

# UCUENCA

## Universidad de Cuenca

Facultad de Psicología

Carrera de Psicología Educativa

**Formación inicial de los estudiantes de la carrera de Educación Básica de la Universidad de Cuenca en educación inclusiva, periodo académico marzo – agosto 2022**

Trabajo de titulación previo a la obtención del título de Psicólogo Educativo

**Autor:**

Jean Carlos Márquez Pesántez

Odalís Michelle Luzuriaga Carrillo

**Director:**

Guido Leonel Rosales Jaramillo

ORCID: 0000-0001-9325-2589

**Cuenca, Ecuador**

2023-03-01

## Resumen

En el sistema educativo ecuatoriano se han ideado políticas públicas en educación inclusiva orientadas a abordar y responder a las necesidades educativas, con lo que se pretende garantizar una educación de calidad e igualdad para todos los estudiantes. Para ello, la educación inclusiva debe incorporar un proceso de formación y capacitación del profesorado. De ahí que, el objetivo general de esta investigación fue describir las deficiencias y potencialidades en el proceso de formación inicial en educación inclusiva de los estudiantes de la carrera de Educación Básica de la Universidad de Cuenca, periodo académico marzo – agosto 2022. Como objetivos específicos se plantearon: analizar las percepciones de los estudiantes en relación a la formación inicial en educación inclusiva y caracterizar el plan de carrera de Educación Básica desde un enfoque inclusivo. El estudio tuvo un enfoque cualitativo, de tipo descriptivo y un diseño fenomenológico. Y se aplicaron entrevistas semiestructuradas a 15 estudiantes, seleccionados con base a los criterios de inclusión y exclusión. Para la recolección de datos se empleó la entrevista semiestructurada y el análisis documental. Entre los resultados se encontró que las dimensiones de culturas, políticas y prácticas durante la formación de los estudiantes en educación inclusiva son deficientes, al mismo tiempo, las asignaturas y contenidos revisados terminan siendo deficientes, debido al número de asignaturas relacionadas a educación inclusiva y el tiempo que se emplea en cada una de ellas.

*Palabras clave:* educación inclusiva, educación básica, formación inicial, plan de carrera

### Abstract

In the Ecuadorian education system, public policies on inclusive education have been devised to address and respond to educational needs, with the aim of guaranteeing quality education and equality for all students. To do this, inclusive education must incorporate a process of teacher education and training. Hence, the objective of this research is to describe the deficiencies and potentialities in the process of initial training in inclusive education of students of the Basic Education career, academic period March - August 2022. The specific objectives are: to analyze the perceptions of students in relation to the initial training in inclusive education and to characterize the Basic Education career plan from an inclusive approach. The study has a qualitative, descriptive approach and a phenomenological design. Semi-structured interviews were applied to 15 students, selected based on the inclusion and exclusion criteria. Semi-structured interviews and documentary analysis were used for data collection. Among the results it was found that the dimensions of cultures, policies and practices during the training of students in inclusive education are deficient, at the same time, the subjects and contents reviewed end up being deficient, due to the number of subjects related to inclusive education and the time spent in each one of them.

*Keywords:* inclusive education, basic education, initial training, career plan

## Índice

Resumen.....	2
Abstract.....	3
Fundamentación teórica.....	6
Proceso metodológico.....	14
Enfoque, alcance y diseño.....	14
Participantes.....	14
Instrumentos.....	15
Procedimiento de la investigación.....	15
Procesamiento de la investigación.....	16
Consideraciones ética.....	16
Presentación y análisis de los resultados.....	18
Percepción de los estudiantes de Educación Básica sobre su formación en educación inclusiva.....	18
Culturas inclusivas.....	18
Políticas inclusivas.....	20
Prácticas inclusivas.....	22
Análisis del Plan de Carrera.....	24
Conclusiones.....	27
Recomendaciones.....	29
Referencias citadas.....	30
Anexos.....	34

## Índice de figuras

Figura 1 Culturas inclusivas .....	20
Figura 2 Políticas inclusivas .....	21
Figura 3 Prácticas inclusivas .....	23

### Fundamentación teórica

Para Peña et al. (2018) un factor esencial dentro del sistema educativo es la inclusión educativa, señala que los estudiantes de la carrera de Educación General Básica (EGB) recibieron formación en educación inclusiva, puesto que, poseen una percepción adecuada sobre generalidades en torno al tema; sin embargo, se observan falencias considerables en cuanto a temáticas de dificultades del aprendizaje y adaptaciones curriculares. Por otra parte, Herrera et al. (2018) indican que dentro de su estudio los docentes no tienen conocimientos en relación con la educación inclusiva y como resultado, la identificación de estudiantes con necesidades educativas especiales y la realización de adaptaciones curriculares, les resultaba una labor complicada; al mismo tiempo, el realizar apoyo pedagógico y brindar una adecuada orientación a la familia del estudiante, resultaba en una tarea compleja.

Al mismo tiempo, el estudio de Corral et al. (2015) los docentes refieren no sentirse capacitados para brindar una educación inclusiva; de igual forma, los directivos de los establecimientos educativos mencionan que el profesorado se resiste al cambio, siendo esta una razón para que otros miembros de la comunidad educativa no se comprometan con los niños y niñas con discapacidad y tiendan a homogeneizar las destrezas, estrategias e instrumentos de evaluación. Por último, en el estudio de Cejudo et al. (2016) los docentes manifiestan la importancia sobre temas de la educación inclusiva y la necesidad de ser formados en ellos, esto a razón de que mientras mayor importancia concedida a un tema de formación en atención a la diversidad, mayor es la necesidad de formarse en los mismos.

Para Booth y Ainscow (2000), la inclusión es un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el proceso de aprendizaje y participación del alumnado, en tal sentido, es de gran importancia una adecuada formación inicial del profesorado, pues en esta etapa se forjan las actitudes, creencias y concepciones sobre la educación que posteriormente guiarán el desenvolvimiento del docente en su práctica profesional. Por ende, las exigencias dentro de la labor del docente han cambiado a lo largo de los años, como lo indica Ruay (2010), estos cambios conllevan tanto un dominio teórico, de competencias y estrategias que permitan la enseñanza en aulas diversas, donde la formación inicial forma parte de un proceso donde se reconocen, modifican y reorientan las percepciones que giran en torno a los estudiantes y la educación (Salas, M. y Salas, N., 2016).

Partiendo de lo anterior, se puede conceptualizar a la educación inclusiva por autores como Parra (2020), como un proceso que implica que todos los niños de determinada comunidad aprenden de manera conjunta, independientemente de sus condiciones personales, sociales y factores culturales. En este procedimiento, no se dejan de lado a aquellos individuos que presenten algún tipo de discapacidad. También, para Mateus et al. (2017) este es un proceso

cuyo objetivo está destinado a la eliminación de barreras que dificulten o limiten el aprendizaje. Y, por último, para la UNESCO (2008) la educación inclusiva pretende abordar y responder a las necesidades del educando a partir de varias actividades determinadas, como la inmersión en el proceso mismo del aprendizaje y la participación en las actividades culturales y comunitarias.

Según lo revisado, la educación inclusiva es visualizada como un proceso en el cual se involucra a toda la comunidad educativa, poniendo gran énfasis en la formación profesional del docente. Además, se contempla el dominio teórico y el de competencias y estrategias, que impiden la creación de barreras en torno al proceso de enseñanza de los y las estudiantes que conforman el sistema educativo. Por tanto, para garantizar la educación inclusiva, la comunidad nacional e internacional lograron establecer acuerdos y compromisos, las cuales buscan disminuir todo tipo de manifestación que esté orientada a promover conductas de discriminación y exclusión en los diferentes ámbitos, a continuación, mencionaremos algunos: La Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), en su artículo 26 reconoce que todas las personas tienen derecho a la educación, por lo que, desde su resolución, se han realizado grandes esfuerzos para cumplir los objetivos planteados por los distintos países miembros de la Organización de las Naciones Unidas (ONU). De la misma forma, podemos mencionar la Declaración de Salamanca (1994), en donde se decretaron principios, políticas y prácticas orientadas a apoyar la integración de estudiantes con necesidades educativas especiales en escuelas regulares; de esta manera se pretende asegurar una educación de calidad a los y las estudiantes, partiendo así, de una pedagogía centrada en las necesidades de cada niño; por tanto, se llevó a cabo la creación de escuelas integradoras que dependen del apoyo del gobierno, es decir de políticas gubernamentales.

Por otro lado, encontramos el Foro Mundial de Educación para Todos (Dakar, 2000), en el cual se reafirmaron las ideas compartidas en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, 1990), donde los distintos países miembros se han comprometido a garantizar una educación de calidad, que tiene como propósito reducir las brechas de desigualdad y a su vez minimizar la discriminación presente en los entornos de aprendizaje de los grupos más desfavorecidos. De esta manera los niños, niñas, jóvenes y adultos tienen derecho a una educación que busque solventar sus necesidades básicas de aprendizaje de manera plena. Su objetivo es explotar el talento y capacidad de cada individuo durante el desarrollo y, por consiguiente, mejorar su calidad de vida y posibilitar su transformación dentro de la sociedad.

Dentro del Marco Legal Ecuatoriano, en el año 2012 surge la Ley Orgánica de Discapacidades que acoge a las personas que presentan discapacidad, lo que busca es que estos grupos se incorporen al sistema educativo a partir de normas claras y desde un enfoque inclusivo; esto

se puede evidenciar en las orientaciones para los currículos y adaptaciones curriculares con los cuales se atiende a niños, niñas y adolescentes con necesidades educativas especiales (NEE). Sin embargo, a pesar de hablar de flexibilidad para atender a la diversidad, estas siguen encaminadas desde la discapacidad. El objetivo de estas normativas y leyes planteadas, es lograr un margen de transformación en los supuestos básicos de la educación inclusiva, dando lugar a prácticas educativas y sociales diferentes de las tradicionales (Núñez, 2001). A raíz de los acuerdos y compromisos, se toma en consideración dos paradigmas que giran en torno a la educación inclusiva:

Primero, tenemos al modelo del déficit o médico, según Núñez (2001) el sujeto padece el déficit o fracaso escolar, parte de un diagnóstico que identifica y categoriza el síndrome a través de instrumentos psicométricos. Plantea entonces, un currículum básico y programado para un desarrollo individual, que debe ser orientado únicamente por docentes especializados. Este modelo según Parrilla (2002) abarca tres etapas: la etapa de exclusión, negaba el derecho a la educación, debido a que las personas al ser consideradas como improductivas no podían acceder al sistema educativo. De esta manera, se seleccionaban a personas que cumplieran los requerimientos que garantizarán una educación regular o de lo contrario, eran aisladas de este sistema. Por su parte, la etapa de segregación, ideó políticas que apoyen a la posterior integración de los individuos en situaciones de desigualdad. En consecuencia y acorde al modelo de exclusión, se crearon distintas escuelas en función de sus características personales, culturales o sociales, separando clases sociales, culturas y minorías étnicas, fomentando la desigualdad y contribuyendo a una sociedad excluyente. Finalmente, la etapa de integración está vinculada al término de normalización y su objetivo es lograr la integración de todos los estudiantes dentro del sistema educativo.

Segundo, tenemos al modelo social, donde se presta especial atención a la necesidad de eliminar las barreras físicas y sociales. Los aportes de este modelo, influyen también en los planteamientos actuales de la educación inclusiva partiendo de acciones políticas, sociales y educativas concretas. Además, este modelo abarca una cuarta etapa: la etapa de inclusión, compromete a la comunidad educativa a garantizar y respetar los derechos, a que la participación se logre de manera activa y a que se dé una respuesta pertinente a todas y todos los involucrados dentro del sistema educativo. Al mismo tiempo, Booth y Ainscow (2000) introducen el término de barreras para el aprendizaje y la participación, lo que hace referencia a las dificultades por las cuales atraviesan los estudiantes. A su vez, para López (2011) estas barreras son políticas, culturales y prácticas, que impiden la participación, convivencia y aprendizaje de los estudiantes.

Al hablar de las políticas inclusivas, se alude a que aquellas son fundamentales para el pleno desarrollo del modelo inclusivo, debido a que en este se articulan los principios y derechos



que respalden la creación de un marco legal, que facilite la detección de barreras que dificulten el acceso o permanencia al proceso educativo (Unesco, 2017). Del mismo modo, Escudero (2006) señala que para el sostenimiento de un modelo educativo es necesario el recurrir a políticas que posibiliten la mejora de los distintos niveles o etapas del proceso educativo. En el estudio, cambios en la política educativa en Ecuador desde el año 2000, realizado por Araujo y Bramwell (2015), indicó que:

En relación a la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales, se mencionan como logros la elaboración de un nuevo modelo de educación inclusiva. No obstante, no se observa una estrategia explícita de mejora e incremento de cobertura en ejecución. (p. 17)

Por otro lado, la cultura conceptualizada por Hartasánchez (2002), se constituye por el conjunto de reglas, símbolos, creencias y valores compartidos en un equipo o grupo de personas, los que posteriormente, orientan al logro de objetivos en común. Por su parte, en palabras de Booth y Ainscow (2000), la cultura visualizada desde el contexto escolar alude al desarrollo de valores inclusivos que son compartidos por todo el personal de la institución educativa. Referidos a: estudiantes, miembros del Consejo Escolar y los familiares de los educandos. Al mismo tiempo se menciona que, para el logro de una cultura inclusiva, es necesario que estos actores desarrollen un sentido de cohesión. El objetivo de este proceso, radica en garantizar una comunidad segura, acogedora, colaboradora y estimulante que promueva valores inclusivos.

Por último, dentro de las prácticas inclusivas se han identificado barreras actitudinales, de indiferencia y rechazo, entre otras, las que han sido determinantes en el uso de prácticas excluyentes (Beltrán et al., 2009). Para la creación de escuelas inclusivas, Canet (2009) menciona que es oportuno brindar respuestas que cubran las necesidades del alumnado, con propuestas que estén acorde a la diversidad que existe dentro de las aulas, vinculando tanto a la comunidad educativa, el grado de coordinación y la utilización de los recursos y las prácticas educativas, sin depender solamente de las capacidades de los docentes, sino que debe cooperar e integrar a todos los agentes que conforman la comunidad educativa.

A partir de lo revisado anteriormente, podemos decir que la inclusión va más allá y busca una modificación del proceso de aprendizaje y para ello, se requiere de la reorganización completa del sistema educativo sin limitarse a la educación especial, por lo que según Guajardo (2008) se requiere del consenso de todos los actores, profesores, padres de familia, alumnos y administrativos de la comunidad educativa para responder a las necesidades de los estudiantes. Por ese motivo, García et al. (2018) indica que el docente es un agente clave para contribuir a este proceso de inclusión y de transformación educativa, por tanto, según Watkins (2012) el docente debe fundamentarse en cuatro componentes; el primero es valorar

en positivo la diversidad del alumnado, el segundo es apoyar a todo el alumnado, el tercero consiste en el trabajo de equipo y en última instancia encontramos al desarrollo profesional y personal.

Y, en concordancia con lo anterior, Achilli (2008) ve a la formación docente como un proceso continuo, ya que la misma supone cambios y actualizaciones constantes que pretenden desarrollar en los futuros maestros las habilidades que requerirán en su proceso de enseñanza, por lo que se ha visto necesario la creación de un punto de unión entre la práctica de la enseñanza, el aprendizaje, y la metodología de la formación.

Arias et al. (2007) sostiene que hay dos fases de formación docente: en primer lugar, se menciona a la formación inicial, la cual está entendida como el proceso que reciben todos los docentes para ejercer su profesión (normalista superior, licenciaturas). Además, Leiva (2013) expresa que en la formación universitaria o inicial se deben dar procesos que busquen la inclusión tanto de los estudiantes como del personal docente, cambiando la ideología de la sociedad. Por otra parte, tenemos a la formación permanente, cuyo proceso supone que los docentes que ya han pasado por una formación inicial actualizan sus conocimientos a través de congresos, foros, estudios de posgrado, entre otros.

García (2009) menciona que, desde la nueva realidad social y educativa, la tarea del profesor resulta fundamental e imprescindible para afrontar con posibilidades de éxito la formación de los estudiantes, por tanto, es necesario que se supere la discrepancia que se ha generado en los últimos años entre la formación inicial que se ofrece en las universidades y la realidad educativa a la que ha de enfrentarse en su futuro puesto de trabajo. Como resultado, la docencia es una actividad de aprendizaje y los docentes aceptan la responsabilidad de aprender a lo largo de toda su vida, de la misma manera, esta es complementada por áreas de competencia docente las que se componen de tres elementos: actitudes, conocimientos y prácticas.

La actitud docente en el tema de la inclusión, es un factor determinante para el éxito académico en el entorno del aula regular (Batsiou et al., 2008; Dupoux et al., 2006). De acuerdo con los aportes de Ajzen y Fishbein (1974) un docente con una actitud positiva hacia la inclusión tiene mayor probabilidad de implementar prácticas educativas inclusivas en su aula, por tanto, las actitudes pueden ser aprendidas gradualmente a través de la experiencia. Gómez (1992) asume a estos procesos educativos como multidimensionales, imprecisos e inciertos, para lo cual los docentes deben adquirir el conocimiento necesario para hacer frente a estos cambios con la posibilidad de flexibilizar tanto sus herramientas de trabajo como la adaptación a las situaciones que se puedan presentar dentro de las aulas.

Ofrecer una definición que abarque todos los aspectos relacionados a las prácticas en educación inclusiva es casi imposible, ya que como señala Echeita (2006) es un poliedro con

muchas caras más que una figura plana. Considera entonces, que el término tendría tres acercamientos: la educación inclusiva como educación para todos y todas, como participación y como valor.

De esta manera, el enfoque curricular ha generado espacios para la reflexión de las estrategias que se utilizan en el ámbito educativo, con la esperanza de que los docentes dejen de lado una enseñanza basada en la transmisión de conocimientos con el fin de desarrollar sus capacidades, habilidades, destrezas y actitudes que lo hagan disponer de múltiples recursos que lo ayudaran en su práctica profesional.

Se optó por un estudio fenomenológico, guiado y orientado desde el paradigma del modelo social o de derechos, debido a que el mismo se fundamenta en los derechos humanos y pretende la eliminación de barreras físicas y sociales, aportando a los planteamientos actuales de la educación inclusiva. Es así que, en el presente trabajo investigativo, se considera al modelo de la inclusión como uno de los pilares de la estructura para la formación inicial en educación inclusiva. Por consiguiente, la presente investigación es importante y de utilidad pues abre un espacio de indagación acerca de la percepción que tienen los estudiantes de la carrera de Educación Básica, sobre si la formación recibida en torno a culturas, políticas y prácticas en materia de educación inclusiva, les posibilita responder de manera efectiva a las capacidades y necesidades educativas que se lleguen a presentar dentro de las aulas.

Los motivos que nos llevaron a investigar y profundizar sobre la “formación inicial de los estudiantes en educación inclusiva” partieron de la necesidad de conocer el manejo que tienen los estudiantes en relación a las siguientes categorías: políticas, culturas y prácticas vinculadas a un enfoque inclusivo. En relación a esto, autores como Ainscow y Booth (2000) consideran que los futuros docentes pronto estarán inmersos en el sistema educativo y deberán hacer frente a diversas necesidades y capacidades que presente el alumnado en el aula; razón por lo que se erigen como áreas importantes a considerar e investigar.

En cuanto al ámbito educativo, la educación inclusiva ayudará a generar y promover un ambiente adecuado para todos los actores que conforman la comunidad educativa, logrando así, espacios confiables, cómodos, seguros y aptos para el óptimo desarrollo y aprendizaje de las personas diversas. Por otra parte, en el ámbito social, es importante garantizar el derecho a una educación de calidad para todos, mejorando la cohesión social, el crecimiento económico y el bienestar general en una sociedad, dando como resultado que estas estén mejor preparadas para encontrar soluciones duraderas para problemas globales y complejos, aumentando su productividad y eficacia en la sociedad. Por lo tanto, hemos visto necesario investigar sobre el manejo de políticas, culturas y prácticas vinculadas a materia en educación inclusiva, durante la etapa de formación de los estudiantes de Educación Básica de la

Universidad de Cuenca, aportando así, información a futuras investigaciones relacionadas al tema.

Existen varias investigaciones a nivel internacional, nacional y local enfocadas a la formación inicial en educación inclusiva:

En España, Duk (2000) manifiesta que para el desarrollo de una política integradora es fundamental la formación docente y su capacitación, para que los mismos posean conocimientos básicos sobre las formas de organizar la enseñanza y el currículo responda adecuadamente a las necesidades de cada alumno.

En el estudio realizado en Chile, San Martín et al. (2017) menciona que, se han creado políticas que exigen desde la preparación universitaria de los futuros docentes, dar respuesta a la diversidad del alumnado, sin embargo, en evaluaciones previas que miden el conocimiento, se encontraron deficiencias significativas en los resultados, siendo varios los investigadores que han concluido que los egresados no se encuentran preparados para enfrentar la diversidad existente en las aulas de clase, pues su currículo de educación incluye, herramientas a nivel metodológico y didáctico enfocado en el alumno promedio, donde se debe cumplir con estándares tradicionales, organizados en torno a un ideal normativo.

En Ecuador según el MINEDUC (2015), hay 564.000 personas con discapacidad. De ellas, 80.400 tienen entre 3 y 17 años, es decir, se encuentran en edad escolar. De ese total, sólo el 78% de la población con necesidades educativas especiales está inscrito en el sistema educativo, mientras que el 22% está en sus casas sin acceso a clases regulares.

En Ecuador, el informe Ser Maestro (2014) indica que el 45% de los docentes manifiesta que la información sobre educación especial y cuestiones vinculadas al enfoque inclusivo es insuficiente, además ven necesario desarrollar competencias y habilidades sobre el proceso de enseñanza - aprendizaje inclusivo desde la formación inicial. Por otro lado, en el estudio realizado en Cuenca-Ecuador por Clavijo et al., (2016), sobre Educación Inclusiva se estableció que, la actitud docente hacia la educación inclusiva es indiferente en un 59,2%, desfavorable en un 22% y favorable en un 19%. De igual forma, las instituciones manifiestan aplicar prácticas inclusivas con frecuencia en un 75% y con poca frecuencia en un 25%. Además, los conocimientos con respecto a educación inclusiva son correctos en un 50%, incorrectos en un 39% y lagunas en un 11%. Por ende, Martinic (2015) vincula tanto a la teoría y práctica como elementos que inciden en el proceso de aprendizaje, donde interviene lo que el docente cree, puede y está dispuesto a hacer por su alumnado.

En el estudio realizado en Cuenca-Ecuador, por Ayabaca (2021) alude que es esencial que durante la formación docente inicial, el futuro docente sea capaz de comprender las diferencias de cada estudiante y que esta diversidad sea considerada como un factor que ayude al mejoramiento del proceso educativo, donde la escuela inclusiva se convierta en un

transformador social de la realidad educativa, para lo que no solamente es necesario el dominio de teorías o conocimientos, sino que es fundamental el manejo adecuado de estrategias metodológicas.

Por consiguiente, (Vaillaint, 2009, como se citó en Calvo, 2013) considera que los docentes deben ser capaces de adaptarse a continuos cambios, tanto en el contenido de su enseñanza como en la forma de enseñar mejor. A partir de ahí, la Constitución de la República del Ecuador (2008) ideó políticas públicas en educación inclusiva orientadas a realizar cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias en el sistema educativo que permitan abordar y responder a la diversidad de las necesidades educativas especiales de los estudiantes, cuya finalidad consiste en desarrollar y potenciar habilidades que posibiliten la integración y participación a todos en igualdad de condiciones dentro de la sociedad.

A partir de lo revisado anteriormente, por un lado, la importancia de la formación inicial de los futuros profesionales en educación y por otro, las exigencias que requiere el desenvolvimiento del docente en las aulas diversas, específicamente, en educación inclusiva, se vio necesario indagar sobre su formación en culturas, políticas y prácticas inclusivas durante la carrera. Planteando la siguiente pregunta de investigación ¿Cuáles son las deficiencias y potencialidades encontradas durante el proceso de formación inicial de los estudiantes de la carrera de Educación Básica en educación inclusiva?

Para dar respuesta a la pregunta anterior se plantearon los siguientes objetivos:

**Objetivo general:**

Describir las deficiencias y potencialidades en el proceso de formación inicial en educación inclusiva de los estudiantes de Educación Básica de la Universidad de Cuenca, periodo académico marzo – agosto 2022.

**Objetivos específicos:**

Analizar la percepción de los estudiantes de la carrera de Educación Básica en relación a la formación inicial en educación inclusiva, periodo marzo – agosto 2022.

Caracterizar el plan de carrera de los estudiantes de Educación Básica de la Universidad de Cuenca desde un enfoque inclusivo, periodo académico marzo – agosto 2022.

## Proceso metodológico

### Enfoque

La presente investigación se llevó a cabo mediante un enfoque cualitativo, debido a que la meta de esta investigación según Hernández et al. (2010), consiste en “describir, comprender e interpretar los fenómenos, a través de las percepciones y significados producidos por las experiencias de los participantes” (p. 11). El estudio tiene un alcance descriptivo, debido a que la investigación recopiló datos sobre el proceso de formación inicial en educación inclusiva de los estudiantes de la carrera de Educación Básica. Tal y como lo menciona Hernández et al. (2014), el alcance descriptivo es el que “busca especificar propiedades y características importantes de cualquier fenómeno que se analice” (p. 92).

### Diseño y alcance del estudio

El diseño de la investigación es fenomenológico, pues parte de las experiencias propias, valorando sus ideas, sus conocimientos y la aplicación de estrategias, para lo cual se vio necesaria la aplicación de entrevistas para obtener respuestas sobre el tema que se está investigando. Por tanto, Hernández y Mendoza (2018) mencionan que los diseños fenomenológicos tienen como “propósito principal explorar, describir y comprender las experiencias de las personas respecto a un fenómeno y descubrir los elementos en común de tales vivencias” (p. 548).

El estudio se desarrolló con los estudiantes de la carrera de Educación Básica de la Universidad de Cuenca, perteneciente al cantón Cuenca, provincia del Azuay, Ecuador, durante el periodo académico marzo - agosto 2022.

### Participantes

En la investigación se trabajó con un grupo de 15 estudiantes entre hombres y mujeres, matriculados en octavo ciclo de la carrera de Educación Básica, que oscilan entre los 20 y 27 años. Por tanto, los requerimientos de la investigación se centraron en los siguientes criterios de inclusión y exclusión.

#### Criterios de inclusión:

- Estudiantes matriculados en octavo ciclo de la carrera de Educación Básica.
- Estudiantes que han realizado o estén realizando las prácticas pre profesionales en el contexto escolar.

#### Criterios de exclusión:

- Estudiantes que no firmen el consentimiento informado para participar voluntariamente en el estudio.
- Estudiantes que tengan algún tipo de discapacidad, que les impida participar del estudio.

Las categorías de análisis que se propusieron en la investigación, corresponden a las tres dimensiones planteadas por Booth y Ainscow (2011).

- Dimensión A: Culturas inclusivas: Está orientada hacia la reflexión sobre la importancia de crear comunidades escolares seguras, acogedoras y colaboradoras, que resulten estimulantes y en las que se acepta y se da la bienvenida a las distintas comunidades de la localidad, lo que permite que, finalmente, cada uno se sienta valorado (p. 50)
- Dimensión B: Políticas inclusivas, la cual “pretende asegurar los análisis que permitan llegar a conseguir que la inclusión esté en el corazón del proceso de mejora e innovación, empapando todas las políticas e implicando a todo el mundo” (p. 50).
- Dimensión C: Prácticas inclusivas, la cual “pretende poner en el centro de la reflexión sobre cómo mejorar el qué se enseña y se aprende y cómo se enseña y aprende, de modo que ambos aspectos reflejen los valores inclusivos y las políticas establecidas en el centro” (p. 50).

### **Instrumentos**

Para recolectar datos generales de los participantes se utilizó:

La técnica de la entrevista semiestructurada, que permitió obtener información en relación a la formación inicial de los estudiantes de Educación Básica en educación inclusiva. Para lo cual se empleó una guía de 10 preguntas en total, logrando, profundizar en temas importantes de acuerdo a los objetivos planteados en esta investigación. Al mismo tiempo, la validación de las preguntas planteadas en la entrevista se llevó a cabo mediante la revisión de expertos en el tema de estudio (Anexo A).

También, se empleó la técnica del análisis documental, que permitió analizar el plan de carrera de los estudiantes de Educación Básica del año 2019 utilizado durante la formación de los participantes. Donde autores como Pichardo et al. (2017) mencionan que, a partir de las operacionalizaciones, se busca, selecciona, organiza y finalmente se analiza la información para conseguir un documento sintetizado.

### **Procedimiento de la investigación**

En primer lugar, se solicitó la lista de los estudiantes matriculados en octavo ciclo de la carrera de Educación Básica a la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, periodo académico marzo – agosto 2022, en la que constaban 49 estudiantes. Para la elección de la muestra se utilizó el muestreo no probabilístico por bola de nieve, que implicó identificar participantes claves que cumplan con los criterios de inclusión previamente planteados y solicitamos su participación por medio de la lectura y aceptación del consentimiento informado. Al mismo tiempo, se solicitó información sobre demás compañeros de curso que puedan proporcionar datos más amplios respecto a nuestro tema de estudio, con lo que se logró alcanzar un total de 15 estudiantes.

A continuación, se realizó la entrevista para lo cual fue necesario contar con el uso de aplicaciones móviles que permitan grabar la información que proporcionen los estudiantes y posteriormente se procedió a la transcripción de la información, en un documento de Microsoft Word. Para el plan de carrera de Educación Básica del 2019, primero se descargaron los sílabos de la plataforma de la Universidad de Cuenca, luego se organizó la información relevante de acuerdo con las categorías de análisis establecidas.

### **Procesamiento de la información**

Para el análisis de la información, se empleó el programa de grabadora de voz instalado en cada celular para la grabación de las entrevistas y en un documento de Microsoft Word se realizó la transcripción, luego se utilizó el programa ATLAS. Ti versión 22 donde se establecieron las siguientes categorías: culturas inclusivas, políticas inclusivas y prácticas inclusivas. Por otra parte, para el análisis documental del plan de carrera 2019 se establecieron las siguientes categorías: perfil profesional esperado de los estudiantes desde un enfoque inclusivo, asignaturas relacionadas con la educación inclusiva y contenidos revisados sobre educación inclusiva. Finalmente se redactaron los resultados encontrados de acuerdo a las categorías establecidas previamente en la entrevista semiestructurada como en el plan de carrera.

### **Consideraciones éticas**

Esta investigación se apegó a los principios éticos de los psicólogos y el código de conducta de la Asociación Americana de Psicología (APA, 2010) “Código de Ética”, tomando en cuenta que los siguientes principios generales sean cumplidos: Principio A: beneficencia y no maleficencia en el uso de datos; principio B: fidelidad y responsabilidad para con la investigación; principio C: integridad y honestidad en el proceso; principio D: justicia evitando prácticas injustas; principio E: respeto por los derechos y la dignidad de las personas que se presten partícipes del estudio.

Con base a lo señalado, se garantizó la confidencialidad y anonimato de los participantes a través del consentimiento informado (Anexo B), en el que se detalló el estudio, riesgos y beneficios de su participación, así como sus derechos durante la investigación, los mismos que previamente fueron revisados y aprobados por parte del Consejo Directivo de la Facultad de Psicología de la Universidad de Cuenca. Previo al inicio de la entrevista, se les recordó sobre la confidencialidad y anonimato de su identidad, así como también, que el uso de la información tendrá fines exclusivamente académicos e investigativos.

La presente investigación declara las siguientes posiciones de los autores, para evitar conflictos de interés una vez concluido el estudio. No se podrá utilizar la base de datos por un autor sin el consentimiento del otro, ni para presentación en eventos, ni para publicación. Además, se expresan los consentimientos de ambas partes, en las dos cláusulas que se



plasmarán al inicio del documento final del Trabajo de Titulación II, una vez sustentado, en relación con la licencia y autorización para la publicación del trabajo de investigación en el repositorio institucional y, la de propiedad intelectual, donde se manifiesta que todas las ideas, opiniones y contenidos son de exclusiva responsabilidad de los autores.

## Presentación y análisis de los resultados

### Percepción de los estudiantes de Educación Básica sobre su formación en educación inclusiva

Para responder al primer objetivo específico que supone analizar la percepción de los estudiantes sobre su formación en educación inclusiva, se ejecutó una entrevista semiestructurada basado en las siguientes categorías: culturas, políticas y prácticas, y luego de haber realizado el respectivo análisis, se encontró lo siguiente:

#### Culturas Inclusivas

##### Estrategias con enfoque inclusivo

En la dimensión de culturas inclusivas en la subcategoría de estrategias inclusivas, los estudiantes de la carrera de Educación Básica mencionaron lo siguiente:

“Hubo materias que hablaban sobre la inclusión, pero es lo único que sé que hay sobre eso, no he visto por ejemplo talleres, estudios de caso, o alguna charla con algún profesional”. (E.5)

“Hemos tenido asignaturas vinculadas un poco con las estrategias que se puede aplicar para la educación inclusiva, sin embargo, no han sido de gran ayuda, porque han sido en su mayoría muy teóricas antes que prácticas” (E.10)

“Hay materias que tratan de enfocarse a la inclusión, pero yo diría que faltó por parte de la carrera el darnos talleres” (E.14)

En relación con lo anterior, se indicó que por parte de la carrera se trató de vincular a los estudiantes a la educación inclusiva, a partir de ciertas materias que tratan estos temas, asimismo, se los acercó a diversos contextos educativos; sin embargo, los estudiantes mencionan que no se brindaron ni talleres ni charlas que ayuden a solventar dudas sobre la temática, además de que las materias que recibieron no han sido de gran ayuda debido a que el tema fue tratado de manera superficial, impidiendo una formación integral en educación inclusiva.

##### Valores con enfoque inclusivo

Para la segunda subcategoría, que corresponde a valores inclusivos adquiridos durante su formación, los estudiantes manifestaron lo siguiente:

“primero sería la tolerancia, un valor súper importante sería la empatía o también podría ser el respeto a los demás” (E.2)

“La empatía, porque antes de tocar esos temas uno no estaba realmente preparado y no se ponía en los pies de la persona que presentaba estas dificultades y tal vez también la responsabilidad” (E.10)

“El respeto a la diversidad es importante cuando tratamos con grupos tan diversos como en las aulas de clase, ya que cada estudiante es distinto, otro valor sería la empatía ya que cada alumno afronta situaciones diferentes” (E.14)

Con base a lo anterior, los estudiantes mencionaron que a lo largo de la carrera han ido adquiriendo ciertos valores, es así, que los más mencionados fueron: la empatía, el respeto y la tolerancia; dado que, a partir de estos, consideran que se puede crear un ambiente idóneo de aprendizaje y participación durante sus prácticas laborales y la posterior práctica profesional.

### **Acciones para eliminar las barreras de aprendizaje y participación**

En cuanto a la subcategoría de acciones que permiten eliminar las barreras de aprendizaje y participación, las respuestas brindadas por los estudiantes fueron las siguientes:

“Si veo que algún niño no se desenvuelve igual que el resto, por ejemplo: es distraído, callado, inquieto, llora mucho o se pelea constantemente, primero intentó un acercamiento, por ejemplo: llamar su atención o usar métodos más interactivos” (E.6)

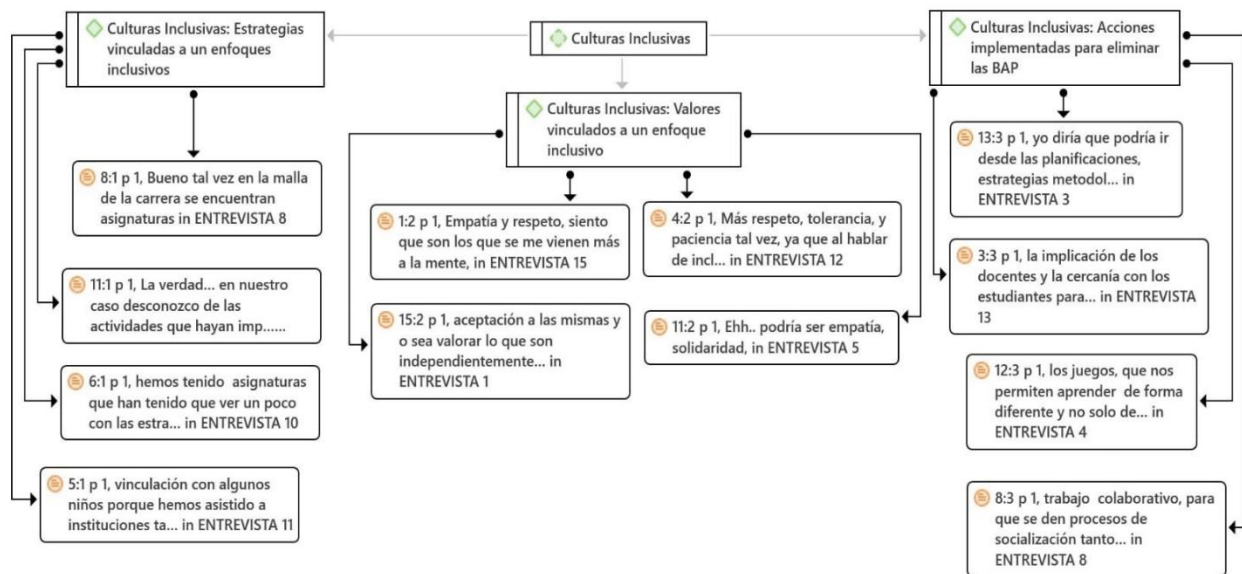
“Al realizar las planificaciones, se está tratando de ajustar la dificultad al nivel al que corresponde a los estudiantes, las actividades van a variar, pero con el objetivo de que vayan aprendiendo y no ralentizar su aprendizaje” (E. 14)

Con relación a lo anterior, en el caso de las acciones o estrategias enfocadas en la eliminación de barreras de aprendizaje y participación, adquiridas por los estudiantes durante su formación, se mencionó en repetidas ocasiones a las: planificaciones, aprendizaje colaborativo y los juegos, por lo cual se podría considerar que los estudiantes han adquirido las bases necesarias para tratar de disminuir las barreras de aprendizaje y participación dentro de un aula de clases con un grupo diverso de alumnos (figura 1).

La finalidad de las estrategias sugeridas radica no sólo en la elaboración y puesta en marcha de actividades específicas y adaptadas a las necesidades concretas de los alumnos con deficiencias, sino también en la integración de estas con las demás actividades generalizadas para toda la clase. En palabras de uno de los entrevistados, antes de elaborar una línea de actividades resulta necesario, “pensar la planificación desde todo el grupo de alumnos, intentando que no solamente sean actividades diferentes para aquellos niños que tengan necesidades educativas especiales” (E.3). Así, se da a entender que se busca una sinergia, donde el alumnado con actividades diferenciadas tenga la posibilidad de desarrollarse a la par de los estudiantes que siguen un programa regular. Las actividades de esta forma, muestran un carácter integrativo y complementario; cualidades establecidas desde la planificación y que, como resultado último, logra impedir también el establecimiento de características discriminatorias al momento de ser ejecutadas.

Figura 1

Culturas inclusivas



Las respuestas brindadas por los estudiantes en esta investigación se asemejan al del estudio realizado por Jiménez y Mesa (2020), en la provincia del Guayas, en donde los participantes reconocieron que, durante su formación superior y su práctica educativa, los aprendizajes han sido insuficientes para poder brindar una adecuada atención a la diversidad. Al mismo tiempo, estos resultados discrepan con lo que mencionan Booth y Ainscow (2002) sobre aceptar, apoyar y potenciar los mejores resultados para todos, debido a que no siempre se apoya o se potencia el tema de educación inclusiva durante la formación de los estudiantes desde la carrera y, por lo tanto, no se logra construir culturas inclusivas.

**Políticas Inclusivas:**

**Contenidos revisados sobre políticas inclusivas**

En la dimensión de políticas inclusivas en la subcategoría de contenidos inclusivos revisados, los estudiantes de la carrera de Educación Básica mencionaron lo siguiente:

- “Creo que estos temas faltaron bastante en la carrera” (E.1)
- “Cómo dije anteriormente, no se pudo profundizar en el tema” (E.2)
- “Ese tema lo vimos de forma general pero no nos detuvimos a ver el tema como tal” (E.15).

En base a las respuestas brindadas por los entrevistados, se resalta la falta de formación académica respecto a temas específicos como políticas inclusivas. Se mencionó de igual manera, que, en la totalidad de la malla curricular, la aprobación de una sola asignatura enfocada en políticas educativas en general, fue el único acercamiento al área en cuestión.

Los conocimientos adquiridos en las clases de la materia, resultan insuficientes e impiden un óptimo desenvolvimiento de los educadores en el posterior ámbito profesional.

**Aplicación de políticas inclusivas**

Para la segunda subcategoría, que corresponde a la aplicación de políticas inclusivas durante su formación, los estudiantes manifestaron lo siguiente:

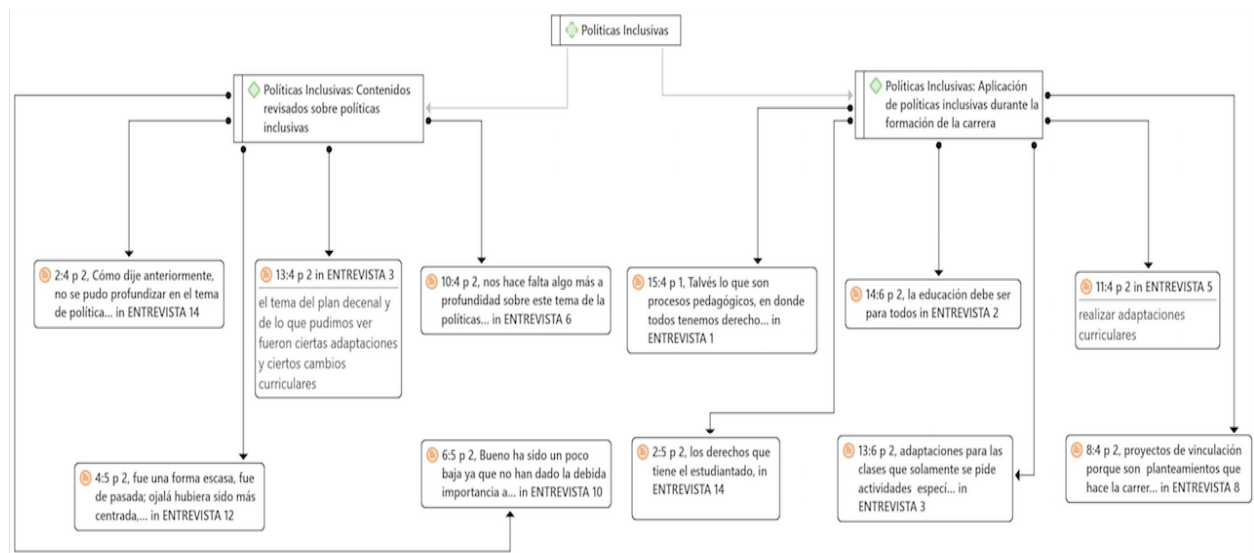
“Adaptaciones para las clases para los estudiantes que tienen necesidades educativas especiales” (E.11)

“A través de lo que son procesos pedagógicos, en donde todos tenemos derecho a recibir una educación independientemente de las diversidades que se encuentren” (E.13)

Respecto a lo anterior, lo mencionado por los estudiantes es a un nivel superficial, ya que al no conocer de forma precisa las políticas con enfoque inclusivo, es poca o nula la aplicación que ejecutan al momento de presentarse algún caso dentro de las aulas de clase. Lo que se menciona en cambio, es que en las situaciones donde alguno de estos casos se presenta, el actuar del educador se limita a la realización de adaptaciones curriculares que buscan cubrir las necesidades del individuo con alguna dificultad de aprendizaje (figura 2).

**Figura 2**

*Políticas inclusivas*



Los datos obtenidos en esta investigación se asemejan a un estudio realizado por Corral et al. (2014), en la provincia de Manabí, en donde se refiere que dentro de las aulas de clase el avance de la aplicación del marco jurídico es limitado, debido a que el compromiso de los actores que conforman la comunidad educativa no se ve reflejado, porque se tienden a

homogeneizar las destrezas, estrategias e instrumentos de evaluación, lo que ocasiona que los estudiantes con algún tipo de discapacidad se encuentren en desventaja.

### **Prácticas Inclusivas**

#### **Abordaje de las bases teóricas para una buena práctica**

En la dimensión de prácticas inclusivas en la subcategoría de las bases teóricas para una buena práctica, los estudiantes de la carrera de Educación Básica mencionaron lo siguiente:

“Para una práctica inclusiva no, creo que muchas veces dentro de las escuelas como tal existen casos de necesidades educativas especiales pero la carrera no brinda formación” (E.2).

“Para serte sincera, no, cómo te mencione el ciclo pasado tuvimos esta materia de diversidad, pero fue muy teórico, pero cuando vamos a la realidad es muy distinto lo que encontramos en un aula de clase y lo que está en la teoría” (E.9).

“No, los conocimientos fueron muy escasos” (E.12)

Con base a lo anterior, en cuanto a si el abordaje teórico fue suficiente para una buena práctica, los estudiantes en sus respuestas expresan en su mayoría que no, dado que, al no recibir las bases teóricas suficientes, no se sienten capacitados para abordar estas situaciones dentro del aula. Así, es posible afirmar que además de que la formación académica de tipo teórica fue limitada, en la práctica profesional estos conocimientos resultan distantes de lo que el educador puede llegar a encontrarse dentro del aula de clase.

#### **Preparación para afrontar la educación inclusiva**

Para la segunda subcategoría correspondiente a la preparación de los estudiantes para enfrentar la educación inclusiva, se puede indicar las siguientes respuestas:

La deficiente formación propiciada por la malla curricular limitada, deviene en una falta de conocimientos en los entrevistados al momento de afrontar un caso que requiera el manejo de educación inclusiva. Así, respecto a que, si considera que puede manejar uno de estos casos, uno de los entrevistados mencionó: “No, porque como digo en general siento que no tengo una ruta clara que seguir” (E.1). Ante la falta de la preparación adecuada, los entrevistados coinciden en que la formación en educación inclusiva depende exclusivamente en programas de educación ajenos a la carrera que cursaron. “No, incluso he pensado una vez acabada la carrera, seguir un taller o fuera bueno una especialización en educación inclusiva” (E.12). La necesidad de capacitación adicional es una preocupación recurrente entre la población abordada, evidenciable en respuestas como esta: “Creo que sí estoy preparada, pero no al 100% quizá y podría solventar algunas de las necesidades, pero yo creo que necesito una mayor formación en eso, para poder ayudarles a los niños para que su aprendizaje sea bueno” (E.5). De esta manera, las alternativas temporales como la de recurrir

al departamento de consejería estudiantil en búsqueda del apoyo pertinente a cada caso, dejaría de ser la única solución plausible.

**Respuesta a las necesidades educativas presente en las prácticas preprofesionales**

Las respuestas brindadas en la tercera subcategoría fueron las siguientes:

“Creo que, desde la formación docente, los docentes de la universidad no han tratado de solucionar esos problemas porque muchas veces ellos tampoco están capacitados en ese sentido” (E.2).

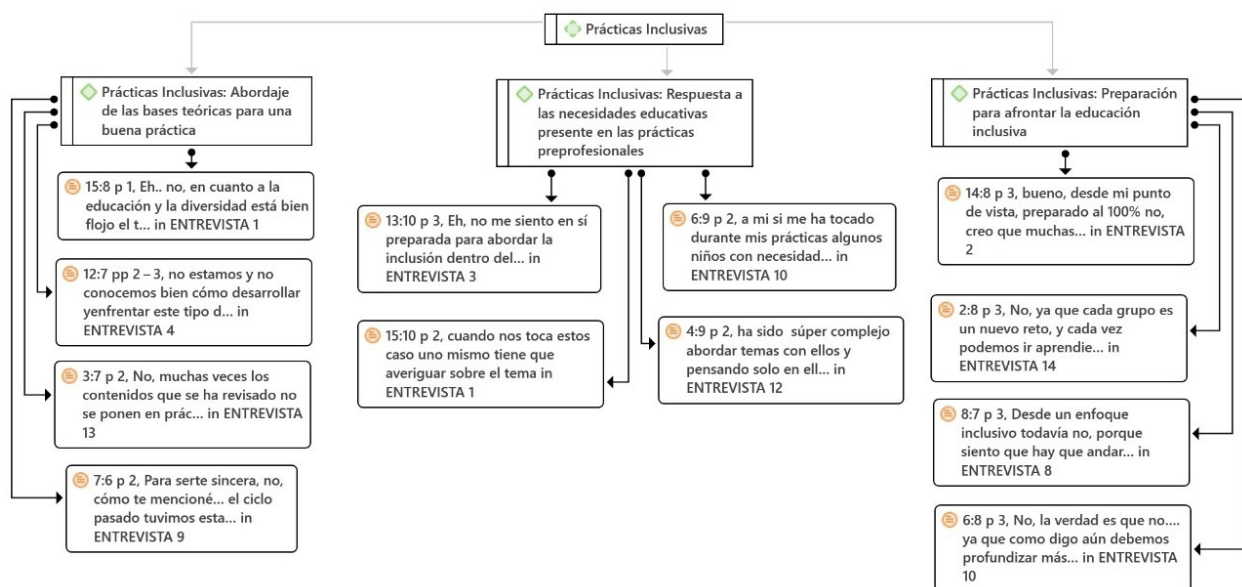
“Considero que, en parte, porque como te había mencionado, uno mismo ha tenido que buscar estrategias o políticas que respondan o puedan cubrir las necesidades que se presentan en el aula” (E.8)

“Yo diría que parcialmente, ya que las bases que fueron dadas por la universidad si sirvieron, pero al no profundizar en algunos temas se volvió complejo abarcar todas las situaciones que se viven en el aula de clases” (E.14)

En relación a lo anterior, respecto a la formación docente desde un enfoque inclusivo, desde la perspectiva de los estudiantes de Educación Básica, la formación académica de la carrera no ha ayudado a responder en su totalidad a las necesidades presentadas dentro del aula de clases. La razón, radica en que, al no contar con un aprendizaje consolidado, la implementación de estrategias específicas se ha visto limitada; en consecuencia, el profesional tiene que recurrir al autoaprendizaje con el fin de solventar esta problemática. Las respuestas expresadas por los estudiantes pueden evidenciarse en la figura 3.

**Figura 3**

*Prácticas inclusivas*



En base al resultado obtenido, se pueden distinguir las bases adquiridas durante su formación, con las cuales los estudiantes afrontan las necesidades del alumnado desde un enfoque inclusivo, en donde Rojas et. al (2020) mencionan lo siguiente:

Los docentes deben adquirir competencias profesionales, relacionadas a potencializar el manejo de un proceso educativo inclusivo sostenible. Estas competencias fortalecerán capacidades cognitivas en torno a inclusión educativa, tales como: diseño curricular, adaptaciones curriculares y propuestas didácticas inclusivas evidenciadas en el desarrollo integral de los estudiantes con NEE. (p. 87)

Del mismo modo, el MINEDUC (2011) manifiesta que los docentes deben tener un manejo teórico y práctico que ayude a abarcar las necesidades educativas vinculadas a temas de "diferencias sociales, culturales e individuales, estrategias de atención a la diversidad en el aula, adaptación del currículum y evaluación diferenciada, por señalar algunos aspectos" (p.44).

### **Análisis del Plan de Carrera**

#### **Perfil profesional esperado de los estudiantes desde un enfoque inclusivo**

En concordancia con lo propuesto en el plan de carrera, se encontró que en el perfil profesional se establecieron algunas competencias que contribuirían a una formación inclusiva.

a) Consolidación de valores en torno a la pertinencia, la bio-conciencia, la participación responsable, la honestidad, y otros:

- Integra un enfoque de derechos en los procesos educativos que garantice con su actuación la igualdad de oportunidades en función de una educación para todos.

b) Relacionados con el desarrollo de capacidades cognitivas y competencias genéricas:

- Emplea procesos comunicativos (simbólicos, corporales, orales, estéticos, textuales) que respondan al contexto educativo.

c) En relación con el manejo de modelos, protocolos, procesos y procedimientos profesionales de investigativos son necesarios para el desempeño del futuro profesional:

- Planifica y ejecuta eventos educativos innovadores para todas las áreas del currículo vigente, que partan de los intereses, necesidades y niveles de desarrollo de los estudiantes tomando en consideración la diversidad.

- Comprende la heterogeneidad y diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje y realiza adaptaciones curriculares, creando experiencias inclusivas.

- Innova y aplica estrategias y recursos didácticos y metodológicos en su labor educativa en función de la diversidad de contextos y ambientes de aprendizaje.



Con respecto al perfil profesional que se espera de los futuros docentes, se resalta su formación integral desde un enfoque de derechos que garantice el derecho dentro del proceso educativo. De la misma forma, se pretende brindar estrategias que ayuden a desarrollar las capacidades de cada uno de los estudiantes y al mismo tiempo, se busca tener un adecuado manejo de los modelos teóricos, procesos y procedimientos, para atender la diversidad presente dentro de las aulas de clases.

De igual forma, al final de la formación académica, los profesionales serán capaces de poner en práctica varias habilidades complementarias, como la capacidad de innovación y la creatividad. Éstas, al ser integradas con los conocimientos teóricos, permitirán que las estrategias dirigidas a la educación inclusiva sean planificadas y ejecutadas de manera eficaz. En el papel suena ideal, sin embargo, las herramientas brindadas por la Universidad que se encaminan a lograr estos objetivos, son mínimos. Tanto la formación académica como los procesos de prácticas preprofesionales, simplemente resultan insuficientes y de cierta forma inverosímiles en el área de educación inclusiva. De esta manera, se deja a los futuros profesionales con la única opción de buscar en la capacitación externa los conocimientos necesarios para desenvolverse en el aula de clases; algo que, desde la estructuración del perfil profesional, la Universidad y su formación académica deberían cubrir.

#### **Asignaturas relacionadas a un enfoque inclusivo**

En el plan de carrera de EGB de las 46 asignaturas obligatorias, sólo 2 se relacionan a un enfoque inclusivo, las cuales son: Educación en la Diversidad y Educación en la Diversidad: estrategias, las cuales fueron impartidas en séptimo ciclo de la carrera de Educación Básica, correspondiéndole así un porcentaje de carga mínima del 4.34% con respecto al total de las materias dadas durante la carrera.

Para las prácticas laborales de los estudiantes de la carrera de Educación Básica, es esencial haber adquirido conocimiento acerca de temas relacionados con inclusión, debido a que dentro del ámbito educativo se enfrentan a una variedad de situaciones distintas a las presentadas en los contenidos teóricos puros. Los entrevistados en sus prácticas palpan la realidad del ámbito profesional, que demanda el manejo de contenidos, metodologías y estrategias enfocadas a dar respuesta a las necesidades educativas especiales que se puedan presentar. En este marco, los estudiantes manifestaron tener inconvenientes al momento de dar respuesta a las demandas de la situación, evidenciando de esta manera la falta de formación académica, dado a que la cantidad de asignaturas dedicadas a la formación en educación inclusiva contempladas dentro del plan de carrera, son insuficientes.

Por consiguiente, es necesario recalcar también que las prácticas laborales iniciaron durante el séptimo ciclo, lo cual corresponde al nivel donde por primera vez se le impartió las materias enfocadas netamente a la educación en la diversidad. La problemática radica entonces, en

que el inicio de prácticas pudo dar paso a inquietudes dado el vacío teórico existente en los estudiantes de la carrera, impidiendo que se realice un adecuado desarrollo de las actividades en los centros de prácticas.

A partir de lo anterior, autores como Fernández, J (2012), considera que, para dar respuesta a la diversidad, es necesario que los esfuerzos sean dirigidos hacia el cumplimiento de objetivos tales como: sensibilización de la comunidad universitaria y su posterior inserción laboral. Por ello Benet et al. (2019) mencionan que:

El profesorado es clave en la construcción de universidades más inclusivas, por lo que promover cambios en la planificación, metodología y evaluación de la docencia puede ser el mayor reto con el que se encuentra la universidad para desarrollar la educación inclusiva. (p.83)

### **Contenidos revisados sobre educación inclusiva**

En concordancia con lo propuesto en el plan de carrera, se encontró que en las asignaturas relacionadas a un enfoque inclusivo se revisaron algunos contenidos que contribuirían a una formación inclusiva.

- Diversidad en el aula.
- Prejuicios, discriminación, estereotipos en educación.
- Transición de la educación integradora a la educación inclusiva.
- Desafíos de enseñar en un aula diversa.
- Atención a la diversidad.
- Factores y variables que inciden en el proceso de aprendizaje.
- Dificultades de aprendizaje y dificultades de enseñanza.
- Concepto de necesidades educativas especiales.
- Barreras para el aprendizaje y la participación.
- Estrategias pedagógicas para las dificultades en los procesos de aprendizaje.

(Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, 2021, p. 2-3).

Con relación a la anterior, se comprende que la educación inclusiva revisada durante su formación solo contempla el tema de la atención a la diversidad y de distintas estrategias para facilitar su proceso de aprendizaje, dejando de lado el amplio paradigma que abarca. A pesar de las limitaciones en la formación académica que representa el número insuficiente de asignaturas obligatorias y el poco tiempo de estudio dedicado a estas por parte del plan de carrera, no se debe dejar de considerar que estas van más allá. Así, es necesario mencionar que las asignaturas abarcan también aspectos como el respeto y la respuesta oportuna al alumnado independientemente de sus capacidades, estilos y ritmos de aprendizaje, entre otras.

### Conclusiones

En base a las entrevistas realizadas a estudiantes próximos a culminar sus procesos de formación de grado, se identificaron deficiencias que nacen de la estructura de la carrera misma. Primero, la cantidad de asignaturas con contenido referente a la educación inclusiva es mínima. Solo dos materias pretenden abarcar un tema tan amplio como el de la inclusión en el aula de clase. Se suma a esto la superficialidad de los temas tratados. Segundo, la falta de asignaturas específicas no está compensada con otros programas de educación. Los talleres, congresos y proyectos de vinculación que incluyan a la educación inclusiva dentro de su eje de trabajo son inexistentes, lo cual propicia a que la ayuda de los departamentos de consejería estudiantil se profile como el único recurso al cual se recurre.

Las potencialidades, sin embargo, emergen como una manera de suplir la limitada formación de los profesionales durante su curso de la carrera. Así, los procesos de educación continua son los referentes inmediatos a los cuales los entrevistados pretenden acceder. Los participantes del estudio comprenden la necesidad del manejo de un enfoque integrativo de la educación y entienden que, para hacerlo, es necesario complementar su formación profesional.

A partir de los resultados obtenidos en este estudio, en cuanto al análisis de la percepción de los estudiantes de la carrera de Educación Básica, se puede concluir que:

En la dimensión de culturas inclusivas se encontró que las estrategias brindadas por parte de la carrera para vincular a los estudiantes a una educación inclusiva son deficientes, puesto que, los estudiantes manifiestan que no se brindan talleres, estudios de caso o charlas con especialistas que solventen las inquietudes en el tema. Por otra parte, desde la carrera se han fomentado valores con enfoque inclusivo que han permitido generar ambientes adecuados para el aprendizaje y la participación dentro de las aulas. Además, las acciones implementadas por los estudiantes han permitido parcialmente solventar las barreras de aprendizaje y la participación del alumnado durante sus prácticas laborales dentro de las instituciones educativas, sin embargo, consideran que aún falta abordar y profundizar temas centrales en educación inclusiva.

En la dimensión de políticas inclusivas se encontró que los contenidos y la aplicación de políticas en las prácticas laborales termina siendo deficiente, puesto que se evidencia una escasa profundización y los estudiantes manifiestan que durante a lo largo de la carrera solo dos materias estaban enfocadas a abarcar el tema, no obstante, estas materias fueron dadas de manera general, sin la puntualización de aspectos claves que ayuden a solventar ciertos aspectos en la práctica inclusiva dentro de las aulas de clase.

Para la tercera dimensión, la que corresponde a prácticas inclusivas, fueron la mayoría de estudiantes entrevistados lo que contestaron que las bases teóricas recibidas son deficientes,

puesto que durante su formación no han ayudado a solventar las necesidades del aula, desde un enfoque inclusivo, lo cual ha dificultado su desempeño llevando a recurrir a personas ajenas a la Universidad, por ejemplo: los docentes de aula, el departamento de consejería estudiantil, fomentando su aprendizaje al tener que ser ellos mismos los encargados de investigar estrategias a implementar con los alumnos.

Con relación a el análisis del plan carrera se observa que, durante la formación de los estudiantes, si se ve un gran interés por dar una respuesta adecuada a la diversidad del alumnado y garantizar en la medida de lo posible el éxito escolar de cada uno, sin embargo, al considerar el número de asignaturas enfocadas a abordar este tema, los resultados terminan siendo poco eficientes, debido a que solo se revisaron dos materias enfocadas a la educación inclusiva y los contenidos revisados no son suficientes dando como resultado que los conocimientos y competencias adquiridas durante su proceso de formación sean escasas para un buen desempeño profesional.

### Recomendaciones

La guía de preguntas fue elaborada para los estudiantes de octavo ciclo, con el objetivo analizar sus deficiencias y potencialidades en el tema de materia inclusiva durante su formación inicial, sin embargo, abarcar la perspectiva de ciclos inferiores podría ayudar a ampliar la información obtenida, al mismo tiempo, se podría complementar con entrevistas dirigidas a los docentes de la carrera, los cuales nos permitirá conocer qué aspectos se abordan durante la formación de sus estudiantes de la carrera de Educación Básica. De igual forma, se podría trabajar con las autoridades encargadas de la elaborar los planes de carrera, con el propósito de conocer y comprender en qué se fundamenta para elaborar los contenidos o materias que se van a revisar a lo largo de su formación los estudiantes de Educación Básica. Para finalizar, se puede considerar abarcar más aspectos en la entrevista, con lo que se pretende lograr un alcance con mayor profundización de la información obtenida y, por tanto, a un análisis más preciso.

## Referencias

- Achilli, E. (2008). Formación docente e interculturalidad. *Diálogos pedagógicos*, 6(12), 121-138.
- Ainscow, M., & Booth, T. (2000). *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). <http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/INDICE.pdf>
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1974). Factors influencing intentions and the intention-behavior relation. *Human relations*, 27(1), 1-15.
- Araujo, M., & Bremwell, D. (2015). Cambios en la política educativa en Ecuador desde el año 2000. *Education for all global monitoring report*, 1-23.
- Arias, L., Bedoya, K., Benítez, C., Carmona, L. (2007). Formación docente: una propuesta para promover prácticas pedagógicas inclusivas. *Revista Educación y Pedagogía*, 19(47), 153162. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6679/6121>
- Ayabaca, M. (2021) *La formación docente inicial como factor clave para la Inclusión Educativa*. (Tesis de posgrado). Universidad de Cuenca, Cuenca.
- Batsiou, S., Bebetos, E., Panteli, P., & Antoniou, P. (2008). Attitudes and intentions of Greek and Cypriot primary education teachers towards teaching pupils with special educational needs in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 12(2), 201-219.
- Beltrán, R. (2009). La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(2), 1-16.
- Benet, Alicia., Sales, Auxiliadora., & Moliner, Odet. (2019). Construyendo universidades inclusivas: elementos clave de las prácticas docentes. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 12(2), 79-100
- Calvo, G. (2013). La formación de docentes para la inclusión educativa. *Páginas de Educación*, 6(1), 1–22. <https://doi.org/10.22235/pe.v6i1.525>
- Canet, G. V. (2009). Construyendo un concepto de educación inclusiva: una experiencia compartida. *Aspectos clave de la Educación Inclusiva*, 13, 14-23.
- Cejudo, J., Díaz, M. V., Losada, L., & Pérez, J. (2016). Necesidades de formación de maestros de infantil y primaria en atención a la diversidad. *Bordón*, 68 (3), 23–39. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68402>
- Clavijo, R., López, C., Cedillo, C., Mora, C., & Ortiz, W. (2016). Actitudes docentes hacia la educación inclusiva en Cuenca. *Maskana*, 7(1), 13–22.

- Corral, K., Bravo, S., & Villafuente, Jhonny. (2014). Realidad y Perspectiva de la Educación Inclusiva de Ecuador. Congreso iberoamericano en investigación cualitativa, 2, 583-587.
- Corral, K., Villafuente, S., & Bravo, S. (2015). Realidad y Perspectiva de la Educación Inclusiva de Ecuador. *Investigación Cualitativa en Educación*, 2(0), 583–587. <https://www.proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/article/view/320/315%0A>
- Dupoux, E., Hammond, H., Ingalls, L., & Wolman, C. (2006). Actitudes de los docentes hacia los estudiantes con discapacidad en Haití. *International Journal of Special Education*, 21(3), 1-14.
- Duk, C. (2007). "Inclusiva" Modelo para evaluar la respuesta de la escuela a la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 5(5), 188–199.
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 101-118.
- Escudero, J., Terhart, E., Romero, J., Bolívar, A., Montero, M., Rozada, J., Imbernon, F., Domingo, J., García, F., & Zabalza, M. (2006). *La formación del profesorado y la mejora de la educación*. Ediciones Octaedro.
- Ferrer, A. T. (2008). Declaración Mundial sobre Educación para Todos:" satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje"(Jomtien, 1990) y Marco de Acción de Dakar (2000). *Transatlántica de educación*, (5), 83-94.
- García Cedillo, I. (2009). *Diagnóstico actual y desafíos para el futuro de la educación inclusiva en Latinoamérica y el Caribe: el caso mexicano*. Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
- García, C., Herrera, C., & 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://scielo.conicyt.cl/pdf/rlei/v12n2/0718-7378-rlei-12-02-00149.pdf>
- Guajardo, E. (2018). La Educación Inclusiva, fase superior de la Integración-Inclusión Educativa en Educación Especial. *Teoría y Crítica de la Psicología*, 11, 113-153.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill Education. <https://www.icmujeres.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/Sampieri.Met.Inv>
- Hernández-Sampieri, R & Mendoza, P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill Education.
- Herrera, C. (2018). La Formación Inicial del Profesorado para una Educación Inclusiva: Desafíos, Oportunidades y Transformaciones. *Revista latinoamericana de educación*

- inclusiva*, 12(2), 17–20. [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-73782018000200017](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-73782018000200017)
- Jiménez, J., Mesa, P. (2020). La cultura inclusiva para la atención a la diversidad. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 1, 1-15.
- Leiva, J. (2013). De La Integración a La Inclusión: Evolución Y Cambio. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), 1–27. <http://www.redalyc.org/pdf/447/44729878025.pdf>
- López, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación educativa*, 21, 37–54. <https://revistas.usc.es/index.php/ie/article/view/23>
- Martinic, S. (2015). El tiempo y el aprendizaje escolar la experiencia de la extensión de la jornada escolar en Chile. *Revista brasileira de educação*, 20, 479-499.
- Mateus, L., Vallejo, D., Obando, D., & Fonseca, L. (2017). Percepción de las prácticas y de la cultura inclusiva en la comunidad escolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 35(1), 177–191. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.4854>
- MINEDUC. (2011). *Educación inclusiva y especial*. Editorial Ecuador. [https://educacion.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2013/07/Modulo\\_Trabajo\\_El.pdf](https://educacion.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2013/07/Modulo_Trabajo_El.pdf)
- Núñez, T. (2001). Dos modelos diferentes para entender la discapacidad. *Atención Educativa a la diversidad en el nuevo milenio* 749–759.
- Parra, C. (2010). Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos. *Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, 8, 73–84. <https://acortar.link/70Q>
- Parrilla, Á. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de educación*, 327, 11–29.
- Peña, G. X., Peñaloza, W. L., & Carrillo, M. J. (2018). La educación inclusiva en el proceso de formación docente. *Revista Conrado*, 14(65), 194-200.
- Pichardo, M., Hurtado, A., García, J., & Hernández, J. (2017). Análisis documental de los sistemas de gestión de la calidad mediante la cartografía conceptual. *Entramados: educación y sociedad*, (4), 161-183.
- Plancarte, P. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(2), 214-226.
- Ruay, R. (2010). El rol del docente en el contexto actual. *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias*, 6(2), 115-123. <https://n9.cl/qwb24>
- Salas, M., & Salas, N. (2016). Tiza de Colores: Hacia la Enseñanza de la Inclusión sobre Diversidad Sexual en la Formación Inicial Docente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2), 73–91.



- San Martín, C., Villalobos, C., Muñoz, C., & Wyman, I. (2017). Formación inicial docente para la Educación Inclusiva. Análisis de tres programas chilenos de pedagogía en Educación Básica que incorporan la perspectiva de la educación inclusiva. *Calidad en la Educación*, 46, 20-52. <https://doi.org/10.31619/caledu.n46.2>
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa)
- UNESCO. (2008). *La educación inclusiva: El camino hacia el futuro. Presentado en Conferencia internacional de educación, Ginebra*.
- UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>

## Anexos

### Anexo A: *Formato de entrevista semiestructurada*

**Introducción:** Esta entrevista tiene como objetivo analizar las deficiencias y potencialidades de los estudiantes de la carrera de Educación Básica sobre la formación recibida en educación inclusiva. La información brindada será confidencial, su identidad permanecerá en el anonimato y la información será utilizada con fines académicos.

#### **CULTURAS INCLUSIVAS:**

¿Cuáles son las estrategias que ha implementado la carrera de Educación Básica durante su formación para vincular a los estudiantes a un enfoque inclusivo?

¿Cuáles son los valores con enfoque inclusivo que usted ha adquirido durante su formación en la carrera de Educación Básica?

¿Qué acciones adquiridas en la carrera de Educación Básica podría implementar dentro del aula para eliminar las barreras al aprendizaje y la participación?

#### **POLÍTICAS INCLUSIVAS:**

¿Cuáles son las políticas con enfoque inclusivo que usted ha aprendido y ha podido aplicar durante su formación en la carrera de Educación Básica?

¿Con qué profundidad se abordó el tema en políticas inclusivas durante su formación en la carrera de Educación Básica?

¿De qué manera considera que las políticas inclusivas revisadas durante su formación en la carrera de Educación Básica, le han permitido responder de manera oportuna a las necesidades educativas presentes dentro del aula?

#### **PRÁCTICAS INCLUSIVAS:**

¿Considera usted que las bases teóricas revisadas durante su formación en la carrera de Educación Básica son suficientes para el desarrollo de una buena práctica?

¿Considera usted que las necesidades educativas presentadas durante sus prácticas pre-profesionales han sido solventadas adecuadamente desde su formación en la carrera de Educación Básica? ¿De qué manera?

¿Qué contenidos adquiridos durante su formación en la carrera de Educación Básica relacionado al enfoque inclusivo ha podido aplicar en sus prácticas pre-profesionales?

¿Se siente preparado para afrontar la educación en el aula desde un enfoque inclusivo?

¿Por qué?

Anexo B: Consentimiento informado.



**UNIVERSIDAD DE CUENCA**  
**COMITÉ DE BIOÉTICA EN INVESTIGACIÓN DEL ÁREA DE LA SALUD**

**FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO**

**Título de la investigación:** Formación inicial de los estudiantes de la carrera de Educación Básica de la Universidad de Cuenca en educación inclusiva, periodo 2021 – 2022.

Datos del equipo de investigación: *(puede agregar las filas necesarias)*

	Nombres completos	# de cédula	Institución a la que pertenece
Investigador Principal	Jean Carlos Márquez Pesántez	0106389091	Universidad de Cuenca
Investigador 2	Odalís Michelle Luzuriaga Carrillo	0107450157	Universidad de Cuenca

**¿De qué se trata este documento?**

Usted está invitado(a) a participar en este estudio que se realizará en la Universidad de Cuenca. En este documento llamado "consentimiento informado" se explica las razones por las que se realiza el estudio, cuál será su participación y si acepta la invitación. También se explican los posibles riesgos, beneficios y sus derechos en caso de que usted decida participar. Después de revisar la información en este Consentimiento y aclarar todas sus dudas, tendrá el conocimiento para tomar una decisión sobre su participación o no en este estudio. No tenga prisa para decidir. Si es necesario, lleve a la casa y lea este documento con sus familiares u otras personas que son de su confianza.

**Introducción**

Esta investigación aportará a nuestro trabajo de investigación para obtener el título de Psicólogo Educativo. Por medio de este estudio, se profundizará en la percepción que tienen los estudiantes con respecto a la formación inicial en educación inclusiva; y esto permitirá la ampliación del conocimiento sobre el proceso de formación en materia de educación inclusiva en la ciudad de Cuenca.

**Objetivo del estudio**

Describir las deficiencias y potencialidades de los estudiantes de la carrera de Educación Básica en relación a la formación inicial en educación inclusiva, periodo 2021-2022.

**Descripción de los procedimientos**

En primer lugar, se solicitó la lista de los estudiantes matriculados en octavo ciclo de la carrera de Educación Básica a la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, periodo 2021-2022. Luego, se realizó un acercamiento con los estudiantes para verificar que cumplan con los criterios de inclusión y gracias a esto se seleccionó el grupo de estudio, con el cual se solicitará su participación por medio de la lectura y aceptación del consentimiento informado. Se obtendrá información por medio de las entrevistas semiestructuradas, las mismas serán grabadas y posteriormente transcritas. Y, por último, los datos recolectados serán analizados en el programa ATLAS. Ti versión 9.

**Riesgos y beneficios**

La siguiente investigación no conlleva posibles riesgos, herir susceptibilidades o generar falsas expectativas, puesto que la aplicación se llevará a cabo de manera consensuada, así mismo, se va a garantizar la participación de forma voluntaria; el equipo de investigadores estará atento para resolver posibles dudas, antes, durante y después de la aplicación de los instrumentos (entrevista) y/o tomar en consideración las respectivas medidas de bioseguridad. Posteriormente usted podrá beneficiarse al contar con la socialización de los resultados, y además se brindará una información importante sobre el proceso de formación que reciben los estudiantes en materia de educación inclusiva en la carrera de Educación Básica.

**Otras opciones si no participa en el estudio**

Se agradece el tiempo invertido en esta investigación, que permita llevar adelante proyectos similares. Sin embargo, si usted no está interesado no está obligado a participar de la entrevista.

**Derechos de los participantes** (*debe leerse todos los derechos a los participantes*)

Usted tiene derecho a:

- 1) Recibir la información del estudio de forma clara;
- 2) Tener la oportunidad de aclarar todas sus dudas;
- 3) Tener el tiempo que sea necesario para decidir si quiere o no participar del estudio;
- 4) Ser libre de negarse a participar en el estudio, y esto no traerá ningún problema para usted;
- 5) Ser libre para renunciar y retirarse del estudio en cualquier momento;
- 6) El respeto de su anonimato (confidencialidad);
- 7) Que se respete su intimidad (privacidad);
- 8) Recibir una copia de este documento, firmado y rubricado en cada página por usted y el investigador;
- 9) Tener libertad para no responder preguntas que le molesten;
- 10) Usted no recibirá ningún pago ni tendrá que pagar absolutamente nada por participar en este estudio.

**Información de contacto**

Si usted tiene alguna pregunta sobre el estudio por favor llame al siguiente teléfono 0984396870 que pertenece a *Jean Carlos Márquez Pesántez* o envíe un correo electrónico a [jean.marquez@ucuenca.edu.ec](mailto:jean.marquez@ucuenca.edu.ec)

**Consentimiento informado**

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

\_\_\_\_\_  
Nombres completos del/a investigador/a

\_\_\_\_\_  
Firma del/a investigador/a

\_\_\_\_\_  
Fecha