

POLÍTICAS Y PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN LA PROFESIONALIZACIÓN DE LOS ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES O ESTADOS DE VULNERABILIDAD EN LA UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO, ECUADOR.

Inclusive policies and practices in the professionalization of students with special educational needs or states of vulnerability at the State University of Milagro, Ecuador.

Luis Jonathan Álvarez Naranjo
Universidad Estatal de Milagro,
Ecuador.

lalvarezn2@unemi.edu.ec

 <https://orcid.org/0000-0003-3951-487X>

Teresa Celeste Naranjo Pinela
Universidad Estatal de Milagro,
Ecuador.

tnaranjop@unemi.edu.ec

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

María Victoria Sanagustín Fons
Universidad Estatal de Milagro,
Ecuador.

vitico.sanagustin@gmail.com

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

Mónica Fernanda Franco Morejón
Universidad Estatal de Milagro,
Ecuador.

ferfranco0699@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0006-6330-7079>

Este trabajo está depositado en Zenodo:

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.11118172>

RESUMEN

La Educación Inclusiva implica crear espacios de aprendizajes igualitarios donde los estudiantes puedan instruirse en equidad, sin discriminación por discapacidad o NEE. Sin embargo, se observó que en la UNEMI hay pocas políticas que permitan la adecuada inclusión de esta población. Por ello, el presente estudio tuvo como objetivo identificar la influencia de las políticas y prácticas inclusivas en los procesos de profesionalización de los estudiantes con discapacidad o NEE en la UNEMI, desde la perspectiva de los actores sociales implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se trabajó con metodología cuantitativa, diseño estadístico descriptivo-explicativo, para la recolección de la información se trabajó con multimétodo (encuesta, entrevistas y estudio de caso) y análisis de datos fue de carácter mixto. Se concluye que esta institución debe optimizar sus procesos en pro de una educación más inclusiva, para ello debe formar al profesorado y desarrollar políticas y estrategias más inclusivas.

Palabras claves: Educación, educación inclusiva, necesidades especiales, discapacidad.

ABSTRACT

Inclusive Education implies creating egalitarian learning spaces where students can be educated in equality, without discrimination due to disability or SEN. However, it was observed that in UNEMI there are few policies that allow the adequate inclusion of this population. For this reason, this study aimed to identify the influence of inclusive policies and practices on the professionalization processes of students with disabilities or SEN at UNEMI, from the perspective of the social actors involved in the teaching-learning process. We worked with quantitative methodology, descriptive-explanatory statistical design, for the collection of information we worked with a multi-method (survey, interviews and case study) and data analysis was of a mixed nature. It is concluded that this institution must optimize its processes in favor of a more inclusive education, for this it must train teachers and develop more inclusive policies and strategies.

Keywords: Education, inclusive education, special needs, disability .

INTRODUCCIÓN

La elección del tema de este estudio respondió a la necesidad de analizar las percepciones de los actores sociales implicados en la inclusión educativa como reto de la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI) - Ecuador, la misma que se desarrolló a través de un conjunto de transformaciones derivadas en la Educación Superior (ES), lo que implica un cambio sustancial en los modelos educativos implementados por los docentes, así como el acondicionamiento estructural de esta institución, para de esta forma lograr entender y aceptar la diversidad estudiantil, dejando atrás criterios de exclusión y discriminación que vulneran el derecho a la educación.

En este orden de ideas, Meléndez (2019) afirma que las Políticas Públicas y Sociales, así como los diferentes programas implementados por diferentes gobiernos del mundo, promueven asegurar el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas en situación de discapacidad y el disfrute pleno de sus derechos, eliminando cualquier forma de discriminación educativa, laboral y/o en relación a sus derechos ciudadanos. Asimismo, Medina-García, Higuera-Rodríguez y García-Vita (2021) afirman que, en el caso de la educación, particularmente en las instituciones de educación superior, estas políticas y normativas buscan lograr una educación de calidad de igualdad y con equidad donde se validen y reconozcan las diferencias, dentro de un contexto común y transversal.

Igualmente, Deliyore (2022) agrega que las diferentes definiciones que aluden al concepto de Educación Inclusiva (EI) demuestran y coinciden en que lo ideal en una escuela inclusiva es que todos sus miembros se sientan dignificados en sus derechos, pertenecientes a un grupo, valorados e importantes en consideración de sus singularidades. Asimismo, el

autor señala que también significa crear un entorno de aprendizaje en el que todos puedan aprender desde las diferencias y a vivir en diversidad edificando la sociedad en virtud del reconocimiento del otro para influir de manera positiva en la idea de que puedan vivir de manera conjunta siendo conscientes de la diversidad funcional que nuestra sociedad posee.

Al respecto, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO, 2021] promueve una educación inclusiva, sin dejar a nadie atrás, por lo que ha venido desarrollando acciones para la inclusión de las personas con discapacidad y NEE, para lo cual ha: 1. promovido Inclusión Educativa en Acción, cuyo propósito está orientado a proporcionar recursos especializados sobre la educación inclusiva y 2. El desarrollo de recursos educativos específicos, entre los cuales destaca la Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación, la cual tiene como finalidad ayudar a las naciones a incorporar la inclusión y la equidad en la política educativa. "El objetivo es generar un cambio a nivel de todo el sistema para superar los obstáculos a una educación de calidad en términos de acceso, participación, procesos y resultados del aprendizaje, y para asegurar que todos los estudiantes sean valorados y participen por igual" (UNESCO, 2017, p. 10)

Debido a esto, la educación debe ser capaz de atender las diversas necesidades educativas inherentes a la sociedad, amparadas en los principios de igualdad de derechos y oportunidades para todas las personas, situación que permite afianzar los criterios de una EI y de calidad. Es evidente que esto demanda un proceso educativo diferente, ajustado a los parámetros de calidad, donde las instituciones educativas sean capaces de orientar los recursos tecnológicos, humanos y financieros para garantizar el desarrollo integral de los estudiantes. Al respecto, Messiou

y Ainscow (2021) consideran que la inclusión educativa debe estar orientada a enseñar de manera igualitaria considerando que su funcionamiento permita que todos los agentes y elementos de la educación participen de manera activa en el proceso enseñanza-aprendizaje que además se establezca a lo largo de la vida y en la cotidianidad de cada individuo.

Por todo lo anteriormente descrito, la investigación tuvo como objetivo identificar la influencia de las políticas y prácticas inclusivas en los procesos de profesionalización de los estudiantes con discapacidad o necesidades educativas especiales en la UNEMI, desde la perspectiva de los actores sociales implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de dicha institución. Para dar respuesta a lo planteado se trabajó con metodología cuantitativa con diseño estadístico descriptivo-explicativo, donde se tomó en consideración el análisis de datos de carácter mixto, que permitió obtener una perspectiva basada en el criterio de docentes y estudiantes sobre el nivel de inclusión educativa aplicado en los procesos de enseñanza-aprendizaje que dispone la institución objeto de estudio. Considerando la complejidad social que rodea a la población estudiada, la aplicación de técnicas e instrumentos de investigación de carácter social se logró tener una perspectiva general de la realidad problemática investigada; en este sentido y siguiendo el aporte de Rivas y Valdivia (2022) se trabajó con multimétodo, asumido por los autores como aquellas investigaciones en las que se utilizan diversos métodos, procedimientos y estrategias para la indagación de un fenómeno estudiado a través de los diferentes momentos del proceso de investigación, donde se hizo uso de la triangulación de ideas una vez obtenidos los datos y análisis estadísticos, los cuales se recolectaron a través de las técnicas revisión documental, de encuesta a estudiantes de la UNEMI, entrevista

profundas a tres docentes de la institución y estudios de casos a tres estudiantes con Discapacidad y NEE de esta casa de estudio.

RESULTADOS

La presentación de resultados de esta investigación se estructuró en cuatro partes: 1. Los hallazgos de la revisión documental, 2. Percepción de los Estudiantes de la UNEM y su percepción ante la discapacidad y NEE, 3. Perspectiva de los docentes frente a la atención de estudiantes con discapacidad y NEE y 4. Punto de vista de estudiantes con discapacidad y NEE.

La revisión documental

La educación inclusiva es un enfoque que promueve la participación y el compromiso de todos los alumnos, independientemente de sus diferencias individuales. Se enfoca en derribar las barreras para el aprendizaje y reconocer las fortalezas y necesidades únicas de cada estudiante. La educación inclusiva apoya la idea de que todos los estudiantes, independientemente de su capacidad o antecedentes, deben tener acceso a las mismas oportunidades y experiencias educativas. Hace hincapié en la creación de un entorno de aprendizaje inclusivo donde todos sean bienvenidos, respetados y valorados.

Al respecto, la UNESCO (2020) afirma que esta es una forma de educación que abarca a todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias. Busca proporcionar un entorno de aprendizaje equitativo para todos los estudiantes, independientemente de su raza, género, discapacidad, idioma, religión o cualquier otra forma de diversidad. La educación inclusiva involucra una variedad de estrategias para asegurar que todos los estudiantes se sientan bienvenidos y apoyados en el salón de clases. Esto incluye brindar instrucción diferenciada, crear un ambiente de aprendizaje seguro y de apoyo, y participar en prácticas inclusivas que reconozcan y

respeten las diferencias individuales. Además, la educación inclusiva requiere que los maestros estén capacitados en formas de trabajar con estudiantes diversos y comprender las necesidades de todos los estudiantes.

Desde la UNESCO (2017) el mensaje central es simple: “todos los y las estudiantes cuentan, y cuentan por igual” (p.122). Sin embargo, el mismo autor manifestó que intentar ponerlo en práctica es complejo ya que es probable que su implementación demande cambios en la teoría y la práctica en todos los niveles del sistema educativo, docentes en el aula, personas que trabajan en experiencias educativas y los responsables de la política nacional. El autor alienta al personal de educación superior de los países miembros a desarrollar estrategias que construyan liderazgo en materia de inclusión y equidad en la educación superior, entendido que este nivel educativo juega un papel fundamental el desarrollo social, económico, ambiental y tecnológico de la sociedad en concordancia con el Marco de Acción para la Educación 2030. En este sentido cobra vital importancia el desarrollo de políticas educativas por parte de los estados miembros de la UNESCO.

En este orden de ideas, Castro (2020) manifiesta que las Políticas Educativas son parte de la política pública del Estado, al ser la educación un derecho humano universal, estas deben poner en práctica medidas y herramientas para asegurar la calidad de la educación. De igual manera, que los proyectos y actividades creadas por la administración pública deben estar orientadas a la satisfacción de necesidades de la sociedad. No solo se trata de programas políticos, sino ideológicos en busca de la formación de la ciudadanía a través de corrientes y teorías educativas, psicológicas, sociológicas y administrativas que influyan en un aprendizaje a futuro de cada persona y repercutan en el buen vivir.

Es oportuno destacar que la educación no es algo aislado de la sociedad. El proceso de enseñanza-aprendizaje está presente de manera transversal en cada acción que se realiza a lo largo de la vida y en la cotidianidad de cada individuo. En este sentido, tal y como lo afirma la UNESCO (2017) la sociedad actual, basada en la identificación de las diferencias y la competencia, demanda de los educadores, de las instituciones y del sistema educativo una postura más inclusiva para evitar la discriminación y la exclusión social.

En torno a esto, en Ecuador, la Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (2014) afirma que el derecho a una educación inclusiva está protegido por la Constitución. Este derecho está consagrado en el Plan Nacional para el Buen Vivir de Ecuador, que busca garantizar el acceso a una educación y formación de calidad para todos los ciudadanos. Para lograr este objetivo, el gobierno ha implementado una serie de iniciativas y políticas destinadas a promover la educación inclusiva en la educación superior. Este documento explorará estas iniciativas y políticas y discutirá sus implicaciones para los estudiantes con necesidades educativas especiales en Ecuador. También considerará los desafíos que enfrentan los estudiantes con necesidades educativas especiales para acceder a la educación superior. Finalmente, discutirá posibles soluciones a estos desafíos.

En consecuencia, la inclusión educativa, y por lo tanto social, tiene como desafío principal hacer a todos partícipes del proceso educativo. Se vive en una sociedad que promueve la igualdad pero que no la lleva a cabo. Se acepta por consenso social que la principal causa de la exclusión social es la pobreza, pero hay que recordar que no es la única, otros factores también producen discriminación, como el género, la lengua, la cultura, la etnia, las discapacidades

intelectuales, las discapacidades físicas, entre otras. Aspectos que no deberían producir separación alguna, pero que son lamentablemente utilizados para excluir y diferenciar a los sujetos.

A nivel global las nuevas políticas de inclusión social promueven programas de aceptación de la necesidad de la inclusión, de responsabilidad pública y derecho a ser incluido. Ante esto, ¿qué puede hacer la educación? En este marco de ideas, las instituciones educativas se convierten en centros que promueven el acceso de las personas en situaciones de riesgo o vulnerables, ofreciendo una educación de calidad para todos, produciendo individuos preparados para vivir en esta sociedad, lo que convierte a las organizaciones educativas en espacios orientadores en los procesos de inclusión. La educación inclusiva en la educación superior es una tendencia creciente que ha visto a más instituciones de educación superior instituir políticas y prácticas que son más inclusivas para estudiantes con discapacidad y NEE.

Llevando lo afirmado por UNESCO (2017) a la educación superior, esta debe estar orientada a la práctica de crear entornos de aprendizaje que sean accesibles para todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades físicas, mentales o sociales. Esto incluye proporcionar una amplia gama de adaptaciones, como realizar cambios en el entorno físico, proporcionar materiales y tecnologías accesibles y ofrecer servicios de apoyo. La educación inclusiva también hace hincapié en el desarrollo de relaciones de colaboración entre estudiantes y profesores para garantizar que todos los estudiantes puedan participar plenamente en sus actividades académicas. A través de la educación inclusiva, las instituciones de educación superior pueden crear un entorno en el que todos los estudiantes puedan prosperar y alcanzar su máximo potencial.

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

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

En este orden de ideas, Cárdenas, Quishpe, Anchundia, Mendoza y Almeida (2022) manifiestan que El debe estar orientada por algunos valores tales como la equidad, la igualdad, la participación, la comprensión, la flexibilidad, el compromiso, el respeto, la cooperación, la unión, la implicación, la acogida, la ayuda, la tolerancia y la aceptación. Asimismo, Aroca, Escalona y Bracho (2023) señalan que la inclusión educativa es el grado en que una organización educativa y su comunidad acepta a todos como miembros con pleno derecho del grupo y les valora por su contribución, enfatizando así el derecho que toda persona tiene a participar en la sociedad, lo coincide con Cárdenas y otros (op. cit) en torno a la igualdad y la tolerancia.

Asimismo, Clavijo y Bautista-Cerro (2020), declara que la equidad, la igualdad y la participación se materializan cuando los estudiantes con necesidades especiales acuden a los mismos centros educativos y a las mismas aulas que otros estudiantes que no se encuentran en esta situación. Para el autor educar significa preparar a los estudiantes para una participación activa y completa en la sociedad, lo que incluye el desarrollo de habilidades físicas y sociales. Por ello, la educación inclusiva se basa en la comprensión de las necesidades de todos, para de esta manera elaborar un sistema que permita la participación en igualdad de condiciones, respetando la particularidad de cada individuo y sacando el mayor provecho de las diferencias, y así crear un mundo en el cual cada uno tiene algo que aportar.

Al respecto, Clavijo y Bautista-Cerro (op. cit) señala que esta flexibilidad implica que la enseñanza y el currículum no pueden estar organizados de manera rígida, ni enfocados solo a la enseñanza de un grupo específico, sino que las instituciones deben valorar lo que cada estudiante necesita y realizar las adecuaciones necesarias para llevar a cabo proceso de personalización e individualización de la enseñanza.

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

Pero esta acogida no es únicamente para aquellos en riesgo de exclusión, sino para todos los miembros de la comunidad de aprendizaje. Se basa en el sentimiento de aceptar a todos en el seno de la educación, para a su vez motivar la participación y el respeto a la diversidad. Entendiendo esta última de acuerdo a lo planteado por Rojas (2019) como la acción de valorar la diferencia, comprender las particularidades y no simplemente aceptarlas como algo que no gusta y frente a lo cual no tengo otra opción que callar y aguantar, sino como algo que hace a los demás valiosos y dignos de ser acogidos. Siempre y cuando esta diferencia no dañe a los otros, sino que los enriquezca. La diferencia debe ser entendida como un recurso para el aprendizaje y no como problema que debe ser superado.

En este mismo orden de ideas Messiou y Ainscow (2021) manifiestan que la inclusión educativa envuelve la aceptación y la valoración por igual de todos los estudiantes y de la comunidad educativa (profesores, directivos, personal administrativo, padres de familia y comunidad en general, para así incrementar la participación de todos reduciendo los riesgos de la exclusión. Los cambios generados dentro del centro educativo deben a su vez verse reflejados en la sociedad. Se trata de un proceso de cambio continuo, una escuela inclusiva es una escuela en constante movimiento.

Pero, ¿Cómo lograr la inclusión a nivel de lo práctico? ¿Cuáles deberían ser estas buenas prácticas a seguir? La realidad es que dar una lista de pasos o una receta de cómo conseguir la inclusión resulta difícil e incluso peligrosa, ya que podría resultar limitante, encasillando a la institución educativa en solo unas cuantas posibles acciones a realizar. Cada centro que busque aplicar una educación inclusiva debería tener la libertad de encontrar la fórmula adecuada para las características de los individuos que forman

parte de su institución, teniendo, eso sí, siempre en cuenta que el fin último de la inclusión es la participación de todos en el proceso educativo, sin exclusiones, ni limitaciones. De esta manera todas las actividades deben estar dirigidas a lograr este objetivo.

En este punto resulta necesario establecer, al menos unos cuantos parámetros básicos, muchos de ellos surgen de las experiencias de varios centros en la aplicación de la educación inclusiva y de sus reflexiones posteriores. Es necesario entender lo planteado por Muntaner-Guasp, Mut-Amengual y Pinya-Medina (2022) quienes manifiestan que trabajar con buenas prácticas, se pretende identificar, disseminar y compartir conocimientos y experiencias exitosas y contrastadas en el logro de objetivos, con la expectativa de que, tomadas como herramientas, favorezcan la reflexión profesional y la manera de afrontar proyectos y acciones sucesivas, tomando en consideración la diversidad de contextos, sujetos y condiciones. Entonces se puede afirmar de acuerdo a lo planteado por los autores mencionados y sin que sea una camisa de fuerza, para lograr la inclusión en los centros educativos se debe: 1. Entender la inclusión como un proceso de cambio holístico y sistémico; 2. Establecer didácticas cooperativas y constructivistas; 3. Crear condiciones en el interior de la institución que permitan asumir riesgos; 4. Desarrollar políticas de planificación colaborativa entre el profesorado y las autoridades; 5. Realizar planes de coordinación y evaluación constante del proceso entre los miembros de la institución; 6. Diseñar y aplicar planes de formación permanente en educación inclusiva y 6. Crear alianzas y redes de apoyo familiar, comunitario y social.

Percepción de los Estudiantes de la UNEM y su percepción ante la discapacidad y NEE

Se aplicó una encuesta a todos los estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNEM, que estuvo orientada a conocer: 1. Cantidad de estudiantes en la Facultad de Ciencias Sociales y las carreras que estudia; 2. Distribución porcentual al número de estudiantes con diversidad funcional; 3. Percepción de los estudiantes de la facultad en torno a las NEE en el aula; 4. Opinión de los estudiantes en relación a los centros de Educación Especial; 5. La importancia de que el docente cuente con una formación inclusiva; 6. Flexibilidad de las estrategias docentes; 7. La percepción de los estudiantes sobre la socialización de las políticas inclusivas de la institución

En cuanto a la cantidad de dicientes la encuesta arrojó que son 1067 en la facultad mencionada, cantidad dentro la cual se encuentra un pequeño porcentaje de personas con necesidades educativas especiales ligadas o no a una discapacidad, en este ítem se determinó que el 20,8% (222) cursan la carrera de Comunicación Social, el 16,2% (173) la carrera de Diseño Gráfico, el 10,4% (111) Educación Básica y el 52% (561) pertenecen a la carrera de Psicología. Es decir, que la mayor participación de los individuos encuestados en este estudio se encuentra en las carreras de Psicología y Comunicación Social siendo la mayor concentración la población estudiantil perteneciente a la segunda. (Ver tabla 1 y gráfico 1)

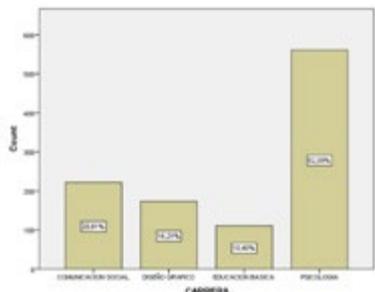
Tabla 1. Distribución numérica de estudiantes por carreras

Estudiantes por carrera				
Validación	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
COMUNICACIÓN SOCIAL	222	20,8	20,8	20,8

DISEÑO GRÁFICO	173	16,2	16,2	37,0
EDUCACIÓN BÁSICA	111	10,4	10,4	47,4
PSICOLOGÍA	561	52,6	52,6	100,0
Total	1067	100,0	100,0	100,0

Fuente: Elaboración propia

Gráfico 1. Distribución porcentual de estudiantes por carreras de la Facultad de Ciencias Sociales.

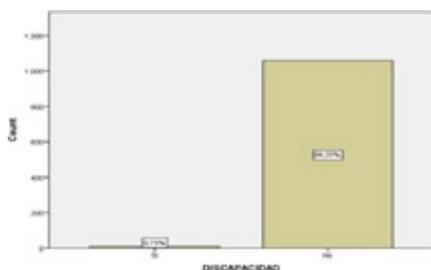


Fuente: Elaboración propia

Estudiantes con discapacidad					
Validación		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	% acumulado
Si		8	0,7	0,7	0,7
No		1059	99,3	99,3	100,0
Total		1067	100,0	100,0	100,1

Fuente: Elaboración propia

Gráfico 2. Distribución porcentual al número de estudiantes con diversidad funcional.



Fuente: Elaboración propia

La encuesta desarrollada también permitió evidenciar que 0,7% (8) de los estudiantes encuestados presentan un porcentaje de diversidad funcional, mientras que el 99,3% (1059) de los encuestados no lo presentan. Es importante destacar que existen estudiantes con problemas de visión y audición en un grado moderado, pero no están consideradas como personas con diversidad funcional. En este sondeo, sólo se tomó en cuenta a los estudiantes con condición de discapacitados. (Ver tabla 2 y gráfico 2)

Tabla 1. Distribución numérica en base al número de estudiantes con diversidad funcional.

En relación a la percepción de los estudiantes de la facultad en torno a las NEE en el aula los resultados se muestran en la tabla 3 y gráfico 3, los cuales permitieron evidenciar que el 14,2% (151) estudiantes encuestados consideran que los estudiantes con NEE retrasan mucho el proceso enseñanza-aprendizaje, mientras que el 16,8% (179) manifiestan que bastante, el 18,4% (196) manifiestan que poco, el 16,6% (177) muy poco y el 34,1% (364) para nada. Se encontró que un 66% (703) de estudiantes manifestaron un criterio de inconformidad ante la praxis educativa, ya que esto genera un retraso en la manera en que los docentes imparten sus procesos edu-

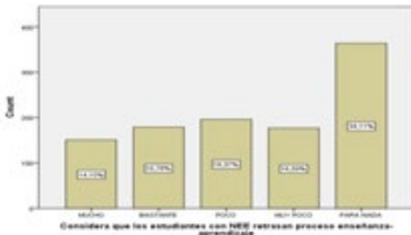
cativos en las aulas, lo que conlleva a ponderar y evaluar la capacidad de los docentes para implementar estrategias y metodologías inclusivas que no afecte la totalidad de la clase.

Tabla 3. Distribución numérica en base a las perspectivas de los encuestados sobre el retraso del proceso enseñanza-aprendizaje ante la presencia de personas con NEE.

Los estudiantes con NEE retrasan proceso enseñanza-aprendizaje				
Validación	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Mucho	151	14,2	14,2	14,2
Bastante	179	16,8	16,8	30,9
Poco	196	18,4	18,4	49,3
Muy poco	177	16,6	16,6	65,9
Para nada	364	34,1	34,1	100,0
Total	1067	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

Gráfico 3: Distribución porcentual en base a las perspectivas de los encuestados sobre el retraso del proceso enseñanza-aprendizaje ante la presencia de personas con NEE.



Fuente: Elaboración propia

En torno a la opinión de los estudiantes en relación a los centros de Educación Especial, la encuesta aplicada permitió evidenciar que el 35,61% (380) de los estudiantes encuestados

se encuentran totalmente de acuerdo en que los Centros de Educación Especial son los responsables de la atención de los estudiantes con NEE, mientras que el 38,33% (409) expresa estar muy de acuerdo, el 16,12% (172) expresa estar solamente de acuerdo, el 4,7% (50) muy en desacuerdo y el 5,2% (56) totalmente en desacuerdo. Estos datos señalan que existe un 90% (961) de estudiantes que están de acuerdo y aseguran que estos estudiantes deben ser atendidos por centros y docentes especializados en NEE, situación que deja entrever estados de exclusión educativa en el colectivo estudiantil. (Ver tabla 4 y gráfico 4)

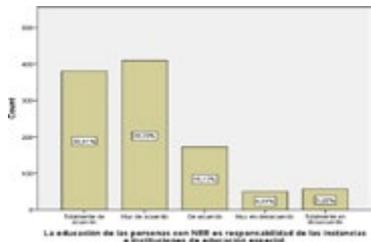
Tabla 4. Distribución numérica en base al criterio de los encuestados y de acuerdo a la responsabilidad de los centros de educación especial en el cuidado de las personas

La educación de las personas con NEE es responsabilidad de las instancias e instituciones de educación especial				
Validación	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje acumulado
Totalmente de acuerdo	380	35,6	35,6	35,6
Muy de acuerdo	409	38,3	38,3	73,9
De acuerdo	172	16,1	16,1	90,1

	Muy en desacuerdo	50	4,7	4,7	94,8
	Totalmente en des- acuerdo	56	5,2	5,2	100,0
	Total	1067	100,0	100,0	100,0

Fuente: Elaboración propia

Gráfico 4. Distribución porcentual en base al criterio de los encuestados en base a la responsabilidad de los centros de educación especial en el cuidado de las personas con NEE.



Fuente: Elaboración propia

Así como la mayoría manifestó que los estudiantes con NEE especiales deben estar en las Instituciones de Educación Especial, también se

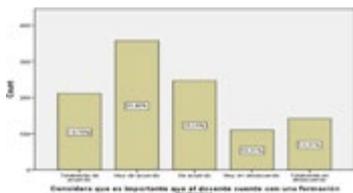
evidenció que el 33,5% (357) de los encuestados manifiestan estar totalmente de acuerdo en que los docentes deben contar con una formación para atender a estos estudiantes, mientras que el 23,1% (247) afirma estar solamente de acuerdo. Los nuevos estándares educativos implican que la praxis docente se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

Tabla 5. Distribución numérica en base al criterio de los encuestados sobre la importancia de que el docente cuente con una formación inclusiva.

El docente debe contar con formación inclusiva				
Validación	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Totalmente de acuerdo	211	10,1	19,8	19,8
Muy de acuerdo	357	17,2	33,5	53,2
De acuerdo	247	11,9	23,1	76,4
Muy en desacuerdo	110	5,3	10,3	86,7
Totalmente en desacuerdo	142	6,8	13,3	100,0
Total	1067	51,3	100,0	100,0

Fuente: Elaboración propia

Gráfico 5. Distribución porcentual en base al criterio de los encuestados sobre la importancia de que el docente cuente con una formación inclusiva.



Fuente: Elaboración propia

También se le consultó a los encuestados sobre su opinión acerca de las estrategias utilizadas por los docentes que permitan la inclusión de estudiantes con discapacidad y NEE, los resultados siguientes demuestran que el 43,2% (461) de los encuestados manifiestan estar totalmente en desacuerdo en que las estrategias empleadas por el docente son flexi-

bles e inclusivas, mientras que el 23,15% (247) aseguran estar muy en desacuerdo, el 16,5% (176) de acuerdo, el 10,5% (112) muy de acuerdo y el 6,7% (71) totalmente de acuerdo. Situación que refleja la necesidad de que el docente realice un cambio en su praxis educativa, fijando su atención en el lado humano y social del colectivo en situación de vulnerabili-

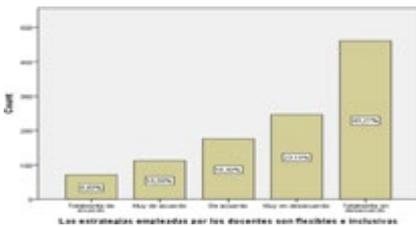
dad, donde existen estudiantes que asisten a clases tratando de acceder de manera igualitaria a una formación profesional. (Ver tabla 6 y gráfico 6)

Tabla 6. Distribución numérica en base al criterio de los encuestados sobre los aspectos flexibles e inclusivos de las estrategias empleadas por el docente.

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

Fuente: Elaboración propia

Gráfico 6. Distribución porcentual en base al criterio de los encuestados sobre los aspectos flexibles e inclusivos de las estrategias empleadas por el docente.



Fuente: Elaboración propia

Asimismo, se indagó sobre la percepción de los estudiantes sobre la socialización de las políticas

inclusivas de la institución y se evidenció que el 42% (448) de los encuestados coinciden en que el centro de educación superior siempre socializa de manera frecuente las políticas inclusivas que aplican para atender a las personas con NEE, mientras que el 10% (107) casi siempre, el 28,5% (304) a veces y el 19,55 (208) nunca. En este sentido los datos aseguran que la percepción sobre las políticas y prácticas inclusivas que tienen los estudiantes por parte del centro de estudio es en la mayoría deficiente, reflejada en 58%. (Ver tabla 7 y gráfico 7)

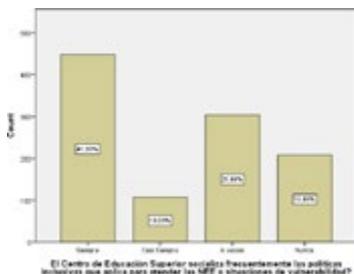
Tabla 7. Distribución numérica en base al criterio de los encuestados sobre la presencia de políticas y prácticas inclusivas en el centro de educación superior.

Socialización de las políticas inclusivas que aplica para atender las NEE o situaciones de vulnerabilidad				
Validación	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje acumulado
Siempre	448	21,5	42,0	42,0
Casi Siempre	107	5,1	10,0	52,0

A veces	304	14,6	28,5	80,5	
Nunca	208	10,0	19,5	100,0	
Total	1067	51,3	100,0		

Fuente: Elaboración propia

Gráfico 7. Distribución porcentual en base al criterio de los encuestados sobre la presencia de políticas y prácticas inclusivas en el centro de educación superior.



Fuente: Elaboración propia

Perspectiva de los docentes frente a la atención de estudiantes con discapacidad

El análisis de la entrevista dirigida a los docentes, deja entrever muchos criterios acerca de la inclusión educativa, dirigida especialmente a los estudiantes que poseen NEE, lo que para ellos demuestra una manera distinta de aprender, por lo que se deben crear estrategias que permitan una verdadera edición igualitaria. Lo que concuerda con lo planteado por Delgado (2022) la inclusión educativa en Ecuador surge por la demanda de una educación distinta para la población más vulnerables, la misma que tiene sus inicios en la década de 60, 70 y 80 de siglo pasado, donde el acceso a la educación estaba fijado solo para niños sin necesidades educativas especiales. Sin embargo, el surgimiento de las posturas integracionistas a mediados de estas décadas, sumadas a las acciones de los movimientos inclusivos actuales, ha permitido un cambio significativo en el proceso enseñanza-aprendizaje en todos los centros educativos.

Los docentes entrevistados coinciden en que la Educación Inclusiva se trata de integrar a todos, con igualdad de derechos al proceso enseñanza-aprendizaje. Que dentro de la institución hay poca socialización de políticas de atención a estudiantes con NEE. Asimismo, coinciden con la percepción de los estudiantes en torno a la formación inclusión de los docentes de la institución, lo que deja entrever que la institución da poca atención a la formación de sus docentes para que puedan atender de manera adecuada a los estudiantes con discapacidad.

En consecuencia, las docentes manifiestan que no se puede asegurar que todos los servicios han sido atendidos a tiempo y de la mejor manera, lo que implica que el profesorado de enseñanza superior debe estar dispuesto a fortalecer y potenciar sus conocimientos en temas inclusivos, con mirada hacia la misma desde una perspectiva humana y profesional. En este sentido, la institución ha empezado, aunque de manera muy discreta a trabajar estos temas sin que esto signifique que lo realizado se encuentre acorde a las necesidades de los educandos; ya que se evidencian muchos factores que deben ser atendidos inmediatamente, entre ellos el acceso a una movilización adecuada, lo que implica el acondicionamiento de un paradero inclusivo, más no segregado de los demás, logrando la vinculación de otras entidades públicas.

En este sentido, los docentes entrevistados coinciden que a la UNEMI le falta mucho por desarrollar en temas inclusivos dentro de los aspectos de educación superior, la institución debe orientar sus esfuerzos a ponderar los procesos didácticos, pedagógicos

gicos y de evaluación aplicados por los docentes, lo que se ha convertido en una lucha diaria para que el colectivo de profesores entienda que son personas con capacidades diferentes y que tienen derecho a la misma oportunidad de ser integrados en la sociedad por medio de actividades donde ellos puedan ser valorados y reconocidos por sus logros.

Punto de vista de estudiantes con discapacidad y NEE

De los 8 estudiantes con discapacidad y/o NEE de la Facultad de Ciencias Sociales de UNEMI se entrevistó a tres y coinciden que han podido contar con diversas apreciaciones, entre ellas que la educación Inclusiva es aquella que brinda oportunidades a todos los estudiantes para formar parte del proceso de profesionalización, dejando atrás criterios discriminatorios y excluyentes basados en las clases sociales, creencias o estereotipos sociales.

Asimismo, los estudiantes ponderan la metodología aplicada por los docentes durante su praxis educativa, lo que ocasiona estados o sentimientos de frustración por parte de los discentes cuando el educador no logra cumplir los objetivos didácticos en ellos, por ejemplo, el caso de un estudiante invidente, quien manifestó que, en el área de inglés, las actividades propuestas conllevan a la visualización de videos, que paradójicamente él solo puede escuchar. Ante esta situación, surge la oportunidad del apadrinamiento o aprendizaje asistido, que no logra ser eficiente dada la complejidad de la asignatura.

Lo expresado anteriormente, pone de manifiesto que el proceso inclusivo en la universidad no solo se debe centrar en el acceso a la educación, sino en el contexto áulico de todas las asignaturas que forman parte de la malla educativa, donde la gestión directiva, pedagógica y administrativa debe propiciar mesas de trabajo que permitan mejorar las estrategias

y metodologías desde las perspectivas de inclusión, equidad y atención efectiva a la diversidad.

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

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

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

Por todo ello, se puede afirmar que es fundamental que los docentes tal y como lo señala la UNESCO (2017) posean el dominio de las competencias inclusivas para ejercer la praxis edu-

cativa, lo que implica que, la universidad debe velar por el cumplimiento de ese requisito como elemento básico para atender la diversidad estudiantil y propiciar un aprendizaje de calidad. Sin embargo, las acciones aún son débiles, ya que no asumen por completo el reto de transformar la institución objeto de estudio en un espacio de aprendizaje basados en los parámetros de inclusión y equidad.

CONCLUSIONES

La investigación permitió evidenciar que la UNEMI de acuerdo a las demandas internacionales y nacionales, requiere un fortalecimiento en sus políticas y prácticas inclusivas; ya que, se comprobó que el criterio de los estudiantes y profesores de la facultad de Ciencias Sociales gira alrededor de un déficit en la metodología empleada con los estudiantes con NEE asociadas o no a una discapacidad, así como aquellos que se encuentran en estado de vulnerabilidad. Asimismo, se demostró que la predisposición de los docentes permite garantizar una praxis inclusiva en los contextos áulicos generados en la UNEMI.

De la misma manera, el proceso de investigación estableció que el dominio de contenidos inclusivos por parte del docente permite atender la diversidad escolar, pero que la universidad debe fijar acciones directivas y pedagógicas capaces de fomentar un proceso de fortalecimiento de la praxis inclusiva dirigida a todas las áreas de enseñanza. Por tanto, alcanzar una educación inclusiva total no es fácil, pero con la aplicación de proyectos educativos inclusivos en la institución se podrá lograr, dejando atrás las buenas intenciones y aspirar a una educación equitativa y de calidad, para llegar a ser una comunidad de aprendizaje inclusivo.

REFERENCIAS

Aroca, M., Escalona, J, y Bracho, K. (2023). Educación inclusiva, una ex-

periencia de retos docente en cúcuta – norte de santander. *Infometric@ - Serie Sociales Y Humanas*, 6(1).

Cárdenas, O., Quishpe, A., Anchundia, M., Mendoza, E. y Almeida, A. (2022). Educación inclusiva y el desarrollo de competencias emocionales en los estudiantes. *Educare*. 26(extraordinario), 733-748

Castro, L. (2020). La política pública de inclusión. *Análisis*.52(95), 58-72

Clavijo, R. y Bautista-Cerro, M. (2020). La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana, *ALTERIDAD*.Revista de Educación 15(1), 113-124.

Delgado, K. (2022). La educación inclusiva para jóvenes y adultos en América Latina, realidades de un sistema en construcción. *Reflexividades Polyphónicas*, 7(1), 89-114

Deliyore, M. (2022). *Educación inclusiva desde la perspectiva de las personas que han cursado la carrera de educación primaria, una mirada a los programas y la realidad práctica en la escuela de formación docente de la universidad de costa*. C0328. Instituto de Investigaciones en Educación - Universidad de Costa Rica.

Medina-García, M., Higuera-Rodríguez, L. y García-Vita, M. (2021). Educación Superior Inclusiva y Autonomía Pedagógica: Análisis en Dos Contextos Iberoamericanos. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(2), 55-72.

Meléndez, R. (2019). Las políticas públicas en materia de discapacidad en América Latina y su garantía de acceso a una educación inclusiva de calidad. *Actualidades Investigativas en Educación*, 19(2), 291-319

Messiou, K. y Ainscow, M. (2021). Investigación Inclusiva: Un Enfoque Innovador para Promover la Inclusión en las Escuelas *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2),

23-37

Muntaner-Guasp, J., Mut-Amen-gual, B., y Pinya-Medina, C. (2022). Las metodologías activas para la implementación de la educación inclusiva, *Educare*. 26(2), 85-10

Rivas, E. y Valadivía, M. (2022). El múltimétodo en el quehacer investigativo de las ciencias sociales ¿alternativa o paradoja? *Educare*, 26(1), 279-296

Rojas, J. (2019). Fundamentos del respeto a la diversidad, un camino para la transformación social: una revisión sistemática. *Revista de Educación*, 0(17), 53-70

Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (2014). Plan Nacional de Desarrollo/Plan Nacional para el Buen Vivir. Autor.

UNESCO (2020). Inclusión y educación: todos sin excepción. Autor

UNESCO. (2017). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación. Autor

UNESCO. (2021) Discapacidad. <https://es.unesco.org/fieldoffice/quito/inclusion/discapacidad#:~:text=La%20UNESCO%20promueve%20una%20educaci%C3%B3n,la%20educaci%C3%B3n%20inclusiva%2C%20y%20desarrollando%2C>