

Educación inclusiva en la educación superior: Propuesta de un modelo de atención en Ecuador

Delgado Valdivieso, Karina; Vivas Paspuel, David Alfredo; Sanchez Ruiz, Jefferson; Carrión Berrú, Celsa Beatriz

Educación inclusiva en la educación superior: Propuesta de un modelo de atención en Ecuador

Revista de Ciencias Sociales (Ve), vol. 27, núm. Esp.3, 2021

Universidad del Zulia, Venezuela

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28068276002>

Educación inclusiva en la educación superior: Propuesta de un modelo de atención en Ecuador

Inclusive education in higher education: Proposal for a model of care in Ecuador

Karina Delgado Valdivieso

Universidad Tecnológica Indoamérica, Ecuador

karinadelgado@uti.edu.ec

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28068276002>

David Alfredo Vivas Paspuel

Universidad San Francisco de Quito, Ecuador

da_vivasp@hotmail.com

Jefferson Sanchez Ruiz

Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador

j.sanchez@uib.cat

Celsa Beatriz Carrión Berriú

Universidad Nacional de Loja, Ecuador

celsa.carrión@unl.edu.ec

Recepción: 25 Febrero 2021

Aprobación: 16 Mayo 2021

RESUMEN:

Los avances de la educación inclusiva en la universidad se implementan de manera poco pertinente, pese a lo dispuesto en las políticas y sus fundamentos, para una universidad que garantice en todos los estudiantes aquellos aprendizajes, habilidades y competencias que necesitan. Para intentar se propone el Modelo Social de Educación Inclusiva; que permite identificar su gestión, mediante el cálculo del índice de efectividad, utiliza la estructura de causa-efecto entre tres variables: i) Políticas en educación inclusiva, ii) condiciones de los estudiantes y iii) actitudes hacia los estudiantes. Las variables indicadoras se derivan desarrollando ítems que permiten la recolección de información, formalizando un modelo matemático de ecuaciones estructurales. El modelo se aplicó en Ecuador, en la Universidad Nacional de Loja, evidenciando que el índice de efectividad de la gestión en educación inclusiva es de 72,8%, relacionado con un trabajo de mayor peso en variables como: i) Políticas en educación inclusiva: Igualdad de oportunidades, apoyo de la universidad, principios, capacidades, integralidad, desarrollo y nuevo enfoque; ii) condiciones de los estudiantes: Filiación política, pasado judicial, diversidad, identidad, problemas de aprendizaje, discapacidad y dotación superior; y iii) actitudes hacia la diversidad: Currículo y evaluación de aprendizajes. Concluyendo, en la importancia de la educación inclusiva.

PALABRAS CLAVE: Inclusión, política educativa, condición estudiantil, modelo, índice.

ABSTRACT:

The advances of inclusive education in the university are implemented in an irrelevant way, despite the provisions of the policies and their foundations, for a university that guarantees in all students the learning, skills and competences they need. To try, the Social Model of Inclusive Education is proposed; which allows identifying its management, by calculating the effectiveness index, uses the cause-effect structure among three variables: i) Policies in inclusive education, ii) conditions of students and iii) attitudes towards students. The indicator variables are derived by developing items that allow the collection of information, formalizing a mathematical model of structural equations. The model was applied in Ecuador, at the National University of Loja, showing that the management effectiveness index in inclusive education is 72.8%, related to a work of greater weight in variables such as: i) Policies in inclusive education : Equal opportunities, support from the university, principles, capacities, comprehensiveness, development and new approach; ii) conditions of the students: political affiliation, judicial past, diversity, identity, learning problems, disability and superior endowment; and iii) attitudes towards diversity: Curriculum and assessment of learning. Concluding, on the importance of inclusive education.

KEYWORDS: Inclusion, educational policy, student status, model, index.

INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva, en el nivel superior o educación terciaria, es abordada como un servicio de equidad, diversidad y calidad (Gairín, 2015). La equidad, analizada como un servicio, basada en los planteamientos de una educación para todos (Tiana, 2008), dada en una oferta en todos los niveles educativos y según sus diferentes contextos, garantizando el acceso, la permanencia y el éxito académico, “sobre todo, para aquellas poblaciones que por diversas razones de inequidad son identificadas como vulnerables” (Granja, 2021, p.229).

La diversidad de los estudiantes, descrita en una atención según las condiciones sociales, interculturales y/o personales. Al respecto, Pedrero-García, Moreno-Fernández y Moreno-Crespo (2017); así como Espinoza y Ley (2020), sostienen que las políticas públicas en algunos países, se encuentran a favor de la diversidad de culturas y prácticas interculturales, basadas en relaciones de equidad e igualdad, con el fin de fomentar la integración y cohesión de sus pueblos, favoreciendo el conocimiento e intercambio cultural como aspecto positivo de la diversidad.

Por su parte, la calidad, considera el acceso, así como el acompañamiento, establecida como parte de una cultura institucional (Tenti, 2009). Dado lo anterior, “las diversidades de perspectivas se potencian cuando se acuerdan referencias universales adheridas y apropiadas por la sociedad en su conjunto, que cobijan la diversidad pero que no se asume ninguna de ellas como una verdad última o dogma” (Opertti, 2019, p.271); por tanto, hacer inclusión será un trabajo que se desarrollará ante una diversidad, pero considerando los diferentes contextos en que se presente, así como las acciones a implementar.

La educación superior en Iberoamérica, está situada en una balanza en la que se ubican, por un lado, como aspectos positivos, la democratización del acceso, la diversificación de la oferta de carreras y títulos; mientras que, en el otro lado, y como aspectos negativos, se ubican los procesos de privatización y mercantilización, así como la escasez de la oferta, entre otros (Tiana, 2010). De esta forma, como elementos positivos se inicia todo un trabajo de análisis de lo que implica la atención de cada uno de los estudiantes, como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de sus necesidades, a través de una mayor participación al igual que reducción de la exclusión, dentro de las aulas de clase, en los establecimientos educacionales y en el sistema educativo.

La educación inclusiva, es uno de los grandes desafíos para los contextos de educación superior actuales, caracterizados por el aumento de la complejidad y la diversidad de los estudiantes y sus situaciones. Por tanto, permite a todos sus actores, generar diferentes escenarios de intervención con el fin de buscar siempre el acceso, la permanencia y el éxito académico de todos los estudiantes, ante lo cual quedan retos de gestión para generar ofertas que busquen atender las diversas condiciones de los estudiantes.

Los escenarios, podrán analizarse desde el desarrollo de modelos educativos que permiten encaminar procesos, para este estudio, relacionados con la educación inclusiva, con la finalidad de comprender los beneficios, así como los requerimientos que estos demandan (Echeita, 2008); lo que define procesos y condiciones para el aprendizaje, como parte de una formación de este tipo, desarrollados desde diferentes modelos a ser aplicados en una comunidad educativa.

La educación inclusiva, considera la diversidad de los estudiantes, quienes presentan condiciones sociales, interculturales y/o personales, sin dejar de mencionar que se considera un elemento fundamental en el ascenso de la sociedad en general (Granja, 2021). Las condiciones, se describen desde el marco normativo de diferentes países, así como una variedad de fundamentos y aportes de actividades realizadas con docentes y estudiantes del nivel, quienes han mostrado casos a ser valorados como parte de una inclusión. El Cuadro 1, muestra la categorización para la atención a la diversidad, lo cual permite encauzar de mejor manera los términos utilizados. Las categorías podrán variar según su prevalencia y tienen cierta coincidencia con la educación media.

CUADRO 1
Categorización para atención a la diversidad de estudiantes en el nivel de educación superior

Condición social	Condición intercultural	Condición personal
Lugar o situación de origen Situación de riesgo Religión e ideología Filiación política Pasado judicial Situación socio-económica Emergencias sanitarias	Cultura Diversidad Identidad	Identidad de género Orientación sexual Problemas de aprendizaje Problemas orgánicos o discapacidad Trastornos del comportamiento Dotación superior Deportista de alto nivel o rendimiento Violencia Adicciones

Elaboración propia, 2021.

Las categorías antes mencionadas, representan un referente al momento de llevar a cabo un modelo de educación inclusiva, pues los docentes, así como los equipos de profesionales especialistas, que garantizan el bienestar estudiantil, podrán generar estrategias de atención, con el fin de lograr en la educación superior un servicio en el que todos los estudiantes puedan alcanzar los aprendizajes.

1. POLÍTICAS SOBRE INCLUSIÓN

La educación inclusiva, ha sido planteada a partir de tratados, convenciones y movimientos nacionales e internacionales, enfocados en una atención a segmentos de poblaciones que, por su condición, viven una situación de exclusión. Entre éstos destacan: La Convención sobre eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (UNICEF, 1979); la Convención Internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migrantes y de sus familiares (Oficina del Alto Comisionado de Naciones Unidas, 1990); la Declaración de Salamanca (Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 1994), desarrollada a través de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales.

Asimismo, se encuentra la Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad (Organización de Estados Americanos [OEA], 2006); la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Naciones Unidas, 2007); la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural (UNESCO, 2002); la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2006); la Conferencia Internacional de Educación, en su cuadragésima octava edición celebrada por la UNESCO (2008) en Ginebra; entre otras. Los hechos se constituyen en una voluntad política, refrendada en múltiples reuniones, conferencias y congresos, dados al más alto nivel con el fin de lograr un servicio para todos (Echeita y Ainscow, 2011).

Lo señalado, se complementa con la descripción dada desde las diferentes políticas educativas, como un derecho consagrado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, citadas en las constituciones de los diferentes países, así como sus leyes. En ese sentido, la educación, vista como un derecho, es esencial para definir políticas, planes, programas y/o proyectos; es el marco de referencia fundamental para hacer una educación inclusiva que busca ser de calidad y estar al servicio de todos (Naciones Unidas, 2018).

Al hacer una recogida sobre la descripción de la educación inclusiva, en el marco de las leyes de educación dadas en los países de la región, se fundamenta en un ejercicio sin discriminación, por razones de origen, migración, etnia, género, idioma, ruralidad, religión, opinión, posición económica o social, edad, trabajo

infantil, problemas de aprendizaje, necesidades educativas especiales, jóvenes privados de libertad o de cualquier otra naturaleza.

Los argumentos planteados para hacer una educación inclusiva, orientan en lo referido por Delgado (2019), a describirla en función de nuevos retos de trabajo, según las necesidades educativas de cada uno de los estudiantes, considerando las condiciones sociales, interculturales y/o personales; además, se da en un ambiente de calidez para los docentes y alumnos; y, busca lograr en todos los estudiantes su presencia, participación y éxito académico. Las necesidades educativas, no son etiquetadas en ningún momento por el docente, pero son atendidas con diferentes acciones y ajustes curriculares.

En este sentido, el presente trabajo investigativo, está organizado en secciones; en primer lugar, se reseñan los fundamentos de la educación inclusiva, así como las políticas educativas, priorizando una visión de conjunto; a continuación, se describe un modelo de educación inclusiva, que permite conocer su gestión en el nivel de educación superior, relaciona variables que intervienen, explica la forma de obtener un índice de efectividad, así como el desempeño del modelo. Lo señalado ha sido aplicado como parte de un estudio en la Universidad Nacional de Loja, ubicada en la ciudad de Loja, al sur del territorio ecuatoriano. Finalmente, a modo de reflexiones, sintetiza discusiones y conclusiones, vinculadas con los procesos de atención a la diversidad de estudiantes, al igual que, la efectividad del modelo de educación inclusiva como una propuesta de aplicación.

2. METODOLOGÍA

El presente artículo tiene como objetivo analizar el estado de la educación inclusiva en el nivel superior; mediante i) su descripción, amparada en referencias de diferentes autores, así como las políticas educativas que la sustentan; ii) el desarrollo del Modelo Social de Educación Inclusiva (MSEI): Actitudes hacia los estudiantes, que permita implementar una eficaz educación inclusiva en el nivel superior; y, iii) presentar un caso de aplicabilidad, como ejemplo de iniciativa en la gestión de la educación inclusiva.

Con esta finalidad, se ha llevado a cabo un análisis descriptivo documental actualizado, sobre estudios recogidos de literatura científica, así como normativas que sancionan a la educación inclusiva. Y como resultados de la investigación cualitativa y cuantitativa propuesta, se evidencia el MSEI, junto con su aplicación en una institución de educación superior del territorio ecuatoriano.

2.1. Modelo metodológico

El análisis cualitativo y cuantitativo, se muestra primeramente con una descripción cualitativa basada en el MSEI, el cual orienta de una manera integral el desarrollo de una atención a la diversidad de estudiantes universitarios. El MSEI, establece un vínculo sostenido y de diálogo con las propias sociedades, que se encuentran en responsabilidad universitaria (UNESCO, 2018), este modelo, de manera integral podrá realizar un diagnóstico respecto a la educación inclusiva, para conocer en qué medida las autoridades, docentes y estudiantes, aplican las políticas dispuestas respecto a la educación inclusiva, según las diferentes condiciones que presentan los estudiantes, atendidas según la actitud que asuman las autoridades y docentes. Por lo descrito, el MSEI se ha diseñado en función de tres variables, que gráficamente se visualizan en la Figura I.



FIGURA I:
Relación de variables que describen la educación inclusiva
Elaboración propia, 2021, adaptado de Delgado (2019).

Al respecto, El MSEI, necesita tomar en cuenta realidades donde los elementos no son intercambiables entre sí, sino que mantienen una dependencia recíproca y adquieren sentido en función de un todo (Gairín, 2015). De acuerdo con Delgado, Barrionuevo y Essomba (2021), la descripción operativa de las variables se puntuiza según: i) Variable independiente: Políticas en Educación Inclusiva (PEI), planteada según el conocimiento, así como aplicación de las normativas vigentes para generar un trabajo inclusivo; ii) Variable independiente: Condiciones de los Estudiantes (CE), considera las situaciones sociales, interculturales y/o personales de los estudiantes; y, iii) Variable dependiente: Actitudes Hacia los Estudiantes (AHE), asumidas por el equipo gestor del servicio educativo y según las condiciones que presenten los estudiantes (Collado-Sanchis, et al., 2020), para hacer una educación inclusiva.

La descripción cuantitativa del MSEI, demanda estrategias de aplicación que permitan reflejar resultados, para lo cual se plantea matemáticamente una aplicación a través de un Modelo de Ecuaciones Estructurales (MEE) o causales. De acuerdo con Delgado, et al. (2021), el MEE permite constituir las relaciones de dependencia entre las variables (latentes endógenas o exógenas), con base en el cálculo del índice de efectividad de la gestión en educación inclusiva, dado en una institución de educación superior. Asimismo, este modelo considera como variables exógenas, a las PEI y las CE; y, por otra parte, como variable endógena a las AHE. En ese sentido, los MEE se pueden expresar a través de diagramas estructurales, en los cuales las flechas indican la dirección de la influencia de una variable sobre la otra, considerando las variables del modelo de estudio, tal como se aprecia en la Figura II.

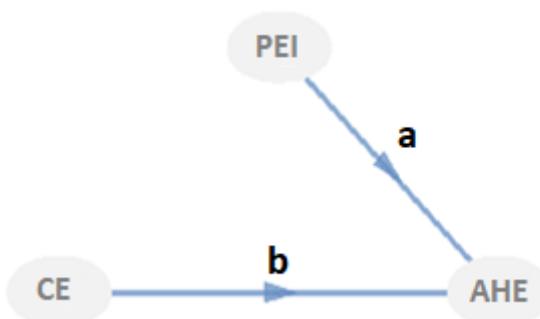


FIGURA II:
Diagrama estructural del MSEI
Elaboración propia, 2021, adaptada de Delgado, et al. (2021).

El MSEI, presenta una sola variable endógena, por lo tanto, tiene una sola ecuación estructural descrita como: El valor de la variable AHE, la cual es una función aditiva de los valores de las variables PEI y CE, cuya fórmula es: $AHE = a * PEI + b * CE$. Así, la ecuación estructural de este modelo, permite calcular los valores y denominados pesos o coeficientes de las variables exógenas, estos son indicadores de la influencia sobre la variable AHE. La ecuación, también permite calcular el índice de efectividad de la gestión en educación inclusiva para las instituciones de educación superior, de forma semejante como se calcula el índice de satisfacción en los modelos ECSI (European Customer Satisfaction Index) (Sánchez, 2013; Delgado, et al., 2021).

Con la finalidad de aplicar esta metodología, el ajuste del modelo propuesto se realiza usando el paquete PLSPM del software estadístico R, el cual utiliza mínimos cuadrados parciales, como técnica estadística de ajuste. El parámetro que utiliza este paquete, mide el desempeño del modelo denominado GoF (Goodness of Fit), evidenciado en el pilotaje de este modelo. De igual manera, las variables utilizadas en el MSEI, descritas como variables latentes, despliegan dimensiones y variables indicadoras o medibles, tal como se muestran en el Cuadro 2.

CUADRO 2
Descripción de variables indicadoras o medibles

Variables latentes (LV)	Dimensiones	Variables indicadoras o medibles
LV1: Políticas en Educación Inclusiva (PEI)	Marco normativo	Participación - PEI 1 Igualdad de oportunidades - PEI 2 Apoyo de la universidad - PEI 3 Principios - PEI 4 Capacidades - PEI 5 Bienestar estudiantil - PEI 6 Integralidad - PEI 7 Desarrollo - PEI 8
	Reglamento interno (en caso de existir)	Nuevo enfoque - PEI 9
	Descripción del concepto de educación inclusiva	
	Medidas de accesibilidad (infraestructura, mobiliario y equipamiento)	Infraestructura - PEI 10 Mobiliario - PEI 11 Equipamiento - PEI 12
	Sociales	Lugar o situación de origen - CE1 Situación de riesgo - CE2 Religión e ideología - CE3 Filiación política - CE4 Pasado judicial - CE5 Situación socio económica - CE6 Cultura - CE7 Diversidad - CE8 Identidad - CE9
	Interculturales	Identidad de género - CE10 Orientación sexual - CE11 Problemas de aprendizaje - CE12 Problemas orgánicos o discapacidad - CE13 Trastornos del comportamiento - CE14 Dotación superior - CE15 Deportistas de alto nivel o rendimiento - CE16 Adicciones - CE17
	Personales	
	Cultura inclusiva (gestión pedagógica curricular)	Curriculum - AHE1 Evaluación de aprendizajes - AHE2 Formación docente - AHE3
	Instrumento que mide actitudes hacia la diversidad	Condición social - AHE4 Condición intercultural - AHE5 Condición personal - AHE6
LV3: Actitudes Hacia los Estudiantes (AHE)		

Elaboración propia, 2021, adaptado de Delgado, et al. (2021).

Las variables indicadoras o medibles, permiten desarrollar o formular ítems, que se estructuran en instrumentos como el guion de entrevista y cuestionario, consintiendo la recolección de la información, medidos a través de la escala de Likert con un rango de 1 a 7, siendo 1 totalmente en desacuerdo y 7 totalmente de acuerdo.

2.2. Participantes

El MSEI, como un plan piloto se aplicó en el primer semestre del año 2020, en la Universidad Nacional de Loja-Ecuador. La universidad como parte del estudio, generó un apoyo para trabajar con todas las facultades, a saber: Jurídica, Social y Administrativa; Salud Humana; Agropecuaria y Recursos Naturales Renovables; Energía, Industrias y Recursos Naturales no Renovables y Educación, el Arte y la Comunicación.

Asimismo, los instrumentos fueron validados y contextualizados con un equipo de representantes de la universidad, y se aplicaron de manera virtual durante la emergencia sanitaria. La muestra, consideró el número de personas que colaboraron por estrato, según se describe en la Tabla 1.

TABLA 1
Muestra de informantes

Facultad	Estudiantes muestra	Docentes muestra	Total
Jurídica, Social y Administrativa	115	18	133
Salud Humana	583	47	630
Agropecuaria y Recursos Naturales Renovables	122	12	134
Energía, Industrias y Recursos Naturales no Renovables	87	6	93
Educación, el Arte y la Comunicación	180	19	199
Total	1087	102	1189

Elaboración propia, 2021.

Lo señalado en la Tabla 1, se complementa con el equipo de la Unidad de Bienestar Universitario, cuyos informantes fueron 11 personas. En ese sentido, el Gráfico I, evidencia una distribución de los encuestados.

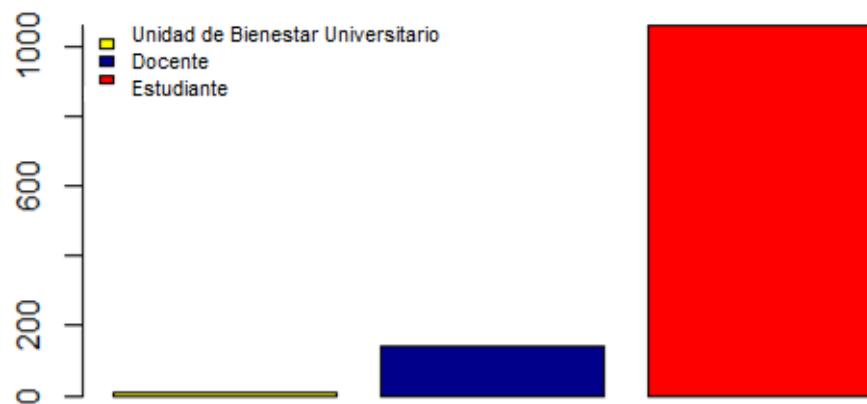


GRÁFICO I:
Distribución de los encuestados
Elaboración propia, 2021)

De igual manera, el Cuadro 3, muestra las variables utilizadas según los criterios de la aplicación del MSEI, una vez que fueron valoradas en la universidad y en las diversas facultades.

CUADRO 3
Descripción de variables indicadoras o medibles utilizadas por el MSEI

Facultad	Variables utilizadas
Toda la Universidad	PEI: Igualdad de oportunidades, apoyo de la universidad, principios, capacidades, bienestar estudiantil, integralidad, desarrollo, nuevo enfoque, infraestructura, mobiliario y equipamiento. CE: Lugar o situación de origen, situación de riesgo, religión e ideología, filiación política, pasado judicial, situación socio económica, cultura, diversidad, identidad, identidad de género, problemas de aprendizaje, problemas orgánicos o discapacidad, trastornos del comportamiento, dotación superior, deportistas de alto nivel o rendimiento y adicciones. AHE: Currículo y evaluación de aprendizajes.
Jurídica, Social y Administración	PEI: Igualdad de oportunidades, apoyo de la universidad, principios, capacidades, bienestar estudiantil, integralidad, desarrollo, nuevo enfoque, infraestructura, mobiliario y equipamiento. CE: Lugar o situación de origen, filiación política, pasado judicial, situación socio económica, cultura, diversidad, identidad, problemas de aprendizaje, problemas orgánicos o discapacidad, trastornos del comportamiento y dotación superior. AHE: Currículo y evaluación de aprendizajes.
Salud Humana	PEI: Igualdad de oportunidades, apoyo de la universidad, principios, capacidades, bienestar estudiantil, integralidad, desarrollo, nuevo enfoque e infraestructura. CE: Lugar o situación de origen, religión e ideología, filiación política, pasado judicial, situación socio económica, cultura, identidad, identidad de género, problemas de aprendizaje, problemas orgánicos o discapacidad y dotación superior. AHE: Currículo, evaluación de aprendizajes.
Agropecuaria y Recursos Naturales Renovables	PEI: Igualdad de oportunidades, apoyo de la universidad, principios, capacidades, desarrollo, nuevo enfoque e infraestructura. CE: Lugar o situación de origen, religión e ideología, filiación política, pasado judicial, diversidad, identidad, identidad de género, problemas de aprendizaje, problemas orgánicos o discapacidad, trastornos del comportamiento, dotación superior y deportistas de alto nivel o rendimiento. AHE: Currículo y evaluación de aprendizajes.
Energía, Industrias y Recursos Naturales no Renovables	PEI: Igualdad de oportunidades, apoyo de la universidad, principios, capacidades, bienestar estudiantil, integralidad, desarrollo, nuevo enfoque, infraestructura, mobiliario y equipamiento. CE: Religión e ideología, filiación política, pasado judicial, situación socio económica, cultura, diversidad, identidad, identidad de género, orientación sexual, problemas de aprendizaje, problemas orgánicos o discapacidad, trastornos del comportamiento y dotación superior. AHE: Currículo y evaluación de aprendizajes.
Educación, el Arte y la Comunicación	PEI: Igualdad de oportunidades, apoyo de la universidad, principios, capacidades, bienestar estudiantil, integralidad, desarrollo, nuevo enfoque e infraestructura. CE: Lugar o situación de origen, religión e ideología, filiación política, pasado judicial, situación socio económica, cultura, diversidad, identidad, problemas de aprendizaje, problemas orgánicos o discapacidad, dotación superior, deportistas de alto nivel o rendimiento y adicciones. AHE: Currículo y evaluación de aprendizajes.

Elaboración propia, 2021.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En primer lugar, los resultados obtenidos en la Universidad Nacional de Loja, resultan del uso del paquete PLS-PM del software estadístico, se evidencia que la validación del modelo, medido a través de su desempeño (GoF), descrito como el índice de educación inclusiva, es igual a 72,8%, siendo un porcentaje de aceptabilidad respecto a la calidad del MSEI; además, el índice de desempeño del MSEI, es igual a 63,2%. Lo señalado se desglosa en la Tabla 2, que muestra la validez del modelo y el índice de su efectividad analizado por facultades.

TABLA 2
Comparativo de la aplicación del MSEI

Facultad	Índice de educación inclusiva (%)	Índice de desempeño del Modelo (%)
Jurídica, Social y Administrativa	76	64
Salud Humana	70,4	69,7
Agropecuaria y Recursos Naturales Renovables	65,7	64
Energía, Industrias y Recursos Naturales no Renovables	61,7	67
Educación, el Arte y la Comunicación	75	67

Elaboración propia, 2021.

Los resultados obtenidos por facultades, evidencian dos situaciones marcadas respecto al índice de educación inclusiva. Las facultades de jurisprudencia, educación y salud, muestran un mayor índice de efectividad del modelo, debido a que se constituyen en facultades con formación en ciencias al servicio de las personas o se podría referir como humanizadoras en cuanto a su formación. Mientras que, las facultades de agropecuaria y energía se relacionan con una formación dada con el ingenio, la técnica y la ciencia.

El índice de desempeño del modelo, refleja valores con cierta coincidencia. Lo descrito, se complementa al realizar una revisión de los aportes de todos los encuestados, según las variables latentes e indicadoras y sus correspondientes ítems, siendo los sugeridos por el MSEI, en todas las facultades: i) Con respecto a PEI: Igualdad de oportunidades, apoyo de la universidad, principios, capacidades, integralidad, desarrollo, nuevo enfoque e infraestructura; ii) para CE: Filiación política, pasado judicial, diversidad, identidad, problemas de aprendizaje, problemas orgánicos o discapacidad, así como dotación superior; y iii) en relación a AHD: Currículo y evaluación de aprendizajes.

Las variables latentes que no sugiere el modelo como: Participación y condiciones sociales, interculturales y personales, deberán analizarse en cuanto a su aplicabilidad por facultad o en relación a su forma de redacción. Lo descrito, permite reflexionar que si bien las dimensiones de las condiciones sociales, interculturales y personales, agrupan a una serie de variables indicadoras o medibles, con todos los encuestados, estas también se midieron en un test a docentes que busca conocer la actitud hacia la diversidad. La Figura III, muestra en el eje "y" la proporción de docentes encuestados y en el eje "x" los valores de la escala Likert para cada variable; Condiciones sociales, interculturales y personales.



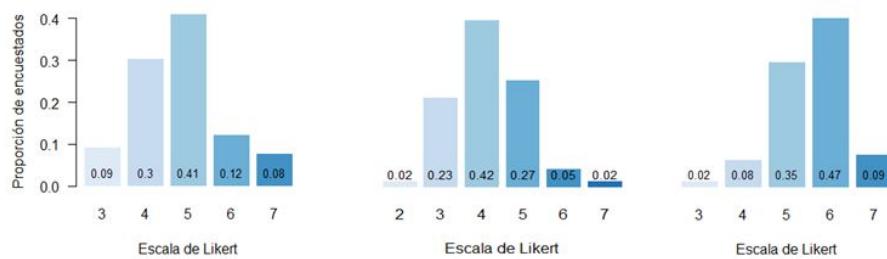


FIGURA III:
Resultados del test a docentes sobre las actitudes hacia los estudiantes
respecto a: a) Condiciones sociales, b) Interculturales y c) Personales
Elaboración propia, 2021.

En relación a los hallazgos encontrados acerca de la visión de los docentes para estas tres variables, se tiene que, en la variable de las condiciones sociales el 41% de los docentes encuestados se autocalifican con 5 en la escala de Likert; el 42% con 4, respecto a las condiciones interculturales; y el 47% se autocalifica con 6, en cuanto a las condiciones personales. Estos resultados permiten analizar, que es necesario generar una oferta de concientización y capacitación a docentes, en mayor medida en temas que permitan fortalecer su trabajo respecto a la aceptación de las condiciones culturales de los estudiantes, aunque no se puede dejar de lado un análisis respecto a la aceptación de las condiciones sociales y personales, siendo la Tabla 1, una referencia para definir las categorías que agrupan las diferentes condiciones descritas.

CONCLUSIONES

En relación con el primer objetivo, sobre los fundamentos que amparan el trabajo de educación inclusiva para la educación superior, así como las políticas definidas, la investigación describe a la educación inclusiva, como un servicio de atención a estudiantes según sus condiciones sociales, interculturales y/o personales; asimismo, busca agrupar las diferencias de los estudiantes, pero no se han concretado como tales. Se ha establecido cierta relación entre sus fundamentos y el desarrollo de las normativas, sin embargo, en el estudio desarrollado se visualiza que las diversas condiciones de los estudiantes, no han sido aceptadas de manera integral.

En cuanto al segundo objetivo, que describe el desarrollo de un modelo que permita implementar una eficaz educación inclusiva en el nivel superior, se tiene que el MSEI propone tres variables de gran importancia PEI, CE y AHE, así como una métrica basada en un índice de efectividad. El modelo va más allá de los modelos tradicionales que evalúan de una manera aislada a la inclusión. Si bien la necesidad es extensiva en las instituciones de educación superior en general, este tipo de modelo ofrece la oportunidad de indagar de una forma más holística y multidimensional a la gestión de la educación inclusiva.

De igual manera, el MSEI utiliza el MEE ajustado con mínimos cuadrados parciales, siendo una metodología para estimar el nivel de efectividad de la gestión en educación inclusiva, así como su desempeño. Es necesario tener en cuenta que, un modelo podrá tener un buen ajuste con una muestra, esto no significa que puedan existir otros modelos que también se ajusten muy bien a los datos muestrales; en ese sentido, siempre será interesante poder contrastar otros modelos que también sean soportados con la teoría propuesta en este estudio o por otras teorías alternativas.

Finalmente, el tercer objetivo, relacionado con un caso de aplicabilidad del MSEI propuesto, como ejemplo de iniciativa en la gestión de la educación inclusiva. El mismo se aplicó como un estudio de caso en la Universidad Nacional de Loja, siendo una universidad pública del Ecuador, la cual permitió su validación, reflejando una relación entre variables latentes.

Asimismo, muestra que el índice de efectividad de la gestión en educativa inclusiva, es de 72,8%; relacionado con un trabajo de mayor peso en variables indicadoras como: i) En cuanto a PEI: Igualdad de oportunidades, apoyo de la universidad, principios, capacidades, integralidad, desarrollo y nuevo enfoque; ii) para CE: Filiación política, pasado judicial, diversidad, identidad, problemas de aprendizaje, problemas orgánicos o discapacidad, así como dotación superior; y, iii) en relación a AHD: Currículo y evaluación de aprendizajes. A las variables descritas les correspondió una serie de indicadores de los instrumentos aplicados, con mayor aceptación de cumplimiento en relación con la gestión en educación inclusiva. De la misma manera, el MSEI permite conocer las variables indicadoras de menor peso con el fin de tomar decisiones relacionadas con medidas de apoyo e intervención.

El MSEI, también evidenció su desempeño en un 63,2% demostrando que es un modelo con una aceptabilidad en su aplicación. El análisis de la aplicabilidad del modelo se desarrolló por cada una de las facultades, lo que permitió concluir que, aquellas relacionadas con ciencias humanas, tienen un mejor índice de inclusión, respecto a las facultades que manejan el ingenio y las ciencias exactas.

De igual forma, este estudio presentó algunas limitaciones relacionadas con: i) La cantidad de la muestra, pues se aplicó a inicios de la emergencia sanitaria Covid-19, con una gestión amparada en la voluntad de los diferentes estamentos involucrados, lo que reflejó muestras un poco limitadas; ii) se ampara únicamente en opiniones dadas en los instrumentos, no se pudo realizar observaciones a la gestión, siendo un análisis que también contempla el MSEI; y, iii) en el MSEI solo se analiza la gestión académica y no la gestión administrativa, por lo que se debería pensar en el involucramiento del personal administrativo; quedando pendientes como futuras investigaciones en el tema tratado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asamblea General de las Naciones Unidas (2006). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas*. UN. https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf
- Collado-Sanchis, A., Tárraga-Mínguez, R., Lacruz-Pérez, I., y Sanz-Cervera, P. (2020). Análisis de actitudes y autoeficacia percibida del profesorado ante la educación inclusiva. *Educación para el Desarrollo*, 56(2), 509-523. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1117>
- Delgado, K. (2019). *La educación inclusiva en América Latina: Una cuestión de actitud*. Kindle.
- Delgado, K. E., Barrionuevo, L. A., y Essomba, M. A. (2021). La educación inclusiva en el nivel inicial. Estudio de caso. *Revista Espacios*, 42(3), 3.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. “Voz y quebranto”. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18.
- Echeita, G., y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencias y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, (12), 26-46.
- Espinoza, E. y Ley, N. (2020). Educación intercultural en el Ecuador: Una revisión sistemática. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVI(E-2), 275-288. <https://doi.org/10.31876/rcs.v26i0.34127>
- Gairín, J. (2015). *Los sistemas de acceso, normativa de permanencia y estrategias de tutoría y retención de estudiantes en educación superior*. Wolters Kluwer España.
- Granja, L. C. (2021). Inclusión social de la población estudiantil afrodescendiente: Experiencia de un colectivo de estudiantes universitarios. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVII(2), 228-241. <https://doi.org/10.31876/rcs.v27i2.35909>
- Naciones Unidas (2007). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Naciones Unidas. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Naciones Unidas (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Naciones Unidas. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf



- Oficina del Alto Comisionado de Naciones Unidas (1990). *Convención internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familiares. Adoptada por la Asamblea General en su resolución 45/158, de 18 de diciembre de 1990.* <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/cmw.aspx>
- Opertti, R. (2019). Convergencia de perspectivas sobre políticas en educación inclusiva. *Publicaciones*, 49(3), 267-282. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i3.11413>
- Organización de Estados Americanos - OEA (2006). *Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad.* OEA: <https://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/a-65.html>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura -UNESCO (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales. UNESCO. <https://www.unioviedo.es/ONEO/wp-content/uploads/2017/09/Declaraci%C3%B3n-Salamanca.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura -UNESCO (2002). *Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural.* UNESCO. http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura -UNESCO (2008). *Conferencia Internacional de Educación. Cuadragésima octava reunión.* UNESCO. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4_Spanish_.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura -UNESCO (2018). *Educación Superior. Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina.* UNESCO. https://siteal.iiep.unesco.org/eje/educacion_superior
- Pedrero-García, E., Moreno-Fernández, O., y Moreno-Crespo, P. (2017). Educación para la diversidad cultural y la interculturalidad en el contexto escolar español. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXIII(2), 11-26.
- Sánchez, G. (2013). *PLS Path Modeling with R.* Trowchez Editions.
- Tenti, E. (2009). Diversidad cultural y ciudadanía activa. Consideraciones sociológicas. En E. Tenti (Comp.), *Diversidad cultural, desigualdad social y estrategias de políticas educativas* (pp. 79-110). Instituto Internacional de Planeamiento de la educación IIPE-Unesco.
- Tiana, A. (2008). Declaración Mundial sobre Educación para todos "satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje" (Jomtien, 1990) y Marco de Acción de Dakar (2000). *Transatlántica de Educación*, (5), 83-94.
- Tiana, A. (2010). El espacio iberoamericano del conocimiento como marco para la cooperación en educación superior. *Pensamiento Iberoamericano*, (7), 67-90.
- UNICEF (1979). *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer.* UNICEF. <https://n9.cl/zz3s>