total	26,6%	3,6%	,8%	,5%	31,5%
Total		Cantidad	899	115	38	15	1067
		% total	84,3%	10,8%	3,6%	1,4%	100%

El análisis reveló que el 57,6% de los encuestados pertenecían al género femenino y el 26,6% al masculino, inmersos todos en un rango de edad entre 17-25 años. Notándose que la población objeto de estudio, en su mayoría eran sujetos jóvenes, donde sus criterios se basaban en sus experiencias y perspectivas directas en el proceso enseñanza-aprendizaje en la educación superior. Por ello, el proceso de inclusión educativa, así como la gestión del docente era más ponderado debido a su interés y curiosidad.

Tabla 22

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

Género * Residencia			RESIDENCIA		
			Urbana	Rural	Total
GÉNERO	Femenino	Cantidad	627	104	731
		% total	58,8%	9,7%	68,5%
	Masculino	Cantidad	296	40	336
		% total	27,7%	3,7%	31,5%
Total		Count	923	144	1067
		% of total	6,5%	13,5%	100%

Se encontró que el 58,8% de los encuestados de género femenino mantenían su lugar de residencia en la zona urbana, así como el 27,7% de los varones. Apenas el 9,7% de mujeres y el 3,7% de varones provenían de la zona rural. Por ello se consideró que los sectores más vulnerables, o donde la economía dependía de las actividades de campo, tenían un nivel mínimo de participación en la educación superior en la UNEMI, debido a la falta de recursos para seguir la carrera universitaria.

Tabla 23

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

Género * Residencia							
		CARRERA					
		Comunicación social	Diseño gráfico	Educación básica	Psicología	Total	
GÉNERO	Femenino	Cantidad	143	122	72	394	731
		% total	13,4%	11,4%	6,7%	36,9%	68,5%
	Masculino	Cantidad	79	51	39	167	336
		% total	7,4%	4,8%	3,7%	15,7%	31,5%
Total		Cantidad	222	173	111	561	1067
		% total	20,8%	16,2%	10,4%	52,6%	100%

Los datos revelaron que el 52,6% de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación y la Comunicación de la UNEMI estudiaban la carrera de Psicología. Dicho 52,6% estaba distribuido entre el 36,9% del sexo femenino y el 15,7% restante 47,5% de inscritos en dicha Facultad del sexo masculino. Existiendo una diversidad en las preferencias de las carreras a la que optaba la población objeto de estudio.

Tabla 24

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

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

Se observó que el 43,8% de la población femenina y el 18,1% de la masculina coincidieron en que uno de los factores de más peso en el acceso al sistema educativo de los estudiantes con NEE era al lugar de residencia, tal como se certificaba en los resultados de tablas anteriores, el porcentaje de estudiantes de la zona urbana era superior a la rural, lo que implicaba que los sectores más vulnerables no lograban cimentar el desarrollo de la carrera a nivel superior, posiblemente debido a la falta de recursos económicos para movilizarse y la necesidad de trabajar.

Tabla 25

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

			APRENDIZAJE					Total
			Mucho	Bastante	Poco	Muy poco	Para nada	
GÉNERO	Femenino	Cantidad	103	113	133	120	262	731
		% total	9,7%	10,6%	12,5%	11,2%	24,6%	68,5%
	Masculino	Cantidad	48	66	63	57	102	336
		% total	4,5%	6,2%	5,9%	5,3%	9,6%	31,5%
Total	Cantidad	151	179	196	177	364	1067	
	% total	14,2%	16,8%	18,4%	16,6%	34,1%	100,0%	

La información indicaba que solo el 10,6% de la población femenina y el 6,2% de la masculina consideraban que la participación de los estudiantes con NEE o estados de vulnerabilidad generaban bastante en el retraso del proceso enseñanza aprendizaje. Sin embargo, si a estos datos se le adicionaba el de los estudiantes que creían que las personas con NEE incidían de manera significativa en el aprendizaje del resto de alumnos (14,2%) y sumando también el porcentaje de personas que consideraban que incidía de manera leve (18,4%), se llegó a la conclusión de que el 49,4% de la población, es decir, casi la mitad de ella consideraba que se generaba un retraso -de leve a importante- al tener a personas con NEE en las aulas, lo que resultaba negativo en su proceso normal de profesionalización.

Tabla 26

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

			ESTUDIANTES					Total
			Siempre	Casi siempre	A veces	Frecuentemente	Nunca	
GENERO	Femenino	Count	171	238	216	85	21	731
		% of total	16,0%	22,3%	20,2%	8,0%	2,0%	68,5%
	Masculino	Count	85	109	80	54	8	336
		% of total	8,0%	10,2%	7,5%	5,1%	7%	31,5%
Total		Count	256	347	296	139	29	1067
		% of total	24,0%	32,5%	27,7%	13,0%	2,7%	100,0%

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

Tabla 27

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

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

Dentro del proceso de análisis del cruce de Tablas, se evidencia que el 22,5% de la población femenina y el 11,0% masculina consideran importante que el docente cuente con una formación inclusiva. El 19,8% de la población encuestada asegura estar totalmente de acuerdo con esta afirmación, lo que significa que el 53,3% de sujetos investigación coinciden en priorizar el proceso formativo de los docentes en temas inclusivos, basándose en una formación académica previa a la labor propiamente tal con estudiantes.



Capítulo 5

La perspectiva docente

5

Capítulo 5

La perspectiva docente

5

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

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

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

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

En consecuencia, no se puede asegurar que todos los servicios han sido atendidos a tiempo y de la mejor manera, lo que implica que el docente de enseñanza superior debe estar dispuesto a fortalecer y potenciar sus conocimientos en temas inclusivos, haciendo una mirada hacia la misma desde una perspectiva humana y profesional. Al referirse a su labor profesional con personas con NEE o estados de vulnerabilidad, supo manifestar que la institución educativa fija la creación en primera instancia de círculos de estudios pedagógicos,

considerado como un espacio físico, donde se pone a una persona responsable y especializada en diversidad funcional, encargada de promover estrategias y metodologías como parte de la gestión pedagógica y directiva que realiza el centro educativo superior.

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

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

En tal sentido, el aporte de (Isch, 2011) en su obra *“Las actuales propuestas y desafíos en educación: el caso ecuatoriano”* considera

que todo cambio social demanda de una serie de intervenciones que se dan de forma progresiva manifiesta que la inclusión desde sus inicios hasta los actuales momentos atraviesa un proceso de transformación, sin que ello evite que sea considerada como negativa, ya que el modelo propuesto ha permitido salir de las situaciones donde, las escuelas ordinarias no podían recibir estudiantes con capacidades diferentes, favoreciendo a la dotación de una infraestructura física y humana para propiciar un proceso de enseñanza-aprendizaje basados en los principios de la inclusión educativa.

Bajo este contexto, la **D1** expresa que una de las acciones encaminadas por la UNEMI, fue el aprovisionamiento de estrategias educativas donde se logre la intervención directa de todos los actores educativos, entendiéndose por ellos a los docentes, quienes a través de las estrategias de apadrinamiento permiten que estudiantes acompañen a los discentes con NEE dentro del salón de clases, donde se active el uso eficiente de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), así como estrategias metodológicas para casos específicos, tales como el Sistema Braille, Jaws y Booky, teniendo como aliado tecnológico a los teléfonos con sistema Android que permiten el uso de software educativos de gran relevancia.

Por otra parte, el desarrollo de la entrevista se cimenta en uno de los factores más significativos de la inclusión educativa, que para la **D1** se apoya en el accionar del docente, quien fue preparado en primera instancia para atender a niños que no presentarán ningún

problema o condicionamiento de carácter físico o mental. Por consiguiente, es preciso hacer conjeturas del proceso de profesionalización del docente actual, quien debe ser inducido a generar un criterio más crítico y reflexivo ante las necesidades educativas especiales, considerando el uso de recursos efectivos que permitan una enseñanza inclusiva e integradora.

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

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

Bolivariano, y la Universidad de Manabí, son los resultados que estamos entregando para que ellos también puedan aplicar porque es una metodología que en algún momento empieza como empírica, los resultados son buenos, está plasmado bajo un proyecto y pienso que a futuro no muy lejano ahora ya tenemos un proyecto de investigación que lo vamos aplicar con el resto de universidades”.

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

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

Dentro de lo manifestado **D2**, se deja entrever su experiencia profesional en temas inclusivos, ya que su bagaje profesional la ha conllevado a formar parte del equipo de diseño de la carrera de Educación Especial en la UNEMI, la misma que piensa contribuir a la

dotación de profesionales con plenos conocimientos inclusivos, que en base a los análisis realizados, la Zona 5 registra alrededor de 7.560 personas con alguna NEE asociadas o no a una discapacidad, incluyéndose a personas con enfermedades catastróficas.

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

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

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

profesional vea las realidades desde el punto de vista humano, capaz de contrastar dicha realidad con su criterio profesional.

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

Por otra parte, el criterio de la **D3** referente al rol que ejerce la UNEMI en temas inclusivos dentro de la región, coincide con el emitido por los otros profesionales, ya que su hijo fue el primer estudiante con discapacidad física en ingresar a la IES, logrando graduarse como Licenciado en Diseño Gráfico; posteriormente a él ingresaron cinco estudiantes con discapacidad visual, existiendo en la actualidad un número aproximado de entre 15 a 20 personas con NEE asociadas a una discapacidad. Por ello personalmente considero que la institución en educación superior es líder en inclusión, lo que ha conllevado a adaptar sus procesos pedagógicos, administrativos, así como de infraestructura.



Reflexiones finales



Reflexiones finales

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

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

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

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

Por tanto, el proceso inclusivo en la universidad no solo se debe centrar en el acceso a la educación, sino en el contexto áulico de todas las asignaturas que forman parte de la malla educativa, donde la gestión directiva, pedagógica y administrativa debe propiciar mesas de trabajo que permitan mejorar las estrategias y metodologías desde las perspectivas de inclusión, equidad y atención efectiva a la diversidad.

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

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

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

todos, dentro de los aspectos inclusivos y equitativos.

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

Respecto al estudio cuantitativo

Se trabajó en una Facultad con una población femenina superior a la masculina, -posiblemente debido a que las carreras son de corte social-, y con un 84% de estudiantes con edades comprendidas entre los 17 y 25 años en sus tres turnos.

Un dato por demás valioso es el hecho de que el 86,5% de los estudiantes vivía en zonas urbanas, por lo que sería adecuado ahondar al respecto, a fin de poner los correctivos que permitan que población de la zona rural tenga igualmente acceso a educación superior.

Casi la totalidad de la población en estudio, a saber, el 99,5% de los encuestados no presentaba discapacidad, aunque todos tienen contactos, familiares o allegados que si la presentan. Llama la atención en este grupo su postura tanto frente a las personas con discapacidad como ante los docentes de la institución. En el primer caso, de cara a las personas con NEE, consideran que deben educarse en instituciones de educación especial, denotando con ello una predisposición negativa frente al grupo con NEE, al que consideran genera retraso en el aula, y otros.

Por su parte, la población en estudio arrojó luces igualmente respecto a la labor docente dentro del aula y su forma de trabajo, que no debería desmerecerse, por el contrario, podría ser útil para implementar correctivos.

Debe hacerse un alto para recordar que los estudiantes sin discapacidad ni situación de vulnerabilidad requieren que se les sensibilice y eduque, pues posiblemente no han tenido la oportunidad de estudiar con personas con discapacidad, y pueden sentir que la universidad no es el sitio para ella. El docente debe intervenir inmediatamente, sensibilizando a sus colegas, así como también a sus estudiantes sobre estos temas, además de tomar en cuenta la percepción de sus estudiantes sin discapacidad como la posibilidad de mejorar su labor. Igualmente debe tomar correctivos de su práctica, (ser flexible), dando así dar valor a lo indicado por sus estudiantes.

Referencias

- Banco Mundial. (2021). *Discapacidad* <https://www.bancomundial.org/es/topic/disability#1>.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. OEI/FUHEM [Trad. Cast. Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools* (3ª ed. rev.). Bristol: CSIE]
- Clavijo Castillo, R. G., & Bautista-Cerro, M. J. (2020). La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana. *Alteridad*, 15(1), 113-124. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n1.2020.09>
- Delgado, K. E., Vivas, D. A., Carrión, C. B., y Reyes, B. D. C. (2022). Educación inclusiva en América Latina: Trayectorias de una educación segmentada. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 28(Especial 5), 18- 35.
- Delgado Valdivieso, K., Vivas Paspuel, D. A., y Sanchez Ruiz, J. (2021). Educación inclusiva en la educación superior: Propuesta de un modelo de atención en Ecuador. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVI I(Número Especial 3), 14-27.
- Garcés Suárez, E., Alcívar Fajardo, O., & Garcés Suárez, E. (2022). La educación inclusiva en la universidad: reclamos y propuestas. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(2), 336-343.

Gobierno del Ecuador. (20 de octubre de 2008). *Constitución del Ecuador 2008*.

IESALC-UNESCO, Times Higher Education. (2022). *Las universidades de todo el mundo abordan la igualdad de género, pero aún quedan brechas por cerrar*. <https://www.iesalc.unesco.org/2022/03/08/las-universidades-de-todo-el-mundo-abordan-la-igualdad-de-genero-pero-aun-quedan-brechas-por-cerrar/>

López Insua, B.M. (2023). La inclusión de las personas con discapacidad desde un enfoque de derechos. Principios de justicia y obligaciones generales. Parte Primera. La discapacidad. Modelo legal de garantía y nuevos paradigmas. *Revista Crítica de Relaciones de Trabajo. Laborum*. ISSN:2386-7191–ISSNe:2387-0370

Mendieta León, J. E., Zambrano Mendoza, Y. Y., Quizhpe Cueva, J. L., & Jumbo Vélez, J. P. (2023). Inclusión y accesibilidad a la educación superior en Ecuador. *Prometeo Conocimiento Científico*, 3(1), e28. <https://doi.org/10.55204/pcc.v3i1.e28>

Ministerio de Educación Cultura y Deporte. (2013). *Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre para la mejora de la calidad educativa*. Publicado en Boletín Oficial Del Estado n° 295, del 10 de diciembre de 2013.

Ministerio de Educación del Ecuador. (31 de marzo de 2011). *LOEI. Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Quito, Pichincha, Ecuador

π

Ministerio de Educación del Ecuador. Consejo Nacional de Educación. (2005). Plan Decenal de Educación del ECUADOR 2006 - 2015. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/ec_9029.pdf

Ministerio de Educación, cultura, deportes y recreación. (17 de enero de 2002). *Reglamento de Educación Especial*. Quito, Pichincha, Ecuador.

Naciones Unidas. (2021). *Objetivos de Desarrollo Sostenible. 4 Educación de Calidad*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>

Organización Mundial de la Salud. (s.f.). CIF para la discapacidad

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2013). *El Derecho a la Educación*. Organización de las Naciones Unidas-UNESCO: <https://es.unesco.org/themes/derecho-a-educacion>

Organización Panamericana de la Salud/Organización Mundial de la Salud, Oficina Regional para las Américas. (2021). *Personas con discapacidad. Un enfoque basado e los derechos humanos*. Serie Derechos Humanos y Salud. <https://www.paho.org/es/temas/discapacidad.pdf>

Pereira Leite, L., Martins, S., Moriña. A., y Morgado, B. (2023). Concepciones sobre la discapacidad de estudiantes universitarios españoles. *Alteridad Revista de Educación*, 18(1), 122-135. <https://doi.org/10.17163/alt.v18n1.2023.10>

Ramírez Morera, M. (2023). La perspectiva histórica de la discapacidad: La coexistencia paradigmática. *Revista Arjé*, 6(2), 1-24. <https://doi.org/10.47633/arje.v6i2.651>

Ramírez Morera, M. (2021). *Las condiciones asociadas a la experiencia de éxito universitario de las mujeres con discapacidad*. [Tesis doctoral, Universidad de Costa Rica]. <https://hdl.handle.net/10669/83159>

República de Ecuador. Presidencia de la República. (2010). *Ley Orgánica de Educación Superior. Registro Oficial Suplemento 298*. https://www.academia.edu/7532271/LOES_2010

Sánchez, J.L. (2023). Análisis exploratorio de las políticas sobre diversidad e inclusión de diez universidades públicas en México a partir de documentos estratégicos. *Voces de la educación*, 8 (16), pp 150-173.

Tello-Zuluaga, J. M., Ochoa Londoño, E. D., & Herrera Pérez, J. C. (2023). Procesos de educación inclusiva en una institución educativa oficial. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (70), 55-88. <https://www.doi.org/10.35575/rvucn.n70a4>

UNESCO. IESALC (2023). *El derecho a la educación superior en América Latina y el Caribe. Compendio de notas conceptuales*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387656_spa

UNESCO. (2021). *Educación 2030. Declaración de incheon y marco de acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

UNESCO. (2021). Políticas de educación inclusiva. Estudios sobre políticas educativas en América Latina. UNESCO/ UNICEF/ Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE).

UNESCO (1994). *Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Jomtien, Tailandia, 5 al 9 de marzo de 1990. (2da ed.) https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa

UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Aprobada por la Conferencia Mundial sobre Necesidades Especiales: Acceso Y Calidad. <https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO1005/6.1.3.4-1005.pdf>

Universidad Estatal El Milagro. Decanato. Facultad de Ciencias de la Educación y la Comunicación. (2016). *Nómina de estudiantes para aplicar encuesta*.

Vargas, E. (14 de Julio de 2014). *Acento. El papel de la política educativa*

Zabalza, M. (2009). Ser profesor universitario hoy. La Cuestión Universitaria. *Boletín electrónico de la Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria*, 5, pp. 68-80. <http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3338/3403>

ISBN: 978-9942-636-59-1



9789942636591