



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Facultad de Psicología

Psicología Educativa

Percepción de docentes universitarios sobre culturas, políticas y prácticas inclusivas en la Facultad de Psicología

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

Autores:

Ximena Catalina Jara Vázquez

CI: 0105385520

Edwin Alejandro Narvárez Orellana

CI: 0106460561

Directora:

Mgt. Ruth Germania Clavijo Castillo

CI: 0301623443

Cuenca - Ecuador

25-abril-2019



Resumen

La educación inclusiva se define como respeto, solidaridad y aceptación, sin excluir al otro por sus características, necesidades, intereses, potencialidades o limitaciones. Como objetivo se planteó el describir las percepciones de los docentes en la Facultad de Psicología sobre culturas, políticas y prácticas inclusivas. Estudio no experimental, cuantitativo descriptivo. Participaron 44 docentes universitarios, 17 hombres y 27 mujeres. El universo fue finito. El instrumento utilizado fue la adaptación del *Index for Inclusion* en el ámbito de la Educación Superior. Entre los principales resultados se encontró que 20 de 44 docentes requieren formación en metodología y atención a la diversidad de estudiantes en la universidad. Además, los docentes que recibieron algún tipo de formación en educación inclusiva tienen puntuaciones por encima del punto de corte que aquellos que no han recibido este tipo de formación. Docentes con más de 12 años de experiencia mostraron falencias marcadas en: sentirse acogido y la filosofía, principios y objetivos de la educación inclusiva. Se aportó con nueva información sobre la educación inclusiva dentro de la Facultad, además se manifiesta la educación inclusiva de suma importancia debido a que se identifica y responde a la diversidad de todos los estudiantes, de modo que el proceso de enseñanza-aprendizaje es adecuado.

Palabras clave: Educación inclusiva. Docentes universitarios. Inclusión universitaria.



Abstract

Inclusive education is defined as respect, solidarity and acceptance, without excluding the other because of their characteristics, needs, interests, potential or limitations. The objective was to describe the perceptions of teachers in the School of Psychology about inclusive cultures, policies and practices. Non-experimental, descriptive quantitative study. Forty-four university professors, 17 men and 27 women participated. Universe was finite. Instrument used was the adaptation of the Index for Inclusion in the field of Higher Education. Among the main results, it was found that 20 of 44 teachers require training in methodology and attention to the diversity of students in the university. In addition, teachers who received some type of training in inclusive education have better scores than those who have not received this type of training. Teachers with more than 12 years of experience showed marked flaws in: feeling welcomed and the philosophy, principles and objectives of inclusive education. New information on inclusive education within the Faculty, as well as inclusive education of great importance because it identifies and responds to the diversity of all students, so that the teaching-learning process is adequate.

Keywords: Inclusive education. University teachers. University inclusion.



Índice

Resumen.....	2
Abstract.....	3
Cláusula de licencia de autorización para publicar en el repositorio institucional	6
Cláusula de licencia de autorización para publicar en el repositorio institucional	7
Cláusula de propiedad intelectual	8
Cláusula de propiedad intelectual	9
Fundamentación teórica	10
Proceso metodológico.....	18
Instrumentos:.....	19
Procesamiento y análisis de datos	19
Aspectos éticos.....	20
Resultados y discusión:.....	20
Conclusiones:.....	33
Recomendaciones:	34
Referencias bibliográficas:.....	34
Anexos	39



Índice de Tablas

Tabla 1. Caracterización de los participantes (n=44).....	21
Tabla 2. Percepción de creación de cultura inclusiva: Construir comunidad y establecer de valores inclusivos (Falencias y fortaleza).....	23
Tabla 3. Percepción de generación de políticas inclusivas: Desarrollar una universidad para todas las personas, organizar el apoyo para atender a la diversidad	244
Tabla 4. Percepción de desarrollo de prácticas inclusivas: Desarrollar una universidad para todas las personas, Organizar el apoyo para atender a la diversidad	266
Tabla 5. Cultura inclusiva según género, grupo etario y situación laboral.....	277
Tabla 6. Cultura inclusiva según: formación en educación inclusiva y experiencia docente universitaria.....	288
Tabla 7. Percepción de políticas inclusivas según género, grupo etario y situación laboral	299
Tabla 8. Percepción de políticas inclusivas según cargo administrativo y carrera.	30
Tabla 9. Percepción de prácticas inclusivas según: género, grupo etario y situación laboral.	31



Cláusula de licencia de autorización para publicar en el repositorio institucional

Yo, Ximena Catalina Jara Vázquez en calidad de autora y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación “Percepción de docentes universitarios sobre culturas, políticas y prácticas inclusivas en la Facultad de Psicología”, de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad de Cuenca una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad de Cuenca para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Cuenca, 25 de abril de 2019.

Ximena Catalina Jara Vázquez

0105385520



Cláusula de licencia de autorización para publicar en el repositorio institucional

Yo, Edwin Alejandro Narvárez Orellana en calidad de autor y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación “Percepción de docentes universitarios sobre culturas, políticas y prácticas inclusivas en la Facultad de Psicología”, de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad de Cuenca una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad de Cuenca para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Cuenca, 25 de abril de 2019.

Edwin Alejandro Narvárez Orellana

0106460561



Cláusula de propiedad intelectual

Yo, Ximena Catalina Jara Vázquez autora del trabajo de titulación “Percepción de docentes universitarios sobre culturas, políticas y prácticas inclusivas en la Facultad de Psicología”, certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autora.

Cuenca, 25 de Abril de 2019.

Ximena Catalina Jara Vázquez

0105385520



Cláusula de propiedad intelectual

Yo, Edwin Alejandro Narváz Orellana autor del trabajo de titulación “Percepción de docentes universitarios sobre culturas, políticas y prácticas inclusivas en la Facultad de Psicología”, certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autor.

Cuenca, 25 de Abril de 2019.

Edwin Alejandro Narváz Orellana

0106460561



Fundamentación teórica

En los últimos años, producto de diferentes procesos de globalización y avances científicos se han generado cambios en la sociedad, dando como resultado a personas e instituciones preocupadas por generar procesos de inclusión. En nuestro medio se han observado algunas barreras que limitan y dificultan la participación de las personas en educación, política, inserción laboral, entre otras; además de falta de compromiso en el proceso de atención a la inclusión. La causa de esta falta de compromiso se puede deber a la ausencia de formación y educación adecuada en cuanto a diversidad. La palabra diversidad expresa una infinidad de rasgos, los cuales que se pueden encontrar dentro de la naturaleza humana, animales o cosas. Los autores Espinoza y Veintimilla (2008) conciben este término como una característica de la conducta reflejada en el comportamiento, manera de pensar, estilo de vida y expresiones.

Al hablar de diversidad, nos encontramos con una variedad de situaciones que no solo refieren a las distintas características físicas que poseemos, sino que también involucra a aspectos como: 1) diversidad cultural, 2) biológica, 3) funcional, 4) género, 5) edad, 6) etnia, 7) idioma, 8) ideología, 9) motivaciones, 10) religión, 11) sexual, 12) aspectos económicos, entre otras (Alegre de la Rosa, 2000).

La comunidad educativa, en el proceso de formación evidencia distintas perspectivas sobre la diversidad individual que existe dentro de las instituciones. Es así que la investigadora Ángeles Parrilla (2002) ha identificado diversos modelos en los que la diversidad estuvo atendida, evidenciando la evolución a que ha tenido la educación hasta la actualidad. Además, cada modelo cuenta con sus propias características, explicación de la necesidad de vivir y educarnos en una cultura inclusiva.

El primer modelo es el de **exclusión**, el cual consiste en la negación del derecho a la educación, pues personas identificadas como improductivas no tenían derecho a la escolarización. Junto a una situación educativa, estaba una situación social, también excluyente. Por ejemplo, explotación laboral, a las cuales estaban expuestas las clases trabajadoras, la discriminación de mujeres y de grupos culturales ajenos a la dominante (Parrilla, 2002).

En cuanto a educación, este modelo es muy selectivo puesto que se escogen cierto tipo de personas con características requeridas para garantizar una educación regular y aquellas que no cumplan con dichos requisitos se las aísla del sistema. Escudero (2005) comenta que existen varias desigualdades a nivel educativo, las mismas que provocan que el estudiante sea marginado y



privado de ciertos contenidos, experiencias y aprendizajes; además, los derechos de estas personas se mantienen restringidos debido al rechazo recibido por parte del sistema educativo causando deserción escolar, abstención, fracaso académico, entre otros.

El segundo modelo radica en la creación políticas específicas para incorporar a personas en situación de desigualdad al sistema educativo, se denomina **segregación**. En este modelo se crean distintas escuelas para separar hombres de mujeres, clases sociales desfavorecidas, grupos culturales y minorías étnicas (Parrilla, 2002).

A través de este modelo se comprende cómo un grupo de personas dadas sus características físicas o culturales es considerada de manera distinta, debido a que en los procesos educativos se reagrupa a personas que posean características similares, lo cual provoca exclusión y discriminación colectiva. Este tipo de diversidad es considerado como un déficit y un problema cuya respuesta se convierte en un proceso selectivo (Moliner y Moliner, 2010).

Hablamos de segregación educativa al centrarnos en el déficit del estudiante, la creación de aulas especiales en la que tiene lugar la educación etiquetada con clasificaciones, al mismo tiempo limitan sus potencialidades, por ejemplo, sus futuras oportunidades laborales. Uno de los inconvenientes que surge en este modelo, es que los estudiantes se vuelvan deficientes. La perspectiva que tiene el docente, provoca que disminuyan las expectativas del estudiante, pues este carece de motivación y estimulación.

Otro de los modelos que aparece a lo largo de la educación, es el de **integración**, el cual está muy ligado al concepto general de normalización, es decir, integrar en las escuelas y aulas regulares a todo tipo de estudiantes. Según Parrilla (2002) este modelo es una nueva visión del derecho a participar en la educación. En este se agrupa a estudiantes de diversas culturas al realizar un traspaso de estudiantes desde un centro específico a centros ordinarios.

Muñoz (2001) afirma que con este modelo se ha tratado de cambiar los prejuicios de la sociedad, estereotipos y actitudes, los cuales pueden limitar en muchos casos una educación eficaz e igualitaria.

El último modelo es el de **inclusión**, el cual consiste en participar de la comunidad educativa en términos que se garanticen y respeten los derechos, no solo a estar o permanecer, sino a participar de forma activa. En definitiva, este modelo no solo busca dar una respuesta a las diferentes necesidades de algunas personas, sino a la de todos y todas (Parrilla, 2002).



Existen varias formas de inclusión en la cotidianidad, las cuales pretenden equiparar oportunidades en lo que respecta a lo social, laboral, deportivo, familiar, educativo. A nivel educativo una de las principales referencias es la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura (UNESCO) la misma que define a la educación inclusiva como el proceso dirigido a identificar y responder a las diversas necesidades de los estudiantes, de tal manera que la exclusión se reduzca en la educación al fomentar la participación de los estudiantes en el aprendizaje (UNESCO, 2005).

Al hablar de educación inclusiva se habla de respeto, solidaridad y aceptación, sin excluir al otro por sus características, necesidades, intereses, potencialidades o limitaciones. Se trata de lograr un espacio en el que todos aprendan, se trata de garantizar que no existan requisitos de ingreso para una institución educativa, ni mecanismos de selección de ningún tipo, independientemente de las creencias y condiciones personales o culturales, pues dentro de este modelo se halla una visión comprensiva, eficaz e inclusiva, cuyo fin es lograr un lugar acogedor y una educación lo más equitativa y humana posible, dejando de lado las diferencias religiosas, físicas o cognitivas (Luque, 2016).

La educación inclusiva necesita fortalecer los diferentes procesos que benefician a la construcción de un aprendizaje significativo para los diferentes miembros de la comunidad educativa. El lograr una educación inclusiva en nuestra cultura, requiere de políticas que fundamenten la inclusión, de tal manera que, al momento de aplicar estos procesos, se los realice de la mejor manera, garantizando el aprendizaje y bienestar de la persona.

“Aquellos que promueven el cambio en la educación superior deben comprender la cultura institucional” (Ruben 2004, 354).

La inclusión educativa en las instituciones está formada por diversos elementos, entre éstos la cultura, elemento central y fundamental en el entendimiento de dicho proceso; sin duda es un término con distintas concepciones, enfoques y actitudes que en algunos casos genera confusión y controversia, pues engloba distintas actividades (Plancarte, 2017).

Es pertinente abordar el bagaje cultural de cada individuo con respecto a sus prejuicios, modelos mentales o estereotipos en la educación. Booth y Ainscow (2002) definen a la cultura inclusiva como un aspecto que se centra en crear una comunidad colaboradora, segura, acogedora



y estimulante en donde cada individuo es valorado, esta comunidad pretende desarrollar valores inclusivos, que sean compartidos por todos los estudiantes, docentes, administrativos y que sean transmitidos a las nuevas generaciones.

Azze (2010) menciona que la vida institucional de las universidades cambia y es marcada de manera continua por su realidad cultural, de modo que, la cultura es un elemento básico a considerar cuando se planean desarrollar cualquier tipo de proceso en las instituciones de educación superior. Por su parte Wesseler (2004) menciona que las universidades, facultades y hasta cada disciplina científica posee su propia cultura, además señala que son las culturas las que muchas veces inciden inconscientemente sobre las acciones individuales de los distintos miembros en la labor diaria universitaria.

Plancarte (2017) en su estudio “Inclusión educativa y cultura inclusiva” expresa que la cultura inclusiva es el conjunto de reglas, valores símbolos y creencias compartidas por el personal, estudiantes, miembros y autoridades institucionales, que proporcionan una cohesión necesaria a la institución con el fin de trabajar armónicamente hacia la consecución de los objetivos comunes; al respecto De La Hoz Blanco (2017) propone a la cultura inclusiva como un componente global que se encuentra en la práctica docente, en el cual se expresan sus creencias, concepciones pedagógicas, las distintas las formas de comunicación, organización, relaciones interpersonales, etc.

Según Posada (2001) la cultura inclusiva hace referencia a ciertos aspectos subjetivos como las creencias y valores de la comunidad educativa. Los investigadores Ortiz y Lobato (2003) enfatizan que, para que una institución tenga posibilidades de transformarse hacia una cultura inclusiva, el ambiente de relación debe ser positivo entre el profesorado, con buenos niveles de comunicación, una administración que brinde su apoyo a los docentes y sobre todo un líder pro-activo con una filosofía inclusiva. La cultura es una parte fundamental de la educación inclusiva, en consecuencia, la institución debe ser considerada como una estructura social que responde las características de los diferentes contextos que la conforman (Ossa, Castro, Castañeda y Castro, 2014).

La investigación de Fernández (2013) “Liderazgo directivo e inclusión educativa: Estudio de casos”, muestra la valoración positiva de los docentes hacia sus principios y creencias, en donde importa lo que se hace y hay que hacer en la inclusión educativa. Por otro lado, el estudio de Bernal y Chiriboga (2014) sobre la evaluación del proceso de la educación inclusiva, menciona que la cultura es una realidad cambiante, aunque adaptable, justa y equitativa con los docentes.



Diversas investigaciones como la de Díaz y Funes (2016) señalan que en la cultura universitaria los docentes centran sus concepciones pedagógicas al iniciar el curso, pero conforme pasa el tiempo ignoran a la diversidad y utilizan metodologías que pueden dificultar el aprendizaje. El estudio de Novo, Muñoz y Clavo (2015) dirigido a buscar diferencias en la percepción inclusiva de acuerdo al género de los docentes encontraron como resultado que las actitudes e intenciones, especialmente en el caso de las mujeres tienen valores más elevados que las de los hombres.

Enríquez y Fárez (2018) indican cambios en la cultura institucional inclusiva en estos últimos años. El establecimiento de un modelo con una mejor atención a la diversidad ha de ser alcanzado con avances en la comunidad social, educativa y en la cultura institucional, éstos avances poseen como base la participación de los diferentes miembros del sistema educativo tanto en democracia, equidad y justicia social (Parrilla, 2005). En búsqueda de esta equidad y justicia social, el modelo de educación inclusiva se ampara en diferentes políticas tanto nacionales como internacionales.

El recorrido histórico en cuanto a políticas internacionales se remonta a 1948 con la Declaración Universal de Derechos Humanos, los cuales son igual de pertinentes hoy día que en aquellos años, éstos fueron proclamados y aprobados por la Asamblea General de las Naciones Unidas. En dicho documento se expresaron claramente los derechos y las libertades a los que todo ser humano puede aspirar de manera inalienable y en condiciones de igualdad (ONU, 1948).

El Marco de Acción de Dakar - Educación Para Todos (EPT) celebrado en abril del año 2000 y fundamentado en la Declaración Universal de Derechos Humanos adoptó el compromiso de lograr la educación básica para todos los ciudadanos y sociedades. Esta evaluación prevista desde la Conferencia Mundial sobre EPT en 1990, ha elaborado un análisis detallado del estado de la educación en el mundo entero, desde aquí surge el compromiso de los gobiernos nacionales de velar por la EPT, educación con un enfoque orientado a explorar los talentos y capacidades de cada individuo (UNESCO, 2000).

La educación inclusiva, como tal, se acoge a la Declaración de Salamanca realizada en España del 7 al 10 de junio de 1994, cuyo objetivo fue promover la EPT centrándose en cuáles serían los principales cambios en la política que apoyen de manera reelevante al enfoque de la educación inclusiva. La Conferencia aprobó una serie de principios, políticas y prácticas para las necesidades educativas especiales, además de un marco de acción. Estos documentos están inspirados por el principio de integración y el reconocimiento de la necesidad de actuar con el fin de conseguir una



EPT, esto es, instituciones que incluyan a todo el mundo, celebren las diferencias, respalden el aprendizaje y respondan a las necesidades de cada cual (UNESCO, 1994).

A nivel nacional existen normativas que aseguran la educación inclusiva, la Constitución ecuatoriana garantiza políticas que favorecen a los individuos de diversidad y de manera conjunta con la sociedad, procura la equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad y su integración social (Constitución de la República del Ecuador, 2008). La Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011) establece que la educación garantizará el acceso universal, permanencia, movilidad y egreso sin discriminación alguna, la igualdad e inclusión social, la educación debe estar centrada en el ser humano, en el marco del respeto intercultural, incluyente y diversa, de calidad y calidez; impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz, pues es derecho de toda persona y comunidad interactuar entre culturas y participar en una sociedad que aprende (Asamblea Nacional, 2011).

Así también, la Ley Orgánica de Educación Superior (2010) garantiza el derecho a una educación individual y colectiva de las diferentes comunidades, pueblos y nacionalidades, participar en el proceso educativo superior en igualdad de oportunidades, respeto a la interculturalidad, la diversidad y la convivencia armónica con la naturaleza con el fin de recibir una formación profesional pertinente y de excelencia (Asamblea Nacional, 2010).

Con la actual administración de gobierno nacional, se elaboró el Plan Nacional de Desarrollo Toda Una Vida (2017), en el cual se contempla la educación como un sistema integral al fortalecer la interculturalidad, la formación docente y una nueva articulación armónica entre los actores del sistema de educación superior, de igual forma, la educación especializada dirigida a personas con diversidad, así como otros factores sociales y económicos que reducen la posibilidad de acceder al derecho a la educación.

Al ejecutar el estudio en la Universidad de Cuenca, fue menester realizar un revisión de la normativa existente en cuanto a educación inclusiva dentro de la institución; de acuerdo al instructivo de la universidad que regula la inclusión (fundamentado en las políticas adscritas en la Ley Orgánica de Educación Superior) se promueve un proceso de atención a la diversidad de todos los estudiantes mediante una mayor participación en el aprendizaje, promoción de acceso, permanencia y culminación de los estudios de todos los estudiantes. Así mismo, la Universidad de Cuenca, a través de sus autoridades, docentes y personal administrativo brindan la colaboración



necesaria a la Unidad de Bienestar Universitario y a los estudiantes para un preciso cumplimiento del instructivo (Universidad de Cuenca, 2017).

El conocimiento por parte de la comunidad universitaria hacia los procesos de inclusión debe ser trabajado de una manera pertinente. Cotán (2017), en su estudio denominado “Educación Inclusiva en las instituciones de educación superior: narrativas de estudiantes con discapacidad”, encontró que existe una falta de organismos o normativas que atiendan las necesidades en la universidad, además, la mayor parte de la comunidad universitaria desconocía si existe una normativa y si esta se aplica o no. Otro hallazgo fue el desconocimiento de los recursos que atiendan de forma adecuada al estudiantado al ingreso a la educación superior, el profesorado no tiene la información de la situación de los estudiantes de inclusión; la falta de clases y tutorías representan también un gran obstáculo para el aprendizaje de estos estudiantes. Las universidades procuran dar garantías de igualdad en instalaciones para poder tener acceso y trabajar como el resto de sus compañeros, esto se entiende como una eliminación de barreras de no adaptación y accesibilidad en edificios y espacios de aprendizaje.

La elaboración de políticas adecuadas impulsa en la educación superior un proceso más beneficioso en el desarrollo inclusivo, tanto a nivel administrativo como a nivel práctico dentro de cada uno de los espacios de aprendizaje. Las prácticas educativas son ejercidas en las instituciones que planifican, organizan y fortalecen el proceso educativo con el fin de transformarlas en prácticas efectivas y coherentes con los propósitos universitarios (Zárate, Díaz y Ortiz, 2017).

Antes de generar concepciones sobre las prácticas inclusivas generaremos definiciones sobre las prácticas educativas. Zárate et al. (2017) manifiestan que las prácticas educativas son procesos dinámicos y reflexivos que comprenden acciones ocurridas en la interacción entre un sujeto educador y un sujeto educando. Para Gómez (2008) la práctica educativa es una actividad compleja, determinada por una múltiples factores como las características de la institución, experiencias previas de estudiantes y docentes, así como la capacitación recibida por estos últimos. Dentro de las prácticas educativas la edad de los estudiantes adquiere importancia, puesto que en este ejercicio se generan relaciones directas, al respecto Vivar (2003) menciona que la edad es un factor causal de desarrollo, evolutivamente los individuos son cada vez más complejos, esta complejidad involucra cambios neurológicos y de comportamiento, por ende las relaciones, evaluaciones y varios procesos de enseñanza-aprendizaje se modifican.



Introducir el término *inclusión* en educación y sus prácticas, involucra un proceso más amplio, no de reducción a la relación docente-estudiante, para ello hemos tomado algunas definiciones; Marchesi, Durán, Giné, y Hernández (2009) conciben a las prácticas inclusivas como las actuaciones orientadas a generar vínculos con el contexto que promueven la presencia, participación y el éxito de toda la población estudiantil, de manera especial en aquéllos que atraviesan una situación de vulnerabilidad, necesidades educativas, discapacidad, etc. mediante el compromiso y la colaboración de estudiantes, docentes y administrativos.

Ainscow (2004) menciona al respecto que las prácticas inclusivas incluyen procesos sociales de aprendizaje dentro de un lugar de trabajo. También, sostiene que el concepto “prácticas inclusivas” no debe estar restringido a las competencias o labores docentes dentro del aula, así pues, serían una suma de acciones dentro de la comunidad educativa en la que se desenvuelven.

En la misma línea de conceptos Fernández (2013) manifiesta que prácticas inclusivas se refieren a todas las acciones docentes para lograr el desarrollo integral de todos los estudiantes. Al respecto Bravo (2010) plantea que las prácticas inclusivas, describen la cooperación y la colaboración como una comunidad al procurar que todos se sientan acogidos, que las relaciones entre docentes y estudiantes estén comprometidas con el aprendizaje y se fomente el desarrollo de la autonomía.

Con respecto a las prácticas inclusivas en educación superior los autores Moriña, Cortés y Molina (2015) realizaron un estudio denominado “Educación inclusiva en la enseñanza superior: soñando al profesorado ideal”, en donde los resultados más relevantes fueron que el profesorado debería prepararse adecuadamente en su desempeño como docente, con explicaciones y metodologías claras, además de un trato personalizado, centrándose en fomentar la pertinencia, participación y socialización del estudiante en los espacios de aprendizaje; realizar pequeñas adaptaciones curriculares en clases que apoyen al estudiante de manera precisa.

Por otro lado, Luque Espinoza de los Monteros (2017) concluye que, para llevar a cabo buenas prácticas inclusivas en la educación superior, el personal docente debe tener una actitud abierta al cambio y a la innovación, es así que deben buscar alternativas a sus prácticas docentes, que le permitan responder de forma adecuada a las necesidades educativas de todos sus estudiantes.

Por su parte, los investigadores Blanco y Delgado (2016) en su estudio, “Inclusión en la educación universitaria: las palabras y experiencias detrás del proceso”, realizado con un enfoque cualitativo encontraron que los docentes reconocen la igualdad de los derechos entre estudiantes,



pero manifiestan que la problemática no es el ingreso, sino el aprendizaje y proceso de prosecución de estudios. En consecuencia, consideran que la universidad no está preparada para aceptar estos estudiantes dado que la educación superior tiene ciertos niveles de exigencia. Los autores Santiesteban, Barba y Fernández (2015) encontraron una significativa ausencia de adaptaciones al currículo y tutorías de seguimiento académico por parte de los docentes, asociando estas prácticas al desinterés de los profesores a los principios de inclusión.

En definitiva, la comunidad internacional ha brindado su apoyo a la educación inclusiva, sin embargo, este apoyo ha realizado hincapié en la educación básica y bachillerato, la formación académica en contextos universitarios no ha recibido la atención necesaria y adecuada, la diversidad y el derecho a una educación equitativa y justa requieren de preparación cultural, tanto individual como colectiva de los diferentes miembros que componen la comunidad educativa, así la educación superior tiene un camino pendiente por recorrer para lograr alcanzar una educación inclusiva.

La situación se observa también en estudios donde el instrumento Index for inclusión ha sido utilizado, destacándose investigaciones en instituciones de educación básica, sin encontrarse en nuestro medio mayores referencias a nivel de educación superior.

Por ello nuestra investigación se dirigió a describir las percepciones de los docentes sobre culturas, políticas y prácticas inclusivas en la Facultad de Psicología, nos hemos planteado como objetivos específicos el identificar las falencias percibidas por los docentes en cada una de las subdimensiones (culturas, políticas y prácticas) y enunciar las percepciones de los docentes de la Facultad de Psicología sobre culturas, políticas y prácticas inclusivas según características de la ficha sociodemográfica.

Proceso metodológico

El presente estudio se ajustó a un *enfoque* cuantitativo, debido a que el proceso de recolección de información fue estructurado y sistematizado. El *diseño* fue de carácter no experimental, transversal. El *alcance* de la investigación fue descriptivo, de tal manera que los datos fueron expuestos tal y como son. En lo que respecta a *población*, 54 docentes pertenecen a la Facultad de Psicología, de los cuales 44 firmaron el consentimiento informado. La edad de los participantes oscila entre 27 y 57 años con una media de 36.8 años, 17 docentes son de género masculino y 27 del femenino.



Como *criterios de inclusión* todos los docentes participantes deben impartir clases en la Facultad de Psicología durante el periodo septiembre 2018 - febrero 2019 y el *criterio de exclusión* consistió en los docentes que no deseen colaborar a pesar de los permisos respectivos o que pertenezcan a la facultad pero no se encuentren en el país.

Instrumentos:

Para recolectar algunas características de la población, se utilizará una ficha sociodemográfica adjuntada a la escala Index for Inclusion en su versión adaptada al español y a la educación superior elaborada por Ibáñez y Salceda (2015). El instrumento index for inclusion no mide la educación inclusiva en función de baremos o percentiles, es un instrumento auto-evaluativo de la percepción de los miembros de la comunidad educativa.

La escala está constituida por 3 dimensiones: **1)** crear culturas inclusivas, dividida en construir comunidad (11 ítems) y establecer valores inclusivos (8 ítems), **2)** elaborar políticas inclusivas, subdividida por desarrollar una universidad para todas las personas (8 ítems) y organizar el apoyo para atender a la diversidad (7 ítems), **3)** desarrollar prácticas inclusivas, dividida en orquestar el proceso educativo (8 ítems) y movilizar recursos (6 ítems). La escala es de tipo Lickert con 4 opciones de respuesta, a) Totalmente en desacuerdo, b) Bastante de acuerdo, c) En desacuerdo, d) Necesito más información. El alfa de Cronbach varía entre 0.7 y 0.8.

Para la interpretación de la información obtenida a través del Index for Inclusion, el instrumento determina colocar la puntuación de 3 si el participante responde “Totalmente de acuerdo”, 2 si señala “Bastante de acuerdo”, 1 si es “En desacuerdo” y 0 si el participante responde “Necesito más información”; este último no será considerado al momento de la interpretación, debido a que el participante no cuenta con suficiente información para dar respuesta al ítem.

Procesamiento y análisis de datos

Los objetivos específicos fueron modificados debido a que no cumplían con la función del instrumento, razón por la cual fue preciso plantearnos nuevos objetivos que respondan de mejor manera a los resultados obtenidos.

Los datos fueron recogidos a través de estadística descriptiva, para ello se muestra la tasa de respuesta válida como un indicador de comunicación e involucramiento de los participantes; la evaluación de indicadores se la realizó mediante medidas de tendencia central (Escala 1-3). Se utilizó el término falencia para indicar el menor puntaje obtenido en cada subdimensión, se tomó



en consideración el punto de corte 1.5 lo que indica criticidad de percepción en un sentido negativo. Para aportar más información al estudio, a pesar de no ser un objetivo específico se consideró el puntaje mayor a 1.5 que indica criticidad de percepción en un sentido positivo; para el mismo utilizamos el término fortaleza.

El procesamiento de datos se lo realizó en el programa estadístico SPSS 25 y la edición de tablas en Excel 2016. No se presentan las tablas de todos los ítems de la ficha sociodemográfica, debido a la disposición de espacio para la presentación de resultados otorgado por la Universidad de Cuenca.

La terminología fue modificada en el *Index for inclusion* de *alumno* a *estudiante*. Alumno hace referencia a un ser no activo dentro de su proceso de aprendizaje, palabra que no se apega al concepto de diversidad buscado con este estudio.

Aspectos éticos

El estudio se apegó a los principios éticos sugeridos por el Comité de Bioética de la Universidad de Cuenca que incluye confidencialidad de los participantes, participación voluntaria y anónima, a través del consentimiento informado. La información será tratada con fines académicos y una vez aprobados los resultados, éstos serán socializados con los participantes.

Resultados y discusión:

A continuación, los resultados serán presentados considerando la siguiente organización: datos obtenidos por la ficha sociodemográfica, tablas que expresan falencias y fortalezas sobre culturas, políticas y prácticas inclusivas y finalmente se muestran tablas de las tres dimensiones según las características sociodemográficas; en las tablas se observan con letra cursiva las falencias y con negrita las fortalezas.

Participantes.

El estudio fue realizado con 44 docentes quienes en su mayoría se identifican con una etnia mestiza (n=40) y se encuentran en una etapa etaria de adultez joven, aproximadamente las dos terceras partes del personal son docentes con contratos ocasionales y prácticamente todos contaban con maestría (n=37). La tercera parte tiene cargos administrativos por más de 10 horas semanales y la mitad cuenta con algún tipo de formación en educación inclusiva; se encontró que la



experiencia en docencia universitaria en poco más de la mitad de participantes era inferior a 5 años. En la *tabla 1* se pueden observar algunos detalles.

Tabla 1. *Caracterización de los participantes (n=44)*

Características		n
Carrera	Psicología Clínica	13
	Psicología Educativa	11
	Psicología Social	14
	Licenciatura en Psicología	5
	N/C	1
Género	Masculino	17
	Femenino	27
Situación Laboral	Titular	9
	Ocasional	30
	Técnico Docente	5
Formación en educación inclusiva	No	21
	Si	22
	N/C	1
Etapa de adultez	Adultos jóvenes	31
	Adultos medios	13
Experiencia de trabajo	De 0 a 5 años	26
	De 6 a 12 años	11
	Más de 12 años	6
	N/C	1

Culturas inclusivas.

Esta dimensión se relaciona con la creación de una comunidad educativa segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada uno es valorado. Las percepciones de los docentes referentes a la dimensión de culturas inclusivas revelan que hay una predisposición positiva hacia la creación de culturas inclusivas dentro de la facultad, pues lo que se pretende es mejorar la sociedad.

En la subdimensión *construir comunidad* se encontró que las falencias principales son el sentirse acogido y los recursos del entorno local se utilizan para mejorar el aprendizaje; las fortalezas percibidas corresponden a las relaciones se basan en el respeto mutuo y el estudiantado participa en los órganos de representación estudiantil, lo cual coincide con lo enfatizado por los investigadores Ortiz y Lobato (2003) al mencionar que la cultura inclusiva consiste en tener un



ambiente positivo entre la comunidad educativa, con buenos niveles de comunicación y respeto. Resultados similares se encuentran en el estudio realizado por De La Hoz Blanco (2017), el cual mostró que se toma en cuenta a los estudiantes en la participación y toma de decisiones de la institución.

Los datos son contradictorios pues a pesar que la falencia es el sentirse acogido, la fortaleza es el respeto mutuo y participación, pese a que los docentes coinciden en que se respetan y participan de las diversas situaciones, ellos no se sienten parte del proceso inclusivo. Esto puede deberse a que los docentes perciben que sus estudiantes son los acogidos, sin embargo, ellos no.

En el *establecimiento de valores inclusivos* se encontró que la falencia principal es la identificación con la filosofía, los principios y los objetivos de la educación inclusiva, lo cual se contrapone con resultados obtenidos por Fernández (2013) en donde se observa que los docentes valoran los principios y creencias de lo que se hace y falta por hacer en cuanto a educación inclusiva. La fortaleza obtenida en esta subdimensión es la facultad transmite al entorno local que es una institución que pretende contribuir a mejorar la sociedad. Parrilla (2005) coincide en que el establecimiento de un modelo con una mejor atención a la diversidad ha de ser alcanzado con avances en la comunidad social, es decir la implicación de todos miembros de la comunidad por un mismo fin a la larga generará cambios visibles en la misma. Es interesante en esta subdimensión que los docentes deseen mejorar a la sociedad, sin estar de acuerdo con la filosofía y objetivos de la educación inclusiva. En la *tabla 2* se pueden observar los detalles.



Tabla 2. *Percepción de creación de cultura inclusiva: Construir comunidad y establecer de valores inclusivos (Falencias y fortaleza).*

		Ítem	Tasa de respuesta		Media
			n	%	
Construir comunidad		A.1.1. <i>Todo el mundo se siente acogido</i>	41	93	1,71
		A.1.2. <i>Los recursos del entorno local se utilizan para mejorar el aprendizaje</i>	40	91	1,73
		A.1.8. Las relaciones entre el profesorado y el estudiantado se basan en el respeto mutuo	44	100	2,48
		A.1.9. El estudiantado participa en los órganos de representación estudiantil (consejo directivo, junta académica, consejo universitario)	42	95	2,40
Establecer valores inclusivos		A.2.1. <i>Se identifica con la filosofía, los principios y los objetivos de la educación inclusiva</i>	38	86	1,76
		A.2.2. La facultad transmite al entorno local que es una institución donde se generan transformaciones que contribuyen a mejorar la sociedad	42	95	2,12

Políticas inclusivas.

Esta dimensión tiene que ver con asegurar que la inclusión sea el centro del desarrollo de la institución educativa, al atravesar todas las políticas para que mejore el aprendizaje y la participación de todo el estudiantado.

La falencia principal en la sub-escala de *una universidad para todas las personas* resultaron ser los nombramientos y las promociones docentes son justas; seguida por los ítems de recursos que responden a una realidad cambiante y adaptación a la facultad. Sin embargo, la investigación realizada a nivel primario por Bernal y Chiriboga (2014) contrapone lo obtenido a nivel universitario, pues en estos ítems la mayoría de docentes indican estar de acuerdo y completamente de acuerdo en estos ítems, esto puede deberse a que en la universidad cada docente se centra en hacer su trabajo y cumplir sus propias horas, no existe un involucramiento con cada estudiante en el desarrollo individual, no se dan respuestas a las diversas realidades. La fortaleza principal fue la accesibilidad a la facultad para todas las personas, fortaleza en la que coincide el mismo estudio de Bernal y Chiriboga (2014).

En la subdimensión *apoyo para atender a la diversidad* se registraron dos ítems con puntuaciones inferiores al punto de corte, lo que implica una percepción negativa; estas



corresponden a gestión de disciplina en el aula y las relaciones de abuso de poder o bullying. Vivar (2003) expone que la conducta cambia de acuerdo al nivel de edad, por tanto, en la universidad los estudiantes han adquirido un desarrollo neurológico adecuado que les permita controlar su autodisciplina, el actuar docente o la formación en este ámbito no es indispensable.

La fortaleza de esta subdimensión es la evaluación combinada con otros métodos, en este ítem existe una contradicción con el estudio realizado por Santiesteban et al. (2017), el cual encontró una inclinación significativa hacia la ausencia de adaptaciones en cuanto al currículo, en otras palabras, la manera de evaluar no se modifica o planifica en el currículo para estudiantes de diversidad bajo los principios de inclusión. Ver *tabla 3*.

Tabla 3. *Percepción de generación de políticas inclusivas: Desarrollar una universidad para todas las personas, organizar el apoyo para atender a la diversidad*

	Ítem	Tasa de respuesta		Media
		n	%	
Desarrollar una Universidad para todas las personas	B.1.2. La facultad es accesible para todas las personas	43	98	2,07
	<i>B.1.3. Se revisan los recursos para que respondan a una realidad cambiante</i>	39	89	1,90
	<i>B.1.6. Los nombramientos y las promociones docentes son justas</i>	33	75	1,79
Organizar el apoyo para atender a la diversidad	B.2.4. Los procedimientos tradicionales de evaluación del estudiantado se combinan con otros	37	84	2,00
	<i>B.2.5. El profesorado recibe formación para gestionar la disciplina en el aula</i>	37	84	1,35
	<i>B.2.7. Se implementan acciones para detectar las relaciones de abuso de poder o bullying</i>	34	77	1,41

Prácticas inclusivas.

Esta sección reveló medias superiores al punto de corte, lo que muestra una orientación positiva a la percepción de prácticas inclusivas; sin embargo, se detectaron dos falencias principales en *organizar el proceso educativo*, estas correspondieron a los contenidos de las materias de estudio se adecúan a la diversidad del estudiantado, este resultado genera concordancia con el estudio llevado a cabo por Moriña, Cortés y Molina (2015) ya que se encontró que para dar una adecuada



respuesta, el profesorado debería tener preparación en su desempeño, con explicaciones y metodologías claras; además, la otra falencia fue la organización de espacios y tiempos tomando en cuenta a las personas que conforman la comunidad universitaria, esta se relaciona también al proceso político de los docentes con cargos administrativos, ya que tienen un poder de actuación mucho más amplio, y como se encontró en esta investigación, estos docentes puntuaron de manera negativa en su percepción; la fortaleza fue el profesorado apoya el aprendizaje y la participación de todo el estudiantado, lo que demuestra una apertura hacia la participación de los alumnos de diversidad.

Mientras que en la subdimensión *movilización de recursos* las falencias fueron los recursos de la facultad se distribuye recursos de forma justa para apoyar la inclusión y la experiencia del profesorado se aprovecha plenamente para enriquecer el proceso educativo. Desde nuestra óptica estas falencias podrían explicarse por la falta de conocimiento de los casos de diversidad dentro de la facultad, ya que al no tener conocimiento de los casos de diversidad los docentes no pueden actuar a favor de los mismos, es decir todo su bagaje de experiencias no lo pueden utilizar porque desconocen en que estudiante podría ser útil. Por otro lado, la fortaleza encontrada de acuerdo a su percepción fue la diversidad del estudiantado se utiliza como recurso para enriquecer el proceso educativo, lo que es un posible indicador de compromiso por parte de los docentes a apoyar la inclusión, que estaría de acuerdo a los resultados encontrados por Luque Espinoza de los Monteros (2017) en donde se concluía que para llevar a cabo buenas prácticas inclusivas en la educación superior, el personal docente debe tener una actitud abierta al cambio y a la innovación. Ver *tabla*

4



Tabla 4. *Percepción de desarrollo de prácticas inclusivas: Desarrollar una universidad para todas las personas, Organizar el apoyo para atender a la diversidad*

	Ítem	Tasa de respuesta		Media
		n	%	
Organizar el proceso educativo	<i>C.1.2. Los contenidos de las materias de estudio se adecúan a la diversidad del estudiantado.</i>	38	86	1,79
	<i>C.1.4. En la organización de espacios y tiempos se tiene en cuenta a las personas que conforman la comunidad universitaria</i>	40	91	1,85
	C.1.6. El profesorado apoya el aprendizaje y la participación de todo el estudiantado	43	98	2,23
Movilizar recursos	<i>C.2.2. Los recursos de la facultad se distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión</i>	29	66	1,83
	<i>C.2.4. La experiencia del profesorado se aprovecha plenamente para enriquecer el proceso educativo</i>	40	91	1,88
	C.2.6. La diversidad del estudiantado se utiliza como recurso para enriquecer el proceso educativo	42	93	2,17

Resultados según características sociodemográficas de los docentes.

Cultura Inclusiva

En la sub-escala de *construcción de comunidad*, se encuentra que las personas de género masculino, adultos jóvenes, docentes titulares y ocasionales consideran que el indicador mejor desarrollado es: las relaciones entre el profesorado y el estudiantado se basan en el respeto mutuo, mientras que, las falencias principales percibida por los técnicos docentes es que los recursos del entorno se usan para apoyar el aprendizaje, un estudio realizado por Díaz y Funes (2016) concuerda con este apartado, pues este menciona que los docentes al iniciar el curso utilizan recursos para apoyar el aprendizaje, pero conforme pasa el tiempo se olvidan y utilizan metodologías que pueden dificultar el aprendizaje, la otra falencia fue el trabajo desarrollado por el personal no docente (administrativo, consejería, limpieza) es conocido y valorado por estudiantes y profesorado y fue otorgada por el grupo de técnico docente, a pesar de la afirmación propuesta por Plancarte (2017) la cual se refiere al conjunto de valores compartidas por el personal y todos los miembros de la comunidad son los que proporcionan la cohesión necesaria a la institución para trabajar armónicamente hacia la consecución de los objetivos comunes, esta no se da en la facultad.

Con respecto al establecimiento de *valores inclusivos* se encontró que los adultos medios tenían percepciones más negativas que el resto de los grupos; además, estas eran similares en todos los



indicadores. El indicador menos puntuado, es decir la falencia percibida en estos grupos, resultó ser la identificación con la filosofía, principios y objetivos de la educación inclusiva, mientras que la fortaleza de acuerdo al género, grupo etario y situación laboral fue acciones implementadas por la facultad para prevenir riesgos psicosociales.

Tabla 5. *Cultura inclusiva según género, grupo etario y situación laboral*

Subdimensión	Ítem	Género		Grupo etario		Situación Laboral		
		M n=17	F n=27	Adultos jóvenes n=31	Adultos medios n=13	Titular n=9	Ocasional n=30	Técnico Docente n=5
Construir comunidad	Los recursos del entorno local se utilizan para apoyar el aprendizaje.	1,7	1,8	1,8	1,7	1,8	1,7	1,6
	El trabajo desarrollado por el personal no docente es conocido y valorado	1,8	2,1	2,1	1,7	2,0	2,0	1,8
	Las relaciones entre el profesorado y el alumnado se basan en el respeto mutuo	2,5	2,4	2,6	2,2	2,6	2,5	2,0
Establecer valores inclusivos	Toda la comunidad universitaria se identifica con la filosofía, principios y objetivos de la educación inclusiva	1,8	1,7	1,8	1,7	1,9	1,8	1,5
	La Facultad implementa acciones para prevenir riesgos psicosociales.	2,3	1,8	2,0	1,9	1,9	2,0	2,2

En cuanto a culturas inclusivas, los docentes con más de doce años de experiencia tienen una percepción negativa en cuanto a todo el mundo se siente acogido. Todos los docentes coincidían en sus percepciones según su formación en educación inclusiva y experiencia en cuanto a las fortalezas, el respeto mutuo y la participación de los estudiantes en los órganos representativos. En cuanto a *valores inclusivos*, los docentes con más de 12 años de experiencia consideran que la comunidad universitaria no se identifica con la filosofía inclusiva. Los docentes que no han recibido formación en educación inclusiva tienen mejores percepciones en las expectativas del alumnado. Ver *tabla 6*.



Tabla 6. *Cultura inclusiva según: formación en educación inclusiva y experiencia docente universitaria.*

Subdimensión	Ítem	Formación en educación inclusiva		Experiencia docente universitaria.		
		No n=21	Si n=22	De 0 a 5 años n=26	De 6 a 12 años n=11	Más de 12 años n=6
Construir comunidad	Todo el mundo se siente acogido	1,8	1,6	1,7	1,8	1,4
	Las relaciones entre el profesorado y el estudiantado se basan en el respeto mutuo	2,5	2,5	2,4	2,6	2,3
	El estudiantado participa en los órganos de representación estudiantil	2,3	2,5	2,4	2,3	2,3
Establecer valores inclusivos	Toda la comunidad universitaria se identifica con la filosofía, los principios y los objetivos de la educación inclusiva	1,8	1,7	1,7	2,0	1,4
	El profesorado tiene expectativas altas sobre el estudiantado	2,3	1,9	2,0	2,2	2,0

Políticas Inclusivas

Las personas de género masculino mostraron percepciones más negativas en las dos subdimensiones evaluadas de políticas inclusivas; principalmente en el indicador: nombramientos y promociones docentes son justas, esta información se puede corroborar con el estudio llevado a cabo por Novo et al. (2015) en donde se buscaban si existen diferencias significativas en cuanto al sexo, los resultados obtenidos en este trabajo, mostraron valores más elevados para las mujeres, es necesario indicar que en nuestra investigación la población de mujeres fue superior.

Por otra parte, todos los docentes puntuaron bajo en organizar el apoyo para atender a la diversidad en: gestionar disciplina en el aula y detectar las relaciones de abuso de poder o bullying; además se encontró que en general los adultos jóvenes tenían percepciones más positivas de inclusión que los adultos medios en cuanto a los procesos de evaluación se combinan con otros, lo cual coincide con Enríquez y Fárez (2018) en que los docentes más jóvenes tienen percepciones positivas hacia la inclusión, lo cual sugiere un cambio en la formación de los docentes en estos últimos años. Ver *tabla 7*



Tabla 7. *Percepción de políticas inclusivas según género, grupo etario y situación laboral*

Subdimensión	Ítem	Género		Grupo etario		Situación Laboral		
		M n=17	F n=27	Adultos jóvenes n=31	Adultos medios n=13	Titular n=9	Ocasional n=30	Técnico Docente n=5
Desarrollar una universidad para todas las personas	Los servicios complementarios que ofrece la Facultad se ajustan a las necesidades de la comunidad educativa	1,8	1,9	2,0	1,5	1,9	1,9	1,8
	Los nombramientos y las promociones docentes son justas	1,5	2,0	1,8	1,7	2,3	1,6	2,0
Organiza el apoyo para atender a la diversidad	Los procedimientos tradicionales de evaluación del estudiantado se combinan con otros	1,7	2,2	2,1	1,7	2,1	2,0	1,8
	El profesorado recibe formación para gestionar la disciplina en el aula	1,3	1,4	1,4	1,2	1,6	1,2	1,8
	Se implementan acciones para detectar las relaciones de abuso de poder o bullying	1,3	1,5	1,5	1,1	1,7	1,3	1,8

Aquellos docentes universitarios con más de 12 años de experiencia resultaron tener las percepciones más negativas sobre las políticas inclusivas, ellos detectaron principalmente la falencias en la facultad define políticas para la atención a la diversidad y responde por su cumplimiento y existen alternativas de enseñanza y tutorización no presencial para estudiante que lo necesitan; de acuerdo al espacio cualitativo en la herramienta en el cual los docentes describían sus prioridades a desarrollar en inclusión, se evidenció que gran número de estos coincidía en esta temática.

Las fortalezas principales detectadas por los docentes con algún tipo de formación inclusiva fue el estudiantado que ingresa a la Facultad recibe una atención que garantiza su preparación para la vida y el mundo laboral, los resultados obtenidos por Blanco y Delgado (2016) se contraponen



totalmente a esta visión positiva de los docentes, puesto que en su investigación se encontró que algunos de los docentes creen que la universidad no está preparada para aceptar estudiantes de diversidad dado que la educación superior tiene ciertos niveles de exigencia, a su vez Cotán (2017) señala que la mayor parte de la comunidad universitaria desconoce si existen normativas que apoyen la inclusión, y si las conocen no saben si se aplican o no. Detalles en la *Tabla 8*.

Tabla 8. *Percepción de políticas inclusivas según la formación en educación inclusiva y experiencia docente.*

Subdimensión	Ítem	Formación en educación inclusiva / Experiencia Docente				
		No n=21	Si n=22	De 0 a 5 años n=26	De 6 a 12 años n=11	Más de 12 años n=6
		M	M	M	M	M
Desarrollar una universidad para todos	Se revisan los recursos para que respondan a una realidad cambiante	1,8	2,1	2,0	1,9	1,6
	Los estudiantes que a la facultad reciben una atención que garantiza su preparación para la vida y el mundo laboral	2,1	2,1	2,0	2,2	1,8
Organizar el apoyo para atender a la diversidad	Los procedimientos tradicionales de evaluación se combinan con otros	2,1	2,0	2,0	2,0	1,6
	Existen alternativas de enseñanza y tutorización no presencial para el estudiante que lo necesita	1,9	1,8	1,9	1,9	1,3

Prácticas inclusivas.

Las personas de género femenino y técnicos docentes poseen percepciones positivas sobre las prácticas inclusivas en implicación del estudiante de manera activa, al respecto Molina (2015) en su estudio denominado “Educación inclusiva en la enseñanza superior: soñando al profesorado ideal”, encontró resultados similares, es decir el docente en su labor debería fomentar la pertinencia, participación y socialización del estudiante en los espacios de aprendizaje.



Los adultos medios mostraron la falencia principal en planificación y colaboración con otros docentes. En cuanto a movilizar recursos los adultos intermedios tienen percepciones negativas en los recursos de la facultad se distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión, como fortaleza los técnicos docentes perciben de manera positiva la tutoría para cualquier miembro de la universidad. Ver *Tabla 9*

Tabla 9. *Percepción de prácticas inclusivas según: género, grupo etario y situación laboral.*

Subdimensión	Ítem	Género		Grupo etario		Situación laboral		
		M n=17	F n=27	Adultos jóvenes n=31	Adultos medios n=13	Titular n=9	Ocasional n=30	Técnico Docente n=5
Organizar el proceso educativo	Se implica activamente al estudiante en su aprendizaje	1,9	2,4	2,3	1,9	2,1	2,2	2,4
	El profesorado planifica y enseña en colaboración con otros docentes	1,8	2,0	2,1	1,5	1,8	2,0	1,6
Movilizar recursos	Los recursos de la facultad se distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión	1,7	1,9	2,0	1,4	1,8	1,8	2,3
	La tutoría universitaria es un ámbito a disposición de cualquier miembro de la misma	1,7	2,2	2,1	1,7	1,8	2,0	2,4

Los docentes pertenecientes a psicología social mostraron las percepciones más negativas de las cuatro carreras, es decir identifican muchas falencias en la facultad en cuanto al proceso de inclusión sobre todo en la colaboración y planificación con otros docentes y la evaluación motiva y refleja los logros del alumnado. Los docentes con cargo administrativo por más de 10 horas identifican como falencia los contenidos de las materias se adecuan a la diversidad de los alumnos, es importante señalar que si bien las puntuaciones estuvieron por encima del punto de corte fueron bajas en comparación con otros grupos. Los docentes de licenciatura en psicología mostraron



percepciones por encima del punto de corte en las dos sub-dimensiones, es decir como fortaleza en todos los ítems.

En la sub-dimensión correspondiente a movilización de recursos: “Los recursos de la Facultad se distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión” fue el menos positivo según los docentes de psicología educativa. Los detalles se pueden observar en la *Tabla 10*.

Tabla 10 *Percepción de políticas inclusivas según: cargo administrativo y carrera*

Subdimensión	Ítem	Cargo administrativo por más de 10 horas semanales		Carrera			
		No n=31	Si n=13	Psicología Clínica n=13	Psicología Educativa n=11	Psicología Social n=14	Licenciatura en Psicología n=5
Organizar el proceso educativo	Los contenidos de las materias de estudio se adecuan a la diversidad del estudiantado	1,9	1,4	1,9	1,7	1,6	2,5
	El profesorado planifica, revisa y enseña en colaboración con otros docentes	2,0	1,8	2,1	1,8	1,4	2,8
	La evaluación motiva y refleja los logros del estudiante	2,0	1,8	2,2	1,9	1,4	2,8
Movilizar recursos	Los recursos de la facultad se distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión	1,9	1,8	1,9	1,4	1,7	2,7
	El profesorado genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación	2,2	2,0	2,6	2,0	1,8	2,6



Conclusiones:

De acuerdo a los objetivos planteados, se establecen las siguientes conclusiones a las que se ha llegado una vez finalizado el proceso de investigación:

- De acuerdo con las prioridades a desarrollar dentro de la facultad se concluye que 20 de los 44 docentes participantes perciben una necesidad de formación sobre inclusión educativa, tanto en metodologías como sensibilización hacia la población diversa.
- La dimensión con puntaje más alto obtenida en la aplicación a los docentes en el Índice de inclusión es la subdimensión referida al desarrollo de prácticas inclusivas, pues las puntuaciones están por encima de la media señalada, en comparación con las dos dimensiones restantes.
- Pese a que los docentes buscan cambios o desean cambios en la sociedad, un gran porcentaje de ellos percibe que existen falencias en cuanto a la filosofía y objetivos de la inclusión. Considerando que esta premisa es primordial para la creación de una educación inclusiva.
- De acuerdo a los docentes la facultad es accesible para todos, aunque perciben que una vez que ingresan al sistema consideran como falencia la falta de acciones para detectar bullying, relaciones de poder y no que se brinden metodologías de control de disciplina dentro del aula.
- A pesar que los docentes consideran que apoyan la participación del estudiantado para enriquecer el proceso educativo, aún es evidente que los contenidos de las materias no son adecuados para responder a la diversidad del estudiantado.
- Los docentes con cargos administrativos identifican muchas falencias sobre la inclusión en la facultad, esto limita y dificulta la participación y aprendizaje de personas con diversidad en varias esferas dentro de la facultad.
- Los docentes jóvenes de la facultad poseen formación en diversidad, esto permitirá dar mejores respuestas y soluciones a los estudiantes, una nueva generación en preparación docente universitaria a nivel local, lo que a futuro mejorará las condiciones en varios ámbitos.



Recomendaciones:

- De acuerdo con los resultados obtenidos, se sugiere realizar un proceso de capacitación en cuanto a la inclusión educativa a los docentes con el propósito de fortalecer su visión, metodologías, prácticas tanto dentro como fuera del aula, así como generar sensibilización en los mismos.
- Replicar la investigación en diferentes facultades de la Universidad de Cuenca, con el fin de conocer el estado actual de los docentes en cuanto a su preparación y conocimiento sobre la adecuada enseñanza y relación con individuos diversos.
- Utilizar una muestra más amplia de docentes de manera que se cree una base mucho más confiable a nivel de resultados. Lo cual permitiría generalizar o elaborar conclusiones más acertadas.
- Delimitar las características más pertinentes dentro de la ficha sociodemográfica con el fin de aportar con resultados de mayor especificidad en la investigación.
- Fomentar la participación docente en los trabajos de titulación que realizamos los estudiantes, ya que son los docentes quienes promueven la investigación en nosotros a través de distintas actividades en clases y otras; resulta contradictorio que los mismos no quieran participar en éstos procesos de investigación.

Referencias bibliográficas:

Alegre de la Rosa, O. M. (2000). *Diversidad humana y educación*. Málaga: Aljibe.

Ainscow, M. (2004). El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿Cuáles son las palancas cambio? *Journal of educational change*, 5 (4), 1-20.

Ainscow, M. y Booth, T. (2002). Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Consortio Universitario para la Educación Inclusiva*, 16.

Asamblea Nacional (2011). Ley Orgánica De Educación Intercultural, LOEI. 2011, 4-46.
Recuperado de:
https://educacion.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2017/02/Ley_Organica_de_Educacion_Intercultural_LOEI_codificado.pdf

Asamblea Nacional. (2010). Ley Orgánica De Educación Superior, LOES. 2010, 1–58.
Recuperado de:



- https://www.oei.es/historico/quipu/ecuador/LEY_EDUCACION_SUPERIOR.pdf
- Azze, A. (2010). La cultura institucional en los procesos por la calidad en la educación superior. Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2-5. Recuperado de: <https://www.uned.ac.cr/academica/images/igesca/materiales/19.pdf>
- Bernal, M. y Chiriboga, A. (2014). Evaluación del Proceso de Educación Inclusiva en Niños de Educación General Básica. Recuperado de: <http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/19838>
- Blanco, G., Delgado, H. (2016). Inclusión en la educación universitaria: las palabras y experiencias detrás del proceso. *Revista Electrónica Educare Inclusión en la educación universitaria*, 20 (2) 1-18.
- Bravo L. (2010). Prácticas inclusivas en el aula. *Actualidades Investigativas en Educación*, 10 (3) 2-5.
- Constitución de la República del Ecuador. (2008). Asamblea Nacional. Constitución de la República del Ecuador, Quito, Ecuador.
- Cotán, A. (2017). Educación inclusiva en las instituciones de educación superior: narrativas de estudiantes con discapacidad. *Revista Española de Discapacidad*, 5 (1): 43-61.
- De La Hoz Blanco, J. E. (2017). Estilos de gestión y cultura institucional en las organizaciones escolares. *Encuentros*, 15 (1), 61-75.
- Díaz, V. y Funes, S. (2016). Reflexiones a partir de la experiencia de estudiantes con discapacidad de una universidad madrileña. *Revista de Investigación Social*, 16, 450-494.
- Enriquez, C. y Fárez, J. (2018). Percepciones de docentes y directivos respecto a la educación inclusiva en una Unidad Educativa de Cuenca. Recuperado de: <http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/31752>
- Escudero, J. M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(1), 0. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56790102>
- Espinoza, E. y Veintimilla, L. (2008). Modelo de inclusión Educativa. Quito, Ecuador: Ecuoffset Cía. Ltda.
- Fernández, J. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15 (2), 82-99. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol15no2/contenido-fdzbatanero.html>



- Fernández, J. (2013). Liderazgo directivo e inclusión educativa: Estudio de casos. Perfiles educativos, 35 (142), 27-41. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/132/13228832003.pdf>
- Gómez, L. F. (2008). Los determinantes de la práctica educativa. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe, 38, 29-39.
- Luque, M. (2016). La formación del docente en la educación inclusiva universitaria. *Revista Electrónica Cooperación Universidad-Sociedad*, 1(2), 21-34. Recuperado de: <http://www.articulos%20bibliografia/luque>
- Luque Espinoza de los Monteros, M.P. (2017). Educación inclusiva: experiencias docentes en la Universidad Metropolitana de Guayaquil. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10 (1). 45-58.
- Marchesi, A., Durán, D., Giné, C., & Hernández, L. (2009). Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura. OEI. 1–13.
- Moliner, L. y Moliner, O. (2010). Percepciones del profesorado sobre la diversidad. *Revista Educación Inclusiva*, 3(3), 23-33. Recuperado de: [http://www.dialnet-PercepcionesDelProfesoradoSobreLaDiversidadEstudio-3607985%20\(1\)](http://www.dialnet-PercepcionesDelProfesoradoSobreLaDiversidadEstudio-3607985%20(1))
- Moriña, A., Cortés, M.D. y Molina, V. (2015). Educación inclusiva en la enseñanza superior: soñando al profesorado ideal. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9 (2). 161-175.
- Muñoz, A. (2001). Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural. Recuperado de http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=106
- Novo, I., Muñoz, J. y Clavo, N. (2015). Los futuros docentes y su actitud hacia la inclusión de personas con discapacidad. Una perspectiva de género. *Revista Anales de Psicología*, 31 (1). 155-165.
- Organización de las Naciones Unidas (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Recuperado de: www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (1994). Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales. 3-49. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF



- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2000).
Foro Mundial Sobre La Educación. Marco de Acción de Dakar. 7-10. Recuperado de:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO. (2005).
Guidelines for Inclusion. Ensuring Access to Education for All. Paris: UNESCO
- Ortiz, M. y Lobato, X. (2003). Escuela inclusiva y cultura escolar: algunas evidencias empíricas.
XIII Congreso Nacional e Iberoamericano de Pedagogía. 55, 27-39.
- Ossa, C. C., Castro, R.F., Castañeda, D. M. y Castro, R. J. (2014). Cultura y liderazgo escolar:
factores claves para el desarrollo de la inclusión educativa. *Actualidades
Investigativas en Educación*. 14 (3), 1-23.
- Parrilla, Á. (2002). Acerca del origen y sentido de la Educación inclusiva. *Revista de Educación*,
(327), 11-29.
- Parrilla, Á. (2005). ¿Compañeros de pupitre?: claves para el trabajo inclusivo en el aula. La
Respuesta a las Necesidades Educativas Especiales en una Escuela Vasca Inclusiva, 115.
- Plancarte P. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista Nacional e Internacional de
Educación Inclusiva*, 10 (2), 214-222.
- Posada, J. (2001). Notas sobre comunidad educativa. Notas sobre comunidad educativa y
cotidianidad escolar, 87-118.
- Ruben, B. (2004). Pursing excellence in higher education: eight fundamental challenges. San
Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Salceda, M. e Ibáñez, A. (2015). Adaptación del Index for Inclusion al ámbito de la educación
superior: Estudio preliminar. *Intangible Capital*, 11(3), 508–545.
<https://doi.org/10.3926/ic.647>
- Santiesteban, I., Barba, J. y Fernández, D. (2015). Inclusión de estudiantes con necesidades
educativas especiales en la Universidad Técnica del Norte del Ecuador. *Revista
Universidad y Sociedad*, 9 (2). 162-167.
- Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, SENPLADES. (2017) Plan Nacional de
Desarrollo Toda Una Vida. Recuperado de: [www.planificacion.gob.ec/wp-
content/.../PNBV-26-OCT-FINAL_OK.compressed1.pdf](http://www.planificacion.gob.ec/wp-content/.../PNBV-26-OCT-FINAL_OK.compressed1.pdf)
- Universidad de Cuenca (2017). Unidad de Bienestar Universitario. Instructivo que regula el
proceso de inclusión educativa en la Universidad de Cuenca. 1-4. Recuperado de:



https://www.ucuenca.edu.ec/images/instructivo_que_regula_elproceso_de_inclusiOn_eucativa_en_la_universidad_de_cuenca_11042017.pdf

Vivar, F. (2003). *Psicología evolutiva y psicología de la educación*. Barcelona: Cossetania.

Wessler, M. (2004). La confianza importa: cómo la cultura institucional puede instigar la gestión de la calidad y del cambio en la Educación Superior. Programa Unicambio XXI. Módulo 2, 85-94.

Zárate R., Díaz S. y Ortiz L. (2017). Educación superior inclusiva: Un reto para las prácticas pedagógicas. *Revista Electrónica Educare*, 21 (3), 4-8.



Anexos

Anexo 1. FICHA SOCIODEMOGRÁFICA

Escriba su respuesta y/o marque con una equis (X) en lo correcto.

<i>Para Docentes</i>	
1.1. Carrera: Psicología clínica <input type="checkbox"/> Psicología educativa <input type="checkbox"/> Psicología social <input type="checkbox"/> Licenciatura en Psicología <input type="checkbox"/>	1.2. Género: Masculino <input type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Otros <input type="checkbox"/>
	1.3. Grupo étnico con el que se identifica: Blanco <input type="checkbox"/> Mestizo <input type="checkbox"/> Mulato <input type="checkbox"/> Indígena <input type="checkbox"/> Afrodescendiente <input type="checkbox"/> Otro: _____
	1.4. Edad: _____ años
	1.5. Formación profesional: _____
1.6. Experiencia docente Universitaria: _____ años	1.7. Situación laboral: Titular <input type="checkbox"/> Ocasional <input type="checkbox"/> Técnico Docente <input type="checkbox"/>
1.8. ¿Cuál es el nivel máximo de estudios alcanzados?: Tercer nivel <input type="checkbox"/> Maestría <input type="checkbox"/> Doctorado <input type="checkbox"/> Posdoctorado <input type="checkbox"/>	1.9. ¿Ocupa algún cargo administrativo por más de 10 horas a la semana? No <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> ¿Cuál?:
1.10 ¿HA RECIBIDO ALGUNA VEZ FORMACIÓN EN EDUCACIÓN INCLUSIVA?	No <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/>

Anexo 2. ADAPTACIÓN DEL *INDEX FOR INCLUSION* AL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Por favor, marque la casilla que coincida con su opinión

Dimensión A: CREAR CULTURAS INCLUSIVAS					
A.1. Construir Comunidad		Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	En desacuerdo	Necesito más información
A.1.1	Todo el mundo se siente acogido				
A.1.2	Los recursos del entorno local se utilizan para apoyar el aprendizaje				



A.1.3	La Facultad implementa estrategias para vincularse a redes locales y regionales de política social				
A.1.4	La Facultad involucra a la comunidad universitaria en el diseño de propuestas para la mejora de la convivencia interna				
A.1.5	El aula es un espacio social y educativo de participación				
A.1.6	Existe colaboración entre el profesorado y el personal no docente (administrativo, consejería, limpieza)				
A.1.7	El trabajo desarrollado por el personal no docente (administrativo, consejería, limpieza) es conocido y valorado por estudiantes y profesorado				
A.1.8	Las relaciones entre el profesorado y el estudiantado se basan en el respeto mutuo				
A.1.9	El estudiantado participa en los órganos de representación estudiantil (Consejo Directivo, Junta académica, Consejo Universitario)				
A.1.10	El estudiantado se apoya mutuamente para lograr metas educativas				
A.1.11	Toda la comunidad universitaria siente orgullo de pertenecer a esta Universidad				
A.2. Establecer Valores Inclusivos		Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	En desacuerdo	Necesito más información
A.2.1	Toda la comunidad universitaria se identifica con la filosofía, los principios y los objetivos de la educación inclusiva				
A.2.2	La Facultad transmite al entorno local que es una institución donde se generan transformaciones que				



	contribuyen a mejorar la sociedad				
A.2.3	La Facultad impulsa acciones que promueven conductas sociales positivas y la solidaridad en oposición al individualismo y el utilitarismo				
A.2.4	La Facultad implementa acciones para prevenir riesgos psicosociales				
A.2.5	La Facultad implementa acciones para disminuir las prácticas discriminatorias				
A.2.6	Todos los miembros de la Facultad son tratados como personas que desempeñan un “rol” fundamental para el buen funcionamiento de la misma				
A.2.7	El profesorado tiene expectativas altas sobre el estudiantado				
A.2.8	El profesorado implementa acciones para eliminar las barreras al aprendizaje y la participación				
Dimensión B: ELABORAR POLÍTICAS INCLUSIVAS					
B.1. Desarrollar una Universidad para todas las personas		Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	En desacuerdo	Necesito más información
B.1.1	Se organizan jornadas de puertas abiertas y actividades reguladas de apertura a la comunidad no Universitaria				
B.1.2	La Facultad es accesible para todas las personas				
B.1.3	Se revisan los recursos para que respondan a una realidad cambiante				
B.1.4	El estudiantado que ingresa a la Facultad recibe una atención que garantiza su preparación para la vida y el mundo laboral				
B.1.5	Los servicios complementarios que ofrece la Facultad (cafetería, deportes, tutorías) se				



	ajusta a las necesidades de la comunidad educativa				
B.1.6	Los nombramientos y las promociones docentes son justas				
B.1.7	Se ayuda al profesorado de nueva incorporación a adaptarse a la Facultad				
B.1.8	Cuando el estudiante accede a la Facultad por primera vez se le ayuda a adaptarse				
B.2. Organizar el apoyo para atender a la Diversidad		Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	En desacuerdo	Necesito más información
B.2.1	La Facultad define las políticas para la atención a la diversidad y responde por su divulgación y cumplimiento				
B.2.2	Se promueve la investigación y formación del profesorado en temas relacionados con la educación inclusiva				
B.2.3	Existen formas de apoyo pedagógico para el estudiantado que lo necesita				
B.2.4	Los procedimientos tradicionales de evaluación del estudiantado se combinan con otros				
B.2.5	El profesorado recibe formación para gestionar la disciplina en el aula				
B.2.6	Existen alternativas de enseñanza y tutorización no presencial para el estudiantado que lo necesita				
B.2.7	Se implementan acciones para detectar las relaciones de abuso de poder o bullying				
Dimensión C: DESARROLLAR PRÁCTICAS INCLUSIVAS					
C.1. Organizar el proceso educativo		Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	En desacuerdo	Necesito más información
C.1.1	Los contenidos de las materias de estudio están conectados a problemáticas sociales relevantes				



C.1.2	Los contenidos de las materias de estudio se adecúan a la diversidad del estudiantado				
C.1.3	Se organizan grupos de aprendizaje para que todo el estudiantado se sienta valorado				
C.1.4	En la organización de espacios y tiempos se tiene en cuenta a las personas que conforman la comunidad universitaria				
C.1.5	Se implica activamente al estudiantado en su propio aprendizaje				
C.1.6	El profesorado apoya el aprendizaje y la participación de todo el estudiantado				
C.1.7	El profesorado planifica, revisa y enseña en colaboración con otros docentes				
C.1.8	La evaluación motiva y refleja los logros del estudiantado				
C.2. Movilizar Recursos		Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	En desacuerdo	Necesito más información
C.2.1	Se conocen y se aprovechan los recursos de la comunidad universitaria para asegurar la inclusión efectiva de todos sus miembros				
C.2.2	Los recursos de la Facultad se distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión				
C.2.3	La tutoría Universitaria es un ámbito integrado en el servicio de orientación de la facultad a disposición de cualquier miembro de la misma				
C.2.4	La experiencia del profesorado se aprovecha plenamente para enriquecer el proceso educativo				
C.2.5	El profesorado genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación				
C.2.6	La diversidad del estudiantado se utiliza como recurso para enriquecer el proceso educativo				



Enumere cuáles serían las prioridades a desarrollar en cuanto a educación inclusiva en el contexto universitario

1.
2.
3.
4.
5.