

TESIS DOCTORAL

AÑO 2022

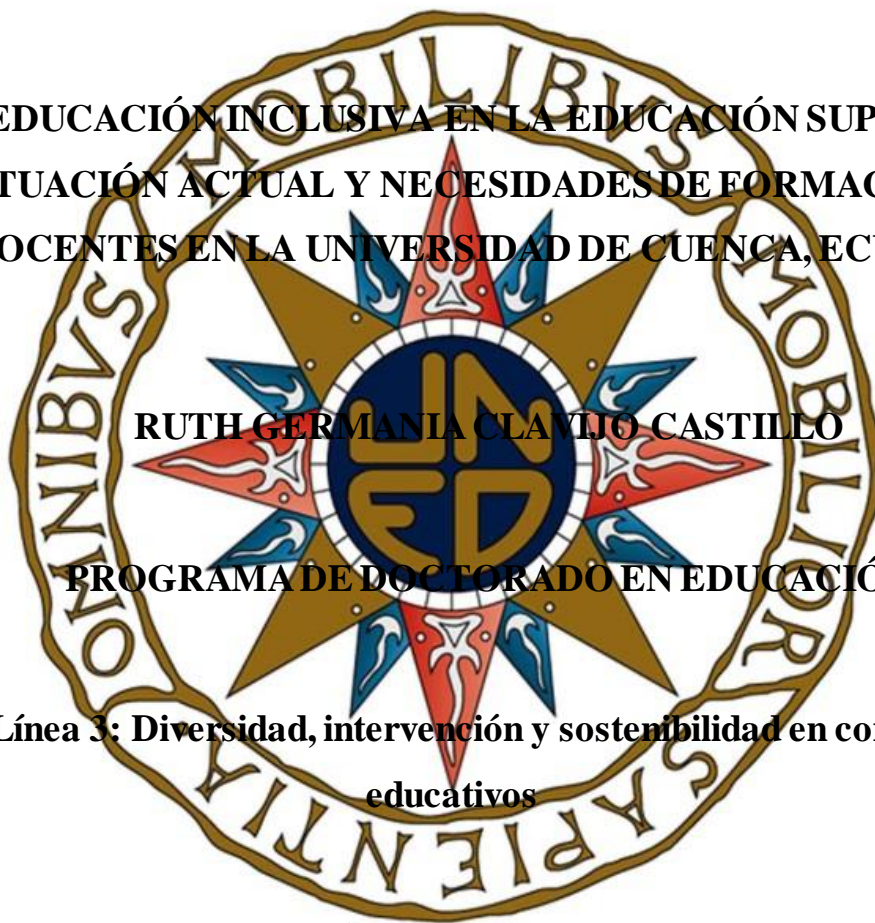
**LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR:
SITUACIÓN ACTUAL Y NECESIDADES DE FORMACIÓN DE
LOS DOCENTES EN LA UNIVERSIDAD DE CUENCA, ECUADOR.**

RUTH GERMANIA CLAVIJO CASTILLO

PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

**Línea 3: Diversidad, intervención y sostenibilidad en contextos
educativos**

DIRECTORA: MARÍA JOSEFA BAUTISTA-CERRO RUIZ



Agradecimiento

Mis sinceros agradecimientos a todos aquellos que contribuyeron en el desarrollo de esta investigación, colaborando plenamente en cada una de las ideas que se gestaron en este trabajo que bajo la tutoría de mi directora hoy lo presentamos.

Mi agradecimiento infinito a la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), a sus autoridades, a la coordinación del programa de Doctorado en Educación, Dra. María Ángeles Murga, quienes facilitaron las gestiones pertinentes para el desarrollo de esta investigación, así como a mi directora de tesis Dra. María Josefa Bautista Cerro, quien, a través de los años de mi formación en el doctorado, se ha constituido en un ejemplo profesional y personal a seguir. Gracias por apoyarme en todo momento y permitirme llegar a culminar este trabajo.

Agradezco a las autoridades de la Universidad de Cuenca por el apoyo institucional para iniciar mis estudios doctorales, así como también para la ejecución de la investigación y la elaboración de la tesis doctoral.

Extiendo mi agradecimiento a todos los decanos de las doce Facultades de la Universidad de Cuenca quienes autorizaron la aplicación del instrumento de investigación, así como a todos los docentes y estudiantes que fueron parte importante de este estudio, gracias por su participación activa en la recolección de los datos.

A las autoridades actuales de la Universidad de Cuenca, a los profesionales del Departamento de Bienestar Universitario, docentes coordinadores de las distintas Facultades, quienes apoyaron con su trayectoria profesional como parte de las entrevistas, situación que permitió completar la información de la tesis y facilitó una mayor comprensión de la situación de la educación inclusiva en el contexto universitario.

A las autoridades de mi querida Facultad de Psicología, por el apoyo brindado en la asignación de tiempo para ejecutar esta actividad.

DEDICATORIA

A todos los niños, niñas y adolescentes diversos y a sus padres, aquellos seres humanos valientes que luchan día a día buscando hacer cumplir el derecho esencial del ser humano, el derecho a la educación.

A mis padres por haber emprendido en mí, el interés por el campo educativo, por haberme motivado e iniciado por este maravilloso camino de la educación.

A mis hijos, el motor fundamental de mi vida, ellos, la inspiración y el esfuerzo. Mil perdones por las horas robadas de su tiempo.

A mi esfuerzo, constancia y dedicación para concluir este trabajo que, sin el apoyo de mi esposo y mi familia, hoy no fuese una realidad.

A todos a quienes contribuyen con un granito de arena por volver a este mundo más inclusivo, justo y equitativo.

Ruth

ÍNDICE

ÍNDICE.....	3
ÍNDICE DE TABLAS	7
ÍNDICE DE FIGURAS	10
1 MARCO TEÓRICO	17
1.1 Definiciones básicas.....	17
1.2 Diversidad e inclusión.....	23
1.3 Tipos de diversidad	25
1.4 Educación Inclusiva en el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).....	29
1.5 Educación Inclusiva y Educación Superior (ES)	37
1.6 Presente, pasado y futuro de la educación inclusiva en la Universidad.....	42
1.7 Normativa en Educación Superior	48
1.8 La educación Inclusiva en Ecuador. Base legal.....	50
1.9 La Universidad Ecuatoriana frente a la educación inclusiva	67
1.10 La Educación Superior en Ecuador. Acceso y permanencia	71
1.11 Educación Inclusiva en la Universidad de Cuenca	82
1.12 La figura del docente inclusivo en la Educación Superior.....	88
1.13 Competencias docentes frente a la diversidad	92
1.14 Actitud docente y diversidad.....	98
1.15 Dimensiones de la Educación Inclusiva en Educación Superior	102
1.15.1 Culturas inclusivas en Educación Superior	103
1.15.2 Políticas inclusivas en Educación Superior	108
1.15.3 Prácticas inclusivas en educación Superior	112
1.16 Evaluación de culturas, políticas y prácticas inclusivas de acuerdo con el <i>Index for inclusion</i> adaptado a la Educación Superior	115

1.17 Evaluación de las dimensiones en el contexto de la Educación Superior ecuatoriana.....	118
2 ESTUDIO EMPÍRICO. DISEÑO METODOLÓGICO	124
2.1 Presentación y delimitación del problema	124
2.2 Objetivo general.....	126
2.3 Metodología	126
2.4 Universo y muestra	127
2.5 Instrumentos.....	132
a) Cuestionario sobre Adaptación del Index for Inclusion al ámbito de la Educación Superior.	132
b) Técnica de análisis de información	140
d) Entrevistas	142
2.6 Variables de estudio	143
2.7 Proceso de recogida de datos	146
2.8 Consideraciones éticas	148
2.9 Técnicas aplicadas en el análisis de los datos	149
3 RESULTADOS	149
3.1 Perfil de los participantes	150
3.2 Perfil del estudiantado.....	158
3.3 Análisis descriptivo.....	161
3.4 Resultados en la dimensión: Crear Culturas Inclusivas	164
3.4.1 Percepción de la dimensión: Crear culturas inclusivas, por estamentos	168
3.5 Resultados en la Dimensión: Elaborar Políticas inclusivas	172
3.5.1 Percepción de políticas inclusivas desde los distintos estamentos	174
3.6 Resultados de la dimensión: Desarrollar Prácticas Inclusivas	180
3.7 Percepción de las dimensiones del Índice, según edad y género en estudiantes	192
3.8 Evaluación del estudiantado según género	194
3.9 Culturas, políticas y prácticas inclusivas según la edad y género en docentes .	199

4	PERCEPCIÓN SEGÚN EL ÁREA DE CONOCIMIENTO	207
4.1	Percepción según el área de conocimiento del estudiantado	214
4.2	Culturas, políticas y prácticas inclusivas desde la percepción del profesorado de acuerdo con la facultad que pertenecen	222
4.3	Culturas, políticas y prácticas inclusivas desde la percepción del estudiantado por Facultades	230
4.4	Culturas, políticas y prácticas inclusivas según años de experiencia docente ..	234
4.5	Culturas, políticas y prácticas inclusivas según la formación docente	236
4.6	Discusión.....	242
5	ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DOCUMENTOS DE LA UNIVERSIDAD DE CUENCA.....	251
5.1	Análisis de políticas (normativa), culturas (ambientes e instancias) y prácticas inclusivas (acciones) como dimensiones de la educación inclusiva dentro de la Universidad de Cuenca	251
5.2	Promoción de la Educación Inclusiva en la Universidad de Cuenca	253
5.3	Análisis de sílabos, programas de educación inclusiva en las Facultades que componen la Universidad de Cuenca	270
5.4	Revisión de Facultades y carreras	274
5.4.1	Facultad de Arquitectura y Urbanismo	280
5.4.2	Facultad de Artes	281
5.4.3	Facultad de Ciencias Agropecuarias	284
5.4.4	Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas	286
5.4.5	Facultad de Ciencias de la Hospitalidad	289
5.4.6	Facultad de Ciencia Médicas	290
5.4.7	Facultad de Ciencias Químicas	291
5.4.8	Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación	292
5.4.9	Facultad de Ingeniería	295
5.4.10	Facultad de Jurisprudencia, Ciencias Políticas y Sociales	296

5.4.11	Facultad de Odontología	300
5.4.12	Facultad de Psicología	301
5.4.13	Instituto Universitario de Lenguas	302
5.4.14	Ingreso de estudiantes según género en las distintas carreras de la Universidad.	303
5.5	Síntesis conclusiva	305
6	ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS	308
6.1	Recolección de la información	311
6.2	Análisis de datos	312
6.3	Resultados principales	313
7	CONCLUSIONES	322
8	Propuesta Formativa	326
8.1	Capacitación del profesorado inclusivo	326
9	Limitaciones e implicaciones futuras de la investigación doctoral	329
10	RECOMENDACIONES	331
11	REFERENCIAS	333
12	ANEXOS	348
12.1	Anexo 1. Tablas complementarias del análisis de resultados.	348
12.2	Anexo. 2. Encuesta para el estudiantado participante.	352
12.3	Anexo 3. Encuesta para el profesorado.	356
12.4	Anexo 4. Consentimiento Informado.	360
12.5	Anexo 5. Oficio enviado a Decanos de las Facultades.	362
12.6	Anexo 6. Entrevistas realizadas.	364

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. <i>Declaraciones sobre Educación Inclusiva</i>	42
Tabla 2. <i>Número de estudiantes por tipos discapacidad matriculados en IES – Ecuador</i> 60	
Tabla 3. <i>Tasa bruta de matrícula en universidades y escuelas politécnicas</i>	75
Tabla 4. <i>Número de personas según auto identificación étnica (indígena, afro ecuatoriano y montubio matriculado en ES</i>	76
Tabla 5. <i>Becas nacionales otorgadas a estudiantes en universidades del país</i>	78
Tabla 6. <i>Auto identificación étnica de un total de 632.541 registros</i>	80
Tabla 7. <i>Políticas de Acción afirmativa en los procesos de admisión</i>	82
Tabla 8. <i>Estudiantes matriculados según auto identificación étnica, por periodo académico</i>	87
Tabla 9. <i>Criterios de inclusión para seleccionar a docentes y estudiantado</i>	129
Tabla 10. <i>Estudiantes matriculados por provincia de procedencia</i>	131
Tabla 12. <i>Coeficiente de fiabilidad Alfa de Cronbach de las tres dimensiones y las seis secciones</i>	140
Tabla 13. <i>Operativización de las variables del estudio</i>	144
Tabla 14 . <i>Cantidad de ítems sin calificación divididas por Facultades (Necesito más información)</i>	162
Tabla 15. <i>Descripción general de la evaluación</i>	163
Tabla 16. <i>Percepción general de la Dimensión A; secciones: Construir comunidad y Establecer valores inclusivos</i>	167
Tabla 17. <i>Percepción del estudiantado sobre la dimensión: Crear cultura inclusiva: Construir comunidad</i>	169
Tabla 18. <i>Percepción del profesorado sobre la dimensión: Crear cultura inclusiva: Construir comunidad</i>	170
Tabla 19. <i>Percepción del estudiantado sobre la generación de políticas inclusivas: Desarrollar una universidad para todas las personas</i>	176
Tabla 20. <i>Percepción del profesorado sobre la generación de políticas inclusivas: Desarrollar una universidad para todas las personas</i>	177
Tabla 21. <i>Percepción del estudiantado con relación a la generación de políticas inclusivas, Sección: Organizar el apoyo para atender a la diversidad</i>	179
Tabla 22. <i>Percepción del profesorado en relación con la generación de políticas inclusivas, Sección: Organizar el apoyo para atender a la diversidad</i>	180

Tabla 23. <i>Percepción del estudiantado sobre de desarrollo de prácticas inclusivas, sección: Organizar el proceso educativo</i>	183
Tabla 24. <i>Percepción del profesorado sobre de desarrollo de prácticas inclusivas, sección: Organizar el proceso educativo</i>	184
Tabla 25. <i>Percepción del estudiantado sobre el desarrollo de prácticas inclusivas, sección: Movilizar recursos</i>	185
Tabla 26. <i>Percepción del profesorado sobre el desarrollo de prácticas inclusivas, sección: Movilizar recursos</i>	187
Tabla 27. <i>Coefficiente Rho de Spearman para culturas, políticas y prácticas inclusivas y su correlación con la edad del estudiantado</i>	194
Tabla 28. <i>Culturas, políticas y prácticas según edad del profesorado</i>	200
Tabla 29. <i>Coefficiente Rho de Spearman para culturas, políticas y prácticas inclusivas y su correlación con la edad en el profesorado</i>	201
Tabla 30. <i>Evaluación según características de los docentes</i>	206
Tabla 31. <i>Comparaciones de medias de columna según área de conocimiento (profesorado)</i>	207
Tabla 32. <i>ANOVA para el grupo de profesores según área de conocimientos</i>	214
Tabla 33. <i>Comparaciones de medias de columna según área (estudiantado)</i>	215
Tabla 34. <i>Evaluación de culturas inclusivas, políticas y prácticas según áreas de conocimiento</i>	216
Tabla 35. <i>ANOVA por áreas del conocimiento desde la percepción del estudiantado</i>	222
Tabla 36. <i>Culturas, políticas y prácticas inclusivas según años de experiencia docente</i>	235
Tabla 37. <i>Coefficiente Rho de Spearman para culturas, políticas y prácticas inclusivas y su correlación con los años de experiencia docentes</i>	236
Tabla 38. <i>Culturas, políticas y prácticas inclusivas según la formación del profesorado</i>	238
Tabla 39. <i>Prueba ANOVA para la comparación de culturas, políticas y prácticas inclusivas según el nivel de estudio del profesorado</i>	239
Tabla 40. <i>Coefficiente Rho de Spearman para culturas, políticas y prácticas inclusivas y su correlación con el nivel de estudio del profesorado</i>	240
Tabla 41. <i>Evaluación general según estudiantes y docentes</i>	240
Tabla 42. <i>Otorgamiento de becas económicas en el periodo 2020 – 2021</i>	257
Tabla 43. <i>Servicio de Atención Psicológica</i>	261

Tabla 44. <i>Estudiantes con discapacidad que ingresan a la Universidad. Periodo Marzo - agosto 2020</i>	264
Tabla 45. <i>Políticas de acción afirmativa que fundamentan la Agenda de Igualdad de Oportunidades de la Universidad de Cuenca</i>	269
Tabla 46. <i>Facultades de la Universidad de Cuenca y carreras que ofertan</i>	276
Tabla 47. <i>Porcentaje de estudiantes según sexo por facultad</i>	303
Tabla 48. <i>Participantes del estudio</i>	310
Tabla 49. <i>Preguntas de la entrevista organizada según dimensiones</i>	311
Tabla 50. <i>Dimensiones y códigos de la educación inclusiva en el contexto universitario</i>	313
Tabla 51. <i>Evaluación según facultad (Docentes)</i>	349
Tabla 52. <i>Comparaciones de medias de columna según facultad (Docentes)</i>	350
Tabla 53. <i>Comparaciones de medias de columna según facultad (estudiantes)</i>	351

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. <i>Educación inclusiva y desarrollo sostenible en el contexto universitario</i>	34
Figura 2. <i>Normativa que apoya la inclusión en la Universidad de Cuenca</i>	85
Figura 3. <i>Diseño Metodológico</i>	127
Figura 4. <i>Estudiantes matriculados en relación con el área del conocimiento y género</i>	130
Figura 5. <i>Propiedades del Index for Inclusion adaptado a la Educación Superior</i>	135
Figura 6. <i>Participantes del estudio divididos según género</i>	151
Figura 7. <i>Perfil del profesorado y estudiantes según edad.</i>	152
Figura 8. <i>Docentes participantes según nivel de estudios</i>	153
Figura 9. <i>Porcentaje de docentes que han recibido formación en educación inclusiva</i> ..	154
Figura 10. <i>Porcentaje de docentes según los años de experiencia en la Universidad</i>	155
Figura 11. <i>Porcentaje de docentes según su condición laboral en la Universidad</i>	156
Figura 12. <i>Perfil de participantes según auto identificación étnica</i>	157
Figura 13. <i>Distribución de participantes por Facultad</i>	158
Figura 14. <i>Participación del estudiantado según lugar de procedencia</i>	159
Figura 15. <i>Porcentaje de estudiantes según el semestre que cursan</i>	160
Figura 16. <i>Percepción de la sección A.2. Establecer valores inclusivos (profesorado y estudiantes)</i>	171
Figura 17. <i>Percepción de docentes y estudiantado acerca de la sección B.2. Desarrollar una Universidad para todos</i>	173
Figura 18. <i>Percepción de los participantes: Sección B.2. Organizar el apoyo para atender la diversidad</i>	174
Figura 19. <i>Percepción de los participantes: Sección C.1. Organizar el proceso educativo.</i>	182
Figura 20. <i>Percepción de los participantes: Sección C.2. Movilizar Recursos</i>	186
Figura 21. <i>Percepción de indicadores de la dimensión A, entre docentes y estudiantes</i> ..	189
Figura 22. <i>Percepción de estudiantes y profesorado, sobre la dimensión B</i>	190
Figura 23. <i>Comparación de prácticas inclusivas desde la percepción de docentes y estudiantes</i>	191
Figura 24. <i>Evaluación por dimensiones según la edad de estudiantado</i>	193
Figura 25. <i>Evaluación de culturas, prácticas y políticas inclusivas según género del estudiantado</i>	195
Figura 26. <i>Evaluación de dimensiones por auto identificación étnica.</i>	197

Figura 27. <i>Evaluación de dimensiones desde la percepción del estudiantado por condición de discapacidad</i>	199
Figura 28. <i>Percepción de secciones según género del profesorado</i>	202
Figura 29. <i>Percepción del profesorado de las secciones del Índice según auto identificación étnica</i>	204
Figura 30. <i>Percepción de secciones según condición de Discapacidad</i>	205
Figura 31. <i>Percepción del profesorado sobre las dimensiones del Índice: área de Ingeniería y Tecnología</i>	208
Figura 32. <i>Percepción del profesorado sobre las dimensiones del Índice: Ciencias Médicas y de la salud</i>	209
Figura 33. <i>Percepción del profesorado sobre las dimensiones del Índice: Área de Ciencias Agropecuarias</i>	210
Figura 34. <i>Percepción de docentes sobre las dimensiones del Índice: Área de Sociales</i> .	211
Figura 35. <i>Percepción del profesorado sobre las dimensiones del Índice: Área de Humanidades</i>	212
Figura 36. <i>Percepción del estudiantado sobre las dimensiones del Índice: Área de Ingeniería y Tecnología</i>	217
Figura 37. <i>Percepción del estudiantado sobre las dimensiones del Índice: Área Médica y de la salud</i>	218
Figura 38. <i>Percepción del estudiantado sobre las dimensiones del Índice: Área de Ciencias Agropecuarias</i>	218
Figura 39. <i>Percepción del estudiantado sobre las dimensiones del Índice: Área de Sociales</i>	220
Figura 40. <i>Percepción del estudiantado sobre las dimensiones del Índice: Área de Humanidades</i>	221
Figura 41. <i>Percepción del profesorado por facultad sobre la Dimensión A</i>	224
Figura 42. <i>Percepción del profesorado por facultad sobre la Dimensión B</i>	226
Figura 43. <i>Percepción del profesorado por facultad sobre la Dimensión C</i>	228
Figura 44. <i>Percepción del estudiantado por facultad: Dimensión A</i>	231
Figura 45. <i>Percepción del estudiantado por facultad: Dimensión B</i>	232
Figura 46. <i>Percepción del estudiantado por facultad: Dimensión C</i>	233
Figura 47. <i>Evaluación de las dimensiones del Índice, según nivel de formación del profesorado</i>	237
Figura 48. <i>Percepción de dimensiones entre docentes y estudiantes</i>	241

LISTA DE ABREVIATURAS Y SIGLAS.

AL. América Latina

BAP. Barreras para el Aprendizaje y la Participación

CACES. Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior

CDESC. Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales

CEPAL. Comisión Económica para América Latina.

CES. Consejo de Educación Superior.

COBIAS-UC. Comité de Bioética del área de Salud de la Universidad de Cuenca

CONADIS. Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades

CONEA. Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior del Ecuador.

DBU. Departamento de Bienestar Universitario y Derechos humanos

DS. Desarrollo Sostenible

ENES. Examen Nacional para la Educación Superior

ES. Educación Superior.

IES. Instituciones de Educación Superior

INEC. Instituto Ecuatoriano de Estadísticas y Censos

LOEI. Ley Orgánica de Educación Intercultural

LOES. Ley Orgánica de Educación Superior

ODS. Objetivos de Desarrollo Sostenible

ONU. Organización de las Naciones Unidas

PIDESC. Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.

PNBV. Plan Nacional del Buen Vivir

PND. Plan Nacional de Desarrollo.

SENESCYT. Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación.

SENPLADES. Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo.

UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

INTRODUCCIÓN.

La universidad del siglo XXI afronta un gran y complejo desafío compartido a nivel mundial, partir del reconocimiento de que las aulas universitarias cada vez son más diversas y lograr una educación inclusiva para avanzar hacia una educación superior para todas las personas sin excepciones ni distinciones por ninguna condición. Una universidad basada en la equidad e igualdad de oportunidades para todo el estudiantado, que busca eliminar o al menos reducir las barreras que obstaculizan la participación y el aprendizaje, descartando posibles estereotipos y prejuicios que contaminan el proceso educativo y valorando la diversidad como un patrimonio de la condición humana.

La tesis doctoral que se presenta aborda la posición del profesorado y el estudiantado de la Universidad de Cuenca respecto a las culturas, políticas y prácticas inclusivas. La investigación se encuentra encuadrada en la línea teórica de la educación inclusiva en el contexto universitario desde el enfoque de transformación que requieren las Instituciones de Educación Superior (IES) para asegurar la atención a la diversidad del estudiantado. Es esta línea se pretende garantizar no solo el acceso sino la igualdad de oportunidades para recibir enseñanza de calidad. Está presente la reducción de las barreras que pueden obstaculizar el aprendizaje y la participación. Se trata por tanto no solo de procurar eliminar las barreras de acceso sino de todos aquellos elementos que puedan dificultar la continuidad, procurando que todo el estudiantado pueda finalizar sus estudios y continuar con su carrera profesional, contribuyendo así a su desarrollo personal, preparados para enfrentar los retos que coloca la sociedad actual.

En la actualidad nadie puede negar que las aulas universitarias son cada vez más heterogéneas, siempre han sido diversas y en los últimos años se apuesta por reconocer la heterogeneidad de intereses, necesidades, ritmos de aprendizaje, género, orientación sexual, condiciones socioeconómicas, credos, ideologías políticas, condición etaria, y de discapacidad. Las IES intentan adoptar los principios de la inclusión y se encuentran ajustando prácticas y modelos educativos con la finalidad de garantizar el aprendizaje de todo el estudiantado. En el contexto ecuatoriano, existen universidades que están adoptando no solo las políticas inclusivas planteadas desde las instancias que coordinan la Educación Superior (ES), sino que se encuentran acogiendo prácticas educativas que les permiten desarrollar competencias entre todo el estudiantado, sin exclusión, mejorando no solo la convivencia dentro de las aulas, sino garantizando la igualdad de oportunidades.

La evaluación de políticas, prácticas y culturas como dimensiones que permiten conocer si la universidad avanza hacia la educación inclusiva es un elemento clave en esta tesis doctoral. Además, consideramos que en el contexto ecuatoriano hace falta más investigación que permita visualizar los avances y progresos que se están desarrollando en la IES respecto a la inclusión educativa, así como también hace falta analizar los factores que influyen para que una IES se considere inclusiva. En este proceso, resulta importante preocuparse por las percepciones del profesorado y el estudiantado con la finalidad de determinar la necesidad de trabajar en las dimensiones de la educación inclusiva que permita a la universidad mejorar y avanzar hacia la atención a la diversidad.

Con los resultados alcanzados en este estudio aspiramos contribuir al proceso de desarrollo y fortalecimiento de la universidad, puesto que la inclusión es una herramienta sustancial que permite combatir las dificultades que hoy por hoy encuentra el estudiantado, no solo para acceder, sino para continuar y finalizar su formación universitaria. Hablar de educación inclusiva a nivel universitario implica también enfocarse a conseguir altos estándares de calidad de las IES.

A través de la evaluación que se efectúa con la aplicación del *Index for inclusion*, podemos explorar distintas dimensiones que influyen en el proceso de educación inclusiva, esta información que presentamos resultó de la percepción de agentes importantes de la comunidad universitaria, como son: profesorado, gestores y estudiantes, además del análisis documental de programas y sílabos de las distintas carreras y de entrevistas a coordinadores del Departamento de Bienestar Universitario (DBU), información que permitirá valorar si la universidad progresa en la mira de convertirse en una institución inclusiva, que detecta necesidades de mejora de todos sus integrantes, que atiende y respeta la diversidad y, que sobre todo, plantea propuestas de intervención para avanzar hacia modelos educativos inclusivos.

Se expondrán los resultados obtenidos en este trabajo de investigación, presentando en principio la fiabilidad y validez del estudio realizado, para más adelante presentar la discusión de los resultados contrastando con otros estudios realizados y con el marco teórico revisado, para finalizar con las conclusiones y las limitaciones de nuestro estudio, con la finalidad de abrir nuevas líneas de investigación en educación inclusiva a nivel universitario.

De igual manera, se anexará a la tesis, el Análisis Documental realizado a la normativa, mallas curriculares y ofertadas académicas que presenta la universidad de Cuenca, así como las entrevistas efectuadas a docentes coordinadores del DBU, en este apartado contrastaremos los

resultados obtenidos en la investigación cuantitativa de este estudio, las percepciones y normativa que manejan el profesorado universitario y los elementos teóricos que se exponen en la página web de la universidad.

Finalmente, se diseñará un perfil de propuesta de formación docente que esboce algunos aspectos a trabajar con la intencionalidad de contribuir a generar propuestas de capacitación del profesorado, convencidos de que son ellos uno de los elementos clave del proceso inclusivo a nivel de educación superior.

1 MARCO TEÓRICO

1.1 Definiciones básicas

La inclusión en educación implica procesos para aumentar la participación de los estudiantes y para reducir su exclusión, en la cultura, los currícula y las comunidades de las escuelas (Booth y Ainscow, 2002 p. 23).

Pese al gran interés desarrollado por la educación inclusiva a nivel mundial, reflejada en la gran información disponible en relación con lo que es la inclusión y la atención a la diversidad, se mantiene todavía una gran confusión en relación con su significado y, sobre todo, cuando se trata de referirse a culturas, políticas y prácticas inclusivas en el contexto de la ES. Hablar de inclusión educativa demanda de una perspectiva profunda, de forma que su definición no quede solo reducida al contexto universitario, sino que sea entendida como un fenómeno político y social (Parrilla, 2002), contextualizado en un tiempo específico y que responda a un modelo de sociedad y a una idea de lo que implica la diversidad.

La educación inclusiva apadrina la construcción de un lazo entre el docente y cada estudiante, cimentado en el reconocimiento pleno y el respeto recíproco, no describe solo como se educa a un grupo específico de educandos, sino tiene que ver en cómo se prepara a todos desde sus diversidades (Hernández y Tobón, 2016). En este sentido, resulta muy interesante la propuesta de Echeita (2013) cuando sostiene que la inclusión puede entenderse como un asunto de reestructuración escolar referente a poner en marcha “procesos de innovación y mejora que acerquen a los centros al objetivo de promover la presencia, la participación y el rendimiento de todos los estudiantes” (p. 108). De acuerdo con la UNESCO (2005), la educación inclusiva engloba un proceso que reconoce la diversidad y facilita que los implicados en la educación podamos responder a las necesidades del estudiantado, promoviendo una mayor participación de estos en los aprendizajes, las actividades formativas y comunitarias, así como buscando que dentro y fuera del sistema educativo se trabaje por reducir la exclusión.

La educación inclusiva concibe como elementos fundamentales, procesos referidos a la apertura, la voluntad y las capacidades para respetar, crear, admitir y apoyar la diversidad de condiciones, perspectivas, necesidades y formas de aprendizaje del estudiantado como el principio para generalizar y optimizar las oportunidades, los métodos y las derivaciones de los

aprendizajes, así como también el desarrollo de competencias ciudadanas y de vida (Acedo y Operti, 2012). Entendida de esta manera, a nivel universitario, conlleva una profunda transformación de la universidad en la pretensión de adaptar la educación a las diferencias de aprendizaje del estudiantado “la inclusión educativa debe entenderse con igual fuerza como la preocupación por un aprendizaje y un rendimiento escolar de alta calidad y exigente con las capacidades de cada estudiante” (Echeita, 2013. p.107). Por tanto, en ese proceso de cambio se requiere de un alto grado de revelación y trabajo participativo de todos los integrantes de la comunidad universitaria.

La inclusión supone que los centros universitarios se impliquen en realizar un análisis crítico en relación con lo que se puede hacer para perfeccionar el aprendizaje y la participación de todo el estudiantado. En este contexto “el proceso de inclusión busca permanentemente reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo, así como suprimir la desigualdad, a través de la atención de las diversas necesidades de los individuos, su aspiración es la formación integral de los educandos” (Hernández y Tobón, 2016; p. 416). El cuidado y atención a las disímiles necesidades de las personas es apreciada como un derecho universal, la educación de calidad se fundamenta en la equidad, puntualizando la presencia, la participación y el éxito de todo el estudiantado. Incluir comprende identificar y disminuir las barreras para el aprendizaje y la participación maximizando los recursos con los que cuenta la institución para apoyar ambos procesos. En este sentido, debemos identificar que las barreras de aprendizaje se pueden presentar en tres dimensiones: la cultura escolar (valores, creencias y actitudes); las políticas institucionales y las prácticas escolares (Booth y Ainscow, 2002).

La inclusión educativa implica el proceso de ampliar y defender la participación de todos los sujetos en la sociedad, escuela o universidad, intentando prescindir todo tipo de procesos que toleren la exclusión (Echeita, 2006; Gutiérrez et al., 2018; Herdoíza, 2015). En la actualidad concibe y procura que las personas que anteriormente bajo un criterio de normalidad permanecían segregadas o excluidas puedan constituirse en parte activa de todos los procesos sociales. En este sentido, “el objetivo a seguir es que todos los estudiantes independientemente de sus circunstancias, tales como su cultura, entorno, situación familiar y/o conocimientos previos, dispongan de las mismas oportunidades para el aprendizaje” (Hernández y Tobón, 2016; p. 416). Asumir la correspondencia con la diversidad se relaciona con la equidad, la admisión de las diferencias, la pluralidad (SENPLADES, 2013). Incluir representa cuestionar el funcionamiento tradicional de las escuelas y pensar que los valores y las experiencias de la

educación benefician a todos en unos términos en los que toda la entidad educativa necesita involucrarse (Díaz y Funes, 2016; Martínez, 2021).

Incluir significa poner en marcha un sistema universitario fundamentado en la diversidad, promoviendo el objetivo de cumplir el derecho a la educación, la participación y la igualdad de oportunidades en un ambiente habitual (Calvo y Verdugo, 2012). La inclusión es participación e implicación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias (Echeita, 2006). Hablar de inclusión no solo comprende integrar a estudiantes con discapacidad, la educación inclusiva conlleva la defensa de una educación para todas las personas: estudiantado diverso, docentes, progenitores e integrantes de la comunidad, estudiantado con discapacidad, grupos minoritarios; proceso que comporta planificación y una permanente búsqueda de formas, cada vez más convenientes, para dar respuesta a la diversidad, es decir aprender a coexistir con la diversidad y aprender a aprender de ella (Echeita y Navarro, 2014; Gutiérrez et al., 2018; Hernández y Tobón, 2016; Martínez, 2021).

Ainscow et al. (2006) definen la educación inclusiva como un proceso de avance ordenado, al que deben afrontar todas las instituciones educativas con el propósito de eliminar las barreras que restringen la presencia, el aprendizaje y la participación de todo el estudiantado en los términos de aprendizaje. Entendida de esta manera, nace como una contestación a las limitaciones de la educación tradicional, y a las carencias de la educación especial y de las políticas de inclusión que se crearon bajo estos modelos (Mateus et al., 2017).

La inclusión educativa no es un objetivo en sí misma sino un medio para alcanzar el fin: lograr establecer una sociedad inclusiva (Echeita y Navarro, 2014). Para conseguirlo se fundamenta en el derecho que tiene todo el estudiantado para acoger una educación de calidad que compense las necesidades elementales de aprendizaje procurando conseguir una vida digna (Conde, 2013). Este proceso demanda una sincera y mayor implicación de los adultos, maestros, padres de familia, administrativos y autoridades, quienes apuesten por la formación de niños, niñas y adolescentes con diversidad (Corral et al., 2015).

En la misma línea, Crisol señala que “la educación inclusiva debe ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todo el alumnado, estudiantado y de la propia comunidad educativa, a través de una mayor participación en el aprendizaje y reducción de la exclusión del sistema educativo. Esto implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común

y la convicción de que es responsabilidad del Sistema Educativo educar a todos” (Crisol, 2019, p.2).

De acuerdo con Hernández y Tobón, la inclusión “tiene carácter de un proceso transversal que atiente a la diversidad en el aula, vinculada con el logro de una educación de calidad para todos los educandos, a través de su formación integral” (2016, p. 416), la inclusión en educación pertenece a un principio social y político fundado en torno al ideal de igualdad que toma forma en el reconocimiento de la equidad y en la búsqueda de hacer accesibles las oportunidades, sosteniendo que los sujetos por el simple hecho de serlo poseen la oportunidad de participar en los distintos contextos y circunstancias que son valiosas para sus vidas, asumen el derecho de indagar libremente su identidad y su modo particular de vivir en la sociedad (Corral et al., 2015; SENPLADES, 2013).

Al respecto los creadores del Índice de Inclusión, Tony Booth y Mel Ainscow (2002) proponen el concepto de barreras para el aprendizaje y la participación, dando un giro y colocando la responsabilidad en las instituciones y el sistema educativo, y no en los educandos que son considerados diferentes. El término “barreras para el aprendizaje y la participación hace referencia a las dificultades que experimenta cualquier estudiante a lo largo de su vida académica, las mismas que surgen de la interacción entre el estudiantado y su contexto; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas” (Booth y Ainscow, 2002, p. 8). Así entonces, la educación inclusiva implica reconocer que existen factores sociales, económicos, políticos, culturales, físicos y geográficos, que determina la diversidad del estudiantado (Castellanos et al., 2018), por tanto, comprende también garantizar el acceso a la educación sin que se tenga en cuenta el estado en el que se halle cualquier estudiante que acceda al sistema educativo en general.

En este estudio se trabajará con la siguiente definición de educación inclusiva como un proceso “que busca la presencia, participación y el éxito de todos los estudiantes, que trata de identificar y eliminar las barreras que pueden obstaculizar la atención de sus necesidades, otorgando principal atención a aquellos que se encuentra en situaciones de vulnerabilidad” (Hernández y Tobón, 2016; 415). Entendemos con Echeita (2006) que no es el estudiantado quienes deben realizar el esfuerzo de incluirse. El contexto pone limitaciones cuando coloca barreras que dificultan la participación y el aprendizaje, por tanto, con la educación inclusiva se busca disminuir y eliminar estas barreras, para posibilitar la educación de todas las personas en iguales oportunidades, así entonces, el desafío más importante de los centros educativos es reconocer las diferencias en los contextos educativos y responder con equidad y justicia.

Para el *Index for inclusión*, la finalidad de la educación inclusiva debe estar conectada con una profunda innovación de los sistemas educativos. En este cambio la inclusión se establece como un modelo

“de incremento de la participación de todos los miembros de la comunidad educativa y reducción de la exclusión (tanto en la escuela como en la comunidad); inclusión como proceso de transformación y construcción de espacios y sistemas (procedimientos, políticas, leyes), que promuevan esta participación y que por tanto, incrementen su capacidad para responder a la diversidad garantizando la equidad y, por último, inclusión como el proceso de llevar a la acción los valores que la sostienen” (Booth et al., 2015, p. 8).

Es decir, “la inclusión implica reestructurar la cultura, las políticas y prácticas de los centros educativos para que puedan atender la diversidad del alumnado de su localidad” (Booth y Ainscow, 2002 p. 23).

Podríamos señalar que, considerar la inclusión educativa en el contexto universitario es una cuestión de derechos humanos, al ser la universidad un espacio que contribuye con la formación de sus habitantes y al bienestar de un país, se aspira que desde sus aulas contribuya en el principal objetivo de aprender a vivir juntos (Gil y Morales, 2019; Heskia et al., 2019). Por tanto, la inclusión representa un compromiso firme que debe ser asumido no solo por las instancias que dirigen las Instituciones de Educación Superior (IES), sino por todos los actores a nivel nacional, regional y local. Una educación inclusiva solo puede ser el resultado de una política de estado en su conjunto y no de las instituciones educativas de manera aislada.

La inclusión significa acoger la diversidad, brindar atención a todo el estudiantado, optimizar la calidad de la educación para todos. De todas las definiciones que hemos revisado, podemos notar que varias de ellas comparten elementos comunes, entre los que destacamos lo siguiente: la inclusión no se refiere solo al ámbito educativo, forma parte de un proceso social más amplio, supone la aceptación de todo el estudiantado, valorando las diferencias, exige que las instituciones educativas asuman nuevos roles donde se evidencie igualdad de oportunidades, participación activa, colaboración; incluir supone disminuir procesos de exclusión y exige reestructurar las instituciones educativas en su conjunto.

Evidentemente la definición de inclusión ha evolucionado, atravesando etapas que marcan el paso de la exclusión a la inclusión en el medio educativo. La inclusión tal como se la conoce actualmente se originó en la educación especial, la misma que ha pasado por distintas fases,

tiempo en el cual los sistemas educativos han ensayado distintas formas de responder a la diversidad. Esta situación ha determinado de alguna manera que el concepto de inclusión varíe a lo largo del tiempo. Encontramos que a través de los años se han producido varias concepciones en torno al concepto de educación inclusiva. Así, por ejemplo, según los autores Ainscow et al. (2006) señalan que al menos se encuentran cinco concepciones referidas a la inclusión entre ellas podemos señalar:

1. “Inclusión en relación con la discapacidad y las necesidades educativas especiales
2. Inclusión como respuesta a las exclusiones disciplinarias
3. Inclusión referida a todos los grupos que son vulnerables a la exclusión
4. Inclusión como promoción de una escuela para todos
5. Inclusión como educación para todos” (p.217).

Conviene señalar que, en los últimos años cuando se habla de educación inclusiva se ratifica el derecho fundamental de las personas a recibir formación. Que la educación sea para todos en igualdad de condiciones, es la exigencia actual. Si no existe una educación de calidad para todas las personas, no podemos hablar de equidad social. La educación requiere ser pertinente al contexto de cada estudiante, responder a la población en su conjunto, sobre todo a niños, niñas y jóvenes, solamente así la podemos concebir a la educación inclusiva, es decir la educación actual o es inclusiva o no es educación. Esta concepción conlleva implicaciones importantes en la convivencia actual, de acuerdo con Casanova, (2018) significa que, “si personas diferentes deben vivir juntas en una sociedad diversa, la mejor opción educativa es que esas personas distintas se eduquen juntas” (p.50).

Es clara la evolución que se produce en las concepciones de inclusión a lo largo del tiempo, desde una definición sustentada en la exclusión, la segregación, donde la diversidad era abordada a partir de lo innato, lo genético y el déficit que pudiera existir (Casanova, 2018), a una donde se reconoce las posibilidades de aprendizaje del estudiantado y se integran en la educación regular aquellos estudiantes que presentan algún tipo de condición que les diferencie de los demás. Este proceso se sustenta en la convicción de que la segregación y la separación en ningún caso favorecen la inclusión.

Vemos entonces que son numerosas las definiciones de educación inclusiva, varían de acuerdo con los distintos países, observando el contexto social, político, económico, cultural de cada país. Para los investigadores, Darreche et al. (2010) la educación inclusiva engloba un concepto amplio de diversidad, no se refiere solo a discapacidad ni a educación especial, sino que, para avanzar en un proceso de inclusión requerimos el desarrollo de espacios educativos, donde el objetivo sea la construcción de comunidad, mediante la participación, la aceptación

de las diferencias, la reestructuración educativa, aquella que persiga prescindir las separaciones y diferencias de cualquier tipo, apostando por una interminable búsqueda de formas más apropiadas para dar respuesta a la diversidad.

Finalmente, la inclusión entendida como una forma de convivir con la diversidad promoverá la cohesión social y sostenible. Concebir actualmente a la inclusión como una educación que reconoce las diferencias, que de paso a la igualdad de oportunidades, obliga a implementar un modelo educativo que posibilite el avance de aulas inclusivas donde se aprenda a convivir con las diferencias, donde se identifique y elimine las barreras para el aprendizaje, donde se garantice la presencia, participación y logros de todo el estudiantado, donde se apueste por garantizar la educación apuntando principalmente a los grupos que se encuentran en peligro de marginación, exclusión o desventaja (Heskia et al., 2019; Plancarte, 2017).

De allí que, la filosofía de la inclusión en la actualidad representa una nueva lógica cultural basada en el enfoque de los derechos de las personas, donde se desarrollen valores inclusivos como igualdad, colaboración, aprendizaje, colectividad, respeto a la diversidad y sustentabilidad (Casanova, 2018). Dichos valores están vinculados al desarrollo de prácticas, elaboración de políticas y creación de culturas inclusivas.

1.2 Diversidad e inclusión

A lo largo de la historia podemos encontrar que, el valor de la educación ha sido reconocido y consolidado en grandes encuentros y convenciones, tanto a nivel internacional como nacional, que defendían la universalización del acceso a la educación para todas las personas, mediante la promoción de la equidad, calidad e igualdad de oportunidades. Generalmente el concepto de inclusión en educación estuvo asociado a la educación especial o al abordaje de estudiantes con discapacidad, sobre todo a nivel escolar. Durante los últimos años se produce un cambio que pasa de la integración educativa, al de inclusión educativa, cambio que ha afectado no solo al sistema escolar, sino que incluye a las IES, de manera que se empieza hablar de la dimensión de acceso de estudiantado pertenecientes a grupos históricamente excluidos por situaciones de “condición socioeconómica, situación de discapacidad, por su vulnerabilidad social, su condición de inmigrantes, su identidad de género u orientación sexual” (Lapierre, 2019, p. 27)

La diversidad es una característica inherente del ser humano, a lo largo de la existencia han presentado y presentan diferencias en todos los ámbitos, desde los aspectos biológicos hasta los socioculturales. A nivel educativo, esta diversidad se evidencia también en el estudiantado,

cuya presencia en las aulas refleja cada vez más esa heterogeneidad cultural, étnica, lingüística, de clase, de género o de capacidad en su composición, situación que empuja a las instituciones educativas a responder a las variadas caras de la diversidad. Atender y reconocer la diversidad implica promover la visibilización y el respeto de todas estas diferencias (Castellanos et al., 2018). Es indudable que la pluralidad en todas sus manifestaciones actualmente es uno de los desafíos del sistema educativo y de la universidad, lo que implica generar conocimiento, aceptación y valoración de los otros en su diversidad para ofrecerles educación de calidad.

Hoy por hoy se está caminado hacia una “visión proactiva que entiende a la diversidad como una oportunidad, utilizando un trato diferente y traduciéndose en riqueza y en oportunidad, en definitiva, existe una intención de inclusión” (Montánchez et al., 2017, p.43), en este sentido la diversidad es una oportunidad para aprender de los otros. Atender la misma admite un nuevo modo de concebir la realidad educativa. Aquí las instituciones educativas se enfrentan al reto de trasladar a la práctica el derecho de todos a la educación y provocar la paridad de oportunidades. Esta nueva manera de entender la diversidad demanda una nueva forma de pensar y actuar que, en la mayoría de los casos aún no se ha producido. Para atender a la diversidad se requiere una modificación de nuestras actitudes hacia las diferencias, concibiendo las mismas como un valor positivo (Díaz y Franco, 2010).

Jiménez y González (2011, p.2) delimitan el concepto de diversidad como “un rasgo definitorio de las sociedades contemporáneas, fruto principalmente de los movimientos migratorios de la sociedad global”, por lo que la educación inclusiva o atención a la diversidad constituyen respuestas a la desigualdad o exclusión que existe, no solo en los espacios educativos, sino en todas las sociedades. Con este reconocimiento, es un compromiso de las entidades educativas en cada uno de sus niveles, promover el reconocimiento de la diversidad en todas sus formas, “reconocer al otro como alguien igual y diverso (en términos de sexo, orientación sexual, identidad de género, afiliación política, modo de vida, credo, edad, discapacidad, origen nacional o étnico, situación migratoria, condición de salud, entre otros” (SENPLADES, 2017, p.27) y posibilitar la colaboración activa y crítica de todo el estudiantado como parte de una sociedad democrática y plural, basada en la igualdad, la tolerancia y la solidaridad, conceptualizando la noción de diversidad, apoyando a subsanar las desigualdades bajo el principio de paridad de oportunidades (Booth et al, 2015; Heskia et al., 2019; Montánchez et al., 2017).

1.3 Tipos de diversidad

Todos los seres humanos somos diversos, no existe dos seres iguales. Nuestras sociedades han ido adquiriendo una amplia diversidad social, religiosa, ideológica, étnica, cultural, etc. No existe, por consiguiente, una norma o un sujeto ‘normal’, sino que la diversidad es la norma; ser diferente es lo normal. Cuando hablamos de diversidad podemos encontrar también otros términos relacionados como participación, interculturalidad, equidad, integración, pertenencia y calidad (Castellanos et al., 2018; Castillo y Miranda, 2018; Montánchez et al., 2017).

Nuestras sociedades cada vez son más complejas y heterogéneas, están compuestas por diversidad de grupos que al convivir provocan una dinámica de relaciones particulares. Varios son los factores que dan lugar a esta diversidad, destacándose los fenómenos de la inmigración, la afluencia de etnias y culturas en un solo ambiente escolar, presencia de normativa (políticas) que garantiza el acceso a educación, entre otros (Castellanos et al., 2018). Sin embargo, la diversidad ideológica, de credo, étnica, cultural, socioeconómica, de discapacidad entre otras que en la actualidad generan exclusión en casi todos los espacios, se sustenta en la experiencia de la diferencia que todas las personas tenemos cuando nos encontramos con el otro; para comprender la diversidad como un elemento que históricamente ha supuesto exclusión debemos ser conscientes que este problema existe y ha existido siempre (Herdoíza, 2015). A lo largo de la historia en los diferentes contextos educativos han coexistido grupos sensibles a la exclusión, a la marginación y, por tanto, al fracaso escolar.

En los últimos años, se han realizado una serie de encuentros, foros, convenciones, entre ellos: el Foro Internacional de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1990), el Foro Mundial sobre la Educación, Marco de Acción de Dakar, 2000; la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2006; la Conferencia Internacional de Educación, 2008; Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en la Educación, 2019, entre otros espacios desde los cuales se han generado un corpus teórico que pretenden contribuir a instaurar una educación inclusiva: Entre los principales documentos que invitan a los distintos países a ser parte de los procesos inclusivos podemos encontrar: la Declaración Mundial sobre Educación para Todos Jomtien, 1990; Declaración sobre Necesidades Educativas Especiales Salamanca, 1994; Protocolo facultativo de la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad 2006, Educación para los Objetivos del Desarrollo Sostenible, 2017, con acuerdo de 193 países para avanzar en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.

A criterio de Castillo y Miranda (2018) estos encuentros y sus declaraciones permitieron hacer escuchar a quienes por muchos años han quedado excluidos del sistema educativo, sobre todo niños y niñas, inmigrantes, obreros, habitantes de zonas rurales, personas desplazadas por guerras, emigrantes, minorías étnicas, raciales y lingüísticas y que ahora se deben dar respuestas para garantizar su participación en los procesos educativos.

A través de ellos, se buscaba garantizar la educación básica, fomentar la equidad y defender el derecho a la educación para todos, teniendo como punto de partida sus declaraciones, acuerdos y desarrollo de metas. En esta misma línea, Castillo y Miranda (2018) señalan que el sueño de una educación para todos inicia al incluir a muchas personas que han sido excluidas, por tanto, se deben diseñar políticas públicas que recaben información vinculadas a las distintas formas de exclusión que afectan a las personas, sobre todo en el contexto educativo y de aprendizaje.

Lo cierto es que la diversidad es una característica propia de las aulas actuales, y enfrenta al profesorado a una mayor complejidad. Necesita pues, elementos que permitan interpretar esa diversidad y ofrecer respuestas con actitudes de respeto y aceptación. En las aulas universitarias se partirá del reconocimiento de la diversidad como inherente al ser humano, con la firme creencia de que todas las personas somos diversas, en la medida que somos parte de grupos distintos con sus propias particularidades (Heskia et al., 2019; Marín, 2009; Ruiz, 2019). Podemos encontrar distintos tipos de diversidad, entre ellos:

Diversidad social

Diversidad religiosa

Diversidad étnica

Diversidad lingüística

Diversidad sexual y de género, (aspectos biológicos y de identidades de género)

Diversidad funcional, (física e intelectual).

Ecuador se caracteriza por la diversidad de sus habitantes, por ello con la finalidad de evitar y disminuir la exclusión que históricamente se ha evidenciado sobre todo en el contexto educativo superior (Herdoíza, 2015), se ha trazado la enseñanza bajo un modelo denominado currículo flexible, diseño que implica flexibilización metodológica, ofertando alternativas diferentes para adherirse a la educación ajustando los contenidos a la diversidad del estudiantado (Álvarez y López, 2015; Booth et al., 2015). Todos somos diferentes, pero todos

debemos aprender a vivir juntos, por ello la educación debe ejercerse sobre los principios de igualdad y equidad. En el contexto universitario la educación considerará patrones de aceptación, comprensión y apoyo al estudiante diverso, al estudiantado que presenta discapacidad, al que viene de otra provincia, al que piensa diferente, al que pertenece a un grupo minoritario, es decir será la universidad el espacio donde se reconozca a cada estudiante en sus diferencias y sus circunstancias y se garantice su formación a partir de esa consideración.

Con todo lo anotado hasta aquí, la diversidad debería ser vista como una ocasión para modificar la práctica educativa, para trabajar en cooperación con otros profesionales, en la búsqueda de nuevas estrategias que permitan mejorar la calidad de la educación en general y de la educación superior en particular, que en muchos casos a través de los años ha sido motivo de exclusión. El objetivo final de la educación inclusiva y la atención a la diversidad es contribuir a eliminar la exclusión social.

La inclusión tal como lo señalan Echeita y Ainscow (2011) debe ser vista como una constante búsqueda de responder a la diversidad. Se trata de vivir con la diferencia y a través de ella fomentar el aprendizaje entre niños y adultos. “La inclusión busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes” (p.8), permite también identificar y eliminar barreras que imposibilitan el pleno ejercicio de los derechos. Esas barreras pueden constituirse en las actitudes y creencias que las personas asumen y lo concretan en culturas, políticas y prácticas escolares que, en los procesos de interacción generan exclusión, marginación o fracaso escolar (Booth et al., 2015; Echeita y Ainscow, 2011; Echeita y Navarro, 2014; Paz, 2018). Por tanto, atender la diversidad es poner énfasis también en aquellos estudiantes que están en peligro de marginalización, exclusión o fracaso escolar.

A nivel universitario, atender la diversidad conlleva incluir, incluir significa ser parte de algo, formar parte de un todo; con la inclusión educativa, el problema no es, ¿cómo integrar al estudiante diverso en un aula ordinaria, sino cómo desarrollar el sentido de comunidad entre todos los miembros de la escuela? (estudiantes, padres, profesores), así como también cómo atender la diversidad de modo que esta se considere como positiva?, derivándose el compromiso de que nadie se sienta excluido (Echeita y Navarro, 2014). Una universidad en la que todos se sientan aceptados y valorados, en la medida que satisfacen sus necesidades formativas. Todos y cada una de las personas incluso aquellos sujetos con difíciles discapacidades o con rigurosos problemas de comportamiento, necesitan ser reconocidos y valorados. Partimos del principio de que todos somos capaces de aprender si tenemos el entorno adecuado, si contamos con estímulos necesarios y apoyo adecuado. Todos somos miembros valiosísimos de la comunidad

educativa y todos tenemos un importante rol que desempeñar para asistir a los demás (Ferrer, 2015).

En la actualidad vivimos una cultura de la diversidad, pretendiendo que todas las personas nos sintamos reconocidos como actores sociales importantes (Montánchez et al, 2017), al parecer somos conscientes que no aceptar la diversidad conlleva una actitud discriminatoria y diferenciadora, que requiere de procesos formativos que sean capaces de reconocer y responder a la diversidad del estudiantado, expresando de manera adecuada y oportuna a las características, intereses, expectativas y diversidad, con la finalidad de promover su aprendizaje y participación en un contexto alejado de la discriminación y las barreras, garantizando apoyos, recursos y ajustes necesarios con la finalidad de fortalecer la adaptación a la vida universitaria, a acompañar y hacer seguimiento a la permanencia y graduación de todo el estudiantado (Castellanos et al., 2018; Rojas et al., 2020).

La atención a la diversidad y la inclusión educativa son términos que han evolucionado a lo largo del tiempo y, en las IES la situación no ha sido diferente. La modificación de la denominación obedece a la nueva terminología promovida por protocolos, encuentros, foros a nivel internacional en el que conciben a la discapacidad como una construcción social y alejada de la idea tradicional de mirarlo como una limitación del propio sujeto (Castellanos et al., 2018). Con el respaldo de estos eventos, iniciados desde Naciones Unidas y otras instancias que trabajan por atender los derechos fundamentales de toda la población, en principio se ha modificado el término de necesidades educativas especiales, a discapacidad, atención a la diversidad y últimamente a Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP). Entonces, cuando nos referimos a educación inclusiva, significa que el sistema educativo en general deberá adaptarse a la diversidad del estudiante, reconociendo cuales son las barreras que dificultan su participación y que no permiten el acceso a sus derechos fundamentales como es la educación (Booth y Ainscow 2002).

Si bien la atención a la diversidad en los niveles de educación básica ha sido desarrollada, en la enseñanza superior no ha tenido un adelanto pleno (Álvarez y López, 2015; Delgado, 2021) en los últimos años, varios países entre ellos Ecuador, vienen reclamando la necesidad que desde el estado se proporciones una verdadera respuesta a la diversidad, para ello todas las instituciones educativas de educación básica y bachillerato, así como también desde la universidad, se tiene que defender el derecho de todos a una educación de calidad, sustentándose en lo señalado en el Objetivo 4 de los 17 objetivos de desarrollo sostenible, que se encuentran recogidos en la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible aprobado por la ONU

(2015). Para apoyar el cumplimiento de este objetivo, deberemos partir del reconocimiento de la diversidad del estudiantado y sus necesidades, por tanto, la educación inclusiva es un derecho y debe ser garantizada para todos. Con este objetivo propuesto y aprobado por la ONU, para avanzar en la construcción de lo planteado por la Agenda 2030, se vuelve obligatorio atender la diversidad en todas las etapas educativas de las personas, inclusive hasta la culminación de la educación superior (Delgado, 2021; Simón y Carballo, 2019).

1.4 Educación Inclusiva en el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)

Naciones Unidas aprobó, en 2015, el documento “Transformar Nuestro Mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible” en la Cumbre sobre el Desarrollo Sostenible celebrada en la ciudad de Nueva York. En este documento se presentaron los 17 Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) con 169 metas específicas. Ha obtenido un amplio consenso en la comunidad internacional y ha sido firmado por 193 países. En su preámbulo afirma que se trata de “un plan de acción en favor de las personas, el planeta y la prosperidad”, con la pretensión de no dejar a nadie atrás (ONU, 2015).

Se puede afirmar que todos los ODS tienen implicaciones educativas, si bien la Agenda 2030 cuenta con un objetivo centrado en la educación, el número 4. Por tanto, la educación es uno de los elementos transversales a la Agenda 2030 y la relevancia que le otorga Naciones Unidas es innegable.

La Agenda de Educación 2030, por su parte, aporta una visión humanista de la educación y del desarrollo sustentada en los derechos humanos, la inclusión, la dignidad, la protección, la justicia social, la diversidad cultural, lingüística, étnica, quedando la educación como un bien público y considerada como un factor clave para lograr empleo y erradicar la pobreza. Así entonces, bajo estas premisas, el rol que le tocaría a las IES, no es ejercer una función asistencialista que nivele al estudiantado excluido, sino que su actuar esté tutelado en valores como la ética, la no discriminación, la responsabilidad que tiene el estado y la sociedad en su conjunto, en la construcción de una educación democrática, participativa y ciudadana (Lapierre, 2019; Rojas et al., 2020).

Los ODS planteados en la Agenda 2030 constituyen un desafío para todos los gobiernos firmantes, para que a través de sus políticas pueden establecer un plan de acción que respete a las personas y al planeta. Así, la Agenda 2030 trazada por las Naciones Unidas tienen una

trascendencia única. Todos los países, considerando las diferentes situaciones, capacidades y nivel de desarrollo de cada uno y cumpliendo con sus políticas y prioridades nacionales están llamados a acogerse a los objetivos y metas contemplados en la Agenda. Son varios los acuerdos de carácter internacional que se hacen eco de las relaciones existentes entre medio ambiente, justicia y equidad social y se enfocan a la necesidad de favorecer la consecución de los ODS, definidos como instrumentos capaces de hacer realidad una educación comprometida con el respeto al planeta, los derechos humanos y la inclusión social (Alcalá y Gutiérrez, 2020; Murga-Menoyo, 2015).

Para las Naciones Unidas, el Desarrollo Sostenible constituye una de las principales preocupaciones y prioridades en el siglo XXI (ONU, 2017). Es así como en sus agendas de trabajo se propone orientar sus objetivos a proteger la diversidad, los recursos naturales, a corregir la brecha de desigualdad dentro de cada país y entre países desarrollados y no desarrollados, a generar nuevos conocimientos como herramienta de equidad económica y social (Martino y Naval, 2013). En esta tarea, cada país debe comprometerse en desplegar políticas que permitan generar una educación de calidad, inclusiva e igualitaria en todos los niveles: enseñanza preescolar, básica, bachillerato, formación técnica y profesional (universitaria).

Hablar de educación como uno de los ODS es verla como una necesidad social sustancial y clave para el desarrollo sostenible de un país, pero la educación tiene que ser pacífica, justa, inclusiva y de calidad, una educación que supere la exclusión, las desigualdades, que respete la diversidad. La educación para el desarrollo sostenible es un elemento crucial para conseguir los objetivos, porque “tiene un efecto catalizador en el bienestar de los individuos y el futuro de nuestro planeta” (p. 7). Ahora más que nunca la educación puede y tiene que favorecer a un nuevo enfoque de desarrollo mundial sostenible, tiene la responsabilidad de promover los valores correctos y habilidades que permitan hacer frente los retos y pretensiones del siglo XXI, para alcanzar un crecimiento sostenible e inclusivo.

En este contexto, actualmente las entidades internacionales relacionadas con la educación conceden, a las IES una gran responsabilidad para abordar de manera interdisciplinar los primeros desafíos mundiales. Entre los primordiales ha de señalarse la sostenibilidad, la inclusión educativa y la cooperación al desarrollo, procurando asociaciones que posibiliten hacer realidad estos retos principalmente en las aulas de las IES (Alcalá y Gutiérrez, 2020; Ortega y Guerrero, 2021).

UNESCO hace un llamado a la universidad y la sociedad como elementos que están realmente imbricadas a trabajar en la consecución de estos objetivos (Alba, 2017; Benet, 2020). Las universidades constituyen centros de referencia, donde se aplican políticas de gestión y de toma de decisiones y que estas acciones patrocinen un ejemplo y modelo para la sociedad (Ramírez, 2012). La universidad, en ejercicio de su función crítica y social, ostenta una responsabilidad social procurando crear espacios donde se promueva reflexión crítica y la producción del conocimiento, no solo desde las miradas del desarrollo de la ciencia, sino vislumbrando las acciones de innovación, creatividad y pensamiento complejo (Leal, 2009; Pardo, 2010). Para Alcalá y Gutiérrez (2020), de acuerdo con este llamado, las universidades se ven impulsadas a promover competencias relacionadas con la sostenibilidad que, como concepto, presenta dimensiones sociales y económicas, en los cuales se ven incluidas la necesidad de lograr justicia y equidad social.

La educación, como no puede ser de otra manera, conquista un lugar céntrico para el logro de lo propuesto en la Agenda 2030. El ODS 4 se desglosa en 7 metas y 3 medios de implementación. La educación de calidad es tanto una meta para sí misma, como un medio para lograr otros ODS. “La educación puede y debe contribuir a una nueva visión de desarrollo mundial sostenible” (UNESCO, 2015 p.6). La educación tiene que ser de calidad, inseparable del aprendizaje a lo largo de toda la vida, una educación holística y transformadora caracterizada por la participación, la cooperación, la alineación hacia los problemas, la inter y la transdisciplinariedad, que permita fortalecer las capacidades ineludibles para fomentar el desarrollo sostenible (UNESCO, 2017).

La educación concebida como un bien público, un bien común mundial, un derecho humano fundamental, una plataforma para que se cumplan otros derechos, debe ser apoyada con la garantía de brindar oportunidades inclusivas y equitativas de acceso y permanencia. La educación se convierte en un instrumento pedagógico necesario para preparar al estudiantado para un futuro mejor y más digno. El desafío consiste en promover una verdadera conciencia tanto ambiental como social, por tanto, la educación debe estar comprometida con la equidad, la inclusión, el bienestar, el desarrollo humano, la paz y el desarrollo sostenible (Alcalá y Gutiérrez, 2020; Rivera, 2019).

Fundamentalmente, la educación universitaria debe lograr que su comunidad académica contribuya a gestar su propio desarrollo, incorporando en la malla curricular de las diferentes carreras, a través de sus distintas asignaturas, contenidos que se relacionen con la Agenda 2030 y sus 17 Objetivos, de tal forma que se haga efectivo el DS y la educación inclusiva. Las

actuales condiciones sociales, proponen nuevos retos a investigadores, científicos, docentes, autoridades, y administrativos, en general a profesionales que estamos vinculados al campo de la educación. Entender los ODS de manera interconectada nos ayuda a abandonar la linealidad del pensamiento, pensar de manera interdisciplinaria y contribuir a una educación intensamente emparentada a la mejora de la realidad y al compromiso activo con su innovación es una de las exigencias de la Agenda 2030 (Murga-Menoyo, 2015).

Constituye pues un reto para las universidades formar profesionales que piensen globalmente, que sin perder de vista las condiciones y problemas locales puedan fortalecer sus capacidades endógenas, para aumentar su autonomía y disminuir su dependencia (Murga-Menoyo, 2015). Los desafíos de los profesionales del siglo XXI pasan por enfrentar con éxito situaciones nuevas cuya gestión se plantea a diferentes escalas (global-local) y entornos de incertidumbre (Bautista-Cerro y González, 2017). Y ello compete a todas las personas e individuos con su diversidad y riqueza, sin dejar a nadie al margen. Para Alcalá y Gutiérrez (2020) para favorecer el tratamiento de la sostenibilidad en el marco universitario, se tendrán que promover acciones formativas, dotación de materiales, promoción de competencias, adaptación de currículos universitarios.

Las aulas de nuestras universidades, son hoy escenarios en constante transformación, cada vez es mayor la presencia de alumnado procedente de varias localidades del país, a ello se une la movilidad estudiantil desde otros países, de manera que nos encontramos ante una constante diversidad, y para responder de manera efectiva a la misma, deberemos considerar el principio señalado por Naciones Unidas: “Todas las personas, sin distinción de sexo, edad, raza, color, pertenencia étnica, idioma, religión, ideas políticas o de otra índole, origen nacional o social, patrimonio o nacimiento, así como las personas con discapacidades, migrantes, pueblos indígenas niños y jóvenes y, especialmente, quienes se encuentran en situaciones vulnerables o excepcionales, deberían tener acceso a una educación inclusiva y equitativa de calidad y a oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida” (2015, p.8).

Las transformaciones actuales que como sociedad nos encontramos enfrentando, hace pensar que la respuesta que deba darse de la universidad debe estar fundamentando en el cambio de paradigma que vivimos. La formación de las nuevas generaciones constituye una herramienta imprescindible, para mejorar la gestión de los problemas socio ambientales (Bautista-Cerro, 2017; Murga-Menoyo, 2015). Solo a través de la ES se podrá suprimir la pobreza, disminuir las desigualdades sociales, promover la justicia y la equidad, robustecer la

identidad de los pueblos y las comunidades, fortalecer los derechos humanos cuidando la armonía demográfica (Alcalá y Gutiérrez, 2020; Aznar y Barrón, 2017; UNESCO, 2017).

Para Echeita y Navarro (2014) no se puede avanzar en DS si no se educa en inclusión. Las generaciones actuales y futuras necesitan una formación que les permita satisfacer las necesidades de presente y generar condiciones para la vida futura. Esta cuestión debe emprenderse desde la educación inicial hasta la ES, introduciendo en el desarrollo del currículo, la preocupación del valor de la sostenibilidad y la inclusión educativa (Alcalá y Gutiérrez, 2020; Echeita y Ainscow, 2011). También para las Naciones Unidas (2015) es de “capital importancia aumentar los esfuerzos encaminados a reforzar la función que desempeña la educación en la plena realización de los derechos humanos, la paz, el ejercicio responsable de la ciudadanía local y mundial, la igualdad de género, el desarrollo sostenible y la salud” (p.12), destacando de esta manera la importancia de la educación inclusiva y el desarrollo sostenible.

En este camino, la Agenda 2030 pretende de aquí a 2030, “asegurar que todas las niñas y todos los niños termine la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos” (Naciones Unidas, 2015, p.19), para ello prioriza el acceso igualitario de todos, hombres y mujeres a una educación de calidad, que incluya hasta la enseñanza universitaria, eliminando las disparidades de género, asegurando el acceso igualitario a todos los niveles de enseñanza para las personas con discapacidad, las personas vulnerables, las poblaciones indígenas y los niños que se encuentren en condiciones de vulnerabilidad, personas que históricamente han sido excluidas del Sistema Educativo, una educación que considere la diversidad como un factor de riqueza (Alcalá y Gutiérrez, 2020; Delgado, 2021; Naciones Unidas, 2017; SENPLADES, 2017).

Así entonces, la filosofía que sustenta la educación de calidad se sostiene como un proyecto de lucha habitual frente al fracaso y la exclusión, conlleva una modificación cultural en la actual y futura escolarización e implica un compromiso público que apueste por un mundo más justo, donde se concienticen sobre los problemas del ambiente y el cuidado a la misma (Azorín, 2018). No es la primera vez que se plantea que la universidad debe protagonizar cambios para responder a las necesidades de la sociedad (Alcalá y Gutiérrez, 2020; Bautista-Cerro, 2017; Murga-Menoyo, 2015), justificando de esta manera que no podemos hablar de educación inclusiva sin que esta se encamine a la consecución del DS, así como tampoco no podemos hablar de una educación para la sostenibilidad sino ha sido incluyente para todos. El reconocimiento de la educación como un facilitador del desarrollo sostenible, ha sido mencionado en tres cumbres mundiales de DS, las mismas que apuntan a integrar todos los

principios y prácticas del DS en aspectos de la educación y el aprendizaje, con la pretensión de suscitar cambios en el conocimiento, los valores, las actitudes que se enfoquen al logro de una sociedad más sostenible y justa para todos (UNESCO, 2017).

La universidad sustentará su accionar en el reconocimiento de la diversidad, como un aspecto que engrandece a la comunidad educativa, desarrollará la participación de todo el estudiantado en el currículo habitual y en todas las actividades programadas en la institución, en definitiva, la atención a la diversidad y el desarrollo sostenible han de ser considerados como un indicador de la calidad de la enseñanza superior. Trabajados estos aspectos caminaremos hacia una sociedad más justa en la “que la equidad se viva como un derecho y no sea tan solo un discurso político vacío de contenidos prácticos para el desarrollo personal y la transformación social” (Montánchez et al., 2017, p.21). Hablar de universidad inclusiva, es reconocer la importancia de promover desde este espacio valores esenciales y contribuyentes a la creación de un mundo más igualitario, figurando entre estos valores la sostenibilidad.

Figura 1. Educación inclusiva y desarrollo sostenible en el contexto universitario



Fuente: Elaboración propia

En general, se busca que todo el estudiantado obtenga los conocimientos teóricos y prácticos precisos mediante el desarrollo de estilos de vida sostenibles, estudiantes que reconozcan el valor de los derechos humanos, la igualdad de género, el impulso de una cultura de paz y la no violencia, que manejen conceptos de ciudadanía mundial y que sobre todo sean capaces de valorar la diversidad cultural (Alcalá y Gutiérrez, 2020; Booth, et al., 2015; García y Contreras,

2019). Para ello, se requiere que en el contexto educativo se aumente considerablemente la oferta de docentes calificados, para lo cual requerimos valorar las Facultades y programas formadores de docentes, así como también fortalecer la cooperación internacional y su rol activo en la formación de educadores en los estados en desarrollo (Naciones Unidas, 2015. p.19-20).

En este contexto, ante los desafíos que enfrenta el planeta, en pleno siglo XXI exige la aplicación de objetivos fundamentales referidos al desarrollo sostenible y la educación inclusiva como elementos claves a trabajarse en el contexto de las universidades. En América Latina, se busca que la generación de políticas que puedan emitirse desde sus países, mínimamente se aproximen a la universalización de la educación básica, mejorar el ingreso y culminación de la educación del bachillerato y, en lo posible aumentar el nivel de ingreso y culminación de la educación superior. Adicional a los objetivos se contemplan metas con la finalidad de alcanzar la Agenda 2030, siendo fundamental en este momento señalar la meta 4.2, que busca garantizar en el estudiantado la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos que respondan al DS, mediante la educación y la aceptación de modos de vida sostenibles, que promuevan los derechos humanos, la paridad de género, el desarrollo de una cultura de paz, la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la misma en el DS (UNESCO, 2017).

Educar en el marco de la sostenibilidad, es permitir que el estudiantado universitario adquiera herramientas vinculadas a la sensibilidad y el respeto hacia el medio ambiente, estar capacitados para establecer juicios críticos de cara a los problemas que atravesamos y asumir compromisos y responsabilidades en la consecución de una educación inclusiva y sostenible. Para los autores Alcalá y Gutiérrez, (2020), necesitamos educar en valores como la solidaridad, el respeto, la tolerancia, de manera que todos podamos contribuir a la mejora de la calidad de vida del planeta.

La sostenibilidad y la educación inclusiva están profundamente vinculadas para mejorar la realidad y a comprometernos activamente con su transformación (Murga-Menoyo, 2015). Para Echeita y Navarro, son procesos de innovación y mejora constante se guían por el principio básico que *“en una sociedad democrática la educación escolar o es inclusiva o no es educación”* (2014, p.142). Así entonces, las universidades que se desarrollan inclusivamente fomentan a través de sus prácticas un desarrollo sostenible, mediante el aprendizaje y la participación de todas las personas y colectivos. Reducir la exclusión y la discriminación, guiados por esta filosofía invita a los nuevos profesionales y, a los que están en procesos de

formación, a transitar hacia una nueva relación con el medio ambiente y sus semejantes (Casalvázquez, 2015).

En el ODS 4, enfocado a conseguir educación de calidad, mediante la garantía de una educación incluyente, equitativa y de calidad, plantea objetivos de aprendizaje que permita conocer a todo el estudiantado sobre la desigualdad en el acceso y la culminación de la educación, la desigualdad entre niños y niñas, sobre todo de aquellos que pertenecen a sectores rurales. Estudiantes que reconozcan el valor de la educación para mejorar su vida, el trabajo y el emprendimiento, capaces de requerir y apuntalar a la formulación de políticas que promueva una educación libre, accesible y de calidad para todos, una educación que se desarrolle en instituciones seguras, accesibles e inclusivas (UNESCO,2017).

Con la pretensión de aportar a este objetivo en Ecuador, el Sistema de ES se encuentran articulado con el Plan Nacional de Desarrollo, el mismo que contempla como elementos guías la autonomía responsable, el cogobierno, la paridad de oportunidades, la integralidad, la calidad, la pertinencia, y la independencia para la generación de pensamiento y conocimiento (SENPLADES, 2017). Según informe de las Naciones Unidas, la universidad no solo en nuestro país, sino en todo el mundo está invitada a garantizar para todos, educación gratuita, con equidad y calidad, reduciendo las barreras de acceso al desarrollo de capacidades y a la formación técnica y profesional, facilitando oportunidades de aprendizaje para jóvenes y adultos, los mismos que se hagan presente a lo largo de toda la vida (Naciones Unidas, 2015). La educación para el desarrollo sostenible ofrece una nueva misión del mundo, no solo mejora nuestra calidad de vida, sino contribuye a mejorar la calidad de vida de las generaciones futuras en la medida que concilia la protección ambiental, el crecimiento económico y el progreso social (Murga y Novo, 2017).

Asimismo, las IES requieren rediseñar los procesos de formación conducentes a conseguir el bien común, la justicia, la igualdad, los valores éticos y humanos que viabilicen una convivencia sustentada en la diversidad (González et al., 2018; SENPLADES, 2017) donde se facilite una comprensión central de la sostenibilidad, la atención a la diversidad, transfiriendo esta perspectiva en las futuras actividades profesionales de sus titulados en todas las carreras mediante el desarrollo integral de las capacidades del estudiantado, situación que constituye un reto para preparar un futuro mejor y más digno para todos (Alcalá y Gutiérrez, 2020; Echeita y Navarro, 2014).

Toda universidad que acepte el reto vinculado a la formación de profesionales comprometidos, responsables, con herramientas y competencias para la vida, no da la espalda a cuestiones vinculadas al cuidado del medio ambiente, a la sostenibilidad, a la educación inclusiva, equitativa y de paz, es decir universidades comprometidas con la formación de profesionales capacitados, para desarrollar su ejercicio profesional desde la ética y la responsabilidad hacia el Desarrollo Sostenible. Para Alcalá y Gutiérrez, la “universidad constituye un potencial agente propulsor de cambio para la sostenibilidad, al procurar formar a los estudiantes para que tomen conciencia de las repercusiones de su desempeño profesional en el entorno socio-cultural y natural” (2020. p 68).

1.5 Educación Inclusiva y Educación Superior (ES)

La atención a la diversidad en las IES hace exigible gestionar oportunamente el acceso y participación a todo el estudiantado, donde las particularidades de cada persona sean en punto de partida. Hablar de educación inclusiva a nivel de ES supone considerar a la educación como un pasaje para obtener sociedades más humanas. La educación inclusiva a nivel superior no constituye un plan en sí misma, sino que permite conseguir una finalidad, un objetivo enfocado a la construcción de una sociedad equitativa, en la cual no se excluya a nadie. El compromiso de las IES en la perspectiva de la inclusión educativa contemplando sus funciones propias referidas a la docencia, investigación, gestión y vinculación, tendría que pensarse a partir del sentimiento de comunidad universitaria, espacio en el que residen y participan individuos con distintas capacidades, de distintos orígenes étnicos, geográficas, familiares, socio-económicas y culturales, asumiendo distintos roles: el de estudiante, docente, empleado/a, directivo/a, bibliotecario/a, gestor, trabajadores, entre muchas otras funciones (Carvajal, 2015).

La educación inclusiva en el terreno de la ES, no se restringe a instaurar los medios para atender al estudiantado con determinadas discapacidades (como parece que venía siendo en nuestro país), como se señalan las definiciones de inclusión, bien entendido el proceso, amplía el abanico de posibilidades que buscan incorporar estudiantado de numerosos sectores, asegurando su permanencia, egreso y culminación de su carrera profesional. En el mismo sentido se garantizará la participación exitosa en el aprendizaje, a través de apoyos financieros, así como de incentivos educativos apropiados, promoviendo el bienestar estudiantil, sobre todo, para aquellos que procedan de comunidades necesitadas y alejadas que se presentan en porcentajes bastante elevados en nuestro país y en la mayoría de los países de América Latina. Países que, a través de la gestión de sus autoridades, requieren formular políticas que permitan

organizar espacios abiertos a la diversidad y la heterogeneidad, procurando que las voces de todas sean atendidas, donde el respeto, la tolerancia y el desarrollo conjunto sean las constantes (De la Cruz, 2012).

Desde esta mirada, conceptualizar la inclusión educativa en ES permite comprender la necesidad de generar espacios promotores de equidad, que posibilite acompañar culturalmente en un ambiente de cooperación especialmente a los colectivos menos favorecidos, para ello se requiere promover desde la universidad la creación de espacios inclusivos que permitan el desarrollo de condiciones que garanticen el aprendizaje y la participación de todos. Sin embargo, conviene señalar que la ejecución, avance y potencial éxito de la inclusión educativa en gran medida obedecerá a cambios y paulatinas y esenciales transformaciones en la organización y cultura académica al interior de cada universidad. Convertir a una IES en una institución inclusiva requiere de la formulación de políticas, desarrollo de prácticas, las mismas que más adelante permitan generar culturas inclusivas en el marco del reconocimiento al otro, en un contexto de asistencia y enriquecimiento mutuo (De la Cruz, 2012; García y Contreras, 2019; Rojas et al., 2020).

Así entonces, la educación inclusiva suscitada en la ES pretende contribuir al desarrollo integral, holístico de cada persona, promoviendo la libertad de pensamiento, desplegando las distintas potencialidades y capacidades que presentan los estudiantes que son parte de las IES. Tener un buen sistema educativo superior ayuda a combatir la desigualdad, extender las ocasiones que incluye en la formación de las capacidades humanas, mejora el estado de los conocimientos y las destrezas para acceder al bienestar social, enriquece tradiciones, respeta patrimonios y legados culturales, promueve la formación de los otros partiendo de la tolerancia y el fomento de la equidad, pretende eliminar los estereotipos en torno a las diversidades (Bello y Guillen, 2019; Ortega y Guerrero, 2021).

Uno de los grandes desafíos a los que se enfrentan las propuestas de ES inclusiva, es superar el porcentaje del estudiantado de distintas minorías que registran matrícula e inician sus estudios universitarios. El acceso de estudiantes que pertenecen a minorías pretende promover comunidades diversas y sensibles. Mediante la incorporación de programas, que contemplen temas en los sílabos propuestos para cada una de las carreras que se oferten, es importante recomendar que trabajen temáticas vinculadas a inclusión, discapacidad, interculturalidad, atención a la diversidad, entre otras. Tal como lo hemos mencionado en párrafos anteriores, la generación de educación superior inclusiva conlleva reformas en todos los campos, para ello se

requiere la participación de todos los agentes de la comunidad universitaria, estos son profesorado, estudiantes, autoridades, administrativos, empleados.

Ahora bien, a nivel de nuestro país, para el Estado ecuatoriano constituye una prioridad la promoción de centros universitarios inclusivos donde se superen las barreras frente a la inclusión y se supere la exclusión, la competitividad y los privilegios educativos (Herdoíza, 2015; Lapierre, 2019; SENPLADES, 2013); este proceso que inició hace algunos años, en la actualidad apuesta por el desarrollo de universidades donde se promueva la activación de políticas, prácticas y apoyos que aporten transformaciones necesarias para responder a la diversidad del estudiantado, por parte de las IES proporcionando modelos y estrategias sociales de actuación, que permitan culminar con los modelos clínicos o médicos que aún persisten en nuestro país (Escudero, 2012).

La respuesta que las IES deberían ofrecer a la diversidad del estudiantado universitario implica destinar todas las energías hacia una serie de objetivos que comprenden desde la sensibilización de toda la comunidad universitaria hasta la orientación que puede derivarse de los departamentos de bienestar universitario (Fernández, 2016). La universidad como una institución pública de alto nivel científico, humanístico y tecnológico debe y tiene que asumir y liderar posiciones realmente institucionales que garanticen el principio de educación para todos, esto es, abrir las aulas universitarias, a todos (Rivas, 2007; Rojas et al., 2020; SENPLADES, 2013).

La universidad se volverá en una institución incluyente cuando pueda asumir una cultura inclusiva entendida la misma como la suma de reglas, valores, símbolos y creencias que son participadas por el personal de la comunidad universitaria: estudiantes, profesorado, gestores, administrativos y autoridades, la misma que proporciona la cohesión requerida por la institución con la finalidad de trabajar convenientemente hacia la consecución de objetivos comunes (Delgado, 2021; Ortega y Guerreiro, 2021; Plancarte, 2017).

En este proceso, si bien la educación inclusiva podría ser asumida de forma individual, las universidades ecuatorianas empujarán las gestiones hacia lo colectivo (Bello y Guillen, 2019). Todas las carreras que forman profesionales tendrán que cerciorarse de que su estudiantado no permanezca al margen de la acción social en la pretensión de garantizar el Buen Vivir que traza la Constitución de la República del Ecuador, los docentes contribuirán en la promoción de competencias para actuar, posibilitando que sus estudiantes encuentren salidas a problemas

concretos de su carrera, y formando profesionales con capacidades para enfrentarse a las exigencias de la sociedad actual.

En nuestro país algunos estudios (Benet, 2020; Delgado, 2021; Espinosa et al., 2012; Fajardo, 2017; Rodríguez, 2004) coinciden que las universidades ecuatorianas se caracterizan por apoyar y defender la dignidad e igualdad de todos los estudiantes, exigiendo derechos inalienables, trabajando valores inclusivos, concepciones de ciudadanía nacional y global, temáticas vinculadas con la no violencia, con la promoción de la salud, así como también trabajando valores como paridad, reciprocidad, comunidad, respeto a la multiplicidad y sostenibilidad. Esto en concordancia con lo que plantean en la actualidad varios autores, quienes señalan que los valores propuestos resultan ser necesarios para el desarrollo educativo inclusivo (Echeita y Navarro, 2014; Fajardo, 2017; Murga-Menoyo, 2015). Las universidades que de alguna manera se encuentran desarrollando lo establecido en la Constitución de la República del 2008, en el Plan Nacional del Buen Vivir 2013- 2017 y en el Plan Nacional de Desarrollo toda una Vida 2017-2021, partirían de la convicción de que la diversidad es una característica de la sociedad por tanto deben ser atendidas y respetadas.

En Ecuador, en estos últimos años el ingreso a la ES ha dejado de estar condicionado por aspectos como la clase social, condición socioeconómica o situaciones particulares que derivaban que grupos de élites generalmente accedan a la universidad, elijan una carrera y logren ser profesionales. Generalmente aquellos que accedían eran quienes formarían parte de la clase política y por tanto terminan dirigiendo el país. Actualmente se presentan mayores oportunidades que permiten el ingreso de estudiantado perteneciente a grupos diversos, generalmente minoritarios, así de acuerdo al informe nacional elaborado por la Secretaría de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (SENESCYT) en el año 2016 se indica que, gracias a algunas políticas planteadas en el país como la gratuidad de la educación superior, así como el examen de ingreso a la universidad permiten mejorar el acceso a distintos grupos que se benefician de educación de calidad.

Es importante mencionar que las políticas planteadas desde los gobiernos de los últimos años han posibilitado modificar la diversidad del estudiantado que ingresa a las IES en nuestro país. En el informe mencionado de la SENESCYT (2016) se indica que la tasa bruta de matrícula en el área rural crece frente al área urbana, de igual manera aumenta el número de estudiantes matriculados entre los grupos auto identificados como indígenas y afro ecuatorianos. Sin embargo, hacen falta superar otros aspectos que aún se mantienen (históricamente así han estado definidos) como es la presencia mayoritaria de mujeres en áreas

como la educación, salud y servicios sociales, en tanto que los hombres mantienen una mayor presencia en áreas vinculadas a las ciencias, las ingenierías y la agricultura (Ponce, 2016)

Todas estas acciones evidencian que el camino hacia la educación superior inclusiva no es un proceso sencillo, que en general las políticas generadas en el país e implementadas en las IES provocan la reducción de las barreras. A través de la implementación de políticas de paridad de oportunidades que están defendidas por el modelo meritocrático, pretenden asistir a la movilidad particular del estudiantado que se destaque por sus esfuerzos e interés de permanecer en sus estudios universitarios. Pero aún persisten y se continúan reproduciendo condiciones de inequidad y exclusión.

La accesibilidad a la ES garantiza que el concepto de diversidad en los derechos humanos quede reconocido, sin embargo, la inclusión superior no es solo favorecer el acceso igualitario y justo, sino también promover la permanencia y la graduación del estudiantado, para ello se requieren de acciones diferenciadas según las condiciones particulares del estudiantado y los grupos diversos. Es decir, garantizar el acceso, permanencia, egreso deberá ir acompañado de la equidad y la justicia, pues en la práctica se trata también de visibilizar las ‘desventajas’ que ciertos estudiantes presentan por diferentes condiciones, sean estas socioeconómicas, de discapacidad, étnicas, de género entre otras (Lapierre, 2019).

Estas políticas de equidad a nivel universitario se amparan en lo señalado por la UNESCO, (2015) que concibe a la educación superior como un bien público estratégico, fundamental en las sociedades democráticas, pues su rol es aportar a la igualdad, la justicia, la solidaridad, a través de la educación universitaria masificada, pretende ser crucial en el desarrollo social y personal. Ante la desigualdad existente no se puede pensar que el fracaso académico del estudiantado es solo responsabilidad de ellos, sino que la universidad también debe aportar con la generación de recursos y oportunidades de formación acorde a las particularidades del estudiantado.

La educación superior inclusiva, buscará formar ciudadanos consecuentes frente a la desigualdad que forma parte de la sociedad en la que habitan (Lapierre, 2019). Por lo que corresponde sobre todo a las universidades públicas ampliar las oportunidades de ingreso de los sectores históricamente excluidos y menos favorecidos para participar de la ES, así como también, generar acciones que posibilite la culminación de las carreras elegidas.

1.6 Presente, pasado y futuro de la educación inclusiva en la Universidad

Como señalan Flecha y Beatriz (2015) en las últimas décadas se ha producido un aumento en la percepción de las desigualdades sociales y ha variado su tratamiento desde la educación. Esta cuestión experimenta un punto de inflexión a partir de los postulados expuestos en 1990 en la Conferencia Educación para Todos de Jomtien.

Las iniciativas coordinadas por la UNESCO y otras instituciones que se presentan a lo largo de la historia se convierten en el principal impulso para el avance de la educación inclusiva. Se promueve mediante las Declaraciones efectuadas en estos espacios, algunos acuerdos que constituyen los asientos en los que actualmente presiden las políticas mundiales, que reconocen a la educación inclusiva como el principio fundamental que dirija las políticas inclusivas, que promueva las prácticas y se desarrolle sistemas inclusivos. A continuación, se incluyen algunas de las más relevantes:

Tabla 1. *Declaraciones sobre Educación Inclusiva*

Declaración de los Derechos Humanos (1948)
Convención con la no discriminación en educación (1960)
Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966)
Pacto Internacional de derechos civiles y políticos (1966)
Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. (1990)
Declaración de Nueva Delhi (1993)
Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad (1994)
Declaración y Plan de acción integrado sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y Democracia (1995)
Declaración Hamburgo (1997)
Declaración de Beijing, Grupo E-9 (2001)
Agenda 2030 (2015)

Fuente: Elaboración propia.

De igual manera, en la Agenda 2030, se identificó una serie de “brechas estructurales” que no posibilitaban cumplir el criterio de acceder a la educación en igualdad de condiciones. Los elementos que marcaban la diferencia en la inequidad educativa se pueden encontrar en el ingreso por persona y su distribución desigual, la diferencia de género, de raza, etnia y territorio,

la persistente pobreza y la exigua calidad de los servicios de salud y educación, la poca certidumbre en las políticas públicas de inclusión social (Naciones Unidas, 2015), siendo importante intervenir primero en estos aspectos para más adelante garantizar otros derechos. Para los países participantes de los foros y las convenciones señaladas, las diferencias que han marcado los procesos de exclusión y desigualdad pueden ser corregidos de alguna manera con la contribución de la ES como uno de los mecanismos que posibilita la corrección de las desigualdades sociales en AL (Bello y Guillen, 2020; CEPAL, 2016; De la Cruz, 2012; Vessuri, 2016).

La Agenda de Educación 2030, aporta con una visión humanista de la educación y del desarrollo sustentada en los derechos humanos, la inclusión, la dignidad, la protección, la justicia social, la diversidad cultural, lingüística, étnica, quedando la educación como un bien público y considerada como un factor clave para lograr empleo y erradicar la pobreza. Así entonces, bajo estas premisas, el rol que le tocaría a las IES, es dejar de ejercer una función asistencialista que nivele al estudiantado excluido, sino que su actuar este tutelado en valores como la ética, la no discriminación, la responsabilidad que tiene el estado y la sociedad en su conjunto, en la construcción de una educación democrática, participativa y ciudadana (Lapierre, 2019; Rojas et al., 2020).

Uno de los aspectos que influye sobre manera en las reformas universitarias en América Latina, así como en la ES de Ecuador, es sin lugar a duda las acciones estudiantiles que se desarrollaron en Córdoba, Argentina, en el año 1918, cabe destacar que la Reforma de Córdoba fue un movimiento que emergió en el siglo XIX y que cuestionó la universidad latinoamericana. Este movimiento que se inició con una rebelión estudiantil en la Universidad Nacional de Córdoba discutió varios elementos, siendo uno de los aspectos más debatidos la búsqueda de la autonomía universitaria, que implicaba una democratización de las decisiones en la universidad, aquello conllevó a una mayor participación de todos los integrantes de la comunidad universitaria. El impacto de esta reforma conllevó a mayor participación de los estudiantes, mejoramiento de la calidad académica, selección de docentes y carreras ofertadas, y mayor ingreso del estudiantado al sistema de ES, así como también se defendió mayor participación estudiantil en el gobierno universitario, aspectos que sin duda alguna pretendían empujar a las universidades hacia nuevas realidades.

Si bien, la autonomía y el cogobierno fueron las conquistas más representativas de esta Reforma, conviene señalar que los procesos vinculados a la democratización en el ingreso a la universidad, la apertura de las IES hacia todos los sectores sociales, la selección y evaluación

de los docentes, la participación decisiva del estudiantado, la vinculación de la universidad con el pueblo, tal como estaba contemplada en el manifiesto de Córdoba no resultó un proceso tan sencillo, pues para aplicar estos principios se depende en gran medida de las condiciones en que vive cada país.

Las grandes universidades latinoamericanas inspiradas en el manifiesto de esta reforma avanzan en la organización de sus espacios, basándose sobre todo en los principios de la autonomía y el cogobierno. Intentan asumir mayor participación en los puestos de decisiones de la universidad, el profesorado trata de estar representado en el seno del Consejo Universitario, en tanto que el estudiantado busca su participación en las unidades académicas y en el cogobierno universitario. Se podría concluir que la autonomía y el cogobierno lograron ser institucionalizados como principios constitutivos de un contexto político, dentro de la cual la ES fue reconocida como un derecho para el conjunto de la población.

Puede observarse que cualquier avance hacia la universidad inclusiva requiere del apoyo de acuerdos, normativa, instrumentos que permita caminar, evaluar y apostar por el derecho a la educación. En este sentido, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC, 1966) ya reconoció a la educación como un derecho de todas las personas, estableciendo el acceso igualitario y la instauración gradual de la gratuidad en la ES, situación que en algunos países como Colombia, Bolivia, Ecuador entre otros se pone en práctica por considerarse necesaria para lograr ese derecho. En general, para los países de América Latina en la actualidad, la ES constituye un reto y un inevitable tema. Precisamente uno de los desafíos de esta región es la manifestación de la educación con igualdad para la promoción y movilidad social (UNESCO, 2015, p. 90).

El reconocimiento de la diversidad es el punto de partida de la educación inclusiva y para llegar a este punto existe un largo recorrido. Hoy podemos hablar de respetar a las personas en su unicidad, en los contextos educativos todo el mundo, niños, jóvenes y adultos deben sentirse incluidos, reconocidos y valorados, por tanto, la convivencia será basada en el respeto, de manera que sea posible estar al tanto y convivir con distintas capacidades, situaciones y diferentes modos de vivir, donde gracias a la interacción se pueda desarrollar valores de cooperación y solidaridad (Lapierre, 2019).

Un importante momento en la historia de la educación inclusiva constituye la divulgación del *Index for Inclusion* construido por Mel Ainscow y Tony Booth en el 2000, instrumento que ha sido traducido y adaptado en un par de ocasiones a más de 10 idiomas. La primera estuvo

dirigida para el contexto de la Educación Infantil (González et al, 2007) y la siguiente fue enfocada para la Educación Primaria (Durán et al, 2005), estas dos traducciones que cuentan con acceso abierto y gratuito permiten identificar las barreras y evaluar si las instituciones cumplen con algunos parámetros para ser inclusivas. El índice aplicado en las instituciones educativas con todas las recomendaciones de sus creadores permite evaluar las políticas, culturas y prácticas inclusivas, en función de los resultados obtenidos, además posibilita la promoción, perfeccionamiento y diversificación de la oferta educativa, de acuerdo con las necesidades del estudiantado, identificando espacios para la formación y apoyo a los establecimientos educativos (Booth y Ainscow, 2002).

Respecto al ingreso a la ES en AL, sobre todo en los últimos años el acceso se caracteriza por ser gratuita en general, aquello permite alcanzar el pleno ejercicio del derecho a la educación. En los ordenamientos jurídicos de varios países de AL como México, Bolivia, Colombia, Ecuador entre otros, se considera a la ES como un bien público y un derecho de las personas, aspecto que queda establecido en la Constitución política de cada país. Para Ecuador la educación necesita ser asumida como un elemento que posibilite la cohesión, por tanto, debemos procurar evitar actos que conlleven a situaciones de exclusión social. El respeto a la diversidad y la particularidad de cada ser humano será asunto clave en la educación superior (Bello y Guillen, 2019; Delgado, 2021).

En la actualidad, la mayor parte de los países han ejecutado iniciativas conducentes hacia la educación inclusiva a nivel universitario, sin embargo, aún persisten brechas entre los distintos grupos que ingresan a la ES. Si bien las iniciativas son interesantes, se requiere avanzar hacia una comprensión de la inclusión caracterizada por la democracia, participación y representatividad (Lapierre, 2019). Pero hablar de universidad inclusiva también conlleva analizar el rol público que tiene la institución como parte de la comunidad. En el contexto en el que se encuentre la universidad deberá ser accesible, comprometida y dispuesta a democratizar el conocimiento, la formación de los profesionales, la vinculación con la colectividad y la investigación.

Varios procesos han tenido que pasar las universidades en el recorrido que se da para llegar a la educación inclusiva, esfuerzos que se dan desde la gestión, desde la comunidad y el profesorado, quienes adaptan estrategias de aprendizaje, tics, infraestructura, puede verse entonces que la inclusión educativa requiere de una construcción conjunta, interactiva, democrática del ser universidad. Las IES que trabajan por la inclusión permiten que su

estudiantado sea valorado todos por igual, busca la contribución de todos, en la construcción en ambientes democráticos, de una ciudadanía ética, participativa y con autonomía.

En este marco, en América Latina a partir de la década del 2010 nacen varias experiencias de IES interculturales que se denominaban incluyentes y que, pretendían dar respuestas básicamente a grupos de estudiantes auto identificados como indígenas. Países como México, Argentina, Colombia lideraron la creación de universidades interculturales (Lapierre, 2019). Varios fueron los aspectos que preocupan tras la creación de estas universidades que buscaban atender la diversidad, sin duda alguna, una de las preocupaciones se enfoca a la ausencia de profesionales con una formación adecuada para abordar las necesidades de los pueblos indígenas. De manera que, de la mano de estas universidades aparecen los conceptos de interculturalidad y diversidad, se elaboran políticas de apoyo a la educación pública, gratuidad de los estudios, diversificación de la oferta, no restricción en el acceso, se generan elementos de participación, equidad, diversidad, calidad y pertinencia, lo que permite a las IES denominarse universidades incluyentes.

Algunos países de la región como Chile, Argentina, Brasil y México han afinado en los últimos años diferentes políticas inclusivas para atender la diversidad, entre las que destacan: la creación de universidades, la inclusión por género y la respuesta a las necesidades de personas con discapacidades (Chiroleu, 2012). En el caso de Chile, por ejemplo, desde el año 2005 se establecen políticas que orientan al estudiantado en el acceso, avance y egreso del sistema educativo, y la diversidad queda considerada como una fuente de riqueza para el desarrollo, para la construcción de una sociedad más justa, democrática y solidaria (Sanhueza et al., 2012). En el caso de Brasil, a nivel de educación superior se modifican las políticas públicas para responder a sus propias necesidades, por lo que se reforman aspectos de ingreso, ampliación de la cobertura, uso de recursos en ES, evaluación de desempeño docente, búsqueda de calidad y desarrollo de políticas de inclusión. La idea de inclusión surge de la revalorización de la diversidad, y se pretende incorporar en mayor medida sectores sociales que históricamente han sido excluidos, debido a condiciones económicas, raciales o étnicas (Chiroleu, 2012).

Inspirada en los cambios provocados en varias de estas universidades de Latinoamérica, Ecuador no ha estado exento de seguir estos principios. Es así que, planteada como una política pública, constituye una aspiración para el 2021, que el país esté enmarcado en la ruta del Buen Vivir, tal como establece la Constitución (2008), que de por sí es garante de derechos. La Constitución vigente, que es el instrumento que regula no solo la educación, sino todas las realidades de vida de los ecuatorianos, tal como está aprobada supera enormemente a su

homóloga que fue expedida en 1830, cuyo documento central promovía para unos pocos el poder oligárquico a expensas de la exclusión de las grandes mayorías, determinando desde allí las inequidades sociales, solo tiempos después, la nueva constitución del 1978 efectúa óptimas apuestas para efectivizar las garantías y los derechos (SENPLADES, 2017). Si nos detenemos a mirar con atención, puede observarse que, en casi todos los periodos de la vida republicana del país, las universidades apuntan a corregir la brecha de desigualdades existentes, inspiradas también en la Reforma de Córdoba, las políticas generadas desde el Estado, que sobre todo en los últimos años pretenden generar un Estado de todos y para todos.

Siguiendo esta línea de reformas, la última llega en los modernos años de la mano de gobiernos progresistas que caracterizaba a varios países de AL, aquello implicó en el caso del Ecuador, un novedoso proceso constituyente que promovía una agenda política y programática para recuperar el Estado, ampliando la inversión pública y los derechos, bajo el paradigma del Buen Vivir y el Plan toda una Vida (SENPLADES, 2017). En ese marco, la actual Constitución (2008) enunció la gratuidad de la ES hasta el tercer nivel y estableció un sistema de nivelación y admisión dirigido al sistema público de ES. Según Ramírez (2012), el Ecuador a partir del 2008 en el sector de la ES inicia un proceso de transformación inédito, ubicando al debate “las características de la universidad ecuatoriana e identificando los nudos críticos que hay que abordar si deseamos construir una universidad diferente para una sociedad diferente” (p.6).

La universidad debe ser considerada como un bien público, por tanto, la apropiación del conocimiento disfrute y resultado a más de ser individual, es fundamentalmente social. De igual manera, esta democratización de la ES facilita el acceso, tránsito y salida del estudiantado sin ningún tipo de discriminación (SENPLADES, 2017). Considerar a la universidad como un bien público es también separar al estado de las presiones ejercida sobre la ES y dejarla como un bien social y como una zona de encuentro común alejada de lo que por años fue la universidad, vista como un lugar de reproducción de clase y distinción social (Ramírez, 2012). Para este autor la universidad debe transformarse a ser un espacio de encuentro entre grupos sociales distintos: “grupos étnicos diversos, estratos económicos diferentes, territorios o regiones heterogéneas, y credos disimiles” (p.7), reconociendo que el conocimiento es diverso y constituye un bien público para la sociedad.

Entre la responsabilidad y posibilidad de respetar la diversidad, se promoverá a través de la ES el acceso, la equidad, la tolerancia. Se deberá descartar de los procesos educativos todos los estereotipos en torno a los sexos, desarraigar discriminaciones en el trabajo con la diversidad del estudiantado. Como universidad actual nos encontramos con una variedad de diferentes

problemas, nuevas preguntas, nuevas políticas públicas, distintos planteamientos referidos a la exclusión, discriminación, separación, pobreza, vulnerabilidad, desigualdad, abandono y violencia (Bello y Guillen, 2020; Delgado, 2021). Partiendo del convencimiento de que la diversidad es una característica de las sociedades, las IES deberán iniciar procesos de capacitación y actualización de su profesorado para que tanto estudiantes como la comunidad universitaria se sientan reconocidos e identificados como únicos y diversos con la universidad de la que son parte.

1.7 Normativa en Educación Superior

Cómo se señaló anteriormente, la educación inclusiva ha sido respaldada por una serie de declaraciones, foros, conferencias internacionales, informes e investigaciones. Siendo las más importantes la Declaración Universal de los Derechos Humanos realizada en 1948, que establece el derecho imprescindible de la educación, más adelante la Declaración de Salamanca en 1994, espacio en el que se acentúa la accesibilidad a la educación y la igualdad para el aprendizaje (UNESCO, 1999). Salamanca cinco años después buscó explicitar las condiciones que permita integrar al estudiantado y Salamanca 10 años después, resaltó la base de la educación inclusiva centrada en el mejoramiento de las instituciones educativas (Sanhueza et al., 2012), estableciendo de esta manera varios eventos que buscan establecer y garantizar el derecho de la educación.

En las últimas décadas han surgido leyes que orientan las políticas y prácticas de la institución universitaria con la pretensión de reducir todas las barreras existentes. Las leyes que revisaremos pretenden conseguir el respeto la diversidad, visibilizando la interdependencia entre los seres humanos y reconociendo las diferencias en la búsqueda de un mundo más justo y sin exclusiones. En este interés, se reconoce una premisa fundamental: la educación inclusiva se forja en espacios accesibles a la diversidad y la pluralidad, lugares en el que todas las voces sean atendidas, en el que el respeto, la tolerancia, y el crecimiento conjunto sean las constantes (Clavijo et al., 2016; De la Cruz, 2012).

El Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (CDESC) es un órgano perteneciente al Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos y establece que, para hacer efectivo el derecho a la educación superior, han de existir cuatro aspectos fundamentales. Estos son: accesibilidad, disponibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad.

La *accesibilidad* se enfoca en la consecución de estándares mínimos de calidad contemplados en la normativa para ES. Implica que todo el estudiantado tenga la misma oportunidad de participación sin ser discriminados ni excluidos. La *disponibilidad* representa la existencia de suficientes IES y programas en funcionamiento para responder a la demanda en base a las capacidades de los ciudadanos, esto incluye infraestructura, instalaciones sanitarias, material didáctico, bibliotecas y tecnología informática. La aceptabilidad significa que la forma y contenido de la educación deben ser contextualizados, diversificados y adecuados al estudiantado y, finalmente la *adaptabilidad* se relaciona con la plasticidad para acoplarse en el tiempo, en las necesidades y modificaciones que atraviesa la sociedad, incluye el diseño de una oferta educativa para el estudiantado diverso, generalmente excluidos de la educación formal (Pazos, 2018).

Estos aspectos que son esenciales para garantizar el derecho a la ES se concretan en políticas contempladas tanto en la Constitución Ecuatoriana (2008), como en la Ley de Educación Superior (LOES, 2010) y en normativas que tanto la SENESCYT como el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES), elaboran como instancias rectoras de la ES en nuestro país, además de vigilar su cumplimiento.

La normativa señalada que rige en Ecuador está en concordancia con lo que sostiene la UNESCO, cuando afirma que la educación es un derecho que los Estados deberán promover, respetar y avalar a lo largo de la vida de una persona. Efectivizar este derecho presume que todos los que lo deseen puedan acceder a una educación de calidad en paridad de oportunidades y condiciones (UNESCO, 2015). Hablar de calidad en la educación implica, que la misma tenga pertinencia y sea significativa para los distintos estratos sociales y culturales, de manera que todas las personas aprendan los contenidos de la cultura universal y particular, y se constituyan en sujetos con su propia identidad y autonomía (Echeita, 2008). La educación inclusiva ha de incorporarse como parte esencial de los principios rectores de la acción universitaria (Alba, 2017; Echeita y Navarro, 2014)

Entre las políticas inclusivas generadas en los distintos países a nivel de ES, han alcanzado diferentes características, empleándose según los casos, en las instituciones educativas ya existentes o instaurándose nuevas. Puede observarse varios mecanismos que se han desarrollado para equipar las oportunidades de los distintos estudiantes, una de ellas constituye las ayudas económicas y las políticas de acción afirmativa, que ha sido aplicados a través de cuotas enfocados a determinados grupos que perciben o experimentaron algún tipo de discriminación o, mediante la instauración de cursos específicos reservados para determinados

grupos que no consiguen acceder a la ES, son políticas que han creado distintos países incluido Ecuador con la finalidad de tener en cuenta al estudiantado que proviene de sectores sociales desfavorecidos (Chiroleu, 2012; Ramírez, 2016).

En consonancia con este objetivo a nivel del país se dilatan en los últimos años un conjunto de leyes iniciadas desde las universidades, cuya finalidad es defender la educación como un derecho fundamental. En el transcurso de la primera década de este siglo se despliegan algunas acciones, enfocadas a la expansión de la matrícula, mediante la inscripción de sectores sociales que tradicionalmente han permanecido alejados de la universidad, actuando en este sentido la inclusión como política articuladora de la ES (Ocampo, 2015; SENPLADES, 2017). Todo este proceso de incorporación viene empujado por los procesos de masificación de la educación y con ello la ampliación de oportunidades para ingresar a la ES. Así mismo, las exigencias del mercado laboral empujan a los jóvenes a aprobar una carrera universitaria como condición para acceder a mejores puestos de trabajo (Chiroleu, 2012).

Estas exigencias del contexto ecuatoriano provocan que el proceso de educación inclusiva, con el argumento de dar respuesta a la diversidad, se haga mucho más latente y obligatorio en un pasaje de actuación como el que plantea la ES actual, donde el punto de atención se traslada al estudiantado, por tanto, hablar de atención a la diversidad también nos remite necesariamente a proponer leyes que garanticen la igualdad (Fernández, 2016).

1.8 La educación Inclusiva en Ecuador. Base legal

Revisando someramente la historia de la ES en el contexto ecuatoriano, se encuentra que tiene sus comienzos en la Real Audiencia de Quito, durante la Colonia española. De lo que se conoce de nuestra historia desde 1620 actuaban en el territorio de lo que hoy es el Ecuador tres universidades. En 1779 todas las universidades de Quito se agruparon bajo el nombre de Universidad de Santo Tomás, mediante la iniciativa del obispo José Domingo Pérez Calama (Pacheco y Pacheco, 2015, p. 175-178). Con el paso de los años, varias son las reformas que se dan en el contexto de la ES, todas ellas intentan conseguir tres características fundamentales, por un lado, se busca una mayor democratización referida a la accesibilidad a las aulas universitarias, la autonomía institucional frente al Estado y por último una indiscutible función social de la misma (Pazos, 2018).

Ahora bien, con relación a la educación inclusiva, si bien la misma en distintos países de América Latina como Brasil, México, Chile ya cuentan con un camino andado, en Ecuador se

empieza a tocar el tema a inicios del siglo XXI. Tal como lo conocemos el “término educación inclusiva es de uso relativamente reciente y todavía se encuentra en proceso de consolidación, tanto interpretativa como práctica” (Clavijo et al., 2016 p.17). Podemos ubicar sus inicios alrededor de 1940 distinguida por el asistencialismo, etapa que se caracterizaba por presentar un enfoque médico. El hecho de dar respuesta a la diversidad del estudiantado no tenía cabida en el sistema escolar, más bien esta obligación era asumida por los padres de familia e instituciones particulares que, por iniciativa propia, fundaron instituciones educativas para proporcionar atención sobre todo a niños y niñas con discapacidad. Esta atención educativa se asentaba en criterios de compasión y limosna (Vicepresidencia de la República, 2011).

A partir de los años 70 surge el periodo de lo que hoy conocemos como institucionalización. Distintas entidades públicas y privadas se adjudican la responsabilidad de atender y dar respuesta a la población con discapacidad en los distintos campos enfocados con la salud, la educación y bienestar social. Más adelante en el país se acoge un enfoque rehabilitador, que promueve la adaptación de currículos adecuados a las distintas discapacidades. Estos currículos que surgen de manera paralela a los de la educación regular son oficializados mediante acuerdos ministeriales (Vicepresidencia de la República, 2011).

Importantes gestiones se despliegan entre las décadas de los 60 y los 80, encontramos como importante novedad la publicación de Reglamentos (Ley orgánica de educación, Ley de Educación y Cultura del 77, Ley y Reglamento de Educación Especial) compromisos oficiales y normativa que reglamentan la Educación Especial. Se establece que esta normativa legal exhibe una orientación inclusiva y por primera vez “aparece el término de educación inclusiva, pero mezclado con el de integración” (Rosano, 2008 p. 60); a pesar de que esta relación entre integración y educación inclusiva persistía en las instituciones educativas, hablar de atención a la diversidad permitió al país transitar hacia la educación inclusiva.

En el Ecuador, durante el año 2003, se aprueba el Código de la Niñez y de la Adolescencia, con la pretensión de proteger y garantizar el ejercicio de derechos, deberes y responsabilidades de niñas, niños y adolescentes, enmarcado en principios de libertad, dignidad y equidad. En este instrumento queda establecido la norma que, ante la ley, todas las niñas, niños y adolescentes son iguales, sea cual sea su condición (Congreso Nacional, 2003). Podemos visibilizar la voluntad del estado ecuatoriano, que pretende adelantar en temas de inclusión en el contexto educativo patrocinando la diversidad como un elemento fundamental para avanzar hacia sociedades inclusivas. Con la promulgación de este código, el estado ecuatoriano pretende dar un salto cualitativo hacia la efectivización del derecho a la educación, puesto que dispone

que el estado, la sociedad y la familia sean los garantes de que niñas, niños y adolescentes logren su desarrollo integral en el marco del interés superior de la niñez y la adolescencia.

Ilustración 1. Marco Legal que respalda la inclusión en Ecuador



Fuente: Elaboración propia.

Más adelante, aprovechando la coyuntura política de la época, se propone y se aprueba con más del 66% de votación, el Plan Decenal de Educación en el año 2006, a través de una consulta popular efectuada a nivel nacional. Este plan fue un instrumento de gestión estratégica que buscó implementar un conjunto de acciones pedagógicas, administrativas, técnicas y financieras para modernizar el sistema educativo, mejorar la calidad en la educación, alcanzar mayor equidad promoviendo la accesibilidad y la permanencia del estudiantado en cada uno de los niveles educativos.

El Plan Decenal de Educación 2006-2015, fue propuesto como un instrumento de gestión estratégica, que pretendía modernizar el sistema educativo a través de acciones pedagógicas, técnicas, administrativas y financieras. Constituye un instrumento de política pública con prioridades y metas que fueron aprobadas mediante Plebiscito Nacional en el año 2007. La finalidad de la creación de este plan era el de crear un acuerdo nacional que comprometa tanto al gobierno nacional, como a los distintos sectores de la sociedad y a la ciudadanía en general en la promoción de cambios en el sistema educativo, guiados bajo la premisa que la educación es un derecho fundamental de la persona y un servicio público que cumple una función social.

Las ocho políticas del Plan Decenal se convirtieron en políticas de Estado, lo que permitió comprender al país, que debemos hacer de la educación un compromiso de todos para cambiar la historia. El Plan decenal fue el resultado de una construcción social con el aporte de sectores sociales, políticos y económicos quienes recogieron compromisos internacionales, acuerdos nacionales y desarrollaron ocho políticas educativas siendo las siguientes:

- Universalización de la Educación Inicial de 0 a 5 años.
- Universalización de la Educación General Básica de primero a décimo
- Incremento de la población estudiantil del Bachillerato hasta alcanzar al menos el 75% de los jóvenes en la edad correspondiente.
- Erradicación del analfabetismo y fortalecimiento de la educación de adultos
- Mejoramiento de la infraestructura y el equipamiento de las Instituciones Educativas.
- Mejoramiento de la calidad y equidad de la educación e implementación de un sistema nacional de evaluación y rendición social de cuentas del sistema educativo.
- Revalorización de la profesión docente y mejoramiento de la formación inicial, capacitación permanente, condiciones de trabajo y calidad de vida.

- Aumento del 0,5% anual en la participación del sector educativo en el PIB hasta el año 2012, o hasta alcanzar al menos el 6% del PIB (Ministerio de Educación, 2007 p. 5-6).

El Plan Decenal, para conseguir los objetivos propuestos, contó con una serie de estrategias complementarias que permiten ir aplicando líneas de acción y cumpliendo metas educativas durante los años para el que fue propuesto. Además, este plan se arrojó un enfoque inclusivo en la pretensión de garantizar la educación de todas las personas, independientemente de las condiciones personales, culturales, étnicas, sociales y de discapacidad (SENPLADES, 2013). Para hacer efectivo este principio, en el plan se contemplaron varias políticas, en el desarrollo de la presente tesis, particularmente se destaca la Política 2, que señala como principal objetivo “brindar una educación de calidad con enfoque inclusivo y de equidad, a todos los niños y niñas, para que desarrollen sus competencias de manera integral y se conviertan en ciudadanos positivos, activos, capaces de preservar el ambiente cultural y respetuosos de la pluricultural y multilingüismo” (Ministerio de Educación, 2007 p.13).

A lo largo del documento Plan Decenal (2006–2015), en cada uno de los objetivos propuestos, para cada una de las políticas aprobadas, se exhortó en el requerimiento de formar en todo el sistema educativo a niños y jóvenes con enfoque intercultural inclusivo y equidad, en el marco del respeto ante los derechos humanos y colectivos, la naturaleza y la vida. Se buscó también garantizar el acceso, la continuación, permanencia y la finalización de los estudios de la población que generalmente ha quedado en rezago educativo, para ello se desarrollaron sistemas de educación para adultos en el marco de una educación inclusiva, asignando recursos para la dotación de infraestructura y mobiliario, incrementando un sistema de evaluación y revalorizando la profesión docente, aspectos que son considerados claves en el mejoramiento de la educación en todo el país (Ministerio de Educación, 2007).

Como ya se mencionó en la normativa nacional y, siguiendo esta misma línea de generar políticas que permitan caminar hacia un modelo de educación inclusiva, más adelante en la Constitución de la República del Ecuador (2008), se situaron objetivos vinculados con la mejora progresiva para lograr una educación de calidad, basada en una dirección de derechos, de género, intercultural e inclusiva, buscando asegurar la unidad en la diversidad y estimular la continuidad en el sistema educativo y la conclusión de los estudios, así como examinar otras formas de diversidad, y examinar el cómo estas diversidades pueden contribuir en la formación y en el desarrollo de relaciones de convivencia, equidad, diálogo y creatividad. La educación

queda figurada como un derecho que tienen las personas a lo largo de su vida y se constituye en un deber ineludible e inexcusable del Estado (Consejo de Educación Superior, 2013).

En el país se empieza a vivir una nueva filosofía basada en el reconocimiento de la diversidad y, por tanto, generar nuevas formas de convivencia contemplando la diversidad, buscando armonía con la naturaleza, una sociedad que respeta la dignidad humana en todas sus dimensiones. La Asamblea Nacional Constituyente del 2008 aprobó la nueva Constitución de la República, cuyo texto fue sometido a referéndum constitucional, aprobándose con más del 65% de aceptación. Decretándose así un articulado con un objetivo principal enfocado a conseguir que la población ecuatoriana alcance el Buen Vivir¹. Para conquistar este objetivo, la Carta Magna dividida en varios capítulos y secciones contempla derechos fundamentales que deberán ser garantizados por el estado ecuatoriano. En este contexto, se señala en el artículo 3 dentro de los deberes primordiales del estado para con sus ciudadanos el hecho de “garantizar sin discriminación alguna el efectivo goce de los derechos establecidos en la constitución y en los instrumentos internacionales, en particular la educación” (p.9).

De igual manera, en la sección quinta, artículo 26 se registra a la educación como un “derecho de las personas a lo largo de su vida, y un deber ineludible e inexplicable del Estado. Constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir” (p.16). siguiendo esta misma línea en el artículo 27, se señala que la educación debe centrarse en el ser humano y garantizar su mejora en el marco de la consideración de los derechos humanos, la democracia, el medio ambiente sostenible, entre varios criterios se incluyen principios de calidad, participación, obligatoriedad, cuando se afirma que “será intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez: impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz” (p.16).

Por su parte, en el artículo 28 se contempla al Estado como garante de la accesibilidad, la estabilidad, movilidad y egreso de una carrera sin ningún tipo de exclusión, además se señala la obligatoriedad en los niveles inicial, básico y bachillerato (p.16), así mismo se establece en

¹ Tal como se entendió en la Constitución del 2008, el Buen Vivir queda contemplado en el título VII con un articulado que va desde el 340, referido también a inclusión y equidad, quedando entendido como la satisfacción de las necesidades, conseguir una calidad de vida y muerte dignas, contempla el amar y ser amado, el florecimiento saludable de todos en paz y armonía con la naturaleza. El buen vivir o Sumak Kawsay, como vida en plenitud conlleva disponer de tiempo para la admiración, la generación de amistad, la libertad, la amplitud de los medios de socialización. Este concepto incluye el vivir en armonía con la naturaleza, el respeto a la dignidad humana y mejora de la calidad de vida de las personas y comunidades, para ello nos exige a repasar lo público y lo común para identificarnos, apreciamos y valoramos unos a otros y a la naturaleza, reconociendo que somos diversos pero iguales (Ramírez, 2012. p15-16)

la sección sexta un articulado que busca garantizar políticas de prevención de las discapacidades, reconociendo varios derechos vinculados a acceso de servicios básicos, salud entre otros. En lo concerniente a educación, el Estado debe garantizar la educación regular que “desarrolle sus potencialidades y habilidades para su integración y participación en igualdad de condiciones” (p.23). Además, los centros educativos cumplirán con políticas de accesibilidad e implementarán procedimientos de becas para asegurar la conclusión de los estudios de las personas con este tipo de condición.

En la línea de garantizar la educación inclusiva sin ningún tipo de discriminación, en la Constitución se establece también un articulado referente a proteger a niños, niñas y adolescentes en condiciones de vulnerabilidad, garantizando la educación, salud, vivienda, recreación entre otros, de igual manera, se prestará especial atención a grupos de movilidad humana, personas que se encuentren privadas de su libertad, así como aquellas que sufran enfermedades adversas, y se garantizaran derechos a comunidades, pueblos y nacionalidades indígenas, la población afro ecuatoriano y al pueblo montubio (art.56).

Como puede apreciarse, la Constitución de Ecuador es bastante inclusiva, contempla un articulado que procura reconocer la diversidad ecuatoriana y erradicar toda forma de racismo y segregación que puede estar basada en situaciones de origen, identificación étnica o cultural. Para garantizar estos planteamientos, en la misma Constitución mediante el artículo 156, se establece la instauración de los denominados consejos nacionales para la igualdad, instancias que serán los encargados de formular, realizar indagación, seguimiento y valoración de las políticas públicas concernientes a temáticas de género, interculturales, étnicas, generacionales, de discapacidad y movilidad humana (p.59).

Más adelante y sin salirse de este objetivo, se promulga la Ley de Educación Intercultural (LOEI, 2011), normativa que pretende hacer efectivo los derechos constitucionales que tienen aquellas personas que se encuentran en condiciones de discapacidad, avalando que puedan incluirse a los establecimientos educativos, tratando de disminuir las barreras para el aprendizaje. Quedan reconocidos como titulares del derecho a una educación de calidad, laica, independiente y gratuita en todos los niveles que contempla el sistema educativo nacional, así como a una educación permanente a lo largo del ciclo vital, formal y no formal, a todos los y las habitantes del Ecuador (...). Mediante esta ley se promueve que cada uno debe “ser tratado con justicia, dignidad, sin discriminación, con respeto a su diversidad individual, cultural, sexual y lingüística, a sus convicciones ideológicas, políticas y religiosas, (...)” (Legislación, 2011, p.18).

La LOEI pretende avanzar en la inclusión y la equidad, busca garantizar a todo el estudiantado la accesibilidad, la continuación y conclusión de sus estudios. Certifica la paridad en cuanto a oportunidades que pueden disponer pueblos, comunidades, nacionalidades y colectivos, en esta normativa se despliega una ética de la educación inclusiva presentando medidas de acción afirmativa, así como se exhorta a que las instituciones educativas promuevan una cultura escolar incluyente sustentada en la equidad, suprimiendo las distintas formas de discriminación que se han presentado a lo largo de los años.

Estas características deben estar presentes también en la ES, por ello se aprueba la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES, 2010) actualizada en el 2018, en la misma se modificó la ES para considerarla como un bien público y principal motor de adelanto, aquello facilitó no solo regular el sistema de ES, sino impulsar una innovación estructural del sistema, al unísono de esta ley se instauraron entidades encargadas de la organización, ordenación, coordinación, y de acreditación y aseguramiento de la calidad de la ES, en todas las instituciones universitarias, en cada una de sus carreras y programas ofertados. Cada IES en el país tuvo que ser valorada desde las contribuciones que realiza al desarrollo nacional (SENPLADES, 2017). La LOES que tuvo algunas modificaciones en el 2018, en general define los procesos que pretenden garantizar el derecho a la ES de calidad. Se fundamenta en principios de excelencia y en general pretende promover el acceso para todos, la permanencia, movilidad y egreso sin ningún tipo de exclusión.

En apego a esta normativa y a las instancias de evaluación durante los últimos años, se incentivó a las universidades a iniciar una oferta académica adecuada, capaz de contribuir al cambio, con propuestas contempladas en las estrategias del Plan Nacional de Desarrollo (PND). Estos cambios provocaron que las carreras consideradas como más relevantes que se ofertaban en las distintas IES crecieran de 43,44% en 2012 a 54,15% en 2016. Situación que provocó una mayor asignación de recursos para ES, colocando a Ecuador como uno de los países de la región con mayor inversión en educación (Ponce, 2016; SENPLADES, 2017).

En el Capítulo III de la LOES (2010), se establecen principios que rigen de manera integral la actividad universitaria con sus representantes, procesos, normas, acuerdos y demás elementos del sistema. En el artículo 12 de dicha Ley se indica que la ES se manejará por algunos principios entre ellos el “de autonomía responsable, cogobierno, igualdad de oportunidades, calidad, pertinencia, integralidad” (p.40), lo contemplado en la ley, más la acción de prácticas permitirá aplicar el principio de la inclusión educativa, como un elemento básico en la

organización legislativa considerando como derechos inalienables la dignidad y paridad de las personas (Alba, 2017; Booth, 2000; Echeita, 2008).

En concordancia con lo señalado en el párrafo anterior, en el artículo de la LOES, se refiere al principio de igualdad de oportunidades, determinando la necesidad de garantizar a todos los miembros del Sistema de ES “las mismas posibilidades en acceso, permanencia, movilidad y egreso del sistema sin discriminación de género, credo, orientación sexual, etnia, cultura, preferencia política, condición socioeconómica o discapacidad” (p.79), decretando así la garantía del derecho a la ES. Derecho a la educación que quedó claramente formulado en la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) a través del artículo 26, cuando se reconoció el valor humano exclusivo de la educación, que reposa en potentes cimientos morales y jurídicos, constituyéndose en un elemento imprescindible para salvaguardar otros derechos, apostando por el andamio inexcusable en la pretensión de la buena salud, la seguridad, la libertad, el bienestar financiero y la intervención en las actividades sociales y políticas y que por tanto, la LOES no puede estar desapegada de lo contemplado en esta declaración.

Así mismo, la LOES en su artículo 4, define el derecho a la ES, efectivizando el ejercicio de la igualdad de oportunidades, con la finalidad de que el estudiantado pueda acceder a una formación académica de calidad, que le permita producir conocimiento oportuno y de excelencia, explicitando que todos los ciudadanos de manera particular o colectiva, “las comunidades, pueblos y nacionalidades tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo superior (Consejo de Educación Superior, 2013, p. 33). El sistema de Educación Superior con esta ley queda regido a elementos de autonomía, pertinencia, calidad, cogobierno, igualdad de oportunidades, evidenciándose notablemente el avance hacia un sistema de educación superior inclusivo.

Así entonces, con todo el articulado sustentado en la LOES, el nuevo sistema de ES se constituye en un punto que promueve la formación integral e incluyente de todo el estudiantado, a ello se sumaron varias acciones que establecidas desde la política pública han posibilitado el avance hacia la garantía de derechos en una sociedad que aún mantiene un sistema de ES insuficiente para la cantidad de aspirantes a este nivel.

De esta forma, con la vigencia de la Constitución de la República más la nueva LOES, la educación ecuatoriana enfrenta nuevos retos, sobre todo en lo relacionado a la igualdad de oportunidades, pues se establece que todos los actores del sistema de ES tienen iguales posibilidades para acceder, permanecer, movilizarse y egresar del sistema educativo, procesos

que se darán sin discriminación alguna, contemplándose además la gratuidad de la ES ligado al mérito de cada estudiante, es decir la gratuidad se establece para las primeras matrícula y para la primera carrera, siempre y cuando se tome al menos el 60% de todas las asignaturas/créditos que admite la malla curricular en cada periodo o ciclo lectivo.

En este punto, conviene señalar que, si bien la normativa propuesta busca garantizar la ES para todo el estudiantado, en la práctica ante la alta demanda experimentada en los últimos años, hace falta la creación de más universidades en diversos sectores, con la finalidad de atender y dar respuesta a la población que históricamente ha sido excluido de las IES, por ejemplo, personas más alejadas de los centros poblacionales y que no pueden asistir a la universidad, por tanto, para efectivizar el derecho a la ES, se requiere también de equidad territorial, así entonces las IES han de estar en constantes procesos de evaluación con la participación de las autoridades educativas, el gobierno y la sociedad civil en general.

Tiempo después, en el país aprobamos la Ley de Discapacidades (2012); a partir de entonces, el Ministerio de Educación asume ciertos compromisos tendentes a garantizar la inclusión. Esta ley establece un sistema educativo inclusivo, que permita particularmente a niños, niñas y jóvenes con discapacidad puedan integrarse a la educación regular. Uno de los aspectos claves en esta norma, es la afirmación del derecho a la educación, determinando que el Estado realice la gestión indicada para que las personas con discapacidad puedan acceder, permanecer y culminar dentro del Sistema Nacional de Educación y del Sistema de Educación Superior (CONADIS, 2012).

Como una actualización de esta ley, en el año 2017 se aprueba la Agenda Nacional para la igualdad de Discapacidades 2017-2021, normativa que se sustenta en el objetivo de garantizar los derechos de los ciudadanos perteneciente a grupos de atención prioritaria, buscando a través de estrategias y gestiones alcanzar una vida digna con equidad en cuanto a la accesibilidad e igualdad de oportunidades durante el ciclo de vida. Esta agenda cuenta con doce ejes de política pública, cada uno contiene distintas estrategias, acciones sugeridas, indicadores y metas, políticas que están alineadas a los ODS, a la Constitución de la República y al PND. Con esta normativa, Ecuador insiste en la necesidad de reconocer y garantizar los derechos sin diferencia, el Estado tiene la obligatoriedad de responder con la igualdad de oportunidades para el goce de los derechos (Plan Nacional de Discapacidades, 2017). Desde este punto de vista, las personas con discapacidad quedan reconocidas como sujetos de derechos, determinando al Estado como el responsable de asumir funciones específicas para la atender las necesidades.

En cuanto al acceso a ES se refiere, queda señalado en esta agenda la necesidad de desarrollar “una evaluación alternativa para personas con discapacidad intelectual y una evaluación adaptada que incluye un aplicativo con lengua de señas para personas con discapacidad auditiva y un aplicativo en audio para personas con discapacidad visual” (Plan Nacional de Discapacidades, 2017 p.30). Estas medidas sin duda alguna pretenden garantizar la inclusión al facilitar a las personas con discapacidad mayores oportunidades de postular a la ES. En el Ecuador según registro del Consejo de Discapacidades (2021) están identificados aproximadamente 5917 estudiantes en condiciones de discapacidad que se encuentran matriculados en distintas universidades del país.

Tabla 2. *Número de estudiantes por tipos discapacidad matriculados en IES – Ecuador*

Física	3149
Visual	1188
Auditiva	947
Intelectual	346
Psicosocial	287

Fuente: Consejo Nacional para la igualdad de discapacidades

Paralelamente a la Ley de Discapacidades, surge el Plan Nacional del Buen Vivir (PNBV, 2013), que observa propuestas desde la política pública con la finalidad de desplegar mecanismos de inclusión, protección social e integración territorial. Consta de objetivos, políticas, indicadores y lineamientos para avanzar con la innovación histórica del Ecuador. Asume como propósitos fundamentales entre otros: “Consolidar el estado democrático y la construcción del poder popular. Auspiciar la igualdad, la cohesión, la inclusión y la equidad social y territorial, en la diversidad (...). Construir espacios de encuentro común y fortalecer la identidad nacional las identidades diversas, la plurinacionalidad y la interculturalidad. (SENPLADES, 2013, p.17). A partir de este plan se robustece la idea que señala al sistema educativo, como el encargado de identificar y valorar a todas las personas, prestando especial atención a los grupos vulnerables e identificando la diversidad de comunidades, pueblos y nacionalidades. El PNBV parte de reconocer las diversidades, los signos de conducta hacia la

ética social en interacción con la naturaleza, los derechos humanos, el diálogo intercultural, construir un futuro justo y compartido, entre otras cuestiones.

El PNBV estuvo acompañado de un sistema de monitoreo y evaluación para analizar los impactos de la gestión pública, a partir de allí organizar alertas que permitan tomar decisiones. Los indicadores desglosados en el PNBV manifiestan juicios básicos de calidad y permiten enfocarse al bienestar de la población, por tanto, constituye una hoja de ruta para construir los derechos de las personas que vienen emanados desde la actuación pública. El Buen Vivir propuesto en este Plan refiere a un nuevo horizonte, “ofrece alternativas que permita construir una sociedad más justa, en la que el centro de la acción pública sea el ser humano y la vida” (SENPLADES, 2013, p. 22).

La concepción de buen vivir manejada en el Plan permite además robustecer la conexión social, la colaboración de individuos y colectividades, los valores comunitarios y se fundamenta en la equidad con respeto a la diversidad. En la propuesta del documento el Buen Vivir “articula la lucha por la justicia social, la igualdad y la abolición de los privilegios, con la construcción de una sociedad que respete la diversidad y la naturaleza” (SENPLADES, 2013, p. 24). Sustentada en principios que buscan que los sujetos se constituyan en partícipes activos de su propia transformación, objetivo que en caso de pretenderse alcanzar requiere seguir procesos de planificación, seguimiento y evaluación, además plantea seis dimensiones básicas referidas a: diversidad productiva y seguridad económica, acceso universal a bienes superiores, equidad social, participación social, diversidad cultural y sustentabilidad.

Puede evidenciarse entonces, que a partir del Plan Decenal de Educación (2006), se desarrollan toda una normativa que pretende contribuir a una nueva planificación nacional, a instituir una nueva relación entre la política pública, a garantizar los derechos, todos ellos en coherencia con la Constitución (2008) y el PNBV, (2013). El PNBV observó 12 objetivos vinculados a derechos de las personas, en lo que se refiere al tema de educación que es objeto de este análisis se establece el objetivo 2 del Plan que reza: “Auspiciar la igualdad, la cohesión, la inclusión y la equidad social y territorial, en la diversidad” (p.82), en el cual se invita a consolidar estrategias de igualdad que impidan la exclusión y promuevan la convivencia, apostando por una vida digna, caracterizada por la accesibilidad a salud, educación y protección especial.

Así también en este objetivo, se contempló como una de las metas fundamentales, la erradicación de la discriminación, sobre todo aquella que estaba vinculada a la etnia, al género,

a la discapacidad o a la condición de pobreza. De los datos que se observa en el PNBV, se señala que el 37 % de la población ecuatoriana percibe que sufre algún tipo de discriminación. Estos datos se corroboran con porcentajes obtenidos en América Latina (AL), y se comprueba que la discriminación es mayor para el caso de las mujeres (47 %). Esta realidad observada en el Plan insta a los ecuatorianos a reconocer que somos un país diverso en términos culturales, religioso, de género, creencias, entre otros, tal como lo demostró los datos obtenidos en el último censo realizado, donde el 71,9 % de la población se auto identifica como mestiza, el 7,4 % como montubios, 7,2% como afros ecuatorianos, 7 % como indígenas y el 6,1 % como blancos (INEC, 2010).

De igual manera en esta misma línea, es necesario considerar que de los datos examinados en el PNBV señalan que el 5,6 % de la población ecuatoriana (816.156 personas) indican poseer algún tipo de discapacidad, condición que puede estar determinada por circunstancias negativas de salud, accidentes, problemas en el desarrollo u otros. Sin lugar a dudas la situación de discapacidad ha sido uno de los elementos menos atendidos en el país, generalmente las personas que lo sufren no han accedido a educación en niveles básico y bachillerato, menos aún a la universidad, además no han podido incorporarse al trabajo, ni a sentirse productivos para ellos y para sus familias, por ello el PNBV contempla la necesidad de eliminar las barreras arquitectónicas y defender los derechos de las personas con discapacidad para que puedan alcanzar condiciones de vida digna.

Con todo lo señalado el PNBV propone una serie de lineamientos estratégicos y políticas que permita crear condiciones y capacidades hacia conseguir la inclusión educativa y social mediante procesos de capacitación, aprendizaje, formación profesional y de talento, reconociendo la diversidad, garantizando la igualdad en el acceso a servicios de educación de calidad, buscando en lo posible erradicar la persistencia de desigualdades, exclusión y discriminación. Se pretende suscitar la inclusión y cohesión social, promoviendo la convivencia tranquila y una cultura de la paz. Todo lo propuesto en el PNBV está en absoluta relación con la Constitución, que en su artículo 66 señala “el derecho a la vida digna, que asegure la salud, alimentación y nutrición, agua potable, vivienda, saneamiento ambiental, educación, trabajo, empleo...” (p. 26).

En este punto de análisis se puede visualizar entonces, que la Constitución del 2008, así como el PNBV, consideran a la educación y la formación como aspectos completos que permite perfeccionar las capacidades de la población ecuatoriana, mediante el incremento de oportunidades para convertirse en profesionales solventes, para el disfrute de sus familias y de

la sociedad. Los logros contemplados en estos dos instrumentos legales, permiten concluir que el país camina a mejorar la accesibilidad a la educación, disminuir el índice de analfabetismo, mejorar la calidad de la ES, generar investigación en diferentes contextos educativos, extender la cobertura y la calidad en todos los niveles educativos, fortalecer la indagación científica, es decir la invitación queda efectuada para todos aunar esfuerzos que posibiliten “garantizar el derecho a la educación de todos, en condiciones de calidad y equidad, ubicando en el centro al ser humano y al territorio (SENPLADES, 2013, p. 161).

De igual manera, resulta importante exteriorizar que, el PNBV contempla varias políticas y lineamientos que en la presente investigación conviene considerar. La política 4.1. refiere a “Alcanzar la universalización en acceso a la educación inicial, básica y bachillerato y democratizar el acceso a la Educación Superior” (p.168). Los lineamientos no solo se enfocan a la ampliación de la cobertura educativa en los distintos niveles sino, además, dotar de infraestructura, equipamiento, conectividad y mobiliario de los establecimientos con criterios de calidad, adaptabilidad y accesibilidad, pensando sobre todo en sectores que han sido excluidos del sistema educativo. En el documento señalado, se evidencia la pretensión de promover el cumplimiento de los estudios en la carrera elegida, procurando en lo posible, que todos los aspirantes concluyan la ES, para ello se impulsara programas de ayudas, apoyos económicos y otros estímulos que garanticen no solo el acceso, sino la permanencia y adquisición de un título profesional.

Finalmente, y en esta misma línea, en los últimos años se propone el Plan toda una Vida o Plan Nacional de Desarrollo PND (2017-2021), que se plantea en base a una evaluación del PNBV y que constituye política pública del régimen actual, en dicho Plan se contempla tres ejes que fundamentan la planificación y nueve Objetivos Nacionales de Desarrollo, teniendo como base la sustentabilidad ambiental y el desarrollo territorial.

El Plan toda una Vida, intentó en la medida de lo posible armonizar con las propuestas planteadas a nivel internacional, entre ellas la Agenda 2030 y los Objetivos del Desarrollo Sostenible, procurando apoyar el compromiso a nivel mundial sustentado en el objetivo de avanzar juntos hacia propósitos comunes que aseguren una vida digna. El PND se constituye en una hoja de ruta, permite que los mandatos de la Constitución se hagan una realidad, en él se trazan objetivos nacionales, que al ser compartidos por todos facilita el camino hacia una sociedad más justa, equitativa y responsable.

Entendido de esta manera el PND se convierte en instrumento a través del cual se concreta la garantía de derechos en el contexto de la política pública, cuyo proyecto surgió al reconocer los derechos de todas las personas de modo igualitario y contribuyó a consolidar estrategias de igualdad a fin de evitar la exclusión y promover la convivencia social (SENPLADES, 2017). Considerando la propuesta del Buen Vivir, en este plan se considera la diversidad en igualdad de condiciones, los derechos humanos, el diálogo intercultural, entre otros, afirmando que no se puede alcanzar un sistema de desarrollo y Buen Vivir trazados en la Constitución, y en el PNBV su aún persisten las condiciones de pobreza y disparidad que han sido característicos en nuestro país.

Así entonces, convencidos de que la educación es un derecho de todas las personas y una obligación inevitable del Estado (tal como establece la Constitución), Ecuador se ha propuesto transformar el sistema educativo a través del acceso universal, promoviendo la excelencia académica y ejecutando un sistema completamente gratuito en todos los niveles educativos. Para concretar estas metas educativas como ya se señaló, el país tuvo que apoyarse en la emisión de normativas como la LOEI, para regular la EB y el Bachillerato, la LOES que en el ámbito de la ES permitió perfeccionar el acceso y la mejora de la calidad universitaria, evidenciándose en datos reales, al observarse que, de acuerdo a datos de matrícula, se evidencia un aumento del 28% al 39% para el año 2016 en cuanto aumento porcentual del estudiantado (SENPLADES, 2017).

El PND se basa en la búsqueda permanente del bien común, orientado por objetivos nacionales, en la pretensión de una sociedad más participativa, un mejor Estado, que de paso las aspiraciones legítimas y necesidades fundamentales de la población, para lo cual se contempla tres elementos: Derechos durante toda la vida para todos, en el que se instaura principios a favor de las personas más vulnerables, Economía al servicio de la sociedad y como tercer eje, el Desarrollo de capacidades sociales y gubernamentales que posibilite el desarrollo de un tejido social más dinámico y un estado democrático para el bienestar de su población (SENPLADES, 2017). En cada uno de los ejes propuestos, la visión del PND puntualiza la política pública que compete al territorio ecuatoriano, estableciendo como un compromiso del estado velar por la promoción de una educación pública, gratuita y universal; se replantea además, la ES como un bien público y agente activo para el cambio social, constituyéndose en un espacio responsable de la formación integral e incluyente del estudiantado, afrontándose a un importante desafío que es perfeccionar la calidad, así como garantizar la accesibilidad y ampliación significativa de la cobertura.

El PND parte del reconocimiento y celebración de la igualdad en la diversidad, en su propuesta se incorpora el lenguaje inclusivo, el enfoque de género, visibilizando a las mujeres en su diversidad, contemplando, además, acciones para la reafirmación y el pleno ejercicio “de los derechos de niños, niñas, jóvenes y adultos mayores, personas con discapacidad y sus familias; así como de los pueblos y nacionalidades indígenas” (Consejo Nacional de Planificación p.36). Si bien consta de tres ejes fundamentales para construir el país en un modelo de desarrollo social hasta el 2021, anotaremos el principal referido a la educación: Derechos para todos durante toda la vida en el mismo que se consolidan objetivos nacionales de desarrollo vinculados al aprendizaje, estos son:

1. “Garantizar una vida digna con iguales oportunidades para todas las personas
2. Afirmar la interculturalidad y plurinacionalidad, revalorizando las identidades
3. Garantizar los derechos de la naturaleza para las actuales y futuras generaciones” (SENPLADES, 2017, p.37).

En cada uno de los objetivos señalados se posiciona al ser humano como sujeto de derechos, las personas son reconocidas con sus particularidades sin ningún tipo de condición, el Estado apuesta por la diversidad y procurará promover las condiciones de vida digna para para ello se rige por políticas claras descritas en el documento.

En el campo de la educación, la accesibilidad al proceso educativo en los distintos niveles incluido la ES, el estado garantizará para que el proceso se desarrolle de forma participativa, pertinente y de calidad, con disponibilidad en su propio territorio enfocada a la población en su conjunto. Si bien se han conseguido porcentajes aceptables de acceso a EB, en el país hace falta atender los niveles de Bachillerato y ES, y reconocer la valía de estos niveles, como espacios donde no solo se imparten contenidos o información, sino que se promueven derechos como: la inclusión, la cohesión social y la convivencia pacífica.

En este contexto, el principal reto de la sociedad ecuatoriana y del Estado es consolidar los logros alcanzados y fortalecer un Estado que garantice oportunidades que atiendan las necesidades de todas las personas, promoviendo el desarrollo de una vida digna, con especial énfasis en aquellas personas en situación de vulnerabilidad, este objetivo exhorta a realizar esfuerzos integrales del Estado enfocados hacia las personas desde sus primeros años de vida, sin descuidar su entorno familiar y social y facilitando el acceso a una educación de calidad con la finalidad de fortalecer sus capacidades y apuntar al desarrollo del talento humano. En el PND, la educación tiene una nueva concepción, quedando descrita como “el derecho al aprendizaje a

lo largo de la vida, el cual no se limita únicamente a los espacios formales de enseñanza, sino también a las experiencias de vida y a la interacción social con la familia, los amigos, los medios de comunicación, etc.” Consejo Nacional de Planificación (p.55).

Para hacer efectivo estas aspiraciones, en este objetivo se generan varias políticas que pretenden promover la inclusión a fin de garantizar la equidad, entre las que se refieren a educación. Cabe destacar la política 1.6, que señala “garantizar el derecho a la salud, a la educación y al cuidado integral durante el ciclo de vida, bajo criterios de accesibilidad, calidad y pertinencia territorial y cultural” (Consejo Nacional de Planificación p.58). De igual manera, en absoluta coherencia con esta política y para hacerla efectiva se postula la política 1.10 que pretende “erradicar toda forma de discriminación y violencia por razones económicas, sociales, culturales, religiosas, etnia, edad, discapacidad y movilidad humana...” (Consejo Nacional de Planificación p.60).

Para el PND resulta fundamental el fortalecimiento y la construcción una sociedad inclusiva, una colectividad que asegure relaciones equánimes e interculturales entre sus habitantes, comunidades, pueblos y nacionalidades, para ello se incita a las instituciones educativas a enfrentar y eliminar viejos prejuicios, a combatir relaciones asimétricas de poder que generaron estereotipos, discriminación, xenofobia entre otros, para lo cual es necesario afirmar las identidades, reconociendo y valorando la diversidad, sustentadas en la consideración de que “las diferencias de género, socioeconómicas, intergeneracionales, étnicas, de discapacidad, por movilidad, entre otras, no deben impedir que las personas gocen de sus derechos” (SENPLADES, 2017, p. 62).

Con todas las leyes expuestas respaldadas en la normativa legal internacional, se puede observar que la educación inclusiva, constituye un elemento fundamental que regula la parte legislativa de nuestro sistema educativo ecuatoriano, inclusión que determina el compromiso que deberá tener la acción universitaria en la tarea de superar los procesos de exclusión y apoyar a la compensación de las desigualdades de distinto tipo. Las IES de Ecuador ayudaran a establecer una sociedad cohesionada, que reconozca y respete en todas sus manifestaciones la diversidad humana, en el contexto de derechos y deberes compartidos, equiparando las oportunidades de todos sus habitantes, prestando especial atención a aquellos que por diferentes razones se hallen en condiciones de mayor vulnerabilidad (Herdoíza, 2015; SENPLADES, 2017).

Con relación a la base legal analizada en este apartado, conviene señalar que, pese a la normativa con la que cuenta el país para garantizar la educación inclusiva en la ES, la misma no puede ser efectiva solo desde la publicación de una normativa, sino que, conlleva además la acción de cada uno de los integrantes de la comunidad universitaria y el trabajo coordinado (Corral et al., 2015; Chiroleu, 2012). Recordemos que, a lo largo de los años la normativa y la publicación de leyes no solo ha sido suficiente en la en la garantía de calidad educativa, sino que también ha sido desconocida por los miembros de la comunidad universitaria, lo que ha determinado que en varias ocasiones no se le haya dado el debido reconocimiento al hecho de contar con servicios, proyectos de apoyo y orientación al estudiantado que es considerado diverso. Incluir comprende coordinar la universidad con todos los departamentos que brindan andamios y ayudas, así como con la propia administración en sí, con el único propósito de desplegar acciones para una mayor sensibilización social hacia la inclusión (Cotán, 2017).

1.9 La Universidad Ecuatoriana frente a la educación inclusiva

De acuerdo con Ramírez (2012) los sistemas universitarios durante el siglo XX han pasado por tres fases asociada sobre todo con la idea de consolidar el poder y la acumulación. En una primera fase, la universidad era para las élites nacionales que pretendían el fortalecimiento de una clase dominante. En la universidad no solo se formaban, sino se decidían sobre los personajes que ocuparían los cargos públicos, por lo tanto, se les formaba para “saber mandar”. En una segunda fase se buscó la masificación, en este momento el acceso a la ES era permitida a un número mayor de ciudadanos, lo que facilitó la generación de asalariados cualificados para la producción. En la actualidad, se habla de universidad empresa que se instaura en la edificación de un nuevo capitalismo, por lo tanto, las IES se transforman en una especie de fábrica del conocimiento, transformándose en el más importante medio de producción que es utilizada por grandes empresas con la finalidad de generar riqueza.

Es así que, para Ramírez (2012), la universidad ecuatoriana aún no ha transitado por estas fases, parece ser que se ha quedado en la primera. Afirma en la citada obra que, en Ecuador, 9,5 % de los ciudadanos mayores a 24 años tiene título universitario. Si tres de cada cuatro personas de este reducido grupo de población que tiene título pertenecen al 20 % más rico de la población, podemos hablar de que la universidad ecuatoriana sigue estando en la tipología de una universidad elitista” (p. 13) y, por lo tanto, no avanza hacia la fase de considerar el conocimiento como bien público y de derecho para toda la población como está consagrado en la constitución.

Siguiendo esta línea, podemos indicar que el panorama de la universidad es observado como un fermento del modelo de sociedad y economía que queremos levantar. En la actualidad, las pretensiones se enfocan a que las políticas tomadas al interior de las IES garanticen las mismas oportunidades en cuanto a acceso, movilidad y egreso de la universidad a todos los ecuatorianos. La universidad y su conocimiento generado en su interior, deberá potenciar capacidades y solucionar problemas sociales, mediante la democratización de ésta, se requiere que la transmisión del conocimiento llegue a todos los rincones del país y el nuevo conocimiento que se genere permita a la universidad un mayor acercamiento a la realidad de los pueblos.

Lo hemos dicho tras la revisión de la historia de la educación ecuatoriana, tradicionalmente la universidad se ha constituido como una institución elitista, selectiva y excluyente, particularidades que encuentran tensión con los discursos actuales que esbozan las necesidades de reconocer en el sistema educativo y dar respuesta a la diversidad con la finalidad de convertir a la ES en una educación inclusiva y democrática, orientada por principios de igualdad, equidad y derechos. Asumir esta perspectiva en la creación de entornos universitarios inclusivos, implica ser consecuentes con el “reconocimiento” de las personas diversas como sujetos de derechos y de responsabilidades (Carvajal, 2015; SENPLADES, 2017).

Consciente de estas grandes necesidades, en la actualidad las IES a nivel del Ecuador, se plantean también otras exigencias propuestas desde las políticas gubernamentales que dirigen el desarrollo del país. Si bien cada universidad tiene sus fines particulares, toman sus convenientes decisiones y contribuyen al desarrollo de país desde su propia misión y visión institucional, no es menos cierto que cada una de ellas deberá estar en consonancia con lo propuesto en el PND 2017-2021, con la finalidad de direccionar al país no solo, a ser reconocido por sus políticas de inclusión a nivel interno, sino a cumplir con los objetivos propuestos a nivel internacional especialmente los enunciados en la Agenda 2030 (SENPLADES, 2017).

Una de las exigencias más próximas de la educación universitaria del Ecuador está vinculada con el mejoramiento de su matrícula, puesto que en cuanto a accesibilidad ha sido considerado uno de los países a nivel de América Latina con menos cobertura de matrícula universitaria (Ramírez, 2012). De la misma manera requiere, garantizar la igualdad de oportunidades para todos, mediante el acceso igualitario por medio de ayudas económicas, becas, políticas de cuotas o préstamos educativos que, juntamente con la implementación de un sistema de nivelación, permita dar tratamiento a las desigualdades educativas.

Además de garantizar la educación como un derecho para todos, al constituirse como una medida que permite obtener mejores condiciones de vida a sus habitantes, otro de los estándares que están obligadas a cumplir las universidades según lo establece este mismo Plan, es obtener la excelencia. En Ecuador, esta excelencia viene delimitada por la ubicación en categorías que hace que las IES sean reconocidas y ubicadas tras un proceso de evaluación y acreditación que establecen las instancias de control superior, como es el Consejo de Educación Superior (CES) y el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES).

Si bien, esta valoración pretende mejorar la calidad académica de las universidades a nivel del país, en este proceso de evaluación y categorización, las IES preocupadas en competir para obtener las medidas de excelencia más altas, sin darse cuenta terminan convirtiéndose en espacios de exclusión, ello sucede, cuando desconocen ciertos criterios de calidad e indicadores referidos a la accesibilidad y la inclusión, con ello se deja en un segundo plano la responsabilidad social y se limita la contribución que ejerce la universidad en el desarrollo de una sociedad con mayor equidad (Chiroleu, 2012; Sandoval et al., 2019).

Con la normativa, los reglamentos creados y el movimiento de la inclusión que existe en casi todos los países del mundo, nadie pondría en duda que la educación inclusiva debe estar presente en todos los niveles educativos (UNESCO, 2016). Sin embargo, en Ecuador pese a lo conseguido hasta aquí, aún hace falta numerosos pasos que permitan acortar la distancia entre lo declarado en las políticas, en los reglamentos y las acciones, es decir en las prácticas sobre educación inclusiva que se desarrollan en las IES. Es muy común encontrar, que la estructura universitaria reproduce las desigualdades sociales aportando con ello a la exclusión de ciertos estudiantes de la ES (SENPLADES, 2013; Sandoval et al., 2019). Lo que permite sostener que, a pesar de la normativa, en la práctica hace falta procesos de concreción para dar respuesta a las diferencias.

En este punto de análisis, conviene preguntarnos entonces, ¿estamos haciendo lo suficiente que nos permita asegurar ambientes realmente inclusivos que garanticen la presencia, la participación y el aprendizaje sin exclusiones de todo el estudiantado?, o ¿estamos trabajando por conseguir estándares de calidad que permite ubicarnos en determinada categoría y ser reconocidos como una institución de cierto nivel de excelencia?, o ¿solamente generamos normativa para encajar con las políticas internacionales?

A partir de este cuestionamiento, debemos repensar la educación inclusiva desde su conceptualización, hasta su desarrollo, mediante experiencias que se producen en diferentes

contextos y realidades de nuestro país y que nos hacen reflexionar hacia dónde va la educación inclusiva: si bien en los últimos años, al parecer desde el estado se encuentran ejecutando una serie de esfuerzos, cada vez mayores que permita a las IES continuar con programas de apoyo y orientación hacia el estudiantado diverso para su acompañamiento en la vida universitaria, al parecer no es suficiente en la pretensión de alcanzar la educación para todos (Cruz, 2018; Sinchi y Gómez, 2018). El propósito final implica llegar a todos los rincones y a todas las edades, en todos los niveles, pero enfocando sobre todo a la educación a nivel superior, convencidos de que esta favorece al desarrollo intelectual del país, asimismo contribuye a la disminución de la pobreza permitiendo que las familias mejoren su calidad de vida.

Aunque las políticas de la educación inclusiva contempladas, en la normativa legal existente en nuestro país, pretenden garantizar el acceso y permanencia de todo el estudiantado en el sistema educativo, particularmente el acceso a la universidad de las personas consideradas diversas está aún limitado, en la práctica este estudiantado se enfrenta con diferentes barreras que obstaculizan su aprendizaje y participación. Barreras que van desde la cultura escolar hasta las políticas o prácticas que se desarrollan en el aula. En algunos casos, pasan por momentos complejos ocasionados por la desorientación y desinformación. Por lo general, en casi todas las IES existe falta de información sobre los procesos inclusivos, o simplemente no se facilita, ni se proporciona al profesorado información sobre la condición del estudiantado, aquello no permite a los docentes estructurar y ordenar el currículo con anticipación (Cotán, 2017).

Es fácil deducir entonces, que las leyes o la normativa propuesta por si solas no modifican las representaciones, pensamientos y actitudes sobre la diferencia. Podemos señalar que no solo se trata de reconocer y legislar sobre un derecho, sino de visibilizar los mismos, adoptando medidas eficaces que estén enfocadas hacia la inclusión real, transformando no solo la normativa sino realizando modificaciones arquitectónicas, urbanísticas, culturales, curriculares, que posibiliten en los hechos el derecho a la educación (Tapia y Manosalva, 2012). A medida que las políticas y la inversión estatal aumente en el área educativa, la población ecuatoriana puede acceder a más y mejores niveles de formación académica y de vida, sobre todo en el estudiantado que por diversas razones no han podido acceder a la ES, por ello, en el tiempo de prescribir políticas públicas en este ámbito, el Estado y los gobiernos de turno no deben escatimar esfuerzos.

El acceso de todo el estudiantado independientemente de sus condiciones a la ES ha “de regirse bajo los principios del diseño universal, donde los espacios físicos, transportes, comunicación, tecnología de la información y comunicación, espacios virtuales u otros

servicios sean extensibles a este colectivo en las mismas condiciones que al resto de la comunidad universitaria” (Cotán, 2017.p. 45). Todos estos elementos han sido considerados en el PND 2017-2021, como una de sus políticas denominada: Calidad e inclusión, que pretende ampliar las oportunidades para ingresar a la ES, así mismo con la finalidad de garantizar el acceso a la ES, se desplegaran acciones coordinadas desde la SENESCYT y el Sistema de ES (SENPLADES, 2017).

La universidad ecuatoriana considera el principio de la igualdad por encima de la diferencia, reconoce la diversidad por sobre la homogeneidad, principios que como ya se indicó anteriormente se encuentran respaldados en la Constitución, el PNBV, PND y en la Agenda Nacional de Discapacidades. “El punto de partida de la inclusión es la igualdad inherente a todas las personas y de ahí la igualdad de derechos humanos que da pie a todo el desarrollo del movimiento inclusivo” (Parrilla, 2002 p.25). En este sentido la universidad en general requiere superar la concepción biológica, individual, medicalizada y en algunos casos hasta patológica de la diversidad, que permita entenderla como un proceso social complejo; reconociendo el derecho y la obligación social de construir comunidades para todos.

Brindar oportunidades a jóvenes y adultos, sobre todo, a aquellos que por cualquier situación han quedado rezagados de la ES, garantiza la oferta de igualdad, pertinencia social, cultural y lingüística que se promueve desde el PNBV 2013 - 2017. Intervenir en educación, reconociendo la diversidad del país, posibilitará luchar contra la pobreza, la inequidad social y de género, las desigualdades sociales, étnico-culturales, económicas a través de la inclusión, y el reconocimiento de las capacidades que tienen todos los habitantes del país (SENPLADES, 2017).

1.10 La Educación Superior en Ecuador. Acceso y permanencia

En Ecuador, la educación es entendida como un derecho humano, para cumplirlo, como ya señalamos anteriormente, cuenta con un marco normativo orientado a la organización y legalización de la misma.

Con la normativa que regula la ES y, respaldándose en la Constitución del 2008, la ES además de ser estimada como un bien público, se reconoció como un derecho fundamental. En el artículo 28 de la Constitución, se establece que para alcanzar ese derecho, las IES deben ser accesibles para todos, teniendo en cuenta la capacidad de cada uno, por lo que se trabajará por el establecimiento gradual de la enseñanza gratuita vinculada a la responsabilidad académica

del estudiantado, todas estas acciones emprendidas desde la política pública a criterio de Ramírez (2016) en Ecuador en los últimos años se ha intentado hacer cumplir lo que insta la Constitución de la República respecto de la ES.

Sin embargo, tal como lo hemos revisado en toda la normativa, pese a lo establecido en la Constitución, se debe indicar que el ingreso a la ES pública en la actualidad no es libre. La LOES establece un sistema unificado de acceso mediante la recepción de un examen nacional y, debido a la disparidad de los resultados de aprendizaje alcanzados en la educación media se impulsará un espacio de nivelación de conocimientos. En este procedimiento gestionado por la SENESCYT el estudiantado se somete a cupos asignados que tienen como base: el puntaje logrado en la prueba, la selección de un número de posibles opciones de IES que realiza el futuro estudiante y, el número de cupos utilizables dentro de esa selección (LOES, art. 81).

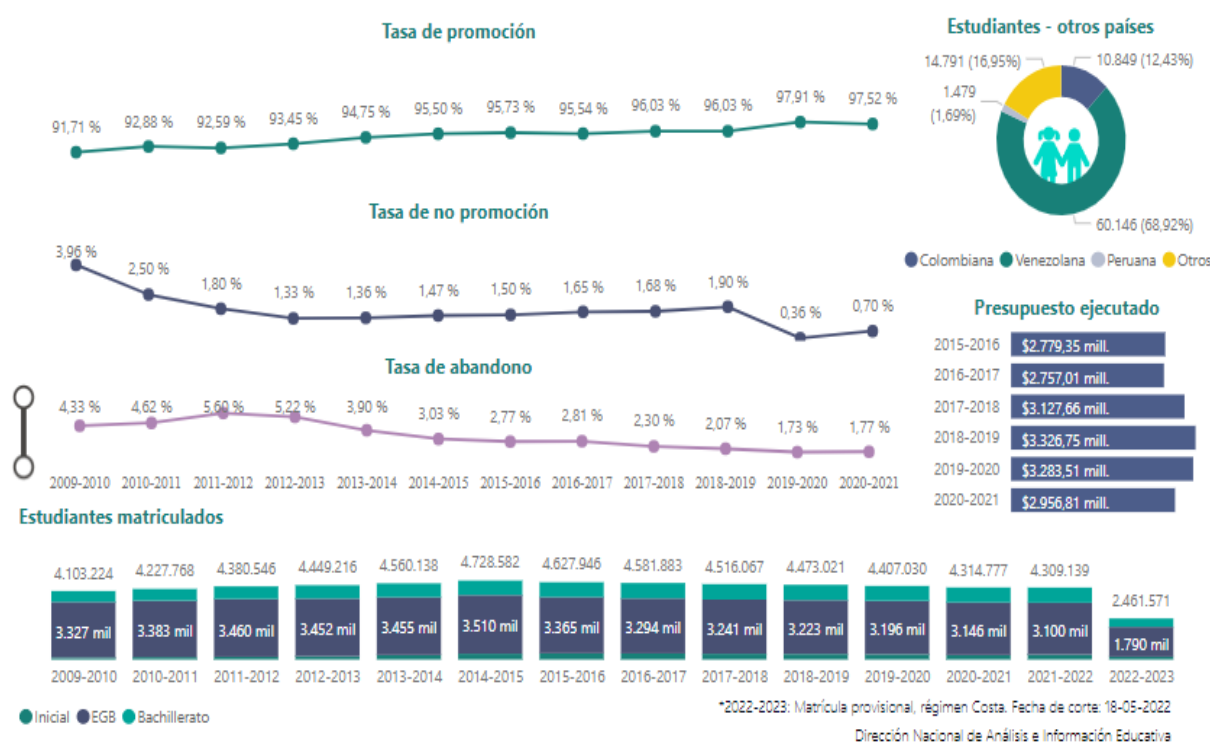
Se puede decir que, en el contexto de la política actual, en nuestro país existe la voluntad política de hacer posible la educación inclusiva, permitiendo abrir nuevas perspectivas para el futuro; constituyendo un avance significativo en la ES, que deberá complementarse con una evaluación de los efectos individuales y sociales de las políticas para que posibilite actuar sobre los desajustes que se presentan en las prácticas al interior de cada IES (Chiroleu, 2012).

Sirva como análisis de evaluación, lo referente a la paridad de oportunidades que se evidencia en el marco legal ecuatoriano, en la práctica no todas las personas disponen de iguales posibilidades para ingresar, permanecer y culminar las distintas carreras dado que, la procedencia del nuevo estudiantado caracterizado por origen, sea de zonas rurales o urbanas, condición que en nuestro país determina de manera sustancial diferencias en el ingreso y desempeño académico individual; de igual manera la gratuidad, se encuentra condicionada por la auto responsabilidad del estudiantado, es decir que para aprobar las asignaturas en los tiempos y plazos propuestos por la institución superior, será determinante que el estudiante por su cuenta pueda continuar y culminar su proceso de formación superior (González et al., 2018).

En general, existe el convencimiento que para generar capacidades en la población ecuatoriana se depende en gran medida de tener accesibilidad al conocimiento y a la educación. Con esta certeza, en el país se pretende aumentar la tasa de matrícula y asistencia la Educación Básica (EB). Sin embargo, la tendencia creciente que se experimentó hasta el curso 2014-2015 se ha visto interrumpida y el descenso continúa hasta el presente curso académico (Ilustración 2).

En el periodo escolar 2019-2020, el Sistema Nacional de Educación registra 4.374.799 estudiantes en todos los niveles de educación ordinaria, de ellos el 74 % asisten a instituciones fiscales y el 24 % del estudiantado se encuentra matriculado en instituciones educativas de área rural, en tanto que el 97 % están matriculados en instituciones educativas de jurisdicción intercultural, mientras que el 3 % corresponde a estudiantes de Instituciones interculturales bilingües. Respecto a las tasas de abandono de los datos con los que se cuenta, se observa diferencias entre el año 2016 con la tasa de abandono del 4.90 % al año 2019 con el 3.30 % (Ministerio de Educación, 2019).

Ilustración 2. Tasa de Matrícula y asistencia a EGB



Fuente: Ministerio de Educación (2021).

A nivel de bachillerato en el periodo 2019-2020 se registra un total de 629.197 estudiantes de bachillerato en el sostenimiento fiscal, lo que significa un incremento del 4 % respecto al periodo 2015-2016. De igual manera observamos que los jóvenes que culminan el Bachillerato constituyen el 65, 8 % para el Bachillerato en Ciencias y el 35 % a Bachillerato Técnico (Ministerio de Educación, 2019).

En el Plan de Creación de Oportunidades 2021-2015 que establece la política del gobierno actual, se pretende mejorar el registro de los estudiantes que culminen el bachillerato y que accedan a la ES. Señalado como objetivo 7 se encuentra el interés en “potenciar las capacidades de la ciudadanía y promover una educación innovadora, inclusiva y de calidad en todos los niveles” (Secretaría Nacional de Planificación, 2021), por lo que el sistema educativo debe centrarse en preparar a las nuevas generaciones para los desafíos que afrontaran en el siglo XXI. Desde la educación Inicial hasta la Superior se deberá garantizar la diversidad, la igualdad de oportunidades, un modelo educativo diverso, se fortalecerá la educación rural y se promoverá una educación innovadora, inclusiva y de calidad.

En nuestro país encontramos que para el año 2021, todavía un 14,9 % no puede ingresar a la ES por razones económicas, es decir se encuentran privados al derecho a la educación los jóvenes entre 18 y 29 años, que pese haber concluido el bachillerato no pueden ingresar a una universidad por falta de recursos económicos. Si lo analizamos el no ingreso por la misma razón en el área rural, encontramos un porcentaje mayor del 24,2 % para el mismo año. Revisando la tasa bruta de matrícula en ES en universidades y escuelas politécnicas de la población entre 18 y 24 años, observamos que se produce un aumento importante a partir del año 2012, donde existe un 26,78 % de matrícula, frente a un 31,21 % para el año 2022.

Convencidos de que la educación es un derecho y una obligación inexcusable del Estado, Ecuador planteó varias medidas para construir un sistema educativo accesible, de excelente calidad y totalmente gratuito. Considerando estos principios, dos fueron las medidas importantes que se dieron en nuestro país para garantizar el acceso a la ES: la gratuidad de la educación superior, y la aplicación de manera centralizada de un examen para ingresar a las Universidades denominado ENES, a partir del 2012. Este proceso fue asumido por la SENESCYT, paralelamente se cerraron universidades consideradas de mala calidad, como resultado de la evaluación efectuada por el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior del Ecuador (CONEA), y subsiguientemente por el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior del Ecuador (CEAACES).

Si bien la idea de garantizar la educación guio la aplicación de estas medidas, para Ponce y Carrasco (2016), estas acciones ejecutadas a nivel de ES tienen efectos en direcciones contrapuestas. Por un lado, la gratuidad de la educación disminuye las barreras de carácter económico que determinan el ingreso a las IES en el país, pero por otro, la acción centralizada

de exámenes, más el cierre de algunas universidades afectan de forma negativa a la matrícula, lo que se constituye en una limitación para el libre ingreso a la universidad.

Estableciendo un histórico, de acuerdo con Ramírez (2016), siguiendo la misma línea de la Constitución, un elemento fundamental que debería darse en todo el territorio ecuatoriano es garantizar el ingreso a las IES. Según este autor, en Ecuador la matrícula creció significativamente, siendo 136 mil estudiantes, entre 2006 y 2014. Esta ampliación distribuida entre las principales universidades del país permitió el incremento de 4,1 puntos porcentuales del total y concierne al doble del incremento anual poblacional. La posibilidad de inscribirse a una IES siendo pobre en 2006 era del 33 % y en 2014 esa perspectiva se extendió al 67 % (Ramírez, 2012). Se puede evidenciar según Ramírez (2012), que una de las inequidades arrastradas por la universidad ecuatoriana estaba determinada fundamentalmente por la condición socioeconómica, pero que, gracias a las políticas emitidas desde el Estado, se han intentado corregir estas brechas de desigualdad que han caracterizado a la ES por varios años desde la fundación del Ecuador como República.

En este orden, de acuerdo con datos que constan en la página de la SENESCYT ² para el año 2018 el registro de matrícula en IES creció de manera acumulada en 12,3 puntos porcentuales en relación al año 2015. De igual manera, para el mismo año, según el registro de matrícula se encuentra que un 53 % correspondió a mujeres frente a un 47 % que estuvo representado por hombres. De acuerdo a esta instancia que regula la ES, la tasa bruta de matrícula evidencia un crecimiento significativo en los últimos años (Tabla 3).

Tabla 3. *Tasa bruta de matrícula en universidades y escuelas politécnicas*

2015	2016	2017	2018	2019	2020
26,41 %	26,00 %	26,82 %	27,93 %	29,38 %	29,90 %

Fuente: Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021.

En este sentido, en el Ecuador, observando desde una perspectiva del derecho a la ES, este procedimiento constituye un importante adelanto en la pretensión de eliminar barreras económicas y optimizar las condiciones de acceso a la ES, sobre todo para el estudiantado que históricamente no podían ingresar a la ES por sus situaciones socioeconómicas.

En cuanto al ingreso de estudiantes con diversidad, observamos que en Ecuador la tasa de matrícula de estudiantado de diversidad ha incrementado en 6.8 puntos porcentuales y la tasa

²https://sia.senescyt.gob.ec/estadisticas-de-educacion-superior-ciencia-tecnologia-e-innovacion/?doing_wp_cron=1631107795.3250300884246826171875 (consultado 24/04/2022)

neta en 0.03 puntos desde el 2006 (SENESCYT, 2015). En general, el ingreso a las universidades, a nivel nacional, la tasa bruta de matrícula universitaria se agranda en los últimos años. A nivel de grupo étnico, el aumento es mayor entre el grupo auto identificado como blancos, seguido por los mestizos, afro ecuatorianos y posteriormente por los indígenas (Ponce y Carrasco, 2016). Si considerados los datos publicados por la SENESCYT (2021) sobre el número de personas según auto identificación étnica que ingresa a la ES podremos suponer que la atención a la diversidad y la educación inclusiva en cuanto a mayor accesibilidad se encuentra en proceso.

Tabla 4. *Número de personas según auto identificación étnica (indígena, afro ecuatoriano y montubio matriculado en ES*

Año	Número de personas
2015	58 841
2016	59.996
2017	62.422
2018	64.603
2019	66.838
2020	69.127
2021	74.732

Fuente. SENESCYT. Informe de gestión 2021.

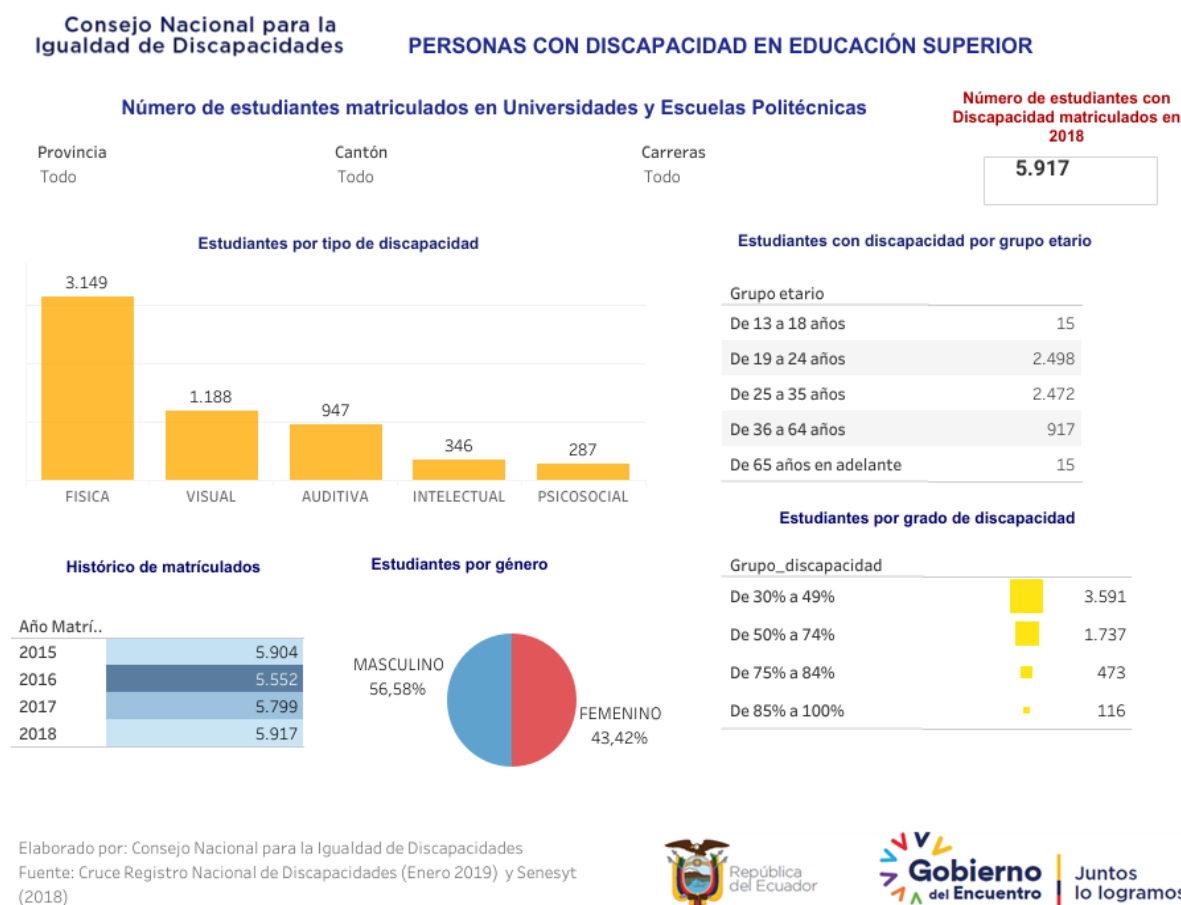
De igual manera si revisamos el índice de matrícula por discapacidad, encontramos un importante avance en los últimos años. Del 7,81 % de personas que registran discapacidad entre 19 a 24 años (edad aproximada que ingresa a educación superior) el porcentaje de ingreso a la universidad es mayor para el 2018.

La Web del Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades nos ofrece datos desglosados (Ilustración 3).

Tras la evaluación a las universidades efectuada en el 2013-2014 por parte del CEAACES, catorce de ellas se cerraron debido a la carencia de condiciones mínimas que les permitan funcionar con calidad académica, ocho fueron depuradas de forma interna y solo tres IES culminaron la evaluación sin inconvenientes. Esto significó un importante paso en la mejora de la ES, dejando atrás un pasado que estuvo caracterizado por una universidad-negocio. La

valoración promovida por el CEAACES “marcó un antes y un después en la historia de la educación superior del país. Un antes con el negocio de las universidades sin nivel académico y un después que se va creando con universidades de calidad acompañadas de un proceso continuo de mejoramiento y evaluación” (Santelices, y Granda, 2016 p.14).

Ilustración 3. Número de personas con discapacidad que ingresan a ES



Fuente: <https://www.consejodiscapacidades.gob.ec/estadisticas-de-discapacidad/>

El nuevo sistema de ES en el país que como señaláramos en la normativa, se produce a raíz de la aprobación de la LOES (2010), normativa que da lugar a que las universidades sean un espacio de formación incluyente. Según datos señalados en el PND, se establece que, una vez democratizado el acceso, se aumentó los procesos de matriculación bruta para el 40 % más pobre (SENPLADES, 2017, p. 26).

En esta misma línea, con la intención de democratizar el acceso, se aumentó el número de becas que las IES otorgaba para formación de sus profesionales, y no solo para ingresar a una

universidad a nivel del Ecuador, sino también para realizar especializaciones a nivel internacional. Entre 2015 y 2019 se concedieron 1652 becas, una importante cifra que supera a las registradas en años anteriores, situación que posibilita que aquellos que no podían acceder a estudios de grado o posgrado, ahora puedan realizarlo a través de estas ayudas proporcionadas desde el estado. Se pretende que estas becas lleguen a sectores desfavorecidos, aunque en la práctica está ligada al mérito académico del estudiantado.

Tabla 5. *Becas nacionales otorgadas a estudiantes en universidades del país*

Año	2015	2016	2017	2018	2019
Total	266	243	1363	4187	1652
Femenino	134	138	794	2570	1011
Masculino	132	105	569	1617	641
Estudiante con discapacidad	8	14	90	276	94
Auto identificación: Indígena.	36	28	123	538	510
Afrodescendiente, Montubio					

Fuente: Basado en: Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación, 2020.

Para el año 2021, se cuenta con el nuevo Reglamento codificado de becas y ayudas económicas, que busca aumentar las facilidades de compensación para más 4.600 becarios mediante procesos de transferencia que se puede ejecutar desde cualquier lugar del país. (Secretaría Nacional de Planificación, 2021). Las becas que se ofertan son nacionales como internacionales que de acuerdo al informe de gestión del actual secretario de la SENESCYT corresponde a 7432 becarios nacionales y 649 becarios internacionales, con esta medida de adjudicación de becas se pretende contribuir a que los estudiantes que lograron ingresar a ES y que tienen dificultad para mantenerse por sus limitados recursos económicos, consigan permanecer y culminar sus estudios universitarios.

Por otro lado, revisando el histórico encontramos que el presupuesto total de la educación para el periodo 2007-2016 se mejoró notablemente, en un promedio anual 3,37 veces mayor al conseguido durante los años 2000 y 2006 (SENPLADES, 2017), así como también este presupuesto continuaba en alza y permitieron una ampliación del acceso a la educación pública, subiendo en 5 puntos entre 2007 y 2015. Para el año 2021 con la pretensión de garantizar la educación a un mayor número de aspirante, un total de 1286,7 millones fueron asignados a 33 universidades, escuelas politécnicas e institutos de educación superior públicas del Ecuador. Los recursos se asignan con base al número de estudiantes y costo por carreras, se consideran también el número de docentes, su nivel académico, así como la evaluación y acreditación de

las IES (Gómez, 2021). La Universidad de Cuenca se encuentra como la tercer IES con mayor asignación presupuestaria, para ello se consideran también los proyectos y resultados de los programas de investigación, producción científica, innovación, servicios de programas de bienestar estudiantil, atención a docentes y personal.

De acuerdo con la planificación propuesta en el PND, a más de facilitar el acceso, las medidas de inversión tomadas redujeron la tasa de analfabetismo en los grupos humanos de más de 15 años, el crecimiento de la matrícula en EB fue notorio en la población indígena y afro ecuatoriana, aumentando la tasa neta de matriculados en más de 5 puntos porcentuales. En el ámbito de la ES las medidas provocaron un crecimiento en la accesibilidad y calidad universitaria, situación que se observa en el aumento porcentual del estudiantado que se elevó del 28 % al 39 % en su matrícula (SENPLADES, 2017, p. 26). Si estos datos analizamos a la luz del presupuesto en ES para el año 2021 encontramos que las políticas de mayor inversión en ES conllevan también elementos de fortalecimiento del sistema de ES, bajo los principios de libertad, autonomía responsable, igualdad de oportunidades, calidad y pertinencia, una educación superior que erradique toda forma de discriminación y exclusión (Secretaría Nacional de Planificación, 2021).

Podemos entonces deducir que la universidad desempeña una activa participación en la cohesión social, en la intensificación de la democracia y en disminuir la exclusión social (Bello y Guillen, 2019). La universidad necesita fortalecer su rol como agente productor de conocimiento. Por tanto, las políticas de inclusión que cada IES genere constituyen una forma proactiva de enfrentar la persistente desigualdad social que aqueja a AL y particularmente al contexto ecuatoriano.

Conviene señalar que, aunque en términos generales, en los últimos años para el caso de Ecuador se identificó un importante proceso de extensión de la matrícula que creemos aumentará en el futuro, existe también procesos ineludibles de deserción, fracaso, segregación, diferencias en el aprendizaje, etc. que ponen en duda estos resultados. De acuerdo con el criterio de varios autores (Fernández y Pérez, 2016) este mayor ingreso de alguna manera beneficia sobre todo a los sectores medios, en menoscabo de los más desfavorecidos; sin embargo, hablar de la democratización de la ES no sólo implica garantizar el acceso a distintos sectores de la población, sino también asegurar su continuación y culminación en condiciones parecidas de calidad.

El registro de matrícula en Ecuador para las universidades y escuelas politécnicas observo un importante crecimiento entre el 2015 y el 2020 entre 12,3 puntos porcentuales aproximadamente. De acuerdo con la SENESCYT (2018) para el año 2018 en los registros de matrícula con 632.541 estudiantes matriculados, de los cuales el 53 % correspondía al registro de mujeres, mientras que el 47 % estuvo representado por hombres. Sin embargo, cuando se trata de hablar de educación inclusiva a nivel universitario, lo que se debe buscar en el país además de optimizar la matrícula es también mejorar la calidad y programación de la oferta educativa, la congruencia, el acceso democrático, la titulación efectiva, la admisión de graduados en el terreno productivo entre otros. Se plantea entonces, una meta dentro del PND que señala aumentar para el año 2022 del 27,81 % al 31,21 % de la tasa bruta de matrícula en ES, así como también incrementar a 2021 el 5,91 % al 9,02 % la tasa de matrícula en ES a nivel técnico y tecnológico (SENPLADES, 2017).

Otra de las metas vinculadas con la educación inclusiva dentro del sistema de ES se relaciona con la posibilidad de aumentar la tasa neta de matrícula de personas por auto identificación étnica (indígena, afro ecuatorianos y montubio), así como también renovar los servicios de educación con orientación intercultural a través de la creación de instituciones educativas fiscales con oferta intercultural bilingüe, todo ello con la intencionalidad de que los bachilleres provenientes de nacionalidades o pueblos indígenas accedan en mejores oportunidades a la ES. De igual manera, dentro de las metas para los próximos años se proponía erradicar la discriminación por etnia, género y situación de movilidad y fortalecer el diálogo intercultural (SENPLADES, 2017).

Tabla 6. Auto identificación étnica de un total de 632.541 registros

Etnia	Porcentaje
Mestizo	71.37
Afro ecuatoriano	5.01
Indígena	2.61
Blanco	1.69
Montubio	1.51
No registra	17.82
Total	100

Fuente: Basado en Boletín Anual de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación.2020

La oferta académica para el año 2020 tanto para las IES públicas, como para las privadas se incrementó de manera significativa, de acuerdo a la rendición de cuentas 2021, se ofertaron 95 241 cupos en el primer periodo académico del 2021, incrementando para el segundo periodo académico con 25 707 cupos, lo que permitió ofertar un total de 120 948 cupos. Estos datos permiten concluir que la matrícula en ES en el Ecuador en los últimos años presentó una importante expansión y sus tasas de crecimiento parecen superar a las de la población total, sin embargo a pesar de estos resultados, al igual que en varios países de Latinoamérica se ostenta un desigual repartimiento de las oportunidades referidas al acceso al proceso educativo en general y especialmente a la superior, el mismo que hace evidente en la dispar representación que alcanza en él, los quintiles más pobre y más rico de la población, tal como lo señalo Chiroleu, (2012).

Con estos datos creemos que hace falta más investigaciones y estudios que nos permita determinar cómo se produce exactamente la atención a todo el estudiantado con diversidad o con algún tipo de discapacidad. Existen algunos estudios en el país (Cotán, 2017), en el que se afirma que en la universidad no existen organismos o normativas que den respuesta a las diferencias; además, se determina que muchas veces gran parte de la corporación universitaria desconoce la existencia o la aplicación de políticas inclusivas.

De igual manera, no existen suficientes recursos que atiendan de forma adecuada a todo el estudiantado que ingresan. El profesorado por su parte desconoce información que defina la condición del estudiantado de inclusión, a ello se suma que la ausencia de clases y tutorías representa un obstáculo importante en el proceso de aprendizaje. Para el autor, las IES deberían proporcionar mecanismos que avalen la igualdad en sus infraestructuras que posibilite la accesibilidad y la interacción con todos sus compañeros, acceso entendido como el esfuerzo que hace la institución por eliminar las barreras que no permiten la adaptabilidad en edificios y áreas de aprendizaje (Cotán, 2017).

En buena hora la cobertura tradicionalmente deprimida para la ES, ha pasado a ser tema de reflexión y atención de las políticas públicas, aquello implica un hecho halagador, por cuanto se evidencia un mayor compromiso del gobierno por atender y mejorar las condiciones de acceso de grupos sociales, étnicos, de género, tradicionalmente postergados (Chiroleu, 2012, Herdoíza, 2015). En la actualidad, para el caso ecuatoriano las IES han retomado un papel distinguido en la evolución de la sociedad. La apertura a la llegada de estudiantes pertenecientes a sectores marginados de la población exige que se adopten medidas inclusivas que produzcan prácticas, políticas y culturas de equidad, paridad y accesibilidad. En este contexto, la política

pública educativa ecuatoriana, pretende a través de la ES superar las históricas desigualdades y alcanzar calidad educativa en base a la equidad y la inclusión (Bello y Guillen, 2019; Ramírez, 2016).

Para cumplir con este objetivo, desde el estado se ha generado Políticas de acción Afirmativa que facilite los procesos de admisión enfocados sobre todo a atender a la población históricamente excluida. Para el año 2021 en su primer periodo académico, el total de postulantes académicos fue de 186 192, de los cuales 54 582 postulantes resultaron beneficiarios de puntajes adicionales, considerando las políticas de acción afirmativa. En tanto que para el segundo periodo académico los aspirantes fueron 221 187 estudiantes, de los cuales 138 327 fueron beneficiados de puntajes adicionales por estas mismas políticas (SENESCYT, 2021). Estas políticas de acción afirmativa pretenden incrementar el acceso a la ES de personas de limitados recursos académicos, de aquellos que por su baja condición socioeconómica no puede sostenerse ni concluir su proceso de educación superior.

Tabla 7. *Políticas de Acción afirmativa en los procesos de admisión*

Condición Socioeconómica	Personas que se encuentran en el quintil 1 de pobreza
Territorialidad	Bachilleres que correspondan a las provincias con menor tasa de matrícula
Pueblos y Nacionalidades	Personas pertenecientes a pueblos y nacionales
Ruralidad	Bachilleres de instituciones educativas públicas ubicadas en una zona rural
Condiciones de vulnerabilidad	de Grupos d atención prioritaria e históricamente excluidos
Primera Generación.	Personas aspirantes que son parte de la prima generación dentro de sus hogares en aspirar a una carrera universitaria

Fuente: Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e innovación, 2021

1.11 Educación Inclusiva en la Universidad de Cuenca

Como no puede ser de otra manera, la Universidad de Cuenca para cumplir con lo señalado, cuenta también a nivel general con su propio Estatuto y concretamente con su Instructivo que regulariza el proceso de admisión, permanencia y culminación del estudiantado, intentando en

lo posible disminuir la exclusión étnico-racial, de género, de lugar de nacimiento o discapacidad.

Respetando la normativa que regula la ES (LOES, Reglamento a la ley), la Universidad de Cuenca promueve acciones para fortalecer la implementación de la política pública con miras a promover equidad, igualdad de pueblos y nacionalidades, de personas con discapacidad, de respetar la diversidad. En este sentido, a lo largo de los últimos años ha expedido una serie de reglamentos, acuerdos, normativa que regulan la vida universitaria. Su propio estatuto, actualizado en enero de 2019 por el Consejo Universitario, máximo organismo rector de la universidad, contempla un articulado importante para avanzar en la inclusión, garantizando la educación para todas las personas.

El estatuto de la Universidad de Cuenca se encuentra en consonancia con las disposiciones internacionales y nacionales. En esta normativa se señalan los principios que rigen sus acciones: “el humanismo, la libertad, la inclusión y la no discriminación, la equidad de género, el pensamiento creativo y plural, la gratuidad de la educación, la rendición de cuentas y la igualdad de oportunidades para el profesorado, investigadores, estudiantes, servidores y trabajadores” (Consejo Universitario, 2019, p.2)³. De igual manera, en esta normativa se indica que la universidad garantizará e implementará los ambientes necesarios para que el estudiantado con discapacidad goce de sus derechos y desarrollen su actividad intelectual, sus potencialidades y habilidades en paridad de condiciones. Pretende a través de la formación de sus profesionales apoyar en la aspiración de una sociedad justa, equitativa, fraterna. En el estatuto se evidencia el carácter inclusivo y garante de derechos que tiene el mismo. En casi todo este cuerpo normativo se establecen principios y un articulado que pretende garantizar la educación para todos, pero sobre todo busca garantizar y promover la participación equitativa de los grupos de atención prioritaria y capacidades diferentes.

De igual manera, para hacer efectivo el proceso de atención a la diversidad en el estatuto de la Universidad quedan establecidas obligaciones referidas al personal académico en su proceso de interacción con los estudiantes, en el literal c, del artículo 98 se indica la necesidad de “respetar la libertad de pensamiento, opinión, credo, cultura e identidad de género de los integrantes de la comunidad universitaria ... (p.32), de tal manera que en el cuerpo legal se

³ Estatuto de la Universidad de Cuenca actualizado, documento aprobado en el seno del Consejo Universitario el 29 de enero del 2019.

conmina a los docentes a respetar los derechos humanos, especialmente los “establecidos en función de género, cultura y vulnerabilidad” (32).

En relación al estudiantado, en el estatuto se observa la necesidad de garantizar “las mismas posibilidades en el acceso, permanencia, movilidad y egreso del sistema, sin discriminación de género, credo, orientación sexual, etnia, cultura, preferencia política, condición socioeconómica o discapacidad” (p.33). De igual manera, cuando se refiere a sus derechos se enfatiza la necesidad de garantizar el libre acceso, movilización, permanencia y titularse sin discriminación, para ello en el literal h, del artículo 103 reza: los estudiantes tienen “el derecho a recibir una educación superior laica, intercultural, democrática, incluyente y diversa, que impulsa la equidad de género, la justicia y la paz” (p.35).

En esta misma línea, con la intención de concretar todo el proceso y en consonancia con la LOES, con el Estatuto y demás normativa de orden superior, en el seno del Consejo Universitario (2017) se aprobó el Instructivo que garantiza la Educación en la Universidad de Cuenca, documento que cuenta con políticas de acción afirmativa, reglas y experiencias con orientación inclusiva y pretenden eliminar formas de discriminación basadas en género, condición social, etnia, credo, ideologías y orientación sexual y buscando que todos los grupos cuenten con igualdad de oportunidades, sobre todo de aquellos que tradicionalmente han sido discriminados (Universidad de Cuenca, 2019). Para ello la universidad pretende asegurar la inclusión identificando las principales barreras que están presentes en el campus y que dificulten la verdadera participación del estudiantado, deberá ser observado el Instructivo en todos los espacios de la Universidad de Cuenca.

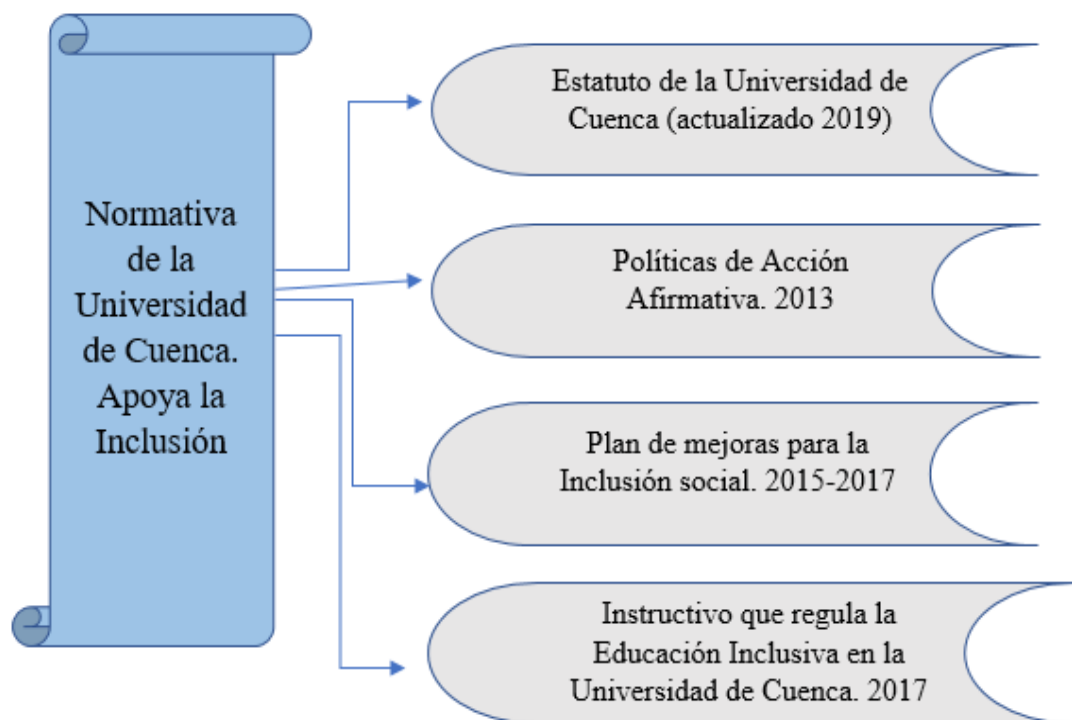
Por otra parte, estas políticas de acción afirmativa propuestas por la Universidad de Cuenca (que fueron aprobadas por el Consejo Universitario en abril del 2013), a través del Departamento de Bienestar Universitario y Derechos Humanos, que se constituye en el órgano administrativo propuesto para la promoción de los derechos de los distintos estamentos de la comunidad universitaria, tiene en su misión la tarea de desarrollar conocimientos de orientación profesional, además facilitar la obtención de créditos, becas, estímulos, ayudas económicas. Estas políticas intentan hacer frente la discriminación y avanzar en el camino hasta conseguir universidades con pertinencia social elevando la calidad de la ES (Universidad de Cuenca, 2019).

Conjuntamente, con estas políticas de acción afirmativa se implementó el Plan de mejoras para la inclusión social 2015-2017, que permitirá fundamentar la creación de la primera Agenda

de Igualdad de Oportunidades que contiene políticas de acción afirmativa, involucrando a todos los agentes que integran la comunidad universitaria. En principio, con la agenda mencionada es viable elaborar un diagnóstico que permita detectar posibles desigualdades y las razones que lo generen o lo favorezcan.

El objetivo principal de todo el marco normativo propuesto pretende ayudar al desarrollo personal e institucional, así como también incidir en la formación de todos quienes integran la comunidad universitaria mediante un sistema incluyente. Para alcanzar este objetivo en los últimos años se intenta que exista una mayor presencia de estudiantes caracterizados por la diversidad, por ello en la Universidad de Cuenca se despliega una serie de gestiones con la finalidad de garantizar la educación para todas las personas.

Figura 2. Normativa que apoya la inclusión en la Universidad de Cuenca



Fuente: Elaboración propia.

Ya a finales del siglo pasado se ejecutaron varias acciones enmarcadas dentro de la política y la normativa institucional que pretende la generación del conocimiento y el bienestar de la comunidad universitaria a nivel de inclusión. Podemos destacar lo siguiente: Optimización de los procesos de admisión, enseñanza de una segunda lengua, ofimática, movilidad e intercambio estudiantil, así como la generación de varios eventos que permiten resaltar la importancia de

respetar la diversidad y superar las inequidades aún existentes dentro de la Universidad de Cuenca (Informe de gestión, 2019).

Igualmente, la Universidad de Cuenca acoge a estudiantado de distintos lugares del país, convirtiéndola en una Institución de Educación Superior, que acoge a estudiantes de diversas regiones y sectores sociales del país (Informe de gestión, 2021). En este año 2022, la Universidad de Cuenca contó con 15 883 estudiantes que ingresaron a optar las diversas carreras en todos los campos del conocimiento, de ellos el 6 696 corresponden al sexo masculino, 8 987 al femenino y 150 estudiantes se han identificado con el grupo LGBT. Esta institución, que en principio fue creada para acoger y dar atención a estudiantes procedentes de Azuay, Cañar y El Oro, en la actualidad podemos decir que tiene una incidencia nacional, pues recibe estudiantes de todas las provincias del país, puesto que el ingreso se determina por la SENESCYT, de una cantidad de aspirantes de los distintos rincones del Ecuador, de los datos que se maneja como universidad podemos deducir el interés que tiene el estudiantado de las distintas zonas del país de colocar como primera opción de ingreso la Universidad de Cuenca.

A través de la ficha socioeconómica estudiantil, como instrumento de recolección de información institucional que registra datos del alumnado, la institución permite dar cuenta de la gran diversidad cultural y étnica del estudiantado de esta alma mater. Si bien la auto identificación del estudiantado sigue siendo mayor en relación con el grupo de mestizos, también hay un colectivo de estudiantes que se identifican como indígenas, montubios, mulatos y afro ecuatorianos, aquello da cuenta de la accesibilidad de la Universidad de Cuenca resultando como un establecimiento inclusivo, enriquecido con la diversidad, enfocado a fortalecer prácticas de tolerancia, solidaridad y respeto al otro (Informe de gestión, 2021).

Conviene señalar que, históricamente la universidad ha acogido y recibe en mayor porcentaje estudiantes que se auto identifican como mestizos, a pesar de las políticas y normativa que respalda la accesibilidad de todos a la ES, hemos observado una situación particular en los últimos años, el número de personas que se auto identifican con otros grupos étnicos que generalmente han sido minoritarios y que históricamente tenían menor acceso a la ES no ha variado de manera significativa a pesar de toda las intenciones y acciones que se han dado desde los distintos estamentos para garantizar al ES para todos.

La tabla 8, da cuenta de la poca variabilidad del número de estudiantado auto identificados con los grupos minoritarios, entre el periodo septiembre 2017-febrero 2018 y el periodo actual septiembre 2021-febrero 2022, más bien existe una disminución en el número de estudiantes

según auto identificación étnica matriculados en la Universidad de Cuenca. Podemos suponer que las políticas determinadas por los órganos superiores que determinan el acceso al estudiantado a las IES públicas del país, no garantizan el mayor ingreso de los grupos minoritarios que históricamente no han accedido a la educación superior.

Tabla 8. *Estudiantes matriculados según auto identificación étnica, por periodo académico*

Etnia	sep2017- feb2018	mar- ago2018	sep2018- feb2019	sep2019- feb2020	sep2020- feb2021	mar- ago2021	sep2021- feb2022
Afro (Ecu/Des)	52	55	53	63	49	47	47
Blanco/a	209	183	199	178	148	134	120
Indígena	289	264	317	316	285	243	294
Mestizo/a	15.306	14.135	15.675	15.379	15.582	13.766	15.246
Montubio/a	31	35	37	37	40	37	48
Mulato/a	95	87	96	75	65	56	60
Negro/a	17	14	13	12	10	8	9
Otros	84	70	179	10	12	11	9
Total	16.083	14.843	16.569	16.070	16.191	14.302	15.833

Fuente: Universidad de Cuenca. Informe de gestión 2021.

La Universidad de Cuenca, tiene entre sus prioridades precautelar los derechos de la comunidad académica, por ello fomenta ambiente amigables, saludables y armónicos para el estudiantado y el personal académico y administrativo (Informe de gestión, 2018). Con esta finalidad se han ejecutado varias gestiones en concordancia con los ejes de acompañamiento estudiantil como: la implementación de atención psicológica y educativa, ejecución de talleres de formación integral para fortalecer actitudes de auto aceptación y sentido de pertenencia, inclusión educativa del estudiantado con discapacidad, cumplimiento del porcentaje de becas, ayudas económicas y estímulos, así como también se han desarrollado procesos y acciones para precautelar el respeto y total cumplimiento de los derechos sobre educación establecidos en la Constitución (Informe de gestión, 2018).

De igual manera, con la finalidad de promover la convivencia intercultural y fomentar la integración de los sectores históricamente excluidos, se han generado proyectos y programas dirigidos a estudiantes de sectores vulnerables, todo ello con miras a fortalecer su proceso de inclusión. Además, se cuenta con propuestas de cuidado infantil y bienestar para hijos e hijas de estudiantes universitarios, con el propósito que este estudiantado pueda finalizar sus estudios superiores (Informe de gestión, 2018). Podemos indicar, por tanto, que, desde la Universidad

de Cuenca, se ha establecido algunas medidas (prácticas) que pretende orientar todos los esfuerzos para precautelar, la salud y el bienestar de los integrantes de la comunidad universitaria.

Para finalizar esta sección, es necesario indicar que la Universidad de Cuenca, cuenta con un proyecto de Derechos Humanos y equidad, que pretende a través del aula de derechos humanos generar políticas que permitan mejorar continuamente la equidad universitaria. Paralelamente, se ha prestado especial atención al desarrollo de la infraestructura física, ejecutando obras e intervenciones de diseño y construcción, con la finalidad de mantener y propiciar ambientes y espacios adecuados para el desempeño de las labores institucionales. Entre las principales obras vinculadas a la inclusión educativa, se puede señalar las siguientes:

- Incorporación de circuitos de circulación de planta baja, que facilitan la accesibilidad a los diferentes espacios universitarios en todo el campus.
- Eliminación de las barreras arquitectónicas que no permitan una adecuada accesibilidad a los espacios de la institución.
- Mejora de la infraestructura de saneamiento.
- Readecuación de rampas.
- Arreglo y adecuación de aulas.
- Implementación de espacios de recreación para el estudiantado.
- Centro de desarrollo Infantil
- Implementación de ascensor en el centro de Documentación Juan Bautista Vásquez para la accesibilidad de personas con discapacidad (Informe de gestión, 2018).

En relación con el acceso, la Universidad de Cuenca generó políticas que permitieron incrementar el cupo inicial en un 28%, lo que significó el ingreso de 3.607 estudiantes, un porcentaje mayor a lo indicado por la SENESCYT, (institución que como habíamos señalado es la responsable del ingreso del estudiantado a todas las IES del país). Este grupo de estudiantes adicional ingresa gracias la realización de cursos de nivelación en cada una de las Facultades, cursos que permiten a los aspirantes a acceder a las distintas carreras ofertadas dentro de esta institución.

1.12 La figura del docente inclusivo en la Educación Superior

La universidad, hoy por hoy, se constituye en un contexto privilegiado, con la pretensión de responder a las exigencias sociales, para ello es responsable de la formación de calidad de su

estudiantado (Fernández, 2016). Varios autores, tanto a nivel nacional como internacional, consideran al profesorado como un segmento esencial en el proceso de desarrollar prácticas inclusivas y generar una cultura inclusiva (Carpio et al., 2020; Delgado y Blanco, 2016; Gallegos, 2015; García y Cotrina, 2012; Marchesi y Hernández, 2019; Moriña et al., 2017) para los investigadores referidos, es el profesorado el que logran evitar en la medida de lo posible el fracaso educativo a causa de la exclusión.

Por ello, la administración y las autoridades educativas emprenderán acciones dirigidas a la sensibilización del profesorado universitario, enfocadas principalmente al respeto por las diferencias individuales en los procesos de aprendizaje y participación. Así también si se pretende promover educación inclusiva en el contexto de las IES, se debe además priorizar la formación de los futuros docentes, preparándolos en contenidos y prácticas para dar respuestas a las diferencias.

Marchesi y Hernández (2019), en su análisis sobre cinco dimensiones claves para avanzar en la inclusión educativa en Latinoamérica, destaca los principales avances y los desafíos educativos que deben plantearse los países latinoamericanos en el siglo XXI. Los autores formulan cinco prioridades que, trabajadas en el sistema educativo, con apoyo de las políticas públicas pueden impulsar la educación inclusiva, dentro de estas prioridades constituye un elemento clave el desarrollo de la profesión docente. Atender la formación docente y su accionar permite viabilizar cambios positivos en la educación. Los investigadores son enfáticos en indicar que, además de los acuerdos políticos y sociales, así como la ampliación, equidad y los cambios en las actitudes de todos los integrantes de la comunidad universitaria, el fortalecimiento de la profesión docente, sin duda alguna permitirá facilitar al máximo las posibilidades de aprendizaje de todo el estudiantado.

De igual manera, varios estudios sostienen que la calidad de la respuesta educativa que se brinde a la diversidad del estudiantado depende en gran proporción del profesorado, de las competencias que desarrollen, de su sensibilidad hacia las necesidades y en su compromiso hacia la inclusión educativa (Amaro et al., 2014; Carpio et al., 2020). Para ello resulta imprescindible fortalecer la formación permanente del profesorado, mejorar sus condiciones de trabajo, proporcionarles apoyo a través de las administraciones, asignarles los recursos suficientes, son factores imprescindibles para su adecuada respuesta a la diversidad.

El compromiso con la educación inclusiva que debe mantener el profesorado considerará sus méritos y desarrollo profesional, situando al profesorado en el centro de las políticas

educativas, revalorizando su rol docente, trabajando propuestas de formación permanente, todo ello con la profunda convicción de que una educación de calidad, equitativa e incluyente necesita el fortalecimiento de la profesión docente a través del mejoramiento de sus condiciones y sus prácticas en beneficio de la inclusión (Marchesi y Hernández, 2019).

Ya en el campo universitario, entre las múltiples funciones asignadas al profesorado se encuentra el de coordinación y ajuste del proceso de interaprendizaje en cada escenario formativo, constituyéndose, por tanto, en un profesional que ejerce su práctica pedagógica de acuerdo con las particularidades del estudiantado. El profesorado que apoya la inclusión educativa estará preparado en competencias vinculadas a la responsabilidad (disposición para ayudar al otro), afecto (entusiasmo y apego hacia el estudiantado), comprensión de la enseñanza de la asignatura que asume (volverle accesible para todos), desarrollar variados modos de enseñar (plasticidad y destreza para solucionar situaciones imprevistas), además de reflexionar sobre la práctica y el trabajo en equipo, fomentar la enseñanza entre colegas, el docente será también investigador de la realidad donde se desenvuelve el estudiantado (Fernández, 2016).

Para autores como Carpio et al. (2020) es indispensable la formación del profesorado en temas vinculados a la inclusión, requiriendo de las IES brinden preparación académica integral y humana, respetuosos de la diversidad. Un profesorado consciente de la pluralidad presente en las aulas de clases y, por tanto, capaces de construir escenarios de aprendizaje que fortalezca el quehacer inclusivo, un profesorado dispuesto a efectuar un cambio en las aulas, que permita efectivizar el derecho a la participación y paridad de oportunidades, enfocándose sobre todo al estudiantado que viven en condiciones de fragilidad o que se encuentran sufriendo condiciones de segregación.

En este escenario, el profesorado se vuelve en el principal actor que renueva los modelos de enseñanza en la ES. De ahí, que la formación docente de calidad constituye una actividad de obligado cumplimiento por parte de gestores y administradores educativos con el propósito de contribuir en la efectividad del derecho a una educación de calidad (Fernández, 2016). Si pretendemos desarrollar buenas prácticas inclusivas que conlleven a una cultura inclusiva en la ES, el personal docente deberá mantener una predisposición al cambio y a la innovación, buscando alternativas en sus distintas estrategias para responder apropiadamente al aprendizaje de todo su estudiantado y además constantemente acceder a procesos de actualización y formación.

Es de trascendental importancia que el profesorado reforme su práctica docente, implementando una enseñanza que favorezca la diversidad del estudiantado, para lo cual se requiere de la formación permanente del mismo, entendiendo que la formación es un proceso continuo e inacabado. Por ello, “uno de los objetivos de la educación inclusiva debe ser la formación de docentes que atiendan a la diversidad existente en el aula para garantizar a todas las personas el acceso a una educación de calidad, libre de barreras y segregación” (Amaro et al., 2014, p. 202). Se trata de implantar una cultura incluyente, donde no solo se cuente con políticas de estado, sino que estas sean llevadas a la práctica, considerando la igualdad, tratando de erradicar todo tipo de discriminación, de manera que la educación inclusiva sea reconocida como una modificación social y de innovación del sistema educativo, buscando reconocer y atender la diversidad y este reconocimiento que si bien requiere el apoyo de diferentes frentes, en principio viene avalado por el accionar docente (Benet; 2020; Carpio et al., 2020).

El docente universitario requiere capacitarse en atención a la diversidad, como una condición natural con la que estamos obligados trabajar y convivir todos los días, formarnos para para el trabajo con grupos heterogéneos, distintos, únicos e irrepetibles, creando propuestas en la práctica diaria que no cuenten con respuestas únicas, sino que contemplen las especificidades del contexto de aula (Marchesi y Hernández, 2019). Todos somos diferentes, pero necesitamos convivir juntos, el hecho de ser distintos no debería llevarnos a un trato desigual, por ello la ES debe ejercerse sobre los principios de equidad e igualdad, caminar hacia una universidad más incluyente implica por parte del profesorado un nuevo rol, engancharse como director de aula, donde el estudiantado encuentre respuestas educativas a su manera de ser y aprender que, si bien no es lo único que se debe mejorar, en la práctica es un aspecto fundamental para dar respuesta a la pluralidad (Álvarez y López, 2015; Bartolomé et al., 2021; Carpio et al., 2020; Cotán, 2017).

Sustentados en este principio, en el caso de Ecuador como política pública contemplada en el Plan Toda una Vida (2018), y reforzado en el Plan de Creación de Oportunidades 2021-2025, se establece la necesidad de incorporar en todo el sistema educativo un plantel docente cualificado, para ello como política de estado, se valoró y fortaleció la carrera docente como punto clave para el incremento de la calidad educativa en todo el país. A fin de avalar los derechos de los pueblos, comunidades, nacionalidades que históricamente han sido excluidos del sistema educativo, se capacitó al personal docente y se aumentó un número importante de instituciones educativas en los distintos niveles (SENPLADES, 2017). Capacitación sustentada en el convencimiento de que el cambio para avanzar en educación inclusiva en el país requiere,

de un profesorado dispuesto a modificar sus metodologías de enseñanza, a comprender su rol fundamental dentro de la educación, que viabilice avanzar hacia la calidad educativa para todos, con la finalidad de potenciar su desarrollo y capacidades.

No solamente la gestión, dirección y organización de la ES, es suficiente para convertir a una IES en incluyente, requerimos docentes comprometidos en mayor medida con las demandas de la sociedad y que proporcione respuesta a las diferencias del estudiantado (Carpio et al., 2020; Fernández, 2013). Pese a esto, todavía existen muchos docentes que no se encuentran suficientemente cualificados para hacer frente a la diversidad en el contexto universitario, pese a que, desde el estado ecuatoriano se han realizado esfuerzos para desarrollar procesos de capacitación dirigida a todos los profesionales afines al sistema educativo (SENPLADES, 2017) formación ligada a competencias y prácticas inclusivas que permite mejorar de la educación de calidad al interior de la universidad como comunidad que acoge y provee respuesta a las diferencias.

En esta implicación y compromiso, la misión del profesorado universitario es implicarse de manera efectiva, con actitud optimista y comprometida para favorecer la participación de todo el estudiantado, hacer realidad la educación comprometida con la filosofía de la sostenibilidad, responsabilizándose desde su accionar con una educación respetuosa con el medio ambiente, con una educación equilibrada y de calidad, lo que pone de manifiesto la interconexión entre inclusión y desarrollo sostenible y solidario (Alcalá y Gutiérrez, 2019). De allí que las actuaciones cotidianas del profesorado corresponden en hacer realidad la inclusión, participando en la construcción de un mundo equitativo, sostenible, justo y solidario con los demás.

1.13 Competencias docentes frente a la diversidad

Uno de los retos que afrontan hoy en día todas las instituciones educativas del mundo, especialmente en ES, es el desarrollo de una educación inclusiva que acoja y atienda la diversidad. En este contexto, se requiere un profesorado con un nuevo perfil docente, capacitado en varias competencias y con mayores niveles de involucramiento.

Actualmente nos enfrentamos a mayor diversidad en las clases universitarias, situación que demanda del profesorado mayor preparación, para ofrecer adecuadas respuestas a la diversidad presente en todas las aulas. Autores como Carpio et al. (2020), consideran que los cambios sustantivos que se deben considerar en la actuación docente implican modificación en los

conceptos, actitudes, currículo, práctica didáctica y así como de capacitación constante. De igual manera señalan la necesidad de modificar las formas de evaluación y organización de las IES, los mismos que se constituyen en indicadores que dé cuenta de una universidad incluyente.

A nivel de las IES, en el Ecuador el personal académico está conformado por docentes investigadores, pudiendo ser titulares, invitados, ocasionales u honorarios. El profesorado titular se clasifica en: principales, agregados o auxiliares, los mismos que se encuentran regulados por el Reglamento de Carrera y Escalafón Docente (LOES, 2010). Para ser profesor titular se demanda cumplir algunos requisitos establecidos en la ley, entre ellos contar con título de cuarto nivel, haber realizado publicaciones, tener experiencia docente y ser ganador del concurso correspondiente. Una vez ingresado al sistema de ES, el profesorado tiene garantizado estabilidad laboral.

En los últimos años, en concordancia con la necesidad de ocuparse se la formación permanente del profesorado (Amaro et al., 2014) se ha convenido que el profesorado amplíe su nivel académico, de allí que se promueve la formación de cuarto nivel para el ejercicio de su cargo. Además, para ser docente universitario, de acuerdo con el artículo 155 de la LOES se someterá a evaluación periódica de su desempeño académico, el mismo que está vinculado con el mejoramiento del salario docente. Ser docente universitario implica también comprometerse con la investigación, publicación y participación en eventos académicos, para intercambiar ideas y actualizar información, es decir ser docente universitario comprende procesos de formación constante.

De acuerdo con el PNBV (2013) y con la LOES (2018), el profesorado requiere dominar conocimientos disciplinares y pedagógicos, con el objetivo de garantizar el aprendizaje de todo el estudiantado, fomentando la capacidad de especialización al interior del sistema educativo superior. Además, se requiere que puedan aumentar significativamente la productividad, medida a través de la eficacia del estudiantado al concluir sus estudios. A ello se suma las publicaciones de alto impacto, que no solo reflejan la productividad del profesorado, sino que además son consideradas como un criterio universal para medir la calidad de la ES. Debemos asimismo ser conscientes del cambio de la educación actual, referente a las transformaciones sobre el uso de plataformas, ocasionada por las condiciones propias de la pandemia provocada por la COVID 19, situación que hace imprescindible el uso y manejo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para el proceso de enseñanza en el contexto de la ES.

El profesorado demanda formación constante, con sus características profesionales favorecen la atención a la diversidad mediante la cooperación, la reflexión y la investigación. A nivel universitario el docente también contribuye a la mejora de la calidad de la ES, perfeccionándose constantemente, ampliando su preparación y reclamando por mejorar sus condiciones de trabajo: salario justo y dedicación de tiempo, todo esto posibilita fortalecer el talento humano y contribuye a mejorar los estándares de calidad educativa. De allí, que uno de los objetivos de la educación inclusiva está enfocada a la formación del profesorado, para tener en cuenta la diversidad existente en las aulas universitarias. Ser docente, implica cuestionar y aprender desde su experiencia, desempeñando su tarea caracterizada por la flexibilidad, creatividad, trabajo en equipo, compartir saberes, dudas y dificultades (Amaro et al., 2014; Carpio et al., 2020; Ruiz, 2019). Además, de generar espacios de reflexión, formarse desde su práctica compartiendo conocimientos, aciertos y desaciertos con sus colegas.

El profesorado que es defensor de la inclusión educativa maneja una adecuada comunicación verbal, su capacidad de escuchar al estudiantado en el salón de clases es fundamental, es capaz de interactuar, atender, empatizar (Fernández, 2013). La capacidad del profesorado para escuchar, hacer preguntas, expresar conceptos o ideas de forma efectiva, exponer cualidades positivas, saber cuándo y a quien preguntar para solucionar conflictos, marcan la diferencia, permitiendo que a través de su intervención permita dinamizar todo aquello que supone inclusión. En este contexto, conviene señalar que, en la práctica resulta de vital importancia que el profesorado implemente “una enseñanza que favorezca la diversidad del alumnado mediante la adquisición de diferentes capacidades y actitudes” (Amaro et al., 2014, p. 3).

Además de estas particularidades, el profesorado requiere manejar metodologías activas, trabajo colaborativo que dé respuesta a la heterogeneidad del estudiantado, adaptar los materiales, con el fin de proveer los medios que permita a todos acceder al currículo y construir el conocimiento, mantener contacto con las familias, pues se requiere el apoyo de estas para ejercer de forma más efectiva su intervención docente. En definitiva, trabajar en el contexto de la educación inclusiva, pretendiendo que la universidad camine a constituirse en una comunidad acogedora, que responda a la pluralidad, involucra que el profesorado posea: conocimiento, formación y capacitación en estrategias que faciliten el aprendizaje de todos, manejo de herramientas para evaluar considerando la diversidad, evaluación cuyo objetivos e instrumentos permitan retroalimentar los procesos de enseñanza (Bartolomé et al., 2021; Carpio et al, 2020).

Hemos dicho que la universidad tiene una fuerte responsabilidad social en dar respuesta a las diferencias, desde la capacitación y actualización del profesorado, hasta hacer realidad una universidad inclusiva. A más de estas exigencias, en el contexto de la ES resulta fundamental promover líneas de investigación que motive a docentes e investigadores a indagar, sobre culturas, políticas y prácticas inclusivas en el ambiente universitario (Gallegos, 2015). Investigar sobre inclusión, consentirá conocer la realidad del estudiantado incluido, además mejorar los procesos de formación y divisar en mayor medida a la población universitaria que presenta diversidad (Amaro et al, 2014). Si no investigamos no conocemos y si no conocemos no podremos proponer estrategias de intervención que garantice el aprendizaje de todos. La inclusión educativa no puede separarse de la reflexión que se dé al interior de las aulas, pero también debe ser parte de la investigación efectuada por un profesorado comprometido con la inclusión, convencidos de los derechos de las personas o grupos habitualmente silenciados a ser escuchados (Herdoíza, 2015; Susinos y Rodríguez, 2011).

En Ecuador el PNBV (2013) apostó no solo por aumentar la cobertura en educación sino se enfocó a mejorar su calidad. Indudablemente hablar de calidad en ES requiere formación y actualización del profesorado. Los profesores universitarios en el trascurso de su formación y en su desempeño profesional, exhortan estar dotados de competencias que le permitan mejorar su práctica: trabajo en equipo, flexibilidad para adaptarse a la diversidad, horarios, materiales estrategias de enseñanza, diversificar el currículo, la evaluación y la enseñanza, implementar estrategias que garanticen el reconocimiento de la diversidad, generando redes y promoviendo relaciones positivas entre docentes y estudiantado (Amaro et al., 2014; Carpio et al., 2020). Para Díaz y Funes (2016) así como para Gallegos (2015) los roles del profesorado inclusivo son de apoyo, asesoramiento y acompañamiento.

Pese a estas características y competencias señaladas para que el profesorado acompañe a una institución a caminar hacia la educación inclusiva, conviene señalar, que en la práctica, en el contexto universitario, quizá en las aulas trabajando con estudiantes diversos, se encontramos también docentes que intentan minimizar las barreras a la que se enfrentan el estudiantado con diversidad, adaptando los contenidos y proporcionando recursos alternativos para que puedan seguir las clases y aprender como lo hace el grupo total.

Conviene señalar que, así como encontramos docentes que reconocen la diversidad como una condición de la inclusión, así también se hallan profesorado que se inclina por un proteccionismo que termina por alterar el proceso inclusivo, pues en su actuar tratan con beneplácito al estudiante diverso o con discapacidad, en varios casos convencidos de que los

estudiantes diversos se educan en itinerarios alternativos (Díaz y Funes, 2016). Esta situación de lástima y proteccionismo que pueden presentar algunos docentes, más que hacerles un bien genera resultados negativos en los procesos de formación del estudiantado con diversidad o discapacidad.

De allí que para caminar hacia una universidad inclusiva se requiere un profesorado capacitado en el tema, que se encargue de formular y aplicar una variedad de estrategias de aprendizaje, que considere la diversidad del estudiantado, docentes que busquen garantizar el desarrollo de prácticas inclusivas y la generación de una cultura inclusiva. En la búsqueda de este objetivo, es indispensable la formación docente en la adquisición de competencias educativas que proporcionen prácticas inclusivas y contribuyan en la disminución de barreras que dificultan la participación y el aprendizaje.

De igual manera, en la práctica diaria y en las distintas IES, se puede encontrar otro tipo de profesor escéptico a los procesos de educación inclusiva. Docentes que no diferencian a su estudiantado, no se sienten motivados para incluirles, suelen ser profesores convencidos de que el estudiantado deberá adquirir conocimientos suficientes por tanto su proceso de formación será inexcusable, selectiva y enfocada a la especialización profesional, un profesorado que se muestre reacio a establecer diferencias y diseñar adaptaciones pues estas prácticas disminuirían la calidad de la enseñanza y el aprendizaje (Díaz y Funes, 2016). Este profesorado en muchas ocasiones no sabe cómo enfrentar los temas de diversidad y educación inclusiva, en otros casos, la ausencia de un protocolo de actuación que dirija la atención de la diversidad hace que nos encontremos con un sinnúmero de prácticas de docentes en las universidades que precisamente no apoyan la educación inclusiva.

Algunos estudios encuentran que el profesorado no cuenta con el conocimiento ni las estrategias necesarias que dirijan nuestro actuar ante los casos de diversidad (Carpio et al., 2020; Delgado y Blanco, 2016; García y Cotrina, 2012; Marchesi y Hernández, 2019; Moraña, 2015). En otras investigaciones, relatos de varios estudiantes entrevistados indican que todos los docentes no siempre se implican ni actúan de la misma manera frente a los retos que plantea el estudiantado que no responden a criterios de regularidad (Díaz y Funes, 2016). En este contexto, las universidades requieren asumir la responsabilidad de emprender procesos inclusivos con éxito. Las IES al estar integradas en su mayoría por un estudiantado adulto, éstos pueden convertirse en intermediarios dinámicos que inciden en la transformación estructural tanto de las políticas, prácticas y la cultura en la que se encuentran inmersos.

Cuando se menciona que el profesorado disponga de ciertas competencias para avanzar hacia la inclusión, debemos entender que una capacidad incluye un saber complejo, que suele manifestarse en la efectiva actuación del docente, en la que se movilizan distintas habilidades, conocimientos y actitudes. Con la intención de promover una educación inclusiva, el profesorado deberá manejar determinadas competencias teóricas, políticas que les permitan dar respuesta a la diversidad del estudiantado. García et al. (2018) indican que para la práctica de una pedagogía inclusiva se requiere capacidades de organización, gestión, tarea en equipo, colaboración con pares y equipos que apuesten por objetivos comunes.

La atención a la diversidad debe constituirse en un eje transversal de la formación docente, pues para garantizar la educación inclusiva el profesorado requiere competencias que le permitan, según Duk (2014):

- Identificar competencias iniciales de su estudiantado
- Diversificar el currículo para favorecer la participación de todos
- Generar redes y promover la colaboración de todos los actores educativos
- Evaluar e implementar proyectos educativos
- Orientar y apoyar la participación familiar

Además de las señaladas por este autor, Simón y Carballo (2019) proponen algunas competencias que deben presentar los docentes para una educación inclusiva entre las cuales se indican:

- Planificar el proceso de enseñanza –aprendizaje
- Competencia comunicativa y evaluación adecuada
- Valoración de la diversidad, las diferencias son consideradas un recurso educativo
- Apoyar a todo el estudiantado
- Trabajar en colaboración con equipos
- Cuidar el desarrollo profesional

También señalan la necesidad de mantener una adecuada relación con el estudiantado, escuchar sus voces y actuar en consecuencia, facilitando espacios de diálogo entre estos y el profesorado, mediante procesos de sensibilización del derecho a la educación inclusiva (Simón y Carballo, 2019). De igual manera, para Amaro et al. (2014), el docente debe mantener comunicación constante con su estudiantado, desarrollar motivación, involucramiento activo, planificación basada en las diferencias, promoción del aprendizaje colaborativo, práctica reflexiva y competencias vinculadas al manejo de tutorías y colaboración con otros docentes.

En los últimos años, las universidades han experimentado importantes cambios derivados de la movilidad y diversidad estudiantil. En este nuevo marco el profesorado se encuentra ante el desafío de responder a esa diversidad, entregando herramientas pedagógicas que confirmen la adquisición de competencias para la vida, entre las que se encuentran el respeto a los demás y la sostenibilidad (Alcalá y Gutiérrez, 2019). Podríamos señalar que la formación docente, requiere estar apoyada en una filosofía educativa en la que el accionar de estos profesionales este caracterizado por el respeto, la acción y la reflexión, por lo que se modifica sustancialmente el rol docente, al trascender de la revisión y exposición de contenidos para incidir en la vertiente actitudinal del estudiantado.

En resumen, hablar de competencias del profesorado en el proceso de educación inclusiva implica apreciar la pluralidad del estudiantado, partiendo de la consideración de las diferencias que existen, considerando como un valor y como un recurso educativo, apoyando a todo el estudiantado, asumiendo altas expectativas, desarrollando estrategias de trabajo en equipo, reconociendo que la colaboración constituye un elemento esencial del proceso educativo. Para los autores Alcalá y Gutiérrez (2019), el profesorado universitario es consciente de que la formación universitaria actual se encuentra en la línea de la promoción de valores y actitudes que les permita desarrollar competencias necesarias para ejercer su profesión motivando a la crítica, la reflexión, la indagación, el trabajo colaborativo y el compromiso del abordaje de la sostenibilidad y la educación inclusiva en las aulas universitarias.

1.14 Actitud docente y diversidad

La actitud favorable hacia la educación inclusiva, junto con el papel de la familia hacia la diversidad, constituyen uno de los factores más referenciados cuando se estudia la educación inclusiva. Las actitudes quedan entendidas como predisposiciones resultado del aprendizaje, éstas se traducen en reacciones hacia personas, objetos o situaciones. De manera más específica, hablar de actitudes es referirse al grado positivo o negativo con el que los humanos juzgamos distintas situaciones de la realidad, generalmente señalado como objeto de actitud (Briñol et al., 2007). Así entonces las valoraciones o juicios que caracterizan la actitud podrían ser positivas, negativas, o neutras pudiendo variar en sus extremos. De forma muy resumida, las actitudes se organizan mentalmente y poseen tres componentes: cognitivo, afectivo y conductual.

En el contexto educativo, en gran medida las actitudes prescriben el tipo de atención educativa que se proporciona al estudiantado diverso en las IES. En las instituciones que

afirman ser inclusivas encontramos una importante cantidad de docentes dispuestos a responder las peticiones de miles de estudiantes que son considerados diversos (Moliner, 2008). En este proceso el profesorado requiere desarrollar una actitud positiva para que su actuar ayude al desarrollo y aprendizaje de todo el estudiantado (Bartolomé et al., 2021; Salceda e Ibáñez, 2015). Una actitud involucra una predisposición a sentir, pensar y actuar de cierta forma, se constituye en un aspecto integrante de la personalidad. Constituye responsabilidad personal el extender la actitud positiva, lo que conlleva un verdadero enriquecimiento personal. A nivel universitario desplegar actitudes positivas dentro el aula es moldear hacia el estudiantado actitudes con el propósito de que los integrantes de las nuevas generaciones aprendan a convivir, reconociendo y respetando las características individuales.

La labor docente conlleva cierta complejidad vinculada sobre todo con la atención a la diversidad, requiere del desarrollo de actitudes para trabajar una pedagogía inclusiva, situación que nuevamente trae al debate la formación del profesorado y su importancia para la educación inclusiva, la innovación de la práctica educativa tiene su fundamento en las opiniones y actitudes del profesorado en relación la diversidad. Estudios de García et al., (2018), sostienen la importancia de ocuparse de las actitudes del profesorado en relación a la variedad del estudiantado, enfocándose sobre todo a la influencia que tienen las estrategias utilizadas en el trabajo de aula, así como flexibilizar y diversificar las experiencias de enseñanza - aprendizaje.

Garabal et al. (2018) señalan que la actitud docente referida a la enseñanza parecen ser un componente clave para una inclusión exitosa, una actitud favorable hacia la diversidad permite un mayor conocimiento y apoyo a las necesidades particulares, además, permite el desarrollo de nuevos diseños didácticos, que favorecerá a todo el estudiantado, situación que permite mejorar la calidad de la educación en casi todos los niveles del sistema educativo. Por su parte, Castellano et al. (2018) en su estudio: “Actitudes hacia la discapacidad en educación superior” sostiene que el estudio de las actitudes en la educación permite disponer de una comprensión sobre las gestiones y reacciones de las personas hacia la diferencia, específicamente las acciones y reacciones de los docentes universitarios hacia el estudiantado, conocer las formas y apreciaciones que posee el profesorado en relación a la educación inclusiva permitirá analizar el éxito de la misma en el contexto universitario.

En esta misma línea, con el propósito de favorecer al desarrollo de prácticas y generar una cultura inclusiva, Márquez y Sandoval (2019) sostienen que los docentes deben presentar algunas actitudes que posibilite la construcción de universidades inclusivas, pudiendo resumir las siguientes:

- Mejorar la actitud y la valoración de las diversidades humanas
- Facilitar el acceso del estudiantado que ha sido excluido
- Crear ambientes favorables y comprensibles para todos
- Promover el aprendizaje centrado en el estudiantado
- Ofrecer sistemas de evaluación flexibles
- Asegurar el bienestar del estudiantado universitario.

La investigación de las percepciones del profesorado permite, además analizar y poner en cuestión el propio carácter inclusivo de nuestras prácticas, considerando que como profesorado universitario tenemos un triple compromiso profesional con la educación inclusiva: como investigadores, como docentes y como responsables de la formación de otros profesionales (García y Cotrina, 2012). Se puede sostener que una actitud positiva es presentar una aprobación generalizada de la filosofía de la educación inclusiva y una aceptación sobre la forma de ejecutarla a nivel político y de gestión, aunque la aplicación práctica de la misma depende de las actitudes de ciertos docentes en el desempeño diario de sus actividades (Moliner, 2008).

Para potenciar los aprendizajes de todo el estudiantado en el contexto de la educación inclusiva, es importante promover el trabajo colaborativo entre el profesorado, debido a que la colaboración bajo sus distintas formas constituye un referente, en razón de que favorece la reflexión conjunta, además el hecho de compartir experiencias, alivia la carga emocional y laboral del profesorado y los motiva a mejorar continuamente sus prácticas educativas, con ello su actitud para atender y responder a la diversidad es significativa.

Educación en la diversidad requiere que el profesorado este abierto a la innovación, que considere alternativas didácticas, convencido que tener estudiantes diversos le posibilita la oportunidad de innovar su práctica educativa y desarrollar nuevas estrategias de actuación docente (Alcalá y Gutiérrez, 2019; Álvarez y López, 2015). De acuerdo con resultados de investigaciones, el profesorado que presenta una actitud positiva hacia la educación inclusiva exhibe mayor posibilidad de efectuar prácticas inclusivas en su salón de clase (Angenscheidt y Navarrete, 2017), así entonces, la intención de cambiar las prácticas pedagógicas del profesorado será mayor si se percibe como capaz de hacerlo. Para ello necesita formación en temas relacionados a la atención a la diversidad y se apoya en términos de organización por la institución educativa a la que pertenece (Amaro, et al., 2014).

Una universidad inclusiva no solo se circunscribe a la diversidad de su estudiantado, debe centrarse también en la atención al profesorado universitario. Los docentes necesitan contar con

la formación y competencias para articular con equidad el aprendizaje y participación de todos, de igual manera, las universidades deberán facilitar que el profesorado se sienta incluidos en ellas. Si las actitudes son determinantes en el desarrollo de la educación inclusiva, debemos cuestionar la posibilidad de modificar las negativas (Angenscheidt y Navarrete, 2017; Benet, 2020; Bartolomé et al., 2021), todo ello con el propósito de optimizar los procesos de atención al estudiantado diverso.

Una de las condiciones básicas para eliminar actitudes de discriminación en el contexto universitario, es comprender el rol fundamental del profesorado dentro de una cultura inclusiva, la creación de espacios y ambientes, donde se valore y se dé la bienvenida a la diversidad, como un aspecto positivo y beneficioso para todos, donde se promueva la convivencia y cohesión social, donde se impulse la igualdad de oportunidades y se enseñe a convivir, a vivir juntos, son aspectos que deberán ser trabajados desde la actitud docente (Márquez y Sandoval, 2019). Las actitudes optimistas ante el estudiantado diverso suelen mejorar las expectativas de aprendizaje y rendimiento que poseen los mismos (Angenscheidt y Navarrete, 2017; Bartolomé et al., 2021), avanzar hacia culturas inclusivas, es un proceso que lleva tiempo, viene acompañado de la transformación de políticas y del desarrollo de actitudes inclusivas por parte del profesorado en un contexto que gradualmente reconozca la diversidad en mayor medida.

El desarrollo de la inclusión requiere un profesorado coherente, con sus principios y creencias, un profesor convencido de su práctica inclusiva, comprometido y con actitud positiva para la inclusión (Fernández, 2013; García et al., 2018). Profesorado que, a más de presentar competencias pedagógicas – didácticas, sean capaces de generar procesos de reflexión y autocrítica, guiados constantemente por la capacidad de investigar, actualizarse, abrirse al cambio, es decir contribuir a mejorar la calidad educativa, para responder a las pretensiones de la sociedad actual y del sistema de ES en particular. Sin duda alguna el docente es la pieza fundamental del cambio educativo, puede constituirse en un facilitador o proporcionar barreras a la inclusión (Angenscheidt y Navarrete, 2017), su actitud ante la ejecución de prácticas inclusivas promueve la participación plena y efectiva de todo el estudiantado, sobre todo de aquellos considerados diversos.

Varios estudios señalan que la permanencia del estudiantado con discapacidad en las IES está determinada de alguna manera por la actitud que despliegan el profesorado en el proceso educativo (Angenscheidt y Navarrete, 2017; Morgado y Moriña, 2019). Para los autores citados, el personal docente juega un papel prioritario en tanto es barrera o facilitador de proceso inclusivo. La actitud depende también de la capacitación en materia de inclusión educativa y

diversidad y su desconocimiento puede desencadenar actitudes negativas para la adaptación y progreso de los estudiantes. Además, las interacciones del profesorado con los estudiantes diversos y la actitud hacia ellos pueden dificultar o facilitar el éxito de estos últimos (Márquez y Sandoval, 2019).

Pese a todo este análisis, es importante señalar que, si bien el profesorado tiene un papel importante en la construcción de la educación inclusiva, también en el desarrollo de la misma contribuyen las propias IES, el estudiantado, las familias, las organizaciones nacionales e internacionales, los administrativos del sector privado, la sociedad civil, los medios de comunicación y la sociedad en general. Por tanto, el accionar docente está vinculado a otros factores como políticas y la cultura de la universidad en su conjunto (Simón y Carballo, 2019).

De manera que el profesorado, a más de disponer de una actitud positiva para atender la diversidad, requiere contar con una red amplia de apoyos dentro y fuera del salón de clase. Apoyo desplegado de las autoridades, padres de familia y el propio estudiantado. En esta línea se hallan varios estudios que han encontrado dificultades que presentan el profesorado a la hora de avanzar en la educación inclusiva, como son: actitudes negativas, falta de formación, barreras metodológicas que no permiten participación de todos, uso inadecuado de recursos tecnológicos, materiales y evaluaciones poco accesibles y falta de apoyos de la comunidad universitaria en general (Alcalá y Gutiérrez, 2019; Angenscheidt y Navarrete, 2017; Bartolomé et al., 2021; Simón y Carballo, 2019).

1.15 Dimensiones de la Educación Inclusiva en Educación Superior

Booth y Ainscow (2002) consideran que para que la educación inclusiva sea un proceso real y no se quede en simples declaraciones deberán atenderse tres dimensiones: *crear culturas inclusivas*, *elaborar políticas inclusivas* y *desarrollar prácticas inclusivas*. Estas tres dimensiones determinan que la comunidad universitaria se sienta acogida, identificada con la institución, y capaz de elaborar políticas que respeten la diversidad, ayudando a cada uno de los miembros del grupo a adaptarse a la universidad, haciendo que la administración coordine las actividades en atención a todos los integrantes y forjando en lo posible a desarrollar prácticas que permita combatir la exclusión, desarrollar Facultades accesibles, equitativas y de calidad para todas las personas.

La sociedad exige que la universidad asegure la paridad de oportunidades, se convierta en un elemento compensador de las desigualdades culturales y sociales, facilitador de la cohesión

social, las IES necesitan ir cambiando y adaptándose a las modificaciones que se producen en la sociedad (Benet, 2020; Bartolomé et al., 2021; Delgado 2021; Ortega y Guerrero, 2021). De ahí que detallamos las dimensiones con la pretensión de impulsar a la universidad hacia la inclusión educativa.

1.15.1 Culturas inclusivas en Educación Superior

Las culturas inclusivas, orientadas a crear comunidades educativas acogedoras y seguras, están también consideradas dentro de las dimensiones del *índice for inclusión*. Las culturas constituyen modelos de vida que permanecen de manera relativa, surgen por comunidades de personas y generalmente encuentran formas de expresión mediante la lengua, valores e historias compartidas, del mismo modo que los conocimientos, las experiencias y las opiniones (Booth & Ainscow, 2011).

Las culturas establecen un sentido colectivo de cómo se hacen las cosas y cómo deberían hacerse, de ahí que resulte importante manejar esta dimensión para generar comunidades inclusivas. Una vez que la institución educativa se identifica con una política, entonces la misma adquiere identidad y refleja en su clima institucional la atención a la diversidad. Las culturas inclusivas permiten identificar y responder a la diversidad a través de la aceptación de que en el contexto social existe una pluralidad de formas de vida e identidades, y que cada una puede presentar elementos que dentro de una institución resultan enriquecedores. Las culturas inclusivas pueden compartir valores, están preparadas para el cambio y por lo general reciben de buen agrado a los nuevos integrantes (Booth & Ainscow, 2011).

Una cultura caracterizada por la inclusión educativa debe ser un modelo que le dé sentido a la inclusión como un derecho humano. Por lo general, debe existir una articulación entre las políticas educativas y las prácticas inclusivas. Generar una cultura inclusiva tiene un impacto en la formación profesional y personal del estudiantado quien apuesta por el respeto ante la diversidad desde un trato ético, democrático y participativo (Ruíz, 2019). La responsabilidad que se tiene en atender la diferencia, una articulación de las políticas con los procesos de atención a la diversidad provoca un sistema educativo inclusivo.

La cultura inclusiva constituye el elemento central y fundamental en el proceso inclusivo, si bien el término presenta distintas concepciones, enfoques o actitudes que pueden generar confusión, es importante entenderlo tal como lo definen Booth y Ainscow (2002) señalando la cultura como “un aspecto que se centra en crear una comunidad colaboradora, segura, acogedora y estimulante, en donde cada individuo es valorado” (p.18) además, un espacio

donde se fortalezca un lenguaje habitual entre el profesorado, considerando las diferencias entre el estudiantado como el momento preciso para acercarnos a conocer la diversidad, evitando en lo posible que se utilice procesos de estandarización.

Será una cultura inclusiva en el momento que analicemos en profundidad, sobre las limitaciones que pueden condicionar la participación, así como también en la medida que podamos usar los recursos de manera eficaz, buscando proporcionar soporte al aprendizaje del estudiantado, es decir, cuando, seamos capaces de generar condiciones que provoquen la educación inclusiva (Fernández y Pérez, 2016). En otras palabras, cuando esta institución sea capaz de aplicar las políticas, desarrollar prácticas y sobre todo generar una cultura inclusiva a través de valores inclusivos que puedan ser participados por el estudiantado, el profesorado, los gestores y administrativos y que tengan la posibilidad de ser transferidos a las generaciones venideras, entonces estamos hablando de cultura inclusiva (Booth, 2000; Plancarte, 2017).

Con la formación de una cultura inclusiva al interior de las universidades se facilita la formación superior de todas las personas enfocándose en garantizar una mayor presencia en los predios universitarios de las personas que presentan diversidad, sobre todo del estudiantado con discapacidad, que provienen de minorías étnicas, o grupos históricamente excluidos: mujeres, personas desplazadas, etc. La finalidad última es conseguir que todos los seres humanos tengan los mismos derechos sin cuestionar la raza, credo, nivel económico, ideología política, condición de discapacidad, cualquier otra diferencia. (Plancarte, 2017). Para ello se requiere generar adecuadas políticas de inclusión y destinar servicios y recursos para toda la población estudiantil, garantizando una educación satisfactoria que respete sus derechos en el marco de una cultura inclusiva (Díaz y Funes, 2016; Herdoíza, 2015; SENPLADES, 2017).

Considerando que la cultura escolar es modificable y que debemos empezar por la misma en caso de promover la educación inclusiva, a nivel universitario una de las formas recomendadas para avanzar hacia esta modificación es transportando a la acción determinados valores y promoviendo la creación de una cultura verdaderamente inclusiva. Valores que pretenden promover la acción suscitando el respeto y la participación de todas las personas implicadas. En las IES se trata de vincular los valores con la práctica, atravesando el currículo en las distintas maneras de enseñar, en las actividades programadas para aprender, así como también atravesando el clima de las relaciones interpersonales entre estudiantado y docentes (Booth & Ainscow, 2011).

Conocemos que históricamente las universidades se han fundado no solo como un espacio de formación profesional, sino además, ha sido en un espacio elitista y base para la selección social, básicamente se ha sustentado en la enseñanza sobre los aprendizajes, en este sentido la diversidad no ha sido reconocida, pasando a ser ignorada e incluso invisibilizada bajo el fundamento de que lo cuenta en la ES, es la formación académica de profesionales competentes y la calidad de la docencia al momento de enseñar (Tapia y Manosalva, 2012). Esta cultura inclusiva, que en nuestro país ha estado presente en la ES por muchos años y que ha sido sinónimo de calidad y eficiencia, hoy por hoy es debatible para modificarlo y ajustarlo a los principios de una universidad incluyente.

Demandamos IES con interés de modificar su estructura y organización, universidades donde sus mallas, sus recursos y metodologías, donde su profesorado sea flexible y pertinente para el estudiantado respetando cada una de sus particularidades. IES que busquen una modificación en sus valores, en su identidad, en su cultura, modificaciones que sin lugar a dudas son aspectos indispensables en las exigencias del siglo XXI. Los tiempos actuales exigen una universidad que analice de forma cuidadosa los temas de igualdad, los derechos, la participación, el respeto a la diferencia, la sostenibilidad, la no violencia, la honestidad (Booth & Ainscow, 2011; Plancarte, 2017), estos entre otros valores trabajados con cada uno de los integrantes, permitirán empujar a la universidad a la creación de una cultura verdaderamente inclusiva.

Las universidades constituyen espacios en el que se edifican, representan y transfieren conocimientos teóricos, traducidos en nuevas y mejores prácticas sociales (Tapia y Manosalva, 2012). Cada facultad, cada programa, cada carrera tiene que incorporar en su trabajo, diversidad de contenidos y ajustarlos a sus estudiantes, respetando la diversidad de formas de pensar, concebir y ser. Buscando en cada espacio reducir las barreras y las dificultades presentes que no posibilitan la participación de todos al tenor de las aulas diversas. Incluir diversidad de estudiantado en condiciones de poseer o no discapacidad es un asunto complicado que exhorta deconstruir pensamientos, conocimientos y representaciones a medida que se considera la experiencia de existir y ser con los “otros” (Tapia y Manosalva, 2012). Incluir la diversidad, implica apostar por el proyecto de una cultura inclusiva como una dimensión clave para generar comunidades de aprendizaje que garanticen la educación como derecho.

Para las IES, la oportunidad de participar de la diversidad ayuda con conocimientos y experiencias y son determinantes a la hora de caminar en el proceso de educación inclusiva. Las IES como parte de su cultura inclusiva requieren desarrollar un enfoque de derechos, que

implica preocupación y trabajo en base a la equidad. Si el contexto de aula promueve los derechos, entonces de alguna manera el estudiantado desarrollará actitudes de reciprocidad, consideración y cuidado en las interacciones con los otros (Booth & Ainscow, 2011). El sistema educativo exhorta eliminar la idea de uniformidad, mediante la valoración de los demás, reconocer la diversidad implica tener presente diferencias, aquellas que son visibles como las que son perceptibles, respetando el igual reconocimiento de los demás, independientemente de las particularidades que pueden coexistir en el salón de clase, la diversidad es un excelente recurso no solo para el aprendizaje, sino para la vida.

Construir comunidades de aprendizaje reconociendo, que vivimos en relación con los demás, es una aspiración de la educación actual, para lograr este propósito apostaremos por la construcción de culturas que promueven la participación, aportando con la solidaridad, desplegando todo nuestro compromiso y respeto hacia los demás, creando ideas de servicio público, ciudadanía e interdependencia globales (Booth & Ainscow, 2011). En la cultura inclusiva las relaciones sostenibles se producen por un desarrollo mutuo entre las instituciones educativas y los grupos de su entorno. En la cultura inclusiva todos los integrantes de la comunidad universitaria comparten valores inclusivos.

La cultura inclusiva conlleva también elementos que reflejan subjetividad tales como: valores y creencias que se manifiestan en las cualidades participadas por los integrantes de la comunidad universitaria, dichos valores en los procesos de interacción se traspasan a todos los que participan en torno al ambiente universitario. Hablar de cultura inclusiva es contar con un espacio que tenga en cuenta la diversidad y que dispongan de un plan de acción que se enfoque a desarrollar las destrezas del estudiantado, buscando que cada individuo despliegue acciones de acuerdo a sus capacidades.

Cada IES despliega un conjunto de hipótesis, saberes y pautas que facilitan y dirigen nuestra actuación diaria en los contextos de aprendizaje diferentes en los que nos desenvolvemos, estos postulados en su conjunto definen la perspectiva que el profesorado tiene en torno al centro universitario, acerca de sus propuestas ante la inclusión y de las relaciones que mantiene con el entorno social (Gutiérrez et al., 2018), todo este conjunto de conocimientos, reglas e interacciones son aspectos que caracterizan a la cultura escolar. Cultura escolar inclusiva que mientras se forma, procura ir eliminando o disminuyendo las barreras para la participación de grupos históricamente excluidos, apartando prácticas discriminatorias, reduciendo la discriminación institucional que genera limitaciones para la participación y el aprendizaje, así como también procurando disminuir la desigualdad social. En general, pensar en crear una

cultura inclusiva en la IES implica desarrollar culturas institucionales multiculturales, abiertas, complejas y diversas.

Entendemos que la cultura inclusiva se resignifica y transmite constantemente en la cotidianidad de las instituciones educativas, aquello produce una modificación que afecta al conjunto de creencias y valores que mantiene la comunidad educativa. En el objetivo de conseguir las culturas inclusivas, las prácticas incluyentes que se dirigen a todo el estudiantado posibilitan su desarrollo. Las estrategias utilizadas apuntan a varios frentes: trabajo cooperativo en el que se impliquen todos los integrantes de la comunidad universitaria, uso de diversos recursos y actividades educativas diferenciadas de acuerdo a las particularidades del estudiantado y la disposición de un modelo curricular flexible (Mateus et al., 2017). De este modo la inclusión en las IES será posible, en la medida que la comunidad educativa apoye los procesos de modificaciones y de ajuste que se requieren para proporcionar respuestas efectivas a la diversidad.

Debemos tener en cuenta, que la situación para avanzar en la cultura y práctica inclusiva se vuelve difícil en el actual contexto educativo, ya que por lo general las metodologías utilizadas tienden a homogenizar al estudiantado (Corral et al., 2015). En este sentido, la tarea de las IES para tratar de responder a la diversidad no será sencilla. Las universidades tendrán que enfocar su atención al desarrollo de prácticas inclusivas que más adelante permita el avance hacia una cultura inclusiva, con la participación de todos sus integrantes, reconociendo y respetando la diversidad y permitiendo que se desplieguen un conjunto de valores que caracterice a la institución educativa como una verdadera comunidad de aprendizaje, es decir una universidad que genere una cultura inclusiva con valores que respeten y atiendan la diversidad.

Conviene aclarar, que para la generación de culturas inclusivas se requiere que la política pública sea clara y coherente, considerando su relación directa en el desarrollo de prácticas inclusivas en la comunidad universitaria. Solamente con la coherencia de la política educativa, podremos apostar al desarrollo de prácticas didácticas inclusivas a nivel de ES. Si analizamos la realidad de cada centro universitario, seremos capaces de establecer prioridades y carencias, nos permitiremos reflexionar sobre las barreras que debemos eliminar o reducir para promover la participación y el aprendizaje, si reflexionamos sobre el tipo de institución que queremos, sobre el rol que desempeña actualmente y cuál es la visión que buscamos para el futuro (Barrio de la puente, 2008) y a partir de este análisis, generar políticas que garanticen la educación como un derecho, solo así se desarrollará la cultura inclusiva.

Las IES que en la actualidad aspiren trabajar con un enfoque inclusivo que considere la diversidad, promoverán culturas fundamentadas en valores inclusivos, en cada uno de sus espacios, desarrollaran procedimientos, habilidades y normas que den respuesta a las diferencias, en los que todos los integrantes que se sientan parte de la institución, así como se consideren identificados y capacitados para aportar. Una universidad donde los futuros profesionales se formen con ausencia de discriminación, con justicia social, participación y equidad. Crear una cultura inclusiva implica orientar el análisis sobre la necesidad de organizar conjuntos educativos, seguros, acogedores y colaboradores, que den acogida a diferentes grupos del lugar, donde cada uno se sienta estimulado y valorado (Booth & Ainscow, 2011). Los principios que se derivan de la cultura inclusiva direccionan las medidas que se puntualizan en las políticas educativas de cada institución y el trabajo cotidiano de las prácticas formativas; sin embargo, conviene aclarar que cada IES cuenta con una cultura única y diferente mostrando la inclusión de forma distinta (Gutiérrez et al., 2018).

La cultura incide en las interrelaciones personales y grupales, entendida de esta manera posibilita que se promueva la contribución y participación de todos. Hablar de cultura inclusiva es pensar en un tejido que engloba a todos los miembros de la comunidad universitaria, profesorado, autoridades, administrativos, estudiantado, profesionales del Departamento de Bienestar Universitario, todos aquellos que aportan con acciones, creencias, valores, generando redes de comunicación, que posibiliten el avance hacia la educación inclusiva.

De conseguir la generación de una cultura inclusiva, tendremos una universidad caracterizada por presentar prácticas cooperativas de enseñanza, administración solidaria, además, gestores respetuosos de la diversidad, una cultura en la que se puede visualizar procesos interactivos y cooperativos como evidencias de un clima de tolerancia al otro, respetando las características de cada uno, voluntad de ofrecer oportunidades de aprendizaje a todo el estudiantado, resolución de problemas conjuntos, altas expectativas, comunicación, liderazgo y participación entre otros (Plancarte, 2017; Rojas et al., 2020).

1.15.2 Políticas inclusivas en Educación Superior

Las políticas inclusivas constituyen propuestas encaminadas a disminuir las desigualdades sociales sobre todo en sociedades fraccionadas como las de AL (Chiroleu, 2012). Para lograrlo se requiere leyes pensadas desde las agendas de Educación Superior regionales, las mismas que reconozcan las singularidades (potencialidades y limitaciones) propias de cada país y sobre todo de cada universidad. En el caso de Ecuador, las políticas se emiten desde los entes de control

de las IES (CACES, SENESCYT, CES) o, desde las mismas universidades que se enfocan al propósito de garantizar la educación para todos, debiendo considerar la pertinencia, la responsabilidad y el compromiso social que cada una pretenda. En definitiva, requerimos leyes, políticas y una comunidad universitaria informada, con conocimiento sobre la diversidad, que permita transformar el “otros” por un “nosotros” enriqueciendo al grupo desde la diferencia (Díaz y Funes, 2016). Una universidad sensibilizada e incluyente que acoja al principio fundamental de la educación como un derecho, pero sobre todo cada universidad respaldada en un marco normativo que ampare las acciones efectuadas al interior de sus campus.

Las políticas inclusivas apuestan por conseguir que la inclusión se constituya en el corazón de los procesos de mejora y cambio, socializando constantemente las políticas e implicando a todos los actores de la institución educativa. Las políticas inclusivas de una institución propician y refuerzan la participación de los estudiantes y el profesorado desde el momento que ingresan a la institución educativa (Booth & Ainscow, 2011). Las políticas son un importante apoyo con las que cuenta una institución para dar respuesta a las diferencias, ocasionando que cada estudiante sea valorado con equidad, asegurando la participación de todos, mejorando de la institución educativa en su conjunto.

De acuerdo con el *Index for Inclusion*, las políticas inclusivas están dirigidas a la creación de una corporación educativa que sea segura, hospitalaria, participante y alentadora, en la que todos y cada uno de sus integrantes se sientan reconocidos (Booth et al., 2015), por tanto, cada uno de ellos propicia buenas prácticas educativas para garantizar el aprendizaje de todos. Aplicando esta descripción a nivel de las IES, las políticas inclusivas, pretenderán que el profesorado fomente la responsabilidad en equipo y favorezcan la colaboración. Profesorado, administrativos, estudiantes, empleados, que cuentan con políticas inclusivas, desarrollan prácticas inclusivas, y celebran la diversidad.

Las instituciones educativas conviene que coloquen sus valores de forma manifiesta, solo una vez socializada con la comunidad, la reflexión se enfocará a analizar hasta qué punto las políticas y prácticas formativas son coherentes con esos valores (Booth et al., 2015). Al contar con un ambiente profesional asentado en valores inclusivos, todos los miembros de la comunidad universitaria, de manera individual como grupal, podrán reconocer la diferencia y convivir con ella. Para este objetivo, promoverán políticas inclusivas que fomente en el aula y en todos los espacios de interrelación, una cultura de tolerancia y respeto al otro. En las políticas inclusivas propuestas por la universidad, la diversidad debe quedar vista como un aspecto enriquecedor, que permite crecer y desarrollarse como instituciones educativas.

Las IES dentro de su accionar participan en la formación educativa, cultural e ideológica de la sociedad, a partir de esta posibilidad inciden también en el desarrollo de valores, actitudes y representación social del contexto de la que es parte. Las exigencias actuales insisten en que los valores que deben guiar a las IES requieren considerar y respetar la diversidad, sin embargo, ésta apenas constituye una política inicial. De los estudios revisados se puede manifestar que las IES se encuentran ejecutando importantes esfuerzos para planificar y ejecutar programas de apoyo y orientación, destinado al estudiantado diverso para apoyar su proceso inclusivo en la vida universitaria (Cruz, 2018; Sinchi y Gómez, 2018). En esta tarea, es importante destacar la generación de lineamientos inclusivos, que al ser parte de la política innovadora suelen convertirse en el eje vertebrador que dirige la actuación formativa de acuerdo con la diversidad del estudiantado (Fernández, 2013).

En nuestro país, si bien las políticas de la educación inclusiva contempladas en la normativa legal existente pretenden responder por la accesibilidad y la continuación de todas las personas dentro del sistema educativo, particularmente, en lo que tiene que ver con el acceso a la universidad de las personas consideradas diversas en la actualidad aún está limitado. Para nadie es un secreto que, en la práctica este estudiantado se enfrenta en distintas circunstancias de su vida académica, con barreras que obstaculizan el aprendizaje y la participación (Cotán, 2017). Barreras que se presentan en las distintas estructuras del sistema educativo, evidenciándose en la cultura, en las políticas y en las prácticas que se despliegan en el salón de clase. Es decir, si bien existen políticas de inclusión educativa propuestas por el estado, la carencia de su continuación se convierte en una brecha en el avance de la inclusión (Ruiz, 2019).

Se ha encontrado varias situaciones, en las que el estudiantado que presentan alguna diversidad o tienen alguna condición de discapacidad, cuando están por ingresar a la universidad e incluso cuando ya son parte de ella, pasan por momentos complejos ocasionado por la desorientación y la desinformación. Por lo general, en casi todas las IES existe la falta de información sobre los procesos inclusivos, no se establecen procesos de inducción donde se les explique a los estudiantes los mecanismos de atención o los procedimientos que deben seguir en caso de presentar alguna dificultad en su aprendizaje, o simplemente la universidad no facilita ni proporciona al profesorado información sobre la condición de los estudiantes que han ingresado a las aulas, aquello no permite planificar y establecer el currículo con la debida anticipación, por tanto no pueden ofrecer una respuesta efectiva a la diversidad (Cotán, 2017).

Con este antecedente, resulta fácil deducir, que las políticas no cambian por si solas los conocimientos, reflexiones, actitudes y representaciones en relación a la diferencia. Si bien las

políticas pretenden reconocer y legislar acerca de un derecho, en la práctica necesitamos hacer visible otros derechos, vinculados con la participación, con la transformación arquitectónica de los espacios no solo del contexto universitario, sino modificaciones del entorno urbanístico, cambios curriculares, legislativos, culturales, etc., de acuerdo a los ámbitos de aplicación, todo esto con la finalidad de permitir en los hechos, el derecho a la educación (Tapia y Manosalva, 2012). No se trata de elaborar solo políticas inclusivas, si asumimos la pretensión de desarrollar un verdadero proceso de educación inclusiva, se requiere desarrollar prácticas inclusivas manifestadas en los distintos momentos de actuar no solo docente, sino de todos los integrantes de la academia.

La accesibilidad a la ES de todo el estudiantado, independientemente de sus realidades ha de guiarse bajo los principios y declaraciones realizados a nivel mundial, elementos que ya se encuentran contempladas en la política nacional y que fueron sustentadas en capítulos anteriores cuando nos referimos a la normativa sobre inclusión educativa. En este sentido, es obligación de la IES modificar espacios físicos, promover transporte inclusivo, incidir en la política pública desde sus distintas Facultades en aspectos vinculados a la comunicación, los espacios de recreación, las tecnologías de la información, el diseño de plataformas virtuales, diseño de servicios de movilidad y otros servicios sean extensibles y adaptables a las diversidades, sin diferenciación ni exclusión para nadie (Cotán, 2017).

Así entonces, la política de la institución pasa a ser una dimensión fundamental que dirige no solo el diseño, sino la planificación y puesta en práctica de estrategias y acciones que se desarrollan en el contexto universitario, actividades que pueden estar vinculadas con el actuar docente, con la investigación, extensión y vinculación con la colectividad. De igual manera, las políticas permitirá realizar procesos de revisión de los términos y condiciones establecidas para admitir estudiantes en una carrera, revisar las mallas curriculares, así como ajustar las metodologías de las distintas disciplinas, promover espacios de análisis y reflexión sobre la responsabilidad social de la universidad, los proyectos de participación y vinculación con la comunidad, así como también generar propuestas de capacitación del profesorado no solo universitario, sino de la localidad (Tapia y Manosalva, 2012), estos y muchos principios más, son parte de la dimensión política inclusiva y se vuelven imprescindibles en el marco de desarrollar una universidad inclusiva.

Podemos señalar, que las políticas que son desarrolladas generalmente desde instancias reguladoras de la ES, terminan afectando al profesorado, estudiantes, administrativos, autoridades y a la comunidad educativa en general, las políticas inclusivas asumidas por el

conjunto de la comunidad universitaria permiten que la institución superior avance hacia procesos de educación inclusiva, donde se efectivice la educación que fue señalado en la Constitución de la República como un derecho de todos y todas.

1.15.3 Prácticas inclusivas en educación Superior

La práctica educativa es una actividad dinámica, reflexiva que implica las interacciones que se ocasionan entre docentes, estudiantado y el conocimiento. Dentro de una práctica docente se logra comprender el ambiente de aula y su contexto, podemos reconocer las diferentes singularidades que tiene los estudiantes para aprender (Ruiz, 2019). En la práctica didáctica de carácter inclusivo se hace posible un accionar específico de cada caso, reflexionar sobre nuestros distintos modos de interacción en el salón de clases e incorporar prácticas inclusivas entre los estudiantes y el profesorado facilitando de esta manera la educación integral de calidad, equitativa e inclusiva (Marchesi y Hernández, 2019).

La educación inclusiva si bien requiere conocimientos, aplicación de técnicas e instrumentos, formación de actitudes positivas hacia la diversidad, en el contexto universitario resulta ineludible que estos valores y actitudes se conviertan en un acumulado de prácticas, que de alguna manera sean coherentes con la forma inclusiva de entender a la educación; en otras palabras, se trata de trasponer esta filosofía formativa, estas actitudes inclusivas y de cambio aplicarlas a la práctica del aula, empleándolas en la vida universitaria en todos sus ámbitos. Las IES que adopten un patrón de inclusión educativa se enfrentan a una compleja y difícil tarea, se encontraran con variadas barreras que obstaculizan la verdadera implementación de la educación inclusiva, y que, a pesar de las voluntades de los gestores, los esfuerzos realizados por las autoridades educativas, en relación a modificar las políticas universitarias, la existencia de variadas recomendaciones a nivel internacional, en la práctica se encuentra que los cambios no ha tenido lugar, o se hallan en proceso (Colmenero, 2015).

Respecto a las prácticas inclusivas, expertos coinciden en señalar que dentro del aula el avance de la aplicación del marco jurídico de la inclusión es limitado (Corral et al., 2015). En Ecuador, si bien la normativa aprobada regula el sistema educativo universitario, en la práctica aún hace falta el compromiso de todos los actores de la comunidad educativa, para contribuir con el aprendizaje del estudiantado diverso y con discapacidad, aún se puede observar en el profesorado la tendencia a homogenizar las destrezas, estrategias e instrumentos de enseñanza y evaluación, por ello su planificación realizan en función de la mayoría poniendo en desventaja al estudiante diferente (Bartolomé et al., 2021; Castellano, et al., 2018).

Para ejecutar prácticas inclusivas y equitativas a nivel universitario, el profesorado requiere disponer de una actitud accesible al cambio y a la innovación, buscando alternativas que permitan responder a la diversidad (Luque, 2017). Las prácticas inclusivas constituyen las acciones que aseguran se promueva la participación por dentro y fuera del aula, es decir, se refiere al accionar docente en el salón de clase con la pretensión de proporcionar a todo el estudiantado una educación de calidad. Las prácticas inclusivas se derivan del Índice de Inclusión y se constituyen en una de las dimensiones fundamentales que da cuenta de lo que sucede cotidianamente al interior de las aulas universitarias y, a su vez, pone de manifiesto las políticas y culturas inclusivas que caracterizan a la institución, en la misma se refleja que las actividades planificadas y ejecutadas ha considerado la diversidad del estudiantado (García et al., 2018).

A criterio de García et al., (2018) las prácticas inclusivas se sustentan en el compromiso que dispone el profesorado y en general la comunidad universitaria, en la promoción de la participación y el éxito de todo el estudiantado. A Criterio de los autores señalados esta dimensión contempla varios elementos referidos a:

- a. Aprovechar al máximo los recursos con los que cuenta la institución educativa.
- b. Atención permanente por parte del profesorado a todo el estudiantado universitario
- c. Aplicación de estrategias pedagógicas que colaboren con el aprendizaje de todos
- d. Disposición de la cátedra para promover la participación de todos.
- e. Ejecución en los tiempos de clases actividades académicas planificadas
- f. Mantener relaciones de colaboración constante entre docentes, estudiantado y familia

Si pretendemos emplear de manera efectiva en el contexto universitario prácticas educativas inclusivas, requerimos modificar intensamente la estructura de la institución. La disposición de las prácticas inclusivas deberá exhibir la cultura y las políticas que maneja la IES, esto es, atestiguando que las actividades clase, así como las extras clases generen la implicación y participación de todos los integrantes del alma mater. Considerando la cultura de la universidad, resulta importante desarrollar también determinadas políticas que se adecúen al planteamiento de objetivos contemplados en la organización y en la gestión universitaria, con la finalidad de tomar medidas frente a la inclusión y atención a las diferencias (Barrio de la Puente, 2008).

Si se aspira mejorar la práctica del profesorado, la universidad requiere crear módulos de capacitación, que permitan no solo la reflexión profesional, sino el desarrollo de competencias,

competencias que se desarrollan a través de la generación de espacios dedicados a impartir cursos y programas de formación permanente (Amaro et al., 2014), todo ello con la pretensión que las prácticas docentes sean eficaces, estructuradas, atentas a la creación de un buen ambiente de aprendizaje para todos, en la que empleen recursos diversos y adecuados a la diversidad del estudiantado, se requiere además, disponer de conocimientos, estrategias metodológicas de enseñanza y evaluación inclusiva. Aquello facilita el desenvolvimiento del profesorado, puesto que permite disminuir la sensación de frustración de no saber cómo responder a la diversidad del estudiantado, por el contrario, se aumenta la percepción de competencia, promoviendo una actitud y prácticas inclusivas que den respuesta a la diversidad de todos los que conforman el salón de clase (Castellano et al., 2018; Simón y Carballo, 2019).

Las prácticas inclusivas implican educar a todo el estudiantado, sin exclusiones, asumiendo el desafío de crear escenarios y abrir oportunidades para que todos puedan aprender. Si podemos enumerar indicadores de prácticas inclusivas en relación al accionar del profesorado encontramos: selección de contenidos, programación curricular, formación de grupos y aprendizaje cooperativo, proyectos organizados en torno a la colaboración con otro profesorado, creación de cursos virtuales, elaboración de materiales diversos entre otras prácticas más (Ruíz, 2019). Otra forma de mejorar la práctica docente tiene que ver con la participación en proyectos de innovación, en desarrollo de espacios para compartir experiencias, docentes organizados en equipos a partir de la reflexión de su propia práctica, planificación colaborativa, valoración y reflexión. Desarrollar prácticas inclusivas supone diseñar de forma cooperativa las clases, aprender de la experiencia, reflexionando sobre la propia práctica, pero sobre todo empoderado de las políticas inclusivas que se generan en la institución educativa.

Las prácticas inclusivas estarán presentes en todos los procesos, constituyen espacios de acompañamiento docente al estudiantado diverso, para garantizar el espacio de aprendizaje, este acompañamiento aborda la dimensión no solo académica, sino personal, social y profesional con carácter personalizado, varias veces trae cambios a los que los docentes deben enfrentarse y que no siempre están de acuerdo, por ejemplo, en el caso de la evaluación diferenciada es posible que implique modificación de horario, tiempos y espacios todo con la finalidad de atender la diversidad y garantizar el aprendizaje de todos.

En la actualidad las escuelas y las instituciones educativas en general no mejoran a menos que el profesorado mejore su formación y desarrollen prácticas que garanticen el aprendizaje, en este sentido, tal como lo habíamos señalado el profesorado es considerados piezas clave para

el progreso de la educación inclusiva (Amaro et al., 2014), de manera que se requiere promover facilidades de aprender juntos, mediante el desarrollo de experiencias innovadoras en educación, el apoyo y capacitación constante y el trabajo en red como una forma de beneficiarse de las prácticas educativas. Ya en el contexto universitario, el profesorado deberá contribuir a la mejora continua de la práctica desde un enfoque innovador. Si bien el hecho de tener aulas universitarias extensas, poca disponibilidad y falta de coordinación de recursos de apoyo son factores que pueden limitar la práctica docente, el trabajo colaborativo y la reflexión educativa permitirá mejorar la docencia a favor de la diversidad. El profesorado motivado y apoyado tiene mayores facilidades para dar atención a la pluralidad, valorando las diferencias y formas de aprendizaje distintas.

1.16 Evaluación de culturas, políticas y prácticas inclusivas de acuerdo con el *Index for inclusion* adaptado a la Educación Superior

La inclusión educativa y la exclusión escolar son elementos que pueden ser evaluados mediante tres dimensiones conectadas en la vida de las instituciones educativas: culturas, políticas y prácticas (Booth y Ainscow, 2002). Ya a nivel de educación inclusiva en el contexto universitario, la evaluación de las tres dimensiones señaladas posibilita a las IES que exploren el nivel de avance que han experimentado en los últimos años, al momento de dar respuestas a la diversidad y de promover una educación sin diferencias que sea asequible para todos.

Un significativo aporte a la hora de evaluar culturas, políticas y prácticas inclusivas lo hicieron Booth y Ainscow, (2002), planteando el instrumento denominado *Index for Inclusion*, que fue propuesto para evaluar la gestión inclusiva en las instituciones educativas. El *Índex* está siendo utilizado en la presente investigación, y fue originalmente planteado con el propósito de que las instituciones educativas evalúen hacia el interior de sí mismas y efectúen un proceso de reflexión interna, con la finalidad de establecer aspectos que son prioritarios para la mejora de la educación y formular propuestas que sirvan en el contexto universitario. A diferencia de otros instrumentos, con el uso del *Índex* no se pretende evaluar a las IES ni cualificar en cifras exactas, se trata más bien de facilitar que las IES comprendan como comunidad académica, lo que implica una transformación que le apueste a una educación inclusiva y con un enfoque de diversidad (Arizabaleta y Ochoa, 2016).

La evaluación con el *Índex* sigue un riguroso proceso de revisión, consulta, recopilación de información y sobre todo se enfoca al planteamiento de un plan de acción para desarrollar una

institución educativa inclusiva (Booth y Ainscow, 2002). Luego de la evaluación que pueda realizarse con el *Índex*, se elaborará una propuesta programada con la finalidad de ir aumentando la capacidad que presenta la universidad para dar respuesta a la diversidad del estudiantado. La evaluación también permite tener claridad sobre la metodología para medir los avances en cada uno de los indicadores propuestos y por ende la construcción de estrategias en cada una de las dimensiones para fortalecer la institución educativa, todo ello con la pretensión de mejorar la educación para todos tal como sostienen Arizabaleta y Ochoa (2016), “uno de los retos de la educación superior inclusiva del siglo XXI consiste en reducir las brechas entre los individuos, poblaciones, regiones e instituciones” (p. 5). Con este escenario la ES inclusiva se convierte en una estrategia que maneja la institución en la búsqueda de la inclusión no solo educativa, sino social.

El *Index for inclusion* es un instrumento de autoevaluación, permite evaluar tres dimensiones: Cultura, políticas y prácticas inclusivas, los resultados a obtenerse permitirán apoyar a las escuelas, e instituciones educativas en general avanzar hacia una educación más inclusiva.

Dimensión A: Crear Culturas Inclusivas. - tiene que ver con la valoración de cómo se genera un espacio seguro, acogedor, colaborador y motivante. Esta dimensión refleja una universidad en la que cada integrante es reconocido y se desarrollan valores participados, los mismos que son compartidos y transmitidos a los nuevos miembros de la institución educativa. Sentirse seguro y valorado, constituye un elemento imprescindible para que todo el estudiantado presente mayores niveles de resultados. De la dimensión cultura inclusiva, se derivan principios que generalmente orientan las decisiones que pueden tomar las instituciones y que se concretan en las políticas que define cada una, así como en su quehacer diario, todo con el propósito de apoyar la formación de todos, mediante un continuo proceso de innovación y progreso de la institución (Booth y Ainscow, 2002).

Dimensión B: Elaborar Políticas Inclusivas. - se relaciona con la idea de acompañamiento e inclusión como el eje de desarrollo de la institución educativa, cuando se evalúa esta dimensión, se presta atención si la inclusión está presente en todas las políticas de la universidad, observando también si las modalidades de apoyo y la capacidad de ofrecer respuesta a la diversidad del estudiantado están presentes en las principales normativas de la institución. “Todas las modalidades de apoyo se agrupan dentro de un único marco y se conciben desde la perspectiva del desarrollo de los alumnos, y no desde la perspectiva de la escuela o de las estructuras administrativas” (Booth y Ainscow, 2002, p. 18).

Este componente valorado, busca legitimar que la inclusión educativa se constituya en el corazón del proceso de cambio que persigue la institución educativa, se pretende emparar todas las políticas para mejorar los procesos de formación y colaboración de todo el estudiantado. Las modalidades de apoyo que brinda la institución deben ser valoradas desde la perspectiva del avance del estudiantado, más que desde la vista de los gestores encargados de administrar los establecimientos educativos.

Dimensión C: Desarrollar Prácticas Inclusivas. - cuando evaluamos esta dimensión nos aseguramos que el proyecto curricular de la institución promueve la participación de todo el estudiantado, además, se puede observar que la inclusión educativa esté presente en todas las actividades extraescolares, una institución que este enfocada a superar las barreras para el aprendizaje y la participación y sobre todo una universidad que movilice sus recursos con la finalidad de amparar el aprendizaje dinámico de su estudiantado. Esta dimensión no está separada de la cultura y las políticas inclusivas que maneja la institución, más bien refleja los dos elementos tal como sostienen Booth y Ainscow, (2002 p.18) cuando indican que “la enseñanza y los apoyos se integran para orquestar el aprendizaje y superar las barreras al aprendizaje y la participación”.

En general, la evaluación de culturas, políticas y prácticas inclusivas sigue todo un proceso de diagnóstico, exploración y análisis de la institución educativa, para en base a esta evaluación elaborar un plan de acción que será ejecutado en base a las características de la institución que ha sido evaluada. Estas dimensiones contempladas en el Índice, están allí porque permiten orientar la reflexión en relación a los cambios que se deben ejecutar en las instituciones exploradas. “Las dimensiones, las secciones, los indicadores y las preguntas proporcionan un mapa cada vez más detallado que guía el análisis de la situación de la escuela en ese momento y determina futuras posibilidades de acción” (Booth y Ainscow, 2002, p. 19).

Cuando decidimos evaluar estas dimensiones, debemos hacerlo convencidos que la inclusión educativa, no tiene que ver solo con el acceso del estudiantado diverso a la institución educativa, sino permite cuestionarnos sobre: ¿qué estamos haciendo para eliminar a minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación? Evaluar la malla curricular que se ofertan en las distintas carreras, la gestión académica, las diferentes metodologías que se utilizan en la clase, las expectativas que mantiene el profesorado sobre sus estudiantes, entre otros se constituyen en elementos que observados en la práctica educativa podrían ayudar o entorpecer el progreso y aprendizaje del estudiantado (Booth y Ainscow, 2002).

De igual manera, se puede evaluar si el estudiantado presenta dificultades en una universidad y no en otra, en una carrera que elija y no en otra, dependiendo de cómo cada espacio aborda y atiende las diferencias. A través de la evaluación de las dimensiones consideradas en el Índice se establecerá si la Universidad representa un ambiente propicio que posibilite el trabajo sustentado en la equidad de oportunidades y la intervención plena del estudiantado, para ello se puede acudir a la educación individualizada, a la cooperación de todos los integrantes de la comunidad universitaria procurando que las barreras que existen en la universidad puedan disminuir y en lo posible eliminarse buscando un mayor aprendizaje y participación independientemente del origen social y cultural y de las características particulares del estudiantado (Arizabaleta y Ochoa, 2016).

1.17 Evaluación de las dimensiones en el contexto de la Educación Superior ecuatoriana

En este punto, debemos indicar que las dimensiones evaluadas se relacionan entre ellas, debido a que las percepciones referidas a los adelantos en la cultura educativa demandan a su vez, que se generen políticas y se implementen prácticas inclusivas (Booth y Ainscow, 2002, p. 20). De manera que, en el momento que necesitamos construir prioridades que permitan a la institución apostar por cambios, la necesidad de innovar las prácticas de alguna manera está asociada con las demás dimensiones, por lo que, cambiar una requerirá sin lugar a duda, modificaciones en las otras. Es decir, simultáneamente que procedemos con la valoración y reflexión de la cultura, las políticas y las prácticas de la institución educativa, en el proceso se pueden presentar oportunidades de cambio vinculadas a la inclusión, ideas que no habían aparecido anteriormente y que se detectaron a medida que avanzamos en la evaluación de las dimensiones.

A medida que evaluamos los elementos propuestos en el Índice, se valora también otras particularidades de la educación inclusiva, detalles que están vinculados con la cooperación, la pluralidad, la interculturalidad, la equidad, la calidad y la pertinencia. La participación en el contexto educativo se relaciona con la importancia de ‘tener voz y ser aceptado por lo que uno es’. La diversidad percibida como una propiedad inseparable del ser humano, demanda necesidad de atención y promoción, esta situación bien entendida va a exigir que se ponga énfasis en grupos con diferencias consustanciales. El reconocimiento de la diversidad y la interculturalidad en el centro educativo promoverá un diálogo abierto, equitativo, crítico y

autocrítico entre los diferentes saberes y las personas pertenecientes a esas culturas. Hablar de equidad implica que el sistema educativo se adapte a la diversidad, la equidad incluye generar condiciones de accesibilidad. La pertinencia se relaciona con la habilidad que dispone el sistema de ES para proporcionar respuestas a las peticiones puntuales de un sistema. Finalmente, la calidad educativa contempla el mejoramiento de las condiciones óptimas que se requiere y que se exige para el continuo progreso de la educación (Arizabaleta y Ochoa, 2016).

Evaluar a nivel general queda entendido como apreciar, valorar, estimar el valor de algo, de manera que podría entenderse como la elaboración de una opinión sobre el valor o estimación de algo (Salinas y Cotillas, 2007). Si, a esta complejidad se suma la diversidad del estudiantado dentro del salón de clases, la evaluación requiere ser considerada en la generación de prácticas y culturas inclusivas. El *Índex* como una herramienta de evaluación utilizada por las IES permite a las mismas reconocer las circunstancias en las que se hallan en relación a los procesos de atención a la diversidad, admite además el análisis de las fortalezas que presenta y las oportunidades de mejoramiento que como universidad puede manejar,

La evaluación bien aplicada, con procesos de análisis y reflexión posibilita a las IES tomar decisiones respecto al aprendizaje, la implicación y la convivencia, con la finalidad de retroalimentar los procesos. Al evaluar las culturas, políticas y prácticas inclusivas mediante el *Índex* se facilita en la ES mecanismos de orientación del proceso de educación inclusiva, así como también se facilita la identificación, la efectividad, y la pertinencia del enfoque incluyente en el contexto universitario (Arizabaleta y Ochoa, 2016). Una vez que se analiza y explora la institución podemos puntualizar gestiones de mejoramiento que fomente la inclusión educativa en las IES, lo cual contribuye a una educación de calidad.

Así mismo resulta importante considerar que con las reformas, reglamentos y normativas que garantizan la educación para todos, el profesorado se enfrenta también a un nuevo desafío que se vincula con el diseño de nuevas formas de evaluar al estudiantado (Salinas y Cotillas, 2007, p. 13). Cuando tenemos que evaluar considerando la diversidad, no solo debemos evaluar la transmisión de conocimientos (hechos, teoría, principios), sino que también se debe evaluar la capacidad de seleccionar, comprender y transferir la información y de alguna manera evaluar la implicación en la capacidad de organizar sus propios aprendizajes, de forma independiente, crítica, creativa, no solo se trata de evaluar cuanto sabe el estudiante, sino también su capacidad de pensar, actuar y crear. La evaluación permitirá conseguir medición de los logros obtenidos, así como identificar dificultades del proceso de aprendizaje, determinar la causa de los fracasos, estimar las metodologías y recursos utilizados, predecir resultados que pueden presentarse a

futuro y sobre todo valorar la actividad de la labor del profesorado, por lo tanto, la evaluación inclusiva deberá ser en todas las dimensiones para conocer qué tan inclusiva es la universidad y que indicadores debemos mejorar en el proceso de empujar a la institución para que sea incluyente.

Con la intencionalidad de proporcionar continuidad al desarrollo del proceso de educación inclusiva a nivel universitario, el *Índex* a través de la evaluación de sus dimensiones se enfrenta a algunos retos con la finalidad que las IES implementen, realicen el seguimiento y la valoración de la política inclusiva en ES. Los retos, según Arizabaleta y Ochoa (2016). son:

- Organizar procesos formativos inclusivos
- Disponer de docentes que cuenten con formación en educación inclusiva
- Generar espacios de investigación, cambio social, creación cultural y artística que contengan elementos vinculados a la educación inclusiva.
- Levantar y fortalecer una organización administrativa que fortalezca las estrategias inclusivas que desarrollan los integrantes de las IES
- Plantear y hacer efectiva una política de ES inclusiva, que sea reconocida a nivel institucional y local

En general a las IES recomendamos observar al *Index for Inclusion* adaptado a la ES, como un instrumento que facilita el diagnóstico y permite estar al tanto del proceso de gestión en torno a la educación inclusiva que puede manejar una institución, con la finalidad de presentar procedimientos de mejora de los procesos inclusivos, como: formación de docentes inclusivos, generación de programas de ES inclusivos, construcción de políticas institucionales que promueva la educación inclusiva y desarrollo de proyectos de investigación inclusiva a nivel universitario (Arizabaleta y Ochoa, 2016).

Ya en el contexto ecuatoriano, cuando se trata de evaluar la cultura, políticas o prácticas inclusivas de las IES, debemos considerar que las universidades de nuestro país han atravesado diversos cambios en la pretensión de garantizar la educación para todos, entre los más importantes de los últimos años se puede señalar, que se ha modificado el sistema de matrícula e ingreso, se ha desarrollado procesos de capacitación docente, así como también se ha intentado que, a través de la evaluación a las IES se consiga que este sistema educativo garantice la igualdad y la inclusión social para las futuras generaciones (SENPLADES, 2013). De igual manera y concordando con el reconocimiento de la evaluación como un elemento clave en el contexto de la ES, desde el gobierno y las instancias reguladoras, suscitan instituciones

públicas, que sean autónomas para promocionar la calidad de la ES fundamentada en procesos de evaluación.

La entrada a un nuevo milenio y la desconexión de la ES con las demandas contempladas en el nuevo plan de desarrollo promueve la generación de contornos de aprendizaje conducentes al ‘aprender a aprender’, de allí que evaluar las IES en su conjunto estuvo plenamente justificada. Con la finalidad de evaluar las universidades, tal como quedó señalado la Constitución del 2008, se establecieron instancias que permiten regular, coordinar y evaluar la ES ecuatoriana (Ramírez, 2016).

1. La Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT), organismo que sistematiza gestiones efectuadas desde Ejecutivo con los distintos actores del sistema de ES y puntualiza políticas públicas para la administración de las IES.
2. El Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES), organismo de carácter público, autónomo, encargado de la regulación, planificación y coordinación del sistema de aseguramiento de la calidad de la ES. En esta instancia se propone la participación de todos los actores vinculados al sistema de ES, basadas en pertinencia, inclusión, democratización del acceso, equidad, diversidad, diálogo de saberes y valores ciudadanos entre otros.
3. El Consejo de Educación Superior (CES), regula la ES, instancia que se constituye en la responsable de la normativa derivada de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES).

A nivel del contexto ecuatoriano, estos organismos asumen la responsabilidad de evaluar las universidades en los ambientes de aprendizaje, formación, gestión, investigación, vinculación con la comunidad, que en principio promovían la acreditación de las universidades y que en la actualidad pretenden fortalecer y asegurar la calidad de la ES. Las medidas establecidas por el CES, el CACES y la SENESCYT, parámetros que en la mayoría de ellos han sido sometidos a consulta y construcción con las propias IES, ha permitido observar que tras la evaluación se cuenta con un sistema de evaluación perceptiblemente mejor en relación con las etapas anteriores al 2007 (Ramírez, 2016).

A criterio de Ramírez, (2016) la percepción de los procesos de evaluación en los últimos tiempos ha tenido mayor seriedad en casi la totalidad de los integrantes del sistema de ES, lo que ha posibilitado desplegar una cultura que posibilite evaluar, autoevaluar y mejorar de

manera continua la calidad educativa. Evaluación que para el caso de nuestro país ha permitido que muchas IES sigan funcionando y otras tengan que cerrarse porque no responden a la calidad de la educación requerida para la sociedad del siglo XXI.

Conviene afirmar entonces que, entendida de esta manera la evaluación constituye una de las primeras actividades a la que las IES y el profesorado se ven enfrentados en la actualidad. En este proceso de evaluar las dimensiones que permiten avanzar hacia modelos de formación incluyente, la respuesta a la diversidad debería estar en primera línea, evaluar la educación inclusiva manifestada a través de las políticas, culturas y prácticas implica evaluar también las condiciones del centro, el contexto sociocultural, los procesos de las instituciones educativas y del aula, la convivencia y los resultados (Marchesi y Hernández, 2019). Sus indicadores principales son la presencia de una cultura inclusiva, la formulación de políticas públicas que fortalezcan el proceso inclusivo, además la existencia de una adecuada respuesta a la diversidad del estudiantado (prácticas). Hablar de evaluación significa valorar también los méritos y el desarrollo profesional del profesorado, evaluar sus competencias, su desempeño, lo que implica evaluar también la posibilidad de atender la pluralidad (Amaro et al., 2014; Arizabaleta y Ochoa, 2016).

A fin de que las experiencias de aprendizaje que obtiene el estudiantado en el contexto universitario sean significativas, en el proceso de evaluación se debe reconocer la diversidad y la particularidad de cada estudiante. En algunas investigaciones encontramos que el profesorado tiene poca información y formación sobre el uso de estrategias y técnicas específicas, por ejemplo, adaptaciones curriculares e innovaciones en la evaluación educativa para dar respuesta a las diferencias (Álvarez y López, 2015). Por tanto, las instituciones educativas deben preparar a sus profesionales para enseñar y actuar en diferentes contextos y realidades, manejando estrategias de atención a la diferencia en el salón de clase, evaluación diferenciada, pertinente y acorde a las características del estudiantado y sobre todo una institución que evalúe las dimensiones que permitan determinar si la misma camina hacia la educación superior inclusiva.

Las responsabilidades del profesorado y de las IES, sin duda alguna están vinculados con la participación, revisión, seguimiento, ajuste y evaluación de todos los procesos implicados en el proceso de enseñar y aprender, sobre todo enfocándose en la población que tiene discapacidad y diversidad. La necesidad de realizar seguimiento y evaluación constituye un componente de los gestores institucionales para dar atención al estudiantado con diversidad, realizando una reflexión del proceso y estableciendo propuestas de mejora. La práctica consolidada en

procesos de atender las diferencias exige evaluación de todas las circunstancias y de las disposiciones continuas para retroalimentar y mejorar el proceso educativo (Ruiz, 2019).

2 ESTUDIO EMPÍRICO. DISEÑO METODOLÓGICO

De acuerdo con Hernández et al., (2014) la investigación contempla la elaboración del diseño de la misma que surge a partir del problema detectado, la elección de la muestra, la recolección de datos mediante el uso de un instrumento, el análisis de los datos recolectados, la interpretación de los resultados y finalmente la comunicación de los mismos y elaboración de las conclusiones.

2.1 Presentación y delimitación del problema

En el siglo XXI, el desarrollo sostenible constituye una de las principales preocupaciones y una prioridad para las Naciones Unidas (ONU). Los objetivos propuestos por esta organización, entre otros documentos en la ya mencionada en la Agenda 2030, van orientados a conseguir un mundo pacífico, equitativo e inclusivo. Buscan corregir la brecha de desigualdad en cada país y entre países desarrollados y no desarrollados. Su lema “No dejar a nadie atrás” acentúa la importancia de la educación de calidad, siendo la educación inclusiva un elemento imprescindible para hacer efectivo este horizonte. Considerando la educación como un derecho de todas las personas, a través del sistema educativo, es necesario desarrollar competencias, valores y actitudes para construir sociedades sostenibles y pacíficas (Murga, 2015). En este contexto, la ES constituye el medio para abordar las problemáticas ambientales, considerando el enfoque de género, la interculturalidad, la equidad, el cuidado, como también la responsabilidad hacia generaciones presentes y futuras. Es pertinente que, desde las universidades, se responda a la demanda social incorporando en sus currículos aspectos vinculados a políticas, prácticas y elementos de cultura inclusiva, así como también garantizando la formación de competencias en educación inclusiva del profesorado y sensibilizando a toda la comunidad universitaria todo lo vinculado con la atención a la diversidad.

La tarea de construir entornos más inclusivos compromete a toda la sociedad, no obstante, cambiar las prácticas de exclusión en el sistema educativo hacia la inclusión constituye un objetivo y un rol fundamental de la universidad como institución formadora. La universidad está llamada a promover educación de calidad, que garantice la paridad, la igualdad, la inclusión, la educación se le considera como el camino más importante para garantizar la

sostenibilidad de la vida y en la ES se exhorta a sensibilizar sobre la necesidad de que todos los miembros de la institución universitaria se involucren en las acciones conducentes a una mayor inclusión y la sostenibilidad.

De manera específica, dentro de las aulas en el proceso de enseñanza – aprendizaje y también desde los ámbitos de investigación, vinculación e institucionalización se deben promover nuevos saberes, novedosas culturas, políticas y prácticas que trascienda a la sociedad en su conjunto, en la búsqueda de la transversalización de la igualdad, la inclusión, el desarrollo sostenible, guiados bajo la premisa que el logro de la calidad de la ES es inseparable de la equidad y la inclusión.

Somos conscientes de la importancia de evaluar el contexto universitario en el desarrollo de las dimensiones de la educación inclusiva, por ello consideramos que esta investigación responde fundamentalmente a interrogantes como:

- ¿Cuáles son las percepciones personales y profesionales que tiene el profesorado acerca de la educación inclusiva y atención a la diversidad?
- ¿Cuáles son las dimensiones que se desarrollan en mayor medida con la educación inclusiva?
- ¿Existe relación entre la percepción de las dimensiones de prácticas, culturas y políticas inclusivas con la formación del profesorado, la experiencia docente y las áreas de formación a la que pertenecen?
- ¿Qué políticas de la educación inclusiva sustentan el desarrollo de la atención a la diversidad en el contexto universitario?
- ¿Cuáles son los valores inclusivos con los que se identifican las Facultades y qué acciones promueven para atender la diversidad?
- ¿Qué tipo de políticas y prácticas se despliegan en el contexto universitario hacia el propósito de garantizar la educación inclusiva y el desarrollo sostenible?
- ¿Cuáles son las necesidades formativas que presentan los profesionales de las distintas Facultades en torno a la educación inclusiva y el desarrollo sostenible?

Teniendo en cuenta estas preguntas, esta tesis doctoral se enmarca en la teoría de la educación inclusiva en el contexto universitario, asumiendo como objeto de estudio las dimensiones contempladas en el *Index for inclusion*. Pretende promover los términos a partir del cual se impulsa el cambio a una mayor inclusión en el contexto de la Universidad de Cuenca, a partir de la autoevaluación de las dimensiones constantes en el Índice y teniendo en cuenta el

punto de vista de los dos principales actores de la comunidad educativa, esto es: estudiantes y profesorado.

2.2 Objetivo general

El objetivo principal que nos proponemos en esta investigación es:

Evaluar la educación inclusiva en sus distintas facetas: creación de culturas, generación de políticas y desarrollo de prácticas inclusivas de la Universidad de Cuenca para diseñar programas formativos orientados a docentes universitarios.

Como objetivos específicos nos planteamos:

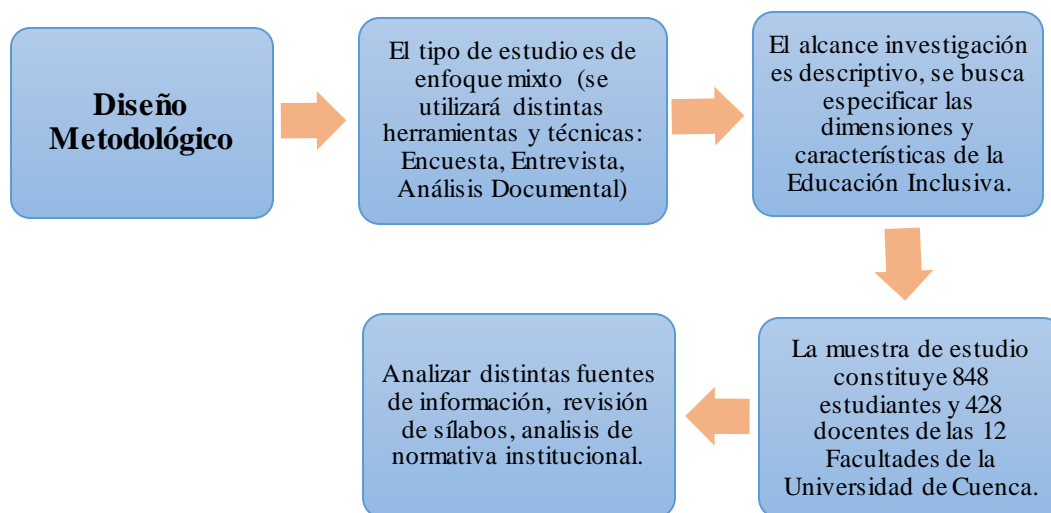
- a. Evaluar la creación de culturas, generación de políticas y desarrollo de prácticas inclusivas de la Universidad de Cuenca
- b. Establecer las necesidades universitarias para avanzar en un plan efectivo de formación en educación inclusiva.

2.3 Metodología

El diseño de esta investigación es explicativo secuencial, combinando las bondades de la investigación cuantitativa y cualitativa. En un primer momento se recabarán y analizarán datos cuantitativos, más adelante se trabajará datos cualitativos. En este caso, la mezcla mixta ocurre cuando los resultados cuantitativos iniciales informan a la recolección de los datos cualitativos (Bisquerra, 2004), una vez que los mismos son consolidados se procederá con el análisis respectivo.

El alcance de la investigación cuantitativa es de tipo descriptivo, debido a que pretende detallar las características presentes en la muestra seleccionada. Como refieren Hernández et al. (2014), la investigación descriptiva pretende definir propiedades, características y rasgos importantes del tema a analizar, describiendo tendencias de una población. Si los datos lo permiten y de acuerdo con el objetivo propuesto se intentará llegar a un nivel correlacional, es decir indicar como se relacionan las variables tratadas en la presente investigación (educación inclusiva, percepción docente y políticas, prácticas y cultura inclusiva).

Figura 3. *Diseño Metodológico*



Fuente: Elaboración propia.

A continuación, presentamos el diseño metodológico de este trabajo en la pretensión de dar respuesta a los objetivos formulados al comenzar la investigación, los que hemos situado en el contexto educativo de la Universidad de Cuenca, específicamente en la percepción del profesorado y estudiantes de las doce Facultades que componen el espacio universitario.

En un primer momento, nos hemos interesado por conocer la percepción que tienen docentes y el estudiantado en relación con las dimensiones culturales, políticas y prácticas inclusivas en la Universidad de Cuenca, datos que nos permitan diseñar programas formativos orientados a docentes universitarios. Por otro lado, queremos identificar la creación de culturas, generación de políticas y desarrollo de prácticas inclusivas de la Universidad de Cuenca, desde la evaluación de los gestores de manera que nos posibilite establecer las necesidades universitarias, para avanzar en un plan efectivo de formación en educación inclusiva para la comunidad universitaria.

2.4 Universo y muestra

La población objeto de esta investigación se encuentra integrada por dos conjuntos de participantes: profesorado y estudiantes de la universidad de Cuenca.

La universidad, cuenta con tres grandes campus: Yanuncay, Paraíso y Central. El total de docentes corresponde a las doce Facultades de la Universidad de Cuenca, en sus distintas

modalidades de Grado, sus líneas de formación y especialización vinculadas a sus áreas de trabajo, por lo que, tenemos una diversidad del profesorado pertenecientes a los distintos campus y a las distintas áreas del conocimiento.

Para alcanzar los objetivos se decidió trabajar con distintos instrumentos. En primer lugar, el cuestionario *Index for inclusion* para el que se necesitaba una amplia muestra de docentes y estudiantes. Con posterioridad y para profundizar en la información obtenida se decidió utilizar la técnica de la entrevista con personas clave de la Universidad de Cuenca y para ello se seleccionó una muestra intencional.

Los participantes de la investigación constituyen el profesorado de las doce Facultades de la Universidad de Cuenca. De la población, que en la actualidad son 1.153, se trabajará con una muestra probabilística de tipo estratificada, que con un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 3% corresponde a 428 docentes. Los docentes de la Universidad de Cuenca se clasifican en titulares, ocasionales e invitados. Para ser parte de esta institución de ES deben cumplir los requisitos exigidos en el Reglamento de Régimen Académico en el articulado correspondiente. El ingreso y el escalafón docente lo realizan en base al Reglamento de Escalafón y Carrera Docente de la Universidad de Cuenca.

En cuanto al estudiantado, la población total corresponde a 15.913 estudiantes matriculados desde el primer ciclo hasta el último año de sus carreras. La totalidad corresponde a las 12 Facultades con las 56 carreras que se ofertan en la actualidad. Cabe indicar que algunas carreras se encuentran en proceso de cierre, por lo que se encuentran habilitadas para registro de títulos, por tanto, contemplan estudiantes de los últimos años de su formación.

Teniendo como base este dato, debemos considerar también que, en relación al estudiantado existe una gran diversidad referida sobre todo a género, lugar de procedencia, condición socioeconómica y auto identificación étnica. De igual manera, para calcular la muestra del total de estudiantes matriculados con margen de error de 3,5 y con un nivel de confianza 95% correspondió a 848 participantes, a quienes se aplicó la encuesta del *Index for inclusion* adaptado a la educación superior.

Se generó un muestreo probabilístico con afijación proporcional al número de docentes y estudiantes por cada facultad de la Universidad de Cuenca.

$$\frac{N * (\alpha_c * 0,5)^2}{1 + (e^2 * (N - 1))} = \text{Muestra}$$

Dónde

α_c = Valor del nivel confianza (varianza)

e = Margen de error

N = Tamaño de la población

El proceso de selección muestral estuvo sujeto al cumplimiento de ciertos criterios de inclusión y exclusión, tal como se presenta a continuación:

Tabla 9. *Criterios de inclusión para seleccionar a docentes y estudiantado*

	Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
Estudiantes	Ser estudiantes de la Universidad de Cuenca a partir del segundo ciclo de estudios	Estudiantes que no hayan aprobado el primer ciclo en sus carreras
Docentes	Ser docentes (titular o contratado) de la Universidad de Cuenca. Tener como mínimo un año de experiencia en ejercicio de la docencia universitaria.	Docentes que expresen su deseo de no participar con la investigación. Docentes con menos de un año en la Universidad Cuenca

Fuente: Elaboración propia

En este punto, resulta importante resaltar la diversidad de la muestra, hecho que responde a la heterogeneidad del estudiantado de la Universidad de Cuenca. Las personas que estudian en esta IES se dividen según áreas del conocimiento, así como también según el lugar de procedencia, edad, facultad a la que pertenecen, año de graduación, género, entre otros elementos que pueden marcar la heterogeneidad y la diversidad, de manera que también el aprendizaje del estudiantado que ingresa a esta casa de estudios podría verse influenciado por estas particularidades. Conviene señalar en este apartado, que solamente en estos dos últimos periodos encontramos un número de estudiantes identificados con el Grupo LGBTI.

Figura 4. *Estudiantes matriculados en relación con el área del conocimiento y género*

Facultad	Mar21-ago21				Sep21-feb22			
	Femenino	Masculino	GLB TI	Total	Femenino	Masculino	GLB TI	Total
Arquitectura y Urbanismo	328	394	4	726	382	432	3	817
Artes	324	390	18	732	389	434	24	847
Ciencias Agropecuarias	728	512	6	1.246	809	557	10	1.376
Ciencias de la Hospitalidad	457	303	10	770	522	321	12	855
Ciencias Económicas Y Administrativas	1.270	840	6	2.116	1.466	928	10	2.404
Ciencias Médicas	1.394	621	14	2.029	1.647	638	21	2.306
Ciencias Químicas	645	609	7	1.261	676	639	7	1.322
Filosofía, Letras Y Ciencias de la Educación	1.041	826	17	1.884	1.168	918	21	2.107
Ingeniería	245	1.008	6	1.259	259	1.055	10	1.324
Jurisprudencia y Ciencias Políticas y Sociales	689	380	16	1.085	756	379	13	1.148
Odontología	312	152	3	467	349	156	4	509
Psicología	468	246	13	727	564	239	15	818
Total General	7.901	6.281	120	14.302	8.987	6.696	150	15.833

Fuente: Dirección de Planificación de la Universidad de Cuenca (2021)

La Universidad de Cuenca, al ser una IES ubicada en la zona sur del Ecuador, ofrece su formación sobre todo a un estudiantado procedente de las provincias del Azuay, Cañar y el Oro. Pese a ello, es necesario indicar que en la actualidad su área de incidencia es mayor, y se encuentra en las aulas universitarias estudiantes provenientes de todas las provincias (Universidad de Cuenca, 2021). Al ser una IES de carácter pública recibe estudiantes de diversas provincias y distintos sectores sociales del país, situación que de alguna manera puede marcar también la pluralidad en el estudiantado.

Tabla 10. *Estudiantes matriculados por provincia de procedencia*

Provincia	Sep21-Feb22	%
Azuay	11.396	73,67 %
Cañar	1.084	7,01 %
El Oro	835	5,40 %
Loja	634	4,10 %
Morona Santiago	378	2,44 %
Pichincha	282	1,82 %
Guayas	195	1,26 %
Zamora Chinchipe	131	0,85 %
Chimborazo	122	0,79 %
Tungurahua	77	0,50 %
Santo Domingo De Los Tsáchilas	53	0,34 %
Manabí	51	0,33 %
Imbabura	45	0,29 %
Los Ríos	42	0,27 %
Cotopaxi	35	0,23 %
Sucumbíos	21	0,14 %
Santa Elena	19	0,12 %
Bolívar	15	0,10 %
Esmeraldas	14	0,09 %
Pastaza	11	0,07 %
Napo	10	0,06 %
Carchi	10	0,06 %
Orellana	5	0,03 %
Galápagos	5	0,03 %
Total	15.470	

Fuente. Informe de gestión 2021.

Una vez identificados la muestra con cada una de sus características, la selección de los participantes fue aleatoria. Se fijaron estudiantes por cada una de las Facultades, así como también docentes que representen a las doce Facultades de la universidad. Cabe indicar que las Facultades que tienen un número mayor de estudiantes y profesorado son también las que proporcionan un porcentaje mayor de participantes para la aplicación del instrumento de investigación.

2.5 Instrumentos

a) Cuestionario sobre Adaptación del Index for Inclusion al ámbito de la Educación Superior.

En el estudio se utilizará el Índice de Inclusión, instrumento original que fue creado por Booth y Ainscow (2001), y la adaptación para el contexto de la educación superior realizada por Salceda e Ibáñez (2015). Permitirá evaluar la percepción del profesorado y estudiantes sobre culturas, políticas y prácticas inclusivas en ES.

Conviene señalar que, para los creadores originales, el *Index for Inclusion* constituye uno de los modelos más flexibles y adecuados que actualmente está presente, para dar lugar al revuelco inclusivo que las instituciones educativas en sus diferentes niveles deben emprender.

En el Índice, la exclusión y la inclusión se examinan mediante los indicadores organizados dentro de tres dimensiones que están conectadas con la vida de las instituciones educativas: Culturas, Políticas y Prácticas. Tal como fue propuesto posibilita identificar las barreras que dificultan los tres elementos fundamentales de la inclusión educativa: la presencia, el aprendizaje y la participación. Tras varios años de aplicación, en la actualidad pretende también utilizarse al contexto universitario, con dimensiones, secciones e indicadores adaptados a ES, a través de las cuales se confronta la situación en la universidad, con la finalidad de definir prioridades de desarrollo.

El *Index for Inclusion*, desde su primera edición, hace ya más de quince años, tiene la finalidad de “apoyar a los centros educativos en los procesos de supervisión de sus prácticas educativas para avanzar hacia centros más inclusivos” (Booth et al., 2015, p. 6). Parte de la consideración de las opiniones que presenta el profesorado, el estudiantado, las familias, los integrantes del comité escolar, así como de otros integrantes de la comunidad educativa. Desde su difusión en Reino Unido, “el *Índex* se reveló como una guía de gran utilidad para ayudar a los centros educativos a poner en marcha y desarrollar procesos de revisión e innovación encaminados a la transformación de estos, con la finalidad de hacer efectivo el derecho de todos los alumnos y alumnas, sin exclusiones a una educación Inclusiva” (Booth et al., 2015, p. 6).

El instrumento original ha sido adaptado y traducido a varios idiomas entre ellos el español. Desde su creación básicamente se ha estado aplicando durante muchos años en los niveles de educación básica e inicial. Salceda e Ibáñez (2015) revisaron el instrumento con el objetivo de poder aplicarlo en el nivel universitario. En esta revisión se incluyen contribuciones cualitativas

que han sido coleccionadas durante el análisis del juicio a expertos y señalan conclusiones teóricas renovadas que surgen de la interpretación.

Salceda e Ibáñez (2015) construyen una herramienta que a, criterio de sus creadoras permitiría evaluar culturas, políticas y prácticas en la ES. Además de evaluar estas tres dimensiones que vienen contempladas en el instrumento original, señalan que, el *Índex* permitiría implementar medidas de tratamiento inclusivo en cada una de las dimensiones y secciones en los que se presenta como una opción de evaluar si una institución avanza hacia la educación inclusiva

Así entonces, la filosofía de la inclusión y el instrumento que se utilizará en la presente investigación, tal como señalan las autoras, defienden una educación eficaz para todas las personas. A nivel universitario implica garantizar el acceso, la colaboración y el éxito de todo el estudiantado, convirtiéndose en responsabilidad del Estado, concretamente del Sistema de Educación Superior.

En este estudio hemos aplicado este instrumento, dirigido al profesorado y el estudiantado de la universidad, dicha herramienta está compuesto de 48 ítems que corresponden a tres dimensiones, con dos secciones cada una (Figura 4, Anexo1). Cada ítem es valorado en una escala de 1 al 3, siendo 1= En desacuerdo, 2= Bastante de acuerdo, 3= Totalmente de acuerdo, quedando la opción 4, como una elección que indica la ausencia de conocimiento sobre el ítem; es decir, los participantes al señalar la opción 4, están indicando la necesidad de contar con mayor información para responder el cuestionario.

El instrumento incorpora un cuerpo de materiales perfilados para sostener a las universidades, en el proceso de conquistar instituciones educativas con un estándar de educación inclusiva. Su propósito es ayudar a construir comunidades colaborativas, animando al profesorado a participar y levantar iniciativas novedosas, teniendo como base sus pensamientos y permitiendo que valoren con pormenor las posibilidades serias con las que cuenta la universidad para aumentar el aprendizaje y la intervención de sus actores.

Las dimensiones que propone el *Index for inclusion* adecuado a la ES son las siguientes:

Dimensión A: Crear Culturas Inclusivas.

- Sección A.1. Construir Comunidad
- Sección A.2. Establecer valores inclusivos

Esta dimensión se centra en crear una colectividad positiva, agradable, participante e inspiradora, en la que cada integrante sea valorado. Hablar de cultura inclusiva es desplegar valores incluyentes que sean participados por todos los miembros de la Facultad (Salceda e Ibáñez, 2015). Más adelante estos valores serán transmitidos a los nuevos miembros y guiarán las medidas que se adopten y que suelen concretarse en las políticas educativas.

Dimensión B: Elaborar Políticas Inclusivas

- Sección B.1. Desarrollar una Universidad para todas las personas
- Sección B. 2. Organizar el apoyo para atender a la diversidad

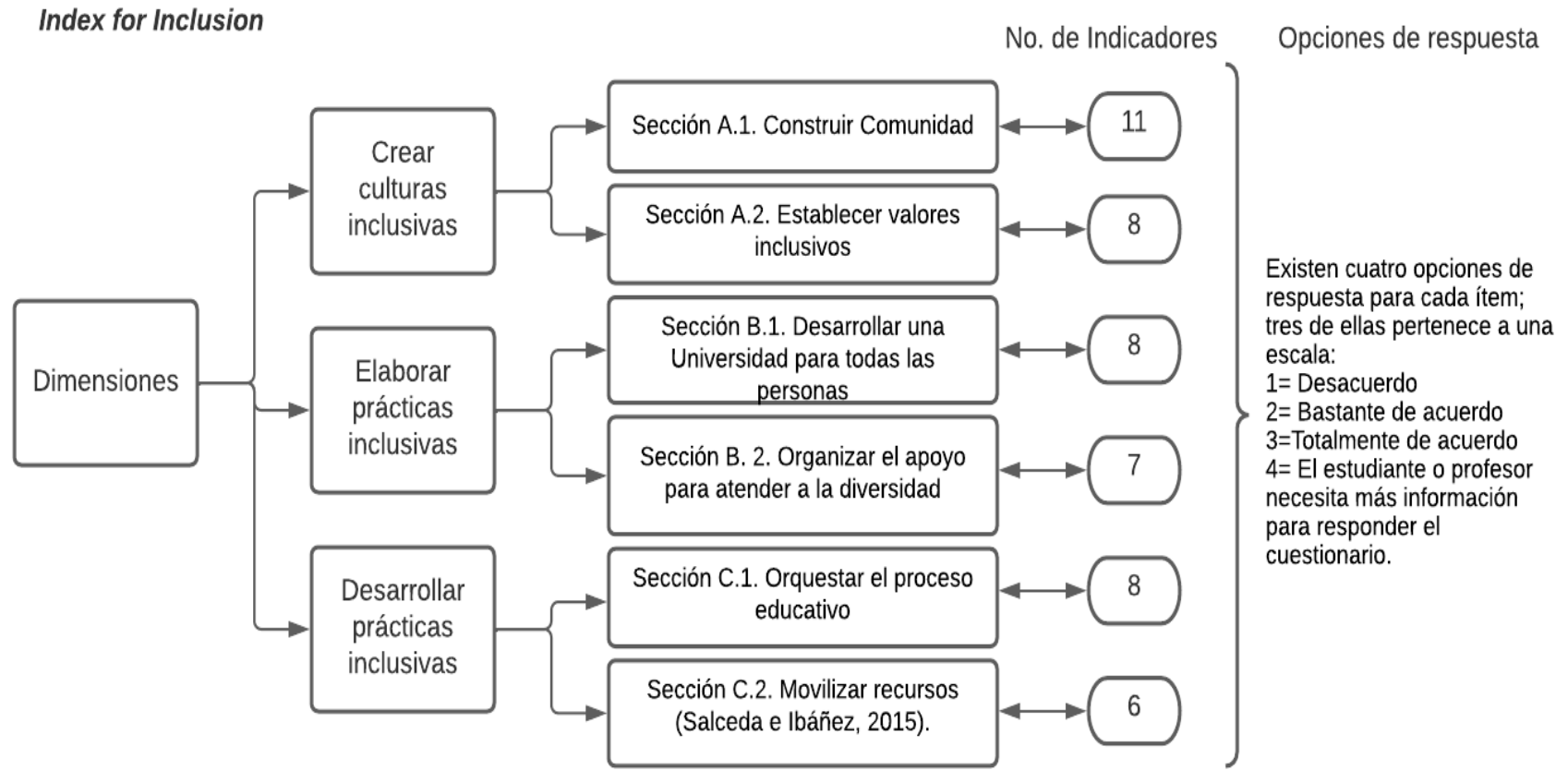
Esta dimensión pretende certificar que la inclusión sea el centro de desarrollo de la comunidad universitaria, influyendo en las políticas, con la pretensión de mejorar el aprendizaje e implicación de todo el estudiantado. Con esta dimensión nos imaginamos a la inclusión como el punto referencial del proceso de modificación de una institución educativa, buscando modos de apoyo a todos los miembros de la comunidad universitaria en el marco del respeto a cada ser humano (Salceda e Ibáñez, 2015). Para ello, cualquier actividad organizada desde la institución universitaria que aumente su capacidad para ofrecer respuesta a la pluralidad del estudiantado debe ser bienvenida.

Dimensión C: Desarrollar prácticas inclusivas.

- Sección C.1. Orquestar el proceso educativo
- Sección C.2. Movilizar recursos

Las prácticas inclusivas deberán expresar la cultura y las políticas inclusivas de la institución universitaria, certificando que en este espacio se suscite la contribución de todo el estudiantado, considerando su conocimiento y experiencias adquiridos. A criterio de Salceda e Ibáñez, (2015) esta dimensión “pretende integrar docencia y redes de apoyo para conseguir superar las barreras para el aprendizaje y la participación, garantizando el reflejo de la cultura y las políticas inclusivas de la facultad” (p. 17). Además, dentro de esta dimensión se resalta la importancia de prestar cuidado a la figura del profesorado, pues se constituyen como los principales guías, para el cambio hacia la educación inclusiva de su institución educativa. El docente organizará el proceso de enseñanza – aprendizaje y la comunidad universitaria, movilizará los recursos para garantizar el aprendizaje de todos.

Figura 5. *Propiedades del Index for Inclusion adaptado a la Educación Superior*



Desglosando cada dimensión se presentan una sucesión de indicadores (Tabla 11) que contienen varios ítems que simbolizan una manifestación de pretensiones con las que se confronta el escenario existente en la comunidad universitaria. Una parte esencial del *Index for Inclusion* adaptado a la ES, a criterio de sus creadoras consiste en el intercambio de información entre el profesorado, estudiantes y gestores, acerca de lo que se conoce de la institución en relación a su actual marcha, con el propósito de identificar barreras que obstaculicen el aprendizaje y la participación dentro de ella.

Tabla 11. *Dimensiones, secciones e ítems del Index for inclusion*

Dimensión A: Crear Culturas Inclusivas

Sección: A.1. Construir Comunidad

- A.1.1 Todo el mundo se siente acogido
- A.1.2 Los recursos del entorno local se utilizan para apoyar el aprendizaje
- A.1.3 La Facultad implementa estrategias para vincularse a redes locales y regionales de política social
- A.1.4 La Facultad involucra a la comunidad universitaria en el diseño de propuestas para la mejora de la convivencia interna
- A.1.5 El aula es un espacio social y educativo de participación
- A.1.6 Existe colaboración entre el profesorado y el personal no docente (administrativo, consejería, limpieza)
- A.1.7 El trabajo desarrollado por el personal no docente (administrativo, consejería, limpieza) es conocido y valorado por estudiantes y profesorado
- A.1.8 Las relaciones entre el profesorado y el alumnado se basan en el respeto mutuo
- A.1.9 El alumnado participa en los órganos de representación estudiantil (Consejo Directivo, Junta académica, Consejo Universitario)
- A.1.10 El alumnado se apoya mutuamente para lograr metas educativas
- A.1.11 Toda la comunidad universitaria siente orgullo de pertenecer a esta Universidad

Sección: A.2. Establecer Valores Inclusivos

- A.2.1 Toda la comunidad universitaria se identifica con la filosofía, los principios y los objetivos de la educación inclusiva
- A.2.2 La Facultad transmite al entorno local que es una institución donde se generan transformaciones que contribuyen a mejorar la sociedad
- A.2.3 La Facultad impulsa acciones que promueven conductas sociales positivas y la solidaridad en oposición al individualismo y el utilitarismo
- A.2.4 La Facultad implementa acciones para prevenir riesgos psicosociales
- A.2.5 La Facultad implementa acciones para disminuir las prácticas discriminatorias

- A.2.6 Todos los miembros de la Facultad son tratados como personas que desempeñan un “rol” fundamental para el buen funcionamiento de la misma
 - A.2.7 El profesorado tiene expectativas altas sobre todo el alumnado
 - A.2.8 El profesorado implementa acciones para eliminar las barreras al aprendizaje y la participación
-

Dimensión B: Elaborar Políticas Inclusivas

B.1. Desarrollar una Universidad para todas las personas

- B.1.1 Se organizan jornadas de puertas abiertas y actividades regulares de apertura a la comunidad no Universitaria
- B.1.2 La Facultad es accesible para todas las personas
- B.1.3 Se revisan los recursos para que respondan a una realidad cambiante
- B.1.4 El alumnado que ingresa a la Facultad recibe una atención que garantiza su preparación para la vida y el mundo laboral
- B.1.5 Los servicios complementarios que ofrece la Facultad (cafetería, deportes, tutorías) se ajusta a las necesidades de la comunidad educativa
- B.1.6 Los nombramientos y las promociones docentes son justas
- B.1.7 Se ayuda al profesorado de nueva incorporación a adaptarse a la Facultad
- B.1.8 Cuando el alumno accede a la Facultad por primera vez se le ayuda a adaptarse

B.2. Organizar el apoyo para atender a la Diversidad

- B.2.1 La Facultad define las políticas para la atención a la diversidad y responde por su divulgación y cumplimiento
 - B.2.2 Se promueve la investigación y formación del profesorado en temas relacionados con la educación inclusiva
 - B.2.3 Existen formas de apoyo pedagógico para el alumnado que lo necesita
 - B.2.4 Los procedimientos tradicionales de evaluación del alumnado se combinan con otros
 - B.2.5 El profesorado recibe formación para gestionar la disciplina en el aula
 - B.2.6 Existen alternativas de enseñanza y tutorización no presencial para el alumnado que lo necesita
 - B.2.7 Se implementan acciones para detectar las relaciones de abuso de poder o bullying
-

Dimensión C: Desarrollar Prácticas Inclusivas

C.1. Organizar el proceso educativo

- C.1.1 Los contenidos de las materias de estudio están conectados a problemáticas sociales relevantes
- C.1.2 Los contenidos de las materias de estudio se adecúan a la diversidad del alumnado
- C.1.3 Se organizan grupos de aprendizaje para que todo el alumnado se sienta valorado
- C.1.4 En la organización de espacios y tiempos se tiene en cuenta a las personas que conforman la comunidad universitaria
- C.1.5 Se implica activamente al alumnado en su propio aprendizaje
- C.1.6 El profesorado apoya el aprendizaje y la participación de todo el alumnado
- C.1.7 El profesorado planifica, revisa y enseña en colaboración con otros docentes
- C.1.8 La evaluación motiva y refleja los logros del alumnado

C.2. Movilizar Recursos

- C.2.1 Se conocen y se aprovechan los recursos de la comunidad universitaria para asegurar la inclusión efectiva de todos sus miembros
- C.2.2 Los recursos de la Facultad se distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión
- C.2.3 La tutoría Universitaria es un ámbito integrado en el servicio de orientación de la facultad a disposición de cualquier miembro de la misma
- C.2.4 La experiencia del profesorado se aprovecha plenamente para enriquecer el proceso educativo
- C.2.5 El profesorado genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación
- C.2.6 La diversidad del alumnado se utiliza como recurso para enriquecer el proceso educativo ⁴

Fuente: Elaboración propia a partir de Salceda e Ibáñez 2015

Con el cuidado de no equivocarnos, podemos señalar que, el *Index for inclusion* es el documento referencial para comprender y crear educación inclusiva. Al ser un conjunto de materiales diseñados para apoyar el avance hacia la inclusión de los centros escolares teniendo siempre presente las opiniones del profesorado, los gestores, las familias, el estudiantado y demás integrantes de la comunidad (Booth y Ainscow, 2005).

Para esta investigación, antes de aplicar este instrumento hicimos un pilotaje con el estudiantado de la Facultad de Psicología, en este proceso se modificó la primera palabra de la

⁴ Se describe el instrumento con todas las dimensiones, secciones e indicadores con la finalidad de en adelante en la presentación de resultados e interpretación de los mismos se utilizará solo la numeración de los indicadores.

sección C.1. que indicaba en el instrumento original ‘Orquestar el aprendizaje’, el cambio se realiza porque los estudiantes manifestaron no estar muy familiarizados con el término y que el mismo les causaba ruido, de allí que hemos escogido “Organizar el aprendizaje”, entendiendo que este término se constituye en un sinónimo y sobre todo es más familiar en el contexto universitario donde aplicamos el instrumento.

Conviene señalar, además, que en esta investigación al igual que sucede en varios estudios del campo de las ciencias sociales y de la conducta, se procuró que el instrumento cumpliera con las dos características deseables de toda medición como son la confiabilidad y la validez. Para medir fundamentalmente la confiabilidad del instrumento se utilizó el Coeficiente Alpha de Cronbach que se constituye en un modelo de consistencia interna, basado fundamentalmente en el promedio de las correlaciones entre los ítems.

Utilizamos el Alpha de Cronbach porque permite tener un tratamiento de la confiabilidad del instrumento, es decir el resultado admite analizar la consistencia o estabilidad de la medida utilizada en la investigación. En este caso, el *Index for Inclusion* adaptado a la educación superior que, al demostrarse como un instrumento caracterizado por la confiabilidad, los datos que se obtengan de la investigación, los resultados podrán ser interpretados de manera significativa y correcta.

Conviene aclarar también que, al establecer la fiabilidad por dimensiones y secciones, las medidas de confiabilidad indican un nivel satisfactorio de fiabilidad, pues los valores obtenidos son superiores a 0.80, lo cual parece indicar que los ítems del instrumento utilizado están relacionados recíprocamente.

En este caso, se reportó una fiabilidad muy alta en todas las dimensiones y secciones de la escala. En efecto la fiabilidad a nivel general (total) y de todas las tres dimensiones es mayor a 0.90 mientras que, la fiabilidad es las seis secciones es aproximadamente 0.85. Con ello se puede concluir que existe consistencia interna entre los ítems del cuestionario permitiendo emplear la puntuación en cualquiera de las dos modalidades: como dimensión y como sección (Tabla 12).

Tabla 11. *Coefficiente de fiabilidad Alfa de Cronbach de las tres dimensiones y las seis secciones*

		<i>Alfa de Cronbach</i>
A	Crear culturas inclusivas	0.91
A.1.	Construir comunidad	0.85
A.2.	Establecer valores inclusivos	0.86
B	Elaborar políticas inclusivas	0.92
B.1.	Desarrollar una universidad para todas las personas	0.86
B.2.	Organizar el apoyo para atender a la diversidad	0.87
C	Desarrollar prácticas inclusivas	0.93
C.1.	Orquestar el proceso educativo	0.90
C.2.	Movilizar recursos	0.88
Total		0.96

Fuente: Elaboración propia

De los resultados obtenidos, podemos señalar que la confiabilidad del instrumento obtenida media el Alpha de Cronbach permite indicar que, la herramienta utilizada en esta investigación no contempla errores de medición como un instrumento de medida y por lo tanto, expresamos que el *Index for inclusión* adaptado a la Educación Superior que fue aplicado en nuestro estudio se constituye en un instrumento confiable, es decir mide lo que pretende medir, reflejando sus indicadores precisión, equivalencia, consistencia interna y estabilidad con las secciones y dimensiones que contempla el instrumento manejado.

b) Técnica de análisis de información

En un segundo momento se efectuó un análisis de documentación de la Universidad de Cuenca como: normativas (estatuto, reglamentos, resoluciones) y sílabos.

A criterio de Bisquerra (2004) al análisis documental en el marco de una investigación puede ofrecer algunas ventajas. Entre ellas, la posibilidad de obtener información con mayor credibilidad que las obtenidas con otros instrumentos. Generalmente es información de fácil acceso a pesar de haber pasado por la óptica de quien lo escribe o publica, permiten realizar diagnósticos en profundidad del contexto de investigación que, en este caso, se enfoca a la revisión de programas, sílabos y mallas curriculares, para determinar la presencia de aspectos vinculados a la educación inclusiva.

El objetivo de este análisis fue determinar cómo se recoge la educación inclusiva en el plano normativo de esta universidad y si contempla insumos referidos a educación inclusiva dentro de las mallas curriculares de cada una de las carreras que se ofrecen en las doce Facultades de la Universidad de Cuenca. Concretamente se pretendía obtener información sobre el desarrollo de las políticas (normativa), culturas (ambientes e instancias) y prácticas inclusivas (acciones) como dimensiones de la educación inclusiva dentro de la Universidad de Cuenca.

La documentación analizada en este apartado son documentos oficiales y públicos que están disponibles en la página web de la universidad como fuentes de información para todas aquellas personas que deseen conocer elementos referentes a políticas de gestión, misión y visión estudiantil, descripción de carreras, mallas curriculares, entre otros aspectos de la Universidad de Cuenca. También hemos revisado informes de gestión de las autoridades que ha sido elaborados desde la Dirección de Planificación estratégica de la Universidad.

Los documentos oficiales utilizados para este trabajo de investigación corresponden a material interno, es decir documentos generados y disponibles dentro de la institución superior, la misma que permite obtener información valiosa sobre su dinámica interna, organigrama, normativa, funciones, finalidades, entre otros.

El análisis documental utilizado en esta parte de la investigación permite complementar y validar la información obtenida con la aplicación del cuestionario. Al ser un actividad sistemática y planificada, permitió examinar documentos escritos con el propósito de obtener información fidedigna y práctica para revelar los intereses y perspectivas de aquellos que lo han escrito (Bisquerra, 2004). En este caso, revisando la documentación escrita publicada tanto en la página web de la Universidad de Cuenca, así como en los informes de gestión de las principales autoridades de la universidad se puede obtener información referente a políticas inclusivas, acciones u acontecimientos que no fueron visibles en la aplicación de la encuesta al profesorado y estudiantes y elementos que se establecen para avanzar hacia una cultura inclusiva.

En este caso concreto, utilizando la técnica del análisis documental, se podrá vislumbrar la perspectiva oficial y/o institucional con relación a las dimensiones de la educación inclusiva referidas a políticas, culturas o prácticas inclusivas que nos encontramos investigando y que han sido previamente consultadas a una muestra de profesores y estudiantado de la universidad.

d) Entrevistas

La entrevista, como técnica, permite obtener información de forma oral y personalizada sobre acontecimientos vividos por el profesorado participante, la información gira sobre todo en referencia a las dimensiones de la educación inclusiva esto es, creación de culturas, elaboración de políticas y desarrollo de prácticas inclusivas. Al proporcionar información complementaria permite al investigador ir entrelazando temas e ir construyendo un conocimiento holístico y comprensivo de la realidad (Bisquerra, 2004).

La realización de las entrevistas nos permitirá obtener información completa y profunda, que nos ayudará a complementar la ya obtenida en la aplicación de la encuesta. Además, la entrevista consiente recoger información sin presencialidad y, con las aplicaciones de video llamada sin perder la riqueza de tener en frente a la persona, de contar con el lenguaje no verbal, con las modulaciones de la voz. Estos elementos sin duda son importantes a la hora de analizar la información correspondiente y que, en este caso, debido a las condiciones que atravesamos por la emergencia sanitaria producida por la Covid 19, resulta aconsejable. Recurrimos a esta técnica como una forma de conseguir información para complementar con los objetivos de nuestra investigación.

La técnica de la entrevista semiestructurada se basa en una guía de preguntas donde el entrevistador posee la libertad de introducir preguntas adicionales que le permitan aclarar conceptos y conseguir más información con relación a los temas elegidos (Hernández et al., 2014). En nuestro caso, sobre cuestiones que surgieron de las dimensiones propuestas en el *Index for inclusion* y que quedaron incompletas. Con la aplicación de la entrevista, el investigador posee flexibilidad para manejar el ritmo, la estructura y el contenido. La entrevista permite recolectar datos cualitativos frente a un problema de estudio que no se puede observar fácilmente, así mismo de acuerdo con Hernández et al., (2014) se obtiene respuestas sobre el tema en los términos, la expresión y el punto de vista del entrevistado, en sus propias palabras y se construyen a partir de las respuestas de la persona entrevistada.

Por tanto, se procedió a realizar entrevistas con la finalidad de continuar y profundizar los datos obtenidos en la primera fase de la investigación. Ello implicó la organización cuidadosa de la entrevista, la misma quedó organizada en sus tres momentos: preparación, desarrollo y valoración.

Todo ello permitió matizar los objetivos, identificar a las personas a ser entrevistadas, formular y secuenciar las preguntas y ubicar la herramienta para aplicar las entrevistas.

2.6 Variables de estudio

Las variables de estudio se asientan en las dimensiones que observa el *Index for inclusion* adaptado para la ES. El instrumento a través de sus variables permite encontrar barreras que entorpecen algunos principios de la inclusión educativa vinculados con la presencia, el aprendizaje y la participación.

El instrumento tal como se había indicado contempla tres dimensiones, de cada una se desprenden dos secciones. Con esta investigación esas dimensiones y secciones se relacionarán con datos sociodemográficos de los participantes referida a edad, área de conocimiento, años de experiencia entre otros. Esta relación facilitará obtener resultados y realizar un análisis descriptivo que permita posteriormente delinear procedimientos de desempeño para toda la comunidad universitaria.

Cada sección se encuentra integrada por un grupo de indicadores e ítems que preparan la posibilidad de establecer un perfil de la institución educativa, los resultados de alguna manera orientan las áreas con menor valoración, aquellas en las que conviene realizar una reflexión completa de la situación actual y sobre todo de las posibilidades futuras para conseguir universidades incluyentes. En el *Índex*, las tres dimensiones están interrelacionadas y deben ser asumidas con igual importancia e incidencia en el proceso de evaluación y acompañamiento hacia la inclusión.

Las dimensiones evaluadas mediante el *Index for inclusion* se detallan en la tabla 13.

Tabla 12. *Operativización de las variables del estudio*

Variables	Secciones	Definición
Dimensiones		
A. Crear culturas inclusivas	A.1. Construir Comunidad	Esta sección posibilita la evaluación de la generación de una cultura escolar, que promueva la necesidad de generar formas de trabajo con la finalidad de disminuir las barreras para el aprendizaje y la participación de todo el estudiantado.
	A.2. Establecer Valores Inclusivos	Mediante esta sección se pretende provocar a las instituciones educativas, para que en sus planificaciones institucionales se contemplen procesos de colaboración y participación que sean sostenibles en el tiempo y que sea gestionado desde los distintos actores.
B. Elaborar políticas inclusivas	B.1. Desarrollar una universidad para todas las personas	La sección B, facilita un proceso de reflexión que motive el cambio, permitiendo a la institución educativa transportarse en un viaje que le permita caminar desde el actual estado con todas las características que presente, hacia la consecución de una institución inclusiva. Contiene indicadores orientados a la accesibilidad, organización de procesos de inducción, servicios complementarios, nombramientos y promociones docentes.
	B.2. Organizar el apoyo para atender la diversidad	Anima a los profesionales que son parte del centro a compartir y construir nuevos aprendizajes, considerando la información que disponen sobre las condiciones que dificultan el aprendizaje y participación de su estudiantado. Los indicadores propuestos permiten evaluar si la facultad define políticas para atender la diversidad y sobre todo si las mismas son socializadas y se cumplen. Se conoce el apoyo y formación del profesorado para acompañar el proceso de inclusión, así como las formas de apoyo al estudiantado para garantizar su aprendizaje.

C. Desarrollar prácticas inclusivas	C.1. Organizar el proceso educativo	A través de esta sección, se evalúa si el centro promueve prácticas inclusivas en las aulas y sobre todo si reconoce los procesos de planificación e ejecución de ulteriores prácticas inclusivas. Permite, además, que la institución educativa en su conjunto reflexione sobre los contenidos adecuados a la diversidad del estudiantado, la organización de espacios y tiempos, la planificación, evaluación e implicación del estudiantado en su propio aprendizaje.
	C.2. Movilizar recursos	Permite valorar de forma detallada las posibilidades de incrementar el aprendizaje y la participación. De alguna manera, en esta sección la institución deberá analizar y priorizar elementos que son fundamentales para el cambio, aplicar nuevas prácticas, revisar el progreso realizado, movilizar recursos que no han sido utilizado por el personal, el estudiantado, los equipos, los padres de familia y otros integrantes de la comunidad universitaria. En general, evalúa el aprovechamiento de los recursos, la generación y distribución justa de los mismos, así como el hecho de mirar a la diversidad como un medio que posibilita enriquecer el aprendizaje.

Fuente: basado en *Index for inclusión* adaptado a la Educación Superior (Salceda e Ibáñez, 2015).

En general, las dimensiones que constituyen las variables a investigar tienen la función de dirigir a las instituciones educativas hacia el cambio. Las dimensiones que se desarrollan a través de las 6 secciones cuentan con varios indicadores que de forma conjunta permite tener un mapa cada vez más detallado de la situación real, así como trazar las posibilidades de un futuro más inclusivo. Estas variables que son investigadas en esta investigación, no se mueven de manera separada en la organización de la universidad, se podría decir más bien, que se intercalan entre sí, debido a que las mejoras en la cultura de la institución, requiere a su vez la enunciación de políticas que organizaran la ejecución de las prácticas (Gutiérrez et al., 2014).

Cada una de las dimensiones, se fracciona en dos secciones que se ajustan mediante un grupo de acciones, en la que cada una de las instituciones educativas deben implicarse, con el objetivo de ir mejorando el aprendizaje y la participación. En cada uno de los indicadores se suministran

preguntas que contribuyen en la definición de significado de una forma que motiva a las instituciones educativas a explorar su condición de inclusión educativa.

Es necesario señalar, que al cuestionario aplicado en la primera parte se anexó un apartado para solicitar datos sociodemográficos, con la finalidad de recolectar información necesaria del profesorado y estudiantes respecto a la edad, género, auto identificación étnica, lugar de procedencia y/o discapacidad. En el caso del profesorado se consultó también sobre nivel de estudios alcanzados, situación laboral, años de experiencia, y si han recibido formación en educación inclusiva.

Los datos sociodemográficos incluidos en el cuestionario pretenden obtener información para cubrir los objetivos específicos propuestos en la investigación. Permitirá tener una visión más profunda sobre la percepción del profesorado y estudiantes, considerando las dimensiones de la educación inclusiva relacionadas con la edad, el género, los años de formación, sobre todo, las características consultadas facilitarán la elaboración de conclusiones enfocadas a los aspectos vinculados a la inclusión educativa como, por ejemplo, lugar de procedencia, condición de discapacidad, identificación étnica y condición laboral, entre otras.

La ficha sociodemográfica anexada al instrumento permite, además conocer a los participantes, proporcionando una visión más completa del profesorado y estudiantes en función de la edad promedio, del género, de los años de experiencia, además consultamos elementos vinculados a: área de conocimiento, facultad, ciclo de estudios, con respecto al profesorado se consultó la formación profesional, la condición de discapacidad, la edad, la estabilidad laboral y el género que se constituyeron en datos relevantes. Los resultados permitirán distinguir lo obtenido entre diferentes subgrupos y reflexionar sobre la información indicada que, de no incluirse en la encuesta, se pasaría por alto elementos determinantes de la percepción de los procesos inclusivos a nivel universitario.

2.7 Proceso de recogida de datos

Con la muestra seleccionada, así como los cuestionarios revisados y organizados para docentes y estudiantado se realizó un levantamiento de la información durante el semestre marzo y julio del año 2019. Se aplicó un consentimiento informado tanto al profesorado como a estudiantes y luego

se procedió a encuestar de forma personal a quienes voluntariamente aceptaron participar de esta investigación.

Se procedió con la aplicación de la prueba en cada una de las doce Facultades para lo cual se contó primeramente con la autorización de los Decanos para encuestar tanto al profesorado ya los estudiantes (Anexo 4), así como, con el permiso de los docentes para ingresar a sus aulas. En el caso del profesorado, se les aplicó en las juntas académicas previo a ello se coordinó la acción con los Directores de Carrera para contar con necesario el espacio físico para la aplicación. Con el oficio de autorización firmado por los señores Decanos, se procedió a reunirnos con los directores de carrera para solicitar la aplicación en la hora de junta al profesorado participante, así como, solicitar a docentes los permisos respectivos para aplicar al estudiantado en cada una de sus aulas, en una determinada hora de clase.

Una vez en presencia del estudiantado y/o docentes, se les entregaba el consentimiento informado para que sea revisado y firmado autorizando la participación, posterior a ello, se entregaban los cuestionarios y brevemente se explicaba el registro de la información. En el caso del estudiantado, en el grupo clase, se les entregaba y se permanecía con ellos hasta cumplir el cuestionario, con la finalidad de solventar dudas y controlar el proceso. Una vez completados se recogieron los cuestionarios y se agradecía la participación.

Resulta importante señalar que, durante la recogida de los datos se presentaron varias dificultades que alteraron el tiempo de aplicación de la encuesta, determinando de alguna manera la extensión de las fechas para completar con la muestra seleccionada. En el caso del profesorado, si bien la junta académica resultaba ser buena opción para aplicar, no siempre las Facultades llevaban a cabo la misma, por lo que había que reprogramar fechas por el interés de contar con mayor participación docente. De igual manera, el proceso con los estudiantes había que solicitar el permiso correspondiente, para que los docentes nos permitan ingresar a sus horas de clase y aplicar el instrumento.

Finalmente, en el proceso de recogida de datos, se entregaron los cuestionarios, en un primer momento al estudiantado seleccionado de las doce Facultades de la Universidad de Cuenca. De los cuestionarios entregados se cumplimentaron 925 y se declararon como válidos 848. En relación al profesorado se aplicaron 478, de los cuales 428 se consideraron válidos para la presente investigación. Para establecer la validez de los cuestionarios se revisaron uno por uno que

estuvieran completos, es decir contestados todas las dimensiones consultadas y los ítems de cada sección, así como también se revisó que la opción de respuesta alterne en todas las opciones. Es decir que las respuestas no encajen solo en el ‘completamente de acuerdo’ para evitar la deseabilidad social, así como también en la opción ‘En desacuerdo’ para evitar el escepticismo de las respuestas.

En resumen, para la aplicación del instrumento se siguió las siguientes fases:

FASE I. Revisión de la literatura científica y preparación de un marco teórico sólido para abordar el trabajo de campo.

FASE II. Revisión y análisis de normativa (sílabos de la Universidad de Cuenca)

FASE II. Revisión del cuestionario con sus dimensiones, secciones e indicadores del *Index for inclusion*

FASE III. Aplicación del *Index for Inclusion* a docentes y estudiantes seleccionados (muestra) de las doce Facultades de la universidad de Cuenca.

FASE V. Aplicación de entrevistas

2.8 Consideraciones éticas

Nuestra investigación incluía la participación del profesorado y estudiantes de la Universidad de Cuenca en la aplicación del instrumento utilizado en el estudio, por lo que, se acogió a los requerimientos científicos y deontológicos que son aprobados por el Comité de Bioética del área de Salud de la Universidad de Cuenca (COBIAS-UC). Esta instancia regula los proyectos de investigación que se ejecutan dentro de la universidad. Se garantizó de esta manera que los partícipes pudieran llenar la encuesta de manera voluntaria siendo de los objetivos de la investigación, además de que se respetó la confidencialidad y el anonimato. (Anexo 3).

De igual manera, de acuerdo con las políticas de privacidad de cada una de las Facultades, previo a la aplicación del instrumento tal cómo habíamos indicado, se envió una solicitud a los señores decanos/as de las Facultades para solicitar autorización de ingreso y aplicación de la encuesta. Así mismo, nos dirigimos a los señores directores de Carrera para solicitar la aplicación del instrumento en las juntas académicas, espacio donde podíamos contar con mayores facilidades

de aplicación al profesorado en la hora de junta docente, por cuanto allí se encontraban reunidos en su mayoría.

2.9 Técnicas aplicadas en el análisis de los datos

Concluida la recepción de los datos, se procedió con la codificación y tabulación de los cuestionarios aplicados a docentes y estudiantado. La matriz utilizada para el efecto fue elaborada con el programa estadístico SPSS 25. Una vez que se procedió con el tratamiento de los cuestionarios, se continuó con el análisis estadístico de los datos, empleando métodos estadísticos de tipo descriptivos como frecuencia, medidas de tendencia central y desviación típica, los mismos que permiten comparar y posiblemente generalizar los resultados obtenidos.

Para cumplir con los objetivos planteados en el proyecto de investigación se presentan los resultados de los promedios de las secciones que permiten establecer las tres dimensiones. Al tratarse de un promedio se muestran los resultados a través de medias y desviaciones estándar.

Los estadísticos descriptivos constituyen las medias y desviaciones estándar que expresan el promedio de conjuntos de ítems que constituyen las seis secciones (A.1, A.2, B.1, B.2, C.1 y C.2) y el promedio de estas secciones que dan lugar a las tres dimensiones (A, B y C). Por lo tanto, cada dimensión o sección se expresa en promedios obtenidos de la escala 1 a 3.

Para establecer comparaciones entre dos grupos se empleó la prueba t de Student y para comparar tres o más grupos se empleó la prueba ANOVA (en caso de encontrarse diferencias se realiza un análisis post-hoc de Tukey). Se advierte previamente que no exista una violación extrema al supuesto de normalidad, toda vez que se considera el tamaño de la muestra adecuado para estas pruebas (Lumley et al., 2002). Adicionalmente, para establecer la relación con una variable ordinal se empleó la Correlación Rho de Spearman. El nivel de significancia establecido para todas las inferencias estadísticas es de 0,05.

3 RESULTADOS

En el siguiente apartado, presentamos las derivaciones del proceso de análisis de los estadísticos descriptivos que se obtiene de la investigación efectuada en el marco de este estudio. En conjunto se pretende contribuir al objetivo propuesto en el estudio, el mismo que está enfocado a evaluar la

creación de culturas, generación de políticas y desarrollo de prácticas inclusivas de la Universidad de Cuenca desde la percepción del profesorado y estudiantes, con el propósito de que los resultados conseguidos en las tres dimensiones posibiliten diseñar programas formativos orientados a docentes universitarios.

De igual manera, cada uno de los objetivos específicos planteados se irá revisando a partir del análisis de las dimensiones del *Índex* relacionadas con las variables sociodemográficas, tanto del profesorado, como de los estudiantes. Se describirán la percepción de docentes con relación al género, años de experiencia, formación, condición laboral; en cuanto al estudiantado se considerará, la edad, género, auto identificación étnica, facultad a la que pertenecen, entre otras variables que asociadas con las dimensiones permitirán obtener una percepción sobre la creación de culturas, elaboración de políticas y desarrollo de prácticas inclusivas.

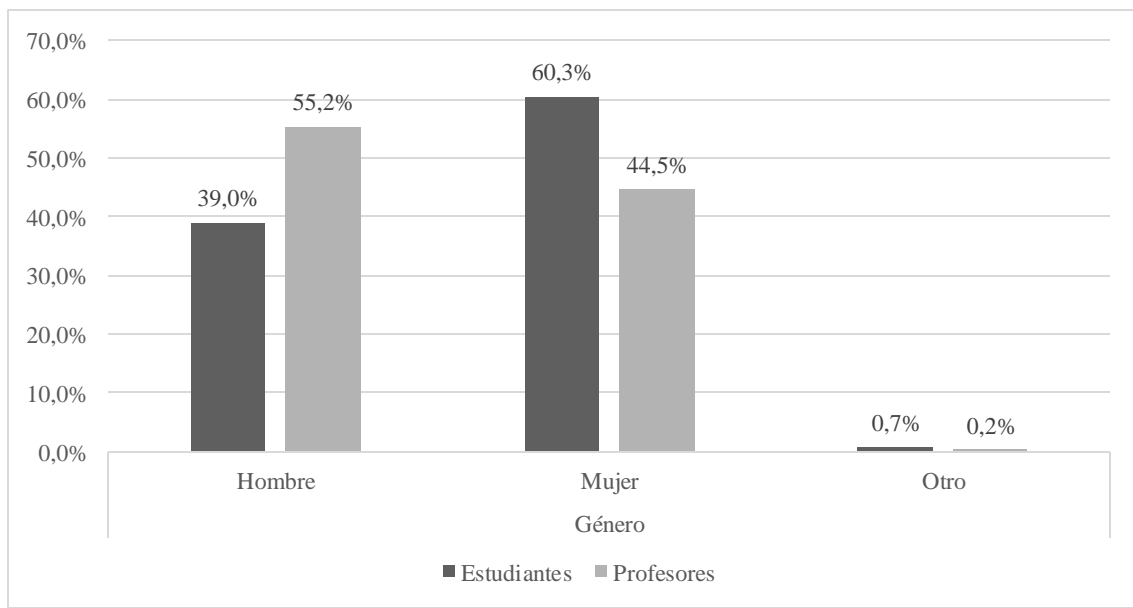
3.1 Perfil de los participantes

Como ya se ha definido, la muestra contó con un total de 1.274 participantes, de los que 848 eran estudiantes y 428, docentes. De la población total de docentes universitarios para el año en el que se aplicó la encuesta (mayo, 2019) el número de docentes reportado desde Talento humano correspondió a 1.153. Mediante muestreo probabilístico se seleccionaron un número de participantes para cada grupo, más adelante al levantar la información y depurar datos atípicos, se obtuvo un total de 428 docentes que se distribuyeron proporcionalmente en las distintas Facultades de acuerdo con las figuras que se presentan más adelante.

Con relación al estudiantado que participó en la investigación, la población total para la fecha de aplicación fue de 15.913, la muestra seleccionada correspondió a 848 estudiantes, de los cuales el 39 % son de género masculino, el 60.3 % femenino y el 0.7 % otro. En el caso del profesorado, 55.2 % eran de género masculino, 44.5 % de género femenino y 0.2 % otro. Se puede ver que la participación del estudiantado es principalmente femenina, en tanto que, en el profesorado, la participación del grupo identificado con el género masculino es mayor. Esta situación refleja la accesibilidad mayor que han presentado las mujeres en cuanto al ingreso a la ES, en tanto que, en la planta del profesorado el número de docentes pertenecientes al género masculino es mayor, de allí que dentro de la muestra la participación de hombres frente a las mujeres es más alto.

A sí mismo, conviene señalar que, el reporte de la opción “Otros” para ambos casos (profesorado y estudiantes) es bastante bajo, situación que permite suponer que no existen realmente integrantes de esta universidad que se identifiquen con este grupo o que simplemente no lo hacen por el estigma negativo que todavía conlleva el auto identificarse como grupos diversos (temor a ser excluidos). Además, no se puede establecer conclusiones desde la percepción de este conjunto porque finalmente no es un grupo con participación significativa en este estudio.

Figura 6. Participantes del estudio divididos según género



Fuente: Elaboración propia

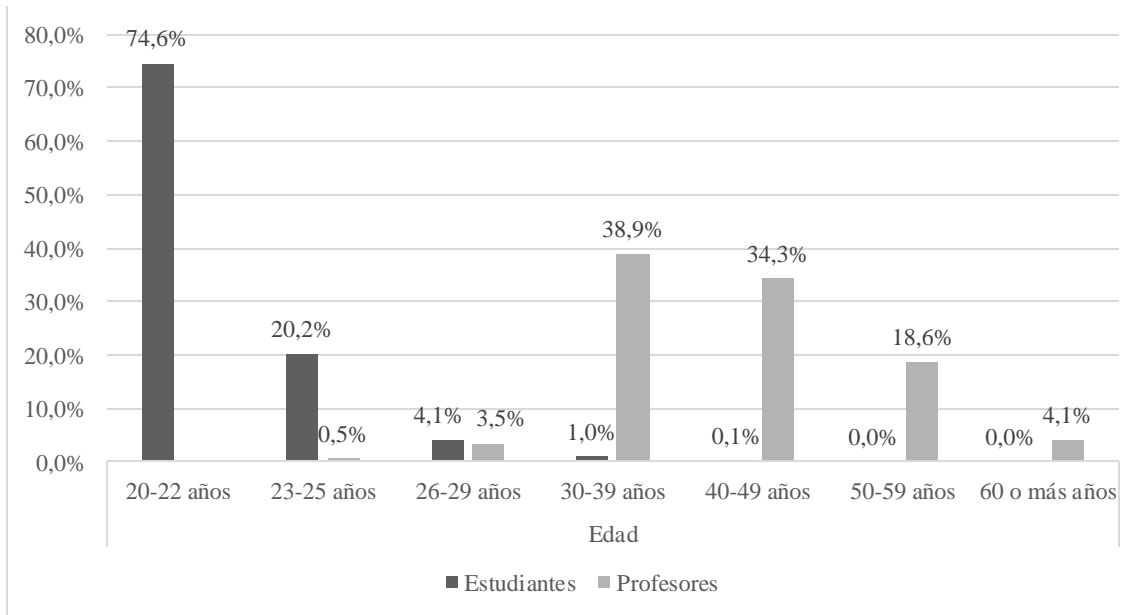
En cuanto a la edad de los participantes, los datos se presentan en la figura 7, podemos visualizar que el estudiantado en el grupo de los 20 y 22 años alcanza el mayor porcentaje, situación que permitirá analizar la percepción de las dimensiones según la edad, creemos que la población mayor en este grupo se debe a que a partir de los 25 años los estudiantes ya finalizan sus carreras elegidas.

En relación a la valoración del profesorado, quienes se ubican en los grupos de 30-39 años, seguidos del grupo de edad 40-49 años, con lo que podemos establecer que el grupo del profesorado participante es relativamente joven.

Las edades del estudiantado que participa en el estudio oscilaban entre 17 y 40 años ($M = 21.2$) y la de docentes entre 24 y 65 años ($M = 42.2$), situación que nos permite indicar que trabajamos

con una muestra de estudiantes con una media de 21 años y una muestra de profesorado relativamente joven, con una edad promedio de 42 años.

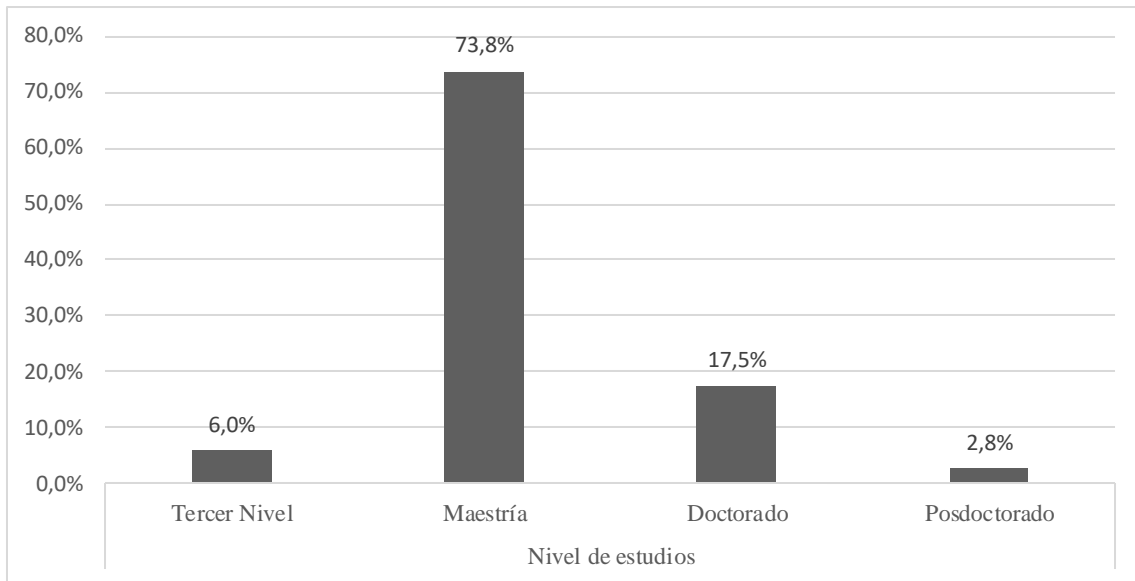
Figura 7. Perfil del profesorado y estudiantes según edad.



Fuente: Elaboración propia

Si consideramos el perfil del profesorado, analizando según el nivel de estudios alcanzados, encontramos que, un porcentaje mayor referido al 73,8 % son docentes que poseen estudios de Maestría, frente a un porcentaje del 6 % que presentan estudios de tercer nivel, conviene señalar que, para nuestra investigación estos datos son relevantes, pues permitirá determinar si la percepción de las dimensiones varía en relación al nivel de formación que tengan los docentes participantes. Considerando sobre todo que la universidad ecuatoriana apuesta por la formación de su profesorado, convencidos de que a mayor formación mayor calidad académica en sus IES.

Figura 8. *Docentes participantes según nivel de estudios*



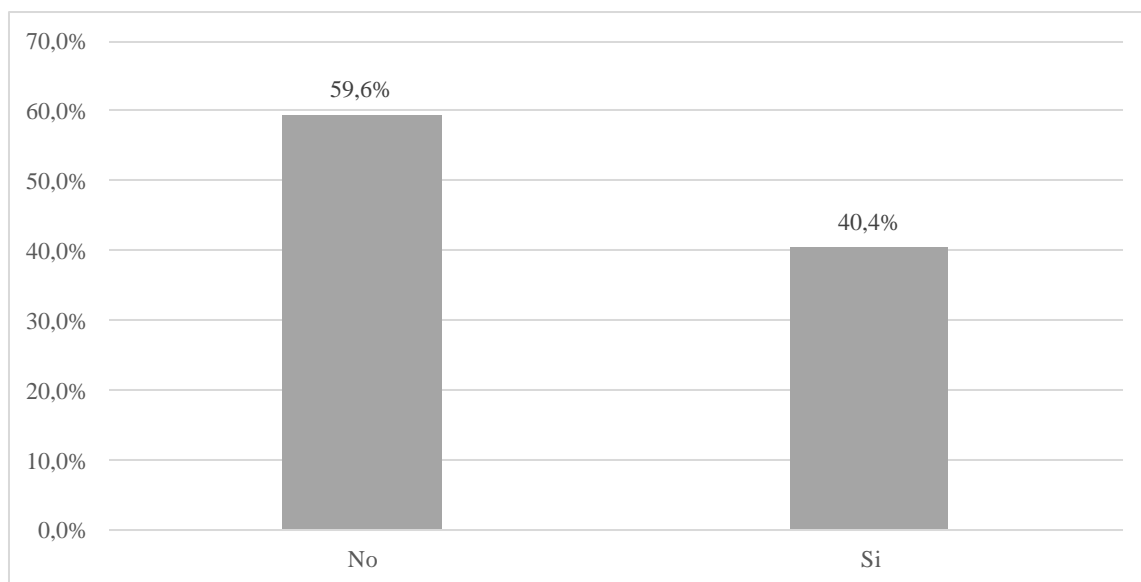
Fuente: Elaboración propia

El profesorado al ser consultado sobre el nivel de formación, el 73.8 % de docentes participantes contaba con formación de maestría que corresponde a un nivel cuarto, el 6 % disponía de título de tercer nivel, el 17.5 % de docentes participantes refería tener doctorado y el 2.8 % con posdoctorado. Si bien las cifras más actuales varían en estos datos, debido a que existen procesos de formación en programas de doctorado que se dan en los últimos años, al cual el profesorado de la universidad ha accedido en un porcentaje importante, durante el tiempo de la aplicación del instrumento contamos con los datos detallados en la figura 8.

Un tema que consideramos importante consultar a la hora de aplicar el instrumento de investigación, se enfocaba a la capacitación que el profesorado presenta al momento de ser encuestados en relación con la educación inclusiva. Dado que uno de nuestros objetivos se indica la necesidad de plantear propuestas de formación en educación inclusiva, hemos considerado fundamental evaluar esta información. Con los resultados podemos establecer que un 59,6% de docentes participantes no han recibido formación en inclusión educativa y atención a la diversidad, como se refleja en la figura 9.

Al presentarse un porcentaje importante de docentes que no cuentan con formación en temas vinculados a la educación inclusiva, parece oportuno plantear una propuesta enfocada a generar procesos de capacitación y formación docente que posibilite el desarrollo de competencias en el profesorado para hacer frente a la diversidad.

Figura 9. Porcentaje de docentes que han recibido formación en educación inclusiva



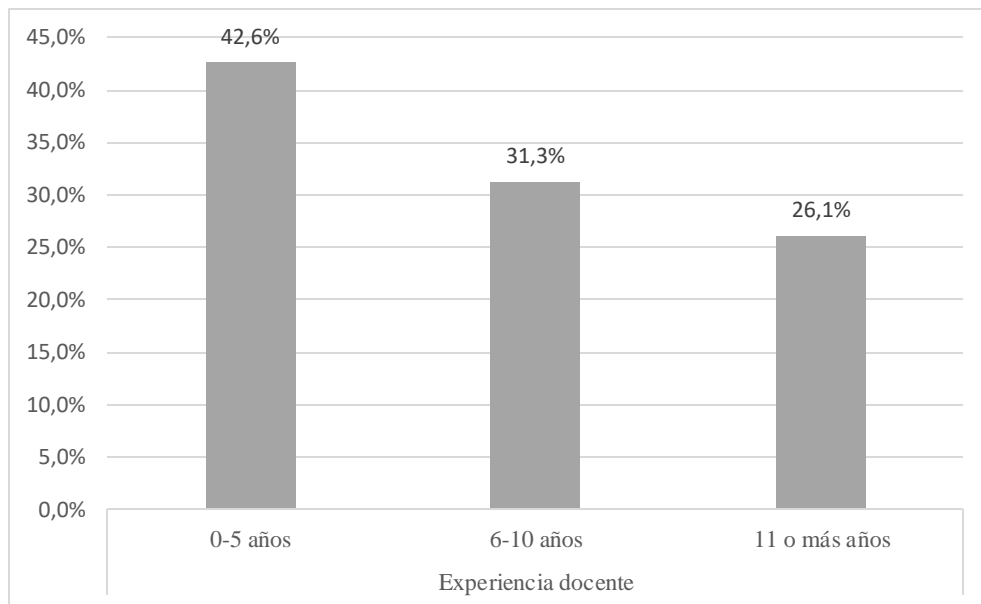
Fuente: Elaboración propia

Si detallamos lo relacionado a la formación en temas vinculados a la educación inclusiva, encontramos que el 40.4 % presentaba alguna capacitación en educación inclusiva, de ellos el 45.6 % había concurrido a charlas, el 29.7 % a participado de cursos, el 23.2 % han asistido a talleres y el 2.6 % correspondía a otros, entendiéndose que esta puede ser autoformación, seminarios, modalidades de cursos virtuales que suele ser la tendencia en los últimos años, etc. Maneras de formación que han sido buscadas por los propios docentes y que de alguna forma va a determinar el nivel de percepción sobre las dimensiones evaluadas, de tal manera que, a mayor conocimiento sobre la diversidad, mejor criterio para analizar y contestar las respuestas planteadas en el cuestionario.

Igualmente, resultó importante considerar los años de experiencia docente. Los datos muestran que los participantes en este estudio, en un porcentaje bastante significativo, esto es el 42.6 % corresponden al grupo de años con menor experiencia, es decir, en menos de 5 años, en tanto que el profesorado con experiencia entre 6 y 10 años representa el 31.3 %, participando solo el 26.1 % de docentes que tienen más de 11 años de experiencia. Cada grupo de años de experiencia será analizado en función de las dimensiones y secciones del Índice, con la finalidad de determinar cómo está variable referida a la experiencia docente puede determinar la percepción sobre la construcción de una universidad incluyente.

La experiencia del profesorado participante permitirá analizar la valoración de la inclusión educativa, en función de los años de experiencia docente en el contexto universitario, así como diferenciar los resultados obtenidos por el profesorado en cada una de las dimensiones, la edad docente como variable nos asientará valorar si la mayor experiencia en el contexto educativo, determina que las prácticas inclusivas sean más favorables para atender la diversidad, así como también valorar si a mayor o más años de experiencia, el profesorado genera mayor investigación en educación inclusiva y por tanto, inciden en el desarrollo de la política pública con los resultados obtenidos.

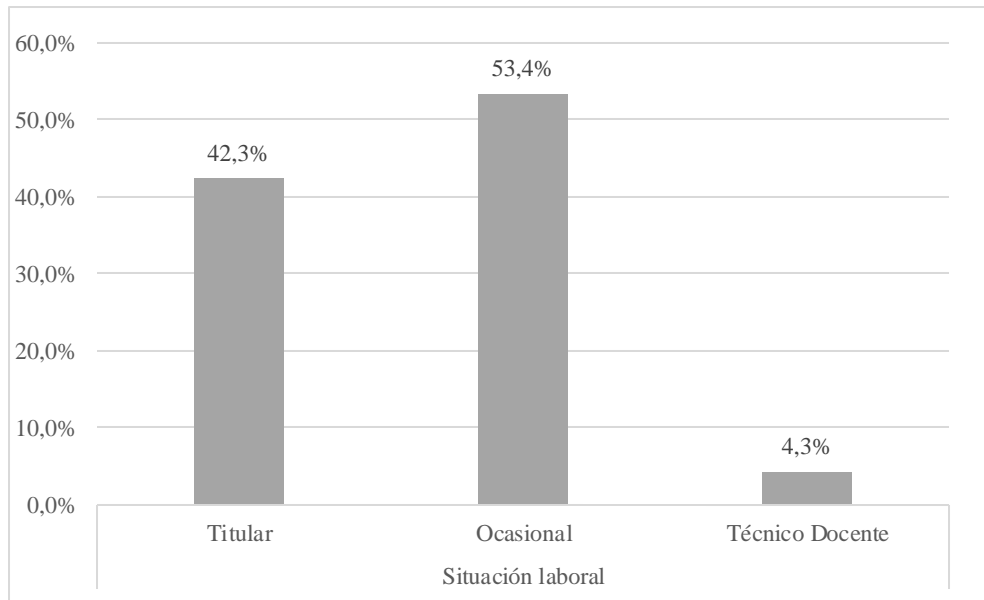
Figura 10. *Porcentaje de docentes según los años de experiencia en la Universidad*



Fuente: Elaboración propia

Finalmente, un factor determinante para analizar los resultados será los elementos vinculados a la situación laboral del profesorado. Dado que la situación laboral determina las condiciones de estabilidad en el contexto universitario, examinaremos si la percepción de las secciones varía en función de esta condición. En los actuales momentos, la realidad de la percepción suponemos variará de manera significativa en función de la estabilidad, pues sobre todo los docentes ocasionales podrían inclinarse en temas de deseabilidad social o situaciones de reticencia por su condición laboral. Los datos de participación indican un 53.4% del profesorado que se encuentra en la condición de ocasionales, con lo cual su situación de estabilidad podría determinar el tipo de percepción que refleje los resultados.

Figura 11. *Porcentaje de docentes según su condición laboral en la Universidad*



Fuente: Elaboración propia

Con relación a la situación laboral de los docentes, el 53.4% era ocasional, 4.3% técnicos docentes y el 42.3% de titulares⁵. Estos datos indican que la mayor parte de los participantes aún se encuentran en condiciones de profesorado con menor estabilidad laboral dentro del contexto de la universidad de Cuenca (Figura 11), situación que como se había indicado podría afectar la valoración de las dimensiones consultadas en este estudio, por la condición de estabilidad del profesorado participante.

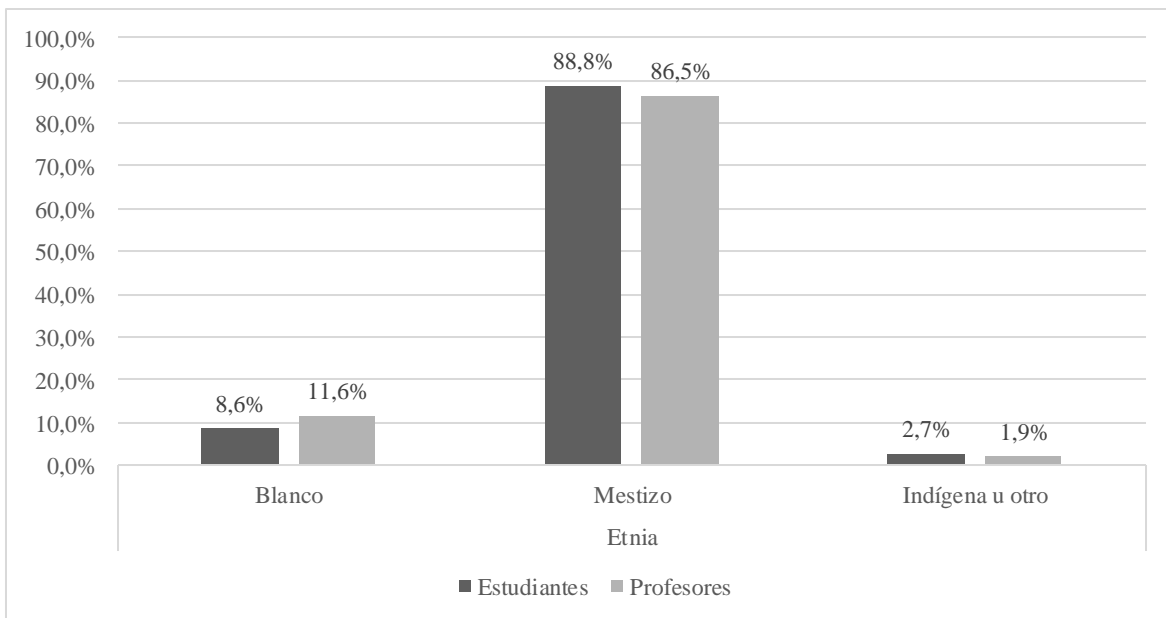
Conviene también indicar que, un aspecto esencial vinculado a la diversidad de los participantes se relaciona con la auto identificación étnica, en este caso podemos señalar que, en su gran mayoría se identifican con el grupo de mestizos, siendo un porcentaje bastante menor, los que se auto identifican como indígenas u otros. Esta situación permite suponer que, en la muestra seleccionada no participan sujetos de otros grupos, de los cuales sería interesante conocer su percepción sobre

⁵ La Ley Orgánica de Educación superior (LOES) en su artículo 149 señala la tipología de los docentes, indicando que pueden ser titulares, ocasionales, honorarios y eméritos. Los profesores e investigadores titulares que ingresan a la Universidad, pasan por procesos de concursos de méritos y oposición y esta condición les proporciona mayor estabilidad en las Instituciones de Educación Superior. En tanto que, los profesores ocasionales son docentes contratados que forman parte de la planta docente durante el tiempo que demande la necesidad de su permanencia. Las y los profesores, que fueron contratados con la modalidad de técnicos docentes pueden desempeñarse como técnicos de laboratorio, ayudantes de la docencia, coordinadores de práctica pre profesional, entre otras denominaciones afines que se usan en las instituciones públicas de educación superior.

las dimensiones evaluadas en torno a la inclusión, podemos presumir, además, que la universidad no cuenta con un número mayor de integrantes pertenecientes a grupos minoritarios o diversos, situación que determina que no sean seleccionados de manera representativa como parte de la muestra de la investigación.

En resumen, la figura 12, permite visualizar que los participantes en su mayoría se auto identificaban pertenecer a la etnia mestiza (88,8 % del estudiantado y 83,6 % de docentes), si miramos el número de la muestra que se auto identifica con el grupo de indígenas tenemos apenas el 2,7 % en el estudiantado y apenas el 1,9 % del profesorado.

Figura 12. Perfil de participantes según auto identificación étnica

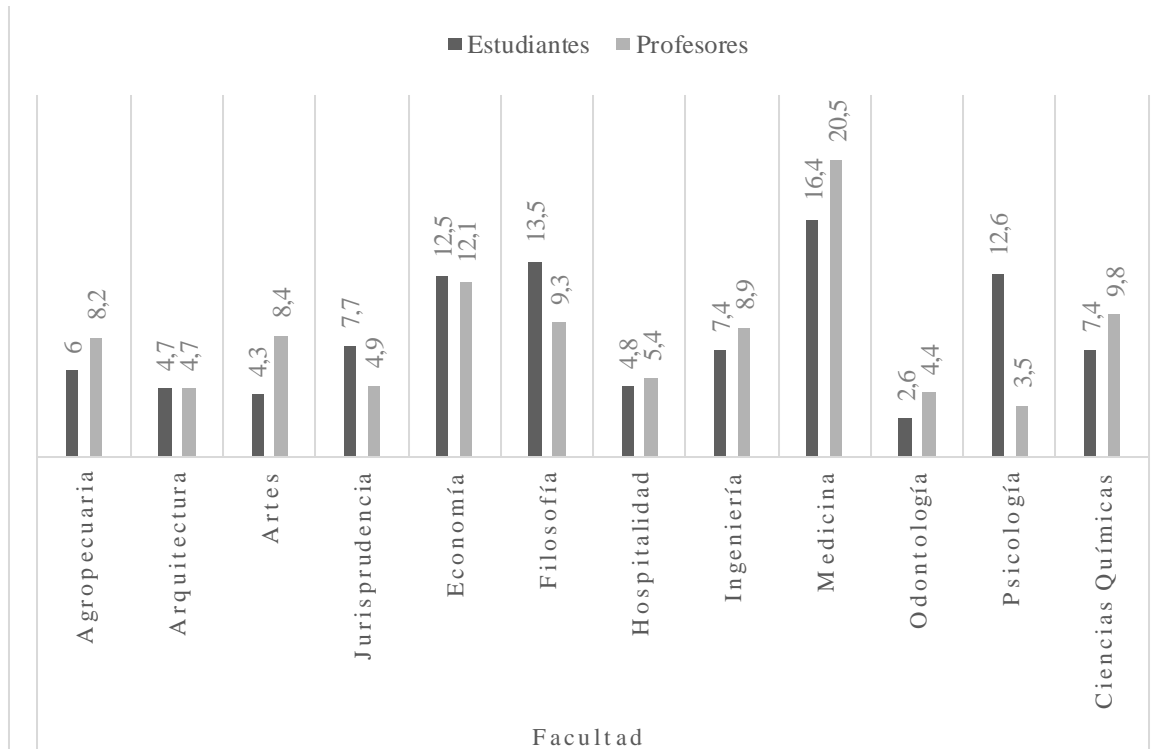


Fuente: Elaboración propia

En la aplicación del instrumento se trabajó con el estudiantado y docentes de las 12 Facultades de la Universidad de Cuenca, grupos que fueron divididos en 5 áreas de estudio, áreas que abarcan a las distintas Facultades con sus diferentes carreras que se oferta de manera regular, la distribución de las Facultades se puede observar en la figura 13. Una vez que fueron agrupados por áreas del conocimiento, alcanzamos a reconocer que una mayoría de participantes correspondió con en el área Social, seguida por el área de Humanidades, Ciencias Médicas, Ingeniería y Tecnología y finalmente el área de Ciencias Agropecuarias. Esta distribución de participantes se facilita debido

a que, las áreas de Ciencias Sociales y Humanidades presentan el mayor porcentaje de estudiantes dentro de la Universidad de Cuenca.

Figura 13. *Distribución de participantes por Facultad*



Fuente: Elaboración propia

3.2 Perfil del estudiantado

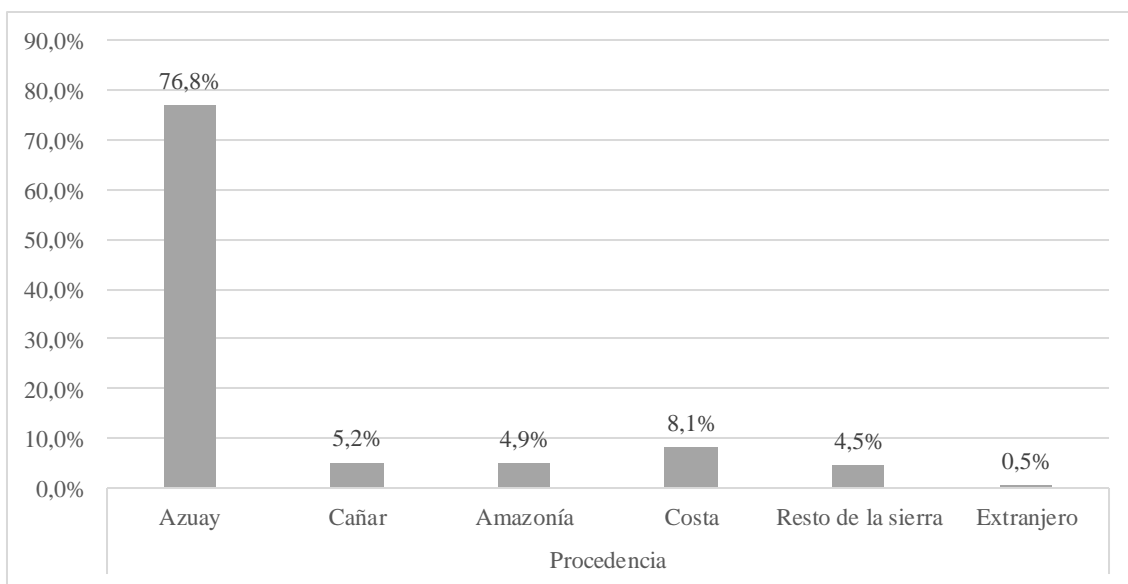
Además de los datos ya ofrecidos, un dato distintivo del alumnado es el referido al lugar de procedencia. Con relación a esta información encontramos que, el 76,8 % del estudiantado eran cuencanos y de la provincia del Azuay⁶ (cantones muy cercanos al cantón Cuenca), el 22,7 % procedían de otras ciudades del Ecuador y apenas un 0.5 % representa la procedencia extranjera

⁶ Azuay es una de las 24 provincias que tiene el Ecuador, está ubicada al sur del país y es la quinta provincia más poblada. Su capital es Cuenca, ciudad donde se encuentra ubicada la Universidad de Cuenca, IES objeto de estudio en esta investigación. Cuenca está conformada por 15 cantones y 27 parroquias que se encuentran cercanos a la cabecera cantonal, cantones donde proviene un importante número de estudiantes, puesto que la Universidad de Cuenca es la única IES pública que estaba ubicada en esta zona del país.

que en estos últimos años se ha hecho visible por la movilidad estudiantil que es parte de la Universidad de Cuenca.

Con la finalidad de considerar las variables señaladas en el párrafo anterior y su relación con las dimensiones del *Índex*, presentamos a continuación el perfil del estudiantado considerando la variable sociodemográfica referida a lugar de procedencia, que fue incluida también en el instrumento de investigación utilizado en este estudio.

Figura 14. *Participación del estudiantado según lugar de procedencia*



Fuente: Elaboración propia

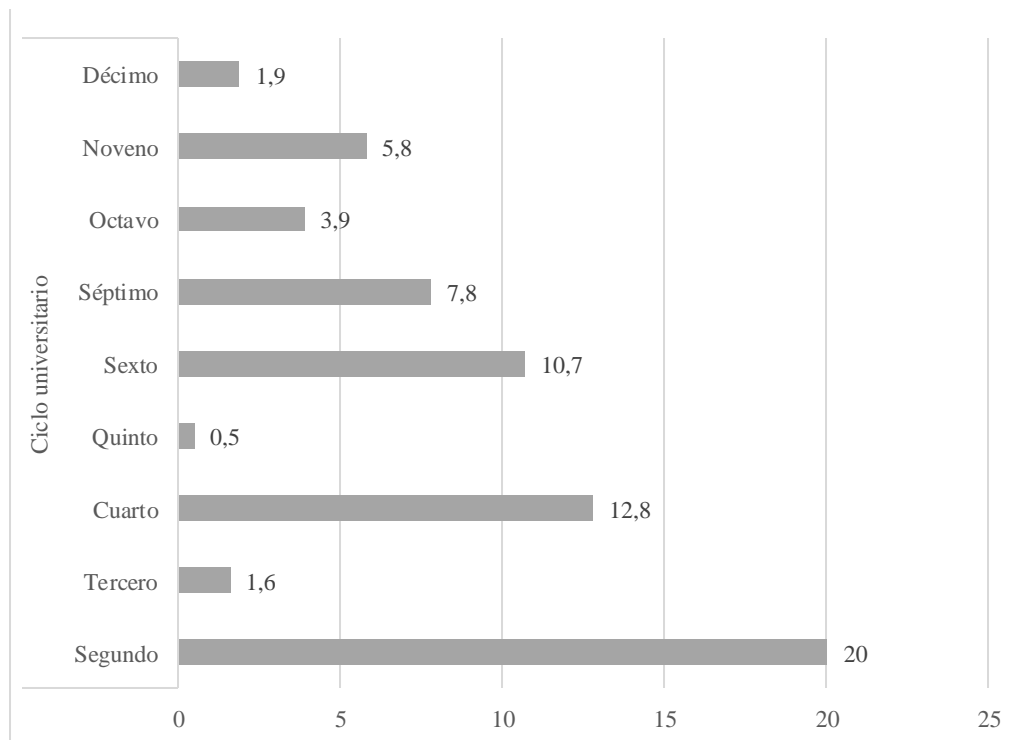
Tomando en cuenta que, un criterio de inclusión se vinculaba con el ciclo en el que se encontraban el estudiantado, podemos notar, que los participantes eran estudiantes que habían aprobado el primer semestre, por tanto, se encontraban cursando su carrera a partir del segundo semestre, situación que a nuestro entender les permitía tener conocimiento de la facultad y, por tanto, responder la mayoría de los indicadores referidos a la inclusión educativa.

Uno de los criterios de inclusión considerados para participar en la investigación se refería al ciclo en el que se encontraban el estudiantado. Entendemos que, los estudiantes nuevos de los primeros ciclos pueden no estar familiarizados con la universidad lo suficiente para responder con suficiente criterio a los ítems del cuestionario. Con el argumento anterior, los estudiantes de la

muestra fueron seleccionados a partir del segundo semestre de estudios en las carreras de las 12 Facultades que son parte de la Universidad de Cuenca y que participaron en la investigación.

Si bien la muestra se extiende desde el segundo al décimo semestre que poseen algunas carreras, el porcentaje mayor de participación corresponde al segundo semestre, seguido del cuarto y sexto semestre en menores porcentajes. Esta situación se presenta debido a que la Universidad de Cuenca en la mayoría de las Facultades en el periodo académico que fue aplicado la encuesta (marzo-agosto 2019) oferta semestres pares, esto es segundo, cuarto, sexto, octavo y décimo ciclo. A esta situación se suma que la regularidad del estudiantado en cuanto a asistencia y participación es mayor en los primeros semestres (segundo) situación que se presenta debido a que las actividades académicas son principalmente de aula e implican presencialidad en los predios universitarios, lo cual facilita su participación.

Figura 15. *Porcentaje de estudiantes según el semestre que cursan*



Fuente: Elaboración propia

3.3 Análisis descriptivo

Considerando que el instrumento consta de 48 ítems y que presenta 4 opciones de respuesta para cada ítem (1= En desacuerdo, 2 = Bastante de acuerdo, 3= Totalmente de acuerdo y la opción 4 que señala la ausencia de conocimiento sobre el ítem valorado). Encontramos que el 39.7 % de los participantes presentaron un conocimiento suficiente para evaluar todos los indicadores acerca de la inclusión educativa que se maneja en la universidad, es decir de las opciones de respuesta eligieron de entre las tres señaladas en el instrumento. A la hora de marcar la opción 4 que se refería a la opción, ‘necesito más información’, encontramos que se presenta un desconocimiento de entre 1 y 37 aspectos, el 55.6 % presentó un desconocimiento de hasta 15 indicadores con una media de 5 de forma simultánea (DE = 2).

Se encuentra que, tanto el estudiantado como los docentes de la Facultad de Psicología, tenían criterios suficientes para calificar todos los indicadores de inclusión, el grupo de estudiantes de Odontología, la Facultad de Artes y la Facultad de Ciencias Económicas eran quienes se encontraban con menos información del manejo inclusivo en la universidad, con una falta de conocimiento de hasta 8 indicadores en promedio. Por su parte, los docentes de la Facultad de Ciencias de la Hospitalidad presentaron un desconocimiento medio de 11 indicadores (es decir optaban por el nivel necesito más información) y 9 en Ingeniería y Ciencias Químicas, revelando en general un desconocimiento del 12,5 % en cada facultad, del total de indicadores evaluados en el manejo de culturas, políticas y prácticas de inclusión en la universidad (Tabla 14).

Tabla 13 . *Cantidad de ítems sin calificación divididas por Facultades (Necesito más información)*

Facultad	Estudiantes	Docentes
Ciencias Agropecuarias	3	5
Arquitectura y Urbanismo	4	5
Artes	7	5
Jurisprudencia y Ciencias Políticas y Sociales	5	4
Ciencias Económicas y Administrativas	7	8
Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación	5	6
Ciencias de la Hospitalidad	5	11
Ingeniería	6	9
Medicina	6	4
Odontología	8	4
Psicología	-	-
Ciencias Químicas	6	9

Fuente: Elaboración propia

La evaluación sobre la creación de culturas inclusivas, elaboración de políticas inclusivas y desarrollo de prácticas inclusivas dentro de la Universidad de Cuenca, desde la apreciación de los dos actores de la comunidad universitaria que participaron en el estudio permitió revelar un nivel regular de desempeño, se encontró una percepción favorable en la dimensión creación de culturas inclusivas ($M = 2.05$; $DE = 0.40$) en una medida muy similar al desarrollo de las prácticas inclusivas ($M = 2.02$; $DE = 0.48$), siendo la elaboración de políticas inclusivas la dimensión más deficiente ($M = 1.87$; $DE = 0.46$). Si analizamos con detalle las secciones, encontramos que la sección A.2. Establecer valores inclusivos ($M = 1,98$; $DE = 0.47$) era la menos favorable dentro de la creación de culturas inclusivas. En la dimensión, Elaboración de políticas inclusivas, fue la sección B.2. Organizar el apoyo para atender a la diversidad ($M = 1.83$; $DE = 0.51$), y finalmente en la dimensión C, desarrollo de las prácticas inclusivas la sección C.2. movilización de recursos ($M = 1.98$; $DE = 0.52$). (Tabla 15).

Tabla 14. *Descripción general de la evaluación*

Dimensión	Media	DE
A. Creación culturas inclusivas	2.05	0.40
A.1. Construir comunidad	2.09	0.40
A.2. <i>Establecer valores inclusivos</i>	1.98	0.47
B. Elaboración de políticas inclusivas	1.87	0.46
B.1. <i>Desarrollar una universidad para todas las personas</i>	1.90	0.48
B.2. <i>Organizar el apoyo para atender a la diversidad</i>	1.83	0.51
C. Desarrollo de prácticas inclusivas	2.02	0.48
C.1. Organizar el proceso educativo	2.05	0.50
C.2. <i>Movilizar recursos</i>	1.98	0.52

Fuente: Elaboración propia.

Considerando que la media representa el valor promedio del conjunto de datos numéricos (conjunto de valores) sumados y divididos del total de datos obtenidos en esta investigación y que la misma para este caso puede variar entre una mínima de 1 y una máxima de 3, se puede establecer que la percepción de las dimensiones al encontrarse por sobre el valor de 2, evidencia una percepción favorable de los participantes de este estudio, por lo tanto la percepción favorable de las dimensiones y las secciones que la constituyen vendría a ser la tendencia general en esta investigación.

En relación con la desviación estándar, considerada como la dispersión más común, nos permite visualizar ¿qué tan dispersos están los datos con relación a la media?, mientras mayor se presente la desviación estándar en cada una de las dimensiones, secciones e ítems medidos, mayor será la dispersión de los datos. La desviación estándar ha sido aplicada en nuestro estudio con la finalidad de cuantificar la dispersión alrededor de la media, es decir, tener información clara sobre la media de distancias que tienen los datos respecto de su media aritmética, estableciendo un valor de referencia para estimar la variación general del proceso de valoración de las dimensiones del *Index for Inclusión* desde la percepción del profesorado y el estudiantado universitario.

Como puede observarse en la tabla 16, la desviación estándar es muy alta en cada una de las dimensiones, situación que significa que la percepción de los participantes aparece entre un 1 o 3 que implica la media de los datos, de manera que los participantes no se inclinan entre un ‘Totalmente en acuerdo’ o ‘En desacuerdo’. En general la dimensión C, presenta una mayor

dispersión, seguido de la dimensión B, dejando al final a la dimensión A. En tanto que, las secciones que constituyen las dimensiones evaluadas, encontramos que la sección C.2. Movilizar recursos, los datos se presentan con la dispersión más alta, lo que equivale a que los ítems referidos a la idea de desplegar recursos para atender la diversidad se encuentran más dispersos de la media de estudio. Es necesario indicar que en general, todas las dimensiones y secciones presentan alta dispersión, con lo que podemos señalar que los datos obtenidos se muestran bastante dispersos, no podríamos hablar entonces, de una percepción homogénea entre los participantes.

Debemos señalar, que los resultados en principio se presentan de manera general, es decir, se incluye a resultados de los dos actores del proceso educativo que fueron consultados (profesorado y estudiantes) por lo que podremos visualizar detalles a manera general en los dos grupos; más adelante lo presentaremos en relación al tipo de participantes, es decir la percepción de las dimensiones consultadas desde la posición del docente y del estudiantado, con la posibilidad de establecer diferencias entre los mismos.

3.4 Resultados en la dimensión: Crear Culturas Inclusivas

Como habíamos señalado esta dimensión se relaciona con la formación de un entorno universitario inclusivo agradable, participativo y confortador, espacio en el que el estudiantado se siente valorado, reconocido y donde se le proporcione variadas oportunidades para garantizar su aprendizaje y participación. Los resultados que se presentan en este apartado están relacionados con las dos secciones que contempla esta dimensión que son: A.1. Construir Comunidad y A.2. Establecer Valores Inclusivos.

Podemos observar que al menos el 86 % de participantes tenían conocimiento acerca de los indicadores sobre la creación de culturas inclusivas dentro de la comunidad universitaria, siendo los indicadores menos conocidos el A.2.4, así como también el A.2.5; estos dos indicadores, pertenecientes a la sección: establecer valores inclusivos.

El indicador mejor valorado dentro de la sección A.1 correspondió al ítem A.1.7, relativo al respeto en las relaciones docente/estudiante ($M = 2.4$; $DE = 0.61$), y al A.1.11, sobre el orgullo de ser parte y pertenecer a la comunidad universitaria ($M = 2.38$; $DE = 0.66$).

Podemos determinar que, a nivel general, desde la percepción de los dos actores de esta investigación, se mira con buena actitud el accionar desarrollado por cada uno de los integrantes de la comunidad universitaria, esto es, administrativos, personal de consejería y limpieza. Los participantes suponen que el trabajo realizado por estos agentes es reconocido y valorado. El ítem con la percepción menos favorable correspondió al A.1.1. referido al sentimiento de sentirse acogido/a ($M = 1,81$; $DE = 0.67$); encontramos, por tanto, una contradicción, es decir, si bien los participantes en esta investigación se sienten identificados con esta institución, perciben que la universidad no despliega los elementos necesarios para que todo el mundo se sienta acogido.

En relación a la sección A.2, establecimiento de valores inclusivos, el indicador con mejor valoración correspondió al ítem A.2.2 ($M = 2.15$; $DE = 0.64$) donde observan a la facultad de la que forman parte como un espacio que contribuye a la transformación de la sociedad, de igual manera, el indicador A.2.3 referido la promoción de conductas sociales positivas contrarias al individualismo ($M = 2.06$; $DE = 0.67$). Con los resultados obtenidos en estas secciones podemos indicar que, desde la evaluación de profesorado y los estudiantes aprecian que la universidad despliega algunas acciones para establecer valores inclusivos dentro de su comunidad. Por otro lado, los resultados revelan que los indicadores con la percepción menos favorable corresponden al ítem A.2.4 implementación de acciones para prevención de riesgos psicosociales ($M = 1.79$; $DE = 0.68$) y el ítem A.2.5. la ejecución de acciones para disminuir las prácticas discriminatorias ($M = 1.84$; $DE = 0.68$). De igual manera, podemos señalar que todavía se perciben escasez de gestiones que contribuya a disminuir las prácticas de discriminación que pueden presentarse en las distintas Facultades.

En la tabla 16, podemos revisar que, del total de participantes, la tasa de respuesta es baja en varios indicadores, observándose también un nivel de dispersión bastante alto, situación que indica que los participantes varían en las respuestas que proporcionan, no observamos que existe un comportamiento homogéneo de los datos, y se presenta una especie de contradicción en las respuestas, es decir mientras se percibe la universidad como el espacio que genera acciones para disminuir prácticas de exclusión, a la vez se percibe que hace falta numerosas acciones para avanzar hacia la inclusión educativa.

Si separamos la percepción según la condición de los participantes, encontramos que desde la perspectiva del estudiantado el indicador mejor valorado dentro de la construcción de comunidad

correspondió al ítem A.1.1, que señala la percepción sobre el orgullo de pertenecer a esta institución (M = 2.39; DE = 0.68). Para el estudiantado, el hecho de pertenecer a la Universidad de Cuenca es motivo de orgullo y satisfacción, por tanto, la miran como una institución positiva en el proceso de su formación.

Desde el punto de vista del profesorado, encontramos una percepción más favorable en el ítem A.1.8. que refiere al respeto mutuo que sustenta las relaciones entre el profesorado y el estudiantado de su facultad (M = 2.50; DE = 0.55). Si consideramos que las interacciones entre los principales actores del proceso educativo contribuyen en la mirada de la educación inclusiva a nivel de la ES, podemos indicar que un factor determinante en el proceso lo constituyen las relaciones entre estudiantado y docentes.

Tabla 15. *Percepción general de la Dimensión A; secciones: Construir comunidad y Establecer valores inclusivos*

Ítem	Tasa de respuesta		M	DE
	n	%		
A.1.1.	1.193	93,5	1,81	0.67
A.1.2.	1.215	95,2	2,02	0.60
A.1.3.	1.149	90.0	1,94	0.64
A.1.4.	1.171	91,8	1.84	0.69
A.1.5.	1.232	96,6	2,26	0.62
A.1.6.	1.191	93,3	2,12	0.67
A.1.7.	1.226	96,1	2,04	0.70
A.1.8.	1.229	96,3	2,40	0.61
A.1.9.	1.207	94,6	2,22	0.69
A.1.10.	1.202	94,2	1,97	0.68
A.1.11.	1.230	96,4	2,38	0.66
A.2.1.	1.201	94,1	1,96	0.65
A.2.2.	1.235	96,8	2,15	0.64
A.2.3.	1.212	95,0	2,06	0.67
A.2.4.	1.101	86,3	1,79	0.68
A.2.5.	1.111	87,1	1,84	0.68
A.2.6.	1.197	93,8	2,02	0.67
A.2.7.	1.231	96,5	2,05	0.70
A.2.8.	1.211	94,9	2,00	0.67

Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, el ítem menos favorable concernió al ítem A.1.1. indicador que determina el sentimiento de sentirse acogidos dentro de la institución, situación que se presenta tanto desde la perspectiva de docentes como del estudiantado ($M_{\text{estudiantes}} = 1.79$; $DE = 0.66$, $M_{\text{docentes}} = 1.85$; $DE = 0.69$). Estos resultados permiten vislumbrar buenas relaciones entre docentes y estudiantes en el contexto educativo, sin embargo, al mismo tiempo los datos enfocan una realidad referida a que, en la universidad o en la facultad no todas las personas se sienten acogidas, ni sienten que tienen

garantizada su participación, por lo que, sus gestores, administrativos y docentes deberían generar planes de acción para impulsar a la universidad hacia el proceso inclusivo.

Frente a estos resultados consideramos trascendental generar un plan de capacitación, enfocada directamente a gestores para que lleven a cabo esos planes de acción, espacio en el cual se desarrolle estrategias enfocadas a que todos los integrantes de la comunidad universitaria y particularmente el estudiantado se sienta acogido, es decir que perciban al profesorado, las aulas, los espacios físicos, la movilidad, las autoridades y sus administrativos desarrollen una serie de gestiones con el propósito de integrar a todos los integrantes de este espacio universitario, para que se sientan como en casa, identificados, valorados y siendo parte de ella.

3.4.1 Percepción de la dimensión: Crear culturas inclusivas, por estamentos

En este apartado presentamos los datos obtenidos según el rol de los participantes. Los detalles permitirán reflejar las diferencias en torno a las dimensiones evaluadas desde la mirada los dos actores más importantes del sistema educativo (estudiantado y docentes), que se constituyen en corresponsables de que la universidad avance hacia una institución equitativa que no excluya por ninguna condición.

En la sección A.1, correspondiente a la primera dimensión, encontramos que el indicador con mejor valoración desde la perspectiva del estudiantado concernió al ítem A.2.2, quienes observan que su facultad trasmite al entorno donde se encuentra inserta, la imagen de ser una IES donde se generan transformaciones que aportan al mejoramiento de la sociedad ($M = 2,14$; $DE = 0.64$).

En esta sección, que se enfoca al establecimiento de una cultura inclusiva basada en la idea de construir comunidad donde todos sus miembros se sientan atendidos, presenta una tasa de respuesta alta en casi la totalidad de los indicadores. Conviene señalar que, en el ítem A.1.3, que aborda las estrategias que maneja la universidad para vincularse a redes locales, regionales de política social, el porcentaje de respuesta es menor en relación a los demás indicadores, situación que podría deberse al desconocimiento del estudiantado consultado sobre los procesos de vinculación que mantiene la universidad con la política pública, así como también puede proyectar la percepción de los actores sobre la necesidad de que la universidad tenga mayor presencia social en su contexto y no se quede solo en las aulas. (Tabla 17).

Tabla 16. *Percepción del estudiantado sobre la dimensión: Crear cultura inclusiva: Construir comunidad*

Sección: A.1.	Estudiantes			
	Tasa de respuesta		M	DE
	n	%		
A.1.1.	814	96.0	1.79	0.66
A.1.2.	815	96.1	1.99	0.59
A.1.3.	765	90.2	1.88	0.65
A.1.4.	798	94.1	1.79	0.69
A.1.5.	831	98.0	2.20	0.61
A.1.6.	797	94.0	2.02	0.67
A1.7.	816	96.2	1.99	0.7
A.1.8.	829	97.8	2.34	0.63
A.1.9.	804	94.8	2.14	0.69
A.1.10.	818	96.5	1.91	0.68
A.1.11.	834	98.3	2.39	0.68

Fuente: Elaboración propia.

En la sección A.2, referente al establecimiento de valores inclusivos, encontramos que los indicadores menos conocidos fueron: el A.2.5, que demuestra la implementación de acciones para disminuir las prácticas discriminatorias por parte del estudiantado (87,6 %) y el ítem A.2.5, concerniente a la realización de acciones para prevenir peligros psicosociales (81,5 %) por parte del profesorado. Con estos resultados podemos suponer que, comparando a los dos actores, existe una coincidencia en la percepción menos favorable hacia el despliegue de acciones por parte de la facultad para hacer frente a los factores que todavía generan exclusión en las aulas universitarias.

Desde el punto de vista del profesorado la percepción más favorable se enfoca al ítem A.2.7, indicando que éstos tienen expectativas altas sobre el estudiantado ($M = 2,20$; $DE = 0.64$), situación que, de alguna manera ampara el actuar, marca las interacciones de clase, dirige las expectativas que se tiene en relación con el aprovechamiento y rendimiento del estudiantado, entre otras cuestiones.

Llama la atención en esta sección el porcentaje de respuesta obtenido desde la valoración del profesorado. Varios ítems enfocados a la construcción de comunidad tienen un porcentaje de respuesta por debajo del 90 %. Si bien, a nivel general, los participantes se sienten identificados con la universidad, no todos se consideran acogidos, ni involucrados en la planificación de propuestas que mejore la convivencia de la comunidad universitaria, así como tampoco creen que la cooperación y el apoyo mutuo permita lograr metas académicas. (Tabla 18).

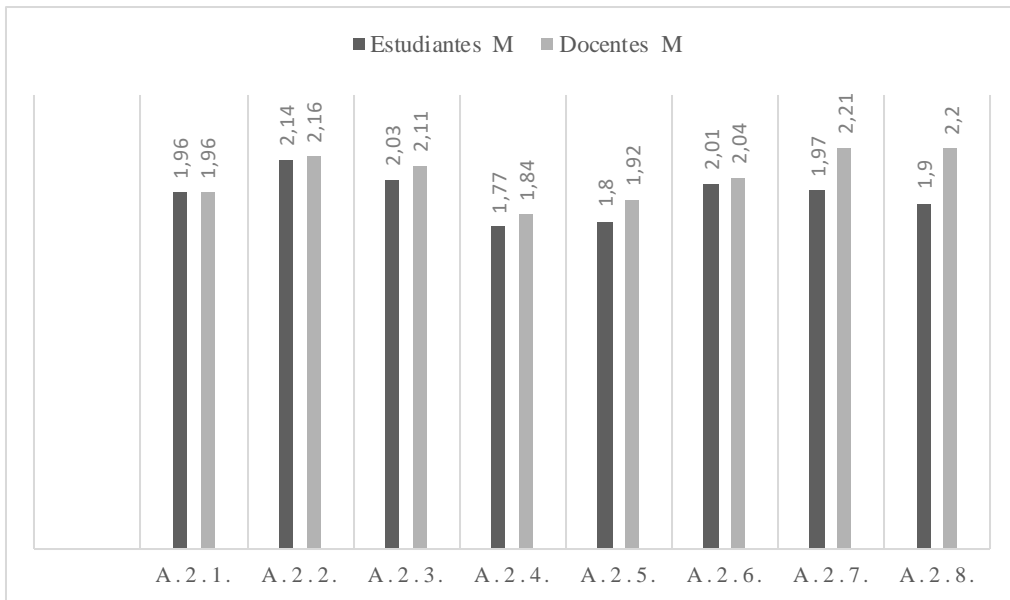
Tabla 17. *Percepción del profesorado sobre la dimensión: Crear cultura inclusiva: Construir comunidad*

Sección: A.1.	Docentes			
	Tasa de respuesta		M	DE
	n	%		
A.1.1.	379	88.6	1.85	0.69
A.1.2.	400	93.5	2.07	0.61
A.1.3.	384	89.7	2.04	0.62
A.1.4.	373	87.1	1.97	0.69
A.1.5.	401	93.7	2.37	0.61
A.1.6.	394	92.1	2.31	0.62
A1.7.	410	95.8	2.13	0.68
A.1.8.	400	93.5	2.50	0.55
A.1.9.	403	94.2	2.38	0.67
A.1.10.	384	89.7	2.10	0.67
A.1.11.	396	92.5	2.36	0.62

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la Sección A.2. la percepción menos favorable se enfoca al ítem A.2.4, la implementación de acciones para prevenir riesgos psicosociales ($M_{\text{estudiantes}} = 1.77$; $DE = 0.7$, $M_{\text{docentes}} = 1.84$; $DE = 0.64$) tanto desde la valoración de docentes y el estudiantado. Esta realidad hace suponer, como habíamos indicado, la necesidad de que el conjunto de las Facultades que integran la comunidad universitaria planifique, construya y ejecute estrategias que posibiliten a la universidad construir una comunidad inclusiva y que dé respuesta a la diversidad.

Figura 16. *Percepción de la sección A.2. Establecer valores inclusivos (profesorado y estudiantes)*



Fuente: Elaboración propia

En la figura 16, podemos observar que el profesorado presenta una percepción más favorable en algunos ítems que están enfocados sobre todo al accionar del docente en el contexto de aula. Así, en los ítems A.2.7, que indica las altas expectativas que presenta de sus estudiantes, así como el A.2.8, que señala la implementación de acciones para eliminar las barreras para el aprendizaje, los docentes tienen una tasa de respuesta mayor, así como una percepción más favorable en relación al estudiantado. Creemos que este resultado refleja el compromiso que el docente tiene frente a la educación inclusiva, así como el reconocimiento de que se constituyen en uno de los actores claves para desarrollar valores inclusivos y construir comunidad incluyente.

Vale la pena destacar que, el ítem A.2.2, tiene una percepción bastante favorable desde la valoración del estudiantado, así como del profesorado, en base a estos resultados creemos que hay un punto de coincidencia entre los participantes al considerar a la universidad y sus Facultades a las que representan como instituciones que pueden aportar a la comunidad y a la sociedad, elementos que permiten su mejora.

3.5 Resultados en la Dimensión: Elaborar Políticas inclusivas

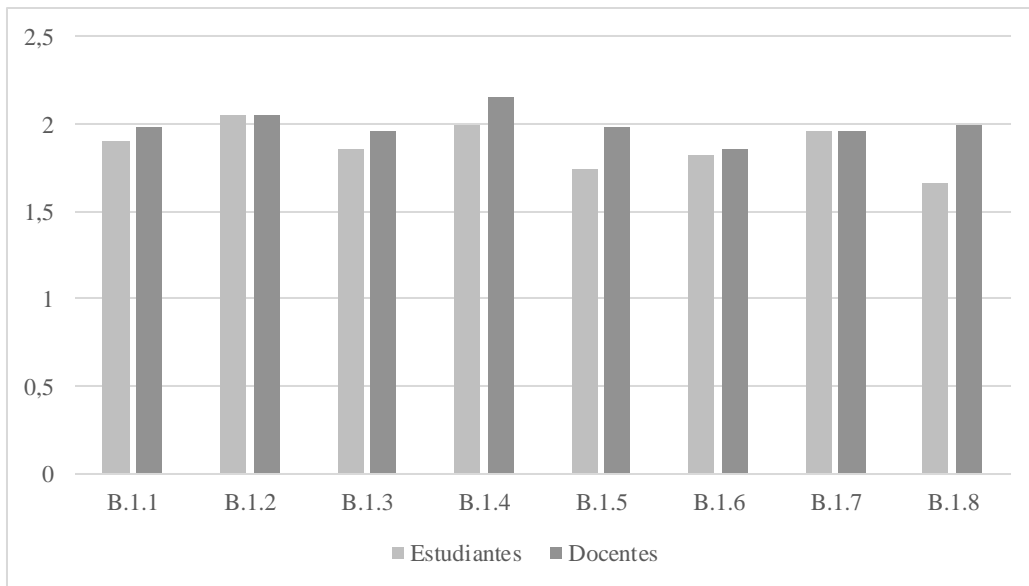
Esta dimensión se enfoca a asegurar que la inclusión educativa sea el cigüeñal del avance de la universidad. La institución está invitada a generar políticas que permitan atender y dar respuesta a la diversidad, dichas políticas precisan ser consultadas, socializadas y construidas con toda la comunidad universitaria, esto con la finalidad de que todos los actores de la institución se sientan comprometidos con las mismas. No es lo mismo que las políticas vengan atribuidas desde las instituciones reguladoras de la ES, a que sean planificadas y construidas con la participación de todos sus actores en el contexto de la universidad.

Al igual que la dimensión anterior, contiene dos secciones: B.1. Desarrollar una universidad para todas las personas y B.2. Organizar el apoyo para atender la diversidad. Secciones que son evaluadas a través de 15 indicadores, todos ellos vinculados a la idea de desarrollar una universidad para todas las personas y proveer apoyos a la diversidad.

En general, en esta dimensión se obtuvo una percepción menos favorable en relación con las demás dimensiones. Si hacemos una comparación en la dimensión B, encontramos que el 55,8 % del estudiantado y 57,3 % de docentes conocían todos los indicadores en las dos secciones, pese a ello, el índice de respuesta obtenido, en algunos ítems vinculados sobre todo al apoyo que reciben tanto el profesorado como los estudiantes cuando ingresan por primera vez a esta casa de estudios es bajo.

Podemos ver una valoración más favorable desde la mirada del profesorado a las medias obtenidas desde la percepción de los dos actores que participan en esta investigación, dado que los ítems de esta primer sección se enfocan a aspectos vinculados con desarrollar una universidad para todas las personas y, considerando que los docentes, a diferencia del estudiantado, permanecen más tiempo en la universidad, podemos suponer que elementos como la accesibilidad, el uso de los recursos, los servicios que ofrece la universidad adaptados a las necesidades de la comunidad universitaria son más conocidos por el profesorado en las distintas Facultades (los estudiantes a diferencia de los docentes solo permanecen en la facultad mientras cursan sus estudios).

Figura 17. *Percepción de docentes y estudiantado acerca de la sección B.2. Desarrollar una Universidad para todos*



Fuente: Elaboración propia

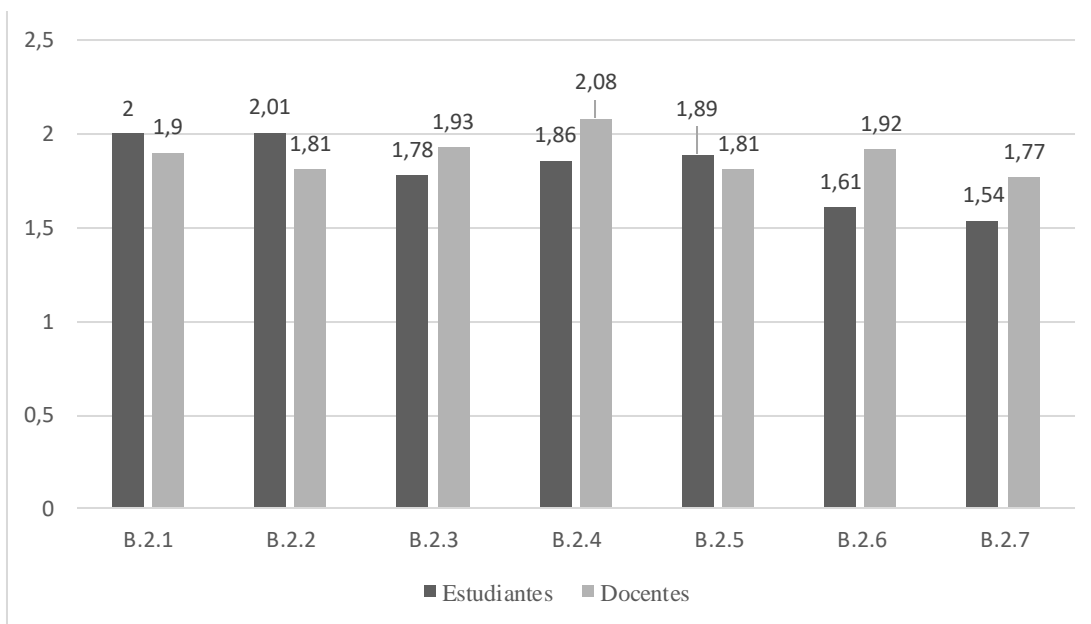
Si analizamos desde la mirada de los dos participantes, en la sección B.2, alusiva al apoyo que la universidad o sus Facultades brinda para atender la diversidad, encontramos que, de igual manera, el profesorado presenta una percepción favorable, sobre todo, en los ítems que se enfocan a su actividad. Por ejemplo, los ítems: B.2.7, B.2.5 y B.2.4 indicadores que señalan las acciones que se implementan para detectar y reducir el acoso escolar, la formación que recibe el profesorado para manejar la disciplina en el aula y los procedimientos de evaluación que usan los docentes para ofrecer respuesta a las diferencias del estudiantado. Estos resultados permiten señalar, que los docentes se perciben comprometidos con las estrategias que permitan organizar el apoyo para dar respuesta a la diversidad, combinar procedimientos de evaluación más flexibles, todo con la finalidad de garantizar que la facultad sea accesible.

Comparando estos resultados con la percepción del estudiantado participante, encontramos que, los ítems que se enfocan a la definición de políticas y socialización de las mismas en el interior de las Facultades, así como la promoción de la investigación y formación de los docentes en temas vinculados a la educación inclusiva, reciben una valoración más favorable en relación al profesorado. Con estos datos, suponemos que el estudiantado conoce de procesos de actualización y formación del profesorado que constantemente se exige a los docentes y que, por estas políticas

que maneja la universidad, en algún proceso de capacitación, podrían también vincularse en formación referida a temáticas de educación inclusiva.

Además, con las respuestas obtenidas entendemos que consideran a las Facultades de las que son parte, como espacios que disponen de políticas para proveer respuesta a la pluralidad. Observamos también que, mientras el profesorado percibe y valora su proceder como un elemento que da paso a la elaboración de políticas inclusivas, el estudiantado también identifican a sus docentes como responsables de los procesos de formación y actualización en temas vinculados a brindar apoyo pedagógico frente a la diversidad, docentes comprometidos en la generación de proyectos de investigación sobre la inclusión, formación que les permite tanto el manejo de la disciplina en el aula, como en alternativas de enseñanza, en definitiva el estudiantado percibe al profesorado como un elemento clave en la elaboración de políticas inclusivas (Figura 18).

Figura 18. *Percepción de los participantes: Sección B.2. Organizar el apoyo para atender la diversidad*



Fuente: Elaboración propia

3.5.1 Percepción de políticas inclusivas desde los distintos estamentos

Si contemplamos la valoración desde la percepción del estudiantado por una parte y de los docentes por otro lado, encontramos que, en el caso de los estudiantes los indicadores: B.1.3., B.1.6 y B.1.7. el porcentaje de respuesta es menor con relación a los demás ítems. Podemos suponer, que al ser preguntas relacionadas con revisión de los recursos para responder a una realidad cambiante,

brindar apoyo para los nuevos docentes que ingresan y generar posibilidades de apoyo para que los estudiantes puedan incorporarse y adaptarse a sus Facultades, el estudiantado suponemos considera estas acciones como responsabilidad de los gestores o administrativos de la institución más no del profesorado, por ello la percepción es menos favorable y los índices de respuestas son menores a las demás dimensiones.

En la sección B.1, los indicadores con la percepción más favorable, desde la apreciación del estudiantado se refiere al ítem B.1.2. que señala la accesibilidad de la facultad para todas las personas ($M = 2.05$; $DE = 0.75$), con este resultado presumimos que el estudiantado percibe a su universidad como accesible, esto considerando sobre todo que conocen que las políticas de ingreso no están determinadas por esta IES, sino por las instancias que regulan la ES en nuestro país, como es el caso de la SENESCYT, pero que en todo caso, la universidad es calificada como una institución de puertas abiertas que facilita el acceso a quienes tienen interés en ingresar a educarse en esta casa de estudios.

En esta misma sección, el indicador más débil desde la evaluación del estudiantado se enfocó al ítem B.1.8, que señala la ayuda que puede recibir el estudiantado nuevo para adaptarse cuando accede a la facultad por primera vez ($M = 1.66$; $DE = 0.71$). Este resultado merece atención pues, si comparamos con la percepción favorable referida a la accesibilidad, podemos ver que todo el estudiantado que tenga interés en ingresar a esta universidad cuenta con oportunidades de hacerlo, sin embargo, una vez ingresados, no son asistidos, ni apoyados con procesos de inducción que les permita conocer y adaptarse a sus Facultades sin mayores inconvenientes.

En la sección B.2. referida a organizar el apoyo para atender a la diversidad, a pesar de tener bajas valoraciones, los indicadores con una estimación más favorable se correspondieron al indicador B.2.1. concerniente a la definición de políticas para la atención a la diversidad y al hecho de responder por su publicidad y cumplimiento ($M = 1.97$; $DE = 0.64$), así como también el segundo indicador B.2.2. referido a la promoción de la investigación y formación del profesorado en temas concernientes a la educación inclusiva ($M = 1.95$; $DE = 0.71$).

Finalmente, hay que destacar que al igual que la dimensión anterior, la tasa de respuesta en la sección B.1, fue significativa en la mayoría de los ítems, quedando, sin embargo, con un porcentaje menor de respuesta, ítems vinculados a la revisión de los recursos, la ayuda que recibe el profesorado de nuevo ingreso y la percepción sobre lo equitativo que pueden ser los nombramientos

y las promociones docentes. Estos indicadores reflejan claramente la desvinculación o desconocimiento que tiene el estudiantado sobre estos temas, que son cuestiones básicamente de gestión y administración y procesos que están vinculados al ingreso del profesorado que parece desconocido por el estudiantado. (Tabla 19).

Tabla 18. *Percepción del estudiantado sobre la generación de políticas inclusivas: Desarrollar una universidad para todas las personas*

B.1.	Estudiantes			
	Tasa de respuesta		M	DE
	n	%		
B.1.1.	783	92.3	1.90	0.69
B.1.2.	822	96.9	2.05	0.75
B.1.3.	743	87.6	1.86	0.67
B.1.4.	823	97.1	2.00	0.69
B.1.5	820	96.7	1.74	0.72
B.1.6.	747	88.1	1.82	0.67
B.1.7.	699	82.4	1.96	0.60
B.1.8.	802	94.6	1.66	0.71

Fuente: Elaboración propia.

De igual manera, para el caso del profesorado observamos que, el indicador con percepción más favorable se refirió al ítem B.1.4, que refiere a la formación que se brinda al estudiantado desde que ingresa a la facultad para garantizar su preparación para la vida y el mundo laboral (M = 2.16; DE = 0.67). Advertimos nuevamente que, el profesorado percibe a la universidad como un espacio con calidad académica, responsable de los aprendizajes del estudiantado y sobre todo la encuentran como una IES comprometida con los procesos de formación.

De forma similar, si analizamos el ítem con la menor valoración encontramos al indicador B.1.6, que corresponde a la percepción que se tienen a cerca de los procesos de nombramientos y promociones docentes como situaciones que son justas (M = 1.86; DE = 0.73). Nuevamente desde su valoración, perciben a la facultad como una instancia que no garantiza los nombramientos del profesorado para brindar estabilidad. Analizando la dispersión en las respuestas, distinguimos también que los datos son muy esparcidos, por lo que no existe una apreciación homogénea

respecto a este ítem, que valorado como está indica, que la facultad no es acogedora para los docentes que ingresan.

En relación a la tasa de respuesta, notamos que en todos los ítems se refleja un porcentaje menor al 90 %, situación que nos permite indicar la percepción menor en relación a la apreciación del profesorado para observarse como agentes responsables de la dimensión elaborar políticas inclusivas, de igual manera podríamos pensar que coinciden ligeramente con lo obtenido por el estudiantado, situación que determina el resultado alcanzado a nivel general en esta dimensión, la misma que se presenta con la percepción menos favorable, ya que el estudiantado y los docentes de alguna manera, asumen que las políticas están definidas por instancias reguladores de la ES y, que hay condiciones que ellos no pueden cambiar ni intervenir en mayor medida.

Tabla 19. *Percepción del profesorado sobre la generación de políticas inclusivas: Desarrollar una universidad para todas las personas*

B.1.	Docentes			
	Tasa de respuesta		M	DE
	n	%		
B.1.1.	381	89.0	1.98	0.67
B.1.2.	398	89.0	2.05	0.73
B.1.3.	386	89.0	1.96	0.67
B.1.4.	412	89.0	2.16	0.67
B.1.5	402	89.0	1.98	0.70
B.1.6.	375	89.0	1.86	0.73
B.1.7.	399	89.0	1.96	0.73
B.1.8.	378	89.0	1.99	0.72

Fuente: Elaboración propia.

La organización de apoyo para atender a la diversidad, de acuerdo con los datos obtenidos, evidencia ser la sección con menor valoración dentro de la Universidad de Cuenca, encontrándose en todos los casos, puntuaciones por debajo del punto medio de la escala ($M = 2$). Desde la percepción de estudiantado, llama la atención la valoración que realizan del indicador B.2.7, concerniente a la implementación de acciones para detectar las relaciones de abuso de poder o

acoso escolar ($M = 1.54$; $DE = 0.67$) y el ítem B.2.6, sobre la existencia de alternativas de enseñanza y tutorización no presencial para el estudiantado ($M = 1.61$; $DE = 0.69$). (Tabla 21).

En relación con los resultados obtenidos, consideramos que el estudiantado percibe poca intervención de los docentes para detectar relaciones de abuso de poder o bullying, si bien para el profesorado no intervenir en este aspecto puede estar vinculado con la idea de que al ser docente universitario, en este nivel el estudiantado no exhibe mayores niveles de abuso de poder, como si puede presentarse en educación básica o el bachillerato, o al menos no existen mayores investigaciones sobre bullying a nivel universitario. Sin embargo, para objeto de análisis y reflexión sobre posibles planes de acción que viabilicen convertir a la IES en incluyente, se debe tener presente la percepción del estudiantado, ya que los resultados están por debajo de la media, lo que permite presumir que contrario a lo que se cree se presentan relaciones de abuso de poder el aula, situación que deberían estar mediadas por los docentes para hacer más inclusivo el ambiente de clase.

Desde la valoración del estudiantado participante, los indicadores de la sección B.2, concerniente a organizar el apoyo para atender las diferencias, son los ítems que en su mayoría obtienen puntuaciones por debajo de la media, es decir, se encuentran en desacuerdo a bastante de acuerdo, su valoración no alcanza una postura definida, solamente se libera el ítem B.2.4, que puntúa a los estudiantes y su percepción sobre los procesos de evaluación tradicional combinados con nuevos procedimientos. De igual manera, llama la atención el porcentaje de respuesta del conjunto de indicadores de esta sección, en su totalidad en la mayoría de los casos, casi un 12 % de participantes no contesta estos ítems, observándose además que la desviación de los datos es bastante alta. Situación que implica el hecho de necesitar más información para contestar estos indicadores. Se puede asumir que, al ser ítems referidos a la elaboración de políticas, el estudiantado siente que no participa, ni conocen la existencia de las mismas, por tanto, hacen falta procesos de socialización.

Dado que la dimensión B, sección B.2, presenta menor percepción por parte del profesorado y estudiantes, consideramos que como institución se identifica el principal punto para la toma de decisiones y mejora. En este caso, si la universidad analizara en un futuro la posibilidad de aplicar un proceso de formación y desarrollo de la educación inclusiva, deberá apostar por corregir indicadores evaluados en esta dimensión, aspectos por ejemplo referidos a definición de políticas

para atender la diversidad, promoción de la investigación y formación docente, apoyo y evaluación del estudiantado, socialización de la normativa alusiva a inclusión con toda la comunidad universitaria; es decir las autoridades universitarias en el marco de su proceso de gestión deberán apuntalar a estos indicadores, si se pretendemos caminar hacia una universidad inclusiva.

Tabla 20. *Percepción del estudiantado con relación a la generación de políticas inclusivas, Sección: Organizar el apoyo para atender a la diversidad*

Sección B.2.	Estudiantes			
	Tasa de respuesta		M	DE
	n	%		
B.2.1.	738	87.0	2.00	0.61
B.2.2.	748	88.2	2.01	0.68
B.2.3.	762	89.9	1.78	0.69
B.2.4.	785	92.6	1.86	0.68
B.2.5.	703	82.9	1.89	0.67
B.2.6.	740	87.3	1.61	0.69
B.2.7.	729	86.0	1.54	0.67

Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, desde la percepción del profesorado, encontramos de igual manera que la mayoría de los ítems no se acercan a la media de los datos, coinciden con el estudiantado al percibir de manera menos favorable al indicador relacionado con la implementación de acciones para reducir abusos de poder. Conviene señalar que los indicadores que son menos valorados, se refieren al hecho de promover formación e investigación en temas vinculados a la disciplina, manejo de grupos diversos, en general contenidos de educación inclusiva (ítem B.2.2 y B.2.5), escenario que admite justificar la necesidad de planificar procesos de capacitación en inclusión educativa dirigida al profesorado de la Universidad de Cuenca

Vale la pena resaltar que, desde el punto de vista del profesorado participante, se valora significativamente el hecho de que los procedimientos tradicionales de evaluación se armonizan con otros ($M = 2.08$; $DE = 0.68$), situación que permite suponer que el profesorado no se estanca

en las formas de evaluación habituales y que de alguna manera ajusta su práctica con procedimientos más actualizados.

Por otro lado, y no menos importante, los datos reflejan el porcentaje de respuesta obtenido en esta sección es menor a todas las demás secciones del cuestionario, las respuestas del profesorado se pierde en más de un 10 % en la mayoría de los ítems, así también podemos visualizar el nivel de dispersión bastante alto de los datos (Tabla 22), este resultado genera supuestos sobre la tasa de respuesta, es decir, los docentes requieren mayor información para contestar indicadores referidos a la organización del apoyo que debe brindar la universidad para responder a la diversidad o, simplemente no consideran que la universidad sea la responsable de estos procesos, porque de alguna manera las políticas reguladores de la educación inclusiva vienen establecidas desde los organismos de control de la ES y la universidad lo que debe hacer, es aplicar las mismas.

Tabla 21. *Percepción del profesorado en relación con la generación de políticas inclusivas, Sección: Organizar el apoyo para atender a la diversidad*

Sección B.2.	Docentes			
	Tasa de respuesta		M	DE
	n	%		
B.2.1.	376	89.0	1.90	0.68
B.2.2.	367	89.0	1.81	0.75
B.2.3.	369	89.0	1.93	0.69
B.2.4.	376	89.0	2.08	0.68
B.2.5.	383	89.0	1.81	0.77
B.2.6.	378	89.0	1.92	0.71
B.2.7.	365	89.0	1.77	0.77

Fuente: Elaboración propia.

3.6 Resultados de la dimensión: Desarrollar Prácticas Inclusivas

Desarrollar prácticas inclusivas a nivel universitario implica promover la participación y el aprendizaje del estudiantado en todas las actividades programadas: organización de grupos, adecuación de contenidos, organización de espacios y tiempos de acuerdo a la diversidad,

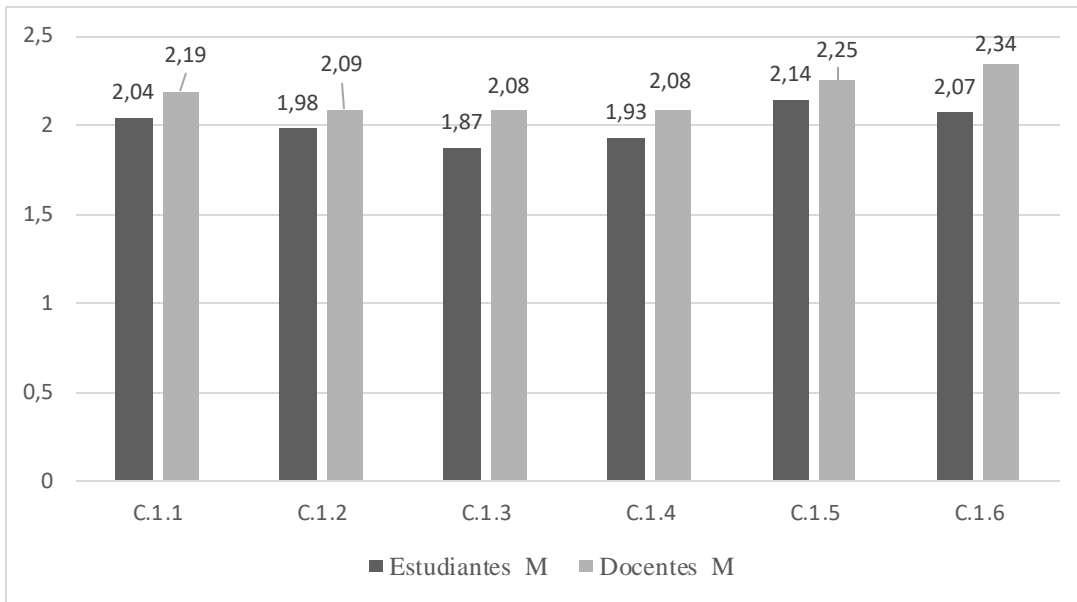
motivación y evaluación de logros, generación y aprovechamiento de los recursos, tutorías y acompañamiento, son prácticas que reflejan la cultura y las políticas de la institución y pretenden superar las barreras que aún persisten en los distintos sitios del contexto universitario.

Para valorar esta dimensión, el instrumento utilizado presenta al igual que las otras dimensiones, dos secciones: C.1. Organizar el proceso educativo (Orquestar el proceso educativo, según el instrumento original) y C.1.2. Movilizar recursos, cada uno de ellos contempla indicadores referidos al desarrollo de distintas prácticas inclusivas en las secciones consultadas, que valoradas por los participantes permitirán tener una idea sobre las prácticas que se promueven para que la universidad se convierta en un espacio incluyente.

La evaluación de desarrollo de prácticas inclusivas presentó una tasa de conocimientos superior al 85 % en estudiantes y 92.8 % en docentes (es decir de las opciones de respuesta un porcentaje menor se inclina por la opción “necesito más información”). Este dato deja entrever que resultan conocidos todos los ítems para ejercer un juicio de valor por el 67.6 % del estudiantado y 64.3 % por parte del profesorado. Se obtuvo un promedio de 93.3 % de respuesta en cada uno de los indicadores, porcentaje que resulta bastante alto si consideramos el nivel de respuesta emitido en las secciones de las dimensiones anteriores. A nivel general, estos resultados permiten suponer que las prácticas inclusivas, al estar directamente vinculadas con la práctica docente, tienen una percepción más favorable y una tasa de conocimiento y respuesta mayor que en las dimensiones de políticas y culturas inclusivas.

Desde la valoración del estudiantado encontramos que, la tasa de respuesta en la mayoría de los ítems de la sección C.1, Organización del proceso educativo, está por encima del 91 %, resultando la más baja en el ítem C.1.7, enfocada al trabajo docente en colaboración con sus compañeros. Esta situación puede deberse realmente al desconocimiento que tiene el estudiantado respecto a la planificación y organización del trabajo académico en colaboración con otros docentes.

Figura 19. *Percepción de los participantes: Sección C.1. Organizar el proceso educativo.*



Fuente: Elaboración propia.

Las fortalezas encontradas, es decir los indicadores con la percepción más favorable, resultaron estar en el indicador C.1.5 que demuestra la implicación activa del estudiantado en su propio aprendizaje ($M = 2.18$; $DE = 0.62$), situación que facilita distinguir el convencimiento del docente para conseguir aprendizaje fundamentado en la participación estudiantil. También se destaca el indicador C.1.6, que señala el rol del profesorado para apoyar el aprendizaje y la participación de todos ($M = 2.34$; $DE = 0.59$), podemos suponer la percepción favorable que tiene el estudiantado con la práctica docente en los dos indicadores, destacándose en ambos casos la necesidad de vincularlos en su propio proceso de aprendizaje, considerarlos como sujetos activos y sobre todo importantes a todos y cada uno de ellos.

Si observamos el indicador menos favorable, afectó al ítem C.1.3, correspondiente a la organización de grupos de aprendizaje para que todo el mundo se sienta valorado ($M = 1.87$; $DE = 0.70$). Esta percepción demuestra el interés que tienen los estudiantes de ser organizados en grupos de trabajo para participar desde sus individualidades, recurso que quizá el profesorado no lo considere muy habitual dentro de sus prácticas académicas (Tabla 23). Vemos también que la dispersión en las respuestas es bastante alta, con lo que se refleja que el estudiantado presenta variedad en sus respuestas que se inclina por estar en desacuerdo, hasta bastante de acuerdo.

Tabla 22. *Percepción del estudiantado sobre de desarrollo de prácticas inclusivas, sección: Organizar el proceso educativo*

Sección C.1.	Estudiantes			
	Tasa de respuesta		M	DE
	n	%		
C.1.1.	815	96.1	2.04	0.65
C.1.2.	812	95.8	1.98	0.65
C.1.3.	808	95.3	1.87	0.70
C.1.4.	792	93.4	1.93	0.65
C.1.5.	822	96.9	2.14	0.61
C.1.6.	830	97.9	2.07	0.65
C.1.7.	775	91.4	2.03	0.69
C.1.8.	813	95.9	1.90	0.71

Fuente: Elaboración propia.

De igual manera desde la apreciación del profesorado, encontramos puntos de diferencia con el estudiantado, por ejemplo, el indicador mejor valorado se refiere al C.1.5. que tiene que ver con la implicación del estudiantado en su propio aprendizaje, los docentes participantes consideran que no se involucran en su propio aprendizaje o que requieren mayor implicación, quizá con este resultado se reflexione la necesidad también de generar mayores procesos de participación o programar actividades que vinculen al estudiantado en procesos de aprendizaje participativos.

Otro elemento importante que conviene señalar es el indicador C.1.6 y la percepción desde el profesorado participante, si bien, este ítem presenta una menor tasa de respuesta, la media es bastante significativa, al ser evaluados sobre el apoyo que brinda el docente al aprendizaje y participación de todos, los participantes están entre ‘bastante de acuerdo’ con tendencia al ‘totalmente de acuerdo’, es decir, se aprecian a sí mismos como docentes que promueven y garantizan la intervención de todos. Situación que también se relaciona con la percepción del estudiantado, quienes perciben también a los docentes como responsables de apoyar la colaboración de todos. Conviene igualmente señalar que, para el mismo ítem, el nivel de dispersión es menor en relación con los demás indicadores que contempla esta sección, situación que destaca la percepción favorable y casi homogénea en torno a la dimensión de prácticas inclusivas. (Tabla 24).

Tabla 23. *Percepción del profesorado sobre de desarrollo de prácticas inclusivas, sección: Organizar el proceso educativo*

Sección C.1.	Docentes			
	Tasa de respuesta		M	DE
	n	%		
C.1.1.	417	97.4	2.19	0.63
C.1.2.	404	94.4	2.09	0.70
C.1.3.	401	93.7	2.08	0.70
C.1.4.	397	92.8	2.08	0.70
C.1.5.	420	98.1	2.25	0.62
C.1.6.	399	93.2	2.34	0.59
C.1.7.	408	95.3	2.23	0.67
C.1.8.	407	95.1	2.17	0.67

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la sección C.2. Movilización de recursos, consultados los indicadores desde la perspectiva del estudiantado sobresalió el ítem C.2.4, relacionado con el aprovechamiento de la experiencia del profesorado para enriquecer el proceso educativo, seguido por el ítem C.2.5, vinculado también al rol activo del profesorado en el trabajo de aula, así como para generar recursos que apoyen la participación y el aprendizaje. Analizando los resultados, observamos la importancia que provee el estudiantado en relación al rol del profesorado y al desarrollo de sus prácticas educativas para avanzar en los procesos de inclusión. Desde su valoración, resulta fundamental la experiencia de los docentes para beneficiar a los estudiantes diversos, por cuanto desde sus prácticas responden y aseguran la implicación de todos en los procesos de aprendizaje.

Si analizamos el indicador menos valorado, encontramos que, desde la percepción de los dos participantes en este estudio, coinciden en el indicador C.2.2, concerniente a la distribución justa de los recursos de la facultad para apoyar a la inclusión ($M_{\text{estudiantes}} = 1.79$; $DE = 0.70$, $M_{\text{docentes}} = 1.94$; $DE = 0.71$). (Tabla 25 y 26). Con estos resultados pensamos que los actores consultados al no ser responsables directos de la asignación de recursos (pues esta actividad compete a los gestores y administrativos) desconocen los procesos de distribución de los mismos en todos los aspectos de la vida universitaria, más aún los recursos destinados a atender la diversidad.

Si bien los indicadores vinculados con la dimensión prácticas inclusivas a nivel general obtuvieron la percepción más favorable, distinguimos que, desde la apreciación del estudiantado, los tres primeros indicadores afines al conocimiento y al aprovechamiento de los recursos de la facultad para apoyar y asegurar la inclusión presentaron un nivel alto de desconocimiento, es decir, la opción elegida de respuesta se inclina por la idea de necesitar más información. En tanto que, los ítems C.2.4 y C.2.5, afines al beneficio de la experiencia docente, así como a la posibilidad que tiene el profesorado para generar recursos, asume un mayor porcentaje de respuesta. Finalmente, el estudiantado desde su evaluación asume la percepción menos favorable en relación con otros indicadores, al ítem C.2.6, relacionada con la idea de considerar la diversidad como recurso que puede ser utilizada en el aula, o al menos consideran como un proceso que aún no está establecido como un principio que guíe las prácticas inclusivas que observan en sus docentes en el desempeño diario.

Tabla 24. *Percepción del estudiantado sobre el desarrollo de prácticas inclusivas, sección: Movilizar recursos*

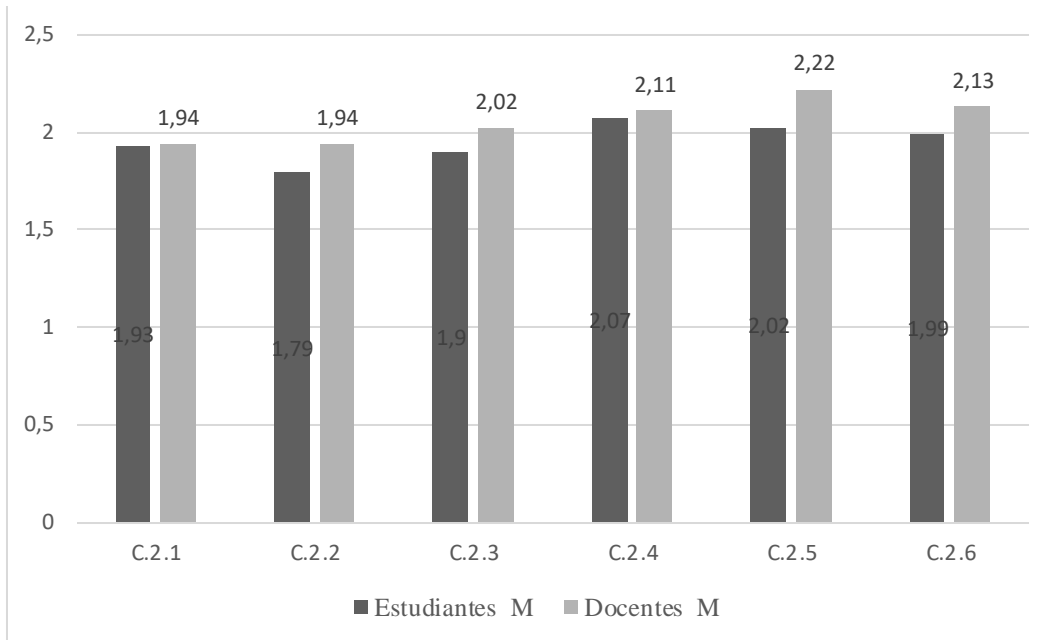
Sección: C.2.	Estudiantes			
	Tasa de respuesta		M	DE
	n	%		
C.2.1.	754	88.9	1.93	0.67
C.2.2.	743	87.6	1.79	0.70
C.2.3.	731	86.2	1.90	0.64
C.2.4	806	95.0	2.07	0.65
C.2.5.	810	95.5	2.02	0.65
C.2.6.	790	93.2	1.99	0.68

Fuente: Elaboración propia.

Desde la percepción del profesorado, analizando los resultados obtenidos, sobre todo en cuanto al indicador mejor valorado, volvemos a ratificar que, por lo general el profesorado presentan mayor implicación y compromiso en las prácticas inclusivas, por cuanto hay accionar y responsabilidad directa de ellos. En relación a la menor percepción referida a la distribución de los recursos para apoyar a la inclusión, podemos asumir que los recursos al ser de manejo de las autoridades o los gestores de la institución y al no ser la administración y distribución de

responsabilidad directa del profesorado, ni del estudiantado, la percepción sobre su distribución justa no es reveladora.

Figura 20. *Percepción de los participantes: Sección C.2. Movilizar Recursos*



Fuente: Elaboración propia.

Los resultados coinciden de forma relevante con la percepción del estudiantado, puesto que, los tres primeros indicadores de esta sección tienen un porcentaje de respuesta menor, distinguimos que, en el ítem C.2.2, las respuestas apenas llegan al 82.2 %, se observa también una dispersión bastante alta, y la media no alcanza a 2, es decir los docentes están entre ‘bastante de acuerdo’ y ‘en desacuerdo’, no se presenta una respuesta homogénea del conjunto de participantes.

Observamos también que, los ítems vinculados al rol del profesorado tienen la percepción más favorable, aprovechar la experiencia del profesorado y rescatar la capacidad de este grupo para generar recursos, cuenta con una tasa de respuesta significativa, sobrepasando la media, los participantes se acercan al totalmente de acuerdo, destacándose la necesidad de considerar la diversidad como un recurso para enriquecer los procesos de aprendizaje. Estos resultados permiten, apostar que el camino hacia una universidad inclusiva se encuentra trazado y que el rol que desempeña el profesorado es fundamental en este proceso, para ello, se requieren programas de formación que posibilite a los docentes estar preparados para continuar con los términos de atención a la diversidad y apoyo a que la universidad sea una institución incluyente.

Tabla 25. *Percepción del profesorado sobre el desarrollo de prácticas inclusivas, sección: Movilizar recursos*

Sección: C.2.	Docentes			
	Tasa de respuesta		M	DE
	n	%		
C.2.1.	367	85.7	1.94	0.66
C.2.2.	352	82.2	1.94	0.71
C.2.3.	378	88.3	2.02	0.68
C.2.4	407	95.1	2.11	0.67
C.2.5.	409	95.6	2.22	0.65
C.2.6.	397	92.8	2.13	0.71

Fuente: Elaboración propia.

De los resultados obtenidos en relación con la apreciación que tienen tanto el profesorado como los estudiantes participantes de este estudio, podemos concluir que se observan indicadores que visualizan a la universidad como una institución que apuesta por ser incluyente y dar respuesta a la diversidad. Se observa a este espacio como un lugar acogedor, los participantes se sienten reconocidos y valorados, perciben que la institución promueve la participación y colaboración de los distintos miembros, sin embargo, reconocen que para mayor desarrollo de las prácticas inclusivas se requiere elaboración de políticas, donde se pueda legitimar a la inclusión como el centro de la universidad, generando normativa que dé respuesta a la diversidad, la misma que sea construida y socializada con toda la comunidad, estos elementos son fundamentales y deben ser considerados por la universidad a la hora de pensar en diseñar el camino hacia una institución incluyente, puesto que, desde la percepción de los participantes esta dimensión resultó la menos favorable.

Se desprende también, la idea fundamental referida a la necesidad de capacitación, en los procesos vinculados a la organización del apoyo para atender la diversidad, así como en instituir una universidad para todos, los participantes valoran la formación del profesorado en temas vinculados a inclusión educativa, al considerarlo como el factor determinante a la hora de pensar en una universidad inclusiva. Estos indicadores al presentar una percepción poco favorable exhortan a planificar propuestas de capacitación y formación docente, que le habilite al profesorado

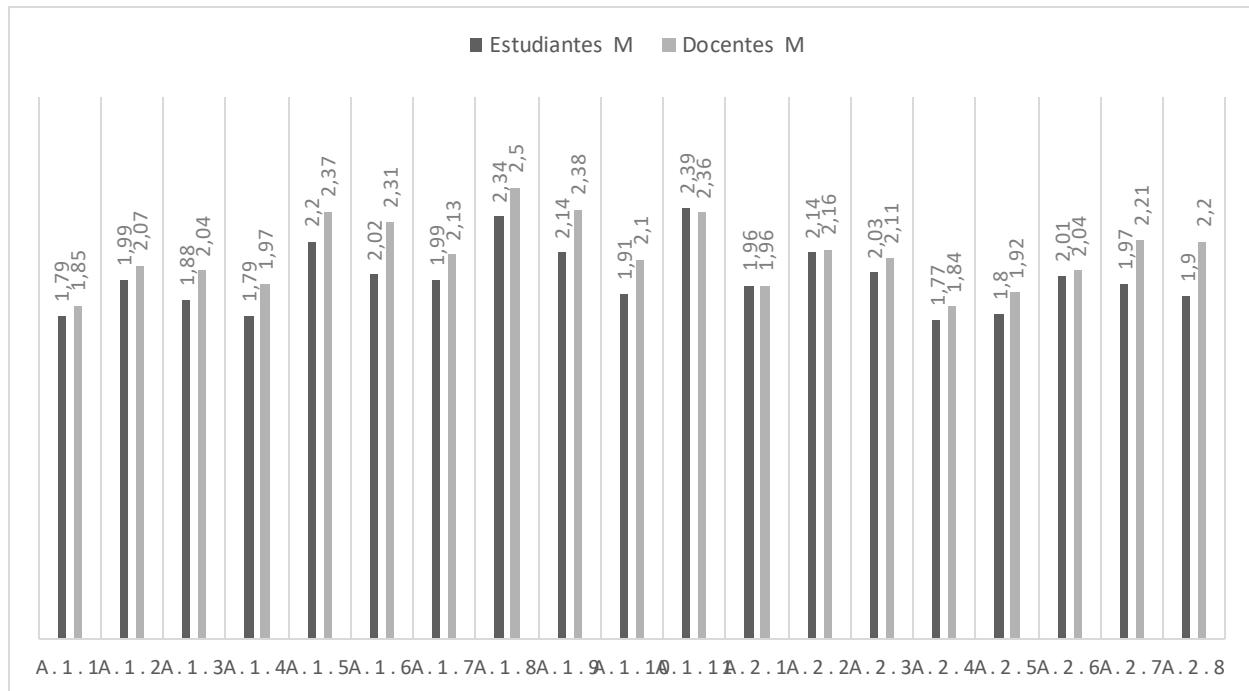
para trabajar frente a una realidad cambiante, en una universidad que es diversa, pero que en los últimos años se ha vuelto aún más.

A nivel general podemos señalar que de los 48 indicadores referidos a las tres dimensiones del *Index for inclusión* que fueron aplicados en el contexto universitario se presentaron diferencias significativas en la tercera parte de ítems (N = 16, 33.3 %) correspondientes a las distintas secciones que compone el instrumento utilizado en esta investigación.

En la sección: A.1. referente a Construir Comunidad sobre todo en los indicadores concernientes al A.1.5 y al A.1.8, que señalan el hecho de valorar el aula como un espacio de participación y, considerar las relaciones entre el profesorado y los estudiantes sustentadas en el respeto mutuo, en el primer caso se presentan diferencias entre los participantes, ya que el estudiantado no percibe el aula como un espacio seguro, acogedor, social y educativo de participación, y aprendizaje, ni aprecian que las interacciones personales se basan en la consideración mutua, mientras que, los docentes tienen una percepción más favorable en relación a los dos indicadores. El profesorado asume una alta apreciación en relación a las relaciones de docentes y estudiantes basadas en el respeto mutuo. Estas ligeras diferencias que se visualizan en la figura 21, nos permite indicar que los ítems que están vinculados al actuar del docente tienen mejor percepción desde este grupo aplicado.

De igual manera, se observan similitudes reveladoras en la sección A.2. Establecer valores inclusivos, en los ítems: A.2.1, el mismo que indica la identificación con la filosofía, los principios y los objetivos de la educación inclusiva por parte de toda la comunidad universitaria y el indicador A.2.2, alusivo a la participación que tiene la facultad con el entorno local, evidenciándose como una institución donde se generan cambios que aportan en el mejoramiento de la sociedad. Los resultados permiten comparar la percepción obtenida e indicar que, desde la valoración de los participantes, coinciden en observar a la universidad como una institución que tiene influencia en el contexto local donde se encuentra ubicada, se aprecia como una institución preparada para contribuir en los cambios de la sociedad, capaz de incidir en el contexto, no solo a través de la investigación y vinculación sino, mediante la generación de política pública que permita atender la diversidad.

Figura 21. *Percepción de indicadores de la dimensión A, entre docentes y estudiantes*



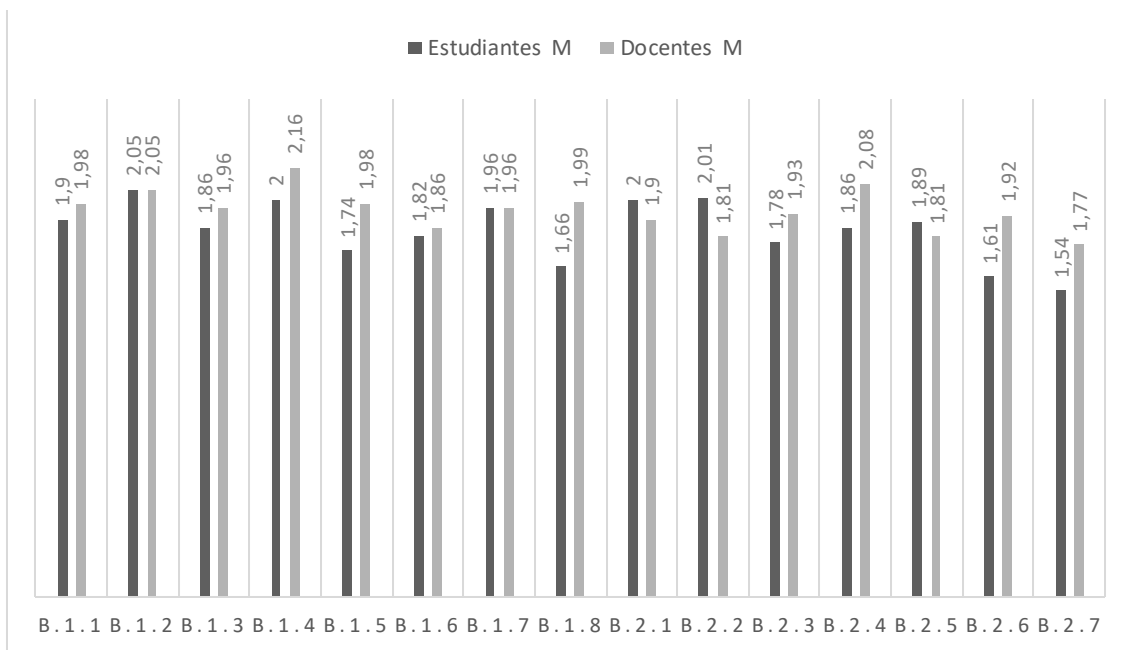
Fuente: Elaboración propia

También observamos, que las diferencias entre los participantes se enfocan a los ítems, A.2.4, concerniente al hecho de que la facultad implemente acciones con la pretensión de prevenir riesgos psicosociales, así como también en el indicador A.2.6, que evalúa la percepción de los participantes, sobre el hecho de que todos los miembros de la facultad son tratados como personas que desempeñan un “rol” fundamental y por tanto considerados como elementos claves para el buen funcionamiento de la misma. Sin duda, las diferencias más significativas apuntan a los ítems vinculados con el actuar docente como responsables del establecimiento de valores inclusivos para avanzar en la construcción de comunidad que no sea excluyente.

Es importante indicar, que todos estos indicadores corresponden a la sección: A.2. Establecer valores inclusivos, apartado que pretende favorecer la creación de un contexto universitario acogedor, alentador, en el que cada integrante sea reconocido y valorado y, en la que cada miembro se compromete a trabajar por la inclusión a través de la construcción de comunidad y el desarrollo de valores inclusivos, por lo tanto, los valores que obtienen una percepción poco favorable deben ser analizados, para garantizar la creación de espacios inclusivos.

Si pasamos a interpretar la dimensión B, al comparar la evaluación de sus secciones, encontramos que en la sección B.1. Desarrollar una universidad para todas las personas, se exhibió similitud entre los participantes en varios indicadores. Finalmente, conviene indicar la similitud en el indicador B.1.7 concerniente a la ayuda que recibe el profesorado que se incorpora a las Facultades para integrarse con cordialidad y compañerismo, de acuerdo a estos resultados, estudiantes y docentes coinciden en algunos elementos conducentes a desarrollar una universidad para todas las personas, por cuanto, se presta atención a los recursos para responder a una realidad cambiante, así como también, se generan acciones para integrar al profesorado y estudiantes nuevos a la facultad.

Figura 22. *Percepción de estudiantes y profesorado, sobre la dimensión B*



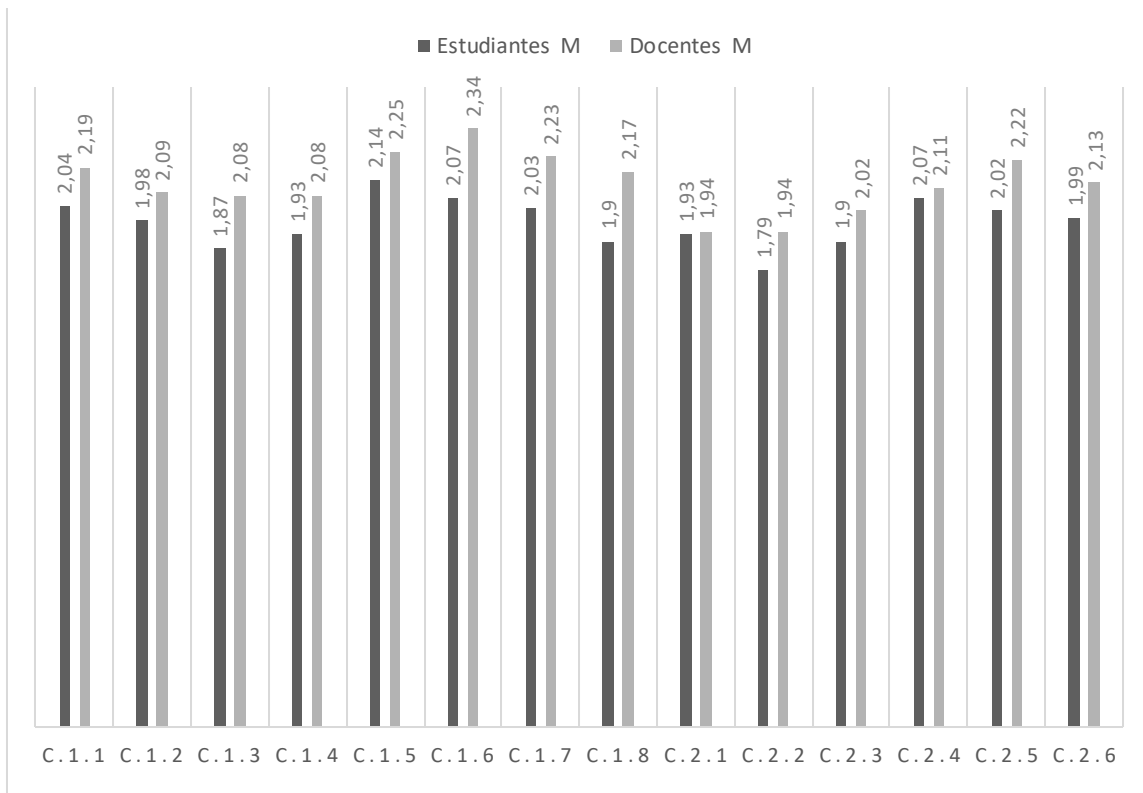
Fuente: Elaboración propia

Finalmente, en la dimensión C, sección C.1 concerniente al hecho de organizar el proceso educativo, la percepción del estudiantado es menos favorable que la de los docentes en casi la totalidad de los indicadores. De acuerdo con los resultados, el profesorado percibe de manera más favorable sus prácticas desplegadas para dar respuesta a la diversidad. Observamos que elementos vinculados al quehacer del docente en el marco de las políticas inclusivas, presentan una apreciación mayor por parte de este grupo.

Hemos dicho que esta dimensión tiene la valoración más favorable en relación a las otras dimensiones, debido a que sus indicadores están emparentados a las prácticas que desempeña el profesorado en su actuar diario, esta vinculación con el accionar docente, de alguna manera consigue determinar la valoración favorable, que este grupo le asigna a la mayoría de ítems vinculados con la organización de los procesos educativos.

En la sección C.2. Movilizar recursos, se observan semejanzas desde la percepción de los participantes, es decir, el profesorado y los estudiantes coinciden en reconocer la importancia de beneficiarse de los recursos con los que cuenta la institución educativa para dar respuesta a la diversidad. Para ellos, las prácticas deben estar encaminadas a dar respuesta desde nuestras posibilidades y no solo esperar acciones que puedan venir desde los gestores o administrativos de la IES. Consideran, además que se debería aprovechar la experiencia, la formación, las buenas prácticas que puede presentar el profesorado a la hora de dar respuesta a la diversidad, como un recurso importante con el que cuenta la universidad y que debe apoyar en el proceso de atender las diferencias y caminar hacia una institución accesible e incluyente. (Figura 23).

Figura 23. Comparación de prácticas inclusivas desde la percepción de docentes y estudiantes



Fuente: Elaboración propia

3.7 Percepción de las dimensiones del Índice, según edad y género en estudiantes

En este apartado presentamos los resultados obtenidos en la evaluación de las dimensiones del *Index for Inclusion*, desde la percepción del estudiantado, valoración que será vinculada con la edad, el género, área a la que pertenecen y condición de discapacidad. Esta información permitirá contar con puntos de reflexión para analizar los procesos de inclusión educativa dentro de la Universidad de Cuenca desde la mirada del estudiantado, grupo fundamental hacia al que se apuesta dar respuesta cuando hablamos de atención a la diversidad.

En la figura 22, se presentan los resultados según la edad, en la misma se detalla, por dimensiones, tratando de mantener la misma tónica de resultados que la percepción general obtenida desde la apreciación del profesorado y los estudiantes que participaron en el estudio. La evaluación general indica que se obtiene una percepción más favorable, independientemente de la edad, en las dimensiones A: Crear culturas inclusivas y C: Desarrollar prácticas inclusivas, frente a la dimensión B: Elaborar políticas inclusivas que obtiene una menor valoración. Esta percepción varía de acuerdo con los grupos de edad de los participantes, así observamos cómo la misma es más favorable en el rango de edad de 20-22 años, que es el grupo de edad más representativo de estudiantes que participan de la encuesta.

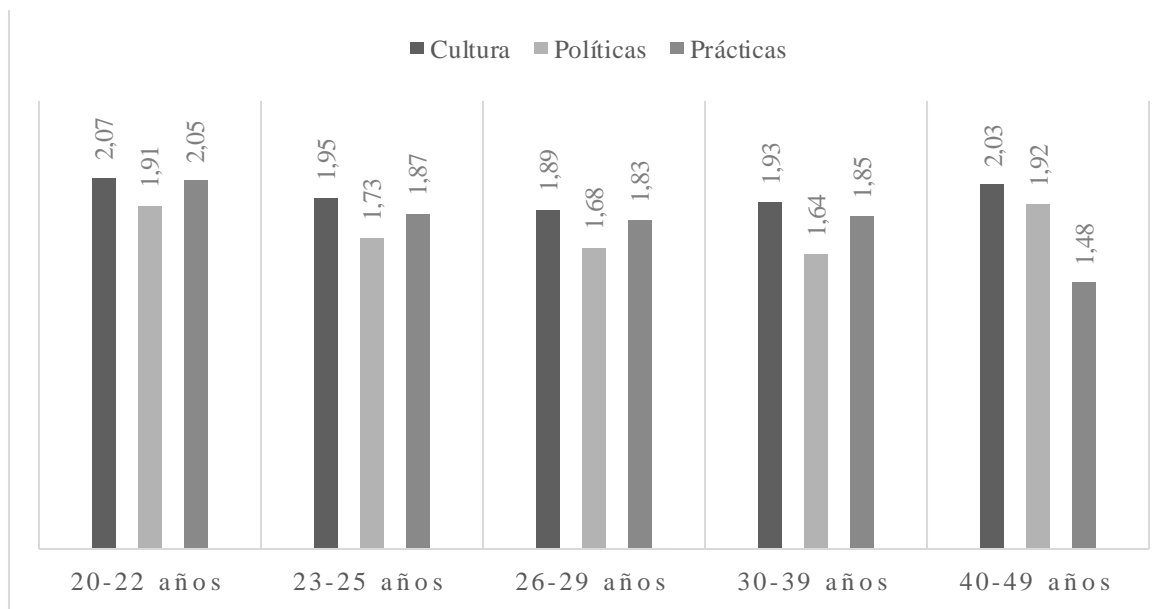
De acuerdo con los datos obtenidos, debemos considerar que, en este resultado, la diferencia s pueden deberse a que la mayoría de los participantes pertenecen a los primeros ciclos de estudio de la carrera universitaria de la que son parte, dado que, en nuestro medio, el año promedio para finalizar el bachillerato es entre los 18 y 19 años, suponemos que los estudiantes entre los 20 y 22 años están cursando los niveles iniciales y medios de sus carreras. Considerando que son un grupo importante de participantes, resulta interesante el resultado, puesto que, la media en la dimensión *Crear culturas inclusivas* es la más alta, lo que significa que los estudiantes valoran la universidad como un espacio que les proporciona oportunidades para aprender y participar sin ningún tipo de condición, y además se constituye en un ambiente cálido y apropiado para el estudiantado.

Debemos indicar que, con la finalidad de probar ¿cuál es el nivel de relación existente entre la edad del estudiantado y las tres dimensiones?, se empleó la edad en años directamente. La correlación de Spearman permite identificar que existe correlación significativa inversa muy baja

de la edad con la dimensión A. *Crear culturas inclusivas*, y correlación significativa negativa baja con las dimensiones: B. *Elaboración de políticas* y C. *Desarrollo de prácticas inclusivas* ($p < 0.05$). Es decir, el estudiando que tienen más edad suelen tener una opinión menos favorable de la inclusión que los estudiantes más jóvenes. Esta situación puede deberse a que, a mayor edad el estudiantado valora de manera más crítica, más objetiva los procesos que permiten atender la diversidad, en tanto que el estudiantado más joven se encuentra en términos de adaptación, de acomodación, de ajuste, por lo que aún no conocen las prácticas pedagógicas de la mayoría de sus docentes, no son conscientes de las políticas que cuenta la universidad para atender las diferencias, o simplemente están más interesados en adaptarse a una nueva realidad educativa que es la universidad (alejada de la realidad del bachillerato), por tanto, no se encuentran habilitados e informados para contestar indicadores referidos a prácticas inclusivas.

Como ha sido la tendencia general, observamos mayor percepción en la dimensión A y C, esta última con una ligera diferencia en lo que tiene que ver con la movilización de recursos con los que cuenta la facultad para apoyar la inclusión y enriquecer el proceso educativo superior.

Figura 24. *Evaluación por dimensiones según la edad de estudiantado*



Fuente: Elaboración propia

En este apartado indicamos que, con la finalidad de relacionar las dimensiones con las variables referidas a la edad, género y condición de discapacidad se utilizará la correlación de

Spearman, cuya función es determinar una relación lineal entre dos variables a nivel ordinal, teniendo presente sobre todo que esta relación no sea debida al azar y que por el contrario sea estadísticamente significativa.

En este estudio, el coeficiente de correlación de Spearman explicará la asociación o interdependencia entre las dimensiones evaluados con el *Index for inclusion* y algunos datos sociodemográficos que fueron consultados a través de la ficha que se anexo al instrumento de investigación. La correlación de Spearman, al ser una medida de dependencia no paramétrica, permite que le asignemos una clasificación a las observaciones de cada variable y estudiemos la relación de dependencia que puede presentarse entre las dimensiones del Índice y en este caso con la edad del estudiantado.

El Rho de Spearman para las tres dimensiones que contienen el instrumento utilizado en el estudio, en relación con la edad, presenta una correlación significativa. (Tabla 27).

Tabla 26. *Coeficiente Rho de Spearman para culturas, políticas y prácticas inclusivas y su correlación con la edad del estudiantado*

		Correlaciones				
		Edad	Cultura	Política	Prácticas	
Rho de Spearman	Edad	Coeficiente de correlación	1.000	-.166**	-.215**	-.216**
		Sig. (bilateral)	.	.000	.000	.000
		N	709	709	709	709

** . La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral).

Fuente. Elaboración propia

3.8 Evaluación del estudiantado según género

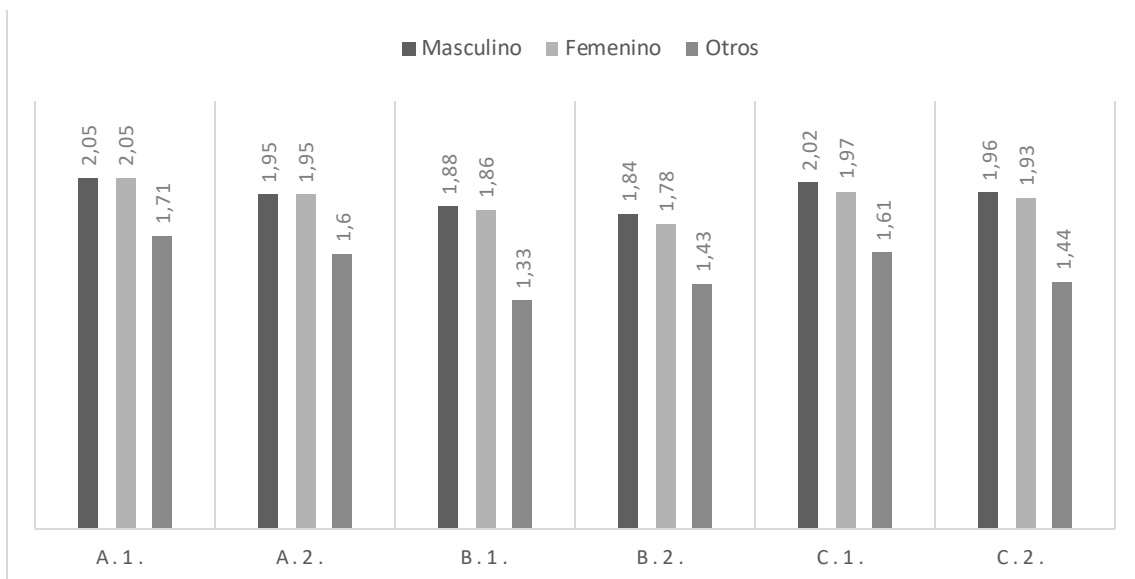
La comparación de la evaluación a la universidad en las dimensiones del Índice, según el género de los estudiantes, no presentó diferenciación significativa entre el género masculino y el femenino en ninguna de las secciones ($p > 0.05$); sin embargo, se encontraron puntuaciones significativamente menores en las personas con identificación de otro género, conviene señalar que no fue posible

realizar una prueba estadística, en razón a la diferencia de tamaños entre grupos. Las diferencias principalmente se pueden visualizar en lo que respecta a la Dimensión B. Elaborar políticas inclusivas, básicamente en las dos secciones: B.1. Desarrollo de una universidad para todas las personas y en la B.2. Organización de apoyo para atender a la diversidad.

Dado que la muestra de estudio sigue una distribución normal, utilizaremos la prueba t de Student como una herramienta que nos permitirá evaluar las medias de los dos grupos que participan en la investigación e intentaremos determinar en este caso, si los dos grupos difieren entre sí (masculino y femenino).

Con la prueba t de Student para muestras independientes, se comparó al sexo de los estudiantes masculino con el femenino (se descartó a “OTROS” debido a la insuficiencia muestral del grupo), sin embargo, no se encontraron diferencias significativas ($p \geq 0.05$).

Figura 25. Evaluación de culturas, prácticas y políticas inclusivas según género del estudiantado



Fuente: Elaboración propia

Esta identificación menor frente a un alto número de encuestados deja entrever la idea negativa que aún se mantiene en el contexto del grupo “Otros”. Al igual que lo que sucede a nivel general, en nuestro país todavía persiste una resistencia para aceptar la diversidad en cuanto al género, de ahí que un alto número de estudiantes presente dificultades para identificarse con este grupo por temor a ser rechazados, estigmatizados o excluidos de los procesos formativos. Situación que se

observa no solo en la auto identificación con el género constante en el grupo, así como con la opción “Otros” y sobre todo la ausencia de respuesta que se presenta en un porcentaje significativo.

Además, estos datos son bastante llamativos, porque si bien la muestra del grupo "Otros" es bastante pequeña, las personas que se ubican en este conjunto, valoran menos las dimensiones de la inclusión, es decir precisamente este grupo, el que debería tener una percepción favorable o desfavorable en los indicadores y secciones evaluadas sobre la educación inclusiva, porque desde su diversidad perciben a la universidad como inclusiva o poco incluyente y, en este caso según los resultados de la figura 23, refleja que este grupo presenta una evaluación poco favorable sobre todo en la sección establecer valores inclusivos y desarrollar una universidad para todas las personas, con estas derivaciones, podemos señalar que los grupos diversos perciben a su facultad como un lugar con escasas acciones para disminuir prácticas discriminatorias y que no garantiza la accesibilidad de todo el estudiantado.

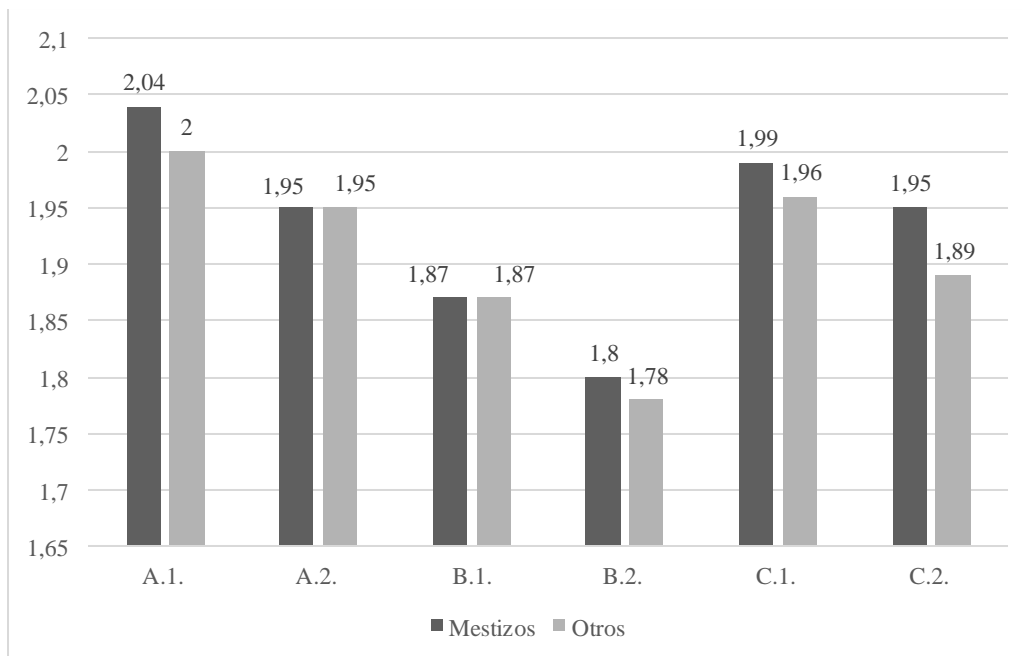
Siguiendo con el análisis, en lo referente a la valoración que tienen de las dimensiones con relación a la auto identificación étnica conseguimos puntuar que la apreciación de las dimensiones evaluadas, considerando la etnia del estudiantado participante en este estudio, no presentó diferencia significativa en la comparación entre las personas con identificación mestiza ante otro tipo de etnia ($p>0.05$).

Si reflexionamos que un 86 % del estudiantado participante se identificó con el grupo denominado mestizo (que es el mayor grupo de referencia de nuestro contexto), podemos identificar que apenas el 8.4 % se auto identifica con la variable Otros (básicamente, mulatos, blancos) y que solamente el 1.3 % se auto identifica en los grupos que históricamente han sido excluidos del sistema educativo (indígenas, afrodescendientes). Los resultados son bastante similares a nivel de las IES del país que reportan que del total de estudiantes que ingresan a las universidades tanto públicas como privadas, solamente el 7.62 % se auto identifican como indígenas y afrodescendientes (SENESCYT, 2021), con ello podemos observar que, la universidad a nivel de país tal como se indicaba en la tabla 4, todavía no atiende mayormente a la población diversa y generalmente excluida, podemos suponer que, pese a las políticas establecidas por las instancias de control, en cuanto al acceso a la ES aún no definen estrategias que garantice en mayor porcentaje el acceso a los grupos diversos.

Sabemos también que, en muchos casos, un alto número de estudiantes no termina identificándose con estos grupos, porque perciben ser un grupo minoría y como tal sienten temor de ser excluidos y no contar con las mismas posibilidades de participación en el proceso educativo. Es decir, al momento de auto identificarse dentro de uno de los grupos étnicos, hemos encontrado una mayor ausencia de respuesta, lo que nos lleva a pensar en el posible temor que experimentan algunos estudiantes por ser reconocidos como parte de grupos pequeños y llegar a ser excluidos por esa condición. Se trata de una cuestión que no es exclusiva del ámbito educativo y que es el reflejo de una sociedad que a pesar de los grandes cambios experimentados sigue arrastrando realidades de discriminación.

Conviene aclarar que a pesar de que el número de estudiantes del grupo identificado como “Otros”, no representa una muestra mayor, desde su diversidad exhiben una percepción menos favorable de las dimensiones evaluadas, siendo menor en la sección A.1 referida a la idea de construir comunidad en el interior de sus Facultades, así como en la C.2. relacionada con la movilización de recursos, por lo que este grupo desde su diversidad aprecia que la facultad no involucra a la comunidad universitaria en el diseño de propuestas para mejorar la inclusión, ni tampoco se considera la pluralidad como un recurso para dar valor al proceso educativo.

Figura 26. *Evaluación de dimensiones por auto identificación étnica.*



Fuente: Elaboración propia

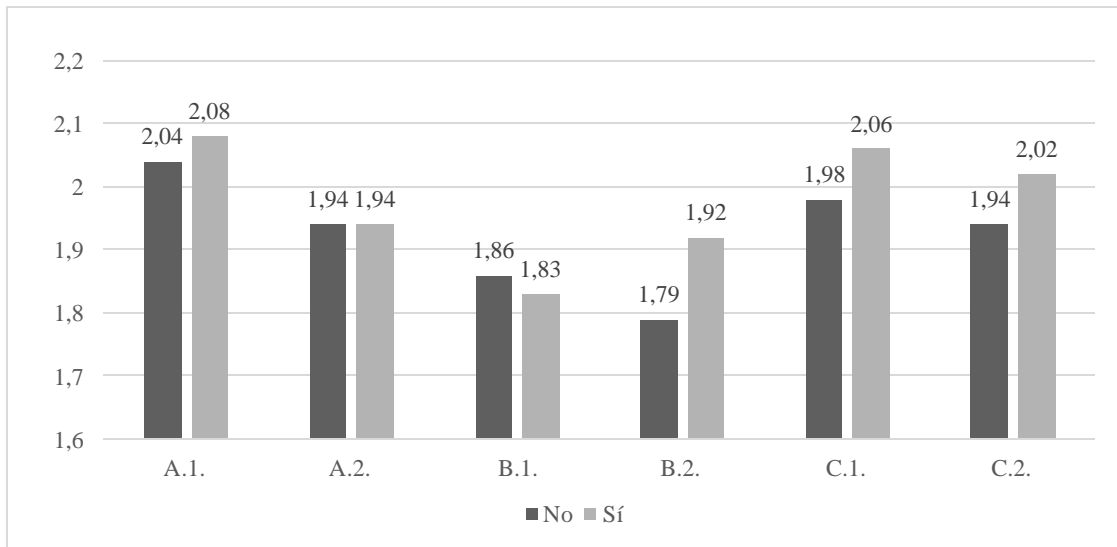
En definitiva, en lo que respecta la condición de discapacidad, tampoco se revelaron diferencias significativas entre ambos grupos ($p>0.05$). Sin embargo, consideramos importante resaltar algunos aspectos que llaman la atención respecto a la pregunta de disponer o no la condición de discapacidad. Cuando el estudiantado es consultado sobre esta condición, encontramos que de la muestra de 848 estudiantes apenas el 2 % se identifica en este grupo. Este porcentaje del 2 % podría reflejar, desde nuestro análisis tres situaciones: primero, el estudiantado que presenta condición de discapacidad no lograron ingresar o no desearon ser parte de la universidad; segundo, la ausencia de políticas a nivel del país que garantice el acceso para que sean parte de los procesos educativos inclusivos a nivel de ES a esta población y; finalmente, la negación que presenta el estudiantado para ser reconocido como una persona con una condición de discapacidad (no quieren ser identificados como parte de este grupo).

En este sentido, avalando más adelante con lo obtenido en las entrevistas a profesores coordinadores del Departamento de Bienestar Universitario, podemos conjeturar que aún se presentan situaciones de resistencia y falta de identificación con esta condición, pues el estudiantado considera que lejos de ser reconocidos, y apoyados en su diversidad, declarar una condición de discapacidad puede dar lugar a procesos de exclusión de sus compañeros, rechazo de sus pares, subestimación por parte de docentes y ser considerados como sujetos que generan lástima o necesidad, por tanto, sus posibilidades de aprendizaje podrían verse reducidas o limitadas.

En la figura 27, podemos visualizar como se presenta la percepción de las secciones del Índice de acuerdo con la condición de discapacidad. Se destaca la sección A.1.Construir Comunidad, que presenta una percepción favorable desde la valoración del estudiantado que dispone una condición de discapacidad, aquello tiene implicaciones interesantes para hablar de una IES inclusiva, debido a que desde su condición de diferentes perciben a la institución como acogedora e inclusiva.

De igual manera, este grupo suponen que las prácticas inclusivas están siendo consideradas, su percepción es más favorable a las dos secciones de esta dimensión, es decir piensan que, la organización del proceso educativo, y el despliegue de recursos para asegurar la inclusión efectiva de los estudiantes, son aspectos calificados por la universidad y aplicados en las prácticas pedagógicas de aula.

Figura 27. Evaluación de dimensiones desde la percepción del estudiantado por condición de discapacidad



Fuente: Elaboración propia

3.9 Culturas, políticas y prácticas inclusivas según la edad y género en docentes

En relación a los resultados obtenidos desde la apreciación del profesorado, podemos exponer que este grupo presentaron una percepción más favorable en cada uno de las tres dimensiones contempladas en el *Index for Inclusion*. Este resultado se enfoca sobre todo a la Dimensión C. Prácticas inclusivas, seguido por la dimensión A. Culturas inclusivas y finalmente la dimensión B. Elaborar políticas inclusivas.

Teniendo en cuenta la edad de los docentes participantes en la investigación, es preciso señalar que la evaluación más favorable se presentó en el rango de edad de los 30 y 39 años. Se observa una percepción mayor en este grupo de edad con una media de 2.22 a 2.23, seguida del grupo de 26 a 29 años, con lo que, podríamos indicar que los docentes relativamente jóvenes tienen una percepción más favorable de las dimensiones evaluadas en el *Index for inclusión* (tabla 29).

La percepción más favorable enfocada a estos grupos de edad podría deberse a la formación y a la experiencia que van adquiriendo en esta etapa de su vida, debido al hecho de que, al encontrarse en el rango de edad del profesorado no tan nuevo, ni tan experimentado, su condición intermedia les obliga a estar en continuos procesos de capacitación, actualización docente, sensibilización, formación en temáticas referidas a la inclusión, entre otros temas. Estos resultados son coincidentes con lo obtenido en relación a la formación docente, debido a que encontramos que la percepción

más favorable se presenta en el profesorado que cuenta con mayores niveles de formación, entre Maestría y Doctorado. También podemos considerar los procesos de capacitación y formación constante posibilitan la búsqueda de estabilidad laboral en el contexto universitario.

Tabla 27. *Culturas, políticas y prácticas según edad del profesorado*

		N	Media	Desviación
Culturas	23-25 años	2	1.48	0.23
	26-29 años	13	2.15	0.45
	30-39 años	144	2.22	0.42
	40-49 años	127	2.12	0.41
	50-59 años	69	2.07	0.45
	60 o más años	15	2.17	0.48
	Total	370	2.15	0.43
Políticas	23-25 años	2	1.48	0.02
	26-29 años	13	1.89	0.59
	30-39 años	144	2.01	0.58
	40-49 años	127	1.85	0.55
	50-59 años	69	1.83	0.50
	60 o más años	15	1.98	0.54
	Total	370	1.91	0.55
Prácticas	23-25 años	2	1.83	0.24
	26-29 años	13	2.18	0.76
	30-39 años	144	2.23	0.51
	40-49 años	127	2.01	0.50
	50-59 años	69	2.07	0.50
	60 o más años	15	2.13	0.51
	Total	370	2.12	0.52

Fuente. Elaboración propia

Elaborando un análisis en el grupo de los docentes, considerando directamente la edad se encontró que, existe una correlación inversa muy baja de la edad del profesorado referida con la dimensión C. Desarrollar prácticas inclusivas ($p < 0.05$). La dimensión A. Crear cultura inclusiva y

B. Elaborar políticas inclusivas son dos dimensiones que no presentan asociación con la edad ($p \geq 0.05$).

Tabla 28. *Coefficiente Rho de Spearman para culturas, políticas y prácticas inclusivas y su correlación con la edad en el profesorado*

Correlaciones		Edad	Cultura	Política	Prácticas
Rho de Spearman	Edad	1.000	-.079	-.063	-.145**
	Coeficiente de correlación				
	Sig. (bilateral)	.	.128	.228	.005
	N	370	370	370	370

** . La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral).

Fuente. Elaboración propia

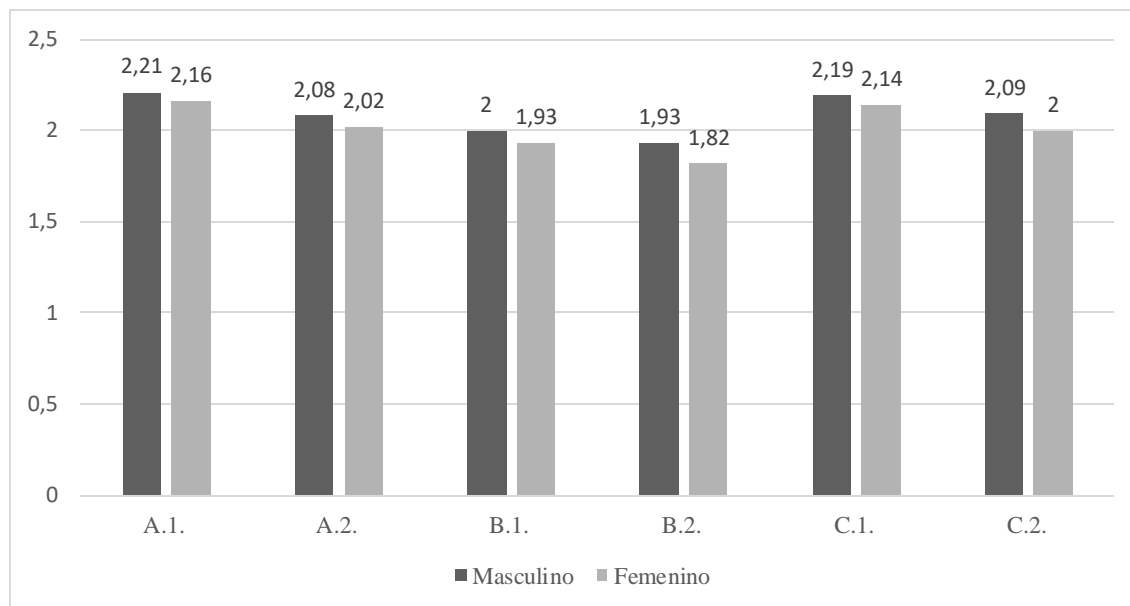
Continuando con el análisis, entre los resultados obtenidos, podemos indicar que considerando el género de los docentes no se encuentra relación reveladora con el mismo. La percepción entre el género femenino y masculino con relación a las secciones evaluadas no demuestra mayor diferencia, podríamos pensar incluso que son bastante similares tal como puede visualizarse en la figura 28, existe una ligera percepción favorable por parte del género masculino sobre todo en la dimensión C, enfocada al desarrollo de prácticas inclusivas.

De acuerdo con la valoración del profesorado masculino, las prácticas utilizadas en los contextos de aula y en general en el ambiente universitario buscan promover la participación y el aprendizaje de todas las personas, estas prácticas podrían contribuir en la disminución de barreras para el aprendizaje y sobre todo facilitarían el aprovechamiento de la experiencia que el profesorado universitario presenta para dar respuesta a la diversidad. Observamos también una leve diferencia entre los resultados presentados por los docentes de género masculino frente al profesorado auto identificado con el género femenino. En las 6 secciones evaluadas, el profesorado del grupo masculino presenta una media de 2 o más de 2, ligeramente la percepción es más favorable frente al grupo del profesorado femenino, para quienes particularmente, en las secciones B.1 y B.2. sus respuestas están por debajo de la media.

Conviene señalar, además, que para la opción “Otros” no se exhiben resultados, por cuanto el grupo del profesorado participante en el estudio no se identifica en esta dimensión. De la muestra de 428 docentes solamente dos de ellos se auto identifican con esta opción, situación que refleja que, en la planta docente de este contexto universitario, no existe mayor diversidad en cuanto a la orientación sexual o al menos el profesorado no se auto identifica en una distinta orientación. Es

posible, que estos datos manifiesten también lo que se presenta en el caso de los estudiantes, es decir, el profesorado del mismo modo demuestra una especie de resistencia para identificarse en este grupo por la connotación negativa que aún se tiene en el contexto social y sobre todo, por las implicaciones en la vida universitaria que puede conllevar el hecho de ubicarse en una condición que no es la tradicionalmente conocida y aceptada.

Figura 28. *Percepción de secciones según género del profesorado*



Fuente: Elaboración propia

Finalmente, podemos indicar que con la prueba t de Student para muestras independientes, se comparó al sexo de los profesores masculino con el femenino, al igual que con el grupo de estudiantes, se descartó a “otros” debido a la insuficiencia muestral del grupo, sin embargo, conviene manifestar que no se encontraron diferencias significativas ($p \geq 0.05$) en las dimensiones evaluadas tal como se revela en la figura 28.

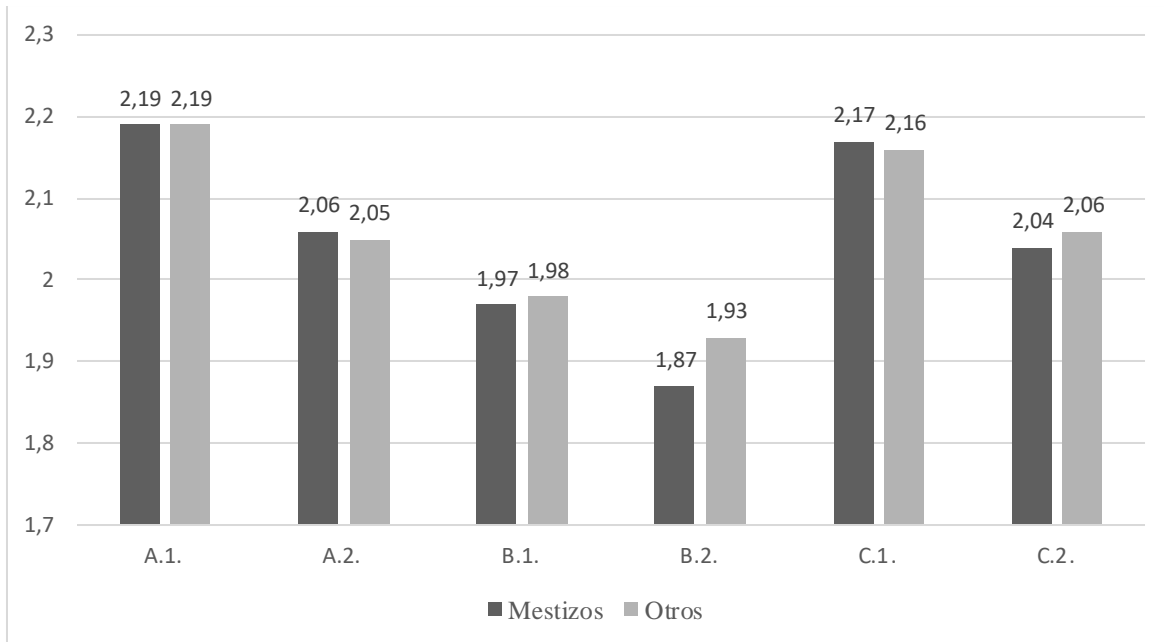
Por otro lado, si consideramos la evaluación del profesorado de acuerdo con su identificación étnica, encontramos resultados que vale la pena exponer. Primeramente, nos permitimos señalar que de la muestra de docentes el 83.6 % se auto identifica con el grupo de Mestizos, el 11.2 % con el grupo de Blancos y el 0.7 con la opción Otros. En nuestro estudio encontramos que, del total de participantes, en estos grupos, caracterizados por la exclusión o segregación, apenas un 1.2 % se

auto identifican con los mismos, conviene señalar incluso que, en la categoría referida a etnia de afrodescendientes, no tenemos ningún docente que se auto identifique con este grupo.

Estos datos permiten nuevamente colocar en la mesa de debate, la auto identificación a grupos diversos que pueden reconocerse tanto por parte del estudiantado como por los docentes, una realidad propia de la mayoría de IES de nuestro país. Es decir, los docentes, gestores, administrativos de la universidad, siguen auto identificándose en su mayoría como pertenecientes al grupo mayoritario, es decir, a los mestizos. Estos resultados, si comparamos con lo apreciación obtenida por el estudiantado, podemos señalar que a nivel del profesorado el número de auto identificación con otros grupos es relativamente bajo, existen muy pocos docentes ubicados en el grupo de indígenas y no se identifica un solo participante en el grupo de afro ecuatorianos, con lo cual se puede exponer que la Universidad de Cuenca no cuenta con diversidad étnica entre su planta docente (o al menos no se visualiza en esta investigación), situación que podría deberse por un lado, a que la institución no contaba con políticas que garantice la participación e ingreso de grupos socialmente excluidos a su nómina de docentes, y por otro a las posibilidades de formarse y participar en concursos que permitan el ingreso como docentes de la universidad aún se encontraba limitado a estos grupos.

En las dos situaciones, podemos comentar que se hace visible la exclusión que se mantenía para estos grupos, quienes no podían ingresar a las IES en calidad de docentes, o al menos no encontraban que estaban a su alcance las garantías para hacerlo. Sin embargo, si analizamos la percepción de este grupo en relación a las dimensiones evaluadas, encontramos que no se presentan diferencias significativas entre el grupo de Mestizos frente al grupo Otros, la tendencia es similar a los resultados obtenidos a nivel general, es decir representan una percepción más favorable hacia las dimensiones A y C, produciendo más bien, variaciones entre las secciones de cada una de las dimensiones, pero coincidiendo en que la percepción menos favorable se enfoca a la dimensión B, elaborar políticas inclusivas, sobre todo a la sección B.2 que se orienta a la organización de los apoyos con los que cuenta la universidad para atender la diversidad. (Figura 29).

Figura 29. *Percepción del profesorado de las secciones del Índice según auto identificación étnica.*



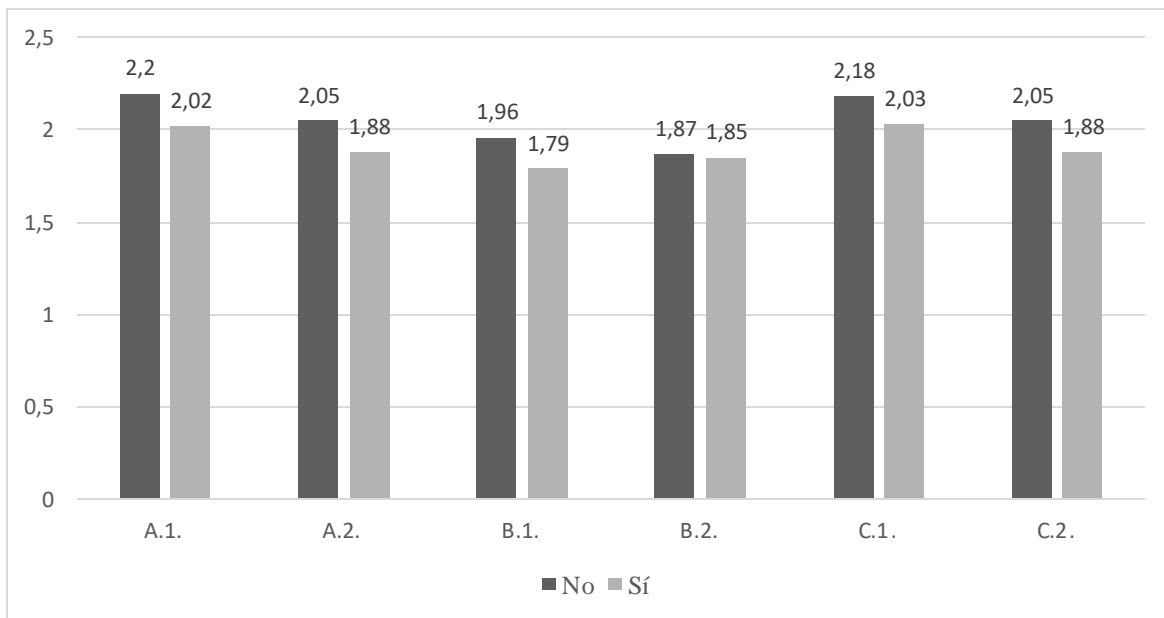
Fuente: Elaboración propia

Finalmente, con relación a la apreciación de los indicadores del Índice que tiene este grupo, considerando la condición de discapacidad, podemos indicar que el 86.9 % del profesorado consultado indica no presentar una condición de discapacidad, el 3.5 % revela presentar esta condición, con estos datos se evidencia una ausencia de respuesta importante, es decir un 9,6 % de docentes no se reconoce en ninguno de los dos grupos. Esta ausencia de respuesta podría estar determinada por la situación de exclusión que se puede originar por el simple hecho de ubicarse en el grupo de personas que poseen una condición de discapacidad, ya sea por el estigma que ocasiona esta identificación en el contexto social, que no termina siendo respetuoso ni acogedor de la diversidad en sentido estricto o, por las relaciones que pueden derivarse con sus estudiantes o compañeros de trabajo.

Analizando los datos podemos decir que, la ausencia de respuesta en el grupo del profesorado es mayor que en los estudiantes, esta situación admite hacer una lectura respecto a la aceptación que tiene los estudiantes desde su condición de discapacidad o la respuesta que pueden tener los docentes si se ubican en esta condición, es decir, pareciera que en nuestro contexto universitario resulta más conveniente para un estudiante reconocerse como una persona con discapacidad, que para un docente asumir esta condición en su rol de docente universitario.

Vale la pena indicar que, de acuerdo con los resultados obtenidos en esta investigación, la percepción del profesorado que presenta una condición de discapacidad varía en relación a los profesores que no presentan esta condición. La apreciación de las secciones evaluadas es ligeramente más favorable en los docentes que no presentan discapacidad, es decir, este grupo evalúa a la universidad como un espacio que busca que todos sus integrantes se sientan acogidos, que las Facultades implementan estrategias para apoyar la diversidad, que en general las Facultades desarrollan valores inclusivos, organizan apoyos y movilizan recursos para dar respuesta a la diversidad. Mientras que, por su parte, el profesorado que exhiben una condición de discapacidad presenta una percepción menos favorable en relación a todas las secciones evaluadas, situación que también merece análisis, dado que, desde su condición podrían tener una apreciación más objetiva sobre las condiciones de una universidad inclusiva y que más bien a decir de sus respuestas, se inclinan por describir un ambiente en el cual no se consideran acogidos, valorados y atendidos en su diversidad.

Figura 30. *Percepción de secciones según condición de Discapacidad*



Fuente: Elaboración propia

Continuando con el análisis en lo que tiene que ver con la situación laboral del profesorado, llama la atención, sobre todo, los resultados referidos a la evaluación de la sección C.2. ‘Movilizar recursos’ que corresponde a la Dimensión C. Desarrollar prácticas inclusivas, en esta sección se presentó una correspondencia con la situación laboral de los participantes, pudiendo visualizar que

son los docentes ocasionales quienes puntuaron significativamente más alto en la sección movilización de recursos $p < .05$. (Tabla 30).

Tabla 29. Evaluación según características de los docentes

Secciones	Experiencia docente								Situación Laboral					
	Tercer Nivel		Maestría		Doctorado		Post doctorado		Titular		Ocasional		Técnico Docente	
	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE
A.1.	2.10	0.48	2.20	0.41	2.20	0.40	2.20	0.44	2.18	0.39	2.22	0.41	2.12	0.51
A.2.	1.99	0.47	2.08	0.51	2.00	0.45	2.21	0.52	2.01	0.48	2.12	0.51	1.95	0.56
B.1.	1.97	0.54	2.00	0.52	1.92	0.49	2.15	0.57	1.94	0.50	2.01	0.52	1.84	0.63
B.2.	1.73	0.60	1.91	0.59	1.90	0.56	2.04	0.51	1.87	0.59	1.91	0.57	1.87	0.61
C.1.	1.99	0.61	2.20	0.52	2.18	0.51	2.25	0.49	2.12	0.52	2.23	0.50	2.19	0.55
C.2. *	1.99	0.62	2.08	0.54	2.01	0.53	2.23	0.54	1.97	0.53	2.12	0.55	2.06	0.68

Nota: * ($p < .05$)

Fuente. Elaboración propia

La situación laboral de los docentes (ocasionales, titulares o técnicos docentes) presenta diferencias en las tres dimensiones tal como puede observarse en la tabla 30. Los docentes ocasionales perciben mayor nivel de inclusión, sobre todo en la sección C.2. Movilizar recursos. Esta apreciación, probablemente se deba a que, el profesorado consultado por su condición de ocasionales, perciben que los recursos, los equipos, los medios con los que cuenta la institución, los espacios de práctica o de acceso a la universidad, son asequibles y pertinentes para encaminar a la institución hacia el reconocimiento y la atención a la diversidad.

Conviene también señalar que posiblemente por su condición de docentes contratados, tienen cierto cuidado de evaluar a la universidad y presentan reticencias a cuestionar el espacio en el que buscan mantenerse no solo de manera temporal. Es decir, por los resultados obtenidos, su condición de ocasionales constituye un desencadenante que determina la apreciación positiva sobre el conocimiento y aprovechamiento de los recursos que maneja la universidad para asegurar la inclusión de todos sus miembros.

4 PERCEPCIÓN SEGÚN EL ÁREA DE CONOCIMIENTO

Pasamos a considerar en este apartado los resultados de las dimensiones evaluadas desde la percepción del profesorado y estudiantes ubicados según las cinco áreas de conocimiento que maneja la Universidad de Cuenca.

Los docentes de todas las áreas registraron un comportamiento homogéneo de datos, especialmente en las áreas de Ciencias Sociales y de Ingeniería y Tecnología ($CV < 25\%$). Si bien, a nivel general se mantiene la tendencia vinculada a la percepción favorable sobre la dimensión A, que trata sobre la construcción de culturas inclusivas, la media desde las distintas áreas de conocimiento varía ligeramente. En todo caso, la evaluación general indica la percepción menos favorable hacia la dimensión B, relacionada con la elaboración de políticas inclusivas, manteniéndose la dimensión C, con una percepción bastante similar a la dimensión A.

Incluso se puede sostener, que en la sección C.1, que indica los elementos que se puede considerar la práctica para organizar el proceso educativo, obtiene una percepción más favorable en el área de las Ciencias médicas y de la salud (tabla 31), situación que puede estar determinada por el compromiso del profesorado para investigar e incidir en la política pública. De lo que se conoce en carreras vinculadas con esta área de conocimientos, varios de los proyectos que se trabajan con participación de docentes y estudiantes, los resultados se constituyen en insumos para establecer conclusiones e incidir en la generación de política pública.

Tabla 30. Comparaciones de medias de columna según área de conocimiento (profesorado)

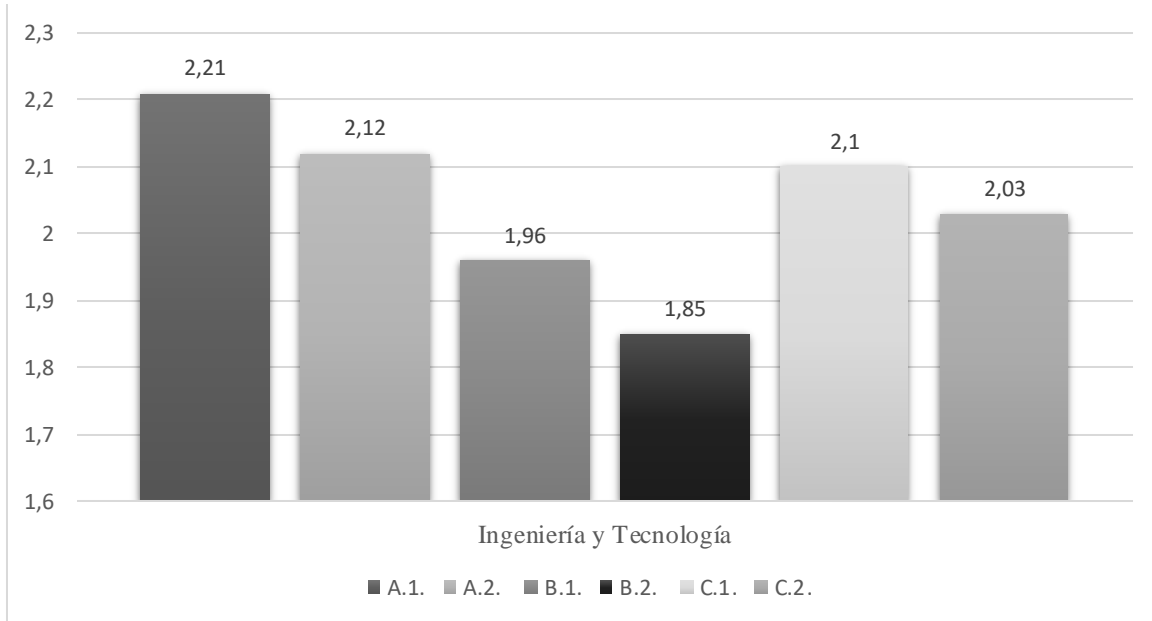
Sección	Ingeniería y tecnología		Ciencias Médicas y la salud		Ciencias Agropecuarias		Ciencias Sociales		Humanidades	
	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE
A.1.	2.21	0.35	2.25	0.39	2.24	0.50	2.13	0.41	2.17	0.44
A.2.	2.12	0.47	2.14	0.47	2.08	0.60	1.97	0.46	2.03	0.54
B.1.	1.96	0.48	2.11	0.51	2.02	0.63	1.90	0.48	1.92	0.53
B.2.	1.85	0.54	2.07	0.56	1.92	0.63	1.76	0.55	1.83	0.60
C.1.	2.10	0.46	2.32	0.53	2.22	0.54	2.04	0.52	2.20	0.49
C.2.	2.03	0.54	2.15	0.52	2.13	0.60	1.94	0.53	2.06	0.58

Fuente. Elaboración propia.

Revisando la evaluación por cada área de conocimiento, podemos visualizar que el profesorado participante que pertenece al área de Ingeniería y Tecnología tiene una mayor percepción en torno a la dimensión A, referida a aquellos indicadores que se relacionan con la creación de una facultad acogedora, caracterizada por un clima cooperativo y colaborador. En este resultado la dispersión de las respuestas no es muy alta, por lo que podemos indicar que el profesorado mantiene una tendencia hacia el totalmente de acuerdo, para los ítems referidos a las secciones construir comunidad y establecer valores inclusivos.

La dimensión B, concerniente a la elaboración de políticas tiene una percepción menos favorable, sobre todo la sección B.2, que se relaciona con la organización de apoyos que puede establecer la facultad para atender la diversidad, desde estos resultados, podemos indicar entonces, que el profesorado de esta área valora de forma menos favorable estos indicadores, por que percibe que a sus Facultades le hace falta definir políticas para atender la diversidad, así como también generar procesos de formación y capacitación docente en el tema de la inclusión educativa. (Figura 31).

Figura 31. *Percepción del profesorado sobre las dimensiones del Índice: área de Ingeniería y Tecnología*

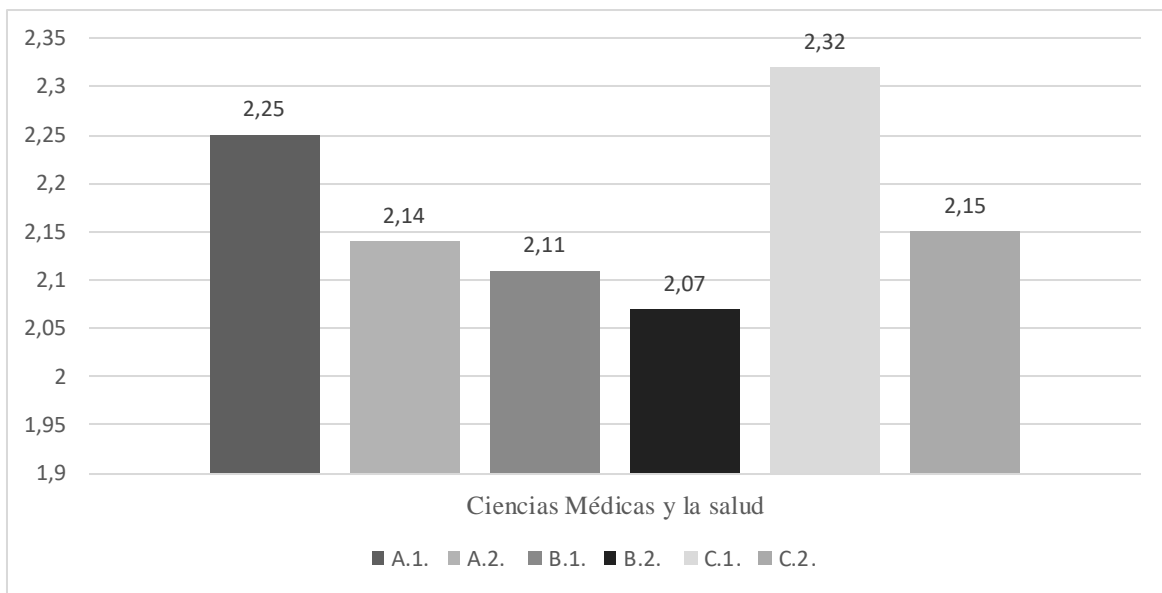


Fuente. Elaboración propia.

Por su parte, el profesorado perteneciente al área de las Ciencias Médicas y de la Salud, presentan una percepción más favorable hacia la dimensión C, relacionado al desarrollo de prácticas inclusivas. Si bien la dispersión en las respuestas es alta, sin embargo, la media es bastante

significativa en esta dimensión. Desde esta lectura los docentes aprecian que sus prácticas realizadas en el contexto de aula, en las relaciones cotidianas con su estudiantado promueven la participación y el aprendizaje de todos. Con estos resultados, el profesorado estima que sus prácticas están pretendiendo reducir las barreras para el aprendizaje, que se organizan los contenidos para dar respuesta a la diversidad, así como también se movilizan recursos de forma justa para apoyar la inclusión.

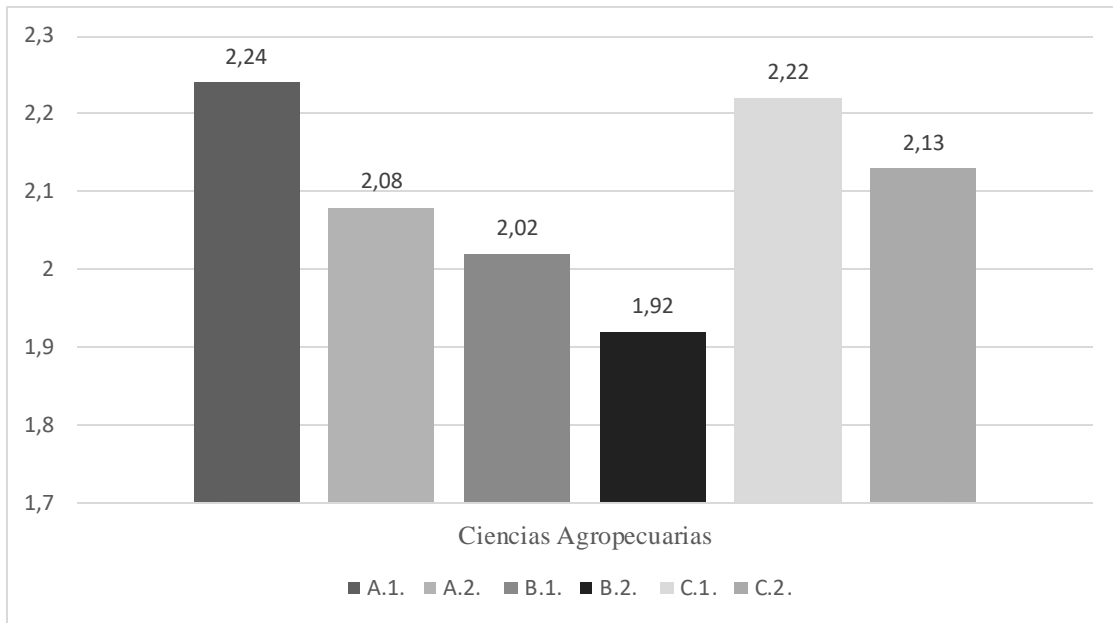
Figura 32. *Percepción del profesorado sobre las dimensiones del Índice: Ciencias Médicas y de la salud*



Fuente: Elaboración propia

En relación con los resultados obtenidos en la muestra de docentes correspondiente al área de Ciencias Agropecuarias, encontramos una percepción más favorable en la Dimensión A, asociada al hecho de instaurar culturas inclusivas dentro de las Facultades de los que son parte, en esta área se manifiesta mayor dispersión en las respuestas, el grupo de docentes participantes en la investigación no tienen una percepción homogénea respecto a los indicadores contemplados en las seis secciones. Si bien se presenta una media similar en la mayoría de las secciones, tenemos que la sección B presenta una percepción menor en relación a las dos áreas de conocimiento analizadas previamente.

Figura 33. *Percepción del profesorado sobre las dimensiones del Índice: Área de Ciencias Agropecuarias*



Fuente: Elaboración propia

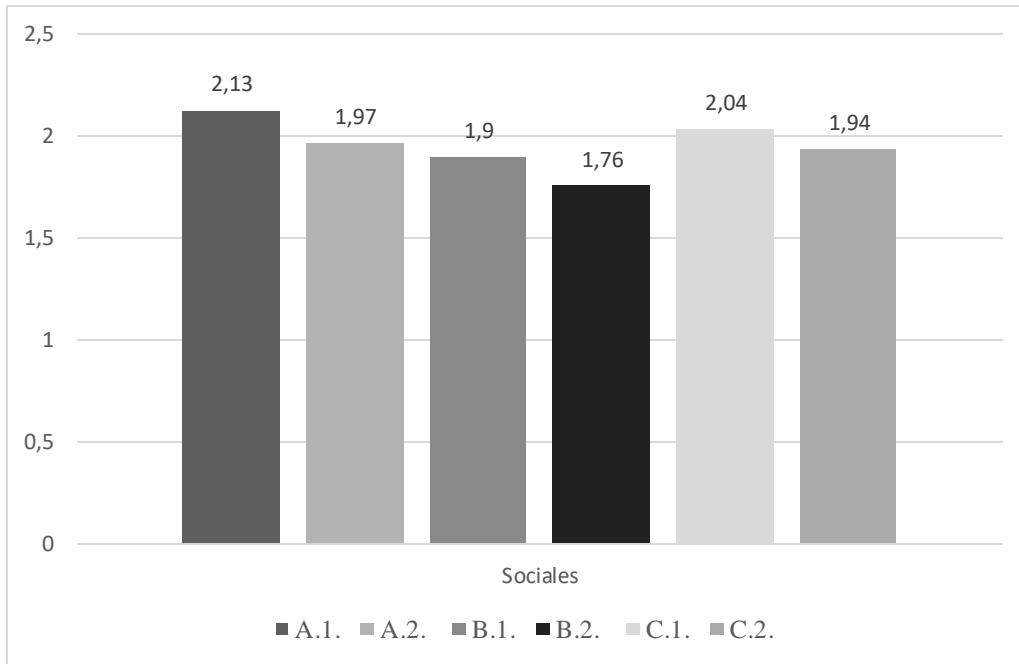
Por su parte, el profesorado participante identificados como parte del área de las Ciencias Sociales, que comprende carreras de distintas Facultades, presentan una percepción menos favorable en la mayoría de las secciones, pues las respuestas obtenidas están por debajo de la media. Esta situación revela que, la generalidad de los indicadores se ubica en una valoración que va entre ‘en desacuerdo’ a ‘bastante de acuerdo’. Debemos señalar que el nivel de dispersión no es muy alto como sucedía en el área de Ciencias Agropecuarias.

De igual manera, aunque no distinguimos una diferencia significativa, existe una percepción menos favorable hacia las secciones vinculadas con la elaboración de políticas inclusivas, situación que permite comentar que, en el objetivo de contar con una facultad para todas las personas, así como en la organización de los apoyos para atender la diversidad, hacen falta mayores procesos de gestión, disposición y compromiso, como características indispensables que deben asumirse en la pretensión de avanzar hacia una cultura inclusiva.

Finalmente, desde la valoración del profesorado que pertenece al área de humanidades, encontramos que los resultados reflejan posiciones de este grupo con tendencia hacia el ‘bastante de acuerdo’, es decir en los ítems correspondientes a las distintas secciones consultadas, las respuestas se inclinan hacia la media. La desviación estándar de este grupo refleja una ligera dispersión de los datos, con lo que se demuestra que el profesorado mantiene respuestas dispersas

en torno a los ítems examinados. Al igual que con los grupos de docentes de otras áreas, se observa mayor dispersión en los ítems asociados a la dimensión B, aspecto que pretende legitimar a la inclusión educativa como el centro del desarrollo de las Facultades.

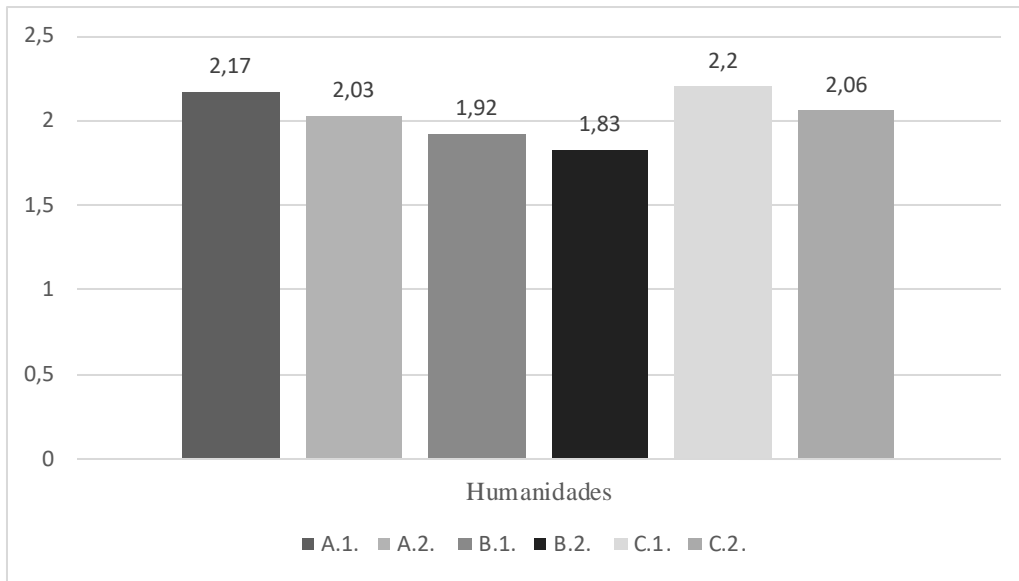
Figura 34. *Percepción de docentes sobre las dimensiones del Índice: Área de Sociales*



Fuente: Elaboración propia

En este análisis prestamos atención del mismo modo, como las secciones A.1 y C.1. tienen la percepción más favorable, destacándose sobre todo lo vinculado a la organización del proceso educativo, señalando que las prácticas referidas a instaurar apoyos, establecer grupos de aprendizaje, trabajo colaborativo, planificación docente, distribución equitativa de recursos, entre otros, son indicadores que de acuerdo a los resultados presentan una percepción favorable, frente a los otros ítems. Seguimos insistiendo en el punto de coincidencia de la mayoría del profesorado perteneciente a las distintas áreas, relacionadas con la tendencia a presentar una percepción más favorable con indicadores que estén vinculados con sus prácticas educativas, es decir con su acción e intervención responsable, al parecer los docentes son conscientes de su rol y se sienten responsables de sus prácticas, como un elemento clave para avanzar en la inclusión educativa en el contexto de la educación universitaria. (Figura 35).

Figura 35. *Percepción del profesorado sobre las dimensiones del Índice: Área de Humanidades*



Fuente: Elaboración propia

Como conclusión de este apartado, podemos indicar que, desde el punto de vista del profesorado, encontramos que aquellos docentes que pertenecen al área de Ciencias Médicas y de la Salud presentan una evaluación significativamente más alta que aquellos que pertenecían al área de las Ciencias Sociales, siendo las diferencias perceptibles sobre todo en la sección B.1., B.2. y C.1. Secciones que incluso presentaron una percepción menos favorable en la mayoría de áreas analizadas y como habíamos señalado están asociadas con el hecho de contar con políticas que apoyen a las Facultades en los procesos de atender a la diversidad.

Para poseer una información más clara, en la tabla 32 se presenta el análisis de varianza (ANOVA), para comparar el puntaje promedio que obtienen el profesorado en los distintos grupos al que pertenecen en relación a las dimensiones valoradas. La prueba ANOVA al ser una fórmula estadística que permite determinar si existe alguna diferencia entre las medias de estos grupos (según el área de conocimiento al que pertenecen), posibilita entender los valores medios obtenidos por los distintos grupos de docentes, que podría explicarse por un error de muestreo o al efecto de la variable independiente sobre la dependiente.

El resultado ANOVA que se constituye en la estadística “F”, en la tabla 32 muestra la diferencia entre la varianza dentro de los grupos y la varianza entre los grupos, los resultados permiten

concluir que existe una diferencia significativa entre los grupos por lo que, la razón F es mayor sobre todo para el caso de la dimensión B, referida a la elaboración de políticas inclusivas.

Podemos observar, la variabilidad de respuesta que se obtiene a lo largo de los indicadores de las distintas secciones evaluadas, para analizar esta variabilidad se utiliza un ANOVA para el grupo del profesorado según el área al que pertenecen. Los datos observados permiten determinar que, los distintos grupos participantes exhiben diferencias significativas entre grupos, en un porcentaje mayor que dentro de los grupos. Con este análisis podemos hacer contrastes bilaterales con los distintos grupos pertenecientes a las diferentes áreas de estudio, comparar las medidas obtenidas y establecer semejanzas y diferencias.

Podemos advertir entonces que, de las cinco áreas de conocimiento clasificadas en este estudio, la percepción del profesorado sobre las dimensiones evaluadas, los resultados obtenidos indican que los valores medios de los grupos son diferentes, si bien la constante en todos los grupos estudiados fue presentar una apreciación favorable hacia la dimensión A. Crear una Cultura inclusiva, el factor diferencial se enfoca a la dimensión B, Elaborar políticas inclusivas.

Con este resultado, nuestra hipótesis nula referida a que el profesorado de las distintas áreas podía presentar una media de percepción similar en las distintas dimensiones se descarta, colocándose más bien la hipótesis alternativa que, en este caso indica que al menos un grupo de docentes perteneciente a un área de estudio presenta una percepción diferente en cada una de las dimensiones. Realizar la prueba ANOVA nos permite comparar las varianzas entre los distintos grupos, la estadística F demuestra que la principal diferencia se enfoca a la dimensión B. y la diferencia significativa se hace visible sobre todo a la relación entre grupos, es decir entre el profesorado que pertenece a las distintas áreas de conocimiento se visualizan diferencias significativas, más que dentro del profesorado pertenecientes a la misma área de estudio. (Tabla 32).

Tabla 31. ANOVA para el grupo de profesores según área de conocimientos

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Culturas	Entre grupos	2.370	5	.474	2.662	.022
	Dentro de grupos	75.143	422	.178		
	Total	77.513	427			
Políticas	Entre grupos	7.015	5	1.403	4.831	.000
	Dentro de grupos	122.552	422	.290		
	Total	129.567	427			
Prácticas	Entre grupos	3.835	5	.767	2.869	.015
	Dentro de grupos	112.807	422	.267		
	Total	116.641	427			

Fuente: Elaboración propia

4.1 Percepción según el área de conocimiento del estudiantado

En relación con los resultados obtenidos desde la apreciación del estudiantado, en la tabla 33, podemos visualizar las valoraciones de las 6 secciones evaluadas según el área de conocimiento al que pertenecían, resultados que permiten notar bajas dispersiones de datos lo que implica homogeneidad de comportamiento; además se observa en todos los casos que la jerarquía se conserva, exceptuando Ciencias Agropecuarias, en la que se presentaba un predominio de la sección B.1. ($M = 2.34$; $DE = 0.45$).

A nivel general, en comparación al área de Ingeniería y Tecnología, Ciencias Sociales y Humanidades, el área de conocimiento *de las Ciencias Agropecuarias* presentó apreciaciones más favorables en cuanto a su percepción de las dimensiones valoradas: creación de culturas, generación de políticas y desarrollo de prácticas inclusivas llevadas a cabo dentro de la Universidad de Cuenca, en el contexto de sus Facultades, sobre todo en lo que respecta a las secciones A.1. y A.2. B.1. y B.2.

Por otra parte, el área de Ingeniería y Tecnología presentaron percepciones más favorables a las áreas de Ciencias Sociales en lo que respecta a las secciones A.1. construcción de comunidades, B.1. Desarrollo de una universidad para todas las personas, B.2. Organización de apoyo para atender a la diversidad y C.2. Movilización de recursos, mientras que, en los participantes que pertenecen al área de las Ciencias Médicas, presentaron diferencias significativas con todas las

dimensiones en comparación a los partícipes de las Ciencias Sociales y el área de Humanidades, también esta área presentó diferencias significativas con el área Social, en lo que respecta a la sección B.1. Desarrollar universidad para todas las personas y la sección C.1. Organizar un proceso educativo. (Tabla 34).

Tabla 32. Comparaciones de medias de columna según área (estudiantado)

Sección	Ingeniería y Tecnología	Ciencias Médicas y la Salud	Ciencias Agropecuarias	Ciencias Sociales	Humanidades
	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
A.1.	D (.043)	D (.000) E (.000)	A (.004) D (.000) E (.000)		
A.2.		D (.000)	A (.001) D (.000) E (.000)		
B.1.	D (.035)	D (.000)	A (.000) B (.000) D (.000) E (.000)		D (.003)
B.2.	D (.045)	D (.002)	A (.000) B (.000) D (.000) E (.000)		
C.1.		D (.000)	A (.000) B (.014) D (.000) E (.000)		D (.032)
C.2.	D (.002)	D (.000)	A (.006) B (.020) D (.000) E (.000)		

Fuente. Elaboración propia

Tabla 33. *Evaluación de culturas inclusivas, políticas y prácticas según áreas de conocimiento*

Secciones	Ingeniería y Tecnología		Ciencias Médicas y la Salud		Ciencias Agropecuarias		Sociales		Humanidades	
	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE
A.1.	2.07	0.37	2.17	0.37	2.29	0.36	1.96	0.37	1.99	0.41
A.2.	1.95	0.44	2.05	0.42	2.24	0.44	1.86	0.46	1.92	0.45
B.1.	1.87	0.44	1.96	0.42	2.26	0.42	1.74	0.43	1.88	0.47
B.2.	1.83	0.48	1.86	0.49	2.18	0.41	1.69	0.44	1.80	0.48
C.1.	2.01	0.50	2.05	0.52	2.29	0.43	1.82	0.47	1.92	0.51
C.2.	2.02	0.37	2.12	0.35	2.27	0.38	1.92	0.38	1.96	0.40

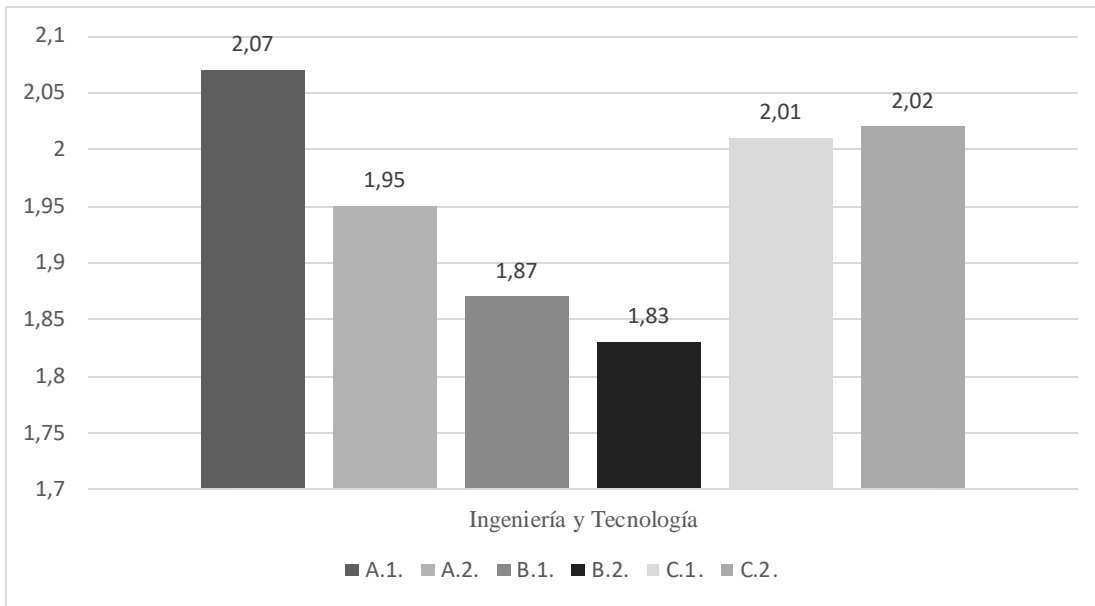
Fuente. Elaboración propia

Si nos detenemos a analizar la valoración del estudiantado desde el área al que pertenecían, encontramos que el grupo de Ingeniería y Tecnología mostraron una percepción asociada con la idea de ‘bastante de acuerdo’, situación que se visualiza en la mayoría de los ítems, conviene señalar, además que los datos no son muy dispersos lo que implica una homogeneidad en las respuestas obtenidas.

La percepción más favorable de este grupo se enfoca a la dimensión A, con una importante diferencia entre sus secciones. La sección A.1. valorada como la posibilidad de que la facultad implemente estrategias para que todo el mundo se sienta reconocido, estimado y atendido desde su diversidad, fue evaluado de manera favorable por este grupo. Indicadores como: las relaciones de los docentes con el estudiantado que estén fundamentadas en el respeto, el apoyo que despliegan el estudiantado entre sí, el sentimiento de pertenencia que presentan dentro de su facultad, son elementos valorados de manera muy favorable por el grupo participante.

De igual manera logramos observar que, a nivel del grupo de estudiantes, los elementos son coincidentes con los resultados conseguido por el profesorado de este conjunto, esta situación se refleja en las secciones A.1, B.2, C.1 y C.2, Donde estudiantes y profesorado perciben a su facultad como acogedora, comprometida con la organización de espacios y recursos para apoyar a todos, pero aprecian que le hace falta definir políticas claras para atender la diversidad, así como socializar las mismas a nivel de la comunidad universitaria para que todos se comprometan con este proceso.

Figura 36. *Percepción del estudiantado sobre las dimensiones del Índice: Área de Ingeniería y Tecnología*



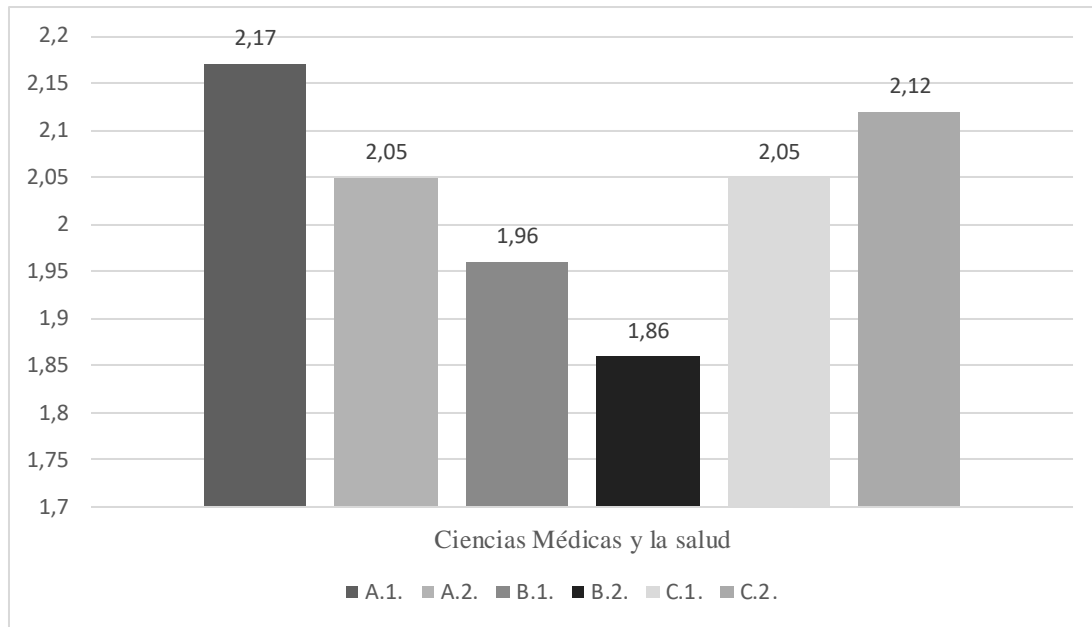
Fuente. Elaboración propia.

En cuanto al estudiantado perteneciente al área de Ciencias Médicas y de la Salud, encontramos una percepción favorable hacia la sección A.1 y C.2. Para este grupo la facultad y su universidad se constituye en un espacio acogedor, así como también, se aprovechan los recursos propios, con los que cuenta para asegurar la inclusión efectiva de cada uno de sus integrantes

Los aspectos que tienen que ver con las prácticas de los docentes para garantizar la inclusión, presentan una percepción más favorable, situación que coincide con la apreciación que tienen los docentes respecto a esta dimensión.

Comparando con los resultados desde la percepción del profesorado perteneciente a esta área, se observan diferencias interesantes en casi todas las secciones, los docentes presentan una percepción más favorable en la totalidad de las secciones, la tasa de respuesta está por sobre la media, en tanto que los estudiantes valoran determinadas secciones por sobre otras, diferenciándose sobre todo la sección A.1 y la C.2 con una percepción por sobre la media, con lo que podemos señalar que el estudiantado valora las prácticas inclusivas desde los indicadores referidos a aprovechar la experiencia del profesorado para fortalecer los procesos educativos, así como la consideración de las diferencias, como un elemento que permite enriquecer el contexto de aula. (Figura 37).

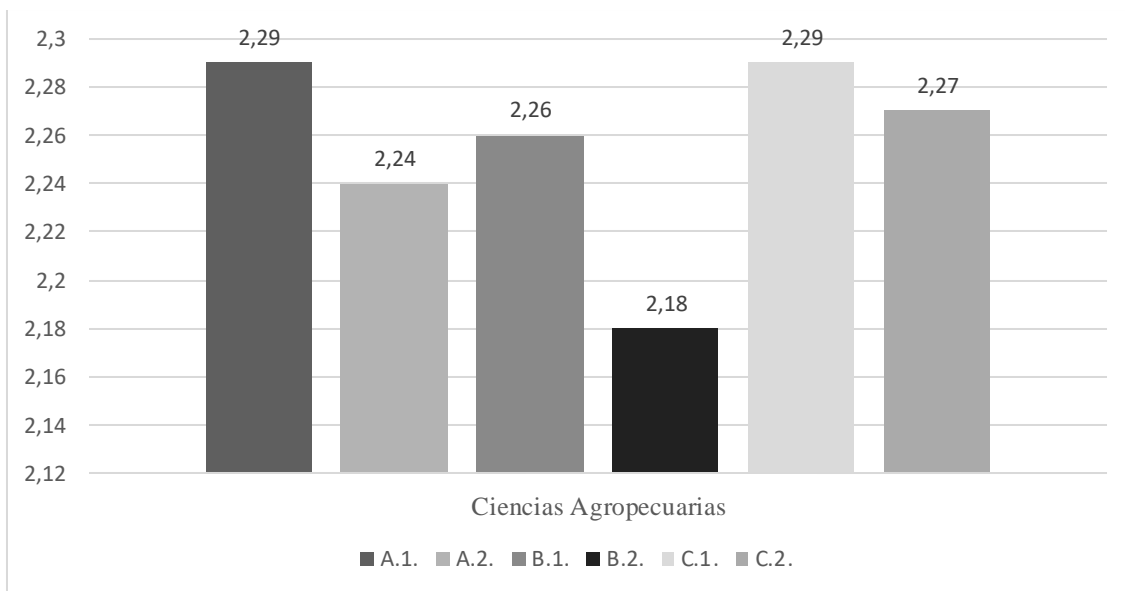
Figura 37. *Percepción del estudiantado sobre las dimensiones del Índice: Área Médica y de la salud*



Fuente. Elaboración propia.

El grupo del estudiantado perteneciente al área de Ciencias Agropecuarias por su parte presenta una valoración favorable en la totalidad de las secciones, los resultados reflejan una percepción por sobre la media en las 6 secciones valoradas, mientras que la dispersión de los datos es menor, con lo que podemos indicar que se presenta homogeneidad de las respuestas.

Figura 38. *Percepción del estudiantado sobre las dimensiones del Índice: Área de Ciencias Agropecuarias*



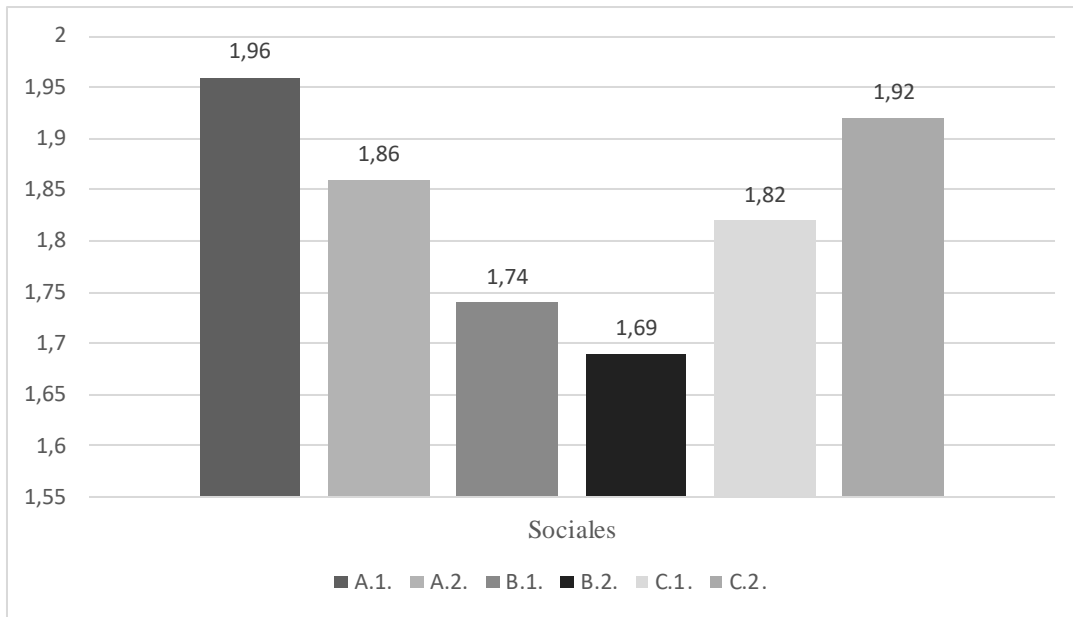
Fuente. Elaboración propia.

Avanzamos en el análisis y llegamos al grupo que pertenece al área de Ciencias Sociales, encontramos que, a diferencia de los grupos anteriores, exhiben una percepción por debajo de la media en la totalidad de las secciones evaluadas. Si bien la dispersión en las respuestas no es muy alta, podemos suponer que para este grupo de participantes la facultad o la universidad aún tiene pendiente apostar por indicadores que le hagan puntualizar como una universidad inclusiva.

Si bien la percepción más favorable, al igual que los otros grupos se inclina por la sección A.1 y C.2, las medias reflejan una percepción menor, sobre todo en las secciones referidas a la elaboración de políticas inclusivas, con estos resultados creemos que las Facultades, las carreras, programas que se encuentran dentro de esta área no son consideradas como accesibles en su totalidad, que los estudiantes nuevos, así como los docentes que ingresan no cuentan con procesos de inducción que les permitan adaptarse a la institución, así como también consideran que hace falta que se implementen cursos de formación y actualización docente para que este preparados en atención a la diversidad. (Figura 38).

De igual manera, si efectuamos la comparación con los resultados obtenidos por el profesorado perteneciente a esta área, nos encontramos con diferencias significativas, los docentes presentan una percepción ligeramente mayor en la mayoría de las secciones en relación al estudiantado de este grupo. Posiblemente la mayor coincidencia se presenta en la percepción menor de la sección B.2. que implica la definición de políticas, la promoción de la investigación y formación del profesorado tanto para gestionar el aula, como para dar respuesta a la pluralidad, es decir existe un punto de encuentro entre la percepción del profesorado de esta área, así como del estudiantado, en la necesidad de contar con propuestas de formación, capacitación y actualización docente sobre temáticas vinculadas a la inclusión educativa.

Figura 39. *Percepción del estudiantado sobre las dimensiones del Índice: Área de Sociales*

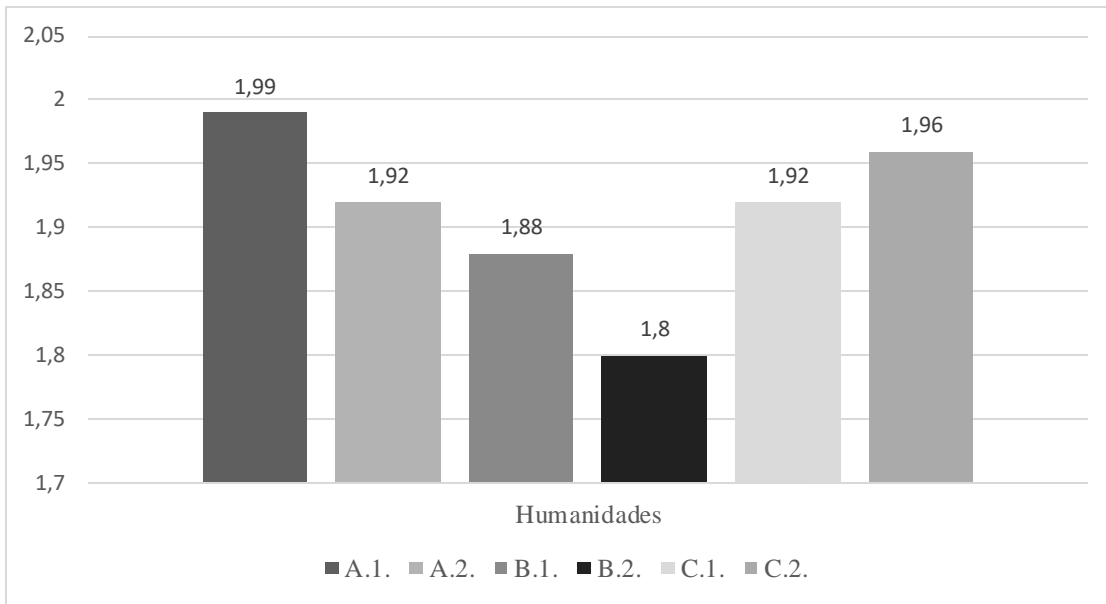


Fuente. Elaboración propia.

Finalmente, los resultados en el grupo de Humanidades, desde la apreciación del estudiantado presentan una percepción menos favorable, por debajo de la media en la totalidad de secciones, siendo menor en la dimensión B, vinculada a la elaboración de políticas inclusivas.

De igual manera, si comparamos los datos obtenidos con lo alcanzado por el grupo del profesorado perteneciente a esta área, encontramos que los docentes exhiben una percepción más favorable en 4 de las 6 secciones evaluadas, valrando sobre todo aspectos vinculados al actuar docente, al manejo y aplicación de prácticas, al aprovechamiento de recursos de la facultad y el hecho de considerar la diversidad como un recurso que permite enriquecer los procesos educativos. Así entonces, el profesorado difiere ligeramente con la percepción obtenida por el grupo de estudiantes, condición que debe ser analizada si queremos trabajar en propuestas de mejora, así como en planes de capacitación y formación del que podrían beneficiarse no solo el profesorado sino los estudiantes, como agentes importantes de la universidad y elementos claves para movilizar a sus Facultades en la aspiración de lograr una educación inclusiva.

Figura 40. *Percepción del estudiantado sobre las dimensiones del Índice: Área de Humanidades*



Fuente. Elaboración propia.

Adicionalmente, es necesario señalar que los resultados obtenidos en las tres dimensiones por parte del estudiantado en función de las áreas de conocimiento, deja ver que existen diferencias significativas en las cinco áreas de conocimiento, situación que lo podemos visualizar en la figura 40.

Estas diferencias se producen en las distintas Facultades y reflejan los puntos de atención a los que cada facultad suministra cuidado para avanzar en la educación inclusiva, podemos destacar por ejemplo, que la valoración de las prácticas inclusivas suelen tener mayor percepción entre el estudiantado, aquello indica que pese a las diferencias en las distintas áreas, los estudiantes participantes del estudio observan que sus Facultades organizan contenidos, grupos de aprendizaje, espacios y tiempos y que el profesorado planifica y motiva considerando la diversidad de las personas que conforman la comunidad universitaria.

En relación con la prueba ANOVA, los resultados reflejan las diferencias por áreas de conocimiento desde la percepción del estudiantado, la misma que de acuerdo a las dimensiones valoradas se presentan mayor diferenciación entre grupos pertenecientes a las distintas áreas que dentro de las mismas.

Esta situación de demostrar diferencias entre los grupos se presenta también en los resultados obtenidos en la percepción del profesorado por grupos, es decir las valoraciones varían entre los

grupos con sus distintas Facultades y carreras que corresponden a cada uno, más que dentro los grupos, al parecer la percepción dentro de una misma área presenta menor diferenciación que las medias obtenidas entre las distintas áreas de conocimiento. (Tabla 35).

Tabla 34. ANOVA por áreas del conocimiento desde la percepción del estudiantado

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Culturas	Entre grupos	8.652	5	1.730	11.614	.000
	Dentro de grupos	125.448	842	.149		
	Total	134.100	847			
Políticas	Entre grupos	13.308	5	2.662	4.739	.000
	Dentro de grupos	152.057	842	.181		
	Total	165.366	847			
Prácticas	Entre grupos	13.461	5	2.692	13.104	.000
	Dentro de grupos	172.990	842	.205		
	Total	186.451	847			

Fuente: Elaboración propia.

4.2 Culturas, políticas y prácticas inclusivas desde la percepción del profesorado de acuerdo con la facultad que pertenecen

Debemos repasar que, al efectuar la evaluación en toda la universidad y al ser diferentes las actividades que se desarrollan en los múltiples campus y espacios de la comunidad universitaria, además considerando que cada campus y cada facultad cuenta con distintos gestores, administrativos y autoridades académicas, las decisiones suelen ser contextualizadas a las condiciones propias de las Facultades, por ello hemos procedido en este apartado a realizar un análisis por facultad.

En el análisis descriptivo, a modo general podemos señalar que, se evidencia algunas diferencias entre las distintas Facultades que formaron parte de este estudio, entre ellas logramos notar que los estudiantes de la Facultad de Psicología eran quienes presentaban las valoraciones menos favorables en cada una de las secciones, en relación con las demás Facultades. Llama la atención esta valoración, pues al ser estudiantes de la Facultad de Psicología, suponíamos conocen más elementos que permiten entender los procesos de atención a la diversidad y la educación inclusiva, por su formación en relación al conocimiento del ser humano en las diferentes

dimensiones psicológica, biológica y social. Este conocimiento les podría proporcionar mayores criterios para apreciar los indicadores contemplados en el instrumento respecto a la inclusión educativa, en la práctica, la valoración parece ser más cuestionadora que favorable.

Para tener mayores elementos de análisis presentamos a continuación el detalle de los resultados obtenidos según la facultad de pertenencia del profesorado participante de esta investigación. En el Anexo 1, podremos observar la valoración de las secciones y las diferencias que se presentan de acuerdo a la Facultad a la que pertenecen. Alcanzaremos a observar que las Facultades de Ciencias Agropecuarias, Arquitectura y Ciencias Químicas obtiene una percepción más favorable en la totalidad de las secciones consultadas. Los resultados están por sobre la media, aunque los niveles de dispersión se presentan altos.

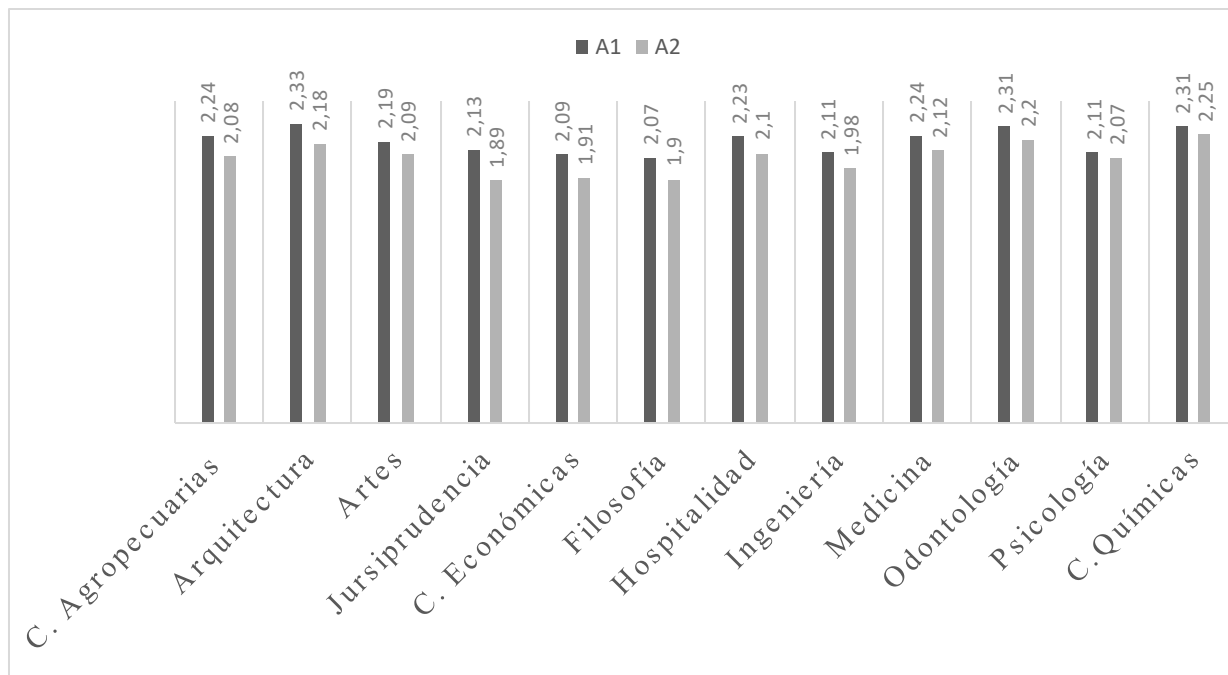
Si analizamos de manera detallada los datos derivados, observaremos que la Facultad de Arquitectura presentó puntuaciones significativamente más altas en la sección C.1. Organizar el proceso educativo y C.2. Movilización de recursos que el área de Economía y en la sección C.2. Movilización de recursos más alto que el área de Hospitalidad. El análisis de facultad reveló que Medicina tenía una valoración significativamente más alta que la Facultad de Ingeniería, en la sección B.1. Desarrollar una universidad para todos, en la sección B.2. Organizar el apoyo para atender a la diversidad y en la sección C.1. Organizar el proceso educativo. Además, Medicina presentó una apreciación más elevada que Ciencias Económicas y Filosofía, en las secciones B.2, organizar el apoyo para atender la diversidad y C.1, organizar los procesos educativos. (Anexo 1).

Podemos entonces señalar, que la apreciación del profesorado varía entre las Facultades, situación que depende particularmente de los ítems que tienen atención y aquellos que hace falta implementarlas. Cada facultad apunta a diferentes elementos, de allí que el profesorado difiere en su valoración. En relación a la dimensión A, encontramos que todas las 12 Facultades obtienen una percepción favorable en la sección A.1, en general las respuestas se encuentran por sobre la media, situación que permite sustentar que los indicadores que sostienen la creación de una comunidad acogedora están bien observadas, es decir, el profesorado de todas las Facultades percibe su espacio como un lugar acogedor, que involucra a todos los integrantes de la comunidad a la hora de diseñar propuestas, consideran que el trabajo realizado por los distintos miembros es reconocido y valorado, así como también sostienen que la participación en los distintos espacios de representación estudiantil está garantizada. (Figura 41).

Estos resultados tienen implicaciones importantes para la universidad y las Facultades a las que pertenecen los docentes participantes, debido a que el profesorado al sentirse acogido, reconocido y valorado por su trabajo, ejercen sus funciones de docencia, vinculación e investigación de manera efectiva, en una situación de bienestar, esta situación se fundamenta en la teoría que señala que el ambiente laboral adecuado y la identificación con el mismo es fundamental para avanzar hacia procesos inclusivos.

Conviene señalar, que este indicador presenta ligeras diferencias entre Facultades, pero en general, todos los resultados se encuentran sobre la media, por lo que, en caso de requerir intervención desde sus autoridades o gestores, los indicadores de esta sección no requerían mayor mediación, pues de alguna manera se encuentran ya trabajando en la misma.

Figura 41. *Percepción del profesorado por facultad sobre la Dimensión A*



Fuente: Elaboración propia.

En relación con la valoración de la dimensión B, elaborar políticas inclusivas, analizando los resultados de acuerdo con lo obtenido por cada una de las 12 Facultades encontramos que, las Facultades de Ciencias Agropecuarias y Arquitectura y Urbanismo presentan una percepción más favorable en relación a esta dimensión, el índice de respuesta está sobre la media y la dispersión de las mismas no es muy alta. Sin embargo, en las 10 Facultades restantes (Artes, Jurisprudencia,

Ciencias Económicas, Filosofía, Hospitalidad, Ingeniería, Ciencias Médicas, Odontología y Ciencias Químicas) obtienen una apreciación por debajo de la media, significa que las respuestas frente a los indicadores se encuentran entre en desacuerdo, sin llegar al hecho de estar de acuerdo.

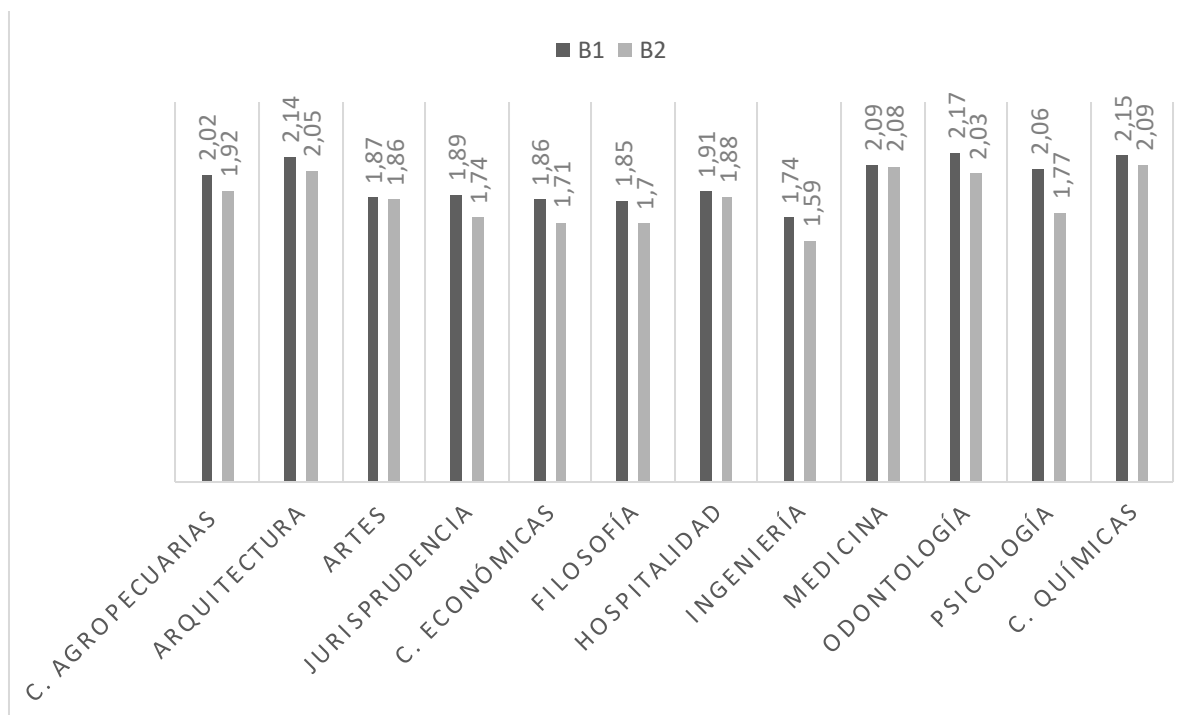
Si bien esta situación es similar en la mayoría de las Facultades, llama mucho más la atención los resultados de la Facultad de Psicología frente a esta dimensión evaluada. Exhibiendo esta facultad su percepción menos favorable hacia los indicadores y las secciones, con un índice de respuesta por debajo de la media y con una dispersión de las respuestas mayor sobre todo en la sección B.2 que se relaciona con el establecimiento de políticas que organiza la facultad para atender a la diversidad. Si bien, en las demás facultades, las respuestas presentan un porcentaje de dispersión no muy alto, Psicología tiende a presentar mayor dispersión en sus respuestas, situación que lleva a especular en la diversidad de valoraciones que el profesorado presenta frente a los procesos de inclusión educativa.

Analizando a detalle sus resultados, encontramos que a nivel general de las Facultades esta dimensión obtiene la percepción menos favorable, en relación con las dos dimensiones que contempla el Índice, destacándose sobre todo que la sección B.2 presenta una ligera diferencia, es decir es la menos valorada frente a la sección B.1. Estos datos permiten analizar la importancia de trabajar e intervenir en los indicadores vinculados al propósito de desarrollar una universidad para todos. Será necesario que, los procesos de mejoramiento vayan enfocados a la organización de eventos que sean abiertos a la comunidad, a la definición de políticas con la participación de todos sus integrantes, a que se revisen los servicios complementarios con los que cuentan las Facultades, es decir, bares, procesos de tutoría, ejecución de actividades deportivas, actividades culturales, procesos de investigación entre otros deberían considerar la diversidad de todos los miembros de la comunidad universitaria. (Figura 42).

Además, la universidad deberá enfocarse a promover la formación y consolidación de grupos de investigación que estén enfocados a temas de educación inclusiva, no podemos caminar en el objetivo de conseguir una universidad inclusiva, si el profesorado no cuenta con procesos formativos y de capacitación y, sobre todo, si no se tienen grupos de investigación que nos permitan obtener resultados sobre los procesos de inclusión educativa en la institución. Siendo la sección B.2 la que presenta menor percepción en relación a todas las secciones del instrumento, los procesos de intervención deberán enfocarse sobre todo a estos indicadores. De manera que las

políticas puedan ser socializadas, que las mismas alcancen a tener un proceso de seguimiento y evaluación sobre la aplicación y su eficacia, repensar las formas de apoyo pedagógico que se brinda al estudiantado y sobre todo proponer nuevas formas de enseñanza, tutorización y evaluación que responda a la diversidad.

Figura 42. *Percepción del profesorado por facultad sobre la Dimensión B*



Fuente. Elaboración propia.

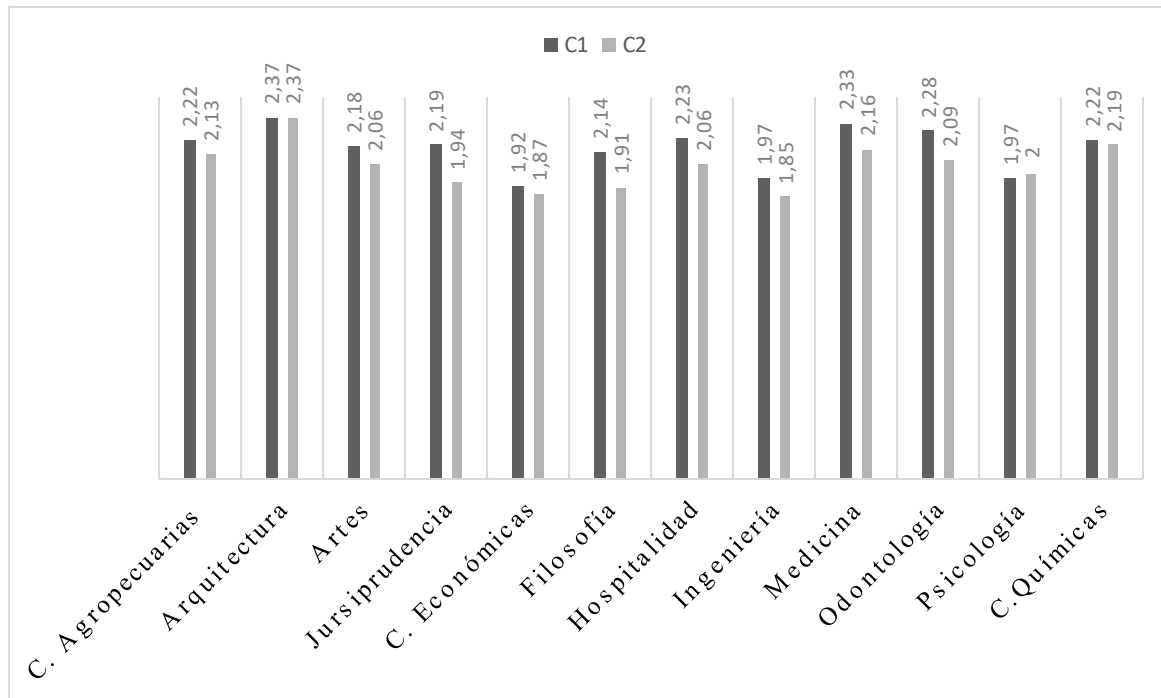
En definitiva, en relación a la Dimensión C, podemos indicar que las Facultades de Ciencias Agropecuarias, Arquitectura, Odontología y Ciencias Médicas, obtienen una percepción más favorable en esta dimensión frente a las demás. Las respuestas en estos espacios se ubican por encima de la media, con lo que se indica que la tendencia es estar bastante de acuerdo en los ítems que sustentan esta dimensión. En la Facultad de Psicología, Jurisprudencia y Artes, la percepción es menos favorable, sus respuestas se ubican por debajo de la media, es decir, el profesorado se manifiesta entre ‘en desacuerdo’ con tendencia al ‘de acuerdo’. Son las Facultades que evalúan con una percepción poco favorable hacia los indicadores de esta dimensión, siendo menor sobre todo la sección C.2. referida a la movilización de recursos para atender la diversidad.

En general, el nivel de dispersión de las respuestas no es mayor en casi todas las Facultades, siendo destacable la Facultad de Odontología, cuyos porcentajes hacen evidente la mayor dispersión, con lo que, los docentes no estarían presentando una apreciación homogénea, sino una diversidad de percepción frente a los indicadores, dato interesante, si se pretende implementar un plan de mejora, se deberá partir de este criterio para buscar estrategias que acojan el sentir de la totalidad del profesorado.

En la figura 43, podemos visualizar la diferencia entre las dos secciones que constituye esta dimensión, si bien en general la dimensión C, presenta una percepción más favorable en relación a la dimensión B, encontramos que también este componente de desarrollar culturas inclusivas, requiere atención. Sobre todo aquellos indicadores vinculados a la asignación y movilización de recursos, puesto que desde la evaluación del profesorado se requiere procesos de atención al hecho de distribuir los recursos de forma justa, disponer de servicios de tutoría y orientación enfocados a todo el estudiantado, aprovechar la experiencia del profesorado y la generación de recursos para apoyar la participación de todos, serán procesos que requieren ser mejorados en la pretensión de alcanzar el objetivo de educación para todos.

De igual manera, podemos observar que la facultad que mayor percepción presenta en esta última dimensión, es la Facultad de Arquitectura y Urbanismo, seguida de las Facultades de Ciencias Químicas y Ciencias Médicas, estos resultados nos hace pensar que el profesorado considera que las actividades realizadas en el interior de sus espacios promueven la participación y el aprendizaje de todos sus miembros, son Facultades que se encuentran en procesos de reducir o eliminar las barreras, o al menos han iniciado la misma. En tanto que, a las Facultades de Ingeniería y Ciencias Económicas habrá que planificar procesos de mejoramiento que ayuden a organizar el proceso educativo para dar paso a la inclusión y sobre todo que se distribuyan los recursos de forma justa, que se repiensen los procesos de orientación y acompañamiento, así como se reconsidere la experiencia del profesorado como un elemento clave en el camino hacia la construcción de Facultades inclusivas. (Figura 43).

Figura 43. *Percepción del profesorado por facultad sobre la Dimensión C*



Fuente. Elaboración propia.

Concluyendo este apartado conseguimos revelar que, en la Facultad de Arquitectura con los resultados obtenidos presenta una predominancia en la sección C.1. Organización de procesos educativos, vinculado a la ordenación de contenidos, grupos de aprendizaje, evaluación e implicación del profesorado, situación similar que la Facultad de Artes, diferenciándose del resto de Facultades que obtuvieron una valoración menor en esta sección. Los docentes de la Facultad de Ingeniería eran quienes otorgaban la calificación más baja en la mayoría de las secciones, estos resultados conllevan un análisis sobre las condiciones y la realidad de la facultad en el marco de la educación incluyente; además que las Facultades de Odontología y Ciencias Químicas fueron las que obtuvieron mejores valoraciones respecto a las secciones evaluadas dentro del *Index for inclusion*.

Resulta importante comentar que, dado que los indicadores del Índice contemplan elementos vinculados a la implementación de estrategias para atender la diversidad, así como detallan indicadores que visualizan la formación del docente, las relaciones del profesorado con los estudiantes, el reconocimiento de la diversidad como un recurso para enriquecer el proceso educativo, estos resultados que obtienen cada una de las Facultades constituyen elementos de reflexión y mejora, por ello podemos señalar que, en el caso de la Facultad de Ingeniería (facultad

con menor valoración) debería poner atención a los indicadores menos valorados si está interesada en iniciar un proceso de análisis para implementar situaciones que empuje hacia la educación inclusiva.

En este contexto, todas las Facultades que requieran implementar proceso de mejoramiento deberán prestar atención a los indicadores menos evaluados que en cada caso dependerá de las condiciones de cada realidad, tal como se ha demostrado en este análisis, donde observamos variaciones importantes en los índices de respuesta, así como en la dispersión de las mismas que se presentan en cada facultad, evidenciando, indicadores, secciones y dimensiones con percepción menos o más favorable.

Si consideramos los indicadores que contiene cada sección mejor puntuada, podemos suponer que las Facultades que puntúan más alto se vinculan con la realización de prácticas por parte del profesorado para apoyar la inclusión. Así, por ejemplo, la ejecución de tutorías y servicios de orientación a disposición de todos los miembros de la comunidad universitaria, el aprovechamiento de la experiencia docente para enriquecer el proceso educativo y reconocimiento de la diversidad como un medio para enriquecer el aprendizaje, son elementos fundamentales vinculados con el actuar docente y que resultaron con una percepción favorable por parte de los participantes en esta investigación. Una vez más podemos afirmar lo que se indicaba en párrafos anteriores que la apreciación es mayor en cuanto se valora el accionar de los docentes. En este sentido, dado que la Dimensión C, se refiere a organizar el proceso educativo, mediante el desarrollo de prácticas que permitan garantizar la diversidad, y que la misma depende del accionar directo del profesorado, entonces la dimensión presenta una percepción favorable, con relación a las demás dimensiones valoradas.

Vale la pena mencionar, que la Facultad de Medicina a nivel general presenta puntuaciones positivas en la dimensión B. Elaborar políticas inclusivas, cuyos indicadores revelan que esta facultad con valoración por encima de las demás, permite suponer que prioriza la definición de políticas para atender a la diversidad, promueve la investigación en temas vinculados a la educación inclusiva, brindan apoyo psicopedagógico a sus estudiantes combinan procedimiento de evaluación tradicionales y actuales, apoyando tanto a docentes como al estudiantado a adaptarse a la facultad y a la universidad en general.

4.3 Culturas, políticas y prácticas inclusivas desde la percepción del estudiantado por Facultades

Continuando con el análisis presentamos también la evaluación desde la percepción del estudiantado según la facultad a la que pertenecen. En este caso la percepción más favorable a nivel general, es decir en las tres dimensiones del Índice, apunta a las Facultades de Ciencias Agropecuarias y Arquitectura y Urbanismo. Desde la percepción de estudiantes al parecer estas dos Facultades son accesibles, acogen a la diversidad, se identifican los principios y objetivos de la educación inclusiva, se elaboran políticas inclusivas, así como se promueven su divulgación y cumplimiento.

Encontramos que la Facultad de Ciencias Agropecuarias mostraba puntuaciones más favorables en relación a las Facultades de Artes, Jurisprudencia, Ciencias Económicas, Filosofía, Psicología y Ciencias Químicas, así también Arquitectura presentó una puntuación significativamente más alta en la sección A.1. Construir comunidad que la Facultad de Artes, visualizándose diferencias importantes en relación con las distintas secciones valoradas

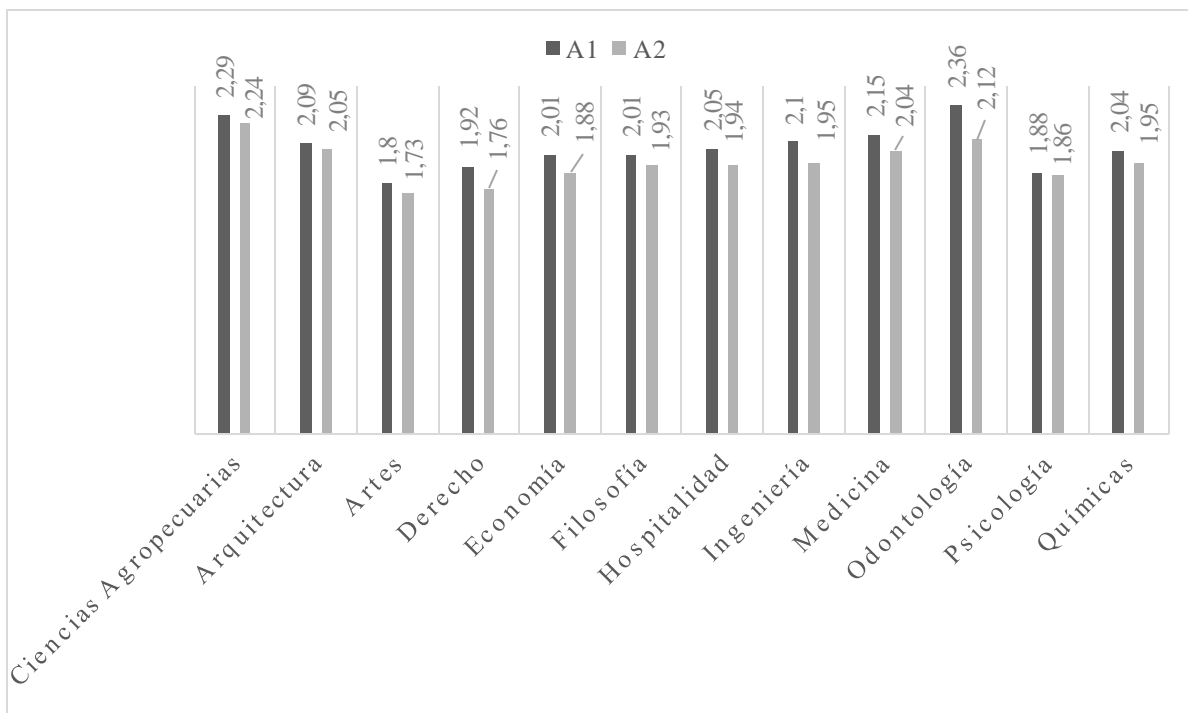
En general, en las doce Facultades que conforman la Universidad de Cuenca, desde la apreciación del estudiantado, encontramos una percepción favorable hacia la sección A.1. Construcción de comunidad, en algunas Facultades, la tasa de respuestas se presentó por sobre la media, esto es: Ciencias Agropecuarias, Arquitectura, Odontología y Medicina, con lo que, podríamos señalar que estas cuatro Facultades son percibidos como espacios que acogen a la diversidad, que implementan estrategias y diseñan propuestas en colaboración con el profesorado y los estudiantes, con la finalidad de que todos los integrantes se sientan identificados con la institución y sobre todo, sientan orgullo de pertenecer a esta IES del país, que es pública y una de las más grandes del estado.

Conviene también señalar, que desde la apreciación del estudiantado la Facultad de Artes y la Facultad de Jurisprudencia presentan la percepción menos favorable sobre esta primera dimensión, estos resultados deberán suponer que, los procesos de intervención que estas Facultades en el futuro quieran implementar para trabajar procesos de inclusión educativa, deberán enfocarse a corregir estas secciones o indicadores tal como apuntan los creadores del *Index for inclusion*. Es decir, con los resultados obtenidos la finalidad última es tener indicadores que nos permitan diseñar

procesos de acción para corregir los mismos, con miras de convertir a la facultad en un espacio inclusivo.

Logramos también visualizar que, en general el estudiantado de alguna forma coincide con la percepción del profesorado, por cuanto desde su autoevaluación con los resultados alcanzados, la Facultad de Medicina es una de las mejores valorada, en tanto que, la Facultad de Artes, Jurisprudencia y Ciencias Económicas presentan valoraciones menos favorables en casi la totalidad de secciones, situación que deberá ser corregida si pretendemos avanzar en la inclusión educativa, considerando sobre todo que convendrá apuntalar a los indicadores que obtienen la percepción menos favorable.

Figura 44. *Percepción del estudiantado por facultad: Dimensión A*

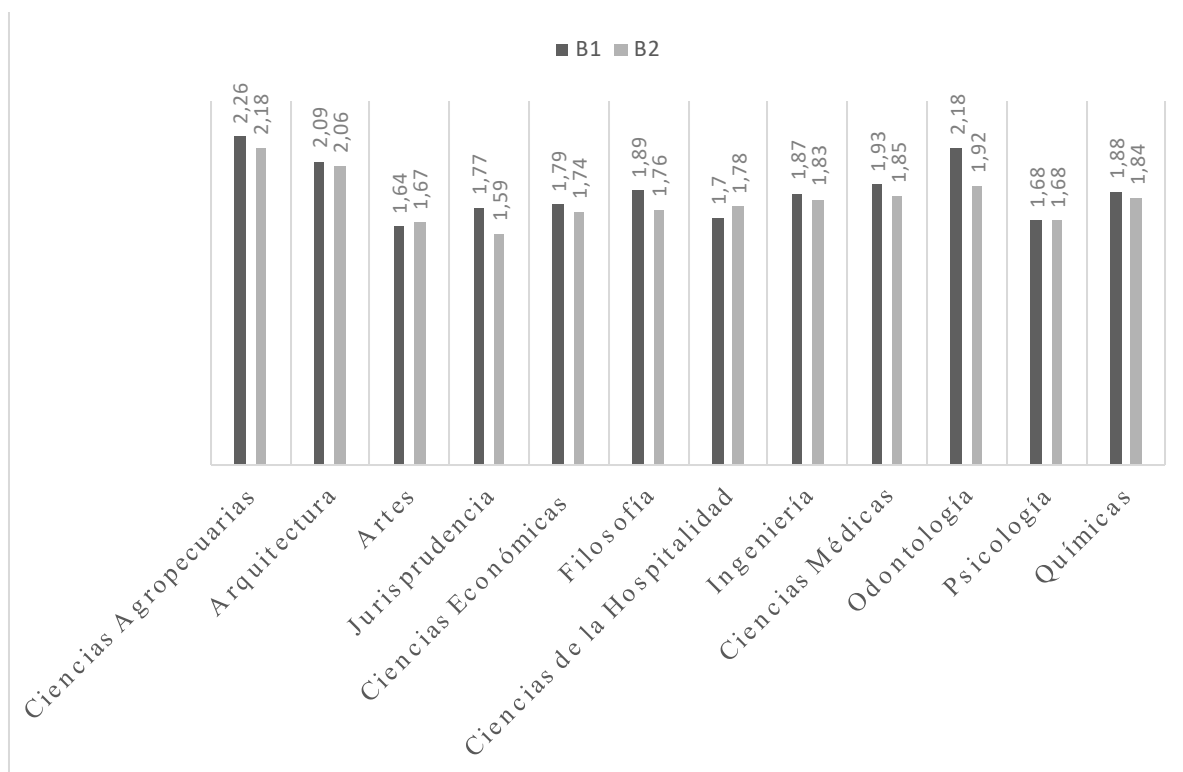


Fuente. Elaboración propia.

Encontramos que la Facultad de Ciencias Agropecuarias mostraba puntuaciones significativamente mayores en casi todas las secciones, en relación a las Facultades de Artes, Jurisprudencia, Ciencias Económicas, Filosofía, Psicología y Ciencias Químicas, así también Arquitectura presentó una apreciación más favorable en la sección B.1. Desarrollar universidad para todas las personas y B.2. Organizar el apoyo para atender a las diversidades en relación a las

Facultades de: Artes, Derecho, Economía, Hospitalidad y Psicología. De los resultados podemos entrever que estas Facultades valoran de manera más optimista a las secciones vinculadas con las políticas inclusivas (recordemos que es la dimensión menos valorada a nivel general), puesto que al separar por facultad, los resultados varían, lo que significa a criterio de su estudiantado que estas Facultades son accesibles, se organizan para atender la diversidad, se revisan los recursos, se definen lineamientos y normativa para la inclusión educativa, a la vez que se socializa la misma con sus integrantes.

Figura 45. *Percepción del estudiantado por facultad: Dimensión B*

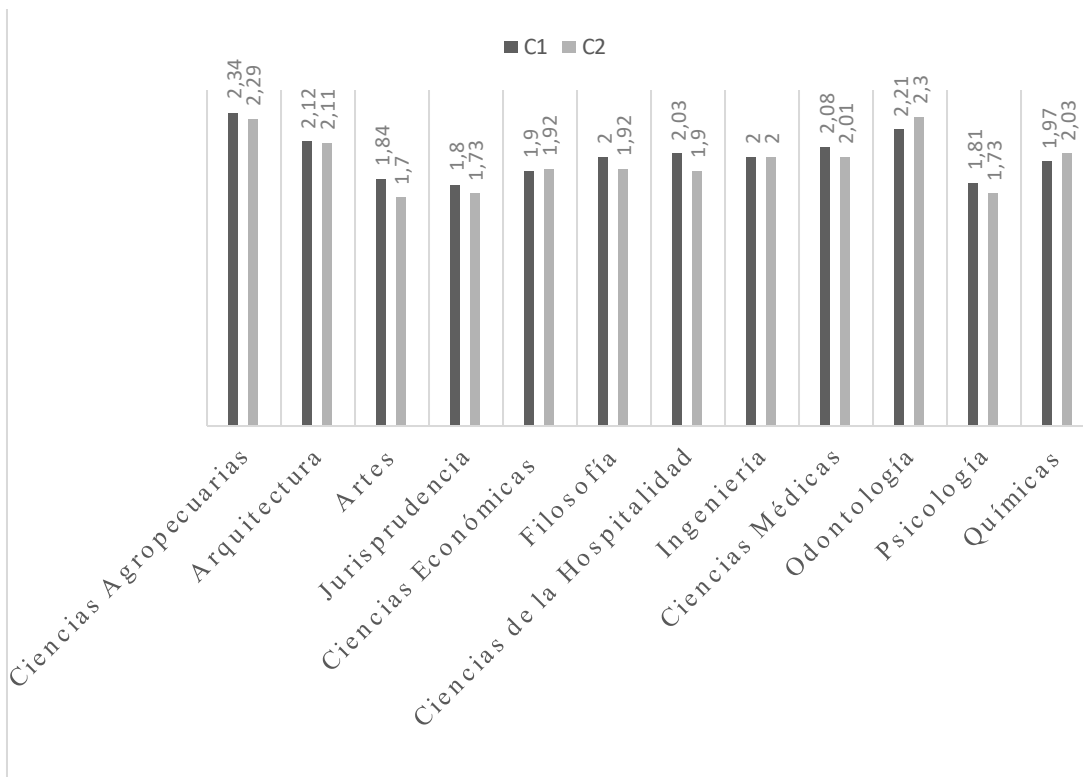


Fuente. Elaboración propia.

En la figura 43, miramos que la Facultad de Odontología presentó puntuaciones más favorables en la sección B.1. Desarrollar una universidad para todas las personas, observándose desde la percepción de su estudiantado, como una facultad para todos, donde sus integrantes reciben atención que garantiza su formación y preparación académica, a la vez que perciben que se les ayuda tanto al profesorado como a estudiantes nuevos a adaptarse a la institución, resultados que son mayores respecto a las Facultades de Artes, Jurisprudencia, Economía, Filosofía, Psicología y

Ciencias Químicas. De acuerdo con estos resultados, es conveniente que estas Facultades si en algún momento desean caminar hacia el desarrollo de espacios educativos que den respuesta a la diversidad presten atención a estos indicadores y secciones que no cuentan con valoración favorable por parte de los participantes en esta investigación.

Figura 46. *Percepción del estudiantado por facultad: Dimensión C*



Fuente. Elaboración propia.

Analizando los resultados desde el punto de vista del estudiantado, podemos indicar que existe valoraciones diferentes dependiendo de la facultad a la que pertenecen. Con los datos referimos que la Facultad de Ciencias Agropecuarias es la mejor puntuada en las tres dimensiones del *Índex*, podríamos indicar, por los resultados alcanzados, que está facultad se apunta a trabajar en los indicadores y apostar por la educación inclusiva. De igual manera, la Facultad de Arquitectura se destaca en su percepción sobre la creación de culturas inclusivas, enfocada a la idea de construir comunidades donde todos se sientan acogidos, apoyados e involucrados tanto en los múltiples espacios, así como en los distintos órganos de representación estudiantil. Así mismo, a decir del estudiantado participante, Ciencias Agropecuarias se aprecia como un lugar que apuesta a la idea

de desarrollar una facultad accesible para todas las personas y, que los servicios complementarios que ofrece se ajustan a las distintas necesidades de la comunidad educativa.

4.4 Culturas, políticas y prácticas inclusivas según años de experiencia docente

Considerando los años de experiencia docente, como uno de los elementos indispensables que puede incidir en la percepción que presente el profesorado en relación a las dimensiones evaluadas, presentamos la tabla 33, en la misma detallamos los resultados obtenidos en los distintos periodos de años que hemos considerado para organizar la experiencia del profesorado. Se destacan la percepción más favorable en las tres dimensiones desde la valoración de los docentes que tienen hasta cinco años de experiencia por sobre los otros grupos de años de práctica. Este resultado puede reflejar dos situaciones. Por un lado, el profesorado de reciente ingreso valora mejor los indicadores de la educación inclusiva evaluados y por otro, al estar más años vinculados a una facultad reconocen en mayor medida las falencias y situaciones que se deben mejorar para avanzar hacia la inclusión, situación que determina su menor percepción en cuanto a los indicadores.

El profesorado con menor experiencia valora de manera más favorable los indicadores destacándose sobre todo lo relacionado a la dimensión A, enfocada a la creación de culturas inclusivas. Observamos claramente que el profesorado con menos de 5 años de experiencia obtiene un promedio de respuestas por sobre de la media, no solo en esta dimensión, sino en todas las tres dimensiones del Índice evaluadas. Conviene señalar que estos resultados reflejan que, si bien no están completamente de acuerdo en cada uno de los indicadores que contempla cada dimensión, se posicionan en la opción bastante de acuerdo con tendencia al totalmente de acuerdo.

De igual manera el profesorado que se ubica en el siguiente grupo de experiencia, obtienen una percepción favorable, dejando en último lugar al grupo de docentes que se encuentran entre 11 años o más de experiencia. Concluimos entonces en base a los datos obtenidos, que el profesorado de menos años de ingreso evalúan a las Facultades como más inclusivas y aprecian que las misma promueven acciones para garantizar la educación de todo el estudiantado, estos resultados de los ya comentados podrían deberse también al hecho de que, los docentes jóvenes cuentan con mayores conocimientos sobre procesos de inclusión educativa, por su formación actual, o también podría ser que, al pertenecer más años a una facultad, conocen más procesos de inclusión a mayor profundidad y sobre todo no sienten temor de indicar su percepción de manera objetiva, sin el

cuidado de ser separados o cuestionados por los resultados que reflejen en torno los indicadores consultados.

Tabla 35. *Culturas, políticas y prácticas inclusivas según años de experiencia docente*

		N	Media	Desviación
Culturas	0-5 años	165	2.24	0.42
	6-10 años	121	2.17	0.42
	11 o más años	101	2.06	0.42
	Total	387	2.17	0.43
Políticas	0-5 años	165	2.03	0.56
	6-10 años	121	1.96	0.54
	11 o más años	101	1.82	0.53
	Total	387	1.95	0.55
Prácticas	0-5 años	165	2.23	0.51
	6-10 años	121	2.14	0.54
	11 o más años	101	2.00	0.53
	Total	387	2.14	0.53

Fuente. Elaboración propia.

Observamos también que, la menor dispersión de las respuestas se presenta en el profesorado con menos años de experiencia, con lo que podemos decir que para este grupo hay una tendencia a homogeneizar las respuestas, casi todo el grupo que se ubica en este intervalo de años de experiencia, tienden a evaluar las culturas y práctica inclusivas por encima de la media, con una ligera diferencia en la dimensión B, referida a las políticas inclusivas, que presentan una apreciación menos favorable y que, en casi todos los grupos se presentan por debajo de la media y con mayor dispersión en sus respuestas, aquello significa que los indicadores referidos a las políticas varían entre la opción ‘estar en desacuerdo’ al hecho de estar ‘bastante de acuerdo’ (Tabla 37).

Para tener mayores elementos de análisis se presenta la correlación Coeficiente Rho de Spearman, la misma que indica la correlación según la experiencia docente, en este caso, muestra un comportamiento similar al resultado encontrado en la percepción del estudiantado. Los profesores con menos experiencia consideran que existe mayor nivel de inclusión en las

dimensiones de cultura, política y prácticas inclusivas, sin embargo, se trata de una correlación inversa baja ($p < 0.05$).

Tabla 36. *Coefficiente Rho de Spearman para culturas, políticas y prácticas inclusivas y su correlación con los años de experiencia docentes*

		Experiencia docente	Culturas	Políticas	Prácticas	
Rho de Spearman	Experiencia Docente	Coefficiente de correlación	1,000	-,172**	-,164**	-,199**
		Sig. (bilateral)	.	,001	,001	,000
		N	387	387	387	387
		N	387	428	428	428

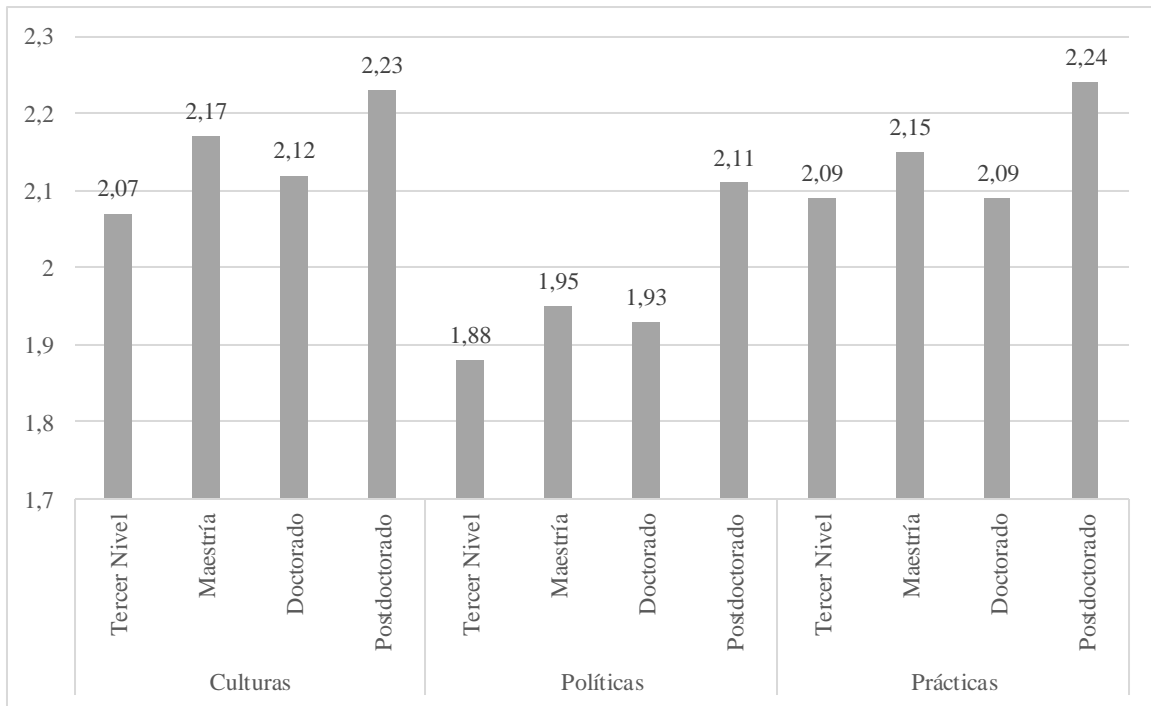
Fuente. Elaboración propia.

4.5 Culturas, políticas y prácticas inclusivas según la formación docente

Dado que, en nuestro estudio pretendíamos identificar como la formación del profesorado incidía en la percepción que tienen los mismos respecto a las secciones consultados, presentamos la tabla 35, en la que se evidencia que no existen diferencias significativas entre el nivel de formación del profesorado, es decir si conjeturábamos que, a mayor formación docente, mejor puntuaciones sobre las dimensiones consultadas se presentarían en este grupo, los datos obtenidos permiten indicar que los resultados se mantienen, es decir la percepción independientemente del nivel de formación presentan una apreciación más favorable respecto a la dimensión A. Generación de culturas, seguida de la dimensión C. Desarrollo de prácticas inclusivas, por sobre la Dimensión B. Elaboración de políticas inclusivas.

La figura 47, permite observar que, para las tres dimensiones el profesorado que cuenta con formación de posdoctorado presenta una percepción más favorable, podría explicarse que su formación ayuda a identificar los indicadores para apoyar la inclusión educativa, esto se sustenta también en los resultados referidos al profesorado que cuenta con título de tercer nivel, que de igual manera en las tres dimensiones presentan su valoración menos favorable, lo que equivale a suponer, la necesidad de mayor comprensión, mayor formación y actualización de conocimientos vinculados con varias temáticas relacionadas con el trabajo y la intervención con las diversidades en el contexto educativo superior.

Figura 47. Evaluación de las dimensiones del Índice, según nivel de formación del profesorado.



Fuente. Elaboración propia.

En esta parte del estudio, insistimos que la valoración es general considerando las distintas variables, es decir, en todos los casos se presentan una coincidencia en la percepción menos favorable referida a la dimensión B, elaborar políticas inclusivas y que las respuestas por sobre la media se presentan en las dimensiones concernientes a culturas y prácticas inclusivas, de igual manera, las respuestas no presentan mayor variación, exceptuando las respuestas vinculadas a los indicadores de la dimensión B.

Resulta importante indicar que, solamente en la dimensión B, la tasa de respuesta está por debajo de la media, esto para el grupo de docentes con título tanto de Grado, Maestría y Doctorado. Solo el grupo de docentes que se identifican con título de Posdoctorado obtienen una tasa de respuesta por sobre la media. Situación que implica en el primer caso que las respuestas se encuentran entre estar en desacuerdo con los ítems consultados, acercándose ligeramente al bastante de acuerdo. Mientras que el grupo pequeño de docentes con posdoctorado, perciben a los indicadores de esta dimensión como 'bastante de acuerdo' con tendencia al 'totalmente de acuerdo'.

Los resultados permiten sugerir que, cualquier plan de mejoramiento deberá enfocarse a corregir sobre todo los indicadores referidos a las políticas inclusivas, que son los que han obtenido menos valoración a lo largo del estudio, las derivaciones de esos datos postean la impresión que tienen los consultados en relación a que las políticas no son construidas en coordinación con todos los integrantes, a la vez hacen falta mayores procesos de socialización de las mismas con la comunidad universitaria.

Tabla 37. *Culturas, políticas y prácticas inclusivas según la formación del profesorado*

		N	Media	Desviación
Culturas	Tercer Nivel	24	2.07	0.43
	Maestría	295	2.17	0.43
	Doctorado	70	2.12	0.39
	Postdoctorado	11	2.23	0.46
	Total	400	2.16	0.42
Políticas	Tercer Nivel	24	1.88	0.55
	Maestría	295	1.95	0.55
	Doctorado	70	1.93	0.57
	Postdoctorado	11	2.11	0.51
	Total	400	1.95	0.55
Prácticas	Tercer Nivel	24	2.09	0.71
	Maestría	295	2.15	0.52
	Doctorado	70	2.09	0.48
	Postdoctorado	11	2.24	0.51
	Total	400	2.14	0.52

Fuente. Elaboración propia

Una comparación entre los tres niveles realizada con la prueba ANOVA de un factor permitió identificar que no existe diferencia significativa en ninguno de las dimensiones analizadas ($p \geq 0.05$). No se considera el último nivel de formación por el número limitado de docentes que forman parte de esta muestra.

Observamos más bien que las diferencias se presentan dentro de los grupos participantes más que entre los grupos. Es decir, si bien las medias de respuestas indicaban una percepción más

favorable del profesorado con nivel de doctorado, por sobre el grupo de profesorado que tiene título de tercer nivel, la tabla 39 indica que la diferencia en las respuestas se presenta más bien dentro de los grupos. Los docentes con título de tercer nivel, maestría o Doctorado, difieren más sus respuestas entre sí que entre los docentes de los distintos grupos de formación.

Tabla 38. Prueba ANOVA para la comparación de culturas, políticas y prácticas inclusivas según el nivel de estudio del profesorado

ANOVA

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Culturas	Entre grupos	.396	3	.132	.728	.536
	Dentro de grupos	71.618	395	.181		
	Total	72.013	398			
Políticas	Entre grupos	.435	3	.145	.478	.698
	Dentro de grupos	119.847	395	.303		
	Total	120.282	398			
Prácticas	Entre grupos	.388	3	.129	.471	.702
	Dentro de grupos	108.534	395	.275		
	Total	108.922	398			

Fuente. Elaboración propia

Finalmente, presentamos el análisis de correlación (Spearman) entre las tres dimensiones y el nivel máximo alcanzado en estudios por el profesorado participante de este estudio, donde podemos visualizar que tampoco se encuentra asociación ($p \geq 0.05$). Si bien, previo al estudio nos permitíamos conjeturar que la valoración de las dimensiones del *Index for inclusion*, referida a los indicadores que permiten analizar si una universidad avanza hacia la atención a la pluralidad, podrían depender de acuerdo con el nivel de formación del profesorado, los datos y las pruebas estadísticas aplicadas demuestra que si se presentan ligeras diferencias sobre todo en la dimensión B.

Tabla 39. *Coefficiente Rho de Spearman para culturas, políticas y prácticas inclusivas y su correlación con el nivel de estudio del profesorado*

Correlaciones		nivel	Culturas	Políticas	Prácticas
Rho de Spearman	Coeficiente de correlación	1.000	.014	.021	-.002
	Sig. (bilateral)	.	.780	.673	.965
	N	399	399	399	399

**-. La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral).

Fuente. Elaboración propia.

Para finalizar este apartado de análisis de resultados obtenidos en la investigación, presentamos un resumen general sobre la valoración obtenida por los participantes en cada una de las secciones que componen las dimensiones A, referente a la creación de cultura inclusiva, dimensión B, concerniente a la elaboración de políticas inclusivas y la dimensión C, perteneciente al desarrollo de prácticas inclusivas. Desde la perspectiva del estudiantado y los docentes se encontraron diferencias significativas en todas las secciones ($p < 0.05$), pues eran los docentes quienes presentaban valoraciones más favorables respecto a lo obtenido por los estudiantes, principalmente en las secciones A.1. que señala indicadores vinculadas al hecho de construir comunidad y la sección B.1, que detalla ítems que pretenden desarrollar una universidad para todas las personas, sin embargo, la jerarquía de secciones se conservó. (Tabla 41).

Tabla 40. *Evaluación general según estudiantes y docentes*

	Estudiantes		Profesores	
	Media	DE	Media	DE
A.1. Construir comunidad	2.04	0.39	2.19	0.41
A.2. Establecer valores inclusivos	1.95	0.46	2.06	0.50
B.1. Desarrollar una universidad para todas las personas	1.87	0.46	1.98	0.52
B.2. Organizar el apoyo para atender a la diversidad	1.80	0.48	1.88	0.58
C.1. Organizar el proceso educativo	1.99	0.48	2.17	0.52
C.2. Mover Recursos	1.94	0.51	2.05	0.55

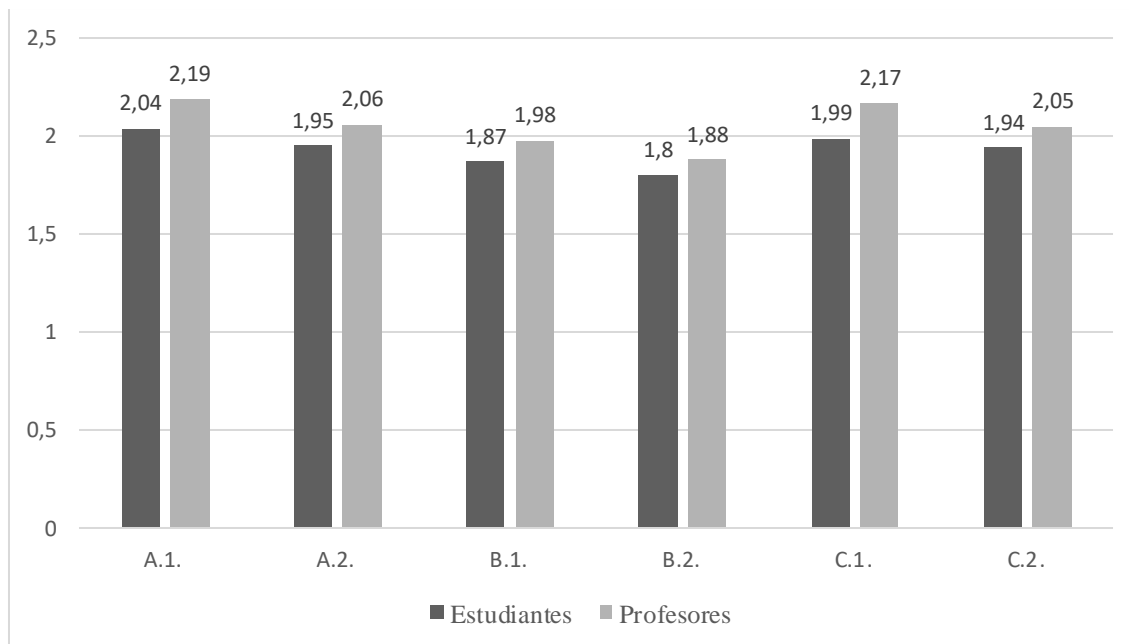
Fuente. Elaboración propia

Si bien las respuestas desde la valoración de estudiantado están por debajo de la media, lo que indica que en general no llegan a estar ‘bastante de acuerdo’ con los indicadores evaluados, la

desviación que no es mayor señala que hay una tendencia muy ligera a la homogeneidad de respuestas desde la apreciación del estudiantado. Es decir, en su gran mayoría todos coinciden en la percepción menos favorable de los indicadores. En el caso de los docentes, pese a que presentan una mayor percepción en las secciones del Índice, sobre todo en los referidos a la dimensión A, la dispersión de las respuestas advierte también que existe una importante diferenciación en las respuestas emitidas

Con estos resultados, que señalan que los dos principales actores de la comunidad universitaria (docentes y estudiantado), presentan diferencias en la valoración de los indicadores de la educación inclusiva, notándose discrepancias entre el hecho de ‘estar de acuerdo’ a ‘estar bastante de acuerdo’ con las respuestas dadas a los ítems, será decisión de la universidad, iniciar una campaña o un proceso de capacitación que pretenda corregir las dimensiones que hacen falta en el camino de la educación inclusiva. Así como será tarea de sus autoridades, gestores, administrativos y demás integrantes de la comunidad universitaria realizar un proceso de autoevaluación que permita valorar lo que hasta ahora vienen realizando y mejorar aquellos factores que tienen menor percepción como se visualiza para la Dimensión B. Elaborar políticas inclusivas que presentaron menor valoración desde el estudiantado y los docentes. (Figura 48).

Figura 48. *Percepción de dimensiones entre docentes y estudiantes*



Fuente. Elaboración propia.

4.6 Discusión

La diversidad del estudiantado universitario, la normativa y las políticas inclusivas que han surgido para dar respuesta a esta diversidad, justifican la necesidad de conocer la percepción que presentan el profesorado y los estudiantes de la Universidad de Cuenca en torno a las dimensiones de la educación inclusiva.

La capacidad de ofrecer respuesta a la diversidad desde el respeto a las diferencias, garantizando la participación activa, mediante el desarrollo de un modelo de educación superior que englobe conceptos de igualdad, equidad, participación, solidaridad, respeto accesibilidad, y calidad, un modelo que rechace la exclusión, la discriminación y la segregación que no posibilita la participación de todo el estudiantado en los procesos de aprendizaje. Requerimos una educación que garantice la participación de todos, independientemente de la condición social, cultural, de ideología, credo o género o de otras características personales.

Los resultados que han sido presentados, reflejan la percepción sobre la necesidad de establecer valores inclusivos que permitan construir una comunidad, el hecho de desarrollar una universidad para todas las personas a través de la organización del apoyo para atender la diversidad, de igual manera organizar el proceso educativo y movilizar los recursos para asegurar la inclusión efectiva de todos los integrantes de la comunidad universitaria, partiendo del reconocimiento y respeto de la diversidad. Es decir, hablar de inclusión educativa a nivel superior conlleva una serie de indicadores que demuestren la intencionalidad de los integrantes de la comunidad universitaria de apostar por la educación para todas las personas. Hablar de educación inclusiva conlleva el compromiso por en el desarrollo de prácticas, la generación de políticas y la construcción de una cultura inclusiva.

A nivel general, debemos señalar que, en la aplicación del instrumento de investigación, pese a encontrar Facultades en donde los participantes (estudiantes y profesorado) tenían criterios para evaluar los indicadores contemplados en las secciones del índice, encontramos también que los participantes desconocían en algunos casos hasta 37 indicadores de los 48 ítems que contempla el instrumento y que fueron examinados en la investigación. Este desconocimiento que fue reflejado, cuando los encuestados optan por la opción ‘necesito más información’, indica posiblemente la necesidad de informarse sobre los procesos de educación inclusiva y recibir formación sobre la temática. Este escenario alude al hecho de que los encuestados desconocen cómo se están

desarrollando los procesos de atención a la diversidad en algunos ítems de las secciones consultadas y, sobre todo hace referencia al hecho de requerir mayor información para poder contestar los indicadores descritos en las secciones evaluadas.

Pese a estas particularidades que se presentan en los procesos de investigación, diseñar un modelo de inclusión a nivel universitario, requiere evaluar secciones e indicadores que permita tener un acercamiento a las principales barreras que impiden la participación y el aprendizaje, para ellos hemos aplicado la encuesta del *Index for inclusión* adaptado a la educación superior, cuyos datos han sido presentados y en este apartado haremos énfasis en las principales conclusiones que fundamentalmente intentan promover la participación de toda la comunidad universitaria para garantizar el acceso, la permanencia y la culminación de los estudios elementos indispensables para avanzar en la construcción de una universidad más inclusiva.

Este trabajo busca identificar el estado actual de las culturas, políticas y prácticas en relación a la educación inclusiva que presenta la Universidad de Cuenca, desde la mirada de sus docentes y el estudiantado de las doce Facultades que la componen. Los datos apuntan a una percepción favorable para la dimensión crear culturas inclusivas, por tanto, el sentirse acogidos, el uso adecuado de los recursos, la implementación de estrategias, la consideración de todos los integrantes para elaborar propuestas, la participación estudiantil en órganos de representación y toma de decisiones, la identificación y la pertenencia con esta casa de estudios esta con una apreciación positiva desde la mirada de sus docentes y estudiantado.

De igual manera, encontramos una valoración favorable de las prácticas inclusivas, los participantes de la investigación aprecian la organización del proceso educativo, en cuanto los contenidos perciben que los mismos se encuentran adecuados a la diversidad del estudiantado, reconocen a la universidad como una institución que organiza espacios y tiempos, así como a su profesorado que planifica y revisa las evaluaciones, considerando las diferencias de su estudiantado. De igual manera los encuestados indican, que sus Facultades aprovechan los recursos y los distribuyen de forma justa, buscando sobre todo dar respuesta a la diversidad.

En este sentido, nos alertó sobre todo la apreciación obtenida principalmente entre el estudiantado de las Facultades de Odontología, Artes y Ciencias Económicas, quienes presentan el mayor porcentaje de desconocimiento referido a los ítems consultados, esta situación debe constituirse en punto de interés para sus directivos puesto que será necesario implementar procesos

de formación docente, así como reconocimiento de la diversidad, la integración de contenidos referidos en sus asignaturas y mallas curriculares, así como la disposición de recursos para dar respuestas a las diferencias.

Situación similar de desconocimiento de varios indicadores, de las tres dimensiones valoradas se presenta desde la percepción del profesorado, esto se exhibe en las Facultades de Ciencias de la Hospitalidad, Ingeniería y Ciencias Químicas, en este caso, el profesorado que si bien presumíamos que manejan y conocen mejor los indicadores pues presentan una percepción favorable de las dimensiones evaluadas, ya que los ítems evaluados reflejan a sus Facultades de las que son parte como Facultades inclusivas, como instituciones que contemplan elementos de atención a la diversidad; sin embargo, pese a estos resultados en estas Facultades se presenta también un mayor desconocimiento de los ítems, debido a que sobre todo el profesorado se inclina por la opción necesito más información.

Podemos revisar que, del total de participantes, la tasa de respuesta es baja en varios indicadores, observándose también un nivel de dispersión bastante alto. A la vez, no existe un comportamiento homogéneo de los datos y se presenta una especie de contradicción en las respuestas, es decir mientras se percibe la universidad como el espacio que genera acciones para disminuir prácticas de exclusión, a la vez se constata por las aportaciones realizadas por las personas encuestadas que hace falta avanzar hacia la inclusión educativa, varios indicadores señalan la necesidad de adecuar los contenidos, modificar procesos de evaluación, organizar el tiempo y los espacios para dar respuesta a la diversidad.

El amplio rango de respuestas en cada ítem es visible incluso cuando se analizan los datos de manera separada para el profesorado y el estudiantado. Debemos considerar que, aunque el profesorado, por su mayor permanencia y vinculación con la universidad conoce mejor los elementos como la accesibilidad, los recursos, los servicios que ofrecen desde la institución, la percepción de los estudiantes es muy relevante, ya que de su experiencia por el paso de la universidad depende en gran medida su éxito académico que, de los resultados obtenidos, podemos ver que igualmente su percepción es sumamente dispar, aunque no extrema.

Con los resultados obtenidos en cada sección y en las dimensiones podemos indicar que, tanto el profesorado como los estudiantes perciben que la universidad despliega algunas acciones para establecer valores y prácticas inclusivas, pero de igual manera, nos permitimos señalar que todavía

se percibe escasez de gestiones que contribuya a disminuir las prácticas de discriminación que pueden presentarse en las distintas Facultades. Encontramos que si bien a nivel general la dimensión A. referida a crear culturas inclusivas, en los indicadores de la sección A.2., la percepción se inclina por establecer la necesidad de impulsar acciones para promover conductas sociales de colaboración, solidaridad y acompañamiento, así como implementar acciones para disminuir las barreras para el aprendizaje y la participación.

Encontramos que estudiantes y el profesorado participante se sienten orgullosos de pertenecer a la universidad, que la perciben como una institución positiva en el proceso de su formación, siendo un factor determinante para ello las relaciones entre estudiantes y docentes. De igual manera las valoraciones apuntan a que la universidad genera transformaciones y que las mismas contribuyen a mejorar la sociedad, situación que es coincidente con las declaraciones que publican varias Facultades en sus sitios web, así como en los principios que señalan las autoridades en sus informes de gestión referido a la mirada de la Universidad de Cuenca como una institución que promueve cambios, genera alternativas que contribuyan a mejorar el entorno local y nacional (Informe de gestión, 2021).

Este resultado es interesante, por cuanto los participantes de este estudio valoran a la universidad, concretamente a su facultad, como un espacio no solo responsable de su formación académica, sino además como el lugar donde sus profesionales contribuyen en la política pública, y la solución de problemas que puede presentar la sociedad. En estos dos indicadores se puede advertir fácilmente, la idea de presencia e impacto que tiene la Universidad de Cuenca en la región que está asentada. Estudiantes y profesorado asumen sentido de pertenencia con la institución y, además reconocen a esta IES como una institución que contribuye al adelanto de la ciudad y de la región, la calidad y pertinencia de la universidad está reconocida desde la percepción de su estudiantado. Estos resultados coinciden con lo señalado por Echeita et al., (2016), quienes afirman que para la transformación de la institución se requiere percibirla como un espacio de mejora escolar, donde se programa, desarrolla y evalúa prácticas inclusivas, donde la capacidad de aprender de todo el estudiantado puede cambiar no solo su futuro, sino el desarrollo de su contexto local y regional.

Los indicadores que permiten visualizar y sostener este reconocimiento, se enfocan a las valoraciones que destacan la importancia del aprendizaje compartidos, es decir estudiantes y

profesorado aprenden juntos, reconocen que la universidad está abierta a la diversidad del estudiantado, lo cual se constituye en una variable fundamental de la inclusión. A ello contribuye también, la formación y actitud del profesorado para responder a la diversidad del estudiantado, evitando la segregación, la exclusión y la integración. De la percepción de los participantes se destaca que, el estudiantado percibe un profesorado comprometido con la inclusión educativa, convencido de que la educación de calidad es un derecho de todos, con una actitud positiva y con altas expectativas sobre sus estudiantes, factores que contribuyen en la generación de un ambiente cálido de aprendizaje, docentes que en su trabajo desarrollan distintas estrategias que reconozcan la diversidad de su estudiantado y que su práctica educativa estará guiada por el respeto y la atención a las diferencias.

Al mismo tiempo, si bien la percepción es favorable, no podemos dejar de comentar que algunos datos indican que no todas las personas se sienten acogidas, ni sienten que tienen garantizada su participación. Se siguen percibiendo barreras, en un sentido amplio, que impiden contemplar de manera óptima a la Universidad como un espacio de inclusión. Esta cuestión es especialmente relevante para los grupos de estudiantes y profesorado que se reconocen pertenecientes a determinadas minorías, ya sea por orientación sexual, por presentar alguna discapacidad o bien por su autodeterminación étnica. En estos casos, la respuesta a los ítems del cuestionario es más baja por lo que, la valoración de los ítems es menor.

Adentrándonos en cada una de las dimensiones, encontramos que respecto a la primera de ellas existe una coincidencia por afirmar que las Facultades deben aumentar sus acciones para hacer frente a los factores que todavía generan exclusión en las aulas universitarias. Esta cuestión es relevante en Facultades como la de Ciencias Económicas o Filosofía, que presentan valoraciones menos favorables en las dimensiones A y C. Llama la atención estos resultados, pues las dos Facultades en la declaración de la misión y visión de su facultad y en la descripción de sus carreras contemplan elementos de respeto y atención a la diversidad, que no se ven valorados favorablemente desde la percepción de los participantes en esta investigación.

Encontramos que, desde las doce Facultades, la dimensión B obtiene la percepción menos favorable en relación con las dos dimensiones que contempla el cuestionario, destacándose sobre todo que la sección B.2 presenta una ligera diferencia a la baja. Estos datos permiten analizar la importancia de trabajar e intervenir en los indicadores vinculados al propósito de desarrollar una

universidad para todas las personas. Será necesario que, los procesos de mejora vayan enfocados a la organización de eventos que sean abiertos a la comunidad, a la definición de políticas con la participación de todos sus integrantes, a que se revisen los servicios complementarios con los que cuentan las Facultades, es decir, procesos de tutoría, ejecución de actividades deportivas, actividades culturales, procesos de investigación entre otros aspectos que deberían considera la diversidad de todos los miembros de la comunidad universitaria. A ello se suma la necesidad de formación que presenta el profesorado vinculado a temáticas referida a procesos de evaluación, formas para gestionar la disciplina en el aula, estrategias de enseñanza y tutorización, entre otras.

Además, la universidad deberá promover la formación y consolidación de grupo de investigación que estén enfocados a temas de educación inclusiva, no podemos avanzar en el objetivo de conseguir una universidad inclusiva si no se dispone de grupos de investigación que permitan obtener resultados sobre los procesos de inclusión educativa en la institución. Requerimos conocer el sentir de las personas diversas, la percepción desde la diferencia, desde el estudiantado con discapacidad, desde los grupos minoritarios, requerimos contar con un grupo consolidado de investigación que trabaje sobre el tema y proporcione información que permita a la universidad plantear políticas y acciones para dar respuesta a la diversidad.

La baja percepción en la sección B.2. ‘organizar el apoyo para atender a la diversidad’, evidencia la falta de políticas para atender la diversidad y sobre todo la suposición de que, si bien existen políticas, así como la divulgación y el cumplimiento de las mismas, no es seguro su cumplimiento por parte de los diferentes miembros de la comunidad. En esta sección, el indicador con baja percepción se refiere al B.2.7, que analiza la implementación de acciones para detectar relaciones de bullying, situación que plantea en principio una interrogante sobre la pertinencia del indicador en el contexto universitario, puesto que, al tratarse de disciplina y control en las relaciones interpersonales del estudiantado, es posible que se aplique mayormente al colegio y no a la universidad. Pero que, sin embargo, desde la percepción del estudiantado se reflexiona la necesidad de estar pendiente del mismo, por las implicaciones que puede presentarse en caso de producirse en el contexto de aula.

Conviene señalar que la sección B.2, es la que presenta menor percepción en relación con el resto de las secciones del instrumento, por lo que, los procesos de intervención deberán enfocarse sobre todo a estos indicadores. De manera que las políticas puedan ser socializadas, que las mismas

alcancen a tener un proceso de seguimiento y evaluación sobre la aplicación y su eficacia, repensar las formas de apoyo pedagógico que se brinda al estudiantado y sobre todo proponer nuevas formas de enseñanza, tutorización y evaluación que responda a la diversidad, si bien el diseño de procesos de mejora debe afectar a toda la Universidad, no obstante, merece la pena contemplar las diferencias entre Facultades para generar acciones focalizadas.

Con los resultados obtenidos de la dimensión B, que detalla indicadores vinculados a la elaboración de políticas inclusivas, siendo la dimensión con la percepción menos favorable, resultado que, suponemos está vinculada al hecho de que, el profesorado y estudiantes participantes del estudio consideran que la elaboración de políticas no depende de su accionar, no tiene que ver con el rol que desempeñan, sino que más bien está vinculada con el accionar de los gestores académicos, las autoridades que administran la facultad, así como de las autoridades nacionales del sistema educativo superior y que en la promulgación de las políticas, ellos con su rol de estudiantes o docentes no tienen mayor injerencia.

Al presentar estos resultados observamos que la accesibilidad, la revisión de los recursos para ajustarse a una realidad cambiante, el apoyo que se brinda a estudiantes y al profesorado de nueva incorporación no son los mejores, a criterio de los encuestados sus Facultades deben definir políticas que respondan a la diversidad y sobre todo deben garantizar por su divulgación y cumplimiento. De igual manera es importante revisar los procedimientos de evaluación para ajustarlos a las diferencias del estudiantado e implementar procesos de capacitación docente para gestionar procesos vinculados al aprendizaje de todos en el salón de clase. Al presentar una percepción menor en estos indicadores creemos que a la institución le hace falta aprovechar recursos con los que cuenta y sobre todo la normativa que respalda el funcionamiento de la ES.

Es especialmente relevante en esta dimensión prestar atención a la formación de las personas que toman las decisiones en la Universidad, coincidimos con De la Herrán et al., (2016) cuando afirman que, para que una universidad sea inclusiva requiere tener directivos y profesores excepcionalmente preparados en la enseñanza inclusiva. Para los autores citados el desarrollo de la educación inclusiva es un proyecto comunitario que debe contar con la participación de todos sus integrantes. Generar una cultura inclusiva requiere el mantenimiento de sinergias coordinadas desde el rectorado, el Departamento de Bienestar Universitario (DBU), las doce Facultades, los distintos departamentos de vinculación e investigación. No se puede alcanzar políticas inclusivas

sin el apoyo de todos los actores, la actitud, la voluntad, la formación, la idea de un proyecto común, cooperativo y comprometido permitirán mejorar la evaluación de estos indicadores referidos a la elaboración de políticas inclusivas

Observamos que la percepción del profesorado participante en la investigación, en relación con la dimensión C. Desarrollo de prácticas inclusivas, la sección C.2. fue la menos evaluada, especialmente los indicadores C.2.4 y C.2.5, que se refieren a considerar la experiencia del profesorado, tanto para generar recursos como para enriquecer el proceso educativo. Esta situación podría afectar el progreso del aprendizaje por cuanto, a criterio de Echeita et al., (2016), se tiene que apreciar y reconocer la experiencia del docente, debido a que los profesores se constituyen en el soporte de la práctica inclusiva

En esta línea, Agudelo y Ospina, (2021) señalan la necesidad de que el profesorado despliegue apoyo pedagógico para el estudiantado diverso, brindar educación oportuna y de calidad para todos puede ayudar a disminuir la desigualdad social y a reducir las barreras actitudinales que se constituyen en obstáculos para el desarrollo de la educación inclusiva. Las actitudes, creencias, ideas y significaciones basadas en parámetros de normalización apuntan al estigma, a la segregación, por lo que, requerimos modificarlas por actitudes donde miremos las diferencias como puntos de encuentro, como posibilidad de descubrir, escuchar y construir.

La participación de todos los integrantes de la comunidad universitaria permitirá generar alternativas pedagógicas diversificadas a las realidades del estudiantado, para ello resulta fundamental fortalecer las experiencias del profesorado, apostar por las políticas que apunten a las distintas realidades de las doce Facultades participantes en el estudio.

De igual manera, los resultados permiten deducir que el indicador C.2.4 y C.2.5 que señalan el hecho de aprovechar la experiencia del profesorado y que estos generen recursos para apoyar el aprendizaje y la participación, se constituyen en indicadores que cuentan también con una percepción favorable desde la apreciación de los participantes, los resultados reconocen el rol importante que desempeña el docente en la construcción de una universidad inclusiva, de allí la necesidad de disponer de propuestas de capacitación en temáticas referidas a la inclusión. En esta misma línea de formación Agudelo y Ospina, (2021) recomiendan la formación del profesorado desde varias perspectivas, empezando por la sistematización de sus propias experiencias y la escucha y comprensión de las voces de los docentes, si pretendemos construir nuevas

significaciones frente a la inclusión en el contexto de la educación superior, deberemos educar la mirada y educar el oído para ser capaces de mirar y escuchar.

En relación a los indicadores menos valorados desde la percepción de los participantes en este estudio, los resultados apuntan a los indicadores A.1.1 y A.2.4 que describen el hecho de sentirse acogidos, así como a implementar acciones para prevenir riesgos y prácticas discriminatorias, situación que permite suponer que, aunque la mayoría de estudiantes se sienten identificados con la Universidad de Cuenca, una vez que son parte de este espacio no todos se sienten acogidos en el contexto universitario, sea porque a la universidad le hace falta definir acciones que dé respuesta a las inquietudes o necesidades del estudiantado o, a su vez la institución aún puede presentar prácticas discriminatorias o excluyentes que hace que profesorado y estudiantes se sientan excluidos o poco acogidos dentro del campus universitario.

Estos resultados deberán considerarse por los gestores educativos de la Universidad para mejorar los procesos de inclusión, al respecto vale la pena señalar lo que sostiene Benet, (2019), quien indica que la responsabilidad de una universidad inclusiva no solo recae en sus gestores, sino que la universidad delega los servicios de gestión técnica, administrativa, económica, de asesoramiento y apoyo no solo en quienes dirigen la universidad sino la responsabilidad recae en toda la comunidad universitaria.

De igual manera, baja percepción presentó, los indicadores: C.1.4 y C.2.2, que describen la organización de grupos de aprendizaje y la distribución justa de los recursos para apoyar la inclusión, con lo cual sugerimos, que la dimensión C. en estos indicadores requieren mayor atención a la hora de definir elementos para atender la diversidad. Cabe indicar que en el indicador C.2.2 se observa ligeras diferencias entre la percepción del profesorado titular y ocasional, los docentes ocasionales perciben que los recursos de la facultad se distribuyen de forma justa en mayor medida que los titulares, suponemos que, no conocen en mayor medida la organización de recursos en sus Facultades o por su condición de ocasionales pueden encubrir su respuesta para no crear inconvenientes o reticencias con su lugar de trabajo.

5 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DOCUMENTOS DE LA UNIVERSIDAD DE CUENCA

5.1 Análisis de políticas (normativa), culturas (ambientes e instancias) y prácticas inclusivas (acciones) como dimensiones de la educación inclusiva dentro de la Universidad de Cuenca

Para conocer la situación actual de la universidad en cuanto a la educación inclusiva es necesario valorar las dimensiones del *Index for inclusion* desde los servicios que oferta la Universidad de Cuenca. Al analizar los valores inclusivos que mantiene frente a la diversidad, determinaremos a través de los indicadores, si estos se desarrollan o no en el contexto universitario. De igual manera, a través de la evaluación de las secciones del Índice en comparación con lo que actualmente ofrece la universidad, permitirá más adelante implementar medidas de educación inclusiva para cada una de las dimensiones, con la finalidad de facilitar el tránsito de la Universidad actual hacia una IES inclusiva y de calidad.

El Índice como lo hemos mencionado, se compone de un proceso de autoevaluación de las instituciones educativas en tres dimensiones, concernientes a la cultura, las políticas y las prácticas inclusivas. En este apartado realizaremos un análisis documental, en el mismo se examinará aspectos de la universidad vinculados a las dimensiones y secciones del *Index for inclusion* en elementos relacionados con la normativa para garantizar la inclusión, servicios que contempla el Departamento de Bienestar Universitario en relación a la accesibilidad, políticas de cuotas, tutorías, acompañamiento, sistemas de ayudas y becas para que el estudiantado pueda continuar sus estudios, reglamentos, estatuto, instructivo, entre otros; en el que se determina la participación del estudiantado en los órganos de representación estudiantil, así como también se revisaran sílabos y programas con la finalidad de analizar si los contenidos se adecúan a la diversidad del estudiantado, así como la organización de espacios y tiempos considerando la diversidad de personas que conforman la comunidad universitaria.

Cada una de las dimensiones y secciones pueden ser observadas a través de este análisis, por cuanto revisando la documentación se podrá visualizar el establecimiento de valores inclusivos para construir una comunidad donde todo el mundo se sienta acogido, además se observará las

políticas propuestas por la universidad para desarrollar una universidad para todos, así como también podemos determinar cómo se organiza el proceso educativo y se movilizan los recursos para asegurar la inclusión efectiva de todos sus miembros.

La creación de la normativa y las disposiciones referidas a atender la diversidad generalmente son aprobadas en el Consejo Universitario, ente rector de la Universidad de Cuenca, que constituye la máxima autoridad universitaria. Está presidido por el Rector/a e integrado por representantes de las doce Facultades y de los diversos estamentos (Representante de estudiantes, trabajadores e investigadores). En este espacio se aprueban y se adoptan medidas de acción afirmativa, que toman como objetivo promover la igualdad en favor de los titulares de derechos que se encuentren en situaciones de desigualdad en el momento de ingresar la universidad.

En este análisis tomamos como referencia la normativa que dispone la Universidad de Cuenca:

- Estatuto
- Agenda de Igualdad de Oportunidades
- Instructivo que regula el proceso de Inclusión en la Universidad de Cuenca

Igualmente revisaremos los últimos *Informes de Gestión* disponibles correspondientes a los años 2018, 2019 y 2021 y la información disponible a través del Sistema de Gestión Académica.

Finalmente, repasaremos las carreras que ofertan las doce Facultades, revisando en cada caso: el perfil profesional, las competencias de los graduados, los espacios de actuación, la descripción de la carrera y las mallas curriculares publicadas. Teniendo como referencia la página web de la universidad es posible reflexionar y elaborar un análisis a cerca de, ¿cómo las diversas actitudes, prácticas, políticas y culturas inclusivas que se desarrollan en determinados contextos influyen en el accionar de la Universidad de Cuenca en el camino hacia la generación de una IES inclusiva?

De igual manera, repasaremos cómo los servicios que oferta la universidad se relacionan con cualquiera de las tres dimensiones contempladas en el Index, al final de la reflexión podremos relacionar los elementos rescatados a través del análisis documental y las percepciones obtenidas desde la valoración del profesorado y de los estudiantes participantes en este estudio. Con cada indicador presente en la universidad, podremos reflexionar los aspectos faltantes y la posibilidad de sugerir estrategias de intervención con la finalidad de alcanzar el reto de atender la diversidad del estudiantado.

5.2 Promoción de la Educación Inclusiva en la Universidad de Cuenca

La Universidad de Cuenca se acoge a lo que se estipula en la Constitución de la República, la misma que en su articulado contempla la necesidad de mejorar de manera progresiva la calidad de la educación, sustentada en el enfoque de derechos, de género, intercultural e inclusiva, buscando fortalecer la unidad en la diversidad, es decir se deberá garantizar la ES sin discriminación alguna. De igual manera, observa lo que se establece en la Ley de Educación Superior (LOES), normativa propuesta desde instancias superiores que tiene como objetivo regular el Sistema de Educación Superior buscando aportar en el desarrollo personal e institucional, así como contribuir en la formación general de todos los integrantes de la comunidad universitaria mediante un sistema de educación incluyente, responsable, equitativo y democratizador, fundamentado en el respeto y valoración de los demás.

De lo revisado en el marco normativo con el que cuenta en la actualidad la Universidad de Cuenca (Estatuto, Agenda de Igualdad de Oportunidades, Instructivo que regula el proceso de Inclusión en la Universidad de Cuenca) encontramos que el objetivo principal de la universidad es garantizar el aprendizaje y la participación de todas las personas buscando como institución de ES aportar a la construcción de una sociedad más justa, más incluyente, más equitativa partiendo del reconocimiento de un conjunto heterogéneo de estudiantes.

Para ello, formalmente en la Universidad de Cuenca se despliega una serie de acciones que se desprende de aquellas normas promulgadas desde instancias superiores del país y que regulan la educación superior (Asamblea Nacional, Consejo de Educación Superior CES, Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior CACES, entre otros) con la finalidad última de hacer cumplir el derecho a la educación que tienen todos los seres humanos, sin discriminación de género, credo, ideología, condición socioeconómica y de discapacidad, diversidad sexual, étnica y cultural.

Varios han sido los mecanismos que la Universidad de Cuenca ha desarrollado para equiparar las oportunidades de todo el estudiantado. Por un lado, se respeta lo establecido en las políticas nacionales con el propósito de responder efectivamente el derecho a acceder a la ES. Para el ingreso, generalmente y siguiendo lo establecido a nivel nacional, se aplican políticas de cuotas con la finalidad de asegurar la entrada de grupos que históricamente han sido excluidos del sistema de ES. Las políticas de ingreso vienen determinadas desde las instancias que regulan en sistema

educativo superior, esto es la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT), quedando para la Universidad de Cuenca la posibilidad de ofertar un número de cupos disponibles para cada carrera, por tanto, desligada completamente del proceso de selección de estudiantes nuevos. En ocasiones, se ha apoyado esta entrada con cursos de nivelación específicos.

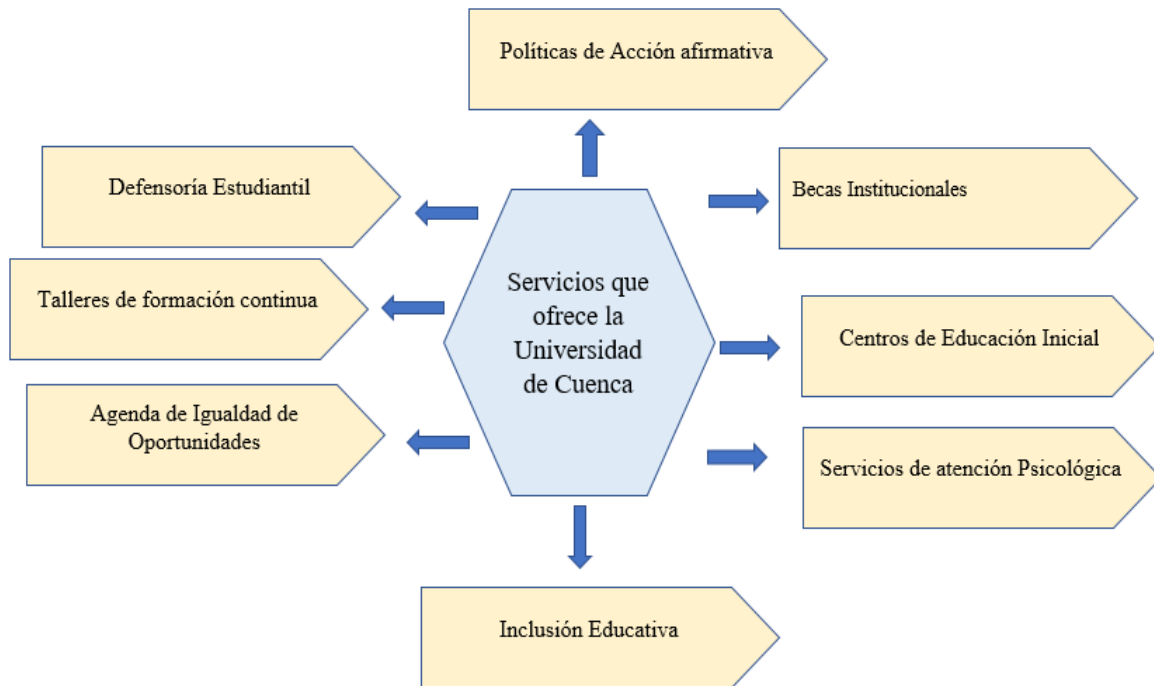
De manera interna, se diseñan acciones que se enfocan a la generación de becas que apoyen sobre todo a estudiantes de bajos recursos, así como también se generan políticas de acción afirmativa, con la pretensión de promocionar el cumplimiento de los derechos y velar por el bienestar de todos sus integrantes, pero sobre todo del estudiantado universitario. Cabe señalar en esta parte del análisis que, para hacer efectivo este derecho, se cuenta con el apoyo del Departamento de Bienestar Universitario y Derechos humanos que, conjuntamente con el Aula de Derechos Humanos (creada en 2002) y la defensoría estudiantil, tienen entre sus objetivos erradicar la violencia y discriminación y posicionar a la Universidad de Cuenca como una institución inclusiva, respetuosa y comprometida con la observancia de los derechos humanos (Universidad de Cuenca, 2019).

A través el Departamento de Bienestar Universitario y Derechos Humanos, que es un órgano administrativo llamado a la promoción de los derechos de los diferentes estamentos de la corporación universitaria, con su misión enfocada a la tarea de desarrollar metodologías de orientación vocacional, profesional, además apoyar para la obtención de créditos, estímulos, apoyos económicos, becas y otros servicios asistenciales, la Universidad de Cuenca procura desarrollar un conjunto de acciones que pretenden garantizar la educación para todos.

A continuación, se resumirá los principales aspectos y/servicios con los que cuenta la Universidad de Cuenca para avanzar hacia la inclusión educativa y que están coordinados desde el Departamento de Bienestar Universitario. Servicios que de alguna manera se encuentran relacionados con los indicadores contemplados en el instrumento de investigación y que intentan apalancar las distintas secciones, por ejemplo, los servicios que entrega la universidad pretenden construir comunidad y establecer valores inclusivos, es decir generar un sistema universitario que acoja y de respuesta a la diversidad. Los productos ofrecidos por la universidad procuran también, apoyar el objetivo de ofrecer una ES para todas las personas, mediante la organización de apoyos

que den respuesta a la diversidad y, sobre todo, aprovechando los recursos que disponen la comunidad universitaria para certificar la inclusión real de todos sus integrantes.

Ilustración 4. *Servicios que ofertan el Departamento Universitario en relación a las dimensiones del Index for inclusion*



Fuente. Elaboración propia

1. Becas Institucionales. – Las becas que ofrece la universidad se corresponden con varios indicadores del Índice, entre ellos con el A.1.2, que señala la utilización de los recursos con los que cuenta la universidad para apoyar el aprendizaje, así como el C.2.1, que refiere al hecho de conocer y aprovechar los recursos con los que cuenta la universidad para apoyar la inclusión real de su estudiantado.

A través de la ficha socioeconómica se conoce importante información del estudiantado, referida a las condiciones de composición familiar, salud, procedencia y sobre todo recursos económicos que dispone. Dicha información permite establecer ayudas económicas, con el objetivo de contribuir a su formación académica, facilitando su permanencia en la institución y la culminación de sus carreras. El estudiantado de grado de la Universidad de Cuenca cuenta con los siguientes tipos de beca socioeconómicas, estímulos y ayudas económicas:

- a) Beca Financiera. - Ayuda económica mensual, que corresponde al 20.5% del salario básico unificado, apoyo que se mantiene en todo el año lectivo.
- b) Beca Mixta. - Distingue alimentación diaria (tres comidas) más el pago de un apoyo económico mensual que equivale al 9,41% del salario básico unificado.
- c) Beca para estudiantado en condición de discapacidad. - puede ser financiera o mixta se ofrece a aquellos que certifiquen su condición mediante el carné proporcionado.
- d) Estímulos económicos. - otorgados a los mejores estudiantes de cada carrera, a los deportistas de alto rendimiento, por actividades académicas, culturales o artísticas que implique reconocimiento local, nacional o internacional.
- e) Ayudas económicas. - se otorga por situaciones de salud a estudiantes de escasos recursos, por calamidad doméstica, accidentes o desastres naturales y se proporciona atención en la clínica odontológica y laboratorios de la Universidad de Cuenca (Informe de gestión, 2019).

Si bien, la universidad cuenta con estas posibilidades, referidas al aprovechamiento de los recursos, se conoce que la medida que más se concede son las becas financieras, debido a que estas constituyen ayudas económicas mensuales que se otorga al estudiantado que posea una diversidad en cuanto a su condición económica, lugar de procedencia (estudiantes que vienen desde fuera del casco urbano y que muchas veces son conocidos como estudiantes de provincia) o para el estudiantado que presenten alguna condición de discapacidad. La ayuda proporcionada se constituye en un apoyo para el estudiando que lo recibe, puesto que les permite cancelar sus rentas de vivienda, apoyarse en su alimentación o en la mayoría de los casos, apoyar sus estudios en cuanto a compra de material académico, mobiliario, traslado a sus lugares de origen, entre otros.

Cada inicio de año lectivo (periodo, septiembre-agosto), el colectivo de estudiantes que presenta alguna condición de vulnerabilidad o situaciones de diversidad vinculadas a su lugar de origen, condición socioeconómica, condición de discapacidad u otras situaciones que requieren el apoyo de la universidad, presentan sus solicitudes al DBU, previo a iniciar el ciclo escolar, la misma que es analizada por el personal que integra el Departamento de Bienestar y que en caso de ser asignada se entrega en función de las necesidades que exhiben y del rendimiento académico que este grupo de estudiantes suele mostrar.

El Departamento de Bienestar recibe más de dos mil solicitudes, de ellas, el último año ha ofertado 565 becas económicas a estudiantes de condición socioeconómica baja, a más de esta ayuda, se entrega 1233 estímulos económicos a estudiantes por situaciones de discapacidad, deportistas, mejores promedios entre otros (Informe de gestión, 2021). Sin embargo, de los más de quince mil estudiantes que existe en la universidad, podemos indicar, que apenas el 4% recibe este tipo de ayudas, con ello reflexionamos también sobre la necesidad de apoyar económicamente a un mayor número de estudiantes y hacer lo posible que puedan beneficiarse de esta política que pretende contribuir al aseguramiento de la ES, pensando sobre todo en el estudiantado que poseen limitaciones de índole económica. (Tabla 42).

Tabla 41. *Otorgamiento de becas económicas en el periodo 2020 – 2021*

Becas según sexo y Condición de Discapacidad	Número
Femenino	374
Condición Discapacidad	11
Sin Discapacidad	363
Masculino	186
Condición Discapacidad	4
Sin Discapacidad	182
GLBTI	5
Sin Discapacidad	5
Total general	565

Fuente: Departamento de Bienestar Universitario

Conviene indicar que durante el año 2020 se otorgaron 565 becas entre financieras y mixtas, cumpliendo con lo que establece la Ley Orgánica de Educación que señala que las IES deben dirigir programas de becas completas o ayudas económicas a por lo menos el 10% del número de estudiantes regulares (LOES, 2018).

A nivel de ayuda económica, la Universidad de Cuenca consideró sobre todo al estudiantado de escasos recursos económicos y que, en este último año, agravados por las condiciones de la crisis sanitaria provocada por la COVID 19, esta ayuda se modificó a modalidad exclusiva de apoyo económico, con el propósito de beneficiar y solventar sus gastos requeridos para continuar con sus

estudios. Modalidad que se establece sobre todo porque el estudiantado se encuentra viviendo en sus lugares de origen y ya no deben movilizarse a la universidad de manera presencial. Aunque en menor medida, se entrega también en el apoyo económico a estudiantes de alto rendimiento, es decir aquellos que se destacan en sus estudios y que obtienen los mejores promedios distribuidos en las doce Facultades de la Universidad de Cuenca (Informe de gestión,2021).

De igual manera, existen varias estrategias desplegadas desde el Departamento de Bienestar Universitario, que serán motivo de análisis de esta investigación, acciones que se constituyen en prácticas vinculadas a la sección C.2, cuya pretensión es garantizar la accesibilidad y retención del estudiantado con diversidad en las IES y que apuntan sobre todo a desplegar una universidad para todos e instaurar el apoyo para dar respuesta a la diversidad, estos servicios se detallan en la página web del Departamento y se definen como: servicios de atención a hijos de estudiantes universitarias CDI, servicio de atención psicológica, talleres de formación continua, defensoría estudiantil, aula de Derechos Humanos, entre otros aspectos que serán expuestos en el presente análisis.

Pese a estas acciones, que se generan en el interior de la universidad con el propósito de garantizar la educación de todo el estudiantado, vale la pena señalar como sostiene Espinosa et al., (2012), que muchas de estas políticas y prácticas inclusivas se centran solo en prometer procedimientos específicos en el orden económico (becas, ayudas económicas, matrícula diferenciada) y no se enfocan a consolidar procesos verdaderamente inclusivos. Para los autores, la promoción de prácticas inclusivas que permitan participar de los procesos educativos a nivel superior aseguraría en mayor medida la educación para todas las personas, a ello se debe sumar la adecuación tecnológica, el apartamiento de barreras y el avance del acceso a la información y el conocimiento, por tanto, si bien las ayudas económicas son importantes, no son suficientes para desarrollar un verdadero proceso inclusivo.

Destacando que la percepción del estudiantado y de los docentes resultó favorable hacia la dimensión prácticas inclusivas, podemos evidenciar que por parte de la universidad se establecen varias acciones que justifican estos resultados, es decir la organización del proceso educativo, como los espacios, servicios de atención, colaboración entre el profesorado, aprovechamiento de recursos con los que cuenta la institución entre otros, son aspectos que son apreciados como indicadores de atención a la diversidad.

Tomando los indicadores del Índice sobre todo aquellos que describen a la facultad como un espacio que impulsa acciones para promover la solidaridad, el apoyo, la cooperación entre el profesorado, así como la colaboración entre el estudiantado quienes participan de manera activa para reducir las barreras que limitan el aprendizaje, nos permitimos señalar los principales indicadores con los que cuenta la Universidad en el intento de brindar respuesta y atender la diversidad:

2. Centro de Educación Inicial Universitario: Servicio que pretende propiciar la igualdad de oportunidades para el estudiantado cuya situación socioeconómica es difícil. Este espacio apoya sobre todo al sector estudiantil que cumple con el rol de paternidad y maternidad, ofreciendo el cuidado para sus pequeños con menos de 5 años. Esta práctica promovida desde la universidad busca garantizar los derechos del estudiantado y la protección integral del desarrollo y proceso de la infancia con el apoyo de un servicio de calidad y calidez. Cabe indicar que, con la pretensión de garantizar la equidad de género, el centro atiende particularmente las necesidades del estudiantado femenino que históricamente son quienes se dedican en mayor porcentaje al cuidado y crianza de sus hijos.

Las acciones inclusivas que promueve este espacio son alusivas al cuidado y bienestar infantil para sus hijos e hijas, que en este caso la universidad benefició en el último año a 62 estudiantes con el servicio de guardería (Informe de gestión, 2019) y que encajaría en una práctica inclusiva que posibilita que las estudiantes mujeres participen de los procesos de aprendizaje y puedan finalizar sus estudios.

3. Servicio de Atención Psicológica: Como una política de atención a la diversidad, la universidad a través del departamento de salud pone a disposición la prestación de Atención Psicológica en todos los campus, este servicio que ofrece a la comunidad universitaria y a sus familias, tiene la finalidad de garantizar y “promover un ambiente de respeto a los derechos y a la integridad física, psicológica y sexual de la comunidad universitaria” (Informe de gestión, 2018, p. 57). Para cumplir con este propósito cuenta con varios espacios de atención repartidos en el Campus.

Generalmente la atención se enfoca a estudiantes y profesorado que atraviesen por alguna dificultad y que ésta pudiera llegar a impedir la participación plena en los procesos de aprendizaje. Desde este departamento se movilizan profesionales para atender a integrantes de la comunidad

universitaria en casos de requerir ayuda psicológica, prestando especial atención a la salud mental, que en los últimos meses la demanda se ha vuelto mayor, debido a la gran cantidad de casos derivados de las condiciones provocadas por la pandemia de la COVID 19 y que han afectado los procesos de participación plena del estudiantado, sobre todo de aquellos considerados vulnerables. Estudiantado que, por razones económicas, de procedencia o situaciones familiares no pueden continuar con regularidad sus estudios universitarios.

Hemos conocido que desde el Departamento de Bienestar conjuntamente con la Facultad de Psicología se han desplegado procesos de atención psicológica a miembros de la comunidad universitaria, vemos así que los indicadores del Índice se reflejan en estas acciones, sobre todo aquellos que encajan en la sección C.2. que indica el conocer y aprovechar los recursos de la universidad para asegurar la inclusión de sus miembros, dado que la Facultad de Psicología cuenta con profesionales capaces de intervenir en salud mental y bienestar, a más de ello cuentan con experiencia, entonces son considerados como acciones para enriquecer el proceso educativo superior.

Además, desde el departamento de salud se organizan varios talleres de promoción de la salud mental, acciones de apoyo y programas de intervención en salud, todo esto con la finalidad de desarrollar culturas inclusivas y garantizar la participación de todos (Informe de gestión, 2018). Si bien estos talleres estaban enfocados al profesorado, personal de la universidad y estudiantes, en el último año se ha extendido el servicio también a las familias en caso de requerirlo. Observamos así que la formación en temas de atención a la diversidad está presente y que la experiencia de los profesionales es aprovechada para apoyar a sus compañeros.

Tabla 42. *Servicio de Atención Psicológica*

Atención psicológica durante el 2019 según tipo de atención.	
Tipo de Atención	Total
Intervención en crisis	11
Asesoría	64
Informes	3
Certificados	345
Entrevistas	53
Psicoterapia Individual	341
Psicoterapia Familiar	30
Psicoterapia de pareja	6
Ficha Guardería	42
Valoración psicológica	326
Valoración psicosocial	5
Valoración Licencia	11
Reuniones con Trabajo Social	6
Supervisión de Prácticas	8
Total	1.251

Fuente: Sistema de Gestión Académica (SGA, 2020).

4. Inclusión Educativa: Revisando el Informe de Gestión 2018, encontramos que, con el propósito de suscitar la convivencia intercultural y la inclusión educativa dentro de la universidad, se han generado acciones de intervención especial y de apoyo, dirigidos al estudiantado de sectores vulnerables, como acompañamientos, intervención y seguimiento para fortalecer su proceso de inclusión.

Estas acciones se corresponden con los indicadores contemplados en la primera dimensión del *Índex*, en su segunda sección, indicadores que apuntan a implementar acciones para disminuir prácticas discriminatorias y para eliminar las dificultades que obstaculizan el aprender, colaborar y participar. Conviene señalar en este punto que, el estudiantado al momento de ingresar a la universidad es consultado en su ficha académica sobre su auto identificación étnica, con la finalidad de organizar acciones para dar respuesta a la diversidad.

La tabla 8 presentada en este estudio, permite tener una lectura sobre la auto identificación étnica del estudiantado, del total de más de 15 mil estudiantes que tiene esta universidad, se intenta incluir grupos diversos, la universidad pretende avanzar en el reconocimiento de la diversidad en todas sus expresiones. La incorporación de estudiantado de diferentes etnias, muestra que la universidad se encuentra implementando estrategias para construir comunidad. También desde el Departamento de Bienestar Universitario, juntamente con las Facultades de la universidad se han asistido con las tutorías y procesos de intervención a estudiantado con discapacidad, quienes con sus familias participan dentro del proceso de educación inclusiva, todo ello con la finalidad de contribuir a la culminación de sus estudios.

En consonancia con las dimensiones evaluadas del *Índex for inclusión adaptado a la educación superior*, la Universidad de Cuenca presenta ciertos indicadores para avanzar en el recorrido de la educación inclusiva, la multiculturalidad y el hecho de reconocer la diversidad en todas sus formas, dando pequeños pasos vinculados en principio a la accesibilidad y a la idea de sentirse acogidos.

En la página del Departamento de Bienestar Universitario y Derechos Humanos se incluye el procedimiento a seguirse en el caso de la intervención de estudiantes con discapacidad. Se detalla de manera cuidadosa los pasos a seguir con la finalidad de garantizar su participación, para ello tendrán que seguir los puntos siguientes:

1. Identificación del estudiantado con discapacidad
2. Entrevista individual para establecer sus necesidades específicas
3. Entrevista con la familia
4. Acercamiento con la facultad
5. Seguimiento
6. Registro⁷

Para realizar todo este proceso, el estudiantado con discapacidad debe presentarse al departamento de Bienestar Universitario portando su carné de discapacidad y la prescripción que previamente es obtenido en el Ministerio de Salud Pública (Conviene señalar que al momento de

⁷(<https://www.ucuenca.edu.ec/nosotros/comunidad-universitaria/bienestar-universitario>).

registrar su ficha socioeconómica, el estudiantado debe señalar si poseen o no una condición de Discapacidad), esta información permite a la universidad planear acciones desde distintos espacios, que ayuden a los estudiantes desde el ingreso, el seguimiento y de ser posible la culminación de sus estudios.

El estudiantado con discapacidad es entrevistado con la finalidad de identificar sus necesidades específicas, más adelante también se entrevista a sus familias, se identifica las necesidades académicas y/o personales, situación que es comunicada a la autoridad de la facultad correspondiente, se realiza la intervención con los docentes que asumirán el caso, quienes coordinan la implementación y seguimiento de tareas y realizan evaluaciones periódicas in situ para monitorear la efectividad de las acciones propuestas.

Podemos observar que estas acciones se constituyen en indicadores que la universidad de Cuenca desarrolla para garantizar la inclusión del estudiantado diverso, se despliegan también una serie de prácticas con la pretensión de fortalecer su proceso de educación y generar una cultura inclusiva, de alguna manera tenemos la impresión de que son indicadores que se relaciona con las dimensiones planteadas por Booth y Ainscow (2002) y que fueron utilizadas en la primera parte de esta investigación, dimensiones y secciones que de ser evaluadas permite determinar el hecho que una institución educativa sea o no inclusiva, o se encuentra en proceso de ser incluyente.

Finalmente, en el 2021 el Departamento de Bienestar a través de la Comisión Psicopedagógica expide un documento que contempla las Políticas de seguimiento psicopedagógico para procesos de inclusión educativa, el mismo que es sustentado en el enfoque de derechos, enfoque inclusivo, intercultural y de género. El documento tiene la pretensión de garantizar una educación basada en la atención a la diversidad, promoviendo el acceso a la educación de calidad, considerando la diversidad de la comunidad universitaria, iniciando la educación inclusiva en el marco de la equidad, el respeto, calidad y corresponsabilidad.

Las políticas de seguimiento contemplan elementos vinculados al proceso de admisión de estudiantes diversos, así como se señalan varias recomendaciones que deben cumplir todos los agentes de la comunidad universitaria como: profesorado, autoridades, estudiantado, tutores legales o padres de familia. Se observan además elementos vinculados a las adaptaciones curriculares, rol de los distintos profesionales del DBU, procesos de remisión, entre otros elementos que pretenden garantizar la inclusión educativa del estudiantado con diversidad. Podemos observar entonces que

se presentan indicadores referidos a la construcción de comunidad, así como al establecimiento de valores inclusivos, lo que permite suponer que la percepción favorable que mantienen los participantes de la investigación se justifica por la presencia de indicadores relacionados con la dimensión A, creación de Culturas inclusivas.

Tabla 43. *Estudiantes con discapacidad que ingresan a la Universidad. Periodo Marzo -agosto 2020*

Tipos de discapacidad	N°. de estudiantes
Auditiva	9
Auditiva, física	1
Auditiva, lenguaje	1
Auditiva, psicosocial	1
Auditiva, visual	2
Auditiva, visual, física	1
Física	37
Física, intelectual	1
Intelectual	4
Lenguaje, intelectual	2
Psicosocial	7
Visual	33
Visual, física	1
Total, discapacidad	100

Fuente: Sistema de Gestión Académica (SGA, 2020)

En este punto del análisis, vale la pena mencionar que al Departamento de Bienestar Universitario asiste un representante docente de cada Facultad, quienes contactan sus Facultades con el DBU, informando y haciendo seguimiento fundamentalmente a cerca de las condiciones de discapacidad que presenta el estudiantado. Mediante la coordinación del departamento y bajo el consentimiento de los estudiantes identificados se comunica su condición y se trabaja en el apoyo específico en estrategias metodológicas e intervención pedagógica en la formación de su carrera. En relación con las dimensiones del *Índex*, podríamos concluir que estas acciones coinciden con los indicadores de la sección B.2. referida a la organización del apoyo para brindar atención a la

diversidad, en la medida que la universidad y sus Facultades define políticas para atender la diversidad, así como también promueve su divulgación y cumplimiento.

De acuerdo con el Instructivo que reglamenta el proceso de inclusión (2017), a través del compromiso del estudiantado, padres, madres o representantes y profesorado como actores que deben involucrarse en el proceso de inclusión se pretende garantizar la educación para todos, asegurando que estos protagonistas se encuentren informados sobre el tema, sensibilizados e involucrados para seguir los procedimientos adecuados que garanticen el reconocimiento de la diversidad y se generen contextos educativos que propicien el aprendizaje de todos, eliminando aquellas barreras que ponen en desventaja, limitando la participación sobre todo del estudiantado diverso (Universidad de Cuenca, 2017).

El Instructivo mencionado encaja en la Dimensión B, en los indicadores B.1.2, B.2.1 entre otros, pues contemplan elementos vinculados a “brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de diversidad en el aprendizaje” (Universidad de Cuenca, 2017 p.3), indicadores que se presentan con la finalidad de garantizar la inclusión educativa. A través de sus políticas busca incorporar a grupos excluidos por cualquier tipo de situación, trabaja en la eliminación de barreras físicas, arquitectónicas y actitudinales que obstaculicen el avance hacia la inclusión educativa.

5. Taller de formación continua: Relacionando con los indicadores del Índice, principalmente con el B.2.2, que indica la promoción de la investigación y formación del profesorado, encontramos acciones que emprende el Departamento de Bienestar Universitario relacionados con este indicador, es así que se ejecuta una serie de talleres de formación para visibilizar el proceso de la educación inclusiva con toda la comunidad universitaria. Los talleres se realizan con estudiantes de segundos ciclos de las carreras de las diferentes Facultades y con representantes del profesorado que se constituyen en nexos del Departamento de Bienestar Universitario. Estas acciones se vinculan además con los ítems B.2.5 y C.1.3, que define la organización y formación de grupos de aprendizaje.

Para ejecutar las acciones se cuenta con docentes coordinadores, con un equipo de profesionales del trabajo social y la psicología. Quienes, a más de las actividades de socialización, intervención, mediación y coordinación, ejecutan también campañas de prevención de consumo y actividades de recreación y uso del tiempo libre (Informe de gestión, 2018). Observamos entonces que estas acciones se relacionan con los indicadores B.2.3, referido al desarrollo de apoyos para todo el

estudiantado, además del ítem C.2.4 que señala aprovechar la experiencia del profesorado para beneficiar el proceso educativo.

Con la finalidad de organizar el apoyo para atender la diversidades, sección vinculada con la B.2, desde esta instancia se han promovido y desarrollado encuentros, seminarios, foros con participación de varias instancias de la ciudad, quienes defienden también el derecho a la educación de todas las personas, en estos puntos se ha aprovechado para socializar y ejecutar distintos elementos de política institucional en materia de derechos, entre ellos tenemos: la Agenda de Igualdad de Oportunidades 2019 – 2021, y el Protocolo de prevención y actuación en casos de acoso, discriminación y violencia basada en género y orientación sexual de la Universidad de Cuenca, documentos aprobados en el seno del Consejo Universitario que pretenden garantizar la educación en igualdad de condiciones para todos.

Pese a estas acciones referidas a la elaboración de políticas inclusivas, observamos en los resultados de la investigación que la dimensión B, presentó la apreciación menos favorable por parte de los participantes, este hecho nos hace presumir que, si bien se despliegan acciones para contar con normativa, el proceso de construcción de las mismas requiere la participación de toda la comunidad universitaria y sobre todo que sean socializadas para conocimientos de sus integrantes. De lo contrario, la normativa creada solo queda para información de las dependencias ejecutoras de tales acciones, situación que presumimos hace que esta dimensión sea la menos valorada desde la percepción sobre todo del estudiantado.

6. Defensoría Estudiantil: de acuerdo con nuestro análisis, consideramos que la Defensoría Estudiantil se relaciona con la dimensión C, enfocada al desarrollo de prácticas inclusivas, esta acción pretende velar por el respeto a los derechos del estudiantado y asesorarlos en sus conflictos. Para efectivizar este indicador, en caso de presentar alguna dificultad o problema, se realiza una entrevista con el Defensor Estudiantil, posterior a ello se establece la denuncia y se procede con la mediación respectiva. La definición de esta política para atender la diversidad se rige al reglamento de defensa del estudiantado, documento que está en vigencia desde el 2014 y que fue aprobado por el Consejo Universitario. Con esta normativa se pretende precautelar los derechos y velar por el respeto de la dignidad del estudiantado, promoviendo la vigilancia del debido proceso en todos los procedimientos llevados a cabo.

Relacionando este indicador con los ítems del Índice, encontramos que se vinculan con el A.2.4, A.2.5 y A.2.6, que describe a la facultad como la instancia que implementa acciones para prevenir riesgos, para disminuir prácticas discriminatorias y para considerar a todos los miembros como agentes importantes en el buen desempeño de la institución. De tal manera que las acciones que ejecuta la universidad pretenden caminar hacia la educación inclusiva.

7. Políticas de acción afirmativa. Las políticas de acción afirmativa propuestas por la Universidad de Cuenca (aprobadas por el Consejo Universitario en abril del 2013), pretenden promover medidas legales, administrativas y acciones para reducir toda práctica discriminatoria que generalmente se han realizado a determinados grupos sociales que han sufrido discriminación o prejuicios por razones étnicas, culturales, de género, de discapacidad u otras. Estas políticas de acción afirmativa sin duda alguna buscan sostener la dimensión B, del Índice, que pretende normalizar a la inclusión como el centro de desarrollo de la institución, las dos secciones que contiene esta dimensión se ven fortalecidas mediante la creación y promoción de las políticas de acción afirmativa, cuyo objetivo es mejorar la calidad de vida de los grupos desfavorecidos, suscitando el goce de los mismos derechos y oportunidades para todos. No podemos olvidar que la percepción sobre todo del estudiantado, sobre la elaboración de políticas inclusivas presentó una valoración menos favorable en relación con las otras dimensiones evaluadas. Por lo que este aspecto debería ser objeto de especial consideración por parte de las autoridades a la hora de establecer procesos de mejora.

8. Agenda de Igualdad de Oportunidades: Juntamente con estas políticas y prácticas de acción afirmativa, el DBU, en coordinación con otras instancias de la universidad, trabaja por la implementación del Plan de mejoras para la inclusión social 2015-2017, primera normativa a partir del cual se crea la Agenda de Igualdad de Oportunidades. Esta agenda contiene políticas de acción afirmativa, involucrando a todos los actores que integran la comunidad universitaria.

Para avanzar en las políticas y acciones institucionales con las que cuenta la universidad, se aprueba la agenda de igualdad de Oportunidades 2015-2017 en el Seno del Consejo Universitario en el año 2015. Este documento fue actualizado por el mismo organismo en el año 2021. En el nuevo documento se incluyen políticas institucionales en torno a seis ejes fundamentales: género, diversidades sexo-genéricas, movilidad humana, intergeneracionalidad, discapacidad e interculturalidad, cuyo objetivo básico pretende acortar la brecha de desigualdades existentes en la Universidad de Cuenca (Universidad de Cuenca, 2021). En principio podemos observar que en la

universidad se elaboran políticas que buscan desarrollar una universidad para todas las personas, y que varias de ellas al ser de reciente creación deben ser analizadas a futuro para determinar su impacto en los procesos de inclusión.

La nueva agenda propuesta incorpora la intervención en la interseccionalidad, evidenciando que las diferentes desigualdades existentes entre los distintos actores de la comunidad universitaria pueden afectar las oportunidades económicas, sociales, académicas y políticas de hombres y mujeres dando lugar a desventajas por no contar con oportunidades equitativas para todos sus integrantes. Además, reconoce que en los espacios universitarios pueden darse situaciones de exclusión por cualquier tipo de diversidad y que hacen faltan acciones para corregir las mismas, sin que se constituyan en obstáculos que no permitan el avance de una institución inclusiva. Con este argumento podemos evidenciar que la universidad reconoce que, si bien se desarrollan acciones para apoyar la inclusión, hace falta mayores gestiones que garantice la participación plena de todos sus miembros.

Revisando algunos lineamientos de la Agenda de Igualdad de Oportunidades, encontramos que la misma responde a los objetivos del desarrollo sostenible promulgados por la ONU con su Agenda 2030. En el ámbito nacional queda en coherencia con el Plan Nacional de Desarrollo 2017 - 2021 y las Agendas Nacionales de Igualdad. Las políticas de acción afirmativa cuentan con objetivos referidas a elementos básicos de la Universidad esto es: Docencia, Ciencia, Tecnología e Innovación, Vinculación con la Colectividad y Gestión, cada una de ellas plantea líneas de acción a nivel de políticas y prácticas relacionadas con la garantía de la igualdad de oportunidades (Universidad de Cuenca, 2019). Si intentamos relacionar estos objetivos encontramos que la misma se vincula con algunas secciones e indicadores del *Index for inclusion*.

Tabla 44. *Políticas de acción afirmativa que fundamentan la Agenda de Igualdad de Oportunidades de la Universidad de Cuenca*

Políticas de Acción Afirmativa	Objetivos	Secciones y/o indicadores
Docencia	Agregar en los diseños curriculares de las ofertas universitarias el enfoque de derechos en las diversidades y garantizar la capacitación del profesorado, sin restricciones de edad, discapacidad, etnia (pueblos y nacionalidades), género y diversidad sexual, contribuyendo a una educación inclusiva de calidad con docentes sensibles	Sección C.1. Indicadores C.1.2. C.1.6.
Ciencia, Tecnología e información	Garantizar la inclusión de todos sin condición de discapacidad, etnia, género, y diversidad sexual en el desarrollo de la Ciencia, Tecnología e Innovación, proveyendo los accesos, físicos, tecnológicos y metodológicos adecuados a las diversidades, integrando líneas específicas de investigación para estudiar su problemática y aportar a la transformación de su realidad.	Sección A.1 Indicadores A.1.4, A.1.5 Sección A.2. Indicador A.2.6
Vinculación con la colectividad	Preparar estrategias de intervención de las diversidades en los equipos que ejecutan planes de vinculación con la colectividad, prevaleciendo las acciones que ofrezcan respuestas específicas según edad, género, diversidad sexual discapacidad, etnia.	Sección C.1. Indicadores C.1.3, C.1.4 y C.1.5.
Gestión	Potencializar el avance, implicación y bienestar de la institución educativa (servidores activos y jubilados, estudiantado y titulados) sin limitación de etnia género, diversidad sexual, edad, discapacidad, apoyando el trato imparcial, responsable y respetuoso con las diversidades	Sección C.2. Indicadores: C.2.1 y C.2.6.

Fuente: Agenda de Igualdad de Oportunidades Universidad de Cuenca (2019).

La tabla 45, visualiza las políticas de acción afirmativa generadas desde la universidad y su relación con los indicadores del Índice, encontramos que la relación se enfoca, principalmente, a los indicadores relacionados con el desarrollo de prácticas inclusivas, es decir si bien durante el año 2018, la Universidad de Cuenca, acoge a un estudiantado de diversas regiones y sectores sociales del país, el porcentaje de ingreso se ha mantenido invariable durante los tres últimos periodos académicos (Informe de gestión, 2019). No se ha evidenciado acceso a grupos mayormente diversos sea por género, identificación étnica o discapacidad. Para sus autoridades lo único claro es que, si bien la Universidad acogía regularmente a estudiantes procedentes de provincias del Azuay, Cañar y el Oro, en la actualidad su incidencia ha alcanzado un carácter regional y nacional, en sus aulas encontramos estudiantado procedente de todas las provincias del país. Situación que lo convierte en una institución diversa vinculada sobre todo al lugar de procedencia, elementos que debería considerarse en la generación de políticas y acciones afirmativas para responder a la diversidad.

5.3 Análisis de sílabos, programas de educación inclusiva en las Facultades que componen la Universidad de Cuenca

Para comprender los referentes que engloban a la educación inclusiva a nivel de educación superior es necesario detallar en qué consisten los procesos de aprendizaje a nivel superior, destacando sin duda alguna que a nivel general las IES en los últimos años han realizado avances significativos para garantizar la permanencia de estudiantado diverso en sus aulas.

Si bien a lo largo de la historia, hablar de atención a la diversidad se enfocaba particularmente a atender la discapacidad, aquello producía una connotación negativa y generalmente se daban procesos de integración educativa, hoy en día en el mundo globalizado, la accesibilidad de la información, la actualización y capacitación constante, la promoción educativa a lo largo de la vida, determina que en educación y en todos los niveles formativos, las características de cada persona sean el punto de partida para desarrollar al máximo su potencial, por tanto la educación inclusiva no es dar respuesta a la discapacidad, sino se trata de atender a la diversidad.

Cualquier persona que ingrese a un salón de clase, puede palpar que el aula se constituye en un escenario que debería acoger una diversidad irrefutable. Hablar de atención a la diversidad y de educación inclusiva no se trata solo de garantizar el acceso al sistema educativo de grupos

minoritarios, como el caso del estudiantado que manifiestan cierto tipo de discapacidad, se trata más bien de convencerse de que todas las personas tenemos características que nos semejan y, también, características que nos distinguen. Así entonces en un aula de clase podemos encontrar estudiantado que no siempre tienen la misma motivación, que presentan intereses distintos, variedad de culturas, etnias, lenguaje y costumbres y capacidades distintas en función de sus potencialidades y características.

A criterio de los creadores del *Index for Inclusión* las situaciones formativas que llevan a las instituciones a ser más eficaces en tratar de proporcionar respuestas equitativas a la pluralidad, son las que ponen de manifiesto procesos de mejora, con la pretensión de implementar cambios, que reduzcan las barreras que dificultan las posibilidades que tienen para aprender, sobre todo el estudiantado que tradicionalmente han sido señalados como estudiantes ‘especiales’ (Sandoval, 2002). Para ello sirve realizar un proceso de autoevaluación a través de los indicadores del Índice, con la finalidad de obtener información sobre los procesos que presenta la universidad, pero sobre todo para definir estrategias de mejora.

Las carreras universitarias forman distintos perfiles profesionales, pero deberían contemplar en la formación de sus profesionales estrategias flexibles, que en la práctica ayuden a reducir las barreras para el aprendizaje, para ello se requiere que los programas académicos, los sílabos de las asignaturas, la organización de los espacios y tiempos se tenga en cuenta la diversidad de las personas que conforman la comunidad universitaria. Estos indicadores que vienen contemplados en el Índice, permiten que la universidad autoevalúe y se planteen mecanismos de corrección para volverse accesible, incluyente y sobre todo que todos sus integrantes se sientan identificados con la institución a la que pertenecen.

A pesar de lo mucho que se ha hablado sobre atención a la diversidad a nivel de ES, y de los indicadores que observamos en este análisis documental, en este punto debemos reflexionar acerca de lo que plantea Bermeosolo (2010), para este autor en las aulas existen una serie de variables que condicionan y determinan la atención a la diversidad. Señala que aún existen una serie de prejuicios, estereotipos y situaciones discriminatorias que están relacionadas con cuestiones de género, lengua, apariencia corporal, procedencia, capacidades, etnia, entre otras y que se constituyen en una variable que condiciona la atención del profesorado, en el sentido de si ellos están preparados para atender la diversidad. Estas variables deben ser corregidas y su mejoramiento

permitiría una percepción más favorable de los distintos indicadores que se vinculan con estos temas.

De acuerdo con Salceda e Ibáñez (2015), aún persisten situaciones que se constituyen en barreras que no permiten la participación del estudiantado, esta realidad se verá reflejada también en la oferta de los programas, los sílabos y la estructura de los contenidos, los mismos que no estarán conectados a problemáticas sociales relevantes, ni se ajustan a la diversidad del estudiantado. De igual manera, si en las instituciones educativas se mantienen las barreras que reducen la colaboración de todos, no se podrá aprovechar los recursos de la comunidad educativa con la finalidad de asegurar la inclusión segura de sus integrantes. Estas condiciones que en procesos de autoevaluación mediante los indicadores del *Índex* pueden constituirse en factores, que determinan que ciertos centros ostenten más éxito o se muestren más competentes para ascender hacia la educación inclusiva que otros.

A nivel universitario el segundo pilar del *Índex* se enfoca a la formación del profesorado en educación inclusiva, considerada la universidad como una institución inclusiva, sus docentes deberán desarrollar un conjunto de comportamientos sociales, afectivos y habilidades cognitivas, sensoriales, y motoras que pueden ser medidas a través de tres dimensiones propuestas en el *Index for inclusion* divididas éstas en: culturas, políticas y prácticas inclusivas cada una con sus secciones, que evaluadas en su conjunto permiten visualizar si una institución educativa avanza hacia la atención a la diversidad y el proceso de un sistema inclusivo.

Estos tres aspectos evaluados desde la percepción de quienes integran la institución educativa permiten analizar si la universidad avanza hacia un espacio que respeta y atiende la diversidad, garantizando el derecho a una educación de calidad para todos, situación que se hace visible no solo en los resultados obtenidos en la aplicación de la encuesta mediante el *Index for Inclusion*, sino que también es posible analizarlo en la programación de las asignaturas en cada una de las carreras que oferta la Universidad de Cuenca.

Asignaturas que están expuestas en la página y que mediante su revisión y análisis se puede examinar y justificar que las mismas, contemplan la inclusión educativa como un proceso enfocado a incrementar y mantener la participación de todos los integrantes de la comunidad, además donde se pueda observar la consideración de las capacidades individuales de aprender y el origen social del estudiantado. Este análisis relacionado con la percepción obtenida en cada sección permite

tener una lectura de los procesos de inclusión y respuesta a la diversidad sobre todo del estudiantado.

Garantizar la educación para todas las personas, conlleva que cada facultad se preocupe por reducir las barreras que limitan la participación y el aprendizaje y se máxime los esfuerzos y recursos para proporcionar mayores oportunidades a quienes más lo necesitan, debido a las desigualdades de origen, procedencia, condición socioeconómica, de discapacidad entre otras, elementos que pueden ser visibles en asignaturas que se enfoquen a tratar temáticas como la ausencia de toda forma de discriminación, justicia social, equidad, derechos humanos, entre otros.

La atención a la diversidad debería propender a un trato igualitario que permita el desarrollo de las potencialidades de los individuos según sus intereses y capacidad. Incluir no es recibir estudiantes en la universidad para luego darles un trato diferencial, incluir es establecer acuerdos que empiezan por analizar las estrategias ordinarias que aparecen en el plan de clase, identificar que contenidos son necesarios en las asignaturas, con que estrategias se debe enseñar y que capacidad se debe evaluar, es decir elaborar un análisis minucioso de cada una de las carreras puede ayudarnos a pensar en un currículo más interdisciplinario que aporte a la construcción de una comunidad inclusiva.

No obstante, la educación inclusiva despunta del proceso de identificar y dar respuesta a la diversidad del estudiantado, situación que puede ser evaluada mediante el desarrollo de prácticas inclusivas como el liderazgo, compromiso de equipo directivo, trabajo colaborativo entre los diferentes miembros de la comunidad universitaria, oportunidades de desarrollo profesional, uso de criterios flexibles de evaluación, entre otras. Las prácticas inclusivas las despliega un establecimiento que proyecta, instaura y defiende el proceso inclusivo, con la intención de constituirse en una práctica inclusiva efectiva y coherente con los propósitos universitarios.

Finalmente, la instauración de una cultura inclusiva se evidenciará en la disponibilidad de servicios y recursos para atender la diversidad, en la generación de puntos de cooperación entre las distintas instancias de la universidad que permitan construir comunidades de aprendizaje para todos y fortalecer los procesos de investigación que permita avanzar hacia una mayor inclusión, por demás decir que todos estos aspectos se relacionan con los indicadores del *Index for Inclusion* y que aplicados en la institución, permitirá contar con información importante para avanzar hacia IES incluyentes y equitativas.

5.4 Revisión de Facultades y carreras

Considerando que un objetivo de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas es garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, parece ser que este propósito se convierte en el marco referencial de todas las instituciones educativas de ES en el mundo en general y en nuestro país en particular. Si partimos de esta idea, nos interesa conocer como se muestra la universidad de Cuenca en cuanto a la educación inclusiva, teniendo presente para este análisis, los resultados obtenidos en un primer momento con la investigación cuantitativa que indicaba la menor percepción hacia las políticas inclusivas y una percepción más favorable hacia las prácticas y la cultura inclusiva.

En el presente análisis documental se revisará la implementación de asignaturas o programas que observen la educación inclusiva y/o atención a la diversidad dentro de sus mallas curriculares de cada una de las carreras. Esta acción se encamina a alcanzar el objetivo específico del presente estudio referido a la evaluación de la creación de culturas, generación de políticas y desarrollo de prácticas inclusivas dentro de la Universidad de Cuenca. Para ello, en cada facultad observaremos como las autoridades académicas en sus espacios pretenden conseguir profesionales formados no solo en disciplinas de su carrera, sino también con formación en competencias vinculadas a la educación inclusiva, situación que se justifica debido a que más adelante serán ellos (los nuevos profesionales), desde sus distintas áreas de acción, quienes puedan facilitar y promover la inclusión de las personas diversas en los distintos espacios de participación en igualdad de oportunidades.

Cabe señalar, que si bien, suponemos existen ciertas carreras con mayor tendencia a formar profesionales que promuevan la educación como un derecho de todos los seres humanos, por ejemplo, las carreras vinculadas a la educación, la psicología, y otras carreras humanísticas, sin embargo, en la práctica reflexionaremos como otras carreras se encargan básicamente de la formación de profesionales competentes en sus campos de acción y menos vinculados con esta pretensión de la educación inclusiva, por ejemplo Arquitectura, Veterinaria, Ingeniería, entre otras.

La exigencia actual parece señalar la importancia de la incorporación en el currículo de cada una de las asignaturas que contemplan las mallas de las carreras universitarias, contenidos formativos concernientes a la discapacidad y/o diversidad, además de incluir temas relacionados con el enfoque de género, atención de las diferencias, igualdad, desde la perspectiva de los derechos humanos, todos ellos temas importantes si pretendemos avanzar hacia una universidad inclusiva

(Fajardo, 2017), en el análisis intentaremos determinar si se cumplen con estas exigencias. A ello se suma la urgencia de coordinar encuentros interuniversitarios, intercambios de información, investigación, formación y sensibilización al profesorado sobre atención a la diversidad y sobre todo vigilar el fomento y la observancia de los derechos de las personas diversas (Rodríguez, 2004). Podemos señalar, tal como indica el *Index for inclusion*, que una de las metas de la inclusión es apostar por la formación docente y la generación de información desde las IES para avanzar hacia procesos inclusivos.

Para efectuar este análisis hemos revisado la página web de la Universidad de Cuenca⁸, observando cada carrera de las doce Facultades que integra la misma, las dimensiones evaluadas se relacionan con las que contempla el *Index de Inclusion*, es decir culturas, políticas y prácticas inclusivas con sus indicadores que detallan elementos para caminar hacia términos de inclusión educativa.

Una vez identificado el problema de investigación, en el presente análisis examinamos cada carrera a la luz de estas dimensiones, presentando particular atención al enfoque de educación inclusiva, que contemplen cada una de las asignaturas vinculadas al perfil profesional de las doce Facultades de la Universidad de Cuenca, así como revisaremos las asignaturas propuestas en la malla curricular, intentando en lo posible comparar con los resultados obtenidos en la investigación cuantitativa.

La revisión de los propuesta y descripción general de las carreras se realiza con la finalidad de encontrar contenidos en los sílabos de las asignaturas que estén vinculados a inclusión educativa y que de alguna manera contribuyan en la formación de los nuevos profesionales de la universidad preparados para reconocer y atender la diversidad. No obstante, dada la cantidad de carreras existentes en la Universidad (58 carreras) y, por tanto, debido a la inmensa cantidad de sílabos correspondientes a cada carrera, no se detalla el análisis de todas las carreras, puesto que realizar la actividad de análisis resultaría demasiado compleja. Además, desde el Vicerrectorado Académico (2020) ante la solicitud para disponer de los sílabos, la señora vicerrectora Catalina León ha informado que, los sílabos son manejados a nivel interno en cada una de las direcciones de carrera de cada facultad, por lo que no es posible acceder a los mismos en una sola instancia

⁸ <https://www.ucuenca.edu.ec/>

académica. Situación que complejiza aún más la revisión del trabajo de las dimensiones propuestas y contempladas en relación a la educación inclusiva en cada uno de los sílabos.

Tabla 45. *Facultades de la Universidad de Cuenca y carreras que ofertan*

Facultad	Año creación	Carreras que ofertan	N° de estudiantes
Arquitectura y Urbanismo	1958	Arquitectura y Urbanismo	817
Artes	1999	Diseño gráfico, Diseño de interiores, Artes visuales, Artes musicales Artes escénicas	847
Ciencias Agropecuarias	1979 (Anexa a Ingeniería Civil) 1982	Ingeniería Agronómica, Medicina Veterinaria, Zootecnia.	1376
Ciencias Económicas y Administrativas	1960 (Anexa a Jurisprudencia) 1967	Administración de Empresas, Economía, Mercadotecnia, Contabilidad y Auditoría. Sociología	1376
Ciencias de la Hospitalidad	2008	Gastronomía, Hotelería, Turismo, Licenciatura en Administración Turística	855
Ciencias Médicas	1867	Medicina Enfermería Imagenología y Radiología Nutrición y Dietética Fonoaudiología, Laboratorio Clínico,	2306

		Estimulación Temprana Fisioterapia	
Ciencias Químicas	1954	Bioquímica y Farmacia, Ingeniería Química, Ingeniería Industrial e Ingeniería Ambiental	1332
Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación	1952	Pedagogía de las Artes y de las Humanidades; Pedagogía de las Ciencias experimentales; Pedagogía de la Historia y las Ciencias Sociales; Pedagogía de la Actividad Física y del Deporte, Pedagogía de la Lengua y la Literatura; Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros, Educación Inicial; Educación Básica; Cine Comunicación Periodismo	2107
Facultad de Ingeniería	1960	Ingeniería Civil, Ingeniería eléctrica, Ingeniería de sistemas, Ingeniería en electrónica y telecomunicaciones.	1324
Jurisprudencia y Ciencias Políticas y Sociales	1867	Derecho, Trabajo Social, Orientación familiar,	1148

Género y Desarrollo.			
Facultad de Odontología	1936 (anexa a Medicina)	Odontología	509
	1958		
Facultad de Psicología	1977 (Anexa a Filosofía)	Psicología	818
	2008		

Fuente: Elaboración propia en base al informe de Gestión 2021.

Se ha empezado el análisis respetando el orden de carreras que se expone en la página web de la universidad y se ha revisado el perfil profesional de cada una de ellas, analizando las competencias contempladas y los campos profesionales en cada caso. Sobre todo, se ha prestado especial importancia a la presencia o no en la malla curricular de asignaturas vinculadas al fortalecimiento de la inclusión y atención a la diversidad, en relación a las tres dimensiones propuestas por los autores del Índice para la inclusión quienes consideran tres elementos que la Institución debe contemplar para que la educación sea más inclusiva estas son:

Prácticas inclusivas. - hacen alusión a todas aquellas medidas y estrategias institucionales y de aula que de manera sistemática brindan los apoyos necesarios para orquestar el aprendizaje. Constituyen un facilitador en el sentido de que la universidad que apuesta por la inclusión debe empezar revisando sus prácticas, replanteando planes de aula que están pensados para una mayoría, reconsiderar el trabajo colaborativo que incluye al profesorado, docentes especializados, administrativos y estudiantado.

Políticas inclusivas. - son aquellos aspectos en los cuales se plantean una serie de directrices que atienden a la diversidad. Según Booth y Ainscow (2002) señalan que las políticas institucionales orientadas a la atención a la diversidad están en consonancia (o deben estarlo) con las políticas comunitarias y estatales. Las políticas inclusivas son el marco que respalda y garantiza las prácticas educativas.

Culturas inclusivas. - implica crear entornos en los cuales los individuos se sientan acogidos, y en los cuales puedan, sin problema sentirse ellos mismos con la diversidad de sus características

física, cognitivas y culturales. Esta dimensión no puede estar separado con el desarrollo de valores inclusivos, sin los cuales una universidad inclusiva es difícil o simplemente inexistente.

Podemos decir que, a nivel general, se requiere que profesorado y estudiantado acojan a los estudiantes diversos, que el profesorado implemente estrategias diversas para vincular y garantizar el aprendizaje del estudiantado con discapacidad y de aquellos que presenten cualquier tipo de diversidad. Si bien es cierto, no siempre van a ser muy visibles asignaturas vinculadas a educación inclusiva o al menos no se van a encontrar con esas denominaciones, la universidad en otros indicadores deberá transmitir que es un espacio donde se generan transformaciones que contribuyan a mejorar la vida de las personas, a través de conductas solidarias, desarrollando acciones para disminuir las prácticas discriminatorias, siendo una universidad accesible a todas las personas.

Otras acciones que se observan en las distintas Facultades pueden estar vinculadas a la formación del profesorado en temas relacionados a la educación inclusiva, así como a promover investigación dentro de estas líneas que permitan dar respuesta a la diversidad. Sin duda alguna, el accionar docente es fundamental en la formación de los nuevos profesionales de todas las carreras, en cuanto desarrollan formas para apoyar la diversidad del estudiantado, establecen alternativas de enseñanza, generan contenidos conectados a problemáticas sociales y en la organización de los espacios y tiempos, consideran a las personas que conforman su entorno. Los profesionales que trabajan en la universidad requieren conocer y aprovechar los recursos de la comunidad para asegurar la inclusión efectiva de todos sus integrantes.

Se requiere entonces que en la práctica la universidad garantice mecanismos de acceso, de planes de adaptación curricular para aquellos estudiantes que no pueden aprender de la misma forma que los demás, se demanda desarrollar procesos de difusión y sensibilización de derechos vinculados a la no discriminación, que se visibilicen a las personas que presentan diversidad, que se generen elementos técnicos y científicos para dar atención a esa diversidad entre otros aspectos que contribuyen a caminar en el objetivo de la educación inclusiva.

En el presente análisis se revisará a todas las carreras de las doce Facultades de la universidad de Cuenca, con la finalidad de examinar los elementos que podrían constituirse en facilitadores de la inclusión educativa y que tal como se había manifestado se correspondería con alguna de estas

tres dimensiones referidas en el *Index for inclusion*, instrumento que ha sido aplicado en esta investigación.

5.4.1 *Facultad de Arquitectura y Urbanismo*

Fundada en el año de 1958, la escuela de Arquitectura de la Universidad de Cuenca, se constituye en una institución que satisface los requerimientos regionales, puesto que, la creciente intención de modernización arquitectónica y urbana demandaba profesionales en esta disciplina. Actualmente está formada con un promedio de 817 estudiantes de los cuales el 47 % son mujeres (Informe de gestión, 2021). Tiene como objetivos la formación de profesionales de excelencia que contribuyan a la “consecución de una calidad de vida digna para los asentamientos humanos, además expertos que, contribuyan a la promoción de un entorno ecológicamente equilibrado bajo los principios de sustentabilidad e integración ambiental” (Informe de gestión, 2019).

En el perfil profesional señalado en la página de la Facultad de Arquitectura, se establece las personas que culminen sus estudios contribuirán a la consecución de una calidad de vida digna para los asentamientos humanos. Esta descripción se entendería como la capacidad que tienen estos profesionales de diseñar y construir respetando los espacios, la diversidad de las personas que habitan esos espacios, adecuando los accesos, garantizando la accesibilidad, la adaptabilidad, la asequibilidad para las personas que tienen alguna discapacidad por ejemplo o para quienes presenten cualquier tipo de diversidad. Además, en la descripción se señala que la carrera promueve competencias vinculadas a capacidades propias de la arquitectura, se compromete en ofrecer a la sociedad expertos preparados para la investigación y la innovación tecnológica en su ámbito profesional.

Dentro de los objetivos de la carrera en general, señalan que sus profesionales asumirán una formación académica necesaria que les entregue competencias para que puedan contribuir a la consecución de una calidad de vida de los asentamientos humanos, con ello se aspiraría que en sus mallas curriculares observen asignaturas que les permitan conocer la diversidad de los grupos humanos, en cuanto a acceso a sistemas de transporte, vivienda, movilización, elementos que son fundamentales para participar de los procesos educativos incluyentes.

En esta línea, Méndez et al., (2014) señalan que la formación en inclusión debe ser trabajada en la carrera de arquitectura puesto que los profesionales de esta rama necesitan diseñar ciudades inclusivas donde todos los niños “puedan experimentar en un espacio construido con unas

condiciones que les permitan un desarrollo sustentable” (p.4). Además, sus profesionales requieren concebir que la inclusividad no solo sirve para mejorar la accesibilidad, sino que el espacio diseñado por los arquitectos puede por un lado fragmentar o separar y por otro favorecer el intercambio entre individuos, culturas, géneros, generaciones o grupos sociales, por tanto, en la arquitectura se requiere que sus profesionales manejen un “marco inclusivo y democrático que tolere las diferencias y las coordine” (p.6). Bajo esta perspectiva resulta fundamental que la carrera integre elementos de diversidad e inclusión en su quehacer personal y profesional.

Dado que se ha hecho la revisión siguiendo la página de la facultad, en este punto conviene aclarar que, no se evidencia asignaturas vinculadas a atención a la diversidad y/o educación inclusiva (situación similar se observa y es coincidente en la mayoría de las carreras técnicas). Habría que revisar si en la planificación micro curricular, es decir en la elaboración de los sílabos, algunos docentes especifican contenidos o logros de aprendizaje que permitan formarse en educación inclusiva.

Podemos señalar entonces que, si bien la Facultad de Arquitectura presentó una percepción favorable en las dimensiones del *Index for inclusión*, no se evidencia en la propuesta ofertada directamente en su página web, los indicadores referidos a la descripción y contenidos de las asignaturas de estudio vinculadas a la diversidad del estudiantado y en el impulso que puede tener la facultad en lo relacionado a su malla curricular para dar respuesta a la diversidad.

5.4.2 *Facultad de Artes*

La Facultad de Artes es una de las Facultades más jóvenes de la Universidad de Cuenca, se describe como una facultad heredera de un patrimonio intangible que proviene de ricos y diversos orígenes e influencias: indígenas, españoles, franceses, árabes y africanos, esta diversidad sustenta que los futuros profesionales cuenten con una formación con competencias vinculadas a la creatividad, sensibilidad, que sean razonadores, cuestionadores y vinculados con la comunidad y el mundo. La facultad forma profesionales de las artes, en la actualidad oferta cinco carreras. Cuenta con aproximadamente 847 estudiantes, de los cuales el 40 % son mujeres (Informe de gestión, 2021).

De acuerdo con su página, las carreras tienen nueve ciclos de formación, con asignaturas vinculadas a su formación, todas ellas pretenden contribuir a la formación de profesionales con responsabilidad social, ambiental y cultural. Llama la atención la carrera de Diseño Gráfico, ya

que uno de los objetivos enunciados señala el hecho de “aplicar políticas que promueva la educación inclusiva e intercultural y manejen como valores el respeto a la identidad y diversidad cultural y étnica, además de compañerismo, solidaridad e inclusión”

En la malla curricular de las carreras se observa asignaturas vinculadas con la formación artística, se contemplan prácticas de servicio comunitario, así como también prácticas laborales que permiten al estudiantado cumplir distintas actividades. Se observa también servicios de vinculación con la colectividad, donde se puede prever que las líneas prioritarias que la Facultad de Artes mantiene con la comunidad enfocadas a la atención de grupos vulnerables, se relaciona con la formación de orquestas con jóvenes que presenten discapacidad, formación artística con grupos especiales, apoyos artísticos en grupos de edades distintas, entre otros.

Para esta facultad, las carreras permiten crear espacios de encuentro común, con la finalidad de fortalecer la identidad nacional, la plurinacionalidad y la interculturalidad revalorizando las identidades diversas. Varias son las competencias de estos profesionales que están descritas en el perfil profesional, para el objeto de este análisis nos permitimos destacar las siguientes: Respeto a la identidad y diversidad cultural y étnica, compañerismo, solidaridad e inclusión, compromiso social y comunitario, sensibilidad artística y sentido común, que de acuerdo a las dimensiones del Índice tendrían relación con la formación de prácticas inclusivas.

Las asignaturas expuestas en la malla curricular procuran contribuir en la formación de estas destrezas y competencias, las prácticas profesionales consienten desplegar una serie de acciones en la diversidad de campos, así como las líneas de investigación que la carrera mantiene permiten sostener que los profesionales se forman en prácticas y culturas inclusivas. Los profesionales que egresen de estas carreras contribuirán en la generación de culturas inclusivas en la medida que comprendan y sean conscientes de su entorno, son respetuosos con la diversidad cultural, revalorizan la identidad cultural al integrar armónicamente los saberes del mundo académico, popular y tradicional.

Para caminar en esta exigencia de formación, los profesionales cuentan en su malla curricular con asignaturas que les permita enriquecerse con las manifestaciones diversas de un país pluriétnico y multicultural. Además, el estudiantado de esta Facultad deberá realizar prácticas profesionales, participar de procesos de investigación y vinculación con la colectividad, espacios donde compartirán sus experiencias en la diversidad.

Resulta interesante señalar que en el caso de la carrera de Artes Escénicas existe el examen de admisión que determina el ingreso a esta carrera. El examen se encuentra descrito en la primera parte de la página web⁹ como una guía para el ingreso, desde la simple percepción es fácil deducir que un examen que contempla audios mediante un vídeo con determinado tiempo no da lugar a demostrar todas las potencialidades que una persona diversa puede presentar. Si bien en la misma página se indica que el aspirante que presente alguna discapacidad física debe informar, no se establece de manera clara en que puede contribuir esta información. Además, que en las explicaciones y detalles señalados para la elaboración del vídeo son poco claras para que pueda rendirlo una persona con discapacidad.

A nivel general, revisadas las competencias publicadas, es posible concluir que la Facultad de Artes contempla políticas que buscan favorecer la educación inclusiva, políticas descritas en el perfil profesional de las distintas carreras, en los objetivos de carrera, en las destrezas y competencias que se espera de sus profesionales, todo esto permite que la facultad camine hacia la generación de una cultura inclusiva, sin duda lo que hace falta en este punto de análisis es, determinar si se realizan prácticas inclusivas en el desarrollo de sus asignaturas, en cada una de las unidades trabajadas, en la convivencia en cada uno de los espacios, información que no es visible en la página web, en los elementos descritos en cada una de las carreras que oferta esta facultad, para lo cual el desarrollo de entrevistas es fundamental.

Lo analizado se puede comparar con lo propuesto por Gómez y Carvajal (2015). Para estos autores, las artes constituye un apoyo valioso para formar a los profesionales con muchas cualidades vinculadas también a la educación inclusiva, profesionales convencidos “de las múltiples opciones de aprender por medio de diversos lenguajes como la música, la danza, la pintura, el cine, la poesía, la comida entre otros que apelan a un abanico más amplio de los sentidos” (p.2) si para los autores el aprendizaje se da por diversos medios y este aspecto es reconocido por quienes se forman en esta carrera, su estudiantado seguramente estará convencido de la necesidad de crear escuelas inclusivas y de defender oportunidades donde se valoren y se desarrollen las diferentes formas de aprender y de potencializar las inteligencias.

Formarse en artes es concebir que esta profesión garantiza la comprensión de que todos somos valiosos y por lo tanto estudiantado y profesionales desarrollaran comportamientos y sentimientos

⁹ <https://www.ucuenca.edu.ec/artes/carreras/artes-escenicas>

de respeto hacia las diferencias, fomentando pensamiento y actitudes positivas para la interrelación en espacios libres de prejuicios, que permita desplegar valores para caminar hacia una sociedad sustentada en la justicia, la equidad y el cumplimiento de los derechos (Gómez y Carvajal, 2015).

5.4.3 *Facultad de Ciencias Agropecuarias*

La Facultad de Ciencias Agropecuarias cuenta aproximadamente con 1376 estudiantes, de los cuales el 59 % corresponde a mujeres, (Informe de gestión, 2021). Quienes se unen, tienen la opción de elegir una de las dos carreras que se ofertan: Agronomía y Medicina Veterinaria. La primera pretende dar respuesta a la compleja realidad del sector agrario regional y nacional, con profesionales preparados con principios de sustentabilidad ambiental y equidad social.

En su página web¹⁰ se indica que las dos carreras cuentan con diez ciclos de formación, tiempo en el que pretenden que sus profesionales alcancen las competencias para conocer y aplicar programas de prevención, control y preservación de la salud animal y del medio ambiente. En la descripción de la carrera señalan, que el propósito de la facultad es que sus graduados sean reconocidos por la sociedad, por su contribución responsable honesta, técnica y humanística al desarrollo agropecuario del país; contempla en su perfil profesional determinas políticas inclusivas, así como también se visualiza el esfuerzo por caminar hacia el desarrollo de prácticas y la generación de una cultura inclusiva en la estructura de la malla curricular, la misma que está diseñada a partir del abordaje de problemas y necesidades del contexto, buscando formar profesionales respetuosos de los principios del desarrollo humano y sustentable.

Pese a que las facultadas analizadas hasta este punto demuestran que presentan indicadores vinculados a las dimensiones de la educación inclusiva, en la práctica la percepción sobre algunos ítems no fue muy favorable, sobre todo lo vinculado a la dimensión B, elaboración de políticas inclusivas, estableciendo la necesidad de desarrollar una facultad para todos y sobre todo organizar apoyos para dar respuesta a diversidad. Desde el análisis documental, pareciera que se presentan varios indicadores relacionados con los indicadores de la sección B.1 y B.2, de hecho, entendemos que al menos en la descripción se indica la necesidad de diseñar la malla curricular, la organización de las carreras y las diferentes acciones que se desarrolla en cada facultad como medidas para dar respuesta a la diversidad.

¹⁰ <https://www.ucuenca.edu.ec/agropecuarias/la-facultad>

Si bien la educación parece ser accesible, a simple vista dentro de la institución no se muestran diferencias de género u otras, en la práctica encontramos que todavía son visibles procesos de discriminación referidos básicamente al ingreso a las distintas carreras que ofrece esta IES, debido a que cada carrera de la universidad tiene un tipo de aspirantes. Una investigación realizada sobre género llevada a cabo en el seno de la Universidad (Universidad de Cuenca, 2020) denominado “Educación Superior y Género en la Universidad de Cuenca: Situación Actual y Perspectivas 2019 – 2020”, concluye que el orden social patriarcal todavía se reproduce en esta institución. La investigación refleja que existe una brecha estructural de género que se manifiesta en una menor presencia de mujeres en carreras que históricamente han sido vinculadas con el género masculino, entre ellas Ingeniería, Ciencias Económicas, Ciencias Agropecuarias y Arquitectura. Al ser dispar la accesibilidad de estudiantes de género sobre todo femenino, suponemos que no existe igual participación en órganos de representación estudiantil de las mujeres frente a los hombres y, por tanto, la facultad no es vista como un espacio donde se generen transformaciones para mejorar la sociedad, por ejemplo, lo relacionado a la equidad de género.

Estos resultados se relacionan con el número de estudiantado auto identificado con el género masculino y femenino que ingresan a la Facultad de Ciencias Agropecuarias, evidenciándose que es una de las Facultades que mayor diferencia tienen en cuanto al ingreso de estudiantes por género. En el imaginario social aún persiste la idea de esta Facultad con sus carreras fue creada para hombres y debe ser ofertada para hombres. Esta cuestión se evidencia incluso en la forma que redactan las ocupaciones profesionales para estos graduados que se encuentran expuestas en la página web, puesto que solo la descripción general señala el género femenino, todos los demás componentes se dedican a describir la formación del médico veterinario masculino¹¹.

A simple vista, con los datos presentados en el Informe de Gestión 2019, más la información proporcionada en la página web de la facultad nos permitimos señalar que una variable que determina la atención a la diversidad constituye los estereotipos asociados a la diversidad de género. Se podría suponer que en las aulas de clases aún persisten ideas de que los hombres y mujeres aprenden ciertas cosas según su género, que hay carreras para hombres y carreras para mujeres y que, esta carrera indudablemente es de hombres.

¹¹ (<https://www.ucuenca.edu.ec/agropecuarias/carreras>).

En relación con este apartado, varias investigaciones lideradas por Milagros Sáinz (2020), sostienen que aún persiste un alto número de mujeres que eluden matricularse en los ámbitos de las ciencias y que cada vez eligen estudios asociados a la salud, aquellos que ofrecen cuidados y protección como medicina, enfermería, biología. También han demostrado que el profesorado suele tener expectativas diferentes respecto del alumnado y en ese sentido el trato a los individuos en una carrera u otra es distinta. Los estereotipos de género ejercen una fuerte influencia sobre las dinámicas que se establecen dentro como fuera de las aulas a lo largo de las etapas del sistema educativo. No somos conscientes de esta influencia y por tanto una buena parte del profesorado no se implica en la lucha contra el tratamiento distinto que reciben hombres y mujeres en la sociedad en general y en el contexto educativo en particular (Petroff et al., 2021).

Pese a este análisis, nos permitimos señalar que, observando las asignaturas propuestas en la malla curricular, la descripción de las prácticas profesionales, las líneas de investigación y la vinculación con la colectividad presumimos que el estudiantado se acerca al manejo de elementos de la educación inclusiva, lo que comprometería llevarlos a vivir valores de una cultura inclusiva. Varios serían los indicadores del Índice que se desarrollan dentro de la descripción de las carreras, entre ellos, la consideración del aula como un espacio de participación, identificarse con los objetivos de la educación inclusiva, así como impulsar acciones para promover actitudes solidarias con los demás, son elementos que pueden destacarse tanto en la descripción de la carrera como en el perfil profesional.

La atención a la diversidad necesita aprovechar la diferencia en el aula para eliminar todas aquellas prácticas lascivas que interfieren en el desarrollo académico y personal de ciertos grupos, especialmente aquellos considerados diversos, y al menos en descripción general, son indicadores que se encuentran referidos en la página web de esta facultad.

5.4.4 Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas

La Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas rotula en su página web que busca contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de la población. Para ello oferta seis carreras: Administración de Empresas, Economía, Mercadotecnia, Contabilidad y Auditoría, y Sociología. Señala que prepara profesionales con alto nivel académico y competencias para resolver problemas económicos, administrativos, sociales, financieros y contables de la comunidad, para ello propone una serie de valores y principios vinculados a la diversidad, entre ellos, el pluralismo, la equidad,

tolerancia, respeto, ética, solidaridad, trabajo en equipo, compromiso con los grupos sociales excluidos y oprimidos, entre otros indicadores que tienen absoluta correspondencia con lo que señala en *Index for inclusion*. Cuenta con 2,306 estudiantes de ellos el 72 % corresponde al género femenino (Informe de Gestión, 2021).

Pese a que se desglosan los principios que permiten suponer que la facultad maneja políticas y quizá prácticas inclusivas, en la revisión de la malla curricular no se observan asignaturas que contengan temáticas vinculadas a la atención a la diversidad o la inclusión educativa. Tampoco evidenciamos en la declaración de su perfil elementos vinculados al desarrollo de políticas ni prácticas inclusivas. Desde nuestro análisis, en esta facultad existe mayor declaración por la formación en Ciencias de la Economía más que en procesos de inclusión educativa, así como también los principales logros obtenidos en los últimos años están vinculados con un mayor desarrollo de la investigación, publicación, participación en ponencias entre otros (Informe de gestión, 2018), que no dejan de ser elementos fundamentales vinculados a la actualización y formación docente que contemplan los indicadores del Índice, pero que hacen falta otros más para avanzar en procesos inclusivos.

En el perfil profesional se describen algunos aspectos vinculados a la inclusión, por ejemplo, conceptos de equidad y eficiencia que deben estar presentes en las propuestas de desarrollo económico, elaborar los indicadores de desarrollo considerando la realidad, las particularidades existentes en los distintos territorios y sus diferentes actores, diseño y evaluación de programas que supongan los principios de bienestar, equidad, justicia y eficiencia. Se señalan también algunas competencias vinculadas a los valores inclusivos como identificación de grupos sociales vulnerables, a través de un diagnóstico que tenga en cuenta sus aspiraciones, necesidades y carencias, el propósito final de los graduados será proponer programas y desarrollar políticas públicas que se encaminen a mejorar la vida de estos grupos.

En este contexto la facultad contempla en su perfil profesional competencias vinculadas al logro de este objetivo, pues de acuerdo con las ocupaciones profesionales los graduados a nivel social estarán capacitados para formular, planificar, ejecutar, y evaluar proyectos sociales, que permita aplicar políticas sociales, redistributivas y de sustentabilidad ambiental. Podemos señalar que independientemente de las diferentes formas en que las distintas carreras de la universidad entiendan a la inclusión, existe el reconocimiento de la diversidad del estudiantado. Situación que

vuelve necesario la formación de los profesionales de las ciencias económicas en temas vinculados a educación inclusiva y atención a la diversidad, por cuanto estos profesionales juegan un papel crucial para posibilitar la transformación no solo del sistema educativo, sino del sistema social que muchas veces es excluyente, injusto e inequitativo.

En este punto cabe realizar una reflexión importante, si bien la Facultad de Ciencias Económicas y la universidad en general presenta documentos, reglamentos y acciones afirmativas que pretenden garantizar las mismas oportunidades para todos, en la práctica, existen estudios a nivel interuniversitario que indican que aún persisten condiciones que limitan o dificultan la participación, sobre todo de las mujeres, en varias actividades programadas dentro de la universidad (Universidad de Cuenca, 2020) siendo mayormente visible en Facultades que históricamente se ha asociado con el género masculino, entre ellas la Facultad de Economía.

A pesar de que las mujeres representan más del 50% de la matrícula universitaria en esta Facultad, las cifras sobre su participación pueden proporcionarnos pistas sobre el papel que pueden jugar los estereotipos de género en la elección de una carrera. Según datos del boletín mencionado la diferencia no solo es a nivel de ingreso de estudiantes (hombres y mujeres a la carrera), sino la brecha de participación laboral en funciones administrativas, en puestos de gestión, en dirección de investigación, docencia, carrera académica, integración de Consejo Universitario, entre otras instancias. Se encuentra que las mujeres no perciben los espacios de dirección política como legítimamente propios, debido a que se asumen los espacios políticos como masculinos, de los datos encontrados, se establece que cuando una mujer llega a un espacio de dirección lo hacen con el ideal de un servicio (Universidad de Cuenca, 2020).

Para concluir el análisis respecto a esta facultad, aludiré la carrera de Sociología, carrera que fomenta la interacción estudiantil con los sectores sociales, ostentan reflexión crítica frente a los procesos culturales, políticos y económicos del país. En su perfil profesional esta carrera delimita aspectos vinculados a la atención a la diversidad, indicadores que son indispensables para los procesos de transformación social y ambiental en la búsqueda del buen vivir. En su malla curricular se incluyen varias asignaturas, que de lo observado aportan elementos para conocer y atender la diversidad. Materias como: Antropología, Teorías del Desarrollo Social, Género y Diversidades, Proyectos Sociales, Prácticas Laborales, entre otras, que desde nuestro análisis se relacionan con

los indicadores que reflejan el avance de las carreras hacia la formación en educación incluyente, considerando sobre todo las dimensiones desde las políticas y prácticas inclusivas.

5.4.5 *Facultad de Ciencias de la Hospitalidad*

La Facultad de Ciencias de la Hospitalidad, una de las Facultades más jóvenes de la universidad, según consta en su página web oferta tres carreras: Gastronomía, Hospitalidad y Hotelería, Turismo. Funciona desde el 2008, aspira formar profesionales competentes para responder con eficacia a las necesidades locales y regionales, contemplando en su diseño curricular el acatamiento a valores como: la equidad, el respeto y la solidaridad entre otros. Con nueve ciclos de formación, más la realización de prácticas Preprofesionales y la elaboración de una monografía el estudiantado puede desenvolverse en múltiples campos de hotelería, turismo y la gastronomía ecuatoriana¹².

La Facultad de Ciencias de la Hospitalidad mantiene un promedio de 855 estudiantes, de las cuales el 58 % son mujeres (Informe de gestión 2021). Las carreras ofertadas responden a la necesidad de la sociedad de contar con profesionales en el campo gastronómico, se describe en la presentación de la carrera que estos profesionales serán capaces de ofrecer servicios de calidad, recuperando el valor de las tradiciones, conocimientos ancestrales y fortaleciendo la identidad y la cultura.

Varias son las acciones que la facultad mantiene en su intención de ser incluyente, se promueven conductas de solidaridad entre sus integrantes, ofertan servicios de vinculación con la colectividad, transmite al entorno local la importancia de sus carreras, apoya con la prestación del servicio de alimentación para 100 estudiantes becarios de la Universidad. Si bien esta última medida fue modificada a raíz de la pandemia de la COVID 19, puesto que dada las condiciones de educación virtual y no presencialidad que actualmente vive la universidad, dio lugar a la modificación de ayudas para que sean solo de tipo económicas, debido a que el estudiantado se encuentra recibiendo clases desde sus lugares de residencia, sin embargo, otros indicadores se mantienen sobre todo vinculados a prácticas inclusivas.

Podemos deducir, que estos servicios contemplados en el perfil profesional e incluidos en varias asignaturas de formación, no solo de la práctica profesional, sino también de la formación teórica, posibilita a la facultad coordinar procesos que están relacionados con la inclusión educativa. A

¹² <https://www.ucuenca.edu.ec/hospitalidad/la-facultad>.

decir de Almeida y Angelino (2014) los profesionales de esta facultad requieren generar prácticas que hospedan la diferencia, que inviten a incluirse y para ello necesitan asumir todas sus normas como propias, la hospitalidad aparece como el modo de convivir, capaz de recibir y dar respuesta a la diversidad.

Desde el espacio de la Facultad de Ciencias de la Hospitalidad, existe un creciente interés por generar cultura, y prácticas inclusivas, para ello pretenden formar profesionales inclusivos y hospitalarios, a través de la oferta de asignaturas que contemplen contenidos, logros de aprendizaje, criterios de evaluación, es decir indicadores que permita al estudiantado en formación ser capaces de asumir la diferencia, profesionales hospitalarios que puedan acoger sin cuestionar, tal como señalan Almeida y Angelino (2014), que dispongan de saberes, conocimientos, capacitación, destreza y competencias, por tanto, las asignaturas que se ofertan en sus mallas, deben justificar la presencia de la educación inclusiva y evaluar si el estudiantado en proceso de formación se encuentran preparados para la convivencia con los demás, respetando las diferencias individuales, sociales y culturales que se encuentran en su contexto.

5.4.6 Facultad de Ciencia Médicas

La Facultad de Ciencias Médicas tiene un promedio de 2306 estudiantes, de los cuales el 51 % son mujeres (Informe de gestión, 2021). En grado, cuenta con la formación de profesionales en Medicina, Enfermería, Imagenología y Radiología, Nutrición y Dietética, Fonoaudiología, Laboratorio Clínico, Estimulación Temprana y Fisioterapia. En todas estas carreras, las políticas contempladas en el perfil de salida del profesional de la salud apuntan a contribuir en la consecución de la salud en el marco del Buen Vivir. Sus graduados manejarán competencias que le permitan relacionarse con los demás, entre las que se destaca la comunicación empática con sus pacientes, colegas y comunidad, capaces de aplicar conceptos de interculturalidad tanto en la protección, mejoramiento y recuperación de la salud de las personas, las familias y las comunidades, vemos entonces que se manejan ciertos indicadores sobre todo de culturas inclusivas.

Para sus autoridades es fundamental que el estudiantado de estas carreras entienda la salud colectiva como una práctica social, para ello requieren formación científica, técnica, ética y humanística, prepararse para atender con responsabilidad y de manera competente a todas las personas que utilizan los servicios sanitarios, asignaturas que le permitan en su desempeño profesional administrar los servicios del nivel primario con calidad y calidez humana.

Observados ciertos indicadores de inclusión en la descripción de carrera, se señala en este apartado que, la formación médica e inclusiva forman parte de la responsabilidad social de aprender a ser un buen médico en la sociedad actual, de allí la necesidad que la formación en inclusión y atención a la diversidad sea parte de las mallas curriculares de todos los profesionales de la salud, asegurando de esta manera que, en un futuro se brinde una atención eficiente sobre todo para las personas más vulnerables y los más necesitados, aquellos que han sido excluidos de los sistemas de salud por cualquier tipo de condición (discapacidad, género, etnia, credo, orientación sexual u otro).

Si bien, la Facultad de Medicina no detalla mayores elementos para relacionar con los indicadores de las distintas dimensiones evaluadas con el Índice, comparando con la apreciación de los participantes en la primera parte de la investigación, encontramos una percepción favorable sobre las dimensiones A y C, esto es culturas y prácticas inclusivas, contrastando con otras Facultades. De los resultados obtenidos, más el análisis documental podemos indicar que la Facultad de Medicina cuenta con indicadores que le permiten como institución avanzar hacia la generación de procesos inclusivos.

5.4.7 Facultad de Ciencias Químicas

La Facultad de Ciencias Químicas oferta cuatro carreras: Bioquímica y Farmacia, Ingeniería Química, Ingeniería Industrial e Ingeniería Ambiental. La facultad presenta como misión formar profesionales éticos, competentes, críticos, emprendedores, que proporcionen respuestas positivas a los problemas de la sociedad¹³. Actualmente tiene 1322 estudiantes, de los cuales el 51 % corresponde al género femenino (Informe de gestión, 2021).

Revisando el perfil expuesto en la página de la Universidad y buscando relacionar con los indicadores para avanzar hacia la inclusión, para los profesionales de estas carreras se contempla capacidades y actitudes vinculadas al reconocimiento de la interculturalidad, los valores ancestrales, desarrollo de competencias que les permita respetar la equidad de género e inclusión en los servicios de salud, actuar con valores bioéticos, pensamiento crítico y humanístico, apoyando la protección del medio ambiente, rescatando los saberes ancestrales y aplicando la legislación sanitaria vigente.

¹³ <https://www.ucuenca.edu.ec/quimicas>

Generalmente estas carreras duran diez ciclos y el estudiantado deberá aprobar prácticas Preprofesionales, más la realización de un proyecto de titulación, además, realizar prácticas laborales en lugares comunitarios, laboratorios, participar en proyectos de investigación. Proyectos que de alguna manera permite al estudiantado acercarse a la realidad social y reconocer la diversidad de la que forman parte. Con esta descripción podemos señalar entonces, que la Facultad de Ciencias Químicas cuenta con algunos indicadores que son percibidos de manera favorable tanto por el profesorado como por los estudiantes para avanzar en la educación inclusiva. Recordemos que esta facultad presenta una percepción favorable en la mayoría de secciones evaluadas con el Índice, situación que permite indicar que sus integrantes trabajan indicadores que le posibilita convertirse en una facultad inclusiva y equitativa.

5.4.8 Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación

La Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación comprende el ámbito de las Humanidades, Educación y Comunicación social. A partir del 1965 se incluye a su núcleo original una formación pedagógica. Dado que es una facultad que forma docentes, el análisis que efectuaremos será más extenso para determinar si la misma aspira a convertirse en un espacio incluyente.

Considerada como un espacio que contribuye al desarrollo cultural y educativo de la región y el país, en la actualidad oferta varias carreras que se describen a continuación: Pedagogía de las Artes y de las Humanidades; Pedagogía de las Ciencias Experimentales; Pedagogía de la Historia y las Ciencias Sociales; Pedagogía de la Actividad Física y del Deporte, Pedagogía de la Lengua y la Literatura; Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros, Educación Inicial; Educación Básica; Cine; Comunicación y Periodismo.

Estas once carreras detallan una duración de nueve ciclos. Durante el proceso de formación, el estudiantado tiene que cumplir la realización de prácticas profesionales, desarrollo de pasantías y la ejecución de un trabajo de graduación. Consultando el objetivo de formación integral de cada una de las carreras, puede evidenciarse que, por lo general se enfocan a formar profesionales en la docencia, con énfasis en el desarrollo del pensamiento crítico y humanista, con competencias para la investigación formativa y la satisfacción de nuevas demandas educativas de la sociedad en el marco del Buen Vivir. Es decir, profesionales que contribuyan a la transformación de la sociedad,

persiguiendo valores del bien común, a través de una convivencia justa, equitativa, libre, solidaria, cooperadora, democrática, pluralista y responsable de la naturaleza.

La Facultad de Filosofía cuenta con un total de 2.107 estudiantes de los cuales el 55 % son mujeres, como un importante punto de vinculación y servicio a la colectividad, el estudiantado de esta facultad participa en diversos proyectos de extensión enfocados a dar atención a grupos vulnerables, referidos a fortalecer el aprendizaje de las matemáticas para niños y adolescentes en situaciones de riesgo (Informe de gestión, 2018). Al ser expertos en educación a lo largo de su carrera, además de formarse en disciplinas que sustentan cada una de sus especialidades cuentan con asignaturas vinculadas a las metodologías de la Enseñanza -Aprendizaje (pedagogía) y a la psicología.

En relación con estos datos, para esta Facultad que gradúa en carreras vinculadas a educación y cuidado, presenta el mayor número de estudiantes del género femenino, situación que coincide con lo señalado por Petroff et al., 2021, quienes sostienen que en la actualidad la tendencia por seguir carreras vinculadas al cuidado y la asistencia sigue siendo mayor en las mujeres. Esta situación determina que continuemos manteniendo estereotipos de las carreras, y sobre todo situaciones de vinculación en el campo laboral que no están contempladas ni descritas en el plan de carrera, pero que en la práctica siguen marcando diferencias y estas situaciones son percibidas por el profesorado y los estudiantes, de allí que la Facultad de Filosofía se percibe como una facultad favorable para la inclusión educativa.

Revisando la fundamentación de la carrera de Pedagogía de la actividad física y del deporte, por ejemplo, en su página web se describe que la carrera prepara profesionales “promotores del deporte para todos, de la recreación y ocupación sana del tiempo libre, el deporte para la tercera edad y los discapacitados”. En este punto resulta pertinente analizar la terminología empleada en la descripción, pese a que se fundamenta la carrera recurriendo a un enfoque inclusivo, en el último párrafo se evidencia que, todavía emplean una terminología del déficit, al utilizar la palabra “discapacitados”.

Al respecto si bien Bermeosolo (2010) indica que uno de los condicionantes de la diversidad en el aula es la discriminación a los individuos que provienen de ciertos grupos étnicos o grupos socioeconómicamente desfavorecidos, generalmente el hecho de pensar que la atención a la diversidad implica concentrarnos solo en la discapacidad (discapacitados), nos hace desconocer

que el contexto familiar y de la comunidad universitaria también incide en el rendimiento, el aprendizaje y la participación, por tanto cuando describamos a la educación inclusiva no podemos quedarnos solo en la concepción desde el déficit, sino entender que existen múltiples formas de excluir, siendo la primera, la terminología con la que nos referimos a las personas diversas.

Las asignaturas que contemplan la mayoría de las carreras de esta facultad, en su malla curricular presentan una orientación pedagógica y psicológica, desde nuestro análisis las principales asignaturas que contribuyen a la formación en educación inclusiva lo resumimos a continuación: Pedagogía, Psicología Educativa, Psicología Social de la adolescencia, Currículo, Didáctica General, Evaluación Educativa, Legislación Educativa, Corrientes Contemporáneas de la Educación, entre otras. La presencia de estas asignaturas dentro de la malla permite evidenciar el trabajo enfocado a conocer al ser humano en su diversidad, conocer la diversidad de sus formas de aprender, las diferencias en su desarrollo psicológico, así como las distintas maneras de abordar el proceso de enseñanza aprendizaje con estrategias que respeten los distintos modos de aprender y convivir con la diversidad del estudiantado.

En la carrera de Educación Inicial, de acuerdo con la descripción, la formación se dirige a mirar la primera infancia, siendo las principales competencias de estos profesionales estar preparados para atender niños de 0 a 6 años, fomentar la igualdad, la inclusión y la equidad social, con respeto a la diversidad para lograr el desarrollo integral de niños y niñas de este rango de edad. En la malla curricular de esta carrera, apreciamos una orientación educativa, psicológica, así como asignaturas de saberes pedagógicos abordados desde la Interculturalidad, lenguajes, expresión y comunicación. En el séptimo ciclo encontramos asignaturas como: Educación y Diversidad para la inclusión, el Arte como estrategia para la diversidad, Proyecto desde la Diversidad, todas presentan una orientación inclusiva, lo que permite señalar que la carrera pretende formar profesionales con competencias para atender y respetar de la diversidad.

En esta misma línea de análisis, la carrera de Educación Básica en su objetivo de formación integral puntualiza la necesidad de formar profesionales garantes del derecho de niños, niñas y jóvenes a recibir educación de calidad acorde a las exigencias del Buen Vivir y del desarrollo socioeconómico del país. De acuerdo con su página, sus profesionales fomentaran la inclusión social y el respeto a la diversidad e interculturalidad (2021). De igual manera en su malla observamos asignaturas de *Educación y diversidad*, así como también, se explica la promoción de

investigación que abarque los ejes de inclusión y diversidad, a ello se suma el desarrollo de proyectos de vinculación, indicadores que permite suponer que la carrera contribuye en la formación inclusiva de sus profesionales, a través de la concepción de políticas y prácticas inclusivas.

Para finalizar el análisis de esta facultad y siguiendo la línea de esta reflexión, resulta importante mencionar que, además de la formación de Grado, la Facultad de Filosofía oferta una maestría en Educación Intercultural, que de acuerdo con lo que se promociona en su página web, pretende promover el conocimiento de las distintas culturas de nuestro país, con la finalidad de propiciar el diálogo basado en el reconocimiento de la educación como eje de construcción cultural y valorar la diversidad como fuente de enriquecimiento a nivel local, regional y mundial. Asume también como finalidad profundizar en el conocimiento de una educación con enfoque intercultural en el marco de los saberes, la diversidad cultural y la convivencia armónica.

Los elementos descriptivos se vinculan directamente con los indicadores de las políticas inclusivas propuestas por los creadores del *Index for Inclusión*, pues la misma surge como un proyecto educativo, para dar respuesta a un contexto sociocultural, donde los conflictos y la diversidad se ha planteado como sinónimos de fragmentación y distanciamiento en un país pluricultural como Ecuador, reflexionando sobre la necesidad de generar políticas inclusivas que permitan al futuro profesional investigar, intervenir y hacer frente a los conflictos multiculturales, así como en convertirse en un mediador de las problemáticas derivadas de las transformaciones sociales. Los profesionales que accedan a la misma contarán con las competencias que les permitan enfrentarse a un mundo diverso y contribuirán a buscar una educación equitativa y de calidad. Toca analizar a través de la generación de entrevistas si esta aspiración se produce en la práctica con los primeros egresados de esta oferta de posgrado.

5.4.9 *Facultad de Ingeniería*

La Facultad de Ingeniería, con ocho décadas de vida académica oferta cuatro carreras: Ingeniería Civil, Electricidad, Computación y Telecomunicaciones. Actualmente continúa labor en los tres ejes fundamentales: Ciencia y tecnología, docencia y vinculación con la sociedad. En sus cuatro carreras cuenta con un aproximado de 1324 estudiantes, de los cuales el 19 % son mujeres (Informe de gestión, 2021). Sin necesidad de mayor análisis se evidencia la diferencia significativa

entre el número de mujeres y de hombres en esta carrera, en relación con las otras Facultades hasta aquí revisadas.

Cada carrera contempla una malla curricular de 10 ciclos de formación, más la realización de prácticas Preprofesionales, pasantías tutorizadas y un trabajo de graduación. Los profesionales contemplan un perfil profesional que observan conocimientos, capacidades y actitudes para dar respuesta a los requerimientos de desarrollo de la sociedad, observando elementos de responsabilidad social y ambiental (Informe de gestión, 2018).

Para sus autoridades académicas, la facultad no ha perdido de vista la importancia de una educación integral de sus estudiantes. Su programa de estudios que se caracteriza por una sólida preparación científico-técnica, se complementa con una formación humanística caracterizado por actividades culturales, y el desarrollo de competencias vinculados con la sostenibilidad social y la responsabilidad ambiental¹⁴.

Revisando las asignaturas contempladas en la malla curricular (publicadas en la página web de la universidad) se observan disciplinas vinculadas a su carrera profesional. En el primer ciclo se oferta una asignatura denominada Ética Profesional, que desde nuestro análisis una disciplina que podría facilitar el desarrollo de prácticas inclusivas y que además posibilita la generación de culturas inclusivas.

De los indicadores que contemplan las distintas secciones que fueron evaluadas, no se encuentran mayores detalles, esta situación puede de alguna manera determinar la baja percepción que presentaron tanto el profesorado como lo estudiantes en relación con los indicadores evaluados para hablar de una educación inclusiva. Podemos indicar que la facultad se dedica a garantizar la formación de los profesionales en las distintas carreras de la Ingeniería, pero que no se detallan mayores elementos que permitan evaluar o percibir a la facultad como un espacio incluyente.

5.4.10 Facultad de Jurisprudencia, Ciencias Políticas y Sociales

La Facultad de Jurisprudencia forma profesionales de grado y posgrado, en la descripción de la carrera señalan, que lo realizan con ética y alto nivel académico, forman profesionales para que se constituyan en los pilares fundamentales del desarrollo regional y nacional del país. Ofrece cuatro

¹⁴ <https://www.ucuenca.edu.ec/ingenieria/la-facultad>

carreras: Derecho, Trabajo Social, Orientación Familiar y Género y Desarrollo, con un total de 1148 estudiantes de los cuales el 66 % son mujeres (Informe de gestión, 2021).

Buscando los indicadores que permitan observar a esta facultad como un espacio incluyente que brinda respuesta a la diversidad, encontramos que en la descripción de las carreras se define un perfil de profesionales respetuosos con la ley, la justicia, refieren responsabilidad ética, social y política para la participación profesional en un estado democrático de derecho.

La fundamentación de la carrera está totalmente sustentada en la Constitución de la República (2008). En este contexto la carrera de Derecho se relaciona con varias metas de la planificación nacional, al definir objetivos que permitan impulsar la equidad de género, la justicia, la solidaridad, la confraternidad, por tanto, los profesionales de esta carrera estarán preparados para hacer efectivas las garantías de los derechos fundamentales, así como también proporcionar soluciones a problemas ambientales en miras a una convivencia pacífica en un ambiente de seguridad jurídica.

Además, la Facultad señala como objetivos fundamentales el hecho de servir a la sociedad mediante proyectos de vinculación a través de sus cuatro carreras, esta actividad que, a más de ser conectora con la realidad, permite desarrollar prácticas inclusivas y generar una cultura inclusiva. En la página se explica que los procesos de vinculación desarrollados se enfocan al trabajo con familias, mujeres, grupos excluidos, actividad que de por si es bastante inclusiva. Con la finalidad de contribuir con la atención y apoyo a la diversidad, se cuenta con el servicio de consultorio jurídico gratuito para atender a poblaciones vulnerables.

Por su parte, la carrera de Trabajo Social, tal como está expuesta en su página ¹⁵ se describe como una carrera fundamentada en la ecología de los saberes, teoría de los sistemas, teoría crítica del trabajo social. Se encuentra enfocada a la atención de las necesidades humanas, con la intención de colaborar con la sociedad, a través de la participación especialmente con los sectores más vulnerables de la sociedad. Para ello el estudiantado se capacita en derechos humanos, respeto a la diversidad y a la naturaleza (Informe de gestión, 2018). Se forman en competencias para la promoción, organización y capacitación de grupos humanos, mediante la asesoría y acompañamiento en procesos de mejoramiento individual y organizacional, indicadores que

¹⁵ <https://www.ucuenca.edu.ec/jurisprudencia/carreras/carrera-de-trabajo-social>

resultan imprescindibles para atender la diversidad y avanzar hacia la generación de sociedades inclusivas.

Esta carrera pretende garantizar el desarrollo integral del ser humano generando sociedades equitativas, igualitarias y justas, reconociendo la diversidad social. En la malla curricular evidenciamos asignaturas que apoyan la formación en educación inclusiva y atención a la diversidad. Asignaturas como: Estado y Derechos Ciudadanos, Psicología Social, Psicología de la Personalidad, Desarrollo Humano y Bienestar Social, Derecho de la Familia, Derecho de la Niñez y Adolescencia, Antropología Sociocultural, Intervención psicosocial. A más de estas asignaturas en cada ciclo se puede observar disciplinas vinculadas al derecho, a la sociología y a psicología, las mismas que permiten predecir que se abordan indicadores vinculados a diferentes campos de actuación como salud, educación, promoción social, laboral y legal en el marco de la diversidad y la protección de derechos.

La carrera de Orientación familiar, de acuerdo con la página web, es una carrera comprometida con el cambio socio familiar. Siendo la familia una prioridad para el estado ecuatoriano, esta carrera pretende que sus profesionales posean competencias para velar por el bienestar y el de sus integrantes, enfocándose sobre todo en los sistemas familiares que se encuentren en situaciones de riesgo y vulnerabilidad. De allí que su compromiso con la promoción de la salud de los sistemas familiares, incorporando en sus procesos educativos valores éticos, aprendizajes interculturales y de género, con el objetivo de conseguir una sociedad más equitativa, diversa, igualitaria y participativa¹⁶. Para cumplir con este propósito en su malla curricular publicada se puede observar varias asignaturas vinculadas a la psicología o al derecho que pretenden acercarse a una formación en inclusión educativa y de atención a la diversidad.

Los ejemplos más visibles los encontramos en los procesos de investigación. Se estudia la diversidad cuando se investiga los problemas sociales que afecta a la familia como el embarazo adolescente, la migración, conductas de riesgo, violencia de género, estilos de comunicación entre otros.

Finalmente, la carrera de Género y Desarrollo se despliega como un programa de estudios semipresenciales, fundamentada en la equidad como principio asociado a la justicia social. En esta

¹⁶ www.ucuenca.edu.ec/jurisprudencia/carreras/carrera-de-orientacion-familiar

carrera se reconoce a la diversidad como un aspecto clave para comprender y trabajar la equidad. Aquello implica conocer el ejercicio pleno de los derechos y considerar las desigualdades que se producen entre hombres y mujeres a fin de identificar políticas y estrategias para superarlas (Informe de gestión, 2018). Eliminar todas las formas de discriminación, particularmente con las mujeres y fomentar la equidad de género es una de las metas de esta carrera, que se oferta con una duración de nueve ciclos. En las asignaturas que se ofrecen, se evidencia que contienen elementos teórico prácticos para garantizar la formación de los profesionales en género y desarrollo.

Si analizamos esta descripción a la luz de los indicadores del Índice que fueron utilizados en la evaluación del profesorado y estudiantes, podemos indicar que esta facultad se sustenta en determinados itinerarios que se refieren a la creación de una cultura inclusiva, es decir presentan elementos para determinar que se implementa estrategias para que sus integrantes se sientan acogidos. Para esta carrera es importante formar profesionales críticos conscientes de la importancia de integrar el concepto de género en estrecha interrelación con variables como clase social, etnia, orientación sexual entre otras¹⁷. Convirtiéndose así en una iniciativa pionera a nivel nacional y a nivel de América Latina, busca proporcionar profesionales analíticos, reflexivos y que sepan planificar, evaluar y promover la inclusión del enfoque de género y equidad en todos los espacios que vayan a insertarse.

La malla curricular ofertada permite visualizar la transversalización del enfoque de género en las asignaturas denominadas: Políticas de Género, y Democracia, Derecho y Género, Teorías Sociológicas de Feminismo, Desarrollo de Políticas Públicas, Políticas de educación y Género. Estas asignaturas anunciadas, hacen suponer que la elaboración de políticas para atender la diversidad se encuentra abordada en sus dos secciones, tanto en el desarrollo de una facultad para todos, así como en la organización del apoyo para responder a la diversidad. Con relación a las prácticas y cultura inclusiva varias asignaturas de la malla proporcionan contenidos que permitan desplegar modos de actuar y desarrollar prácticas que reconozcan y respeten la diversidad. Asignaturas como Cultura, Identidades, Pobreza y Equidad, Género y migración, Género, trabajo y empleo, Masculinidades, Derechos humanos de mujeres, entre otras.

Se puede afirmar también que, en general la Facultad de Jurisprudencia en consonancia con lo propuesto por Booth y Ainscow (2002) desarrollan varios de los indicadores contemplados en las

¹⁷<https://www.ucuenca.edu.ec/jurisprudencia/carreras/carrera-en-genero-y-desarrollo>

tres dimensiones de la educación inclusiva propuestas en el Índice, referidas a la formulación de políticas, la creación de culturas y el desarrollo de prácticas inclusivas, situación que se puede evidenciar en cada una de las carreras, las asignaturas propuestas en la malla curricular que se oferta en la página, así como en el perfil profesional que se encuentra descrito y publicado.

5.4.11 Facultad de Odontología

La Facultad de Odontología presenta una modalidad de estudios presencial y tiene una duración de diez ciclos. El estudiantado obtiene un título de odontólogo/a, para lo cual, en su proceso de formación, desarrollan actividades de vinculación con la colectividad y un trabajo final de investigación. Tiene como objetivos formar profesionales con sólida formación científica y humanística, competentes para brindar atención en salud bucal a la comunidad.

Anualmente oferta 70 cupos para su primer ciclo, cuenta con aproximadamente 509 estudiantes, de los cuales el 68 % son mujeres (Informe de gestión, 2021). De lo que se oferta en su página web, en su proceso de formación profesional detallan asignaturas que contribuyen a su formación odontológica con principios éticos y humanísticos, en competencias de diagnóstico, promoción, prevención tratamiento e investigación en la salud estomatológica. Otro aspecto que resulta importante es la vinculación con la comunidad que mantiene de manera permanente, a través de la atención primaria y secundaria en los espacios propios de esta carrera, permiten suponer que sus autoridades, como los nuevos profesionales consideran fundamental estas políticas en su perfil profesional, lo que posibilita a la facultad caminar hacia la generación de una cultura inclusiva.

Si comparamos lo obtenido en la apreciación desde el punto de vista del profesorado sobre las dimensiones del Índice, encontramos que la Facultad de Odontología obtiene una percepción favorable de la dimensión creación de culturas inclusivas, lo que hace suponer que sus integrantes se sienten acogidos, que el trabajo desarrollado por sus miembros es reconocido, que sus integrantes se consideran identificados con esta facultad, Sin embargo, si bien se describen aspectos generales de la carrera, tanto en el análisis documental, como en la aplicación del instrumento de investigación vemos que la facultad no detalla valores inclusivos que sean visibles en la malla curricular o en la descripción de las asignaturas.

Al ser una carrera que forma profesionales de la salud bucal, sus asignaturas se concretan a este perfil y no se definen mayores lineamientos, ni políticas para atender la diversidad, ni se responde

por su socialización y consecución, por ello el profesorado percibe de manera poco favorable a los indicadores vinculados con las políticas inclusivas, pese a que en la descripción de los objetivos de la carrera se señala que el estudiantado velará por la salud bucal de la comunidad, para ello se ejecutarán planes y programas de vinculación con la comunidad.

5.4.12 Facultad de Psicología

Finalmente, la Facultad de Psicología describe tres carreras que se actualmente se encuentran en proceso de cierre, pero que están habilitadas para registro de Títulos, esto es: Psicología Clínica, Social y Educativa. La oferta actual que se encuentra vigente se denomina carrera de Psicología, la misma que vislumbra la formación de profesionales sensibles a la salud mental, individual, relacional y comunitaria, con competencias para prevenir, diagnosticar e intervenir, promoviendo el ejercicio progresivo de derechos en el campo del comportamiento humano. Para el periodo lectivo 2021-2022 cuenta con un total de 818 estudiantes, de los cuales el 69 % son mujeres (Informe de gestión, 2021).

Los psicólogos se forman para acompañar el proceso educativo, se preparan en una estructura curricular que permita desarrollar las competencias para comprender los procesos de aprendizaje en diversos contextos y las características del desarrollo humano. La carrera de psicología tiene una particularidad importante en las dimensiones de la educación inclusiva, pues cuenta con una asignatura denominada “Diversidad y Educación Inclusiva”, en cuyos sílabos se establece claramente, logros de aprendizaje y contenidos vinculados a políticas y prácticas para caminar hacia una cultura inclusiva.

Se describe la formación del psicólogo/a como un profesional con competencias de prevención e intervención para trabajar con niños, adolescentes y grupos vulnerables, conocedor de temas vinculados al maltrato, violencia intrafamiliar, discapacidades, exclusión social, atención a la diversidad, entre otros. Promueve la finalidad de elevar la calidad de vida y el bienestar de las personas, situación que se relacionaría con la creación de culturas, por su parte las prácticas inclusivas se evidencian en los servicios de atención a la diversidad que proporciona el estudiantado, mediante brigadas psicosociales y psicoeducativas ejecutando procesos de intervención en espacios de vulnerabilidad.

Si bien la cultura inclusiva y los indicadores de prácticas para esta facultad cuenta con percepción favorable, debemos insistir que la evaluación de políticas fue la menos favorable en relación a todas

las Facultades. Pese a tener descrito indicadores que se vinculan con la formación de profesionales con competencias para mejorar la calidad de vida de individuos, grupos y comunidades en los distintos contextos, así como también refieren asignaturas que les proporcionan conocimientos, habilidades y actitudes para intervenir en situaciones del ciclo vital mediante la promoción del bienestar psicológico de la población, resulto ser la facultad con la menor apreciación y la más dispersa en sus respuestas sobre los indicadores de la educación inclusiva.

Podemos decir que con la malla curricular ofertada (2021) se pretende que el estudiantado conozca la dimensión social y antropológica del ser humano, considerando los factores históricos y socioculturales que intervienen en la configuración psicológica humana, aquello implica reconocer que somos seres diversos y que, por lo tanto, debemos explicar el comportamiento humano valorando y respetando esa diversidad. En los últimos ciclos, se ponen en contacto directo con la comunidad, dando respuesta a necesidades y demandas sociales, y manteniendo una priorización directa de los grupos y sectores vulnerables, aquello posibilita a la facultad y sus profesionales trabajar por verdaderos procesos de inclusión, elementos que están contemplados en sus políticas, en sus prácticas inclusivas y que permitirá avanzar hacia creación de comunidades acogedoras, seguras y garantes del aprendizaje, tal como lo contemplan las dimensiones del *Index for inclusion*.

5.4.13 Instituto Universitario de Lenguas

Además de las doce Facultades analizadas en este apartado, la Universidad de Cuenca cuenta con el Instituto Universitario de Lenguas (IUL) que brinda servicios a alrededor de 9000 estudiantes, mediante la oferta de 220 cursos regulares y 25 cursos de verano de inglés. Asimismo, con la intención de ofrecer respuestas a la diversidad, desarrollan ciertos indicadores inclusivos, como el hecho de mantener un programa de español para extranjeros provenientes de diversas partes del mundo, quienes a su vez desarrollan trabajos comunitarios en instituciones de las zonas rurales del Azuay (Informe de gestión, 2018). Al mismo tiempo debemos señalar que, el IUL presta sus servicios académicos a toda la universidad, promueve acciones incluyentes para beneficiar a todos ya sea mediante la enseñanza de otros idiomas y el conocimiento de las distintas culturas de diferentes partes del mundo, situación que permite suponer que, este departamento reconoce la diversidad lingüística, y que procura conocer y acogerla, y sus respuestas de atención, no solo se

enfoca a las políticas inclusivas, sino a través de la generación de culturas y el desarrollo de prácticas inclusivas que permitan atender a la diversidad.

5.4.14 Ingreso de estudiantes según género en las distintas carreras de la Universidad.

En definitiva, para cerrar con este análisis documental, consideramos importante presentar la proporción de estudiantes en las distintas Facultades de la Universidad de Cuenca, porcentaje que permite analizar la gran diferencia que existe entre carreras y Facultades que tradicionalmente han sido vinculadas al género masculino, así como también, se hace visible que, pese a los esfuerzos desplegados por distintas instancias de la universidad, un mayor porcentaje de estudiantes mujeres están tomando carreras que implican cuidado y protección y que históricamente han estado asociadas al género femenino. (Tabla 47).

Tabla 46. Porcentaje de estudiantes según sexo por facultad

Facultades	Total	Mujeres		Hombres	
		Cantidad	%	Cantidad	%
Arquitectura	817	384	47	433	53
Artes	847	401	40	446	60
Ciencias Agropecuarias	1376	817	59	559	41
Ciencias Económicas	2404	1471	72	933	38
Ciencias Hospitalidad	855	529	58	326	42
Ciencias Médicas	2306	1164	51	642	49
Ciencias Químicas	1322	683	51	639	49
Filosofía	2107	1175	55	932	45
Ingeniería	1324	261	19	1063	81
Jurisprudencia	1148	758	66	390	44
Odontología	509	351	68	158	32
Psicología	818	569	69	249	31
Total	16601	9074	54	7527	46

Fuente: Sistema de Gestión Académica 2021.

Revisando la tabla publicada por las autoridades académicas de la Universidad de Cuenca, se puede visibilizar que los estereotipos de género para elegir una carrera profesional aún se encuentran vigentes en nuestro día a día. Estos estereotipos son parte de nuestra manera de pensar y actuar y de alguna manera determinan las decisiones que exponemos a nivel personal, académico y profesional. Para autores como Petroff et al., (2021) en un estudio sobre la importancia de hacer

frente a los estereotipos y roles de género mediante el accionar del profesorado, señalan que la desigualdad por razones de género viene causada por el trato diferente que reciben hombres y mujeres no solo en el contexto educativo, sino en la sociedad en general, el mismo puede ser superado cuando el profesorado realice un importante esfuerzo por añadir la representación de género en su actividad docente, empezando solo como ejemplo por no hacer uso de un lenguaje sexista.

Para los autores, quienes citando un estudio del Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP) en España, afirman que, pese a que las mujeres representan más del 50% de las matrículas universitarias, si analizamos los datos sobre su presencia en ciertas ofertas universitarias, accedemos a pistas para analizar el rol que desempeñan los estereotipos de género al momento de elegir una carrera. De acuerdo con algunos datos del MEFP, (2020) la figura de las mujeres es bastante significativa en las carreras de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales (Educación y Psicología). Si analizamos las carreras de Ciencia y Tecnología, se encuentra que en su mayoría las mujeres se encuentran asociadas a carreras de Ciencias de la vida, por ejemplo: Medicina o Farmacia, Así mismo son minoría en Ingeniería, Informática y Física, carreras que tradicionalmente se han asociado al género masculino. Por otro lado, se encuentra una presencia equiparada entre hombres y mujeres en carreras como Matemáticas, Derecho, Sociología, Químicas, Arquitectura y Urbanismo, Antropología y Geografía (Petroff et al., 2021).

En este estudio los datos son similares, pudiéndose observar que las Facultades de Arquitectura, Ingeniería, y Ciencias Agropecuarias de la Universidad de Cuenca, universidad objeto del presente análisis, evidencia diferencias reconocibles entre hombres y mujeres en cuanto al porcentaje de acceso en las mismas. De igual manera llama la atención el porcentaje por sobre el 60 % de mujeres que acceden a las carreras que se ofertan en las Facultades de Medicina, Filosofía, Psicología y en menor medida Jurisprudencia.

En esta misma línea, los investigadores del proyecto de Investigación sobre ES y Género en la Universidad de Cuenca (2019-2020), en su primer boletín que identifica las brechas de género existentes en el contexto universitario, presentan un análisis minucioso de la participación de las mujeres en los distintos espacios de la universidad, por ejemplo, laboral, gestión, de estudios, estructura organizacional y distribución de tareas. Encontrando que las desigualdades de género son producidas por un orden cultural y social en el que las prácticas, los espacios y atributos

asignados a hombres y mujeres generan discriminación y que la Universidad de Cuenca no es ajena a la reproducción de estas prácticas cotidianas en las que las asimetrías se han normalizado (Universidad de Cuenca, 2021).

Reportan los resultados de esta investigación que se evidencia una brecha estructural de género, lo que se expresa una menor presencia de mujeres en Facultades como: Ingeniería, Ciencias Económicas, Ciencias Agropecuarias y Arquitectura, así como en espacios de dirección e investigación, puesto que los espacios de dirección son concebidos como puestos de prestigio construido como masculino, por tanto se limita la participación de las mujeres en la vida académica siendo en mayor porcentaje en estas Facultades, datos que coincide con los estudios citados anteriormente tanto a nivel nacional como internacional, de igual manera son coincidentes con la proporción del estudiantado de género masculino o femenino que ingresa a cada una de las Facultades y que ha sido objeto de este análisis.

5.5 Síntesis conclusiva

Para finalizar este apartado señalamos que, una vez revisado la plataforma o la página web con la oferta educativa que contempla la Universidad de Cuenca, en sus doce Facultades y en las 49 carreras que se ofrecen actualmente (2021), con toda la información que se detalla en este sitio, sumado a este análisis si consideramos los datos obtenidos del informe de gestión de los periodos 2018, 2019 y 2021, más los datos proporcionados desde el Departamento de Bienestar Universitario y los documentos (normativa) emitidos por el Consejo Universitario, nos permitimos concluir que, si bien la mayoría de carreras en su descripción general formulan políticas inclusivas que evidencian la consideración de la diversidad y la educación inclusiva, en lo relacionado a la formación de contenidos, logros de aprendizaje y al desarrollo de prácticas inclusivas no visualizamos mayores indicadores, aquello nos hace suponer que son dimensiones que se están trabajando o que se encuentran en proceso.

Si bien desde la universidad se ha desplegado una serie de acciones para garantizar el acceso, la equidad y la participación de todos, sobre todo de aquellos grupos vulnerables que históricamente han sido excluidos del contexto universitario, se puede apreciar que el desarrollo de prácticas y la generación de una cultura inclusiva está en camino, lo único realmente visible es lo relacionado con la dimensión elaboración de políticas inclusivas que de lo revisado se encuentran

garantizadas en la normativa de la Universidad de Cuenca, pese a ello desde la percepción del estudiantado y los docentes hacen falta mayores procesos de construcción participativa, difusión y evaluación de su cumplimiento.

En este punto, conviene señalar que en los últimos años se ha desarrollado una serie de normativas y documentos como: el código de ética, el protocolo de prevención de casos de acoso, el manual de acciones afirmativas, el trabajo en el aula de Derechos Humanos, el instructivo que garantiza la inclusión entre otros, que buscan promover el desarrollo de una universidad para todas las personas, así como en organizar el apoyo para atender la diversidad. Pese a ello es importante reflexionar que, si bien la Universidad está dando pequeños pasos en el camino de la inclusión, en la práctica cotidiana hace falta muchas dimensiones, secciones e indicadores que trabajar y acciones, gestiones que puedan surgir de sus autoridades académicas y administrativas si se pretende avanzar en una verdadera cultura inclusiva.

En consonancia con la normativa que rige la Educación Superior, que establece la necesidad de avalar la educación para todos, la Universidad de Cuenca a través de su Estatuto que ha sido actualizado en enero del 2019, los Reglamentos y de otras normativas como el Instructivo para garantizar la Educación, la Agenda de Igualdad de Oportunidades, entre otros; cuenta con documentos aprobados que establecen y respaldan políticas inclusivas, que se hacen perceptibles en los principios que rigen la vida universitaria como la equidad, la inclusión, la interculturalidad, la diversidad, aspectos que deben ser considerados en las prácticas educativas y en todas las interrelaciones de la comunidad universitaria.

De igual manera, del análisis efectuado en cada una de las carreras, se evidencia que no todas vislumbran asignaturas vinculadas a la formación en educación inclusiva. Si bien, para el presente análisis se dispone de la malla curricular expuesta en la página web de cada una de las carreras de la Universidad de Cuenca, el hecho de no disponer de los sílabos de todas las carreras, donde se pueda visualizar a detalle cada uno de los contenidos y logros de aprendizaje propuesto, ha dificultado una mayor precisión para el análisis de las tres dimensiones sugeridas en el *Index for Inclusion*.

Al no poder constatar la descripción de contenidos, logros de aprendizaje, indicadores de evaluación, estrategias de aprendizaje y evaluación y demás elementos académicos contemplados en la planificación micro curricular (sílabos) que permitan evidenciar la incorporación de la

educación inclusiva en la formación del estudiantado, considero la necesidad de profundizar el presente estudio, mediante entrevistas a directores académicos o profesores nexos al Departamento de Bienestar Universitario, profesionales que puedan explicar a detalle, si las carreras ofertadas por la Universidad de Cuenca brindan formación en educación inclusiva, mediante la formulación de políticas, el desarrollo de prácticas y la creación de culturas inclusivas, información que permitiría obtener elementos de mayor análisis para el presente estudio de investigación.

En definitiva, es preciso indicar que a nivel general se observa que las carreras vinculadas al área social contemplan asignaturas afines con temáticas de atención a la diversidad y educación inclusiva, quedando establecidos principios ya sea en la descripción de las carreras, en la fundamentación de las asignaturas o en la denominación de las disciplinas que conforman la malla curricular, sin embargo, pese a lo señalado, es necesario manifestar que, en la práctica para avanzar en educación inclusiva no solo se requiere elaboración de políticas o normativa, sino se demanda el desarrollo de prácticas y la generación de un cultura inclusiva, que respete al otro en su diversidad y que para ello se requiere la contribución no solo de la comunidad universitaria, sino de la sociedad en su conjunto.

6 ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS

Una vez que tenemos el análisis de los datos obtenido a través de la aplicación del cuestionario *Index for inclusion* adaptado a la educación superior, consideramos oportuno ahondar en la información obtenida a través de la realización de entrevistas a informantes clave. A tal fin se seleccionó a docentes nexos o coordinadores designados por sus Facultades para ser parte del DBU.

Resulta importante señalar que, en un primer momento para completar los objetivos de la investigación propuesta, se había considerado la realización de grupos de discusión. Sin embargo, debido a la pandemia Covid 19 que alteró las condiciones de presencialidad, se tuvo que reconsiderar esta decisión y buscar otro instrumento. En ese momento tan complejo, donde docentes, autoridades y estudiantes eran sometidos a las condiciones de la educación virtual optamos por utilizar la entrevista online aprovechando las virtualidades de este instrumento y poner freno a una investigación ya muy iniciada.

La entrevista se define como una conversación un objetivo distinto al de conversar (Martínez, 1998). Constituye una herramienta eficaz para obtener información completa, profunda, permitiendo aclarar dudas, intentando que la información sea lo más precisa posible.

La entrevista online vía videoconferencia nos permite recoger información en la distancia sin perder la riqueza de tener en frente a la persona, de poder contar con el lenguaje no verbal, con las entonaciones de la voz, con las situaciones no verbales que siempre contribuyen a la hora de analizar la información proporcionada. Aunque en un principio las entrevistas online no contaban con la ventaja de la imagen y, por tanto, la mayor cantidad de información obtenida era textual, perdiéndose prácticamente toda la comunicación no verbal (Orellana y Sánchez, 2006) las aplicaciones de videoconferencia han venido a paliar estas carencias. A la vez potencian ventajas como la disminución de costos en tiempo y desplazamientos, la facilidad para la grabación de calidad, la facilidad de ajuste entre agendas, entre otras, según las autoras citadas. Con la justificación que antecede optamos por usar la técnica de la entrevista semiestructurada de recopilación de la información.

La entrevista se basa en una guía de preguntas o asuntos donde la persona que la realiza tiene libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener más información sobre los temas deseados (Hernández et al., 2014). Al aplicar esta técnica se posee toda la flexibilidad para manejar el ritmo, la estructura y el contenido.

La entrevista permitió recolectar datos cualitativos frente a la creación de culturas, desarrollo de prácticas sobre todo a la elaboración de políticas inclusivas, cada dimensión con indicadores que no pudieron ser detallados en profundidad durante la aplicación del instrumento en la investigación cuantitativa. Además, se obtienen respuestas sobre el tema en los términos el lenguaje y la perspectiva del entrevistado, en sus propias palabras (Hernández et al., 2014) Las entrevistas tuvieron una duración de entre 40 y 60 minutos y se buscó entrelazar los temas, comparar las experiencias de los participantes entrevistados e integrar la información preestablecida en función de las tres dimensiones del *Index for inclusion* adaptado a la educación superior esto es: crear culturas, elaborar políticas y desarrollar prácticas inclusivas.

Las entrevistas permiten conocer información veraz sobre el tema de inclusión, ya que a través de las preguntas constituidas en torno a las dimensiones del *Índex* posibilitaron a las personas docentes entrevistadas explicar, profundizar o aclarar aspectos relevantes para nuestra investigación, exponer su apreciación sobre la organización de las Facultades, el clima inclusivo de su facultad, las prácticas que se llevan a cabo y la formación permanente que realiza el profesorado para ofrecer respuesta y trabajar con las diferencias.

En concreto con la aplicación de las entrevistas buscamos responder inquietudes y objetivos referidos a:

1. Evaluar la creación de culturas, generación de políticas y el desarrollo de prácticas inclusivas de la Universidad de Cuenca.
2. Establecer las necesidades universitarias, para avanzar en un plan efectivo de formación en educación inclusiva.

Una vez establecidos los objetivos relacionados con la tesis, seleccionamos la muestra. En nuestro caso se trata de una muestra intencional, limitando la selección solo a docentes coordinadores. Consideramos que el perfil seleccionado dispone de información muy valiosa por su relación con el DBU. Los doce docentes que conforman esta muestra asisten al DBU, en su conjunto trabajan de manera coordinada con la facultad a la que representan para aplicar políticas inclusivas y sobre todo para el desarrollo de prácticas inclusivas que permita garantizar la educación de todas las personas.

La elección de los participantes se procedió teniendo en cuenta los siguientes criterios de inclusión: 1) Ser docentes de la Universidad de Cuenca, 2) Trabajar por más de dos años en

cualquiera de las Facultades, 3) Ser docentes coordinadores con el DBU, o mantener algún vínculo sea de gestión del DBU o de coordinación de las Facultades. Luego de haber definido los criterios de inclusión, se coordinó el envío de las solicitudes de participación con el apoyo de la coordinación del DBU.

En mayo del 2020 se invita a participar de la entrevista a través del correo electrónico institucional a todos los docentes representantes de las doce Facultades hacia el DBU. Desafortunadamente solo responden afirmativamente cuatro docentes y dos gestores que trabajan directamente con el área de bienestar e inclusión educativa.

Finalmente, contamos con la participación de: cuatro docentes coordinadores de las Facultades, la directora del DBU, y la coordinadora del área de inclusión quienes trabajan de manera conjunta con los docentes representantes. En total son 6 participantes, profesionales con título de maestría, con más de cinco años de trabajo en la Universidad de Cuenca. De los seis participantes cinco son mujeres e imparten clases en algunas facultades. Los resultados se presentan siguiendo un sistema inductivo de categorías en función de las preguntas elaboradas considerando las tres dimensiones del *Índex*. En la tabla 48 se presenta el resumen de participantes de esta investigación:

Tabla 47. *Participantes del estudio*

Participantes	Descripción
Informante 1	Profesor Coordinador
Informante 2	Profesora Coordinadora
Informante 3	Profesora Coordinadora
Informante 4	Profesora Coordinadora
Informante 5	Directivo de Departamento DBU
Informante 6	Coordinador Departamento Inclusión

Fuente. Elaboración propia

La participación en este estudio fue absolutamente voluntaria y confidencial. Una vez establecido el rapport a través de estas preguntas iniciales que ya contemplaban aspectos de atención a la diversidad, se organizaron consultas siguiendo el orden de las Dimensiones: Cultura,

políticas y prácticas inclusivas en Educación Superior. Las preguntas fueron discutidas y analizadas conjuntamente con mi tutora de tesis, en función de los resultados obtenidos en la investigación cuantitativa que se realizó con la aplicación den *Index for inclusion* y que reportó resultados que fueron descritos brevemente al iniciar este apartado.

Tabla 48. Preguntas de la entrevista organizada según dimensiones

Culturas Inclusivas	Políticas Inclusivas	Prácticas Inclusivas
¿Para usted en qué consiste la atención a la diversidad?	¿Conoce usted la normativa existente en nuestro país para garantizar la igualdad (¿equidad?) en la educación superior?	¿Considera que su Facultad contempla asignaturas formadas por los nuevos profesionales en atención a la diversidad y elementos de educación inclusiva?
¿Considera que en su Facultad existen las bases para reconocer y atender la diversidad desde los distintos colectivos (Gestores, docentes, estudiantado)?	¿Qué políticas desarrolla su Facultad para garantizar la educación superior a todas las personas, no solamente el acceso sino la culminación de la carrera elegida?	¿Qué competencias considera usted que debe manejar los docentes de su facultad para abordar la diversidad en el aula y en sus asignaturas?
¿Cuáles son los principales retos a los que debe enfrentar la Universidad de Cuenca para avanzar hacia una cultura inclusiva.	¿Conoce o dispone de algunos datos que permitan comprobar el éxito de las políticas inclusivas de su facultad, por ejemplo, número de estudiantes con discapacidad que ingresan y número que finalizan?	¿Cuáles cree que son las competencias que, en este sentido, deben presentar los estudiantes (futuros profesionales) al finalizar su carrera en su facultad para atender la diversidad?

Fuente: Elaboración propia

Las entrevistas se llevaron a cabo mediante video llamada a través de la herramienta zoom para su posterior transcripción. Tuvieron una duración de entre 40 y 60 minutos, variando entre cada uno de los participantes.

6.1 Recolección de la información

Diseñamos una entrevista semiestructurada a partir de las subsiguientes dimensiones: cultura, políticas y prácticas inclusivas. Se organizó la sesión virtual en una fecha y hora acordada

previamente con cada entrevistado. Las sesiones fueron grabadas con el consentimiento explícito de cada participante.

En esta investigación se consideraron los elementos éticos señalados por la American Psychological Association (APA, 2003), referidos a: 1) exponer los objetivos de estudio, 2) considerar el carácter anónimo de los participantes, 3) obtener el asentimiento informado de cada entrevistado, 4) Comunicar que los datos a obtenerse tendrán fines investigativos.

6.2 Análisis de datos

La información de las entrevistas que fue proporcionada por el profesorado y los gestores que participaron procesamos mediante el análisis temático Braun y Clarke (2006), para lo cual se siguió el siguiente procedimiento:

- 1) Transcripción de las entrevistas,
- 2) Definición de una lista de códigos, mediante la codificación de la información obtenida de los participantes
- 3) Ordenación de los códigos teniendo en cuenta las dimensiones del *Index for inclusión*
- 4) Revisión completa de las transcripciones de las entrevistas y códigos
- 5) Revisión de los resultados, analizando pertinencia con los datos obtenidos y los objetivos propuestos en la investigación.

La organización de la entrevista contemplaba primeramente preguntas de ambientación que se enfocaban a consultar sobre la relación que tenía el profesorado participante con la Universidad, la percepción si esta institución ha modificado con el tiempo respecto a la atención a la diversidad, para ello se señalaron tres preguntas para familiarizar a los participantes en el tema de la investigación, siendo las siguientes: ¿Cuándo ingresó usted en la U. de Cuenca? ¿Le pareció una universidad que recogía la diversidad de población de la zona que atendía? ¿Cree que en estos años ha cambiado la Universidad de Cuenca (concretamente su facultad) en atención a la diversidad? ¿Puede poner algún ejemplo?

Tabla 49. Dimensiones y códigos de la educación inclusiva en el contexto universitario

Dimensiones	Secciones	Códigos
Crear Culturas Inclusivas	Construir Comunidad	Organización del entorno que apoye el aprendizaje Estrategias para garantizar el aprendizaje
	Establecer Valores inclusivos	Retos enfrentar diversidad Relaciones entre docentes y estudiantes Pertenenencia a la Universidad
Elaborar Políticas Inclusivas	Desarrollar una Universidad para todas las personas	Accesibilidad Servicios complementarios Investigación y formación docente
	Organizar el Apoyo para atender a la diversidad	Evaluación diferencial Nombramientos y promociones Inducción de docentes y estudiantes nuevos
Desarrollar Prácticas inclusivas	Organizar el proceso educativo	Contenidos responden a la diversidad Organizar espacios y tiempos Competencias docentes
	Movilizar Recursos	Recursos apoyen la inclusión Tutoría Universitaria

Fuente: Tomado de Clavijo y Bautista, 2021.

6.3 Resultados principales

El análisis de las respuestas que proporcionaron los participantes en las entrevistas permitió describir las distintas formas de atender a la diversidad que tienen los docentes en el contexto universitario. La información proporcionada por los entrevistados permite vislumbrar las principales dificultades el avance hacia la educación inclusiva, se encontraron respuestas sobre la organización de las Facultades, el clima inclusivo de la facultad a la que representan, las prácticas inclusivas que se generan en los espacios de aula, las principales barreras a los que se enfrenta el estudiantado y la formación docente para atender a la diversidad, entre otros aspectos vinculados a los indicadores de la inclusión.

La Universidad de Cuenca se describe como una institución inclusiva, los docentes entrevistados la miran desde ese punto como una fortaleza, sin embargo, de acuerdo con la mayoría de entrevistados en el contexto universitario aún persisten procesos de exclusión, estigmas y

discriminación hacia el estudiantado diversos por razones de género, condición de discapacidad, lugar de procedencia u origen, así como también por la identificación étnica, ideológica y credo.

Informante 2. “A pesar de los años, aún tenemos carreras que limitan la participación de las mujeres, son fácilmente visibles que se mantiene carreras para hombres y otras para mujeres”.

Informante 5. “hay cambios, existen avances, pero hace falta mucho, esta facultad por ejemplo no está preparada para integrar una visión de la diversidad, ni en su estructura curricular, mucho menos en su cotidianidad”.

Informante 6. “Hablamos de aceptar y dar respuestas a la diversidad, pero la diversidad sexual por ejemplo aún no lo aceptamos y se generan barreras de participación”.

Al ser consultados sobre la organización del entorno y las estrategias para garantizar el aprendizaje, los participantes señalan que, si bien se organizan actividades para dar respuesta a la diversidad, hacen falta procesos de formación que vengán patrocinados desde la propia universidad para capacitar al profesorado en los contenidos y permitir dar atención a la diversidad. No se puede avanzar en lo que no estén formados, por ello se requiere destinar recursos para capacitar y sensibilizar a la comunidad universitaria sobre el tema.

Si bien los docentes señalan que existen adecuadas relaciones entre el profesorado y los estudiantes a nivel general consideran que aún frecuentan ciertos aspectos organizativos, de formación del profesorado y arquitectónicos que asisten de forma reiterada complicando la participación del estudiantado que presentan diversidad. Estos elementos es lo que se denomina en el Índice como barreras para el aprendizaje y la participación, barreras que están presentes y que determinan los procesos no solo de aprendizaje del estudiantado, sino los de interrelación. Sin duda alguna, desde la visión de los entrevistados una de las barreras complejas que obstaculizan el avance de la educación inclusiva se refiere a la formación del profesorado.

Informante 1. “Hacen falta formación, directrices que orienten la atención a la diversidad, mayor coordinación entre el DBU y los profesores”.

Informante 4. “Existen políticas inclusivas, sin embargo, el reto es formar a los docentes, no solo informar sobre las leyes, sino incluir en las mallas curriculares formación en educación inclusiva”.

Informante 6. “Somos de alguna manera barreras para la inclusión. No creo que falta poco, yo veo que a toda la sociedad hace falta formarnos más en algunas diversidades, la Universidad debería tener formación de pedagogía inclusiva. Entonces, si partimos desde ahí, gestionaríamos un poco de formación en inclusión”

A criterio de los participantes, la falta de formación del profesorado para atender la diversidad constituye una limitante para la educación inclusiva, pues el proceso no incluye solo aceptación de la diversidad sino formación, sensibilización, capacitación, dejando claro que no se requiere solo contar con normativa, sino estar en procesos de formación y actualización constante. Resultado que coincide con varios autores que trabajan la línea de educación inclusiva quienes señalan el valor de la formación del profesorado como un elemento clave para avanzar hacia la inclusión educativa (Benet, 2020; Delgado 2021; García y Contreras, 2019; Rojas et al., 2020).

De igual manera, los docentes coordinadores indican que pese a que el DBU sostiene que existen mecanismos para apoyar y atender la diversidad, en línea con garantizar la accesibilidad, desplegar servicios complementarios como ayudas económicas y asignación de becas a estudiantes con limitaciones económicas y que ven amenazadas su permanencia y continuación en la universidad, además de otros procesos como inducción tanto del profesorado como de estudiantes nuevos, donde se les detalla mecanismos de atención y ayuda al que pueden acceder, existe todavía desconocimiento por parte de la Comunidad Universitaria, incluyendo al profesorado sobre la normativa que tutela la atención a la diversidad, situación que conlleva trabas organizativas y actitudinales y que entorpecen que la normativa existente sea aplicada en su totalidad. De allí que se requieren procesos de socialización de las políticas, de manera que, sobre todo el estudiantado esté informado sobre sus derechos y puedan exigir el cumplimiento de los mismos.

Informante 5. “La Universidad de Cuenca cuenta con normativa como la agenda de igualdad de oportunidades, pero no ha sido construida participativamente, ni la comunidad universitaria la conoce, ni se siente identificada”.

Informante 1. “No existe una normativa propia que se adapte a la diversidad de las carreras, por ejemplo, no es igual Cultura Física que Psicología, las condiciones varían”.

La Universidad de Cuenca, ostenta una normativa que apoya, defiende y garantiza los derechos del estudiantado, normativa que viene determinada por instancias de orden superior que regulan todas las IES, así como también se dispone de normativa interna que acoge los lineamientos

generales y crea sus propios mecanismos para convertir a la Universidad en un espacio acogedor para todos, pese a ello, a criterio de los docentes entrevistados, en las Facultades no se pone en práctica lo que establece la ley, algunos docentes consideran que, si bien la normativa existe, a nivel general cuando se trata de atender la diversidad desde las carreras se complejiza, pues en esos casos se requiere normativa específica para trabajar, por ejemplo, en carreras de Cultura Física, donde las características propias de las disciplinas hace que las condiciones de trabajo sean diferentes a las demás carreras de la universidad.

De igual manera, según la opinión de los entrevistados, la normativa del CES, la LOES, el Reglamento del Régimen Académico, el estatuto Vigente, el Instructivo para garantizar la inclusión no detalla aspectos más puntuales referentes a situaciones concretas de cuidado a la diversidad como: uso de estrategias metodológicas, procesos de evaluación diferenciales, agendas de igualdad de oportunidades que sean construidos con la participación de todos y que permitan poner en práctica los elementos allí propuestos, y que, al ser elaborados sin mayor participación, la normativa queda como existente, pero sin que se le preste mayor atención o no existe el compromiso suficiente para garantizar su aplicación.

Informante 2. “Existen grupos de atención prioritaria, para los cuales hace falta nuevas políticas que garantice la educación de todos y la formación de los docentes sobre las mismas”.

Informante 3. “Existe normativa vinculada a la Universidad en general, pero requerimos instructivos internos para el manejo de las Facultades”

Informante 5. “Es sumamente importante contar con formación científica e información producto de investigación, porque eso permitiría a quienes están tomando decisiones, a quienes están planificando el destino de la Universidad de los próximos 30 años tomar en cuenta para realmente ponerse a tono con las demandas actuales, en temas de derecho a la educación”

Así mismo, se indica que varios de los servicios complementarios que suele ofertar el DBU es desconocido por el estudiantado, varios de ellos no conocen de sus derechos, muchos no quieren ser identificados como estudiantes con discapacidad o diversidad por temor a las etiquetas, la organización de los espacios y los tiempos tampoco consideran la diversidad, algunos creen que los contenidos que se contemplan en las asignaturas no responden a la diversidad, sobre todo las

áreas técnicas, es decir, cuando nos referimos a la sección organizar el proceso educativo hace falta mayores técnicas de apoyo que permita alcanzar la educación inclusiva.

Así mismo, los docentes señalan que pese a socializaciones que se han realizado, en las Facultades se continúa haciendo uso de una terminología desde el enfoque del déficit (discapacitados, necesidades especiales, integración). De acuerdo a las entrevistas se evidencia que algunos docentes aún sostienen que hablar de educación inclusiva es atender la discapacidad y, sobre todo, se enfocan a la discapacidad física, es decir aquella que es visible, por tanto la universidad y las Facultades han promovido adecuaciones sobre todo del espacio físico para garantizar movilidad, acceso, sin embargo, la cuestión que aún queda pendiente tiene que ver con la atención y trabajo con los demás casos de diversidad, referida a diferencias étnicas, de género, credos, condición socioeconómica, lugar de procedencia, problemas psicológicos entre otros.

Informante 2. “Atender la diversidad no depende solo de la buena voluntad, se requiere presencia de políticas, formación de profesionales y manejo adecuado de la terminología para referirse a la diversidad”.

Informante 3. “En muchas Facultades las mujeres exigen participar de todas las actividades, incluso cuando están embarazadas, entonces la diversidad es garantizar participación a todos los que acceden a la universidad, mujeres, estudiantes de sectores rurales, entre otros”.

Informante 4. “Visibilizar todas las diversidades es responsabilidad de la universidad, reconocer el trabajo de los docentes coordinadores, ofertar atención más humana incluso desde el personal administrativo, garantizar el buen trato a todos”.

Todos estos resultados permiten indicar que la accesibilidad y la permanencia del estudiantado con discapacidad o diversidad es complejo por la desinformación, la falta de orientaciones que les permita ubicarse en la universidad, en su funcionamiento. De los resultados consultados en las entrevistas, se llega a establecer que incluso los gestores de la universidad no disponen de datos concretos de atención que permitan analizar el despliegue de las políticas inclusivas en sus espacios de trabajo. Varios de ellos consideran que no existen suficientes recursos que apoyen la inclusión, que en algunos casos los recursos se destinan a otros aspectos, si bien existen políticas concretas, el tema de la inclusión aún no está presente por sobre otros procesos.

La diversidad de las personas en las IES sigue viéndose como una limitación, actualmente varios grupos que se reconocen como diversos buscan hacer respetar sus derechos y exigen

respuestas concretas desde la universidad, si bien, desde los espacios de gestión se han propuesto algunas medidas sobre todo vinculadas a ayudas económicas u otras que pretenden garantizar la educación de aquellos estudiantes que tienen limitaciones económicas y que se ven afectados de continuar sus estudios superiores, en la práctica hacen falta mayores elementos de atención a la diversidad como procesos de socialización, capacitación de administrativos para atender al estudiantado diverso, tutoría universitaria, organización de espacios y tiempos, considerar contenidos que respondan a la diversidad, formación del profesorado en competencias necesarias para reconocer y respetar las diferencias y sobre todo el compromiso de autoridades y gestores para apoyar y gestionar recursos encaminados a conseguir una universidad inclusiva.

Informante 1. “Los docentes deben estar formados en manejo de la inclusión, motivación y empatía”

Informante 2. “Por muchos años la universidad no ha tenido ingreso de estudiantes con discapacidad, de allí que o se haya exigido formación de los docentes”

Informante 6. “Todos los profesionales de las distintas carreras deberían, conocer y respetar la diversidad, además de formarse y disponer de competencias en educación inclusiva”.

Informante 5. “Varias asignaturas que podrían servir de marco para la formación integral teórica en derechos humanos y en diversidad, empezando por la asignatura que se denomina derechos humanos, lo importante es empezar, lo importante es generar formación, visualizar esa necesidad de formación y la necesidad de modificar mallas con la finalidad de garantizar la formación en un tema fundamental del tiempo actual”.

Vale la pena también mencionar, que de acuerdo con nuestros entrevistados, otra de las barreras complejas y que obstaculiza el avance del estudiantado en sus procesos de aprendizaje, es el exceso de trámites al que se ven enfrentados en el momento de solicitar ayudas de cualquier tipo, esta condición hace que el estudiantado diverso o que poseen alguna discapacidad no deseen ser identificados, porque sienten que son revictimizados o simplemente etiquetados como diferentes, evidenciándose en estos casos que a más de las barreras físicas son las actitudinales las que se constituyen en mecanismos que obstaculizan en mayor medida el proceso de educación inclusiva.

Pese a los avances que ha tenido la Universidad de Cuenca en los últimos años, referida sobre todo a la implementación de condiciones físicas que garanticen la accesibilidad y movilidad del estudiantado, aún se encuentran grandes barreras físicas que no permiten la plena participación.

Como universidad aún es visible percibir que se mantienen elementos que obstaculizan la movilidad del estudiantado, por ejemplo, edificios antiguos, falta de rampas, inadecuados sanitarios, secretarías distantes, aulas en pisos altos sin ascensor, espacios reducidos, mobiliario en mal estado entre otras.

A ello se suma la ausencia de asignaturas que permitan a los futuros profesionales formarse en educación inclusiva, en casi la totalidad de mallas curriculares de las carreras ofertadas en cada una de las doce Facultades no se evidencia a simple vista asignaturas que permita formarse en competencias para dar cuenta de la respuesta a la diversidad. Del profesorado que participa en las entrevistas, solo dos comentan que en las mallas de algunas carreras de su facultad si se oferta ciertas asignaturas vinculadas con la educación inclusiva, los demás participantes reflexionan sobre la necesidad urgente de incorporar temas vinculados a conocer, respetar y atender la diversidad.

Informante 2. “Contamos con asignaturas para formación, sin embargo, hace falta que los docentes desarrollen prácticas inclusivas que garanticen el aprendizaje de todos”.

Informante 3. “Si bien existen asignaturas que observan elementos de educación inclusiva, requerimos mantener reuniones con el DBU, para organizar elementos de inclusión y coordinar los procesos de manera adecuada”.

Informante 5. “No existen asignaturas que vislumbren contenidos vinculados a educación inclusiva, ni se cuenta con un plan de acompañamiento individual, ni estrategias para atender la diversidad”.

Informante 6. “Siempre va a partir de una idea que la sociedad, en este caso la institución, construye en torno al ser humano, ahí se van a combinar las actitudinales, las físicas, las arquitectónicas, pero primero pasa por una cuestión actitudinal; si uno piensa en la Universidad de Cuenca, en los accesos físicos yo siento que no esté suficientemente pensado para una persona con discapacidad; físicamente la estructura en la mayoría de facultades no es pensada en la diversidad”

Para los docentes entrevistados hablar de estudiantado diverso es comprender que en la práctica diaria existen estudiantes que presentan diferencias, no solo de tipo físico, sino que además existen diferencias emocionales, psicosociales, de género, de credo, ideologías, condición de discapacidad entre otras, y que sin duda alguna las que se han prestado mayor atención en los últimos tiempos son las discapacidades visibles, aquellas que son evidentes y que los demás podemos establecer respuestas y acciones claras, sin embargo, se cuestionan sobre ¿qué pasa con aquellas diversidades

que no se ven, que no son visibles a simple vista a los demás, cómo deberíamos actuar en esas circunstancias?

Es así que, de acuerdo a las entrevistas realizadas a los docentes coordinadores de las facultades, en síntesis, encontramos que las personas que más contacto tienen con la diversidad manifiestan que en la Universidad de Cuenca, si bien se cuenta con normativa que busca garantizar la inclusión del estudiantado diverso, hace falta acciones que permitan a la Institución avanzar hacia la concreción de una Cultura Inclusiva. Para los profesionales consultados, la poca información sobre la normativa, la necesidad de construir la misma con la participación de toda la comunidad universitaria y la propuesta de socializar periódicamente, son situaciones que restringen el desarrollo de una cultura incluyente.

De igual manera, las personas entrevistadas coinciden en señalar que la falta de formación del profesorado en atención a la diversidad se constituye en un elemento que obstaculiza el avance de la educación inclusiva, por lo que resulta fundamental promover procesos permanentes de capacitación en temáticas vinculadas a atención a la diversidad. Uno de los principales retos a los que deben apuntalar sus gestores se vincula con la formación del profesorado, con la necesidad de sensibilizar a la comunidad universitaria sobre la inclusión educativa y en menor medida y no menos importante se debe apuntar también a la modificación de la estructura física para garantizar la accesibilidad y adaptabilidad.

Así mismo, sostienen que las políticas inclusivas deben construirse en función de los aportes que se consiga de los distintos miembros de la comunidad universitaria, las políticas no deben ser aisladas ni construidas desde los gestores, las políticas cuando son construidas con la participación mayoritaria cuentan con el compromiso general para vigilar su cumplimiento.

Finalmente, los participantes consideran que la comunidad universitaria en su conjunto debe generar condiciones para garantizar la educación como un derecho de todas las personas, comprometiendo a todos los estamentos y sin esperar respuesta del Estado. Este desafío requiere mayores y profundas reformas que permitan cambiar los sistemas educativos, con la pretensión que den respuesta a la diversidad de estudiantado, en la promoción de las tres dimensiones referidas a la educación inclusiva.

7 CONCLUSIONES

La educación inclusiva se presenta como la actual apuesta de las instituciones de educación superior, fundamentada en tres principios cardinales: presencia, participación y aprendizaje, buscando garantizar el derecho básico a una educación conjunta de todo el estudiantado independientemente de condiciones personales, culturales o sociales. La inclusión hoy por hoy, se ha convertido en un término común en diferentes espacios del sistema educativo. En la práctica es un vocablo ‘resbaladizo’ donde cada institución apuesta por algún aspecto que le resulte relevante. En todo caso, el denominador común de la educación inclusiva apunta a reducir la exclusión social y a garantizar el derecho básico de la educación para todas las personas.

La inclusión educativa es un proceso que tiene que ver con la accesibilidad, la participación y la culminación de los estudios de todo el estudiantado que ingresa al sistema educativo, no se centra en determinadas minorías o grupos específicos de estudiantes, dispone más bien una atención especial en aquellos que puedan estar en riesgo de ser excluidos o marginados del proceso educativo. Hablar de atención a la diversidad es convencernos de que tenemos características que nos asemejan y otras que nos distinguen, por tanto, la universidad inclusiva deberá desarrollar un sistema que considere la diversidad.

El proceso de educación inclusiva en el contexto de la ES se convierte en una tarea no muy fácil y que en la práctica necesita el compromiso de todos los integrantes de la comunidad universitaria, actualmente constituye todo un reto a la que nos enfrentamos como profesorado de las IES, puesto que implica transformar la cultura, las políticas y las prácticas de la institución para atender a la diversidad del estudiantado, haciendo mención a la paridad de oportunidades efectiva y real, mediante la generación de medidas que contribuyan al acceso, la permanencia y la culminación de la carrera elegida al momento de ingresar a la universidad.

La educación inclusiva es un concepto en evolución, alude a la participación de todo el estudiantado sin distinción de raza, nivel socioeconómico, lugar de procedencia, género, condición de discapacidad, religión, circunstancias familiares, situaciones personales, por tanto es un proceso en donde participan profesorado, estudiantes, administrativos, padres de familia, comunidad educativa en general, pretende eliminar los procesos excluyentes del sistema educativo y procura ofrecer una educación de calidad a todo el estudiantado, mediante la reestructuración de la institución educativa en relación con las políticas, culturas y prácticas inclusivas.

Los resultados de la investigación señalan un margen de mejora respecto a la situación de las culturas, políticas y prácticas inclusivas en la Universidad de Cuenca.

Si bien hemos encontrado tanto en la normativa, como en la percepción general de docentes y estudiantes una situación en claro avance positivo hacia la inclusión, no podemos dejar de comentar que algunos datos indican que no todas las personas se sienten acogidas, ni sienten que tienen garantizada su participación. Se siguen percibiendo barreras, en un sentido amplio, que impiden contemplar de manera óptima a la Universidad como un espacio de inclusión y participación.

Encontramos, pues, una percepción favorable en torno a la necesidad de crear culturas inclusivas que permitan a toda la comunidad educativa sentirse acogida. Todo ello teniendo en cuenta que, como hemos visto ya existe un esfuerzo normativo para avanzar hacia una Universidad más inclusiva. Esta cuestión requiere el mantenimiento de sinergias coordinadas desde el Rectorado, el Departamento de Bienestar Universitario (DBU), las Facultades y los distintos departamentos, como se desprende del análisis realizado a las entrevistas. No se puede alcanzar políticas inclusivas sin el apoyo de todos los actores de la comunidad universitaria y de actuaciones coordinadas.

A tenor de los resultados del cuestionario, reforzados por el análisis de las entrevistas, es necesario incidir en acciones para afianzar las prácticas relativas a la inclusión dentro de la universidad. Consideramos, de conformidad a los análisis realizados de la normativa que, si bien el avance en las últimas décadas es significativo, es necesario realizar un esfuerzo tanto para su divulgación como para asegurar y valorar su cumplimiento. En este sentido es esencial realizar aportes en positivo, repensando formas de apoyo que se brinda al estudiantado y sobre todo proponer nuevas formas de enseñanza, tutorización y evaluación que responda a la diversidad. Entendemos que esta cuestión, a la luz de la diferencia entre Facultades, merece la pena generar acciones focalizadas.

Con los resultados obtenidos en cada sección y en las dimensiones podemos indicar que, tanto el profesorado como los estudiantes perciben que la universidad despliega algunas acciones para establecer valores y prácticas inclusivas, pero de igual manera, nos permitimos señalar que todavía se percibe escasez de gestiones que contribuya a disminuir las prácticas de discriminación que pueden presentarse en las distintas Facultades.

Encontramos que los docentes no siempre cuentan con el conocimiento suficiente para orientar su quehacer hacia una educación inclusiva. Este hecho redundando no solo en la actuación dentro del aula si no el resto de las esferas de la vida universitaria. El hecho de no contar con los conocimientos sobre el desarrollo de procesos de inclusión implica la necesidad de un mayor esfuerzo por parte de la Universidad y sobre todo conlleva la necesidad de generar procesos de capacitación urgente al profesorado que permita actualizarse en el tema y dar respuesta a la diversidad.

Tras analizar la documentación de las Facultades, encontramos que en contadas ocasiones aparece un tratamiento suficiente y eficaz de la diversidad y la educación inclusiva. El análisis de la normativa y los sílabos nos ha permitido observar que en las carreras vinculadas al área social contemplan asignaturas afines con temáticas de atención a la diversidad, siendo también las que obtienen mejores resultados en el análisis del cuestionario. Cuestión que obviamente está relacionada con los conocimientos y predisposición tanto del profesorado como de los mismos gestores académicos. Estas cuestiones son relevantes, además, al observar una especie de contradicción, es decir mientras se percibe la universidad como el espacio que genera acciones para disminuir prácticas de exclusión, a la vez se constata que hace falta avanzar hacia la inclusión educativa. Encontramos la necesidad de adecuar los contenidos, modificar procesos de evaluación, organizar el tiempo y los espacios para dar respuesta a la diversidad, es decir proponer sílabos que contemplen elementos de atención a la diversidad, los mismos que se encuentren desglosados en los elementos curriculares de cada asignatura.

El papel de cada Facultad es muy relevante y hemos podido comprobar que tanto estudiantes como docentes valoran la Facultad como un contexto adecuado para avanzar en la política pública y la solución de problemas que puede presentar la sociedad. Por tanto, el hecho de que sean espacios donde no solo se forme en inclusión, sino que además se viva es una cuestión sobre la que las Universidades deben avanzar con paso decidido.

En función de este propósito debemos considerar el rol protagónico que tiene el profesorado con miras a lograr ser Facultades más inclusivas. Cada uno de los docentes puede aportar una visión diferente a partir de su experiencia y conocimiento y esto puede variar dependiendo de la facultad a la que pertenece el profesorado participante de este estudio.

En nuestra investigación, hemos podido advertir que las visiones más críticas a la hora de evaluar las políticas, culturas y prácticas inclusivas se encuentran entre los profesionales que gestionan la principal instancia que coordina los procesos de inclusión de todo el estudiantado dentro de la Universidad de Cuenca. Esto puede deberse a que, a raíz de su mayor conocimiento y experiencia sobre los casos de atención a la diversidad, logran identificar un mayor número de elementos que afectan la participación y los logros de aprendizaje del estudiantado que presenta diversidad. Al ser profesionales que coordinan el DBU conocen mejor las características internas de la universidad, sus fortalezas y debilidades a la hora de dar respuesta a la diversidad, así como las posibilidades reales de garantizar una educación inclusiva y de calidad a todo el estudiantado.

Finalmente, podemos concluir que, los docentes perciben como positiva la necesidad de elaborar políticas, generar culturas y desarrollar prácticas inclusivas dentro de la Universidad de Cuenca, para ello se demanda la participación de los principales actores como son autoridades, docentes, administrativos y estudiantado, cuyo accionar apoyará la construcción de un espacio inclusivo. De igual manera todos los resultados y análisis efectuados avalan la pertinencia de elaborar programas de formación docente para hacer frente a la diversidad, puesto que los profesores constituyen uno de los elementos claves que contribuyen a que la universidad avance hacia la generación de una institución inclusiva.

8 Propuesta Formativa

Este trabajo de investigación lo hemos realizado bajo la premisa de que la investigación debe generar resultados que sean devueltos a la sociedad. Para complementar todo lo propuesto y, considerando los resultados obtenidos que reflejan la necesidad de avanzar en un plan efectivo de formación en educación inclusiva, nos permitimos proponer algunas recomendaciones y pautas para que la universidad pueda perfilar un plan de formación para el profesorado universitario, todo ello con la finalidad de plasmar lo propuesto en el objetivo general que indica: Evaluar la educación inclusiva en tres dimensiones: creación de culturas, generación de políticas y desarrollo de prácticas inclusivas de la Universidad de Cuenca para diseñar programas formativos orientados a docentes universitarios.

Las conclusiones obtenidas en el estudio empírico validan el planteamiento de procesos formativos que permitan al profesorado manejar temas referidos a la atención a la diversidad y a la educación inclusiva, lo que ofreceremos a continuación son algunas recomendaciones para facilitar a los gestores, la generación de una propuesta formativa, con la finalidad de contribuir a la mejora de las competencias del profesorado universitario que en la práctica diaria apueste a garantizar la educación como un derecho fundamental de todas las personas.

Si pretendemos avanzar hacia una universidad inclusiva, la formación del profesorado es fundamental, necesitamos contar con un plan de capacitación, donde se trabaje estrategias enfocadas a que todos los integrantes de la comunidad universitaria se sientan acogidos. En este gran reto, que requiere una especial atención de las autoridades universitarias, de los coordinadores de espacios de Bienestar Universitario y del compromiso de cada uno de los docentes corresponsables de garantizar los procesos inclusivos, nos permitimos sugerir un perfil de propuesta, sustentada en los resultados de la investigación.

8.1 Capacitación del profesorado inclusivo

Hemos indicado la necesidad de formar al profesorado en competencias vinculadas a la educación inclusiva, este planteamiento pedagógico constituye una apuesta a la que debe enfrentar las universidades, sustentándonos en la idea de que las competencias implican poder usar el conocimiento en la realización de acciones educativas que dé respuesta a la diversidad. El

profesorado universitario necesita estar preparado en forma interdisciplinaria, buscando favorecer el desarrollo social y emocional de su estudiantado.

En este sentido y considerando los resultados expuestos en la investigación, sugerimos que la capacitación general del profesorado incluya varias temáticas que permitan atender la diversidad y dar respuestas a las diferencias del estudiantado, diferencias que pueden presentarse en el salón de clase y que requieren respuesta.

Por ello, planteamos los siguientes elementos vertebradores de una formación en este sentido y entendemos que más allá de las evidencias obtenidas en la investigación circunscrita en la Universidad de Cuenca, podría ser generalizable a cualquier institución de ES:

a) Formación obligatoria para todos los docentes de nuevo ingreso en torno a:

- Normativa de la Universidad relativa a la inclusión
- Departamentos, planes y programas relacionados con la inclusión
- Conceptos generales de educación inclusiva.
- Elementos relativos a la docencia e investigación en educación inclusiva.
- Organización de apoyos dentro y fuera de las instituciones educativas.
- Bienestar Universitario y desarrollo integral de todos los miembros de la comunidad universitaria
- Derechos humanos y Objetivos de Desarrollo Sostenible
- Inclusión educativa, interculturalidad, reconocimiento de la diversidad.
- Eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación.
- Modelos de evaluación para dar respuesta a la diversidad

Recordemos además que la Agenda 2030 contempla la importancia de que los sistemas educativos respondan a las necesidades de formación del profesorado, con la finalidad que, una vez formados éstos, se conviertan en los principales promotores de cambio y contribuyan en la consecución de una educación de calidad, equitativa e incluyente. El programa de formación en principio podría ser genérico, más adelante podrían sumarse procesos de actualización en función de los resultados de evaluación. La recomendación sería que la Universidad pueda manejar de manera constante un programa de formación en educación inclusiva.

La formación del profesorado en educación inclusiva permitirá su intervención y trabajo con la diversidad del estudiantado, provocando con ello mejorar la calidad de la institución al convertirla en un espacio acogedor, donde no solo se apueste por el conocimiento, sino por el desarrollo de prácticas, partiendo del reconocimiento de la existencia de grupo heterogéneos.

La propuesta se deberá concretar con la colaboración del Departamento de Bienestar Universitario y las coordinaciones de Facultad.

La existencia de un Departamento encargado de velar por el bienestar universitario consideramos que es una garantía de éxito para los programas de formación. Encontramos imprescindible que este Departamento sea el principal responsable en la formación de profesorado, en el reconocimiento de la diversidad, en la socialización de estrategias de inclusión y sobre todo en la elaboración de políticas que se constituya en un apoyo para la inclusión educativa, por ello un segundo momento de capacitación podrían trabajarse las temáticas que surgen de la encuesta efectuada en cada una de las Facultades.

b) Capacitación de los docentes contextualizada según las necesidades y situación de cada Facultad y/o Titulación.

- Igualdad de derechos en la educación superior (Conocimiento de la normativa de la inclusión en ES)
- Estrategias para prevenir riesgos sociales
- Estrategias para disminuir prácticas discriminatorias
- Estrategias para eliminar barreras al aprendizaje y la participación
- Estrategias para prevenir relaciones de abuso de poder o bullying
- Uso de los recursos para apoyar e aprendizaje y la participación.
- Procedimientos de evaluación motivadora y de retroalimentación (mejora).
- Promoción de conductas sociales positivas y solidarias.

9 Limitaciones e implicaciones futuras de la investigación doctoral

Pese a los importantes hallazgos resultantes de esta investigación relacionada con la evaluación del profesorado y estudiantes, sobre culturas, políticas y prácticas inclusivas, nos hemos encontrado también con limitaciones que nos permitimos señalar:

- El uso del instrumento denominado *Index for Inclusion adaptado a la Educación Superior* presentó una adecuada fiabilidad y validez, sin embargo, no se encontraron mayores investigaciones que utilicen el instrumento en el contexto de la educación universitaria, como si existen estudios en educación básica y el bachillerato. Es decir, si bien, existe abundante literatura sobre el *Index for inclusion*, la adaptación del mismo a la ES está en proceso, de contar con investigaciones y resultados obtenidos a nivel superior posibilitaría contar con datos que permita apreciar resultados y encontrar respuestas a lo obtenido en nuestra investigación en las distintas secciones del instrumento aplicado.
- El diseño de investigación planteado conllevó también la realización de análisis documental y ejecución de entrevistas. En el análisis documental dependíamos exclusivamente de la información que estuvo publicada en línea (página web de la universidad), de acuerdo con las fechas de consulta. Es posible que esta información se esté continuamente actualizando, por la dinámica misma de la página de la universidad, aquello puede presentar cambios con relación a la información analizada en este apartado.
- La realización de grupos focales que estuvieron programados de acuerdo con el plan de investigación para el año 2020, en principio iban a trabajarse en modalidad presencial, con la participación del profesorado, estudiantes y autoridades (gestores) de la institución. Ante la emergencia sanitaria ocasionada por la COVID 19, hemos modificado la actividad y se han ejecutado entrevistas con docentes, docentes coordinadores del DBU y con gestores de esta instancia, con la finalidad de conocer la organización de las Facultades y como éstas se encuentran trabajando y avanzando en las distintas dimensiones que sugiere el *Index for Inclusion*. Desarrollando las entrevistas de manera virtual y no presencial se perdieron algunos detalles vinculados a reacción de los participantes, interacciones entre ellos, espontaneidad de las respuestas, entre otros aspectos.

En cuanto a las futuras implicaciones de esta tesis doctoral sustentada en la educación inclusiva, la sostenibilidad, la equidad y todas las dimensiones que trabajadas desde el contexto universitario posibilitan avanzar hacia la inclusión, garantizando la educación como un derecho para todo el estudiantado, todo ello bajo la coordinación de las IES como parte de su responsabilidad social con las generaciones presentes y futuras, presentamos algunas implicaciones prácticas que se desprenden en función de las dimensiones de la educación inclusiva y la ES como aspectos que deben emprenderse para contribuir a las aspiraciones referidas a educación, contempladas en la agenda del 2030.

- Generar una cultura inclusiva, construir políticas y desplegar prácticas inclusivas son dimensiones que deberían ser consideradas en procesos de formación para el profesorado. En este sentido, las Facultades tienen una importante gestión referida a planes de formación para docentes en temas vinculados a educación inclusiva, pero sobre todo que se considere las falencias o la percepción menor en las dimensiones o secciones investigadas en este estudio.
- Revisión de los programas académicos con la finalidad de incluir unidades temáticas referidas a educación inclusiva y atención a la diversidad, contenidos que permita al estudiantado de las diferentes carreras formarse en la temática y contribuir al logro de una universidad inclusiva. Conocemos que es importante contar con políticas que den paso a la educación inclusiva, pero no es menos cierto que se requieren procesos de formación del estudiantado en temas referidos al hecho de garantizar la educación como un derecho fundamental del ser humano.
- Promover grupos de investigación para continuar investigando aspectos vinculados con la inclusión educativa. En las distintas Facultades, es necesario disponer de una línea de investigación, que cuente con un equipo de investigadores que de manera activa se acerquen a la realidad, proporcionen información sobre los procesos de atención a la diversidad, brinden asesoramiento de cómo avanzar hacia una universidad inclusiva y trabajen de manera coordinada con el Departamento de Bienestar Universitario en la generación de políticas inclusivas, que determina en gran medida el avance de una cultura universitaria inclusiva.
- Ampliar la investigación cualitativa al estudiantado de la universidad con la selección de un importante muestra de las distintas Facultades se garantizaría la participación del

estudiantado y se contaría con mayores elementos de análisis, puesto que, al igual que el trabajo realizado con el profesorado, conocer sobre el proceso de atención a la diversidad desde la voz de los principales agentes del proceso educativo constituye una importante línea de investigación actual, no solo por conocer sus percepciones, sino para obtener información objetiva que permita incorporar las demandas de este sector en las políticas institucionales.

- Consideramos que para avanzar hacia la creación de una universidad inclusiva se requiere: combinar los procesos de docencia, gestión e investigación. Para ello avanzar en propuestas de formación del profesorado, gestionar políticas de inclusión educativa y promover culturas inclusivas sustentados en resultados de investigación será esencial en la aspiración de convertir a la Universidad de Cuenca en un IES inclusiva.

10 RECOMENDACIONES

Considerando que la investigación proporciona datos y resultados que deberían ser devueltos a la comunidad y de alguna manera a la sociedad, con la finalidad de contribuir con recomendaciones que permitan mejorar las dimensiones de la inclusión educativa, proponemos dentro de esta investigación doctoral las siguientes recomendaciones:

- Avanzar hacia una universidad inclusiva, equitativa y menos excluyente tal como conmina los ODS propuestos en la Agenda 2030, planteados sobre todo en el objetivo 4 referido a educación, precisa de profesionales con un alto nivel de compromiso y de formación. En este sentido consideramos necesaria, dados los resultados, la formación inicial y continua de todos los docentes de las IES para que asuman su rol protagónico en la consecución de una cultura inclusiva en la universidad. . En el mismo plano es necesario diseñar programas de formación continua que permitan al profesorado contar con las herramientas metodológicas para el desarrollo de prácticas inclusivas tanto dentro como fuera del aula.
- Considerar como referencias estos resultados obtenidos de las evaluaciones desde la percepción tanto del profesorado, como de estudiantes de la universidad, sobre todo cuando se realicen controles de manejo de inclusión y atención en la diversidad en cada una de las Facultades, así como también socializar los resultados con los miembros de

la comunidad universitaria, con el propósito de partir de datos concretos, reales y plantear propuesta de mejoramiento en función de estos resultados.

- Si pretendemos conocer mejor los elementos vinculados a la educación inclusiva, será importante que se pueda recoger la opinión de todos los agentes que conforman la comunidad universitaria. Se recomienda ampliar la muestra a demás actores, entre ellos autoridades y administrativos con la finalidad de obtener más información sobre los elementos de atención a la diversidad que maneja la Universidad de Cuenca.
- Evaluar la percepción desde la valoración del estudiantado diverso, es decir desde la opinión de los estudiantes en condiciones de discapacidad y auto identificados dentro de los distintos grupos minoritarios considerados diferentes, con la finalidad de conocer desde las vivencias personales cómo se realizan los procesos de inclusión educativa dentro de la Universidad de Cuenca.

11 REFERENCIAS

- Acedo, C. y Opertti, R. (2012). Educación Inclusiva: de focalizar grupos y escuelas a lograr una educación de calidad como el corazón de una Educación para Todos (EPT). Buenos Aires ISBN: 978-84-15295-00-6 <https://bit.ly/3EAuPn9>
- Ainscow. M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). Improving schools, developing. Nueva York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203967157>
- Alba, D. (2017). Hacia una fundamentación de la sostenibilidad en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*. OEI/CAFU. 73, 15-34. <https://bit.ly/39oBdTI>
- Almeida, M. y Angelino, M. (2014). De la inclusión educativa como política a la ética de la hospitalidad. Notas para el debate. *Psicología, Conocimiento y Sociedad* 4(2)10-27 <https://bit.ly/3fDp7pu>
- Álvarez, P. y López, D. (2015) Atención del profesorado universitario a estudiantes con necesidades educativas específicas. *Educ. Educ.*, 18(2), 193-208. <https://bit.ly/3pDKP18>
- Amaro, M., Méndez, J. y Mendoza, F. (2014). Un estudio de las características profesionales del docente universitario para atender a la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 8(2) 199-216. <https://bit.ly/3IJOJEO>
- American Psychological Association. (2003). Principios éticos de los Psicólogos y Código de Conducta. Ibis International Information System. <https://bit.ly/3HYFCrV>
- Angenscheidt, L. y Navarrete, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias Psicológicas*, 11(2), 233-243. <https://bit.ly/37TuC3i>
- Asamblea Nacional. (2010). Ley Orgánica de Educación Superior LOES. Función ejecutiva de la Presidencia de la República. Editorial Lexis S.A. documento digitalizado. <https://bit.ly/3EB6vkT>
- Aznar, P. y Barrón, A. (2017). El desarrollo humano sostenible. Un compromiso educativo. *Ediciones Universidad de Salamanca*. 29, 25-53. <https://bit.ly/3yFX4AB>
- Azorín, C. (2018). Percepciones docentes sobre la atención a la diversidad: propuestas desde la práctica para la mejora de la inclusión educativa. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(1) 173-188. <https://bit.ly/3owBzNa>

- Barrio de la Puente, J. (2008). Hacia una Educación Inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación* ISSN: 1130-249620 (1) 13-3. <https://bit.ly/3owdeXG>
- Bartolomé, D., Martínez, L. y García, V. (2021). La inclusión en la educación superior ecuatoriana: algunas iniciativas. *Revista Espacios* (42) 57- 68. <https://bit.ly/3AbfqrM>
- Bautista-Cerro, M.J. y Díaz González, M. J. (2017). La sostenibilidad en los grados Universitarios, presencia y coherencia. *Revista Interuniversitaria*. Ediciones Universidad de Salamanca.161-187. <https://bit.ly/3yB7odc>
- Bello, J. y Guillén, G. (2019). Educación Inclusiva. Un debate necesario. Universidad Nacional de Educación UNAE. <https://bit.ly/3GyVEss>
- Benet, A. (2020). Desarrollo de políticas inclusivas en la educación superior. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*. (7) 1-23. <https://bit.ly/3nCcfEw>
- Bermeosolo, J. (2010). Psicopedagogía de la diversidad en el aula. Editorial: Alfaomega. ISBN 10: 6077854697
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). Índice de inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. UNESCO: CSIE. <https://bit.ly/332mlqN>
- Booth, T. and Ainscow, M. (2011). Index for Inclusion: developing learning and participation in schools; (3rd edition). Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE). Traducción y adaptación: Gerardo Echeita, Yolanda Muñoz, Cecilia Simón y Marta Sandoval Consorcio para la educación inclusiva (2015). <https://bit.ly/3Iu2wc7>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. 1-13. <https://bit.ly/3IHXIWW>
- Booth, T., Simón, C., Sandoval, M., Echeita, G., y Muñoz, Y. (2015). Index for inclusion. Guía para la educación inclusiva. Promoviendo el aprendizaje y la participación en las escuelas: nueva edición revisada y ampliada. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(3), 5-19. <https://bit.ly/3rJGbBJ>
- Briñol, P., Falces, C. y Becerra, A. (2007). Actitudes. En J.F. Morales, E. Gaviria, M.C. Moya, e I. Cuadrado. *Psicología Social* (pp.457-490). Madrid: McGraw-Hill. <https://bit.ly/33aitUX>
- Calvo, M. y Verdugo, M. (2012). Educación inclusiva, ¿una realidad o un ideal? *Edetania*, ISSN:0214-8560. (41), 17-30. <https://bit.ly/3DxwdFC>

- Carpio, D., Romero, H., Intrango, G., Arellano, F y Troya, B. (2020). Liderazgo docente y la inclusión educativa en la educación superior. *Salud y Bienestar Colectivo* 4(1): 69-83. <https://bit.ly/3pxZESZ>
- Carvajal-Osorio, M. (2015). Política de discapacidad e inclusión de la Universidad del Valle: un proceso participativo». *Sociedad y Economía*, (29) 175-201. <https://bit.ly/3pzfiOa>
- Casalvázquez, G. (2015). Educación para el desarrollo sostenible: una nueva mirada para abordar los problemas desde la educación permanente. *Educación & Innovación*. 1-10. <https://bit.ly/338KEUe>
- Casanova, M. A. (2017). Educación inclusiva en las aulas. Madrid: La Muralla, Educatio Siglo XXI, 36(1)259-262. <https://bit.ly/3ovypcn>
- Casanova, M.A. (2018). Educación Inclusiva: ¿Por qué y para qué? *Revista Portuguesa de Educação*, 31(Especial), 42-54. <https://doi.org/10.21814/rpe.15078>
- Castellanos, C., Gutiérrez, A. y Castañeda, J. (2018). Actitudes hacia la discapacidad en educación superior. *Revista Inclusión y desarrollo*, 5(2), 157-169. <https://bit.ly/3a6gmF6>
- Castillo, P. y Miranda, C. (2018). Actitud hacia la Inclusión de los Estudiantes de Pedagogía de una Universidad Estatal Chilena. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 133-148. <https://bit.ly/3FPEFmm>
- CEPAL. (2016). La matriz de la desigualdad social en América Latina. I Reunión de la mesa Directiva de la conferencia Regional sobre Desarrollo Social. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Naciones Unidas. <https://bit.ly/3y2cpt1>
- Chiroleu, A. (2012). Políticas de educación superior en América Latina en el siglo XXI: ¿inclusión o calidad? *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20(13). <https://bit.ly/31F5mBq>
- Clavijo, R. y Bautista-Cerro, M.J. (2022). Concepciones de docentes y gestores sobre las políticas, culturas y prácticas inclusivas en la Universidad de Cuenca. *INNOVA Research Journal*, 7(2), <https://bit.ly/3wPQRuI>
- Clavijo, R., López, C., Mora, Ortiz, W., y Cedillo, C. (2016). Educación Inclusiva en Cuenca: Actitudes, Prácticas y conocimientos docentes. Cuenca: Universidad de Cuenca. <https://bit.ly/3Ey0h5p>

- Colmenero, M. (2015). Caminando hacia una educación inclusiva. Caminando hacia una sociedad inclusiva. *Iniciación a la investigación*. 6(4), 1-18. <https://bit.ly/31C897h>
- CONADIS. (2012). Ley Orgánica de Discapacidades. Quito: CONADIS. <https://bit.ly/3DCcnJo>
- CONADIS. (2017). Agenda Nacional para la Igualdad de Discapacidades 2017 – 2021. Plan Nacional de Discapacidades. <https://bit.ly/3Iro0Xb>
- Conde, A. (2013). Percepción de la inclusión educativa entre el profesorado de la facultad de ciencias de la educación de Granada: un estudio exploratorio. *ReiDo Crea. Revista electrónica de investigación Docencia Creativa*. (2) 233-238. <https://bit.ly/3IqZFRt>
- Congreso Nacional. (2003). Código de la niñez y adolescencia. Quito: Registro oficial. <https://bit.ly/3EBVRKJ>
- Consejo de Educación Superior. (2013). Reglamento de Régimen Académico Consejo de Educación Superior. Registro Oficial Edición Especial 854. Lexis Finder. <https://bit.ly/3y46IdR>
- Consejo Universitario (2019). Estatuto de la Universidad de Cuenca. Documento aprobado en el seno del Consejo Universitario de la Universidad de Cuenca.
- Constitución de la República del Ecuador. (2008). Quito: Corporación de Estudios y publicaciones. <https://bit.ly/3IJ1UpE>
- Corral, K., Villafuerte, J., y Bravo, S. (2015). Realidad y Perspectiva de la Educación Inclusiva de Ecuador. Percepciones de los Actores Directos al 2014. *Investigación Cualitativa en Educación*. (2), 582-587. <https://bit.ly/3rGvWhv>
- Cotán, A. (2017). Educación inclusiva en las instituciones de educación superior: narrativas de estudiantes con discapacidad. *Revista Española de Discapacidad*, 5 (I), 43-61. <https://bit.ly/3Mnu0Sw>
- Crisol Moya, E. (2019) Hacia una educación inclusiva para todos. Nuevas contribuciones. *Revista de currículum y formación del profesorado*. 23(1) 1-9 <https://bit.ly/3sDYCHz>
- Cruz, R. (2018). ¿Debemos ir de la educación especial a la educación inclusiva? Perspectivas y posibilidades de avance. *Alteridad*, 13(2), 251-261. <https://bit.ly/3PqiJmf>

- De la Cruz, G. (2012). Inclusión en educación superior: de la atención a la diversidad al facultamiento del estudiantado. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*. Publicación en línea (Semestral) Granada (España) 12 (2), 216-230. <https://bit.ly/3owKvSH>
- De la Herrán, A., Pinargote, M. y Véliz, V. (2016). Génesis de una universidad inclusiva en Ecuador. La Universidad Técnica de Manabí. *Revista Iberoamericana de Educación*. 70(2), 167-194. <https://bit.ly/3NAx7re>
- Delgado, H y Blanco, G. (2016). Inclusión en la educación universitaria. Las palabras y experiencias detrás del proceso. *Revista Electrónica Educare*, 20(2), 1-18. <https://bit.ly/3sEGPA9>
- Delgado, K., Vivas D., Sánchez, J. y Carrión, B. (2021). Educación Inclusiva en la Educación Superior. Propuesta de un modelo de atención en Ecuador. *Revista de Ciencias Sociales* (3), 14-27. <https://bit.ly/2ZWY44v>
- Díaz, O. y Franco, F. (2010). Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes de Soledad, Atlántico (Colombia), 2008. Zona Próxima. *Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte* 12. 12 -39. <https://bit.ly/3oxW38r>
- Díaz, V. y Funes, S. (2016) «Universidad inclusiva». Prisma social - *Revista de ciencias sociales* (16) 450-494 ISSN: 1989-3469. <https://bit.ly/31BsucW>
- Duk, H. (2014). La formación y el desarrollo profesional de los docentes para una educación inclusiva. En: Marchesi, A., Blanco, R., Hernández, L (Ed.), *Avances y Desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. Pp. 61-70. Madrid. Organización de estados Iberoamericanos (OEI). Metas educativas 2021. <https://bit.ly/3Iu2xNr>
- Durán, D., Echeita, G., Giné, C., Miquel, E., Ruiz, C y Sandoval, M. (2005). Primeras experiencias de uso de la guía para la evaluación y mejora de la educación (Índex for Inclusión) en el estado español. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y cambio en Educación*, 3(1), 464-467. <https://bit.ly/3pEeaIU>
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12. 26-46. <https://bit.ly/3oyqs6p>

- Echeita, G. (2006). Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. Madrid: Narcea. <https://bit.ly/3y6oLjW>
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. “Voz y quebranto. Reice. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y cambio en Educación*, 6(2), 9-18. <https://bit.ly/3otzr8R>
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De Nuevo “Voz y quebranto. Reice. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y cambio en Educación*, 11(2), 99- 118. <https://bit.ly/3Ixr8AP>
- Echeita, G., Sandoval, M. y Simón, C. (2016). Notas para una pedagogía inclusiva en las aulas. *IV Congreso Iberoamericano sobre el Síndrome de Down* 1-9. <https://bit.ly/3j7ABnf>
- Echeita, G., y Navarro D. (2014). Educación inclusiva y desarrollo sostenible. Una llamada urgente a pensarlas juntas. *Edetania* 46, 141-161. <https://bit.ly/3ycgcnG>
- Escudero, J. (2012). La educación inclusiva, una cuestión de derecho. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 109-128. <https://bit.ly/3IwhMFG>
- Espinosa, C., Gómez, V. y Cañedo, C. (2012). ¿Integración o inclusión? La educación superior ecuatoriana y el pleno acceso de estudiantes con discapacidad. *Revista Ciencia y Sociedad*, 37 (3), 1-19. <https://bit.ly/31LIWyC>
- Fajardo, S. (2017). La Educación Superior Inclusiva en Algunos Países de Latinoamérica: Avances, Obstáculos y Retos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(11) 71-197. <https://bit.ly/33zH1XM>
- Fernández, J. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 82-99. <https://bit.ly/3Iy3EvI>
- Fernández, N. y Pérez, C. (2016). La educación superior latinoamericana en el inicio del nuevo siglo. Situación, principales problemas y perspectivas futuras. *Revista Española de Educación Comparada*, 27, 123-148. <https://bit.ly/3wu8DrX>
- Ferrer, A. (2015) Identificando buenas políticas y prácticas para una Educación Inclusiva. *Participación Educativa*. 164-172. <https://bit.ly/3y0MeCY>

- Flecha, R. y Beatriz Villarejo, B. (2015). Pedagogía Crítica: Un Acercamiento al Derecho Real de la Educación. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 4(2). <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/2371>
- Gallegos, M. (2011). La inclusión educativa en la Universidad Politécnica Salesiana. *Alteridad, Revista de Educación*, 6(2), 118–126. <https://bit.ly/3sF9Uva>
- Gallegos, M. (2015). La Educación Inclusiva una respuesta a los postulados del Buen Vivir. En la Educación Inclusiva una Respuesta a los postulados del Buen Vivir. Editorial Abya-Yala. <https://bit.ly/3DwVu2U>
- Ganga, F. y Maluk, S. (2017). Análisis descriptivo del gobierno universitario ecuatoriano: una mirada desde los cambios legislativos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(2), 22-37. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.2.866>
- Garabal, J., Pousada, T., Espinosa, P y Saleta, J. (2018). Las actitudes como factor clave en la inclusión universitaria. *Revista Española de Discapacidad*, 6 (1) 181-198. <https://bit.ly/3oxd2Yj>
- García, C., Herrera-Seda, C. y Vanegas, C. (2018). Competencias docentes para una pedagogía inclusiva. Consideraciones a partir de la Experiencia con Formadores de profesores chilenos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 12(2). 149-167. <https://bit.ly/3lmismo>
- García, D. y Contreras, M. (2019). La exclusión social en Ecuador, una mirada regional. *Revista Espacios* 40(4), 26-41. <https://bit.ly/3ryKgbw>
- García, I., Romero, S., Escalante, L. y Flores, V. (2018). Algunas propiedades psicométricas de las guías para evaluar prácticas inclusivas en el aula. *REOP*. (29)2. 8 – 28. <https://bit.ly/304X6TR>
- García, M. y Cotrina, M. (2012). La contribución de la Universidad al desarrollo de prácticas inclusivas: dilemas y propuestas para avanzar compartiendo. *Revista Educación inclusiva*. 5 (1), 123 -138. <https://bit.ly/3lKocHs>
- Gómez, L. (2021). El presupuesto de las universidades ¿dinero bien gastado? Un informe del Observatorio del gasto público de Fundación Ciudadanía y Desarrollo. <https://bit.ly/39XUATL>

- Gómez, M. y Carvajal, D. (2015). El arte como herramienta educativa: un potencial para trabajar la inclusión y la diversidad. *Revista para el Aula- IDEA*. 14,47-48. <https://bit.ly/354foGX>
- González, F., Gómez, M. y Jenaro, C. (2007). Índice para la Inclusión: Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil. Salamanca: Universidad de Salamanca. <https://bit.ly/3ovmxY6>
- González, R., González, B., Guerrero, V. y Ríos, G. (2018). Principales retos a la inclusión en la educación superior ecuatoriana. *Enfermería Investiga*. 3,84-90. <https://bit.ly/31wJJfY>
- Gutiérrez, M., Martín, M., y Jenaro, C. (2018). La cultura, pieza clave para avanzar en los centros educativos. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(2), 13-26. <https://bit.ly/3ILMwsy>
- Herdoíza, M. (2015). Construyendo Igualdad en la Educación Superior. Fundamentación y lineamientos para transversalizar los ejes de igualdad y ambiente. SENESCYT. UNESCO. <https://bit.ly/3D6gr4s>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill / Interamericana Editores, <https://bit.ly/3DsOqnS>
- Hernández, H. y Tobón, S. (2016). Análisis documental del proceso de inclusión en la educación. *Ra Ximhai*, 12 (6), 399-420. <https://bit.ly/3ItJxhU>
- INEC (2010a). Censo de Población y Vivienda. Base de datos alfanumérica y cartografía censal. Quito-Ecuador: Instituto Nacional de Estadísticas y Censo (INEC). <https://bit.ly/3JJKmK1>
- INEC. (2010). Instituto Ecuatoriano de Estadísticas y Censos. <https://www.ecuadorencifras.gob.ec/estadisticas/>
- Isch, E. (2011). Las actuales propuestas y desafíos en educación: el caso ecuatoriano. *Educación Social Campañas*, 32(115), 373-391. <https://bit.ly/3GppOyk>
- Jara, R., Melero, N y Guichot, E. (2015). Inclusión socioeducativa, perspectivas y desafíos: Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador y Universidad de Sevilla España. *Alteridad. Revista de Educación* 10 (2), 164-179. <https://bit.ly/307Tdxs>
- Jiménez, C. y González, A. (2011). Pedagogía Diferencial y atención a la diversidad. *Universitaria Ramón Areces*. <https://bit.ly/3owuCvp>

- Juárez, J., Comboni, S., y Garnique, F. (2010). De la educación especial a la educación inclusiva. *Argumentos*, UAM-X. 23 (62), 41-83. <https://bit.ly/3rIfOMf>
- Lapierre, M., Ugueño, A., Solar, F., Krause, A., Luna, L., Rilling, C., Fleet, A., Donoso, E y García, G. (2019). Enfoques y tendencias actuales en Educación Superior Inclusiva. Centro de Intervención de Desarrollo. CINDA. <https://bit.ly/3I6GHzk>
- Leal, W. (2009). La educación para la sostenibilidad: iniciativas internacionales. *Revista de Educación*, número extraordinario. 263-277. <https://bit.ly/3rHn4br>
- Ley Orgánica de educación intercultural (LOEI). Quito: Corporación de estudios y Publicaciones. <https://bit.ly/3ELL68A>
- León, M. (2015). Del discurso a la medición: Propuesta metodológica para medir el Buen Vivir en Ecuador. Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC). <https://bit.ly/31J5AQI>
- López, N. (2016). Inclusión educativa y diversidad cultural en América Latina. *Revista Española de Educación Comparada*. 27, 35-52. <https://bit.ly/3wvTDtE>
- Luque Espinoza, M. (2017). Educación Inclusiva. Experiencias docentes en la Universidad Metropolitana de Guayaquil. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*. 10(1) 45-58. <https://bit.ly/3Ix1vjw>
- Marchesi, A. y Hernández, L. (2019). Cinco dimensiones claves para avanzar en la Inclusión educativa en Latinoamérica. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 13(2) <https://bit.ly/3nC8FKP>
- Marín, M. (2009). Atención educativa en contextos interculturales. Publicaciones del INICO *Colección Investigación Salamanca*. 59-68. <https://bit.ly/31JN6qN>
- Márquez, C. y Sandoval, M. (2019). Claves para promover la inclusión en educación superior. En: Márquez Vázquez (Ed.), *Avanzamos hacia Universidades más inclusivas. De la retórica a los hechos*. 45-60. Editorial DYKINSON, S.L. <https://bit.ly/31uJO3P>
- Martino, S. y Naval, C. (2013). Hacia una mentalidad responsable de la sociedad en las universidades. *Teachers College*, Columbia University 1-20. <https://bit.ly/3Gu8UyB>

- Mateus, L., Vallejo, D., Obando, D., y Fonseca, L. (2017). Percepción de las prácticas y cultura inclusiva en una comunidad escolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 35(1), 177-191. <https://bit.ly/3IxXMS T>
- Méndez, S., Saura, M. y Muntañola, J. (2014). Arquitectura y urbanismo ¿Inclusivos? A: Barcelona Inclusiva International Congress. “Comunicaciones y Acta”. Barcelona. <https://bit.ly/3Af0eu2>
- Ministerio de Educación (2021) Estadística educativa. Vol. 2. <https://educacion.gob.ec/publicaciones-estadistica-educativa/>
- Ministerio de Educación. (2007). Plan Decenal de Educación del Ecuador 2006-2015. A dos años de su ejecución. Consejo Nacional de Educación. <https://bit.ly/302RucA>
- Ministerio de Educación. (2019). Informe preliminar. Rendición de Cuentas. 2019. <https://bit.ly/3Llo2QP>
- Moliner, O. (2008). Condiciones, procesos y circunstancias que permiten avanzar hacia la inclusión educativa: Retomando las aportaciones de la experiencia canadiense. *Revista Electrónica iberoamericana sobre calidad eficacia y cambio en la educación*. 6(2) 27-44. <https://bit.ly/3IuXgFu>
- Moliner, O. (2019). Propuestas para la acción docente inclusiva del profesorado universitario o cómo desarrollar prácticas interculturales e inclusivas. En Márquez Vázquez (ed.), *Avanzamos hacia Universidades más inclusivas. De la retórica a los hechos*. 100-121. Dykinson <https://bit.ly/3rJbBIa>
- Montánchez, M., Jornet, J., Perales, M., Carrillo, S y Wilches, S. (2016). Educación Inclusiva. Universidad de Zulia. <https://bit.ly/3Grwegq>
- Moriña, A. y Perera, V. (2015). ¿Educación inclusiva en la Enseñanza Superior?: el caso del alumnado con discapacidad. *Revista Ibero-Americana de Estudios en Educación*, 10, n. esp. <https://bit.ly/3A9onSG>
- Moriña, A. Cortés, M. y Molina, V. (2015). Educación inclusiva en la enseñanza superior: soñando al profesorado ideal. *Revista Latinoamericana*. 9(2), 161-175. <https://bit.ly/333m8nf>

- Murga-Menoyo, M. (2015). Competencias para el desarrollo sostenible: las capacidades, actitudes y valores meta de la educación en el marco de la Agenda global post 2015. *Foro de Educación*, 13(19), 55-83. <https://bit.ly/34RZfnI>
- Naciones Unidas. (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Asamblea General. 1-40. <https://bit.ly/3IM3cjr>
- Ocampo, A. (2015). Cuadernos de Educación Inclusiva. Los rumbos de la educación Inclusiva en Latinoamérica en los inicios del siglo XXI: Cartografías para modernizar el enfoque. Ediciones CELEI (1). <https://bit.ly/31uxLn3>
- Orellana, D. y Sánchez, M. (2006). Técnicas de recolección de datos en entornos virtuales más usadas en la investigación cualitativa. *Revista de Investigación Educativa*, 24(1), 205-222. <https://bit.ly/3MBHzOG>
- Ortega, C. y Guerrero, C. (2021). La política pública en educación superior en el Ecuador: Un ejercicio contextualizado de análisis crítico. *Revista Cientific*, 6(20), 19-40. <https://bit.ly/3Ii3J5s>
- Pacheco, L. y Pacheco, R. (2015). Evolución de la educación superior en el Ecuador. La revolución educativa de la Universidad Ecuatoriana, Pacarina del Sur. *Revista de Pensamiento Crítico Latinoamericano*. <https://bit.ly/3ECdrhA>
- Pardo, P. (2010). La función de la universidad en las sociedades del conocimiento. Ediciones Universidad de Salamanca. 17, 145-158. <https://bit.ly/3s0wW0b>
- Parra, C. (2010). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad: antecedentes y sus nuevos enfoques, 16 *International Law*, *Revista Colombiana de Derecho Internacional*, 347-380. <https://bit.ly/3IKJSmB>
- Parrilla, Á. (2002). A cerca del origen y sentido de la Educación Inclusiva. *Revista de educación*. Universidad de Sevilla, (327)11-29. <https://bit.ly/32XMnLR>
- Pazos, R. (2018). Acceso a la educación superior: Uruguay y Ecuador, estudio de derecho comparado. *Universitas*, 29, 157-176. <https://bit.ly/3sEKGwW>

- Petroff, A., Sáinz, M., Arroyo, L. (2021). A Multilevel Qualitative Perspective to Gendered Lif Course, Socialization, and STEM Trajectories Among Emerging Adults in Spain. <https://doi.org/10.1177/21676968211021678>
- Plancarte, P. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2), 213-226. <https://bit.ly/31uPivr>
- Ponce, J. y Carrasco, F. (2016) Acceso y equidad a la educación superior y posgrado en el Ecuador, un enfoque descriptivo. *Revista Latinoamericana de Políticas y Acción Pública*. 3 (2), 9-22. <https://bit.ly/3wr30uy>
- Ramírez, R. (2012). La educación superior para el desarrollo sostenible. XII Coloquio Internacional de Gestión Universitaria. Gestión de Internalización, la Vinculación y la cultura. Universidad Veracruzana 1-22. <https://bit.ly/31CxBKf>
- Ramírez, R. (2016). Universidad urgente para una sociedad emancipada. IESALC-UNESCO. <https://bit.ly/3AbaDqs>
- Ramírez, R. y Minteguiga, A. (2016). Transformaciones en la educación superior ecuatoriana: antecedentes y perspectivas futuras como consecuencia de la nueva Constitución Política. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 129-254. <https://bit.ly/3xKeAB3>
- Rivas, P. (2007). La equidad y la inclusión en la educación superior: una tarea pendiente. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales* 12, 175-188. <https://bit.ly/3dsUcer>
- Rivera, J. (2019). A 10 años de la gratuidad en Educación Superior en Ecuador: ¿Qué pasó con el acceso? *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y humanidades* (7), 58-69. <https://bit.ly/3plCDCP>
- Rodríguez, N. (2004). Integración de las personas con discapacidad en la educación superior en Ecuador. <http://goo.gl/vaGjEm>
- Rojas, F., Sandoval, L. y Borja, O. (2020). Percepciones a una educación inclusiva en el Ecuador. *Revista Cátedra*, 3(1), 75-93. <https://bit.ly/3wkY0IU>
- Rosano, S. (2008). El camino de la inclusión educativa en punta hacienda. Cuenca: Universidad de Andalucía. Tesis maestría. <https://bit.ly/3EzEVon>

- Ruíz, R. (2019). Políticas y prácticas pedagógicas inclusivas para la generación de una cultura inclusiva. 1a. Ed. -- *Ibagué*: Universidad del Tolima, 230 p. <https://bit.ly/3pECt9x>
- Sainz, M. (2020). Brechas y sesgos de género en la elección de estudios STEM. ¿Por qué ocurren y cómo actuar para eliminarlos? Junta de Andalucía. Centro de estudios Andaluces. 1-24-
<https://bit.ly/3GAC13d>
- Sainz, M. (2021). La importancia de desafiar los roles y estereotipos de género a través de la docencia. Fundación española para la ciencia y la tecnología (FECYT). La importancia de desafiar los roles y estereotipos de género a través de la docencia. | FECYT. <https://bit.ly/3Aa9BuR>
- Salceda, M., e Ibáñez, A. (2015). Adaptación del Index for Inclusion al ámbito de la educación superior: Estudio preliminar. *Intangible Capital*, 11(3), 508-545. <https://doi.org/10.3926/ic.647>
- Salinas, B., y Cotillas, C. (2007). La evaluación de los estudiantes en la educación superior. *Apuntes de Buena Práctica*, 8. <https://bit.ly/305xINN>
- Sandoval, M., López, M., Miquel, E., Duran, E., Giné, C y Echeita, G. (2002). Index for Inclusion. Una guía para la evaluación de mejora de la educación Inclusiva. *Revista Contextos Educativos*. 5, 227-238. <https://bit.ly/3DBYCuB>
- Sandoval, M., Simón, C., Márquez, C. (2019). ¿Aulas inclusivas o excluyentes?: barreras para el aprendizaje y la participación en contextos universitarios. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 261-276. <https://bit.ly/3rVmbvI>
- Sanhueza, S., Granada, M. y Bravo, L. (2012). Actitudes del profesorado de Chile y Costa Rica hacia la Educación Inclusiva. *Cuadernos de Pesquisa*. 42, 884-889. <https://bit.ly/3M19QZr>
- Santelices, M. y Granda, E. (2016). La educación superior en Ecuador: análisis crítico. Trabajo de Titulación especial. Universidad de los hemisferios. <https://bit.ly/3y6sUUM>
- Secretaría Nacional de Planificación. (2021). Plan de Creación de oportunidades 2021-2025. Quito- Ecuador <https://bit.ly/3FYzMrq>
- SENESCYT (2021). Rendición de Cuentas 2012. Gobierno del Encuentro. <https://bit.ly/3lhrHnX>

- SENPLADES. (2013). Plan Nacional de Desarrollo Plan Nacional para el Buen Vivir 2009- 2013: Construyendo un Estado Plurinacional e Intercultural. Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo – SENPLADES. República del Ecuador. Quito, Ecuador. <https://bit.ly/3EFqTRS>
- SENPLADES. (2017). Plan Nacional de desarrollo 2017-2021. “Toda una vida”. Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo. Quito Ecuador. <https://bit.ly/3rO9oLU>
- Simón, C. y Carballo, R. (2019). Educación inclusiva en la Universidad: el papel del profesorado. En Márquez Vásquez (Ed.), Avanzamos hacia universidades más inclusivas. De la retórica a los hechos. 100-121. Editorial DYKINSON, S.L. <https://bit.ly/30lpyRn>
- Sinchi, E. y Gómez, G. (2018). Acceso y deserción en las universidades. Alternativas de financiamiento. *Alteridad*, 13(2), 274-287. <https://bit.ly/3FNHtk5>
- Susinos, T. y Rodríguez, C. (2011). La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(1), 15-30. <https://bit.ly/3IIiC2a>
- Tapia, C. y Manosalva, S. (2012). Inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior. REXE: “*Revista de Estudios y Experiencias en Educación*”. UCSC. 11(22), 13-34. <https://bit.ly/3s013od>
- UNESCO. (1990). Declaración mundial sobre educación para todos y Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Secretaría del Foro Consultivo Internacional sobre educación para Todos.1-42. <https://bit.ly/31YdfuU>
- UNESCO. (2015). El desarrollo sostenible comienza por la educación. Cómo puede contribuir la educación a los objetivos propuestos para después de 2015. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. 1-20. <https://bit.ly/3dNwbz7>
- UNESCO. (2016). Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción. Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. 1-60. <https://bit.ly/3m0N5yF>
- Universidad de Cuenca (2017). Informe de Gestión 2017. <https://bit.ly/31KQydZ>

- Universidad de Cuenca (2018). Informe de Gestión 2018. <https://bit.ly/3IMTMxZ>
- Universidad de Cuenca. (2019). Agenda de igualdad de oportunidades de la Universidad de Cuenca, actualización 2019-2021. Aula de Derechos Humanos. Pydlos. Departamento de espacio y población.
- Universidad de Cuenca. (2019). Informe de Gestión 2019. <https://bit.ly/31K7IZE>
- Universidad de Cuenca. (2021). Informe de Gestión 2021. <https://bit.ly/3wjMKwC>
- Universidad de Cuenca. (2020). Boletín informativo de resultados del Proyecto de Investigación “Educación Superior y Género en la Universidad de Cuenca: Situación Actual y Perspectivas 2019 – 2020” Carrera de Sociología. Universidad de Cuenca. <https://bit.ly/3qGMLrO>
- Universidad de Cuenca. (2017). Instructivo que regula el proceso de Inclusión en la Universidad de Cuenca. Unidad de Bienestar Universitario. 1-4. <https://bit.ly/30ImAMT>
- Universidad de Cuenca. (2018). Universidad de Cuenca (1867-2017). Memoria, actualidad y perspectivas. Editorial Don Bosco. <https://bit.ly/3s0K5WH>
- Universidad de Cuenca. Boletín estadístico 2017. <https://bit.ly/3yroMyT>
- Universidad de Cuenca. Oferta Académica. (2020). <https://www.ucuenca.edu.ec/oferta-academica>
Datos actualizados hasta 18 de marzo del 2021.
- Vessuri, H. (2016). La ciencia para el Desarrollo sostenible. (Agenda 2030). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO 1-19. <https://bit.ly/3pOQEZN>
- Vicepresidencia de la República. (2011). Módulo I. Educación inclusiva y especial. Quito: Ecuador. <https://bit.ly/3mlzHKN>

12 ANEXOS

12.1 Anexo 1. Tablas complementarias del análisis de resultados.

Tabla 50. *Evaluación según facultad (Docentes)*

	Agropecuaria		Arquitectura		Artes		Derecho		Economía		Filosofía		Hospitalidad		Ingeniería		Medicina		Odontología		Psicología		Químicas	
	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE
A1	2.24	0.50	2.33	0.43	2.19	0.36	2.13	0.36	2.09	0.42	2.07	0.48	2.23	0.36	2.11	0.36	2.24	0.38	2.31	0.43	2.11	0.52	2.31	0.32
A2	2.08	0.60	2.18	0.64	2.09	0.38	1.89	0.41	1.91	0.46	1.90	0.58	2.10	0.44	1.98	0.47	2.12	0.46	2.20	0.53	2.07	0.52	2.25	0.44
B1	2.02	0.63	2.14	0.64	1.87	0.48	1.89	0.42	1.86	0.46	1.85	0.50	1.91	0.52	1.74	0.46	2.09	0.49	2.17	0.57	2.06	0.54	2.15	0.43
B2	1.92	0.63	2.05	0.70	1.86	0.51	1.74	0.49	1.71	0.51	1.70	0.60	1.88	0.60	1.59	0.48	2.08	0.55	2.03	0.65	1.77	0.71	2.09	0.48
C1	2.22	0.54	2.37	0.51	2.18	0.36	2.19	0.33	1.92	0.49	2.14	0.56	2.23	0.52	1.97	0.44	2.33	0.53	2.28	0.56	1.97	0.71	2.22	0.45
C2	2.13	0.60	2.37	0.65	2.06	0.47	1.94	0.52	1.87	0.51	1.91	0.58	2.06	0.45	1.85	0.52	2.16	0.51	2.09	0.57	2.00	0.74	2.19	0.51

Fuente. Elaboración propia

Nota: A1: Construir comunidad, A2: Establecer valores inclusivos, B1: Desarrollar una universidad para todas las personas, B2: Organizar el apoyo para atender a la diversidad, C1: Organizar el proceso educativo, C2: Movilizar recursos.

Con la finalidad de contar con mayores elementos de comparación entre Facultades, presentamos la Tabla 50, la misma que describe las evaluaciones obtenidas en cada una de las secciones, se presentan las medias y la desviación, las mismas que permiten visualizar la dispersión de los resultados obtenidos.

Tabla 51. Comparaciones de medias de columna según facultad (Docentes)

	Agronomía (A)	Arquitectura (B)	Artes (C)	Derecho (D)	Economía (E)	Filosofía (F)	Hospitalidad (G)	Ingeniería (H)	Medicina (I)	Odontología (J)	Psicología (K)	Químicas (L)
A.1.												
A.2.												
B.1.									H (.027)			H (.023)
B.2.									E (.011) F (.032) H (.001)			H (.008)
C.1.		E (.045)							E (.000) H (.015)			
C.2.		E (.036) H (.046)										

Fuente. Elaboración propia

Nota: A.1: Construir comunidad, A.2: Establecer valores inclusivos, B.1: Desarrollar una universidad para todas las personas, B.2: Organizar el apoyo para atender a la diversidad, C.1: Organizar el proceso educativo, C.2: Movilizar recursos.

Presentamos así mismo las tablas 51 y 52, con la finalidad de que el lector, pueda contar con elementos de análisis sobre la comparación de medias en cada una de las secciones del Índice obtenida tanto del profesorado, como del estudiantado de las doce Facultades de la Universidad de Cuenca que participan en esta investigación.

Tabla 52. Comparaciones de medias de columna según facultad (estudiantes)

	Agropecuarias (A)	Arquitectura (B)	Artes (C)	Derecho (D)	Economía (E)	Filosofía (F)	Hospitalidad (G)	Ingeniería (H)	Medicina (I)	Odontología (J)	Psicología (K)	Químicas (L)
A1	C, D, K (.000) E (.001) F (.001) L (.020)	C (.050)						C (.008) K (.014)	C, K (.000) D (.005)	C, D, K (.000) E (.005) L (.033)		
A2	C, D, E, F, K (.000) F (.003) L (.046)								C (.009) D (.002)			
B1	C, D, E, F, G, H, I, K, L (.000)	C, K (.000) D (.015) E (.013) G (.004)				K (.017)			C (.017) K (.000)	C, K (.000) D (.008) E (.009) G (.002)		
B2	C, D, E, F, K (.000) G (.003) H (.005) I (.001) L (.006)	C (.019) D (.000) E (.013) F (.026) K (.001)							D (.012)			
C1	C, D, E, K (.000) F (.001) H (.006) I (.044) L (.001)	D (.039) K (.019)							D (.004) K (.000)	D (.020) K (.013)		
C2	C, D, F, K (.000) E (.001) G (.009) I (.026)	C (.018) D (.006) K (.002)						K (.034)	C (.049) D (.008) K (.000)	C (.001) D, K (.000)		D (.040) K (.010)

12.2 Anexo. 2. Encuesta para el estudiantado participante.

Universidad Nacional de Educación a Distancia UNED
Universidad de Cuenca
Facultades de: de Educación y Psicología

La presente encuesta tiene el propósito de describir la percepción de docentes y estudiantes universitarios sobre culturas, políticas y prácticas inclusivas para ofrecer líneas de formación que potencien la intervención de los docentes universitarios de forma inclusiva atendiendo a la diversidad en el aula. La encuesta es anónima, no existen respuestas correctas o incorrectas por lo que, agradeceríamos conteste con sinceridad a todos los apartados.

1. FICHA SOCIODEMOGRÁFICA

Escriba su respuesta y/o marque con una equis (X) en lo correcto.

Para Estudiantes	
Facultad:	Género: Masculino <input type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Otros <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> _____ <input type="checkbox"/>
	Grupo étnico con el que se identifica: Blanco <input type="checkbox"/> Mestizo <input type="checkbox"/> Mulato <input type="checkbox"/> Indígena <input type="checkbox"/> Afrodescendiente <input type="checkbox"/> Otro <input type="checkbox"/> _____
Ciclo:	Edad: _____ años cumplidos
Lugar de procedencia:	1.7. Posee algún tipo de discapacidad NO <input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> Indique cuál _____ Especifique el grado: _____

2. ADAPTACIÓN DEL *INDEX FOR INCLUSION* AL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Por favor, marque la casilla que coincida con su opinión

A.1. Construir Comunidad

- A.1.1 Todo el mundo se siente acogido
- A.1.2 Los recursos del entorno local se utilizan para apoyar el aprendizaje
- A.1.3 La Facultad implementa estrategias para vincularse a redes locales y regionales de política social
- A.1.4 La Facultad involucra a la comunidad universitaria en el diseño de propuestas para la mejora de la convivencia interna
- A.1.5 El aula es un espacio social y educativo de participación

Totalmente de acuerdo
Bastante de acuerdo
En desacuerdo
Necesito más información

- A.1.6 Existe colaboración entre el profesorado y el personal no docente (administrativo, consejería, limpieza)
- A.1.7 El trabajo desarrollado por el personal no docente (administrativo, consejería, limpieza) es conocido y valorado por estudiantes y profesorado
- A.1.8 Las relaciones entre el profesorado y el alumnado se basan en el respeto mutuo
- A.1.9 El alumnado participa en los órganos de representación estudiantil (Consejo Directivo, Junta académica, Consejo Universitario)
- A.1.10 El alumnado se apoya mutuamente para lograr metas educativas
- A.1.11 Toda la comunidad universitaria siente orgullo de pertenecer a esta Universidad

A.2. Establecer Valores Inclusivos

- A.2.1 Toda la comunidad universitaria se identifica con la filosofía, los principios y los objetivos de la educación inclusiva
- A.2.2 La Facultad transmite al entorno local que es una institución donde se generan transformaciones que contribuyen a mejorar la sociedad
- A.2.3 La Facultad impulsa acciones que promueven conductas sociales positivas y la solidaridad en oposición al individualismo y el utilitarismo
- A.2.4 La Facultad implementa acciones para prevenir riesgos psicosociales
- A.2.5 La Facultad implementa acciones para disminuir las prácticas discriminatorias
- A.2.6 Todos los miembros de la Facultad son tratados como personas que desempeñan un “rol” fundamental para el buen funcionamiento de la misma
- A.2.7 El profesorado tiene expectativas altas sobre todo el alumnado
- A.2.8 El profesorado implementa acciones para eliminar las barreras al aprendizaje y la participación

Dimensión B: ELABORAR POLÍTICAS INCLUSIVAS

B.1. Desarrollar una Universidad para todas las personas

- B.1.1 Se organizan jornadas de puertas abiertas y actividades regulares de apertura a la comunidad no Universitaria
- B.1.2 La Facultad es accesible para todas las personas
- B.1.3 Se revisan los recursos para que respondan a una realidad cambiante
- B.1.4 El alumnado que ingresa a la Facultad recibe una atención que garantiza su preparación para la vida y el mundo laboral
- B.1.5 Los servicios complementarios que ofrece la Facultad (cafetería, deportes, tutorías) se ajusta a las necesidades de la comunidad educativa
- B.1.6 Los nombramientos y las promociones docentes son justas

Totalmente de
acuerdo
Bastante de
acuerdo
En desacuerdo
Necesito más
información

Totalmente de
acuerdo
Bastante de
acuerdo
En desacuerdo
Necesito más
información

- B.1.7 Se ayuda al profesorado de nueva incorporación a adaptarse a la Facultad
- B.1.8 Cuando el alumno accede a la Facultad por primera vez se le ayuda a adaptarse

B.2. Organizar el apoyo para atender a la Diversidad

- B.2.1 La Facultad define las políticas para la atención a la diversidad y responde por su divulgación y cumplimiento
- B.2.2 Se promueve la investigación y formación del profesorado en temas relacionados con la educación inclusiva
- B.2.3 Existen formas de apoyo pedagógico para el alumnado que lo necesita
- B.2.4 Los procedimientos tradicionales de evaluación del alumnado se combinan con otros
- B.2.5 El profesorado recibe formación para gestionar la disciplina en el aula
- B.2.6 Existen alternativas de enseñanza y tutorización no presencial para el alumnado que lo necesita
- B.2.7 Se implementan acciones para detectar las relaciones de abuso de poder o bullying

Totalmente de acuerdo
Bastante de acuerdo
En desacuerdo
Necesito más información

Dimensión C: DESARROLLAR PRÁCTICAS INCLUSIVAS

C.1. Organizar el proceso educativo

- C.1.1 Los contenidos de las materias de estudio están conectados a problemáticas sociales relevantes
- C.1.2 Los contenidos de las materias de estudio se adecúan a la diversidad del alumnado
- C.1.3 Se organizan grupos de aprendizaje para que todo el alumnado se sienta valorado
- C.1.4 En la organización de espacios y tiempos se tiene en cuenta a las personas que conforman la comunidad universitaria
- C.1.5 Se implica activamente al alumnado en su propio aprendizaje
- C.1.6 El profesorado apoya el aprendizaje y la participación de todo el alumnado
- C.1.7 El profesorado planifica, revisa y enseña en colaboración con otros docentes
- C.1.8 La evaluación motiva y refleja los logros del alumnado

Totalmente de acuerdo
Bastante de acuerdo
En desacuerdo
Necesito más información

C.2. Movilizar Recursos

Totalmente de acuerdo
Bastante de acuerdo
En desacuerdo
Necesito más información

- C.2.1 Se conocen y se aprovechan los recursos de la comunidad universitaria para asegurar la inclusión efectiva de todos sus miembros
- C.2.2 Los recursos de la Facultad se distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión
- C.2.3 La tutoría Universitaria es un ámbito integrado en el servicio de orientación de la facultad a disposición de cualquier miembro de la misma
- C.2.4 La experiencia del profesorado se aprovecha plenamente para enriquecer el proceso educativo
- C.2.5 El profesorado genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación
- C.2.6 La diversidad del alumnado se utiliza como recurso para enriquecer el proceso educativo

12.3 Anexo 3. Encuesta para el profesorado

Universidad Nacional de Educación a Distancia UNED

Universidad de Cuenca

Facultades de: de Educación y Psicología

La presente encuesta tiene el propósito de describir la percepción de docentes y estudiantes universitarios sobre culturas, políticas y prácticas inclusivas para ofrecer líneas de formación que potencien la intervención de los docentes universitarios de forma inclusiva atendiendo a la diversidad en el aula. La encuesta es anónima, no existen respuestas correctas o incorrectas por lo que, agradeceríamos conteste con sinceridad a todos los apartados.

3. FICHA SOCIODEMOGRÁFICA

Escriba su respuesta y/o marque con una equis (X) en lo correcto.

Para Docentes		
Facultad:	Género: Masculino <input type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Otros <input type="checkbox"/>	
	Grupo étnico con el que se identifica: Blanco <input type="checkbox"/> Mestizo <input type="checkbox"/> Mulato <input type="checkbox"/> Indígena <input type="checkbox"/> Afrodescendiente <input type="checkbox"/> Otro: _____	
Edad: _____ años cumplidos	Experiencia docente Universitaria: _____ años	
1.6. ¿Cuál es el nivel máximo de estudios alcanzados?: Tercer nivel <input type="checkbox"/> Maestría <input type="checkbox"/> Doctorado <input type="checkbox"/> Posdoctorado <input type="checkbox"/>	1.7. Situación laboral: Titular <input type="checkbox"/> Ocasional <input type="checkbox"/> Técnico Docente <input type="checkbox"/>	
	1.8. Posee algún tipo de discapacidad NO <input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> Indique cuál _____ Especifique el grado: _____	
	1.9. ¿HA RECIBIDO ALGUNA VEZ EDUCACIÓN EN FORMACIÓN INCLUSIVA?	
	No <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> A través de que medio/s: Cursos <input type="checkbox"/> Talleres <input type="checkbox"/> Charlas <input type="checkbox"/> Otros: <input type="checkbox"/> _____	

4. ADAPTACIÓN DEL *INDEX FOR INCLUSION* AL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Por favor, marque la casilla que coincida con su opinión

Dimensión A: CREAR CULTURAS INCLUSIVAS

A.1. Construir Comunidad

A.1.1 Todo el mundo se siente acogido

Totalmente de acuerdo
Bastante de acuerdo
En desacuerdo
Necesito más información

- A.1.2 Los recursos del entorno local se utilizan para apoyar el aprendizaje
- A.1.3 La Facultad implementa estrategias para vincularse a redes locales y regionales de política social
- A.1.4 La Facultad involucra a la comunidad universitaria en el diseño de propuestas para la mejora de la convivencia interna
- A.1.5 El aula es un espacio social y educativo de participación
- A.1.6 Existe colaboración entre el profesorado y el personal no docente (administrativo, consejería, limpieza)
- A.1.7 El trabajo desarrollado por el personal no docente (administrativo, consejería, limpieza) es conocido y valorado por estudiantes y profesorado
- A.1.8 Las relaciones entre el profesorado y el alumnado se basan en el respeto mutuo
- A.1.9 El alumnado participa en los órganos de representación estudiantil (Consejo Directivo, Junta académica, Consejo Universitario)
- A.1.10 El alumnado se apoya mutuamente para lograr metas educativas
- A.1.11 Toda la comunidad universitaria siente orgullo de pertenecer a esta Universidad

A.2. Establecer Valores Inclusivos

- A.2.1 Toda la comunidad universitaria se identifica con la filosofía, los principios y los objetivos de la educación inclusiva
- A.2.2 La Facultad transmite al entorno local que es una institución donde se generan transformaciones que contribuyen a mejorar la sociedad
- A.2.3 La Facultad impulsa acciones que promueven conductas sociales positivas y la solidaridad en oposición al individualismo y el utilitarismo
- A.2.4 La Facultad implementa acciones para prevenir riesgos psicosociales
- A.2.5 La Facultad implementa acciones para disminuir las prácticas discriminatorias
- A.2.6 Todos los miembros de la Facultad son tratados como personas que desempeñan un “rol” fundamental para el buen funcionamiento de la misma
- A.2.7 El profesorado tiene expectativas altas sobre todo el alumnado
- A.2.8 El profesorado implementa acciones para eliminar las barreras al aprendizaje y la participación

Dimensión B: ELABORAR POLÍTICAS INCLUSIVAS

Totalmente de acuerdo
 Bastante de acuerdo
 En desacuerdo
 Necesito más información

B.1. Desarrollar una Universidad para todas las personas

- B.1.1 Se organizan jornadas de puertas abiertas y actividades regulares de apertura a la comunidad no Universitaria
- B.1.2 La Facultad es accesible para todas las personas
- B.1.3 Se revisan los recursos para que respondan a una realidad cambiante
- B.1.4 El alumnado que ingresa a la Facultad recibe una atención que garantiza su preparación para la vida y el mundo laboral
- B.1.5 Los servicios complementarios que ofrece la Facultad (cafetería, deportes, tutorías) se ajusta a las necesidades de la comunidad educativa
- B.1.6 Los nombramientos y las promociones docentes son justas
- B.1.7 Se ayuda al profesorado de nueva incorporación a adaptarse a la Facultad
- B.1.8 Cuando el alumno accede a la Facultad por primera vez se le ayuda a adaptarse

Totalmente de acuerdo
Bastante de acuerdo
En desacuerdo
Necesito más información

B.2. Organizar el apoyo para atender a la Diversidad

- B.2.1 La Facultad define las políticas para la atención a la diversidad y responde por su divulgación y cumplimiento
- B.2.2 Se promueve la investigación y formación del profesorado en temas relacionados con la educación inclusiva
- B.2.3 Existen formas de apoyo pedagógico para el alumnado que lo necesita
- B.2.4 Los procedimientos tradicionales de evaluación del alumnado se combinan con otros
- B.2.5 El profesorado recibe formación para gestionar la disciplina en el aula
- B.2.6 Existen alternativas de enseñanza y tutorización no presencial para el alumnado que lo necesita
- B.2.7 Se implementan acciones para detectar las relaciones de abuso de poder o bullying

Totalmente de acuerdo
Bastante de acuerdo
En desacuerdo
Necesito más información

Dimensión C: DESARROLLAR PRÁCTICAS INCLUSIVAS

C.1. Organizar el proceso educativo

- C.1.1 Los contenidos de las materias de estudio están conectados a problemáticas sociales relevantes

Totalmente de acuerdo
Bastante de acuerdo
En desacuerdo
Necesito más información

- C.1.2 Los contenidos de las materias de estudio se adecúan a la diversidad del alumnado
- C.1.3 Se organizan grupos de aprendizaje para que todo el alumnado se sienta valorado
- C.1.4 En la organización de espacios y tiempos se tiene en cuenta a las personas que conforman la comunidad universitaria
- C.1.5 Se implica activamente al alumnado en su propio aprendizaje
- C.1.6 El profesorado apoya el aprendizaje y la participación de todo el alumnado
- C.1.7 El profesorado planifica, revisa y enseña en colaboración con otros docentes
- C.1.8 La evaluación motiva y refleja los logros del alumnado

C.2. Movilizar Recursos

- C.2.1 Se conocen y se aprovechan los recursos de la comunidad universitaria para asegurar la inclusión efectiva de todos sus miembros
- C.2.2 Los recursos de la Facultad se distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión
- C.2.3 La tutoría Universitaria es un ámbito integrado en el servicio de orientación de la facultad a disposición de cualquier miembro de la misma
- C.2.4 La experiencia del profesorado se aprovecha plenamente para enriquecer el proceso educativo
- C.2.5 El profesorado genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación
- C.2.6 La diversidad del alumnado se utiliza como recurso para enriquecer el proceso educativo

Totalmente de acuerdo
 Bastante de acuerdo
 En desacuerdo
 Necesito más información

12.4 Anexo 4. Consentimiento Informado.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Título de la investigación: La Educación Inclusiva en la educación superior: Situación actual y necesidades de formación de los docentes en la Universidad de Cuenca.

Usted está invitado (a) a participar en este estudio que se realizará en el contexto de la Universidad de Cuenca. En el presente documento denominado "consentimiento informado" se explica las razones por las que se realiza el estudio y cuál sería su participación si acepta la invitación. Después de leer el consentimiento informado y aclarar sus dudas, podrá decidir si participar o no en este estudio.

Somos un grupo de investigadoras de las Facultades de Psicología y Filosofía de la Universidad de Cuenca y la Universidad Nacional a Distancia respectivamente, estamos dedicadas a investigar sobre inclusión educativa en la Educación Superior. La inclusión en los procesos educativos, permite avanzar hacia el desarrollo sostenible y puede considerarse un indicador de calidad de las Instituciones de Educación Superior (IES), por ello le invitamos a participar contestando la encuesta adjunta que trata sobre las culturas, prácticas y políticas inclusivas en la Universidad de Cuenca. Dentro de nuestra investigación nos planteamos los siguientes objetivos:

Identificar la percepción de docentes sobre culturas, políticas y prácticas inclusivas en la universidad relacionadas con: edad, género, años de experiencia, formación docente y áreas de conocimiento.

Relacionar la percepción de los estudiantes universitarios sobre culturas, políticas y prácticas inclusivas según: la edad, género y áreas de conocimiento

La encuesta tiene una duración de 20 minutos aproximadamente; los datos obtenidos serán tratados de forma anónima y confidencial. Al tratarse de un estudio de percepción, con la aplicación del cuestionario de manera anónima se minimiza cualquier riesgo. La encuesta no contiene preguntas sensibles, solamente algunas cuestiones referidas a datos sociodemográficos, sobre nivel y área de formación, así como su percepción sobre la inclusión en la universidad. Si bien el estudio no aportará beneficios directos a los encuestados, permitirá obtener información

general sobre la percepción que tienen los docentes y estudiantes sobre prácticas, políticas y culturas en relación a la educación inclusiva en educación superior. Si no es de su interés participar, usted no está obligado a llenar el cuestionario.

Después de haber leído y comprendido el objetivo del estudio, con la firma de esta hoja de consentimiento, doy mi conformidad para participar y autorizo la utilización de la información para la investigación.

Agradecemos su colaboración

Cuenca..... de 2019

Si usted tiene alguna pregunta sobre el estudio por favor llame al siguiente teléfono 0984763983 que pertenece a Ruth Clavijo Castillo o envíe un correo electrónico a ruth.clavijo@ucuenca.edu.ec.

Comprendo mi participación en este estudio. Me han explicado los riesgos y beneficios de participar en un lenguaje claro y sencillo. Todas mis preguntas fueron contestadas. Me permitieron contar con tiempo suficiente para tomar la decisión de participar y me entregaron una copia de este formulario de consentimiento informado. Acepto voluntariamente participar en esta investigación.

Nombres completos del/a participante

Firma del/a participante

Fecha

Si usted tiene preguntas sobre este formulario puede contactar al Dr. José Ortiz Segarra, Presidente del Comité de Bioética de la Universidad de Cuenca, al siguiente correo electrónico: jose.ortiz@ucuenca.edu.ec

12.5 Anexo 5. Oficio enviado a Decanos de las Facultades.

Oficio No 2019

Cuenca, 08 de abril del 2019

Estimado Doctor
Bernardo Vega
DECANO DE LA FACULTAD DE MEDICINA

De nuestra consideración;

Reciba un cordial saludo de quienes desarrollamos el proyecto de investigación: **“La Educación Inclusiva en la educación superior: Situación actual y necesidades de formación de los docentes en la Universidad de Cuenca”** proyecto integrado por investigadoras de las Facultades de Psicología de la Universidad de Cuenca y la facultad de Filosofía de la Universidad nacional de Educación a Distancia UNED.

En el marco de nuestro proyecto de investigación que tiene como objetivo: *describir la percepción de docentes y estudiantes universitarios sobre culturas, políticas y prácticas inclusivas para definir líneas de formación que favorezcan las prácticas inclusivas de los docentes universitarios en respuesta a la diversidad*, nos dirigimos a usted muy respetuosamente para solicitarle se permita realizar el levantamiento de información con los docentes y estudiantes de su prestigiosa Facultad.

De contar con su colaboración, le informamos que el instrumento utilizado es un cuestionario que consta de dos páginas, dividido en dos apartados: ficha sociodemográfica, y el cuestionario que contempla tres dimensiones: A) crear culturas inclusivas, B) elaborar políticas inclusivas, y C) desarrollar prácticas inclusivas. Llenar el cuestionario les tomará un tiempo de 15 a 20 minutos aproximadamente. Garantizamos el uso confidencial de cualquier alusión a la identidad de los docentes y estudiantes participantes, toda vez que aclaramos que la encuesta será anónima.

Por su colaboración, le anticipamos nuestro agradecimiento.
Atentamente

Ms. Ruth Clavijo Castillo

DIRECTORA DEL PROYECTO

ruth.clavijo@ucuenca.edu.ec

Se adjunta:

- Oficio de aprobación del Proyecto Ganador Convocatoria XVII DIUC
- Consentimiento informado aprobado por COBIAS
- Instrumento de investigación a utilizarse (Encuesta *Index for Inclusión* adaptado a la Educación Superior).

12.6 Anexo 6. Entrevistas realizadas.

Todas las entrevistas que se describen a continuación fueron realizadas en meses de pandemia, se desarrollaron mediante la herramienta Zoom, por lo que se cuenta con las grabaciones de las mismas. Las entrevistas se llevaron a cabo entre los tres últimos meses del 2020 y los tres primeros del 2021.

A continuación, se transcriben las entrevistas realizadas.

Entrevista 1. Facultad de Filosofía

Informante 1

Siglas: E = Entrevistador. R= Respuesta

E. Bueno, yo quisiera preguntarles en esta parte, usted fue estudiante de nuestra universidad. ¿Cree que en estos años ha cambiado la Universidad de Cuenca (concretamente su facultad) en atención a la diversidad? Puede poner algún ejemplo.

R. Estuve en la Universidad durante el primer año de mi carrera, pero la verdad es que tuve que salir, yo me gradué en la Universidad del Azuay. Tuve muchos problemas con los horarios, Soy deportista y estoy todavía activo a pesar de mi edad, tengo 41 años, pero todavía estoy activo en alto rendimiento y soy del equipo nacional y ese compromiso me tiene consumido muchísimo tiempo de mi vida, actualmente también estamos preparándonos para un campeonato mundial que se va a celebrar el próximo año en Francia, cada 3 años nosotros tenemos un mundial, he participado en los últimos 3 mundiales, entonces estoy en este proceso. Entonces, desde que yo era estudiante en la Universidad, la verdad, la carrera de Cultura física con horario muy conveniente para poder seguir teniendo los entrenamientos, me fui para allá, sin embargo, debo decir que yo siempre estuve vinculado con la Universidad de Cuenca, ya que mi papá y mi mamá eran docentes de aquí de la Universidad. Estoy ahorita en el Instituto de Educación Física, toda la vida, desde que fui muy pequeñito, porque las conversaciones en casa eran acerca de lo que está pasando, desde lo deportivo, pues padre y madre eran deportistas ahí se definió mi carrera, la verdad, he estado tan enterado de lo que va pasando con la Universidad, que me siento más identificado con la Universidad de Cuenca que con ninguna otra institución alrededor de mi vida.

E. Si pudiéramos nosotros hacer una comparación. ¿Entre los años en la que usted estuvo en la Universidad ha cambiado? ¿Se podría decir que la Universidad de Cuenca cambió para atender a la diversidad?

R. Yo pienso que sí. Cuando yo era estudiante, pues no, cuando yo tenía 18 o 19 años y yo podía palpar. O era bastante evidente que los compañeros estudiantes que tenían algún problema, alguna discapacidad en el caso mío mismo, muchas veces tuve que venir a clase lesionado. En mis disciplinas Es frecuente lesionarse y algunas fracturas en todo mi cuerpo y la verdad hablando de espacios físicos era un poco complicado. El, desplazamiento al interior de la Universidad. Cómo cuando nosotros, las personas que nos lesionamos y ahí me identifico. ¿No es una discapacidad, pero bueno por instantes me coloca, digamos en una situación similar a los compañeros estudiantes que estén en discapacidad y era realmente difícil? Los

espacios no eran adecuados, era una lucha. Soy una persona que tenía como una lesión, no se diga una persona con discapacidad, necesitaba casi el doble de tiempo más. Basadas en las diferentes áreas en donde nosotros recibimos las clases de las cátedras, entonces desde ahí, ya se volvió un poquito, o se evidenciaba un poquito. Esta situación, la que había un poco de dificultad, a pesar de que los docentes dentro de la humanidad desde su condición eran un poco más flexibles, como algunas cosas, realmente no, había una política, estas personas, los que están en esta situación, tenían que simplemente. Aceptar, esta realidad y esforzarse el doble. Era difícil, en estas cosas.

E. En ese sentido, cree usted que la Universidad, y concretamente a su facultad, que es la que está más en contacto, ha atendido mayormente una población que se denomina población con discapacidad o en general a la diversidad? ¿Por ejemplo, cree que la Universidad si se ha abierto? a grupos minoritarios a mujeres, situaciones de diferencia de cualquier tipo se o solamente se ha dedicado más a la discapacidad en general.

R. Bueno, la verdad es la realidad como coordinador de bienestar Universitario sí he podido palpar una gran apertura, el papel de la Universidad, la verdad y con mucha franqueza. Nosotros los casos de personas con discapacidad que atendemos como coordinadores de bienestar universitario no son tan frecuentes como los casos de inclusión. Ya sea por asuntos de sexualidad, por asuntos de género. La discapacidad en nuestros estudiantes a lo menos en filosofía, están bastante bien atendidos en el sentido de seguimiento. Ahí sí tengo que decirlo, la verdad es que nosotros hemos informado a María Pacheco, porque ella es la trabajadora social que cumple esta función no solo por su formación profesional, sino ella es una persona con discapacidad de su hijito, es discapacitado y eso yo pienso que le convierte en la persona idónea para que entienda, la situación de una persona, o sea, entonces yo le tengo que decir que cuando que encargamos el asunto de seguimiento a María, entonces María se pone en contacto con nosotros cuando alguno de nuestros estudiantes con discapacidad está en alguna situación, alguna circunstancia. Entonces, por ejemplo, María se contacta conmigo y me dice, Javier, nosotros estamos con una estudiante que tiene discapacidad visual al tanto por ciento y esta chica va a tener ciertas necesidades especiales de, adaptación a la realidad de la clase. Entonces, por favor, Javier, hable con el docente o con los docentes para que le permitan a la compañera ubicarse al frente o grabar la clase o de pronto nosotros teníamos, por ejemplo, con nuestros compañeros que tenía algún problema de discapacidad visual. Era bastante frecuente que nosotros nos acerquemos a los docentes y les entreguemos y al estudiante un paquete de marcadores. Entonces había situaciones de que el marcador era muy tenue. Y los chicos o chicas no podían leer con claridad, entonces entregamos un kit de marcadores a nuestros chicos discapacitados para que le entreguen al docente que de clase. Entonces era simpático, esa situación porque María estaba al tanto y nosotros actuamos directamente con el problema. No puedo decir que la facultad tenga un programa especializado de inclusión para los estudiantes con discapacidad, porque nosotros confiamos, en la unidad de bienestar universitario, nos tiene informados acerca de estos estudiantes. A pesar de que hemos funcionado muy bien, así, si debería haber desde adentro de la facultad. Un documento o por lo menos 1 hora. Una política para para el asunto, ahora tengo que ser sincero, la Facultad de Filosofía es una facultad humanística. Nunca tuve un problema con ningún docente acerca de adaptar sus clases, de sus realidades para para que los muchachos que están en inclusión por discapacidad. Pienso que los docentes son muy conscientes de la realidad de los estudiantes con discapacidad. Sin embargo, no son demasiado complacientes en ese sentido. Y eso he palpado desde adentro. Los estudiantes con discapacidad no se valen de su condición para recibir favores o para que ellos tengan otra condición de calificación. Lo sé, desde mi experiencia, todos los estudiantes con discapacidad se esfuerzan mucho y están comprometidos en ser excelentes. No he hablado con ningún docente que me diga Este muchacho por esta condición me está diciendo que le ponga mejores a otras o que le califique de

otra manera. No ha habido en mi facultad, al menos en filosofía, no ha habido esta situación que eso me parece una fortaleza. A veces cuando converso, con las autoridades les digo, nuestros chicos son, mis respetos, son, chicos, tan chévere, esta gente que tiene discapacidad se esfuerza el doble y no pide favor si no pide aprender.

E. ¿Qué políticas desarrolla su Facultad para garantizar la educación superior a todas las personas, no solamente el acceso sino la culminación de la carrera elegida? No hay un documento, un papel en donde nosotros evidenciamos, esta situación, es interesante, escucharle a usted porque estoy pensando, por ejemplo, de que hay una normativa general que todos sabemos que el instructivo que guía la el proceso de inclusión dentro de la Universidad de Cuenca, sin embargo, cuando usted dice no existe políticas internas, propias de la facultad, me hace pensar en la necesidad de ese documento porque, ustedes en sí son una facultad muy diversa porque tienen varias carreras.

R. 9. Carreras y los 11 programas, imagínese cada una de ellas con distintas formas de garantizar el aprendizaje. Por ejemplo, no va a ser la misma lo que usted acabo de indicarme cuando empezábamos esta sesión. No es la misma forma de enseñar y aprender en una u otra oferta. Sin duda alguna, en cultura física que, en Lengua y Literatura inglesa, por ejemplo, no, quizás allí sí esté funcionando la educación virtual y acá no y así se presentan una serie de diferencias según las dinámicas de cada carrera que mantiene esta facultad, personalmente creo que hacen falta formación, directrices que orienten la atención a la diversidad, mayor coordinación entre el DBU y los profesores.

E. ¿Cuáles son los principales retos a los que ustedes como facultad se ven enfrentados para avanzar hacia una cultura inclusiva? ¿Qué retos tienen para atender a la población con discapacidad, con diversidad en general? ¿Cuáles son esos retos que ustedes dan sentido frente a esa, a esa atención a la diversidad?

R. Claro, nosotros desde la carrera de Cultura física tenemos una realidad, como dice usted, un poco diferente, porque nuestras clases tanto al interior de la Universidad, nuestra formación, como también ya en ejercicio profesional, son netamente prácticas, no entonces en la cancha, en la colchoneta, el llano o en la montaña en donde se desenvuelve nuestra carrera. Sí es verdad que ha evolucionado, siempre se ha hablado de inclusión en lo que es cultura física, pero la verdad es que esta vez el estado a través del currículo actual y hace bastante énfasis en los mecanismos que los docentes deberían tener como herramientas para poder incluir a la clase de Cultura física a las personas con discapacidad En algún tiempo, hace muchos años, cuando realmente la cultura física estaba digamos muy precaria, de que muchos docentes que no estaban formados de Cultura física tenían que dar la clase la física por asuntos de distributivo o de relleno, no. ¿Y cuál era la política? Pues balón al medio de la cancha. ¿Jueguen Guambras, si tenían una persona con discapacidad? Siéntate, tú, no, tú y tú, se árbitro. ¿Tú has la cuenta de los goles, cosas así y es algo que de pronto todos lo vivimos, porque yo recuerdo ese tipo de situaciones, Sin embargo, la necesidad de que estas personas se incluyan nos ha puesto a nosotros en la necesidad de ir adaptando, la didáctica, nuestra metodología y en este momento nosotros, no solo en cultura física, sino en toda la facultad, es una facultad de educación, nosotros somos la Facultad de humanística que está relacionada con la formación del ser humano, entonces hay una gran necesidad del asunto de inclusión y no sólo con personas discapacidad, sino ahora con la situación del género que se ha vuelto un boom. Entonces la Facultad de Filosofía está a la vanguardia de esta adaptación entre comillas, si se puede decir así, para que todos tengamos iguales condiciones sin importar, pues cuáles serán las condiciones, ya sea discapacidad, de diversidad y todas esas. Entonces me apasiona bastante este tema porque debería la Facultad ser la que tiene la batuta en la foto de inclusión. Entonces, dentro de la carrera yo le puedo decir, incluso aquí en la Universidad, no sólo en otros lugares, he tenido la oportunidad de trabajar con estudiantes con discapacidad y ha sido realmente los

momentos memorables de mi de mi carrera o de mi de mi ejercicio profesional, Yo tuve como profesor de natación, estudiantes con discapacidad visual bastante alta, prácticamente personas que están totalmente ciegas. He estado con personas que llegaban a mi clase en silla de ruedas. He estado con personas que han tenido un problema ahí han tenido que ser amputada parte de su cuerpo y ellos se han adaptado. Hemos tratado de ajustar los contenidos de nuestras materias para que todos estén en posibilidad de trabajar y la satisfacción tanto de ellos como de nosotros al final de un ciclo lectivo es una cosa que nos llena y nos compromete a seguir mejorando este asunto de la inclusión, entonces sí, la verdad es que ha mejorado mucho y se siente y es palpable la situación, sin embargo frente a todos estos casos he sentido que no existe una normativa propia que se adapte a la diversidad de las carreras, por ejemplo, no es igual Cultura Física que Psicología, las condiciones varían.

E. Javier, usted de pronto, ha podido comprobar que la Facultad ha tenido éxitos en inclusión, por ejemplo, conoce algún dato de números de estudiantes con discapacidad que han ingresado a la facultad. ¿Cuántos de ellos concluyen? Porque una cosa es ingresar, que está en la ley, indica que hay que garantizar el ingreso, pero aquí el cuestionamiento es. El ingreso, la permanencia y la culminación, realmente han concluido dentro de la Facultad de Filosofía, estudiantes con discapacidad, con diversidad en general. ¿Conoce algo de eso usted?

R. La verdad y esta es la cuestión en la que yo le comentaba que deberíamos tener algún documento entre la facultad, la verdad, esto estos datos lo manejan desde la unidad de bienestar universitario, si es que nosotros desde la facultad tenemos la necesidad de tener estos datos, hacemos la pregunta a la unidad de bienestar universitario. No estamos haciendo un seguimiento como facultad y deberíamos hacerlo, le soy sincero y como coordinador de bienestar universitario y tengo muchos más asuntos que atender con como bienestar universitario, con otras situaciones más que con los compañeros en discapacidad. Una vez que nosotros les entregamos y les colocamos en sus distintos cursos, en sus carreras se desenvuelven también que son uno más de la población. La verdad muy pocas veces viene situaciones en las que tenemos que intervenir como coordinadores, nosotros tenemos que estar en otros tipos de circunstancias. Como, por ejemplo, son el asunto de las condiciones socioeconómicas, el asunto inclusión por asuntos de género. Eso genera un poquito más de conflicto en el interior de la facultad, pero tengo que ser sincero, no tenemos el dato de cuántos de estos estudiantes egresan, es que yo asumo que los muchachos terminan sus carreras.

E. Ya otra situación usted me comentaba de hace rato la importancia de la Facultad de Filosofía al ser una Facultad de educación y, por lo tanto, estar dentro del área humanística. debería ser la que lidera los procesos de formación en educación inclusiva. Este comentario que usted hizo Me lleva directamente a la pregunta que le ponía a ello. Desde su percepción, desde lo que usted conoce, cree que sí tienen, por ejemplo, asignaturas dentro de su malla curricular que ayuden a formar a los nuevos profesionales en atención a la diversidad o elementos de Educación inclusiva debido a que, ellos son los que van a estar vinculados directamente con el campo de la educación.

R. Nosotros en la Carrera de Cultura física tenemos una materia que se llama educación física especial, que es precisamente las adaptaciones curriculares para las personas con discapacidad o con condiciones diferentes a lo que se está dentro de normalidad. entonces sí, estoy seguro de que las pedagogías como ahora, cambiar la malla y la mayoría de nuestras carreras cambiaron a pedagogías, por ejemplo, lo que era la carrera de Cultura física. Ahora se llama pedagogía de la actividad física y del deporte. Todos dentro de los contenidos, dentro de los sílabos de las diferentes materias que nosotros damos está Estipulado y está como

como asunto de política de la carrera, que se vea el asunto de inclusión. Por ejemplo, en este momento yo estoy dando se llama The Post clásico natación en donde nosotros ya perfeccionamos, empezamos a subir los cuatro estilos en la parte anterior, digamos a esta cátedra están los muchachos aprendiendo a nadar y aprendiendo. En esta etapa ellos ya están volviéndose técnicos tanto en el asunto la metodología como en la ejecución, Sin embargo, tiene que haber el asunto de adaptación porque no todas las personas dependen de igual manera en primer lugar, entonces no podemos seguir la misma receta para que aprendan todos, los docentes deben estar formados en manejo de la inclusión, motivación y empatía. En segundo lugar, siempre en la realidad del ejercicio de la profesión, hablo de la carrera de Cultura física, lo que está vinculado siempre va a llegar a las otras personas, es más, nuestra carrera tiene líneas en las que se especializan en personas con discapacidad dentro de la carrera de Cultura física. En conclusión, si entonces no hablo sobre discapacidad mental o discapacidad física, también de pronto asuntos de personas que han perdido miembros y todas estas cuestiones. Y es precisamente Cultura física que lucha dentro de la terapia en hacer que nuevamente se adapte para que pueda volverse de una manera normal. En la universalidad de los cursos con los que ellos trabajen durante todos los años se va a encontrar personas que necesitan adaptaciones curriculares especiales para poder cumplir con los objetivos. Entonces en la facultad, si hay una política de que tiene que haber, como materia especializada, dentro de los sílabos la adaptabilidad de los contenidos para que las personas que están en estas condiciones, puedan recibirlos.

También de filosofía y quizás filosofía es una de las pocas carreras. Le digo con toda la honestidad de las pocas carreras que contempla asignaturas vinculadas de educación inclusiva. De hecho, por ejemplo, en educación inicial, en las carreras que están, sobre todo, vinculadas en educación, en la malla se contempla de manera muy clara asignaturas como enseñanza diferenciada, atención a la diversidad de educación inclusiva, la facultad que este caminando en ese proceso.

E. Una pregunta súper fuerte y que a veces sentimos que nos cuestionan a los profes, considera usted que los docentes estamos formados en educación inclusiva y, a su vez, si no estamos formados, también, cuáles serían las competencias que deberíamos nosotros como profesor tener para atender a la diversidad, por ejemplo, a una población universitaria diversa ¿Cuáles serían esas competencias? Recibió la formación no tiene clara en su cabeza cuáles serían los lineamientos. ¿Siempre sorprende mucho, ¿no?

R. A ver, voy a responder como carrera de Cultura física, siempre tenemos este tipo de situaciones y tengo que aceptar que muchas de las veces nos llaman la atención más de lo que debería cuando estamos con un alumno con discapacidad entonces el docente, a pesar de que algunos se asustan. Con este muchacho que tengo que hacer, se resisten. Claro tengo que atender, pero como al principio hay sorpresa, un poco de miedo, pero finalmente, y como le cuento, nuestra carrera tiene muchas adaptaciones a lo que es la realidad de la clase. Entonces es que este docente le toca esta realidad y ha pasado Entre nosotros, digamos, se pone a investigar un poquito, iba a encontrar, bastantísimo material para poder adoptar sus clases a la realidad de este compañero o compañera que está en discapacidad, pero debería ser un poco diferente el asunto podríamos ofertar clases, por ejemplo, nosotros tenemos de la Universidad la política de los cursos obligatorios, lo que antes era el Instituto de Educación Física ahora se denomina curso obligatorio. Es decir, que nosotros como política hacemos que nuestros estudiantes aprueben un año de deporte, no o de una materia afín al deporte para que sea un poquito más integral el asunto de la educación o la formación aquí dentro de la Universidad, no sólo el asunto cognitivo, sino también este asunto físico, emocional, de salud, no entonces, por ejemplo, nosotros tenemos abiertas algunas disciplinas para los estudiantes gozan del beneficio. Sin embargo, yo pienso que en algún momento si debería haber alguna disciplina física, tipo acondicionamiento físico y que oferte el asunto a personas con discapacidad sería muy interesante.

Imagínese un profesor que se haya especializado y que les quiera dar preparación física a personas que están en discapacidad. Sería muy interesante muchas veces como funcionado el momento es que los estudiantes tienen la libertad de escoger, qué asignatura seguir y ellos se inscriben muy independientemente de su condición. Sería bastante interesante de que nosotros propongamos una cátedra o una asignatura de acondicionamiento físico, de actividad física que esté ofertando la posibilidad de que muchas personas con discapacidad, entonces ese docente que estaría ahí al frente, elaboraríamos sílabo en donde atenderíamos al asunto de preparación física de fuerza localizada de motricidad. Obviamente nosotros, pero estos cursos obligatorios, nosotros respondemos sobre todo para poder ofertar su nuevo curso de Deportes, nosotros debemos tener una respuesta amplia, por ejemplo, si es que nosotros ofrecemos esta situación, pero sólo. Hay cuatro inscritos, 5 inscritos, pues realmente es un desperdicio para Universidad, pero si es que creo que haríamos una buena campaña, explicando cuál es el objetivo y cuáles son las políticas porque puede ser que por asuntos de inclusivos los estemos haciendo excluyentes. Claro, pues seguir este curso solo para discapacitados y que la gente los rechaza y se entendible si es que se lo dejaría mal, en las mismas asignaturas que tenemos, pues dentro de la oferta este curso podría ser adaptado para personas con discapacidad, entonces como que esa información le daría la libertad de escoger, por ejemplo, la gente aquí culturalmente ama el fútbol. Las 2 disciplinas que más gente tiene dentro de los cursos, entonces fútbol y la natación en mi curso, en mi clase viene cualquier cantidad de gente. Pero si es que la persona con cierta discapacidad se autodefine como imposibilitado de hacer el fútbol es una tristeza profesional. Dentro de lo que es cultura física, podríamos adaptarnos.

E. Se dice que, para la inclusión educativa, los docentes no están formados o que les hace falta mayor formación en el tema de educación inclusiva. Y mire usted, ahí está lo que usted señalaba al principio, el tema de la franquicia. Los docentes están reconociendo que hace falta formación y también en el otro sentido es de lo que usted comentó también de que a los chicos que tienen discapacidad, sobre todo ellos, porque hablar de educación inclusiva es hablar de diversidad.

E. Quizás enfocamos siempre la diversidad a la discapacidad, entonces a veces en la Universidad todavía sigue la idea de que los chicos con discapacidad son sujetos de lástima, el Pobrecito. Él no puede hacer o aquello no, entonces eso hacía que los profes también sientan esta necesidad de formación.

R. Hay necesidad de sentirse interesados porque se les forme porque haya más elementos que les permita capacitarse en cómo atender a una población en la que estábamos acostumbrados a no atenderlos directamente, digamos con ellos no.

E. Usted a la facultad en el tema, por ejemplo, de cómo sienten el apoyo de las autoridades, como están implicados los gestores, los administradores, los profes en el tema de la inclusión hay un compromiso para esta situación. O le ven como una obligación porque le cuento también que un resultado interesante de la investigación fue que algunos profes dicen, bueno, ya nos toca, pues ya nos imponen, ya nos dicen por ley de que hay que hacer, o sea, ¿cómo le ven ustedes? ¿Cómo le va a usted a su facultad? En el compromiso por defender la inclusión, ¿Están implicados autoridades, gestores, docentes?

R. A veces nuestros docentes se apasionan tanto que, desde la autoridad máxima del señor Decano, junto con los directores de carrera. Ellos son tan estrechos con nuestros estudiantes, que muchas veces yo he tenido directora de carrera, que hasta se enferma cuando lo está pasando algo a nuestros estudiantes, dicen que hacemos Javier que hacemos, pero, así como le cuento sufriendo. Entonces yo en ese sentido soy Cabeza fría y corazón fuerte, o sea, hay veces que tenemos que ser duros. Entonces yo puedo decir que la Facultad de Filosofía está muy comprometida con sus estudiantes y con los que están en procesos de

inclusión, más ahora, cuando yo recibo de llamadas de Directores para cuentas médicas puntuales a los que yo me acerco y trabajamos de forma personalizada. Entonces, si hay un seguimiento bastante, casi personales de nuestros estudiantes en problemas. Yo personalmente a los chicos les voy a ver en donde esté ahora para ver qué está pasando, para hacer el seguimiento, entonces dentro de lo que es filosofía en ese sentido, yo pienso que es diferente a las demás de la Universidad. Nosotros llegamos incluso a los domicilios de los estudiantes. Cuando salió y recursos con los que cuenta. Ejemplo en caso de la carrera de cine que había una chica que el director de la Carrera sospechaba que estaba pasando alguna situación grave porque no se había reportado, había sido un alumno brillante, no se había reportado, me llamó y me comento yo sospecho de que algo le pasa a ella, entonces aquí se evidencia ese compromiso casi personal de los directores con sus estudiantes y también con sus docentes, verdad y bueno, el asunto de esta chica había sido vinculado a cuestiones de pandemia. Parece que hubo mucha presión al interior del hogar pusieron incluso en algo de violencia doméstica, pero llegamos con una psicóloga a su domicilio para ver qué está pasando y sacaron las situaciones y ayudamos a toda la familia. Entonces, lo que yo quiero evidenciar con la pregunta que usted me hace es que la Facultad de Filosofía en cada una de sus carreras están bastante comprometidos en llegar a los estudiantes y más todavía a los estudiantes que estén en estas situaciones de precariedad o estas situaciones de discapacidad. Yo pienso que como le dije, incluso está un poquito más allá del deber que muchos hasta se personalizan. Los problemas que he tenido 2 directores de carrera y docentes que de manera personal asisten con alimentos, con cosas así a los estudiantes yo pienso que en lo que es filosofía estamos muy muy comprometidos.

E. Sabe qué es ese compromiso que usted me acaba de comentar es muy visible, por ejemplo. De los correos que yo envié se puede ver que los profes que contestan son precisamente los de las Facultades están comprometidas con el tema de inclusión, a veces la idea de que de que los temas de inclusión solo competen a las Facultades humanísticas y hay Facultades como ingeniería u otras que creen que nada tienen que ver con el tema, hemos encontrado En la investigación de campo y le digo así, quienes han respondido a este correo han sido, filosofía, jurisprudencia, economía, Facultades que están más vinculadas, fíjese usted como ahí se puede notar, lo que hay un compromiso evidente por la inclusión.

R. Vamos a entender la diversidad, sin duda alguna, como dice usted, un tema que a mí me apasionada, y siempre estoy trabajando con el mismo, pero como dice usted, hace falta un camino. Es un proceso bastante largo para lanzar hay datos interesantes de la Universidad de Cuenca que dicen pues que sea abierto, por ejemplo, una población más diversa que tenemos ya a estudiantes no solo con discapacidad, sino que atiende a varias provincias, a chicos de estratos socioeconómicos completamente diferentes. Sin embargo, el hecho de que no esté determinado el ingreso solo por la Universidad aún nos deja también por establecer el proceso de ingreso, estamos recibiendo lo que nos tiene determinado y eso hace que no se cumplan ciertas políticas también inclusivas ya a nivel interno, seguramente al estar en este tema y al estar dentro del Departamento de Bienestar en algún momento.

E. Quizás adelante, dependiendo de las condiciones en las que estamos, tengamos la oportunidad de comentar, de conversar. Pensábamos hacer grupos focales con profes, quizá con chicos, estudiantes, pero fíjese usted que las condiciones en las que estamos nos han hecho cambiar y hacer totalmente esto diferente mediante entrevistas. Ahora por ejemplo creo que ya nos estamos acostumbrando, porque el otro ciclo nos costaba, nos costaba muchísimo hacer esto de manera virtual, ayer yo tenía una sustentación de tesis y cuando nos conectamos, qué alegría verles, aunque sea por este medio. Qué estaba usted también dentro de este departamento y seguramente le volveré a molestar,

R. Encantado, Ruth felicito su investigación porque si es cierto de que a pesar de que nuestros esfuerzos son grandes para que haya una inclusión bastante más real, pues la realidad de la clase normal. Los estudiantes que tratan de ingresar, si nos falta bastante diferencia. Nos falta todavía bastantes directrices del asunto, muchas veces la manera celosa. Los celos realizan de manera empírica lo que yo le comentaba estos directores de carrera o docentes de la de mi facultad. ¿Qué se personalizan del caso y se ponen prácticamente hasta se enferma un poquito? El asunto de inclusión en también ellos tiene responsabilidades y no podemos ser tan, permisivos. Entonces situaciones así, es un poco difícil, si es que hubiese un documento en el que podríamos basarnos para poder actuar sería mucho más preciso. Por eso me gusta mucho su investigación, la aplaudo y espero que siga adelante y cuente conmigo para lo que necesite.

E. Muchas gracias solo una cosa final, Javier no me quedo muy claro, el tema de las funciones que ustedes hacen con el departamento, o sea, el departamento es el que coordina todo, verdad, todo de la Universidad, ustedes al ser profesores, nexos. ¿Qué acciones concretas hacen? Por ejemplo, informan de los casos de la facultad las dificultades que encuentran. Habla con profesores, o sea, la acción concreta de ustedes, esa parte no me no me quedo claro.

R. Ya mira en filosofía la realidad, es un poquito diferente, yo le cuento porque se ha evidenciado esto. Sí los diferentes docentes de la Facultad de Filosofía informan a los directores de carrera lo que esté pasando. En cualquier situación de la vida de los actores de la Universidad, discapacidad, inclusión, problemas económicos, incluso problemas emocionales, no solo de los estudiantes, también de los docentes, de trabajadores. Entonces conmigo se reporta directamente esta situación. El señor Decano o de parte de los directores de carrera, ellos tienen mi número, es más, yo estoy en el Grupo del Consejo Directivo. Entonces me avisa directamente Javier, tengo un estudiante de cuarto ciclo que está en esta situación. ¿Bajo estas circunstancias, qué hacemos entonces? Yo inmediatamente respondo con todos los servicios que tiene la unidad de bienestar universitario, cosa que nosotros tenemos un departamento médico, Departamento Odontológico, tenemos también la guardería es otro tema que algún rato nos de conversar y el asunto de la guardería tenemos esta asistencia psicológica. Hoy tenemos incluso ya una psiquiatra dentro de nuestro equipo. Entonces nosotros vamos en defensa estudiantil y también está este asunto de leyes. Entonces, desde un punto de vista disciplinario, hasta un punto de vista de un accidente o de una estafa. También, por ejemplo, manejamos el asunto del seguro estudiantil aquí en Cultura física hace 2 ciclos, estuvimos como 6 alumnos de cirugía por diversas lesiones. Sí y fueron atendidos por las otras figuras de los estudiantes. Yo gestiono todos sus asuntos, entonces prácticamente bienestar universitario, ente competente, por ejemplo, si escribo un estudiante habla conmigo, hice bien sea que necesita acompañamiento psicológico, entonces enseguida yo le despaché hacia estar para que ellos le asignen una cita y se haga el seguimiento psicológico. Pero normalmente al interior de la facultad es que se selecciona todo este tipo de situaciones. De manera personal le tengo que decir que aparte de que me encanta hacerlo, se necesita un poquito de educación porque yo le he dicho al señor Rector y él me ha tomado la palabra al Sr. Decano si es que algún estudiante tiene algún problema. Y realmente me tomaron la palabra a lo menos de 5 meses han sido llamadas a la madrugada. Estudiantes estaban pasando. problemas Es que sólo imagínese la situación en la que nosotros tuvimos. Estudiante nuestro que esté afuera y que recibía las becas socioeconómicas con las cuales pagaba su cuarto, almorzaba, desayunaba merendaba en la Universidad cuando de repente se perdió todo eso, el asunto del confinamiento, le dejó sin alimentos. Recuerdo que teníamos un estudiante que era de Piñas, que tenía el beneficio de la beca socioeconómica, es decir, recibía un dinerito con el que pagaba un cuartito, pero almorzaba, desayunaba, merendaba en la Universidad, llegó al asunto del confinamiento, se acabó el dinero, se acabó el desayuno, almuerzo. Y su familia no podían mandar nada porque estaba todo raro las carreteras. Este muchacho se me moría de hambre dentro de cuatro paredes de su cuarto. Oiga, era realmente

emergencia, por eso tengo que aplaudir a la facultad, nosotros manejamos muy bien el asunto de la comunicación, los estudiantes de Filosofía saben que la página oficial en Facebook, la Facultad está atenta a toda esta gente. Muchachos se ponían en contacto, ya se conocen la página, enseguida yo llegaba a la facultad y el señor Víctor ayuda para sacar un turno para moverme en cuatro provincias. Yo me encargué de toda la zona sur, estuve en el Oro, Azuay, yo me iba hasta Piñas iba a dar un tipo de ayudas a gente. La Facultad de Filosofía nos decía que nosotros estamos funcionando mucho mejor al interior y que vamos a mantener esta política, entonces también es atender a la diversidad, los chicos quedaban sin alimentos, sino también aislados. Se encuentra encerrados en paredes con todos los efectos psicológicos que ello implica. Había muchachos, que no habían visto gente, estaban desesperados. Imagínese lo que era para uno de ellos que no llegue con comida. De los alimentos se los gestionaba de parte del Consejo Directivo, todos los directores de carrera se pusieron de acuerdo para apoyar con dinero. Finalmente nosotros entrenamos en todo el asunto de la pandemia, entregamos computadoras, Laptops y Tablet para que estén conectados Filosofía hizo una gestión muy interesante en esta situación, entonces el señor decano me decía que nosotros estamos funcionando muy bien al interior y que nos mantengamos así.

ENTREVISTA 2

Entrevista. Facultad de Psicología.

Informante 2

E. Mi tutora me sugería hacer grupos focales con los profesores que están trabajando como coordinadores de las 12 Facultades, pero ya con estas condiciones de la pandemia es complicado, no fue posible hacer los grupos Focales, entonces realizamos entrevistas por zoom, usted va a ser la segunda entrevista. El instrumento que nosotros aplicamos intenta percibir conocimientos, actitudes y prácticas de estudiantes y docentes sobre educación inclusiva, están divididas en 3 dimensiones, por eso es que la entrevista también consta más o menos de estas 3 dimensiones. Las primeras preguntas son básicamente para recordar por ejemplo ¿cuándo usted ingresó a la Universidad de Cuenca, cree que esta Universidad presenta cambios desde que usted fue estudiante, cree que la Universidad es por ejemplo más inclusiva que la de hace años. ¿Le parece una universidad que recogía la diversidad de población de la zona que atendía?

R. Yo pienso que sí, definitivamente en estos últimos tiempos y al estar visibilizado las necesidades de los estudiantes la Universidad de Cuenca siempre va a la par y es más inclusiva, yo recuerdo la época en la que yo fui estudiante claro hace muchos años en el año 1988 más o menos, raro a la vez veía por ejemplo algún estudiante con discapacidad era rarísimo si había, pero era escaso. Luego cuando estoy como docente algunos estudiantes tenían la confianza de contarnos algo uno se enteraba de alguna situación y hasta lo que los ojos alcanzaban a ver por qué usted sabe que la discapacidad no siempre es visible, pero en estos últimos años podría ser que porque veamos constante nos vamos enterando a través de bienestar. Ahora se ha avanzado un poco más en el tema, sin embargo, hace falta mucho por hacer, mucho por corregir, pienso que todavía la U no es para todos, pues a pesar de los años, aún tenemos carreras que limitan la participación de las mujeres, son fácilmente visibles que se mantiene carreras para hombres y otras para mujeres

E. Cuál es el rol que usted tiene con el departamento de bienestar El interés también de nosotros con la tutora es conocer por ejemplo cuál es la relación o que acciones ustedes despliegan dentro del departamento de bienestar universitario para hacer que la Universidad camine hasta la inclusión sea inclusiva

R. Bueno por ejemplo desde el 14 de septiembre que me integré estoy apoyando en los temas de las becas económicas, afortunadamente la mayoría de nuestros estudiantes están con este apoyo la compañera que estuvo antes Juanita Morales que hizo un buen trabajo me facilitó esta información al momento tenemos identificados estudiantes de inclusión educativa y atención prioritaria en la Facultad de Psicología y justamente esta semana le solicitaba la compañera de bienestar universitario la compañera Elizabeth Pacheco y se me escapa el nombre de la otra compañera ellas están actualizando la información de toda la Universidad para continuar pues con los trabajos de identificación y seguimiento a los jóvenes de inclusión educativa. De hecho y hemos tenido incluso 2 reuniones con los grupos de docentes la situación de los estudiantes en particular para favorecer el entendimiento para que les apoyen en el desarrollo de sus actividades académicas hay que bueno esos son aspectos que ya desde la facultad se están trabajando.

E. Dentro del departamento de bienestar universitario cuando se habla de atender a la diversidad ¿qué tipos de diversidad atienden, tengo la impresión de que la discapacidad está más ligada a las necesidades educativas especiales?

R. Actualmente se están atendiendo por ejemplo casos de albinismo, discapacidad psico social, discapacidad visual, discapacidad física, motora específicamente y auditiva, movilidad estudiantil, entonces básicamente esas son las situaciones que se están manejando en el departamento de bienestar universitario al menos la información que yo estoy ahorita manejando pero sí sería bueno no sé si vale la pena ver estas taxonomías de clasificaciones no son muy amigables, pero hay que hacer, las estamos tratando así con este título a toditos o sea son estudiantes a veces decimos de bienestar universitario o de inclusión educativa y ahí se les incluye a los de atención prioritaria a los demás necesidades educativas especiales e incluso casos psicológicos porque si tenemos situaciones de ansiedad, depresión, tenemos un caso de un estudiante con tendencia suicida, ha tenido 2 intentos de suicidio, en el caso de movilidad se atienden temas de movilidad sobre todo extranjera me parece no hablamos de movilidad interna o sea de estudiantes de otras provincias no hay casos de estudiantes de movilidad interna. En la universidad existen grupos de atención prioritaria, para los cuales hace falta nuevas políticas que garantice la educación de todos y la formación de los docentes sobre las mismas. Porque y eso también creo que está medio mal enfocado este caso cómo le cuento es recién el tiempo que yo estoy recién obtenido 2 reuniones con los chicos yo me he acercado a ellos. Ahora sí independientemente de que como coordinadora quizás hasta como profesora podría comentar en la Facultad de psicología se reconoce y se atiende la diversidad desde los distintos agentes por ejemplo autoridades, estudiantes, administrativos cree usted que la facultad es inclusiva o se reconoce la diversidad como docente yo ahora me entero de algunas situaciones por lo que estoy en esta función pero antes el ciclo anterior una vez me contactó la compañera Juana Morales para darme a conocer una situación de una estudiante y ya pero con lo que ella me contó yo verifiqué algunas cuestiones siempre hay mucho por hacer en varios temas, es tan delicado yo pienso que la facultad ha dado unos pasos sin embargo porque a lo mejor nosotros como Facultad de psicología y existiendo incluso en la línea de investigación me parece que tenemos que ya apostar por la Inclusión

En ese sentido a mí mismo ya me llamó una compañera para el caso de discapacidad visual y yo también cuando le veía este chico con discapacidad visual de la facultad conocemos claro todos entonces qué lo bueno es, que el chico no tiene una discapacidad visual al cien por cien el de cerca si ve algo ya que el chico no nació con la discapacidad visual él perdió a partir de los 9 años entonces hemos conversado con la compañera docente yo me comprometí a apoyarle el chico, maneja el sistema braille y por último si éste no fuera accesible para él interpretar las aplicaciones, utilizar otros métodos tenemos métodos proyectivos para hacer diagnóstico por eso se le va a pedir psicólogo y yo al menos creo que debemos buscar alternativas y

yo le decía hacer que lo más posible porque tiene una discapacidad absoluta, también se le hace más asequible alguna una consulta dentro de la Universidad de Cuenca o del departamento de bienestar manejan alguna normativa para garantizar la igualdad, la equidad en la educación superior cuál es la normativa que más o menos están guiando desde el Estatuto por el momento así directamente no sé la compañera Juana Morales pero si se habla de normativas. A una persona con discapacidad o de atención prioritaria o inclusión educativa estaría establecido en la Constitución de la República que se le debe dar por ejemplo 2 horas más de tiempo para una hora pues se le debe dar un tiempo extra. En el reglamento más bien sí tiene ya hemos tenido con los docentes de bienestar universitario las compañeras siempre resaltan aquello para que incluso dice no vea el profesor como que le está haciendo un favor eso está consagrado en la ley tanto para exámenes para entrega de trabajos. Asimismo, como representante de la facultad estábamos trabajando en la normativa interna me acuerdo con la licenciada Niveló, pero no sé si se habrá alcanzado a estructurar una normativa interna porque es el objetivo o sea usted sabe que lo macro es lo que predomina.

E. De pronto usted dispone de algunos datos exactos por ejemplo número de estudiantes con discapacidad que han ingresado, que están por finalizar algunos datos que permitan comprobar que hay éxito en la inclusión de estudiantes diversos en la Universidad que ya hayan salido para hacerle seguimiento de estudiantes con discapacidad

R. Yo diría desde el 2010 tal vez que la Facultad de Psicología ahora si en nuestra facultad contemplan asignaturas que ayuden a los nuevos profesionales a formarse en competencias para la inclusión de lo que he visto ahí les dan algo para no solo hacer entender el tema sino supongo han de trabajar algunas herramientas para abordar estas necesidades dentro de la inclusión pero sí exactamente programa a los profesionales de las distintas carreras de la Universidad de Cuenca deberían formarse algunas competencias para atender a la diversidad yo creo que aunque alguna vez hablábamos con ustedes sobre las resistencias, cierto es porque nos sentimos que no estamos preparados, pero ya no podemos dar la espalda a las situaciones real y ellos tienen todo el derecho a ser incluidos no sólo en el ámbito educativo, sino en todo todos los ámbitos de la vida y si yo me comprometo a hacer docente y a sabiendas que estamos en un mundo inclusivo pues si tengo que prepararme si no me da la institución en donde laboré pues ya hasta por cuenta propia porque el profesor desde que está directamente en contacto con el estudiante diverso y si necesita al menos algunas habilidades básicas para poder hacer su trabajo por supuesto contar con formación.

E. De los resultados que nosotros tuvimos dentro de la aplicación del instrumento varios docentes que fueron encuestados indican que hace falta la necesidad de formación en educación inclusiva o que no estaban preparados para atender la diversidad ¿cree usted que eso es una realidad más en la Universidad?

R. En general no sólo en las en las Facultades para entender la diversidad si bien es cierto que el Ministerio de educación ha hecho el esfuerzo en dar adaptaciones curriculares del todo pero siempre los docentes están acercando y ya veo acá y nos dicen yo no soy psicólogo a mí no me prepararon para atender a discapacitados o ayúdeme vea usted y cómo hago esto y como actuó y aparentemente ahí está no es tan sencillo sino también sí demanda de cierta preparación en algún término hasta técnico no cierto entonces si sigue así estoy de acuerdo con la Universidad bueno a veces sí hemos conversado con algunos compañeros cuando le veíamos a la chica parecía que tenía un problema motor, era buena la chica ya no usa las sillas de ruedas ella sí tiene su discapacidad física pero ella ya puede ir sola por sí misma edad y todo pero veíamos en la facultad como creo que era la mamá la que le llevaba al baño, a los diferentes espacios de la facultad, entonces de la parte mecánica en algunas personas que hay que ayudarles y más aún en la parte de la Academia mismo orientar las tareas. De hecho, deben ver los especialistas, pero capaciten no sólo lo básico, lo general estamos en el campo de batalla con servicios.

E. ¿Cuál cree usted que son las barreras más difíciles a los que se enfrentan los estudiantes diversos al ingresar a la Universidad, las físicas, barreras actitudinales cuáles son las barreras a los que ellos todavía se enfrentan?

R. Por lo que yo he estado conversando he tenido contacto con todos no sé si sea representativo pero le voy a expresar los estudiantes diversos no quieren que se les vea como personas fuera de lugar, quieren que les traten igual que los demás al menos hay un estudiante que me ha dicho y me ha pedido pese a que ella ha dado el consentimiento para que se dé a conocer a los profesores de su discapacidad pero lo que más me insiste y me pide que no le etiqueten que no me vean como alguien raro y extraño entonces eso es el pedido, al menos de las personas con las que yo he estado contactando lo primero que quieren es que sentirse igual no sentirse cómo una carga, en todo caso yo pienso que atender la diversidad no depende solo de la buena voluntad, se requiere presencia de políticas, formación de profesionales y manejo adecuado de la terminología para referirse a la diversidad

E. Una de las coincidencias de las entrevistas a todas las personas coordinadoras en casi todas las Facultades que entrevistado nos indican que los estudiantes que tienen diversidad no quieren ser reconocidos o identificados porque ¿no sé si temen al rechazo o a encontrar barreras más fuertes?

R. Las barreras somos nosotros, los demás, los que no permitimos que la inclusión verdaderamente se efectúe, por muchos años la universidad no ha tenido ingreso de estudiantes con discapacidad, de allí que se haya exigido formación de los docentes, sí yo justamente por eso comencé por este tema porque físicamente hemos visto en un tiempo yo diría ayer por la Universidad ya tiene rampas al menos en nuestra facultad hay hasta un ascensor que facilita la movilidad y pienso que de una u otra manera físicamente los espacios, los medios de la Universidad está preparada, yo creo que desde la experiencia lo que siempre me han pedido es por favor que no se sepa mi nombre que no pese a que nos dan el consentimiento pero a veces hay que utilizar el nombre y tratar así de lo más el trabajo es bien delicado como un psicólogo también sabemos no es un trabajo silencioso porque puede haber la percepción de la gente que no se hace nada como usted indicó al inicio dice parece que educación universitaria no tuviera muchas cosas pero ya poniéndonos a hablar de revisar si hay bastante.

E.Cuál cree que son los principales retos a los que debe enfrentarse a la Universidad de Cuenca para avanzar hacia una cultura inclusiva actualmente y en pleno siglo XXI cuál serán sus retos a los que debe enfrentarse Universidad realmente inclusiva

R. Yo pienso que en el tema de apostar yo creo que en algún momento nos van a pedir que como Facultad de psicología apostemos con las adaptaciones curriculares que le comentaba hace un momento, incluida yo que soy psicóloga y como usted me ha dado a esta gran responsabilidad al decir que y reconocer ciertamente así una docente de 30 y pico de años de experiencia que hay momentos que voy a confesar con toda la franqueza que yo también me quedo asustada y Dios mío siendo psicóloga titulada como docente y me quedo y digo y ahora cómo le ayudo que voy a hacer frente a este caso. Cómo estarán los otros compañeros de las Facultades de arquitectura, de ingeniería de derechos y nosotros que pertenecemos a una Facultad de psicología en donde la mayoría tenemos títulos docentes de psicólogos, hay momentos en que enfrente así estos casos nos quedamos y ahora qué hago yo creo que ese es el reto más grande, en empezar a pensar con todo el respeto y cariño siempre digo muchos estamos sólo diagnóstica diagnostica recogen datos y la devolución va a ser esto no apostar con adaptaciones curriculares puede ser no sé se me ocurre capacitar a los docentes y unirnos con la Facultad de Filosofía con las que hay que unirnos y ya empezar a empoderarnos y posicionarnos lo que estamos en un mundo globalizado y sobre todo de inclusión ya

estamos a pasar de un entorno físico a entornos virtuales también ha sido un reto muy grande por ahí está lo que tenemos que empezar a hablar. El Ministerio de educación como que ha agotado todas las responsabilidades del tema de inclusión al pobre docente, el docente ni siquiera sabe para que estudia psicología y yo también internamente digo sí yo también estoy en psicología, pero yo no estudié para tratar chicos con discapacidades especiales entonces ese es el reto generar políticas de formación desde las instancias superiores o sea desde quienes nos están dirigiendo, por ejemplo, incluso quienes vayan a ser las nuevas autoridades.

E. Se contempla la inclusión que los profes no se encuentran como que preparados, eso sí también arrojó los profesores requieren capacitación formación para atender la diversidad. ¿Considera que su Facultad contempla asignaturas forman a los nuevos profesionales en atención a la diversidad y elementos de educación inclusiva?

R. Totalmente de acuerdo y justo hace un momento hablábamos de diversificar las ramas de formación. Una de las ramas de formación para futuros profesionales en el ámbito de la psicología es justamente formar personas que se especialicen y manejen estos temas de manera amplia y profunda y que luego lógicamente también ese conocimiento se multiplique a quienes alternan con personas en el ámbito educativo laboral social familiar en fin pero tiene que y esto claro esperamos que den respuesta desde organismos superiores pero yo al menos de lo que veo si ahora nos cerraron las carreras nuevamente nos da la posibilidad de hacer Facultad de psicología una carrera que dé respuesta a la formación de profesionales entendidos en estos temas de inclusión educativa, en nuestra facultad contamos con asignaturas para formación, sin embargo, hace falta que los docentes desarrollen prácticas inclusivas que garanticen el aprendizaje de todos.

E. Estas son las principales inquietudes que teníamos nosotros organizado dentro de esta investigación con mi tutora, no sé si de pronto usted tiene algún comentario final, sería esto básicamente la situación de la entrevista dirigida a los docentes coordinadores del departamento de bienestar universitario que tiene la Universidad de Cuenca.

R. Solamente agradecer que me haya permitido exponer esperando que lo poco que le haya dado, como docente y con la experiencia que he tenido en diferentes espacios pues que su tema de doctorado sea un aporte en este difícil tema, también algún momento gente quejándose por todo lado conociéndome pero ya ahora ya me sensibiliza y pese a la adversidad, pero en verdad que hay que buscar temas de formación en firme porque a veces hay momentos que no es suficiente la buena voluntad hay docentes que aman y son de vocación para la docencia pero como saben decir pues nadie vive de vocación también hay que prepararse necesitamos del apoyo entonces en ese sentido todos los que podamos poner el hombro en este tema ya vayamos concretando porque yo creo que ya debe haber una base de datos importante a nivel de diagnóstico entonces ahora ya nos toca.

E. Muchísimas gracias creo que un poco la meta es lo que usted decía no aspiramos solamente investigar, vayamos también planteando alguna propuesta de formación.

R. Estamos apenas pensando en esto de la investigación, aspiramos a ir también avanzando en esto quizás podamos llegar a concretar en tiempo y espacio siempre es bueno que la gente quiera colaborar en estos temas, en estas condiciones.

E. Estoy muy agradecida con ustedes de las 12 solicitudes que se han enviado hemos tenido respuesta de 5 y fíjese usted que las personas que nos dan respuesta ayudan con su tiempo, sus conocimientos, su apertura a esta conversación a este diálogo y también alguien decía a esta especie de cuestionamiento de

qué estamos haciendo porque es cierto la entrevista también es un cuestionamiento y con todo y eso que hay la participación de ustedes es genial. No queda más que expresar mi agradecimiento por su tiempo y los aportes para esta entrevista para mi investigación. Muchas gracias.

Entrevista 3. Facultad de Ciencias Agropecuarias.

Informante 3

E. ¿Cuándo ingresó usted en la U. de Cuenca? Le pareció una universidad que atendía la diversidad de población de la zona que atendía.

R. Cuando ingrese a la Facultad hace años no era muy inclusiva

E. ¿Cree que en estos años ha cambiado la Universidad de Cuenca (concretamente su facultad) en atención a la diversidad? Puede poner algún ejemplo

R. Empecemos por cómo es la actitud de los directivos, actualmente hay una actitud un poco de apoyo a la inclusión, aunque los chicos sienten que van a ser más bien durante el proceso de reconocimiento excluidos y por eso prefieren no ser identificados por sus compañeros, usted sabe por ejemplo tenemos un chico con discapacidad pero él se está superando y si no quiere que nadie sepa, él considera que él puede dar lo mejor, la calidad humana de todos los que chicos tienen problemas de este tipo es impresionante, ellos tienen más bien capacidad, pero lo que requieren es más tiempo para que no se sientan de menos, ni discriminados.

E. También una consulta y estadísticamente esto puede ser una doxa, pero originalmente la Facultad de Ciencias Agropecuarias ha sido vista más como una facultad que se presta para mayor ingreso de estudiantes pertenecientes al género masculino, está facultad siente usted que en los últimos años eso ha cambiado?

R. Esta facultad tenía más aspirantes, en los últimos años al parecer Ciencias Agropecuarias les llama la atención, entonces cómo ha cambiado ese índice de ingreso hace años era menor, por cuanto se les decía por ejemplo que es una carrera de ir al campo, por ello hace 2 o 3 años para ingreso de las chicas las oportunidades de ingreso no eran iguales, actualmente hay mucha apertura de la carrera ellos entran cuando deseen, las oportunidades de ingresar no están limitadas, yo siempre estoy buscando también estos elementos de género por ejemplo, porque las universidades deben dar respuesta a la diversidad de género, de etnia, atender si alguien es diferente, igual donde yo trabajaba sí había atención a la diversidad, yo trabajaba en el colegio, podría decirse que es diferente nosotros trabajamos lado de Argentina claro muy bien hasta cuando a mí me pasa todo el tiempo, también yo tengo niños pequeños, por ello les motivaba a las chicas a seguir, les decía no se imaginan ustedes, las mujeres les decía a ellas, ustedes desde que saben que está embarazada cuentan con procesos de atención y educación que considere las diferencias y sus particularidades, no vayan a retirarse de la facultad por estas condiciones.

E. Dentro de la facultad ustedes tienen algún instructivo, alguna normativa pequeñita para que permita guiar el tema de la atención a la diversidad. Conoce usted la normativa existente en nuestro país para garantizar la igualdad (¿equidad?) en la educación superior? trabajan directamente con la normativa que maneja el departamento de bienestar?

R. Todos los centros que están a cargo nos explican exactamente que debemos seguir más que nada se aprovecha casi todos los días las experiencias que este departamento tiene sobre qué debemos hacer, cuáles las acciones directas que hacen los docentes coordinadores de cada uno de las Facultades, se informan a los

profesores, hacen seguimiento a los estudiantes. Se especifica qué tipo de diferencia presenta, efectuamos ciertas acciones diferenciadas llegando a todos y dando respuesta a todos los requerimientos de los estudiantes. Hoy por hoy conocemos que en muchas Facultades las mujeres exigen participar de todas las actividades, incluso cuando están embarazadas, entonces la diversidad es garantizar participación a todos los que acceden a la universidad, mujeres, estudiantes de sectores rurales, entre otros, por tanto, están haciendo respetar sus derechos que están descritos en la normativa.

E. Conoce o dispone de algunos datos que permitan comprobar el éxito de las políticas inclusivas de su facultad, por ejemplo, número de estudiantes con discapacidad que ingresan y número que finalizan, datos por ejemplo de cuántos estudiantes que tienen diversidad socioeconómica, de género, étnicas, entre otros que ingresan y finalizan sus estudios.

R. Hace años no se asumía, ni siquiera podría llegar a programar atender a la diversidad, dificultades de salud entre otras diversidades no estaban consideradas en la atención que se daba a los estudiantes. Por tanto, no podemos hablar de datos reales, en esto tiempo datos exactos, conocemos los datos que manejan desde Bienestar Universitario, pero hace falta contar con una base datos propia de la facultad, es una tarea pendiente.

E. Le comento el 56% de docentes encuestados indica que no tiene o que les hace falta formación en educación inclusiva cómo cree usted que están los docentes de su facultad considera que están formados en el tema o que les hace falta formación?, ¿Qué competencias considera usted que debe manejar los docentes de su facultad para abordar la diversidad en el aula y en sus asignaturas?

R. Las competencias que deberían tener los docentes para atender la diversidad, mira tuve la suerte de que cuando yo ingresé en un establecimiento tal vez no hemos tenido muchos problemas y los estudiantes que tienen discapacidad también han tratado de acomodarse y los docentes han ido a nosotros a solicitar apoyo, eso refleja que hay mucho cambios, hemos tenido mucha apertura como formación, pero si necesitaríamos formación, pero como no tenemos muchos casos de atención a la diversidad no son mayores hay poquísimos casos de discapacidad qué es lo que usted me acaba de comentar, no se ve diferencias étnicas, diferencias en general yo veo de todo el mundo para todo el mundo entonces en la Universidad, diversidad hay bastante, viene gente del norte de todos lados, se puede decir que la Universidad de Cuenca y concretamente la Facultad de Ciencias agropecuarias atiende una población que no es sólo del Azuay o de Cuenca sino que también es de diferentes regiones del país, es bastante diversa, le digo nosotros tenemos ahorita por ejemplo estudiantes de bajas condiciones económicas, aquellos que no cuentan con medios para estudiar, la movilidad es un tema serio, las prácticas necesarias para atender la diversidad deben estar garantizadas pero nosotros tenemos mucho personas de la propia Universidad que no se enteran de las diferencias, que viven enclaustrados dentro de cada una de las Facultades y que no tiene idea de la población que accede a las carreras de la Facultad de Ciencias Agropecuarias, debo indicarle que son gente que están vinculadas de alguna manera con el agro y son gente que vienen de zonas rurales y que si ellos no se encuentran dentro de la Universidad sin una diferenciación, sin mayores diferencias, en este espacio tenemos gente de la ciudad ellos están acostumbrados a otras formas de convivencia, han tenido mayores oportunidades entre las manos para estudiar entre otros. En tanto que los estudiantes que provienen de la ruralidad pueden presentar desventajas a las cuales el departamento y la facultad deben estar atentos.

E. ¿Considera que su Facultad contempla asignaturas forman a los nuevos profesionales en atención a la diversidad y elementos de educación inclusiva?

R. Desde mi percepción, desde mi análisis existen temas de atención a la diversidad y temas de educación inclusiva. Vivimos en este siglo de diversidad biológica y diversidad política, diversidad de credos, diversidad de discapacidad, en fin, incluso la diversidad de origen entonces, hay retos a los que se debe enfrentar la facultad y porque no la Universidad, retos que se ven enfrentadas, frente a esta diversidad de todo tipo ahí me tocaría hablar de política que funciona a medias en la facultad. Si bien existen asignaturas que observan elementos de educación inclusiva, requerimos mantener reuniones con el DBU, para organizar elementos de inclusión y coordinar los procesos de manera adecuada.

E. Uno de los resultados que encontramos en aplicación de la encuesta a los estudiantes, se refiere a que los chicos decían que no están informados sobre los beneficios o los servicios que ofrece el departamento de bienestar universitario, creé usted que esto es real?

R. No creo que eso sucede, cuando recién iniciaba mi carrera sobre todo uno de los primeros niveles era diferente, en la actualidad tratando de hacer un nuevo sistema de educación, una nueva forma de desarrollarse ya desde el siglo XX las condiciones han cambiado, por ejemplo, una chica embarazada hace años atrás no tenía los mismos derechos para continuar su educación, en la actualidad se le informa indicando usted tiene derechos, se les llamaba para ver como están, se autoriza permiso en cada nivel, semana a semana reciben seguimiento y una capacitación. A ello se suman otras actividades que se desarrollan con todos los chicos, existe una planificación, se trabaja con colaboración de parte de ellos y se apoya en los trámites administrativos. La Universidad de hace 10 años no consideraba la diversidad, actualmente está siendo más inclusiva atiende a una población más diversa, porque ahí le comento por ejemplo en la mañana alguien me decía la Universidad de hace 20 años o hace 15 años era más excluyente, atendía a ciertas clases determinadas, hoy ha cambiado la Universidad, hay un cambio ahora yo sí veo una estructura diferente, la universidad contempla políticas, existe normativa vinculada a la Universidad en general, pero requerimos instructivos internos para el manejo de las Facultades, si bien generalmente la Universidad no es la que determina el ingreso ahorita es y como siempre usted sabe nosotros tenemos bastantes chicos no solo de la ciudad, ellos están cogiendo la carrera, los chicos no están siendo excluidos si bien no están tomando la carrera que les da la primera opción sino en ese sí yo creo que es grave son chicos desilusionados, pues no siempre el sistema les asigna la carrera que eligen, entonces dicen voy a seguir esta ahora, qué más puedo hacer, no siempre todos van a poder, bien tú tienes un privilegio para ingresar, otros no pueden hacerlo, sin embargo siempre tenemos estudiantes que han querido cambio de carrera, y ello puede traer dificultades en la finalización de sus estudios.

E. Básicamente todas las preguntas giran en torno a los temas que hemos ido conversando yo quisiera nuevamente como al principio agradecerle, gracias por darme este espacio para conocer un poco más de lo que está pasando en la facultad quizá más adelante pueda volver molestarle para solicitarle mayor información. Gracias por todo.

Entrevista 4

Entrevista Ciencias Químicas

E. Mi tema de investigación es un poco conocer la educación inclusiva dentro de la Universidad, Cómo ha sido el ambiente, por ejemplo, hace tiempo, hace años como se desarrollaba el proceso de atender la diversidad. Actualmente queremos obtener información sobre las necesidades de formación, qué está pasando en cada una de las Facultades sobre la inclusión educativa, entonces esto también justifica la

necesidad de hacer las entrevistas para conocer un poco más dentro de cada una de las Facultades sobre el tema que le había comentado. ¿Cree que en estos años ha cambiado la Universidad de Cuenca (concretamente su facultad) en atención a la diversidad? Puede poner algún ejemplo.

R. Gracias Ruth sí muy agradecida porque se haya tomado en cuenta a los docentes vínculos, le comentó que ha sido muy importante en nuestra labor, creo que el ciclo que culminó se reconoció la labor que tuvimos los docentes vínculos en esta situación de pandemia creo que ahí se visibilizó a los docentes porque tuvimos un trabajo sumamente fuerte con los estudiantes para detectar muchas de sus necesidades, entonces que usted esté realizando un estudio me parece fantástico, le deseo muchos éxitos y en lo que yo le pueda ayudar estoy a las órdenes yo ya llevo prácticamente desde que se inició esto de la coordinación de los coordinadores vínculos me han mantenido en la facultad y pienso yo que ha sido una gran ventaja el mantenerme de manera continua en ese puesto, en la entrevista podemos ir conociendo las ventajas de la continuidad para el mejor trabajo en la facultad y creo que hemos hecho un buen trabajo con nuestros chicos de Ciencias Químicas eso le puedo comentar le felicito y le deseo muchos éxitos

E. Muchas gracias más o menos en le comento mi investigación se enfoca a 3 dimensiones: políticas, cultura inclusiva y prácticas y entonces no sabes mucho del contexto. Empezaré con una pregunta ¿cree usted que la Universidad de Cuenca actualmente ha cambiado que podríamos decir que es una Universidad más inclusiva?

R. Yo puedo decir que estamos en ese camino obtuve mi título en el 2003 en esta época yo creo que muy pocos sabíamos muy poco a pesar de que existía pienso yo que existía todo esto estaba contemplado en las leyes del Estado pero no se tomaba acciones, yo creo que no había mucha información por ese lado las redes sociales creo que nos mantienen un poco al tanto nos informan y nos ayudan pero en esta época yo siento que no había ese tipo de información, yo pienso que alguien que hubiese tenido algún problema alguna discapacidad de lo que yo he podido ver quizás no hubiese estudiado ahora yo sí siento que hay por lo menos existe ya un poco más de atención, yo sí siento un cambio yo sí siento que hay datos que deban enfrentarse a la Universidad de Cuenca para aprender para tener una cultura inclusiva.

E. ¿Considera que en su Facultad existen las bases para reconocer y atender la diversidad desde los distintos colectivos (Gestores, docentes, estudiantado)? cuáles son los principales retos a los que debe enfrentar la Universidad, la facultad?

R. Sí yo pienso que los retos siempre habrá retos, tiene enterito la Universidad que trabajar, a pesar de que está como usted dice colocado dentro de la misión, dentro de las políticas existen documentos todo aquello existe porque no podemos decir que no hay, todo eso existe sin embargo, pienso que se debe trabajar más con los docentes en todos estos aspectos unos conocen otros no conocen y claro cuando ya se presentan los casos recién empezamos a ver que dice la ley, quien le ampara el estudiante y empiezan los problemas porque bueno de los pocos casos que nos manejamos los profesores y ahora qué hago y ahora tengo este estudiante y ahora cómo proceder como tengo que hacer.

E. ¿Para usted en qué consiste la atención a la diversidad? hablar de atención a la diversidad de educación inclusiva específicamente se enfoca a atención de la discapacidad. Conoce o dispone de algunos datos que permitan comprobar el éxito de las políticas inclusivas de su facultad, por ejemplo, número de estudiantes con discapacidad que ingresan y número que finalizan.

R. Hemos trabajado con los casos de discapacidad, en algunos casos de los chicos de lo que yo sé revisamos las fichas socioeconómicas, los chicos llenan y colocan ahí sus discapacidades, por ejemplo nos

pasaron un listado de los estudiantes que tienen discapacidad nosotros le realizamos un seguimiento, cómo van sus estudios preguntamos a los profesores, pero si el estudiante no manifiesta no podemos hacer seguimiento o sugerir que se le haga una diferente planificación por su situación pues entonces no sé toma ninguna acción o sea el estudiante debe solicitar un seguimiento, solicitar la ayuda y nosotros intervenimos o sea es el respeto un poco a lo que a lo que cada estudiante es, por ejemplo una discapacidad visual del 60% requiere que le ayudemos pero él me había indicado que no existe problema, el estudiante había aprobado estaba tomando una asignatura entonces yo sin hablar con el estudiante por ejemplo le iba monitoreando un poco con los profesores en eso el estudiante no pide intervención nosotros no intervenimos.

E. ¿Cuáles cree que son las competencias que, en este sentido, deben presentar los estudiantes (futuros profesionales) al finalizar su carrera en su facultad para atender la diversidad?

R. Un dato interesante que hago cuando preguntamos a los chicos los temas de actitudes hacia la inclusión, observamos que es desconocido el tema. En la facultad también se fueron dando pasos, han sido muy pocos los casos que nosotros hemos tratado muy muy poquitos en realidad son contados yo les identifiqué a los chicos y son contados pero en su caso se requieren simplemente las recomendaciones que hacen los psicólogos indicar cuál es su discapacidad tienen enfermedades tienen cierta medicación entonces es un poco que los docentes entiendan esa situación, hemos tenido casos con discapacidades severas, con mayores porcentajes, nosotros hemos hecho encuestas preguntando las necesidades de internet de conectividad, problemas económicos, si solicitan mucho de becas y ayudas económicas eso también es diversidad en eso nosotros hemos trabajado bastante, hemos trabajado en ayudas económicas, inclusive mantenemos un pequeño programa que les ayude a los chicos, manejamos un pequeño programa de ayuda económica se basa en aportes económicos de los docentes.

E. Conoce o dispone de algunos datos que permitan comprobar el éxito de las políticas inclusivas de su facultad, por ejemplo, número de estudiantes con discapacidad que ingresan y número que finalizan

R. Varias acciones para garantizar que los estudiantes concluyan, no disponemos de datos exactos pero hemos tratado que el aula en los horarios no se maneje cambios de la misma, porque los chicos tienen que subir al tercer piso, del tercer piso tienen que ir al primero tienen que movilizarse, laboratorios entonces con los directores de carrera para pedirles que a los chicos se considere las aulas en la parte de abajo esa movilización para usar laboratorios, entonces esta es la única dificultad que yo le veo a veces, pero sin embargo por parte de la parte humana nuestros profesores autoridades son muy comprensivos en ese sentido o sea sí han dado todas las facilidades o sea como debería ser no o sea están haciendo alguna cosa digamos una ayuda especial, como se ve la educación no solamente en el acceso sino también en otras la facultad tiene algunas políticas exclusivas para tener conocimiento esto o se manejan para mantener la continuidad de los estudios que no se retírenlos estudiantes, nosotros debemos trabajar en esa parte en el seguimiento a los chicos. En eso trabajamos porque en ciclo anteriores estuvimos con casas de chicos que se retiraron por la parte económica porque no podían definitivamente, la prioridad ya no era el estudio sino la prioridad era la vivienda, la alimentación, la salud entonces, tenían que retirarse, sin embargo, trabajamos mucho en esa parte de manera muy personal. Yo soy la coordinadora, pero en cada caso la tengo en tutor entonces trabajamos con cada chico. Si un estudiante no puede estudiar entonces nosotros le contactamos al chico le preguntamos bueno que pasa que cuál es su situación, le guiamos un poco para que no abandone el estudio, la política de la facultad es que no abandone el estudio, estamos y trabajamos en eso para que por ejemplo si tiene que trabajar de decimos bueno trabajé pero tomé 2 asignaturas no se deslinde completamente de la Universidad y después le damos del seguimiento hasta el final a través de las unidades de titulación de que

todos ya estén con sus trabajos de titulación de que ya los chicos que alguien está por ahí rezagado le estamos contactando cómo le llamamos para saber qué pasa con su trabajo de graduación.

Ciencias Químicas es una de las Facultades que trabaja mucho en eso en estadísticas, nosotros prácticamente de los 100 por ciento que egresan los 98 prácticamente realizan sus trabajos de titulación trabajamos mucho en eso y le damos el seguimiento hasta el final un chico que de pronto no pudo aplicar a una beca porque no es estudiante regular y no lo es porque tiene que trabajar es padre de familia, toma sólo 2 asignaturas y en fin conocemos tratamos de que se vuelva regular apoyándole con el programa le damos unas ayudas mensuales hasta que se vuelva estudiante regular y pueda aplicar a su beca seguro de que el estudiante aplique a la beca y pueda ya con esa beca avanzar y terminar. Hemos tenido 3 chicos con Discapacidad física y los 3 ahora están avanzando en ingeniería y química que tenía un problema y un problema de discapacidad y se graduó por ejemplo es ingeniero químico se graduó tengo ahorita otra chica que todo el tiempo estuve en contacto que se retiró pero está retomando sus estudios y ya por ejemplo después de lo que se retiró estaba en vigencia la nueva malla y ya se acogió a la nueva malla y está homologando materias y está con la nueva malla pero está decidida en terminar la carrera y mi empeño es de que ella vaya avanzando, son 2 casos que tengo al momento están en seguimiento

E. ¿Considera que su Facultad contempla asignaturas que forman a los nuevos profesionales en atención a la diversidad y elementos de educación inclusiva?

R. Yo creo que ese tema no existe ninguna de las de las mallas en realidad no yo de lo que he visto de lo que hago por ejemplo en nuestra facultad están en vigencia prácticamente se cambiaron todas las mallas, son nuevas todas las mallas, quizá tal vez en ingeniería ambiental porque trabajan me parece que tienen una asignatura que es algo sobre sociología podría decir que ellos podrían tener algo, pero en el caso de nuestras Facultades creo que tienen algo relativo con las leyes, quizá por ahí tal vez un poco de la legislación pero así como tal no pienso yo que existe eso no los chicos no creo que están filosofía puede ser que tenga solo revisan las mallas de nuestras carreras y podríamos vernos y es que es que hay, de lo que yo he participado en algunas de las mallas pero yo no he visto asignaturas de diversidad.

E. ¿Qué competencias considera usted que debe manejar los docentes de su facultad para abordar la diversidad en el aula y en sus asignaturas?

R. tienen que ser un poco más comprensivos, no se está pidiendo que hagan un examen más fácil, ni que suban puntos nos falta el capacitarnos dentro de la facultad NO hay interés por la teoría del tema. Creo que todos el IES deben capacitarse, sería sumamente importante, en la facultad inclusive el trato de las secretarías a las personas que no tienen discapacidad no es el adecuado por falta de capacitación.

E. ¿Cuáles cree que son las competencias que, en este sentido, deben presentar los estudiantes (futuros profesionales) al finalizar su carrera en su facultad para atender la diversidad? nosotros obtuvimos dentro de la aplicación a los profesores que el 60% de los docentes en sus respuestas indicaba que hace falta formación en educación inclusiva, ¿cuáles serían por lo tanto las competencias en las que deberían estar formados?

R. Estimada Ruth más bien por lógica por empatía por afinidad creo que actuamos con nuestros estudiantes que por conocimiento exacto, yo he asistido a reuniones que María ha convocado a veces los coordinadores por algún caso que se ha presentado nos han llamado a capacitarnos por esa necesidad. Observo que cuando existe la necesidad los profes no saben, aparece un caso y dicen bueno y yo como como tengo que trabajar, vemos como más trabajo y ahora quien más me toca entonces sí se debería capacitar a

los profesores deberíamos todos por lo menos aprobar algún curso tipo obligatorio porque aquí sino se obliga no asistimos pero pienso que es necesario esas respuestas porque yo me he topado con los profesores que si empiezan con la problemática y ahora que me toca hacer, pedimos que cambie al estudiante tiene discapacidad. Ahora en esta pandemia por ejemplo muchos se quejan de que no responde a un correo que yo estoy pendiente del correo de que, al chat, que tengo que hacer llamadas y tanto porque los chicos demandan eso. Yo creo que nos hace falta mucho trabajar en ese tema también de atención, de gestión yo escucho , porque no he asistido pero a veces en la parte administrativa les da muchas charlas de talento humano, de gestión, pero no sientes aplicación, porque los chicos reclaman mucho, por ejemplo , la gestión la eficiencia en la gestión y den un papel un certificado y tienen que demorarse muchísimo tiempo hasta ellos tener una respuesta si nos ponemos a pensar que eso pasa con las personas que no presenta ninguna discapacidad qué pasará con chicos que tienen discapacidad que tienen que hacer un trámite que necesitan que todo un proceso de atención; entonces yo creo que sí o sea yo pienso que el interés puede existir pero Ruth no es cuestión sólo de hacer la encuesta y todos lo han manifestado que si necesitamos capacitación, porque yo he visto qué se capacitan mucho la parte administrativa, en la gestión, pero yo no veo a veces desactivar procesos eficientes de atención oportuna como demandan los estudiantes.

Si les pregunta a los estudiantes si había política de educación inclusiva, de acciones de educación inclusiva, muchos de ellos desconocen creo que no se socializan lo suficiente sobre los servicios que tiene el departamento de bienestar, realizar por ejemplo curso de inducción desde los primeros niveles se supone que los chicos del primer nivel que ingresaron hace cuatro años recibieron la inducción en donde les explicamos que hace cada departamento, cómo funciona nuestra la facultad, como funciona en cada carrera cuáles son las secretarías, quienes son nuestras autoridades se les da toda la información sin embargo yo sí pienso que los estudiantes no le ponen suficiente interés a toda la información que les llega a pesar de que tenemos las redes sociales, comunicaciones de la Universidad nos llega todo el tiempo, resolución del Consejo universitario todas son transmitidas, sin embargo hay estudiantes que me dicen pero yo no he sabido nada, entonces creo que la Universidad si difunde y trabajamos en cada facultad nosotros nos empeñamos mucho en eso, tenemos planes de mejora, cada ciclo vamos de enmendando vamos haciendo encuestas, vamos identificando a los chicos que necesitan más ayuda más atención estamos empeñados en ejecutar el nuevo plan de mejoras, entonces yo pienso que nuestras Facultades si trabaja comunicando pero los estudiantes les falta también un poco más de interés, en leer yo digo las leyes. Y la situación no se da solo en los estudiantes, existen políticas inclusivas, sin embargo, el reto es formar a los docentes, no solo informar sobre las leyes, sino incluir en las mallas curriculares formación en educación inclusiva

Varios chicos me piden ayuda económica, le digo usted vio que salió un comunicado que puede aplicar para la ayuda no verdad. Hemos llamando a decir a los que constan en mi base de datos mire oiga hay una ayuda, escriba, haga el oficio. Yo creo que falta también de parte de los estudiantes está motivación para leer comunicados. El departamento de bienestar con las Facultades ya nosotros coordinamos por ejemplo si un docente detecta que un estudiante falta mucho a clases no está asistiendo regularmente, el docente reporta, el tutor se pone en contacto con el estudiante y le pregunta qué está pasando, que sucede, a su vez me comunican a mí cuando yo le veo que la situación es un poco complicado es decir el estudiante necesita ayuda psicológica, a veces son temas de depresión, entonces llama a bienestar en este caso con los psicólogos del departamento de Psicología para que le den atención psicológica a veces son situaciones de alguna dificultad que se presentan y a veces queremos darle ayuda también como le mencionaba al programa que nosotros manejamos, entonces yo le pido a la trabajadora social y el servicio la ficha socioeconómica para indagar cómo es su situación socioeconómica y me pasa un informe de toda la parte académica porque tenemos una herramienta que se implementó en la Universidad un programa que colocando el número de

cédula yo puedo revisar que el chico toma ciertas asignaturas, entonces yo voy revisando toda esa parte para hacerle los seguimientos respectivos. En algunos casos es realmente una situación económica difícil son padres de familia es este jefe de hogar está trabajando, pero el chico ya está en sexto ya está avanzando no aplicado a la beca porque realmente está tomando solo asignaturas nosotros tratamos le ayudamos con apoyos económicos mensuales como becario le damos un aporte mensual y la apoyamos todo el semestre, obviamente pasó un informe a las autoridades de las personas.

El señor sector lanzó el programa de apadrinamiento, no sé hasta qué punto funciona, yo supe de padrinos que habían dado una canasta de alimentos y esto fue todo el apadrinamiento, pocos han estado pendientes de los chicos mes a mes con aportes por ejemplo mensuales. Tuvimos muchos muchísimos casos el ciclo anterior de diferentes ayudas que se dieron entonces en nuestro trabajo prácticamente con bienestar ellos nos den soporte a lo que nosotros no podemos si necesitan un psicólogo está muy complicada la agenda de los psicólogos que de soporte buscando los servicios que se requieren servicios médicos y servicios psicológicos. María nos orienta y se concentra un poco en averiguar qué le pasa al chico que tiene y levantan su ficha para el seguimiento y así también se conectan conmigo y me van preguntando cómo va el chico si está asistiendo o como va, nosotros ya en los casos reportados les hacemos un seguimiento obligatorio de los que han reportado los profes y obligatorio de quienes están haciendo segundas y terceras matrículas, seguimiento obligatorio ponerse en contacto con todos los chicos de segundas y terceras matrículas y les vamos monitoreando y revisamos quiénes están con el 60 por ciento de puntaje quienes han disminuido ese porcentaje entonces tengo que estar pasando todo el tiempo con ellos, ahí sí la Facultad maneja las estadísticas de cuántos pierden, qué ha pasado, cuántas anulan y estamos empeñados en que eso disminuya la anulación, que disminuya deserciones, que los chicos terminen yo he tratado de hacerse detective porque ya no le dan el teléfono tengo que buscarlos en el Facebook ya no manejo mucho en Instagram y en Twitter pero a través del Facebook busco escribo a todo mundo y si no me acuerdo de los amigos que me ayuden a localizar.

E. ¿Cuáles cree que son las competencias que, en este sentido, deben presentar los estudiantes (futuros profesionales) al finalizar su carrera en su facultad para atender la diversidad? los docentes necesitan formación para atender la diversidad creo las competencias que deberían irse formando los funcionarios de su voluntad para apoyar la educación deberían prepararse para ser profesores no solo tener un título de profesores o licenciados me parece que deben tener una maestría, aprendiendo en el camino en la marcha pero recuerde que si se requiere que los profesores tengamos competencias. A veces los profesores me preguntan qué debo hacer y yo digo si yo fuera ese profesor LO que hiciera es sentarme con la estudiante y conversa cuál es su problemática cuál es su situación. A veces los docentes tenemos poco involucramiento no ayudamos mucho a los estudiantes creo yo por el trabajo mismo que demandaría dejamos eso en manos de otras personas, pero no es así si deberíamos manejar ese tipo de competencias hasta la parte psicológica porque muchos también psicológicamente créame nos juegan a nosotros, son más astutos. Bueno yo creo que a todos nos hace falta trabajar Ruthcita en lo que es la empatía, en lo que es la solidaridad yo creo que si trabajáramos un poco en eso no necesitarían saber que sí existe la ley pero sí pienso que es necesario que se instale que se genere esa cultura y que no se le vea como algo engorroso como algo problemático sino más bien se van a formar quizá hasta tendrán mejores competencias que los estudiantes que no presentan discapacidades pienso yo que es eso es un trabajo arduo pero hay que empezar involucrándonos yo sé que no está facultado y por ello asistir a talleres. Es muy necesario ya como política en la Universidad que todos nos involucremos como decía usted tiene el tema de la educación inclusiva en educación superior es relativamente nuevo. La Universidad no tiene mayor competencia en el ingreso porque tiene más bien someterse a lo que le viene de las selección de la SENESCYT, sí que tienen competencia por ejemplo en el

proceso, en la permanencia y ahí nos interesa cómo está el tema de la formación de los profesores para atender a los estudiantes con discapacidad, sentimos la necesidad de actuar de manera empática con los chicos de ser más eficientes creo que nos dimos cuenta de que a veces tantas cosas que nosotros de manera presencial que teníamos a los chicos de arriba abajo venga mañana vaya pasado completa tal papel está mal, más bien tiene que hablar con la otra persona, tiene que pedir a través del manejo de estas herramientas, siento que si hace falta trabajar mucho en la gestión, en la eficiencia y no se diga en este tipo de situaciones, visibilizar todas las diversidades es responsabilidad de la universidad, reconocer el trabajo de los docentes coordinadores, ofertar atención más humana incluso desde el personal administrativo, garantizar el buen trato a todos

Investigar este tema nuevamente gracias por tu tiempo, a las órdenes así ni nada tal vez alguna situación se presenta realmente sería lindo que se pueda contar con información con datos, con estadísticas, lo que usted está analizando en el departamento de bienestar ya he visto que el departamento de bienestar está cargado de trabajo, 3 trabajadores para atender a todos los estudiantes tratando de dar becas, de dar apoyos, ahora más con la plantilla de ayudas económicas, calificando carpetas es un trabajo grande y yo veo que no se maneja mucha estadística sería interesante tener esas estadísticas, cuántos ingresan deberá que dentro de lo que pide el Consejo de educación superior pide los indicadores como por ejemplo la tasa de eficiencia, tasa de titulación esos porcentajes manejan para saber si es que están graduando de todos quienes fueron ingresando, manejar estadísticas de estudiantes con discapacidades que están obteniendo sus títulos, que los profesores estén capacitados bueno me parece un tema muy muy importante, te deseo todo el éxito del mundo es excelente saber que hay gente estamos vinculados, que tenemos muchas ordenes un abrazo y seguimos en contacto me escriben más si no les responde al WhatsApp, me deja un audio yo enseguida le respondo

E. Gracias muy amable, Gracias por todo.

Entrevista Director Bienestar Universitario

Entrevista: 5

Informante 5

E: ¿Cuándo usted ingresó a la universidad, le parece que está, la universidad de Cuenca atendía a la población que realmente recogía o atendía a la diversidad?

R: Bueno yo ingresé a la Universidad de Cuenca en el año 1988- 1989; entonces es bastante tiempo hacia atrás que yo pude estudiar en la universidad, y claro si comparamos con lo que es la actualidad de la diversidad con lo que era de antes, si existen diferencias y existen avances. Bueno yo no recuerdo haber tenido compañeros con una discapacidad visible, no recuerdo haber tenido afrodescendientes o compañeros indígenas; aunque sí existían indígenas en otros cursos. Teníamos compañeros que provenían de un sector, por ejemplo, rural, que tenían una situación económica más limitada, o modesta.

En esa época la Universidad de Cuenca, en su infraestructura no tenía, por ejemplo, baños adecuados para una persona con discapacidad. Antes las clases se desarrollaban desde el segundo piso en adelante, lo cual significa una barrera en cuanto a la infraestructura evidente, yo sí tenía conocimiento de un compañero que tenía una discapacidad física, él usaba muletas, para él movilizar y asistir a clases en el segundo piso, siempre fue como una limitación, una barrera o como un entorno poco amigable con la diversidad. Se nota

en la actualidad que hay cambios, si hay cambios, existen avances, pero hace falta mucho, esta facultad por ejemplo no está preparada para integrar una visión de la diversidad, ni en su estructura curricular, mucho menos en su cotidianidad.

E: Como docente, ¿cuáles su percepción, cree que se dio un cambio para atender la diversidad?

R: Yo fui profesora en la facultad de Jurisprudencia desde el año 2012 hasta el año 2017, y tuve la posibilidad de conocer de muy cerca como la facultad está estructurada de manera que no atiende la diversidad. Está pensada de tal manera que hay un solo modelo de ser humano o de profesional que la facultad tiene en mente, y ese modelo que la facultad tiene en mente es el abogado litigante, el abogado que tiene un discurso impecable, que puede presentar ese discurso ante la justicia, que tiene un alto nivel de oralidad, porque este tiene que cumplir correctamente su función en el sistema de justicia. Pero como la facultad está pensada tan homogéneamente, con esa visión de un ser humano perfecto, único, ideal de un profesional ideal ahí es cuando se desarrollan los procesos de formación; en la práctica vemos cómo esa imagen de ser humano ideal se enfrenta a la diversidad que muestra la realidad social. La facultad no ha estado y no está preparada para integrar una visión de la diversidad en su estructura curricular, en su planificación cotidiana. Yo tuve la posibilidad de conocer, en varias ocasiones, a estudiantes que fueron tildados como problemáticos, fueron estigmatizados como molestos, como malos estudiantes, no porque lo sean; sino porque la facultad nunca estuvo preparada. Yo tuve un estudiante que sintió la limitación del entorno en relación con su lenguaje, entonces él cuándo estaba en situaciones de crisis de estrés tenía dificultad de comunicarse fluidamente; he visto que cuando está en situaciones de calma, de paz, de empatía de compañerismo él tiene un lenguaje muy fluido, contrario a cuando afrontaba situaciones de estrés. Para él, los exámenes que se tomaban en la facultad de jurisprudencia, han sido elementos para revictimizar. Yo he conocido de profesores que plantean que debe seguir dando exámenes orales, cuando él ha luchado para que sus exámenes sean escritos; los profesores que se han relacionado con él le descalifican, le estigmatizan, le señalan dentro del curso y eso determinó que el tuviera que demandar a la Universidad de Cuenca, precisamente por discriminación y no solo él; yo tengo conocimiento de otro estudiante que en cambio tiene una discapacidad visual entonces digamos que los docentes no hemos sido capaces de estructurar una planificación de nuestras clases para que todos y todas puedan conocer, puedan aprender, entonces eso existe en la facultad de Jurisprudencia. Si usted me pregunta si es que a partir de la demanda que ganaron los estudiantes, la facultad organizó una estructura diferente en cuanto a su currículum o sus prácticas, ha sido muy difícil, yo no he visto que la facultad ha modificado esas prácticas digamos discriminatorias

E: Es decir, avanzar en el tema de inclusión, cuando uno se pregunta qué tan inclusivos somos todavía en el proceso, nos queda un camino largo. En cuanto a su respuesta usted me ha dado un avance a las preguntas de más adelante. De las barreras físicas que usted indicaba, sin duda alguna, constituyen un obstáculo para que los estudiantes no puedan tener participación plena tal como usted lo dijo, sobre todo aquellos que presentan alguna discapacidad o situaciones de movilidad, pero cuál cree usted que son las más complejas al momento de avanzar hacia la educación inclusiva, las físicas o las actitudinales; ¿en este caso de lo que usted comenta las actitudinales determinan más no?

R: Yo creo que siempre va a partir de una idea que la sociedad, en este caso la institución, construye en torno al ser humano, ahí se van a combinar las actitudinales con las físicas, con las arquitectónicas, pero primero pasa por una cuestión actitudinal. Desconocer que las actitudes físicas, arquitectónicas, estructurales existen; si uno piensa en la universidad de Cuenca, si uno piensa por ejemplo en los accesos

físicos a la facultad de jurisprudencia, yo no siento que esté suficientemente pensado para una persona con discapacidad; ni pienso que la parte central de la universidad está pensada para personas con discapacidad. Entonces si hablamos de la discapacidad, físicamente no estamos pensando en la diversidad, la estructura física de la universidad en la mayoría de Facultades que yo conozco como la facultad de ciencias médicas, estuve hoy en filosofía, yo no siento que está construida para atender la diversidad. Yo me acuerdo que en época de febrero, yo estuve obteniendo una información para presentarme a un concurso, entonces tenía que visitar la facultad de jurisprudencia, la facultad de psicología, posgrados, tenía que irme a la dirección de investigación, a talento humano, yo sentí un medio adverso porque estábamos en pandemia, en teletrabajo, y cuando yo llegaba tenía que buscar visualmente información para saber dónde me comunico porque las puertas estaban cerradas, entonces ya ahí no estoy pensando en una persona con discapacidad visual por ejemplo. Ahí, yo buscaba junto a otras personas a través de la línea telefónica de la universidad contactarse con empleados y con funcionarios del nivel administrativos para tener papeles, certificados etc. y simplemente los teléfonos no responden, es decir, yo estoy pensando que estructuralmente hablando no está pensada para ningún tipo de diversidad, sigue estando ahí un ser humano ideal sin discapacidad visible. Pero también me he encontrado, en estos días, por ejemplo, alguna familias indígena que busca información para su hijo o hija para ingresar a la universidad, entonces, claro que en general la población indígena más bien habla dos idiomas, pero nosotros como universidad de Cuenca no hemos hecho ningún esfuerzo para que personal especializado hable por ejemplo kichwa, tendría que ser una obligación que consideremos una universidad intercultural y entonces este tipo de cosas, si pensamos por ejemplo en personas de la tercera edad, no necesariamente con discapacidad, no siento que nuestro ambiente es un ambiente amigable con pasos en los que existan posibilidades de apoyo para movilizarse, eso en lo físico, pero si nosotros vamos a lo actitudinal, cuando yo le hablaba de los estudiantes de la facultad de jurisprudencia, si bien en realidad yo no manejo temas de adaptaciones curriculares, pero cuando la compañera coordinadora de nuestra universidad me propuso adaptar las clases que yo desarrollaba para este alumno que en ese época ni siquiera me planteó que tuviera discapacidad; solo vi una persona que requería que Yo adaptara mi forma de llegar con mecanismos que le pudieran hacerse sentir realmente incluido en un proceso de diálogo, entonces yo lo hice con mucho cariño con mucho gusto porque además la compañera coordinadora de bienestar universitario, María Elena Coello, además me propuso que el estudiante tuviera un especie de tutor a un compañero, e hicimos un bonito equipo los tres. Yo aprendí a adaptar mis clases a una persona con discapacidad, pero este compañero me contaba que sus profesores seguían emitiendo comentarios actitudes displicentes, en la facultad eran conocidos como molestos como problemáticos, entonces si a lo físico le sumamos o le ponemos sobre la base, lo físico, lo actitudinal, yo lamentablemente siento que le falta mucho todavía a la universidad para ser realmente una universidad inclusiva

E: Lamentablemente sí, yo coincido plenamente con usted sabe que cuando yo hacía la otra entrevista, me quedo impactada por la política por la misión, visión o la misma los con elementos de inclusión. Descubrí que los chicos prefieren callar con sus características, ya que su entorno causa barreras en los chicos para su formación.

Entonces desde su experiencia, ¿cuál cree que son los principales retos a los que la universidad o Facultades debe enfrentarse si realmente queremos avanzar hacia una cultura inclusiva

R: El primero es pensar qué modelo de ser humano está presente al momento que planificamos o que tomamos decisiones al momento de construir las cosas o los planes estratégicos son los diseños estratégicos o al momento de utilizar zoom, hay que pensar que ser humano tenemos detrás de todo esto. Siempre vamos

a encontrar que el modelo de ser humano que encontramos es el modelo perfecto de personas sin discapacidad visible. Además, no es diverso ni homogéneo. Una son las políticas que constan en documentos, por ejemplo, la universidad de Cuenca tiene una webcam de igualdad de oportunidades, pero no ha sido construida participativamente, la comunidad no la conoce para ponerla en práctica. Entonces, primero pensar quién está detrás de todo lo que hacemos, es un reto, y digo que es un reto porque fue bien interesante ver en una reunión hasta que una profesora nos dijo '¿cuál es el ser humano en el que estamos pensando? Ahí viene ya la implementación de poner en práctica estos retos. Primero la planificación, tenemos que planificar cómo y para la diversidad, porque si yo sigo planificando como siempre y no incluyó en la planificación representantes estudiantiles vinculados al tema de diversidad sexual o a quienes están investigando temas de género, primero incorporar esa decisión de diversidad y trabajar con quienes están luchando para que esta diversidad se haga posible. Yo diría que lo resto viene por todo lado, por ejemplo, en la investigación a mí me pareció bien interesante lo que usted me comenta, que este un grupo de doctores investigadores que están interesados en descubrir cómo se expresa la diversidad en la universidad de Cuenca, entonces eso tiene que ampliarse, esos resultados para nosotros serían fantástico. Nos servirá de retroalimentación, así planificaríamos mejor en la próxima vez, utilizando esos datos cualitativos habría que pensar cuales son las prioridades de investigación en los departamentos de investigación y como esta investigación social hacemos que es también más interdisciplinaria, en donde estemos investigando en torno a la diversidad. Otro es el reto de la docencia, creo yo que primero pasa por tener algún nivel pequeño de sensibilidad, entonces necesitamos nuevamente sensibilizarnos, entonces quitarnos esas estructuras tan racionales, autoritarias y jerárquicas que hay en algunas profesiones. Nos hace falta sensibilizarnos, hace falta mayor socialización, por ejemplo, la Universidad de Cuenca cuenta con normativa como la agenda de igualdad de oportunidades, pero no ha sido construida participativamente, ni la comunidad universitaria la conoce, ni se siente identificada.

Una vez socialice sobre un ejemplo de programa inclusivo en el departamento, donde se habla de varias acciones, pero no existe un plan, como institucional ni planes como Facultades o individualizados para los estudiantes. Menos conocemos lo que son las adaptaciones curriculares, yo no las conozco tanto, pero entiendo que una adaptación curricular implica tener unos objetivos para equilibrar la forma de aprender o interrelacionarse. Y que nosotros nos planteamos algunas metas para cumplir como docentes, pero esa parte creo que ya no existe en bienestar universitario. Ya no existe "conocimiento" en herramienta de inclusión.

Yo les pido que me hagan un programa de que nomás se hace y se salta la parte concreta de implementación de un plan individual de acompañamiento a la situación específica del estudiante si eso no existe, estamos en que no conocemos como docente y no sabemos al estrategia de herramientas.

E: En la investigación si salió un resultado que decía que los docentes no tenían formación o que requieren formación en educación inclusiva. Que se piensa que solamente las carreras que están vinculadas con la parte de la humanidad tienen que ver con la inclusión, pero qué pasa con las demás carreras como arquitectos. Me he encontrado con esta realidad también, entonces los restos son bastante amplios. No sé si usted tiene algún otro elemento más para comentar de los restos que podría tener la universidad, ¿la facultad en estos tiempos para avanzar hacia una cultura inclusiva?

R: Digamos que en estos dos meses que estamos en la dirección de bienestar universitario, extraños renta no aterrizar o construir algunos proyectos que permitan cumplir nuestro rol de manera eficiente. Porque yo he sentido que bienestar universitario está básicamente estructurado en torno a la demanda, es

decir si alguna facultad encuentra algún caso que requiera la intervención entonces ahí sí golpea las puertas y ahí básicamente la respuesta es, frente a la demanda si es que alguna facultad le dice que se requiere algún apoyo tal vez una beca o una mediación con el docente. También nuestra unidad de bienestar contempla en su reglamento pasar de la demanda más bien a la posibilidad de volcarnos hacia las Facultades, hacia los campus, entonces si nuestra idea es estructurar algunos proyectos que vinculen la intervención con la investigación de tal manera que, teniendo datos cualitativos, podamos presentar alternativas hacia las Facultades. No esperar que alguien golpee una puerta que además será un caso sin tener una capacidad de respuesta adecuada, justamente estamos trabajando en proyectos prioritarios que nos permitan incidir en actividades de promoción y prevención o sensibilización para brindar información que nos permita conectar con las necesidades reales de las personas, pensando en movilizar algunos procesos más colectivos.

E: Sería bueno aprovechar también algunos resultados de investigaciones, por ejemplo, sobre género que se está llevando a cabo. O sea, si hay trabajos que se están haciendo, quizás falta un poco organizar o coordinarnos un poco mejor. ¿En la facultad de la cual usted está más vinculada, cree que la facultad contempla alguna asignatura que ayude o que permita formar a los profesionales en educación inclusiva o solamente vinculada a la filtración del abogado real? ¿Cuáles serían las competencias que requiere tener el profesional de derecho para atender la diversidad?

En Filosofía, hay una asignatura en la malla en educación básica que dice educación inclusiva y atención a la diversidad o sea hay una asignatura, en el caso de derecho no hay esa asignatura y se requiere competencias vinculadas al profesional del derecho para atender la diversidad y yo creo que hay varias asignaturas que podrían servir de Marco para nada formación digamos integral en torno a derechos humanos y diversidad empezando por las asignaturas que se denominan derechos humanos, un enfoque de Derechos Humanos debería atender a la diversidad pero claro estamos con asignaturas un poco más teóricas.

Salí en el año 2017, y recuerdo que en esa época se discutía en los temas de las mallas y había una asignatura que tenía el nombre de diversidad era algo así como derechos humanos de diversidad, el problema en la Facultad de jurisprudencia es que todo es contenido teórico que no aterriza en la práctica, a pesar de que la doctrina de Derechos Humanos lo que intenta es acortar la distancia que existe entre derecho y realidad y que el ejercicio del derecho tiene que hacerse efectivo materializarse en la realidad social yo siento que mi carrera al menos mi facultad es muy teórico entonces no desarrollamos herramientas de estrategias más aún en mi facultad tenemos carreras de primero y de segundo nivel entonces se considera que aunque no lo digan los documentos pero, eso sí se ve en la práctica, es cierto que el derecho es el primero y el trabajo social y la orientación familiar son carreras de segunda y eso hace que hayan compartimentos muy estancados de tal manera, que los abogados no nos formamos en el trabajo doméstico con las trabajadoras sociales y las orientadoras a las familias, la única vez que 2 profesores organizaron su asignatura de manera frontal en conjunto era el doctor Pablo, no sé, la única vez que yo sentí que en el derecho articulamos contenidos prácticos por ejemplo, en el trabajo social y en orientación familiar si hay mayor desarrollo de contenidos metodológicos de herramientas que si las fusionáramos con el derecho podríamos tener una mejor aplicación de lo que debería a ver yo también visto que en otras carreras como la psicología también existen de la diversidad de la yo he tenido la suerte también donde educación y Universidad en políticas públicas y diversidad y hemos intentado encontrar herramientas que nos permitan bajar esos contenidos de inclusión real porque si no el problema no es que no existan las materias creo yo es que no están pensadas, por ejemplo en arquitectura habían ya no sólo arquitectura sino que equipos multidisciplinarios y que incluso piensen más transitoriamente no sí que hay en la Universidad, pero creo

que eso deberíamos avanzar. Personalmente conozco que no existen asignaturas que vislumbren contenidos vinculados a educación inclusiva, ni se cuenta con un plan de acompañamiento individual, ni estrategias para atender la diversidad. En el año 2002 pude conocer a una compañera docente del derecho constitucional era mi compañera, ella era profesora de Derecho Constitucional en una Facultad de ingeniería en Colombia entonces eso se llevaba también el tema de los derechos de nuestras carreras más como técnicas pero no creo que sea solo la materia creo que tendría que ser el enfoque teórico práctico y multidisciplinario y cada vez más disciplinario, porque hoy hemos hablado de la discapacidad por ejemplo, pero que contempla varias cosas decías con el entorno, porque el entorno es el discapacitado en realidad, lo cierto entonces es que involucra la ingeniería, la arquitectura, no podría hacer algo únicamente las ciencias sociales y no tienen que atravesar digamos las carreras que interesante hubiese sido escuchar a alguien de arquitectura por ejemplo.

E. Claro la invitación yo lo hice a los representantes de las 12 Facultades, pero como digo era muy difícil, no todos participaron de las 12 Facultades 5 profesores participaron y usted hablaba por ejemplo de que, si tiene políticas, entonces ¿Qué políticas desarrolla su Facultad para garantizar la educación superior a todas las personas, no solamente el acceso sino la culminación de la carrera elegida?

R. Las políticas que hace falta en situaciones que realmente lleguemos a definición de inclusión, tenemos una concepción un poquito limitada de lo que sería la política porque pensamos que política es que consten en los documentos algunas directrices pero si le hablemos un poquito la concepción de la política universitaria en el sentido de que es la directriz más el mecanismo de implementación ya estaríamos en un segundo plano, siento que ahí se construyen documentos no sé quién nos ayudará a descubrir esto pero, en nuestro país necesitamos mucho, entonces la nueva Constitución incluye los derechos del naturaleza, el buen vivir, tenemos mucho en la política para lo teórico que consta en un documento y después no importa, si no le asignan los recursos para que se construyan ya planes programas más intermedios que vayan bajando, algo así le pasa a la Universidad de Cuenca, sólo para justificar entonces, para decir que si somos inclusivos aquí estamos, si hay una agenda, hay la igualdad de oportunidades, hay un instructivo para garantizar la inclusión que contempla algunas cosas que pasa ya en la práctica, sin embargo, creo que sería una cuestión que no sería la fundamental porque si se asignen recursos para otras cosas, por ejemplo, en época de crisis como ésta sea recortado el presupuesto pero se siguen asignando presupuestos para unas cosas y no para otras entonces, por ejemplo es que no participamos las personas en la definición de las prioridades. Comentábamos al inicio de la entrevista la planificación, pero la planificación lo pueden hacer las autoridades y las personas que estamos en los departamentos la planificación de la política universitaria de la agenda universitaria tiene que hacerlo la comunidad universitaria y tiene que hacerlo digamos desde su diversidad entonces debo invitar por ejemplo a la asociación del profesor, la asociación de empleados o la de trabajadores pero también deberían invitar por ejemplo a aquellas organizaciones, los gestos de personas con discapacidad que está presentando demandas de acciones de protección en contra de la Universidad precisamente por discriminación, entonces ellos deberían ser convocados en primer lugar hacer más de un proceso planificación porque si no se planifica a partir de las necesidades, de las visiones de los que están excluidos, los que están estigmatizados como pretendemos cambiar y luego eso en la teoría y luego la planificación sigue, otras ventajas después tendríamos que ver qué planes son prioritarios o sea qué proyectos son problemáticos y luego tendríamos que estar pendiente de a que se asignan los recursos por qué por ejemplo si los recursos se van en la contratación de consultorías o que se vayan recursos en la compra de pasajes o que se y no se vayan recursos de la compra por ejemplo de dispositivos electrónicos para que los estudiantes puedan leer los libros en la biblioteca de la Universidad es sólo un ejemplo, así

medio es la política cómo se hace la política, cuando la gente participa por ejemplo yo le he escuchado el día de hoy a usted y a mí me parece que usted debería ser una persona clave al momento de la planificación universitaria porque tiene el compromiso, tiene la investigación, tiene una proyección de trabajo en torno al tema entonces, cómo no planificar con usted, así como se debería invitar este rato se me viene a la mente a la asociación de afrodescendientes que tiene una microempresa que está haciendo la limpieza en la Universidad, porque no planificar con ellos o porque no planificar con los estudiantes indígenas que nos podrían dar una visión diferente, las chicas que estudian ingeniería son un número bien diferente un porcentaje súper diferente en relación a las Facultades por ejemplo en ingenierías por decirle 70% de varones de 20 % de chicas.

E. Conoce o dispone de algunos datos que permitan comprobar el éxito de las políticas inclusivas de su facultad, por ejemplo, número de estudiantes con discapacidad que ingresan y número que finalizan

R. En nuestra idea, la discapacidad es una limitación de la persona, hay una cuestión muy linda que a mí me gusta resaltar siempre de la Convención de los derechos de las personas con discapacidad que plantea más bien el aporte que las personas con discapacidad pueden dar a la sociedad claro porque es una mirada, una perspectiva diferente entonces si tomáramos en cuenta esa perspectiva otras cosas serían la planificación universitaria incluso también el tema de la terminología si bien no es sólo cuestión de cambiar el término digo no pues si el término dice mucho como yo me refiero a la persona a la persona que es distinta, a la persona que es diversa, entonces es muy complejo, muy difícil

E. De pronto alguna reflexión final que quiera hacerlo, quizás sobre el sentir por ejemplo de que, si la Universidad tiene una cultura inclusiva, ¿Cómo le siente usted a la cultura universitaria es inclusiva no es inclusiva, ¿cuánto nos falta para avanzar a esa cultura inclusiva? me gustaría quizás escuchar eso da como una versión final suya

E. Esto que podría decir que es un proceso a mí me gustó mucho que empezará consultando cómo había vivido, cómo había sentido o había percibido el tema de la inclusión a finales de los años 80 y como la percibo ahora a inicios del siglo XXI, entonces yo diría que es un proceso y es un proceso que involucra a varios actores, que demanda el trabajo a varios niveles que tiene que ser contextual es decir, tenemos que conocer el contexto y el entorno de la Universidad de Cuenca por eso es sumamente importante contar con formación digamos científica e información producto investigación, porque eso permitiría a quienes están tomando decisiones, de quienes están planificando el destino de la Universidad de los próximos 30 años tomar en cuenta para realmente ponerse a tono con las demandas actuales, en temas de derecho yo estoy de acuerdo con usted en que claro también es un es un especie de proceso, yo he conocido activistas personas el tema de Derechos Humanos y diversidad, que en algún momento de su vida defendían por ejemplo el tema de las necesidades educativas especiales pero luego claro el proceso va demostrando que podríamos más bien hablar de los derechos, el derecho a la educación inclusiva, el derecho a la educación para todos y todas exactamente es el concepto, cuando nos metemos en el enfoque de derechos ahí visibilizamos que hay unos responsables por ejemplo el fundamental es el estado nacional, pero también al estado local al estado representado la función pública como es la Universidad de Cuenca en donde si queremos hacer realidad este enfoque de derechos le corresponde a la Universidad de Cuenca tomar impulso para planificar desde este enfoque de derecho y como decía durante la entrevista no puede hacerlo desde instancias privilegiada, desde la planificación, tiene que hacerlo con la gente, con la diversidad de los actores, me parece que por ahí está el reto y el reto nos compete a todos y yo quisiera plantear que en algún momentito ojalá ustedes nos pueda

compartir los hallazgos de su de su investigación para que nosotros como bienestar universitario podamos tener la mayor idea de qué podemos hacer, entonces si es que los datos de la investigación aportan a nosotros como no van a aportar a las autoridades, a los docentes a las de las Facultades, es el retorno, articulando para que lo que hace una parte sirva la otra parte e ir tejiendo esa red desde sus nexos siempre contando con la autoría de la gente.

E. Con gusto con mucho gusto como dije antes el proyecto está cerrado tenemos ya resultados por lo tanto se hizo ya una primera socialización porque un producto del proyecto era hacer la socialización de resultados, y cuando usted guste pues ahí cuente con eso hemos encontrado dentro del proyecto varios resultados que deben ser conocidos por las autoridades. Finalmente, ¿Considera que su Facultad contempla asignaturas forman a los nuevos profesionales en atención a la diversidad y elementos de educación inclusiva?

R: Yo creo que en varias asignaturas que podrían servir de marco para la formación integral teórica en derechos humanos y en diversidad, empezando por la asignatura que se denomina derechos humanos, lo importante es empezar, lo importante es generar formación, visualizar esa necesidad de formación y la necesidad de modificar mallas con la finalidad de garantizar la formación en un tema fundamental del tiempo actual.

Docentes Coordinadores del Departamento de Bienestar Universitario (DBU)

Entrevista 6

Informante 6. COORDINADORA DE INCLUSIÓN EDUCATIVA

E. ¿Cuándo ingresó usted en la U. de Cuenca? Le pareció una universidad que recogía la diversidad de población de la zona que atendía

R. Y tú me preguntabas desde cuando estoy en la universidad ya son muchísimos años desde que yo estoy en la universidad y que era una realidad totalmente distinta son como 17 años que yo voy a la universidad que yo llegue, y cuando yo llegue si se daba éramos bienestar universitario y matrícula, matrícula y bienestar algo así era

E. Cree que en estos años ha cambiado la Universidad de Cuenca (concretamente su facultad) en atención a la diversidad? Puede poner algún ejemplo, si recuerdo algo que era bienestar matrícula y universitario.

R. Si exacto, y la oficina siempre empezó con bienestar estudiantil, con ayuda económicas, con las becas y luego vino otro proceso en la universidad que era el costo de la matrícula, entonces las funciones y las actividades de los trabajadores sociales se iban delimitando hacia otras áreas, sin embargo la universidad siempre tuvo estudiantes de grupos diversos, con los que nosotros íbamos trabajando y así en algún momento por la situaciones que se fueron dando empezamos a trabajar con la parte de inclusión de estudiantes con discapacidad exclusivamente, que es algo que también tenemos, que con que así empezó, que a veces nos

delegamos por ese lado, como que es el más visible, tenemos siempre que recordar, que no, que estamos hablando de toda una inclusión de grupos diversos

E... exactamente

R. Con mayor razón desde allí entonces nuestro apoyo fundamentales en la intervención va con la parte psicológica, ahora también con los psicólogos educativas y obviamente con las compañeras del área de derechos, entonces trabajamos, debemos trabajar así, ahora es una dirección que vamos con esos parámetros, si bien es verdad que en la universidad de Cuenca, que no es común en otras universidades con las que he compartido experiencias, el proceso de inclusión educativa en otras universidades los llevan terapeutas del lenguaje, los lideran centros médicos, o los lideran psicólogos educativos, entonces bueno nosotros siempre habíamos con la universidad de Cuenca, se caracterizaba de hacer esa parte de la intervención psico social, que es una herramienta básica casi propia del trabajador social, entonces como íbamos desde esa intervención psicosocial, es así como los fuimos viendo, pero también como eso mismo fueron creciendo las áreas en el departamento como el psicólogo educativo que era una poyo fundamental en el proceso de inclusión.

E. Se puede decir que ahora ya son ustedes un equipo multidisciplinario no cierto

R. Sí, porque siempre teníamos que trabajar externamente y por las condiciones socioeconómicas de nuestros estudiantes no siempre había la posibilidad y que yo me atrevo a decir que a veces no solamente la condición socioeconómica, yo siempre he dicho que también viviendo esta parte, todavía nos queda mucho esa falta de madurez, a los ciudadanos que tenemos la condición, bueno que si bien yo no la tengo, pero soy madre de una persona con esta condición, entonces, yo siempre digo y cuando he hecho cursos con padres la historia es la misma, es que fui, es que me dijeron no sea exagerada, espere que su hijo madure para saber el diagnóstico, cuando ahora sabemos que no es de esperar tantos años y cosas por el estilo y acompañada de todo lo demás, las culpas, los miedos, la incertidumbre y de todo inmadurez, entonces yo siempre digo quizá en las otras sociedades más desarrolladas y avanzadas y a los padres nos dijeran clarísimo, sin la lástima, como un derecho que tienen nuestros hijos y también nos dijeran, lo que puede haber a futuro y que podemos igual ser idealistas y soñar que el cielo es el límite y todo lo demás y sin embargo ser consciente de que en algún momento me concentrare un alto hasta aquí, y creo así podríamos sacar muchachos bastante también empoderados y consientes y que asuman entonces esa partecita que nosotros como universidad nos hemos mantenido que decimos queremos que se trabaje en el trabajo social es por el trabajo que hay que hacer con los estudiantes, ¿no sé si a usted le ha tocado estudiantes con discapacidad? No todos son, no todos se reconocen con la condición de discapacidad, no todo se reconocen como únicos y diferentes a la vez. Entonces incluso las familias a veces nos ha tocado trabajar imágenes desde el punto de decir a la familia permite que tenga una tarjeta de bus para personas con discapacidad o estudiantes que quizá están en todo su derecho vienen a decir “no queremos que la universidad nos apoye que en la tarjeta de bus no diga persona con discapacidad, porque me siento discriminado, puede ser que sea discriminación, puede ser, no le discuto, quizás a ratos me salgo a los datos, estoy en el grupo con ellos, en los sentires, pero pienso que hay cosas mucho más importantes, y aunque no es justo, todo camino, toda lucha ha tocado a muchas personas que han estado antes, haciendo la lucha o la evidencia, también hay grupos de estudiantes que no quieren ser evidenciados

E. No se quieren visibilizar

R. No se quiere visibilizar, también por una sociedad que estigmatiza, que etiqueta, que discrimina, tampoco podemos obligarlos, por eso en nuestro proceso nos mantenemos que preferimos que vaya desde

la parte humana con el trabajador social para que también nuestras funciones de formadores, de dar educación a esos padres, a esos estudiantes, obviamente más allá de eso, en su momento le derivo a la psicóloga clínica que trabaje en su autoestima, su reconocimiento de sus fortalezas y con la familia pero por eso es el fin que a veces no se va dando y así pues hemos ido creciendo en los, ahora si nos vamos a poder enfrascar en su trabajo que es de discapacidad.

E. María, una consulta, en el tema señalaba que la universidad de Cuenca hace tiempo se dedicaba al tema que era matrícula y bienestar, se enfoca muchísimo sobre toda la parte económica o a garantizar que todos puedan acceder a la matrícula, incluyendo los grupos diversos, chicos con discapacidad, en qué cambiado por ejemplo desde lo que comentaba que hoy es distinto, ¿cuál es la situación que hace que la universidad sea diferente para avanzar en el tema de educación inclusiva?

R. Bueno creo que desde el 2010, la UC empezó a aplicar, elaborar y aprobó políticas de acción afirmativa en el 2013, eso ya es bastante, allá se marca mucho la diferencia, a pesar de que aún falta, pero claro actualmente por ejemplo, aunque la admisión no es completamente de la universidad, pero en algunos espacios que sea correspondido un porcentaje de estas pruebas de admisión a la universidad de Cuenca se ha hecho entrevistas personalizadas, individualizadas, con cada uno de los estudiantes que se ha identificado que tiene una discapacidad, entrevistas para conocer sus necesidades educativas especiales en el momento de rendir la prueba, es por eso que se trabajaba en conjunto con los docentes vínculos.

E. le decía docentes nexos, ha sido docentes vínculos.

R. En realidad son docentes coordinadores, disculpara, a veces ponemos vínculos, nexos, pero en el documento esta docentes coordinadores, que en la realidad es la función que apoya muchísimo y con profesores de la Facultad de Psicología, se estudiaba los casos, los estudiantes decían no, solo requiero accesibilidad física, otros ya necesitaban traductor de lenguaje de señas, otros letras más grandes, que quieren ser individuales, sus pruebas más grandes, otros sin con enfermedades especialmente diagnóstico psicosociales, espacios más privados, menos tensos y a todos ellos, a cada uno recordándoles que tienen más tiempo que los demás en las pruebas, en los exámenes. Entonces, ahora eso es lo que nos basamos, lo que nos da la ley que son las adaptaciones curriculares a nivel universitario, a veces en reuniones universitarias dicen que no está tan claro, pero en la ley dice que no van a hacer adaptaciones tan significativas quería decir que no pude ir a nivel 3, porque no son tan significativas, porque también conocemos y reconocemos la responsabilidad social que tiene la universidad de formar profesionales para toda una comunidad.

E. Cuáles serían los principales retos a los que se enfrenta en sus últimos años la universidad de Cuenca, ustedes como departamento de bienestar universitario, ¿cuáles han sido sus retos para atender esto de la diversidad?

R. Haber, un reto, Para mí ha sido complicado en el quehacer diario, pero hay estudiantes que no comprenden esta parte de hacer una adaptación para que y conocimiento y que en el momento de ser evaluado y me dicen cuando yo tengo una discapacidad, usted dijo que tenemos un examen hoy y eso son casos que terminan pasando, me viene el profesor sorprendido, el alumno me dijo que hoy en la prueba no me la podía dar porque él tiene otra prueba más en la que se está preparando, pero cuando ya hemos conversado con el estudiante, él tenía tiempo y también hay respeto y hay normativas no le parece, que

también como cualquier otro estudiante, o yo llego tarde a clase porque tengo una discapacidad, pero mi discapacidad es auditiva.

E. Es decir están utilizando la discapacidad un poco para evadir sus tareas, sus responsabilidades y eso no está bien.

R. Por ejemplo al inicio del ciclo mandamos un email a todos los estudiantes que en la ficha de matrícula ha puesto que tienen discapacidad, presentándonos como bienestar universitario, que por favor se comuniquen con nosotros, para conversar sobre su caso, de que porque la ficha dice que tiene una discapacidad, que quisiéramos conversar personalmente con ellos, muchos de ellos nos escriben diciendo, disculpe yo uso lentes ¿eso es una discapacidad? oiga o sabe que, no sé porque usted me escribe, yo nunca he puesto eso, bueno en su ficha si esta, a un error, no tengo discapacidad, perfecto y también todo lo contrario, estudiantes que tienen discapacidades que nunca se acerca y desgraciadamente y no estoy acusando que se aprovechan en ningún momento, entiendo también muchas veces es por las malas experiencias que como sociedad hemos brindado, dicen Bueno yo intente, yo quise, yo quise hacerlo solo, pero ya se me dificulta mucho, porque el profesor nos pone unas pruebas de 3 minutos, Entonces entró en pánico, porque tengo procesos de ansiedad que tengo que tener la cartuchera todo planificado en la vida y nadie me respeta, pero también viene de la parte de no saber de no aceptarme, para mi fuera ideal que un estudiante alce la mano y diga, profesor disculpe usted sabe que yo tengo discapacidad y tengo derecho a tener 20 minutos más el examen no me lo puede retirar, fuera lo ideal.

E. Eso me hizo ahora preguntar, hay alguna normativa dentro de la Universidad de Cuenca que garantiza por ejemplo estas prácticas para los chicos que tienen discapacidad, por decirle yo soy psicóloga, trabajo los temas de inclusión, pero sin embargo no conozco una normativa específica que nos diga, cómo actuar ante una evaluación, cómo actuar ante lo que acaba de decir usted ante los atrasos de los estudiantes, o sea porque si me da a pensar que los chicos puedan estar utilizando esto para hacerlo a su favor y no de manera positiva, sino por ejemplo como dice usted no, utiliza el tema de la discapacidad para evadir responsabilidades, y no sé si estar de acuerdo.

R. A ver, yo creo que es un compromiso de todos, los que hacemos la universidad desde las distintas áreas, de luchar contra ese estigma, contra esa etiqueta de que todos ellos están aprovechando, porque no siempre es así, yo prefiero pensar que alguno pasa por algunas otras circunstancias y más bien pienso que el aprovechamiento es una condición, no sé si me equivoco de todos los seres humanos cuando tenga una oportunidad, entonces si todos los demás también nos educáramos y partiéramos más desde el sentido común, desde la lógica y desde el derecho no me haría tanto problema y pudiera comprender que un estudiante con dificultad de movilidad me diga, me atrasé, puedo comprenderlo, si no tengo un asesor, puedo comprenderlo, entonces, creería que vas desde allí, ahora sí, en la Ley Orgánica de educación superior si viene un apartado que habla sobre las discapacidades, sobre la inclusión educativa y allí si nos dice claro que tenemos más tiempo para las pruebas, nosotros siempre para no estar en los minutos y segundos, lo ponemos media hora más por cada hora clase. Algunos profesores me dicen licenciada pero lo sugerido nueva todo mi horario, me choqué con otra clase cuando el estudiante no lo uso, pero también es un derecho, es otra cosa que el estudiante no lo use, y con algunos docentes conversaba que interesante que algún estudiante, no lo usa, cuando no se sienten presionados, porque he tenido estudiantes que les ha ido pésimo, había un alumno, en ingeniería nos dijeron, en promedio es buen alumno, no es malo, pero sabemos la

exigencia en ingeniería, pero resulta que las pruebas les estaba yendo de cero, pero había sido porque estaban muy limitados los tiempos y él tenía un problema de motricidad, entonces el empezaba no voy a poder, me voy a demorar y entre esos el acababa los pocos minutos y el otro se fue porque la otra prueba fue que le fue súper mal porque el docente, todo un caballero el ingeniero, reconocido, preguntamos usted explíco cómo era la prueba, él dijo no, porque asumí que todos lo sabían, y ha sido una prueba que dan en el evirtual creo, que si pasan la primera página, llegan al final no puede ir a la primera, entonces el estudiantes sin saber aplasto, leyó, leyó, termino y quiso contestar pero ya no pudo, en ese caso no le beneficio solo a él sino a toda la aula, entonces allí el docente se dio cuenta que a todos les fue súper mal, entonces él dijo okey saben que reconozco cambiemos la dirección, también pidió disculpas a él, porque habían pensado que a última hora todos habían tomado diversos exámenes, entonces a veces solos nos conviene solo conversar, luego que les dimos los tiempos a los estudiantes resultó que eso les quita ese peso, esa ansiedad, esa angustia y no estas ocupando más tiempo, sin embargo como usted decía es un derecho, y deberíamos como institución considerarlo en nuestros horarios de exámenes, le tomo el examen y si el alumno sale antes, pues que bien, pero si él requiere no va ser algo notorio entre sus compañeros, a veces también creería que las partes del formato de la universidad se debería dar desde como que se maneje mucho el eje transversal de esta cuestión de derechos, es una tarea pendiente la universidad, porque nos va ayudar en muchísimos ámbitos, entonces usted que está en esa tesis si hacemos que la educación sea inclusiva, todos van a tener el acceso, porque ese profesor se detiene explicar pausadamente cómo funciona el sistema, les va a servir, no solo al estudiante que quizá tiene dificultad auditiva sino que nunca está demás para todos los muchachos, ellos también van a pasar a reconocer las fortalezas en el otro y quizás hasta pueda ayudarme a mí en mi autoestima a valorarme lo perfecto ser humano que soy no, independiente si tengo una nariz bonita fea, sino que mis capacidades están completas, se ve, se dice desde las escuelas, yo también creo que en la universidad una docente se preocupaba y me decía que no le parecía justo que sus alumnos se sientan mal por tener compañeros con discapacidad, y veces son feos y a veces hablan feo, que articulan horrible, entonces así me lo han dicho, en el grupo íntimo, cuando hago la reunión con docentes me lo han dicho, también creo que debemos trabajar esa parte, respetando, por algo la persona lo dice quizás no tuvo la, todavía la situación de compartir con una persona diferente y tampoco es culpable por eso, nos toca ser más integrales, podríamos más bien luego tratar de sumarlo, no excluirlo como alguien negativo en el grupo, cuando está todo bien normado o transversalizado todo el que entra a trabajar a la U sabrá que la universidad de Cuenca tiene este tipo de estudiantes diversos, tiene que ser respetuoso.

E. María una consulta no sé si usted tiene datos, por ejemplo la Universidad de Cuenca se dice y yo leído por ejemplo en el informe de gestión, se dice que la Universidad ya está siendo inclusiva, entonces nos cuestionábamos con mi tutora, hay datos, cuántos casos de diversidad, no consigo, no sé si hay datos por ejemplo cuantos chicos con discapacidad han entrado, cuantos chicos con discapacidad tenemos graduados de una carrera por ejemplo hay profesionales que son de discapacidad y que han tenido apoyo de bienestar y que ya se han graduado, eso es lo que demostraría también en la práctica que la universidad está siendo inclusiva.

R. Por supuesto, y eso es lo que podría demostrar y desgraciadamente esa parte está faltando, yo le puedo ver con los datos, se ve cada año en matrícula cuantos estudiantes con discapacidad ingresan y, sin embargo, yo al contarle a usted que cuando se los contacta no todos dicen que tienen discapacidad, uno dice “churos”, entonces con qué número me quedo. En el momento tenemos, desde que hemos empezado un poco a trabajar, hemos tenido 110 estudiantes con discapacidad, hasta ahora.

E. Estudiantes con discapacidad de que tipo, de varios tipos?

R. En la universidad tenemos los 5 tipos de discapacidad, intelectual mental, física, visual, auditiva, y que algunas ocasiones, aunque el ministro de salud no las sabe agregar, pero a veces veo que aparece la del lenguaje.

E. Básicamente ese tipo de discapacidades, que hay de las diversidades?

R. Hasta la intelectual ya es lo más, y es hace unos dos años que empezó a ingresar estudiantes con esa discapacidad, sin embargo no tenemos ese cálculo y esto es un proceso hace poco tiempo, quizá un año que empezamos a plantearnos, cómo poder ver y justo queríamos saber nosotros, a ver, una cosa es ingresa y quien se titula, entonces de los alumnos que tenemos egresados, la verdad qué es un proceso manual, pero de los estudiantes que han hecho el proceso con nosotros, cada año les voy actualizando su bitácora yo voy sacando y ellos está en contacto conmigo y me dicen ya estoy egresado, ya estoy trabajando, pero si tenemos un buen número de estudiantes profesionales, ahorita está egresando un joven en nutrición y dietética, tenemos en comunicación social, en ciencias económicas, son algunos de ciencias económicas, serán unos 4 o 5, han hecho maestría, han hecho pasantías fuera, tenemos alumnos con maestría ya, pero la verdad que en ese dato desgraciadamente Ruthcita le quedamos debiendo. También que, si la facultad tiene un proceso de todos, de todos sus egresados y se podría agregar la parte de estudiantes con discapacidad para un momento identificarlo, pero parece que no los lleva la universidad, las Facultades tampoco lleva cuántos egresaron.

E. Conoce o dispone de algunos datos que permitan comprobar el éxito de las políticas inclusivas de su facultad, por ejemplo, número de estudiantes con discapacidad que ingresan y número que finalizan o les falta como una base de datos?

R. Si y eso que ahora los chicos son un poco más fáciles porque hacen los cursos de graduación, antes con el tema de las tesis, creo que era más complejos, porque a veces volvían a los 5 años a los 10 años a graduarse y se iba quedando, sí, eso sí, eso sí que definitivamente falta.

E. Ahora, se han atendido también, se han hecho los reconocimientos para las distintas diversidades, por ejemplo, diversidad sexual, diversidad no sé si de pronto situación de migración de estudiantes, la universidad también recibe estudiantes extranjeros, por ejemplo, ha existido algún caso en la universidad, que han ido allá y han dicho soy judío, soy no sé, hay estos casos de atención o se han enfocado en las discapacidades.

R. No, si, ahí están nuestros compañeros de derecho, nuestro compañero defensor institucional de estudiantes, por ejemplo para la libertad de culto, hay ciertos estudiantes que tienen dificultad para hacer sus estudios los días sábados, entonces, ahí hay algunas experiencias, pero también nos falta el solicitante, que un profesor me decía, el estudiante me dijo que no podía darme el examen, mi examen era un sábado y me dijo que no podrá, le pregunte porque, peor él nunca me respondió, no dio el examen, luego de 15 días aparece y me dice “quiero que me ayude tomando el examen que no pude dar”, ya con la inquietud el profesor pregunta porque, y ahí le explica que es por cuestión de cultos, entonces el profesor le presento un

documento, le comprendió y le dijo okey, se lo tomo, pero me quede con eso, pero tuvo 15 días más que todos los demás.

E. ¿Le pareció una universidad que recogía la diversidad de población de la zona que atendía?

R. Siempre tuve compañeros extranjeros en mi Facultad de jurisprudencia, siempre había otras Facultades chilenas en mi época de estudiante, ya quizás no hay chilenos en derecho. Pero ahora tenemos estudiantes venezolanos, claro, colombianos. Entonces, si tenemos ahora la Universidad no hace ningún discrimen y tampoco la ley. Y el mismo Ecuador. Siempre he estado presente en la firma de muchos convenios, por ejemplo, en esto de. De las discapacidades unos de los primeros países han afirmado las cartas para las políticas inclusivas en el Ecuador. Sí. Entonces tenemos muchos organismos que nos dan esa ese sustento, ese paraguas y como universidades, pues la condición en la atención de los estudiantes es ser estudiantes matriculados. Entonces no, no hacemos ninguna diferenciación ni en las ayudas económicas de los estudiantes o. Eso, honestamente, pasa desde la parte socioeconómica y sexo se subsana. Tenemos becas, por ejemplo, para estudiantes que son partes de las políticas de acciones afirmativas que nos disponemos del Gobierno. Becas para estudiantes con discapacidad. La Universidad de Cuenca, las becas para estudiantes con discapacidad. Están ligadas a la parte socioeconómica.

E. Aquí una consulta ¿En estos últimos años, la Universidad para nada tiene que ver con el tema del ingreso, ¿verdad? O sea, ustedes lo único que hacen es decir estudiantes que, envían desde la SENESCYT.

R. Desde el SENESCYT llegan si los estudiantes, sin embargo, como le dije, fueron 2 años. 2 años que la Universidad participó en parte de la selección de los estudiantes. Hemos hecho nuestra parte, como les decía, viendo las partes, incluso ahí no solamente conversábamos con los estudiantes que tengan discapacidad, sino también con estudiantes que en ocasiones podrían tener. Que la lengua española no es la primera lengua. Claro, como siempre, estudiantes de ciertas comunidades en donde ellos más presentan dificultades es con la obligatoriedad del idioma inglés. Sin embargo, con la directora del Instituto de Idiomas hemos trabajado en conjunto. Y el departamento de idiomas coordinamos. Los docentes ya tienen sus estudiantes o los estudiantes nos buscan directamente, incluso se sacan unos cursos de verano. Para estudiantes que tienen también. Serían ellos los trajes nacionales estudiantes que vuelven a los muchos años a la Universidad. Y que ya pues no estamos. Claro que yo volviera así mis clases de inglés a estudiar estuviera, no pudiera, quizá egresar, entonces hay unos cursos especiales. ¿Que están modificadas? La rúbrica de calificación ya no es tanto la pronunciación, sino la comprensión en, pero eso ya viene todo muy claro, desde el departamento de idiomas, Las personas coordinan con ustedes también, o sea, desde el departamento, Entonces estudiantes que la lengua española no es el primer idioma, estudiantes que vuelven a retomar los estudios después de algunos años o que son personas mayores de 40 años que están estudiando el grado. Y tienen dificultad para el inglés y estudiantes con discapacidad intelectual entraron ahí. Qué interesante. Eso me parece súper interesante. También lo importante es que lo toman en un periodo fuera de las demás horas de clases. Entonces, de la cátedra normal. Ellos, obviamente sacrifican un poco sus vacaciones, pero en el transcurso del año si tenían que tomar 7 créditos, tomarán 6. Son medidas interesantes que se están dando, entonces sí, claro, y a mí me parece muy bueno eso. Eso me parece interesante en educación, física. Si a los chicos de educación física ellos saben que pueden tomar la disciplina que quieran, siempre le decimos que usted escoja una nueva disciplina que no estemos preparados. Será nuestro reto. Ya, pero ellos tienen prioridad en la matrícula. Porque a veces, por ejemplo,

con un problema. Ya tienen que exclusivamente tomar, por ejemplo ¿Gimnasia o natación? No, porque el sol me afecta. Entonces, si es así, ellos van a tener prioridad y matricularse porque ellos no están escogiendo, no tienen la posibilidad, escoger cualquier disciplina no es solamente por gusto, sino por necesidad.

E. Eso me parece interesante, entonces, como la Universidad mantiene también las políticas de que los chicos de todas las carreras deben seguir un idioma, deben seguir una parte de un deporte. Entonces se les da las ayudas a los chicos que tiene discapacidad para que puedan aprobar sin mayores inconvenientes ellos directamente.

R. En el Instituto en el primer año quizás teníamos que nosotros está llamando luego, las compañeras son muy muy humanas, entonces ellos mismos, ya que el estudiante le dice, señorita, ¿Si es algo no muy visible, explícame un poco cuál es su necesidad? Y lo hacen entonces también. Eso es bueno porque el estudiante no tiene que pasar tiempo, ni tramitología, ya te digo porque tampoco es justo.

E. Desde el desde la opinión de usted que está coordinando el Departamento de Bienestar, ¿cómo cree que es el actuar de los docentes? ¿Cuál sería su percepción? Cree que los docentes están preparados para para atender la discapacidad. Que, han dicho los chicos, por ejemplo.

R. Somos de alguna manera barreras para la inclusión. No creo que falta un poco ya y yo le veo que a toda la sociedad hace falta formarnos más en algunas diversidades, hecho que la Universidad a veces incluso se pedía que también tengan formación de pedagogía, no es cierto. Entonces, si partimos desde ahí. Se va a traer un poco de formación en inclusión, pero bueno, yo veo cada vez más. Me sorprenden muy gratamente, muchos docentes. Me sorprende muy gratamente algunas Facultades que, en el primer ciclo, segundo ciclo, nunca más he vuelto, porque ya los docentes se conocen, esto de lo que es la educación inclusiva. Entonces trabajan con su grupo y vamos a hacerlo para todos. Vamos a probar todos como se le da un examen oral porque no veo. Vamos a sentir y cómo está nuestro compañero al no escuchar. Vamos a ponernos en la posición de él. Y usted sabe ayuda a la empatía muchísimo y, sobre todo, también son buenas, experiencias de vida. ¿Por qué? Dicen que los mayores índices de la discapacidad vienen son adquiridos en el transcurso de la vida, entonces yo digo a los chicos, bueno, en algún momento ustedes van a, si algo llega a suceder a ustedes, a sus familiares O a sus hijos no van a tener ese pánico que tuvieron los padres de hace 10 años 20 años atrás, porque vas a decir, no la sociedad es accesible, la sociedad no es mala. Se ve cómo vive la gente en Europa como son estas casas para los jóvenes que viven independientemente, pero si ven un recorrido mucho más largo que el nuestro, pero bueno, allá quisiéramos llegar también, no que todos nuestros chicos sean autónomos, que todos sean independientes y se valore ni siquiera Y nosotros respetamos como docentes, nuestra aspiración es que todos los profesionales de las distintas carreras deberían, conocer y respetar la diversidad, además de formarse y disponer de competencias en educación inclusiva.

E. Ya para para ir cerrando ya esta parte gracias María, mucha información, muchas cosas, pero las acciones concretas que ustedes han hecho con los profes vínculos o sea cual es. ¿cuáles? Sí. ¿O sea, la labor de ellos, que hacen ustedes con ellos, cuál es esta parte de por qué usted incluso le dijo esa bonita palabra? Vínculos no. ¿O sea, por qué ponerle Vínculos, que acciones hacen ustedes con ellos para ir trabajando la inclusión al interior de nuestra facultad?

R. Mira estas ideas, surgió en vista de las necesidades de acercarnos más a cada facultad y con la situación de la falta de personal de nuestro departamento y nuestra dirección en todas las áreas. Nuestro sueño ideal fuera como trabajadores sociales, reunirnos en cada facultad por días y trabajar que ya empezamos a hacer y nos fue fabuloso. Ir al menos a las Facultades de fuera. Nos fue súper bien. Entonces. Ante esa imposibilidad nos planteamos tener los docentes coordinadores que son dependiendo del número de las Facultades, algunos están 3 horas a la semana o hasta cuatro horas. Con un horario expuesto para los estudiantes, ellos están para identificar, primero para hablar sobre los servicios de bienestar que tiene la Universidad, para socializar en casa. entonces, el profesor vínculo conoce de las becas y él conoce a un chico que tiene una dificultad, puede decirle, mira, tenemos esta beca para usted? También el docente vínculo está más cercano. Para identificar a los estudiantes en segundas o terceras matrículas. ¿Para poder socializar y como docente quizás sea, se nos hace que puede ser más fácil que un docente se le acerque, por ejemplo, usted puede decirle tiene un estudiante en tercera matrícula? Quiero que me tenga más en cuenta y que me avisen cualquier cosa si está faltando para que no llegemos al final de pérdida de carrera. Pero que lo desconocíamos. Es así, por eso también somos nexos, porque él nos trae, obviamente él no interviene como trabajador social, pero puede orientar al estudiante. En los casos de inclusión que es cuando ya tenemos los estudiantes que hay en su facultad, que tienen la discapacidad y que están de acuerdo, que hagamos el proceso con los docentes, que hablemos de ellos, nos autorizan por medio de una firmita. Los docentes pasan conmigo, coordinando ya María tengo esta situación, realizan los seguimientos, ellos son los que nos ayudan a organizar la reunión con los docentes. Más concreto a veces son cosas simples que no, no deberían llegar ni a una demanda pública ni nada, sino conversando la podemos ir todos aprendiendo, por ejemplo, esto de los credos religiosos es algo nuevo que se nos está viniendo a pasado, Conocemos de egresados que lo han hecho, que les han respetado su día de ayuno y de reflexión dentro de ciertas prácticas. Como en el hospital. Se ha respetado. Entonces, cuando vamos por ahí, no más, pero sin abrir la protesta por eso es bueno porque se va estableciendo para otros. Todos vamos aprendiendo entonces. Hoy día que venga ya la docente, la profesora vaya nomas. No sé. Entonces eso es bueno y a todos vamos aprendiendo y así nos vendrán muchos más casos de diversidad. Si hemos tenido ellos también se trabaja con chicos de la Comunidad, que a veces nos corrigen ciertos términos, incluso en la fecha. Matrícula, entonces está bien, nos vamos retroalimentando.

E. Qué políticas desarrolla su Facultad para garantizar la educación superior a todas las personas, no solamente el acceso sino la culminación de la carrera elegida?

R. Bueno, acciones políticas a lado de la normativa, acciones prácticas que se están haciendo, evidentemente que sí en la Universidad de Cuenca, para garantizar la inclusión sí hay, pero sin duda faltan muchos más, Implementación de capacitación, por ejemplo, para los docentes. Alguna vez una noticia de un chico trans en Guayaquil, que lo contrataron, que llegó un día a la Oficina, Vestido de Chica. Ella siempre decía que va a pasar cuando alguien le dice eso, pero claro, a todos nos cuesta, un día en nuestra oficina llegamos pareja de gay, súper bien ellos. Se trataron, se despidieron con todo el cariño que una pareja que se tiene y de esa edad, se dieron unos buenos besitos, no era nada grosero, nada ofensivo. Pero entonces, nosotros no decíamos, Dios mío, si nosotras erramos. que nos falta mucho y culturalmente no estamos, preparados para la diversidad sexual, al menos es lo que nos cuesta. Hablamos de aceptar y dar respuestas a la diversidad, pero la diversidad sexual por ejemplo aún no lo aceptamos y se generan barreras de participación. Todavía tenemos ese chip y que sus constructos, tenemos que romper esos estereotipos

de que están, que somos una carga para la familia. De que, por la pena, por la lástima. Tenía una alumna que cuando egresó vino con el cartel, dijo, pero ayúdame a trabajar aquí en la Universidad, o sea, es lo menos, para que me ayudó, pero eso ya no estén mis manos, claro, pero no puedes coger mi carpeta enviar a talento, pida hable. Entonces es difícil y eso ya sería eso ya sería inserción laboral y más bien eso ya es otro tema, como equipo de bienestar tras de ustedes hayamos logrado empoderar esos derechos en decir por favor hábleme de frente porque yo no escucho bien. Estoy sordo. Por favor, no se tape la boca. Sin ninguna prepotencia, sino con cordialidad, ustedes sólo pueden decir, profesor, disculpe, se olvidó. Yo tengo el carnet, tengo más tiempo para el examen. Entonces, en ese empoderamiento de todos.

E. Dentro de la Universidad, la Tramitología, o sea un montón de oficios, un montón de situaciones que uno siendo parte de la Universidad me han pedido para proporcionar datos. Entonces me gustaría, por ejemplo, tener Los nombres de las personas que están en estas coordinaciones para ver si yo puedo hablar con ellos y ojalá no me no me pidan tanto.

R. Usted puede consultar, con Juanita que todavía le puede dar una información respecto a los casos de diversidades, será un gusto atenderla y ayudarla en su proceso de investigación