



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHIMBORAZO
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN, VINCULACIÓN Y POSGRADO
DIRECCIÓN DE POSGRADO

TEMA:

POLÍTICAS, CULTURA Y PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN LOS DOCENTES DE LA
UNIDAD DE ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL
DE CHIMBORAZO

**TRABAJO DE INVESTIGACIÓN PREVIO A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE
MAGISTER EN PSICOPEDAGOGÍA CON MENCIÓN EN ATENCIÓN A LAS
NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES**

Autor:

Lcdo. Alex Edmundo Chafla Sanaguano

Tutor:

MSc. Bertha Susana Paz Viteri

Riobamba, 2025

DECLARATORIA DE AUTORÍA

Yo, Chafra Sanaguano Alex Edmundo, con cédula de ciudadanía 0604024273, autor del trabajo de investigación titulado: *Políticas, Cultura y Prácticas Inclusivas en los Docentes de la Unidad de Actividades Complementarias de la Universidad Nacional de Chimborazo*, certifico que la producción, ideas, opiniones, criterios, contenidos y conclusiones expuestas son de mí exclusiva responsabilidad.

Asimismo, cedo a la Universidad Nacional de Chimborazo, en forma no exclusiva, los derechos para su uso, comunicación pública, distribución, divulgación y/o reproducción total o parcial, por medio físico o digital; en esta cesión se entiende que el cesionario no podrá obtener beneficios económicos. La posible reclamación de terceros respecto de los derechos de autor de la obra referida, será de mi entera responsabilidad; librando a la Universidad Nacional de Chimborazo de posibles obligaciones.

En Riobamba, a la fecha de su presentación.



ALEX EDMUNDO CHAFRA
SANAGUANO

Alex Edmundo Chafra Sanaguano

C.I: 0604024273



Dirección
Académica
VICERRECTORADO ACADÉMICO



UNACH-RGF-01-04-08.11
VERSIÓN 01: 06-09-2021

ACTA FAVORABLE - INFORME FINAL DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

En la Ciudad de Riobamba, a los 28 días del mes de Febrero del 2025, luego de haber revisado el Informe Final del Trabajo de Investigación presentado por el/a maestrante **Chaffa Sanaguano Alex Edmundo** con CC: **0604024273**, de la **Maestría en Psicopedagogía con mención en atención a las necesidades educativas especiales** y dando cumplimiento a los criterios metodológicos exigidos, se emite el **ACTA FAVORABLE DEL INFORME FINAL DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN** titulado *Políticas, Cultura y Prácticas Inclusivas en los Docentes de la Unidad de Actividades Complementarias de la Universidad Nacional de Chimborazo*, por lo tanto, se autoriza la presentación del mismo para los trámites pertinentes.



BERTHA SUSANA PAZ
VITERI

Mgs. Bertha Susana Paz Viteri,
TUTOR/A

 UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHIMBORAZO	CERTIFICACIÓN DE CULMINACIÓN DE TRABAJO DE TITULACIÓN		 SGC <small>SISTEMA DE GESTIÓN DE LA CALIDAD</small> <small>UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHIMBORAZO</small>	
	CÓDIGO:	VERSIÓN:		
	FECHA:			
	MACROPROCESO:			
	PROCESO:			
	SUBPROCESO:			

Riobamba, 2 de abril de 2025

CERTIFICACIÓN DE CULMINACIÓN DE TRABAJO DE TITULACIÓN

En calidad de miembros del Tribunal designados por la Comisión de Posgrado, **CERTIFICAMOS** que una vez revisado el Trabajo de titulación bajo la **modalidad** Proyecto de Investigación y/o desarrollo, denominado **POLÍTICAS, CULTURA Y PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN LOS DOCENTES DE LA UNIDAD DE ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHIMBORAZO**, dentro de la **línea de investigación** de Ciencias de la Educación y formación profesional/no profesional, presentado por el/a **maestrante** CHAFLA SANAGUANO ALEX EDMUNDO, portador de la **CC. 0604024273** del programa de **Maestría en Psicopedagogía con mención en atención a las necesidades educativas especiales, cohorte 2023-1s-2**, cumple al 100% con los parámetros establecidos por la Dirección de Posgrado de la Universidad Nacional de Chimborazo.

Es todo lo que podemos certificar en honor a la verdad.

Atentamente,



Mgs. Susana Paz Viteri

TUTORA



Mgs. Fausto Sandoval

MIEMBRO DEL TRIBUNAL 1



Mgs. Carmen Navas B

MIEMBRO DEL TRIBUNAL 2

CERTIFICADO ANTIPLAGIO



Dirección
Académica
VICERRECTORADO ACADÉMICO



UNACH-RGF-01-04-08.11
VERSIÓN 01: 06-09-2021

CERTIFICACIÓN

Que **CHAFLA SANAGUANO ALEX EDMUNDO**, con CC: **0604024273**, estudiante de la **Maestría en Psicopedagogía con mención en atención a las necesidades educativas especiales**, concluyó el trabajo de investigación para titulación bajo la modalidad de artículos profesionales de alto nivel titulado **"POLÍTICAS, CULTURA Y PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN LOS DOCENTES DE LA UNIDAD DE ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHIMBORAZO"** el cual ha sido analizado con el sistema **COMPILATIO**, obteniendo **10%** de coincidencia, porcentaje aceptado de acuerdo a la reglamentación institucional, por consiguiente, autorizo continuar con el proceso.

Riobamba, Abril 16 del 2025



Mgs. Bertha Susana Paz Viteri,
TUTORA

DEDICATORIA

Este trabajo le dedico con mucho cariño ante todo al ser Supremo que me ha dado la oportunidad de concluir a cabalidad una meta de superación que me he trazado en el camino de mi vida. A las 3 mujeres más importantes en mi vida, mi madre Hilda, mi esposa Anyeli y mi hija Isabella por ser mi fuente de inspiración y creer en mi capacidad, para poder superarme cada día más. A mis amados hermanos quienes con sus palabras de aliento no me dejaban decaer, para que siguiera adelante y siempre sea perseverante y siempre cumpla con mis ideales.

Finalmente a todas y todos quienes acertadamente busquen la luz del saber, y sobre todo el comprender al hombre del mañana en sus primeros años de vida que es en donde se sientan las bases de su personalidad para su desarrollo integral.

Alex Edmundo

AGRADECIMIENTO

Mi reconocimiento eterno a la Universidad Nacional de Chimborazo por abrirme las puertas y darme conocimientos y formación humanística acorde con las situaciones actuales, las mismas que han enriquecido mi vida profesional.

Un especial agradecimiento a la MSc. Bertha Susana Paz Viteri Tutora del Tesis quien con su apoyo, amistad y acogida incondicional supo guiarme por el buen camino para la culminación de la misma.

Alex Edmundo

ÍNDICE GENERAL

DEDICATORIA	6
AGRADECIMIENTO	7
ÍNDICE GENERAL	8
ÍNDICE DE TABLAS	11
RESUMEN	12
ABSTRACT	14
CAPÍTULO I.	15
INTRODUCCION.	15
1.1.Planteamiento del problema.....	18
1.2.Justificación	21
1.3.Objetivos.....	22
1.3.1.Objetivo General.....	22
1.3.2.Objetivos Específicos.....	22
CAPÍTULO II.	23
MARCO TEÓRICO.....	23
2.1.Antecedentes	23
2.2.Marco Científico	25
2.2.1.Definición de Inclusión Educativa.....	25
2.2.2.Diferencia entre inclusión e integración	29
2.2.3.Guía para la inclusión educativa	31
2.2.4.Valores inclusivos.....	32
2.2.5.Competencias del profesorado inclusivo	34

2.2.6.Políticas Inclusivas en la Educación	37
2.2.7.Política inclusiva en contexto ecuatoriano:.....	38
2.2.8.Cultura Inclusiva.....	40
2.2.9.Prácticas inclusivas	43
2.2.10.Prácticas inclusivas en el aula de clases	44
2.2.11.Actitudes del profesorado para el desarrollo de aulas inclusivas	45
2.2.12.Implementación de metodologías de enseñanza inclusivas en los procesos formativos ...	45
2.2.13.Compromiso con la docencia hacia la inclusión educativa	46
CAPÍTULO III.....	47
METODOLOGIA.....	47
3.1.TIPO DE INVESTIGACIÓN.....	47
3.1.1.Por el nivel o alcance	47
3.1.2.Por el Tiempo.....	47
3.1.3.Por los objetivos.....	47
3.1.4.Por el Lugar.....	47
3.1.5.Enfoque.....	47
3.2.DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	48
3.2.1.No experimental.....	48
3.2.2.Técnicas e Instrumentos de recolección de Datos.	48
3.2.3.Técnicas.....	48
3.2.4.Instrumentos.....	48
3.2.5.Escala Situacional de Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa.....	48
3.2.6.Descripción y valoración del instrumento	49

3.2.7.Población de estudio y tamaño de muestra.....	50
3.2.8.Técnicas de análisis e interpretación de la información	50
CAPÍTULO IV.....	52
RESULTADOS Y DISCUSIÓN	52
4.1.Resultados del ESADIE – Docentes	52
4.1.1.Resultados de la Cultura Inclusiva.....	52
4.1.2.Resultados de las Políticas Inclusivas.....	54
4.1.3.Resultados de las Prácticas Inclusivas	56
4.1.4.Resultados generales del ESADIE - Docentes.....	58
CAPÍTULO V.....	60
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	60
5.1.CONCLUSIONES	60
5.2.RECOMENDACIONES.....	62
REFERENCIAS.....	64
ANEXOS	72

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1 <i>DIFERENCIA ENTRE INCLUSIÓN E INTEGRACIÓN</i>	30
TABLA 2 <i>VALORES INCLUSIVOS</i>	33
TABLA 3 <i>DIMENSIÓN A. CULTURA INCLUSIVA</i>	52
TABLA 4 <i>DIMENSIÓN B. POLÍTICAS INCLUSIVAS</i>	54
TABLA 5 <i>DIMENSIÓN C. PRÁCTICAS INCLUSIVAS</i>	56
TABLA 6 <i>RESULTADOS GENERALES – DOCENTES</i>	58
TABLA 7: <i>RESULTADOS ESADIE</i>	76
TABLA 8 <i>GÉNERO - DOCENTES</i>	80
TABLA 9 <i>EDAD - DOCENTES</i>	80
TABLA 10 <i>ETNIA - DOCENTES</i>	81
TABLA 11 <i>EXPERIENCIA - DOCENTES</i>	81
TABLA 12 <i>PROFESIÓN - DOCENTES</i>	82
TABLA 13 <i>DIVERSIDAD MÁS FRECUENTE EN EL AULA - DOCENTES</i>	82

RESUMEN

La presente investigación se orientó en analizar las Políticas, Culturas y Prácticas Inclusivas en los Docentes de la Unidad de Actividades Complementarias de la Universidad Nacional de Chimborazo. El tema es de mucha importancia en cuanto tiene un valor teórico, de utilidad práctica y relevancia social, En este sentido, las Políticas, Culturas y Prácticas Inclusivas ocupan un lugar central en la discusión actual y, al mismo tiempo se consideran el factor clave para optimizar la calidad de la educación, fomentando la Inclusión Educativa, Equidad y la Excelencia. Desde una perspectiva metodológica, la investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, se trató de una investigación descriptiva, de diseño no experimental; el tipo fue de campo, bibliográfica y transversal. Como instrumento de recogida de datos se utilizó una encuesta con escala de Likert y el instrumento fue la escala situacional de atención a la diversidad e inclusión educativa – ESADIE. La población general fue compuesta por los docentes de la Universidad Nacional de Chimborazo, se seleccionó una muestra de 9 docentes que integre la unidad de actividades complementarias. Se considera la subjetividad de los tratados de una u otra manera, de tal modo que se escuche la observación de múltiples visiones y vivencias. En el análisis de la información se utilizó la técnica de tabulación de datos junto con su respectiva representación porcentual y los resultados serán exhibidos a través de tablas. En relación con los resultados obtenidos, se puede aseverar que, aunque se recolectaron datos demográficos estos no constituyeron una variable determinante en los resultados, así como en la variación de las restantes dimensiones, mejor o peor evaluadas, destacar en sus opiniones mayormente positivas a la inclusión en términos de prácticas y culturas, pero limitadas en políticas y recursos, especialmente en infraestructura y formación docente. El análisis destaca que los docentes de la Unidad de Actividades Complementarias de la UNACH enfrentan retos en la comunicación efectiva de las

políticas inclusivas, la formación docente, y la accesibilidad tanto física como digital. La diversidad en las aulas se considera un elemento enriquecedor, pero es necesario un mayor compromiso institucional para asegurar una educación superior verdaderamente inclusiva.

Palabras claves: inclusión educativa, diversidad, políticas inclusivas, cultura inclusiva, prácticas inclusivas

ABSTRACT

This research has focused on analyzing the Policies, Cultures and Inclusive Practices of Complementary Activities Unit Teachers at the National University of Chimborazo. This topic is of great importance because it has a theoretical value, practical utility and social relevance. Consequently, Inclusive Policies, Cultures and Practices have a central place in the current discussion and, at the same time, they are considered a crucial issue to optimize the quality of education, promoting Educational Inclusion, Equity and Excellence. This research was developed under a quantitative approach from a methodological perspective, it was a descriptive research, with a non-experimental design; the type was of field, bibliographic and cross-sectional. We used a survey with a Likert scale as a data collection instrument and the situational scale of attention to diversity and educational inclusion - ESADIE. The general population were teachers of the National University of Chimborazo, we selected an intentional homogeneous sample of 9 teachers who are part of the Complementary Activities Unit. The participants' submission is valued and is taken into account the observation of diverse perspectives and experiences. . For the analysis of the data collected, we used the tabulation of data, which was based on the percentage representation of the data and the results will be represented by means of tables. Regarding the results collected, it can be emphasized that although we collected demographic data, their impact on the analysis was minimal and they did not constitute a crucial variable in the results. Concerning the variation of the dimensions, better or worse evaluated, the results emphasize mostly positive opinions towards inclusion in terms of practices and cultures, but reveal limitations in policies and resources, especially in infrastructure and teacher training. The analysis emphasizes that teachers at the UNACH Complementary Activities Unit face challenges in the effective communication of inclusive policies, teacher training, and both physical and digital accessibility. Diversity in classrooms is considered an enriching element, but a greater institutional commitment is needed to ensure a truly inclusive higher education.

Keywords:

EDUCATIONAL INCLUSION, DIVERSITY, INCLUSIVE POLICIES, INCLUSIVE PRACTICES, INCLUSIVE CULTURE.



Reviewed by

Msc. ENRIQUE GUAMBO YEROVI

ENGLISH PROFESSOR

C.C. 0601802424

CAPÍTULO I.

INTRODUCCION.

Las Políticas, Culturas y Prácticas Inclusivas en los Docentes es un tema pendiente en las propuestas de las Instituciones de Educación Superior en el Ecuador. Dados los cambios políticos y normativos que se han experimentado durante los últimos años, se requiere con urgencia su articulación para contribuir a uno de los objetivos principales en la agenda gubernamental: aprender a vivir con los otros. La reciente Ley Orgánica de Educación Superior (2010) comenta que la igualdad es un elemento clave para consolidar el reconocimiento de la diversidad. Además, todo esto lo podemos observar con la gratuidad de la educación superior, la elevación de los estándares de preparación profesional y el impulso a la investigación.

La inclusión en la educación desempeña un rol fundamental en la implementación de un modelo de desarrollo más sostenible. De acuerdo con Booth y Ainscow (2015), la inclusión es un proceso de creación de sistemas de participación y de promoción de valores inclusivos de todo el colectivo. La inclusión no debe limitarse únicamente a garantizar el acceso, sino que debe traducirse en la implementación de estrategias que fomenten la participación activa de todas aquellas voces que, a lo largo de la historia, han sido marginadas, contribuyendo así a la edificación de una sociedad más justa, diversa e igualitaria (Chieppa et al., 2023).

Por esta razón, la educación inclusiva es un derecho respaldado por múltiples normativas tanto a nivel internacional como nacional, lo que ha facilitado el desarrollo y la optimización de políticas orientadas a garantizar una enseñanza de calidad y a eliminar cualquier forma de discriminación. En los años recientes, la educación inclusiva ha adquirido una gran importancia, los trabajos científicos a escala global muestran un aumento significativo en este frente, en

particular en aquellos trabajos dirigidos a asegurar que todas las individuos accedan al estudio superior bajo la modalidad de un derecho básico (Solis-Grant et al., 2023)..

Es importante destacar que, aunque a nivel global y en nuestra región, incluyendo Ecuador, se ha logrado la democratización del acceso a la educación superior a través de medidas como la gratuidad, la implementación de estas políticas no ha sido suficiente para asegurar la creación y aplicación de culturas y prácticas inclusivas dentro de las instituciones de educación superior. La ignorancia de la responsabilidad de los diferentes actores en la promoción de la inclusión de educación terciaria, se debe a la ausencia de un enfoque claro sobre las políticas, estrategias más efectivas para desarrollar estas dimensiones de inclusión, o el rol que debe cumplir cada integrante de la comunidad universitaria (Bravo y Santos, 2019).

El contexto resulta ser un desafío para las instituciones de educación superior, obligándolas a atender la construcción de comunidades que no solo sean inclusivas, sino que también brinden educación justa y equitativa de acuerdo con los intereses y/o necesidades de los estudiantes, con la finalidad de que cada uno logre maximizar su potencial (Solis-Grant et al., 2023).

Las universidades deben avanzar en las tres áreas de inclusión que son: políticas, cultura y práctica, la dimensión política incluye los procesos y las estructuras organizacionales de colaboración que sirven de ayuda a los estudiantes, en una institución verdaderamente inclusiva, este tipo de sistemas de apoyo debería extenderse no solamente a los estudiantes, sino a todos los sujetos que integran la institución, como los docentes y el personal administrativo. La dimensión cultural se enfoca en la cultura, en los valores que se construyen y que perduran en la comunidad educativa. Por su parte, la dimensión práctica abarca las acciones que manifiestan tanto la cultura educativa como las políticas inclusivas aplicadas en la institución académica. El presente trabajo

tiene como objetivo analizar las Políticas, Culturas y Prácticas Inclusivas en los Docentes de la Unidad de Actividades Complementarias de la Universidad Nacional de Chimborazo (UNACH).

Se estructura en los siguientes capítulos:

El Capítulo I, Introducción, planteamiento del problema a nivel maso, meso y micro, su justificación y sus objetivos.

El Capítulo II, Marco Teórico y Fundamentación, se redacta los Antecedentes sobre investigación anteriores del tema investigado también se aborda una revisión exhaustiva de la literatura sobre Inclusión Educativa, sus características, las diferencia existentes entre inclusión e integración, una revisión de una Guía para la inclusión educativa y su importancia, los valores inclusivos y sus características, algunas competencias del profesorado inclusivo y sus características más relevantes, definiciones de Políticas inclusivas, Practicas inclusivas, sus estrategias e importancia y Culturas inclusivas.

En El Capítulo III, Metodología, expone el enfoque metodológico que se empleó en la investigación incluyendo en esta descripción el diseño de investigación, escogencia de participantes, instrumentos de evaluación, técnicas de recolección de información y los métodos de análisis que utilizó.

El Capítulo IV, Análisis y Discusión de Resultados, explica los resultados elaborados a partir de la investigación, así también de los cuantitativos y cualitativos.

En El Capítulo IV, “Conclusiones y Recomendaciones”, presenta las conclusiones junto con los hallazgos más relevantes y secundarios para la práctica educativa. Surgen acciones a partir de los resultados y conclusiones de la investigación que se plantean. Estas recomendaciones tratan de optimizar prácticas documentadas, sobre problemas ya identificados, orientando otras investigaciones en el área.

La metodología descrita se aborda a partir de un enfoque cuantitativo, la información se recolecta a través de una encuesta, cuyo objetivo es investigar las tres dimensiones de inclusión. Esta investigación busca apoyar en el desarrollo de políticas, cultura y prácticas inclusivas con respecto a los lineamientos de inclusión en la Universidad Nacional de Chimborazo. Asimismo, busca proporcionar a los miembros de la comunidad educativa herramientas para comprender sus implicaciones y las condiciones necesarias para alcanzar una educación superior inclusiva y de calidad.

1.1. Planteamiento del problema

Este estudio se sitúa en el contexto ecuatoriano y está relacionado con las políticas, culturas y prácticas inclusivas a nivel educativo en todo el país. La inclusión de todas las personas dentro de un sistema particular es un elemento vital que se utiliza para garantizar que todos puedan recibir una educación que se ofrezca de manera no discriminatoria y que se considere igual en todos los sentidos. En Ecuador, la Constitución de 2008 considera la educación como un derecho y afirma que el acceso debe ser, esencial y fundamentalmente, igual e inclusivamente no discriminatorio por naturaleza a nivel intercultural y social dentro del país. Formalmente, ha habido algunos avances legales en esa área; sin embargo, aún existen importantes brechas con la aplicación efectiva de políticas, culturas y prácticas en las instituciones de educación superior.

La Universidad Nacional de Chimborazo (UNACH) ha mostrado algunas iniciativas dirigidas hacia la inclusión educativa. Sin embargo, los resultados de investigaciones recientes muestran que, de acuerdo con los profesionales consultados, las principales barreras que limitan la aplicación de la educación inclusiva en la universidad son la falta de información sobre los procesos y prácticas que promueven la inclusividad, el desconocimiento de las políticas inclusivas y, especialmente, la inadecuada formación de los docentes sobre la diversidad que necesitan

abordar, lo que a su vez crea barreras para la formación de una cultura inclusiva en la educación superior (Clavijo-Castillo y Bautista-Cerro, 2022).

Este estudio se sitúa en el contexto ecuatoriano y está relacionado con las políticas, culturas y prácticas inclusivas a nivel educativo en todo el país. La inclusión de todas las personas dentro de un sistema particular es un elemento vital que se utiliza para garantizar que todos puedan recibir una educación que se ofrezca de manera no discriminatoria y que se considere igual en todos los sentidos. En Ecuador, la Constitución de 2008 considera la educación como un derecho y afirma que el acceso debe ser, esencial y fundamentalmente, igual e inclusivamente no discriminatorio por naturaleza a nivel intercultural y social dentro del país. Formalmente, ha habido algunos avances legales en esa área; sin embargo, aún existen importantes brechas con la aplicación efectiva de políticas, culturas y prácticas en las instituciones de educación superior. Un enfoque integral de este tipo puede servir como base para ser desarrollado por otras instituciones de educación superior que enfrentan preocupaciones similares (Tapia Gavidia y De León Nicaretta, 2025).

Fomentar una cultura de inclusión va más allá de establecer políticas y requiere esfuerzo donde las palabras se convierten en acciones, y fomenta la inclusividad a un nivel más profundo. Implica un cambio en la cultura organizacional con una estrategia clara para que todos los miembros de la comunidad se involucren activamente dentro de la comunidad educativa.

Ecuador define la inclusividad en relación con su diversidad multicultural a nivel legal. Esto significa que las políticas implementadas a nivel de sistema buscan abordar cuestiones a nivel de diversidad en el sistema educativo. Sin embargo, no hay un logro adecuado para el uso efectivo de estas políticas que guían la educación en el paradigma de la inclusividad. Los estudios han demostrado que existe una clara brecha entre lo que se establece inclusivamente en papel y las

prácticas de inclusividad operativas dentro de las instituciones de educación superior (García et al., 2015).

La UNACH ha intentado introducir los Estudios Interculturales como uno de los programas centrales, pero sigue sin poder transformar la diversidad multicultural que caracteriza a toda la institución en cultura organizacional. Al hacerlo, la UNACH ha fallado en abrazar completamente un enfoque culturalmente competente. Como indican García et al. (2015), estas iniciativas universitarias destinadas a fomentar la diversidad cultural no tienen en cuenta la falta de cursos de formación docente adecuados sobre cultura y diversidad, lo que hace imposible implementar acciones inclusivas apropiadas en la práctica pedagógica.

En el entorno específico de la Unidad de Actividades Complementarias, no se ha realizado un análisis sobre políticas, culturas y prácticas inclusivas de docentes. Por lo tanto, es importante investigar las formas en que los profesores construyen e incorporan políticas, culturas y prácticas de inclusión en sus rutinas diarias. Esto considera los métodos de enseñanza, la disponibilidad de materiales y las relaciones con los estudiantes. Comprender las experiencias y actitudes de los profesores ayudará a delinear las limitaciones y posibilidades en relación con la implementación de políticas inclusivas y el alcance de la diversidad destinadas a mejorar la efectividad de los enfoques para atender a la diversidad entre los estudiantes.

Esto permite un análisis de la dinámica actual en relación con la inclusión en la Unidad de Actividades Complementarias de la UNACH y también proporciona orientación sobre cómo mejorar los marcos, políticas y prácticas de inclusividad en esta área específica de la educación superior.

1.2. Justificación

La presente investigación tiene importancia porque responde al derecho a la educación, establecido en varias normativas tanto a nivel internacional como nacional.

Además, tiene relevancia teórica ya que se sustenta en un enfoque integrado de principios ligados a los derechos, la participación democrática, la sostenibilidad medio ambiental, la ciudadanía global, la promoción de la salud, la no violencia y no discriminación, que se encuentran manifiestos en el Index for Inclusion elaborado por Booth y Ainscow (2015).

El estudio pretende analizar las políticas, culturas y prácticas inclusiva de los docentes de la Unidad de Actividades Complementarias de la Universidad Nacional de Chimborazo, para acercarlos con mejores herramientas a la realidad de las aulas, de tal manera que la atención a la diversidad e inclusión educativa se conviertan en elementos claves sostenibles.

Actualmente, la combinación de conocimientos y habilidades que hacen posible el avance de los estudiantes requiere competencias adicionales. Impartir estas competencias requiere interactuar de manera efectiva con los alumnos, saber cómo motivarlos a aprender, hacer uso de las Tecnologías de la Información, realizar orientaciones en todos los niveles, trabajar los aspectos emocionales y morales del desarrollo, atender a la heterogeneidad estudiantil, realizar la gestión del aula y promover la cooperación y el trabajo colaborativo.

En conclusión, esta investigación es un aporte significativo al desarrollo de la inclusión educativa en la UNACH, particularmente en la Unidad de Actividades Complementarias, y también facilitará el uso de este modelo en otras instituciones de educación superior que deseen desarrollar e implementar políticas, culturas y prácticas inclusivas eficaces.

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo General

Analizar las Políticas, Culturas y Prácticas Inclusivas en los Docentes de la Unidad de Actividades Complementarias de la Universidad Nacional de Chimborazo.

1.3.2. Objetivos Específicos

- Analizar las políticas inclusivas en los docentes de la Unidad de Actividades Complementarias de la Universidad Nacional de Chimborazo.
- Describir las culturas inclusivas en los docentes de la Unidad de Actividades Complementarias de la Universidad Nacional de Chimborazo.
- Identificar las prácticas inclusivas en los docentes de la Unidad de Actividades Complementarias de la Universidad Nacional de Chimborazo.

CAPÍTULO II.

MARCO TEÓRICO.

2.1. Antecedentes

La investigación de las políticas, culturas y prácticas inclusivas en instituciones educativas ha sido objeto de diversos estudios que permiten contextualizar y fundamentar la presente investigación en la Universidad Nacional de Chimborazo (UNACH).

Según Ayala de la Peña et al. (2023), en su publicación “Barreras que menoscaban la inclusión en las culturas y políticas educativas del centro escolar”, analizaron las barreras presentes en las culturas y políticas educativas de un centro educativo de la Región de Murcia. Este trabajo forma parte de un estudio descriptivo tipo encuesta, identificando que la escasez de información sobre los procesos y prácticas inclusivas, el desconocimiento de las políticas relacionadas con la inclusión, y la falta de capacitación docente en cuanto a la atención a la diversidad, obstaculizan el desarrollo de una cultura educativa inclusiva.

En la Universidad de Cuenca, Clavijo y Bautista (2021), en su artículo científico “Percepción de los docentes sobre las culturas institucionales, políticas y prácticas inclusivas. Estudio de caso de la Universidad de Cuenca-Ecuador” evaluaron las percepciones de docentes sobre culturas, políticas y prácticas inclusivas, utilizando el "Index for Inclusion" como herramienta. Los resultados indicaron que, a pesar de la existencia de políticas y prácticas inclusivas, es fundamental reforzar la cultura institucional para asegurar una educación inclusiva de alta calidad.

Asimismo Vázquez et al. (2015), en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México, en su artículo “Educación inclusiva y aprendizaje colaborativo en el aula: un estudio de la práctica docente universitaria”, exploró cómo las prácticas docentes facilitan o dificultan la inclusión y el

aprendizaje colaborativo en el aula. Este trabajo presenta un estudio exploratorio-descriptivo y destacó que prácticas docentes tradicionales obstaculizar la inclusión y la colaboración, lo que subraya la importancia de transformar las metodologías de enseñanza.

Otra investigación que aborda la educación inclusiva es el trabajo de grado realizado por Yandún (2015), titulado “Inclusión Educativa: percepciones de los docentes a partir de la aprobación de la Ley Orgánica de Educación Intercultural en una institución privada de Quito”, que concluye señalando que existe una estrecha relación entre las variables inclusión educativa, leyes educativas y percepciones de los docentes.

El valor de este estudio surge del análisis de las percepciones de los docentes con respecto a fomentar la inclusividad para que los docentes puedan estar motivados a cambiar. En este sentido, es importante mencionar que aún quedan pocos cursos que educan sobre inclusividad, lo que hace posible desarrollar algunas de las competencias clave en otras áreas. Este escenario también retrasa la aplicación de diversas metodologías de enseñanza que aborden las necesidades de los estudiantes.

Estos documentos muestran que, para lograr una implementación efectiva de políticas, culturas y prácticas inclusivas, no basta con tener las directrices y estrategias necesarias. También es necesario cambiar la cultura dentro de la institución y proporcionar una adecuada formación pedagógica. Estos elementos son cruciales para superar las barreras que impiden la inclusión educativa efectiva y para facilitar una educación de alta calidad que satisfaga las necesidades de los estudiantes diversos dentro del cuerpo.

2.2. Marco Científico

2.2.1. Definición de Inclusión Educativa

Al comenzar a hablar de educación inclusiva, es muy importante tener en claro que la Declaración Universal de los Derechos Humanos en el artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos proclama el derecho a la educación como un derecho humano fundamental (UNESCO, 1948).

Según las Orientaciones para la Inclusión de la UNESCO (2008):

Puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Esto conlleva el replanteamiento y adaptación de contenidos, perspectivas, modelos organizativos y métodos pedagógicos fundamentados en un paradigma integrador que contempla a toda la población infantil en edad de escolarización y el compromiso de que el sistema educativo convencional debe asumir la formación de todos los niños.

“Según las Orientaciones para la Inclusión de la UNESCO (2008), la educación inclusiva es un proceso que permite abordar la diversidad de necesidades de todos los educandos. La finalidad de esta inclusión radica en ofrecer soluciones adecuadas a los múltiples requerimientos educativos presentes tanto en contextos formales como alternativos, reduciendo la exclusión dentro y fuera del sistema educativo”.

La educación conduce al ser humano hacia el éxito y al crecimiento personal. Desde el momento en que una persona es concebida, inicia un proceso constante de aprendizaje. Los padres son los primeros maestros, seguidos por los educadores, quienes tienen la responsabilidad de

incentivar a sus estudiantes a expandir su conocimiento mediante estrategias y técnicas, permitiéndoles así construir su propio aprendizaje.

La educación inclusiva es una de las herramientas más poderosas para sacar a los niños y adultos marginados de la pobreza y la exclusión, ya que les permite participar activamente en los procesos y decisiones que les afectan. Se considera un aspecto fundamental del desarrollo humano sin discriminar ningún factor social, cultural, político o económico.

Como ya se ha mencionado, la inclusión no constituye un estado congelado sino más bien un proceso. Esto implica que debe considerarse como una tarea permanente orientada a encontrar mejores estrategias para abordar la diversidad estudiantil, aprendiendo a convivir con las diferencias y a construir conocimientos a partir de ellas (Echeita, 2007).

En el pasado, la inclusión no era un concepto que existía o que se intentara abordar de ninguna manera. Los niños diferenciales no eran parte de ninguna actividad, lo que incluía la educación, que se les negaba por completo, o eran agredidos e incluso maltratados por los mismos docentes a causa de su condición. Gracias a los avances en la ciencia, la tecnología y la formación continua de los educadores se ha logrado demostrar una inclusión efectiva de los niños. Actualmente, los docentes les mejoran los aprendizajes y la calidad de vida no solo a ellos, sino también a sus familiares, al adaptar los currículos y sus métodos a las capacidades y necesidades de los estudiantes. Resulta complejo establecer una definición exacta del concepto de inclusión educativa, sin embargo, diversos especialistas han aportado sus perspectivas:

De acuerdo con Medina (2017, como se cita en Carrion y Ortiz, 2020): "La inclusión educativa constituye un procedimiento tanto pedagógico como ético, dirigido a la consecución de una sociedad equitativa, lo que implica proporcionar a todos los individuos, sin excepción, una atención formativa igualitaria y apropiada a sus particulares características individuales de diversa naturaleza, actuando en concordancia con el derecho fundamental a la educación" (p. 57).

Escribano y Martinez, (2013) mencionan:

Por lo que respecta a la inclusión en las escuelas, lo más relevante en su construcción es que la formación docente se considera la base en las escuelas inclusivas (p.34). La clase docente en su conjunto constituye la piedra fundamental de la educación inclusiva. La realidad formativa y el contexto socioeducativo de un docente no especializado en inclusión dificultan la aplicación de estrategias para la educación inclusiva. En el caso de contar con especialista, estos relacionaran los niveles y formas de inclusión. Una adecuada atención a la diversidad en el entorno escolar, que cumpla con los principios de equidad y no discriminación, identificando cada una de las barreras, responde a la lógica de una educación inclusiva.

Este tipo de educación busca atender las múltiples y variadas necesidades educativas existentes en los alumnos, fomenta la integración en la vida social y en las estructuras culturales de forma activa, dinámica, participativa, y notablemente disminuye la exclusión en el sistema educativo. Esto implica realizar transformaciones en el contenido, las metodologías, las estructuras y las estrategias educativas, adoptando una visión compartida que incluya a todos los niños bajo la premisa de que el sistema educativo regular tiene la responsabilidad de educarlos (Escribano y Martinez, 2013).

La inclusión de todos los estudiantes en el aula de clases debe ser abordado por la comunidad educativa y no solo dejar que recaiga sobre los docentes ya que es una tarea que debe ser compartida. El profesorado necesita tener los apoyos necesarios para intentar cambiar su práctica, pues la clave no está en seguir poniendo el foco de la acción en el individuo, sino en un sistema que debe progresar en la línea de una profunda integración o de la escuela inclusiva. (Carrillo, 2001).

El logro de una escuela inclusiva empieza por reconocer que no recae únicamente en el docente la atención y práctica que da a cada uno de los alumnos, ya que es una problemática que abarca a todo el establecimiento educativo, puesto que implica realizar cambios profundos en muchas partes del sistema. En esto se incluye las políticas y reglas internas del establecimiento, financiamiento, problemas de actitud y sistemas de enseñanza de los profesores, la organización escolar, así como las interacciones entre los distintos actores: los directivos, docentes y alumnos. Para implementar un modelo educativo diferente al tradicional, es importante considerar la participación de todos los interesados relevantes y todos los niveles que representan las funciones de la escuela.

La educación inclusiva debe entenderse bajo un marco de visión más amplio llamado Educación para Todos (EPT). Esto significa que la atención debe cambiar de centrarse únicamente en los estudiantes con necesidades educativas especiales -quienes se espera que se adapten a un sistema educativo convencional e inflexible- a reestructurar los sistemas educativos para ser acogedores hacia todos los aprendices (Booth y Ainscow, 2015).

El énfasis en la participación de los aprendices se centra en el acceso equitativo a la educación proporcionada por la institución, lo que incluye la participación en todas las actividades de aprendizaje ofrecidas. Tales condiciones incluyen que los estudiantes estén dispuestos a

participar activamente en la comunidad conocida como la escuela y ser valorados por sus contribuciones. En este contexto, la inclusividad se operacionaliza en relación con los acrónimos DEI (diversidad, equidad, inclusión) y el aprendizaje se centra en abordar cada requisito de esos ideales -cada estudiante recibe atención individualizada.

2.2.2. Diferencia entre inclusión e integración

El término integración generalmente se utiliza como sinónimo de inclusión, lo cual es incorrecto ya que se trata de dos conceptos completamente diferentes. La inclusión abarca un concepto más amplio que la integración, ya que implica que todos los niños de una comunidad aprendan juntos sin discriminar sus diversas condiciones, ya sean personales, sociales, físicas, entre otras.

En cambio, la integración tiende a generar segregación dentro de la misma institución, pues, aunque los estudiantes participan en aulas comunes, a menudo se les deriva a aulas de recursos, lo que crea una distinción y una brecha entre los alumnos integrados y los que no lo están (Céspedes et al., 2013). Así pues, intentando esquematizar estas diferencias se propone la siguiente tabla para visualizar los principios que hay detrás de cada uno de estos conceptos.

Tabla 1*Diferencia entre inclusión e integración*

Diferencia entre inclusión e integración	
<p>“Se intenta dar respuesta educativa al alumnado con deficiencias, con discapacidades o con necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria”</p> <p>“Incluir e integrar, a alguien o algún grupo, que anteriormente ha sido excluido, en la escuela”</p> <p>“Plantea la necesidad de que las escuelas estén preparadas para acoger y educar al alumnado con diferencias”</p> <p>“Implica la necesidad de adaptar a los alumnos previamente excluidos a la normalidad existente.”</p> <p>“Asume que las escuelas y aulas tradicionales son suficientes y todos los alumnos tienen que ajustarse a lo que se ha diseñado para la mayoría”</p>	<p>“Presupone aprender y vivir sin distinguir entre los que tienen deficiencia y los que no las tienen, para conseguir una adecuada educación”</p> <p>“Nos remite a no dejar a nadie fuera de la vida escolar, ni educativa ni física ni socialmente”</p> <p>“La escuela debe ser capaz de acoger y educar a todo el alumnado”</p> <p>“En la enseñanza inclusiva, la responsabilidad se sitúa en el personal de la escuela que debe preparar una situación que satisfaga las necesidades de todos los alumnos”</p> <p>“Se centra en cómo construir un sistema que incluya y este estructurado para satisfacer las necesidades de cada uno”</p>
<p>Los principios y valores de la inclusión van más allá del marco de la integración.</p>	

Fuente: (Soriano, Gonzalez, & Zapata, 2010) Retos internacionales ante la interculturalidad.

P. 395

La tabla anterior explica las principales diferencias que existen entre integración e inclusión, haciendo énfasis en que la educación debe avanzar hacia una educación inclusiva, debido que esta última busca construir y crear un sistema que satisfaga las necesidades educativas de todo el estudiantado.

2.2.3. *Guía para la inclusión educativa*

El Guía para la Inclusión Educativa ha sido utilizado en múltiples naciones con el fin de asistir en el avance de la inclusión dentro de las instituciones educativas. El modelo expuesto en la guía plantea la inclusión como la práctica de principios o valores y sugiere un nuevo marco desde un enfoque valórico. Para fortalecer la gestión inclusiva y su acometida dentro de los centros escolares, este modelo tiene que potenciar y afianzar criterios o valores inclusivos en la dirección y docencia, así como entre los estudiantes, de tal manera que les permita a estos proyectarse hacia la sociedad. De esta manera, la inclusión se convierte en un compromiso colectivo y natural, respaldado por iniciativas que promuevan un desarrollo educativo sustentado en valores inclusivos (Booth y Ainscow, 2015).

Como indican Booth y Ainscow, (2015), Las políticas están relacionadas con la gestión institucional y los planes estratégicos para su transformación. Las prácticas comprenden los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por su parte, la cultura representa las interacciones, los valores y las creencias arraigadas dentro de la comunidad educativa.

Esta información destaca tres dimensiones claves en la educación que son: las políticas que contemplan la administración escolar y los proyectos en marcha o en mejora; las prácticas que conciernen a la docencia y el aprendizaje que se lleva a cabo; y la cultura que comprende las relaciones, las interacciones, los principios y las tradiciones que son característicos del sistema educativo y su comunidad.

Como hemos destacado, estas dimensiones son importantes para el desarrollo porque, como se mencionó previamente, la manera de dejar de discriminar a los demás o reconocerlos y valorarlos depende fundamentalmente del sistema de creencias y percepciones que tienen sobre ellos. Transformar una percepción asentada en una comunidad con respecto a la necesidad de

adoptar una cultura inclusiva en los fundamentos y libre de exclusión, requiere un gran trabajo. Esto implica cambiar creencias y prácticas cotidianas.

A menudo se dice que el concepto inclusión se refiere solamente al ingreso de personas con discapacidad o con necesidades educativas especiales. Sin embargo, en el contexto escolar, también se refiere a la atención a alumnos que se encuentran en situación de vulnerabilidad social y/o económica, a las ayudas con necesidades educativas especiales y la aceptación de niños que son disruptivos.

2.2.4. Valores inclusivos

Aunque un enfoque basado en valores puede parecer fácil de comprender, entenderlo e implementarlo es un desafío. La categorización de emociones y sentimientos ha sido objeto de investigación en filosofía. Sin embargo, es fundamental esforzarse por una definición utilizable que explique la interacción entre los valores, la inclusión y el contexto social en el que evolucionan (Booth y Ainscow, 2015).

Los valores sirven como esenciales en las dimensiones e indicadores subyacentes de los cuestionarios y, por lo tanto, como componentes constructivos hacia el avance. Estos valores fomentan la autoevaluación de las barreras al aprendizaje y la participación entre los estudiantes. Esas barreras surgen de la interacción de los estudiantes con diversos aspectos del entorno educativo, lo que hace que su identificación sea esencial para poder superarlas (Booth y Ainscow, 2015).

Tabla 2*Valores Inclusivos*

Estructura	Relaciones	Honestidad
Igualdad	Respeto a la diversidad	Espíritu
Derecho	No Violencia	Alegría
Participación	confianza	Amor
Comunidad	Compasión	Esperanza/ optimismo
Sustentabilidad	Valor	Belleza

Fuente: Booth, Ainscow, 2011, Guía para la inclusión educativa, p. 37.

Los valores de inclusión en la escuela primaria (tabla 1) sugieren marcos y políticas que, si se implementan, podrían fomentar la participación entre todos los miembros de la institución. No obstante, es importante señalar que estos valores, ya que algunos están interconectados con elementos emocionales o motivacionales, podrían afectar las relaciones entre los miembros de la institución.

La expectativa es que, como la escuela, estos valores sirvan de referencia y como la base de su sistema de valores en un proceso que debe ser participativo, lo que significa que todos los interesados en la comunidad educativa deben estar involucrados, se establecerán colaborativamente con todos los miembros de la comunidad educativa. El marco de valores no se describe como un programa o un único plan de acción para ejecutar, sino como una propuesta para apoyar el avance holístico de la escuela en el desmantelamiento sistemático y progresivo de los obstáculos de exclusión.

Esta iniciativa no es completamente nueva, ya que se ha intentado desarrollar una mejora significativa en la inclusión a través de promover los valores anteriormente nombrados, reconociendo que una modificación en la cultura cambiaría las circunstancias sociales que producen la no inclusión y segregación de las personas (Booth y Ainscow, 2015)

2.2.5. Competencias del profesorado inclusivo

Las conferencias celebradas a finales del siglo pasado y principios del presente, auspiciadas por la UNESCO, han dado un gran impulso a la inclusión educativa, hasta entenderla como uno de los avances fundamentales de nuestros tiempos en el ámbito de la educación. La educación inclusiva, cuando se la aborda de forma integral y heterogénea, promueve un cambio que se debe potenciar optimizando las competencias dentro de los sistemas educativos, las instituciones educativas y los docentes.

De esta manera, el profesorado constituye el recurso más valioso, pero a la vez el más costoso, dentro del sistema educativo, debido a que en consideración a su nivel de dedicación, capacidad y compromiso que posee en la educación inclusiva, tiene pleno alcance. A medida que los sistemas de escolarización se mueven hacia concepciones más inclusivas, el nivel de conocimientos que posee el profesorado se vuelve controvertido por los nuevos retos que deben superar (Pérez y López, 2017).

La capacitación de los docentes resulta crítica para que se produzca una inclusión en la educación porque les facilita atender a diferentes tipos de alumnos. Durante estos últimos años, se ha trabajado en este ámbito, pero como en otros ámbitos tan significativos y complejos para las personas y la cohesión social, aún hay una larga distancia por recorrer.

Es posible hallar en los salones docentes que se encuentran altamente motivados y son capaces de utilizar técnicas inclusivas, así como también otros que poseen una “visión individual”

acerca de los retos que ofrece el aprendizaje. En este segundo caso, el principal afectado es el estudiante, especialmente aquellos que carecen de la motivación y/o capacidad para participar en las actividades propuestas (Navarro y Espino, 2012).

Por esta razón, la formación pedagógica continua del profesorado a lo largo de su carrera profesional es fundamental, ya que los docentes deben adquirir y manejar estrategias de enseñanza y aprendizaje efectivas para responder a las variadas necesidades de los estudiantes.

Otro de los aspectos fundamentales para la inclusión educativa es la necesidad de que todos los docentes tengan actitudes positivas respecto de la diversidad de los educandos y dominen una serie de competencias especializadas (Pérez y López, 2017).

El docente debe ser capaz de crear un entorno inclusivo y acogedor, tanto dentro del aula como en el centro educativo, promoviendo una comunicación abierta, el intercambio de ideas y la colaboración entre estudiantes y profesores. Además, es esencial que emplee metodologías de enseñanza que favorezcan la construcción colectiva del conocimiento, basadas en las experiencias compartidas.

En el caso de Finlandia, los programas universitarios de formación docente de alta calidad han resultado en la formación de docentes autónomos y altamente capacitados, lo que ha fortalecido tanto la profesionalización de los maestros como el sistema educativo en su totalidad. Los docentes mejor cualificados comprenden y aprecian la diversidad de los estudiantes, actuando respetuosamente con sus alumnos y alumnas, apoyando individualmente a cada uno de ellos, y enfatizando metas tales como aprender a aprender, la resolución de problemas, las habilidades analíticas y el desarrollo del sentido de la responsabilidad y la cooperación (Halinen y Järvinen, 2008).

La formación continua del profesorado es esencial en un modelo inclusivo. Es necesario implementar mecanismos que faciliten el aprendizaje del profesorado y de los centros a partir de su propia experiencia, promoviendo canales de participación e intercambio dentro de toda la comunidad educativa.

Pero la competencia fundamental del docente inclusivo, que se debe adquirir en esos procesos de formación para poder avanzar hacia la inclusión educativa, es la de saber gestionar adecuadamente el currículo escolar. Este constituye el elemento central para llevar a cabo el principio de inclusión en el Sistema Educativo, pues de su configuración depende que se convierta en un elemento facilitador u obstaculizador del aprendizaje del alumnado (Coll y Martín, 2006).

Un currículo inclusivo debe centrarse en las competencias y conocimientos relevantes para todos los estudiantes, implementándose de manera flexible para abordar las diversas características y necesidades de los alumnos, así como de las comunidades, grupos culturales y lingüísticos, adaptándose a los diferentes estilos de aprendizaje que puedan surgir.

En conclusión, consideramos que el profesorado debe ser capaz de aplicar un sistema de evaluación que valore el progreso de todos los estudiantes, abarcando todas las experiencias de aprendizaje, las interacciones entre los educandos, así como entre estos y los docentes, tanto dentro como fuera del aula. Además, debe incluir las interacciones que ocurren en la comunidad educativa y en los distintos contextos sociales y familiares.

2.2.6. Políticas Inclusivas en la Educación

Según Benet (2020), este concepto hace referencia al conjunto de medidas y estrategias diseñadas para garantizar tanto el acceso como la participación de cada estudiante en un entorno educativo de alta calidad, independientemente de sus características individuales. El objetivo de estas políticas en particular es precisamente facilitar el acceso a la educación en todos los niveles. Esta postura encuentra fundamento en instrumentos legales y orientaciones administrativas que garantizan a los estudiantes y al sistema educativo sus derechos y obligaciones secundando el principio de equidad educativa para toda la ciudadanía.

El acceso de todos los estudiantes a una educación efectiva, considerando sus características individuales, constituye un derecho fundamental. Por ello, es necesario destacar que las políticas inclusivas engloban un conjunto de normas y acciones destinadas a garantizar que los sistemas educativos contribuyan a la inclusión en todos los niveles. De esta manera, tales políticas generan la posibilidad de la creación de sistemas educativos que contribuyan a la inclusión en

todos los niveles. De esta forma, se permite el desarrollo de estructuras que promueven el aprovechamiento positivo de las diferencias de cada uno de los estudiantes.

2.2.7. Política inclusiva en contexto ecuatoriano:

Al igual que otros países del mundo, Ecuador ha decidido, a lo largo de su historia, intentar fomentar la inclusión e igualdad de oportunidades por medio de políticas inclusivas. Estas políticas buscan atender múltiples problemas y grupos socios como personas con discapacidad, indígenas e incluso mujeres. En este marco, se han creado programas y leyes para garantizar el acceso a servicios básicos, educación, políticas de inclusividad, al igual que equidad de género y ciudadanía, así como, promoción y respeto a la diversidad cultural. A continuación, análisis específicos sobre la casuística inclusiva en Ecuador. El Plan Toda Una Vida (2021) es el programa que el Gobierno de Ecuador, con la intención de promover la inclusión social y el bienestar de los diferentes segmentos de la población, dentro de los cuales se encuentran niños, ancianos e incluso personas con discapacidad y mujeres rurales.

Según lo citado por el Ministerio de Inclusión Económica y Social (2021), este plan incorpora acciones como el pago de bonificaciones por desarrollo humano a familias en situaciones vulnerables, servicios de cuidado infantil y de ancianos, así como servicios de salud y educativos universales. Además, el contexto nacional incluye la Ley Orgánica de Discapacidades de Ecuador (2012), que prevé la adopción de instrumentos para salvaguardar los derechos de las personas con discapacidad.

El Plan Toda Una Vida (2021) ha tratado de fomentar la inclusión social y el bienestar de diferentes grupos poblaciones como un esfuerzo hacia el desarrollo por parte del gobierno ecuatoriano, como menciona el Ministerio de Inclusión Económica y Social (2021). Este Plan incluye actividades tales como el otorgamiento de bonos de desarrollo humano a las familias en

condiciones vulnerables, programas de cuidado infantil, atención a adultos mayores, así como la provisión de servicios de salud y educación para todos los ciudadanos. Además, en el ámbito nacional existe La Ley Orgánica de Discapacidades de Ecuador (2012), que crea condiciones para el ejercicio de Derechos de las Personas con Discapacidad.

Esto incluye el acceso a la educación inclusiva, programas de rehabilitación, y medidas de apoyo para su inclusión laboral y social. Además, la Ley prohíbe la discriminación y promueve la accesibilidad. De tal forma, se enfatiza en servicios educativos de calidad, dirigidos a la cobertura de necesidades de todas y todos los niños, niñas y adolescentes.

Por su parte, la atención a la población indígena en Ecuador ha sido una de las razones que ha fomentado inclusiones indígenas a nivel de políticas sustanciales a través de los años. Por dar una muestra, la Ley Orgánica de Educación Intercultural señala que se debe proporcionar la enseñanza de las lenguas y culturas indígenas en las escuelas e inclusive, consulta a las comunidades indígenas en decisiones que les competan. De acuerdo con la Ley de Educación Intercultural (2011), se otorga la educación intercultural bilingüe, así como también el acceso a los servicios educativos en todos los niveles.

Otro ejemplo igualmente importante corresponde al programa, Educa Digital, que se propone "diseñar planes, políticas y programas educativos orientados hacia el Aprendizaje Digital, la Alfabetización Digital y la Ciudadanía Digital en el Sistema Nacional de Educación" (Sistema Nacional de Educación, 2021, p.11). Este fin propone a los colegios la educación y la conectividad necesaria. Adicionalmente esta medida pretende reducir la brecha digital y asegurar que los alumnos tengan acceso a los materiales didácticos online.

Finalmente, en cuanto al rol de la mujer en la sociedad ecuatoriana, la igualdad y la equidad de género, el Ecuador ha promovido políticas como *La Agenda Nacional para la Igualdad de*

Género 2021-2025, donde se identificaron las principales disparidades de inequidad y sus correspondientes objetivos. "Se establecieron metas específicas en áreas como: actividad económica y trabajo, atención humana, reproducción y sustentabilidad vital, bienestar sanitario – derechos en materia sexual y reproductiva, formación académica y saberes, práctica deportiva y actividad física, involucramiento político y procesos decisorios, existencia exenta de violencia basada en género" (Consejo Nacional para la igualdad de Género, 2021, p. 47).

Las políticas educativas inclusivas que se centran en la inclusión educativa del sistema son cruciales para la consecución de todas las formas de 'educación' sin prejuicios hacia ninguno de los estudiantes discriminatoriamente sub-categorizados como 'básicos y avanzados'. Este tipo de educación es fundamental para cada aprendiz sin discriminación basada en el estado socioeconómico o el contexto cultural. El impacto que los docentes generan a través de su adaptación profesional de la implementación de políticas mejora la formación y el desarrollo a lo largo de las etapas de la carrera profesional de la enseñanza, impactando en la realización de la inclusión y logrando los objetivos de los niveles educativos establecidos. Si bien hay varios enfoques para la implementación de políticas que presentan problemas en el apoyo y la formación de los docentes, es evidente que estos esfuerzos tienen como objetivo colectivamente fomentar, nutrir y crear un entorno educativo que se considera en apoyo, constructivo, equitativo, inclusivo, diverso y holístico.

2.2.8. *Cultura Inclusiva*

La cultura se refiere a la manera como un pueblo moldea su mundo, transforma la realidad y construye historia, mediante la interacción social, formativa y productiva para producir bienes materiales y espirituales.

En una concepción más amplia la cultura se da en el campo de las interacciones humanas. La negociación cultural expresada por Brunner (1986), expresa que el mundo es simbólico producto de la cultura Humana.

En este contexto, la cultura se encuentra en constante proceso de creación y transformación, dependiendo de cómo la escuela la interprete y aborde. Desde este enfoque, es viable construir y renovar una cultura escolar fundamentada en la inclusión, promoviendo una "cultura inclusiva" que favorezca el desarrollo integral, tanto humano como social, de todos los estudiantes.

Como lo menciona Plancarte (2017), la cultura inclusiva se relaciona con el conjunto de normas, símbolos, creencias y valores compartidos por el personal universitario, estudiantes, integrantes del Consejo Escolar y las familias, los cuales dotan de cohesión para que la Institución Educativa funcione de manera armónica hacia la consecución de sus objetivos.

Para el autor, esto se conecta con el compromiso y la participación, creencias, principios y valores de inclusión, junto con el clima escolar que los administradores y docentes crean dentro de la institución a fin de permitir el aprendizaje de los estudiantes con necesidades educativas especiales. Sostiene que un docente fomenta una cultura inclusiva dentro de su aula cuando en su práctica la integración de todos sus alumnos supera el simple reconocimiento nominal. De esta manera, la inclusividad como cultura incluye simultáneamente conceptos de enfoque y prácticas inclusivos en el entorno escolar.

Saralosa (2004, como se cita en Plancarte, 2017), identifica dos modelos culturales dentro de las instituciones educativas: cultura transformacional y cultura transaccional. La primera se caracteriza por tener un liderazgo orientado a objetivos que busca fomentar y defender innovaciones, y está dispuesto a discutir ideas que permitan el cambio. En la cultura transaccional,

todo está vinculado a contratos, hay individualismo, los compromisos son de corta duración y hay recompensa directa por el logro de objetivos.

La cultura inclusiva da cuenta de un intento por construir procesos sociales, educacionales y combatir todas y cada una de las desigualdades existentes mediante un sistema que incluye, de manera holística, social, emocional, académica y ética. Su objetivo principal es asegurar el cambio favorable en la cultura, así como en el clima escolar y en las interacciones y relaciones deliberadas que allí ocurren.

Para que esto funcione se deben construir una respuesta educativa a las diagnósticas elaboradas pedagógicamente respecto a los estudiantes en cuestión. Las políticas y procedimientos inclusivos no serán de utilidad si no hay un enfoque en la formación de docentes dispuestos a aplicar cultura inclusiva de forma real. Por esta razón, insistimos, en los estrados universitarios se debe adoptar una postura respetuosamente favorable a todos los estudiantes y que estos son capaces de aprender.

La cultura inclusiva se debe nutrir de criterios valorativos relativo a la inclusión, a la concepción colaborativa entre disciplinas, aprecio a la diversidad como un elemento positivo y que se toma en cuenta. Esto hará que la inclusión se refleje en la cultura y las prácticas de convivencia: se trata de convivencia de toda la comunidad educativa. Por eso hay que trabajar en construcción un programa de formación que debe ser integral, inclusivo, que genere participación y trabajo colaborativo, y que adopte valores por parte de los docentes, administrativos, estudiantes y sus familias.

2.2.9. Prácticas inclusivas

Afirmar que la atención y práctica inclusiva por parte de un docente de educación superior resulta primordial para que cada uno de los estudiantes, sin importar sus condiciones y características personales, sociales, culturales o fisiológicas, reciban atención educativa particular y de calidad. En el aspecto universitario, los docentes no deben limitarse a proveer información, ya que se les atribuye también la función de facilitar las condiciones para que todos los estudiantes avancen equitativamente en sus estudios nutricionales.

Las prácticas inclusivas se desarrollan dentro de un paradigma específicamente inclusivo, que se diferencia fundamentalmente del enfoque integrador. No se limitan a incluir estudiantes al sistema, sino que estas prácticas se ocupan principalmente de ofrecer todo el soporte requerido por cada alumno sin considerar sus diferencias o particularidades como limitaciones. Su propósito es crear condiciones en la educación con el fin de que todos los estudiantes, sin distinción, aprendan en el mismo lugar y se establecieron métodos de comunicación que favorecen el diálogo y la reflexión entre los alumnos (Moliner et al., 2017).

En consecuencia, las prácticas inclusivas en educación se refieren a las políticas, enfoques y estrategias empleadas por los docentes para garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus características personales, tengan igual acceso a una educación de calidad. Estas prácticas buscan aceptar y apreciar la diversidad de los estudiantes, docentes y miembros de la comunidad educativa modificando los procesos de enseñanza, las ayudas y el entorno para atender las necesidades de cada uno de ellos. La implementación de estas prácticas es importante porque permite que todos los estudiantes participen de manera activa y significativa en las actividades educativas diseñadas para ellos

El trabajo de los autores Flores, García y Romero (2017) explica el concepto de prácticas inclusivas como el uso de Estrategias de participación como enfoques pedagógicos que valoran a los estudiantes.

Las prácticas inclusivas han indicado que la educación es un derecho, al que todos los alumnos deben poder acceder por igual y oponerse a las oportunidades desiguales debido a sus diferencias. Es notable aquí cómo los docentes adaptan sus métodos de enseñanza, sus instrucciones, así como sus actividades dentro del aula a las diferentes necesidades de sus estudiantes. A pesar de las evidentes dificultades que la inclusión presenta, resulta claro que dicha práctica tiene mucho valor en los niveles de implementación de participación a la diversidad y el desarrollo de habilidades sociales y académicas. Aunque la inclusión presenta ciertos problemas, su impacto positivo en la participación activa, el respeto hacia la diversidad, y el desarrollo de habilidades sociales y académicas las hace destacar.

2.2.10. Prácticas inclusivas en el aula de clases

En cuanto a las prácticas inclusivas en el aula de clases los estudios han arrojado varios resultados, los cuales se analizan a través de tres factores clave: la actitud de los docentes para crear aulas inclusivas, la aplicación de metodologías de enseñanza inclusivas en los procesos educativos y el nivel de compromiso de los docentes con la inclusión en la educación (Paz-Maldonado et al., 2022).

Las políticas inclusivas en el aula se optan por prácticas y métodos que buscan asegurar que, por aunar enseñanzas diversas en un mismo marco de reglas, en una institución educativa se otorga atención plena a cada estudiante sin exclusión basada en cualquiera de sus propias características.

2.2.11. Actitudes del profesorado para el desarrollo de aulas inclusivas

Los profesores con actitudes positivas contribuyen al desarrollo de la inclusividad dentro de las aulas universitarias. Hay investigaciones que tratan esta brecha tan puntual, aunque enfoquen una parte restrictiva, sirve para demarcar para delimitar el cómo estas actitudes surgen desde el autoeficacia y desde la experiencia docente que posibilitan la inclusión de todos los alumnos, en especial, los alumnos con sufrimientos, discapacidades. Estas actitudes fomentan la integración de estudiantes históricamente pasados por alto, por ejemplo, aquellos del espectro de diversidad sexual. La empatía y la conciencia sobre los problemas, por otro lado, han demostrado tener un impacto pronunciado en la motivación y en los resultados académicos generales para los docentes (Paz-Maldonado et al., 2022).

Estas actitudes incluyen la disposición a abrazar y apreciar la diversidad cultural, junto con la voluntad de crear una disciplina respetuosa, así como la disposición a adaptar los métodos de enseñanza para ajustarse a los requisitos instruccionales de cada estudiante.

2.2.12. Implementación de metodologías de enseñanza inclusivas en los procesos formativos

Según García-González et al. (2018, como se cita en Paz-Maldonado et al., 2022), En su labor docente, los profesores implementan enfoques pedagógicos que priorizan la consideración de las perspectivas de los estudiantes, se comunican de forma clara y accesible, incentivan el pensamiento crítico, explican para inspirar, y favorecen la confianza y el empleo de herramientas tecnológicas.

Asimismo, diseñan e incorporan enfoques pedagógicos innovadores que permitan responder a la diversidad presente en las instituciones de educación superior. Adicionalmente, implementan metodologías pedagógicas integradoras y estructuran eficientemente la institución. Sin embargo, deben considerarse elementos determinantes para lograr desempeños óptimos, tales

como el volumen del alumnado y las dimensiones de la infraestructura educativa (Lledó Carreres et al., 2011, como se cita en Paz-Maldonado et al., 2022).

La incorporación de estrategias didácticas integradoras en los sistemas educativos conlleva la aplicación de perspectivas formativas que promueven el involucramiento efectivo de la totalidad del alumnado, independientemente de sus particularidades o requerimientos específicos.

2.2.13. Compromiso con la docencia hacia la inclusión educativa

García-González et al. (2018, como se cita en Paz-Maldonado et al., 2022), señalaron que el compromiso docente permitió a los educadores involucrarse en la autorreflexión sobre sus prácticas de enseñanza e intentar mejorarlas. Esto también fomentó una mayor actividad disciplinaria e investigativa dentro de la educación y su amplia integración, lo que provocó una reconsideración de la acción pedagógica—para prestar más atención a los estudiantes desatendidos, como los estudiantes con discapacidades—y motivó una respuesta académica (Moriña y Carballo, 2018; Savvidou, 2011, como se cita en Paz-Maldonado et al., 2022).

El compromiso docente con la inclusión de estudiantes de primaria con necesidades educativas especiales influye en la creación de condiciones educativas adecuadas para el desarrollo de todos los estudiantes, independientemente de sus características o circunstancias, lo que permite un progreso equitativo.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA.

3.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN.

3.1.1. *Por el nivel o alcance*

Fue descriptiva ya que analizamos las características de una población o fenómeno sin entrar a conocer las relaciones entre ellas. La investigación descriptiva, por tanto, lo que hace es definir, clasificar, dividir o resumir.

3.1.2. *Por el Tiempo*

Transversal o Transcendental: Se realizó en un solo periodo de tiempo determinado en donde se aplicó el instrumento para la recolección de datos por una sola vez.

3.1.3. *Por los objetivos*

Básica: Se dedica al desarrollo de la ciencia e investigación y le interesa determinar las condiciones y/o características del problema.

3.1.4. *Por el Lugar*

De Campo: Se realizó una investigación de campo ya que se ejecutó en una población y muestra, también en un espacio definido.

3.1.5. *Enfoque*

Cuantitativo: Permitirá obtener una visión clara y objetiva sobre el grado de implementación de políticas en la UNACH y cómo estas se reflejan en las prácticas y culturas educativas de la Unidad de Actividades Complementarias. Además, este enfoque proporcionará información valiosa que puede servir como base para la toma de decisiones y la mejora de la educación inclusiva dentro de la universidad

3.2. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

3.2.1. *No experimental*

Debido a que no se manipuló la variable de estudio. Se basó fundamentalmente en la observación de fenómenos tal y como se presentó en su contexto natural.

3.2.2. *Técnicas e Instrumentos de recolección de Datos.*

3.2.3. *Técnicas*

Encuesta: Se ejecuta esta técnica para obtener información de las percepciones sobre inclusión educativa que poseen los docentes de la Unidad de Actividades Complementarias de la Universidad Nacional de Chimborazo con respecto a sus tres dimensiones, políticas, culturas y prácticas inclusivas.

3.2.4. *Instrumentos*

Cuestionario: Para el efecto se utilizó la Escala situacional de la atención a la diversidad e inclusión educativa – ESADIE, dirigido los docentes de la Unidad de Actividades Complementarias de la Universidad Nacional De Chimborazo (Bravo y Santos, 2019).

3.2.5. *Escala Situacional de Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa*

Se utilizó la Escala Situacional de Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa (ESADIE), compuesta por 22 ítems distribuidos en tres dimensiones: cultura, políticas y prácticas inclusivas, con opciones de respuesta tipo Likert, los informantes respondieron planteamientos sobre la atención a la diversidad e inclusión educativa (Bravo y Santos, 2019).

El instrumento utilizado cuenta con validación de expertos a nivel internacional (Universidad Nacional San Marcos de Perú y Universidad Católica del Ecuador), coincidiendo todos los expertos en que el instrumento posee validez de constructo, de contenido y consistencia interna (Bravo y Santos, 2019).

3.2.6. Descripción y valoración del instrumento

La Escala elegida para la presente investigación está dirigido a Docentes de la Unidad de Actividades Complementarias y contiene un primer bloque de datos informativos constituidos por 6 indicadores de clasificación (condición o actividad: docente o estudiante, género, edad, carrera en la que estudia o trabaja, en caso de ser docente, su profesión y los años de experiencia en la docencia y, el tipo de diversidad más frecuente en su aula).

En el segundo bloque, la Escala Situacional de Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa- (ESADIE) consta de 22 ítems cerrados. Distribuidos en tres dimensiones o sub escalas.

- Dimensión A: Cultura Inclusiva
- Dimensión B: Políticas Inclusivas
- Dimensión C: Prácticas Inclusivas Bravo y Santos, (2019).

La primera dimensión sobre Cultura Inclusiva consta de 8 ítems o reactivos que interpelan si la Unidad de Actividades Complementarias es una comunidad segura, acogedora y colaboradora, que estimula, acepta y da la bienvenida a la diversidad. La segunda dimensión: Políticas Inclusivas, se compone de 4 indicadores que generan una reflexión sobre las medidas adoptadas en la Unidad para propiciar y reforzar la participación de los estudiantes y el profesorado, para promover que todo el mundo sea valorado con equidad.

La última dimensión tiene que ver con las Prácticas Inclusivas, y consta de 10 aspectos que ponen en el centro de la reflexión el qué se enseña y se aprende y cómo se enseña y aprende, A través de los indicadores y las preguntas de las distintas secciones se ayuda a repensar las prácticas de enseñanza y aprendizaje de modo que se las pueda repensar, con el objetivo de enseñar en y para la diversidad.

La escala cuenta, con preguntas cerradas a las que los investigados respondieron indicando su grado de acuerdo (1 =Totalmente en desacuerdo; 2 = En desacuerdo; 3 = De acuerdo; 4 = Muy de Acuerdo y 5 =Totalmente de acuerdo) con los planteamientos propuesta de la atención a la diversidad e inclusión educativa utilizando una escala tipo Likert de 5 puntos (Bravo y Santos, 2019).

3.2.7. Población de estudio y tamaño de muestra.

En ese sentido es importante especificar la población para seleccionar una fracción o muestra con la misma homogeneidad, puesto que todos los miembros a investigar elegidos deben tener las mismas características según las variables de la investigación con el fin de explorar los resultados al culminar el estudio. Por lo tanto, la unidad de análisis va dirigida a los Docentes de la Universidad Nacional de Chimborazo, al ser la población general investigada muy extensa, se seleccionó el método de muestreo intencional homogéneo que fue una decisión bajo criterio, se utilizó para extraer información significativa y en profundidad del grupo seleccionado para el cumplimiento de los objetivos de la investigación, al mostrarse de forma representativa al estudio, la muestra serán los Docentes de la Unidad de Actividades Complementarias de la Universidad Nacional de Chimborazo.

3.2.8. Técnicas de análisis e interpretación de la información

Con la información recolectada se procederá de la siguiente manera.

- Selección de los IRD- Instrumento de Recolección de datos.
- Validación de los IRD por Tutor.
- Previo a la aplicación de las encuestas será enviado un consentimiento informando a los docentes de la Unidad de Actividades Complementarias de la Universidad Nacional de Chimborazo, con el fin de que sean informados sobre la investigación y su propósito.

- Aplicación de los IRD.
- Recolección de datos en base a la aplicación de las técnicas e instrumentos de investigación
- Recogida de datos basada en la aplicación de técnicas y herramientas de investigación.
- Examinar y escanear la información obtenida.
- Procesar los datos mediante la aplicación informática correspondiente.
- Tabular y presentar gráficamente la información
- Analizar e interpretar los resultados obtenidos.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. Resultados del ESADIE – Docentes

Para el análisis estadístico de la escala (ESADIE), se obtuvieron valores porcentuales y la frecuencia de las percepciones de los docentes, agrupada en tres dimensiones, con sus respectivos subdimensiones e ítems, para el total de la muestra (N=9), que figura en las siguientes tablas. Todos estos elementos sirven de base para el análisis.

4.1.1. Resultados de la Cultura Inclusiva

Tabla 3

Dimensión A. Cultura Inclusiva

DIMENSIÓN A. CULTURA INCLUSIVA	MEDIA	MODA (frecuencia)	Totalmente en Desacuerdo (1)		En Desacuerdo (2)		De Acuerdo (3)		Muy de acuerdo (4)		Totalmente de Acuerdo (5)		total	
			f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
CLA1.	3,8	5	0	-	0	-	1	11,11	1	11,11	7	77,78	9	100
CLA2.	4,7	5	0	-	0	-	1	11,11	0	-	8	88,89	9	100
CLA3.	4,7	5	0	-	0	-	1	11,11	0	-	8	88,89	9	100
CLA4.	4,7	5	0	-	0	-	1	11,11	0	-	8	88,89	9	100
CLA5.	4,7	5	0	-	0	-	1	11,11	0	-	8	88,89	9	100
VIA6.	3,8	5	0	-	0	-	1	11,11	1	11,11	7	77,78	9	100
VIA7.	3,8	5	0	-	0	-	1	11,11	1	11,11	7	77,78	9	100
VIA8.	4,8	5	0	-	0	-	0	-	1	11,11	8	88,89	9	100
PROMEDIOS	4,4	5												

Fuente: Elaboración propia

Análisis e interpretación

En la primera dimensión, Cultura Inclusiva, se estudiaron dos subdimensiones: comunidad inclusiva de los ítems 1 al 5 y valores inclusivos del 6 al 8. Los ítems presentados fueron valorados

por los docentes, con puntajes por encima del punto medio de la escala (mín.1-máx.5) situado en 4,4, mientras que la Moda se sitúa en 5, lo cual indica que la tendencia de respuestas estuvo en la escala Totalmente de Acuerdo, esto representa una aceptable uniformidad, confirmando así la credibilidad de la frecuencia.

En la primera Dimensión (cultura inclusiva) los datos reflejaron percepciones positivas sobre la cultura inclusiva en la Unidad de Actividades Complementarias. En la sección de Comunidad Inclusiva (**CI**), la mayoría de los docentes estuvieron totalmente de acuerdo con los ítems. Un 88.9% de los encuestados considera que los estudiantes se ayudan unos a otros, mientras el profesor colabora mutuamente con ellos, también que ambos se reconocen y se tratan con respeto y el profesor no favorece a ningún estudiante por encima del otro y un 77,78 % de los encuestados considera que docentes, estudiantes y personal se sienten acogidos en la Unidad. En la subdimensión de Valores Inclusivos (**VI**), la mayoría de los docentes estuvieron totalmente de acuerdo con los ítems. Un 88.9% de los encuestados expresa que el profesorado tiene altas expectativas y confianza en el alumnado y el 77.78% percibe relaciones basadas en valores de respeto, equidad y democracia y además se reconoce a la persona como actor central sin importar su condición.

4.1.2. Resultados de las Políticas Inclusivas

Tabla 4

Dimensión B. Políticas Inclusivas

DIMENCIÓN A. CULTURA INCLUSIVA	ME DIA	MODA frecuencia	Totalmente en Desacuerdo (1)		En Desacuerdo (2)		De Acuerdo (3)		Muy de acuerdo (4)		Totalmente de Acuerdo (5)		total	
			f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
PI.N9.	4,77	5	0	-	0	-	0	-	2	2,22	7	7,78	9	100
PI.I10.	4,11	4	0	-	0	-	1	1,11	6	6,67	2	2,22	9	100
PI.I11.	4,2	4	0	-	0	-	1	1,11	5	5,56	3	3,33	9	100
PI.F12.	4	0	0	-	0	-	3	3,33	3	3,33	3	3,33	9	100
PROMEDIOS	4,27	4												

Fuente: Elaboración propia

Análisis e interpretación

Respecto a la segunda dimensión, Políticas Inclusivas, se examinaron los resultados obtenidos en las sub dimensiones: normativa, infraestructura y formación. Los puntajes obtenidos en general, se encuentran por encima del punto medio de la escala (mín. 1-máx. 5) ubicándose en 4,2, mientras que la Moda se sitúa en 4, lo cual indica que la tendencia de respuestas estuvo en la escala Muy De Acuerdo, esto representa una aceptable uniformidad, confirmando así la credibilidad de la frecuencia.

Respecto a la segunda Dimensión (políticas inclusivas), los ítems dieron como resultado una tendencia positiva, específicamente en la Normativa Institucional (P9), donde un 77,78% de los encuestados muestra un alto nivel de acuerdo, perciben que la institución ha establecido un marco normativo sólido para la atención a la diversidad e inclusión educativa de grupos minoritarios. Sin embargo, es notable que existe un 22,22% de respuestas muy de acuerdo, lo que indica que aún hay espacio para mejorar la comunicación y aplicación efectiva de estas políticas.

En cuanto con la infraestructura (P10 y P11) y la formación docente (P12), los resultados son más heterogéneos. La accesibilidad física muestra un 66.7% están muy de acuerdo y 22.22% totalmente de acuerdo, mientras que la señalética inclusiva alcanza un 55.56% muy de acuerdo y 33.33% totalmente de acuerdo, mientras que la formación docente un 33.33% de divide entre, de acuerdo, muy de acuerdo y totalmente de acuerdo. Es particularmente llamativo el alto porcentaje de respuestas neutrales (opción B3) en la formación docente.

4.1.3. Resultados de las Prácticas Inclusivas

Tabla 5

Dimensión C. Prácticas Inclusivas

DIMENSIÓN CULTURA INCLUSIVA	ME A. DIA	MODA (frecuencia)	Totalmente en Desacuerdo (1)		En Desacuerdo (2)		De (3)		Acuerdo		Muy De acuerdo (4)		Totalmente de Acuerdo (5)		total	
			f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
PRI.OA13	4,6	5	0	-	0	-	1	1,11	1	1,11	7	7,78	9	100		
PRI.OA14	4,7	5	0	-	0	-	0	-	2	2,22	7	7,78	9	100		
PRI.OA15	4,5	5	0	-	0	-	1	1,11	2	2,22	6	6,67	9	100		
PRI.OA16	4,8	5	0	-	0	-	0	-	1	1,11	8	8,89	9	100		
PRI.OA17	4,8	5	0	-	0	-	0	-	1	1,11	8	8,89	9	100		
PRI.OA18	4,8	5	0	-	0	-	0	-	1	1,11	8	8,89	9	100		
PRI.OA19	4,5	5	0	-	0	-	1	1,11	2	2,22	6	6,67	9	100		
PRI.UR20	4,5	5	0	-	0	-	1	1,11	2	2,22	6	6,67	9	100		
PRI.UR21	4,5	5	0	-	0	-	1	1,11	2	2,22	6	6,67	9	100		
PRI.UR22	4,5	5	0	-	0	-	0	-	1	1,11	8	8,89	9	100		
PROMEDIOS	4,62	5														

Fuente: Elaboración propia

Análisis e interpretación

En lo que tiene que ver con la tercera dimensión: Prácticas inclusivas, se estudiaron dos sub dimensiones: organización del aprendizaje y utilización de recursos. Los ítems presentados fueron valorados por los docentes, con puntajes por encima del punto medio de la escala (mín. 1- máx. 5) situado en 4,6, mientras que la Moda se sitúa en 5, lo cual indica que la tendencia de respuestas estuvo en la escala Totalmente de Acuerdo, esto representa una aceptable uniformidad, confirmando así la credibilidad de la frecuencia.

Para la tercera Dimensión (prácticas inclusivas), los ítems planteados específicamente en la categoría de Organización del aprendizaje, se observa una tendencia claramente positiva donde la mayoría de los ítems reciben una valoración favorable en la opción 5, con porcentajes que oscilan entre 66,67% y 88.89%, Destacan particularmente los ítems 16,17,18 sobre el aprendizaje colaborativo, ,la utilización de estrategia de evaluación diferenciadas y apoyo del aprendizaje y participación de todos (88.89%), el ítem 13 sobre si las clases responden a la diversidad (77.78), y el ítem 15 y 19 sobre si se implica a alumnado en su propio aprendizaje y si los tutores de aula se preocupan de garantizar el aprendizaje y participación (66,67%). Es significativo que el porcentaje de respuestas negativas se mantiene consistentemente bajo, entre 0% y 11.11% lo que sugiere una implementación efectiva de las prácticas inclusivas en la organización del aprendizaje.

En cuanto a la categoría de Utilización de los recursos, los resultados son aún más positivos, con el ítem 20, 21 y 22 destacando significativamente, donde el 88.89% de los encuestados están totalmente de acuerdo en que la diversidad es un recurso valioso para el proceso de enseñanza-aprendizaje, también que el uso de recursos tecnológicos y la generación de recursos para apoyar el aprendizaje son muy importantes. Es notable que, en esta categoría, las respuestas negativas son menores que en las anteriores dimensiones, lo que indica una percepción más definida y positiva sobre la utilización de recursos para la atención a la diversidad.

4.1.4. Resultados generales del ESADIE - Docentes

Tabla 6

Resultados generales – Docentes.

DIMENSIONES	MEDIA GENERAL
Dimensión A. Cultura Inclusiva	4,4
Dimensión B. Política Inclusiva	4,27
Dimensión C. Práctica Inclusiva	4,71

Fuente: Elaboración propia.

Análisis e Interpretación

Según los resultados obtenidos a partir de la Escala ESADIE aplicada a los docentes, se advierte una valoración por encima de la media de la escala establecida. En términos generales, en las sub dimensiones A, B y C, los datos reflejan que los docentes poseen expectativas positivas respecto a la diversidad y la inclusión educativa. Siendo las prácticas inclusivas con un 4,71% de media, la que cuenta con mayor valoración, siguiéndola las Cultural Inclusivas con 4,4% de media y al final con menor valoración las Políticas Inclusivas con 4,2% de media.

El análisis de los resultados obtenidos de la escala aplicada en cuanto a las dimensiones de inclusión indica que los docentes tienen percepciones y expectativas mayormente positivas en cuanto a la diversidad y la inclusión educativa. Las prácticas inclusivas fueron las más valoradas, con un promedio de 4,71%, lo que indica que los docentes reconocen la importancia de implementar estrategias que fomenten la inclusión en sus aulas. A continuación, las culturas inclusivas fueron valoradas con un promedio de 4,4%, sugiriendo que, si bien es un área importante, su implementación aún podría ser mejorada. Finalmente, las políticas inclusivas

recibieron la menor valoración, con un promedio de 4,2%, lo que señala una posible brecha entre las políticas formuladas y su aplicación efectiva en el contexto educativo, lo que podría requerir mayor atención y desarrollo para lograr una inclusión plena.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. CONCLUSIONES

- A partir de los resultados obtenidos en esta investigación, se puede indicar que los docentes de la Unidad de Actividades Complementarias de la Universidad Nacional de Chimborazo tienen expectativas mayormente positivas en cuanto a la dimensión de políticas inclusivas en el ámbito educativo, destacando el reconocimiento del marco legal que respalda el proceso de inclusión. Aunque la normativa es fundamental para garantizar el derecho de los estudiantes a una educación de calidad, por sí sola no garantiza una atención efectiva a la diversidad. En cuanto a la opinión de los docentes sobre la infraestructura, señalan que la institución presenta limitaciones en términos de accesibilidad y movilidad para los integrantes de la comunidad universitaria. Los docentes valoran positivamente las actividades de formación dirigidas al profesorado. No obstante, se considera importante actualizar los cursos, seminarios, talleres y otras instancias de capacitación con el fin de atender de manera más efectiva la diversidad del estudiantado.
- En conclusión, a partir de los resultados obtenidos en esta investigación, se puede indicar que los docentes de la Unidad de Actividades Complementarias de la Universidad Nacional de Chimborazo tienen una visión positiva en cuanto a la dimensión de culturas inclusivas en el ámbito educativo. La mayoría de los profesores reconoce la importancia de crear un entorno educativo que valore la diversidad cultural y fomente la inclusión de todos los estudiantes, sin distinción de sus características personales o sociales. Además, se percibe un compromiso por parte de los docentes para ajustar sus métodos pedagógicos y actividades a las necesidades de los estudiantes, fortaleciendo así el proceso de integración

y participación de todos en la comunidad universitaria. Este panorama sugiere un avance significativo hacia la construcción de una cultura inclusiva en la institución, aunque aún existen áreas que podrían mejorarse con una mayor capacitación y recursos específicos para respaldar este planteamiento.

- En relación con la sub dimensión de las Prácticas Inclusivas, la organización de aprendizajes y el uso de recursos, los datos muestran que los docentes de la Unidad de Actividades Complementarias de la Universidad Nacional de Chimborazo, tienen una visión muy positiva acerca de estas prácticas. Manifiestan que sus clases están diseñadas para atender la diversidad, promoviendo un aprendizaje colaborativo donde se enfoca en apoyar tanto el aprendizaje como la participación de todos los estudiantes. Los docentes consideran que la diversidad es un recurso clave que enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual logran mediante la creación y utilización de recursos adaptados para satisfacer las necesidades de cada estudiante.

5.2. RECOMENDACIONES

- Se sugiere realizar una revisión y actualización constante de las normativas y directrices institucionales relacionadas con la inclusión, con el objetivo de mantener su coherencia con los marcos legales vigentes a nivel nacional e internacional. Además, es fundamental promover la puesta en marcha de acciones concretas que aseguren el cumplimiento de estas normativas, garantizando que toda la comunidad educativa las conozca, las comprenda y las integre en su práctica diaria.
- Se recomienda llevar a cabo una evaluación exhaustiva de la infraestructura universitaria, con el fin de identificar y ejecutar mejoras que permitan la participación plena de todos los estudiantes, en especial de aquellos que presentan alguna discapacidad o requieren apoyos específicos. Esto implica tanto la adecuación de los espacios físicos como la incorporación de tecnologías accesibles que faciliten el acceso a la información y a las actividades académicas. Integrar estas acciones en los ámbitos de la normativa, la infraestructura y la formación docente contribuirá significativamente a construir un entorno educativo más inclusivo, equitativo y accesible, en el que cada estudiante tenga la posibilidad de desarrollarse sin barreras.
- Se sugiere que la Universidad implemente programas de sensibilización y formación continua dirigidos tanto al personal docente como a los estudiantes de la Unidad de Actividades Complementarias de la UNACH. El objetivo es fortalecer la comprensión sobre la importancia de la inclusión y el respeto a la diversidad individual. Además, sería recomendable que tanto las actividades académicas como las extracurriculares se planifiquen desde un enfoque inclusivo, asegurando que todos los integrantes de la comunidad universitaria, sin importar sus características personales, puedan participar

activamente y desarrollarse en un entorno justo, seguro y respetuoso. Esta estrategia jugaría un papel crucial en la creación de una cultura educativa más inclusiva y respetuosa, asegurando que cada persona se sienta apreciada y respaldada en su proceso de aprendizaje.

- Se recomienda fortalecer la integración de estrategias inclusivas en todos los niveles educativos, asegurando que no solo los docentes, sino también los administrativos y estudiantes, estén comprometidos con la práctica inclusiva, también Fomentar el trabajo conjunto entre instituciones, organismos externos y comunidades, para compartir recursos, conocimientos y experiencias que puedan enriquecer las prácticas inclusivas. Esto refuerza la colaboración y el trabajo en equipo entre administrativos, docentes y estudiantes promoviendo redes de apoyo, el intercambio de experiencias y la creación de comunidades de aprendizaje. Además, se debe fortalecer el reconocimiento de cada persona como el eje central del proceso educativo, sin importar sus condiciones particulares.

REFERENCIAS

- Aguirre, J., & Jaramillo, L. (2012). Aportes del Metodo Fenologico a la Investigacion Cualitativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 51-74.
Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134129257004>
- Arias, J. (2020). Técnicas e instrumentos de investigación científica. Enfoques Consulting Eirl.
Obtenido de <https://www.researchgate.net/publication/350072286>
- Arias, J., Villasis, M., & Miranda, M. (2016). El protocolo de investigación III: la población de estudio. *Alerg Méx*, 201-206. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/322345752_El_protocolo_de_investigacion_III_la_poblacion_de_estudio
- Ayala de la Peña, A., De Haro Rodríguez, R., & Serna Belmonte, R. (2023). Barreras que menoscaban la inclusión en las culturas y políticas educativas del centro escolar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(2), 179–191.
doi:<https://doi.org/10.6018/reifop.560121>
- Benet, A. (29 de Mayo de 2020). Desarrollo de políticas inclusivas en la educación superior. *Convergencia vol.27 Toluca* . Recuperado el 20 de 11 de 2023, de *Convergencia vol.27 Toluca* : https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352020000100102
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa: guía práctica*. (E. CEAC, Ed.)
Obtenido de https://bibliotecadigital.uchile.cl/discovery/fulldisplay/alma991004585469703936/56UDC_INST:56UDC_INST

- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Guía para la Educación Inclusiva, Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Recuperado el 20 de 11 de 2023, de <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/15049>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva, Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Recuperado el 20 de 11 de 2023, de <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/15049>
- Bravo, P. (2022). *Formación en competencias docentes para la atención a la diversidad e inclusión educativa. Universidad Nacional de Chimborazo. Riobamba - Ecuador. Propuesta de un modelo pedagógico*.
- Bravo, P., & Santos, O. (2019). Percepciones respecto a la atención a la diversidad o inclusión educativa en estudiantes universitarios. *Sophía*, 26(1), 327–352. Obtenido de <https://sophia.ups.edu.ec/index.php/sophia/article/view/26.2019.10>
- Carrillo, J. (2001). Integración escolar: ¿plataforma para la escuela inclusiva? Malaga: Ediciones Aljibe.
- Carrion, J., & Ortiz, L. (2020). Educación inclusiva: abriendo puertas al futuro. Madrid: Dykinson.
- Castillo, M., & Caballero, L. (2022). Matematicas en el analisis é interpretacion de datos estadisticos. *Revista Científica Especializada En Educación Y Ambiente*, 96-110. Obtenido de <https://revistas.up.ac.pa/index.php/rea/article/view/2915>
- Céspedes, A., Silva, G., Cohen, L., Pesse, V., Grove, M., Olavarría, C., & Parra, A. (2013). *Camino a la escuela inclusiva, Trastornos del desarrollo desde las neurociencias*. Obtenido de <https://www.upla.cl/inclusion/wp->

content/uploads/2014/07/2014_0731_inclusion_documentos_interes_escuela_inclusiva.pdf

- Chieppa, M. A., Sánchez, R., & Sandoval, M. (2023). Looking at the Margins: Is Inclusive Education for All?. *Education Sciences*, 13(10), 991. Obtenido de <https://doi.org/10.3390/educsci13100991>
- Clavijo, R., & Bautista, M.-J. (2021). Percepción de los docentes sobre las culturas institucionales, políticas y. *MASKANA*, 34-46. doi:10.18537/mskn.12.02.05
- Clavijo-Castillo, R., & Bautista-Cerro, M. (2022). Concepciones de docentes y gestores sobre las políticas, culturas y prácticas inclusivas en la Universidad de Cuenca. *INNOVA Research Journal*, 57-77. Obtenido de <https://doi.org/10.33890/innova.v7.n2.2022.2002>
- Coll, C., & Martín, E. (2006). Vigencia del debate curricular: aprendizajes básicos, competencias y estándares. *Revista PRELAC*, 7-28. Recuperado el 1 de Diciembre de 2024, de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000151582>
- Consejo de Educación Superior. (2018). *Ley Orgánica de Educación Superior (LOES)*. Obtenido de <https://www.ces.gob.ec/documentos/Normativa/LOES.pdf>
- Consejo Nacional para la igualdad de Género. (2021). *Agenda Nacional para la Igualdad de Género 2021-2025*. Obtenido de <https://www.igualdadgenero.gob.ec/agenda-nacional-para-la-igualdad-de-genero-anig-2021-2025/>
- Desarrollo, S. N. (Abril de 2014). *Agenda Nacional de las mujeres e Igualdad de Género*. Recuperado el 20 de Noviembre de 2023, de <https://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/09/Agenda-Nacional-de-Mujeres-y-Igualdad-de-Genero.pdf>

Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M., & Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. Investigación en educación médica. *Investigación en Educación Médica, Facultad de Medicina, Universidad Nacional Autónoma de México, México D.F., México.*, 162-167. Obtenido de https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000300009

Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo. Didáctica de la lengua y la literatura. Educación*, 26-45.

Echeita, G. (2012). Competencias esenciales en la formación inicial de un profesorado inclusivo. Un proyecto de la agencia europea para el desarrollo de las necesidades educativas especiales. *Universidad Autónoma de Madrid. Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación*, 7-24.

Echeita, G. (2007). Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. Madrid: Narcea. SA.

Escribano, A., & Martínez, A. (2013). Inclusión educativa y profesorado inclusivo. Aprender juntos para vivir juntos. Madrid: Narcea.

Flores, V., García, I., & Romero, S. (2017). Prácticas inclusivas en la formación docente en México. *Liberabit*, 39-56. Recuperado el 2 de 12 de 2024, de <https://ojs3.revistaliberabit.com/index.php/Liberabit/article/view/57/60>

Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos Y Representaciones*, 4. Obtenido de <https://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/267>

- García , J., Bravo, P., Tello , M., & Varguillas , C. (2015). CONCEPCIÓN DE INTERCULTURALIDAD EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHIMBORAZO: UNA PROPUESTA PARA LA FORMACIÓN PROFESIONAL DESDE LA DIVERSIDAD CULTURAL. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 19 (1), pp. 187-208. doi:DOI: 10.17163/soph.n18.2015.10
- Halinen , I., & Järvinen , R. (2008). En pos de la educación inclusiva: el caso de Finlandia. *DOSSIER*, 97-196. Recuperado el 1 de 12 de 2024, de https://sid-inico.usal.es/idocs/F8/ART14017/en_pos_educacion_inclusiva_finalandia.pdf
- La Ley Orgánica de Discapacidades de Ecuador. (25 de 9 de 2012). *Reglamenta la atención a personas con discapacidad*. Recuperado el 20 de 11 de 2023, de https://www.consejodiscapacidades.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/02/ley_organica_discapacidades.pdf
- Ley de Educación Intercultural. (2011). *De los Derechos y Obligaciones, Capítulo Primero, Derecho a la Educaciobn*. Recuperado el 20 de 11 de 2023, de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/05/Ley-Organica-Educacion-Intercultural-Codificado.pdf>
- Ministerio de Inclusion Economica y Social. (2021). *Plan toda una Vida*. Obtenido de <https://observatorioplanificacion.cepal.org/sites/default/files/plan/files/EcuandorPlanNacionalTodaUnaVida20172021.pdf>
- Moliner, O. (2017). *Prácticas inclusivas en el aula desde la investigación-acción*. Recuperado el 20 de 11 de 2023, de Repositori Universitat Jaume I: <https://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/168902>

- Moliner, O., Sanahuja, A., & Benet, A. (2017). *Prácticas inclusivas en el aula desde la investigación-acción*. doi:DOI: <http://dx.doi.org/10.6035/Sapientia127>
- Muños, H. (2004). *El presupuesto de un protocolo de investigación*. Obtenido de https://www.academia.edu/25236977/EL_PRESUPUESTO_EN_UN_PROTOCOLO_DE_INVESTIGACION_EL_PRESUPUESTO_EN_UN_PROTOCOLO_DE_INVESTIGACION
- Navarro, D., & Espino, M. (2012). Inclusión educativa, ¿es posible? *Edetania*, 71-81. Recuperado el 1 de 12 de 2024, de <http://hdl.handle.net/20.500.12466/732>
- Paz-Maldonado, E., Flores-Girón, H., & Silva-Peña, I. (2022). Prácticas inclusivas del profesorado universitario en el aula de clases: una revisión de la literatura. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(6), 246-255. Obtenido de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202022000600246&lng=es&tlng=es
- Pérez, C., & López, I. (2017). LAS COMPETENCIAS DEL PROFESORADO ANTE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: RETOS DEL FUTURO INMEDIATO. *Edetania*, 69-82. Recuperado el 10 de 12 de 2024, de <http://hdl.handle.net/20.500.12466/581>
- Plancarte, P. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 213-226. Recuperado el 3 de Diciembre de 2014, de https://www.researchgate.net/publication/324866628_Inclusion_educativa_y_cultura_inclusiva_Inclusive_education_and_inclusive_culture
- Saralosa, M. (2004). Una Aproximación al Estudio de la Cultura Organizacional en. *Education Policy Analysis Archives (EPAA)*, 12(57). Recuperado el 4 de Diciembre de 2024, de https://digitalcommons.usf.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1491&context=usf_EPAA

- Sistema Nacional de Educacion. (2021). *Ministerio de Educación del Ecuador*. Obtenido de Agenda Educativa Digital: <https://educacion.gob.ec/agenda-educativa-digital/>
- Solis-Grant, M., Bretti-López, M., Espinoza, C., Pérez, C., Rodríguez, I., Pincheira, C., & Sepúlveda, C. (2023). Inclusion in the university: Who assumes responsibility? A qualitative study. Recuperado el 15 de enero de 2025, de <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0280161>
- Soriano, E., Gonzalez, A., & Zapata, R. (2010). Retos internacionales ante la interculturalidad. 395. Recuperado el 12 de 10 de 2024, de Universidad Almeria: <https://books.google.cl/books?id=kRdSAQAAQBAJ&pg=PA547&lpg=PA547&dq=retos%20internacionales%20ante%20la%20interculturalidad&source=bl&ots=gcnRw1EU2u&sig=b8jnV2HBG7xJDNT5BuXrW6hpirc&hl=es-419&sa=X&sqi=2&ved=0ahUKEwiVopC60MvQAhXIhpAKHa-uDP8Q6AEIzAC#v=onepa>
- Tapia Gavidia, D., & De León Nicaretta, F. (2025). POLÍTICAS, CULTURA Y PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN DOCENTES DE FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y ADMINISTRATIVAS-UNACH. *Revista Científica y Arbitrada de Ciencias Sociales y Trabajo Social: Tejedora*, 122–139. doi:<https://doi.org/10.56124/tj.v8i17ep.008>
- Terrazas, R. (2011). *Planificación y programación de operaciones*. Obtenido de Sistema de Información Científica Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=425941257001>
- UNESCO, O. I. (2008). La Educación inclusiva: el camino hacia el futuro, presentación general de la 48ª reunión de la CIE. *Conferencia Internacional de Educación, 48th, Geneva, Switzerland, 2008* (pág. 22). Suiza: UNESCO.

- Vargas, I. (2012). La Entrevista en la Investigación Cualitativa: Nuevas Tendencias y Retos. *Revista Electrónica Calidad En La Educación Superior*, 119-139. Obtenido de <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/revistacalidad/article/view/436>
- Vázquez, M., Méndez, J., & Mendoza, F. (2015). Educación inclusiva y aprendizaje colaborativo en el aula: un estudio de la práctica docente universitaria. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva ISSN (impreso): 1889-4208*, 171-187.
- Yandún, A. (2015). *Inclusión Educativa: percepciones de los docentes a partir de la aprobación de la Ley Orgánica de Educación Intercultural en una institución privada de Quito*. Recuperado el 20 de 11 de 2023, de (Tesis de pregrado). Universidad de las Américas, Quito.: <http://dspace.udla.edu.ec/handle/33000/4067>

ANEXOS

Escala situacional de la atención a la diversidad e inclusión educativa (ESADIE)

Autora: Patricia Bravo Mancero, 2018

Objetivo: El objetivo de la escala es describir sus percepciones hacia la atención de la diversidad e inclusión educativa, que tiene estudiantes y docentes.

Instrucciones:

Conteste de manera sincera.

Elija una sola opción como respuesta, de acuerdo con la escala de valoración presentada.

Datos demográficos

1. Género		3. Etnia a la que pertenece:	5. Su profesión es:
1. Femenino:		1. Mestizo:	1. Docente:
2. Masculino:		2. Indígena:	2. Otra:
3. Otro		3. Afrodescendiente:	¿Cuál?
¿Cuál? _____		4. Otra:	6. Tipo de diversidad más frecuente en su aula:
2. Edad		¿Cuál? _____	1. Discapacidad (Física, Intelectual, Sensorial, Psicosocial)
		4. Años de experiencia en la docencia:	2. Etnia (Raza, cultura)
		-----	3. Género (identidad y/o expresión de género)
		_____ años	4. Socioeconómica
			5. Todas

Dimensiones investigadas

Elija una opción como respuesta, de acuerdo con la escala de valoración señalada

Totalmente en Desacuerdo	En Desacuerdo	De Acuerdo	Muy de Acuerdo	Totalmente de Acuerdo
TD	ED	DA	MD	TA
1	2	3	4	5

Dimensión A. Cultura Inclusiva

A1. Comunidad Inclusiva		TD	ED	DA	MD	TA
1	Los docentes, estudiantes, personal administrativo y de servicio, se sienten acogidos en la Facultad.					
2	Los estudiantes se ayudan unos a otros.					
3	Los profesores colaboran mutuamente entre ellos					
4	El profesorado y el alumnado se reconocen y se tratan con respeto.					
5	El profesorado no favorece a un grupo de estudiantes por encima de otros.					

A2. Valores Inclusivos		TD	ED	DA	MD	TA
6	Se reconoce a la persona como el sujeto y actor central, indistintamente de su condición social, política, religiosa, orientación sexual, capacidades, estilos de aprendizaje etc.					
7	Las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa están basadas en valores					

A2. Valores Inclusivos		TD	ED	DA	MD	TA
	de respeto, equidad, democracia, participación.					
8	Se tienen expectativas altas y confianza del alumnado, respecto a su proceso de aprendizaje.					

Dimensión B. Políticas Inclusivas

B1. Normativa		TD	ED	DA	MD	TA
9	La normativa institucional apoya la Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa de estudiantes/docentes que pertenecen a grupos minoritarios (etnia, género, migración, discapacidad).					

B2. Infraestructura		TD	ED	DA	MD	TA
10	Las instalaciones de la Facultad (edificios, aulas, biblioteca, baños, auditorios, etc.) son físicamente accesibles para todos (personas con discapacidad física, visual, auditiva).					
11	La señalética (edificios, aulas, biblioteca, baños, auditorios, etc.), considera la diversidad e inclusión.					
B3. Formación		TD	ED	DA	MD	TA
12	Las actividades de capacitación del profesorado, consideran cursos, seminarios, talleres u otros, para dar respuesta a la diversidad del alumnado.					

Dimensión C. Prácticas Inclusivas

C1. Organización del aprendizaje		TD	ED	DA	MD	TA
3	Las clases responden a la diversidad del alumnado.					
4	Las clases promueven la comprensión de las diferencias.					
5	Se implica activamente al alumnado en su propio aprendizaje.					
6	El alumnado aprende de manera colaborativa.					
7	El profesorado utiliza estrategias de evaluación diferentes de forma que se permita a todos los estudiantes mostrar sus habilidades.					
8	El profesorado se preocupa de apoyar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.					
9	Los Tutores de aula se preocupan de garantizar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.					
C2. Utilización de los recursos		D	ED	DA	MD	TA
0	El profesorado considera que la diversidad es un recurso valioso para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.					
1	El profesorado utiliza recursos tecnológicos para responder a las necesidades de todo el alumnado.					
2	El profesorado genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación del alumnado a partir de su diversidad.					

Resultados ESADIE

Tabla 7: Resultados ESADIE

ITEN										ITENS	DIMENSIONES	SUBDIMENSIONES
	A	A	A	A	A	A	A	D	A	Los docentes, estudiantes, personal administrativo y de servicio, se sienten acogidos en la Facultad.	C ultura Inclusiva	Comunidad Inclusiva
	A	A	A	A	A	A	A	A	A	Los estudiantes se ayudan unos a otros.		
	A	A	A	A	A	A	A	A	A	Los profesores colaboran mutuamente entre ellos		
	A	A	A	A	A	A	A	A	A	El profesorado y el alumnado se reconocen y se tratan con respeto.		
	A	A	A	A	A	A	A	A	A	El profesorado no favorece a un grupo de estudiantes por encima de otros.		
	A	A	A	A	D	A	A	A	A	Se reconoce a la persona como el sujeto y actor central, indistintamente de su condición social, política, religiosa, orientación sexual, capacidades, estilos de aprendizaje etc.		Valores Inclusivos
	A	A	A	D	A	A	A	A	A	Las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa están basadas en valores de respeto, equidad, democracia, participación.		
	A	A	A	A	D	A	A	A	A	Se tienen expectativas altas y confianza del alumnado, respecto a su proceso de aprendizaje.		
	A	A	A	A	A	A	A	D	D	La normativa institucional apoya la Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa de estudiantes/docentes que pertenecen a grupos	P olíticas	Normativa

										minoritarios (etnia, género, migración, discapacidad).	Inclusivas		
0	D	A	D	D	D	D	D	A	A	Las instalaciones de la Facultad (edificios, aulas, biblioteca, baños, auditorios, etc.) son físicamente accesibles para todos (personas con discapacidad física, visual, auditiva).			Infraestructura
1	A	A	D	A	A	A	D	D	A	La señalética (edificios, aulas, biblioteca, baños, auditorios, etc.), considera la diversidad e inclusión.			
2	A	A	A	A	A	D	D	D	A	Las actividades de capacitación del profesorado, consideran cursos, seminarios, talleres u otros, para dar respuesta a la diversidad del alumnado.		Formación	
3	A	A	A	A	D	A	A	A	A	Las clases responden a la diversidad del alumnado.	PRACTICAS INCLUSIVAS	Organización del aprendizaje	
4	A	A	A	A	A	A	A	D	D	Las clases promueven la comprensión de las diferencias.			
5	A	A	A	A	D	A	A	D	A	Se implica activamente al alumnado en su propio aprendizaje.			
6	A	A	A	A	A	A	A	A	A	El alumnado aprende de manera colaborativa.			
7	A	A	A	A	A	A	A	A	A	El profesorado utiliza estrategias de evaluación diferentes de forma que se permita a todos los estudiantes mostrar sus habilidades.			
8	A	A	A	A	A	A	A	A	A	El profesorado se preocupa de apoyar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.			

9	A	A	A	A	D	A	A	D	A	Los Tutores de aula se preocupan de garantizar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.		
0	A	A	A	A	D	A	A	D	A	El profesorado considera que la diversidad es un recurso valioso para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.		Utilización de los recursos
1	A	A	A	D	A	A	A	D	A	El profesorado utiliza recursos tecnológicos para responder a las necesidades de todo el alumnado.		
2	A	A	A	A	A	A	A	A	A	El profesorado genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación del alumnado a partir de su diversidad.		

Fuente: ESADIE- Docentes
Elaboración propia, 2025

Solicitud aplicación de instrumento.



Dirección de Posgrado
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN,
VINCULACIÓN Y POSGRADO

en movimiento

Riobamba, 21 enero de 2023

PhD
Manuel Antonio Cujj
**COORDINADOR DE LA UNIDAD DE ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS
UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHIMBORAZO**
Presente

De mi consideración:

Yo, **Alex Edmundo Chafía Sanaguano** portador de la cédula de ciudadanía No. **0004024273**, estudiante del Programa de Maestría en Psicopedagogía con mención en atención a las necesidades educativas especiales, luego de expresarle un saludo cordial; solicito comedidamente tenga a bien autorizarme la realización de la encuesta **Escala situacional de la atención a la diversidad e inclusión educativa (ESADIE)** para el proyecto "Políticas, Cultura y Prácticas Inclusivas en los Docentes de la Unidad de Actividades Complementarias de la Universidad Nacional de Chimborazo", que contribuirá a recabar información para continuar con la realización de mi proyecto de investigación.

Por su gentil atención, le agradezco.

Atentamente,



ALEX EDMUNDO CHAFÍA
SANAGUANO

Alex Edmundo Chafía Sanaguano
CI: 0004024273
Correo electrónico: yny@outlook.es
No. de teléfono: 0963346220

Resultados de los datos informativos docentes

Resultados por Género

Tabla 8

Género - Docentes

Género		
	Frecuencia	Porcentaje
Femenino	1	11.1
Masculino	8	88.9
Total	9	100.0

Fuente: Elaboración propia

Análisis e interpretación: En relación al género predominante entre los docentes, 8 (88.9%) se identifican con el masculino mientras que 1 (11.1%) con el femenino. La diferencia numérica entre los dos géneros es amplia.

Resultados por edad

Tabla 9

Edad - Docentes

Edad		
Edad	Frecuencia	Porcentaje
De 30 a 40	2	22.2
De 40 a 60	7	77.8
Total	9	100.0

Fuente: Elaboración propia

Análisis e interpretación: En cuanto a la edad de los docentes, 7 (77.8%) están entre 40 y 60 años; 2 (22.2%) están entre los 30 y 40. Estos datos señalan que la Unidad de Actividades complementarias cuenta con una planta de profesores de mediana edad.

Resultados por Etnia

Tabla 10

Etnia - Docentes

ETNIA		
	Frecuencia	Porcentaje
Mestizo	9	100.0
Otro	0	0
TOTAL	9	100.0

Fuente: Elaboración propia

Análisis e interpretación: Referente a la etnia, 9 (100%) docentes dicen ser mestizos.

Como se observa, la diversidad étnica no se muestra tan presente entre los docentes.

Resultados por Años de experiencia

Tabla 11

Experiencia - Docentes

RANGO DE EXPERIENCIA		
	Frecuencia	Porcentaje
De 1 a 10 años	2	22.2
De 11 a 20 años	1	11.1
De 21 a 40 años	6	66.7
TOTAL	9	100.0

Fuente: Elaboración propia

Análisis e interpretación

Es importante también revisar la trayectoria que tienen los profesores en la docencia universitaria. De 1 a 10 años se encuentran 2 (22.2%); de 11 a 20 años está 1 (11.1%) y 6 (66.7%) se ubican en el intervalo de 21 a 40 años. Los datos indican que el profesorado cuenta con experiencia en la función que cumple.

Resultados Profesión

Tabla 12

Profesión - Docentes

PROFESIÓN		
	Frecuencia	Porcentaje
Docente	9	100.0
Otro	0	0
TOTAL	9	100.0

Fuente: Elaboración propia

Análisis e interpretación: Referente a la profesión, 9 (100%) docentes dicen ser Docentes Universitarios. Como se observa, todos los encuestados son Docentes.

Tipo de diversidad más frecuente en su aula

Tabla 13

Diversidad más frecuente en el aula - Docentes

Diversidad más frecuente en el aula		
	Frecuencia	Porcentaje
Discapacidad (Física, Intelectual, Sensorial, Psicosocial)	2	22.2
Socioeconómica	1	11.1
Discapacidad (Física, Intelectual, Sensorial, Psicosocial) Etnia (Raza, cultura) Género (identidad y/o expresión de genero) Socioeconómica	6	66.7
TOTAL	9	100.0

Fuente: Elaboración propia

Análisis e interpretación: Es importante también revisar el tipo de diversidad más frecuente que tienen los profesores en su aula. Presencia de alumnado con características de Discapacidad (Física, Intelectual, Sensorial, Psicosocial) 2 (22.2%); Alumnado con diversidad socioeconómica 1 (11.1%) y 6 (66.7%) con tipo de diversidad como Discapacidad (Física, Intelectual, Sensorial, Psicosocial), Etnia (Raza, cultura), Género (identidad y/o expresión de

genero) Socioeconómica. Los datos indican que la diversidad en el aula puede manifestarse de muchas maneras.

Discusión general de los datos demográficos

En cuanto al género del personal docente, se observa un aumento en la presencia de mujeres en actividades académicas, incluyendo aquellas complementarias. Esto se alinea con las directrices internacionales que buscan fomentar una mayor participación femenina en el ámbito laboral.

En cuanto a la edad de los participantes, se identifica un cuerpo docente mayormente de mediana edad, lo que sugiere una mayor disposición para adaptarse a los cambios en el ámbito educativo. En Ecuador, la renovación del personal docente es un proceso en constante evolución.

Cada vez es más común encontrar docentes jóvenes en las aulas, lo que se espera contribuya a una transformación en las percepciones y prácticas relacionadas con la diversidad e inclusión educativa. Este cambio generacional puede enriquecerse con el conocimiento y la experiencia de los profesores con mayor trayectoria en el ámbito educativo.

En referencia a la etnia, todos los participantes se definen como mestizos.

En relación con la trayectoria docente, se observa que han acumulado experiencia en distintos niveles educativos, desde la educación básica y el bachillerato hasta la enseñanza universitaria. Esta diversidad de experiencia representa una fortaleza, ya que contribuye al desarrollo de mayores habilidades en su ejercicio profesional.

En cuanto a la diversidad en el aula, esta puede manifestarse de muchas maneras, la relevancia en la educación reside en su capacidad para ofrecer un ambiente académico inclusivo, donde se fomente el respeto, la comprensión y la empatía, competencias fundamentales en la sociedad global contemporánea.