



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN**  
**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y LA COMUNICACIÓN**  
**DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**IMPLEMENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN  
UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA**

**Miguela Beatriz Denis Doldán**

**Asunción – Paraguay**

**2020**

Miguela Beatriz Denis Doldán

**IMPLEMENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN  
UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA**

**Tesis presentada a la UAA como requisito para  
la obtención del título de Doctor en Educación**

Tutor: DR. JOSÉ ANTONIO TORRES GONZÁLEZ

**Asunción – Paraguay**

**2020**

Miguela Beatriz Denis Doldán

Implementación de la educación inclusiva en una universidad pública

Asunción (Paraguay): Universidad Autónoma de Asunción, 2020

Tesis presentada a la UAA como requisito para la obtención del título de Doctor en Educación = 157 pp.

Lista de Referencias: p. 146

1. Educación inclusiva 2. Implementación 3. Diversidad 4. Universidad

Miguela Beatriz Denis Doldán

**IMPLEMENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN  
UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA**

Esta tesis fue evaluada y aprobada para la obtención del título de Doctor en Educación  
por la Universidad Autónoma de Asunción - UAA

.....  
.....  
.....

A mis padres, Emilio y María  
por su comprensión y apoyo incondicional.

A mi hermano, Amado  
por confiar en mí y por su constante aliento  
para emprender nuevos desafíos.

A mis sobrinos, María Luján, Sebastian y Victoria  
mis grandes amores.

Agradezco al Todopoderoso por acompañarme en todo momento, guiar mis pasos, darme sabiduría y fortaleza para el logro de esta meta.

A mi tutor, el Dr. José Antonio Torres González, por su asesoramiento oportuno, por la motivación y apoyo brindado de principio a fin.

A los directivos de la Universidad, docentes y estudiantes, por su apoyo y colaboración en la ejecución del presente trabajo.

A todos quienes que me han apoyado y prestado su ayuda desinteresada para concretar este nuevo desafío.

A todos mi gratitud y respeto.

## ÍNDICE

|   |           |
|---|-----------|
| Lista de tablas -----   | viii      |
| Lista de figuras -----  | x         |
| Lista de cuadros -----  | xii       |
| Resumen -----   | xiii      |
| Abstract -----  | xiv       |
| <b>INTRODUCCIÓN</b> -----   | <b>1</b>  |
| Problema de investigación -----   | 1         |
| Objetivos de investigación -----  | 5         |
| Justificación -----   | 6         |
| <b>1. EDUCACIÓN INCLUSIVA</b> -----   | <b>9</b>  |
| 1.1. Una aproximación al concepto de educación inclusiva -----                  | 9         |
| 1.2. Importancia de la educación inclusiva -----                                | 15        |
| 1.3. Inclusión versus Integración -----   | 17        |
| 1.4. Cultura, políticas y prácticas inclusivas -----                            | 19        |
| 1.5. Barreras que impiden la educación inclusiva -----                          | 19        |
| 1.6. Actitud y formación del profesorado -----                                  | 21        |
| 1.7. Prácticas pedagógicas inclusivas -----                                     | 25        |
| 1.8. Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) -----                           | 27        |
| 1.9. Singularidades de la educación inclusiva en la educación superior -----    | 29        |
| 1.10. La diversidad en el contexto universitario -----                          | 30        |
| 1.11. Principios de la educación superior inclusiva -----                       | 31        |
| 1.12. La educación superior en Paraguay -----                                   | 33        |
| 1.13. La educación inclusiva en la educación superior en el contexto nacional - | 35        |
| <b>2. MARCO METODOLÓGICO</b> -----  | <b>39</b> |
| 2.1. Diseño de investigación -----  | 39        |
| 2.2. Enfoque -----  | 39        |
| 2.3. Tipo de investigación -----  | 39        |
| 2.4. Delimitación espacial y temporal -----                                     | 40        |
| 2.5. Población -----  | 40        |

|  |            |
|--|------------|
| 2.6. Muestra -----   | 40         |
| 2.6.1. Criterios de inclusión -----                            | 41         |
| 2.7. Técnicas e Instrumentos -----                             | 41         |
| 2.7.1. Validez y confiabilidad de los instrumentos -----       | 43         |
| 2.8. Operacionalización de la variable -----                   | 45         |
| 2.9. Procedimiento adoptado para la recolección de datos ----- | 47         |
| 2.10. Procesamiento de los datos -----                         | 48         |
| <b>3. RESULTADOS -----</b>                                     | <b>49</b>  |
| Discusión -----  | 126        |
| Propuesta de mejora -----                                      | 136        |
| <b>4. CONCLUSIÓN -----</b>                                     | <b>139</b> |
| RECOMENDACIONES -----  | 145        |
| REFERENCIAS -----  | 146        |
| ANEXOS -----   | 157        |

## LISTA DE TABLAS

|          |   |    |
|----------|---|----|
| Tabla 1  | Caracterización docente objeto de la muestra -----  | 49 |
| Tabla 2  | Caracterización de estudiantes encuestados -----  | 52 |
| Tabla 3  | Distribución de la muestra de estudiantes por facultad y carrera -----  | 53 |
| Tabla 4  | Diversidad de perfiles de los estudiantes encuestados -----   | 54 |
| Tabla 5  | Concepto de educación inclusiva según los docentes -----  | 57 |
| Tabla 6  | Concepto de educación inclusiva según los estudiantes -----   | 58 |
| Tabla 7  | Percepción docente sobre la importancia de la inclusión en la<br>universidad -----  | 58 |
| Tabla 8  | Perspectiva docente acerca de los procesos didácticos inclusivos -----  | 59 |
| Tabla 9  | Perspectiva de estudiantes sobre la importancia de la inclusión en la<br>universidad -----                                  | 59 |
| Tabla 10 | Punto de vista de los estudiantes sobre los procesos inclusivos en el<br>aula -----   | 60 |
| Tabla 11 | Información respecto a las estrategias de permanencia y graduación ----   | 63 |
| Tabla 12 | Información sobre estrategias de permanencia y graduación -----   | 63 |
| Tabla 13 | Media y desviación estándar de manejo de informaciones de los<br>docentes sobre educación inclusiva en la universidad ----- | 65 |
| Tabla 14 | Media y desviación estándar de actitudes de los docentes con relación a<br>la educación inclusiva -----                     | 67 |
| Tabla 15 | Media y desviación estándar de manejo de informaciones de los<br>estudiantes en relación a la educación inclusiva -----     | 68 |
| Tabla 16 | Media y desviación estándar de las actitudes de los estudiantes sobre la<br>educación inclusiva en la universidad -----     | 69 |
| Tabla 17 | Acciones para la atención a la diversidad en el aula -----  | 72 |

|          |   |     |
|----------|---|-----|
| Tabla 18 | Acciones para la atención a la diversidad en el aula -----  | 73  |
| Tabla 19 | Medias de acciones, apoyos y recursos para la inclusión educativa en la universidad -----   | 81  |
| Tabla 20 | Medias de acciones, apoyos y recursos para la inclusión educativa en la universidad -----   | 83  |
| Tabla 21 | Cambios en la metodología docente -----   | 84  |
| Tabla 22 | Implementación de estrategias de inclusión en la práctica docente -----   | 85  |
| Tabla 23 | Uso de tutoría individualizada para seguimiento de estudiantes -----  | 85  |
| Tabla 24 | Media de prácticas pedagógicas de inclusión que realizan los docentes universitarios -----  | 94  |
| Tabla 25 | Media de prácticas pedagógicas de inclusión que realizan los docentes universitarios -----  | 95  |
| Tabla 26 | Esfuerzo docente para dar respuesta a la diversidad -----   | 99  |
| Tabla 27 | Alcance de la atención a estudiantes con estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo -----                                 | 99  |
| Tabla 28 | Exigencias institucionales para la inclusión -----  | 100 |
| Tabla 29 | Responsabilidad docente ante diversidad de situaciones y perfiles de los estudiantes -----  | 100 |
| Tabla 30 | Media y desviación estándar de implicaciones y tensiones en la práctica de los docentes universitarios frente a la educación inclusiva -- | 101 |
| Tabla 31 | Conclusiones de los grupos focales con estudiantes -----  | 125 |

**LISTA DE FIGURAS**

|           |   |    |
|-----------|---|----|
| Figura 1  | Nivel de formación de los docentes -----  | 50 |
| Figura 2  | Formación específica en educación inclusiva en los cinco años -----                 | 51 |
| Figura 3  | Curso académico de los estudiantes -----  | 53 |
| Figura 4  | Lengua materna de los estudiantes -----   | 54 |
| Figura 5  | Valoración del estudiante en cuanto a su rendimiento académico ----                 | 55 |
| Figura 6  | Manejo de información y existencia de condiciones para la inclusión                 | 61 |
| Figura 7  | Manejo de información y existencia de condiciones para la inclusión                 | 62 |
| Figura 8  | Actitud de los docentes frente la inclusión -----                                   | 64 |
| Figura 9  | Actitud de los estudiantes hacia la inclusión -----                                 | 65 |
| Figura 10 | Estrategias de inclusión de la universidad -----                                    | 70 |
| Figura 11 | Estrategias de inclusión de la universidad -----                                    | 71 |
| Figura 12 | Acciones institucionales para la inclusión educativa -----                          | 74 |
| Figura 13 | Acciones institucionales para la inclusión educativa -----                          | 75 |
| Figura 14 | Disponibilidad de recursos para la inclusión -----                                  | 76 |
| Figura 15 | Disponibilidad de recursos para la inclusión -----                                  | 77 |
| Figura 16 | Existencia de sistemas de identificación y seguimiento -----                        | 78 |
| Figura 17 | Iniciativas para la inclusión en la universidad -----                               | 79 |
| Figura 18 | Iniciativas para la inclusión en la universidad -----                               | 80 |
| Figura 19 | Perspectiva docente de prácticas inclusivas en el aula -----                        | 86 |
| Figura 20 | Perspectiva de estudiantes de prácticas inclusivas en el aula -----                 | 87 |
| Figura 21 | Perspectiva docente de estrategias de organización y manejo de aula -               | 88 |
| Figura 22 | Perspectiva de estudiantes de estrategias de organización y manejo de<br>aula ----- | 89 |
| Figura 23 | Perspectiva docente de adaptaciones curriculares y flexibilidad de las              | 90 |

|           |   |     |
|-----------|---|-----|
|           | respuestas educativas -----   |     |
| Figura 24 | Perspectiva de estudiantes de adaptaciones curriculares y flexibilidad de las respuestas educativas ----- | 91  |
| Figura 25 | Perspectiva docente de sobre sistemas de evaluación -----   | 92  |
| Figura 26 | Perspectiva de estudiantes de sistemas de evaluación -----  | 93  |
| Figura 27 | Trabajo colaborativo para la inclusión -----  | 97  |
| Figura 28 | Formación de los docentes para la inclusión educativa -----   | 98  |
| Figura 29 | Prácticas docentes en el proceso de inclusión en la universidad -----                                     | 103 |

**LISTA DE CUADROS**

|          |   |     |
|----------|---|-----|
| Cuadro 1 | Técnicas e instrumentos utilizados-----                                       | 42  |
| Cuadro 2 | Operacionalización de las variables -----                                     | 46  |
| Cuadro 3 | Dimensiones de análisis del trabajo investigativo -----                       | 56  |
| Cuadro 4 | Resultado de la revisión de documentos institucionales -----                  | 104 |
| Cuadro 5 | Líneas de actuación y acciones para la enseñanza inclusiva en la universidad. | 137 |

## Resumen

El presente trabajo de investigación aborda un tema de interés tanto en el contexto educativo nacional como internacional, y que en forma gradual se ha instalado en las agendas educativas de todos los niveles educativos: la educación inclusiva. Se ubica en el contexto de la educación superior en la que se buscó analizar la implementación de la educación inclusiva en una universidad pública de la ciudad de Villarrica, Paraguay, año 2019. La metodología del trabajo responde al enfoque cuantitativo – cualitativo, diseño no experimental, de alcance descriptivo y corte transversal. Abarcó tres facultades de la mencionada universidad en la que participaron 80 docentes y 176 estudiantes, y para la recolección de los datos se utilizó las siguientes estrategias: encuestas por medio de cuestionario de percepción en escala Tipo Likert para docentes y estudiantes, análisis documental y grupos focales. Fueron analizadas cinco dimensiones. Los principales resultados obtenidos evidencian avances importantes en la universidad en materia de inclusión y atención a la diversidad; advierten tanto en docentes como en estudiantes una comprensión y asimilación de conceptos que hacen a la educación inclusiva, así como posturas positivas en favor de la inclusión y el reconocimiento de la existencia de barreras para la misma en la institución. Pudo constatarse además la necesidad de mayor capacitación docente, debilidades en la socialización de la política de inclusión, en la accesibilidad física, y la falta de mayores recursos y apoyos que permitan reducir las barreras que limitan el acceso a la educación por parte de las minorías. En conclusión, los resultados reflejan que la universidad ha iniciado un proceso tendiente al logro de una educación inclusiva, que si bien es aún insuficiente, demuestra destacados esfuerzos y un claro compromiso de la institución para generar más y mejores procesos de inclusión en el contexto universitario.

**Palabras Clave:** *Educación inclusiva, implementación, diversidad, universidad*

## Abstract

This research addresses a topic of interest in national and international educational context, that has gradually become established in educational agenda at all levels: inclusive education. It is located in the context of university-level education in which we analyzed the implementation of inclusive education in a public university in Villarrica, Paraguay, during 2019. The research's methodology responds to the quantitative-qualitative approach, non-experimental design, descriptive scope and cross section. It covered three faculties of the mentioned university with the participation of 80 teachers and 176 students, and the following strategies were used for data collection: surveys by Likert's scale perception questionnaire for teachers and students, documentary analysis and focus groups. Five dimensions were analyzed. The main results showed important advances in terms of inclusion and attention to diversity at the university; they indicated that both, teachers and students understood and assimilated concepts of inclusive education, as well as positive positions for inclusion and that they recognize the existence of barriers for it in the institution. Also was noted that there is a need of more teacher's training, weaknesses in socialization of inclusion policy, in physical accessibility, and the lack of more resources and support to reduce the barriers that limit access to education by minorities. In conclusion, the results reflect that the university has initiated a process aimed to achieve inclusive education, although it is still insufficient, it demonstrates outstanding efforts and clear commitment of the instruction to generate more and better processes of inclusion in the university context.

Key Words: *Inclusive education, implementation, diversity, university*

## **INTRODUCCIÓN**

En la actualidad, gran parte de los países latinoamericanos han avanzado hacia el replanteamiento de sus sistemas educativos, especialmente, desde la perspectiva de Educación Inclusiva. En Paraguay, también se ha producido avances importantes a partir de la promulgación de la Ley N° 5.136/13 de Educación Inclusiva que permitió el paso de un sistema educativo con opciones diferenciadas a un sistema donde la inclusión es una condición básica para garantizar la presencia, participación y aprendizaje de todo el alumnado sin discriminación alguna.

### **EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

La educación inclusiva es un tema de gran interés debido a su importancia para desafiar y combatir la exclusión en las instituciones educativas y en la sociedad. A nivel nacional, se cuenta con una normativa congruente con las leyes internacionales que considera en sus dos primeros artículos, la necesidad de dar respuestas inclusivas desde las instituciones educativas, en todos los niveles y modalidades. Y si bien hay avances en la implementación de la educación inclusiva en el sistema educativo nacional, con más énfasis en los niveles de Educación Inicial, Educación Escolar Básica y Educación Media, su puesta en práctica sigue representado un gran desafío en todos los niveles educativos.

En el país, en la Educación Superior la implementación de la educación inclusiva es aún incipiente. Según Giménez (2015) la problemática que se plantea en torno al modelo educativo inclusivo en las instituciones de educación superior, específicamente en las universidades e institutos superiores, se centra en que los recursos humanos no siempre están preparados adecuadamente para atender a las personas con discapacidad (PcD), ya sea el personal directivo, docente, administrativo o de servicios, y aunque existan tecnologías adaptativas acorde al contexto, o que puedan adaptarse a las situaciones personales, no siempre se conoce ni es posible adquirirlo, o saber utilizarlo.

Es una realidad, que cada vez hay mayor diversidad entre el alumnado y la gran mayoría de las universidades del país no están preparadas para poder atender la diversidad. En este nivel al igual que en los otros niveles educativos existen falencias que condicionan y coartan los procesos de inclusión, como los señalados por Ainscow (2004) de tipo arquitectónico, las concepciones y las actitudes inadecuadas, el currículum, la formación de los docentes, los métodos de enseñanza y falta de recursos o de experiencias; como también barreras políticas: Leyes y normativas contradictorias (López Melero, 2011).

Las informaciones indican que uno de los principales déficits con los que tropieza la educación inclusiva en su implementación, es la irregularidad en el desarrollo del tránsito entre etapas educativas, en particular con el tránsito a la educación superior. Las barreras en el ingreso a las diferentes etapas educativas, conforme se va perdiendo obligatoriedad en las mismas, van provocando que disminuya la garantía al derecho a la educación (Medina, 2017).

En este sentido autores como Echeita y otros (2016) refieren que la población universitaria ha cambiado en los últimos años, incluyendo en la matrícula a grupos históricamente excluidos como ser mujeres, extranjeros, adultos que estudian por primera vez o aquellos que retornan al sistema educativo luego de muchos años, así también incluyen grupos étnicos, hijos de familias en situación de pobreza, alumnos que trabajan parte del tiempo, jefes y jefas de hogar y, en el caso específico de Paraguay, población rural con lengua materna guaraní.

Una realidad compartida con otros países en temas inherentes a la inclusión en la educación superior es que, estos cambios no han sido acompañados de políticas apropiadas que garanticen la permanencia y egreso de dichas poblaciones en el contexto universitario.

Al respecto, cabe mencionar que si bien Ley N° 4.995/13 de Educación Superior prescribe que la educación superior en el Paraguay es un bien público, es un derecho humano fundamental y es responsabilidad del Estado, no se declara su gratuidad en las Universidades públicas. También, es de señalar que el Decreto Reglamentario N° 2.837/14 de la Ley N° 5.136/13 de Educación Inclusiva de aplicación obligatoria en todo el sistema educativo, establece importantes compromisos, elementos y condiciones para garantizar el cumplimiento efectivo de dicha norma, y en su Art. 2 recalca que se responsabiliza al nivel universitario la adecuación de la educación inclusiva de acuerdo a su competencia, mas no existe aún una real conciencia de esta responsabilidad en todos los ámbitos. Este último cometido, sumado al tema de la autonomía de las universidades hacen que los procesos de inclusión educativa implementados en este nivel educativo queden en manos de voluntades y por lo mismo se encuentre en ciernes.

Estudios realizados en otros contextos indican que, para la implementación de la educación inclusiva en las universidades, las actitudes y formación de los docentes juegan un papel clave (Larrivee, 1982; Méndez Pineda, Mendoza Saucedo, Auces Flores, Flores Murillo y Peralta Guerra, 2014; Moriña Diez, Cortés Vega y Molina Romo, 2016), que a su vez encuentra dificultades debido a la escasa preparación para la atención a la diversidad (Luque Espinoza, 2017; Horne y Timmons, 2009). Según otros datos, la mayoría de los profesores apoyan la inclusión, aunque su convencimiento disminuye cuando estos deben implicarse en el proceso (Pegalajar y Colmerero, 2017), por lo que las actitudes traducidas en comportamientos concretos requieren de mayor concreción ((Borlan y James, 1999; Moswela y Mukhopadhyay, 2011). Vázquez Morales, Méndez Pineda y Fernando Mendoza Saucedo (2015) en el trabajo de Educación inclusiva y aprendizaje colaborativo en el aula: un estudio de la práctica docente universitaria, encontraron fragmentación entre elementos de la práctica docente y prácticas tradicionales e individualistas, centradas en la homogenización de los procesos y los participantes que impiden la inclusión y la colaboración en las aulas. A su vez, Díaz-Orozco, Zárate-Rueda y Ortiz-Guzmán (2017), señalan que a pesar de los avances significativos dados hasta el momento, se requiere que las universidades promuevan lineamientos institucionales que articulen el trabajo participativo con la comunidad educativa que interviene en la realidad social del estudiantado con discapacidad, así como en los ejes de accesibilidad y comunicación.

En concordancia con lo anterior, investigaciones revisadas reportan que en Paraguay existen pocos programas que apuntan a la inclusión de jóvenes en la educación universitaria, y que la educación superior sigue siendo sólo para unos pocos y algunos grupos, dado que los jóvenes indígenas, con discapacidades, en contexto de encierro, siguen lejos de ser visibilizados e incluidos en una educación de calidad y equidad (Spinzi y Martínez, 2017). Lo mismo, revelan la existencia de un concepto casi generalizado en el imaginario social de nuestro país de que la Universidad por ser pública, es gratuita. Nada más alejado de la realidad caracterizada por un sistema de arancelamiento establecido por las Universidades nacionales y aprobado por el Estado, que limita considerablemente, la equidad en cuanto al acceso, la permanencia y el egreso del subsistema de educación superior, de la población menos favorecida de la distribución de la riqueza (Giménez Duarte, 2018).

Otros estudios recientes llevado a cabo en Paraguay señalan que en la Educación Superior se está respondiendo a la inclusión y que existen experiencias positivas de inclusión en la Universidades públicas de personas con discapacidad auditiva (Giménez, 2017) y con diversos tipos de discapacidad (UNA, 2012).

Como puede apreciarse la mayoría las investigaciones referenciadas más arriba abordan la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad en la Universidad, no obstante, a nivel nacional, estudios referidos a la inclusión no solo de personas con necesidades educativas especiales sino de todos los estudiantes, tengan o no discapacidad, son casi inexistentes.

Por lo expuesto, y tomando en consideración el concepto de inclusión educativa asumido en la Ley de Educación Inclusiva Art. 3° Inc. k. como “proceso sistémico de mejora e innovación educativa para promover la presencia, el rendimiento y la participación del alumnado en todas las instituciones del sistema educativo nacional donde son escolarizados, con particular atención a aquellos alumnos o alumnas más vulnerables a la exclusión, el fracaso escolar o la marginación, detectando y eliminando, para ello, las barreras que limitan dicho proceso”; y la necesidad de generar investigaciones que consideren otras variables que tiene la inclusión en el contexto universitario, el presente trabajo de investigación centra su interés en estudiar el proceso de inclusión educativa desarrollado en una Universidad Pública con política incluyente, que pretende brindar la oportunidad de acceder a la Educación Superior a la mayor cantidad de jóvenes y adultos.

En este sentido se plantean las siguientes interrogantes que guiaron la investigación:

¿Cómo se implementa la educación inclusiva en una Universidad Pública?

¿Cuáles son las informaciones y actitudes de los docentes y estudiantes en relación a la inclusión educativa en la universidad?

¿Qué acciones, apoyos y recursos para la inclusión educativa se desarrollan y ofrecen en la universidad?

¿Cómo son las prácticas pedagógicas de inclusión educativa que realizan los docentes universitarios?

¿Cuáles son las implicaciones y tensiones que se presentan en las prácticas de los docentes universitarios respecto a la inclusión educativa?

¿Qué logros y dificultades que se evidencian en los procesos de implementación de la educación inclusiva en la universidad?

## **OBJETIVOS**

### **Objetivo General**

Analizar los procesos de inclusión educativa implementados en una universidad pública de la ciudad de Villarrica.

### **Objetivos Específicos**

1. Conocer las informaciones y actitudes de los docentes y estudiantes en relación a la inclusión educativa en la universidad.
2. Identificar las acciones, apoyos y recursos para la inclusión educativa que se desarrollan y ofrecen en la universidad.
3. Describir las prácticas pedagógicas de inclusión educativa que realizan los docentes universitarios.
4. Indagar las implicaciones y tensiones que se presentan en las prácticas de los docentes universitarios respecto a la inclusión educativa.
5. Determinar logros y dificultades que se evidencian en los procesos de implementación de la educación inclusiva en la universidad.
6. Proponer líneas de actuación para desarrollar prácticas pedagógicas inclusivas en la universidad.

## **HIPÓTESIS**

Siguiendo a Sabino<sup>1</sup> (1989) el estudio no plantea una hipótesis a verificar durante la investigación, sino que opta por obtener informaciones y elaborar una reflexión a partir del trabajo de campo.

## **JUSTIFICACIÓN**

El interés por la inclusión educativa ha ido creciendo progresivamente tanto en el contexto educativo nacional como en el internacional, y se ha instalado en forma gradual en las agendas de gobiernos el concepto de inclusión manteniendo, aproximadamente en los últimos treinta años, una relación compleja y tensa con los conceptos más tradicionales de educación especial e integración (Operti, 2009).

Al presente, se habla de inclusión, de respeto a la diversidad, y se proclama que la educación solo puede ser de calidad si hay inclusión y equidad, como también se han promulgado leyes de inclusión, políticas y programas públicos para transitar desde un sistema segregado, hacia la inclusión educativa. No obstante, como afirman expertos en la temática de la inclusión no bastan las buenas intenciones ni con crear leyes, políticas y programas de inclusión para hacer realidad una educación inclusiva dentro un sistema educativo regular, no segregado y de calidad.

En el país, todas las instituciones educativas de todos los niveles educativos se encuentran inmersas en un proceso de cambio tendiente a hacer efectivo los procesos de inclusión conforme a las exigencias legales. En particular, en las Universidades la puesta en práctica de la inclusión es aún incipiente, por varios factores tal como lo muestran los resultados de los estudios y literaturas revisadas, y presenta fuertes desafíos más aun con la flexibilidad establecida en el Decreto Reglamentario de la Ley de Educación Inclusiva donde se responsabiliza al nivel universitario la adecuación de la educación inclusiva de acuerdo a su competencia.

---

<sup>1</sup> Carlos A. Sabino entiende que en casos de investigaciones que se denominan exploratorias o aún descriptivas muchas veces no tiene sentido formular una hipótesis a verificar, por cuanto no se busca explicar una cuestión sino describir en forma rigurosa algunos fenómenos para que en otra etapa pueda realizarse un trabajo explicativo en el que se plantee una hipótesis a verificar. (Sabino 1989, pp. 104- 105).

Considerando los aspectos señalados anteriormente, el interés personal por el tema ha encontrado la suficiente motivación para llevar adelante un estudio de los procesos de inclusión educativa en el contexto universitario, y se apuesta a que sus resultados aporten informaciones que le permita a la institución conocer sus puntos fuertes y puntos débiles en cuanto a la implementación de la educación inclusiva. Lo mismo, se espera sirva como fuente de consulta y base técnica para reorientar si es necesario algunos de los aspectos estudiados y a la vez sensibilizar a la comunidad universitaria para seguir avanzando hacia una educación más inclusiva que responda a la diversidad presente en las aulas y procure una educación de calidad para todos sus estudiantes.

## **METODOLOGÍA**

La metodología del presente trabajo responde al enfoque cuantitativo – cualitativo, diseño no experimental, de alcance descriptivo. El estudio se enfoca en la implementación de la educación inclusiva en la educación superior, específicamente en una universidad pública. Las estrategias de recolección de la información utilizadas fueron: encuestas por medio de cuestionario de percepción en escala Tipo Likert para docentes y estudiantes, análisis documental y grupos focales.

## **ORGANIZACIÓN DE LA TESIS**

Este trabajo investigativo se estructura en una parte inicial y cuatro capítulos en torno a aspectos identificados como fundamentales para caracterizar su objeto de estudio “*Implementación de la educación inclusiva en el contexto universitario.*”. El apartado de la introducción, contempla el planteamiento del problema, los objetivos de la investigación, la justificación y la metodología del estudio realizado. En el primer capítulo, se presenta el sustento teórico de la investigación llevada a cabo y se desarrollan aspectos claves que guardan relación con la educación inclusiva en la educación superior. A este capítulo le sigue un segundo, en el que se describen los aspectos metodológicos que guían la indagación del objeto de estudio. Se especifica el tipo de estudio, el diseño y enfoque de investigación, la población y la muestra, los instrumentos y las técnicas de recolección de datos y demás aspectos metodológicos.

En el tercer capítulo, se reportan los principales hallazgos obtenidos a través de las técnicas e instrumentos utilizados, la discusión de los resultados y una propuesta de mejora. Y finalmente en el capítulo cuarto, se presentan las conclusiones de la investigación realizada y algunas recomendaciones que podrían ser tomadas como línea de base de futuras acciones de mejora de los procesos de educación inclusiva en la universidad.

## 1. EDUCACIÓN INCLUSIVA

### 1.1. Una aproximación al concepto de educación inclusiva

Antes de realizar un análisis de la inclusión es importante hacer una revisión de su conceptualización a lo largo del tiempo. Según Guitart y Llopart (2016) la inclusión ha sido uno de los conceptos sobre los cuales se han realizado mayor cantidad de reflexiones en los últimos años a partir de la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) que en su artículo 26.1 proclama que “toda persona tiene derecho a la educación”. Específicamente, la noción de inclusión fue propuesta y difundida en la Conferencia Mundial sobre las Necesidades Educativas Especiales realizada en 1994 en la ciudad de Salamanca por parte de la UNESCO. No obstante, los autores de referencia señalan que el origen de la palabra inclusión en el contexto histórico puede encontrarse en el informe de Warnock de 1978, en el Reino Unido, y en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos de la ONU llevada a cabo en el año 1990 en Jomtien, Tailandia (Salmón y Pernia, 2016).

Cuando se aborda el tema de la inclusión educativa, la mayoría de las personas inmediatamente lo vinculan con la educación especial o con la discapacidad. Esta realidad es la que ha prevalecido a lo largo de la historia y en función de la misma se han realizado acciones al respecto. La revisión de la literatura da cuenta que, en los sistemas educativos, el concepto de la inclusión ha sido y es utilizado para dar respuesta a distintas problemáticas que emergen en el contexto educativo, lo que conlleva, a distintas definiciones.

Paya (2010) explica que desde hace unas décadas la inclusión se instaló en el contexto internacional, esto ha permitido una evolución que puede ser considerada positiva empezando primero por la integración al sistema tradicional de personas consideradas con “necesidades especiales” avanzando hacia el concepto actual de inclusión que conlleva “la reestructuración de las escuelas según las necesidades de todos y todas”.

En efecto, por muchos años, la noción de educación inclusiva ha sido asociada a la educación de niños y niñas con necesidades especiales (UNESCO, 1994). No obstante, resulta erróneo pensar que la inclusión concierne principalmente a las personas discapacitadas. El concepto en gran medida ha superado la percepción limitada de la

inclusión como un medio para entender y superar un déficit. En la actualidad, su definición es mucho más amplia y comprende temas como el acceso, la participación y logros para todo (Ouane, 2008).

Para la UNESCO (2008), el concepto de inclusión educativa específicamente hace referencia a un proceso que intenta responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo su exclusión dentro y desde la educación. Se relaciona con la asistencia, la participación y los logros de todos los estudiantes, especialmente de aquellos que, por diferentes razones, son excluidos o tienen riesgo de ser marginados. Esta definición determina una cierta dualidad, no puede hablarse de inclusión sin hablar de exclusión porque ambos términos están intrínsecamente relacionados.

En ese orden de ideas, Nussbaum (2006) refiere inclusive que es imposible hablar de inclusión sin hablar de exclusión, puesto que la idea de la inclusión precisa en primera instancia del análisis de las causas que evitan dicho escenario. Refiere además que en un contexto más amplio la exclusión social se trata de un proceso estructural y no coyuntural, por el que a determinada ciudadanía se le niega el derecho a participar en las estructuras sociales, políticas, económicas, laborales y también educativas de un contexto concreto.

Sobre el mismo tema Blanco (2006) explica que la exclusión implica tanto la pobreza, como cualquier dificultad para el desarrollo humano, la ausencia de participación social así como la falta de acceso a los sistemas de bienestar y protección. Además, según esta autora, la presencia se refiere al acceso y la permanencia en el establecimiento educativo u otras modalidades no formales. La participación significa que el currículo y las actividades educativas contemplen las necesidades de todos los estudiantes y se considere su opinión en las decisiones que afectan sus vidas y el funcionamiento de la escuela. Los logros hacen referencia a la necesidad de que todos los estudiantes adquieran, en la medida de sus posibilidades, los aprendizajes establecidos en el currículo escolar, necesarios para su desarrollo personal y socialización. Lo mismo, afirma que la verdadera inclusión va más allá del acceso, implica el máximo aprendizaje y desarrollo de las potencialidades de cada persona (Blanco, 2008).

La inclusión tiene que ver con el proceso de incrementar y mantener la participación de todas las personas en la sociedad, escuela o comunidad de forma simultánea, procurando disminuir y eliminar todo tipo de procesos que lleven a la exclusión (Booth, 1996). Por lo tanto, una institución educativa inclusiva se caracterizará, tal y como señala Ainscow

(1999), por la ausencia de toda forma de discriminación en él, cuestiones tales como la justicia social, la equidad, los derechos humanos y la no discriminación serán sus elementos clave (Barton, 2009). Por ello, como refiere Aguerrondo (2009), para una real inclusión, “calidad con equidad como puerta de ingreso a la sociedad del conocimiento”, es importancia abordar la educación inclusiva, desde una concepción comprehensiva, no restringida ni universalista, la cual no limita al estudiantado que presenta alguna necesidad educativa especial, más bien hace referencia al derecho de acceso, participación y aprendizaje de la diversidad del estudiantado que asiste a una institución educativa.

Puede entenderse entonces la inclusión como los procesos que buscan en última instancia el ejercicio efectivo de los derechos de todos los sectores y actores de la sociedad, eliminando las barreras existentes que impiden que sectores actualmente excluidos puedan ejercer dichos derechos. Esto aplica a todos los aspectos, educativos, cívicos, políticos y sociales de la vida humana y conlleva procesos de mejora continua para garantizar dicha participación.

Hablando de la inclusión aplicada a la educación, en el contexto nacional, la educación inclusiva es entendida como un proceso sistémico de mejora e innovación educativa para promover la presencia, el rendimiento y la participación del alumnado en todas las instituciones del sistema educativo nacional donde son escolarizados, con particular atención a aquellos alumnos o alumnas más vulnerables a la exclusión, el fracaso escolar o la marginación, detectando y eliminando, para ello, las barreras que limitan dicho proceso (Ley N° 5136/13 de Educación Inclusiva).

Si bien la legislación es bastante clara con relación a lo que busca la educación inclusiva debe reconocerse que los esfuerzos por una educación con diseño universal son bastante incipientes y se ha caracterizado más bien por un enfoque centrado en la discapacidad, tomando como respuesta la integración educativa mediante escuelas “especiales” sin el logro de una verdadera inclusión, esto puede deberse a varios factores, como los prejuicios sociales y la sobreprotección de los padres, incluyendo además la escasa formación docente para dar respuesta a las necesidades específicas de aprendizaje, sin embargo se han dejado de lado otras barreras que hacen vulnerables a la población y que requieren también atención, como las socioeconómicas, las raciales (indígenas), las relacionadas al género (mujeres) entre otras. Se han experimentado más bien con centros educativos enfocados a estas poblaciones (Escuelas básicas de comunidades indígenas,

escuelas de mujeres, o escuelas integradas) cuyos modelos han sido relativamente exitosos en disminuir la brecha de los derechos, pero están fracasando en la búsqueda de una verdadera inclusión educativa.

Ahondando un poco más en la definición de la educación inclusiva, Ainscow, Booth y Dyson (2006) identifican cinco concepciones que se ha tenido a nivel internacional de la inclusión: a) la inclusión en relación con la discapacidad y las necesidades educativas especiales; b) la inclusión como respuesta a las exclusiones disciplinarias; c) la inclusión referida a todos los grupos vulnerables a la exclusión; d) la inclusión como promoción de una escuela para todos; y e) la inclusión como Educación para Todos. De estas cinco concepciones, es de subrayar que las definiciones “c” y “e” de inclusión conllevan evidentemente a un enfoque desde la perspectiva del derecho.

En relación al enfoque basado en el derecho a la educación Schaeffer, (2008) distingue tres dimensiones diferentes pero interrelacionadas:

- *El derecho a la educación.* Todos, sin alguna discriminación, deben recibir educación.
- *Los derechos en la educación.* Los derechos de los alumnos y alumnas deben ser respetados en el entorno de aprendizaje y deben estar reflejados en los currículos, los materiales y las metodologías.
- *Los derechos a través de la educación.* Se deben promover los valores democráticos y el respeto por los derechos humanos (p. 29).

Por su parte, Echeita y Ainscow (2011) señalan cuatro elementos fundamentales para definir la inclusión educativa:

- *La inclusión es un proceso.* Es decir, la inclusión vista como una búsqueda constante de mejores maneras de responder a la diversidad del alumnado. Se trata de un trabajo constante de aprender a vivir con la diferencia y a la vez de estudiar cómo se puede sacar partido a la diferencia.
- *La inclusión se refiere a la presencia, participación y éxito de todos los estudiantes.* El término presencia alude al lugar dónde son educados los niños y la asistencia a clases; la participación se refiere a la calidad de sus experiencias mientras se encuentran en la escuela; y el éxito tiene que ver con los resultados de aprendizaje en relación al currículo de cada país.

- *La inclusión precisa la identificación y la eliminación de barreras.* Implica recopilar, cotejar y evaluar la información de la gran variedad de recursos para planificar mejoras en las políticas y prácticas.
- *La inclusión involucra un particular énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginación, exclusión o fracaso escolar.* Supone asumir la responsabilidad moral de asegurarse de que aquellos grupos en situación de vulnerabilidad sean supervisados con atención, y cuando sea necesario, se adopten medidas para asegurar su presencia, su participación y su éxito dentro del sistema educativo.

Actualmente, se acepta ampliamente que la inclusión haga referencia a temas de género, origen étnico, clase, condiciones sociales, salud, derechos humanos, entre otros. La inclusión constituye la plena manifestación del ejercicio efectivo del derecho a la educación y al aprendizaje. Se trata de aprender a vivir en diversidad y de aprender a aprender de las diferencias, no sólo en un periodo determinado sino a lo largo de toda la vida en diferentes contextos. Por ende, la educación inclusiva abre el camino hacia la inclusión social (Ouane, 2008, pp. 19 – 20).

Ainscow y Miles (2009) mencionan que la educación inclusiva es un concepto en evolución, que se puede definir de distintas maneras y en el cual no existe una única perspectiva en los mismos países e incluso en las mismas escuelas. Por lo tanto, no es de extrañar que la terminología también cambie de un país a otro dependiendo de la historia que éste tenga, de la atención a la diversidad, de los recursos con que cuente, de sus avances, de las políticas al respecto, entre otros (García, Romero, Aguilar, Lomeli y Rodríguez, 2013).

Así, respecto al concepto de inclusión cabe señalar que no solo hace referencia a los alumnos con discapacidad, sino a todo el alumnado. En definitiva, la inclusión educativa es un modelo educativo para todas las personas; se trata de un aprender juntos independientemente de las condiciones personales, sociales o culturales, con particular atención a aquellos grupos que están en riesgo de ser excluidos, marginados o no logrando buenos desempeños educativos (Borregón y Giménez, 2017; UNESCO, 2005). Supone, ante todo: apertura, voluntad y competencias para entender, abordar y responder a la diversidad de situaciones y perfiles de los estudiantes. Booth y Ainscow (2002), afirman que existe una relación sistémica entre las culturas, las políticas y las prácticas de las instituciones educativas. Por lo mismo, las instituciones educativas a la hora de poner en

marcha un proceso de cambio hacia una mayor inclusión deben abordar dichas dimensiones de forma integrada, simultánea y coherente.

Es decir, la inclusión educativa entendida como un proceso que busca la presencia, participación y aprendizaje de todo el alumnado (Echeita y Ainscow, 2011); en palabras de Mel Ainscow (2001), como un proceso esencialmente social en el que todas las personas de las instituciones educativas (escuelas, colegios, universidades) aprenden a vivir con las diferencias y además a aprender de las diferencias

A propósito de los diversos *significados* que se le atribuyen en distintos contextos a la inclusión educativa, la última Conferencia Internacional de Educación celebrada en Ginebra en el año 2008 advirtió que en el término “inclusión educativa” conviven diversas concepciones (UNESCO-BIE, 2008). De hecho, los documentos presentados en la referida Conferencia revelan diferencias en el uso del vocablo según regiones: mientras en Europa, alude fundamentalmente a la educación dirigida a los inmigrantes, adultos y discapacitados, en América Latina se asocia a la educación en contextos de vulnerabilidad social. Vaillant (2009) señala cinco concepciones de inclusión que coexisten: la inclusión en relación con la discapacidad y las necesidades educativas especiales, la inclusión como respuesta a exclusiones disciplinarias, la inclusión referida a todos los grupos vulnerables a la exclusión, la inclusión como promoción de una escuela para todos y la inclusión como educación para todos.

Las miradas de los diversos autores reflejan puntos en común que tienen que ver con el acceso, participación, permanencia y logros de los estudiantes dentro del contexto educativo, refiriéndose a la inclusión como una instancia de interacción más que de presencia y caracterizándola como un proceso que debe finalmente acabar en un producto final, esto es el egreso del estudiante con las capacidades elementales definidas en los perfiles de egreso.

La mayor parte de los esfuerzos por la consecución de una educación inclusiva y por consiguiente la mayor parte de las investigaciones sobre el tema se centran, como ya se mencionó con anterioridad en la inclusión desde la mirada de discapacidad y por otro lado se centran en la educación básica y el nivel medio. Son pocos los autores que hablan sobre la educación inclusiva en la educación superior. Blanco (1999) refiere que las Instituciones de Educación Superior deben potenciar y valorar la diversidad cultural de su población estudiantil para promover su participación como sujetos de derecho, basándose en la

inclusión y su mirada basada en la heterogeneidad de la población y no en la homogeneidad.

El entender esta heterogeneidad de la que habla Rosa Blanco, implica también entender que no todas las personas aprenden de la misma forma ni son similares en sus maneras de pensar, razonar y expresar lo aprendido, por lo que deben buscarse procesos de enseñanza aprendizaje adaptados a los estudiantes, con énfasis en aquellos que presenten alguna dificultad o estén limitados por barreras socioeconómicas, culturales, raciales o físicas para responder a los requerimientos de las carreras universitarias.

La inclusión como tal, pensada en la educación superior sin embargo implica una mayor dificultad puesto que para que esta se dé es necesario que con anterioridad se haya contado con educación inclusiva en el nivel básico y secundario, materia en la cual toda la región de América Latina y el Caribe siguen presentando dificultades.

Con base en lo anterior y a la revisión bibliográfica realizada cabe señalar que el concepto de inclusión educativa da lugar a una amplia diversidad de interpretaciones, cada una de las cuales enfatiza un aspecto en particular, pero todas ellas parten de una misma premisa: una educación para todos y con todos.

En este trabajo investigativo se adopta la definición de educación inclusiva propuesta por Ainscow, Booth y Dyson (2006) y asumida en la Ley de Educación Inclusiva de Paraguay, como un proceso sistémico de mejora e innovación educativa para promover la presencia, el rendimiento y la participación de todo el alumnado en la vida escolar de los centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos alumnos o alumnas más vulnerables a la exclusión, el fracaso escolar o la marginación, detectando y eliminando, para ello, las barreras que limitan dicho proceso.

Esta definición orientó para conocer, caracterizar los procesos de inclusión implementados en la Universidad objeto de estudio y señalar donde focalizar los esfuerzos para avanzar en la tarea de la inclusión y así ofrecer una educación de calidad a todos los estudiantes.

## **1.2. Importancia de la educación inclusiva**

En principio la importancia de la educación inclusiva, radica en la eliminación de las barreras que limitan que ciertos sectores, actualmente excluidos, puedan hacer ejercicio de su ciudadanía, esto es, el goce pleno de sus derechos. Está comprobado que el acceso a

una mayor educación mejora las oportunidades del acceso a mejores empleos y tiene un impacto directo en la calidad de vida de las personas, entonces la principal justificación de la educación inclusiva radica en que en su ausencia estamos negando a personas excluidas, la posibilidad de mejorar sus oportunidades en relación al resto y a partir de ello estamos condenándolas a permanecer excluidos durante toda su vida.

Existen autores que han reflexionado sobre la importancia de la educación inclusiva, uno de ellos Vélez (2011), explica que en primer lugar es un asunto de derechos humanos que por sus características debería ser inalienable, en segundo lugar, es también una cuestión de creencias y valores, y finalmente una reivindicación del derecho de todas las personas de recibir una educación de calidad.

Al respecto, Blanco (2008) afirma que la educación inclusiva se fundamenta en principios éticos, sociales, educativos y económicos. Y sostiene que la educación inclusiva es importante por cuanto constituye un medio: para hacer efectivo el derecho a una educación de calidad sin discriminaciones y en igualdad de oportunidades; para avanzar hacia sociedades más justas y democráticas; para mejorar la calidad de la educación y el desarrollo profesional de los docentes; para aprender a vivir juntos y construir la propia identidad; y para mejorar la eficiencia y la relación costo-beneficio de los sistemas educativos.

El logro de estos objetivos implica grandes esfuerzos de toda la sociedad y principalmente de los gobiernos, puesto que deberán buscarse los mecanismos para la creación de un sistema educativo que pueda garantizar atención educativa a todas las personas de acuerdo a las necesidades específicas de las mismas, implicando la reestructuración de los entornos, el aumento del presupuesto a la educación y su aplicación efectiva en apoyos necesarios para eliminar las barreras que limitan la inclusión. Y a la vez, la concienciación de la sociedad toda para que aparte de “incluir” en el sistema educativo, pueda incluirse en la sociedad, incluyendo la formación en sus diferentes niveles, el acceso al empleo, a la salud, al ejercicio político y a todas las dimensiones humanas.

La educación inclusiva puede generar ciertas tensiones y resistencia a los cambios necesarios, tanto en materia de acceso físico como también en el proceso pedagógico como tal, esta situación se da porque pone en tela de juicio gran parte del modo de organizar y disponer la enseñanza de las escuelas tradicionales, que son las escuelas de las que

proviene la mayor parte de los líderes que deciden finalmente como se darán los procesos educativos en los países.

Sobre este punto, la UNESCO (2009) explica que, aunque las escuelas deben tener objetivos generales o comunes en cuanto a lo que es adecuado y deseable que los educandos logren en ellas, las demandas relacionadas con las distintas materias escolares se deben considerar en el contexto de las oportunidades y necesidades de cada educando

La educación inclusiva es una tendencia educativa y social que hoy, más que nunca, ha hecho conciencia de las necesidades de transformación que requerirá avanzar en condiciones culturales, políticas y de prácticas favorables a procesos de inclusión. Las facultades de educación y en general las instituciones formadoras de docentes, no pueden ser ajenas a esta situación y deben tomar medidas en la formación de docentes, concebida como uno de los factores decisivos del sistema educativo y de la sociedad. Es necesario entonces que los docentes estén formados para la atención a diversidad y para la educación inclusiva (Vélez, 2011).

En definitiva, la educación inclusiva implica el reconocimiento del derecho que todos tienen de recibir una educación de calidad. El derecho de acceder a nuevas oportunidades y al crecimiento personal y reconocimiento social por los logros conquistados. Busca el empoderamiento de los sectores excluidos, brindándoles (a través de la eliminación de barreras) la oportunidad de romper por sí mismos con los prejuicios existentes sobre su capacidad para desarrollar ciertas labores, tornándose en la búsqueda de una sociedad justa para todos.

### **1.3. Inclusión versus Integración**

Como se advierte la revisión de la literatura y de los diversos autores que investigan y escriben sobre la inclusión denota como esta palabra a lo largo del tiempo se ha relacionado directamente con el concepto de discapacidad. Esta realidad ha limitado la mirada de la mayoría de las investigaciones, haciendo un uso indistinto de los conceptos de “Inclusión educativa” con “Integración educativa”, términos que hacen referencia a temas, si bien relacionados, profundamente diferentes.

De hecho, Blanco y otros (2012) son de los autores que realizan una reflexión sobre la incorporación en la literatura de la palabra inclusión, mencionan entre otras ideas que como suele ocurrir frecuentemente cuando aparece un nuevo término enseguida empieza a

utilizarse sin cambiar realmente las concepciones y significaciones previas. Esto es lo que está sucediendo con el término de inclusión, que se está empezando a utilizar como sinónimo de integración, cuando se trata de dos conceptos y aproximaciones distintas.

Desde una mirada histórica, la integración puede entenderse como un estadio previo a la inclusión, que implicaba la simple presencia de personas con discapacidad en los centros educativos.

Kaufman (1975), define la integración en el marco educativo como la integración temporal, instructiva y social de un grupo seleccionado de niños “excepcionales”, con sus compañeros “normales”, basada en una planificación educativa y un proceso `programador evolutivo e individualmente determinado. Esta integración requería una clasificación de responsabilidades entre el personal educativo regular y especial y el personal administrativo, instructor y auxiliar.

La integración supone el concepto de deficiencia o discapacidad específicamente mientras que la inclusión supone un proceso educativo para la población en general con todas sus características.

López Melero (2011) realiza algunas reflexiones con relación a la confusión generalizada existente entre los términos “Integración” y la “inclusión” propiamente dicha, menciona:

¿De qué hablamos nosotros cuando hablamos de educación inclusiva? Hablar de educación inclusiva es hablar de las barreras que impiden que haya niños o niñas que no aprenden en sus aulas. Sin embargo, si se habla de niños y niñas que no pueden aprender se está en el discurso de la integración como he señalado anteriormente. Si no rompemos esta doble mirada difícilmente estaremos realizando prácticas inclusivas. ¡Dejemos de hablar de niños o niñas discapacitados o deficientes y hablemos de barreras que encontramos en los procesos de enseñanza y aprendizaje! (López Melero, 2011, p. 39).

Explica además que la educación inclusiva no se trata solo de colocar a alumnos con discapacidad en el aula junto con aquellos que no la tienen, ni tiene que ver con un sistema educativo inalterado por la presencia de los mismos y mucho menos tiene que ver con que los docentes deban hacer esfuerzos extraordinarios para igualar las condiciones de los estudiantes. La educación inclusiva es un proceso para aprender a vivir con las diferencias

de las personas. Es un proceso, por tanto, de humanización y supone respeto, participación y convivencia. Sin embargo, la integración hace alusión a que las personas diferentes y los colectivos minoritarios se han de adaptar a una cultura hegemónica (López Melero, 2011)

Las características de una educación inclusiva según Fierro y Tapia (2012, citados en Carrillo et al., 2018) son las siguientes: el reconocer las necesidades de las personas y su propia atención frente a estas necesidades, la valoración, evaluación y establecimiento de una atención inclusiva frente a las características de la persona (cultura, género, religión, entre otros), trato equitativo, promoción del sentido de pertenencia con la convivencia adecuada dentro de la comunidad educativa y trabajo cooperativo.

Debe entonces, dejar de confundirse inclusión e integración, debe entenderse que el hablar de inclusión implica necesariamente hablar de exclusión y que esta exclusión viene dada por diversos factores, no solo discapacidad; debe darse la búsqueda de una educación que respete y valore las diversidades, las potencie y fortalezca y a partir de eso construya junto con su entorno una sociedad donde el concepto de la inclusión esté tan asimilado que simplemente sea entendido dentro del concepto de justicia e igualdad de oportunidades, puesto que ante la inexistencia de la exclusión, no será necesario hablar de inclusión. Así también como afirma Barrio (2009), es necesario comprender y asumir que la inclusión, como proceso, es interminable, está siempre en constante construcción y continuamente se alimenta de nuevas experiencias de todo tipo.

#### **1.4. Cultura, políticas y prácticas inclusivas**

Según advierten Booth y Aisncow (2011) en el *Index for Inclusion*, la posibilidad de una mejora institucional guiada por valores inclusivos requiere examinar tres dimensiones interconectadas:

- *Creación de culturas inclusivas*, Orientadas a la creación de una comunidad segura y acogedora y colaboradora. Los valores inclusivos compartidos se desarrollan y transmiten a los nuevos profesionales, el alumnado, equipos directivos y las familias. Los principios y los valores en las culturas inclusivas guían las decisiones sobre las políticas y las prácticas en todo momento, por eso la mejora se convierte en un proceso continuo. Así que, es necesario repensar muchos de los principios y valores que guían las políticas y prácticas que se desarrollan en los centros escolares.

- *Establecimiento de políticas inclusivas.* Entendidas como la política del centro, sus normas de actuación. Por tanto, se debe propender a una gestión inclusiva de los centros en cuanto a organización de equipos de trabajo, espacios, la metodología.
- *Desarrollo de prácticas inclusivas.* Se refiere al desarrollo de actividades que reflejen culturas y políticas inclusivas. Pretende asegurar que las actividades áulicas y extraescolares impulsen la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y las experiencias de los alumnos dentro y fuera del centro escolar.

### **1.5. Barreras que impiden la educación inclusiva**

Como ya se mencionó en los apartados anteriores, para comprender la inclusión, es preciso primero comprender la exclusión y esto implica entender las barreras que determinan la posibilidad o no de participar en los diferentes espacios, y esta posibilidad o no de participación a su vez es la que determina la inclusión o exclusión de las personas.

Bauselas (2002) refiere que las principales barreras encontradas en el ámbito universitario siguen siendo las tradicionales; barreras arquitectónicas y de infraestructura, organización escolar y material académico. Sin embargo, estas barreras hacen referencia generalmente a la situación de discapacidad y por tanto a la integración y no a la inclusión propiamente dicha. En ese sentido, es interesante observar la postura tomada por Blanco y Duk (2011) quienes refieren que las desigualdades en los resultados de aprendizaje o aprovechamiento escolar tienen diversas causas, entre las más estudiadas se encuentran cuanto sigue: el contexto socioeconómico y cultural, el tipo de escuela y entorno de aprendizaje, el tiempo efectivo de aprendizaje, la asistencia a educación de la primera infancia y la calidad de los docentes. A continuación, se abordan dichos factores, aportando algunos datos locales.

- **Contexto socioeconómico y cultural.** Según el estudio del SERCE (Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo, realizado por la UNESCO en 2006 y citado por Blanco y Duk, 2011) el nivel socioeconómico y cultural de los estudiantes es la variable que más influye en el aprendizaje, ya que los estudiantes que provienen de familias con menor acceso a bienes materiales y culturales y cuyos padres participan menos en la escuela alcanzan menores logros

En Paraguay, según la Encuesta Permanente de Hogares (EPH, 2017) el 26,4% de la población paraguaya vive en situación de pobreza, esto representa unas 1.800.000

personas, de estas unas 900.000 viven en situación de pobreza extrema. A parte de ello, la interculturalidad en el país es amplia y existen diversas etnias nativas actualmente marginadas, con escasa participación en los espacios sociales, así como educativos y principalmente con un bajísimo índice de acceso a la universidad.

- **Tipo de escuela y entorno de aprendizaje.** El clima escolar, el tamaño de las clases, la disponibilidad de libros, materiales y computadora, las construcciones escolares y el acceso a servicios básicos, y el tipo de gestión de la escuela influyen en las variaciones del aprovechamiento escolar (Blanco & Duk, 2011).

- **Tiempo efectivo de aprendizaje.** Tiene que ver con la presencia real de los estudiantes en las clases. En Paraguay, según la EPH (2016) aproximadamente 5.058.887 personas tenían 5 años o más años de edad. De ellas, 2.087.981 asistían a una institución de enseñanza formal, que representa el 41% de la población.

El documento de referencia señala que la asistencia escolar es más elevada y supera el 90% entre los menores de edad (5 a 14 años) y declina significativamente a partir de los 15 años. Este comportamiento ocurre tanto en áreas urbanas como rurales.

- **Asistencia a educación de la primera infancia.** La evidencia de la investigación existente indica que los tres principales resultados de desarrollo en la primera infancia (DPI) determinan oportunidades y resultados de larga duración: desarrollo cognitivo, incluye la adquisición de lenguaje y destrezas de lectura y escritura; desarrollo socioemocional, incluye la capacidad para socializar con los demás; y bienestar físico y crecimiento, abarca estatura, peso, estado nutricional y otros indicadores físicos. Aunque aquí se enumeran por separado, los tres resultados se consideran interdependientes, especialmente en cuanto al desarrollo cognitivo y socioemocional (Vegas y Santibáñez, 2010, p. 26)

- **La calidad de los docentes.** La falta de docentes cualificados es mayor en las zonas más pobres, rurales o aisladas, aumentando así la brecha en el acceso al conocimiento entre los más y menos desfavorecidos (Blanco y Duk, 2011).

Como es sabido, la implementación de la educación inclusiva en todos los niveles educativos demanda docentes competentes, capaces de generar oportunidades educativas para todos los estudiantes al margen de sus condiciones. Sin embargo, la revisión de la literatura da cuenta de que en el contexto universitario los docentes en su mayoría carecen

de una formación apropiada para responder en forma ajustada a las necesidades de los estudiantes con discapacidad y otras diversidades o situaciones de vulnerabilidad.

### **1.6. Actitud y formación del profesorado**

La actitud y formación de los docentes debe ser uno de los puntos centrales a ser abordados para el logro de una verdadera educación inclusiva en todos los niveles educativos. Es así que, distintas investigaciones sobre las actitudes de los profesores hacia la inclusión educativa plantean que los docentes son personas claves en la implementación de la educación inclusiva y que una actitud positiva juega un rol esencial en la implementación de cambios educacionales exitosos (Boer, Pijl y Minnaert, 2011).

Pegalajar y Colmenero (2017) realizan un análisis de la actitud y la formación de los profesores hacia la inclusión obligatoria en la secundaria, en dicho estudio refieren citando a Sánchez Palomino y Lázaro (2011) que la inclusión es ante todo una cuestión que se mueve en el terreno de las concepciones básicas y de las actitudes o disposición ante la respuesta educativa que ha de darse a la diversidad, más que en el terreno de unas determinadas acciones concretas (p. 90).

Palacios (2015) en una investigación realizada por el Ministerio de Educación y Cultura de Paraguay afirma que la vasta evidencia internacional es clara en que los procesos educativos al interior de las escuelas son el ámbito de mayor peso para promover los aprendizajes después del contexto sociocultural. En este sentido, las investigaciones de los últimos 10 años indican que, una vez que los estudiantes ingresan a la escuela, ningún otro factor es tan importante como la calidad de los docentes (Bruns y Luque, 2014, p.5). Esto tiene que ver con la educación como tal y principalmente con la educación inclusiva.

La percepción de los miembros de la comunidad educativa sobre los estudiantes y sobre sí mismos, principalmente considerando la capacidad propia para generar cambios en sus prácticas pedagógicas, apoyar las modificaciones curriculares y conducir correctamente los procesos educativos en el aula son fundamentales, puesto que la esencia de la educación como tal se centra en la relación educador-educando.

Por su parte, Sevilla, Martín y Jenaro (2018) realizan un estudio sobre la actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales, en el mismo analizan factores que determinan la actitud del profesorado, hacen mención especial en la formación inicial, los conocimientos en el área de atención a las

necesidades educativas especiales y el reconocimiento de las barreras para el aprendizaje; así como los recursos y apoyos con que cuenten en su institución. Una de las conclusiones más interesantes del estudio relaciona la época de formación del docente desarrollando mayor o menor apertura a la inclusión de acuerdo al tipo y enfoque de la formación recibida.

Según Angenscheidt y Navarrete (2017) existen otros elementos que pueden considerarse relevantes como por ejemplo el liderazgo, la cultura colaborativa y las adaptaciones de infraestructura. Además de ello hay que considerar los tipos de discapacidad de los estudiantes, el uso y la cantidad de personal de apoyo disponible. Esto sin duda implica la necesidad de tener una actitud positiva hacia la diversidad del universo estudiantil.

De manera puntual, el hecho de que en muchas ocasiones los docentes no se consideren capacitados o aptos para su implementación, los lleva a proponer que los estudiantes que no se ajusten a su concepción de “estudiante regular” sean canalizados a los servicios de educación especial en procesos segregados (Vega-Godoy, 2009), de ahí que su autoconcepto pueda identificarse como un determinante de su actitud hacia la educación inclusiva.

Para ello, se requiere de una reestructuración y cambios en las organizaciones educativas y en el sistema en su conjunto, para así ofrecer una adecuada atención educativa a todo el alumnado (Raffo et al., 2009, citados en Pegalajar y Colmerero, 2017).

Para este propósito es indispensable la figura del docente, considerado como *el instrumento pedagógico por excelencia* (Jordán, 2007), respondiendo esta reflexión a la realidad de que quien hace aplicable la educación inclusiva en el contexto del aula es en última instancia el docente, entonces, aunque existiera la legislación apropiada tanto a nivel nacional como internacional, son los docentes los que harán posible una educación inclusiva en la práctica. De hecho, algunos autores como Palomares (2011) son radicales en el tema, aseverando que la herramienta más potente para el cambio es desde el profesorado y con el profesorado.

La revisión de la literatura indica cómo la mayoría de los profesores apoyan la inclusión, aunque su convencimiento disminuye cuando estos deben implicarse en el proceso (Pegalajar y Colmerero, 2017). Esto se da en ocasiones por otros factores que ayudan a formar esta actitud que pueden ir desde la falta de capacitación para entender

hasta la falta de recursos (Cuevas, 2016). Sobre el mismo punto Granada et al. (2013) consideran que los docentes deben contar con una formación de base que les proporcione las competencias necesarias para desenvolverse en contextos más inclusivos. Esto responde principalmente a que la falta de formación apropiada puede desencadenar actitudes hostiles hacia la educación inclusiva.

En tal sentido, autores como Avramidis y Kalyva (2007, citados en Pegalajar y Colmerero, 2017 ) ponen de manifiesto cómo los docentes afirman tener actitudes positivas hacia la idea de inclusión, aunque prefieren la presencia en el aula del maestro de educación especial o que el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo continúe recibiendo servicios en el aula de educación especial.

De acuerdo con los aportes de Ajzen y Fishbein (1975, citados en Angenscheidt y Navarrete, 2017), un docente con una actitud positiva hacia la inclusión tiene mayor probabilidad de implementar prácticas educativas inclusivas en su aula cuanto más inclusivas sean la cultura institucional y la política educativa de la institución en la que está inmerso (norma subjetiva).

Ajzen (1988) citado en Angenscheidt y Navarrete (2017), agregó a este modelo la importancia del control percibido de la conducta. Un docente tendrá mayor intención de cambiar sus prácticas educativas, cuanto mayor sea su percepción de que es capaz de hacerlo (control percibido de la conducta). Para ello, deberá sentirse competente en el manejo de dichas prácticas, formado en aspectos relacionados con la atención a la diversidad y apoyado en términos de organización (tiempo para planificar, coordinar con pares) por la institución.

Por su parte, Angenscheidt y Navarrete (2017) reflexionan también que, si la actitud es tan determinante del desarrollo de la educación inclusiva, es pertinente cuestionar si es posible modificar una actitud negativa y de qué manera es posible hacerlo. Conocer qué factores inciden en la actitud de los docentes parecería ser fundamental para poder actuar al respecto. Solo que estas actitudes, si bien son similares no pueden ser tomadas como universales, porque los mismos dependen de la formación, personalidad y contexto de los docentes.

El logro de los objetivos de las instituciones con relación a la inclusión de todas las personas está intrínsecamente ligadas a la actitud docente porque esta actitud influye directamente hacia la forma de trabajo y la interacción que se mantiene entre el educando y

el educador, esta situación por supuesto tiene una relación directa con los procesos pedagógicos que se llevan adelante.

Investigadores como Marchesi (2001), Moriña (2004); Méndez, Mendoza y otros (2007), concluyen que entre los factores que favorecen la inclusión en las escuelas públicas, las actitudes son un aspecto relevante que influye en el éxito de las personas con discapacidad en la educación regular.

Con base en que los docentes son los principales actores en la educación, Fernández (2012) considera que el docente debería de sentir la necesidad de trabajar la inclusión social en el aula. Es decir que se establezca un clima favorable, con la finalidad de despertar en los alumnos y personal académico, actitudes de aceptación hacia los alumnos con discapacidad y así facilitar que el alumno sea incluido y tratado en equidad de condiciones.

En este orden de ideas, Larrivee (1982) considera a los docentes como principal figura mediadora en los procesos de atención a la diversidad y variable determinante del éxito de una práctica educativa inclusiva que atienda a dicha diversidad. La actuación docente está condicionada por las expectativas, actitudes y formación que estos tienen respecto a los procesos de inclusión y de atención a la diversidad, actuando como facilitadores o barreras de dichos procesos inclusivos (Echeita, 2009; Jurado y Olmos, 2010).

Así es que, si los docentes no están predispuestos a incluir a todos, cada uno con su propia individualidad y si no asumen la responsabilidad de dar una respuesta educativa adecuada a las necesidades grupales e individuales de sus estudiantes, los esfuerzos de invertir en infraestructura, tecnología e incluso capacitación docente serán infructuosas.

Es entonces, tomando en consideración lo mencionado por la mayoría de los autores referenciados en este apartado sobre el tema, es de suma importancia realizar un trabajo paralelo para capacitar a los docentes y mejorar sus actitudes con relación a la inclusión.

### **1.7. Prácticas pedagógicas inclusivas**

La materialización de la educación inclusiva se da en el aula, aunque las políticas públicas, los discursos y posturas del estado con relación al tema y la inversión social son importantes, a lo largo de la revisión documental puede observarse que finalmente la educación inclusiva encuentra su punto central y material al momento en el que el estudiante recibe o hace ejercicio del derecho del cual ha sido excluido. Habiendo

previamente generado las condiciones necesarias para que las barreras que lo limitaban sean superadas, es momento dar un vistazo al punto central que tiene que ver con las prácticas pedagógicas.

Zaccagnini (2008) sostiene que en la interacción social entre un sujeto mediador (sujeto pedagógico) con otro (sujeto educando), es denominada como práctica pedagógica.

Otros autores refieren que las prácticas pedagógicas son lo opuesto a la teoría educativa que se compone del saber sistemático y formal sobre los procesos de aprendizaje, enseñanza y evaluación a partir de la investigación y la contrastación entre pares. La teoría es el conocimiento base de la enseñanza (Shulman, 1987). Las prácticas pedagógicas, en cambio, son lo que hacen cotidianamente los docentes con los alumnos, principalmente en las aulas (Álvarez, 2015). Para Forgiony (2017) la práctica pedagógica pone en relación a sujetos de conocimiento: el docente y los alumnos. Cada cual tiene un saber.

En suma, la práctica pedagógica es la relación concreta y tangible existente entre los educadores y sus estudiantes, en última instancia es donde se materializa el derecho a la educación de las personas y es, por tanto, el espacio real donde se formaliza el derecho a una educación universal. Estas prácticas pueden implicar a dos o más actores, porque no dejan fuera a la comunidad educativa sino deberían, idealmente tratar de hacerles parte de la misma, y generan una interacción entre las partes. Por ende, la práctica pedagógica no es unilateral ni puede ser estandarizada porque está marcada como la educación misma por las particularidades de los actores que hacen parte de ella.

De hecho, Zaccagnini (2008) reflexiona sobre los problemas que puede ocasionar tratar de implementar una práctica pedagógica única, puesto que no todos los sujetos poseen las mismas habilidades. Por ejemplo, la población con algún tipo de discapacidad (física, sensorial o cognitiva) requiere estrategias dirigidas a satisfacer las necesidades dentro y fuera de la sala de clases: modelos flexibles de enseñanza y evaluación de aprendizajes, así como rutas de atención y apoyo que promuevan la permanencia en la educación superior y su culminación satisfactoria.

Agudelo y colaboradores (2012, p. 32), señalan que la práctica pedagógica se refiere a una práctica social, situada al interior de un contexto (institucional, del sistema educativo y del sistema social) y atravesada por los ejes (poder - saber, teoría - práctica, situacionalidad histórica y vida cotidiana).

Estas prácticas son el punto central y neurálgico del proceso de enseñanza aprendizaje, puesto que a partir de ellas deben generarse las sinergias entre los actores internos y externos de la educación, incluyendo la institución con sus actores y a la sociedad toda, entendiendo a la universidad como parte de esta última y no como un ente aislado.

López Melero (2011), explica que dentro de las instituciones educativas es necesario dejar de hablar de las barreras en el aprendizaje de los escolares con algún tipo de discapacidad, en vez de eso se debe priorizar en las estrategias y prácticas que los docentes implementen en sus procesos de enseñanza; esto representa pasar de los planes y problemas a las acciones y soluciones concretas y práctica, a lo que se podría sumar la generación necesaria de espacios para el debate sobre los *problemas o dificultades* que pueda representar la atención a estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo, de modo a que los docentes puedan socializar e intercambiar experiencias positivas que puedan ser replicadas en otros contextos educativos.

Con respecto al esfuerzo docente, también es relevante mencionar que la gestión de una enseñanza inclusiva debe ser integral y cooperativa entre todos los agentes educativos. Canet (2009, citado en Carrillo et al., 2018), señala que para crear escuelas inclusivas se requiere de una respuesta educativa pertinente al alumnado en cuanto a sus necesidades, a las propuestas didácticas acorde a las características heterogéneas de sus alumnos, considerando la interacción entre comunidad educativa, el grado de coordinación y la utilización de los recursos y las prácticas educativas.

Por tanto, al momento de hablar francamente sobre las prácticas pedagógicas inclusivas debe comprenderse que estas no dependen solo de las relaciones entre los docentes y alumnos, sino que también requieren de las acciones de todos los agentes educativos implicados.

Es así que, al visualizar las prácticas pedagógicas más allá del aula, como tradicionalmente han sido entendidas, se encuentra el reto de diseñarlas desde el enfoque de inclusión, tomando en cuenta aspectos tales como: las características de los estudiantes y de su entorno, las relaciones que se han establecido entre escuela- familia-comunidad, el valor que la sociedad le asigna a la educación o el grado de participación que tienen los actores educativos en la toma de decisiones referidas al proceso educativo, entre otros (Muñoz, 2018, 97).

## 1.8. Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) es el paradigma de la educación del siglo XXI, que tiene por propósito dar y garantizar una respuesta inclusiva, equitativa y de calidad a todos los alumnos en la sala de clases, implicando esto la presencia de un docente comprometido y dispuesto a aceptar el desafío (Elizondo, 2019).

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) es una metodología que permite minimizar las barreras y garantizar la participación, el aprendizaje y el éxito de los alumnos. Aborda una de las principales barreras: los *currículum inflexibles*. (MEC, 2018). Según López Melero (2004), los profesionales comprometidos con la construcción de un centro educativo sin exclusiones han de procurar penetrar en el currículum ordinario, flexibilizarlo y acomodarlo a las diferencias personales.

Por su parte, Giné y Font (2007) definen el DUA como marco para mejorar y optimizar la enseñanza y el aprendizaje de todas las personas en base a conocimientos científicos sobre cómo aprenden los seres humanos. Se trata de un sistema de apoyo que contribuye a la eliminación de barreras físicas, sensoriales, afectivas y cognitivas para el acceso, el aprendizaje y la participación de los alumnos. Esta nueva concepción es entendida como una condición fundamental para garantizar la igualdad de oportunidades del alumnado.

El DUA tiene como base las neurociencias, disciplina que estudia el funcionamiento del cerebro. Proporciona un plan para la creación de objetivos de enseñanza, métodos, materiales y evaluación que funcione para todos. Está fundamentado en las nuevas tecnologías y los medios disponibles para la enseñanza y el aprendizaje. Y refuerza dos ideas fundamentales: la diversidad y la naturaleza de las barreras. (Resolución Ministerial N° 17.267/2018).

Las diversidades inherentes a todos los seres humanos; no es privativa de un grupo específico. Y la noción de barreras permite desplazar la mirada y comprender que la dificultad para el aprendizaje no está en la persona sino en la propuesta educativa. (Resolución Ministerial N° 17.267/2018). El DUA ayuda a estar a la altura del reto de la diversidad proponiendo materiales de enseñanza flexibles, técnicas y estrategias que den poder a los educadores para atender y reconocer estas múltiples necesidades.

El DUA se basa en tres principios fundamentales: *medios de representación* (variedad de formas de comprender los conceptos que se enseñan), *medios de acción y expresión* (

diversas maneras para que los estudiantes respondan y actúen sobre lo que están aprendiendo) y *medios de compromiso* (el currículo debe ofrecer niveles de desafío y apoyo variados que comprometan a los estudiantes con el aprendizaje y establecer conexiones significativas con otros saberes) (Resolución Ministerial N° 17.267/2018).

Así pues, como afirma Moliner (2013) el Diseño Universal de Aprendizaje se trata de un sistema de apoyo que favorece la eliminación de barreras físicas, sensoriales, afectivas y cognitivas para el acceso, el aprendizaje y la participación de los alumnos. Esta nueva concepción de la accesibilidad es entendida como una condición imprescindible para garantizar la igualdad de oportunidades en el aula.

El DUA es la forma de poner en marcha la educación inclusiva, es la manera de operacionalizar la educación para todos. La educación inclusiva constituye un derecho humano universal para garantizar la participación de toda la diversidad estudiantil en equiparación de oportunidades, cuyo currículo es flexible y amplio. Su principal objetivo es conseguir que todos los estudiantes, con independencia de sus circunstancias o condiciones de origen, tengan las mismas oportunidades para el aprendizaje. Valencia y Hernández (2017) afirman que la diversidad es la norma, no la excepción, asegurando que un currículo universalmente diseñado permite derribar la mayor barrera para el aprendizaje: el currículo inflexible.

Respecto a la aplicación del DUA en el currículum universitario, Díez (2007) define algunas características fundamentales del mismo en ese ámbito concreto: extiende el diseño universal de los espacios físicos, objetivo inicial de estos planteamientos, a los espacios pedagógicos; se trata de un nuevo enfoque de enseñanza, aprendizaje y evaluación basado en los avances sobre el aprendizaje y las nuevas tecnologías, para responder a las diferencias individuales, sociales o culturales en los estudiantes; currículum, métodos y políticas de enseñanza flexibles, de manera que apoyen las diferencias individuales o socio-culturales en el aprendizaje

### **1.9. Singularidades de la educación inclusiva en la educación superior**

Como es sabido, la utilización del concepto de inclusión en los discursos educativos y en la formulación de las políticas públicas referidas a la educación empieza a ser visible a partir de la década de los años noventa en las conferencias convocadas por la UNESCO, Tailandia (1990) y Salamanca (1994). En particular, el uso del término en la educación superior, es muy reciente. En el año 2008, en la Declaración de la Conferencia Regional de

Educación Superior en América Latina y el Caribe, en el apartado “Cobertura y Modelos Educativos e Institucionales” es donde se explicita las condiciones equitativas que deben generarse como garantía del acceso y la permanencia en la educación superior de sectores sociales desfavorecidos y excluidos, a través de políticas de equidad que generen mecanismos concretos que permitan la permanencia y el desempeño efectivo de los sujetos dentro del sistema educativo (CRES, 2008 citado en Giménez, 2018).

En cuanto a la inclusión educativa en la educación superior, Aquino y García (2012), puntualizan que la literatura no es muy abundante; no obstante, cada vez son más frecuentes los foros académicos, como encuentros, congresos y coloquios que la incluyen en el nivel superior, lo cual denota un creciente interés por el tema.

### **1.10. La diversidad en el contexto universitario**

De acuerdo con Arnaiz Sánchez (2003) la filosofía de la inclusión defiende una educación eficaz para todos, sustentada en que los centros, en tanto comunidades educativas, deben satisfacer las necesidades de todos los estudiantes, sean cuales fueren sus características personales, psicológicas o sociales (con independencia de si tienen o no discapacidad). Al respecto, Daniels y Garner, (1999); Stainback Stainback y Moravec, (1999, citados en Arnaiz Sánchez, s/f) señalan que educación inclusiva busca que la diversidad existente entre los miembros de una clase reciba una educación acorde a sus características, a la vez que incrementa las posibilidades de aprendizaje para todos.

El término diversidad es un concepto amplio que hace referencia a la diversidad cultural, y no solo se limita al funcionamiento físico, pues contiene múltiples probabilidades (Bausela, 2002). Parrilla (1999, citada en Más y Olmos, 2012, p.161) señala que la diversidad es una manera de pensar, de hacer, de actuar y, además, de comprender la realidad. No podemos entender la diversidad ajena a la totalidad, pues esta no existe si no es con relación a otros, ni tampoco entenderla como algo ajeno a la normalidad, pues lo común y normal es que todos seamos diferentes y diversos.

Para Arnaiz Sánchez (2003), la diversidad es un conjunto de características que hacen a las personas y a los colectivos diferentes en relación con factores físicos, genéticos, culturales y personales.

Según Arnaiz, y Haro de, (1997), la diversidad es una condición inherente al ser humano. Se sustenta en el respeto a las diferencias individuales y las tiene en cuenta a la

hora de aprender. Por ende, en el proceso educativo se ha de encontrar que los estudiantes pueden presentar *diversidad de ideas, experiencias y actitudes previas*, dado que cada persona ante un nuevo contenido tiene unos registros previos diferentes; *diversidad de estilos de aprendizaje*, ocasionada por las diferentes maneras de aprender, ya se refiera a los estilos de pensamiento (inducción, deducción, pensamiento crítico), a la estrategias de aprendizaje, a las relaciones de comunicación establecidas (trabajo cooperativo, individual) y a los procedimientos lingüísticos que mejor dominen; *diversidad de ritmos*, cada persona necesita un tiempo para asimilar el conocimiento; *diversidad de intereses, motivaciones y expectativas*, en cuanto a los contenidos y a los métodos; y diversidad de capacidades y de ritmos de desarrollo.

Por su parte, Marchesi y Martín (1998 citados en Arnaiz Sánchez, 2003), refieren que hablar sobre la diversidad supone considerar una serie de indicadores muy diversos, como son el origen social, familiar, cultural, de sexo, intra o interpsicológicos, y ligados a necesidades educativas especiales asociadas a algún tipo de discapacidad o sobredotación

Así, la atención de la diversidad es un aspecto intrínseco al quehacer docente, sea cual sea el nivel académico al que se haga referencia, incluso más en la universidad, donde el perfil de los nuevos estudiantes ha cambiado en estos últimos años. A este respecto, autores como Fernández Batanero, 2011; Vigo y otros, 2005 señalan que actualmente el grupo clase en las universidades se caracteriza por su heterogeneidad, producto de la diversidad que caracteriza tanto la forma de acceso a este nivel educativa como la tipología de estudiantes que acceden (edad, origen social, económico, cultural y geográfico, necesidades educativas especiales, trayectoria formativa y laboral, etc.).

Por tanto, en la educación superior para que la educación inclusiva sea efectiva es necesario desarrollar escenarios que respondan a la diversidad y en donde se valoren a todos los estudiantes, y como sugiere Arnaiz Sánchez (2003) se realice un proyecto educativo y curricular de centro para atender las diferencias individuales y se desarrollen planificaciones que lleven a la realidad del aula las intenciones y concreciones institucionales antes asumidas. Y así ofrecer una formación universitaria guiada por patrones de aceptación, comprensión y apoyo al estudiante, en términos de accesibilidad, atención a las diferencias, información y ayuda, facilitación de recursos y adaptación, donde se reconozca a cada individuo y sus circunstancias (Luque y Rodríguez, 2005).

### **1.11. Principios de la educación superior inclusiva**

Es necesario realizar algunas precisiones sobre la educación inclusiva en la educación superior, varios autores realizan algunas reflexiones sobre dicho tema, Leiva y Jiménez (2012) explican que hablar de inclusión educativa y social es hablar de formación de calidad y excelencia en las Universidades del siglo XXI. Implica una formación que también debe ser inclusiva, sustentadora de valores, principios y convicciones democráticas y solidarias.

La inclusión trata de hacer efectivo el derecho a la educación mediante la integración de todos los estudiantes, el respeto a sus diversas necesidades, capacidades y características, y la supresión de todas las formas de discriminación en el contexto del aprendizaje. La inclusión debe orientar las políticas y las prácticas educativas, a partir del hecho de que la educación es un derecho humano fundamental y constituye la base de una sociedad más justa y equitativa” (UNESCO, 2015 citado por Toscano y otros, 2017).

Cuando se plantea el diálogo abierto sobre la inclusión en la educación superior debe en primer lugar tomarse en cuenta que este es el nivel más elevado en el marco de la educación formal (Ocampos, 2012); para ello es necesario que las personas que lleguen a este nivel educativo deban haber primero accedido a la educación en los niveles inferiores. Es decir, la inclusión en la universidad está condicionada por la inclusión en los niveles educativos anteriores.

Ocampos (2012), explica que la aplicación de la educación inclusiva en la universidad precisa de forma necesaria de la aplicación de la inclusión en tres niveles diferentes:

- . *Un nivel político*, es decir, de toma de decisiones que explícitamente propongan la inclusión y promuevan acciones que la viabilicen con adjudicación de recursos para ello.
- . *Un nivel estructural*, aquello que implica la materialidad de los acontecimientos. Donde incluiríamos los conceptos de eliminación de barreras físicas y comunicacionales, al amparo de la accesibilidad universal.
- . *Un nivel procedimental*, el cual apunta a la eliminación de barreras actitudinales, que además requieren establecimientos de protocolos, posibilidades de ajustes razonables, flexibilidad y adecuación curricular.

Por ende, en un primer momento debe entenderse como lo mencionan García y Gómez (2017) que en esencia la educación es un fenómeno social en el que interactúan seres

humanos con sus características diversas, en ese sentido nace la necesidad de que las propuestas planteadas por las instituciones educativas atiendan dicha diversidad.

Luego, debe verse que la educación inclusiva no es una moda; es en esencia, una cuestión de derechos, algo profundamente relevante. Todas las personas importan y, por consiguiente, la mirada se dirige a la justicia que debe ejercerse desde las estructuras, políticas y prácticas tanto educativas, como sociales (Crue Universidades Españolas, 2017, p.73).

También, conviene que la educación inclusiva se oponga contundentemente a todo tipo de segregación, a cualquier argumento que justifique la separación del alumnado (por género, capacidad, etnia, religión, bagaje cultural), se enfrenta a los argumentos que con falsas evidencias arguyen que las diferencias se pueden tratar mejor en centros de educación especial o en aulas específicas en centros ordinarios (Crue Universidades Españolas, 2017, p.75).

En definitiva, la educación inclusiva es entendida como un proceso que busca la presencia, participación y aprendizaje de todo el alumnado (Echeita y Ainscow, 2011); en palabras de Mel Ainscow (2001), es un proceso esencialmente social en el que todas las personas de las instituciones educativas (escuelas, colegios, universidades) aprenden a vivir con las diferencias y además a aprender de las diferencias.

### **1.12. La educación superior en Paraguay**

Siendo, la educación superior un bien público es el Estado quien debe garantizar la igualdad de oportunidades para toda la población que desee cursar estudios universitarios. Sin embargo, a nivel nacional existen brechas significativas de acuerdo al nivel socioeconómico, poblaciones vulnerables y marginadas, entre otros. Rivarola (2002) señala que a pesar del significativo crecimiento que ha tenido la población universitaria, su cobertura continúa siendo pequeña con relación al promedio correspondiente a América Latina y en particular respecto a los países del MERCOSUR del cual forma parte el Paraguay; también destaca que la cobertura demográfica por género en el país es bastante homogénea, observándose mínimas diferencias a favor del género femenino.

La equidad en la educación superior se refiere a la igualdad de oportunidades de acceso y aprendizaje para estudiantes de diversos perfiles, ya sea religión, nivel socioeconómico, etnia, género, edad, estatus de inmigración y personas con discapacidades independiente de

las circunstancias sociales y económicas (Bowen y otros, 2009). Estas oportunidades están estrechamente ligadas con el acceso, la permanencia y la culminación exitosa de cada uno de los estudiantes citados más arriba (Gazzola y Didriksson, 2008 citados en García Riart, 2017).

En cuanto al marco legal que regula la educación en este nivel, se promulga la Ley 4995/13 de Educación Superior que tiene importantes incorporaciones, tal como la constitución del Consejo Nacional de Educación Superior (CONES) donde están representados todos los sectores involucrados y tiene la responsabilidad de velar por la autonomía universitaria, proponer políticas sectoriales, velar por la calidad educativa, dictaminar sobre la creación o clausura de universidades e institutos de educación superior, entre otros.

A continuación, se presenta una breve revisión de los acontecimientos históricos más importantes y reflexiones relacionadas a la evolución de la educación superior en el país:

El Paraguay fue el último país de Hispanoamérica que contó con una universidad. La misma fue fundada durante el gobierno del general Patricio Escobar, en 1889, a propuesta del senador José Segundo Decoud.

Hasta 1960, la Universidad Nacional de Asunción (UNA) fue la única institución de educación superior que funcionó en Paraguay. El 22 de marzo de 1960, por decreto del Poder Ejecutivo, se creó la Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción. Durante la transición a la democracia, se dio un proceso de creación masiva de instituciones universitarias, la mayoría de ellas del sector privado (Gonzalez, 2012). Según la ANEAES, actualmente 54 universidades del sector oficial y privado cuentan con marco legal de aprobación para su funcionamiento (8 nacionales y 46 privadas).

Al respecto Rivarola (2003) reflexiona:

“La acelerada expansión de la educación superior privada constituye un fenómeno que ha contribuido a modificar significativamente el panorama de la educación superior. En menos de una década, se crearon dieciocho nuevas universidades, cuyas matrículas representan en la actualidad cerca de las dos terceras partes del total de estudiantes universitarios.

Aparentemente, el crecimiento de la matrícula universitaria fue un avance importante en términos de reflejar condiciones de ingreso más accesibles y, por consiguiente, de mayor equidad educativa. Sin embargo, la agudización de la crisis económica que padece el país desde hace varios años, la endeble base financiera de las instituciones privadas y el

predominio de cierta tendencia facilista por parte de los estudiantes, están erosionando los niveles de calidad con que se iniciaron, que de por sí ya eran ostensiblemente insuficientes comparados con el desarrollo universitario actual en América Latina” (p. 154)

Y por su parte González (2012), refiere que ante la creciente demanda de la sociedad por contar con espacios de formación superior que ofrezcan calidad, el estado debe asumir imperativa e indelegablemente su rol de ente regulador y garante de la educación como bien público. En tal sentido, es necesario que el estado desarrolle una política pública coherente en educación en general y en materia de educación superior en particular.

Datos de la Dirección General de Estadísticas y Censos (2018), muestran que en Paraguay cerca de 702.997 personas tienen 15 a 19 años y alrededor de 240.546 no asisten a ninguna institución de enseñanza formal. La causa principal de inasistencia es la económica, declarada por el 54,4% de los varones y 43,35% de las mujeres. Y según cifras del Ministerio de Educación y Ciencias (2018), 59 de cada 100 estudiantes no terminan la secundaria, por lo que directamente quedarían vetados de estudios universitarios y del ambiente laboral.

### **1.13. La educación inclusiva en la educación superior en el contexto nacional**

En Paraguay, el derecho a la educación está contemplado en el artículo 73 de la Constitución Nacional. En donde entre otros, se menciona el respeto a los derechos humanos y a la igualdad como fines; los cuales pueden entenderse como el fundamento a la eliminación de toda forma de discriminación. No obstante, es de señalar que en la ley fundamental del país la educación inclusiva no se encuentra expresa y taxativamente establecida.

En cuanto a la educación superior, la normativa legal que regula este nivel educativo en el país la define como un bien público y establece que como tal es responsabilidad del Estado, en cuanto su organización, administración, dirección y gestión del sistema educativo nacional. El Estado reconoce y garantiza el derecho a la educación superior como un derecho humano fundamental para todos aquellos que quieran y estén en condiciones legales y académicas para cursarla. (Ley N° 4995/13 de Educación Superior, Art. 4).

Según la ley de referencia, la educación superior tiene por objeto la formación personal, académica y profesional de los estudiantes, así como la producción de conocimientos, el

desarrollo del saber y del pensamiento en las diversas disciplinas y la extensión de la cultura y los servicios a la sociedad (Art. 2).

Respecto a la responsabilidad atribuida al Estado, Giménez (2018) subraya que en el marco legal de la educación superior no se explicita lo referido al financiamiento, dato no menor para el abordaje de la inclusión en este nivel educativo. También, destaca que, si bien dicha ley expresa que la educación superior es un bien público y un derecho humano, no declara la gratuidad, por lo cual, generalmente los que acceden a universidades son individuos de clase media alta.

A finales de 2013, el Congreso Nacional sanciona la Ley N° 5136 de Educación Inclusiva; normativa que sustenta la necesidad de ampliar el marco de calidad educativa a través de la creación de modelos educativos inclusivos. Es de aplicación obligatoria y general para las instituciones educativas públicas, privadas y privadas subvencionadas por el Estado de todos los niveles y modalidades del sistema educativo nacional.

La Ley N° 5136/13 define conceptos esenciales como ser: alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, discapacidad, trastornos específicos de aprendizaje, altas capacidades intelectuales, incorporación tardía al sistema educativo, alumno con condiciones personales o de historia escolar, ajustes razonables, barreras para el aprendizaje y la participación, discriminación, equidad educativa, entre otros. También, define la inclusión como la identificación y minimización de las barreras para el aprendizaje y la participación, y maximización de los recursos para el apoyo de ambos procesos (Art. 3). Claramente, la normativa busca evitar que aquellos alumnos que presenten necesidades específicas sean discriminados dentro del sistema educativo nacional.

Un año después, vía Decreto N° 2837/14 se reglamenta la Ley N° 5136/13 de Educación Inclusiva, con miras a establecer importantes compromisos, elementos y condiciones para garantizar el cumplimiento efectivo de la referida Ley. Un punto fundamental es el compromiso y responsabilidad del Ministerio de Educación y Ciencias en cuanto a la educación inclusiva y de calidad para alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo.

En particular con relación a la educación superior, el Decreto Reglamentario de la Ley N° 5136/13 de Educación Inclusiva en su Artículo 2 establece que: esta reglamentación tiene como fin establecer acciones y mecanismos tendientes a la creación e

implementación de un modelo educativo inclusivo dentro del Sistema Regular, en los niveles de Educación Inicial, Escolar Básica, Media, Técnica, Permanente y Educación Superior, que garantice la accesibilidad, permanencia, aprendizaje, participación, promoción y conclusión oportuna de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo. Se responsabiliza al Nivel Universitario, la adecuación de la Educación Inclusiva de acuerdo a su competencia.

En el 2015, a los efectos de lograr un mejor cumplimiento de la Ley de Educación Inclusiva y su Decreto Reglamentario, el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) reglamenta, resolución mediante, el Régimen de Faltas y Sanciones por Incumplimiento de la Ley N° 5136/13 de Educación Inclusiva. Esta disposición (Resolución Ministerial N° 01/15) es aplicable a las Instituciones Educativas de Gestión Oficial, Privada y Privada Subvencionada, dependientes del MEC.

En mayo de 2018, el Ministerio de Educación y Ciencias (MEC) viendo la necesidad de promover el proceso de cambio en el Sistema Educativo Nacional para generar el proceso de transformación hacia un modelo educativo inclusivo, aprueba por Resolución N° 17.267 /18 Los lineamientos para un Sistema Educativo Inclusivo en el Paraguay. Este documento condensa conceptos, normativas, procedimientos y estrategias para la implementación efectiva de la Ley N° 5136/13 de Educación Inclusiva, y aborda tres ejes fundamentales: cultura, política y prácticas inclusivas, que constituyen las bases de la realidad social de toda la comunidad educativa.

Los lineamientos para un Sistema Educativo Inclusivo rompen con el mito de que la inclusión es solo garantizar la participación y aprendizaje de las personas con discapacidad y reafirma que la inclusión supone transformar el sistema educativo, eliminando barreras y brindando los apoyos necesarios para facilitar el acceso y el aprendizaje de todas las personas sin discriminación (MEC, 2018).

También, es de señalar que en julio de 2018 la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (ANEAES) creada por Ley N° 2072/03, responsable de evaluar la calidad académica de las instituciones de educación superior, incorpora en los criterios e indicadores de evaluación varios ítems relativos a la observancia de las exigencias establecidas sobre la educación inclusiva. Algunos de estos indicadores son:

- . Las normativas y reglamentaciones que rigen la carrera están aprobadas y tienen en cuenta el enfoque de la educación inclusiva
- . Las estrategias metodológicas utilizadas por los docentes responden a enfoques pedagógicos inclusivos.
- . Existen evidencias de la capacitación de los docentes en temas relacionados a la inclusión y discapacidad
- . Las actividades de orientación académica previstas son inclusivas y responden a las necesidades de los estudiantes.
- . La carrera prevé mecanismos de adecuaciones curriculares y ajustes razonables en concordancia con las necesidades de las personas con discapacidad (ANEAES, 2018 citado en Ayala y O'Higgins, 2019).

## **2. MARCO METODOLÓGICO**

### **2.1. Diseño de investigación**

La investigación se sustentó en el diseño no experimental, transversal, descriptivo (Sierra Bravo, 2008). Se considera no experimental debido a que se observó el objeto de investigación tal como es en la realidad, sin intervenir en él ni manipularlo. Y transeccional o transversal descriptivo porque se estudió descriptivamente procesos de educación inclusiva en el ámbito universitario en un momento dado.

La investigación no experimental es la búsqueda empírica y sistemática en el que el científico no posee control directo de las variables independientes debido a que sus manifestaciones ya han ocurrido o que son inherentemente no manipulables (Kerlinger y Lee, 2001, p. 504).

### **2.2. Enfoque**

El estudio se desarrolló a través de la combinación de metodologías cualitativa y cuantitativa, dado que el complemento de ambas constituyó el proceso más adecuado para la investigación realizada.

Así, la presente investigación implicó un proceso de recolección, procesamiento y análisis de datos cuantitativos y cualitativos para responder al planteamiento de la investigación. Según Johnson y Onwuegbuzie (2004), la metodología mixta de investigación se define como una clase de investigación en la cual los investigadores combinan técnicas, métodos, aproximaciones, conceptos o lenguaje cuantitativo y cualitativo dentro de una misma investigación. Los autores de referencia afirman que la utilización de una metodología mixta dentro de un mismo estudio puede resultar altamente favorable para avanzar en una mejor comprensión de los conceptos y los problemas que se investigan en las ciencias sociales.

### **2.3. Tipo de investigación**

El tipo de investigación fue descriptivo, dado que apuntó a especificar las características de los procesos de inclusión educativa implementados en el contexto universitario.

La investigación descriptiva consiste en la recopilación de datos que describen los acontecimientos y luego organiza, tabula, representa y describe la recopilación de datos (Glass & Hopkins, 1984). Según Campoy Aranda (2016), los métodos descriptivos tienen por objetivo la descripción de forma precisa y cuidadosa de los fenómenos, hechos y situaciones analizadas sin intervenir sobre ellos, de tal forma que describen tendencias de un grupo o población (p.144).

#### **2.4. Delimitación espacial y temporal**

La investigación se llevó a cabo en la Universidad Nacional de Villarrica del Espíritu Santo (UNVES)<sup>2</sup>. Dos de las facultades estudiadas funcionan en el campus de la universidad ubicada en la entrada de la ciudad de Villarrica, y tercera facultad objeto de estudio funciona en un edificio privado de la misma ciudad.

La aplicación de los instrumentos de recogida de datos se realizó entre los meses de agosto a noviembre del año 2019.

#### **2.5. Población**

La población estuvo constituida por aproximadamente 1100 docentes y 5000 estudiantes de las distintas facultades con sede en la ciudad de Villarrica de la Universidad Nacional de Villarrica del Espíritu Santo.

Se entiende por población al conjunto de elementos, sujetos, objetos, entidades abstractas, etcétera, finito o infinito, definido por una o más características de las que participan todos los elementos que lo componen (Campoy Aranda, 2016, p. 73).

#### **2.6. Muestra**

La muestra fue de tipo no probabilístico intencional, y estuvo conformada por 80 docentes y 176 estudiantes de las tres facultades de la Universidad en estudio: Facultad de Ciencias Agrarias, Facultad de Ciencias Económicas y Facultad de Filosofía y Ciencias Humanas.

---

<sup>2</sup> Se encuentra situada en el IV departamento de Guairá, en la ciudad de Villarrica, fue creada por Ley 3208/2007 e inició sus actividades en enero del 2008. Tiene facultades en los departamentos de Guairá, Caazapá y Paraguarí.

Según Campoy Aranda (2016), la muestra es una parte representativa de la población que permite generalizar los resultados de una investigación (p.73). En este estudio se utilizó una muestra no probabilística, con muestreo intencional, en el que los sujetos se seleccionan en relación a los criterios del investigador (p. 77).

### 2.6.1. Criterios de inclusión

Las **tres facultades** han sido seleccionadas conforme a los siguientes criterios: similitudes en cuanto a antigüedad, cantidad de carreras, docentes y estudiantes, y la posibilidad de acceso para la obtención de los datos.

Los **docentes y estudiantes** que conformaron la muestra fueron seleccionados de acuerdo a la accesibilidad, disposición y los siguientes criterios de elección:

- **Docentes:** nombrados del primer y segundo semestre, con antigüedad en el cargo de 3 y más años.
- **Estudiantes:** matriculados en carreras de grado, con diversos perfiles (estudiantes que trabajan, personas con discapacidad, en situación de pobreza, de zonas rurales u otras localidades, grupos étnicos, manejo de idiomas oficiales, mujeres, adultos y otros).

### 2.7. Técnicas e Instrumentos

Para la recogida de datos se utilizaron técnicas cuantitativas (encuesta por medio de cuestionario de percepción en escala Tipo Likert para docentes y estudiantes) y técnicas cualitativas (grupos focales y análisis documental), y se recurrió a la triangulación de fuentes (Creswell y Plano, 2007).

Según Campoy (2016), los estudios de encuesta se caracterizan porque permiten recoger información mediante la formulación de preguntas por medio de un cuestionario a través de distintos medios y pretenden hacer estimaciones de las conclusiones a la población de referencia a partir de los resultados obtenidos de una muestra (p. 147).

El análisis documental es una técnica cualitativa de naturaleza semiótica y hermenéutica, que tiene por objetivo la recopilación de información (Campoy, 2015) y el acceso a la misma, de tal forma que se obtenga el máximo de información (aspecto cuantitativo), con el máximo de pertinencia (aspecto cualitativo), representando el contenido de un documento bajo una forma diferente de la suya original a fin de facilitar su consulta o localización (Campoy, 2016, p. 380).

El mismo autor, define el grupo focal como un grupo de individuos de características comunes que interactúa con un objetivo en común, que reunidos y mediante la actuación de un moderador utiliza las aportaciones del grupo para obtener información sobre un tema específico o focalizado (Campoy, 2016, p. 370). Y advierte que el propósito principal de esta técnica es hacer que surjan actitudes, sentimientos, creencias, experiencias y reacciones en los participantes (p. 369).

### **Cuadro 1**

#### *Técnicas e instrumentos utilizados*

| <b>Técnicas</b>       | <b>Instrumentos</b>                                | <b>Unidad de Estudio</b>     |
|-----------------------|--|------------------------------|
| - Encuesta            | - Cuestionario de percepción en escala Tipo Likert | - Docentes<br>- Estudiantes  |
| - Grupos focales      | - Guía de preguntas                                | - Estudiantes                |
| - Análisis documental | - Guía de observación                              | - Documentos institucionales |

Los instrumentos para la recogida de datos fueron diseñados de modo a lograr un análisis minucioso de la variable y dimensiones del estudio, para luego contrastar íntegramente a los elementos abordados en las diferentes teorías expuestas.

Los cuestionarios para docentes y estudiantes fueron diseñados a partir de otros cuestionarios elaborados por: Booth y Ainscow (2002); León- Guerrero y Arjona (2011); De la Herrán- Gascón, Paredes y Monsalve (2015); Marchesi, Durán, Giné y Hernández (2009), y con base a las sugerencias aportadas en la prueba piloto aplicada a 20 docentes universitarios y 20 estudiantes de carreras de grado se modificó la redacción de algunos ítems de ambos cuestionarios.

El cuestionario para docentes tiene un total de 50 ítems y el cuestionario para estudiantes un total de 40 ítems. Ambos cuestionarios contemplan un apartado de datos de tipo sociodemográfico de los encuestados y de preguntas estructuradas, así como ítems de escala tipo Likert con las siguientes alternativas de respuesta: 1 (Totalmente en desacuerdo), 2 (En desacuerdo), 3 (Indiferente), 4 (De acuerdo) y 5 (Totalmente de acuerdo). Por consiguiente, se trata de una escala de 1 a 5 (Ver Anexos 1 y 2).

De igual forma, teniendo en cuenta los objetivos de la investigación y la revisión bibliográfica realizada se elaboró la guía de preguntas para los grupos focales y la guía de observación de documentos institucionales. (Ver Anexos 3 y 4).

### **2.7.1. Validez y confiabilidad de los instrumentos**

Martín Arribas (2004), define la validez como el grado en que un instrumento de medida mide aquello que realmente pretende medir o sirve para el propósito para el que ha sido construido; y puede referirse al contenido o al constructo. La validez de contenido determina hasta dónde los ítems que conforman la escala son representativos en lo que se desea medir respecto de la población objeto de estudio. Para ello, según el autor de referencia, se considera la valoración de investigadores y expertos en el tema sobre el instrumento a utilizar.

En la presente investigación, para la validación de los instrumentos de recogida de datos (Cuestionarios) se evaluó: validez de contenido por juicio de expertos, y confiabilidad por medio del Alpha de Cronbach.

En concreto, la validez de contenido de los instrumentos se basó en la revisión bibliográfica y la validación de expertos o especialistas (Campoy Aranda, 2016, p. 169). En cuanto al número de expertos a utilizar en una investigación Gordon (1994, citado en Campoy Aranda, 2016), habla que debe estar entre 5 y 15 (p. 172). Así, los instrumentos fueron sometidos a la valoración de expertos: un total de 5 doctores especialistas en la temática: 3 extranjeros (chileno, mejicana y español) y 2 paraguayos, y sus aportaciones posibilitaron la realización de cambios en la redacción de varios ítems de ambos cuestionarios. Como producto del juicio de expertos, el cuestionario para docentes quedó compuesto por un total de 50 ítems y el cuestionario para estudiantes por 40 ítems.

Después de realizar las modificaciones a los cuestionarios, según las sugerencias de los expertos, se realizó una prueba piloto con 53 docentes y 176 estudiantes, y se comprobó la consistencia interna de los instrumentos a través del análisis del Alpha de Cronbach (que requiere una sola administración del instrumento de medición y produce valores entre 0 y 1).

La confiabilidad de un instrumento de medición se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo sujeto u objeto, produce iguales resultados (Hernández, Fernández y Baptista, 2004, p.243).

La fiabilidad constituye la principal característica de los instrumentos de medida y se refiere a la estabilidad, a la reproductividad, a la precisión de las medidas obtenidas con el mismo al grado de consistencia de los valores medidos. La fiabilidad hace referencia a la capacidad del instrumento de medición de obtener los mismos resultados en distintas pruebas. Depende de la técnica de investigación y del modo de aplicación del instrumento de medición (Campoy Aranda, 2016, p. 98).

De acuerdo a la escala sugerida por Ruiz (1998), la fiabilidad del instrumentos es mayor cuando el coeficiente se acerca a 1 y, por el contrario, la fiabilidad es muy baja, a medida que el coeficiente se acerca a 0. Según Campoy Aranda (2016), un coeficiente de fiabilidad ubicado entre 0,75 y 0,85 es alto mientras que 0,85 a 1 es un coeficiente de fiabilidad muy alto ( p. 106).

A continuación, se muestran los resultados de este análisis (no se incluyen las variables sociodemográficas, ni las 6 primeras preguntas):

### 1- Confiabilidad del Cuestionario para Docentes

| <b>Resumen de procesamiento de casos</b> |                       |    |       |
|--|-----------------------|----|-------|
|  |                       | N  | %     |
| Casos                                    | Válido                | 46 | 86,8  |
|  | Excluido <sup>a</sup> | 7  | 13,2  |
|  | Total                 | 53 | 100,0 |

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento

| Estadísticos de fiabilidad |                |
|----------------------------|----------------|
| Alfa de Cronbach           | N de elementos |
| ,909                       | 46             |

El Alpha de Cronbach obtenido es ,909, con lo cual la medida del coeficiente de fiabilidad del cuestionario está dentro del rango correspondiente a “Muy alta”, lo que significa que el instrumento puede ser utilizado como técnica confiable de recolección de datos.

## 2- Confiabilidad del Cuestionario para Estudiantes

| Resumen de procesamiento de casos |                       |     |       |
|-----------------------------------|-----------------------|-----|-------|
|                                   |                       | N   | %     |
| Casos                             | Válido                | 167 | 94,9  |
|                                   | Excluido <sup>a</sup> | 9   | 5,1   |
|                                   | Total                 | 176 | 100,0 |

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

| Estadísticos de fiabilidad |                |
|----------------------------|----------------|
| Alfa de Cronbach           | N de elementos |
| ,855                       | 48             |

En el cuestionario para estudiantes el valor de Alfa obtenido (0,855) corresponde a muy alto, lo que demuestra su alta fiabilidad.

De igual forma, los otros instrumentos de recolección de datos (Guía de preguntas para grupos focales y Guía de observación de observación documental) fueron puestos a consideración de 5 docentes universitarios, quienes actuaron como expertos para corroborar la pertinencia de las cuestiones y aspectos planteados. A tal efecto se estableció un debate en el cual se mejoró la redacción, el sentido y conveniencia de cada pregunta y aspecto a ser observado.

## 2.8. Operacionalización de la variable

### 2.8.1 Variable: Inclusión educativa

Es un proceso sistémico de mejora e innovación educativa para promover la presencia, el rendimiento y la participación de todo el alumnado en la vida escolar de los centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos alumnos o alumnas más vulnerables a la exclusión, el fracaso escolar o la marginación, detectando y eliminando, para ello, las barreras que limitan dicho proceso (Ainscow, Booth y Dyson, 2006 y Ley N° 5136 de Educación Inclusiva).

### 2.8.2 Operacionalización de la variable

#### Cuadro 2

*Descripción de las dimensiones de análisis y sus elementos operacionales*

| Dimensiones de análisis y sus elementos operacionales |  | Docentes             | Estudiantes          | Estudiantes       |           |           | Análisis documental |
|---|--|----------------------|----------------------|-------------------|-----------|-----------|---------------------|
|   |  | Encuesta             |                      | Grupo Focal       |           |           | Guía de observ.     |
|   |  | Cuestionario         |                      | Guía de Preguntas |           |           |                     |
|   |  | 80                   | 176                  | 1<br>(12)         | 1<br>(10) | 1<br>(12) |                     |
| <b>Dimensión 1:</b>                                   | <b>Informaciones y actitudes respecto a la inclusión educativa en la Universidad</b>                             |                      |                      |                   |           |           |                     |
| <b>Sub dimensiones</b>                                | <b>Indicadores</b>   | <b>N° de Ítem</b>    |                      | <b>N° de Ítem</b> |           |           | <b>N° de Ítem</b>   |
| Informaciones   | Concepto de inclusión  | 1                    | 1                    |                   |           |           |                     |
|   | Manejo de información sobre acciones, actividades y otras iniciativas relacionadas a inclusión en la universidad | 35                   | 29                   |                   |           |           |                     |
|   | Existencia de condiciones para puesta en práctica de la inclusión educativa                                      | 7                    | 7- 33                |                   |           |           |                     |
| Actitudes   | Importancia atribuida a la inclusión   | 2                    | 2                    |                   |           |           |                     |
|   | Actitudes, expectativas y posturas asumidas con relación a la inclusión  | 6- 15-27- 33-46      | 6- 14- 22- 36-       |                   |           |           |                     |
|   | Opinión acerca de las prácticas inclusivas en el aula  | 3- 32                | 3- 15- 26- 27        |                   |           |           |                     |
| <b>Dimensión 2:</b>                                   | <b>Acciones, apoyos y recursos para la inclusión educativa en la Universidad</b>                                 |                      |                      |                   |           |           |                     |
| Acciones  | Políticas de Inclusión   | 5-8                  | 5-8-                 |                   |           |           |                     |
|   | Acción institucional   | 5- 17- 37-38- 44- 49 | 5- 16- 17-31- 32- 39 |                   |           |           |                     |
|   | Disponibilidad de sistemas de identificación y seguimiento   | 39-40                |                      |                   |           |           |                     |
| Apoyos  | Apoyos para la inclusión   | 5- 23                | 5- 21                |                   |           |           |                     |
|   | Programas  | 13                   | 13                   |                   |           |           |                     |
| Recursos  | Disponibilidad de recursos humanos, materiales y financieros   | 5- 22- 34-36         | 12 - 20- 28- 30      |                   |           |           |                     |

| <b>Dimensión 3: Prácticas pedagógicas de inclusión educativa realizadas por docentes</b>                       |  |                 |              |      |                           |
|--|--|-----------------|--------------|------|---------------------------|
|  | Actuaciones en el aula   | 6-48-50         | 6-38-40      |      |                           |
|  | Uso de idiomas oficiales en la práctica docente  | 9               | 9            |      |                           |
|  | Realización de adaptaciones curricular e instructivas  | 28 - 47         | 23- 37       |      |                           |
|  | Uso de estrategias de enseñanza y aprendizaje adaptadas a las particularidades de los estudiantes y su entorno | 4- 6- 11-30- 45 | 4- 6- 11- 25 |      |                           |
|  | Uso de estrategias evaluativas adaptadas a las individualidades de los estudiantes                             | 10- 18          | 10- 18 - 19  |      |                           |
|  | Utilización de estrategias de organización y manejo de aula  | 29- 42- 43      | 24- 34- 35   |      |                           |
| <b>Dimensión 4: Implicaciones y tensiones presentes en la práctica de los docentes respecto a la inclusión</b> |  |                 |              |      |                           |
| Implicaciones  | Formación /capacitación docente  | 12 - 33         |              |      |                           |
|  | Sistema de trabajo de los docentes   | 24 - 41         |              |      |                           |
| Tensiones  | Exigencia / imposición   | 25- 26          |              |      |                           |
|  | Resistencia al cambio  | 6- 14- 31       |              |      |                           |
| <b>Dimensión 5. Logros y dificultades en la implementación de la inclusión en la Universidad</b>               |  |                 |              |      |                           |
|  | Visión, Misión, Valores y Políticas institucionales  |                 |              |      | 1 - 2                     |
|  | Cultura inclusivas   |                 |              | 3    |                           |
|  | Prácticas inclusivas   |                 |              | 5    | 6 - 7 - 8 - 9 - 10 - 11 - |
|  | Acciones, servicios, apoyos y recursos para la inclusión   |                 |              | 4 -6 | 3 - 4 - 5                 |
|  | Formación/Capacitación del profesorado   |                 |              | 2    |                           |
|  | Presencia, participación y logros académicos de los estudiantes  | 16 -19-         |              | 1    | 12                        |
|  | Satisfacción y responsabilidad por los resultados académicos   | 20-21           |              | 1.4  |                           |
|  | Prospectiva  |                 |              | 7    |                           |

## 2.9. Procedimiento adoptado para la recolección de datos

Para la aplicación de los instrumentos de recogida de datos primeramente se solicitó permiso en cada una de las facultades explicando el objeto de la investigación y cuestiones el anonimato de los datos y la confidencialidad.

La aplicación del cuestionario a los estudiantes se llevó a cabo en las salas de clase, en un tiempo acordado con los docentes y coordinadores académicos de cada facultad a fin de no obstaculizar el desarrollo de las clases. El llenado del cuestionario por parte de los docentes se realizó en la sala de profesores o secretaria de cada facultad, y también se hizo en forma personalizada entregando el cuestionario a los docentes en los lugares indicados por los mismos.

Los grupos focales fueron desarrollados en las salas de clase de cada facultad objeto de estudio, en horarios que permitieran la participación de los estudiantes. Con el consentimiento de los participantes, como técnica de registro, se utilizó una grabadora de audio portátil que facilitó la posterior transcripción de las conversaciones tenidas.

Y para la realización del análisis de los documentos instituciones, los funcionarios de las tres facultades han facilitado toda la documentación solicitada en forma impresa y algunos de ellos en soporte magnético. También, se accedió a documentos institucionales a través de las páginas web de las facultades.

### **2.10. Procesamiento de los datos**

Una vez obtenidos los datos cuantitativos, se volcó la información en hojas de cálculo para realizar los análisis estadísticos a través del programa estadístico SPSS 22.

Se utilizaron distribuciones de frecuencias para las respuestas y escalas del cuestionario, posteriormente con los resultados se elaboraron tablas y figuras para facilitar su análisis e interpretación. Para el tratamiento y análisis de datos de corte cualitativo se recurrió al análisis de contenido.

### 3. RESULTADOS

En este apartado se presentan primeramente los datos sociodemográficos de los docentes y estudiantes encuestados y luego los resultados obtenidos con los instrumentos utilizados.

#### 3.1. DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS DE LOS ENCUESTADOS

##### 3.1.1. Docentes

**Tabla 1**

*Caracterización docente objeto de la muestra*

|  |                     | Frecuencia | Porcentaje |
|--|---------------------|------------|------------|
| <b>Sexo</b>                                      | Masculino           | 43         | 54%        |
|  | Femenino            | 37         | 46%        |
| <b>Rango de edad</b>                             | 30 años o menos     | 4          | 5%         |
|  | 31 a 40 años        | 21         | 26%        |
|  | 41 a 50 años        | 36         | 45%        |
|  | Más de 50 años      | 19         | 24%        |
| <b>Facultad donde enseña</b>                     | Ciencias Agrarias   | 26         | 33%        |
|  | Ciencias Económicas | 23         | 29%        |
|  | Filosofía           | 31         | 38%        |
| <b>Años de experiencia docente universitaria</b> | Entre 3 - 5 años    | 10         | 13%        |
|  | Entre 6 - 10 años   | 33         | 41%        |
|  | Entre 11 - 20 años  | 26         | 33%        |
|  | Más de 21 años      | 11         | 14%        |
| <b>Curso que enseña</b>                          | 1°                  | 15         | 19%        |
|  | 2°                  | 17         | 21%        |
|  | 3°                  | 18         | 23%        |
|  | 4°                  | 13         | 16%        |
|  | 5°                  | 11         | 14%        |

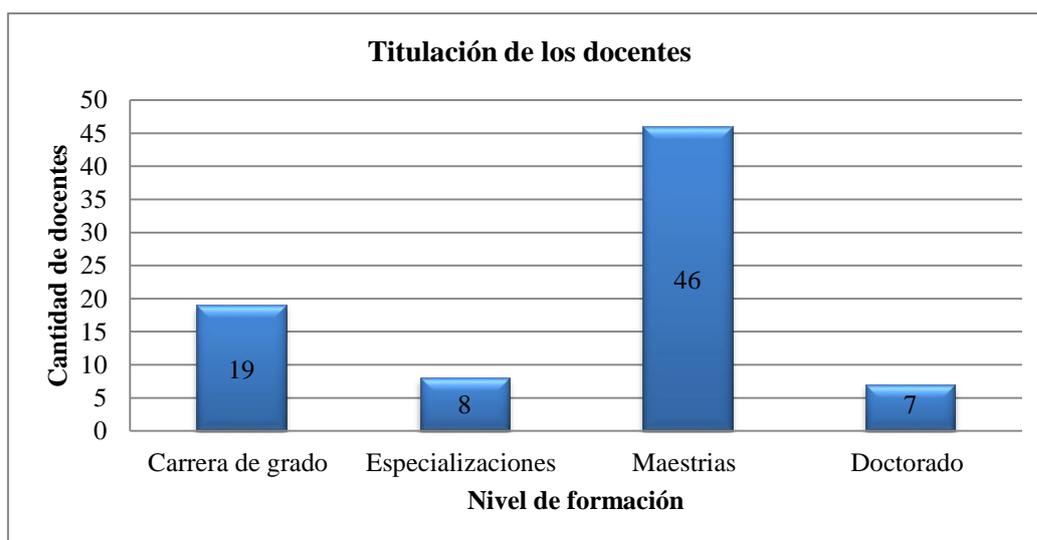
Entre los docentes que formaron parte del estudio se contó con una participación similar de hombres y mujeres. Con relación a la edad, se encuestó a docentes desde menos de 30

años hasta mayores de 50, mayoritariamente se encontraban entre los 41 a 50 años, por ser esta una edad frecuente para la docencia universitaria. En consonancia con lo anterior gran parte de los docentes cuenta con una antigüedad de 6 a 10 años, otros tienen entre 11 y 20 años de experiencia y solo un 13% de la muestra tiene menos de 5 años en la docencia universitaria.

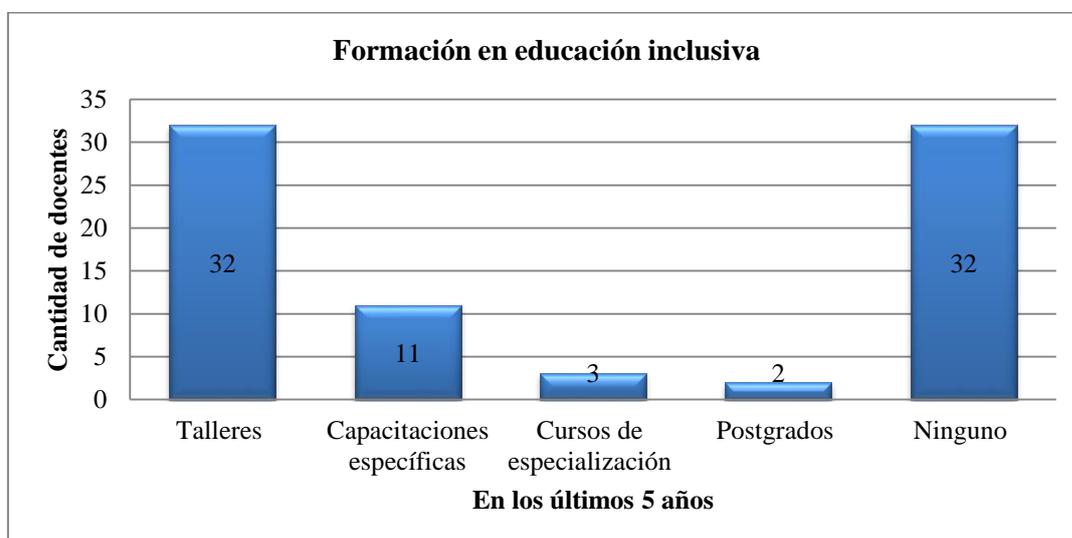
La distribución por facultades fue de un 33% docentes de Ciencias Agrarias, 29% docentes de Ciencias Económicas y un 38% de Filosofía y Ciencias Humanas; conformando así un grupo bastante homogéneo con similar cantidad de participantes por cada unidad académica. En cuanto al curso en el cual imparten clases, como se observa la muestra consideró docentes de todos los cursos de manera relativamente homogénea.

### Figura 1

*Nivel de formación de los docentes*



Al analizar los datos de la muestra, puede observarse que un poco más de la mitad de los docentes cuentan con títulos de maestría, mientras que una cuarta parte de los mismos cuenta con carreras de grado como máximo título, y en menor medida cuentan con especializaciones o doctorados.

**Figura 2***Formación específica en educación inclusiva en los cinco años*

Se puede apreciar que casi la mitad de los docentes no cuenta con una formación específica en educación inclusiva, reportado durante los últimos cinco años, y que la forma en que estos se capacitan en educación inclusiva es principalmente a través de talleres y capacitaciones específicas; ambas de carácter temporal y no implican una formación continua.

Los docentes con formación y capacitación específica en educación inclusiva señalan en su mayoría que lo han realizado en otra institución (80 %) y los demás en la universidad donde se realiza la investigación.

### 3.1.2. Datos sociodemográficos de los estudiantes

**Tabla 2**

*Caracterización de estudiantes encuestados*

|                             |                    | <b>Frecuencia</b> | <b>Porcentaje</b> |
|-----------------------------|--------------------|-------------------|-------------------|
| <b>Sexo</b>                 | Masculino          | 65                | 37%               |
|                             | Femenino           | 111               | 63%               |
| <b>Rango de edad</b>        | 20 años o menos    | 80                | 45%               |
|                             | Entre 21 y 25 años | 62                | 35%               |
|                             | Entre 26 y 30 años | 17                | 10%               |
|                             | 31 o más años      | 15                | 9%                |
| <b>Estado civil</b>         | Soltero            | 162               | 92%               |
|                             | Casado             | 13                | 7%                |
|                             | Divorciado         | 1                 | 1%                |
| <b>Nivel socioeconómico</b> | Bajo               | 26                | 15 %              |
|                             | Medio              | 145               | 84 %              |
|                             | Alto               | 5                 | 1%                |

Entre los estudiantes existió una participación mayoritaria de mujeres, representando a 6 de cada 10 participantes del estudio. El estado civil de los mismos es en su mayoría soltero.

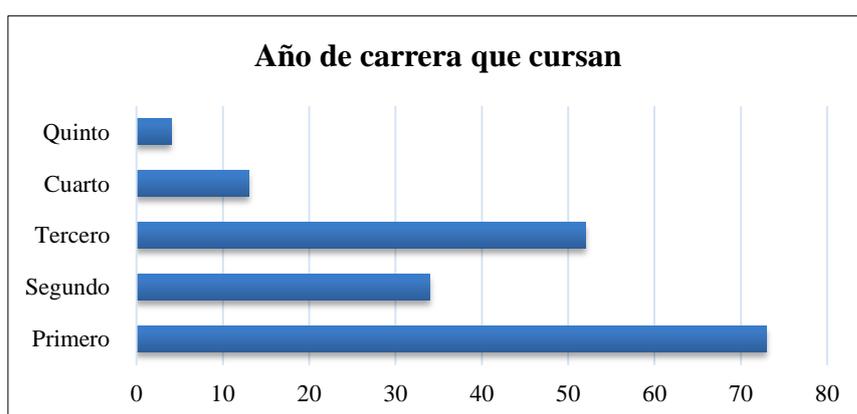
En cuanto a la edad, un poco menos de la mitad de la muestra son estudiantes de 20 años o menos, una tercera parte son estudiantes entre los 21 y 25 años, edad considerada como promedio para cursar una carrera universitaria, la décima parte de la muestra tiene más de 26 años, mientras que un porcentaje minoritario, pero no menos importante para este estudio, son personas mayores a los 31 años que se reincorporan al sistema educativo después de varios años. A este respecto, es de señalar que 15 del total de encuestados indicó haber retomado sus estudios luego de varios años dentro de un rango de 4 a 36 años.

Una gran mayoría de la muestra es de nivel socio económico medio, aunque también se registran estudiantes de nivel socioeconómico bajo y alto.

**Tabla 3***Distribución de la muestra de estudiantes por facultad y carrera*

| <b>Facultad</b>            | <b>Carrera que cursa</b>           | <b>Frecuencia</b> | <b>Porcentaje</b> |
|----------------------------|------------------------------------|-------------------|-------------------|
| <b>Ciencias Agrarias</b>   | Ing. en Agroindustria              | 49                | 28%               |
|                            | Ing. en Zootecnia                  | 2                 | 1%                |
| <b>Ciencias Económicas</b> | Lic. Contaduría Pública            | 26                | 15%               |
|                            | Lic. en Administración de Empresas | 32                | 18%               |
| <b>Filosofía</b>           | Lic. en Ciencias de la Educación   | 46                | 26%               |
|                            | Lic. en Comunicación               | 15                | 9%                |
|                            | Lic. en Inglés                     | 6                 | 3%                |

El 29% de la muestra estuvo constituido por estudiantes de ingenierías de la facultad de Ciencias Agrarias, un 33% fueron estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas y un 38% estudiantes de la Facultad de Filosofía. La participación por facultad de los estudiantes es similar a la de los docentes.

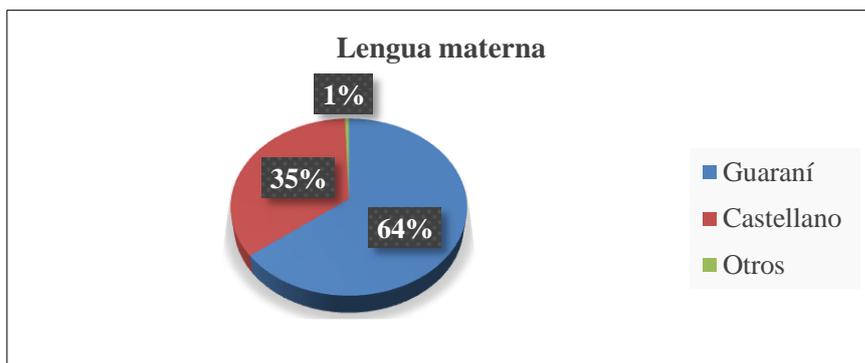
**Figura 3***Curso académico de los estudiantes*

La mayoría de los estudiantes encuestados son estudiantes de los primeros años de la carrera, esto es coherente con lo mencionado en la tabla 2, puesto que también la mayoría son de 20 años y menos. La menor frecuencia de los estudiantes que participaron del estudio corresponde a estudiantes de los últimos años de la carrera, aunque se tuvo

participación de todos los cursos. Se aclara que las carreras en la universidad en estudio duran entre 4 a 5 años.

**Figura 3**

*Lengua materna de los estudiantes*



Con relación a la lengua materna, la mayoría de los estudiantes indica que es el guaraní, solo 1% de la muestra tiene una lengua materna diferente a los idiomas oficiales. En tanto que, un 35% de la muestra habla en lengua castellana desde el hogar. Estos datos podrían sugerir que en el proceso de enseñanza aprendizaje, los docentes deban utilizar ambos idiomas oficiales con mayor presencia del guaraní.

**Tabla 4**

*Diversidad de perfiles de los estudiantes encuestados*

|                                     | Sí         |            | No         |            |
|-------------------------------------|------------|------------|------------|------------|
|                                     | Frecuencia | Porcentaje | Frecuencia | Porcentaje |
| Tiene aplazo en algunas materias    | 58         | 33%        | 118        | 67%        |
| Tiene materias pendientes           | 50         | 28%        | 126        | 72%        |
| Trabaja                             | 113        | 64%        | 63         | 36%        |
| Presenta algún tipo de discapacidad | 5          | 3%         | 171        | 97%        |
| Pertenece a una población indígena  | 6          | 3%         | 170        | 97%        |
| Cuenta con beca de estudios         | 16         | 9%         | 160        | 91%        |

Al analizar los perfiles de los estudiantes puede observarse que la tercera parte de la muestra cuenta al momento de realizarse el estudio con alguna materia en la que presenta aplazos, igualmente un porcentaje similar registra materias pendientes (aún no se presentaron a dar examen o están recursando).

El número de estudiantes que trabajan y a la par estudian en la universidad es mayor al de los estudiantes que básicamente solo estudian. Sólo un 3% de la muestra presenta algún tipo de discapacidad (física, movilidad limitada, ceguera en un ojo y amputación de miembro inferior izquierdo), y otro 3% pertenece a comunidades indígenas (Nivaclé y Mbyá Guaraní)

Respecto a las becas y ayudas para estudiantes, solo un 9% de los encuestados manifiesta contar con beca de estudio, la mayoría de ellos otorgadas por la Gobernación local y los departamentos de procedencia de los estudiantes.

En cuanto a la procedencia y lugar de residencia, la mayoría de los encuestados son de la ciudad de Villarrica (61%), el resto proviene de distritos aledaños y otros departamentos geográficos y debe viajar un mínimo de 30 minutos diarios para estudiar en la universidad.

#### Figura 4

*Valoración del estudiante en cuanto a su rendimiento académico*



Al ser consultados sobre su autovaloración como estudiantes, los extremos “excelente” y “poco aplicado” reportaron los porcentajes minoritarios. La mayor frecuencia se registró en la opción “regular” seguida por la opción “bueno” sumando juntos un 69% de los encuestados totales. La cuarta parte de la muestra se considera un muy buen estudiante.

### 3.2 PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

Los resultados se presentan a partir del análisis de los datos obtenidos con los diferentes instrumentos utilizados. Están organizados conforme a las dimensiones de análisis planteadas e indicadores específicos, y los instrumentos aplicados a docentes, estudiantes y para la realización del análisis de documentos institucionales.

#### Cuadro 3

*Dimensiones de análisis del trabajo investigativo*

|                     |   |
|---------------------|---|
| <b>Dimensión 1.</b> | Informaciones y actitudes respecto a la inclusión educativa en la Universidad                             |
| <b>Dimensión 2.</b> | Acciones, apoyos y recursos para la inclusión educativa en la Universidad                                 |
| <b>Dimensión 3.</b> | Prácticas pedagógicas de inclusión educativa realizadas por docentes universitarios                       |
| <b>Dimensión 4.</b> | Implicaciones y tensiones presentes en la práctica de los docentes universitarios respecto a la inclusión |
| <b>Dimensión 5.</b> | Logros y dificultades en la implementación de la inclusión educativa en la Universidad                    |

### 3.2.1 DIMENSIÓN 1: Informaciones y actitudes respecto a la inclusión educativa en la Universidad

#### 1.1 Análisis de datos del cuestionario a docentes y cuestionario a estudiantes

Con los datos recolectados a través de los cuestionarios aplicados a 80 docentes y 176 estudiantes de las tres facultades objeto de estudio, se realizaron diferentes análisis utilizando estadísticos, cuyos resultados se presentan a continuación. En esta primera dimensión se reporta el manejo de informaciones y actitudes hacia la inclusión de la muestra estudiada.

**Tabla 5**

*Concepto de educación inclusiva según los docentes*

|                 | Concepto de educación Inclusiva  | Frecuencia | Porcentajes |
|-----------------|--|------------|-------------|
| <b>Docentes</b> | Una educación diferenciada para personas con algún tipo de discapacidad.   | 9          | 11%         |
|                 | La integración educativa de personas con discapacidad, de diversidad de razas, etnias, nivel socioeconómico, idiomas y preferencia sexual.   | 27         | 34%         |
|                 | La inclusión educativa se configura como la búsqueda de una educación para todos los sectores de la sociedad atendiendo las diferencias existentes y tratando de dar respuesta a las mismas. | 43         | 54%         |
|                 | Si tiene otra definición, especificar*.  | 1          | 1%          |
|                 | <b>Total</b>   | <b>80</b>  | <b>100%</b> |

*\* Proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, necesidades, intereses, posibilidades y expectativas de niños, niñas, jóvenes y adultos con pares de su misma edad a través de prácticas y políticas que eliminan las barreras de aprendizaje y la participación, garantizando en el marco de los derechos humanos cambios y modificaciones en los contenidos, enfoques, estructuras y estrategias buscando la igualdad de oportunidades como derecho humano fundamental*

En cuanto al concepto de educación inclusiva más de la mitad de los docentes señalan la respuesta que incluye aspectos claves como la atención a la diversidad y el ofrecimiento de respuestas ajustadas a la misma. Solo un 11% relaciona la inclusión educativa directamente con la condición de discapacidad, mientras que una docente especifica otro concepto agregando aspectos sumamente importantes como son: el

reconocimiento, la valoración y respuesta pertinente a la diversidad presente en las aulas; implementación de políticas y prácticas para eliminar barreras de aprendizaje y de participación; y la realización de adaptaciones instructivas y curriculares de modo a hacer realidad el principio de igualdad de oportunidades.

**Tabla 6**

*Concepto de educación inclusiva según los estudiantes*

|                    | Concepto de educación inclusiva  | Frecuencia | Porcentaje  |
|--------------------|--|------------|-------------|
| <b>Estudiantes</b> | Una educación diferenciada para personas con algún tipo de discapacidad  | 20         | 11%         |
|                    | La integración educativa de personas con discapacidad, de diversidad de razas, etnias, nivel socioeconómico, idiomas y preferencia sexual  | 79         | 45%         |
|                    | La inclusión educativa se configura como la búsqueda de una educación para todos los sectores de la sociedad atendiendo las diferencias existentes y tratando de dar respuesta a las mismas. | 76         | 43%         |
|                    | Si tienen otra definición, especificar   | 1          | 1%          |
|                    | Total  | <b>176</b> | <b>100%</b> |

Al ser consultados sobre el concepto de educación inclusiva, los estudiantes en un 43% señalan la respuesta más completa, solo un 11% relaciona la inclusión exclusivamente con la condición de discapacidad. No obstante, predomina el porcentaje de estudiantes que entiende la inclusión educativa como equivalente a la integración y el apoyo focalizado a estudiantes con algún tipo de discapacidad.

**Tabla 7**

*Percepción docente sobre la importancia de la inclusión en la universidad*

|                 | Frecuencia      | Porcentaje |     |
|-----------------|-----------------|------------|-----|
| <b>Docentes</b> | Nada importante | 0          | 0   |
|                 | Poco importante | 0          | 0   |
|                 | Importante      | 32         | 40  |
|                 | Muy importante  | 48         | 60  |
|                 | Total           | 80         | 100 |

Tomando los datos de la muestra de los 80 docentes, el 60% considera muy importante la educación inclusiva en la universidad, en tanto para el 40% restante es importante.

**Tabla 8***Perspectiva docente acerca de los procesos didácticos inclusivos*

|                 | Frecuencia   | Porcentaje |     |
|-----------------|--|------------|-----|
| <b>Docentes</b> | Son necesarias, pero afectan el rendimiento académico de otros estudiantes | 2          | 2   |
|                 | Son necesarias, pero representan un trabajo extra para el docente          | 22         | 28  |
|                 | Son sumamente necesarias y útiles  | 56         | 70  |
|                 | Total  | 80         | 100 |

En consonancia con las respuestas obtenidas en la tabla anterior, la mayoría de los docentes reconoce que la implementación de procesos didácticos inclusivos es sumamente necesaria y útil. Aunque también, se pudo observar que prácticamente uno de cada tres docentes piensa que si bien los procesos de inclusión en el aula son necesarios representan un esfuerzo adicional para el docente, mientras que un 2 % refiere que son necesarios pero afectan al rendimiento académico de otros estudiantes.

**Tabla 9***Perspectiva de estudiantes sobre la importancia de la inclusión en la universidad*

|                    | Frecuencia      | Porcentaje |     |
|--------------------|-----------------|------------|-----|
| <b>Estudiantes</b> | Nada importante | 1          | 1   |
|                    | Poco importante | 2          | 2   |
|                    | Importante      | 42         | 23  |
|                    | Muy importante  | 131        | 74  |
|                    | Total           | 176        | 100 |

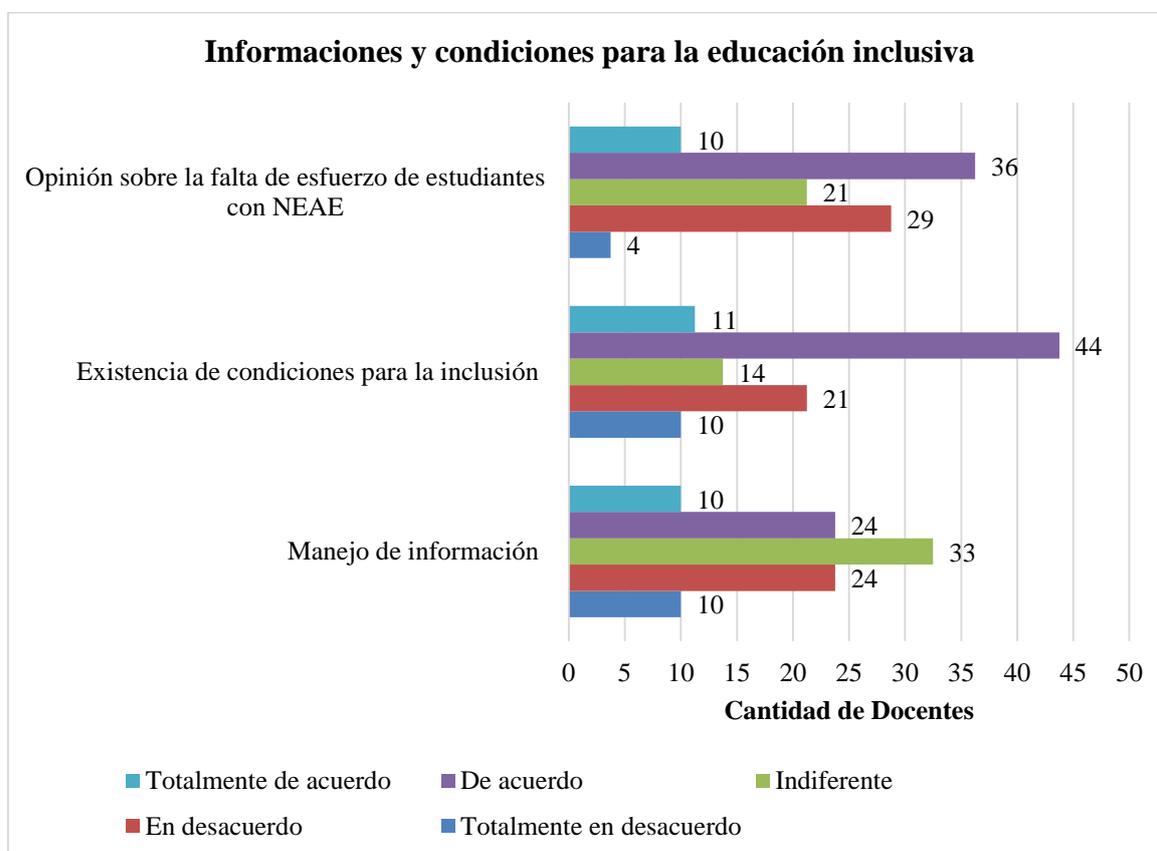
Al analizar las respuestas de los estudiantes encuestados pudo determinarse que un alto porcentaje (74 %) considera muy importante la educación inclusiva, el 23 % la considera importante, mientras que solo el 3 % piensa que la educación inclusiva es poco o nada importante

**Tabla 10***Punto de vista de los estudiantes sobre los procesos inclusivos en el aula*

|                    | Frecuencia   | Porcentaje |     |
|--------------------|--|------------|-----|
| <b>Estudiantes</b> | No son necesarias y representan un trabajo extra para el docente           | 1          | 1   |
|                    | Son necesarias, pero afectan el rendimiento académico de otros estudiantes | 11         | 6   |
|                    | Son necesarias, pero representan un trabajo extra para el docente          | 42         | 24  |
|                    | Son sumamente necesarias y útiles  | 122        | 69  |
|                    | Total  | 176        | 100 |

En consonancia con el resultado anterior, el 69% de los estudiantes considera que los procesos de inclusión en aulas universitarias son sumamente importantes y útiles, aunque también existe un reconocimiento en un 24 % de que representan un trabajo extra para el docente, puesto que requieren preparación y recursos adicionales con los que se debe contar para su implementación efectiva.

En concreto, se observa en las 4 tablas anteriores que tanto docentes como estudiantes coinciden en la importancia de la inclusión en la universidad y la necesidad de llevar adelante procesos y prácticas pedagógicas inclusivas que permitan la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes.

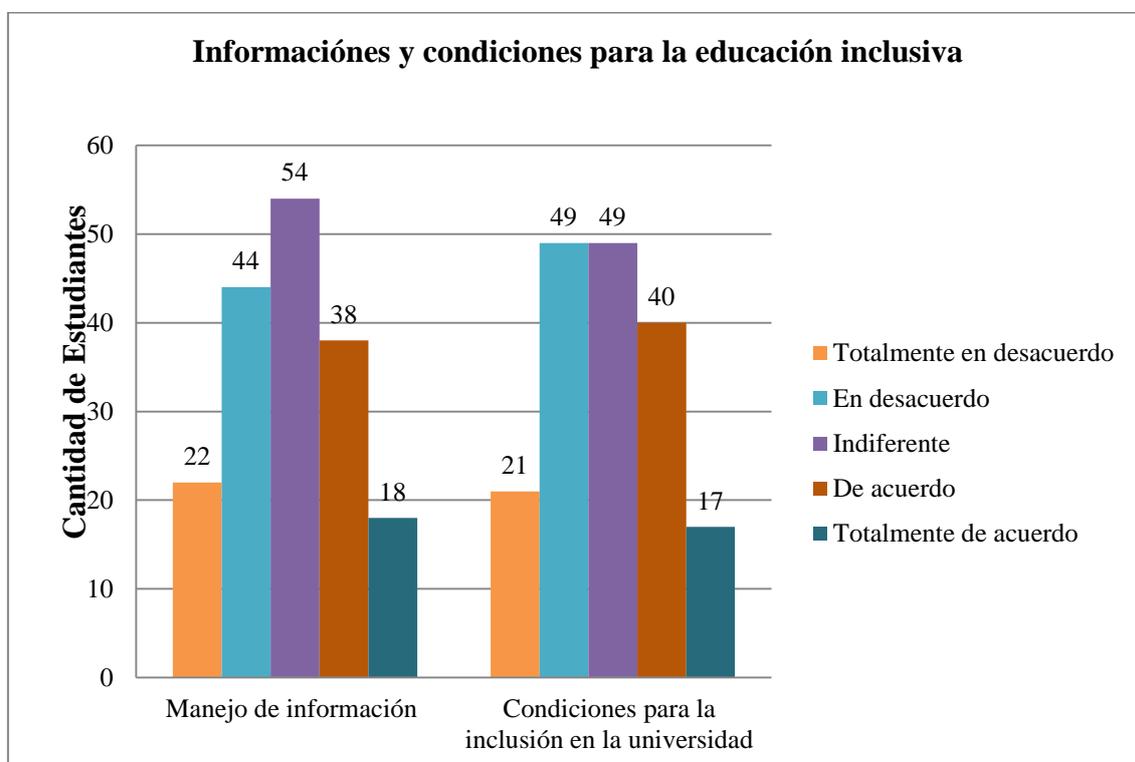
**Figura 6***Manejo de información y existencia de condiciones para la inclusión*

Los resultados obtenidos indican que uno de cada tres docentes se muestra indiferente al manejo de información sobre iniciativas y programas para el apoyo a estudiantes en riesgo de exclusión. Los demás docentes demuestran posturas muy diversas con relación al tema. Además, un porcentaje mayoritario piensa que los estudiantes con NEAE no realizan el esfuerzo suficiente para llevar a cabo las tareas asignadas.

Sobre las condiciones para la atención a la diversidad en la universidad se observan respuestas dispares, más de la mitad de la muestra refiere estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con que existen condiciones. Según estas percepciones, la universidad está preparada para atender a estudiantes con barreras de aprendizaje y participación (con algún tipo de discapacidad, grupos étnicos, situación económica desfavorable, otros).

**Figura 7**

*Manejo de información y existencia de condiciones para la inclusión*



En cuanto al manejo de información se observa similitud en la percepción de los estudiantes con respecto al de los docentes, pues al igual que estos últimos la mayoría de los estudiantes se mostró indiferente, mientras que el resto demostró posturas bastante diversas.

Con relación a las condiciones para la inclusión en la universidad, los porcentajes más elevados y en igual proporción de estudiantes (28%) se muestran, unos indiferentes y otros en desacuerdo. Ahora bien, considerando la suma de respuestas afirmativas o negativas se encontró que un 40% piensa que no existen condiciones (totalmente en desacuerdo o en desacuerdo), mientras que un 32% cree que sí existen las condiciones mínimas para la inclusión en la universidad (totalmente de acuerdo o de acuerdo).

**Tabla 11***Información respecto a las estrategias de permanencia y graduación*

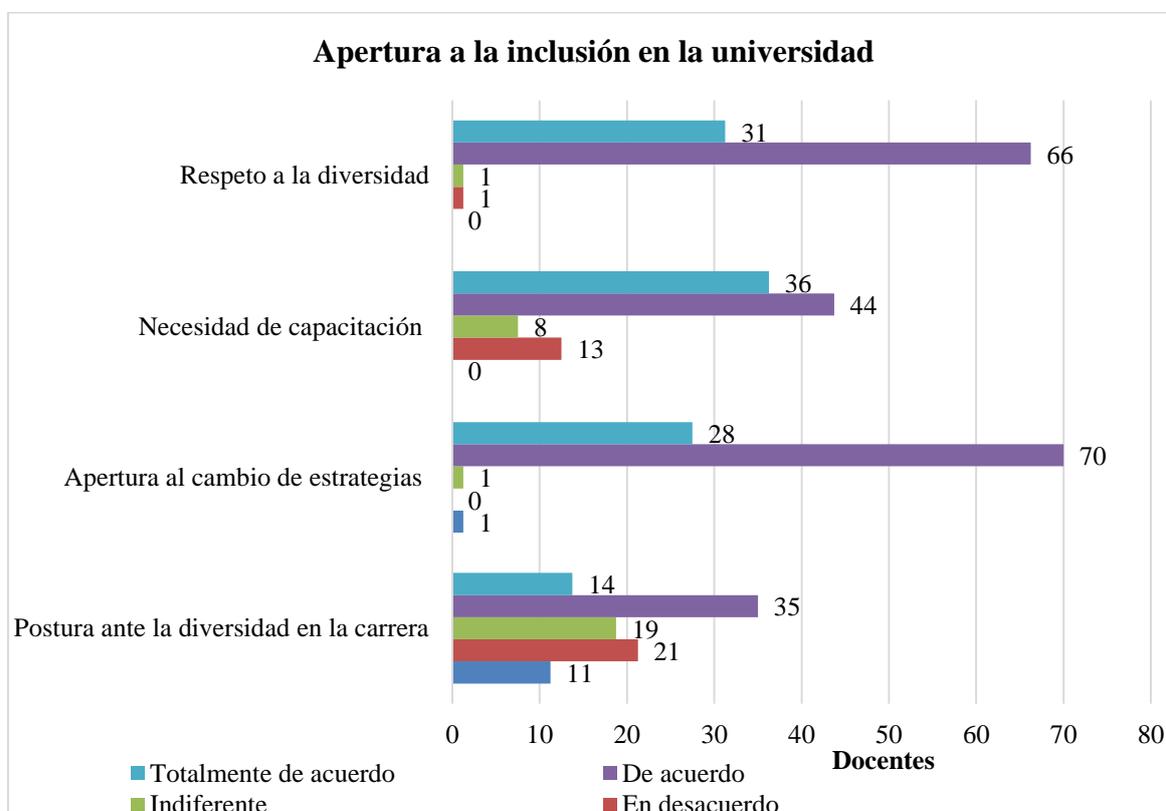
|                 | Frecuencia               | Porcentaje |     |
|-----------------|--------------------------|------------|-----|
| <b>Docentes</b> | Totalmente en desacuerdo | 8          | 10  |
|                 | En desacuerdo            | 19         | 24  |
|                 | Indiferente              | 26         | 32  |
|                 | De acuerdo               | 19         | 24  |
|                 | Totalmente de acuerdo    | 8          | 10  |
|                 | Total                    | 80         | 100 |

Los docentes en un 32 % se muestran indiferentes en cuanto a la existencia de mecanismos de financiación, convenios y becas a los que pueden acceder los estudiantes a fin de asegurar su permanencia en el sistema educativo universitario y llegar a la graduación. En tanto, en igual proporción (34%), unos docentes señalan que están en conocimiento y otros que desconocen que la universidad cuenta con estrategias para promover la permanencia y promoción de todos los estudiantes.

**Tabla 12***Información sobre estrategias de permanencia y graduación*

|                    | Frecuencia               | Porcentaje |     |
|--------------------|--------------------------|------------|-----|
| <b>Estudiantes</b> | Totalmente en desacuerdo | 10         | 6   |
|                    | En desacuerdo            | 25         | 14  |
|                    | Indiferente              | 20         | 11  |
|                    | De acuerdo               | 72         | 41  |
|                    | Totalmente de acuerdo    | 49         | 28  |
|                    | Total                    | 176        | 100 |

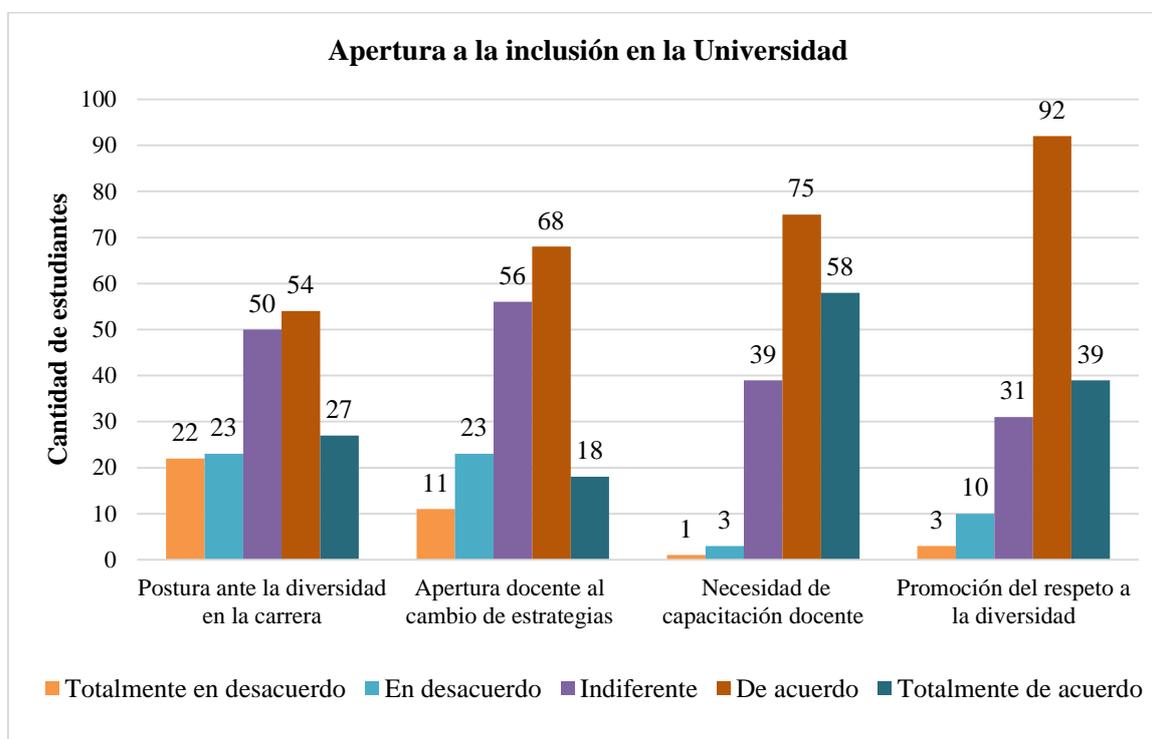
La mayoría de los estudiantes señala estar de acuerdo que la universidad cuenta con mecanismos de financiación, convenios y becas a los que pueden acceder los estudiantes para promover la permanencia y graduación dentro de la misma.

**Figura 8***Actitud de los docentes frente a la inclusión*

Ante la consulta de si estudiantes de diversos perfiles podrían cursar la carrera que enseñan, existen posiciones dispares entre los docentes: un 33 % indica que no existe esa posibilidad, 19% es indiferente, mientras que los demás docentes en un porcentaje considerable (49 %) están de acuerdo o totalmente de acuerdo con esta afirmación.

En un porcentaje bastante elevado (98%) de docentes muestra apertura a cambiar sus estrategias de enseñanza para dar respuestas a las dificultades de los estudiantes, en especial a aquellos estudiantes en riesgo de exclusión. De igual forma, la mayoría reconoce que para la atención a la diversidad en aulas universitarias se requiere una capacitación intensiva del docente.

En coherencia con los datos anteriores, casi la totalidad de los docentes indica que promueve el respeto a las diferencias y diversidad que presentan los estudiantes de la institución.

**Figura 9***Actitud de los estudiantes hacia la inclusión.*

Los datos indican diferencias en la percepción de los estudiantes en cuanto a la accesibilidad para estudiar alguna carrera en la universidad. Un importante porcentaje (46%) de los encuestados considera que las carreras universitarias pueden ser cursadas por estudiantes de diversos perfiles, por ejemplo, con algún tipo de discapacidad, con trastornos de lenguaje y de aprendizaje, con riesgo psicosocial, otros. Seguido de un 28 % de estudiantes que se muestra indiferente a esta afirmación, y otros que indican su desacuerdo ante esta posibilidad.

Casi el 50% de los estudiantes está de acuerdo en señalar que los docentes demuestran predisposición a cambiar sus estrategias didácticas para dar respuesta a las dificultades de los estudiantes, aunque un porcentaje considerable (32 %) asume una postura de indiferencia y el resto indica desacuerdo a esta afirmación.

En consonancia con lo afirmado por los docentes, los estudiantes también señalan la necesidad de capacitar a los docentes para la inclusión. También indican en un 74% que los mismos promueven en sus aulas el respeto por la diversidad.

## 1.2 Valoración general de los ítems de la dimensión 1

En este apartado se presentan las puntuaciones medias alcanzadas en los diferentes ítems de los dos cuestionarios analizados en la primera dimensión. Primeramente, se comentan las valoraciones de los docentes y luego las valoraciones de los estudiantes

### 1.2.1 Valoración sobre manejo de informaciones con relación a la inclusión, desde la perspectiva de los docentes.

**Tabla 13**

*Media y desviación estándar de manejo de informaciones de los docentes sobre educación inclusiva en la universidad*

|                 |   | Media | Desviación<br>estándar |
|-----------------|---|-------|------------------------|
| <b>Docentes</b> | Condiciones requeridas para la atención a la diversidad en la universidad           | 3,25  | 1,2                    |
|                 | Accesibilidad para cursar carreras educativas                                       | 3,19  | 1,2                    |
|                 | Mecanismos institucionales para promover la permanencia y graduación                | 3,00  | 1,1                    |
|                 | Informaciones de programas y recursos de apoyo a estudiantes en riesgo de exclusión | 2,69  | 1,1                    |
|                 | Planificación de actividades flexibles para los estudiantes                         | 1,95  | 0,9                    |

Respecto al manejo de informaciones sobre la educación inclusiva en la universidad, los datos obtenidos dan cuenta de la indiferencia de los docentes en cuanto a: la existencia de mecanismos de financiación, convenios y becas para promover la permanencia y promoción de todos los estudiantes. Lo mismo, se muestran proclives a la indiferencia con relación a la accesibilidad a estudiantes de diversos perfiles para cursar las carreras que ofrece la institución, la preparación de la institución y existencia de programas y recursos para atender a estudiantes con dificultades de aprendizaje y en riesgo de exclusión,

Mientras que, el ítem en el que los docentes se muestran más en desacuerdo es que “en aulas en que hay estudiantes con dificultades de aprendizaje se plantean actividades flexibles que puedan realizar todos los estudiantes”.

### 1.2.2 Valoración acerca las actitudes de los docentes hacia inclusión educativa

**Tabla 14**

*Media y desviación estándar de actitudes de los docentes con relación a la educación inclusiva*

|                 |  | Media | Desviación |
|-----------------|--|-------|------------|
|                 |  |       | estándar   |
| <b>Docentes</b> | Promoción del respeto a la diversidad  | 4,28  | 0,55       |
|                 | Responsabilidad ante los resultados académicos de los estudiantes                            | 4,26  | 0,63       |
|                 | Predisposición al cambio de estrategias didácticas ante dificultades de aprendizaje          | 4,23  | 0,60       |
|                 | Capacitación del docente para la inclusión   | 4,05  | 0,94       |
|                 | Conformidad con los resultados académicos obtenidos en la materia                            | 3,90  | 0,76       |
|                 | Esfuerzo docente para la respuesta a la diversidad   | 3,48  | 1,14       |
|                 | Responsabilidad del docente para la inclusión  | 3,39  | 1,24       |
|                 | Realización de tareas asignadas a estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo | 3,20  | 1,08       |

En cuanto a las actitudes hacia a la educación inclusiva, se puede apreciar que la promoción del respeto a la diversidad, la responsabilidad ante los resultados académicos de los estudiantes, la predisposición al cambio de estrategias didácticas ante dificultades de aprendizaje, la importancia de la capacitación intensiva a los docentes para la inclusión de estudiantes con NEAE, son los aspectos en que los docentes se encuentran más de acuerdo. Lo mismo, se observa que los docentes están de acuerdo, pero en menor nivel, en lo que respecta a la conformidad con los resultados académicos obtenidos por los estudiantes en su materia.

En tanto que, los datos dan cuenta de que los encuestados tienden a la indiferencia en aspectos como ser: el escaso esfuerzo por parte de los estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo para llevar a cabo tareas asignadas, la percepción de si la responsabilidad de responder a la diversidad de situaciones y perfiles de los estudiantes recae directamente en los docentes y el esfuerzo adicional que representa para el docente el dar respuesta a la diversidad,

### 1.2.3 Valoración sobre el manejo de informaciones relacionadas a la inclusión en la universidad, por parte de los estudiantes

**Tabla 15**

*Media y desviación estándar de manejo de informaciones de los estudiantes con relación a la educación inclusiva*

| Estudiantes   |  | Media | Desviación<br>estándar |
|---|--|-------|------------------------|
|   | Capacitación del docente para la inclusión |       | 4,06                   |
| Información sobre formas de permanencia y graduación                      |  | 3,71  | 1,18                   |
| Condiciones requeridas para la atención a la diversidad en la universidad |  | 2,90  | 1,17                   |
| Trabajo docente colaborativo para la atención a la diversidad             |  | 2,75  | 1,06                   |

Los datos obtenidos reflejan que los estudiantes están de acuerdo con la importancia que tiene la capacitación docente para que la inclusión sea efectiva en la universidad. De igual manera, indican su conformidad en señalar que la universidad cuenta con los mecanismos para favorecer la permanencia y graduación de todos los estudiantes.

Por el contrario, tienden a la indiferencia o desconocimiento en lo respecta a que la universidad está preparada para atender a estudiantes con barreras de aprendizaje y en riesgo de exclusión, y la existencia de un trabajo colaborativo entre los docentes para llevar a cabo la acción educativa con estudiantes con NEAE.

### 1.2.4 Valoración sobre las actitudes de los estudiantes respecto a la inclusión educativa

**Tabla 16**

*Media y desviación estándar de las actitudes de los estudiantes sobre la educación inclusiva en la universidad*

|  | Media | Desviación |
|--|-------|------------|
|  |       | estándar   |
| Importancia de la inclusión educativa en la universidad                                    | 3,72  | 0,51       |
| Promoción del respeto a la diversidad  | 3,88  | 0,89       |
| Punto de vista sobre implementación de las estrategias de inclusión en la práctica docente | 3,62  | 0,63       |
| Esfuerzo docente para la respuesta a la diversidad   | 3,35  | 0,93       |
| Predisposición al cambio de estrategias didácticas ante dificultades de aprendizaje        | 3,34  | 1,03       |
| Accesibilidad para cursar carreras educativas  | 3,23  | 1,23       |
| Repercusión de la atención a estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo    | 2,98  | 1,02       |
| Adaptación de los estudiantes  | 1,46  | 0,73       |
| Esfuerzo de los docentes para la inclusión en clase  | 1,39  | 0,71       |

A la vista de los resultados encontrados se aprecia que los estudiantes están de acuerdo con la importancia que tiene el enfoque inclusivo en la universidad y la implementación de estrategias de inclusión en la práctica docente, así como la promoción del respeto por las características que presentan los estudiantes de la institución.

En cambio, se advierte una postura proclive a la indiferencia de los estudiantes en lo que respecta al alcance del esfuerzo docente para dar respuesta a la diversidad presente en las aulas, la predisposición docente para el cambio de estrategias de acuerdo a las necesidades educativas de los estudiantes, si la carrera que estudia puede ser cursada por estudiantes de diversos perfiles, y la implicación de la atención a estudiantes con NEAE.

Además, se evidencia que los encuestados están en desacuerdo con que los estudiantes deban esforzarse por sí mismos y adaptarse a la propuesta didáctica de los docentes, y que la atención a la diversidad represente un esfuerzo adicional para los docentes; postura que representa una actitud favorable para la inclusión.

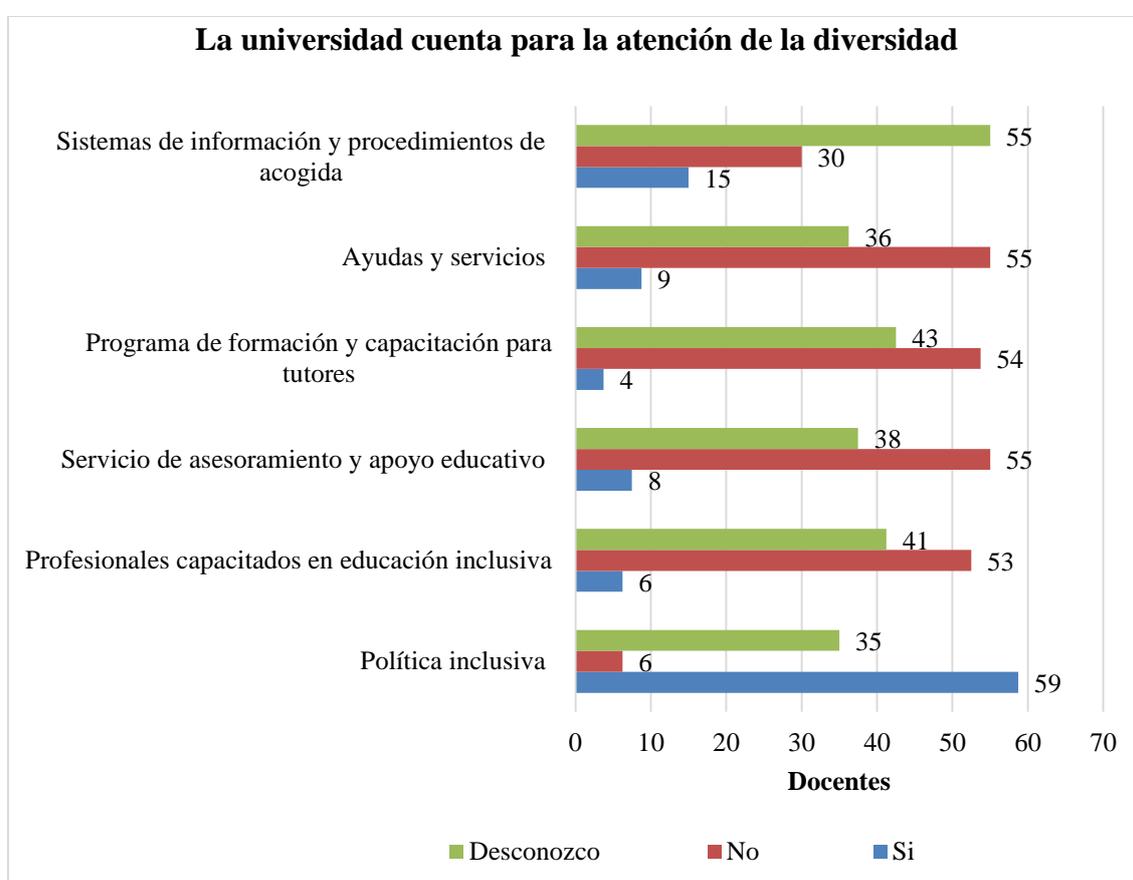
### 3.2.2 DIMENSIÓN 2: Acciones, apoyos y recursos para la inclusión educativa en la Universidad

En esta dimensión se reportan los resultados obtenidos en cuanto a las acciones, apoyos y recursos para la inclusión educativa que se desarrollan y ofrecen en la universidad desde la perspectiva de los docentes y estudiantes encuestados.

#### 2.1 Análisis de datos del cuestionario a docentes y cuestionario a estudiantes

**Figura 10**

*Estrategias de inclusión de la universidad*



Al ser consultados sobre las diversas acciones institucionales para lograr la inclusión, la mayoría de los docentes afirma que la universidad cuenta con una política inclusiva, un pequeño porcentaje menciona que no se cuenta con la misma, mientras que un poco más de la tercera parte refiere desconocer.

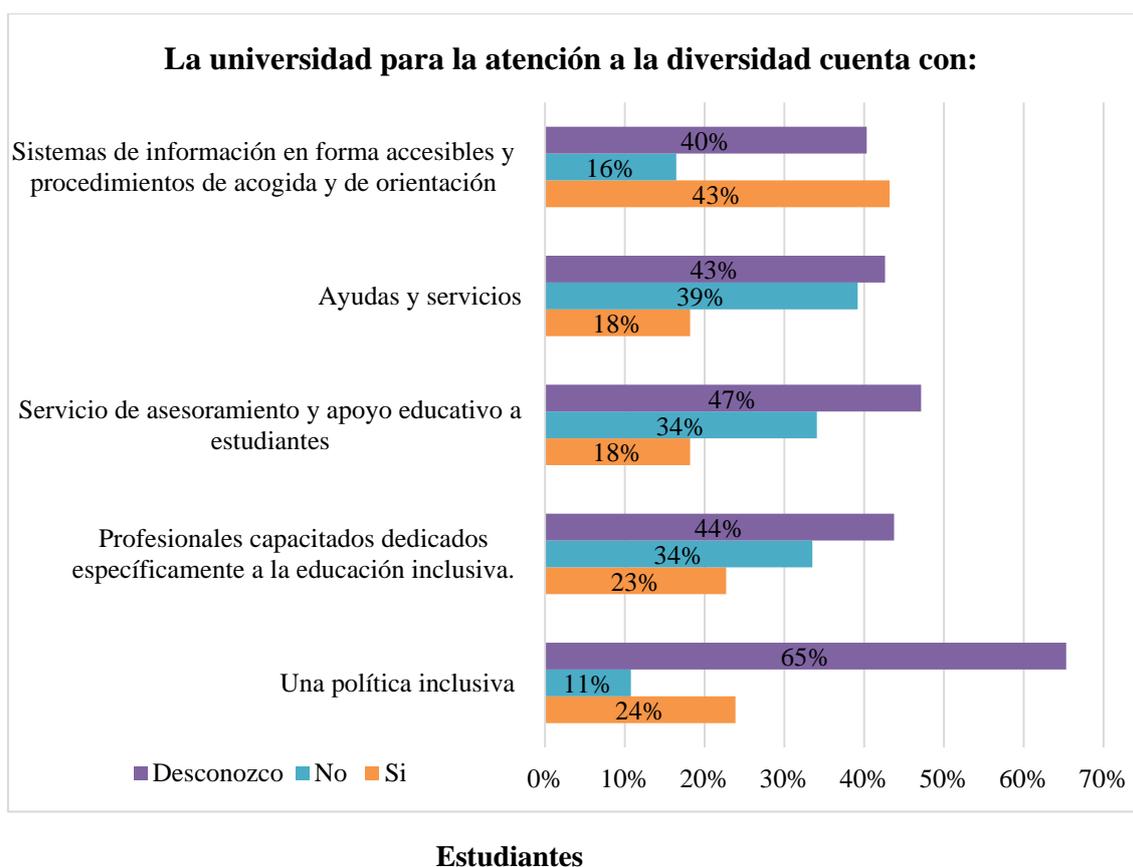
Entre tanto, al ver en conjunto los datos de la figura se observa que el desconocimiento con relación a los puntos consultados se mantiene por encima del 35%, llegando incluso al

55% en lo referido a sistemas de información y de acogida. Más de la mitad de los docentes mencionan que no se cumplen o no se cuenta con gran parte de los puntos analizados en la figura, acentuándose principalmente en lo que implica ayudas, servicios, asesoramiento, presencia de profesionales específicos en inclusión y capacitación docente.

Es así que, más de la mitad de los encuestados indican ausencia de profesionales capacitados dedicados específicamente a la educación inclusiva (53%), falta de servicio de asesoramiento y apoyo educativo a estudiantes con dificultades de aprendizaje tanto para los estudiantes como para los docentes (55%), inexistencia de programas de formación y capacitación de tutores que atiendan a estudiantes en condiciones de vulnerabilidad (54), y falta de ayudas y servicios para apoyar a estudiantes con riesgo de exclusión como ser residencia universitaria, servicios médicos, psicólogos, otros (55%).

**Figura 11**

*Estrategias de inclusión de la universidad*



En las respuestas de los estudiantes sobre los mismos puntos de la figura 10, puede notarse claramente el desconocimiento con relación a la política inclusiva de la

universidad. Esto llama la atención pues la tendencia en este ítem es contraria a las respuestas de los docentes.

En general, puede observarse una tendencia de desconocimiento que se acerca al 50 % de la muestra en la mayoría de las premisas. Ya que, más del 40 % de los estudiantes indica que desconoce, seguido de un porcentaje superior a 30 % que responde en forma negativa a cuestiones referidas a la disponibilidad de: profesionales capacitados dedicados específicamente a la educación inclusiva, servicios de asesoramiento y apoyo educativos a estudiantes con NEAE, ayudas y servicios para estudiantes en riesgo de exclusión.

En tanto que, un 43 % señala que la universidad cuenta con sistemas de información en formatos accesibles y procedimientos de acogida y orientación para estudiantes de nuevo ingreso, y el resto de los estudiantes encuestados también indica que no se cuenta o desconocen la existencia de los mismos.

**Tabla 17**

*Acciones para la atención a la diversidad en el aula*

|  | Porcentaje |      |       |
|--|------------|------|-------|
|  | Sí         | No   | Desc. |
| <b>Los docentes:</b>   |            |      |       |
| Implementan el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)  | 8 %        | 30 % | 63 %  |
| Procuran que los estudiantes mejoren su nivel de participación y de relacionamiento en el grupo.       | 54 %       | 5 %  | 41 %  |
| Plantean actividades flexibles que puedan realizar todos los estudiantes                               | 47 %       | 11%  | 41%   |
| Realizan adaptaciones en su proceso de enseñanza aprendizaje según las necesidades de los estudiantes. | 19 %       | 63%  | 18 %  |
| Cambian sus estrategias de enseñanza para facilitar el aprendizaje de todos los estudiantes.           | 22%        | 49 % | 29 %  |

Con relación a la respuesta a la diversidad en aulas universitarias, solo un pequeño porcentaje (8%) señala que se implementa el diseño universal para el aprendizaje (DUA), para este ítem en general el desconocimiento supera a la mitad de los encuestados llegando a un 63%.

Más del 54% indica que se promueve la participación y el relacionamiento de los estudiantes, mientras que aproximadamente 4 de cada 10 estudiantes señalan desconocer la

acción. También, la mayoría de los encuestados considera que se plantean actividades flexibles en las aulas, ante un 41 % que manifiesta desconocer.

En el resto de los ítems se observa que la mayoría de los docentes responde en forma negativa y que desconoce la realización de adaptaciones y modificación de estrategias en la práctica docente.

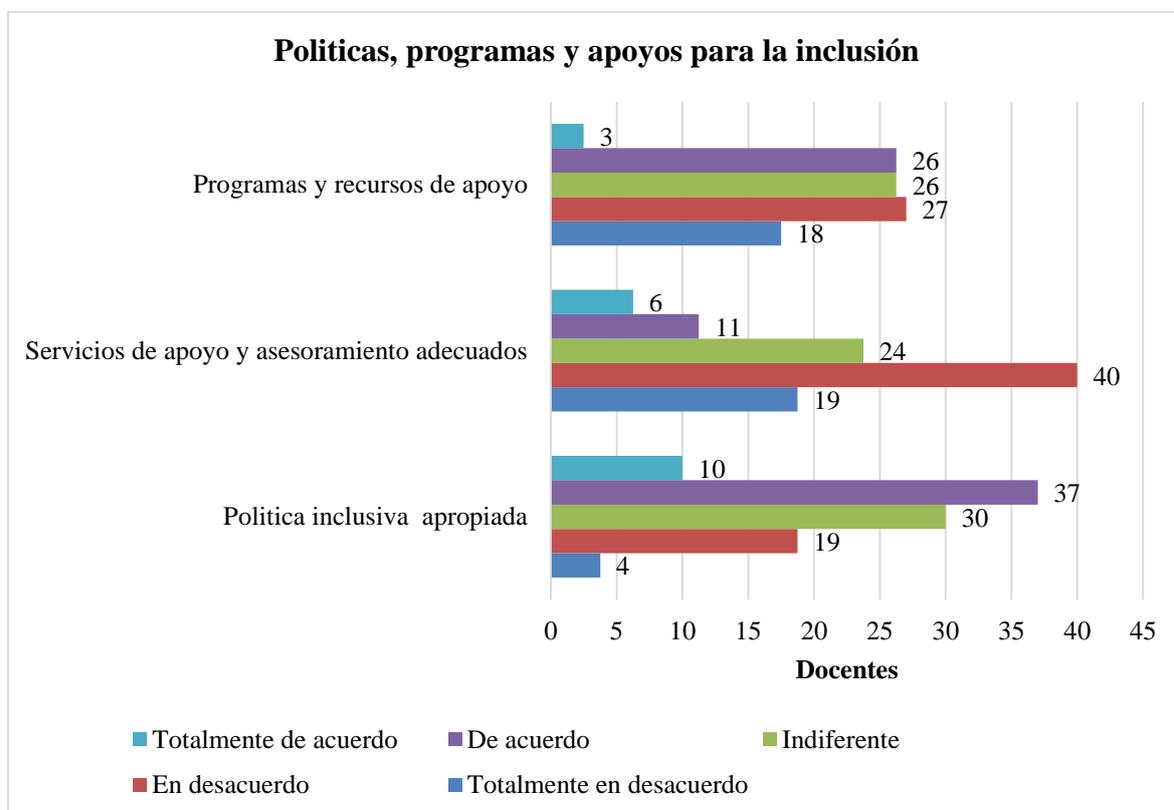
**Tabla 18**

*Acciones para la atención a la diversidad en el aula*

|                    | Los docentes:  | Porcentaje |      |       |
|--------------------|--|------------|------|-------|
|                    |  | Sí         | No   | Desc. |
| <b>Estudiantes</b> | Procuran que los estudiantes mejoren su nivel de participación y de relacionamiento en el grupo.       | 74 %       | 13 % | 13 %  |
|                    | Plantean actividades flexibles que puedan realizar todos los estudiantes                               | 60 %       | 14%  | 26 %  |
|                    | Realizan adaptaciones en su proceso de enseñanza aprendizaje según las necesidades de los estudiantes. | 23 %       | 51%  | 26 %  |
|                    | Cambian sus estrategias de enseñanza para facilitar el aprendizaje de todos los estudiantes.           | 14%        | 60 % | 26 %  |

Al consultar a los estudiantes sobre las respuestas a la diversidad propiciadas en el aula, una gran mayoría considera que los docentes realizan esfuerzos de modo a que los estudiantes mejoren su nivel de participación. Así también, la mayoría indica que las actividades planteadas por los docentes son flexibles de modo a ser realizadas por todos los estudiantes.

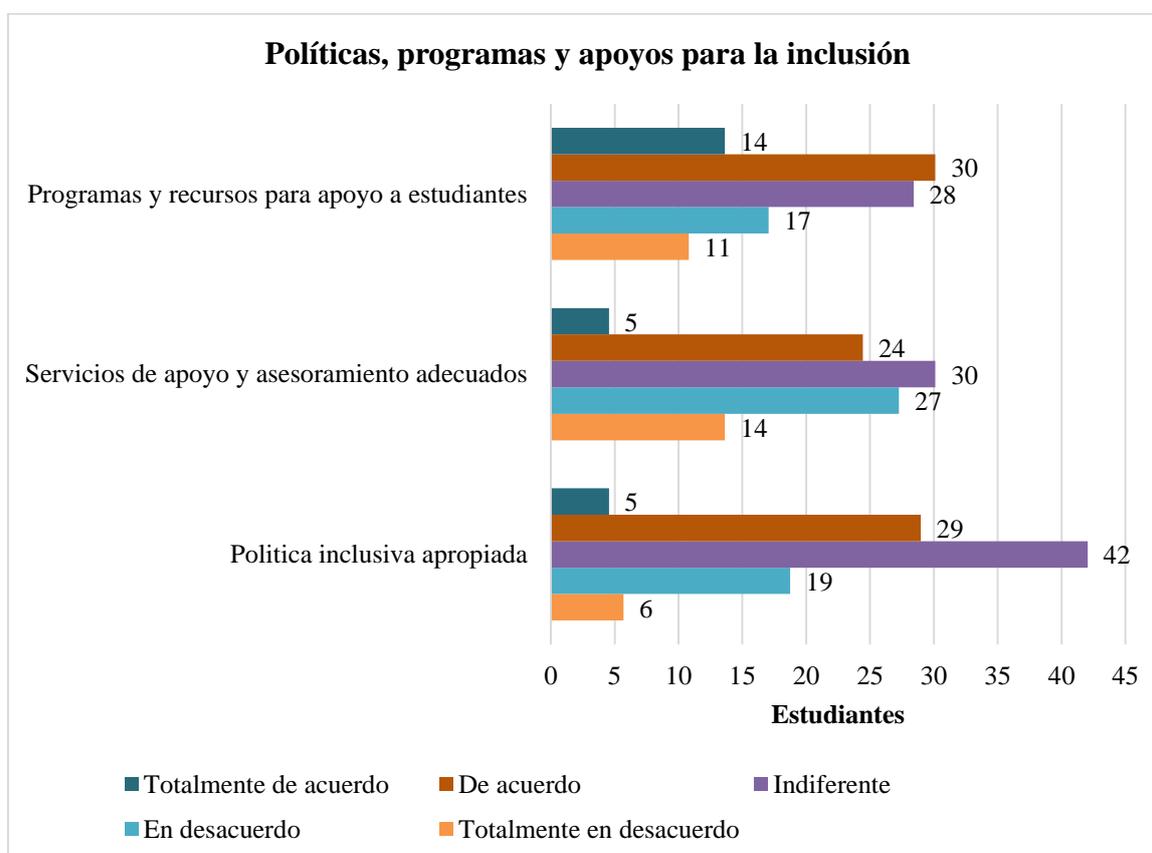
En cuanto a la realización de adaptaciones que pueda ayudar a los estudiantes con NEAE, el 51 % de los encuestados cree que esto generalmente no se realiza. Concordante con lo anterior la mayoría (60%) señala que no se observan cambios en la metodología de enseñanza de los docentes para atender las dificultades de los estudiantes. Solo una minoría de los encuestados responde en forma afirmativa a estos dos últimos ítems.

**Figura 12***Acciones institucionales para la inclusión educativa*

Con relación a la política de inclusión de la universidad, la mayoría de los docentes está de acuerdo con que es apropiada para hacer efectiva la inclusión en la institución. Sin embargo, un alto porcentaje (30%) manifiesta su indiferencia y el resto se muestra en desacuerdo con esta premisa.

En cuanto a los servicios de apoyo y asesoramiento adecuados, desde la perspectiva de los docentes se configura como una debilidad en la universidad, pues un elevado porcentaje (59%) está en desacuerdo o totalmente en desacuerdo con que estas actuaciones se lleven a cabo en la institución.

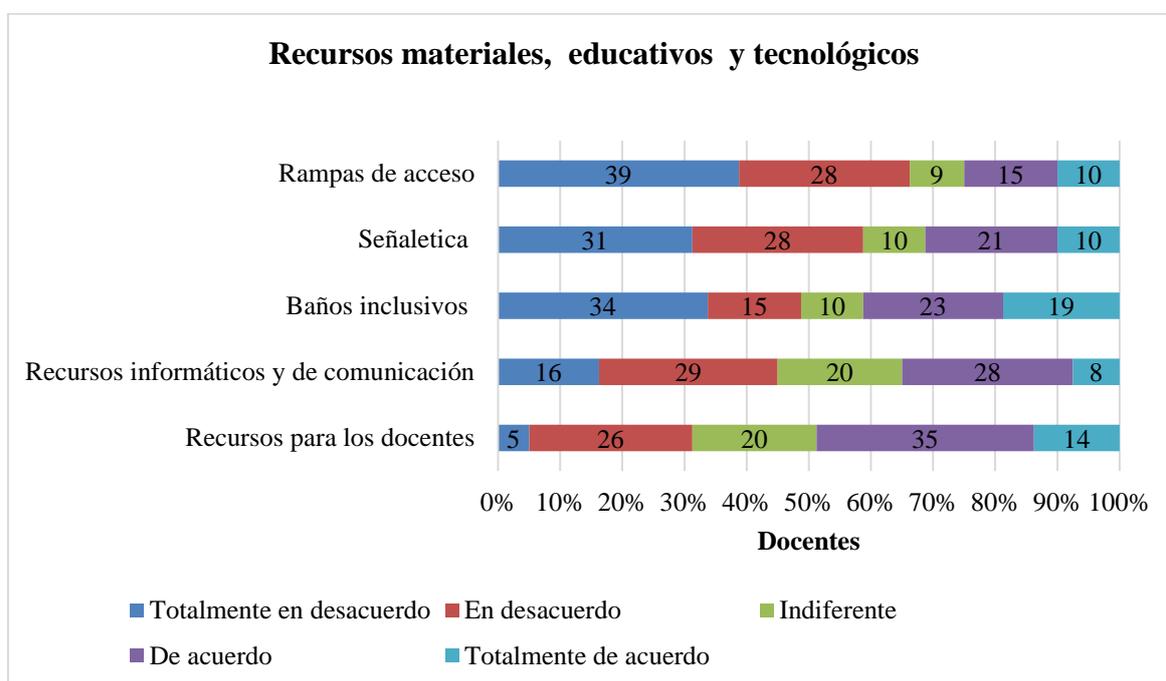
Y con relación a los programas y recursos para apoyar a estudiantes en riesgo de exclusión por condiciones sociales, culturales o económicas, se observan posturas diversas y con porcentajes similares, aunque en mayor porcentaje (45 %) los docentes indican estar en desacuerdo o totalmente en desacuerdo con la existencia de los mismos.

**Figura 13***Acciones institucionales para la inclusión educativa*

Con relación a la pertinencia de la política de inclusión de la universidad, los estudiantes encuestados se mostraron mayormente indiferentes. Esto coincide y puede relacionarse con el desconocimiento que manifiestan poseer sobre dicha política institucional.

Sobre los servicios de apoyo y asesoramiento adecuados para dar respuestas a las dificultades educativas de los estudiantes, las respuestas de los encuestados fueron diversas, aunque la indiferencia fue la opción más señalada.

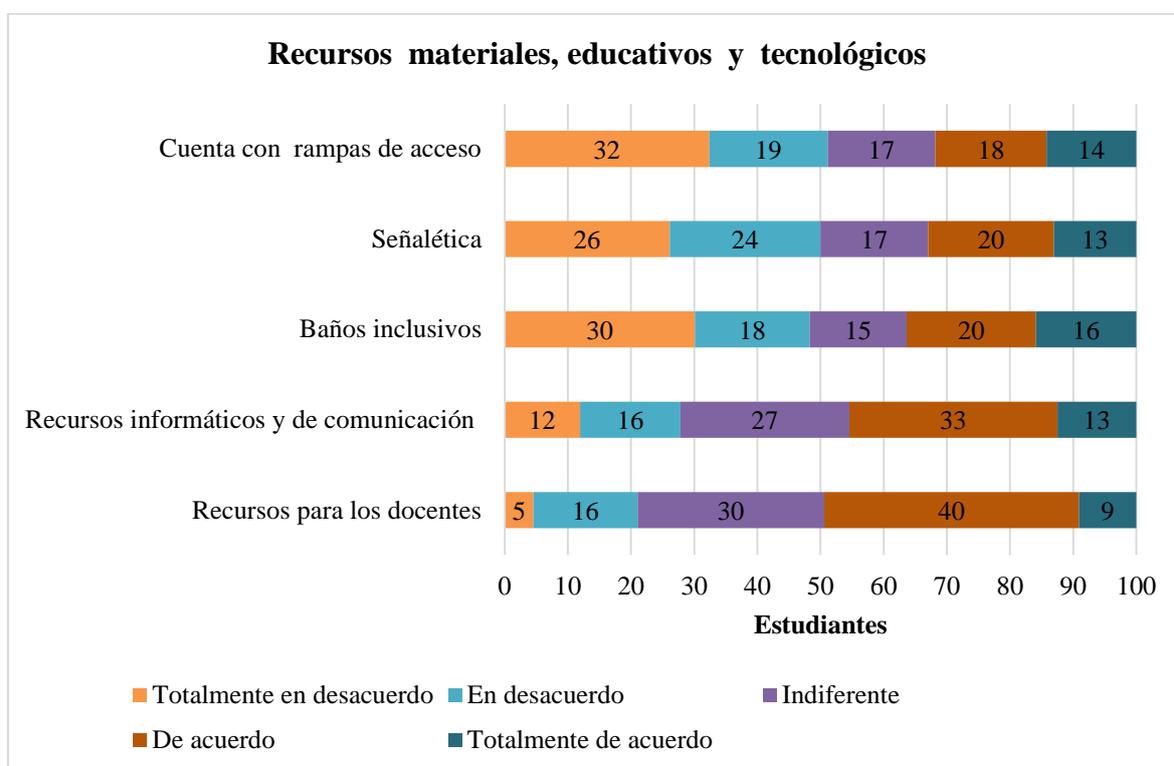
De igual forma, en cuanto a la disponibilidad de programas y recursos en las facultades para apoyar a estudiantes en riesgo de exclusión, la opción indiferente fue señalada por el 28 % de los estudiantes, aunque también un elevado porcentaje (44 %) indicó estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con esta afirmación.

**Figura 14***Disponibilidad de recursos para la inclusión*

Con relación a los recursos para la inclusión, se observan debilidades en lo referido a la accesibilidad de la infraestructura de la universidad, ya que ronda el 50% e incluso más los docentes que se muestran en desacuerdo con estos aspectos (rampas de acceso, señaléticas y baños inclusivos). En estos tres tópicos la indiferencia fue minoritaria y ronda el 10%.

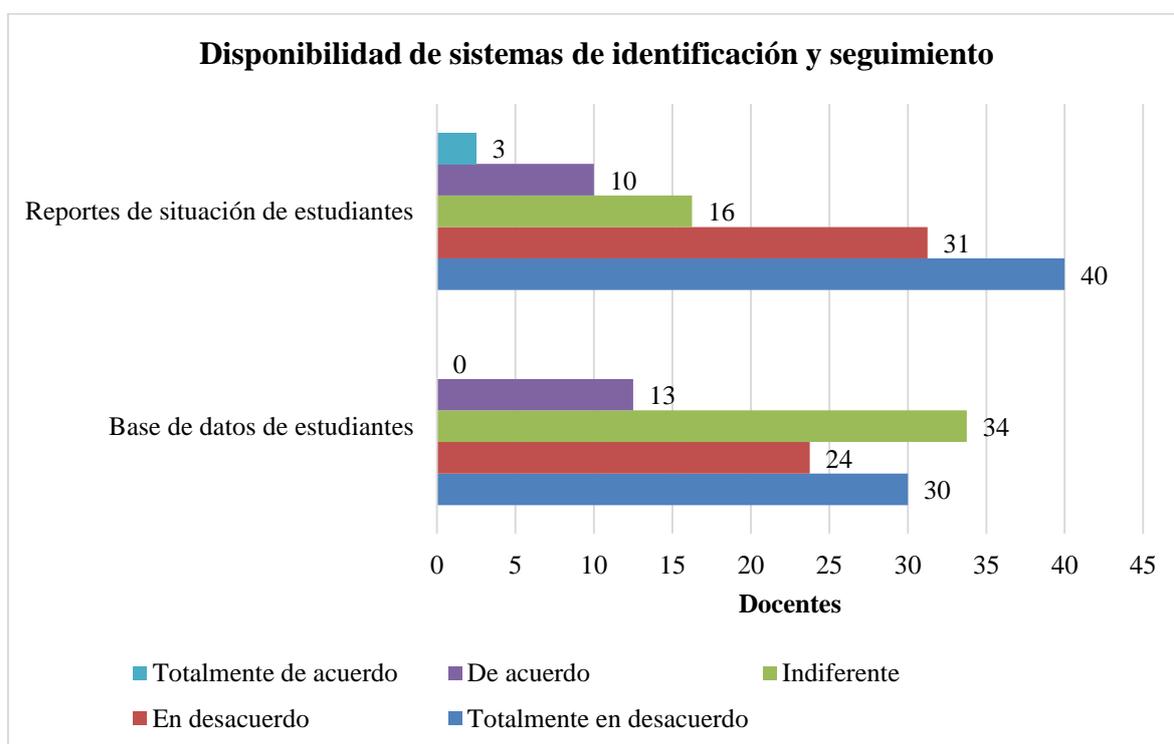
Acerca de los equipos informáticos y los recursos para favorecer la inclusión, los datos obtenidos muestran diferencias en las valoraciones; ya que una gran parte de los docentes indica que la facultad donde enseña no cuenta con estos recursos, otros en cambio señalan que sí existen, ante un 20 % de docentes se mantienen indiferentes en cuanto la existencia o no de estos recursos educativos para la atención de estudiantes de diversos perfiles.

Respecto a los recursos necesarios para inclusión, 49 % de los docentes consideran que en las facultades se cuenta con recursos necesarios para brindar una atención adecuada a todos los estudiantes. Aunque el resto de las opciones tuvieron porcentajes inferiores, se aprecia que varios docentes afirman lo contrario o es indiferente al tema.

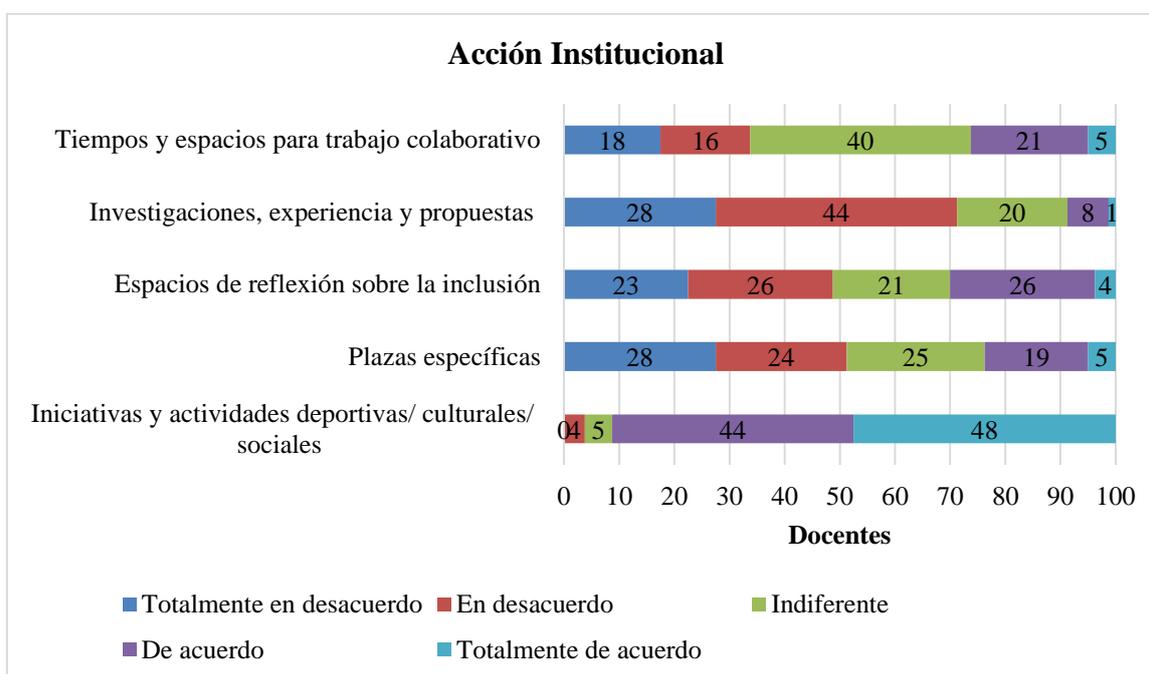
**Figura 15***Disponibilidad de recursos para la inclusión*

Entre los estudiantes también se observa una valoración similar al de los docentes. Los datos obtenidos dan cuenta de la existencia de debilidades en la infraestructura edilicia en cuanto a accesibilidad: rampas de acceso, señaléticas y baños inclusivos, ya que casi la mitad de los estudiantes muestra desacuerdo con relación a estos tópicos.

Respecto a la disponibilidad de recursos informáticos y de comunicación para suplir las barreras para el aprendizaje de los estudiantes, un 45% de los encuestados se muestra de acuerdo o totalmente de acuerdo en este punto, frente a un 28 % que está en desacuerdo y 27% que tiene una valoración de indiferencia. Similar valoración se aprecia en lo referido a la existencia de recursos para apoyar la inclusión en el aula, ya que un porcentaje elevado también responde en forma afirmativa.

**Figura 16***Existencia de sistemas de identificación y seguimiento.*

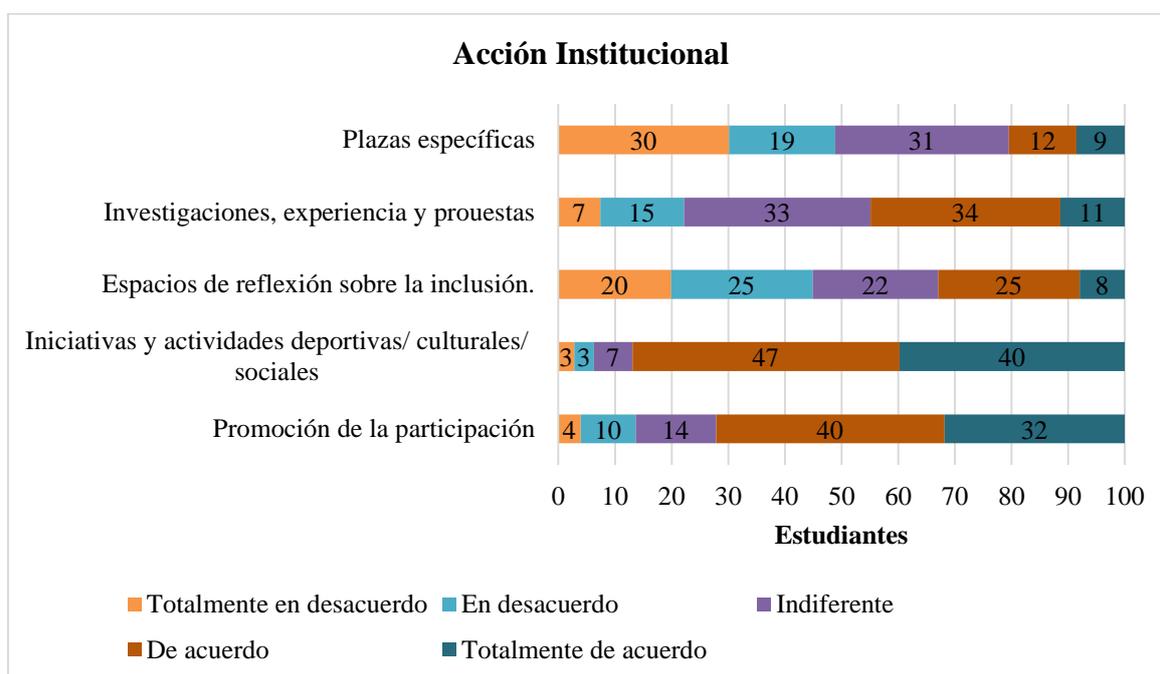
Con respecto a la existencia de sistemas para la identificación y seguimiento a estudiantes en situación de vulnerabilidad a la exclusión, al fracaso escolar o la marginación, la mayoría de los docentes señala que no se cuenta con ninguna base de datos de estos estudiantes. De igual forma, una gran mayoría (71%) indica que la facultad no les facilita ningún reporte con las características demográficas, culturales, idioma, antecedentes educativos de los estudiantes con quienes desarrollarán clases durante el año lectivo. Estos datos reflejan la inexistencia de dichos sistemas o el desconocimiento de los docentes sobre los mismos en caso de que existiesen.

**Figura 17***Iniciativas para la inclusión en la universidad*

Con relación a las acciones realizadas para la inclusión educativa en la universidad, 40% los docentes muestran indiferencia y 34% indica que en las facultades no se establecen tiempo y espacios para que los docentes trabajen en forma colaborativa. A diferencia de lo anterior, la promoción de iniciativas y actividades deportivas, culturales y sociales para todos los estudiantes es un aspecto bastante trabajado en la universidad, pues casi la totalidad de los docentes señalan que existen y se realizan estas acciones.

Acerca del impulso de investigaciones, experiencias y propuestas en temas relacionados con la educación inclusiva, la mayoría de los docentes indica desacuerdo, seguido de otros docentes que muestran indiferencia al respecto, a diferencia de solo un 8% que está de acuerdo con que la universidad impulsa estas actividades. También, en lo referido al establecimiento de plazas específicas para personas en riesgo de exclusión, las respuestas mayoritarias son de desacuerdo y de indiferencia.

Respecto a la promoción de espacios de reflexión sobre la inclusión educativa en la universidad, se observa similar valoración, pues el porcentaje de los docentes que están en desacuerdo e indiferentes es mucho mayor.

**Figura 18***Iniciativas para la inclusión en la universidad*

Entre los estudiantes la valoración, en cuanto a las acciones para la inclusión llevadas a cabo en la universidad, es positiva en los ítems referidos a iniciativas y actividades deportivas, culturales y sociales, y a la promoción de la participación de todos los estudiantes en las diferentes actividades extracurriculares. Dado que una considerable mayoría responde de manera afirmativa.

De igual forma, respecto al impulso de investigaciones, experiencias y propuestas para hacer efectiva la educación inclusiva, los estudiantes en un porcentaje elevado (49%) indican que en la universidad se desarrollan estas iniciativas, seguido de un 33 % que se muestra indiferente

Sin embargo, en lo que respecta a plazas específicas para sectores vulnerables de exclusión (personas con discapacidad, mujeres, grupos étnicos, jóvenes de zonas rurales, otros), se observan porcentajes mayores de desacuerdo (49%) y de indiferencia (31 %). Similar valoración se aprecia acerca del ofrecimiento de espacios de reflexión sobre la inclusión educativa entre los docentes, estudiantes y la comunidad educativa, ya que el 45 % indica desacuerdo y el 22 % indiferencia.

## 2.2 Valoración general de los ítems de la dimensión 2

En este apartado se presentan las puntuaciones medias alcanzadas en los diferentes ítems de los dos cuestionarios analizados en la segunda dimensión. Primeramente, se detallan las valoraciones de los docentes y luego las valoraciones de los estudiantes.

### 2.2.1 Valoración acerca de acciones, apoyos y recursos para la inclusión educativa en la universidad, desde la perspectiva docente.

**Tabla 19**

*Medias de acciones, apoyos y recursos para la inclusión educativa en la universidad*

|  | Media | Desviación estándar |
|--|-------|---------------------|
| Promoción de diversas actividades estudiantiles                                  | 4,35  | 0,7                 |
| Política inclusiva apropiada para la atención a la diversidad                    | 3,31  | 1,0                 |
| Recursos docentes para la atención a la diversidad                               | 3,26  | 1,1                 |
| Impulso de investigaciones y propuestas educativas inclusivas universitarias     | 2,83  | 1,1                 |
| Recursos informáticos y de comunicación ante barreras para el aprendizaje        | 2,81  | 1,2                 |
| Infraestructura edilicia con enfoque inclusivo                                   | 2,78  | 1,6                 |
| Programas y recursos para apoyar a estudiantes con riesgo de exclusión           | 2,69  | 1,1                 |
| Propuesta de espacios de reflexión inclusiva en la universidad                   | 2,63  | 1,2                 |
| Implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje (D.U.A.)                 | 2,55  | 0,6                 |
| Plazas disponibles para sectores vulnerables                                     | 2,50  | 1,2                 |
| Apoyo de especialistas para la atención a la diversidad                          | 2,46  | 1,1                 |
| Existencia de programas de formación de tutores para la atención a la diversidad | 2,39  | 0,6                 |
| Disponibilidad de recursos humanos especializados en educación inclusiva         | 2,35  | 0,6                 |
| Servicios especializados en educación inclusiva                                  | 2,30  | 0,6                 |
| Existencia de base de datos de estudiantes en situación de vulnerabilidad        | 2,29  | 1,0                 |
| Ayudas y servicios para la inclusión en la universidad                           | 2,28  | 0,6                 |
| Reporte desde la facultad de las características de los estudiantes              | 2,04  | 1,1                 |

Acerca de las acciones, apoyos y recursos para la inclusión educativa en la universidad, los datos reflejan que la promoción de actividades estudiantiles y la existencia de una política inclusiva apropiada para la atención a la diversidad, son los puntos en que los docentes están de acuerdo. En tanto, se observa en los encuestados una postura proclive a la indiferencia en lo que respecta a la disponibilidad de recursos docentes necesarios para

la atención a la diversidad, el impulso de investigaciones y propuestas educativas inclusivas universitarias, los recursos informáticos y de comunicación ante barreras para el aprendizaje, la infraestructura edilicia con enfoque inclusivo, los programas y recursos para apoyar a estudiantes con riesgo de exclusión, y la propuesta de espacios de reflexión inclusiva en la universidad.

Por otro lado, los docentes evidencian escaso conocimiento e implementación del diseño universal para el aprendizaje (D.U.A.) y muestran desacuerdo en cuanto a la existencia y funcionalidad de los siguientes aspectos: plazas disponibles para sectores vulnerables, apoyo de especialistas para la atención a la diversidad, disponibilidad de base de datos de estudiantes en situación de vulnerabilidad, reporte desde las facultades de las características de los estudiantes, programas de formación de tutores para la atención a la diversidad, recursos humanos especializados en educación inclusiva, servicios especializados en educación inclusiva, y otras ayudas y servicios para la inclusión en la universidad; constituyéndose éstos en aspectos a mejorar en la universidad de modo a recibir y atender a todos los estudiantes según sus capacidades y necesidades específicas.

## 2.2.2 Valoración sobre las acciones, apoyos y recursos para la inclusión educativa en la universidad, según los estudiantes.

**Tabla 20**

*Media de acciones, apoyos y recursos para la inclusión educativa en la universidad*

|  | Media | Desviación estándar |
|--|-------|---------------------|
| Promoción de actividades estudiantiles   | 4,18  | 0,9                 |
| Recursos docentes para la atención a la diversidad                               | 3,33  | 1,0                 |
| Impulso de investigaciones y propuestas educativas inclusivas universitarias     | 3,27  | 1,1                 |
| Preparación de los docentes para la atención a la diversidad                     | 3,20  | 1,2                 |
| Recursos informáticos y de comunicación para la atención a la diversidad         | 3,18  | 1,2                 |
| Política inclusiva apropiada para la atención a la diversidad                    | 3,08  | 0,9                 |
| Existencia de programas de formación de tutores para la atención a la diversidad | 2,92  | 1,2                 |
| Apoyo de especialistas para la atención a la diversidad                          | 2,79  | 1,1                 |
| Propuesta de espacios de reflexión inclusiva en la universidad                   | 2,75  | 1,2                 |
| Infraestructura edilicia inclusiva de la facultad                                | 2,74  | 1,5                 |
| Plazas disponibles para sectores vulnerables                                     | 2,49  | 1,3                 |
| Servicios especializados en educación inclusiva                                  | 2,29  | 0,8                 |
| Ayuda y servicios para la atención a la diversidad                               | 2,24  | 0,7                 |
| Disponibilidad de recursos humanos especializados en educación inclusiva         | 2,21  | 0,8                 |
| Sistema de información y orientación para la incorporación de estudiantes        | 1,97  | 0,9                 |

En general, en función a la media de las respuestas, se aprecia que la promoción de iniciativas y actividades para todos los estudiantes es el aspecto en el que los encuestados están de acuerdo. También se observa que las respuestas de los estudiantes rondan la indiferencia en lo concerniente a la disponibilidad de recursos didácticos para la atención a la diversidad, el impulso de investigaciones y propuestas educativas inclusivas universitarias, y preparación de los docentes para la atención a la diversidad.

Lo mismo, se observa respuestas ubicadas en la indiferencia o neutralidad en aspectos tales como: disponibilidad de recursos informáticos y de comunicación para la atención a la diversidad, existencia de una política inclusiva apropiada para la atención a la diversidad, existencia de programas de formación de tutores para la atención a la

diversidad, apoyo de especialistas para la atención a la diversidad, espacios de reflexión inclusiva en la universidad, e infraestructura edilicia inclusiva en las facultades.

De igual forma, el desacuerdo de los estudiantes evidencia déficits en la universidad en aspectos como ser: plazas disponibles para sectores vulnerables, profesionales capacitados dedicados específicamente a la educación inclusiva, ayudas y servicios para la atención a la diversidad (residencia universitaria, servicios médicos, psicólogos), especialistas en educación inclusiva, y sistema de información en formatos accesibles, procedimientos de acogida y orientación a estudiantes de nuevo ingreso.

### 3.2.3 DIMENSIÓN 3. Prácticas pedagógicas de inclusión educativa realizadas por docentes universitarios

En esta dimensión se presentan los resultados obtenidos respecto a las prácticas pedagógicas de los docentes para favorecer la inclusión educativa, desde la perspectiva de los docentes y estudiantes encuestados.

#### 3.1 Análisis de datos del cuestionario a docentes y cuestionario a estudiantes

**Tabla 21**

*Cambios en la metodología docente*

|                 |            | <b>Frecuencia</b> | <b>Porcentaje</b> |
|-----------------|------------|-------------------|-------------------|
| <b>Docentes</b> | Sí         | 18                | 22                |
|                 | No         | 39                | 49                |
|                 | Desconozco | 23                | 29                |
|                 | Total      | 80                | 100               |

Respecto a la realización de cambios en los métodos de enseñanza para favorecer la inclusión educativa, la mayor parte de los docentes señala que no realiza cambios en su forma enseñar, seguido de un 29 % que refiere desconocer sobre este punto, ante un 22% que afirma realiza cambios en su método de enseñanza de modo a responder a las necesidades de todos los estudiantes.

**Tabla 22***Implementación de estrategias de inclusión en la práctica docente*

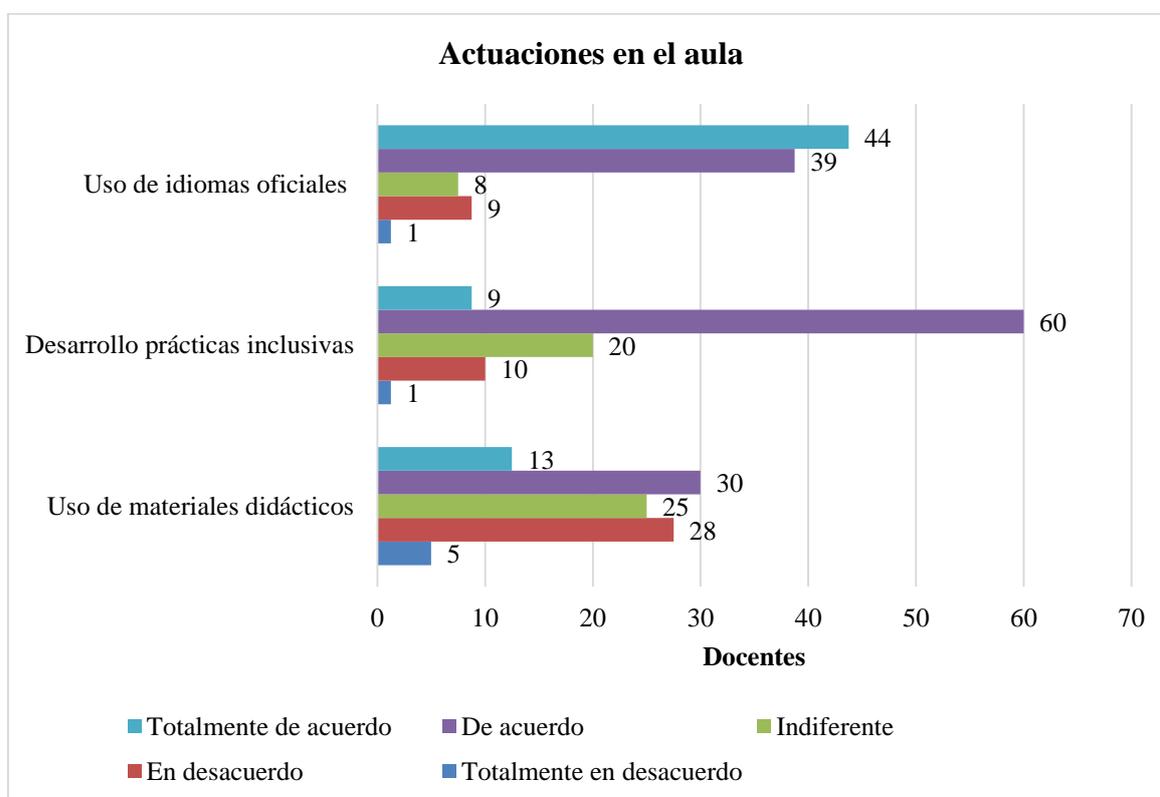
|                 | <hr/>        |            |     |
|-----------------|--------------|------------|-----|
|                 | Frecuencia   | Porcentaje |     |
| <b>Docentes</b> | Nunca        | 3          | 4   |
|                 | Pocas veces  | 42         | 52  |
|                 | Casi siempre | 18         | 23  |
|                 | Siempre      | 17         | 21  |
|                 | Total        | 80         | 100 |

Al analizar los datos obtenidos, se aprecia un mayor porcentaje de docentes que implementa pocas veces estrategias pedagógicas inclusivas, ante otros que implementan siempre o casi siempre, y una minoría que señala que nunca implementa estas estrategias en su práctica.

**Tabla 23***Uso de tutoría individualizada para seguimiento de estudiantes*

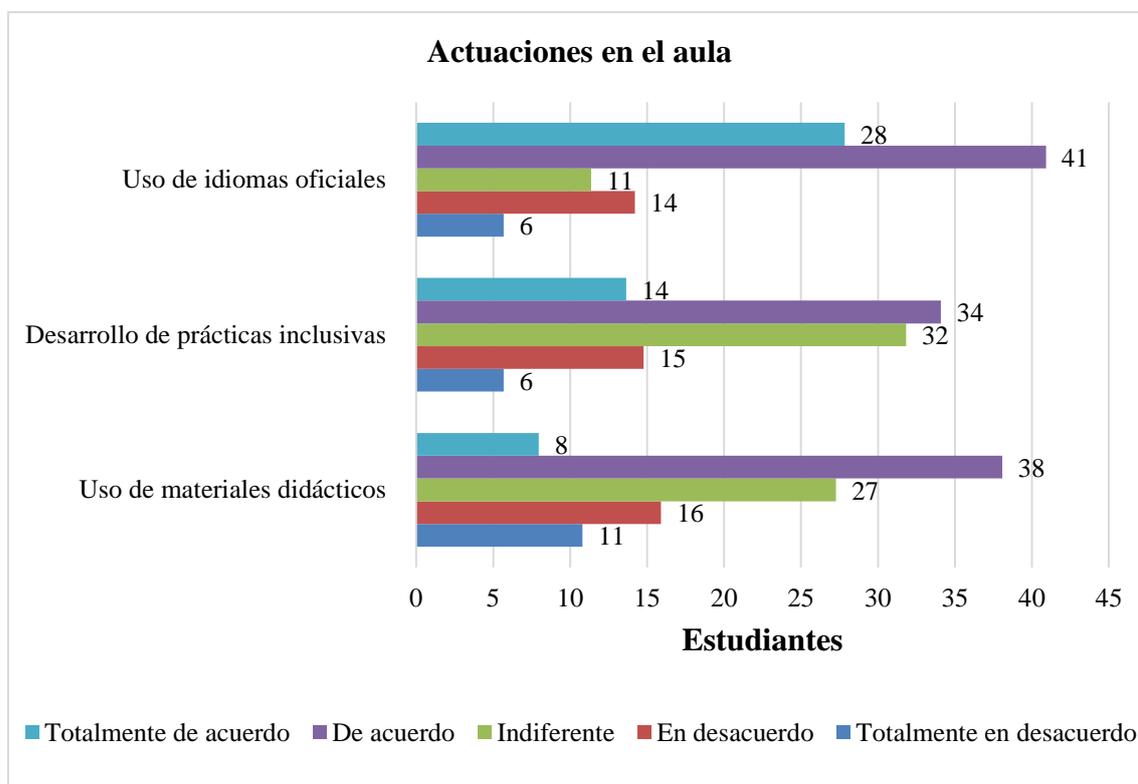
|                 | <hr/>                    |            |     |
|-----------------|--------------------------|------------|-----|
|                 | Frecuencia               | Porcentaje |     |
| <b>Docentes</b> | Totalmente en desacuerdo | 18         | 22  |
|                 | En desacuerdo            | 10         | 12  |
|                 | Indiferente              | 14         | 18  |
|                 | De acuerdo               | 35         | 44  |
|                 | Totalmente de acuerdo    | 3          | 4   |
|                 | Total                    | 80         | 100 |

Casi del 50% los docentes están de acuerdo en señalar que utiliza la tutoría individualizada como recurso para dar seguimiento al proceso de formación de todos los estudiantes, seguido de 34 % que responde en forma negativa y el resto con indiferencia.

**Figura 19***Prácticas inclusivas en el aula*

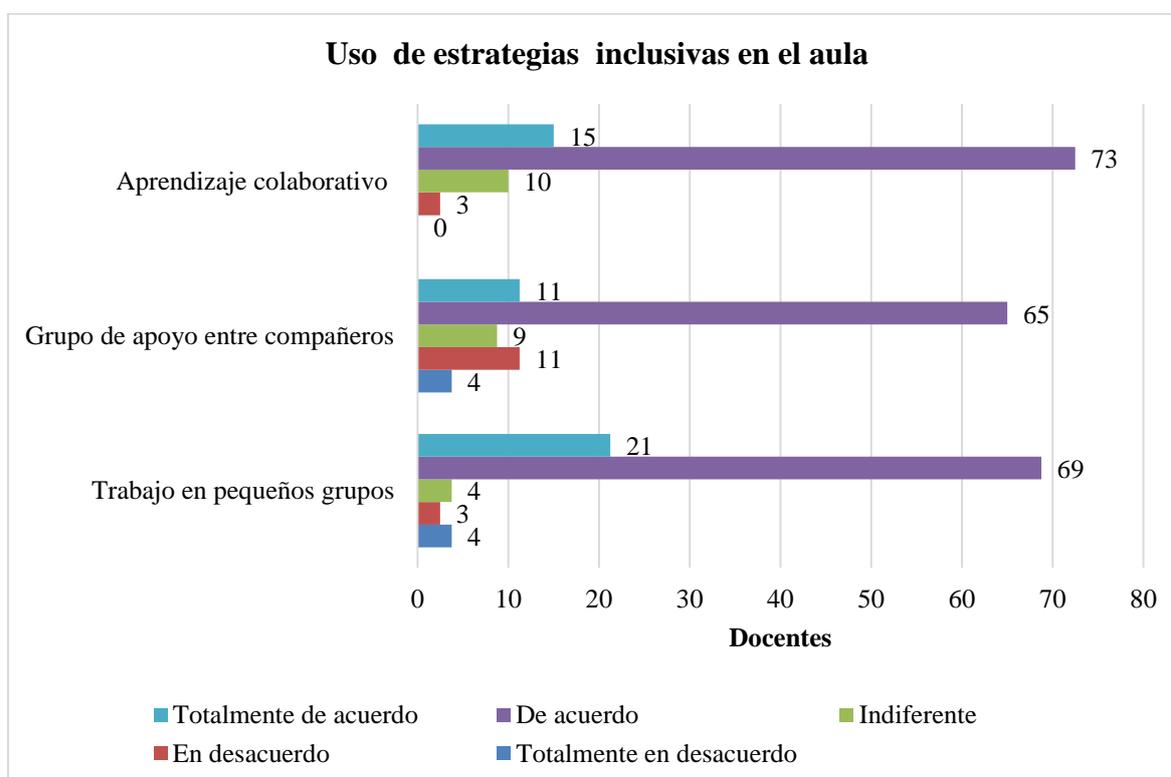
Con relación a las actuaciones de intervención educativa, se aprecia que la mayoría de los docentes (69%) indica que desarrolla prácticas inclusivas, de manera que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de aprender independientemente de las circunstancias. También, una gran mayoría (83 %) señala que utiliza los dos idiomas oficiales para comunicarse con sus estudiantes.

Sin embargo, en cuanto al uso de materiales didácticos adaptados a las necesidades de todos los estudiantes se evidencian diferencias en las apreciaciones de los docentes; un 43 % responde en forma afirmativa, seguidos de otros (32%) que están en desacuerdo / totalmente en desacuerdo con este cometido, mientras que el resto de los encuestados se muestran indiferentes a la utilización materiales didácticos inclusivos en su práctica

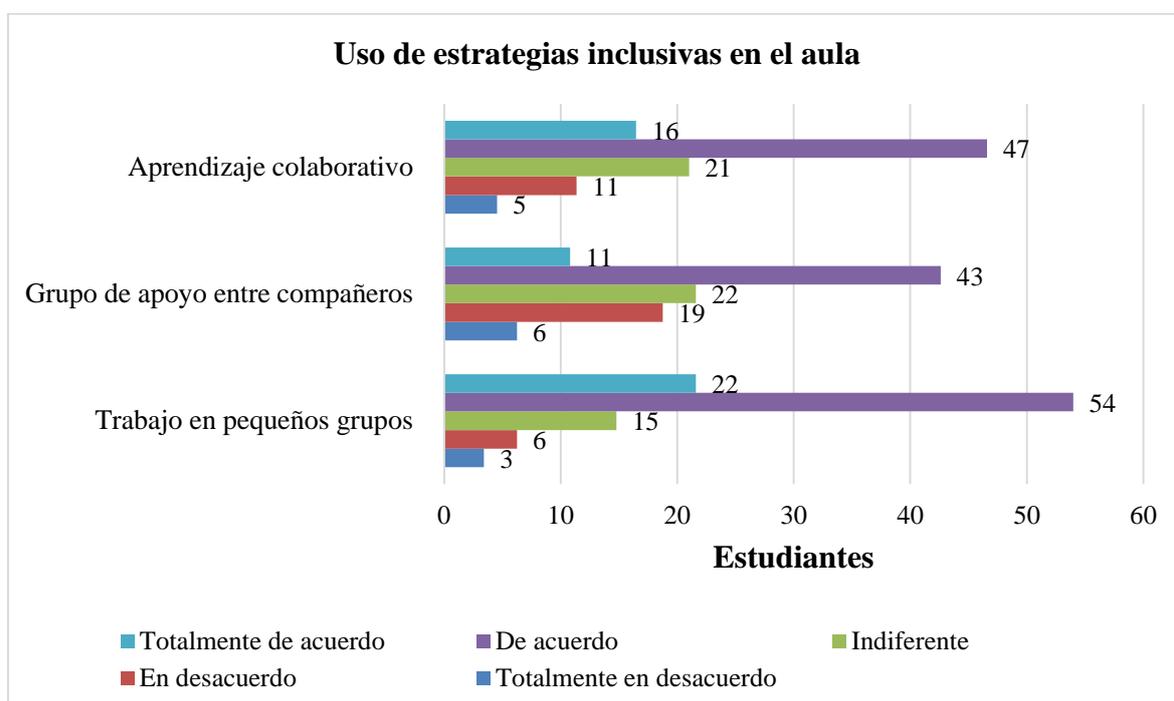
**Figura 20***Prácticas inclusivas en el aula.*

En cuanto a las prácticas inclusivas, los estudiantes coinciden en mayor porcentaje (48%) que los docentes implementan en sus clases estrategias didácticas inclusivas, pero también una cantidad importante de estudiantes se muestra indiferente a la afirmación, y el resto responde en forma negativa. En consonancia con lo anterior, un porcentaje mayoritario de estudiantes (46 %) señala que en las aulas se utilizan materiales didácticos adecuados a las diferencias individuales de los estudiantes, seguidos de un 27 % que se mantienen indiferentes, mientras que igual porcentaje a este último señala la falta de materiales adecuados a las características de todos los estudiantes.

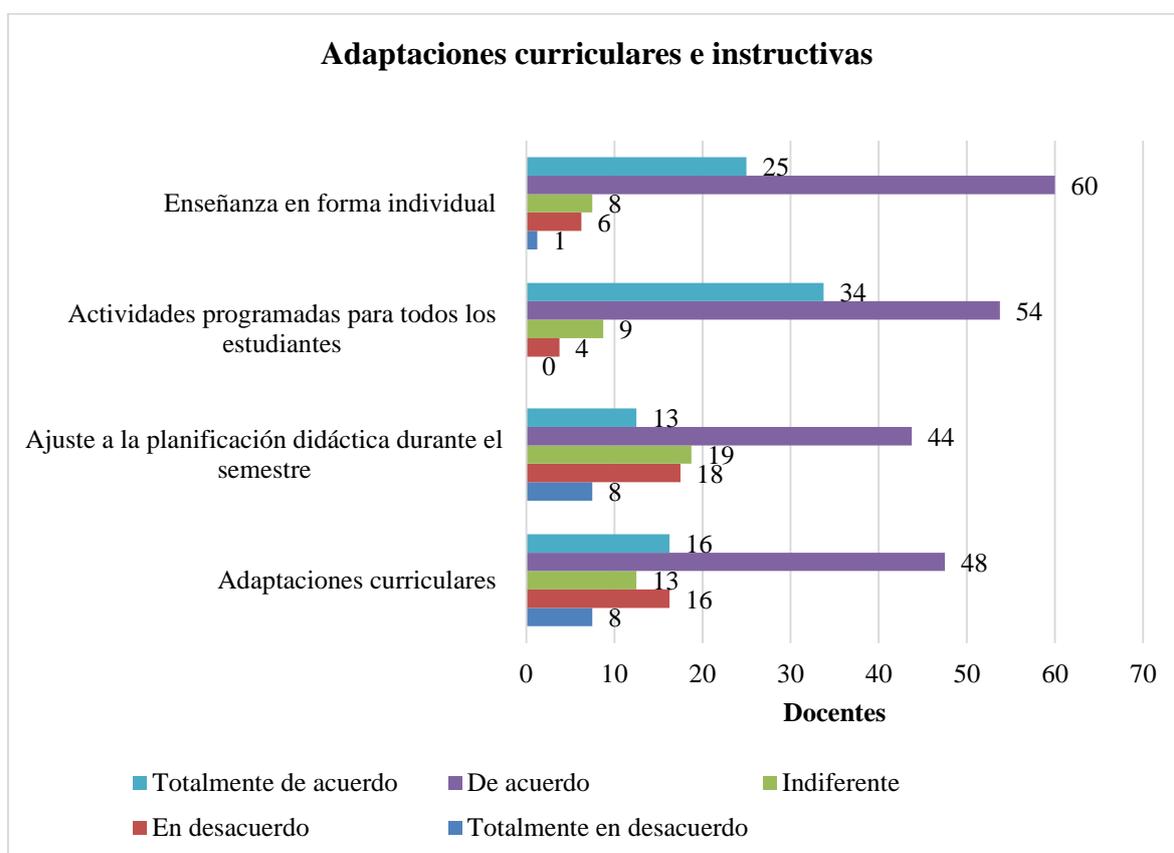
Además, la respuesta de los estudiantes evidencia el uso de los dos idiomas oficiales en el proceso de enseñanza aprendizaje, atendiendo la diversidad de perfiles de los estudiantes. A este respecto, 2 de cada 10 estudiantes indican su desacuerdo y un porcentaje inferior su indiferencia.

**Figura 21***Estrategias de organización y manejo de aula*

Los resultados obtenidos indican que la mayoría de los docentes (90%) agrupa a los estudiantes en pequeños grupos (homogéneos o heterogéneos) dentro de las aulas para determinadas actividades académicas. De igual forma, en su mayoría (76%) señala que facilita a los estudiantes con dificultades de aprendizaje el apoyo de sus compañeros para garantizar sus posibilidades de aprendizaje y participación. Igualmente, los docentes coinciden en señalar en su gran mayoría (88%) que en las clases favorece los grupos de aprendizaje colaborativo como metodología para facilitar la participación en el aula de los estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo.

**Figura 22***Estrategias de organización y manejo de aula*

En cuanto al uso de estrategias de organización y manejo de aula, se aprecia que en general los docentes en su práctica utilizan estas estrategias. Puesto que el 76 % de los estudiantes señala que los docentes forman grupos de trabajo de acuerdo a las características de los estudiantes para determinadas actividades. Más del 50 % de los estudiantes indica que los docentes facilitan a los estudiantes con dificultades educativas el apoyo de sus compañeros. Como también, en un porcentaje mayoritario (63 %) coinciden en señalar que los docentes propician la participación en clase de todos los estudiantes a través del aprendizaje colaborativo. No obstante, es de señalar que estos tres ítems el porcentaje de indiferencia ronda el 20 %, y las opciones de en desacuerdo/ totalmente en desacuerdo reportan porcentajes inferiores.

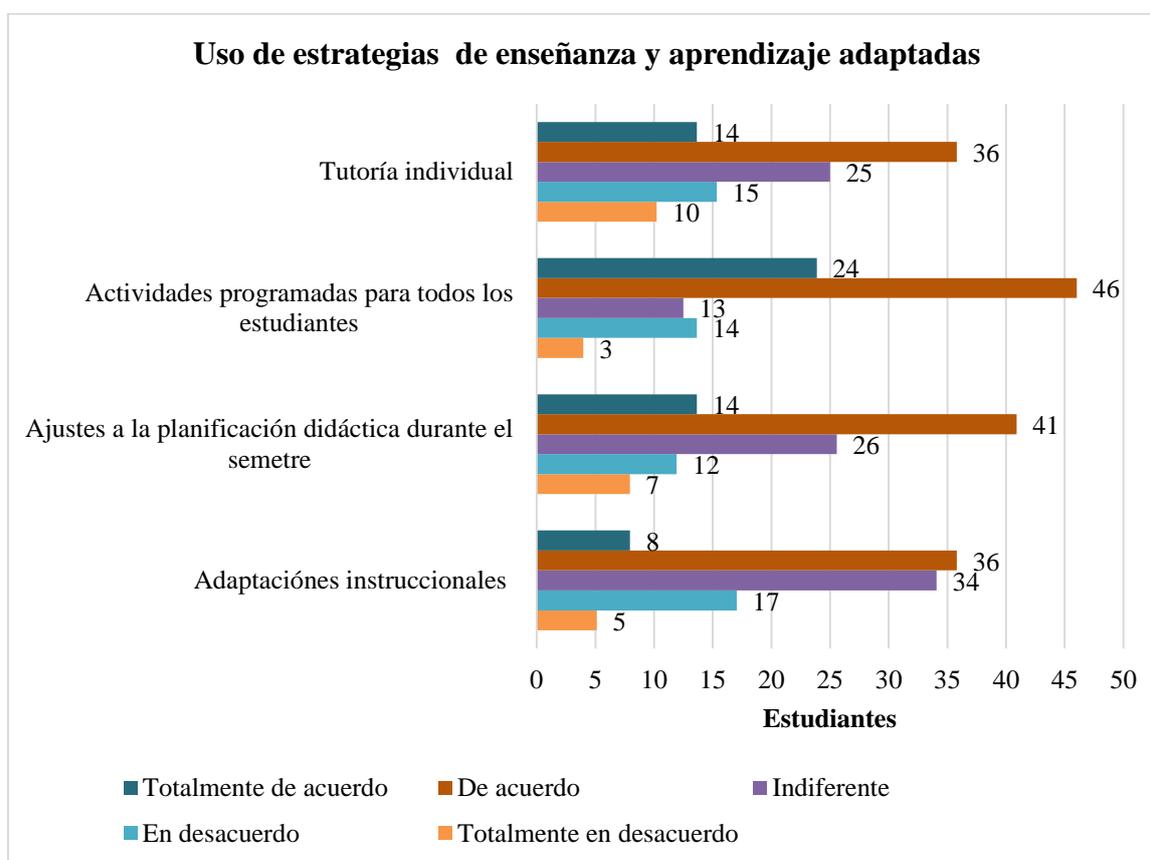
**Figura 23***Adaptaciones curriculares y flexibilidad de las respuestas educativas*

Los datos obtenidos permiten apreciar que la mayoría de los docentes (64%) realiza en su proceso de enseñanza algún tipo de adaptación curricular o instructiva para dar respuesta a las necesidades de los estudiantes con dificultades de aprendizaje. También, el 57 % indica que realiza ajustes a su planificación didáctica a lo largo del semestre agregando objetivos, contenidos y actividades que responden a los estilos de aprendizaje de los estudiantes, mientras que el resto de los docentes no las realiza y se muestran indiferentes al tema. Un porcentaje que ronda el 20 % refiere que no realiza ningún tipo de adaptación ni adecua su planificación para responder a las necesidades de los estudiantes, en tanto un porcentaje minoritario se muestra indiferente a la realización de estas acciones.

Respecto a las actividades planteadas en el proceso de enseñanza, la gran mayoría de los docentes (88%) considera que están preparadas para que todos puedan realizarlas. Lo mismo, los datos dan cuenta que el 85% de los docentes enseñan de forma individual, en caso de necesidad, a algunos estudiantes. En estos dos ítems, el resto de las opciones de respuesta reportan porcentajes inferiores.

**Figura 24**

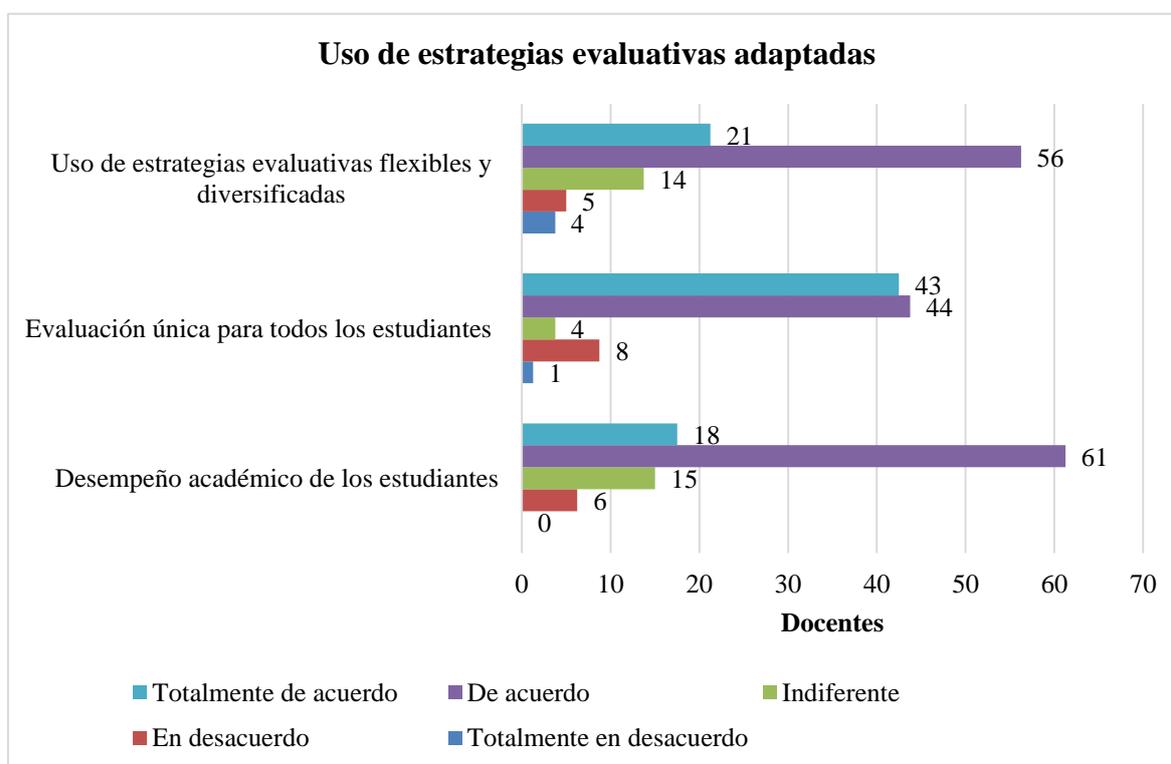
*Adaptaciones curriculares y flexibilidad de las respuestas educativas.*



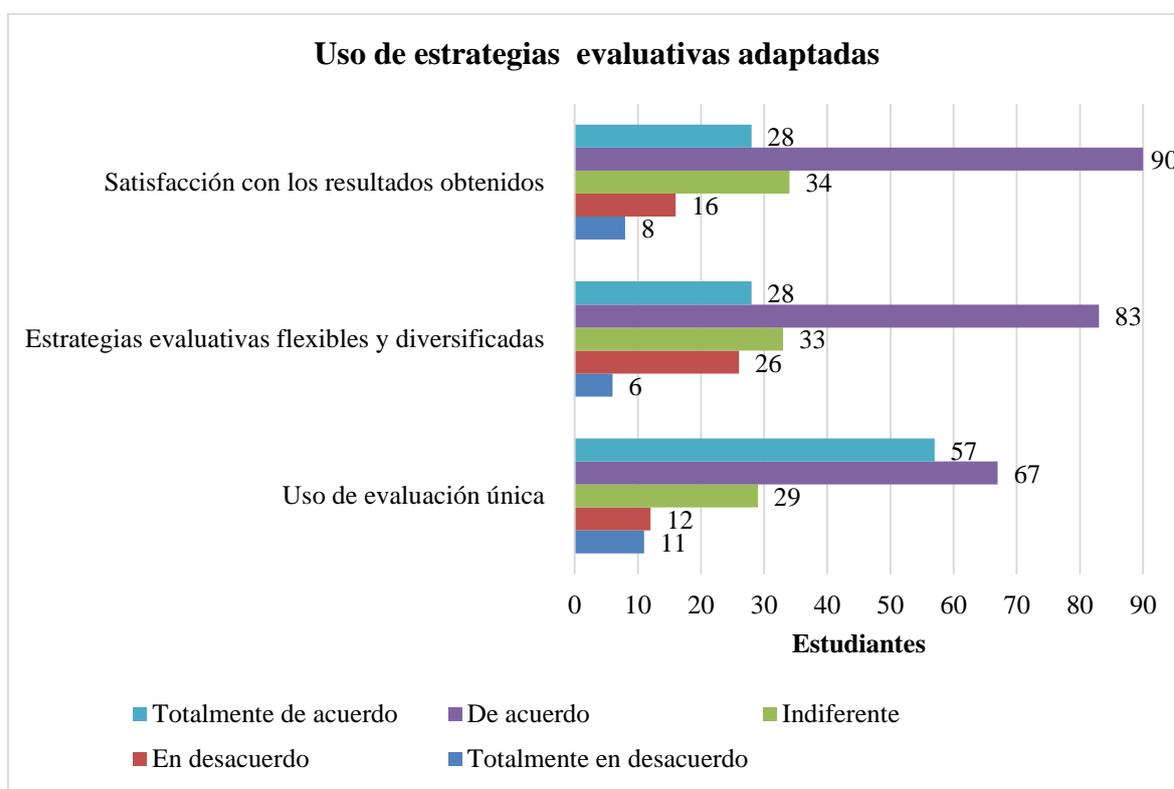
La mayoría de los estudiantes (46%) señala estar de acuerdo con que los docentes realizan en su práctica algún tipo de adaptación curricular o instructiva para la atención de la diversidad en el aula, aunque también un elevado porcentaje de los estudiantes (34 %) se muestra indiferente y otros están en desacuerdo con esta cuestión. En cuanto a las planificaciones didácticas de los docentes, un poco más de la mitad (55 %) se muestra de acuerdo o totalmente de acuerdo con que estas son ajustadas a lo largo del semestre.

Al igual que los docentes, los estudiantes encuestados refieren en su mayoría (70%) que las actividades propuestas por los docentes están preparadas como para que todos los estudiantes puedan realizarlas, aunque en menor porcentaje también se advierte estudiantes que responden en forma negativa y con indiferencia.

Y en cuanto al uso de la tutoría individualizada para dar seguimiento a los estudiantes con barreras para el aprendizaje y la participación, los datos obtenidos evidencian que el 50% de los docentes realiza dicha acción, ante un 25 % que no realiza y otro 25% que se muestra indiferente.

**Figura 25***Sistemas de evaluación*

Los datos obtenidos indican que si bien existen casos en que se diversifican los instrumentos de evaluación, la gran mayoría de los docentes (87%) menciona que utiliza el mismo instrumento de evaluación para todos los estudiantes. Pese a la aplicación de un único instrumento de evaluación, los docentes también en su gran mayoría (77%) responden en forma afirmativa que utilizan estrategias evaluativas flexibles y diversificadas para evaluar el aprendizaje de los estudiantes. En consonancia con lo anterior el 79% de los docentes se muestra conforme con el desempeño académico de los estudiantes en las materias que enseñan.

**Figura 26***Sistemas de evaluación.*

En concordancia con lo mencionado por los docentes, las respuestas mayoritarias de los estudiantes indican que los docentes utilizan el mismo instrumento de evaluación para todos los estudiantes sin tomar en consideración las capacidades o diferencias individuales. Estos datos denotan que, en general no existen cambios en la forma de evaluar el aprendizaje de los estudiantes. Aun así, el 63 % considera que los docentes utilizan estrategias diversas y flexibles para la evaluación de los aprendizajes. También, en su mayoría (67%) se muestra satisfecho con los resultados obtenidos en las diferentes materias y consideran que sí reflejan el esfuerzo y conocimiento que poseen al momento del examen.

### 3.2 Valoración general de los ítems de la dimensión 3

En este apartado se presentan las puntuaciones medias alcanzadas en los diferentes ítems de los dos cuestionarios analizados en la tercera dimensión. Primero se detallan las valoraciones de los docentes y posteriormente las valoraciones de los estudiantes.

### 3.2.1 Valoración respecto a prácticas pedagógicas de inclusión realizadas por docentes universitarios

**Tabla 24**

*Media de prácticas pedagógicas de inclusión que realizan los docentes universitarios*

|  | Media | Desviación estándar |
|--|-------|---------------------|
|  |       |                     |
| Uso de instrumento único de evaluación                                     | 4,18  | 0,95                |
| Preparación de actividades para todos los estudiantes                      | 4,18  | 0,74                |
| Uso de ambos idiomas oficiales   | 4,15  | 0,98                |
| Formación de grupos en función a las actividades académicas                | 4,01  | 0,83                |
| Enseñanza individual de acuerdo a necesidad de estudiantes                 | 4,01  | 0,83                |
| Gestión de aprendizaje colaborativo para la participación en el aula       | 4,00  | 0,60                |
| Uso de estrategias diversificadas para la evaluación de aprendizajes       | 3,86  | 0,94                |
| Gestión de apoyo a estudiantes con dificultades de aprendizaje             | 3,69  | 0,95                |
| Prácticas inclusivas para el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes | 3,65  | 0,83                |
| Adaptación curricular o instructiva según necesidades del estudiante       | 3,49  | 1,17                |
| Uso de materiales didácticos adaptados al estudiante                       | 3,18  | 1,12                |
| Enseñanza individual de acuerdo a necesidad de estudiantes                 | 2,94  | 1,28                |
| Implementación de estrategias de inclusión en la docencia                  | 2,61  | 0,86                |
| Ajustes en la planificación didáctica según estilo de aprendizaje          | 1,95  | 0,95                |
| Realización de cambios en la metodología                                   | 1,80  | 0,86                |

A partir de los datos obtenidos de las medias y desviaciones estándar de las respuestas de los docentes a los ítems referidos a las prácticas pedagógicas inclusivas desarrolladas en la universidad, se observan los siguientes aspectos:

Los ítems sobre los que los docentes encuestados, se muestran más de acuerdo tienen que ver con: el uso de instrumento único de evaluación, la preparación de actividades adaptadas para todos los estudiantes, el uso de ambos idiomas oficiales en la práctica docente, seguido de la formación de grupos de aprendizaje para determinadas actividades, la enseñanza de forma individual a algunos estudiantes y el uso de la metodología del trabajo colaborativo entre los estudiantes. De esto se deduce las prácticas pedagógicas inclusivas mejor valoradas y que los docentes consideran que mejor se cumplen para que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de aprender independientemente de sus características o condiciones personales o sociales.

De igual forma, los docentes se muestran de acuerdo con el uso de estrategias diversificadas para la evaluación de aprendizajes, el facilitar a los estudiantes con dificultades de aprendizaje el apoyo de sus compañeros, y el desarrollo de prácticas inclusivas en el aula.

Por otro lado, los datos dan cuenta de una tendencia proclive a la indiferencia de los docentes en aspectos como ser: la realización de algún tipo de adaptación curricular o instructiva según las necesidades de los estudiantes, la enseñanza en forma individual a estudiantes con dificultad de aprendizaje, y el uso de estrategias inclusivas en la práctica de los docentes. Mientras que, los ítems en los que los docentes se encuentran más en desacuerdo tienen que ver con: la realización de ajustes en la planificación didáctica según estilo de aprendizaje y adecuaciones en la metodología de enseñanza de los docentes. Estos datos ponen de manifiesto los aspectos a mejorar en la práctica de los docentes para brindar una adecuada atención a la diversidad.

**Tabla 25**

*Media de prácticas pedagógicas de inclusión que realizan los docentes universitarios*

|  | Media | Desviación estándar |
|--|-------|---------------------|
|  |       |                     |
| Formación de grupos en función a las actividades académicas                      | 3,84  | 0,9                 |
| Uso del mismo instrumento de evaluación para todos los estudiantes               | 3,84  | 1,1                 |
| Preparación de actividades adaptadas para todos los estudiantes                  | 3,72  | 1,1                 |
| Uso de ambos idiomas oficiales   | 3,71  | 1,2                 |
| Gestión de aprendizaje colaborativo para la participación en el aula             | 3,59  | 1,0                 |
| Uso de estrategias flexibles y diversificadas para la evaluación de aprendizajes | 3,57  | 1,0                 |
| Ajustes en la planificación didáctica según estilo de aprendizaje                | 3,40  | 1,1                 |
| Prácticas inclusivas para el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes       | 3,35  | 1,1                 |
| Gestión de apoyo a estudiantes con dificultades de aprendizaje                   | 3,33  | 1,1                 |
| Enseñanza individual de acuerdo a necesidad de estudiantes                       | 3,27  | 1,2                 |
| Adaptación curricular o instructiva según necesidades del estudiante             | 3,24  | 1,0                 |
| Uso de materiales didácticos adaptados al estudiante                             | 3,18  | 1,1                 |
| Implementación de estrategias de inclusión en la práctica docente                | 2,35  | 0,9                 |
| Cambios en la metodología de los docentes  | 1,84  | 0,81                |
| Planificación de actividades flexibles para los estudiantes                      | 1,65  | 0,86                |

Los datos obtenidos en los ítems referidos a las prácticas pedagógicas de inclusión educativa que realizan los docentes universitarios, dan cuenta de que los estudiantes se muestran de acuerdo con las siguientes prácticas inclusivas que se implementan en la universidad como ser: la conformación de pequeños grupos dentro de la clase para determinadas actividades, el uso del mismo instrumento de evaluación para todos los estudiantes, la preparación de actividades adaptadas para todos los estudiantes, el uso de ambos idiomas oficiales como medio de enseñanza, la puesta en práctica de la metodología del trabajo colaborativo entre los estudiantes, y el uso de estrategias flexibles y diversificadas para la evaluación. Al respecto, llama la atención que la muestra indique cierto grado de acuerdo en lo que respecta al uso del mismo instrumento de evaluación para todos los estudiantes.

Lo mismo, los datos dan cuenta que las respuestas de los estudiantes rondan la indiferencia en aspectos como ser: la realización de ajustes en la planificación didáctica según estilo de aprendizaje, desarrollo de prácticas inclusivas para el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes, el facilitar el apoyo de los compañeros a los estudiantes con dificultades de aprendizaje, la enseñanza en forma individual a algunos estudiantes, la realización de algún tipo de adaptación curricular o instructiva según necesidades del estudiante, y el uso de materiales didácticos adaptados a todos los estudiantes.

En tanto, entre los aspectos de la práctica docente con valoración negativa se encuentran la utilización de estrategias de inclusión en la práctica docente, la realización de cambios en la metodología de los docentes para dar respuesta a las dificultades de los estudiantes y la planificación de actividades flexibles para los estudiantes. De manera que éstos son a criterio de los encuestados los aspectos de la práctica docente que requieren mejoras para proporcionar respuestas ajustadas a las distintas necesidades de aprendizaje de los estudiantes universitarios.

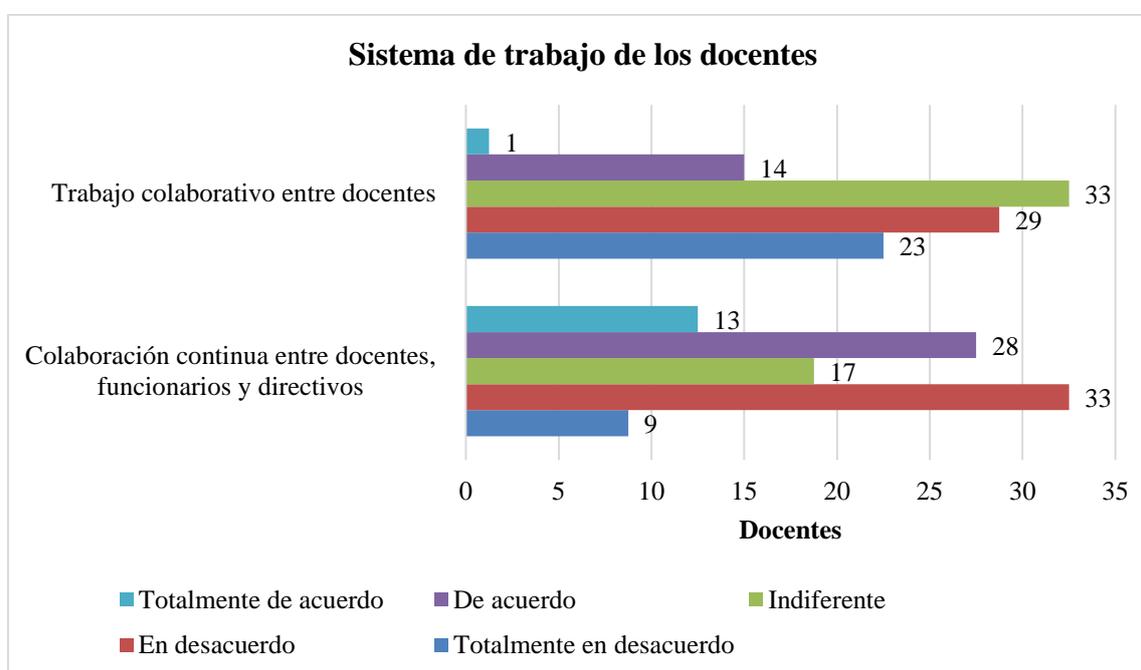
### 3.2.4 DIMENSIÓN 4: Implicaciones y tensiones presentes en la práctica de los docentes universitarios respecto a la inclusión

En esta dimensión se presentan los principales hallazgos identificados con relación a las implicaciones y tensiones en la práctica de los docentes universitarios frente a la educación inclusiva, desde la perspectiva docente.

#### 4.1. Análisis de datos del cuestionario a docentes

**Figura 27**

*Trabajo colaborativo para la inclusión.*



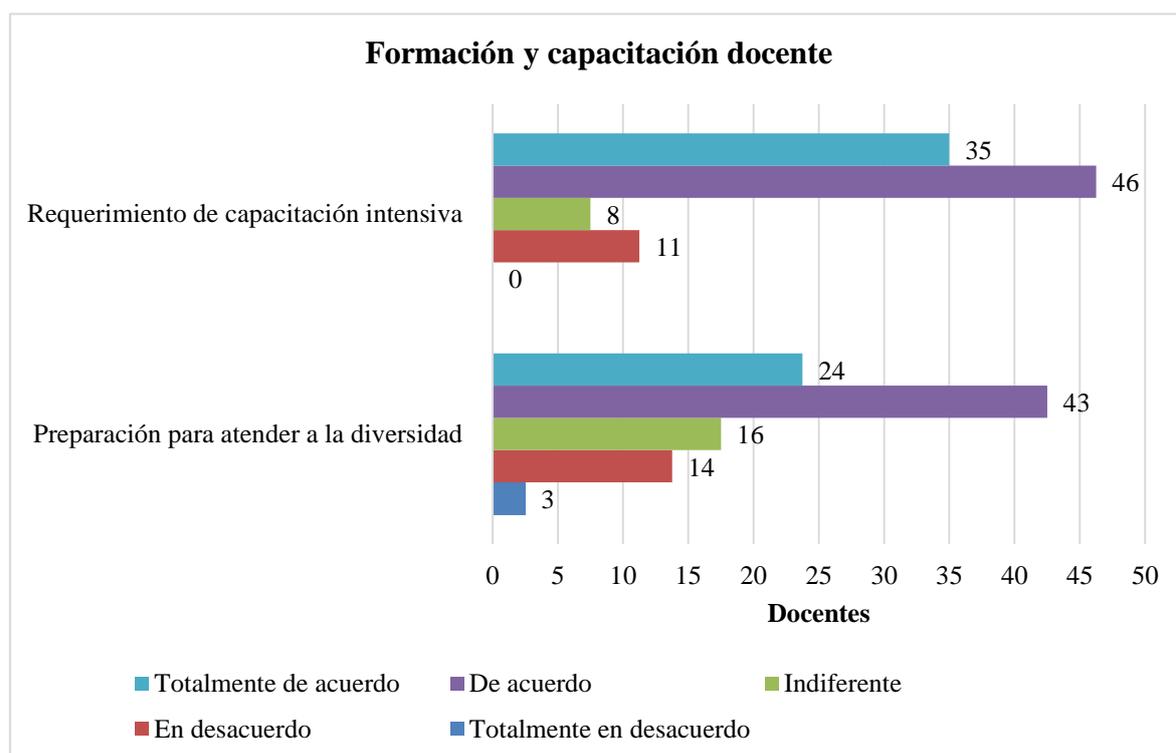
En cuanto a la colaboración entre los docentes, funcionarios y directivos de la universidad para la atención adecuada a estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo, los resultados obtenidos dejan ver la existencia de apreciaciones diferentes, por un lado el 42 % de docentes indica que entre estos actores no existe un trabajo colaborativo, por otro lado un porcentaje muy similar (41 %) entiende que sí hay un trabajo colaborativo para la atención de la diversidad, mientras que el resto de los docentes se muestra indiferente al tema.

Y respecto al trabajo colaborativo entre los docentes para llevar a cabo acciones educativas con estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo, el 33 % de los docentes se muestra indiferente, más de la mitad no está de acuerdo con la afirmación, y

tan solo una cantidad minoritaria considera que existe trabajo colaborativo entre los docentes. Estos datos reflejan que el trabajo colaborativo entre los docentes es una práctica poco frecuente en la universidad

**Figura 28**

*Formación de los docentes para la inclusión educativa*



Con relación a la formación para la inclusión educativa en la universidad, la mayoría de los docentes encuestados (67%) piensa que está preparado para enseñar a estudiantes de diversos perfiles. Vinculado a lo anterior, también coinciden en su gran mayoría (81%) en señalar que para responder a las necesidades de todos los estudiantes, se requiere de una capacitación intensiva de los docentes.

A este respecto, es de señalar que esta autopercepción positiva de los docentes es muy importante dado que es uno de los factores más mencionado por la bibliografía como clave para el logro de la inclusión educativa.

**Tabla 26***Esfuerzo docente para dar respuesta a la diversidad*

|                 | Frecuencia               | Porcentaje |     |
|-----------------|--------------------------|------------|-----|
| <b>Docentes</b> | Totalmente en desacuerdo | 3          | 4   |
|                 | En desacuerdo            | 18         | 22  |
|                 | Indiferente              | 11         | 14  |
|                 | De acuerdo               | 34         | 42  |
|                 | Totalmente de acuerdo    | 14         | 18  |
|                 | Total                    | 80         | 100 |

La mayoría de los encuestados (60%) considera que el quehacer docente para dar respuesta a la diversidad representa un esfuerzo adicional a las actividades propias del proceso de enseñanza – aprendizaje. Solo el 26 % de los docentes se muestra en desacuerdo con esta afirmación y el resto es indiferente.

**Tabla 27***Alcance de la atención a estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo*

|                 | Frecuencia               | Porcentaje |     |
|-----------------|--------------------------|------------|-----|
| <b>Docentes</b> | Totalmente en desacuerdo | 17         | 21  |
|                 | En desacuerdo            | 25         | 31  |
|                 | Indiferente              | 15         | 19  |
|                 | De acuerdo               | 18         | 23  |
|                 | Totalmente de acuerdo    | 5          | 6   |
|                 | Total                    | 80         | 100 |

Los datos obtenidos muestran diferencia en la percepción de los docentes con respecto a la atención a estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo, pues un poco más del 50 % de los docentes está en desacuerdo con que la atención extra que requieren estos estudiantes vaya en detrimento de los demás, frente a un tercio de docentes que se muestra de acuerdo con esta afirmación y el resto que indica una posición indiferente.

**Tabla 28***Exigencias institucionales para la inclusión*

|                 | Frecuencia               | Porcentaje |     |
|-----------------|--------------------------|------------|-----|
| <b>Docentes</b> | Totalmente en desacuerdo | 16         | 20  |
|                 | En desacuerdo            | 24         | 30  |
|                 | Indiferente              | 23         | 29  |
|                 | De acuerdo               | 13         | 16  |
|                 | Totalmente de acuerdo    | 4          | 5   |
|                 | Total                    | 80         | 100 |

Un aspecto explorado con los docentes guarda relación con la exigencia de parte de la universidad para la realización de adaptaciones curriculares para los estudiantes que presentan necesidades específicas de apoyo educativo. En este sentido, las respuestas obtenidas indican que para la mitad de los docentes este tipo de adaptación no forma parte de la demanda de la universidad, otros docentes se muestran indiferentes al tema, ante un 21 % de docentes que indican que en la facultad donde ejerce se solicita y exige adaptaciones curriculares de acuerdo a las necesidades de los estudiantes

**Tabla 29***Responsabilidad docente ante diversidad de situaciones y perfiles de los estudiantes*

|                 | Frecuencia               | Porcentaje |     |
|-----------------|--------------------------|------------|-----|
| <b>Docentes</b> | Totalmente en desacuerdo | 17         | 21  |
|                 | En desacuerdo            | 26         | 33  |
|                 | Indiferente              | 13         | 16  |
|                 | De acuerdo               | 19         | 24  |
|                 | Totalmente de acuerdo    | 5          | 6   |
|                 | Total                    | 80         | 100 |

Al ser consultados acerca de si la responsabilidad de dar respuesta a la diversidad de situaciones y perfiles de los estudiantes recae directamente en el docente, más del 50 % de los encuestados indica estar en desacuerdo / totalmente en desacuerdo con esta afirmación, mientras que 3 de cada 10 docentes responden en forma afirmativa y el resto se muestra indiferente.

## 4.2 Valoración general de los ítems de la dimensión 4

En este apartado se presentan las puntuaciones medias alcanzadas en los diferentes ítems del cuestionario a docentes indagados en la cuarta dimensión.

### 4.2.1 Valoración en torno a las implicaciones y tensiones presentes en la práctica de los docentes universitarios respecto a la inclusión

**Tabla 30**

*Media y desviación estándar de implicaciones y tensiones en la práctica de los docentes universitarios frente a la educación inclusiva,*

|  | Media | Desviación estándar |
|--|-------|---------------------|
| Necesidad de capacitación intensiva de los docentes en educación inclusiva   | 4,1   | 0,9                 |
| Preparación de los docentes para atender a la diversidad en las aulas  | 3,7   | 1,1                 |
| Esfuerzo docente para dar respuesta a la diversidad  | 3,5   | 1,1                 |
| Responsabilidad docente ante diversidad de situaciones y perfiles de los estudiantes                               | 3,4   | 1,2                 |
| Colaboración entre el plantel docente, administrativo y directivo para atención a la diversidad                    | 3,0   | 1,2                 |
| Alcance de la atención a estudiantes con estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo                | 2,6   | 1,2                 |
| Exigencias institucionales para la inclusión   | 2,6   | 1,1                 |
| Trabajo colaborativo entre los docentes para atender a estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo. | 2,4   | 1,0                 |

Con respecto a la preparación de los docentes para la inclusión, se aprecia un elevado nivel de acuerdo de la necesidad de una capacitación intensiva en educación inclusiva, y de la importancia de la formación del docente para atender a la diversidad y fomentar la inclusión. También los docentes, aunque en menor cantidad indican estar de acuerdo con que el esfuerzo que realizan para responder a la diversidad representa un trabajo adicional a las actividades propias del proceso enseñanza – aprendizaje, y que la responsabilidad de dar respuesta a la diversidad de situaciones y perfiles de los estudiantes recae sin más en el docente.

Lo mismo, se evidencia que los docentes se muestran indiferentes en cuanto a la existencia de colaboración entre el plantel docente, administrativo y directivo para atención a la diversidad. Es así que este punto al igual que el trabajo colaborativo entre el plantel

docente en particular, y la exigencia institucional para la realización de adaptaciones curriculares son aspectos que deben ser trabajados para favorecer la inclusión en la institución.

Por lo demás, se aprecia que los encuestados tienden a estar en desacuerdo con que la atención extra que requieren los estudiantes con NEAE vaya en detrimento de los demás estudiantes.

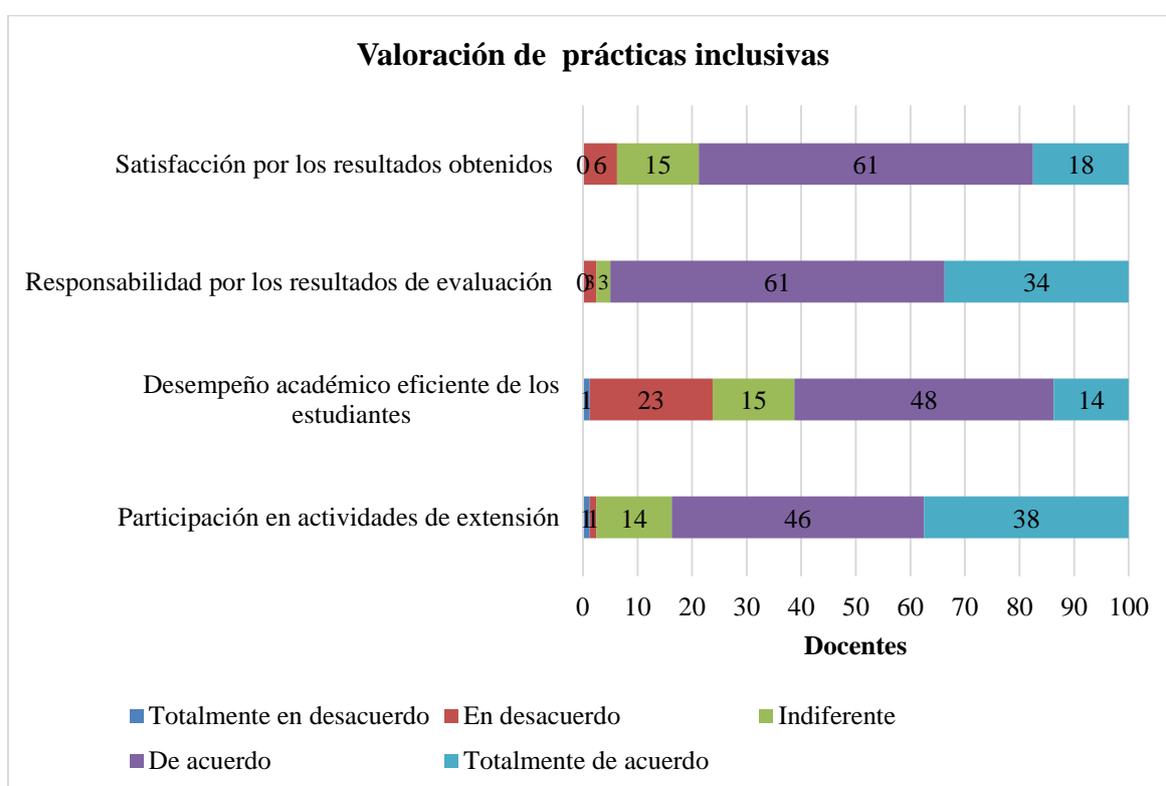
### 3.2.5 DIMENSIÓN 5: Logros y dificultades en la implementación de la inclusión educativa en la Universidad

En esta dimensión se reportan los logros y dificultades identificados, en los procesos de inclusión desarrollados en la universidad, a partir de los datos obtenidos con los diferentes instrumentos utilizados.

#### 5.1 Análisis de datos del cuestionario a docentes

**Figura 29**

*Prácticas docentes en el proceso de inclusión en la universidad*



En cuanto a las prácticas inclusivas en la universidad, los datos obtenidos muestran que la gran mayoría de los docentes perciben como positivos los resultados de su práctica, puesto que un 79% indica estar conforme con los resultados de los procesos evaluativos obtenidos en su materia, casi la totalidad (95%) afirma que asume la responsabilidad por los resultados obtenidos por los estudiantes, de igual forma en un 84% coinciden en señalar que propician la participación de todos los estudiantes en las actividades de extensión universitaria. También, con ligeras variaciones en los porcentajes, más de la mitad de los docentes (62%) consideran que el desempeño académico de todos los estudiantes en las

diferentes materias es eficiente. En este último ítem, un porcentaje importante refiere una opinión negativa (23%) y de indiferencia (15%) en cuanto al desempeño académico de todos los estudiantes.

## 5.2 Resultado del análisis de documentos institucionales

A continuación, se presenta el documento de trabajo utilizado para la revisión documental con los comentarios y datos relevantes.

### Cuadro 4

#### *Resultado de la revisión de documentos institucionales*

| N°   | Aspectos analizados   | Cuenta |    | Descripción  |
|------|---|--------|----|--|
|      |   | Sí     | No |  |
| 1.1. | Visión, misión y valores de la Universidad<br>- Se expresa en ellos la inclusión <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Visión</b></li> <li>▪ <b>Misión</b></li> <li>▪ <b>Valores institucionales</b></li> </ul> | X      | X  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- En la <b>visión de la Universidad</b> no está expresa la inclusión</li> <li>- En la <b>misión de la Universidad</b> se menciona explícitamente la inclusión: “Somos una institución de educación superior formadora de profesionales competentes a través de la enseñanza, la investigación y la extensión, creada por ley, con vínculos nacionales e internacionales y principios solidarios e inclusivos, comprometida con el desarrollo sostenible de la región y del país”. (PEI 2017 - 2021)</li> <li>- Entre los <b>valores éticos de la institución</b> se advierten los siguientes valores afines a la inclusión educativa:<br/> <b>Servicio.</b> Atendemos los requerimientos de todos los grupos de interés de la Universidad con eficiencia, sin discriminaciones de ninguna índole.<br/> <b>Participación.</b> Promovemos la vinculación activa de los diferentes estamentos de la comunidad educativa en las distintas acciones que promueve la institución. (Marco Conceptual de la Universidad, 2020)</li> </ul> |
| 1.2  | Visión, misión y valores de las Facultades<br>- Se expresa en ellos la inclusión <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Visión</b></li> <li>▪ <b>Misión</b></li> </ul>   |        | X  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- En la visión de las tres facultades estudiadas no se menciona la inclusión.</li> <li>- En la misión de las tres facultades tampoco se hace referencia a la inclusión</li> </ul>   |

|  |  |          |  |
|--|--|----------|--|
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Valores</b></li> </ul> | <b>X</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- En lo referido a <b>valores y principios</b> necesarios para una educación inclusiva, la Facultad de Ciencias Económicas tiene como uno de sus valores <b>el respeto</b> “todos los miembros de esta unidad se deben respeto mutuo, sin importar el rol que desempeñan, ya que todos somos iguales como personas, por lo tanto, todo trato debe regirse en base a este valor”. Y como uno de sus principios <b>la equidad</b> “todas las personas que se relacionan en la Facultad, tienen los mismos derechos y obligaciones con relación al rol que desempeñan en la institución. Con este principio se evitará la discriminación de sexo, raza, religión y discapacidades de las personas, buscando siempre la inclusión dentro de la comunidad educativa” (Código de Ética - FCE, 2018)</li> <p>El departamento de bienestar estudiantil de esta facultad tiene como uno de sus objetivos “Promover el respeto a la diversidad”, y ofrece además servicios de orientación y acompañamiento psicológico. (Proyecto del Departamento de Bienestar Estudiantil – FCE, 2018)</p> <li>- Entre <b>los valores</b> de la Facultad de Filosofía y Ciencias Humanas se distinguen los siguientes referidos y afines a la inclusión: <b>“Respeto:</b> reconocemos, aceptamos, apreciamos y valoramos las cualidades de las personas y sus derechos. <b>Justicia:</b> reconocemos y aplicamos las disposiciones legales emanadas de los estamentos correspondientes con equidad, evitando actos discriminatorios o preferenciales contrarios a la ley. <b>Inclusión:</b> Asumimos una actitud que permita integrar a las personas dentro de la sociedad con los beneficios que la misma pueda ofrecer” (Plan Operativo Anual – FFyCH, 2019)</li> <li>- También la Facultad de Ciencias Agrarias tiene definido valores afines a la inclusión como ser: “<b>el respeto:</b> aceptamos y comprendemos la condición humana de las personas, valorando su forma de ser, pensar y actuar, en un marco de tolerancia para una convivencia pacífica; y la <b>equidad:</b> nos conducimos con ecuanimidad en cuanto a los deberes y oportunidades, por mérito, capacidad o atributo de cada persona” (Guía Académica FCA, 2016)</li> </ul> |
|--|--|----------|--|

|    |   |   |  |   |
|----|---|---|--|---|
| 2. | <p>Políticas de la institución</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La Universidad tiene definido una política de inclusión educativa.</li> </ul>                           | X |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- En el punto 5.1. del PEI de la Universidad se expresa: “La <b>Política Inuyente</b> está pensada para el desarrollo integral humano con un enfoque de equidad social, sin discriminaciones. Con ella se busca brindar facilidad de acceso a todos los jóvenes del país con criterios de pertinencia.”</li> <li>- También en el Marco Conceptual de la Universidad (2020) se define como una de las políticas de la institución la <b>Política Inclusiva</b>. Al respecto, puntualiza que “la inclusión implica hacer viable el ingreso, progreso, rendimiento y egreso de todos los estudiantes, venciendo obstáculos que posibilite la participación efectiva. Y señala los aspectos que tomarán en cuenta: la interculturalidad, la discapacidad, la participación, la diversidad y la equidad”</li> </ul>   |
| 3. | <p>Carta Orgánica de la Universidad</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Contempla apoyos, recursos, ayudas y/o servicios para la atención de la diversidad.</li> </ul>     | X |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- En el Artículo 75, se establece que, para la mejor realización de sus fines, la Universidad podrá acordar ayuda económica y conceder becas y premios (...).</li> <li>- El Artículo 76 dice que los estudiantes que hayan obtenido promedio sobresaliente serán exonerados de los derechos arancelarios al inscribirse en el curso siguiente. También agrega que los Consejos Directivos también podrán exonerar del pago de los derechos y aranceles universitarios a los estudiantes que justifiquen su insolvencia económica. Dicha exoneración se les renovará anualmente, a condición de que, además, den regularmente exámenes de todas las materias del curso en que estén inscriptos y obtengan un rendimiento equivalente por lo menos al 70 % (setenta por ciento) del puntaje máximo establecido, (Ley N° 3315/2007)</li> </ul>  |
| 4. | <p>Reglamento General de la Universidad</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Contempla apoyos, recursos, ayudas y/o servicios para la atención de la diversidad.</li> </ul> | X |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- En la sección I del capítulo 4 Del otorgamiento de becas, premios y recompensas, se estipula las categorías de ayudas económicas que otorga la Universidad según disponibilidad presupuestaria como ser: becas, exoneración de aranceles, premios y recompensas. (art.24); los tipos de becas para estudiantes de carreras de grado son: a) por excelencia académica en el nivel medio y escasos recursos económicos, b) por escasos recursos económicos y promedio académico, c) por méritos deportivos, d) por méritos artísticos, e) por investigación científica, y f) por participación en programas de movilidad estudiantes (art. 28)</li> <li>- En el capítulo 37 Del régimen de admisión de egresados del nivel medio a miembros de comunidades indígenas del Paraguay se especifica que: “Anualmente la Universidad, establecerá a través de los Consejos Directivos de las unidades académicas, las plazas disponibles para los programas de grado por cada carrera, como también los plazos de presentación de postulaciones, según resolución y que serán entregados al Rectorado” (art.366), y se detallan los requisitos para el ingreso y los procedimientos para la selección y admisión de los indígenas mediante el régimen especial de admisión</li> </ul> |

|    |   |   |   |  |
|----|---|---|---|--|
|    |   |   |   | (art.371 - 372).<br>- También en el capítulo de referencia se establece que “Los indígenas beneficiados por el régimen de admisión directa serán exonerados de los pagos de la matrícula y de los aranceles universitarios durante su permanencia en la Universidad” (art.373), y que “Las unidades académicas preverán el acompañamiento permanente del beneficiado a través de tutor, profesor guía, orientador, etc.” (art.374) / (Resolución CSU N° 22/2014  |
| 5. | Proyecto Estratégico Institucional – PEI<br>- Observa aspectos referidos a la inclusión educativa<br><br>- Incluye cuestiones relativas a la diversidad y flexibilidad del servicio educativo | X | X | - En el PEI (2017 - 2021), específicamente en la misión de la Universidad se menciona en forma explícita la palabra “inclusiva”. También se observan algunos valores afines a la inclusión.<br><br>- Los objetivos estratégicos y específicos hacen referencia a diversos aspectos, pero no evidencian propuestas de acción respecto a la inclusión. Tampoco se observa en el documento ninguna estrategia para la atención de la diversidad y flexibilidad del servicio educativo.  |
| 6. | Proyecto académico para la atención a estudiantes con diversidad funcional / discapacidad   | X |   | . De las tres facultades estudiadas, la Facultad de Ciencias Económicas cuenta con proyecto académico para la atención especial a estudiantes con discapacidad, elaborado como parte del plan de mejora para la acreditación de una de las carreras que ofrece. (Resolución FCE N° 235 de fecha 22 – 05 – 2018). Con este proyecto se busca facilitar el ingreso de los estudiantes con diversidad funcional/ discapacidad y potenciar el desarrollo de competencias educativas de manera que puedan permanecer y egresar en condiciones de equidad (Informe de implementación del Plan de Mejora, 2018).<br><br>. Y la Facultad de Ciencias Agrarias para la atención de los estudiantes con diversidad funcional, cuenta con mecanismos de capacitación para la atención a la diversidad: talleres, capacitaciones, cursos varios dirigidos a docentes y estudiante. (Manual de mecanismos de procedimientos académicos y administrativos – FCA, 2019) |
| 7. | Reglamento de Convivencia Escolar<br>- Contiene acciones en pos de la inclusión y la no discriminación.   |   | X | . Las tres facultades objeto de estudio no cuentan con Reglamento de Convivencia Escolar   |

|     |  |   |   |  |
|-----|--|---|---|--|
| 8.  | Reglamento de Evaluación y de Promoción de las carreras de grado de la Universidad.<br>- Contempla adecuación de la evaluación a los diferentes estilos, niveles y ritmos de aprendizaje de los estudiantes. |   | X | - En este Reglamento se considera a la evaluación como un proceso integral, continuo, acumulativo, sistemático y permanente, científico, ético y necesario para la toma de decisiones (art. 3); y que será planificada y se utilizarán procedimientos e instrumentos de acuerdo a la naturaleza de cada asignatura de las diferentes carreras (art. 7)<br><br>No se establece la realización de adaptaciones o modificaciones en los procedimientos de evaluación para estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo. |
| 9.  | Proyectos Educativos y Curriculares con enfoque inclusivo.   |   | X | . Las tres facultades objeto de estudio no cuentan con este documento. Tampoco tienen dentro sus mallas curriculares asignaturas referidas a la inclusión.   |
| 10. | Plan de tutorías específicas para estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo.  |   | X | . Las tres facultades objeto de estudio no cuentan con Planes de Tutorías.   |
| 11. | Guía de estrategias de enseñanza - aprendizaje para alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo.  |   | X | . Las tres facultades objeto de estudio no cuentan con este documento.   |
| 12. | Mecanismos y procedimientos institucionales para favorecer la inclusión educativa en la Universidad  | X |   | . La facultad de Ciencias Agrarias para facilitar y mejorar la inclusión cuenta con mecanismos como ser: mecanismos de exoneración de aranceles y becas a estudiantes, y mecanismos de orientación académica dirigidos a estudiantes para el logro de las metas educativas. (Manual de mecanismos de procedimientos académicos y administrativos – FCA, 2019)  |

### 5.2.1 Conclusiones del análisis documental

Del análisis de los documentos institucionales se pudo extraer puntos fuertes y puntos débiles de la universidad en cuanto a los procesos de inclusión implementados. A continuación, se detallan los principales resultados:

#### Puntos fuertes con relación a la inclusión en la universidad

La Universidad:

- . En su misión menciona la inclusión como principio.
- . Entre sus valores institucionales se identifican valores afines a la inclusión educativa como son: el servicio y la participación

- . Las tres facultades también tienen definidos valores referidos y afines a la inclusión (respeto, equidad y justicia) y están contemplados en diferentes documentos de gestión.
- . Tiene como una de sus políticas, la política de inclusión donde se puntualiza lo que implica la inclusión y los aspectos a considerar
- . En su Carta Orgánica contempla la concesión de ayudas económicas, becas y exoneración de aranceles para favorecer la inclusión.
- . En su Reglamento General estipula las categorías de ayudas económicas que otorga la institución. Lo mismo, contempla apoyos y ayudas para estudiantes de comunidades indígenas durante su permanencia en la Universidad.
- . Para la atención de estudiantes con diversidad funcional, una de las tres facultades estudiadas cuenta con proyecto académico para la atención especial a estudiantes con discapacidad, y otra facultad tiene definido mecanismos para este cometido y otros para facilitar la inclusión en la institución.

#### **Puntos débiles con relación a la inclusión en la universidad**

- . En la visión y misión de las tres facultades objeto de estudio no está expresa la inclusión.
- . En el Proyecto Estratégico Institucional – PEI no se observan propuestas de acción respecto a la inclusión, ni la definición de estrategias para la atención de la diversidad y flexibilidad del servicio educativo.
- . La universidad no cuenta con reglamento de convivencia donde se establezcan acciones en pos de la inclusión y la no discriminación.
- . EL reglamento de evaluación y de promoción de la universidad no establece la adecuación de la evaluación a los diferentes estilos, niveles y ritmos de aprendizaje de los estudiantes
- . Las tres facultades no cuentan con proyectos educativos y curriculares con enfoque inclusivo, tampoco tienen dentro sus mallas curriculares asignaturas referidas a la inclusión. No cuentan con planes de tutorías específicas para estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo, ni con guías de estrategias de enseñanza - aprendizaje para estos estudiantes.

En definitiva, el análisis de los documentos institucionales advierte que el principio de la inclusión está integrado en la misión de la universidad, cuenta con una política de inclusiva y con normativas que regula la acción institucional en aspectos relativos a la

educación inclusiva. Lo mismo, evidencia avances en las facultades estudiadas tendientes a desplegar los conceptos y directrices plasmados en los documentos estratégicos de la institución a nivel operativo.

Además, el análisis realizado deja ver algunos puntos débiles de la universidad como ser: la falta de lineamientos y documentos de trabajo en las facultades para cumplir la misión, política y normativas de la institución referidas a la inclusión educativa. Las facultades no cuentan proyectos educativos y curriculares con enfoque inclusivo, planes de tutorías específicas para estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo, y guías de estrategias de enseñanza - aprendizaje para estudiantes con dificultades de aprendizaje. La debilidad principal es que la población en riesgo de exclusión que llega a la universidad sigue siendo escasa, y los que llegan procuran adaptarse a lo “normal” por lo que en muchas ocasiones están invisibilizados y por tanto no son considerados en la elaboración de documentos que regulan los múltiples aspectos de la vida universitaria.

### **5.3. RESULTADO DE GRUPOS FOCALES**

**Fecha de realización:** 14, 18 y 19 de noviembre de 2019

**Hora:** De 18:30 hs. a 20:00 hs.

**Lugar:** Facultad de Ciencias Agrarias, Facultad de Filosofía y Ciencias Humanas, y Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad objeto de estudio.

**Nº de participantes:** 12, 10 y 12 estudiantes que cursan carreras de grado en las Facultades objeto de estudio.

---

A continuación, se presentan los principales hallazgos identificados en el transcurso de los grupos focales, destacando algunos comentarios puntuales generados en el desarrollo de los mismos por parte de los participantes.

Los resultados son presentados en el mismo orden en que se abordaron las interrogantes a los estudiantes.

**Pregunta 1. ¿Cuál es tu experiencia en cuanto a las condiciones de acceso, participación y logros académicos en la Universidad?**

**1.1. Mecanismos de ingreso**

**Grupo Focal 1**

Con respecto a los mecanismos de ingreso a la universidad un estudiante dijo que *“la mayoría ingresamos por cursillo de ingreso”*, otra estudiante mencionó que ingresó mediante el régimen de ingreso directo por la realización de cursos en otra universidad (en otra carrera).

Al consultárseles sobre si conocen otros mecanismos de ingresos a la universidad (plazas específicas para grupos étnicos, discapacidad o género), respondieron que desconocían sobre el tema. Y manifestaron estar de acuerdo con que se realice un curso de admisión de modo a ingresar a la carrera

**Grupo Focal 2**

En esta facultad los participantes del grupo focal refirieron ingresar a través del curso de admisión, por ingreso directo (docentes) y por régimen especial de admisión (indígenas).

Un joven perteneciente a una comunidad indígena refirió: *“yo tuve cupo directo a la universidad, pero debía participar del curso de admisión para una nivelación de mis conocimientos previos”*

Por su parte los estudiantes con ingreso directo mencionaron que se incorporaron directamente a la carrera elegida sin realizar el curso de admisión o nivelación previa.

**Grupo Focal 3**

Referido al mecanismo de ingreso a la carrera, los participantes señalan que la mayoría realizó el curso de admisión, y que también conocen a estudiantes con ingreso directo (egresados universitarios y estudiantes que no han podido culminar sus estudios universitarios).

Comentaron también que realizar el curso de admisión tiene un costo, *“que si bien no es caro complica a algunos compañeros que viajan diariamente desde lejos para asistir a las*

*clases*” y que desconocen las ayudas o becas que ofrece la universidad a estudiantes de escasos recursos económicos.

## **1.2. Barreras de transición**

### **Grupo Focal 1.**

La mayoría de los estudiantes de esta facultad manifestaron ser de otras ciudades, provenientes de zonas rurales, muchos de ellos indicaron que viajan diariamente unos 20 a 60 kilómetros aproximadamente, dependiendo de la ciudad o pueblo de procedencia. Mientras que otros estudiantes relataron que tuvieron que instalarse en la ciudad por el costo que implica trasladarse diariamente, el horario de los cursos y la mayoría de las mujeres afirman por razones de seguridad.

Indicaron también sus dificultades viviendo lejos de la familia y de sus redes de apoyo expresando *“yo por ejemplo me mudé a Villarrica para poder estudiar, en principio me fue muy difícil sobre todo adaptarme y el estar lejos de mi familia; además el curso de admisión era de día lo que dificultaba poder trabajar para solventar mis gastos”, “cuesta adaptarse a la ciudad”, “es muy complicado vivir lejos de tu familia y de tus afectos”* , y que *“mantenerse (económicamente) es muy difícil”*

Los participantes explicaron que en su mayoría terminaron el colegio y pasaron a la universidad, en general no tuvieron acceso a un primer empleo, por lo que dependían económicamente de sus padres (en su mayoría agricultores, comerciantes) que no cuentan con un ingreso fijo, mientras que otros pocos refieren ser hijos de docentes y funcionarios públicos.

### **Grupo Focal 2**

En este grupo más la mitad de los participantes eran personas mayores que volvieron a la facultad o empezaron a estudiar una carrera universitaria luego de algunos años. Muchos de ellos eran docentes que solo contaban con el nivel de pregrado y estudiaban para obtener un título de grado que les permita acceder a mejores puestos de trabajo o escalafón docente, quienes entre otras cosas manifestaron:

*“Yo había empezado hace unos años, pero luego tuve que dejar 3 años porque le tuve a mi bebé, y entre el trabajo y la maternidad no pude continuar, hasta que volví este año”*

*“La barrera principal es justamente que trabajamos durante el día y a la noche ya estamos cansados”*

*“A mí por ejemplo lo que más me cuesta es que debo dejarles a mis hijos pequeños durante el día por mi trabajo y por la noche para estudiar, hace unos días por ejemplo uno de mis hijos levantó temperatura y tuve que dejar la clase para viajar hasta mi casa (fuera de la ciudad, 25 km aprox.), y bueno, muchas circunstancias así pasamos porque queremos superarnos”*

Los estudiantes de esta facultad se dividen de manera muy marcada entre los que tienen estudios terciarios no universitarios y egresados del bachillerato. Entre estos últimos las principales dificultades y barreras mencionadas fueron:

*“Yo por ejemplo viajo diariamente desde Itapé (20 km aprox.), para llegar a la facultad debo salir bastante tiempo antes y llego a mi casa muy tarde por las noches, lo que es una desventaja con relación a otros compañeros”*

*“En mi caso, mi papá me trae en motocicleta de venida a su trabajo a las 16:30 hs. y me quedo a esperar el horario de clase (17:50 hs.), luego cuando el termina su horario de trabajo viene y me espera afuera de la facultad hasta la salida (22:00 hs.) para volver a casa, juntos vamos a terminar la facultad (risas).”*

*“Por mi trabajo en varias ocasiones llegué un poco tarde a clases y hay algunos docentes que te atacan por eso, muchas veces no comprenden que tenemos que trabajar para solventar nuestros gastos, y es por eso que estudiamos de noche”*

*“A parte está el factor cansancio, que muchas veces nos dificulta aprovechar la clase al máximo”.*

### **Grupo Focal 3**

En cuanto a las barreras o dificultades que han tenido o tienen en la facultad y/o carrera que cursan, los participantes indican *“el cansancio, muchos trabajamos y después de salir de nuestro trabajo venimos a estudiar”*, *“hay muchos compañeros que viajan y sus trasportes salen temprano, deben retirarse antes de la salida y llevan ausente con algunos docentes”*, y hay *“algunas materias que nos cuentan (difíciles) y no podemos pasar (aprobar)”*.

Consultados sobre las estrategias propuestas por los docentes para superar estas barreras o dificultades, la mayoría de los participantes expresan que son muy pocos los docentes que demuestran interés y preocupación por sus dificultades académicas y de participación, *“ellos enseñan su materia pero no saben nuestras dificultades ni tampoco te quieren considerar cuando te acercas a justificar o pedir alguna consideración”*.

### **1.3. Actividades de la Universidad / Facultad en las que has participado. Espacios de participación y liderazgo que ofrece la Universidad / Facultad.**

#### **Grupo Focal 1.**

En su mayoría los participantes mencionaron que participan en el “Inter Universidad” (Encuentro artístico y deportivo anual de la universidad). De igual forma indicaron que participan de las actividades organizadas por la facultad como ser: el “Inter Facultad”, la expo feria, el congreso anual, las actividades de extensión universitaria entre otros.

En cuanto a las actividades organizadas por la facultad los participantes refieren que *“en papeles (diseño) es para todos, cualquiera puede participar, pero en su aplicación presenta algunas dificultades, por ejemplo tiene muchos gastos para el estudiante, se realizan durante el día y muchos de nosotros trabajamos o vivimos en otras ciudades y nos cuesta asistir”* , *“ las actividades son muy interesantes y útiles pero nos cuesta mucho participar a los estudiantes que viajamos debido al horario en las que se realizan”*.

Al respecto y conforme a las informaciones recabadas, es de señalar que las actividades extracurriculares organizadas por la facultad son de carácter obligatorio para los estudiantes o tienen asignado porcentaje de calificación, por lo que generalmente la mayoría participa pese a las dificultades que los mismos mencionan.

Con respecto a los espacios de participación y liderazgo refirieron que en la facultad *“hay espacios de participación para todos, cualquiera puede ser representante estudiantil ante el Consejo Directivo, de hecho actualmente el puesto de está ocupado por dos compañeras”*.

#### **Grupo Focal 2**

Con relación a las actividades organizadas por la Universidad y en las que participan los estudiantes, la mayoría refiere el “Inter Universidad”. Lo mismo, mencionan que en la facultad tienen la Inter Facultad, la feria pedagógica, peñas artísticas, concursos de

oratoria. Al respecto, destacan que *“estas actividades no son accesibles para todos por el horario, por ejemplo, en las competencias deportivas si el partido es después de las 22; 00 hs. nosotros ya no podemos participar, o si la actividad que se realiza es de día se nos dificulta porque trabajamos o los transportes no vienen en ese horario”*

Sobre los espacios de participación y liderazgo unos pocos participantes comentan que *“están los espacios pero que no todos podemos formar parte de esos espacios debido a que están luego los representantes y entre ellos se organizan y apoyan en todo; y hay poca posibilidad de que otros estudiantes nos representen o que nosotros seamos líderes en la facultad”*

### **Grupo Focal 3**

Acerca de la participación en las actividades promovidas por la Universidad y por la Facultad, los participantes nombran el “Inter Universidad”, el “Inter Facultad”, actividades de extensión universitaria y el congreso anual. Coinciden en afirmar que estas actividades son muy importantes para la integración e interacción entre estudiantes, *“los profesores casi no participan de estas actividades y si participan son muy pocos y sólo un rato”*. También, señalan que la participación en estas actividades debe ser por libre elección y *“no obligatorias como los proyectos extensión universitaria y el congreso”*.

#### **1.4. Grado de satisfacción con los resultados académicos logrados en las diferentes materias**

##### **Grupo Focal 1.**

Acerca de la satisfacción con los resultados académicos, se consultó si estaban satisfechos con las calificaciones obtenidas en las diferentes materias a lo cual respondieron que sí, mientras que al ser consultados sobre su grado de satisfacción con la formación recibida refirieron estar medianamente satisfechos, principalmente porque consideran que se prioriza la teoría en detrimento de las clases prácticas.

##### **Grupo Focal 2**

Respecto a las calificaciones obtenidas, explicaron que están conformes. En cuanto a su formación consideran que están en cursos superiores de la carrera pero que el conocimiento adquirido no es suficiente para la expectativa que tienen: *“quiero más”, “espero más” “falta profundizar en los temas centrales de la carrera”*.

### Grupo Focal 3

Las respuestas de los participantes a cuál es el grado de satisfacción con los resultados académicos logrados en las diferentes materias, en general refieren que están conformes con las calificaciones obtenidas dado que reflejan lo que *“cada uno acumula en el proceso de acuerdo a lo que estudió o pudo aprovechar en clase y de cómo rindió el examen final”*, que dependen de cada estudiante y de la forma en que los docentes evalúan.

Y en cuanto a la qué piensan de la formación que reciben en la carrera, unos pocos participantes señalan que están muy satisfechos con la enseñanza recibida y el conocimiento adquirido especialmente en las materias profesionales, que les ayudará en el campo laboral. Otro participante indicó la falta de mayor incorporación de las TIC en los procesos de enseñanza de las materias profesionales, *“mucha teoría, pero poca práctica”*.

**Pregunta 2. ¿Consideras que tus profesores están preparados/ capacitados para dar respuestas ajustadas a las necesidades educativas de todos los estudiantes?**

### Grupo Focal 1.

Las respuestas de los participantes a si sus profesores están capacitados para implementar prácticas inclusivas y atender la diversidad en el aula, refieren que *“hay algunos profesores que no tienen didáctica, saben mucho pero no saben enseñar y menos aún atender a alumnos con discapacidad o que tienen problema de aprendizaje”*, *“las clases en general son iguales para todos, no hay una atención diferente para ningún alumno”* y que *“son muy pocos los profesores que atienden o explican en forma individual si es que no entendemos la clase que desarrollan”*.

Mencionan también que *“con el uso de los dos idiomas oficiales no tenemos problemas, porque tanto los profesores como los estudiantes nos expresarnos en castellano o en guaraní, sin ninguna dificultad”*

En general manifiestan que los profesores no tienen la formación necesaria para dar respuestas ajustadas a las necesidades educativas de todos los estudiantes, e indican que *“falta capacitar a los todos los docentes por ejemplo para atender a estudiantes con discapacidad auditiva y visual, y a los indígenas”*

## Grupo Focal 2

En su mayoría los participantes coinciden en que *“no todos los profesores están preparados para implementar una educación inclusiva”*. Dicen que en muchos casos depende de la voluntad del docente, que algunos docentes por ejemplo identifican a los estudiantes por nombre, los conoce y realizan adaptaciones para garantizar su aprendizaje, mientras que otros simplemente dan clases de acuerdo a su programa, sin implementar estrategias de inclusión.

Considerando la posibilidad de que un estudiante con discapacidad (intelectual, visual o auditivo) cursara la carrera, manifestaron que los docentes no podrían dar respuesta porque no están preparados para el efecto.

## Grupo Focal 3

Los estudiantes de esta facultad expresan que *“los docentes no están preparados para enseñar a estudiantes con discapacidad”*, *“cómo un docente universitario va a poder enseñar, por ejemplo, a un estudiante sordo mudo si no maneja lengua de seña”*. Consultados sobre el alcance del concepto de educación inclusiva la mayoría de los participantes indican como *“una educación para estudiantes con algún tipo de discapacidad”*.

Lo mismo, coinciden en afirmar que *“hay compañeros que tienen dificultades en algunas materias”* y *“hay otros que por su trabajo no tienen tiempo para estudiar y tienen muy poco puntaje acumulado”*, y que ningún docente realiza algún tipo de adaptación en la metodología y/o evaluación para ayudarlos.

**Pregunta 3. ¿Cuál es la forma de trabajo de tus profesores al momento de atender / dar respuestas educativas a los estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo?**

## Grupo Focal 1

Con respecto al trabajo que realizan los docentes, aseguran que los mismos *“enseñan y tratan a todos los estudiantes por igual”*, y que cuando un estudiante tiene alguna dificultad en una materia o algún contenido generalmente las iniciativas de acercamiento surgen de los estudiantes y no de los docentes.

De igual forma refieren que existen algunas materias que por sus características presentan aplazos masivos, y que los docentes en general no buscan una estrategia diferenciada para estos estudiantes. Indican que no existe una corresponsabilidad estudiante - docente con relación a los resultados de evaluación obtenidos en las diferentes materias, puesto que las ayudas o apoyos académicos se dan generalmente entre compañeros; donde aquellos con mejores rendimientos colaboran con los que presentan alguna dificultad o rezago académico, aclarando que este apoyo no es un mecanismo formal de la facultad ni es propiciado por los docentes, sino que depende de la voluntad de los estudiantes de ayudarse entre ellos.

### **Grupo Focal 2**

Con relación a la atención a la diversidad de necesidades en el aula, la totalidad de los participantes coinciden en que son *“muy pocos los docentes que generan espacios de atención”* o respuestas ajustadas para los estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo. Además, vuelven a recalcar que el desarrollo de prácticas inclusivas depende *“de la voluntad de los docentes”* quienes en muchas ocasiones simplemente se limitan a dar clases, evaluar y no hay un seguimiento a los estudiantes en relación a sus logros y dificultades académicas.

### **Grupo Focal 3**

Acerca de la forma en que los docentes atienden a los estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo, los participantes indican que desconocen que sus docentes realicen algún tipo de adaptación en su metodología o forma de evaluar, *“los docentes enseñan a todos por igual”*, *“algunos docentes al terminar su explicación preguntan si alguien no entendió para explicarle nuevamente, pero por lo general todos nos callamos”*. Igualmente mencionan que la mayoría de los docentes promueven el diálogo y la colaboración entre los estudiantes.

**Pregunta 4. ¿Estás satisfecho / conforme con los servicios, apoyos y recursos que ofrece la Universidad con respecto a la educación inclusiva, como ser: infraestructura, procesos didácticos, espacios, materiales y actividades diseñadas, y jornadas de formación y sensibilización.**

## Grupo Focal 1

Las respuestas a si están o no conformes con los servicios, apoyos y recursos que ofrece la Universidad para favorecer la educación inclusiva, en general refieren que:

*“con la infraestructura no, las aulas son lindas, pero no son accesibles para todos porque no hay rampas de acceso a las salas de clase (primer piso)”*

*“las actividades (académicas) no están pensadas para todos los estudiantes puesto que el laboratorio, cuyo espacio es accesible, se usa muy poco por la burocracia que existe en la institución, la biblioteca no se utiliza por falta de propuestas de uso por parte de los profesores, y la sala de informática se encuentra en la planta baja, las computadoras son antiguas”* no están pensadas con enfoque inclusivo y que tampoco existen materiales didácticos adaptados para atender la diversidad presente en las aulas.

## Grupo Focal 2

Al ser consultados sobre la carrera que cursan y el grado satisfacción con los servicios, apoyos y recursos que ofrece la Universidad con respecto a la educación inclusiva, los participantes expresan que *“en condiciones correctas (adecuadas) las carreras que ofrece la facultad pueden ser cursadas por cualquier persona”* y que *“ahora mismo no hay infraestructura y los docentes, aunque algunos tratan hasta cierto grado de responder a la diversidad, no están preparados y tampoco trabajan en forma colaborativa”*

También hacen alusión a que tampoco existen mecanismos para garantizar la permanencia y egreso de todos los estudiantes, y que no se socializan las informaciones y los procesos de acceso a exoneraciones y becas. Al respecto expresan *“solo si el estudiante necesita y busca información accede, no te facilitan nada ni te ofrecen ayudas para terminar tu carrera”*

Referido a los procesos didácticos los participantes afirman que solo algunos docentes flexibilizan su proceso didáctico de modo a atender y dar respuestas educativas a todos los estudiantes, pero que la mayoría de los docentes no lo hace *“los estudiantes tenemos que esforzarnos por entender o buscar a alguien que nos explique – enseñe nuevamente si queremos pasar la materia”*

### Grupo Focal 3

Con relación a los servicios, apoyos y recursos que ofrece la Universidad para favorecer la educación inclusiva, los participantes indican que en cuanto a infraestructura edilicia se mejoró bastante, pero muy poco en cuanto a accesibilidad, dado que solo en la entrada de la Universidad hay rampas de acceso, no así en las facultades donde los docentes y estudiantes tienen que subir escaleras para llegar a las aulas. No obstante, dicen estar conformes con la infraestructura edilicia, el ambiente de las aulas y las condiciones de los sanitarios sexados e inclusivos.

Respecto a los procesos didácticos, materiales y actividades diseñadas por los docentes, la mayoría coincide en indicar que en el desarrollo de las clases no se observan actividades ni uso de materiales diferenciados por parte de los docentes para reforzar algunos temas *“que los estudiantes no entienden o les cuesta entender”*, *“puede ser también porque en la facultad no hay estudiantes con discapacidad”*.

Lo mismo, coinciden en señalar que en la Facultad no se realizan jornadas de formación y sensibilización sobre inclusión educativa para docentes y estudiantes. A este respecto, expresan hace falta capacitar a los docentes y funcionarios, realizar charlas dirigidas a estudiantes sobre temas que atañen a la educación inclusiva, así como también contar con profesionales capacitados en la temática que puedan ayudar a los docentes y estudiantes que requieran una respuesta diferente a la ordinaria.

**Pregunta 5. ¿Consideras que la Universidad pone en práctica proyectos y prácticas para mejorar el rendimiento y logros de todos los estudiantes, y principalmente de aquellos que presentan bajo rendimiento académico?**

### Grupo Focal 1

Con relación a la puesta en práctica de proyectos y acciones institucionales para mejorar el rendimiento académico de todos los estudiantes, en general expresan que desconocen la existencia de estos: *“en realidad no hemos visto en estos años”*, *“no se realizan tutorías”* *“ni tampoco los docentes hacen un trabajan equipo”*

En su mayoría los participantes también coinciden en que no existen mecanismos de seguimiento y apoyo para estudiantes que presentan bajo rendimiento, o si existen no se

implementan. Explicaron que es *“el estudiante el que debe adaptarse y procurar para superar sus dificultades”*.

### **Grupo Focal 2**

La totalidad de los participantes afirman no tener conocimiento de proyectos y prácticas para mejorar el rendimiento de los estudiantes en la facultad. Es más, indicaron que hubo un caso de un estudiante que se accidentó al regresar de una actividad de extensión universitaria (obligatoria), y que *“la facultad no hizo nada para ayudar al compañero. Él se ausentó varias semanas por su accidente, llevó ausente y perdió el semestre, habiendo asistido más de la mitad del semestre. Ahora debe recursar todas las materias de ese semestre”*.

### **Grupo Focal 3**

Consultados acerca de las medidas o estrategias que se implementan en la facultad ante la presencia de estudiantes con bajo rendimiento académico, los participantes dijeron que desconocen dichas medidas y que la mayoría de las veces los estudiantes con bajo rendimiento o aplazos deben *“esforzarse más, buscar ayuda de sus compañeros o recursar las materias”*. Mencionan, también que *“en la Universidad es el estudiante el que debe esforzarse porque los docentes ya no están al pendiente de uno”* y que *“los funcionarios de la facultad menos aún se preocupan por el rendimiento de los estudiantes”*. Señalan nuevamente que la facultad no se cuenta con estudiantes con discapacidad.

**Pregunta 6. ¿Sientes que la Universidad toma en consideración tus necesidades educativas y las de tus compañeros, y busca la manera de responder a las mismas en la medida de sus posibilidades?**

### **Grupo Focal 1**

A este respecto, uno de los participantes manifiesta que *“no veo que eso sea así”*, en tanto otro señala que *“hay algunos casos en que sí se atiende las necesidades de los estudiantes, en una oportunidad uno de los compañeros no podía pagar su derecho a examen y consiguió que la facultad lo exonere, pero una sola vez se dio o al menos es el único caso que nosotros sabemos”*.

Igualmente, los participantes cuestionaron que la educación superior pública tuviera costo, lo que generó un debate y expresaron que, aunque los aranceles de la universidad no tienen un costo elevado, esto puede constituir una barrera para la permanencia de estudiantes en situación de pobreza y los que viven lejos de su familia.

### **Grupo Focal 2**

Consultados sobre si la universidad toma en consideración y da respuesta a las necesidades educativas de los estudiantes, refieren que *“cuando hay alguna situación particular o dificultad académica en general somos los compañeros los que nos apoyamos entre nosotros”*, *“la parte administrativa de la facultad precisa cambios, porque no nos trata a todos por igual”* y cuando *“hablamos, reclamamos y ya somos marcados, por eso preferimos callarnos la mayoría de las veces”*

Los participantes indicaron que incluso se apoyan entre ellos para cubrir gastos de materiales informativos, así como los costos que demandan las prácticas académicas y la extensión universitaria, principalmente al compañero de la parcialidad Nivaclé.

Además, mencionan que no hay mecanismos, recursos ni infraestructuras que favorezcan la permanencia y egreso de ciertos sectores de la población universitaria como empleadas domésticas, estudiantes con hijos recién nacidos, jóvenes que trabajan en situación de trabajo informal, personas con discapacidad, etc. Expresan que *“no se sienten respaldados por su facultad”* y que perciben que la facultad no se preocupa por los estudiantes.

Una de las participantes que había abandonado la carrera por tres años mencionó que desde la facultad nunca existió un seguimiento, acercamiento o invitación a volver. Asevera que en la facultad no existe un mecanismo de seguimiento con miras a facilitar el retorno de los estudiantes que abandonan su carrera por diversos motivos.

### **Grupo Focal 3**

Consultados acerca de si la Universidad toma en consideración las necesidades educativas de los estudiantes y busca la manera de responder a las mismas en la medida de sus posibilidades, los participantes en general expresan que se sienten bien en la Universidad, pero también reconocen que hay muchas cosas que se pueden mejorar de modo a favorecer la inclusión de estudiantes con características diversas. A este respecto,

señalan que falta capacitar a los docentes para la inclusión, colocar rampas de acceso en las facultades y contar con mobiliarios adaptados en las aulas.

**Pregunta 7. Si tuvieras la oportunidad / posibilidad ¿qué de lo que hace ofrece la Universidad con relación a la Educación inclusiva fortalecerías, cambiarías y sugerías su introducción para que la Universidad sea realmente inclusiva?**

### **Grupo Focal 1**

Para fortalecer la educación inclusiva en la universidad los participantes sugieren que se implemente la tutoría para alumnos con bajo rendimiento académico, que la infraestructura sea accesible para todos, disponer de materiales didácticos en formatos accesibles, contar con docentes de apoyo especializado, materiales específicos de enseñanza – aprendizaje (braille, grabadoras) y se capacite a todos los docentes en educación inclusiva.

### **Grupo Focal 2**

La mayoría de los participantes mencionan que en la facultad “*falta mucho aún*” para hacer efectiva la educación inclusiva. Indican que la infraestructura no es accesible para todos y menos aún para los que tienen alguna discapacidad física, falta capacitar a los docentes en educación inclusiva “*para que estén sensibilizados y capacitados para utilizar estrategias y recursos didácticos inclusivos*”, y que falta contar con profesionales a quien acudir para pedir ayuda y recibir respuestas educativas adecuadas.

Sugieren además implementar cursos de capacitación sobre educación inclusiva no solo para docentes sino para todos los implicados (directivos, funcionarios, docentes, estudiantes), y como también generar espacios de diálogo y sensibilización sobre el tema y su importancia.

### **Grupo Focal 3**

Con relación al proceso de inclusión en la Universidad, los participantes en su mayoría coinciden en afirmar que tienen poco conocimiento del tema pero que son conscientes de la importancia de generar procesos para entender, reflexionar y desarrollar acciones que posibiliten la inclusión de estudiantes con o sin discapacidad en la Universidad.

Señalan “*todos tenemos derecho a estudiar*”, “*en la Universidad prácticamente no hay estudiantes con discapacidad, pero eso no significa que no deba acondicionarse para que*

*un estudiante en silla de ruedas o con otro tipo de discapacidad pueda estudiar en la Universidad”, “los directivos y profesores también tienen que capacitarse para poder atender las necesidades y dificultades de los estudiantes”.*

A modo de sugerencia para promover y fortalecer la educación inclusiva en la Universidad los participantes indican implementar tutorías a estudiantes que tienen dificultades de aprendizaje o bajo rendimiento académico, mejorar la accesibilidad física a las facultades no solo en la entrada de la Universidad, capacitar a los docentes para atender a todos los estudiantes, adquirir mobiliarios adaptados y materiales educativos de enseñanza aprendizaje para estudiantes con discapacidad (visual o auditivo).

### **5.3.1 Conclusiones de los grupos focales con estudiantes**

Los grupos focales con estudiantes de tres facultades aportan y reflejan hallazgos que permiten visibilizar fortalezas y debilidades en la puesta en práctica de la inclusión educativa en la universidad objeto de estudio. Con base al análisis de las respuestas de los participantes se concluye cuanto sigue.

**Tabla 31***Conclusiones de los grupos focales con estudiantes*

| <b>La educación inclusiva en la Universidad</b>   |   |
|---|---|
| <b>Logros y avances</b>   | <b>Dificultades y procesos a mejorar</b>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>. Existencia de mecanismos para hacer accesible el ingreso a todos los estudiantes en la universidad</li> <li>. Mejoramiento de la infraestructura edilicia y ambiente de las aulas</li> <li>. Existencia de espacios de participación y liderazgo para todos.</li> <li>. Los estudiantes están conformes con las calificaciones obtenidas en las diferentes materias.</li> <li>. Promoción del diálogo y el trabajo colaborativo entre estudiantes, por la mayoría de los docentes</li> <li>. Ayudas o apoyos académicos entre estudiantes</li> <li>. Flexibilización del proceso didáctico, por parte de algunos docentes, de modo a atender y dar respuestas educativas a todos los estudiantes.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>. Desconocimiento de la existencia de plazas y ayudas específicas para sectores vulnerables de exclusión.</li> <li>. Accesibilidad a los ambientes de estudio (aulas, laboratorios), rampas, ascensores, estacionamiento.</li> <li>. Escaso número de docentes que demuestran interés y preocupación por las dificultades académicas y de participación de los estudiantes.</li> <li>. Falta de formación de los docentes para atender a las necesidades educativas de todos los estudiantes (discapacidad, indígenas)</li> <li>. No existe un trabajo colaborativo entre docentes para dar respuestas ajustadas a estudiantes con NEAE</li> <li>. Los docentes no realizan adaptaciones metodológicas y evaluativas para ayudar a los estudiantes con dificultades de aprendizaje o rezago académico.</li> <li>. Inexistencia de materiales didácticos adaptados para atender la diversidad presente en las aulas.</li> <li>. Ausencia de seguimiento y acompañamiento a estudiantes con bajo rendimiento académico.</li> <li>. Inexistencia de mecanismos para garantizar la permanencia y egreso de todos los estudiantes.</li> <li>. Desconocimiento de la existencia de proyectos y prácticas para ayudar a estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación.</li> </ul> |
| <b>Sugerencias y propuestas de mejoras</b>  |   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>. Realizar de jornadas de formación y sensibilización sobre educación inclusiva para docentes y estudiantes</li> <li>. Capacitar a docentes y funcionarios para la inclusión en la universidad</li> <li>. Generar espacios de diálogo y sensibilización sobre la educación inclusiva y su importancia</li> <li>. Mayor incorporación de las TIC en los procesos de enseñanza – aprendizaje</li> <li>. Contar con profesionales capacitados en educación inclusiva para apoyar a docentes y estudiantes</li> <li>. Implementar tutorías a estudiantes con dificultades de aprendizaje o bajo rendimiento académico.</li> <li>. Instalar en las facultades rampas de acceso para personas con discapacidad</li> <li>. Adquirir mobiliarios y materiales didácticos adaptados a la situación y necesidades de los estudiantes.</li> </ul> |   |

### 3.3 DISCUSIÓN DE RESULTADOS

La educación inclusiva es entendida como un proceso sistémico de mejora e innovación educativa para promover la presencia, el rendimiento y la participación del alumnado en todas las instituciones del sistema educativo nacional donde son escolarizados, con particular atención a aquellos alumnos o alumnas más vulnerables a la exclusión, el fracaso escolar o la marginación, detectando y eliminando, para ello, las barreras que limitan dicho proceso (Ainscow, Booth y Dyson (2006) y asumida en la Ley de Educación Inclusiva de Paraguay.

Según el objetivo de conocer las informaciones y actitudes de los docentes y estudiantes en relación a la inclusión educativa en la universidad, en el presente estudio, a nivel informativo, existe disenso entre docentes y estudiantes en que la universidad cuenta con los recursos requeridos, accesibilidad, formas de permanencia y graduación en la universidad y trabajo colaborativo, mecanismos institucionales, programas y recursos de apoyo a estudiantes en riesgo de exclusión.

En relación a las actitudes hacia la educación inclusiva, ambos estamentos coinciden en la importancia que tiene la educación inclusiva en la universidad y la necesidad de introducir las capacitaciones docentes para poder ofrecer una respuesta favorable al desarrollo del enfoque.

Según los docentes, promueven el respeto a la diversidad, existe apertura para el cambio de estrategias didácticas si se presenta algún tipo de dificultad en el aprendizaje, asumen con responsabilidad los resultados obtenidos y consideran que para responder eficazmente al desafío que plantea la educación inclusiva, la capacitación y formación es fundamental, al cual se adhieren. Los estudiantes, coinciden en la necesidad de contar con docentes capacitados y formados para responder a las necesidades de los estudiantes, en vista que por lo general deben esforzarse por sí mismos y adaptarse al sistema de desarrollo de clases y metodología de los docentes, aspecto que contradice lo indicado por los docentes.

La figura del docente es considerado como el instrumento pedagógico por excelencia (Jordán, 2007). Los docentes son personas claves en la implementación de la educación inclusiva por lo que una actitud positiva juega un rol esencial en la implementación de cambios educacionales exitosos (Boer, Pijl y Minnaert, 2011; Palomares (2011). Granada (2013), coincide en que los docentes deben contar con una formación de base que

proporcione las competencias necesarias para desenvolverse en contextos más inclusivos. Giménez (2015) a nivel nacional, coincide en que una prioridad ha de ser la formación y preparación de los docentes en la Educación Superior, a fin de responder de forma ajustada a las variadas situaciones de inclusividad que plantean los alumnos y, especialmente, los más vulnerables.

En otros contextos, como el de Méndez Pineda, Mendoza Saucedo, Auces Flores, Flores Murillo y Peralta Guerra (2014), en el trabajo *Actitudes de los docentes hacia la inclusión de alumnos con discapacidad en el nivel superior*, indican que en general las actitudes de estos docentes hacia la inclusión de alumnos con discapacidad son positivas y las actitudes negativas son mínimas. Respecto a las condiciones para la inclusión, el derecho a la educación y a los procesos de inclusión educativa los porcentajes de actitud positiva fluctúan entre 69% y 88%. Sin embargo, estos porcentajes disminuyen en lo referente a las estrategias pedagógicas y el curriculum fluctuando entre 50% y 63%.

Luque Espinoza (2017), en el trabajo *Educación inclusiva, Experiencias docentes en la Universidad Metropolitana de Guayaquil, Ecuador*, señala que a pesar de los múltiples esfuerzos que se están llevando a cabo en dicho país, el personal docente en la mayoría de los casos, no se encuentra preparado para atender casos inclusivos. Se destaca la importancia de la formación docente combinada con la innovación, en la que se pretende tratar todos estos temas desde una perspectiva holística de la educación inclusiva, cuya meta es asumir y responder a la diversidad de las necesidades de los docentes para atender a los educandos a través de una mayor participación, no sólo en el aprendizaje sino en las actividades comunitarias, para reducir el índice de la exclusión dentro y fuera del sistema educativo superior. Estos datos obtenidos coinciden con el presente estudio en relación a la falta de formación del profesorado en educación inclusiva a ser aplicado en el ámbito universitario.

Pegalajar y Colmerero (2017), afirman que la mayoría de los profesores apoyan la inclusión, aunque su convencimiento disminuye cuando estos deben implicarse en el proceso. Los cambios actitudinales son los más complejos de acometer (Borlan y James, 1999; Moswela y Mukhopadhyay, 2011). En el presente estudio, se puede apreciar predisposición de parte de los docentes en aplicar el enfoque inclusivo, aunque las dificultades y obstáculos aún son mayores para su cumplimiento.

Según el objetivo de identificar las acciones, apoyos y recursos para la inclusión educativa que se desarrollan y ofrecen en la universidad; la promoción de actividades estudiantiles, la política inclusiva para la atención a la diversidad y la disponibilidad de recursos docentes necesarios para la atención a la diversidad, son los puntos en que los docentes se encuentran más de acuerdo. Para los estudiantes, la promoción de iniciativas y actividades para todos los estudiantes, la disponibilidad de recursos didácticos para la atención a la diversidad, y el impulso de investigaciones y propuestas educativas inclusivas universitarias, son los aspectos en los que existen acuerdo.

Por otro lado, los docentes no han podido precisar una postura sobre algunos aspectos que se desarrollan en la universidad como la promoción de iniciativas y actividades para todos los estudiantes, la disponibilidad de recursos didácticos para la atención a la diversidad, y el impulso de investigaciones y propuestas educativas inclusivas universitarias. Los estudiantes, por su parte, no han podido precisar su posición con algunos aspectos consultados como la disponibilidad de recursos informáticos y comunicativos para la atención a la diversidad, existencia de una política inclusiva apropiada para la atención a la diversidad, existencia de programas de formación de tutores para la atención a la diversidad, apoyo de especialistas para la atención a la diversidad, espacios de reflexión inclusiva en la universidad, e infraestructura edilicia inclusiva en las facultades. En ambos casos se puede inferir la falta de informaciones sobre estos puntos, así como la escasa aplicación en la universidad o inexistencia.

Un aspecto clave explorado guarda relación con el conocimiento y la implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje, más conocido como DUA que no forma parte de la formación de los docentes. El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) es el paradigma de la educación del siglo XXI, que tiene por propósito dar y garantizar una respuesta inclusiva, equitativa y de calidad a todos los alumnos en la sala de clases, implicando esto la presencia de un docente comprometido y dispuesto a aceptar el desafío (Elizondo, 2019; Díez, 2007). En este sentido, un gran número de docentes desconoce y no aplica este tipo de diseño en la universidad.

La implementación de prácticas docentes basadas en el diseño universal de aprendizaje podría evitar en un futuro, barreras en el aprendizaje no solo referidas al alumnado con discapacidad, sino también al conjunto del alumnado, por lo que su incorporación en la formación de los docentes universitarios mejoraría las prácticas de enseñanza con énfasis

en atención a la diversidad tal como lo han indicado Riddel, Tinklin y Wilson (2005) o Shaw (2009) con quienes se acuerda en este aspecto.

Otros aspectos a mejorar guardan relación con las plazas disponibles para sectores vulnerables, apoyo de especialistas para la atención a la diversidad, disponibilidad de base de datos de estudiantes en situación de vulnerabilidad, reporte desde las facultades de las características de los estudiantes, programas de formación de tutores para la atención a la diversidad, recursos humanos especializados en educación inclusiva, servicios especializados en educación inclusiva, y otras ayudas y servicios para la inclusión en la universidad.

Para los estudiantes existen varios aspectos que merecen ser tenidos en cuenta para mejorar considerando las acciones, apoyos y recursos a favor de la inclusión. Entre ellas se señalan la preparación de los docentes para la atención a la diversidad, disponibilidad de recursos informáticos y comunicativos para la atención a la diversidad, existencia de una política inclusiva apropiada para la atención a la diversidad, existencia de programas de formación de tutores para la atención a la diversidad, apoyo de especialistas para la atención a la diversidad, espacios de reflexión inclusiva en la universidad, e infraestructura edilicia inclusiva en las facultades.

Giménez (2015), a nivel nacional, señala la problemática que se plantea en torno al modelo educativo inclusivo en las instituciones de educación superior, específicamente en las universidades e institutos superiores, es que los recursos humanos no siempre están preparados adecuadamente para atender a las personas con discapacidad (PcD), ya sea el personal directivo, docente, administrativo o de servicios, y aunque existan tecnologías adaptativas acorde al contexto, o que puedan adaptarse a las situaciones personales, no siempre se conoce ni es posible adquirirlo, o saber utilizarlo. Similar postura se ha encontrado en Blanco y Duk, (2011), en el que señalan que en el contexto universitario los docentes en su mayoría carecen de una formación apropiada para responder en forma ajustada a las necesidades de los estudiantes con discapacidad y otras diversidades o situaciones de vulnerabilidad.

Como puede apreciarse en las respuestas dadas por los docentes y estudiantes, en relación a las acciones, apoyos y recursos para la inclusión educativa que se desarrollan y ofrecen en la universidad, se observan datos que indican más aspectos a mejorar que fortalezas.

Los datos del presente estudio coinciden con los de Moriña Diez, Cortés Vega y Molina Romo (2016) en el trabajo Educación inclusiva en la enseñanza superior: soñando al profesorado ideal en la existencia de tres aspectos en los cuales los estudiantes con discapacidad hacían especial hincapié a la hora de expresar sus deseos de mejora: las actitudes del profesorado hacia ellos, las prácticas docentes y la formación del profesorado en materia de discapacidad y nuevas tecnologías. Si bien las poblaciones son distintas, los resultados son similares.

Según el objetivo de describir las prácticas pedagógicas de inclusión educativa que realizan los docentes universitarios, existen varios aspectos que los docentes han especificado como presentes. Entre ellas el uso de instrumento único de evaluación, la preparación de actividades adaptadas para todos los estudiantes, el uso de ambos idiomas oficiales en la práctica docente, la formación de grupos de aprendizaje para determinadas actividades, la enseñanza de forma individual a algunos estudiantes y el uso de la metodología del trabajo colaborativo entre los estudiantes. Del mismo modo, han manifestado estar de acuerdo con facilitar a los estudiantes con dificultades de aprendizaje el apoyo de sus compañeros, y el desarrollo de prácticas inclusivas en el aula. No han podido especificar su posición en relación a la realización de algún tipo de adaptación curricular o instructiva según las necesidades de los estudiantes y el uso de la tutoría individualizada en los que se mantienen aún en la indiferencia.

Por su parte, los estudiantes indicaron que las prácticas docentes están caracterizadas por la conformación de pequeños grupos dentro de la clase para determinadas actividades, el uso del mismo instrumento de evaluación para todos los estudiantes, la preparación de actividades adaptadas para todos los estudiantes, el uso de ambos idiomas oficiales como medio de enseñanza, la puesta en práctica de la metodología del trabajo colaborativo entre los estudiantes, y el uso de estrategias flexibles y diversificadas para la evaluación. No han podido determinar sobre algunos aspectos como la realización de ajustes en la planificación didáctica según estilo de aprendizaje, desarrollo de prácticas inclusivas para el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes, facilitar el apoyo de los compañeros a los estudiantes con dificultades de aprendizaje, la enseñanza en forma individual a algunos estudiantes, la realización de algún tipo de adaptación curricular o instructiva según necesidades del estudiante, y el uso de materiales didácticos adaptados a todos los estudiantes.

Por otro lado, algunos aspectos de las prácticas pedagógicas de los docentes han sido señaladas como deficitarias, con aspectos importantes a revisar y mejorar. Estos aspectos abarcan la realización de cambios en la metodología de los docentes para dar respuesta a las dificultades de los estudiantes y la planificación de actividades flexibles para los estudiantes, dos aspectos centrales de la educación inclusiva.

Larrivee (1982) considera a los docentes como principal figura mediadora en los procesos de atención a la diversidad y variable determinante del éxito de una práctica educativa inclusiva que atienda a dicha diversidad. La actuación docente está condicionada por las expectativas, actitudes y formación que estos tienen respecto a los procesos de inclusión y de atención a la diversidad, actuando como facilitadores o barreras de dichos procesos inclusivos (Echeita, 2009; Jurado y Olmos, 2010).

Según lo señalado por Ajzen (1988) citado en Angenscheidt y Navarrete (2017), un docente tendrá mayor intención de cambiar sus prácticas educativas, cuanto mayor sea su percepción de que es capaz de hacerlo (control percibido de la conducta). Para ello, deberá sentirse competente en el manejo de dichas prácticas, formado en aspectos relacionados con la atención a la diversidad y apoyado en términos de organización (tiempo para planificar, coordinar con pares) por la institución. Díaz-Orozco, Zárate-Rueda y Ortiz-Guzmán (2017), señalan que a pesar de los avances significativos dados hasta el momento, se requiere que las universidades promuevan lineamientos institucionales que articulen el trabajo participativo con la comunidad educativa que interviene en la realidad social del estudiantado con discapacidad, así como en los ejes de accesibilidad y comunicación. García (2003) indica la necesidad de delinear, implementar y valorar ajustes realizados a los currículos universitarios con una visión integradora y una actitud comprensiva, crítica, de iniciativa y compromiso social. Para el logro de este objetivo el docente debe contar con oportunidades de formación y responder de manera eficiente ante las diversas necesidades (Horne y Timmons, 2009).

Investigaciones realizadas en otros contextos coinciden con los del presente estudio en varios aspectos. Vázquez Morales, Méndez Pineda y Mendoza Saucedo (2015) en el trabajo de Educación inclusiva y aprendizaje colaborativo en el aula: un estudio de la práctica docente universitaria, encontraron fragmentación entre elementos de la práctica docente y prácticas tradicionales e individualistas, centradas en la homogenización de los procesos y los participantes que impiden la inclusión y la colaboración en las aulas. Estos

datos están relacionados con los del presente estudio, específicamente en cuanto a las prácticas tradicionales e individualistas que generalmente impiden las prácticas educativas con carácter inclusivo.

Alcaín Martínez y Medina-García (2017) en *Hacia una educación universitaria inclusiva: realidad y retos*, señalan que la falta de formación e información en los agentes implicados, la falta de apoyo y recursos educativos y de normas universitarias actualizadas sitúan ante unos retos que hay que abordar transversalmente para lograr la educación universitaria inclusiva real.

Amaro Amaro (2019) en el trabajo de *Formación Docente para la Atención a la Diversidad en Educación Superior: una búsqueda de posibilidades para la enseñanza* resalta el valor de la formación docente en vista a la construcción colaborativa de acciones de mejora dentro del aula por parte de los profesores participantes, quienes lograron ampliar sus posibilidades de enseñanza.

Herrera, Parrilla, Blanco y Guevara (2018) en el trabajo *la formación de docentes para la educación inclusiva: Un reto desde la Universidad Nacional de Educación en Ecuador*, señalan entre otros que la formación de los profesionales para la educación inclusiva debe ser considerada como un espacio de reformulación, análisis y reconstrucción.

Paz Maldonado (2018) en *Competencias del profesorado universitario para la atención a la diversidad en la educación superior, de Honduras*, coincide con los datos de la presente investigación en que el profesorado universitario se enfrenta a un contexto laboral exigente producto de las reformas educativas que se implementan en el funcionamiento de la gestión universitaria. Sin embargo, en la práctica pedagógica han de incorporar mecanismos que permitan la participación, el pluralismo y la democratización de los espacios educativos. Además, deben prepararse constantemente en la utilización de nuevas metodologías de aprendizaje, planificación, mediación y evaluación. En consecuencia, se requieren profesores capacitados, conscientes, comprometidos, con actitud positiva para aceptar y entender las diferencias de los educandos en las universidades. Por esta razón, es necesario que se fortalezcan los programas de profesionalización docente para impulsar nuevas competencias relacionadas con la inclusión y atención a la diversidad en las instituciones de enseñanza universitaria.

Según el objetivo de indagar las implicaciones y tensiones que se presentan en las prácticas de los docentes universitarios respecto a la inclusión educativa, los datos indican

la necesidad de una capacitación intensiva en educación inclusiva, dada la importancia de la formación del docente para atender a la diversidad y el fomento de la inclusión. Esta necesidad implica un esfuerzo adicional a las actividades propias del proceso de enseñanza – aprendizaje que recae principalmente en el docente, aunque esta atención extra no va en detrimento de los demás estudiantes.

El trabajo colaborativo entre los docentes para la consecución de las metas inclusivas se realiza a medias, sin la participación de todos; esto implica que el trabajo colaborativo entre los docentes es una práctica que aún no es sinérgica en la universidad, por lo que el alcance de las acciones educativas no abarca a todos los estudiantes con necesidades educativas de apoyo educativo.

Otro aspecto asociado a la educación inclusiva en la universidad guarda relación con la preparación y formación de los docentes con el que la gran mayoría se encuentra en consonancia. Asociado a este punto, los docentes se ven a sí mismos como capaces para responder a las necesidades de todos los estudiantes, por lo cual una inversión en cursos de capacitación y actualización por parte de la universidad puede ser bienvenida y útil.

Los datos han indicado que, si bien entre las políticas se encuentra la inclusión, la misma no cuenta con exigencia de adaptaciones curriculares o ajustes, seguimiento a mediano o largo plazo, por lo que queda al arbitrio de las facultades y los docentes la rigurosidad en la aplicación.

Los docentes son conscientes que gran parte de la responsabilidad recae sobre ellos para la aplicación de la política inclusiva en la universidad. Sin embargo, también están al tanto que la atención a la diversidad le compete a cada uno de los estamentos, por lo mismo consideran que la implementación de la educación inclusiva es una responsabilidad compartida.

En otros contextos, Fontana Hernández (2019), en su estudio sobre Barreras en la formación universitaria: la experiencia del estudiantado con discapacidad en la Universidad Nacional, Costa Rica, ha identificado distintas barreras, tales como actitudinales y metodológicas en la didáctica universitaria (metodología y evaluación), en las interacciones sociales con sus pares y los miembros de la comunidad universitaria y en el espacio físico y en la infraestructura que inciden en el acceso, permanencia y graduación del estudiantado. A partir de los resultados obtenidos, se justifica la importancia de implementar una estrategia de actualización del personal académico y de concienciación de

los miembros de la comunidad universitaria acerca de los principios de atención a la diversidad e inclusión social que generen un cambio en la didáctica universitaria y las prácticas pedagógicas para propiciar una educación inclusiva.

Según el objetivo consistente en determinar logros y dificultades que se evidencian en los procesos de implementación de la educación inclusiva en la universidad, entre los logros y avances se han podido visualizar los siguientes: existencia de mecanismos para hacer accesible el ingreso a todos los estudiantes a la universidad; mejoramiento de la infraestructura edilicia y ambiente de las aulas; existencia de espacios de participación y liderazgo para todos; conformidad de los estudiantes con las calificaciones obtenidas en las diferentes materias; promoción del diálogo y el trabajo colaborativo entre estudiantes; ayudas o apoyos académicos entre estudiantes; flexibilización del proceso didáctico, por parte de algunos docentes, de modo a atender y dar respuestas educativas a todos los estudiantes.

Entre las dificultades y procesos a mejorar, los hallazgos señalan aspectos como ser: falta de socialización de la existencia de plazas y ayudas específicas para sectores vulnerables a la exclusión; accesibilidad a los ambientes de estudio (aulas, laboratorios), rampas, ascensores, estacionamiento; escaso número de docentes que demuestran interés y preocupación por las dificultades académicas y de participación de los estudiantes; falta de formación de los docentes para atender a las necesidades educativas de todos los estudiantes (discapacidad, indígenas, otros); ausencia de trabajo colaborativo entre docentes para dar respuestas ajustadas a estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo; ausencia de adaptaciones metodológicas y evaluativas por parte de los docentes para ayudar a los estudiantes con dificultades de aprendizaje o rezago académico; inexistencia de materiales didácticos adaptados para atender la diversidad presente en las aulas; ausencia de seguimiento y acompañamiento a estudiantes con bajo rendimiento académico; inexistencia de mecanismos para garantizar la permanencia y egreso de todos los estudiantes, y; desconocimiento de la existencia de proyectos y prácticas para ayudar a estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación.

Algunos puntos fuertes con relación a la inclusión en la universidad son las siguientes: en su misión menciona la inclusión como principio; entre sus valores institucionales se identifican valores afines a la inclusión educativa como son: el servicio y la participación; las tres facultades tienen definidos valores referidos y afines a la inclusión (respeto,

equidad y justicia) y están contemplados en diferentes documentos de gestión; tiene como una de sus políticas centrales a la política de inclusión, donde se puntualiza lo que implica la inclusión y los aspectos a considerar; en su Carta Orgánica contempla la concesión de ayudas económicas, becas y exoneración de aranceles para favorecer la inclusión; en su Reglamento General estipula las categorías de ayudas económicas que otorga la institución, apoyos y ayudas para estudiantes de comunidades indígenas durante su permanencia en la universidad; para la atención de estudiantes con diversidad funcional, una de las tres facultades estudiadas cuenta con proyecto académico para la atención especial a estudiantes con discapacidad, y otra facultad tiene definido mecanismos para este cometido y otros para facilitar la inclusión en la institución.

Entre los puntos débiles con relación a la inclusión en la universidad: en la visión y misión de las tres facultades objeto de estudio no se expresa la inclusión; en el Proyecto Estratégico Institucional (P.E.I.) no se observan propuestas de acción respecto a la inclusión, ni la definición de estrategias para la atención de la diversidad y flexibilidad del servicio educativo; la universidad no cuenta con reglamento de convivencia donde se establezcan acciones en pos de la inclusión y la no discriminación; el reglamento de evaluación y de promoción de la universidad no establece la adecuación de la evaluación a los diferentes estilos, niveles y ritmos de aprendizaje de los estudiantes; las tres facultades no cuentan con proyectos educativos y curriculares con enfoque inclusivo, tampoco tienen dentro sus mallas curriculares asignaturas referidas a la inclusión. No cuentan con planes de tutorías para estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo, ni con guías de estrategias de enseñanza - aprendizaje para estos estudiantes.

A nivel nacional, estos datos coinciden en parte con lo señalado por Giménez (2017), en que en la Educación Superior se está respondiendo a la inclusión y que existen experiencias positivas de inclusión en las Universidades públicas, aunque sus datos apuntan a un segmento de la población entre los cuáles se encuentran los estudiantes con discapacidad auditiva y con diversos tipos de discapacidad (UNA, 2012).

Spinzi y Martínez, (2017), en *Inclusión educativa en Paraguay: Un análisis de los programas orientados al acceso a la educación de jóvenes en situación de vulnerabilidad y exclusión social implementados en los dos últimos gobiernos 2008-2013 y 2013-2018*, indican que aún quedan rezagados varios grupos vulnerables: indígenas, personas con discapacidad, sectores rurales, etc. Se valora la mirada inclusiva de los programas, pero se

considera necesaria la evaluación de estos programas de manera a poder identificar las modalidades, estrategias, tiempos más eficientes para responder a la demanda educativa de los diversos sectores.

En otros contextos, García-Cedillo (2018) en el trabajo de La educación inclusiva en la Reforma Educativa de México, señala que las autoridades educativas no toman en cuenta las evidencias cuantitativas como cualitativas y hacen una propuesta de integración educativa muy alejada de las expectativas que se tenían, una propuesta que no propicia un avance en el proceso orientado a la inclusión.

Cabe destacar que investigaciones sobre la implementación de la educación inclusiva en el Paraguay aún siguen siendo escasas, por lo cual posibles comparaciones con otros estudios del plano local encuentran dificultad y a la vez, invitan a la realización de mayor cantidad de investigaciones cuyos resultados contribuyan al desarrollo de una educación más equitativa y de calidad para todos los estudiantes en los diferentes niveles educativos del sistema educativo nacional.

### **3.4 PROPUESTA DE MEJORA**

Como afirman Bayot, Rincón y Hernández (2002), educar en la diversidad supone enseñar en una universidad que incluya a todos y que responda a las características particulares de cada estudiante, impulsando el crecimiento personal y profesional desde sus propias posibilidades y potencialidades.

En este sentido, con base a los resultados de esta investigación y reconociendo al docente como uno de los actores esenciales para la inclusión educativa, la propuesta que se presenta es la de potenciar la práctica docente para una enseñanza inclusiva en la universidad. Para el efecto se plantean líneas de actuación y acciones específicas para la mejora continua de las prácticas pedagógicas en la universidad, de modo tal a abordar y dar repuestas ajustadas a la diversidad de situaciones y perfiles de los estudiantes existentes en sus aulas.

**Cuadro 5.***Líneas de actuación y acciones para la enseñanza inclusiva en la universidad*

|   |
|---|
| <b>1. Formación y actualización del docente universitario</b>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Diseñar e implementar un plan de capacitación y actualización en educación inclusiva para docentes y profesionales implicados en el ámbito pedagógico.</li> <li>- Diseñar e implementar procesos de formación y programas de postgrado en educación inclusiva.</li> <li>- Fomentar el trabajo en equipo y aprendizaje entre docentes para realizar ajustes razonables para la inclusión, elaborar planes de acción tutorial para estudiantes que presentan rezago educativo y reflexionar sobre la práctica profesional y necesidades educativas detectadas.</li> </ul>  |
| <b>2. Acompañamiento a los docentes.</b>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Establecer servicios de asesoramiento y apoyo pedagógico adecuados a docentes que tienen en sus aulas a estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo.</li> <li>- Ofrecer asesoría pedagógica a los docentes para diseñar propuestas pedagógicas flexibles, variadas y adaptadas a las necesidades de apoyo de los estudiantes de diversos perfiles</li> <li>- Definir mecanismos de adecuaciones curriculares y ajustes razonables conforme a las necesidades de las personas con discapacidad.</li> <li>- Establecer en las unidades académicas espacios y tiempos para que los docentes trabajen en forma conjunta planes de actuación inclusivos.</li> <li>- Desarrollar con los docentes reuniones de trabajo para planificar la enseñanza en forma colaborativa y crear redes naturales de apoyo entre los mismos.</li> </ul>   |
| <b>3. Docencia colaborativa para la inclusión</b>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Implementar el trabajo colaborativo entre docentes para la enseñanza a estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo.</li> <li>- Fomentar la responsabilidad compartida como factor esencial para la inclusión de todos los agentes educativos.</li> <li>- Generar espacios de debate, socialización e intercambio de experiencias positivas entre docentes sobre las dificultades que representa la atención de estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo.</li> <li>- Diseñar e implementar ajustes razonables de tipo curricular (modificaciones o adaptaciones en la metodología, contenidos, propósitos y evaluación) para potencializar el aprendizaje de los estudiantes que requieren mayores apoyos educativos.</li> <li>- Realizar reuniones periódicas de trabajo (realización de planificaciones conjuntas – propuestas pedagógicas) y socialización de experiencias.</li> <li>- Desarrollar estrategias de carácter colaborativo y apoyo mutuo entre estudiantes con y sin necesidades específicas de apoyo educativo.</li> <li>- Planificar e implementar actividades de recuperación de estudiantes con</li> </ul> |

materias pendientes

#### **4. Alianzas estratégicas de inclusión universitaria**

- Intercambiar experiencias sobre inclusión educativa en el ámbito universitario en las redes locales y nacionales.
- Fomentar la creación de una red de integración universitaria a nivel nacional que posibilite el intercambio de docentes e investigadores para generar nuevas formas de educar en la inclusión.

## 4 CONCLUSIÓN

El presente estudio se realizó con el objetivo de analizar los procesos de inclusión educativa implementados en una universidad pública de la ciudad de Villarrica.

A continuación, y en función a los objetivos establecidos se presentan las conclusiones de la investigación, basándose en los resultados obtenidos y el análisis de los datos.

### Objetivo 1

#### **Conocer las informaciones y actitudes de los docentes y estudiantes en relación a la inclusión educativa en la universidad**

En cuanto al conocimiento y valoración de la educación inclusiva que poseen los encuestados, el estudio evidencia que los mismos tienen un conocimiento básico sobre el tema, así la mayoría de los docentes y el 43 % de los estudiantes señalan en sus respuestas aspectos claves de la inclusión como la diversidad y el ofrecimiento de repuestas ajustadas a las variadas situaciones de inclusividad que se presentan en la aulas. Lo mismo, se observó que en igual porcentaje (11%) docentes y estudiantes relacionan directamente la educación inclusiva con la discapacidad, y que un porcentaje importante (45%) de estudiantes entienden la inclusión educativa como equivalente a la integración y el apoyo focalizado a estudiantes con algún tipo de discapacidad. Además, los docentes en su mayoría conocen la política de inclusión de la universidad y la consideran apropiada para hacer efectiva la inclusión en la institución, en cambio los estudiantes en su mayoría refieren desconocimiento y muestran indiferencia a la pertinencia de la misma.

Respecto al manejo de informaciones, los resultados obtenidos evidencian que tanto docentes como estudiantes, en un porcentaje considerable, conocen los mecanismos de financiación, convenios y becas para promover la permanencia y graduación de los estudiantes, y tienden a la indiferencia o desconocimiento en lo que respecta a la existencia de condiciones requeridas para la atención de la diversidad. Referido a este último punto, docentes y estudiantes coinciden en señalar (en un 31% y 40% respectivamente) que no existen condiciones favorables para la inclusión en la universidad.

En relación a las actitudes hacia la inclusión educativa en la universidad, en general se aprecia una actitud positiva de los encuestados. Ambos estamentos atribuyen gran importancia a la educación inclusiva en la universidad y a la capacitación del docente para la inclusión. Los docentes, en su mayoría promueven el respeto a la diversidad y demuestran apertura a cambiar sus estrategias de enseñanza para dar respuestas a las dificultades de los estudiantes, en especial a aquellos en riesgo de exclusión. Por su parte, los estudiantes se muestran de acuerdo con las estrategias de inclusión que se implementan en la práctica docente y en desacuerdo con que los estudiantes deban esforzarse por sí mismos adaptarse a la propuesta didáctica de los docentes, y con la idea de que la atención a la diversidad represente un esfuerzo adicional para los docentes; lo que implica una actitud favorable a la inclusión.

No obstante, también se observan posturas de indiferencia y desacuerdo, en porcentajes menores, en aspectos como ser: la accesibilidad para estudiar en la universidad, el esfuerzo adicional que representa para el docente dar respuesta a la diversidad presente en aulas de la universidad, y la implicación de la atención a estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo.

## **Objetivo 2**

### **Identificar las acciones, apoyos y recursos para la inclusión educativa que se desarrollan y ofrecen en la universidad**

Respecto a las acciones y delineamientos institucionales para la inclusión educativa, de los resultados obtenidos se concluye que: la universidad cuenta con una política de inclusión que se expresa en el Proyecto Educativo Institucional y en el Marco Conceptual de la Universidad, con normativas que regulan la acción institucional en aspectos relativos a la educación inclusiva, existe promoción de iniciativas y actividades deportivas, culturales y sociales para todos los estudiantes. A su vez, aunque su implementación es incipiente y poco conocida por los encuestados, existen sistemas de información en formatos accesibles y procedimientos de acogida y orientación a estudiantes de nuevo ingreso, se contempla la concesión de ayudas y servicios para apoyar a estudiantes en riesgo de exclusión y promover la permanencia y graduación como ser: becas, plazas disponibles para estudiantes de comunidades indígenas, exoneración de pagos de matrícula y aranceles a estudiantes indígenas durante su permanencia en la Universidad, además de

exoneración de aranceles a estudiantes con promedio sobresaliente y por insolvencia económica.

También, con relación a la acción institucional para la inclusión, se observan diferencias en las apreciaciones de los docentes y estudiantes en cuanto al impulso de investigaciones, experiencias y propuestas relacionadas a la educación inclusiva, los primeros en su mayoría se muestran en desacuerdo e indiferentes, en tanto los estudiantes en un 46 % indican su acuerdo.

En cuanto a las acciones desarrolladas para la atención a la diversidad en el aula, los encuestados coinciden, en su mayoría en señalar que los docentes plantean actividades flexibles que puedan ser realizadas por todos los estudiantes, y procuran que los estudiantes mejoren su nivel de participación y de relacionamiento en el grupo. Sin embargo, en su mayoría los docentes y estudiantes se muestran en desacuerdo e indiferentes en cuanto a la realización adaptaciones y cambio de estrategias de enseñanza por parte de los docentes para facilitar el aprendizaje de todos los estudiantes.

Referido a los apoyos, programas y recursos para inclusión educativa en la universidad, los resultados obtenidos evidencian la existencia, aunque no de manera suficiente, de recursos educativos de apoyo en el aula para la inclusión, recursos informáticos y de comunicación para suplir barreras para el aprendizaje de los estudiantes, y programas y recursos para apoyar a estudiantes en riesgo de exclusión por condiciones sociales, culturales o económicas.

Además, advierten valoraciones negativas y de indiferencia de la mayoría de los encuestados en cuanto a la existencia de: profesionales capacitados dedicados específicamente a la educación inclusiva, programas de formación y capacitación de tutores para la atención de la diversidad, y servicios de asesoramiento y apoyo educativo a estudiantes con dificultades de aprendizaje. Estas últimas cuestiones señaladas se configuran como debilidades en el proceso de inclusión de la universidad.

Lo mismo, con respecto a los recursos para la inclusión se constata una valoración positiva de las mejoras realizadas en la infraestructura edilicia y ambiente de las aulas en los últimos años. Sin embargo, respecto a la accesibilidad de la infraestructura los encuestados en mayor porcentaje se muestran en desacuerdo e indiferentes. Asimismo, los docentes en su mayoría indican que las facultades no cuentan con sistemas para la

identificación y seguimiento de estudiantes en situación de vulnerabilidad, y tampoco facilitan a los mismos reportes con las características de los estudiantes para atenderlos según sus capacidades y necesidades específicas.

### **Objetivo 3**

#### **Describir las prácticas pedagógicas de inclusión educativa que realizan los docentes universitarios**

Acercas de las prácticas de inclusión, los resultados obtenidos evidencian que en aulas de la universidad los docentes implementan estrategias de organización y manejo de aula como ser: grupos de apoyo entre compañeros para determinadas actividades académicas, el aprendizaje colaborativo como metodología para facilitar la participación en el aula de los estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo, la enseñanza de forma individual, en caso de necesidad, a algunos estudiantes. Lo mismo, dan cuenta del uso de ambos idiomas oficiales en el desarrollo y de materiales didácticos adecuados a las diferencias individuales de los estudiantes.

Asimismo, los encuestados coinciden en señalar que las actividades didácticas planteadas por los docentes están preparadas como para que todos los estudiantes puedan realizarlas, y que un porcentaje importante de docentes realiza en sus procesos de enseñanza algún tipo de adaptación curricular o instructiva para la atención de la diversidad en el aula, y ajustan su planificación didáctica a lo largo del semestre. Igualmente, indican que también hay docentes, en menor porcentaje, que no realizan ningún tipo de adaptación ni adecua su planificación para responder a las necesidades de los estudiantes.

En cuanto a la evaluación, si bien una gran mayoría de docentes y estudiantes (86% y 70% respectivamente) indican el uso de un único instrumento de evaluación, la mayoría de los encuestados responden en forma afirmativa que se utilizan estrategias flexibles y diversificadas para la evaluación de los aprendizajes. En consonancia con lo anterior, tanto estudiantes como docentes se muestran satisfechos con los resultados de los procesos evaluativos.

Se observó además que ninguna de las tres facultades estudiadas cuenta con proyectos educativos y curriculares con enfoque inclusivo, asignaturas referidas a la inclusión en sus mallas curriculares, ni con un plan de tutorías específicas para estudiantes con necesidades

específicas de apoyo educativo. Tampoco pudo identificarse guías de estrategias de enseñanza aprendizaje para estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo.

#### **Objetivo 4**

##### **Indagar las implicaciones y tensiones que se presentan en las prácticas de los docentes universitarios respecto a la inclusión educativa**

Sobre las implicaciones y tensiones en la práctica de los docentes, los resultados del estudio dejan ver que no existe un trabajo colaborativo entre los docentes, y que éstos se muestran indiferentes en cuanto a la existencia de colaboración entre el plantel docente, administrativo y directivo para atención a la diversidad.

También, las respuestas de los docentes advierten que no existen imposiciones o demandas de adaptaciones curriculares por parte de la universidad, y aunque estos son conscientes de que gran parte de la responsabilidad de dar respuesta a la diversidad de situaciones y perfiles de los estudiantes recae sobre el docente, consideran que la atención a la diversidad es una responsabilidad compartida con los diversos estamentos.

Con respecto a la preparación de los docentes para la inclusión, se aprecia un elevado nivel de acuerdo de la necesidad de una capacitación intensiva en educación inclusiva, y de la importancia de la formación del docente para atender a la diversidad y fomentar la inclusión.

Por lo demás, el 52% de los docentes se muestra en desacuerdo con que la atención extra que requieren los estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo vaya en detrimento de los demás estudiantes, a su vez, aunque en menor cantidad, indican estar de acuerdo con que el esfuerzo que realizan para responder a la diversidad representa un trabajo adicional a las actividades propias del proceso enseñanza – aprendizaje.

#### **Objetivo 5**

##### **Determinar logros y dificultades que se evidencian en los procesos de implementación de la educación inclusiva en la universidad**

En cuanto a los logros en la implementación de la inclusión educativa en la universidad, de los resultados obtenidos se concluye que: la gran mayoría de los docentes perciben como positivos los resultados de los procesos de inclusión en la institución, ya que están

conformes con los resultados de evaluación obtenidos en su materia (79%), asumen la responsabilidad por los resultados de la evaluación obtenidos por los estudiante (95%), propician la participación de todos los estudiantes en las actividades de extensión universitaria (84%) y consideran que el desempeño académico de todos los estudiantes en las diferentes materias es eficiente (62%).

El análisis de los documentos institucionales advierte que el principio de la inclusión está integrado en la misión de la universidad, cuenta con una política de inclusiva y con normativas que regula la acción institucional en aspectos relativos a la educación inclusiva, como también entre los valores institucionales se identifican valores afines a la inclusión educativa como ser: el servicio y la participación. También, se observan avances, en dos de las tres facultades estudiadas, tendientes a desplegar los conceptos y directrices plasmados en los documentos estratégicos de la institución a nivel operativo.

Los estudiantes, por su parte, reconocen como logros de inclusión en la universidad la existencia de mecanismos de accesibilidad para el ingreso, de espacios de participación y liderazgo, la promoción del diálogo y trabajo colaborativo entre estudiantes, como también ayudas y apoyos académicos entre los mismos, la flexibilización del proceso didáctico por parte de algunos docentes a fin de atender y dar respuestas apropiadas a todos los estudiantes. Además, indican el mejoramiento de la infraestructura edilicia y ambiente de las aulas.

Con relación a las dificultades identificadas en la implementación de la inclusión educativa en la universidad, los resultados obtenidos dan cuenta de la falta de lineamientos y documentos de trabajo en las facultades para cumplir la misión, política y normativas de la institución referidas a la inclusión educativa, falta de mayor difusión de las acciones, recursos y apoyos de la universidad tendientes a la atención a la diversidad, debilidades en cuanto a la accesibilidad física, la formación específica de los docentes para atender a las necesidades educativas de todos los estudiantes (discapacidad, indígenas, otros); ausencia de trabajo colaborativo entre docentes, escasos materiales didácticos adaptados para atender la diversidad presente en las aulas, ausencia de seguimiento y acompañamiento a estudiantes con bajo rendimiento académico, e inexistencia de mecanismos para garantizar la permanencia y egreso de todos los estudiantes.

En particular, los estudiantes consideran como principal debilidad en cuanto a la inclusión educativa la siguiente: si bien la población en riesgo de exclusión que llega a la

universidad sigue siendo escasa, los que llegan procuran adaptarse a lo “normal”, por lo que en muchas ocasiones están invisibilizados y por tanto, no son considerados en la elaboración de documentos que regulan los múltiples aspectos de la vida universitaria.

En suma, los resultados obtenidos y los análisis realizados advierten avances en los procesos de inclusión educativa implementados en la universidad, es así que se observan procesos de inclusión aun incipientes y otros avanzados en las tres Unidades Académicas estudiadas tendientes a la inclusión educativa de toda la población. Lo mismo, los resultados de la presente investigación dan cuenta de algunas debilidades que deben ser subsanadas tanto en materia de infraestructura, recursos y apoyos para inclusión, como así también actitudinales en funcionarios y docentes de la universidad. En la universidad se necesitan mayores espacios de reflexión, debate como también de investigaciones sobre el tema, enfocándose en la diversidad y no solo en la discapacidad, y que estos procesos sean socializados con todos los miembros de la comunidad educativa. Por consiguiente, son aún muchos los desafíos que la universidad y las facultades objeto de estudio deben subsanar para que las barreras que al presente, excluyen a parte de la población del derecho a la educación superior sean superadas.

## **RECOMENDACIONES**

- Realizar de jornadas de formación y sensibilización sobre educación inclusiva para docentes y estudiantes
- Contar con profesionales capacitados en educación inclusiva para apoyar a docentes y estudiantes.
- Capacitar a docentes y funcionarios para la inclusión en la universidad
- Generar espacios de diálogo y sensibilización sobre la educación inclusiva y su importancia.
- Mayor incorporación de las TIC en los procesos de enseñanza – aprendizaje.
- Implementar tutorías a estudiantes con dificultades de aprendizaje o bajo rendimiento académico.
- Instalar en las facultades rampas de acceso para personas con discapacidad
- Adquirir mobiliarios y materiales didácticos adaptados a la situación y necesidades de los estudiantes.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agudelo y Cols. (2012). *Práctica pedagógica*. 31 - 32.
- Aguerrondo, I. (2009). *Educación inclusiva y sociedad del conocimiento. IIPÉ/UNESCO Sede Buenos Aires*.
- Ainscow, M. (1999). *Understanding the Development of Inclusive Education*. Reino Unido: Falmer Press.
- Ainscow, M. (2001). *Comprendiendo el Desarrollo de Escuelas Inclusivas* Notas y referencias bibliográficas.  
<https://oas.org/cotep/GetAttach.aspx?lang=en&cId=493&aid=728>
- Ainscow, M. (2004). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. España: Narcea Ediciones
- Ainscow, M. (2005). *Desarrollo de sistemas educativos inclusivos*. Actas del congreso de España: Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Reino Unido: Routledge Taylor & Francis Group
- Ainscow, M y Miles, S. (2009) *Desarrollando sistemas de educación inclusiva. ¿Cómo podemos hacer progresar las políticas?* En C. Giné (coord.). *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*, (pp. 161-170). España: Horsor
- Alcaín Martínez, E. y Medina-García, M. (2017). *Hacia una educación universitaria inclusiva: realidad y retos*. [RIDU]: *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11 (1), 4-19. <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.11.530>.
- Álvarez, C. (2015). *Teoría frente a práctica educativa: algunos problemas y propuestas de solución*. *Perfiles Educativos*, 37(148), 172-190.
- Amaro Amaro, M. C. (2019). *Formación Docente para la Atención a la Diversidad en Educación Superior: una búsqueda de posibilidades para la enseñanza*. *Revista de Educación Inclusiva*, 12 (1), 51-66.

- Angenscheidt Bidegain, L., y Navarrete Antola, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. Montevideo: *Ciencias Psicológicas*, 11(2), 233-243. <https://dx.doi.org/10.22235/cp.v11i2.1500>.
- Aquino Zúñiga, S. P., García Martínez, V., y Izquierdo, J. (2012). La inclusión educativa de ciegos y baja visión en el nivel superior: Un estudio de caso. *Sinéctica*, (39), 01-21.
- Arizabaleta Domínguez, S. L., y Ochoa Cubillos, A. F. (2016). Hacia una educación superior inclusiva en Colombia. *Pedagogía y saberes*, (45), 41-52.
- Arnaiz, P; Haro, de R. (1997). Educación intercultural y atención a la diversidad. En F. Salinas y E. Moreno (Coor) *Semejanzas, Diferencias e Intervención Educativa*, 141-148.
- Arnaiz Sánchez, P. (2003). Multiculturalidad y diversidad en las aulas. Indivisa. *Boletín de Estudios e Investigación*, (4), 9-30.
- Arnaiz Sánchez. P. (s/f). Sobre la atención a la diversidad (pp. 1-30). Universidad de Murcia. [https://teleformacion.murciaeduca.es/pluginfile.php/4403/mod\\_resource/content/1/UNIDAD1.pdf](https://teleformacion.murciaeduca.es/pluginfile.php/4403/mod_resource/content/1/UNIDAD1.pdf)
- Arribas, M. (2004). Diseño y validación de cuestionarios. *Matronas profesión*, 5(17), 23-29.
- Ayala S., y O'Higgins, T. (2019). Perfil docente de la educación superior inclusiva en Paraguay. *Revista científica en Ciencias*. UP. 1 (1): 62-70.
- Bauselas Herrera, E. (2020). Atención a la diversidad en educación superior. Profesorado, *Revista de currículum y formación del profesorado*, 6 (1-2)
- Barton, L. (2009). Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. Observaciones. *Revista de Educación*, 349; 137-152
- Barrio, J.L. (2009). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 1 (20), 13-31.
- Bayot, A., Rincón, B. y Hernández, F. (2002). Orientación y atención a la diversidad: descripción de programas y acciones en algunos grupos emergentes. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 8 (1).

- Blanco, R. (2008). Marco conceptual sobre educación inclusiva. En Conferencia Internacional de la UNESCO sobre Educación, "La educación inclusiva: el camino hacia el futuro", 48a sesión, Ginebra (pp. 5 - 14).
- Blanco, R., y Duk, C. (2011). Educación Inclusiva en América Latina y el Caribe. *Biblid*, 37-55.
- Blanco, R., Dubet, F., González, N., Hamann, E., Lenoir, Y., Sánchez, J., y Zúñiga, V. (2012). *La escuela Incluyente y Justa. Antología comentada al servicio de los maestros mexicanos*. México: Fondo Editorial de Nuevo León.
- Boer, A., Pijl, S. J. y Minnaert, A. (2011). Actitudes regulares de los maestros de escuela primaria hacia la educación inclusiva: una revisión de la literatura. *Revista Internacional de Educación Inclusiva*, Londres, 15 (3), 331-353
- Booth, T. (1996). A Perspective on Inclusion from England. *Cambridge Journal of Education*, 26(1), 87-99.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2002). Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Consortio Universitario para la Educación Inclusiva*. Universidad Autónoma de Madrid,
- Booth, T., y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUHEM, OEI.
- Borregón, S. y Giménez, S. (2017). *Inclusión y Sistema Educativo. Orientaciones prácticas*. España: CEPE.
- Bowen, W. G., Chingos, M. M., y McPherson, M. S. (2009). *Cruzando la línea de meta: Completando la universidad en las universidades públicas de Estados Unidos*. E.E.U.U.: Princeton University Press.
- Bruns, B., & Luque, J. (2014). Profesores excelentes. *Docentes excelentes: Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*.
- 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>
- Campoy, T. (2016). *Metodología de la Investigación Científica: Manuel para la elaboración de tesis y trabajos de Investigación*. Paraguay: MARBEN Editora y Gráfica S.A.

Carrillo, S., Forgiony, J., Rivera, D., Bonilla, N., Montanchez, M., & Arcón, M. (2018). Prácticas pedagógicas frente a la educación inclusiva desde la perspectiva del docente.

Constitución de la República del Paraguay, 20 de junio de 1992.

De Boer, A., Pijl, S. J., y Minnaert, A. (2011). Actitudes regulares de los maestros de primaria hacia la educación inclusiva: Una revisión de la literatura. *Revista Internacional de Educación Inclusiva*, 15, 331–353

Díez, E. (2007). Diseño universal para el aprendizaje: integrando el Diseño para todos en el currículo universitario, ponencia presentada en el III Foro de Accesibilidad, 15 y 16 de noviembre de 2007, *Universidad de Jaén*. <http://www.jaenaccesible.org/documentacion/documentacion/IIIForoAccesibilidad/EmilianoDiez.pdf>.

Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, IV, 26-45. <http://iesgtballester.juntaextremadura.net/web/profesores/tejuelo/vinculosarticulos/r12/03.pdf>

Elizondo, C. (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje. España.

Fernández, J. (2011). Competencias del profesor universitario para la atención a la diversidad del alumnado en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. En J. Cabero (dir.): Diseño, producción y evaluación de un entorno telemático para la formación y reflexión del profesorado universitario para la implantación del EEES. España: Ministerio de Educación.

Fernández, J. (2012). Capacidades y competencias docentes para la inclusión del alumnado en la educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 41(162), 9-24.

Fontana Hernández, A. (2019). Barreras en la formación universitaria: la experiencia del estudiantado con discapacidad en la Universidad Nacional, Costa Rica. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(1), 31-50.

Forgiony, J. (2017). Prácticas Pedagógicas: concepciones, roles y métodos en la formación del psicólogo bolivariano. *Prácticas Pedagógicas*, 195

- García, E. (2003). La formación de profesionales para la Educación Inclusiva. Trabajo presentado en el I Foro Nacional sobre Educación Inclusiva: Desarrollos Contemporáneos, Montevideo.
- García, M. M. (2017). La educación inclusiva como mecanismo de garantía de la igualdad de oportunidades y no discriminación de las personas con discapacidad: una propuesta de estrategias pedagógicas inclusivas (Disertación doctoral, Universidad de Jaén).
- García, M., y Gómez, Y. (2017). Hacia una educación inclusiva. *REIDOCREA*, 300-319.
- García, C., Romero, C.S., Aguilar, O.C., Lomeli, H.K. y Rodríguez, U. D. (2013). Terminología internacional sobre educación inclusiva. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(1), 1-29.
- García Riart, J. (2017). *Libro Blanco para la Educación superior. Ñane aranduka tuichavéva*. Paraguay: Consejo Nacional de Educación Superior.
- García-Cedillo, I. (2018). La educación inclusiva en la Reforma Educativa de México. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(2), 49-62
- Giménez, S. (2015). Delineamiento de políticas de educación inclusiva en educación superior en el Paraguay. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 1(1).
- Giménez, S. (2017). Inclusión de personas con discapacidad auditiva en Educación Superior en Paraguay. *Magister: Revista miscelánea de investigación*, 29 (2), 9-14.
- Giménez, F.J. (2018). *La inclusión en la Universidad Pública del Paraguay*. Ponencia presentada en el XI Taller: “Paraguay desde las Ciencias Sociales”. Universidad Nacional de Pilar, Paraguay.
- Giné, C. y Font, J. (2007). *El alumnado con discapacidad intelectual y del desarrollo*. En Joan Bonals y Manuel Sánchez-Cano (coord.) Manual de asesoramiento pedagógico. España: Editorial Grao.
- Glass, G.V & Hopkins, K. D. (1984). *Statistical methods in education and psychology*. Prentice-Hall (Englewood Cliffs, N.J.)
- González, P. (2012). *Situación y propuestas para la educación superior en el Paraguay*. ABC Color.

- Granada, M., Pomés, M. y Sanhueza, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de Trabajo*, 25, 51-59.
- Guitart, E., y Llopart, M. (2016). La inclusión educativa a través de la aproximación de los fondos de conocimiento e identidad. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 145-157.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2004). Metodología de la Investigación Científica. 3ª Ed. México. McGraw-Hill.
- Herrera, J. I., Parrilla, Á., Blanco, A., y Guevara, G. (2018). La formación de docentes para la educación inclusiva. Un reto desde la Universidad Nacional de Educación en Ecuador. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(1), 21-38.
- Horne, P., & Timmons, V. (2009). Making It Work: Teachers' Perspectives on Inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 13(3), 273-286.
- Johnson, B., & Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Research*, 33(7), 14-26.
- Jordán, J. A. (2007). Educar en la convivencia en contextos multiculturales. En E. Soriano (Coord.), *Educación para la convivencia intercultural* (pp. 59-94). Madrid: La Muralla.
- Kaufman, M. E. (1975). Mainstreaming: Toward and explication of the concept. *Focus on Exceptional Children*. 1-12.
- Kerlinger, F., & Lee, M. (2001). Investigación del comportamiento humano. *Técnicas y metodología*. 2ª Edición. Nueva Editorial Interamericana, SA México DF.
- Larrivee, B. (1982). *Factores que subyacen en la actitud de los maestros de aula regular hacia la integración*. Psicología en las escuelas.
- Leiva, J., y Jiménez, A. (2012). La educación inclusiva en la universidad del siglo XXI: Un proceso permanente de cambio. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, (12), 41-42. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/1172>
- Ley N° 4.995 De Educación Superior (2013). Paraguay: Congreso de la Nación Paraguaya
- Ley N° 5.136 De Educación Inclusiva (2013). Paraguay: Congreso de la Nación Paraguaya

- López Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación educativa*, 37-55.
- López Melero, M. (2004). Construyendo una escuela sin exclusiones: Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación. España: Aljibe.
- 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) pp. 45-58.
- Luque, D. y Rodríguez, G. (2005). Accesibilidad y adaptaciones curriculares al alumnado con discapacidad en la Universidad. Una reflexión docente. I Congreso Nacional de Universidad y Discapacidad, Salamanca.
- Martín-Arribas, M. (2004). Diseño y validación de cuestionarios. *Matronas profesión*, 5(17), 23-29. [http://enferpro.com/documentos/validacion\\_cuestionarios.pdf](http://enferpro.com/documentos/validacion_cuestionarios.pdf)
- Más, O. y Olmos, P. (2012). La atención a la diversidad en la educación superior: una perspectiva desde las competencias docente. *Revista Educación Inclusiva*, 5 (1).
- Medina M. (2017). La educación inclusiva como mecanismo de garantía de igualdad de oportunidades y no discriminación de las personas con discapacidad. Una propuesta de estrategias pedagógicas inclusivas. Colección Convención ONU. N° 21
- Ministerio de Educación y Cultura (2015). Factores asociados al aprendizaje: Caracterización de variables del estudiante y de la escuela, en dos instituciones educativas oficiales en contexto de vulnerabilidad. Asunción-Paraguay
- Ministerio de Educación y Ciencia. (2018). Resolución N° 17.267. Lineamientos para un Sistema Educativo Inclusivo en Paraguay. Paraguay: Ministerio de Educación y Ciencias.
- Méndez Pineda, J. M., Mendoza Saucedo, F., Auces Flores, M. del R., Erika Flores Murillo, E. y Peralta Guerra, E. Ma. C (2014). PyE: *Psicología y Educación*. Vol. 8 Núm. 16 Julio – Diciembre
- Morales, M. G. V., Pineda, J. M. M., & Saucedo, F. M. (2017). Educación inclusiva y aprendizaje colaborativo en el aula: un estudio de la práctica docente universitaria. *Revista de Educación Inclusiva*, 8(3).

- Moriña Diez, A., Cortés Vega, M. D. y Molina Romo, V. (2016). Educación inclusiva en la enseñanza superior: soñando al profesorado ideal. *Revista Latinoamericana*. ISSN 0718-5480, Vol. 9, N° 2, pp. 161-175
- Muñoz Morán, C. (2018). Prácticas pedagógicas en el proceso de transición hacia la escuela inclusiva. Seis experiencias en El Salvador. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(1), 95-110.
- Nussbaum, M. (2006). Las fronteras de la justicia. *Consideraciones sobre la exclusión*. Barcelona: Paidós
- Ocampos, A. (2012). Experiencias y desafíos sobre la educación superior inclusiva. *CELEI*, 20.
- Operti, R. (2009). La Educación Inclusiva, perspectiva internacional y retos de futuro. En Berruezo, R. (Coord.) *El largo camino hacia una educación inclusiva. Aportaciones desde la historia de la educación*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra, pp. 117-138
- Ouane, A. (2008, noviembre). La creación de sistemas educativos que ofrezcan oportunidades para el aprendizaje a lo largo de toda la vida. En Conferencia Internacional de la UNESCO sobre Educación, "La educación inclusiva: el camino hacia el futuro", 48a sesión, Ginebra (pp. 19-27).
- Palomares, A. (2011). El modelo docente universitario y el uso de nuevas metodologías en la enseñanza, aprendizaje y evaluación. *Revista de Educación*, 355, 591-605.
- Paya, A. (2010). Políticas de educación inclusiva en América Latina. Propuestas, realidades y retos del futuro. *Revista de educación Inclusiva*.
- Paz Maldonado, E. (2018). Competencias del profesorado universitario para la atención a la diversidad en la educación superior. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 115-131.
- Pegalajar, M., y Colmenero, M. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 84-97.
- Presidencia de la Nación y Ministerio de Educación y Cultura (2014). Decreto N° 2837. Reglamenta la Ley 5.136/13 de Educación Inclusiva.

- Riddell, S., Tinklin, T. y Wilson, A. (2005). *Disabled students in Higher Education*, Reino Unido: Routledge.
- Rivarola, D. (2002). Informe Nacional de la Educación Superior en Paraguay.  
<https://unesdoc.unesco.org/images/0013/001316/131667s.pdf>
- Ruiz, C. (1998). *Instrumentos de Investigación Educativa*. CIDEG. Lara. Venezuela: Barquisimeto,
- Sabino, C. (1989), “¿Cómo hacer una tesis? Guía para elaborar y redactar trabajos científicos”. Editorial Humanitas. Buenos Aires. Argentina.
- Salmón, I. y Pernia, S. (2016). Una mirada inclusiva hacia la normativa educativa: limitaciones, posibilidades y controversias. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(2), 155-170.
- Schaeffer, S. (2008, noviembre). El logro de la educación inclusiva a través de la aplicación a la educación de un enfoque basado en los derechos. En Conferencia Internacional de la UNESCO sobre Educación, "La educación inclusiva: el camino hacia el futuro", 48a sesión, Ginebra (pp. 29-32).
- Sevilla, D., Martín, M., y Jenaro, C. (2018). Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Innovación educativa (México, DF)*, 18(78), 115-141.
- Sierra Bravo, R. (2008). *Técnicas de Investigación Social*. 14ta. Edición. Thompson Editores. Madrid. España.
- Spinzi, C., y Wehrle Martínez, A. W. (2017). Inclusión educativa en Paraguay: Un análisis de los programas orientados al acceso a la educación de jóvenes en situación de vulnerabilidad y exclusión social implementados en los dos últimos gobiernos 2008-2013 y 2013-2018. *Población y Desarrollo*, (45), 83-94
- Solórzano, M. (2013). Espacios accesibles en la escuela inclusiva. *Revista Electrónica Educare*, 17(1), 89-103. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v17n1/a06v17n1>

- Torres, J.A. et. Al. (Coord.) (2017). *Formación Curricular en Diseño para Todas las Personas en Educación*. Madrid. CRUE/ONCE
- Toscano, B., Ponce, C., Cruz, A., Zapien, A., Contreras, G., & Perez, J. (2017). Análisis de la Inclusión en la Educación Superior en México. Una propuesta de Indicadores para los organismos acreditadores. *CONAIC*, 35--51.
- UNESCO (1960). *Convención contra toda forma de discriminación en la educación*. Francia: El Autor.
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. España: UNESCO.
- UNESCO (2005). *Pautas para la inclusión: Asegurar el acceso a la educación para todos*. Francia: UNESCO.
- UNESCO-BIE (2008). *Conferencia Internacional de Educación: La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Suiza: Mimeo.
- Universidad Nacional de Asunción – UNA (2012). Proyecto "Por la inclusión de personas con discapacidad en la Universidad Nacional de Asunción" adjudicado en el marco del Programa Retorno Social de Becarios del Área de Educación del Parque Tecnológico Itaipú-Paraguay (PTI-PY).
- Vaillant, D. (2009). Estudios en profundidad sobre políticas estatales y otras iniciativas que atienden a problemáticas de reingreso para estudiantes de educación básica en Colombia, México y Uruguay, OEI.
- Valencia, C., y Hernández, O. (2017). El Diseño Universal para el Aprendizaje, una alternativa para la inclusión educativa en Chile. *Universidad de Matanzas Camilo Cienfuegos*. Atenas, vol. 4, núm. 40.
- Vega-Godoy, A. (2009). Integración de estudiantes con necesidades educativas especiales: ¿Existe coherencia entre el discurso y las prácticas pedagógicas ejercidas por los profesores básicos? *Estudios pedagógicos*, XXXV (2), 189-202.
- Vegas, E. y Santibáñez, L. (2010). *La promesa del desarrollo en la primera infancia en América Latina y el Caribe*. Washington DC, Banco Mundial y Mayo l Ediciones
- Vigo, B.; Alves, A.; Julve, C.; Nuño, J. y Soriano, J. (2005). Hacia la formación de profesionales de apoyo para la atención educativa a la diversidad ¿una competencia

reconocida? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8(1).

Zaccagnini, M. (2008). *Configuraciones del sujeto pedagógico contemporáneo. Intersecciones; tensiones y fracturas; continuidades y discontinuidades, entre la epistemología de las prácticas educativas escolares y la realidad social*. Grupo G.I.S.E.A. Universidad Nacional de Mar del Plata. Argentina.

## ANEXOS

### **Anexo 1: Cuestionario para docentes**

#### **CUESTIONARIO PARA DOCENTES**

##### **Estimado docente:**

El presente cuestionario busca conocer su percepción acerca de los procesos de inclusión implementados en la Universidad. Su colaboración es importante para conocer cómo se está respondiendo a los desafíos de la inclusión en la institución. Por ello le pido que responda con toda sinceridad a las preguntas que aparecen a continuación. Muchas gracias por su colaboración.

Este cuestionario ha sido diseñado a partir de otros cuestionarios elaborados por: Booth y Ainscow (2002); León- Guerrero y Arjona (2011); De la Herrán- Gascón, Paredes y Monsalve (2015); Marchesi, Durán, Giné y Hernández (2009).

#### **I- DATOS DE TIPO SOCIO DEMOGRÁFICO**

Marque con una X su respuesta

Sexo:  Varón  Mujer

Edad:  30 años o menos  31 a 40 años  41 a 50 años  Más de 50 años

Antigüedad en la docencia universitaria:

Entre 3-5 años  Entre 6 -10 años  Entre 11-20 años  Más de 21 años

Formación de base: \_\_\_\_\_

Máximo título alcanzado: \_\_\_\_\_

Facultad en la que desarrolla actividades académicas: \_\_\_\_\_

Curso: \_\_\_\_\_ Semestre: \_\_\_\_\_

Denominación de la cátedra: \_\_\_\_\_

Indique si ha realizado alguna formación específica en el ámbito de la educación inclusiva en los últimos 5 años.

Talleres  Capacitaciones específicas  Cursos de especialización

Post grado  Ninguno

Si ha realizado alguna formación específica en el ámbito de la educación inclusiva en los últimos 5 años, selecciona la institución.

Esta institución donde se realiza el estudio  Otra institución  No aplica

#### **II. CUESTIONES**

##### **1. ¿Qué es para usted la inclusión educativa?**

- a. Una educación diferenciada para personas con algún tipo de discapacidad.

- b. La integración educativa de personas con discapacidad, de diversidad de razas, etnias, nivel socioeconómico, idiomas y preferencia sexual.
- c. La inclusión educativa se configura como la búsqueda de una educación para todos los sectores de la sociedad atendiendo las diferencias existentes y tratando de dar respuesta a las mismas.
- d. Si tiene otra definición, especificar. \_\_\_\_\_
- 2. ¿Qué importancia tiene, desde su perspectiva, la inclusión educativa en la Universidad?**
- a. Muy importante
- b. Importante
- c. Poco importante
- d. Nada importante
- 3. ¿Qué opinión tiene acerca de implementación de las estrategias de inclusión en la práctica docente?**
- a. Son sumamente necesarias y útiles
- b. Son necesarias pero representan un trabajo extra para el docente
- c. Son necesarias pero afectan el rendimiento académico de otros estudiantes
- d. No son necesarias y representan un trabajo extra para el docente
- 4.1. ¿Implementa estrategias de inclusión dentro de su práctica docente?**
- a. Siempre
- b. Casi Siempre
- c. Pocas veces
- d. Nunca
- 4.2. ¿Qué estrategias utiliza en sus clases para favorecer la inclusión?**
- a. Enseñanza al grupo – clase como un todo
- b. Instrucciones diferenciadas a los estilos de aprendizaje de los estudiantes del aula
- c. Motivación a los estudiantes
- d. Preparación de actividades diversas para llevar a cabo en forma simultánea
- e. Otros, especificar \_\_\_\_\_
- 5. La universidad cuenta para la atención a la diversidad con:**
- |  | <b>Sí</b>                | <b>No</b>                | <b>Desconozco</b>        |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a. Una política inclusiva  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b. Profesionales capacitados dedicados específicamente a la educación inclusiva. (Psicólogos, especialistas en educación inclusiva, departamento de educación inclusiva, otros). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c. Servicio de asesoramiento y apoyo educativo a estudiantes con dificultades de aprendizaje para el alumnado y el profesorado.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d. Programa de formación y capacitación para tutores que atienden  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

a estudiantes en condiciones de vulnerabilidad

e. Ayudas y servicios (residencia universitaria, servicios médicos, psicológicos, etc)

f. Sistemas de información en formatos accesibles y procedimientos de acogida y orientación de los estudiantes de nuevo ingreso para facilitar su incorporación a la enseñanza universitaria.

**Sí No Desconozco**

**6. En las aulas de la Universidad en que hay estudiantes con dificultades de aprendizaje**

a. Se plantean actividades flexibles que puedan realizar todos los estudiantes.

b. Normalmente no se cambia la metodología

c. Los estudiantes deben esforzarse y adaptarse por sí mismos

d. Los docentes favorecen la participación y proporcionan apoyo para el aprendizaje de todos los estudiantes.

e. Los docentes implementan el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)

A continuación, **marque con una X** la opción que mejor describa su conformidad o no con cada uno de los siguientes enunciados. No existen mejores respuestas, las correctas son las que se responden honestamente. Las alternativas de respuesta son:

| Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | Indiferente | De acuerdo | Totalmente de acuerdo |
|--------------------------|---------------|-------------|------------|-----------------------|
| 1                        | 2             | 3           | 4          | 5                     |

7. La Universidad está preparada para atender a estudiantes con dificultades de aprendizaje y en riesgos de exclusión (algún tipo de discapacidad, grupos étnicos, situación económica desfavorable, otros). 1 2 3 4 5

8. La política inclusiva de la Universidad es apropiada para la creación de condiciones para la atención a la diversidad. 1 2 3 4 5

9. Utilizo ambos idiomas oficiales como medio de enseñanza en mi práctica docente.. 1 2 3 4 5

10. Utilizo el mismo instrumento de evaluación para todos los estudiantes. 1 2 3 4 5

11. Las actividades planteadas en el proceso de enseñanza están preparadas para que todos puedan realizarlas. 1 2 3 4 5

12. Estoy preparado/a para atender educativamente a grupos vulnerables a la exclusión, al fracaso escolar o la marginación (grupos étnicos, hijos de familias en situación de pobreza, población rural, personas con discapacidad, alumnos trabajadores, jefes de hogar, otros). 1 2 3 4 5

13. La facultad donde enseño cuenta con programas y recursos para apoyar a estudiantes en riesgo de exclusión por condiciones sociales, culturales o económicas. 1 2 3 4 5

- |            |  |   |   |   |   |   |
|------------|--|---|---|---|---|---|
| <b>14.</b> | El esfuerzo docente para dar respuesta a la diversidad representa un esfuerzo adicional a las actividades propias del proceso enseñanza – aprendizaje.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <b>15.</b> | La carrera donde enseño puede ser cursada por estudiantes de diversos perfiles (con algún tipo de discapacidad, con trastornos de lenguaje y de aprendizaje, con riesgo psicosocial, otros).           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <b>16.</b> | Propicio la participación de todos los estudiantes en las actividades de extensión universitaria.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <b>17.</b> | La Universidad promueve iniciativas y actividades deportivas/culturales/sociales para todos los estudiantes.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <b>18.</b> | Utilizo estrategias evaluativas flexibles y diversificadas para evaluar el aprendizaje de los estudiantes.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <b>19.</b> | El desempeño académico de todos los estudiantes en las materias profesionales es eficiente, acorde al perfil de egreso y las necesidades del mercado.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <b>20.</b> | Estoy conforme con los resultados de evaluación obtenidos en mi materia.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <b>21.</b> | Asumo la responsabilidad por los resultados de evaluación obtenidos por los estudiantes, en mi materia.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <b>22.</b> | Cuento con los recursos necesarios para brindar una adecuada atención a la diversidad en la práctica docente.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <b>23.</b> | Cuento con servicios de apoyo y asesoramiento adecuados (especialistas en educación inclusiva) que me respaldan al momento de dar respuestas a alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <b>24.</b> | Existe una colaboración continua entre los docentes, funcionarios y directivos para atender correctamente a estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo.                                | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <b>25.</b> | La Facultad demanda a los docentes la realización de adaptaciones curriculares individuales para los estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo.                                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <b>26.</b> | Considero que la responsabilidad de responder a la diversidad de situaciones y perfiles de los estudiantes recae directamente en el docente.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <b>27.</b> | Estoy dispuesto/a cambiar mis estrategias didácticas para dar respuesta a las dificultades de los estudiantes.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <b>28.</b> | Realizo en mi proceso de enseñanza algún tipo de adaptación curricular o instructiva para dar respuesta a las necesidades de los estudiantes con dificultades de aprendizaje.                          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <b>29.</b> | Agrupo a mis estudiantes en pequeños grupos (homogéneos o heterogéneos) dentro de la clase para determinadas actividades.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <b>30.</b> | Enseño de forma individual, en determinados momentos, a algunos estudiantes.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <b>31.</b> | La atención extra que requieren los estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo va en detrimento de los demás   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

|              |   |   |   |   |   |   |
|--------------|---|---|---|---|---|---|
| estudiantes. |   |   |   |   |   |   |
| 32.          | La mayoría de los estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo no hacen intentos suficientes para llevar a cabo las tareas que se le asignan.                                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 33.          | Para la inclusión de un estudiante con necesidades específicas de apoyo educativo, se requiere una capacitación intensiva del docente.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 34.          | La Facultad cuenta con los recursos informáticos y de comunicación para suplir las barreras para el aprendizaje de los estudiantes.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 35.          | La Universidad cuenta con mecanismos de financiación, convenios y becas a las que pueden acceder los estudiantes para promover la permanencia y graduación.                                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 36.          | La Facultad cuenta con infraestructura accesible para todos los estudiantes.  |   |   |   |   |   |
|              | - baños inclusivos  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|              | - señalética  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|              | - rampas de acceso  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 37.          | La Universidad cuenta con plazas específicas para personas en riesgos de exclusión (personas con discapacidad, mujeres, grupos étnicos, jóvenes de zonas rurales, otros).                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 38.          | La Universidad propicia espacios de reflexión sobre la inclusión educativa entre sus docentes, estudiantes y la comunidad educativa.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 39.          | La Facultad cuenta con una base de datos de estudiantes en situación de vulnerabilidad a la exclusión, al fracaso escolar o la marginación.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 40.          | La Facultad facilita a los docentes un reporte acerca de las características demográficas, culturales, idioma, antecedentes educativos de sus estudiantes.                                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 41.          | Existe un trabajo colaborativo entre docentes para llevar a cabo la acción educativa con estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 42.          | Facilito a los estudiantes con dificultades de aprendizaje el apoyo de sus compañeros para garantizar sus posibilidades de aprendizaje y participación.                                     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 43.          | Utilizo en las clases los grupos de aprendizaje colaborativo como metodología para facilitar la participación en el aula de los estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 44.          | La facultad establece unos tiempos y espacios para que los docentes trabajen en forma conjunta planes de actuación inclusivos.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 45.          | Utilizo la tutoría individualizada como recurso para dar seguimiento al proceso de formación de todos los estudiantes.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 46.          | Promuevo el respeto por las características que presentan todos los estudiantes de la institución.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 47.          | Ajusto mi planificación didáctica a lo largo del semestre agregando objetivos, contenidos y actividades que responden a los estilos de aprendizaje de los estudiantes                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

- |     |   |   |   |   |   |   |
|-----|---|---|---|---|---|---|
| 48. | Utilizo materiales didácticos adecuados a las diferencias individuales de los estudiantes en cuanto al estilo de aprendizaje, lingüístico, cultural, además de ser accesibles para personas con discapacidad. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 49. | La Universidad impulsa investigaciones, experiencias y propuestas en temas relacionados con la educación inclusiva..  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 50. | Desarrollo prácticas inclusivas, de manera que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de aprender independientemente de sus características o condiciones personales o sociales                | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

**Favor, compruebe si ha completado a todos los ítems.**

**¡Muchas gracias por su colaboración!**

## Anexo 2. Cuestionario para estudiantes

### CUESTIONARIO PARA ESTUDIANTES

#### Estimado estudiante

El presente cuestionario busca conocer tu percepción acerca de los procesos de inclusión implementados en la Universidad. Tu colaboración es importante para conocer cómo se está respondiendo a los desafíos de la inclusión en la institución. Se te solicita que respondas con toda sinceridad a las preguntas que aparecen a continuación. Muchas gracias por tu colaboración.

Este cuestionario ha sido diseñado a partir de otros cuestionarios elaborados por Booth y Ainscow (2002); León- Guerrero y Arjona (2011); De la Herrán- Gascón, Paredes y Monsalve (2015); Marchesi, Durán, Giné y Hernández (2009).

#### I. DATOS DE TIPO SOCIO DEMOGRÁFICO

Marque con una X su respuesta

Sexo:  Varón  Mujer

Edad:  20 años o menos  21 a 25 años  26 a 30 años  Más de 31 años

En caso de ser mayor de 31 años especificar después de cuantos años, volvió a retomar sus estudios  
\_\_\_años

Carrera: \_\_\_\_\_

Curso:  Primero  Segundo  Tercero  Cuarto  Quinto

Tiene aplazo en algunas materias:  Sí  No

Tiene materias pendientes:  Sí  No

Estado civil:  Soltero  Casado  Divorciado

Ciudad de procedencia: \_\_\_\_\_ Zona: Rural  Urbana

Ciudad donde vive: \_\_\_\_\_ Zona:  Rural  Urbana

Trabaja:  Sí  No

Lengua materna:  Guaraní  Castellano  Otro

Presenta algún tipo de discapacidad:  Sí  No

En caso afirmativo, especificar: \_\_\_\_\_

Pertenece a una población indígena:  Sí  No

En caso afirmativo, especificar Etnia: \_\_\_\_\_

Nivel socioeconómico:  Bajo  Medio  Alto

Cuenta con beca:  Sí  No

En caso afirmativo especifique de qué institución:

Universidad  Itaipú  Yasyreta  Gobernación  Otros

En general, como estudiante te consideras:

Excelente  Muy Bueno  Bueno  Regular  Poco aplicado

#### II. CUESTIONES

**1. ¿Qué es para ti la inclusión educativa?**

- e. Una educación diferenciada para personas con algún tipo de discapacidad.
- f. La integración educativa de personas con discapacidad, de diversidad de razas, etnias, nivel socioeconómico, idiomas y preferencia sexual.
- g. La inclusión educativa se configura como la búsqueda de una educación para todos los sectores de la sociedad atendiendo las diferencias existentes y tratando de dar respuesta a las mismas.
- h. Si tienes otra definición, especificar. \_\_\_\_\_

**2. ¿Qué importancia tiene, desde tu perspectiva, la inclusión educativa en la Universidad?**

- e. Muy importante
- f. Importante
- g. Poco importante
- h. Nada importante

**3. ¿Qué opinión tienes acerca de los procesos de inclusión desarrollados en el aula por los docentes?**

- e. Son sumamente necesarias y útiles
- f. Son necesarias, pero representan un trabajo extra para el docente
- g. Son necesarias pero afectan el rendimiento académico de otros estudiantes
- h. No son necesarias y representan un trabajo extra para el docente

**4. ¿Los docentes implementan estrategias de inclusión dentro de su práctica en aula?**

- e. Siempre
- f. Casi Siempre
- g. Pocas veces
- h. Nunca

| <b>5. La universidad cuenta para la atención a la diversidad con:</b>   | <b>Sí</b>                | <b>No</b>                | <b>Desconozco</b>        |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a. Una política inclusiva   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b. Profesionales capacitados dedicados específicamente a la educación inclusiva. (Psicólogos, especialistas en educación inclusiva, departamento de educación inclusiva, otros)                                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c. Servicio de asesoramiento y apoyo educativo a estudiantes con dificultades de aprendizaje para el alumnado y el profesorado  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d. Ayudas y servicios (residencia universitaria, servicios médicos, psicológicos, etc.)   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e. Sistemas de información en formatos accesibles y procedimientos de acogida y orientación de los estudiantes de nuevo ingreso para facilitar su incorporación a las enseñanzas universitarias correspondientes. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**Sí    No    Desconozco**

- 6. En las aulas de la Universidad en que hay estudiantes con dificultades de aprendizaje**
- a. Se plantean actividades flexibles que puedan realizar todos los estudiantes.
- b. Normalmente no se cambia la metodología
- c. Los estudiantes deben esforzarse y adaptarse por sí mismos
- d. Los docentes procuran que los estudiantes mejoren su nivel de participación y relacionamiento en el grupo.

A continuación, **marque con una X** la opción que mejor describa su conformidad o no con cada uno de los siguientes enunciados. No existen mejores respuestas, las correctas son las que se responden honestamente.

Las alternativas de respuesta son:

| <b>Totalmente<br/>desacuerdo</b> | <b>en</b> | <b>En desacuerdo</b> | <b>Indiferente</b> | <b>De acuerdo</b> | <b>Totalmente<br/>de<br/>acuerdo</b> |
|----------------------------------|-----------|----------------------|--------------------|-------------------|--------------------------------------|
| <b>1</b>                         |           | <b>2</b>             | <b>3</b>           | <b>4</b>          | <b>5</b>                             |

- |            |  |   |   |   |   |   |
|------------|--|---|---|---|---|---|
| <b>7.</b>  | La Universidad está preparada para atender a estudiantes con dificultades de aprendizaje y participación (con algún tipo de discapacidad, grupos étnicos, situación económica desfavorable, otros).  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <b>8.</b>  | La política inclusiva de la Universidad es apropiada para la creación de condiciones para la atención a la diversidad.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <b>9.</b>  | Los docentes utilizan ambos idiomas oficiales como medio de enseñanza en la práctica docente.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <b>10.</b> | Los docentes utilizan el mismo instrumento de evaluación para todos los estudiantes.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <b>11.</b> | Las actividades planteadas por los docentes en el proceso de enseñanza están preparadas para que todos los estudiantes puedan realizarlas.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <b>12.</b> | Los docentes están preparados para educativamente a grupos vulnerables a la exclusión, al fracaso escolar o la marginación (grupos étnicos, hijos de familias en situación de pobreza, población rural, personas con discapacidad, alumnos trabajadores, jefes de hogar, otros). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <b>13.</b> | La facultad donde estudio cuenta con programas y recursos para apoyar a estudiantes en riesgo de exclusión por condiciones sociales, culturales o económicas.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <b>14.</b> | El esfuerzo que realizan los docentes para dar respuesta a la diversidad representa un esfuerzo adicional a las actividades propias del proceso enseñanza – aprendizaje.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <b>15.</b> | La carrera donde estudio puede ser cursada por estudiantes de diversos perfiles (con algún tipo de discapacidad, con trastornos de lenguaje y de aprendizaje, con riesgo psicosocial, otros).  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

- |     |   |   |   |   |   |   |
|-----|---|---|---|---|---|---|
| 16. | Los docentes propician la participación de todos los estudiantes en las actividades de extensión universitaria.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. | La Universidad promueve iniciativas y actividades deportivas/culturales/sociales para todos los estudiantes.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. | Los docentes utilizan estrategias evaluativas flexibles y diversificadas para evaluar el aprendizaje de los alumnos.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. | Estoy conforme con los resultados de evaluación obtenidos en las diferentes materias.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. | Los docentes cuentan con los recursos necesarios para brindar una adecuada atención a la diversidad en su práctica en el aula.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. | La universidad cuenta con servicios de apoyo y asesoramiento adecuados (especialistas en educación inclusiva) para dar respuestas a las dificultades educativas de los estudiantes.         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. | Los docentes demuestran predisposición de cambiar sus estrategias didácticas para dar respuesta a las dificultades de los estudiantes.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. | Los docentes realizan en su proceso de enseñanza algún tipo de adaptación curricular o instructiva para dar respuesta a las necesidades de los estudiantes con dificultades de aprendizaje. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. | Los docentes agrupan a los alumnos en pequeños grupos (homogéneos o heterogéneos) dentro de la clase para determinadas actividades.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25. | Los docentes enseñan de forma individual, en determinados momentos, a algunos estudiantes.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26. | La atención extra que requieren los estudiantes con necesidades educativas diversas va en detrimento de los demás estudiantes.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27. | Para la inclusión de un estudiante con necesidades específicas de apoyo educativo, se requiere una capacitación intensiva del docente.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28. | La facultad cuenta con los recursos informáticos y de comunicación para suplir las barreras para el aprendizaje de los estudiantes.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29. | La universidad cuenta con mecanismos de financiación, convenios y becas a las que pueden acceder los estudiantes para promover la permanencia y graduación.                                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30. | La facultad cuenta con infraestructura accesible (baños inclusivos, señalética, rampas de acceso) para todos los estudiantes.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 31. | La universidad cuenta con plazas específicas para sectores vulnerables de exclusión (personas con discapacidad, mujeres, grupos étnicos, jóvenes de zonas rurales, otros)                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 32. | La universidad propicia espacios de reflexión sobre la inclusión educativa entre sus docentes, estudiantes y la comunidad educativa.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 33. | Existe un trabajo colaborativo entre docentes para llevar a cabo la acción educativa con estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 34. | Los docentes, facilitan a los estudiantes con dificultades de aprendizaje el apoyo de sus compañeros para garantizar sus posibilidades de aprendizaje y participación.                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

- |     |   |   |   |   |   |   |
|-----|---|---|---|---|---|---|
| 35. | Los docentes utilizan en sus clases los grupos de aprendizaje colaborativo como metodología para facilitar la participación en el aula de los estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 36. | Los docentes promueven el respeto por las características que presentan todos los estudiantes de la institución.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 37. | Los docentes ajustan sus actividades programadas a lo largo del semestre agregando actividades que respondan a los estilos de aprendizaje de los estudiantes.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 38. | Los docentes utilizan materiales didácticos adecuados a las diferencias individuales de los estudiantes en cuanto al estilo de aprendizaje, lingüística, cultural, además de ser accesibles para personas con discapacidad. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 39. | La universidad impulsa investigaciones, experiencias y propuestas para hacer efectiva la educación inclusiva.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 40. | Los docentes desarrollan prácticas inclusivas, de manera que todos los alumnos tengan las mismas oportunidades de aprender independientemente de sus circunstancias.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

**Comprueba que ha completado a todos los ítems.**

**¡Muchas gracias por su participación!**

### **Anexo 3. Guía de preguntas para grupos focales**

**Fecha de realización:**

**Hora:**

**Lugar:**

**Nº de participantes:**

**Preguntas orientadoras**

---

- 1- ¿Cuál es tu experiencia en cuanto a las condiciones de acceso, participación y logros académicos en la Universidad?
- 2- ¿Consideras que tus profesores están preparados/ capacitados para dar respuestas ajustadas a las necesidades educativas de todos los estudiantes?
- 3- ¿Cuál es la forma de trabajo de tus profesores al momento de atender / dar respuestas educativas a los estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo?
- 4- ¿Estás satisfecho / conforme con los servicios, apoyos y recursos que ofrece la Universidad con respecto a la educación inclusiva, como ser: Infraestructura - Procesos didácticos
- 5- ¿Consideras que la Universidad pone en práctica proyectos y prácticas para mejorar el rendimiento y logros de todos los estudiantes, y principalmente de aquellos que presentan bajo rendimiento académico
- 6- ¿Sientes que la Universidad toma en consideración tus necesidades educativas y las de tus compañeros, y busca la manera de responder a las mismas en la medida de sus posibilidades? Fundamenta tu respuesta
- 7- Si tuvieras la oportunidad / posibilidad: ¿qué de lo que hace/ ofrece la Universidad con relación a la Educación inclusiva fortalecerías, cambiarías y sugerías su introducción para que la Universidad sea realmente inclusiva?

**Anexo 4. Matriz de Observación Documental**

| N°   | Aspectos analizados  | Cuenta |    | Descripción |
|------|--|--------|----|-------------|
|      |  | Sí     | No |             |
| 1.1. | Visión, misión y valores de la Universidad<br>- Se expresa en ellos la inclusión <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Visión</li> <li>▪ Misión</li> <li>▪ Valores institucionales</li> </ul>             |        |    |             |
| 1.2  | Visión, misión y valores de las Facultades<br>- Se expresa en ellos la inclusión <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Visión</li> <li>▪ Misión</li> <li>▪ Valores</li> </ul>                             |        |    |             |
| 2.   | Políticas de la institución<br>- La Universidad tiene definido una política de inclusión educativa.  |        |    |             |
| 3.   | Carta Orgánica de la Universidad<br>- Contempla apoyos, recursos, ayudas y/o servicios para la atención de la diversidad.  |        |    |             |
| 4.   | Reglamento General de la Universidad<br>- Contempla apoyos, recursos, ayudas y/o servicios para la atención de la diversidad.  |        |    |             |
| 5.   | Proyecto Estratégico Institucional – PEI<br>- Observa aspectos referidos a la inclusión educativa<br>- Incluye cuestiones relativas a la diversidad y flexibilidad del servicio educativo.                   |        |    |             |
| 6.   | Proyecto académico para la atención a estudiantes con diversidad funcional / discapacidad  |        |    |             |
| 7.   | Reglamento de Convivencia Escolar<br>- Contiene acciones en pos de la inclusión y la no discriminación.  |        |    |             |
| 8.   | Reglamento de Evaluación y de Promoción de las carreras de grado de la Universidad.<br>- Contempla adecuación de la evaluación a los diferentes estilos, niveles y ritmos de aprendizaje de los estudiantes. |        |    |             |
| 9.   | Proyectos Educativos y Curriculares con enfoque inclusivo.   |        |    |             |
| 10.  | Plan de tutorías específicas para estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo.  |        |    |             |
| 11.  | Guía de estrategias de enseñanza - aprendizaje para alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo.  |        |    |             |
| 12.  | Mecanismos y procedimientos institucionales para favorecer la inclusión educativa en la Universidad  |        |    |             |

**Anexo 5. Datos de confiabilidad de cuestionario para docentes****RESULTADOS DEL ANÁLISIS****Resumen de procesamiento de casos**

|       |                       | N  | %     |
|-------|-----------------------|----|-------|
| Casos | Válido                | 46 | 86,8  |
|       | Excluido <sup>a</sup> | 7  | 13,2  |
|       | Total                 | 53 | 100,0 |

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento. Hay 7 valores perdidos o no que no se han respondido en la tabla

**ESTADÍSTICAS DE FIABILIDAD**

| Alfa de Cronbach | Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados | N de elementos |
|------------------|---|----------------|
| ,909             | ,914  | 46             |

**Confiabilidad excelente del instrumento**

**Estadísticas básicas de elementos**

|     | Media | Desviación estándar | N  |
|-----|-------|---------------------|----|
| @7  | 3,17  | 1,235               | 46 |
| @8  | 3,15  | 1,032               | 46 |
| @9  | 4,24  | ,970                | 46 |
| @10 | 4,17  | ,950                | 46 |
| @11 | 4,22  | ,786                | 46 |
| @12 | 3,78  | 1,052               | 46 |
| @13 | 2,72  | 1,047               | 46 |
| @14 | 2,28  | 1,047               | 46 |
| @15 | 3,20  | 1,222               | 46 |
| @16 | 4,13  | ,909                | 46 |
| @17 | 4,41  | ,777                | 46 |
| @18 | 3,91  | ,962                | 46 |
| @19 | 3,54  | 1,089               | 46 |
| @20 | 3,91  | ,812                | 46 |
| @21 | 4,28  | ,655                | 46 |

|       |      |       |    |
|-------|------|-------|----|
| @22   | 3,48 | 1,049 | 46 |
| @23   | 2,57 | 1,109 | 46 |
| @24   | 3,13 | 1,185 | 46 |
| @25   | 2,65 | 1,120 | 46 |
| @26   | 2,74 | 1,144 | 46 |
| @27   | 4,17 | ,677  | 46 |
| @28   | 3,61 | ,977  | 46 |
| @29   | 4,02 | ,856  | 46 |
| @30   | 4,15 | ,666  | 46 |
| @31   | 3,20 | 1,222 | 46 |
| @32   | 2,76 | 1,037 | 46 |
| @33   | 3,96 | ,893  | 46 |
| @34   | 2,96 | 1,154 | 46 |
| @35   | 3,00 | 1,075 | 46 |
| @36.a | 2,70 | 1,590 | 46 |
| @36.b | 2,65 | 1,494 | 46 |
| @36.c | 2,37 | 1,466 | 46 |
| @37   | 2,30 | 1,133 | 46 |
| @38   | 2,59 | 1,166 | 46 |
| @39   | 2,28 | ,958  | 46 |
| @40   | 2,09 | ,985  | 46 |
| @41   | 2,50 | ,960  | 46 |
| @42   | 3,61 | ,954  | 46 |
| @43   | 3,96 | ,595  | 46 |
| @44   | 2,26 | ,953  | 46 |
| @45   | 3,20 | 1,222 | 46 |
| @46   | 4,26 | ,575  | 46 |
| @47   | 3,54 | 1,069 | 46 |
| @48   | 3,30 | 1,093 | 46 |
| @49   | 2,98 | 1,238 | 46 |
| @50   | 3,63 | ,799  | 46 |

**Matriz de correlaciones entre elementos utilizados para obtener el alfa**

|     | @7    | @8    | @9    | @10   | @11   | @12   | @13   | @14   | @15   | @16  | @17  | @18   |
|-----|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|------|------|-------|
| @7  | 1,000 | ,694  | ,410  | ,163  | ,395  | ,235  | ,709  | ,013  | ,316  | ,276 | ,271 | ,312  |
| @8  | ,694  | 1,000 | ,407  | ,176  | ,177  | ,174  | ,658  | -,123 | ,170  | ,168 | ,169 | ,193  |
| @9  | ,410  | ,407  | 1,000 | ,243  | ,484  | ,487  | ,396  | -,134 | ,222  | ,216 | ,220 | ,427  |
| @10 | ,163  | ,176  | ,243  | 1,000 | ,424  | -,006 | -,084 | -,118 | -,087 | ,282 | ,172 | -,032 |
| @11 | ,395  | ,177  | ,484  | ,424  | 1,000 | ,273  | ,346  | -,022 | ,232  | ,581 | ,177 | ,437  |
| @12 | ,235  | ,174  | ,487  | -,006 | ,273  | 1,000 | ,346  | -,084 | ,258  | ,216 | ,357 | ,574  |

|       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |
|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| @13   | ,709  | ,658  | ,396  | -,084 | ,346  | ,346  | 1,000 | ,135  | ,444  | ,226  | ,174  | ,416  |
| @14   | ,013  | -,123 | -,134 | -,118 | -,022 | -,084 | ,135  | 1,000 | -,062 | ,100  | ,045  | ,179  |
| @15   | ,316  | ,170  | ,222  | -,087 | ,232  | ,258  | ,444  | -,062 | 1,000 | ,276  | ,053  | ,223  |
| @16   | ,276  | ,168  | ,216  | ,282  | ,581  | ,216  | ,226  | ,100  | ,276  | 1,000 | ,520  | ,547  |
| @17   | ,271  | ,169  | ,220  | ,172  | ,177  | ,357  | ,174  | ,045  | ,053  | ,520  | 1,000 | ,436  |
| @18   | ,312  | ,193  | ,427  | -,032 | ,437  | ,574  | ,416  | ,179  | ,223  | ,547  | ,436  | 1,000 |
| @19   | ,374  | ,320  | ,358  | ,164  | ,637  | ,067  | ,449  | -,157 | ,302  | ,443  | ,254  | ,407  |
| @20   | ,281  | ,202  | ,083  | ,049  | ,483  | ,029  | ,284  | ,056  | ,130  | ,588  | ,199  | ,275  |
| @21   | ,350  | ,329  | ,276  | ,098  | ,568  | ,123  | ,443  | ,075  | ,235  | ,645  | ,202  | ,287  |
| @22   | ,432  | ,280  | ,431  | ,026  | ,302  | ,721  | ,490  | -,166 | ,307  | ,236  | ,325  | ,461  |
| @23   | ,527  | ,370  | ,223  | -,095 | ,264  | ,317  | ,600  | -,007 | ,523  | ,058  | ,007  | ,235  |
| @24   | ,592  | ,565  | ,397  | ,098  | ,350  | ,201  | ,657  | ,149  | ,411  | ,334  | ,157  | ,478  |
| @25   | ,382  | ,258  | ,242  | -,088 | ,239  | ,293  | ,616  | -,085 | ,424  | -,020 | -,010 | ,178  |
| @26   | -,298 | -,286 | -,103 | -,407 | -,232 | -,122 | -,249 | -,067 | -,074 | ,098  | ,124  | -,001 |
| @27   | ,362  | ,407  | ,477  | ,090  | ,303  | ,522  | ,447  | -,008 | ,119  | ,143  | ,029  | ,433  |
| @28   | ,168  | ,126  | ,335  | -,212 | ,142  | ,521  | ,389  | -,107 | ,270  | ,134  | ,306  | ,459  |
| @29   | ,122  | ,248  | ,074  | ,050  | ,026  | -,019 | ,007  | -,106 | -,047 | -,004 | -,081 | -,160 |
| @30   | ,156  | ,224  | ,183  | ,028  | -,022 | ,239  | ,031  | -,063 | ,072  | ,077  | ,177  | -,014 |
| @31   | -,156 | -,253 | -,078 | ,085  | -,091 | ,103  | -,182 | ,112  | -,071 | -,063 | -,064 | -,193 |
| @32   | -,002 | -,090 | ,345  | ,111  | ,038  | ,216  | ,141  | ,268  | ,108  | -,131 | -,040 | ,090  |
| @33   | ,128  | ,297  | ,064  | ,297  | -,018 | ,037  | ,010  | -,414 | -,033 | ,089  | ,283  | -,004 |
| @34   | ,536  | ,472  | ,327  | -,094 | ,256  | ,267  | ,670  | -,100 | ,290  | ,217  | ,144  | ,317  |
| @35   | ,519  | ,461  | ,234  | ,065  | ,237  | ,157  | ,573  | -,099 | ,321  | ,227  | ,053  | ,322  |
| @36.a | ,163  | ,259  | -,110 | -,097 | -,035 | ,039  | ,308  | ,013  | ,249  | ,105  | ,014  | -,018 |
| @36.b | ,262  | ,323  | -,018 | -,082 | ,047  | ,064  | ,305  | -,035 | ,245  | ,132  | ,031  | ,025  |
| @36.c | ,123  | ,138  | ,015  | -,127 | -,013 | ,111  | ,171  | -,041 | ,244  | ,130  | -,020 | ,071  |
| @37   | ,025  | ,283  | ,236  | -,154 | -,300 | ,150  | ,168  | ,151  | -,044 | -,190 | ,107  | ,066  |
| @38   | ,375  | ,330  | ,089  | ,207  | ,270  | -,075 | ,212  | ,134  | ,027  | ,303  | ,168  | -,013 |
| @39   | ,333  | ,293  | ,284  | -,080 | ,182  | ,172  | ,458  | ,229  | ,160  | ,339  | ,258  | ,389  |
| @40   | ,261  | ,183  | ,303  | -,183 | ,262  | ,169  | ,434  | ,148  | ,004  | ,359  | ,272  | ,360  |
| @41   | ,225  | ,101  | ,012  | -,219 | ,147  | ,044  | ,387  | ,475  | ,142  | ,280  | ,104  | ,289  |
| @42   | ,116  | ,197  | ,079  | ,003  | -,032 | ,068  | ,132  | ,091  | ,143  | ,188  | ,103  | ,059  |
| @43   | ,192  | ,337  | ,327  | ,210  | ,068  | ,411  | ,230  | -,087 | ,226  | ,257  | ,425  | ,110  |
| @44   | ,433  | ,411  | ,267  | -,125 | ,219  | ,124  | ,655  | ,103  | ,337  | ,268  | ,181  | ,195  |
| @45   | ,227  | ,240  | ,503  | -,011 | ,255  | ,535  | ,339  | -,114 | ,227  | ,216  | ,241  | ,279  |
| @46   | ,216  | ,306  | ,404  | ,281  | ,216  | ,390  | ,236  | -,125 | ,021  | ,359  | ,500  | ,363  |
| @47   | ,179  | ,064  | ,322  | -,248 | ,147  | ,404  | ,398  | ,118  | ,155  | ,223  | ,339  | ,501  |
| @48   | ,273  | ,234  | ,454  | ,119  | ,335  | ,387  | ,407  | ,020  | ,154  | ,205  | ,294  | ,448  |
| @49   | ,351  | ,177  | ,134  | ,022  | ,165  | ,235  | ,304  | ,331  | ,150  | ,397  | ,287  | ,222  |
| @50   | ,292  | ,178  | ,203  | ,145  | ,201  | ,431  | ,191  | ,181  | ,167  | ,435  | ,431  | ,246  |

## Matriz de correlaciones entre elementos

|       | @19   | @20   | @21   | @22   | @23   | @24   | @25   | @26   | @27   | @28   | @29   | @30   |
|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| @7    | ,374  | ,281  | ,350  | ,432  | ,527  | ,592  | ,382  | -,298 | ,362  | ,168  | ,122  | ,156  |
| @8    | ,320  | ,202  | ,329  | ,280  | ,370  | ,565  | ,258  | -,286 | ,407  | ,126  | ,248  | ,224  |
| @9    | ,358  | ,083  | ,276  | ,431  | ,223  | ,397  | ,242  | -,103 | ,477  | ,335  | ,074  | ,183  |
| @10   | ,164  | ,049  | ,098  | ,026  | -,095 | ,098  | -,088 | -,407 | ,090  | -,212 | ,050  | ,028  |
| @11   | ,637  | ,483  | ,568  | ,302  | ,264  | ,350  | ,239  | -,232 | ,303  | ,142  | ,026  | -,022 |
| @12   | ,067  | ,029  | ,123  | ,721  | ,317  | ,201  | ,293  | -,122 | ,522  | ,521  | -,019 | ,239  |
| @13   | ,449  | ,284  | ,443  | ,490  | ,600  | ,657  | ,616  | -,249 | ,447  | ,389  | ,007  | ,031  |
| @14   | -,157 | ,056  | ,075  | -,166 | -,007 | ,149  | -,085 | -,067 | -,008 | -,107 | -,106 | -,063 |
| @15   | ,302  | ,130  | ,235  | ,307  | ,523  | ,411  | ,424  | -,074 | ,119  | ,270  | -,047 | ,072  |
| @16   | ,443  | ,588  | ,645  | ,236  | ,058  | ,334  | -,020 | ,098  | ,143  | ,134  | -,004 | ,077  |
| @17   | ,254  | ,199  | ,202  | ,325  | ,007  | ,157  | -,010 | ,124  | ,029  | ,306  | -,081 | ,177  |
| @18   | ,407  | ,275  | ,287  | ,461  | ,235  | ,478  | ,178  | -,001 | ,433  | ,459  | -,160 | -,014 |
| @19   | 1,000 | ,482  | ,465  | ,312  | ,310  | ,426  | ,341  | -,044 | ,170  | ,329  | -,084 | ,067  |
| @20   | ,482  | 1,000 | ,632  | ,259  | ,179  | ,266  | ,088  | -,025 | ,109  | ,124  | -,061 | ,148  |
| @21   | ,465  | ,632  | 1,000 | ,219  | ,295  | ,438  | ,167  | -,018 | ,187  | ,072  | ,147  | ,205  |
| @22   | ,312  | ,259  | ,219  | 1,000 | ,470  | ,324  | ,485  | -,227 | ,507  | ,555  | -,111 | ,212  |
| @23   | ,310  | ,179  | ,295  | ,470  | 1,000 | ,670  | ,502  | -,249 | ,281  | ,250  | ,080  | ,212  |
| @24   | ,426  | ,266  | ,438  | ,324  | ,670  | 1,000 | ,487  | -,237 | ,331  | ,333  | ,107  | ,171  |
| @25   | ,341  | ,088  | ,167  | ,485  | ,502  | ,487  | 1,000 | -,437 | ,345  | ,543  | ,147  | ,013  |
| @26   | -,044 | -,025 | -,018 | -,227 | -,249 | -,237 | -,437 | 1,000 | -,371 | ,046  | -,266 | ,112  |
| @27   | ,170  | ,109  | ,187  | ,507  | ,281  | ,331  | ,345  | -,371 | 1,000 | ,441  | ,108  | ,285  |
| @28   | ,329  | ,124  | ,072  | ,555  | ,250  | ,333  | ,543  | ,046  | ,441  | 1,000 | -,069 | ,162  |
| @29   | -,084 | -,061 | ,147  | -,111 | ,080  | ,107  | ,147  | -,266 | ,108  | -,069 | 1,000 | ,150  |
| @30   | ,067  | ,148  | ,205  | ,212  | ,212  | ,171  | ,013  | ,112  | ,285  | ,162  | ,150  | 1,000 |
| @31   | -,332 | -,162 | -,126 | ,012  | -,313 | -,493 | -,355 | ,180  | ,065  | -,176 | -,259 | ,017  |
| @32   | -,059 | -,289 | -,029 | ,148  | ,082  | ,080  | ,042  | ,077  | ,187  | ,147  | -,219 | ,118  |
| @33   | ,162  | ,087  | -,092 | ,284  | ,070  | -,016 | -,060 | -,185 | -,097 | -,071 | -,057 | -,063 |
| @34   | ,426  | ,233  | ,369  | ,422  | ,558  | ,459  | ,349  | ,109  | ,351  | ,458  | ,113  | ,153  |
| @35   | ,342  | ,127  | ,252  | ,276  | ,466  | ,680  | ,535  | ,018  | ,244  | ,465  | ,072  | ,155  |
| @36.a | ,021  | ,013  | ,234  | ,009  | ,201  | ,246  | ,064  | -,118 | ,174  | -,035 | ,054  | ,066  |
| @36.b | ,023  | ,011  | ,284  | -,005 | ,376  | ,302  | ,006  | -,054 | ,171  | -,080 | ,180  | ,054  |
| @36.c | ,052  | ,009  | ,259  | ,056  | ,224  | ,138  | ,039  | ,019  | ,135  | -,052 | ,117  | ,146  |
| @37   | -,173 | -,309 | -,059 | ,024  | ,090  | ,301  | ,120  | ,166  | ,103  | ,190  | ,153  | ,202  |
| @38   | ,006  | ,196  | ,389  | -,126 | ,133  | ,329  | -,078 | ,017  | -,020 | -,262 | ,076  | ,255  |
| @39   | ,169  | ,204  | ,436  | ,172  | ,306  | ,671  | ,259  | ,089  | ,128  | ,121  | ,047  | ,210  |
| @40   | ,348  | ,288  | ,443  | ,325  | ,137  | ,276  | ,209  | ,277  | ,144  | ,267  | -,029 | ,115  |
| @41   | ,032  | ,285  | ,265  | ,044  | ,104  | ,351  | ,083  | ,121  | ,171  | ,071  | -,122 | ,052  |

|     |       |      |      |      |       |      |       |       |      |       |       |      |
|-----|-------|------|------|------|-------|------|-------|-------|------|-------|-------|------|
| @42 | -,197 | ,012 | ,181 | ,036 | -,143 | ,085 | -,047 | ,108  | ,073 | -,120 | ,092  | ,131 |
| @43 | ,003  | ,038 | ,203 | ,248 | ,106  | ,197 | ,210  | -,180 | ,351 | ,276  | ,133  | ,298 |
| @44 | ,267  | ,260 | ,520 | ,206 | ,425  | ,599 | ,358  | ,003  | ,238 | ,279  | ,075  | ,111 |
| @45 | ,336  | ,107 | ,290 | ,532 | ,310  | ,243 | ,392  | -,042 | ,522 | ,531  | ,208  | ,427 |
| @46 | ,159  | ,097 | ,272 | ,231 | -,097 | ,047 | -,029 | ,038  | ,281 | ,146  | ,033  | ,126 |
| @47 | ,294  | ,056 | ,220 | ,358 | ,148  | ,329 | ,254  | ,246  | ,327 | ,655  | -,159 | ,162 |
| @48 | ,511  | ,131 | ,125 | ,530 | ,167  | ,380 | ,506  | ,029  | ,317 | ,697  | -,292 | ,118 |
| @49 | -,073 | ,286 | ,336 | ,145 | ,122  | ,381 | ,155  | -,098 | ,164 | -,007 | ,147  | ,220 |
| @50 | -,070 | ,326 | ,246 | ,242 | ,015  | ,216 | ,126  | -,084 | ,080 | ,209  | ,142  | ,066 |

### Matriz de correlaciones entre elementos

|     | @31   | @32   | @33   | @34   | @35   | @36.a | @36.b | @36.c | @37   | @38   | @39   | @40   |
|-----|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| @7  | -,156 | -,002 | ,128  | ,536  | ,519  | ,163  | ,262  | ,123  | ,025  | ,375  | ,333  | ,261  |
| @8  | -,253 | -,090 | ,297  | ,472  | ,461  | ,259  | ,323  | ,138  | ,283  | ,330  | ,293  | ,183  |
| @9  | -,078 | ,345  | ,064  | ,327  | ,234  | -,110 | -,018 | ,015  | ,236  | ,089  | ,284  | ,303  |
| @10 | ,085  | ,111  | ,297  | -,094 | ,065  | -,097 | -,082 | -,127 | -,154 | ,207  | -,080 | -,183 |
| @11 | -,091 | ,038  | -,018 | ,256  | ,237  | -,035 | ,047  | -,013 | -,300 | ,270  | ,182  | ,262  |
| @12 | ,103  | ,216  | ,037  | ,267  | ,157  | ,039  | ,064  | ,111  | ,150  | -,075 | ,172  | ,169  |
| @13 | -,182 | ,141  | ,010  | ,670  | ,573  | ,308  | ,305  | ,171  | ,168  | ,212  | ,458  | ,434  |
| @14 | ,112  | ,268  | -,414 | -,100 | -,099 | ,013  | -,035 | -,041 | ,151  | ,134  | ,229  | ,148  |
| @15 | -,071 | ,108  | -,033 | ,290  | ,321  | ,249  | ,245  | ,244  | -,044 | ,027  | ,160  | ,004  |
| @16 | -,063 | -,131 | ,089  | ,217  | ,227  | ,105  | ,132  | ,130  | -,190 | ,303  | ,339  | ,359  |
| @17 | -,064 | -,040 | ,283  | ,144  | ,053  | ,014  | ,031  | -,020 | ,107  | ,168  | ,258  | ,272  |
| @18 | -,193 | ,090  | -,004 | ,317  | ,322  | -,018 | ,025  | ,071  | ,066  | -,013 | ,389  | ,360  |
| @19 | -,332 | -,059 | ,162  | ,426  | ,342  | ,021  | ,023  | ,052  | -,173 | ,006  | ,169  | ,348  |
| @20 | -,162 | -,289 | ,087  | ,233  | ,127  | ,013  | ,011  | ,009  | -,309 | ,196  | ,204  | ,288  |
| @21 | -,126 | -,029 | -,092 | ,369  | ,252  | ,234  | ,284  | ,259  | -,059 | ,389  | ,436  | ,443  |
| @22 | ,012  | ,148  | ,284  | ,422  | ,276  | ,009  | -,005 | ,056  | ,024  | -,126 | ,172  | ,325  |
| @23 | -,313 | ,082  | ,070  | ,558  | ,466  | ,201  | ,376  | ,224  | ,090  | ,133  | ,306  | ,137  |
| @24 | -,493 | ,080  | -,016 | ,459  | ,680  | ,246  | ,302  | ,138  | ,301  | ,329  | ,671  | ,276  |
| @25 | -,355 | ,042  | -,060 | ,349  | ,535  | ,064  | ,006  | ,039  | ,120  | -,078 | ,259  | ,209  |
| @26 | ,180  | ,077  | -,185 | ,109  | ,018  | -,118 | -,054 | ,019  | ,166  | ,017  | ,089  | ,277  |
| @27 | ,065  | ,187  | -,097 | ,351  | ,244  | ,174  | ,171  | ,135  | ,103  | -,020 | ,128  | ,144  |
| @28 | -,176 | ,147  | -,071 | ,458  | ,465  | -,035 | -,080 | -,052 | ,190  | -,262 | ,121  | ,267  |
| @29 | -,259 | -,219 | -,057 | ,113  | ,072  | ,054  | ,180  | ,117  | ,153  | ,076  | ,047  | -,029 |
| @30 | ,017  | ,118  | -,063 | ,153  | ,155  | ,066  | ,054  | ,146  | ,202  | ,255  | ,210  | ,115  |
| @31 | 1,000 | ,388  | -,196 | -,120 | -,372 | ,271  | ,123  | ,145  | ,052  | ,136  | -,238 | -,051 |
| @32 | ,388  | 1,000 | -,371 | ,084  | ,000  | -,113 | -,184 | -,189 | ,309  | ,045  | ,181  | ,130  |
| @33 | -,196 | -,371 | 1,000 | ,084  | ,000  | -,088 | -,045 | ,013  | -,096 | -,124 | -,141 | -,097 |
| @34 | -,120 | ,084  | ,084  | 1,000 | ,681  | ,114  | ,275  | ,180  | ,197  | ,135  | ,212  | ,394  |

|       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |
|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| @35   | -,372 | ,000  | ,000  | ,681  | 1,000 | ,078  | ,152  | ,071  | ,219  | ,231  | ,410  | ,315  |
| @36.a | ,271  | -,113 | -,088 | ,114  | ,078  | 1,000 | ,825  | ,650  | ,299  | ,410  | ,320  | ,131  |
| @36.b | ,123  | -,184 | -,045 | ,275  | ,152  | ,825  | 1,000 | ,821  | ,274  | ,388  | ,334  | ,202  |
| @36.c | ,145  | -,189 | ,013  | ,180  | ,071  | ,650  | ,821  | 1,000 | ,212  | ,169  | ,288  | ,316  |
| @37   | ,052  | ,309  | -,096 | ,197  | ,219  | ,299  | ,274  | ,212  | 1,000 | ,350  | ,472  | ,275  |
| @38   | ,136  | ,045  | -,124 | ,135  | ,231  | ,410  | ,388  | ,169  | ,350  | 1,000 | ,525  | ,284  |
| @39   | -,238 | ,181  | -,141 | ,212  | ,410  | ,320  | ,334  | ,288  | ,472  | ,525  | 1,000 | ,538  |
| @40   | -,051 | ,130  | -,097 | ,394  | ,315  | ,131  | ,202  | ,316  | ,275  | ,284  | ,538  | 1,000 |
| @41   | ,104  | ,056  | -,337 | ,120  | ,258  | ,480  | ,434  | ,339  | ,204  | ,387  | ,592  | ,564  |
| @42   | ,334  | ,105  | -,125 | -,036 | ,087  | ,476  | ,479  | ,455  | ,380  | ,511  | ,464  | ,344  |
| @43   | ,104  | ,127  | ,038  | -,003 | ,070  | ,362  | ,333  | ,223  | ,251  | ,198  | ,256  | ,234  |
| @44   | -,102 | ,267  | -,143 | ,475  | ,390  | ,450  | ,440  | ,200  | ,439  | ,499  | ,647  | ,401  |
| @45   | ,063  | ,388  | -,094 | ,384  | ,118  | ,020  | ,087  | ,157  | ,261  | -,067 | ,255  | ,318  |
| @46   | ,210  | ,182  | ,196  | ,185  | ,000  | ,186  | ,263  | ,305  | ,251  | ,198  | ,267  | ,273  |
| @47   | ,002  | ,381  | -,231 | ,380  | ,309  | ,152  | ,205  | ,266  | ,319  | ,041  | ,498  | ,545  |
| @48   | -,112 | ,340  | ,014  | ,310  | ,454  | -,112 | -,165 | -,030 | ,283  | -,074 | ,234  | ,491  |
| @49   | ,003  | -,004 | -,162 | -,047 | ,134  | ,426  | ,368  | ,372  | ,243  | ,517  | ,642  | ,384  |
| @50   | ,098  | ,079  | -,085 | -,018 | ,078  | ,119  | ,151  | ,081  | ,127  | ,310  | ,401  | ,211  |

## Matriz de correlaciones entre elementos

|     | @41   | @42   | @43   | @44   | @45   | @46   | @47   | @48  | @49   | @50   |
|-----|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|------|-------|-------|
| @7  | ,225  | ,116  | ,192  | ,433  | ,227  | ,216  | ,179  | ,273 | ,351  | ,292  |
| @8  | ,101  | ,197  | ,337  | ,411  | ,240  | ,306  | ,064  | ,234 | ,177  | ,178  |
| @9  | ,012  | ,079  | ,327  | ,267  | ,503  | ,404  | ,322  | ,454 | ,134  | ,203  |
| @10 | -,219 | ,003  | ,210  | -,125 | -,011 | ,281  | -,248 | ,119 | ,022  | ,145  |
| @11 | ,147  | -,032 | ,068  | ,219  | ,255  | ,216  | ,147  | ,335 | ,165  | ,201  |
| @12 | ,044  | ,068  | ,411  | ,124  | ,535  | ,390  | ,404  | ,387 | ,235  | ,431  |
| @13 | ,387  | ,132  | ,230  | ,655  | ,339  | ,236  | ,398  | ,407 | ,304  | ,191  |
| @14 | ,475  | ,091  | -,087 | ,103  | -,114 | -,125 | ,118  | ,020 | ,331  | ,181  |
| @15 | ,142  | ,143  | ,226  | ,337  | ,227  | ,021  | ,155  | ,154 | ,150  | ,167  |
| @16 | ,280  | ,188  | ,257  | ,268  | ,216  | ,359  | ,223  | ,205 | ,397  | ,435  |
| @17 | ,104  | ,103  | ,425  | ,181  | ,241  | ,500  | ,339  | ,294 | ,287  | ,431  |
| @18 | ,289  | ,059  | ,110  | ,195  | ,279  | ,363  | ,501  | ,448 | ,222  | ,246  |
| @19 | ,032  | -,197 | ,003  | ,267  | ,336  | ,159  | ,294  | ,511 | -,073 | -,070 |
| @20 | ,285  | ,012  | ,038  | ,260  | ,107  | ,097  | ,056  | ,131 | ,286  | ,326  |
| @21 | ,265  | ,181  | ,203  | ,520  | ,290  | ,272  | ,220  | ,125 | ,336  | ,246  |
| @22 | ,044  | ,036  | ,248  | ,206  | ,532  | ,231  | ,358  | ,530 | ,145  | ,242  |
| @23 | ,104  | -,143 | ,106  | ,425  | ,310  | -,097 | ,148  | ,167 | ,122  | ,015  |
| @24 | ,351  | ,085  | ,197  | ,599  | ,243  | ,047  | ,329  | ,380 | ,381  | ,216  |
| @25 | ,083  | -,047 | ,210  | ,358  | ,392  | -,029 | ,254  | ,506 | ,155  | ,126  |

|       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |
|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| @26   | ,121  | ,108  | -,180 | ,003  | -,042 | ,038  | ,246  | ,029  | -,098 | -,084 |
| @27   | ,171  | ,073  | ,351  | ,238  | ,522  | ,281  | ,327  | ,317  | ,164  | ,080  |
| @28   | ,071  | -,120 | ,276  | ,279  | ,531  | ,146  | ,655  | ,697  | -,007 | ,209  |
| @29   | -,122 | ,092  | ,133  | ,075  | ,208  | ,033  | -,159 | -,292 | ,147  | ,142  |
| @30   | ,052  | ,131  | ,298  | ,111  | ,427  | ,126  | ,162  | ,118  | ,220  | ,066  |
| @31   | ,104  | ,334  | ,104  | -,102 | ,063  | ,210  | ,002  | -,112 | ,003  | ,098  |
| @32   | ,056  | ,105  | ,127  | ,267  | ,388  | ,182  | ,381  | ,340  | -,004 | ,079  |
| @33   | -,337 | -,125 | ,038  | -,143 | -,094 | ,196  | -,231 | ,014  | -,162 | -,085 |
| @34   | ,120  | -,036 | -,003 | ,475  | ,384  | ,185  | ,380  | ,310  | -,047 | -,018 |
| @35   | ,258  | ,087  | ,070  | ,390  | ,118  | ,000  | ,309  | ,454  | ,134  | ,078  |
| @36.a | ,480  | ,476  | ,362  | ,450  | ,020  | ,186  | ,152  | -,112 | ,426  | ,119  |
| @36.b | ,434  | ,479  | ,333  | ,440  | ,087  | ,263  | ,205  | -,165 | ,368  | ,151  |
| @36.c | ,339  | ,455  | ,223  | ,200  | ,157  | ,305  | ,266  | -,030 | ,372  | ,081  |
| @37   | ,204  | ,380  | ,251  | ,439  | ,261  | ,251  | ,319  | ,283  | ,243  | ,127  |
| @38   | ,387  | ,511  | ,198  | ,499  | -,067 | ,198  | ,041  | -,074 | ,517  | ,310  |
| @39   | ,592  | ,464  | ,256  | ,647  | ,255  | ,267  | ,498  | ,234  | ,642  | ,401  |
| @40   | ,564  | ,344  | ,234  | ,401  | ,318  | ,273  | ,545  | ,491  | ,384  | ,211  |
| @41   | 1,000 | ,582  | ,272  | ,437  | -,009 | ,121  | ,401  | ,127  | ,664  | ,391  |
| @42   | ,582  | 1,000 | ,439  | ,359  | ,010  | ,393  | ,235  | -,032 | ,576  | ,448  |
| @43   | ,272  | ,439  | 1,000 | ,295  | ,409  | ,489  | ,283  | ,226  | ,421  | ,574  |
| @44   | ,437  | ,359  | ,295  | 1,000 | ,356  | ,279  | ,512  | ,242  | ,476  | ,334  |
| @45   | -,009 | ,010  | ,409  | ,356  | 1,000 | ,400  | ,563  | ,454  | ,076  | ,303  |
| @46   | ,121  | ,393  | ,489  | ,279  | ,400  | 1,000 | ,451  | ,260  | ,289  | ,457  |
| @47   | ,401  | ,235  | ,283  | ,512  | ,563  | ,451  | 1,000 | ,578  | ,311  | ,371  |
| @48   | ,127  | -,032 | ,226  | ,242  | ,454  | ,260  | ,578  | 1,000 | ,087  | ,183  |
| @49   | ,664  | ,576  | ,421  | ,476  | ,076  | ,289  | ,311  | ,087  | 1,000 | ,666  |
| @50   | ,391  | ,448  | ,574  | ,334  | ,303  | ,457  | ,371  | ,183  | ,666  | 1,000 |

### Tabla utilizada para eliminar ítems

Los ítems cuyos índices de homogeneidad arrojan valores menores a .2 deben ser desechados o reformulados. Se puede inferir que en ese caso los ítems de la escala no miden lo mismo que el resto de los ítems y no tiene sentido combinarlos en una puntuación total. Una baja correlación puede deberse a diversas causas, ya sea de mala redacción del ítem o que el ítem no sirve para medir lo que se desea medir.

En este caso no es necesario ajustar o eliminar ítems ya que el alfa es EXCELENTE  
Se indica el ítem con baja correlación y el alfa si se elimina el mismo

### Estadísticas de total de elemento

|     | Media de escala<br>si el elemento se<br>ha suprimido | Varianza de<br>escala si el<br>elemento se ha<br>suprimido | Índice de<br>homogeneidad | Correlación<br>múltiple al<br>cuadrado | Alfa de<br>Cronbach si el<br>elemento se ha<br>suprimido |
|-----|--|--|---------------------------|--|--|
| @7  | 148,57   | 420,651  | ,606                      | .                                      | ,905   |
| @8  | 148,59   | 429,092  | ,531                      | .                                      | ,906   |
| @9  | 147,50   | 431,678  | ,502                      | .                                      | ,906   |
| @10 | 147,57   | 451,185  | ,019                      | .                                      | ,911   |
| @11 | 147,52   | 438,211  | ,426                      | .                                      | ,907   |
| @12 | 147,96   | 430,887  | ,478                      | .                                      | ,906   |
| @13 | 149,02   | 420,288  | ,733                      | .                                      | ,904   |
| @14 | 149,46   | 449,854  | ,043                      | .                                      | ,911   |
| @15 | 148,54   | 430,876  | ,404                      | .                                      | ,907   |
| @16 | 147,61   | 433,666  | ,485                      | .                                      | ,907   |
| @17 | 147,33   | 439,825  | ,382                      | .                                      | ,908   |
| @18 | 147,83   | 431,347  | ,515                      | .                                      | ,906   |
| @19 | 148,20   | 433,228  | ,407                      | .                                      | ,907   |
| @20 | 147,83   | 441,569  | ,312                      | .                                      | ,908   |
| @21 | 147,46   | 437,143  | ,558                      | .                                      | ,907   |
| @22 | 148,26   | 428,908  | ,526                      | .                                      | ,906   |
| @23 | 149,17   | 429,036  | ,492                      | .                                      | ,906   |
| @24 | 148,61   | 418,643  | ,677                      | .                                      | ,904   |
| @25 | 149,09   | 432,614  | ,408                      | .                                      | ,907   |
| @26 | 149,00   | 457,556  | -,123                     | .                                      | ,914   |
| @27 | 147,57   | 438,785  | ,480                      | .                                      | ,907   |
| @28 | 148,13   | 434,338  | ,431                      | .                                      | ,907   |
| @29 | 147,72   | 450,785  | ,037                      | .                                      | ,911   |
| @30 | 147,59   | 444,337  | ,288                      | .                                      | ,908   |
| @31 | 148,54   | 455,987  | -,088                     | .                                      | ,914   |
| @32 | 148,98   | 444,466  | ,168                      | .                                      | ,910   |

|       |        |         |       |   |      |
|-------|--------|---------|-------|---|------|
| @33   | 147,78 | 454,841 | -,073 | . | ,912 |
| @34   | 148,78 | 424,574 | ,567  | . | ,905 |
| @35   | 148,74 | 428,464 | ,522  | . | ,906 |
| @36.a | 149,04 | 424,976 | ,387  | . | ,908 |
| @36.b | 149,09 | 423,326 | ,444  | . | ,907 |
| @36.c | 149,37 | 428,149 | ,372  | . | ,908 |
| @37   | 149,43 | 435,362 | ,343  | . | ,908 |
| @38   | 149,15 | 432,310 | ,396  | . | ,907 |
| @39   | 149,46 | 426,120 | ,653  | . | ,905 |
| @40   | 149,65 | 428,632 | ,570  | . | ,906 |
| @41   | 149,24 | 432,142 | ,496  | . | ,906 |
| @42   | 148,13 | 436,027 | ,400  | . | ,907 |
| @43   | 147,78 | 440,218 | ,493  | . | ,907 |
| @44   | 149,48 | 424,611 | ,696  | . | ,904 |
| @45   | 148,54 | 424,787 | ,528  | . | ,906 |
| @46   | 147,48 | 440,877 | ,483  | . | ,907 |
| @47   | 148,20 | 425,494 | ,595  | . | ,905 |
| @48   | 148,43 | 429,540 | ,489  | . | ,906 |
| @49   | 148,76 | 424,008 | ,536  | . | ,906 |
| @50   | 148,11 | 436,677 | ,466  | . | ,907 |

**Anexo 6. Datos de confiabilidad de cuestionario para estudiantes****RESUMEN DE PROCESAMIENTO DE CASOS**

|       |                       | N   | %     |
|-------|-----------------------|-----|-------|
| Casos | Válido                | 167 | 94,9  |
|       | Excluido <sup>a</sup> | 9   | 5,1   |
|       | Total                 | 176 | 100,0 |

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

**ESTADÍSTICAS DE FIABILIDAD**

| Alfa de Cronbach | N de elementos |
|------------------|----------------|
| ,855             | 48             |

**Estadísticas de elemento**

|  | Media | Desviación estándar | N   |
|--|-------|---------------------|-----|
| Concepto de inclusión  | 2,33  | ,672                | 167 |
| Información sobre formas de permanencia y graduación                                       | 3,72  | 1,177               | 167 |
| Condiciones requeridas para la atención a la diversidad en la universidad                  | 2,90  | 1,190               | 167 |
| Trabajo docente colaborativo para la atención a la diversidad                              | 2,77  | 1,047               | 167 |
| Importancia de la inclusión educativa en la universidad                                    | 3,72  | ,514                | 167 |
| Adaptación de los estudiantes  | 1,46  | ,734                | 167 |
| Esfuerzo de los docentes para la inclusión en clase  | 1,37  | ,690                | 167 |
| Esfuerzo docente para la respuesta a la diversidad   | 3,35  | ,931                | 167 |
| Predisposición al cambio de estrategias didácticas ante dificultades de aprendizaje        | 3,38  | 1,016               | 167 |
| Promoción del respeto a la diversidad  | 3,90  | ,876                | 167 |
| Punto de vista sobre implementación de las estrategias de inclusión en la práctica docente | 3,60  | ,640                | 167 |
| Accesibilidad para cursar carreras educativas  | 3,24  | 1,223               | 167 |
| Implicancias de la atención a estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo   | 2,95  | 1,017               | 167 |
| Capacitación del docente para la inclusión   | 4,05  | ,820                | 167 |
| Existencia de política inclusiva en la universidad   | 2,43  | ,846                | 167 |
| Política inclusiva apropiada para la atención a la diversidad                              | 3,08  | ,953                | 167 |
| Promoción de actividades estudiantiles   | 4,17  | ,925                | 167 |
| Plazas disponibles para sectores vulnerables   | 2,45  | 1,226               | 167 |
| Propuesta de espacios de reflexión inclusiva en la universidad                             | 2,73  | 1,234               | 167 |
| Impulso de investigaciones y propuestas educativas inclusivas universitarias               | 3,29  | 1,072               | 167 |
| Ayuda y servicios para la atención a la diversidad   | 2,28  | ,727                | 167 |
| Apoyo de especialistas para la atención a la diversidad                                    | 2,81  | 1,107               | 167 |
| Exigencia de adaptaciones curriculares en la facultad                                      | 3,25  | 1,190               | 167 |
| Existencia de programas de formación de tutores para la atención a la diversidad           | 2,93  | 1,188               | 167 |

|  |      |       |     |
|--|------|-------|-----|
| Disponibilidad de recursos humanos especializados en educación inclusiva         | 2,22 | ,787  | 167 |
| Servicios especializados en educación inclusiva                                  | 2,30 | ,749  | 167 |
| Preparación de los docentes para la atención a la diversidad                     | 3,23 | 1,156 | 167 |
| Sistema de información y orientación para la incorporación de estudiantes        | 1,99 | ,912  | 167 |
| Recursos de los docentes para la atención a la diversidad                        | 3,33 | 1,009 | 167 |
| Recursos informáticos y comunicativos para la atención a la diversidad           | 3,20 | 1,205 | 167 |
| Infraestructura edilicia inclusiva de la facultad                                | 2,72 | 1,472 | 167 |
| Uso de materiales didácticos adaptados al estudiante                             | 3,19 | 1,123 | 167 |
| Prácticas inclusivas para el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes       | 3,37 | 1,055 | 167 |
| Uso de ambos idiomas oficiales   | 3,72 | 1,177 | 167 |
| Adaptación curricular o instructiva según necesidades del estudiante             | 3,26 | ,995  | 167 |
| Ajustes en la planificación didáctica según estilo de aprendizaje                | 3,43 | 1,105 | 167 |
| Implementación de estrategias de inclusión en la docencia                        | 2,34 | ,875  | 167 |
| Planificación de actividades flexibles para los estudiantes                      | 1,66 | ,862  | 167 |
| Falta de cambios en la metodología   | 1,84 | ,806  | 167 |
| Adaptación de los estudiantes a la metodología                                   | 1,46 | ,734  | 167 |
| Mejora de nivel de participación de los estudiantes                              | 1,37 | ,690  | 167 |
| Preparación de actividades adaptadas para todos los estudiantes                  | 3,75 | 1,079 | 167 |
| Enseñanza individual de acuerdo a necesidad de estudiantes                       | 3,25 | 1,190 | 167 |
| Cambios en la metodología de evaluación  | 3,82 | 1,163 | 167 |
| Uso de estrategias flexibles y diversificadas para la evaluación de aprendizajes | 3,59 | 1,025 | 167 |
| Formación de grupos en función a las actividades académicas                      | 3,86 | ,924  | 167 |
| Gestión de apoyo a estudiantes con dificultades de aprendizaje                   | 3,32 | 1,087 | 167 |
| Gestión de aprendizaje colaborativo para la participación en el aula             | 3,59 | 1,013 | 167 |

### Estadísticas de total de elemento

|  | Media de escala<br>si el elemento<br>se ha suprimido | Varianza de escala<br>si el elemento se ha<br>suprimido | Correlación total de<br>elementos corregida | Alfa de Cronbach si<br>el elemento se ha<br>suprimido |
|--|--|---|---|---|
| Concepto de inclusión  | 139,64   | 293,003   | ,148  | ,855  |
| Información sobre formas de permanencia y graduación                                       | 138,25   | 278,117   | ,442  | ,849  |
| Condiciones requeridas para la atención a la diversidad en la universidad                  | 139,07   | 279,248   | ,407  | ,850  |
| Trabajo docente colaborativo para la atención a la diversidad                              | 139,20   | 276,910   | ,541  | ,848  |
| Importancia de la inclusión educativa en la universidad                                    | 138,25   | 294,491   | ,120  | ,855  |
| Adaptación de los estudiantes  | 140,51   | 292,685   | ,145  | ,855  |
| Esfuerzo de los docentes para la inclusión en clase  | 140,60   | 297,663   | -,054                                       | ,858  |
| Esfuerzo docente para la respuesta a la diversidad   | 138,62   | 285,056   | ,348  | ,852  |
| Predisposición al cambio de estrategias didácticas ante dificultades de aprendizaje        | 138,59   | 279,123   | ,492  | ,849  |
| Promoción del respeto a la diversidad  | 138,07   | 283,151   | ,439  | ,850  |
| Punto de vista sobre implementación de las estrategias de inclusión en la práctica docente | 138,37   | 295,245   | ,055  | ,856  |
| Accesibilidad para cursar carreras educativas  | 138,73   | 280,210   | ,370  | ,851  |

|  |        |         |       |      |
|--|--------|---------|-------|------|
| Implicancias de la atención a estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo | 139,02 | 286,186 | ,280  | ,853 |
| Capacitación del docente para la inclusión   | 137,92 | 296,193 | ,000  | ,857 |
| Existencia de política inclusiva en la universidad                                       | 139,54 | 298,141 | -,068 | ,859 |
| Política inclusiva apropiada para la atención a la diversidad                            | 138,89 | 286,246 | ,301  | ,853 |
| Promoción de actividades estudiantiles   | 137,80 | 285,356 | ,341  | ,852 |
| Plazas disponibles para sectores vulnerables   | 139,52 | 282,034 | ,324  | ,852 |
| Propuesta de espacios de reflexión inclusiva en la universidad                           | 139,24 | 272,388 | ,563  | ,846 |
| Impulso de investigaciones y propuestas educativas inclusivas universitarias             | 138,68 | 278,762 | ,474  | ,849 |
| Ayuda y servicios para la atención a la diversidad                                       | 139,69 | 293,987 | ,094  | ,856 |
| Apoyo de especialistas para la atención a la diversidad                                  | 139,16 | 273,964 | ,592  | ,846 |
| Exigencia de adaptaciones curriculares en la facultad                                    | 138,72 | 283,502 | ,298  | ,853 |
| Existencia de programas de formación de tutores para la atención a la diversidad         | 139,04 | 272,734 | ,579  | ,846 |
| Disponibilidad de recursos humanos especializados en educación inclusiva                 | 139,75 | 297,720 | -,054 | ,858 |
| Servicios especializados en educación inclusiva  | 139,67 | 298,680 | -,092 | ,858 |
| Preparación de los docentes para la atención a la diversidad                             | 138,74 | 279,508 | ,414  | ,850 |
| Sistema de información y orientación para la incorporación de estudiantes                | 139,98 | 301,813 | -,183 | ,861 |
| Recursos de los docentes para la atención a la diversidad                                | 138,64 | 280,677 | ,449  | ,850 |
| Recursos informáticos y comunicativos para la atención a la diversidad                   | 138,77 | 278,433 | ,422  | ,850 |
| Infraestructura edilicia inclusiva de la facultad  | 139,25 | 284,081 | ,214  | ,856 |
| Uso de materiales didácticos adaptados al estudiante                                     | 138,78 | 277,821 | ,475  | ,849 |
| Prácticas inclusivas para el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes               | 138,60 | 276,650 | ,544  | ,847 |
| Uso de ambos idiomas oficiales   | 138,25 | 278,117 | ,442  | ,849 |
| Adaptación curricular o instructiva según necesidades del estudiante                     | 138,71 | 277,028 | ,569  | ,847 |
| Ajustes en la planificación didáctica según estilo de aprendizaje                        | 138,54 | 275,780 | ,541  | ,847 |
| Implementación de estrategias de inclusión en la docencia                                | 139,63 | 289,065 | ,236  | ,854 |
| Planificación de actividades flexibles para los estudiantes                              | 140,31 | 297,756 | -,055 | ,859 |
| Falta de cambios en la metodología   | 140,13 | 294,002 | ,080  | ,856 |
| Adaptación de los estudiantes a la metodología   | 140,51 | 292,685 | ,145  | ,855 |
| Mejora de nivel de participación de los estudiantes                                      | 140,60 | 297,663 | -,054 | ,858 |
| Preparación de actividades adaptadas para todos los estudiantes                          | 138,22 | 281,680 | ,387  | ,851 |
| Enseñanza individual de acuerdo a necesidad de estudiantes                               | 138,72 | 283,502 | ,298  | ,853 |
| Cambios en la metodología de evaluación  | 138,15 | 292,116 | ,085  | ,857 |
| Uso de estrategias flexibles y diversificadas para la evaluación de aprendizajes         | 138,38 | 279,033 | ,490  | ,849 |
| Formación de grupos en función a las actividades académicas                              | 138,11 | 288,820 | ,229  | ,854 |
| Gestión de apoyo a estudiantes con dificultades de aprendizaje                           | 138,65 | 278,120 | ,484  | ,849 |
| Gestión de aprendizaje colaborativo para la participación en el aula                     | 138,38 | 278,754 | ,505  | ,848 |

### Estadísticas de escala

| Media  | Varianza | Desviación estándar | N de elementos |
|--------|----------|---------------------|----------------|
| 141,97 | 296,861  | 17,230              | 48             |

