

ÍNDICE DE INCLUSIÓN EN LA UNIVERSIDAD: UN ESTUDIO DE CASO

Autor: Mg. Jorge William Tigrero Vaca

Institución: Universidad Casa Grande

Correos Electrónicos: jorge.tigrero@casagrande.edu.ec

ÍNDICE DE INCLUSIÓN EN LA UNIVERSIDAD: UN ESTUDIO DE CASO

RESUMEN

La investigación tuvo como objetivo principal el análisis de la inclusión educativa en el ámbito universitario desde la perspectiva de los estudiantes, a través de las percepciones de los alumnos de la carrera Diseño Gráfico de una universidad pública de Guayaquil, en relación a las acciones realizadas por la institución para atender a la diversidad. Por medio de la aplicación de adaptaciones al contexto ecuatoriano de instrumentos del *Índice de Inclusión*, se realizó una investigación cuantitativa de alcance correlacional, no experimental, transeccional y de campo, con una muestra de 301 estudiantes. El cálculo del *Índice de Inclusión* reflejó que en la universidad se formulan políticas y se realizan algunas acciones inclusivas de manera desarticulada de la gestión institucional. El campo de interés está centrado en aspectos en los cuales la universidad puede mejorar y desarrollar estrategias de atención a la diversidad en su comunidad educativa.

INTRODUCCIÓN

En Ecuador, la atención a la diversidad dentro de cada universidad constituye uno de los fines primordiales de la educación superior, establecidos en las normativas vigentes. La Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), en el artículo 5, resalta que todo estudiante tiene: “El derecho a recibir una educación superior laica, intercultural, democrática, incluyente y diversa, que impulse la equidad de género, la justicia y la paz” (LOES, 2012, p. 6). A diferencia de lo que ocurre en el ámbito escolar y colegial, los estudios relacionados a inclusión en la educación superior no son abundantes (Rodríguez & Álvarez, 2015). Por ello, es prioritario analizar la situación en la que se encuentra el sistema educativo ecuatoriano a nivel universitario, no solo desde una perspectiva externa o basada en parámetros generalizadores como pruebas académicas o estadísticas de ingreso; más bien, conocer desde la perspectiva de sus protagonistas, cuáles son sus percepciones acerca de la inclusión que se vivencia en las universidades.

Para desarrollar procesos que permitan consolidar un ámbito universitario inclusivo se requiere una guía o instrumento que permita a todo el personal involucrado, realizar un análisis reflexivo en relación al desempeño y evaluación de la institución. La guía propuesta se encuentra en el *Índice de Inclusión* (Booth, Rueda, Sandoval, Echeita & Muñoz, 2015) y los instrumentos utilizados en el presente estudio fueron dirigidos a los estudiantes de la carrera Diseño Gráfico, para en base a sus percepciones, determinar factores y barreras que influyen en el desarrollo de acciones de atención a la diversidad del alumnado en la institución. Es importante resaltar que en Ecuador no existen

antecedentes de aplicación del *Índice de Inclusión* a nivel universitario; además, como expresan Ortega y Ortiz (2015), en el ámbito educativo ecuatoriano, a pesar de contar con leyes que respalden los procesos inclusivos, no se tiene un desarrollo pleno, debido a que no existe una capacitación integral y constante para los docentes, familias y comunidad en general sobre inclusión educativa.

DESARROLLO

1. Materiales y Métodos

Se realizó una investigación cuantitativa, de alcance correlacional, no experimental, transversal y de campo, con una muestra de 301 estudiantes de la carrera de Diseño Gráfico de una universidad pública de Guayaquil (80 de primer año, 76 de segundo, 74 de tercero y 71 de cuarto), durante el primer término 2016-2017. La recolección de los datos se realizó mediante el método de encuesta, aplicando los cuestionarios: Indicadores adaptados para la inclusión (Alumnado y familia) (Booth *et al.*, 2015) y el Cuestionario del Índice de Inclusión, desarrollado por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (Correa, Sierra & Alzate, 2015), los que fueron adaptados al contexto universitario ecuatoriano y aplicados a los estudiantes, en formato digital, en el marco de las clases que recibieron en los laboratorios de computación de la carrera.

Las preguntas de investigación fueron: ¿Cuál es el Índice de Inclusión de la carrera de Diseño Gráfico?, ¿Cuáles son las percepciones de los estudiantes de Diseño Gráfico en relación a la cultura, políticas y prácticas de la universidad para atender la diversidad de sus alumnos? y ¿Existe alguna influencia de factores como el género, año cursado y contacto con personas con discapacidad en las percepciones de los estudiantes respecto a las acciones para atender a la diversidad de los alumnos en la universidad? El análisis cuantitativo de cada uno de los enunciados de los cuestionarios se realizó mediante procedimientos de estadística descriptiva como: medidas de tendencia central (media, mediana y moda), se realizaron tablas de contingencia y se emplearon pruebas no paramétricas, acorde a la naturaleza de los datos, para probar las hipótesis de correlación entre las variables presentes en las preguntas de investigación. Para el análisis se utilizó el programa estadístico SPSS (versión 22).

En las encuestas realizadas se incluyeron tres ítems referidos a: género (masculino o femenino), año cursado (primer año, segundo año, tercer año o cuarto año) y la pregunta: ¿Tiene algún tipo de contacto con personas con discapacidad?

El cuestionario: Indicadores adaptados para la inclusión (alumnado y familia) (Booth *et al.*, 2015) consta de 24 ítems y 5 categorías de respuesta que van desde Totalmente en desacuerdo a Totalmente de acuerdo. De la sumatoria de los puntajes se establecieron dos rangos para determinar el nivel de percepción de los encuestados. Quienes obtuvieron entre 24 y 72, demostraron percepciones desfavorables y quienes obtuvieron

entre 73 y 120, manifestaron percepciones favorables acerca de la inclusión educativa en la institución.

El Cuestionario del Índice de Inclusión (MEN, 2008) consta de 49 ítems con cinco categorías de respuesta que van de Siempre a Nunca. Para los puntajes se establecieron tres rangos: de 0 a 67 indica la percepción de que nunca se realizan acciones inclusivas en la universidad, de 68 a 135 expresa la percepción de que algunas veces se realizan acciones inclusivas y de 136 a 198 indica la percepción de que siempre se realizan acciones inclusivas. Además, mediante la determinación del promedio total de los puntajes obtenidos se obtiene el *Índice de Inclusión*.

2. Resultados y Discusión

Se destaca que el 52,2% de los estudiantes encuestados manifestaron percepciones desfavorables hacia la inclusión educativa dentro de la institución. En cuanto a los estudiantes con percepciones favorables: el 61% son mujeres y el 79,2% son alumnos que indicaron tener contacto con personas con discapacidad, el 45,8% corresponden a alumnos de primer año y el 31,9% a estudiantes de segundo año. Es decir que el 77,7% de los estudiantes con percepciones favorables corresponden a alumnos de primero y segundo año. En relación a los estudiantes con percepciones desfavorables: el 56,6% son hombres y el 86,6% son estudiantes que indicaron no tener contacto con personas con discapacidad; además, el 79,7% de los estudiantes de tercer año y el 76,1% de los alumnos de cuarto año manifestaron percepciones desfavorables. El puntaje global obtenido de la aplicación del cuestionario: Indicadores adaptados para la inclusión fue 69,84. En el análisis por dimensión se obtuvo el puntaje 28,17 para la dimensión Prácticas lo cual evidenció percepciones favorables; en cambio para la dimensión Culturas y Políticas, los puntajes 25,44 y 16,23 respectivamente, reflejaron percepciones desfavorables. El cálculo del *Índice de Inclusión* (ver Tabla 1) permitió analizar la situación actual de la carrera Diseño Gráfico en relación a las acciones de atención a la diversidad. El *Índice* global obtenido (1,65) reflejó que en la universidad se formulan políticas y se realizan algunas acciones inclusivas de manera desarticulada de la gestión institucional, situación que se manifiesta en las áreas directiva-administrativa, académica y comunitaria.

Tabla 1. Índice de Inclusión de la carrera Diseño Gráfico

Puntajes promedio	
Gestión directiva-administrativa (a)	1,64
Gestión académica (b)	1,66
Gestión comunitaria (c)	1,64
Índice institucional (promedio A, B, C)	1,65

Se resaltan las percepciones de mayor acuerdo y desacuerdo en relación al desarrollo de acciones de atención a la diversidad en la carrera de Diseño Gráfico. El grado de mayor acuerdo significa que los estudiantes manifestaron que la acción analizada se desarrolla en la universidad; en cambio, el grado de mayor desacuerdo significa lo contrario. En la dimensión Cultura, se observó mayor acuerdo en el ítem 4: el 93,3% de los estudiantes manifestaron que en la carrera de Diseño Gráfico, el personal administrativo y los estudiantes se tratan con respeto. En cambio, los niveles más altos de desacuerdo se obtuvieron en el ítem 5: el 91,3% de los estudiantes indicaron que la universidad no incluye a las familias de los estudiantes en sus actividades.

En cuanto a la dimensión Políticas, se observó el grado de mayor acuerdo en el ítem 13: el 82,4% de los estudiantes refirieron que se han reducido las expulsiones por motivos disciplinarios. En cambio, el grado más alto de desacuerdo se obtuvo en el ítem 10: el 89,3% de los alumnos expresaron que los directivos de la universidad no se preocupan de que los edificios sean accesibles para todos.

En la dimensión Prácticas, el mayor acuerdo se alcanzó en el ítem 20: el 93,4% de los estudiantes expresaron que la disciplina en el aula se basa en el respeto mutuo. En cambio, el grado más alto de desacuerdo se obtuvo en el ítem 24: el 88,1% de los estudiantes indicaron que no todo el alumnado participa en actividades complementarias y extracurriculares. Es importante resaltar que el 79,4% de los estudiantes expresaron su desacuerdo ante la afirmación de que las clases responden a la diversidad del alumnado (ítem 16) y el 65,8% de los alumnos manifestaron su desacuerdo ante la afirmación de que en la universidad se educa a los alumnos para que valoren y respeten la diversidad (ítem 17).

Tabla 2. Estadístico U de Mann-Whitney variable Contacto con personas con discapacidad

Estadísticos de prueba ^a	
U de Mann-Whitney	3710,000
Z	-9,999
Sig. Asintótica (bilateral)	0,000

a. Variable de agrupación: Contacto con personas con discapacidad

Tabla 3. Tabla de contingencia para el nivel de percepción y contacto con personas con discapacidad

	Contacto con personas con discapacidad		Total
	No	Sí	

Nivel de Percepción	Percepción Desfavorable	Recuento	136	21	157
		%	81,9%	15,6%	52,2%
	Percepción Favorable	Recuento	30	114	144
		%	18,1%	84,4%	47,8%

En cuanto al análisis de las variables: género, contacto con personas con discapacidad y año cursado, respecto a su relación con las percepciones de los estudiantes hacia la inclusión, se tiene que las percepciones no varían significativamente en función del género; pero sí respecto a las variables: contacto con personas con discapacidad (Tabla 2 y 3) y año cursado (ver Tabla 4 y 5). El 84,4% de alumnos que tienen contacto con personas con discapacidad manifestaron percepciones favorables respecto a la inclusión ($Z = -9.99$, $p < 0.05$); “observando que el contacto con la persona con discapacidad influye positivamente en las percepciones de los estudiantes” (Polo, Fernández & Díaz, 2012, p. 114). Respecto al año cursado, los estudiantes de primer año obtuvieron el promedio más alto (76.43), los promedios más bajos fueron para los estudiantes de cuarto año (70.21) y tercero (69.34). Las diferencias significativas ($X^2(3) = 93,979$; $p < 0.05$) se encuentran entre los alumnos de primero con los de tercero y cuarto, y entre los de segundo con los de tercero y cuarto.

Tabla 4. Prueba de Kruskal-Wallis

Estadísticos de contraste ^a	
Chi-cuadrado	93,979
Gl	3
Sig. Asintótica	0,000

a. Variable de agrupación: Año cursado

Se encontraron diferencias en la percepción de frecuencia de realización de acciones inclusivas entre los estudiantes según su nivel de percepción hacia la inclusión en la universidad ($X^2(2) = 159.087$, $p < 0.05$), los resultados (ver Tabla 6 y 7) mostraron que la percepción de los estudiantes de que la universidad nunca realiza acciones inclusivas se relacionó en mayor medida con la proporción de estudiantes con un nivel de percepción desfavorable hacia la inclusión (85,4%). La percepción de los estudiantes de que la universidad realiza algunas veces acciones inclusivas se relacionó con la proporción de alumnos con un nivel de percepción favorable (57,6%).

Tabla 5. Prueba post hoc Games-Howell según la variable Año cursado

Games- Howell	Año cursado (I)	Año cursado (J)	Diferencia de medias (I-J)	Error	Sig.	95% intervalo de confianza	
						Límite inferior	Límite superior
	Primer año	Segundo año	1,570	0,83	0,24	-0,61	3,75
		Tercer año	7,087*	0,68	0,00	5,32	8,86
		Cuarto año	6,214*	0,67	0,00	4,46	7,96
	Segundo año	Primer año	-1,570	0,83	0,24	-3,75	0,61
		Tercer año	5,517*	0,77	0,00	3,51	7,53
		Cuarto año	4,644*	0,76	0,00	2,65	6,64
	Tercer año	Primer año	-7,087*	0,68	0,00	-8,86	-5,32
		Segundo año	-5,517*	0,77	0,00	-7,53	-3,51
		Cuarto año	-0,873	0,58	0,45	-2,40	0,66
	Cuarto año	Primer año	-6,214*	0,67	0,00	-7,96	-4,46
		Segundo año	-4,644*	0,76	0,00	-6,64	-2,65
		Tercer año	0,873	0,58	0,45	-0,66	2,40

Tabla 6. Tabla de contingencia según frecuencia de acciones inclusivas y nivel de percepción

		Nivel Percepción		Total	
		Percepción Desfavorable	Percepción Favorable		
Frecuencia de acciones inclusivas	Nunca	Recuento	134	20	154
		%	85,4%	13,9%	51,2%
	Algunas veces	Recuento	23	83	106
		%	14,6%	57,6%	35,2%
	Siempre	Recuento	0	41	41
		%	0,0%	28,5%	13,6%

Tabla 7. Pruebas de Chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	159,087 ^a	2	0,000
Razón de verosimilitud	186,893	2	0,000
Asociación lineal por lineal	147,485	1	0,000
N de casos válidos	301		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 19,61

CONCLUSIONES

El objetivo principal de esta investigación fue analizar las percepciones de los estudiantes de Diseño Gráfico en relación a las acciones realizadas por la institución para atender a la diversidad de sus alumnos. Se evidenció que las percepciones hacia la inclusión educativa en las dimensiones Cultura, Políticas y Prácticas de la carrera de Diseño Gráfico son desfavorables. Además, se destacó que el nivel de percepción hacia la inclusión influye en las percepciones de realización de acciones por parte de la universidad para atender la diversidad en sus áreas de gestión.

Los resultados mostraron elementos para reforzar, fomentar acciones inclusivas y desarrollar mejoras en la institución. En cuanto a aspectos positivos, los estudiantes manifestaron que la base de la disciplina y las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa es el respeto, se han reducido expulsiones e inasistencias a clases, los docentes intentan que los estudiantes realicen sus actividades de la mejor manera posible y se involucra activamente a los alumnos en su propio aprendizaje.

Respecto a aspectos negativos se destaca que el entorno familiar de los alumnos no es considerado por la universidad, dejando de lado la influencia de la familia en el desenvolvimiento y rendimiento estudiantil, dicha influencia se resalta en diversos estudios (Castro, 2015; Martínez & Ortega, 2014; Novoa & Barra, 2015; Solernou, 2013).

Los estudiantes también manifestaron, en mayor medida, que las clases no responden a la diversidad y consideran que no se los educa para que valoren y respeten las diferencias, lo cual pone énfasis en que “se ha vivido la diferencia (...) no como un valor. Se ha buscado la homogeneidad como una meta, los mismos contenidos para todos, las mismas explicaciones para todos” (García, 2012, p. 182). Esta situación homogeneizadora se manifiesta en condiciones que afectan a todos los estudiantes, como el caso de la accesibilidad, aspecto expresado por los encuestados, quienes

indicaron que los directivos no se preocupan por la accesibilidad en los edificios de la universidad.

Tomando en consideración que los factores personales de los estudiantes tienen influencia en su nivel de percepción (Cruz *et al.*, 2012); la investigación permitió identificar la relación entre los aspectos: año cursado y contacto con personas con discapacidad respecto al nivel de percepción hacia la inclusión en la carrera de Diseño Gráfico. Se destacó que un nivel de percepción favorable está relacionado con cursar primero y segundo año, tener contacto con personas con discapacidad y la percepción de que la universidad ejecuta algunas veces acciones inclusivas. En cambio, un nivel de percepción desfavorable se relacionó con cursar tercer y cuarto año, no tener contacto con personas con discapacidad y la percepción de que la universidad nunca realiza acciones inclusivas.

Estas relaciones se evidenciaron acorde a lo explicado por Paula (2015) quien indica que las valoraciones implícitas en las perspectivas de los estudiantes dependen de sus características personales y son fuente de análisis por la capacidad de influir en la calificación y expectativas de las acciones realizadas en la universidad y su entorno. Autores como López y Ortega (2015) destacan que considerar las percepciones de los estudiantes y, a través de ellas, evaluar y diagnosticar la situación interna y externa de la universidad, supone romper con los presupuestos homogeneizadores que limitan el desarrollo de innovaciones educativas.

Para la institución, el material desarrollado puede resultar de utilidad para alcanzar índices positivos en relación a inclusión educativa y atender la diversidad de sus estudiantes.

A través de este estudio se pone a disposición de las autoridades encargadas del sector educativo, el conjunto de herramientas metodológicas y analíticas para efectuar estudios comparativos sobre inclusión y diagnosticar el estado de las universidades, por carrera, facultad y extensión académica. Además, las adaptaciones realizadas en los cuestionarios del *Índice*, junto con la posibilidad de combinar técnicas como grupos focales u observaciones dentro del aula; permitirían el desarrollo de indicadores a nivel local, provincial y nacional.

BIBLIOGRAFÍA

Booth, T., Rueda, C., Sandoval, M., Echeita, G., & Muñoz, Y. (2015). Guía para la Educación Inclusiva. Promoviendo el aprendizaje y la participación en las escuelas: Nueva edición revisada y ampliada. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(3), 5-19. Consultado el 20/10/2015 en <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol13num3/art1.pdf>

- Castro, J. (2015). Identidad vocacional en el tránsito del colegio a la universidad y en los primeros años de vida universitaria. *Persona*, (13), 137-157.
- CONADIS (2013). *Agenda Nacional para la Igualdad de Discapacidades 2013-2017*. Quito: CONADIS
- Correa, J., Sierra, B., & Alzate, A. (2015). Formación de docentes participantes en el programa de educación inclusiva con calidad en Colombia. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 9(1), 43-61.
- Cruz, Z., Sánchez, C., & Pérez, A. (2012). Percepciones de la inclusión escolar en estudiantes de educación secundaria. *Pensando Psicología*, 8(15), 18-29.
- De Fanelli, G. (2015). Inclusión social en la Educación Superior Argentina: indicadores y políticas en torno al acceso ya la graduación. Social Inclusion in Argentina Higher Education: Indicators and Policies Regarding Access and Graduation. *Páginas de Educación*, 7(2), 275-277.
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa: de nuevo "Voz y Quebranto". *REICE. Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 11(2), 99-118.
- Florian, L. (2013). La educación especial en la era de la inclusión: El fin de la educación especial o un nuevo comienzo. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7(2), 27-36.
- García, J., Aguilera, R., y Castillo, A. (2011). Guía técnica para la construcción de escalas de actitud. Odiseo, *Revista Electrónica de Pedagogía* [Revista en Internet], 8-16. Recuperado de: <http://www.odiseo.com.mx/2011/8-16/garcia-aguilera-castillo-guia-construccion-escalas-actitud.html>
- Gómez, A. (2015). Escuela, Diversidad Cultural e Inclusión de José Antonio García Fernández e Isidro Moreno Herrero. *International Journal of Sociology of Education*, 4(1), 98-99.
- Granada, M., Pomés, P., & Sanhueza, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de trabajo-Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, 25(3), 25-28.
- Gutiérrez, S. (2015). Percepción de los estudiantes y empleadores en relación a la práctica profesional en el ámbito empresarial del departamento de trabajo social del CUCSH de la Universidad de Guadalajara. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 1(2), 22-27.
- INEC (2010). *Censo de población y vivienda*. Quito: INEC.
- López, M., & Ortega, I. (2015). Acceso a la universidad para personas con discapacidad. *REDUCA*, 6(4), 27-44.

- Martín, R., & Arregui, Á. (2013). Desarrollo y validación de una escala para la identificación de actitudes hacia la discapacidad en la Educación Superior. *Psicothema*, 25(3), 370-377.
- Martínez, M., & Ortega, Z. (2014). El rol que tiene la influencia familiar y su nivel académico, en los itinerarios curriculares de estudiantes de último curso. *Educatio Siglo XXI*, 32(2), 267-286.
- Ministerio de Educación. (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Quito.
- Ministerio de Educación. (2012). *Ley Orgánica de Educación Superior*. Quito.
- Montoya, V., & Peláez, T. (2013). Adaptación Iconográfica de los Descriptores del Índice de inclusión para Colombia. *Senderos Pedagógicos*, 2(2).
- Novoa, C., & Barra, E. (2015). Influencia del apoyo social percibido y los factores de personalidad en la satisfacción vital de estudiantes universitarios. *Terapia psicológica*, 33(3), 239-245.
- Paula, M. (2015). Percepciones docentes y alumnado en programas de apoyo y refuerzo educativo en Castilla y León. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(3), 425-436.
- Palacios, A., & Romañach, J. (2014). El modelo de la diversidad: una nueva visión de la bioética desde la perspectiva de las personas con diversidad funcional (discapacidad).
- Polo, T., Fernández, C., & Díaz, C. (2012). Estudio de las actitudes de estudiantes de Ciencias Sociales y Psicología: relevancia de la información y contacto con personas discapacitadas. *Universitas Psychologica*, 10(1), 113-123.
- Rodríguez, A., y Álvarez, E. (2015). Universidad y discapacidad: Actitudes del profesorado y de estudiantes. *Perfiles educativos*, 37(147), 86-102.
- Solernou Mesa, A. (2013). La familia y su participación en la universalización de la Educación Superior. *Educación Médica Superior*, 27(1), 54-63.
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO.
- Verdejo, C., & Pappous, S. (2013). Actitudes de los profesionales de la educación hacia la educación física inclusiva: una revisión bibliográfica. *Conectados*, 7(3), 105-118.