



# **Percepciones de los Estudiantes hacia la Inclusión Educativa: Un Estudio de Caso en la Carrera de Diseño Gráfico de la Universidad de Guayaquil**

Tesista: Jorge William Tigrero Vaca

Trabajo Final para la obtención del Título de Magíster en  
Educación Superior: Investigación e Innovaciones Pedagógicas

Guía de Tesis: Dra. Antonia Blanco Pesqueira

Guayaquil, Julio de 2016

## Índice

Índice.....	2
Índice de Tablas .....	3
Glosario de abreviaturas y símbolos .....	5
Agradecimientos .....	6
Resumen .....	7
Abstract .....	8
Introducción .....	9
Problema de investigación .....	11
Justificación.....	13
Límites y alcance del estudio .....	15
Revisión de la literatura.....	16
Aproximación al concepto de Percepción .....	16
Aproximación al concepto de Diversidad .....	18
Aproximación al concepto de Discapacidad .....	20
Aproximación al concepto de Necesidades Educativas Especiales .....	21
Aproximación al concepto de Inclusión Educativa .....	22
Instituciones educativas inclusivas.....	24
Índice de Inclusión .....	25
Objetivo general .....	27
Preguntas de investigación .....	27
Diseño y metodología de la investigación.....	28
Diseño de la investigación.....	28
Metodología de la investigación .....	28
Población y muestra .....	29
Muestra.....	29
Variables de investigación y su operacionalización.....	31
Recolección de Datos e Instrumentos .....	34
Descripción de los instrumentos .....	34
Validez y fiabilidad de los instrumentos .....	35
Validez de Contenido .....	35
Análisis de Fiabilidad.....	36
Procedimientos .....	37
Análisis de datos .....	37
Resultados e Interpretación de los datos .....	41
Caracterización de la muestra .....	41

Validez y fiabilidad de los instrumentos .....	42
Validez de contenido.....	42
Análisis de Fiabilidad.....	43
Preguntas de investigación.....	43
Pregunta 1: ¿Cuál es el Índice de inclusión de la carrera de Diseño Gráfico de la Universidad de Guayaquil según las percepciones de los estudiantes? .....	43
Pregunta 2: ¿Cuáles son las percepciones de los estudiantes de Diseño Gráfico en relación a la cultura, políticas y prácticas de la Universidad de Guayaquil para atender la diversidad de sus alumnos?.....	45
Pregunta 3: ¿Existe alguna influencia de factores como el género, año cursado y contacto con personas con discapacidad en las percepciones de los estudiantes de Diseño Gráfico, respecto a las acciones para atender a la diversidad de los alumnos en la Universidad de Guayaquil? .....	49
Discusión, Conclusiones y Recomendaciones .....	58
Discusión.....	58
Conclusiones .....	62
Recomendaciones.....	64
Limitaciones del estudio.....	65
Referencias bibliográficas .....	66
ANEXOS.....	74

### **Índice de Tablas**

Tabla 1. Categorización de Necesidades Educativas Especiales.....	22
Tabla 2. Número de estudiantes por año en la carrera de Diseño Gráfico .....	29
Tabla 3. Muestra seleccionada de estudiantes de Diseño Gráfico según año cursado .....	30
Tabla 4. Variables de investigación y su operacionalización.....	32
Tabla 5. Rangos de puntajes para la interpretación del Índice de Inclusión .....	38
Tabla 6. Escala de percepciones de los estudiantes hacia la inclusión educativa .....	39
Tabla 7. Escala de percepciones de los estudiantes hacia la inclusión por dimensión.....	39
Tabla 8. Escala de percepciones según frecuencia de ejecución de acciones inclusivas .....	40
Tabla 9. Escala de percepciones según realización de acciones inclusivas por área de gestión .	40
Tabla 10. Caracterización de la muestra .....	42
Tabla 11. Estadísticas de fiabilidad para el Cuestionario I .....	43

Tabla 12. Estadísticas de fiabilidad para el Cuestionario II .....	43
Tabla 13. Índice de Inclusión de la carrera de Diseño Gráfico .....	44
Tabla 14. Percepciones de los estudiantes para la dimensión Crear Culturas Inclusivas.....	46
Tabla 15. Percepciones de los estudiantes para la dimensión Elaborar Políticas Inclusivas.....	47
Tabla 16. Percepciones de los estudiantes para la dimensión Desarrollar Prácticas Inclusivas..	48
Tabla 17. Totales por dimensión y total global .....	49
Tabla 18. Prueba de Kolgomorov-Smirnov entre puntajes y variables.....	50
Tabla 19. Prueba de homogeneidad de varianzas para la variable Año cursado.....	50
Tabla 20. Rangos para la variable Género .....	51
Tabla 21. Estadístico U de Mann-Whitney para la variable Género .....	51
Tabla 22. Rangos para la variable Contacto con personas con discapacidad.....	52
Tabla 23. Estadístico de U de Mann-Whitney Contacto con personas con discapacidad .....	52
Tabla 24. Tabla de contingencia según percepción y contacto con personas con discapacidad .	52
Tabla 25. Rangos para la variable Año cursado.....	53
Tabla 26. Prueba de Kruskal-Wallis .....	53
Tabla 27. Prueba post hoc Games-Howell según la variable Año cursado.....	54
Tabla 28. Tabla de contingencia de frecuencia de acciones inclusivas y nivel de percepción....	54
Tabla 29. Prueba de Chi-cuadrado .....	55
Tabla 30. Medidas simétricas Coeficiente de Contingencia .....	55
Tabla 31. Percepción de frecuencia de acciones inclusivas según nivel de percepción hacia la inclusión educativa en la gestión Comunitaria.....	56
Tabla 32. Percepción de frecuencia de acciones inclusivas según nivel de percepción hacia la inclusión educativa en la gestión Directiva-Administrativa.....	57
Tabla 33. Percepción de frecuencia de acciones inclusivas según nivel de percepción hacia la inclusión educativa en la gestión Académica.....	58

### **Glosario de abreviaturas y símbolos**

**CONADIS:** Consejo Nacional de Igualdad de Discapacidades.

**INEC:** Instituto Nacional de Estadísticas y Censos.

**LOEI:** Ley Orgánica de Educación Intercultural.

**LOES:** Ley Orgánica de Educación Superior

**NEE:** Necesidades Educativas Especiales.

**SENPLADES:** Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo.

**UNESCO:** Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

### **Agradecimientos**

Mis acciones se las dedico a Dios, a mis amados padres: Jorge Tigreiro Quimí y Mónica

Vaca Alarcón, a ellos les debo todo lo que soy; a mis hermanos: Juan y Joel; a mi querida abuelita Ilma y sus hermanas, a mi Katty Llorentty, por su amor incondicional y por creer siempre en mí, a la Dra. Antonia Blanco por su guía y enseñanzas, a todos mis familiares, a mis amigos Los Perkins y a quienes de una u otra manera me han apoyado.

Gracias por darme esperanza y fe.

### Resumen

El presente estudio tuvo como propósito explorar y describir las percepciones de los estudiantes de Diseño Gráfico de la Universidad de Guayaquil en relación a las acciones realizadas por la institución para atender a la diversidad de sus alumnos a través de la aplicación de instrumentos del *Índice de Inclusión* (Booth, Rueda, Sandoval, Echeita y Muñoz, 2015). Se realizó una investigación cuantitativa, de alcance exploratorio-descriptivo, no experimental, transversal y de campo con una muestra de 301 estudiantes de la carrera de Diseño Gráfico. La recolección de los datos se realizó aplicando los cuestionarios: Indicadores adaptados para la inclusión (Alumnado y familia) (Booth et al., 2015) y el Cuestionario del Índice de Inclusión (MEN, 2008).

Los resultados mostraron que las percepciones de los estudiantes hacia la inclusión educativa en la carrera de Diseño Gráfico son desfavorables; sin embargo, la mayoría de los puntajes obtenidos se encuentran en el límite entre desfavorables y favorables. Además, el cálculo del *Índice de Inclusión* reflejó que en la carrera de Diseño Gráfico se formulan políticas y se realizan algunas acciones inclusivas de manera desarticulada de la gestión institucional para la atención a la diversidad, las mismas que son mayormente desconocidas por la comunidad educativa.

**Palabras clave:** percepción, estudiantes, universidad, Índice de Inclusión, educación inclusiva.

### **Abstract**

This research was aimed at exploring and describing the perception of Graphic Design students at the University of Guayaquil in relation to the actions implemented by the institution to address the diversity of its students using resources of the *Index for Inclusion* (Booth, Rueda, Sandoval, Echeita and Muñoz, 2015). A quantitative exploratory-descriptive not experimental, transactional, field research scope was carried out with a sample of 301 students of the Graphic Design career. The data collection was conducted using questionnaires: Indicators Adapted for Inclusion (students and family) (Booth et al, 2015.) and Index for Inclusion Questionnaire (MEN, 2008). The results show that the perception of students towards educational inclusion in Graphic Design career are unfavorable. Nevertheless, most scores are on the borderline between favorable and unfavorable. Furthermore, the calculation of *Index for Inclusion* indicates that policies are formulated and some inclusive actions are developed disjointedly on the institutional management to address diversity, these measures are mostly unknown by the educational community.

**Keywords:** perception, students, university, Index for Inclusion, inclusive education.



## Introducción

El presente trabajo tuvo como campo de indagación y estudio la inclusión educativa a nivel de educación superior, concretamente en la carrera de Diseño Gráfico de la Universidad de Guayaquil. En Ecuador, la atención a la diversidad dentro de cada universidad constituye uno de los fines primordiales de la educación superior, establecidos en la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES). En el artículo 5 resalta que todo estudiante tiene: “El derecho a recibir una educación superior laica, intercultural, democrática, incluyente y diversa, que impulse la equidad de género, la justicia y la paz” (LOES, 2012, p. 6).

Hablar de una educación superior intercultural, incluyente y diversa se refiere al desarrollo pleno de una educación inclusiva dentro de las universidades. La UNESCO define la educación inclusiva como “El proceso de identificar y responder a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión” (UNESCO, 2005, p. 14). Concebir la educación inclusiva como la base sobre la cual radica la transformación del sistema educativo para asegurar el desarrollo pleno de la formación de niños, jóvenes y adultos conlleva una evaluación a profundidad del panorama interno y externo referente a los distintos niveles de formación. Booth y Ainscow (2002) en la primera versión del *Index for Inclusion*, y con sus planteamientos reafirmados en la 3ª edición revisada del *Index*; realizada por Booth, Rueda, Sandoval, Echeita y Muñoz (2015), expresan que se requiere modificar la cultura, políticas y prácticas educativas desarrolladas tanto en centros, comunidades educativas, escuelas, colegios y universidades para establecer y organizar apropiadamente los recursos personales, materiales y demás aspectos institucionales necesarios, atendiendo los contextos dentro de los cuales los estudiantes se desenvuelven.

A diferencia de lo que ocurre en el ámbito escolar y colegial, los estudios relacionados a inclusión en la educación superior no son abundantes, así lo expresan Rodríguez y Álvarez (2015) en su artículo *Universidad y discapacidad. Actitudes del profesorado y de estudiantes*. Por ello, es prioritario analizar la situación en la que se encuentra el sistema educativo a nivel universitario en Ecuador, no solo desde una perspectiva externa o basada en parámetros generalizadores como pruebas académicas o estadísticas de ingreso; sino, conocer desde la perspectiva de sus protagonistas, cuáles son sus percepciones acerca de la inclusión que se vivencia en las universidades. Uno de los elementos principales dentro del proceso educativo son los estudiantes; si bien los docentes, directivos, padres y demás integrantes de la comunidad educativa desarrollan sus propias concepciones, la presente investigación se concentra en las percepciones de los estudiantes, comprendiendo que, “es necesario entender que las percepciones de los estudiantes llegan a determinar la forma en la que ellos afrontan el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Escobar, 2015, p. 5); debido a que son ellos quienes participan, reciben y forman parte de los diferentes procesos de inclusión desarrollados en los ámbitos educativos en los que se desenvuelven.

En Ecuador, según consta en la *Agenda Nacional para la Igualdad de Discapacidades 2013-2017*, desarrollada por el CONADIS (2013), existen importantes problemas como: la insuficiente supervisión de la calidad de la educación inclusiva y especial, una limitada inclusión de las personas con discapacidad en el nivel superior por falencias estructurales y metodológicas, junto con una falta de estándares de acreditación y calidad para el funcionamiento de los servicios y programas enfocados en las necesidades de los estudiantes.

En respuesta a dichas falencias, se entiende que el presente estudio tiene pertinencia, ya que abordó las barreras para el aprendizaje y la participación en la educación

superior dentro del marco de la inclusión educativa; en este caso desde la perspectiva de los estudiantes de Diseño Gráfico de la Universidad de Guayaquil; por medio de la implementación en el contexto ecuatoriano de instrumentos propuestos en la 3ª edición revisada del *Index for Inclusion* (Booth et al., 2015) junto con adaptaciones del *Índice* realizadas en el *Programa de Educación Inclusiva con Calidad “Construyendo capacidad institucional para la atención a la Diversidad”* del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN). A través de los instrumentos citados se calculó el *Índice de Inclusión* de la carrera de Diseño Gráfico de la Universidad de Guayaquil y por medio del análisis de las percepciones de los estudiantes se determinó la situación de la universidad en relación a las acciones para atender la diversidad de su alumnado.

### **Problema de investigación**

Según Agudo y Calvo (2013), el panorama actual de atención a la diversidad, entendida como el hecho de que cada persona posee características únicas que lo hacen distinto de los demás, presenta dos escenarios opuestos: por un lado el reconocimiento vigente en diversos tratados internacionales, y por otro lado, la situación originada al percibir las diferencias como antónimo a *normalidad* o fuera de la idea social de *mayoría*. Dichas percepciones, según Echeita (2013), originan una valoración negativa de las diferencias, dando lugar a discriminación, desigualdad y exclusión social. En relación a la educación superior y las condiciones que fomentan la exclusión se destacan los siguientes aspectos: las desigualdades sociales, deserción estudiantil, restricciones de acceso a estudios superiores, falta de adecuaciones arquitectónicas, políticas restrictivas y condiciones internas que fomentan la desigualdad dentro de las instituciones universitarias.

Respecto a dichas desigualdades, en Ecuador, según datos publicados por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC, 2010), del total de la población joven (entre

18 y 29 años) tan solo el 12,8% culminó la educación superior. En relación a discapacidades, el 5,6% de la población ecuatoriana (816.156 personas) presenta algún tipo de discapacidad; y de ese total, solo el 8% tiene algún nivel de educación superior.

Calabria y Calero (2012) concuerdan en expresar que en las universidades la población más vulnerable debe afrontar diversos problemas acrecentados por infraestructuras poco adecuadas, trámites administrativos que dificultan el ingreso, deficiente cobertura educativa y falta de políticas de evaluación y desarrollo. Además, aún se mantienen perspectivas formativas compensatorias o deficitarias, lo que amerita inmediata atención tanto de los profesionales de la educación y orientación educativa, así como de las áreas administrativas y gerenciales dentro del sistema, para garantizar educación inclusiva y de calidad.

En Ecuador existen diversos indicadores que presentan datos generales sobre el panorama educativo a nivel de educación superior. En la *Agenda Nacional para la Igualdad en Discapacidades 2013-2017* (CONADIS, 2013) se explica que los índices más difundidos se relacionan al ingreso a la universidad; cuantificar el número de estudiantes por año para asociar valores positivos a una idea de mayor acceso, resaltando como inclusión el mayor ingreso de estudiantes pertenecientes a una clase social o etnia particular. En lo que respecta a cada universidad, los principales datos medidos y difundidos se relacionan al número de estudiantes matriculados y graduados, investigaciones realizadas, proyectos científicos y logros académicos. No se implementan indicadores a nivel nacional que permitan conocer lo que en realidad percibe la comunidad educativa en relación a la inclusión educativa en el contexto universitario ecuatoriano.

### **Justificación**

La UNESCO (2003) estableció cuatro principios que deben regir los procesos educativos inclusivos. El primero señala que la inclusión significa la búsqueda constante de mejoras para dar respuesta a la diversidad del alumnado. El segundo se refiere a que la inclusión supone identificar y eliminar barreras, lo que involucra investigación, relacionamiento y evaluación de los procesos educativos para planificar mejoras en las políticas y prácticas. El tercer aspecto establece que la inclusión tiene relación con la participación y desarrollo de todos los alumnos en igualdad de condiciones, mientras que el cuarto indica que la inclusión implica poner atención en aquellos sectores que presentan riesgo de marginación o exclusión, para desarrollar acciones que garanticen el éxito del sistema educativo.

Aponte, citado por Espinosa, Gómez y Cañedo (2012) refiere que:

Los procesos educativos deberían estar acompañados por la generación de condiciones de aprendizaje que tengan en cuenta las necesidades de los grupos tradicionalmente excluidos y sus niveles de rezago en capacidad cognitiva y conocimiento para operar en la reducción de la desigualdad y el aumento de la cohesión social (p. 30).

La Constitución de la República del Ecuador (2008), en el Capítulo II, Derechos del Buen Vivir, Sección Quinta: Educación, en su artículo 27, establece que:

La educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez; impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz; estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria, y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar (p. 8).

Es así que dentro del Plan Nacional del Buen vivir (SENPLADES, 2013), en el marco del objetivo 2: *Mejorar las capacidades y potencialidades de la ciudadanía*, se establece que la educación constituye la principal vía para fortalecer las capacidades y potencialidades individuales, promoviendo una ciudadanía participativa y crítica;

situación que prevalece cuando se trata de incentivar y desarrollar procesos de inclusión de personas con necesidades específicas, educativas o sociales, en los diferentes niveles educativos. De igual manera, la Ley Orgánica de Educación Superior, en su artículo 71, enuncia el Principio de Igualdad de Oportunidades, que expresa la garantía de las mismas posibilidades en el acceso, permanencia, movilidad y egreso del sistema de educación superior, a todas las personas sin discriminación alguna. Además, el artículo 107 establece el Principio de Pertinencia y Acceso; el cual indica que la educación superior debe responder a las expectativas y necesidades de la sociedad, a la planificación nacional, y al régimen de desarrollo, a la prospectiva de desarrollo científico, humanístico y tecnológico mundial, y a la diversidad cultural (LOES, 2012, p. 19).

Considerar las percepciones de los alumnos en relación a la inclusión educativa en la universidad representa un enfoque prioritario para poder adecuar las iniciativas institucionales que se desarrollan, fomentar el impulso de mejoras dirigidas a eliminar las barreras físicas, personales o institucionales que limitan los procesos de aprendizaje, para, de esta forma, garantizar el acceso pleno y la participación de todos los estudiantes en las actividades educativas dentro de cada institución.

Para desarrollar procesos que permitan consolidar un ámbito universitario inclusivo se requiere una guía o instrumento que permita, a todo el personal involucrado, realizar un análisis reflexivo en relación al desempeño y evaluación de la institución. La guía referida se encuentra en el *Índice de Inclusión* (Booth et al., 2015) y los instrumentos utilizados en el presente estudio fueron dirigidos a los estudiantes, en este caso de la carrera de Diseño Gráfico, para en base a sus percepciones, determinar factores y barreras que influyen en el desarrollo de acciones de atención a la diversidad del alumnado en la Universidad de Guayaquil. El análisis y los respectivos resultados de

esta investigación ponen a disposición un aporte para posibles estudios a futuro, relacionados a la inclusión educativa a nivel de educación superior; además, la aplicación del *Índice* proporcionó directrices para diseñar posibles estrategias y programas de acción encaminados a procesos inclusivos que beneficien, en igualdad de condiciones, a la comunidad educativa de las universidades.

### **Límites y alcance del estudio**

El presente estudio se enfocó en explorar y describir las percepciones que tienen los estudiantes respecto a las acciones de atención a la diversidad en las áreas de gestión directiva, académica, administrativa y comunitaria; tomando como muestra a los estudiantes de Diseño Gráfico de la Universidad de Guayaquil. Se trabajó con los alumnos de primero a cuarto año de la carrera.

El estudio consideró las barreras para el aprendizaje y la participación en la educación superior dentro del marco de la inclusión educativa; en este caso desde la perspectiva de los estudiantes de Diseño Gráfico, por medio de la aplicación de instrumentos del *Índice de Inclusión* y el cálculo del *Índice* de la carrera. Es importante resaltar que si se deseara obtener el *Índice de Inclusión* global de la institución sería necesario aplicar los instrumentos a los demás miembros de la comunidad educativa; pero en este caso, la investigación se concentró en los estudiantes para que a través del análisis de sus percepciones sobre las acciones desarrolladas por la universidad, determinar si la institución considera la diversidad de su alumnado en su cultura, políticas y prácticas educativas.

## **Revisión de la literatura**

### **Aproximación al concepto de Percepción**

Cada persona posee características únicas que definen sus maneras de pensar y actuar, de igual forma, cada individuo, percibe su realidad y reacciona ante estímulos de diferentes maneras (Vargas, 2012, p. 32). Además, diversos factores como el género, edad, formación académica, lugar de origen, entre otros pueden ejercer influencia en dichas reacciones e interpretaciones (Vázquez, Cavallo, Aparicio, Muñoz, Robson, Ruíz, y Escobar, 2012, p. 4). De igual manera, según refiere Soto (2011), en el contexto educacional las diversas formas en las que los integrantes de una institución educativa perciben las políticas, culturas y prácticas, influyen en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Vargas, citado por Gutiérrez (2015), indica que la percepción es un proceso cognitivo que consiste en el reconocimiento, interpretación y significación para generar juicios en torno a las sensaciones obtenidas del ambiente físico y social. Es decir, la percepción depende de los estímulos físicos y sensaciones, los cuales son seleccionados, organizados e interpretados; adquiriendo significado, según pautas culturales específicas aprendidas desde la infancia. Los procesos de selección, organización e interpretación se desarrollan bajo la óptica de satisfacer las necesidades del individuo, a partir de estructuras culturales, ideológicas, sociales e históricas, que orientan la manera como los grupos sociales se apropian del entorno.

Salazar, Monter, Sánchez, Santoro y Villegas (2012) plantean que la percepción no depende únicamente de la naturaleza de los estímulos, tampoco involucra recibir pasivamente una estimulación; la percepción conlleva seleccionar, formular hipótesis, decidir y procesar dicha estimulación. La percepción es influida directamente por el



aprendizaje, la motivación, las emociones, las características permanentes o momentáneas de los sujetos, sus expectativas y el contexto en el cual interactúan.

Además, según indican Castilleja, Regino y Cogollo (2015), la percepción es subjetiva y temporal. Subjetiva porque la interpretación que cada persona realiza depende de sus concepciones y experiencias; el aspecto de temporalidad se refiere a que la percepción se encuentra en constante cambio, debido a que tanto los estímulos y experiencias son variables en el tiempo.

Dentro del proceso de la percepción intervienen referentes culturales e ideológicos aplicados a las diferentes experiencias y situaciones vividas por los individuos, quienes las ordenan y transforman. Para comprender mejor los aspectos relacionados al concepto de percepción y destacando que la percepción depende de cada persona; se presenta un ejemplo relacionado a un objeto: una camisa, ante la cual, cada individuo puede destacar mentalmente aspectos que van desde las características de la camisa, hasta concepciones relacionadas a su utilidad y, aspectos cualitativos, como la percepción vinculada a que si la camisa no presenta manchas y no emite olores; considerar que se tiene una camisa limpia. Es decir, “La percepción es un modo originario de interpretación” (Ralón, 2013, p. 47).

Es importante resaltar lo expresado por Verdejo y Pappous (2013), quienes explican que las percepciones pueden ser favorables o desfavorables respecto a situaciones, entornos, conceptos, hechos o individuos e influyen directamente en las formas de actuar de cada persona, es decir sobre nuestra conducta social. Además, García, Aguilera y Castillo (2011) explican que las percepciones y actitudes no pueden observarse directamente, sino que se infieren a partir de expresiones verbales u observaciones. Esta medición indirecta se realiza por medio de escalas que parten de una serie de proposiciones o juicios, ante los cuales las personas manifiestan sus

percepciones. Dichas escalas están formadas por afirmaciones o frases sobre las que los encuestados expresan aceptación o aprobación, rechazo o desaprobación.

### **Aproximación al concepto de Diversidad**

El término diversidad y, sobre todo, los aspectos referidos a la atención a la diversidad forman parte de los principales estatutos, leyes y regulaciones a nivel mundial, en ámbitos sociales, legislativos, laborales y educativos. Sin embargo, referirse al concepto de diversidad da lugar a distintas interpretaciones. Según el Diccionario de la Real Academia Española, diversidad es; variedad, semejanza, diferencia, abundancia y gran cantidad de varias cosas distintas. Acorde a lo explicado por Palacios y Romañach (2014), en la sociedad, la variedad y cantidad de cosas distintas, se manifiesta a través de las características presentes en cada persona, incluyendo los aspectos originados por la interacción en los diferentes contextos, dando de esta forma dos perspectivas para la diversidad desde lo individual y lo social; la primera se refiere a la naturaleza inherente a todo ser humano y, la segunda, a la pertenencia de cada individuo a un grupo concreto cultural, geográfico, económico, étnico, etc. Asención y José (2015) refieren que la diversidad no representa un problema, al contrario, enriquece los entornos, al dar lugar a varias perspectivas; los problemas se originan cuando las diferencias originan marginación, desigualdad e injusticia social.

Gairín citado por Andrade, Flórez, Mera y Grisales (2015) explica que:

Debatir sobre la diversidad es hacerlo sobre la naturaleza y las características de la realidad que nos envuelve. Negar las diferencias sería como negar la propia existencia y la de los demás, configurada como una identidad propia e irrepetible conformada histórica y colectivamente a partir de la experiencia e interrelación de elementos genéticos, ambientales y culturales (p. 8).

De esta manera, según argumentan Sánchez y Lázaro (2011), se encuentran posturas que pautan las diferencias en relación a variables biológicas, psicológicas o

socioculturales. Por ende, la diversidad engloba significados polivalentes y perspectivas tanto sociales como educativas para atender las necesidades de las personas, en respuesta a la heterogeneidad de cada individuo. Agregan que varias perspectivas relacionan el término diversidad solo con el ámbito cultural o con temas vinculados a discapacidad; sin embargo, resaltan la necesidad de un enfoque intersectorial para comprender la diversidad sin hacer exclusiones, considerando las relaciones y características de los individuos.

En el ámbito educativo, las manifestaciones de diversidad individual originan diferencias debido a las variables inherentes a cada persona, tales como ritmo y estilos de aprendizaje, capacidades sensoriales, habilidades, destrezas, etc. En cuanto a las manifestaciones de diversidad social, Díez y Rodríguez (2015) manifiestan que generan desigualdades, en función del propio contexto, que funciona como filtro y catalizador de condiciones vinculadas al acceso a recursos, igualdad de oportunidades y limitaciones dentro de las escuelas, colegios y universidades.

Además, en las instituciones educativas que enmarcan a sus estudiantes en una aparente homogeneidad de condiciones, se presentan situaciones de diversidad; debido a la confluencia de contextos particulares, capacidades diferentes, ambientes familiares distintos, junto con los casos de alumnos desmotivados en relación a la vida estudiantil y desarrollo académico; individuos que posiblemente tengan un historial de problemas disciplinarios y de convivencia relacionados a conflictos sociales o problemas económicos.

Lumby y Morrison (2011) manifiestan que la diversidad es, actualmente, base cardinal en la educación y se relaciona directamente con el concepto de inclusión educativa; de igual manera, se asocia a términos como interculturalidad, discapacidad, necesidades educativas especiales, entre otros.

La presente investigación analizó las barreras para el aprendizaje y la participación en la educación superior dentro del marco de la inclusión educativa; a través de la adaptación al ámbito ecuatoriano, de instrumentos propuestos por el *Índice de Inclusión* y el *Programa de Educación Inclusiva con Calidad “Construyendo capacidad institucional para la atención a la Diversidad”* del Ministerio de Educación de Colombia (MEN). En el contexto del *Índice* se utilizan los términos discapacidad y necesidades educativas especiales, englobados dentro del concepto *Barreras para el aprendizaje y la participación*, expresión que se refiere a las dificultades que experimenta cualquier estudiante, las cuales son producto de la interacción entre los alumnos y sus contextos; las políticas, las instituciones, las culturas, las circunstancias sociales y económicas que afectan la vida de cada persona.

### **Aproximación al concepto de Discapacidad**

En Ecuador, la Ley Orgánica de Discapacidades (2012), en su artículo 7 considera persona con discapacidad a todo individuo que:

Como consecuencia de una o más deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales, con independencia de la causa que la hubiera originado, ve restringida permanentemente su capacidad biológica, psicológica y asociativa para ejercer una o más actividades esenciales de la vida diaria (p.5).

El Consejo Nacional de Igualdad de Discapacidades (CONADIS) basándose en la Constitución y los principales acuerdos y derechos establecidos a nivel mundial relacionados a discapacidad, desarrolló la *Agenda Nacional para la Igualdad en Discapacidades 2013-2017* (CONADIS, 2013); que representa un eje de acción que involucra a todas las funciones del Estado en la sensibilización, prevención y participación, para lograr un sentido pleno de inclusión en relación a la discapacidad. A través del *Sistema Único de Calificación de Discapacidades*; profesionales del Ministerio de Salud Pública, determinan el porcentaje de discapacidad, basados en una

serie de lineamientos que incluyen evaluar situaciones relacionadas a la restricción o ausencia de la capacidad para realizar actividades de auto-cuidado (vestirse, comer, higiene personal) y actividades de la vida diaria como: comunicación, actividad física, función sensorial, funciones manuales, transporte, sueño y actividades de ocio. De igual manera, la *Agenda Nacional*, en relación a la educación superior, tomando como base el *Sistema Único*, determina las siguientes categorías de discapacidad: estudiantes con discapacidad visual, con discapacidad auditiva, con discapacidad motriz, con discapacidad intelectual, estudiantes con otro tipo de discapacidades relacionadas a enfermedades como diabetes, insuficiencias renales, cardiopatías severas y epilepsia.

### **Aproximación al concepto de Necesidades Educativas Especiales**

Acorde a lo expresado por Florian (2013) hablar de Necesidades Educativas Especiales en la educación, se refiere a las dificultades que puedan experimentar los estudiantes, con o sin discapacidad, en su entorno; dichas dificultades, si no son atendidas, pueden ocasionar situaciones de exclusión y desigualdad respecto a los demás. En el contexto educativo ecuatoriano, el Reglamento a la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2011) en el artículo 228 determina que:

Son estudiantes con necesidades educativas especiales aquellos que requieren apoyo o adaptaciones temporales o permanentes que les permitan acceder a un servicio de calidad de acuerdo a su condición. Estos apoyos y adaptaciones pueden ser de aprendizaje, de accesibilidad o de comunicación (p. 59).

Molina (2016) explica que en diversos escenarios e investigaciones se combinan los conceptos de discapacidad y NEE; pero es importante determinar que las NEE engloban todas las condiciones que pueden presentar los estudiantes. A continuación, la Tabla 1 contiene la clasificación de NEE asociadas y no asociadas a discapacidad según lo establecido por el Ministerio de Educación:

**Tabla 1***Categorización de Necesidades Educativas Especiales*

NEE NO ASOCIADAS A DISCAPACIDAD	NEE ASOCIADAS A DISCAPACIDAD
<p><b>Dificultades específicas de aprendizaje:</b> Dislexia, disgrafía, trastornos por déficit de atención e hiperactividad, trastornos del comportamiento, entre otras dificultades.</p> <p>Situación de vulnerabilidad: personas que se encuentran en condiciones de movilidad humana (refugiados y desplazados); violencia sexual, física y psicológica; explotación laboral y económica; trata y tráfico de personas; mendicidad; indocumentación; ser menores infractores o personas privadas de libertad; ser hijos de migrantes con necesidad de protección; ser hijos de personas privadas de libertad; ser menores en condiciones de embarazo; adicciones; discapacidad; o, enfermedades catastróficas o terminales.</p> <p><b>Dotación superior:</b> Altas capacidades intelectuales.</p>	<p>Discapacidad intelectual, física-motriz, auditiva, visual o mental; multidiscapacidades y trastornos generalizados del desarrollo (Autismo, entre otros).</p>

Elaborado por J. Tigrero

### **Aproximación al concepto de Inclusión Educativa**

El concepto de inclusión se emplea en distintos ámbitos para hacer referencia a situaciones y objetivos diferentes, vinculados a incluir o excluir de contextos particulares a grupos en la sociedad. En este sentido existen tipos de inclusión como la inclusión social, económica, laboral y educativa. La presente investigación abordó el concepto de inclusión educativa. En general, los términos inclusión o educación inclusiva son de reciente uso en América Latina; sin embargo, Booth et al. (2015) explican que educación inclusiva, se refiere a los procesos orientados a eliminar o reducir aquellas barreras que obstaculizan el aprendizaje y la participación de los estudiantes. Dichas barreras junto con los recursos para eliminarlas, se encuentran en los elementos y estructuras del sistema educativo; en las instituciones, en la comunidad y en las políticas nacionales.

En cambio, la exclusión se refiere a todo tipo de discriminación y al hecho de que existan estudiantes que no tienen igualdad de oportunidades educativas y no gozan de una educación adecuada a sus necesidades y características personales.

De igual manera, siguiendo lo establecido en el *Índice de Inclusión*, se tiene que la inclusión en la educación implica procesos que permitan mejorar y ampliar la participación de estudiantes y la disminución de su exclusión cultural, curricular y comunitaria dentro de las instituciones. Además, involucra la reestructuración de culturas, políticas y prácticas para que respondan a la diversidad de estudiantes en su comunidad y contempla la atención a la diversidad, el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes que pudieran sufrir algún tipo de exclusión.

La inclusión educativa se relaciona con todos los procesos de mejora dentro de las instituciones tanto para los alumnos, profesores, personal administrativo, directivos y demás miembros de la comunidad educativa; no constituye un problema que se debe superar, sino que comprende el conjunto de actividades y procesos para reducir y eliminar las condiciones de exclusión en las instituciones.

Como indica Stainback citado por Limbach-Reich (2015):

La inclusión como un proceso de construcción de comunidad: organizarse de tal modo que todos se sientan ligados, aceptados, apoyados; los dones y talentos de cada cual se reconocen, estimulan y utilizan en la mayor medida posible. Esto sucede porque cada persona es un miembro importante y valioso con responsabilidades y con una función que desempeñar para apoyar a los otros. Todo ello ayuda a fomentar la autoestima, el orgullo por los logros, el respeto mutuo y el sentido de pertenencia al grupo y de valía personal entre los miembros de la comunidad (p. 362).

Gómez (2015) explica que la inclusión educativa resalta la diversidad fortaleciendo el hecho de aceptar las diferencias particulares, siendo la base para construir verdaderas oportunidades de progreso en la sociedad. La educación inclusiva da respuestas a la diversidad, al entender que las diferencias no son limitaciones, tomando en

consideración las diferentes capacidades cognitivas, afectivas, condiciones biológicas, estilos de aprendizaje, características culturales, sociales, físicas, familiares e intereses de los estudiantes.

### **Instituciones educativas inclusivas**

Según la UNESCO, promover la inclusión educativa en una institución conlleva “estimular el debate, el fomento de las actitudes positivas y la mejora de los marcos educativos y sociales para hacer frente a nuevas demandas en los sistemas educativos y de la gobernabilidad” (UNESCO, 2009, p. 7). Según Faraco, Trujillo y Sánchez (2012), en un modelo de institución educativa inclusiva, tanto en escuelas, colegios, institutos y universidades, no deben existir barreras de ingreso o selección que generen algún tipo de discriminación o desigualdad de oportunidades. Hablar de una institución educativa inclusiva conlleva el desarrollo de una estructura y lineamientos pedagógicos que den respuesta a las necesidades educativas de todos los estudiantes, independientemente de sus características, entornos o condiciones.

Hablar de universidad inclusiva involucra un modelo institucional que tiene como eje estructural atender la diversidad de sus estudiantes, según explica Cano, Navarro, Torres y Ojeda (2014):

Este nuevo modelo de universidad propuesto para la diversidad, adquiere un valor relevante y se enmarca en la prioridad de crear una universidad de “Uso para Todos”, sin discriminación de la condición de los usuarios que la utilicen y, en consecuencia exige la adaptación de edificios y entornos cumpliendo los requisitos de “Accesibilidad Universal y Diseño para Todos”. El cumplimiento de la accesibilidad en la universidad, supone el primer paso para conseguir la inclusión en la universidad. Es preciso que las universidades se conciban, estructuren y gestionen como espacios para todos, en donde se fomente la accesibilidad universal, como garantía de inclusión de las personas (p. 2).

En el marco del *Índice de Inclusión*, se establece como prioridad que las instituciones educativas se comprometan a realizar una evaluación constante de su gestión directiva,



académica, administrativa y comunitaria; además de un análisis crítico de sus culturas, políticas y prácticas. Determinando que en una institución inclusiva, la diversidad no se percibe como un problema a resolver, sino como una riqueza para apoyar el aprendizaje de todos, la institución inclusiva debe implementar procesos de mejora continua para fomentar la participación de los alumnos y solucionar problemas y barreras que fomenten segregación, debe promover el desarrollo personal de sus estudiantes y docentes, superando las barreras de acceso y participación, fortaleciendo relaciones entre la institución y toda la comunidad.

Desde el inicio del presente estudio se determinó que el *Índice de Inclusión*, enmarca importantes aspectos para el desarrollo de la investigación. Luego de establecer las bases conceptuales fundamentales, relacionadas a inclusión educativa, es preciso enlazar los conocimientos analizados, a través del significado del *Índice de Inclusión*.

### **Índice de Inclusión**

El *Índice* es un conjunto de materiales que permiten a una institución educativa, en este caso, universidad, evaluar su situación actual en relación a atención a la diversidad, tomando en cuenta las percepciones de los directivos, personal administrativo, docentes, estudiantes y padres de familia. El *Índice* es el resultado de más de tres años de trabajo conjunto de un equipo interdisciplinario de profesionales con vasta experiencia en el desarrollo de modalidades inclusivas. Este material se emplea en varios países de la Unión Europea entre los que se encuentran Alemania, Bulgaria, Dinamarca, España, Finlandia, Hungría, Reino Unido y Suecia; cuenta con traducciones al árabe, mandarín y francés, también se emplea en Australia y en 18 países de América Latina, se destaca el caso de Colombia, según indican Beltrán, Martínez y Vargas (2015), desde el 2008, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) aplica el *Índice* en escuelas y colegios y,

desde el 2014, a nivel universitario. La UNESCO propone que para su empleo se realicen las adaptaciones pertinentes de acuerdo a cada contexto.

Para el desarrollo del *Índice* en una institución, es fundamental un trabajo en conjunto y constante de toda la comunidad educativa. Algunos centros trabajan colaborando entre sí e intercambiando información a medida que se desarrollan las etapas; además, se establecen vínculos de apoyo por parte de diferentes servicios o equipos de asesoría. Es importante considerar que las etapas, tiempos de ejecución y propuestas indicadas en la guía del *Índice*, no constituyen procesos rígidos o estáticos, al contrario, el éxito de aplicación radica en que cada institución adapte a su contexto y necesidades, las herramientas que necesite; las mismas que pueden aplicarse como bases de trabajo para docentes, directivos y estudiantes o para estructurar investigaciones individuales o grupales en los centros educativos. El principal objetivo es crear conciencia y lograr un compromiso de mejora enfocado en la educación inclusiva.

Tanto la inclusión como la exclusión en la comunidad educativa, se abordan y analizan en relación a tres dimensiones que se interrelacionan en el diario vivir de las instituciones; dichas dimensiones se enfocan en la cultura, políticas y prácticas educativas. A continuación se explican las dimensiones del *Índice*:

**Dimensión Crear Culturas Inclusivas:** Su objetivo es el desarrollo de una comunidad educativa segura, acogedora, colaboradora y estimulante en la que cada miembro es valorado, para conseguir que todos sus integrantes logren sus objetivos dentro de sus áreas de desenvolvimiento. Busca desarrollar valores inclusivos, compartidos por directivos, docentes, alumnos y sus familias; y que se transfieran a los nuevos integrantes de la comunidad educativa. Los principios que rigen la cultura educativa inclusiva guían las decisiones dentro de la institución y se concretan a través de sus políticas y cada una de sus actividades.

**Dimensión Elaborar Políticas Inclusivas:** Su objetivo es afianzar a la inclusión como base de todo proceso desarrollado dentro de la institución, concretado a través de reglamentos, estatutos, normas y lineamientos de acción que en conjunto constituyen las políticas de la institución. En este contexto se define el término *apoyo* como toda actividad que potencialice la capacidad de la institución para dar atención a la diversidad de los estudiantes. Todas las políticas se distinguen desde la perspectiva del desarrollo de los estudiantes y los procesos de enseñanza-aprendizaje.

**Dimensión Desarrollar Prácticas Inclusivas:** Se refiere a que las acciones emprendidas en las instituciones educativas sean reflejo de cultura y políticas inclusivas. Desarrollar prácticas inclusivas abarca que las actividades dentro del aula y fuera de ella, fomenten la participación de todos los alumnos, tomando en consideración sus necesidades educativas y particularidades. Se consideran las gestiones en relación a la disponibilidad y empleo de los recursos de la institución y de la comunidad para desarrollar y garantizar el aprendizaje de todos.

### **Objetivo general**

Explorar y describir las percepciones de los estudiantes de Diseño Gráfico de la Universidad de Guayaquil en relación a las acciones realizadas por la institución para atender a la diversidad de sus alumnos.

### **Preguntas de investigación**

1. ¿Cuál es el Índice de Inclusión de la carrera de Diseño Gráfico de la Universidad de Guayaquil según las percepciones de los estudiantes?
2. ¿Cuáles son las percepciones de los estudiantes de Diseño Gráfico en relación a la cultura, políticas y prácticas de la Universidad de Guayaquil para atender la diversidad de sus alumnos?

3. ¿Existe alguna influencia de factores como el género, año cursado y contacto con personas con discapacidad en las percepciones favorables o desfavorables de los estudiantes de Diseño Gráfico, respecto a las acciones para atender a la diversidad de los alumnos en la Universidad de Guayaquil?

### **Diseño y metodología de la investigación**

#### **Diseño de la investigación**

La presente investigación se realizó con un diseño de tipo no experimental, ya que las variables objeto de estudio fueron observadas en su contexto natural, es decir, sin manipulación, para recoger información de los individuos y después analizarla (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 10). Se aplicó un enfoque transversal descriptivo; es descriptivo, debido a que buscó especificar características y propiedades importantes del grupo analizado, se describió el comportamiento de las variables de estudio, en este caso las percepciones de los estudiantes de Diseño Gráfico. Por su dimensión temporal, es transversal, acorde a lo explicado por Arias (2012), porque se recolectó información en un tiempo único, predeterminado (primer término 2016-2017) y dentro de una población definida (estudiantes de Diseño Gráfico de primero, segundo, tercero y cuarto año), con el propósito de describir variables, y analizar su incidencia e interrelación en este momento dado para establecer comparaciones entre grupos y analizar si existen o no diferencias o incidencias entre ellos.

#### **Metodología de la investigación**

La investigación se enmarcó dentro del paradigma cuantitativo con un alcance exploratorio-descriptivo. Cuantitativa debido a que permitió examinar y recolectar datos para probar y fundamentar las preguntas de investigación, en base a medición numérica y análisis estadístico. El alcance fue exploratorio porque examinó un tema o problema

de investigación poco estudiado como son las percepciones de los estudiantes hacia la inclusión educativa en la universidad; y descriptivo porque permitió detallar y describir cómo se manifiestan fenómenos y situaciones relacionados con los objetivos y preguntas de investigación (Hernández et al., 2010).

**Población y muestra**

La población para esta investigación fueron los estudiantes de la carrera de Diseño Gráfico de la Universidad de Guayaquil, debido al número representativo de alumnos por año y que dicha carrera cuenta con sus propias instalaciones para los cursos teóricos y prácticos. Se consideró el número total de estudiantes matriculados en primero, segundo, tercero y cuarto año de la carrera. Dichos datos fueron obtenidos de la Secretaría Académica de la institución:

**Tabla 2**  
*Número de estudiantes por año en la carrera de Diseño Gráfico*

<b>Número de estudiantes por año</b>	
Primer año	368
Segundo año	351
Tercer año	340
Cuarto año	327
<b>Total</b>	<b>1386</b>

Elaborado por J. Tigreiro

**Muestra**

El tipo de muestreo realizado fue estratificado y la selección de la muestra de los estudiantes fue no probabilística. El tipo estratificado significa que los elementos de la muestra son proporcionales a su presencia en la población (Hernández et al., 2010). El método de selección no probabilístico indica que la muestra se determinó por conveniencia, en función de la voluntad de los individuos de colaborar en la investigación. Se utilizó la fórmula para calcular el tamaño de la muestra conociendo el tamaño de la población:

$$n = \frac{Z^2 PQN}{E (N-1) + Z^2 PQ}$$

$$n = \frac{(1.96)^2 (0.50) (0.50) (1386)}{(0.05)^2 (1386-1) + (1.96)^2 (0.50) (0.50)}$$

$$n = 301$$

n= Tamaño de la muestra

Z= Nivel de Confianza (1,96)

P= Probabilidad de que ocurra el evento (50%)

Q= Probabilidad de que no ocurra el evento (50%)

N= Población (1386 estudiantes)

E= Margen de error (5%)

El tamaño de la muestra fue de 301 estudiantes y acorde al tipo de muestreo estratificado se determinó que la participación de los estudiantes fuera según el porcentaje que representa cada año en la población total.

**Tabla 3**

*Muestra seleccionada de estudiantes de Diseño Gráfico según año cursado*

<b>Muestra estratificada de estudiantes por año en la carrera de Diseño Gráfico</b>		
Año	%	Total
Primer año	26,56	<b>80</b>
Segundo año	25,32	<b>76</b>
Tercer año	24,53	<b>74</b>
Cuarto año	23,59	<b>71</b>
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>301</b>

Elaborado por J. Tigreiro

Es importante indicar que en relación a las consideraciones asociadas a diversidad, según Herrera (2014), en la Facultad de Comunicación Social de la Universidad de Guayaquil (FACSO) a la que pertenece la carrera de Diseño Gráfico existe una población de 25 estudiantes con discapacidad, de los cuales, 10 presentan discapacidad visual y 15 discapacidad física. En el presente estudio, 3 estudiantes indicaron tener un posible nivel de discapacidad física, por dolencias al caminar, como consecuencia de algún tipo de accidente. Sin embargo, los estudiantes referidos expresaron no tener carnet del CONADIS. En otros aspectos relacionados a la diversidad, se tiene que 2 alumnas estaban embarazadas, 3 estudiantes eran de nacionalidad colombiana; además,

33 estudiantes, es decir el 11% de la muestra, provienen de otras provincias (15 de Los Ríos, 13 de Manabí y 5 de El Oro).

### **Variables de investigación y su operacionalización**

Flores (2014) explica que una variable es una propiedad que puede tomar diferentes valores y formar categorías y subcategorías susceptibles de ser observadas y medidas. Se determinaron tres variables de interés: Las percepciones de los estudiantes de Diseño Gráfico hacia las acciones realizadas por la Universidad de Guayaquil para atender la diversidad de sus alumnos.

Los factores que inciden en las percepciones de los estudiantes de Diseño Gráfico y la relación que existe entre las percepciones de los estudiantes hacia la cultura, políticas y prácticas dentro de la universidad y las acciones de atención a la diversidad en las áreas de gestión directiva-administrativa, académica y comunitaria. En la Tabla 4 se indican la conceptualización y operacionalización de dichas variables.

**Tabla 4**  
*Variables de investigación y su operacionalización*

<b>Variables</b>	<b>Conceptualización</b>	<b>Operacionalización</b>	<b>Indicadores y Dimensiones</b>	<b>Escala - valores</b>	<b>Muestra</b>	<b>Técnica o Herramienta</b>
Percepciones hacia la inclusión.	Proceso cognitivo de la conciencia que consiste en el reconocimiento, interpretación y significación para la elaboración de juicios en torno a las sensaciones obtenidas del ambiente físico y social (Gutiérrez, 2014).	Medición en función de las reacciones evaluativas (favorables o desfavorables) manifestadas por los estudiantes en relación a las acciones en la gestión directiva, académica, administrativa, comunitaria y dentro de la cultura, políticas y prácticas de la universidad.	Dimensiones Cuestionario I y número de ítems: -Culturas inclusivas: 9 -Políticas inclusivas: 6 -Prácticas inclusivas: 9  Cuestionario II: 49 ítems	Escala Cuestionario I: 1= Totalmente en desacuerdo 2= En desacuerdo 3= Indeciso 4= De acuerdo 5= Totalmente de acuerdo.  Escala Cuestionario II: 0= Nunca. 1= Casi nunca. 2= Algunas veces. 3= Casi siempre 4= Siempre	301 estudiantes de Diseño Gráfico de la Universidad de Guayaquil	Cuestionario I: <i>Indicadores adaptados para la inclusión</i> (Booth et al., 2015).  Cuestionario II: <i>Cuestionario del Índice de Inclusión</i> (MEN, 2008)
Factores que inciden en las percepciones.	Factores como el género, edad, formación académica, lugar de origen, entre otros pueden ejercer influencia en las reacciones e interpretaciones de la realidad (Vásquez et al., 2012, p. 4).	Medición en función de las características de los estudiantes.	Factores Personales: Género Año cursado Contacto con personas con discapacidad	Preguntas cerradas	301 estudiantes de Diseño Gráfico de la Universidad de Guayaquil	Cuestionario sobre información personal y académica del estudiante (3 ítems)



Variables	Conceptualización	Operacionalización	Indicadores	Ítems	Muestra	Técnica o Herramienta
<p>Percepciones hacia la cultura, políticas y prácticas de la universidad.</p> <p>Percepciones hacia las acciones de atención a la diversidad en la gestión directiva, académica y comunitaria.</p>	<p>Las diversas formas en las que los integrantes de la comunidad educativa perciben las políticas, culturas y prácticas inclusivas influyen en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje y en la forma cómo interpretan las acciones de atención a la diversidad realizadas dentro de una institución (Soto, 2011).</p>	<p>Relación de los resultados del Cuestionario I: <i>Indicadores adaptados para la inclusión</i> y el Cuestionario II: <i>Cuestionario del Índice de Inclusión</i></p>	<p>Prueba no paramétrica Chi cuadrado y relación de (<math>p &lt; 0.05</math>)</p>	<p>Ítems Cuestionario I</p> <p>Ítems Cuestionario II</p>	<p>301 estudiantes de Diseño Gráfico de la Universidad de Guayaquil</p>	<p>Cuestionario I: <i>Indicadores adaptados para la inclusión (alumnado y familia)</i></p> <p>Cuestionario II: <i>Cuestionario del Índice de Inclusión</i></p>

## **Recolección de Datos e Instrumentos**

### **Descripción de los instrumentos**

La técnica para recolección de datos fue la encuesta y los instrumentos de investigación fueron dos cuestionarios previamente estandarizados y adaptados al contexto ecuatoriano, atendiendo expresiones y parámetros establecidos en la LOES. Esta técnica de investigación, según Sabino (citado por Alayza, Hurtado, Mory y Tarnawiecki, 2015), permite “requerir información a un grupo socialmente significativo de personas, para luego, mediante un análisis de tipo cuantitativo, sacar las conclusiones que se correspondan con los datos recogidos” (p. 31). Además, el cuestionario es el instrumento adecuado porque permite conocer por medio de una escala tipo Likert, valoraciones de “predisposiciones individuales en contextos sociales particulares” (Torres, Batista, Cedeño, Green, Santana y Pérez, 2015, p. 51).

En la versión final del cuestionario se incluyeron tres ítems referidos a: Género (masculino o femenino), Año cursado (primer año, segundo año, tercer año o cuarto año) y la pregunta: ¿Tiene algún tipo de contacto con personas con discapacidad? (Verdugo, citado por Martín y Arregui, 2013); dichos aspectos permitieron analizar relaciones entre las variables de estudio. El cuestionario I es la adaptación del instrumento: Indicadores adaptados para la inclusión (alumnado y familia) (Booth et al., 2015), el cual consta de 24 ítems y 5 categorías de respuesta que van desde Totalmente en desacuerdo a Totalmente de acuerdo para indagar las percepciones de los estudiantes acerca de la inclusión educativa en la Universidad de Guayaquil en las dimensiones cultura, políticas y prácticas. Dichas percepciones se categorizan como favorables o desfavorables respecto a las acciones de atención a la diversidad. La dimensión Cultura tiene 9 enunciados que se refieren a las bases sobre las que se desarrolla una comunidad educativa segura, acogedora y colaborativa en la que cada miembro es valorado. La

dimensión Políticas tiene 6 enunciados que se refieren a las estrategias generales necesarias en la universidad para mejorar el aprendizaje, la convivencia y la participación. La dimensión Prácticas consta de 9 enunciados referidos a las acciones de los integrantes de la comunidad educativa direccionadas a garantizar que las acciones y actividades dentro y fuera de la institución promuevan la inclusión de todos los alumnos.

El cuestionario II es la adaptación del instrumento: Cuestionario del Índice de Inclusión, aplicado en el Programa de Educación Inclusiva con Calidad del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN); el cual consta de 49 ítems con cinco categorías de respuesta que van desde Siempre a Nunca. Permite calcular el *Índice de Inclusión* con el que se evaluaron las acciones de atención a la diversidad dentro de la universidad desde la perspectiva de los estudiantes. El formato desarrollado contó con información, instrucciones y explicación del propósito de la investigación. En el Anexo 1 se presentan las versiones originales y en el Anexo 2 se presentan las versiones definitivas de los cuestionarios con las adaptaciones realizadas.

### **Validez y fiabilidad de los instrumentos**

Los instrumentos utilizados han sido empleados en diversos estudios; incluso validados y aplicados a nivel mundial. Se realizó el análisis de Validez de Contenido siguiendo el procedimiento descrito por Lawshe, citado por González y Ortega (2015), mediante una evaluación de expertos, que permitió hacer los ajustes necesarios para su aplicación; además, se realizó el Análisis de Fiabilidad de los cuestionarios calculando su consistencia interna mediante el Coeficiente Alfa de Cronbach.

### **Validez de Contenido**

La validez, según explican Egaña, Araya, Núñez y Camus (2014), se refiere al grado en que una medición refleja la realidad de un fenómeno; constituye la capacidad de

medición o clasificación de un instrumento para lo que fue propuesto y comprobar que mida o clasifique lo que se analiza y no algo diferente. Lawshe propuso el Índice de Validez de Contenido (IVC) basado en la valoración de cada ítem del instrumento por parte de un grupo de expertos; los evaluadores determinan como Innecesario, Útil o Esencial cada uno de los enunciados. El Índice se calcula a través de la siguiente fórmula:

$$IVC = \frac{n_e - N/2}{N/2}$$

Donde  $n_e$  es el número de expertos que han valorado el ítem como esencial o útil y N es el número total de expertos que han evaluado el ítem. El IVC oscila entre +1 y -1, siendo los puntajes positivos los que indican una mejor validez de contenido. Lawshe sugiere que para la evaluación de 10 expertos se necesita un IVC mínimo de 0.62.

### **Análisis de Fiabilidad**

La fiabilidad de un instrumento se refiere “Al grado en que su aplicación repetida al mismo sujeto u objeto, produce resultados iguales” (Hernández et al., 2010, p. 346). Mientras mayor sea el grado de fiabilidad de un instrumento, se obtendrán resultados similares en las diversas aplicaciones de los mismos. Para establecer la fiabilidad de los dos cuestionarios, se calculó su consistencia interna por medio del Coeficiente Alfa de Cronbach. Dicha prueba estadística permite analizar si los ítems, medidos mediante escala tipo Likert, evalúan un mismo constructo y se encuentran altamente correlacionados (Welch y Comer, citado por Almanza y Vargas, 2015). Mientras más cerca se encuentre el valor alfa a 1, mayor será la consistencia interna de los ítems. Para calcular el Coeficiente Alfa de Cronbach se realizó una prueba piloto y se aplicaron los instrumentos a 30 estudiantes universitarios.

### **Procedimientos**

En primer lugar, se procedió a obtener los debidos permisos de las autoridades de la carrera de Diseño Gráfico de la Universidad de Guayaquil (Anexo 4), luego se explicó, tanto a profesores y alumnos, los fines académicos de la encuesta y su estricta confidencialidad. Se aplicaron los cuestionarios a los estudiantes, en formato digital, en el marco de las clases que recibieron en los laboratorios de computación de la carrera. Posteriormente, se procedió a clasificar y analizar los datos para determinar los resultados.

### **Análisis de datos**

El análisis cuantitativo de frecuencias de cada uno de los enunciados de los cuestionarios se realizó mediante procedimientos de estadística descriptiva como: medidas de tendencia central (media, mediana y moda) que “describen cómo se agrupan los atributos de una variable alrededor de un valor típico de la distribución” (Dios, 2015, p. 27). Se emplearon técnicas estadísticas según la naturaleza de los datos recolectados. Las respuestas obtenidas en los instrumentos utilizados fueron ingresadas en una base de datos y se utilizó el programa estadístico SPSS versión 22, para representar los resultados, tablas de medidas de tendencia central, frecuencias y porcentajes.

Para contestar la pregunta de investigación: ¿Cuál es el Índice de Inclusión de la carrera de Diseño Gráfico de la Universidad de Guayaquil según las percepciones de los estudiantes? Se realizó el cálculo del *Índice de Inclusión* de la carrera a través de la aplicación del cuestionario II: *Cuestionario del Índice de Inclusión* (MEN, 2008). El resultado permitió conocer, desde la perspectiva de los estudiantes, las condiciones actuales en relación a inclusión educativa dentro de la institución, entendida como las acciones de atención a la diversidad (acciones inclusivas) desarrolladas por la Universidad de Guayaquil en las áreas de gestión directiva, administrativa, académica y

comunitaria. Los rangos de interpretación permitieron analizar el *Índice de Inclusión* global de la carrera y por área de gestión. Para el área de gestión directiva-administrativa se consideran los puntajes obtenidos de la pregunta 1 a la 25, para el área de gestión académica los puntajes de la pregunta 26 a la 39 y para el área de gestión comunitaria los puntajes de la pregunta 40 a la 49. Para su interpretación se presentan los siguientes rangos:

**Tabla 5**

*Rangos de puntajes para la interpretación del Índice de Inclusión*

RANGOS	BASE DE INTERPRETACIÓN
0 - 0.99	En la institución no se formulan políticas ni se desarrollan acciones que favorezcan las prácticas inclusivas para la atención a la diversidad.
1 -1.99	Los resultados del <i>Índice</i> en este rango significan que se formulan políticas y se realizan algunas acciones inclusivas de manera desarticulada de la gestión institucional para la atención a la diversidad y son desconocidas por la mayoría de los integrantes de la comunidad educativa.
2.0 -2.79	Se realizan acciones organizadas en las áreas de gestión, conocidas por la mayoría de los integrantes de la comunidad educativa; además se incluyen en los planes de mejoramiento las prioridades de transformación institucional para cualificar la atención a la diversidad.
2.8 - 3.49	Las acciones inclusivas para la atención a la diversidad, formuladas en el plan de mejoramiento, se desarrollan y evalúan de manera continua y están articuladas con la gestión institucional, lo que favorece el aprendizaje, la participación y la convivencia de todos los integrantes de la comunidad educativa.
3.50 – 4	Evidencia una cultura institucional caracterizada por buenas prácticas inclusivas, el trabajo colaborativo, la pertenencia a redes de apoyo y por ser centro de referencia para la atención a la diversidad; además el plan de desarrollo institucional está articulado con el de la entidad territorial.

Fuente: Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Índice de Inclusión. Programa de Educación Inclusiva con calidad “Construyendo capacidad institucional para la atención a la Diversidad”* (p. 41). Revolución Educativa Colombia aprende. Colombia.

Para responder la pregunta de investigación: ¿Cuáles son las percepciones de los estudiantes de Diseño Gráfico en relación a la cultura, políticas y prácticas de la Universidad de Guayaquil para atender la diversidad de sus alumnos? Se utilizó el

cuestionario I: *Indicadores Adaptados para la Inclusión* (Booth et al., 2015), a través del cual se obtuvo la sumatoria de los valores de respuesta para cada ítem, teniendo como opciones de resultados, el máximo de 120 puntos, en el caso de que las respuestas para los 24 enunciados sean Totalmente de acuerdo y el mínimo de 24 puntos, en el caso de que las respuestas sean Totalmente en desacuerdo. De la sumatoria de los puntajes se establecieron dos rangos para determinar el nivel de percepción de los encuestados, como se muestra en la Tabla 6.

**Tabla 6**

*Escala de percepciones de los estudiantes hacia la inclusión educativa*

<b>Puntaje</b>	<b>Valor</b>	<b>Escala</b>
24-72	0	Percepciones Desfavorables
73-120	1	Percepciones Favorables

Elaborado por J. Tigrero

De igual manera se realizó la escala para las dimensiones del cuestionario, considerando que la dimensión Crear Culturas Inclusivas cuenta con 9 ítems, Elaborar Políticas Inclusivas con 6 ítems y Desarrollar Prácticas Inclusivas con 9 ítems. De la sumatoria de los puntajes se establecieron dos rangos, para las percepciones de los estudiantes de Diseño Gráfico, según cada dimensión del cuestionario I:

**Tabla 7**

*Escala de percepciones de los estudiantes hacia la inclusión educativa según cada dimensión del Cuestionario I*

<b>Dimensiones</b>	<b>Puntaje</b>	<b>Valor</b>	<b>Escala</b>
Crear Culturas Inclusivas	9-26	0	Percepciones Desfavorables
	27-45	1	Percepciones Favorables
Elaborar Políticas Inclusivas	6-17	0	Percepciones Desfavorables
	18-30	1	Percepciones Favorables
Desarrollar Prácticas Inclusivas	9-26	0	Percepciones Desfavorables
	27-45	1	Percepciones Favorables

Elaborado por J. Tigrero

Se utilizó el mismo procedimiento para el cálculo de los valores de escala para la frecuencia de acciones inclusivas que se obtiene según los parámetros del cuestionario II. De la sumatoria de los puntajes posibles para cada ítem se establecieron tres rangos, para conocer la percepción de los estudiantes en relación a la frecuencia de realización de acciones inclusivas en la carrera de Diseño Gráfico de la Universidad de Guayaquil.

**Tabla 8**

*Escala de percepciones de los estudiantes en relación a la frecuencia de ejecución de acciones inclusivas*

<b>Puntaje</b>	<b>Valor</b>	<b>Escala Nominal</b>
0-67	0	Nunca
68-135	1	Algunas veces
136-198	2	Siempre

Elaborado por J. Tigrero

**Tabla 9**

*Escala de percepciones de los estudiantes hacia la realización de acciones inclusivas por área de gestión*

<b>Área de gestión</b>	<b>Puntaje</b>	<b>Valor</b>	<b>Escala Nominal</b>
Acciones inclusivas gestión directiva- administrativa	0-33	0	Nunca
	34-66	1	Algunas veces
	67-100	2	Siempre
Acciones inclusivas gestión académica	0-18	0	Nunca
	19-37	1	Algunas veces
	38-56	2	Siempre
Acciones inclusivas gestión comunitaria	0-13	0	Nunca
	14-26	1	Algunas veces
	27-40	2	Siempre

Elaborado por J. Tigrero

De igual manera se procedió para el cálculo de los valores de escala correspondientes a la frecuencia de acciones inclusivas por área de gestión. Se tienen para las acciones inclusivas en el área de gestión directiva-administrativa 25 ítems, para el área de gestión académica 14 ítems y para el área de gestión comunitaria 10 ítems. De la sumatoria de



los puntajes posibles por ítem, se establecieron tres rangos para conocer la percepción de los estudiantes en relación a la frecuencia de realización de acciones inclusivas por área. Con los datos obtenidos se realizó el análisis de frecuencias, tablas de contingencia, pruebas de hipótesis, matriz de correlaciones, pruebas de significancia estadística y comparaciones. Finalmente, se relacionó la información obtenida en los cuestionarios I y II para determinar si existe alguna influencia del nivel de percepción de los estudiantes de Diseño Gráfico hacia la cultura, políticas y prácticas de la universidad, en sus percepciones respecto a la frecuencia de realización de acciones para atender la diversidad (acciones inclusivas) desarrolladas en las áreas de gestión directiva-administrativa, académica y comunitaria de la Universidad de Guayaquil. Para lo cual se utilizó la prueba no paramétrica Chi cuadrado; a través de la que se pusieron en relación las variables del cuestionario I (Percepciones Favorables y Desfavorables) con las frecuencias (Nunca, Algunas veces, Siempre) referidas a las acciones de atención a la diversidad en las áreas de gestión de la Universidad de Guayaquil indicadas en el cuestionario II.

## **Resultados e Interpretación de los datos**

### **Caracterización de la muestra**

De los 301 estudiantes de Diseño Gráfico encuestados, 129 son hombres, es decir 43% y 172 mujeres, lo que corresponde al 57% de la muestra. Además, 135 alumnos (45%) indicaron tener algún tipo de contacto con personas con discapacidad.

El 26,6% del total de encuestados cursan primer año, el 25,3% corresponde a estudiantes de segundo año, el 24,5% a estudiantes de tercer año y el 23,6% a estudiantes de cuarto año (Tabla 10).

**Tabla 10**  
*Caracterización de la muestra*

<b>Descripción</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
<b>Género</b>		
Masculino	129	43
Femenino	172	57
<b>Año cursado</b>		
Primer año	80	26,6
Segundo año	76	25,3
Tercer año	74	24,5
Cuarto año	71	23,6
<b>Contacto con personas con discapacidad</b>	135	45

Elaborado por J. Tigrero

### **Validez y fiabilidad de los instrumentos**

Se realizó el cálculo del Índice de Validez de Contenido (IVC) mediante una evaluación de 10 expertos y el Análisis de Fiabilidad de los cuestionarios mediante el Coeficiente Alfa de Cronbach.

#### **Validez de contenido**

El cuestionario I, dio un IVC = 1 en 16 ítems, un IVC de 0.80 en 4 ítems y un IVC menor a 0.62 en 4 ítems; dichos elementos fueron el 5, 7, 13 y 24. El cuestionario II, dio un IVC = 1 en 30 ítems, un IVC de 0.80 en 10, un IVC de 0.60 en 4 y un IVC menor a 0.62 en 4 ítems. Debido a la importancia de dichas preguntas para el análisis de las percepciones y el cálculo del *Índice de Inclusión* se decidió mantener los indicadores. Dichos elementos consideran el entorno familiar para el análisis y no fueron eliminados debido a que su influencia se evidencia en diversas investigaciones (Martínez y Ortega, 2014; Novoa y Barra, 2015; Castro, 2015). El IVC global del cuestionario I fue 0.89 y el IVC del cuestionario II fue 0.88, resultados que permitieron determinar que los instrumentos miden realmente los aspectos asociados a sus indicadores. Los valores del IVC se muestran en el Anexo 3.

### Análisis de Fiabilidad

Los resultados de la prueba piloto realizada a 30 estudiantes universitarios permitieron determinar un Alfa de Cronbach de 0.861 para el cuestionario I (Tabla 11) y un Alfa de 0.833 para el cuestionario II (Tabla 12). Como criterio general, se consideró que un Coeficiente Alfa  $> 0.9$  es excelente,  $> 0.8$  es muy bueno,  $> 0.7$  es aceptable,  $> 0.6$  es cuestionable,  $> 0.5$  es pobre y  $< 0.5$  es inaceptable (George y Mallery, 2011, p. 231). Por lo tanto, los Coeficientes Alfa de Cronbach obtenidos reflejan una adecuada consistencia interna de los instrumentos.

**Tabla 11**

*Estadísticas de fiabilidad para el Cuestionario I*

Alfa de Cronbach	N de elementos
,861	24

Elaborado por J. Tigrero

**Tabla 12**

*Estadísticas de fiabilidad para el Cuestionario II*

Alfa de Cronbach	N de elementos
,833	49

Elaborado por J. Tigrero

### Preguntas de investigación

#### **Pregunta 1: ¿Cuál es el Índice de inclusión de la carrera de Diseño Gráfico de la Universidad de Guayaquil según las percepciones de los estudiantes?**

A través de la primera pregunta de investigación se buscó indagar, según las percepciones de los estudiantes, el *Índice de inclusión* educativa de la carrera de Diseño Gráfico de la Universidad de Guayaquil, el cual se basa en el análisis de las acciones de atención a la diversidad (acciones inclusivas) desarrolladas por la institución en las áreas de gestión directiva-administrativa, académica y comunitaria. Se realizó dicha medición a través de la aplicación del cuestionario II: *Cuestionario del Índice de Inclusión* (MEN, 2008). El *Índice de Inclusión* global de la carrera tuvo como resultado 1,65, valor que según los rangos de interpretación significa que en la carrera de Diseño Gráfico se formulan políticas y se realizan algunas acciones inclusivas de manera

desarticulada de la gestión institucional para la atención a la diversidad y son desconocidas por la mayoría de los integrantes de la comunidad educativa. Además, el instrumento permitió obtener el *Índice* por área de gestión como se detalla en la Tabla 13. En el área de gestión directiva-administrativa, el proceso con menor puntaje (1,23) fue el de relaciones con el entorno, en el área de gestión académica; el proceso con menor puntaje fue el de diseño pedagógico (0,94); y en el área de gestión comunitaria, el proceso con menor puntaje fue el de participación y convivencia (0,68).

**Tabla 13***Índice de Inclusión de la carrera Diseño Gráfico*

<b>GESTIÓN DIRECTIVA -ADMINISTRATIVA</b>	
<b>PROCESO A1:</b> Direccionamiento estratégico	2,11
<b>PROCESO A2:</b> Gerencia estratégica	1,65
<b>PROCESO A3:</b> Gobierno universitario	1,49
<b>PROCESO A4:</b> Cultura institucional	1,72
<b>PROCESO A5:</b> Clima universitario	1,63
<b>PROCESO A6:</b> Relaciones con el entorno	1,23
<b>TOTAL</b>	<b>1,64</b>
<b>GESTIÓN ACADÉMICA</b>	
<b>PROCESO B1:</b> Diseño pedagógico	0,94
<b>PROCESO B2:</b> Prácticas pedagógicas	1,72
<b>PROCESO B3:</b> Gestión de aula	2,48
<b>PROCESO B4:</b> Seguimiento académico	1,52
<b>TOTAL</b>	<b>1,66</b>
<b>GESTIÓN COMUNITARIA</b>	
<b>PROCESO D1:</b> Inclusión	2,12
<b>PROCESO D2:</b> Proyección a la comunidad	1,65
<b>PROCESO D3:</b> Participación y convivencia	0,68
<b>PROCESO D4:</b> Prevención de riesgos	2,10
<b>TOTAL</b>	<b>1,64</b>
<b>ÍNDICE INSTITUCIONAL</b>	<b>1,65</b>

Elaborado por J. Tigrero

**Pregunta 2: ¿Cuáles son las percepciones de los estudiantes de Diseño Gráfico en relación a la cultura, políticas y prácticas de la Universidad de Guayaquil para atender la diversidad de sus alumnos?**

Por medio de la segunda pregunta se buscó averiguar si los estudiantes de Diseño Gráfico de la Universidad de Guayaquil tienen percepciones favorables o desfavorables acerca de la inclusión educativa en la carrera de Diseño Gráfico en las dimensiones cultura, políticas y prácticas de la universidad.

En el análisis por dimensión se obtuvieron percepciones desfavorables por parte de los estudiantes para las dimensiones Culturas Inclusivas y Políticas Inclusivas. En cambio, para la dimensión Prácticas Inclusivas, los estudiantes manifestaron percepciones favorables.

Del total de estudiantes encuestados, el 52,2% tiene percepciones desfavorables acerca de la inclusión educativa en la carrera de Diseño Gráfico de la Universidad de Guayaquil y el 47,8% manifestaron percepciones favorables.

Respecto a los estudiantes con percepciones favorables: el 61% son mujeres y el 79,2% son alumnos que indicaron tener contacto con personas con discapacidad. Respecto al año cursado: el 45,8% de los estudiantes con percepciones favorables corresponden a alumnos de primer año y el 31,9% a estudiantes de segundo año. Es decir que el 77,7% de los estudiantes con percepciones favorables corresponden a estudiantes de primero y segundo año.

En relación a los estudiantes con percepciones desfavorables: el 56,6% son hombres y el 86,6% son estudiantes que indicaron no tener contacto con personas con discapacidad; además, respecto al año cursado, el 79,7% de los estudiantes de tercer año y el 76,1% de los alumnos de cuarto año manifestaron percepciones desfavorables. Se

destacan las percepciones de mayor acuerdo y desacuerdo en relación al desarrollo de acciones de atención a la diversidad en la carrera de Diseño Gráfico.

El grado de mayor acuerdo significa que los estudiantes manifestaron que la acción analizada se desarrolla en la universidad; en cambio el grado de mayor desacuerdo refleja la percepción de que la acción en cuestión no se realiza.

**Tabla 14***Percepciones de los estudiantes para la dimensión Crear Culturas Inclusivas*

Dimensión Crear Culturas Inclusivas	Totalmente en desacuerdo				En desacuerdo				Indeciso		De acuerdo		Totalmente de acuerdo	
	M	DT	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
1. Todos los estudiantes se sienten incluidos en la universidad.	2,17	1,08	4	1,3	121	40,2	18	6	135	44,9	23	7,6		
2. Los estudiantes se ayudan unos a otros.	3,65	0,88	7	2,3	45	15	11	3,7	221	73,4	17	5,6		
3. Los directivos, personal administrativo y docentes trabajan en colaboración.	2,72	1,05	14	4,7	172	57,1	6	2	102	33,9	7	2,3		
4. El personal administrativo y los estudiantes se tratan con respeto.	4,07	0,57	1	0,3	7	2,3	12	4,1	230	76,4	51	16,9		
5. La universidad incluye a las familias de los estudiantes en sus procesos y actividades.	1,76	0,74	113	37,5	160	53,8	10	2,8	14	4,7	4	1,2		
6. Los docentes y los miembros del Consejo Universitario trabajan en equipo.	1,39	0,84	18	6	200	66,4	35	11,6	45	15	3	1		
7. Los docentes favorecen a determinados grupos de estudiantes.	3,07	1,11	14	4,7	117	38,9	21	7	131	43,4	18	6		
8. Los docentes intentan que los estudiantes realicen sus actividades de la mejor manera posible.	3,34	0,79	5	1,7	30	10	15	5	226	75,1	25	8,2		
9. Los docentes consideran que todo el alumnado es igual de importante.	3,27	1,02	6	2	98	32,6	17	5,6	169	56,1	11	3,7		
<b>Total</b>	<b>25,44</b>													

Elaborado por J. Tigero

En la dimensión Crear Culturas Inclusivas (Tabla 14), se observó el grado de mayor acuerdo en el ítem 4: el 93,3% de los estudiantes manifestaron que el personal administrativo y los estudiantes se tratan con respeto y en el ítem 8: el 83,3% de estudiantes manifestaron que en la carrera, los docentes intentan que los estudiantes realicen sus actividades de la mejor manera posible. En cambio, los niveles más altos de desacuerdo se obtuvieron en el ítem 5: el 91,3% de los estudiantes indicaron que la universidad no incluye a las familias de los estudiantes en sus procesos y actividades; y en el ítem 6: el 72,4% de los estudiantes expresaron que los docentes y miembros del

Consejo Universitario no trabajan en equipo, de igual manera, en el ítem 3: el 61,8% de los alumnos indicaron que los directivos, personal administrativo y docentes no trabajan en colaboración.

**Tabla 15***Percepciones de los estudiantes para la dimensión Elaborar Políticas inclusivas*

Dimensión Elaborar Políticas Inclusivas	Totalmente en desacuerdo				En desacuerdo		Indeciso		De acuerdo		Totalmente de acuerdo	
	M	DT	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
10. Los directivos de la universidad se preocupan de que los edificios sean accesibles para todos.	1,78	0,83	119	39,5	150	49,8	12	4	18	6	2	0,7
11. Cuando los estudiantes acceden a la universidad por primera vez reciben una guía adecuada para su adaptación.	2,12	0,72	34	11,3	227	75,5	11	3,7	20	6,6	9	2,9
12. El profesorado muestra igual interés por todos los grupos de aprendizaje.	2,11	1,33	96	31,9	55	18,3	26	8,6	119	39,5	5	1,7
13. Se han reducido las expulsiones por motivos disciplinarios.	3,77	0,85	2	0,7	44	14,6	7	2,3	216	71,8	32	10,6
14. Se han reducido las inasistencias a clases.	3,57	0,85	7	2,3	42	14	32	10,6	211	70,1	9	3
15. Se han reducido las conductas de intimidación o abusos de poder.	2,88	1,02	7	2,3	100	33,3	17	5,6	173	57,5	4	1,3
<b>Total</b>	<b>16,23</b>											

Elaborado por J. Tigrero

En cuanto a la dimensión Elaborar Políticas Inclusivas (Tabla 15), se observó el grado de mayor acuerdo en el ítem 13: el 82,4% de los estudiantes refirieron que se han reducido las expulsiones por motivos disciplinarios y en el ítem 14: el 73,1% expresaron que se han reducido las inasistencias a clases.

En cambio, el grado más alto de desacuerdo se obtuvo en el ítem 10: el 89,3% de los alumnos expresaron que los directivos de la universidad no se preocupan de que los edificios sean accesibles para todos y en el ítem 11: el 86,8% de los alumnos expresaron que cuando los estudiantes acceden por primera vez a la universidad no reciben una guía adecuada para su adaptación.

**Tabla 16***Percepciones de los estudiantes dimensión para la dimensión Desarrollar Prácticas inclusivas*

Dimensión Desarrollar Prácticas Inclusivas	Totalmente en desacuerdo				En desacuerdo				Indeciso				De acuerdo				Totalmente de acuerdo			
	M	DT	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%				
16. Las clases responden a la diversidad del alumnado.	2,16	0,84	50	16,6	189	62,8	25	8,3	30	9,9	7	2,4								
17. Se educa a los estudiantes para que valoren y respeten la diversidad.	2,53	0,96	21	7	177	58,8	26	8,6	75	24,9	2	0,7								
18. Se involucra activamente al alumnado en su propio aprendizaje.	3,80	0,73	8	2,7	30	10	28	9,3	215	71,4	20	6,6								
19. El alumnado aprende de manera cooperativa.	3,68	0,84	1	0,3	42	14	37	12,3	192	63,8	29	9,6								
20. La disciplina en el aula se basa en el respeto mutuo.	4,19	0,48	3	1	4	1,3	13	4,3	228	75,7	53	17,7								
21. Los docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje y participación de todo el alumnado.	3,71	0,83	1	0,3	39	13	37	12,3	192	63,8	32	10,6								
22. Los profesionales de apoyo se preocupan por facilitar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes en las actividades.	2,53	1,04	31	10,3	161	53,4	39	13	58	19,3	12	4								
23. Las tareas asignadas a los estudiantes contribuyen a su aprendizaje y desarrollo de habilidades.	3,65	0,92	3	1	53	17,6	21	7	193	64,1	31	10,3								
24. Todo el alumnado participa en actividades complementarias y actividades fuera del horario de clases.	1,92	0,76	79	26,3	186	61,8	17	5,6	18	6,0	1	0,3								
<b>Total</b>																				

Elaborado por J. Tigrero

En la dimensión Desarrollar Prácticas Inclusivas (Tabla 16), el grado de mayor acuerdo se alcanzó en el ítem 20: el 93,4% de los estudiantes expresaron que la disciplina en el aula se basa en el respeto mutuo y en el ítem 18: el 78% de los alumnos indicaron que se involucra activamente al alumnado en su propio aprendizaje. En cambio, el grado más alto de desacuerdo se obtuvo en el ítem 24: el 88,1% de los estudiantes indicaron que no todo el alumnado participa en actividades complementarias y extracurriculares.

Es importante resaltar que el 79,4% de los estudiantes expresaron su desacuerdo ante la afirmación de que las clases responden a la diversidad del alumnado (ítem 16) y el 65,8% de los alumnos manifestaron su desacuerdo ante la afirmación de que en la universidad se educa a los alumnos para que valoren y respeten la diversidad.



Los totales por dimensión y el total global obtenido en la aplicación del cuestionario se indican en la Tabla 17 y muestran una tendencia de percepciones desfavorables por parte de los estudiantes de Diseño Gráfico (puntaje global: 69,84).

**Tabla 17**

*Totales por dimensión y total global*

Dimensiones	Totales
Crear Culturas Inclusivas	25,44
Elaborar Políticas Inclusivas	16,23
Desarrollar Prácticas Inclusivas	28,17
<b>Total global</b>	<b>69,84</b>

Elaborado por J. Tigero

**Pregunta 3: ¿Existe alguna influencia de factores como el género, año cursado y contacto con personas con discapacidad en las percepciones de los estudiantes de Diseño Gráfico, respecto a las acciones para atender a la diversidad de los alumnos en la Universidad de Guayaquil?**

Se analizaron las variables: género, año cursado y contacto con personas con discapacidad. Para establecer si existen diferencias significativas en relación a los puntajes obtenidos y nivel de percepción de los estudiantes, de acuerdo con las variables referidas (género, año cursado y contacto con personas con discapacidad).

Primero se determinó si las puntuaciones tenían una distribución normal. Este procedimiento se realizó mediante el estadístico Kolmogorov-Smirnov (Tabla 18), se identificó que los puntajes respecto a las variables género y contacto con personas con discapacidad no tienen distribución normal, mientras que para la variable Año cursado sí ( $p > 0.05$ ).

Para completar el análisis y determinar las pruebas estadísticas apropiadas, se calculó el estadístico de Levene (Tabla 19) para conocer la homogeneidad de varianzas respecto a la variable Año cursado (Levene = 9.011,  $gl_1=3$ ,  $gl_2=297$ ,  $p < 0.05$ ) con lo cual se indicó que las varianzas no son homogéneas. Con estos análisis se determinó la aplicación del estadístico U de Mann-Whitney, para las variables Género y Contacto

con personas con discapacidad y, para la variable Año cursado: la prueba de Kruskal-Wallis y la prueba post hoc de Games-Howell. En los análisis y contrastes post hoc se utilizó un nivel de significación de 0.05 ( $p < 0.05$ ).

**Tabla 18**  
*Prueba Kolmogorov-Smirnov entre puntajes y variables*

Variable	Z de Kolmogorov-Smirnov	Sig.
<b>Género</b>		
Masculino	0,096	0,006
Femenino	0,081	0,008
<b>Año cursado</b>		
Primer año	0,083	0,200*
Segundo año	0,089	0,200*
Tercer año	0,091	0,200*
Cuarto año	0,100	0,076*
<b>Contacto con personas con discapacidad</b>		
Sí	0,095	0,005
No	0,158	0,00

Elaborado por J. Tigrero

**Tabla 19**  
*Prueba de homogeneidad de varianzas variable Año cursado*

Estadístico de Levene	df1	df2	Sig.
9,011	3	297	0,000

Elaborado por J. Tigrero

### **Género y Percepciones hacia la inclusión educativa**

El contraste en función de la variable independiente “género” se realizó a través del estadístico U de Mann-Whitney. Las variables dependientes fueron las puntuaciones medias de los encuestados en el cuestionario I sobre inclusión educativa.

Las puntuaciones respecto a la inclusión educativa en la carrera de Diseño Gráfico no presentan diferencias significativas ( $Z = -1,653$ ,  $p > 0.05$ ) entre estudiantes de género masculino y femenino. Sin embargo, se observa un rango promedio más alto en mujeres que en hombres, lo cual muestra la tendencia de las estudiantes a un nivel de percepción favorable respecto a la inclusión educativa en la carrera de Diseño Gráfico.

**Tabla 20***Rangos para la variable Género*

	<b>Género</b>	<b>N</b>	<b>Rango promedio</b>	<b>Suma de rangos</b>
Puntuaciones inclusión	Femenino	172	158,17	27205
	Masculino	129	141,44	18246
	Total	301		

Elaborado por J. Tigreiro

**Tabla 21***Estadístico U de Mann-Whitney para la variable Género*

<b>Estadísticos de prueba<sup>a</sup></b>	
	<b>Nivel de Percepción</b>
U de Mann-Whitney	9861
W de Wilcoxon	18246
Z	-1,653
Sig. Asintótica (bilateral)	0,098

a. Variable de agrupación: Género

Elaborado por J. Tigreiro

### **Contacto con personas con discapacidad y Percepciones hacia la inclusión educativa**

El contraste en función de la variable independiente “contacto con personas con discapacidad” se realizó a través del estadístico U de Mann-Whitney. La variable dependiente fueron los puntajes relativos a la inclusión educativa obtenidos en el cuestionario I.

El nivel de percepción es diferente ( $Z = -9.99$ ,  $p < 0.05$ ) entre los estudiantes que indicaron tener contacto con personas con discapacidad y los que indicaron no tener contacto. Es decir que para la variable contacto con personas con discapacidad se encontraron diferencias significativas, se observa que el 81,9% de los estudiantes que no tienen contacto con personas con discapacidad expresaron un nivel de percepción desfavorable y el 84,4% de alumnos que tienen contacto con personas con discapacidad manifestaron percepciones favorables en relación a la inclusión educativa en la carrera de Diseño Gráfico de la Universidad de Guayaquil.

**Tabla 22***Rangos para la variable Contacto con personas con discapacidad*

	Contacto con personas con discapacidad	N	Rango promedio	Suma de rangos
Puntuaciones inclusión	No	166	105,85	17571,00
	Sí	135	206,52	27880,00
	Total	301		

Elaborado por J. Tigero

**Tabla 23***Estadístico U de Mann-Whitney variable Contacto con personas con discapacidad*

Estadísticos de prueba <sup>a</sup>	
	Nivel de Percepción
U de Mann-Whitney	3710,000
W de Wilcoxon	17571,000
Z	-9,999
Sig. Asintótica (bilateral)	0,000

a. Variable de agrupación: Contacto con personas con discapacidad

Elaborado por J. Tigero

**Tabla 24***Tabla de contingencia para el nivel de percepción y contacto con personas con discapacidad*

Nivel de Percepción	Percepción		Contacto con personas con discapacidad		Total
			No	Sí	
Percepción Desfavorable	Percepción Desfavorable	Recuento	136	21	157
		% dentro de Contacto discapacidad	81,9%	15,6%	52,2%
	Percepción Favorable	Recuento	30	114	144
		% dentro de Contacto discapacidad	18,1%	84,4%	47,8%
Total		Recuento	166	135	301
		% dentro de Contacto discapacidad	100%	100%	100%

Elaborado por J. Tigero

### **Año cursado y Percepciones hacia la inclusión educativa**

El contraste en función de la variable independiente “año cursado por los estudiantes” se realizó mediante la prueba de Kruskal-Wallis.

La variable dependiente fueron los puntajes obtenidos por los estudiantes en cada una de las variables del cuestionario I, referentes a las percepciones de la inclusión

educativa en la universidad. Los resultados ( $X^2(3) = 93,979; p < 0.05$ ) determinaron que existen diferencias en los puntajes obtenidos entre los estudiantes de acuerdo al año que cursan y se eligió la prueba post hoc de Games-Howell para determinar entre qué factores existen dichas diferencias. Los datos referidos se observan en las Tablas 25, 26 y 27. Los estudiantes de primer año obtuvieron el promedio más alto (76.43), seguido de los estudiantes de segundo (74.86), obteniendo las medias más bajas en puntuación los estudiantes de cuarto año (70.21) y los de tercero (69.34).

De acuerdo con la prueba post hoc de Games-Howell, se observa que las diferencias significativas en relación a los puntajes se encuentran entre los alumnos de primero con los de tercero y cuarto año, y en los estudiantes de segundo con los de tercero y cuarto ( $p < 0.05$ ).

**Tabla 25**  
*Rangos para la variable Año cursado*

	<b>Año cursado</b>	<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>Rango promedio</b>
Puntuaciones inclusión	Primer año	80	76,43	209,94
	Segundo año	76	74,86	182,48
	Tercer año	74	69,34	94,91
	Cuarto año	71	70,21	109,35
	Total	301		

Elaborado por J. Tigreiro

**Tabla 26**  
*Prueba de Kruskal-Wallis*

<b>Estadísticos de contraste<sup>a</sup></b>	
	<b>Puntuaciones inclusión</b>
Chi-cuadrado	93,979
gl	3
Sig. Asintótica	0,000

a. Variable de agrupación: Año cursado

Elaborado por J. Tigreiro

**Tabla 27***Prueba post hoc Games-Howell según la variable Año cursado*

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

Elaborado por J. Tigero

### **Relación entre el nivel de percepción de los estudiantes hacia la inclusión y sus percepciones respecto a la frecuencia de realización de acciones inclusivas en la universidad**

Para conocer cómo influye el nivel de percepción de los estudiantes hacia la inclusión en sus percepciones sobre la frecuencia de ejecución de acciones inclusivas en la universidad. Se utilizó la prueba no paramétrica Chi cuadrado para calcular la relación entre ambas variables. La tabla de contingencia para el cruce de variables, la prueba Chi Cuadrado y el Coeficiente de Contingencia se presentan en las Tablas 28, 29 y 30.

**Tabla 28***Tabla de contingencia según frecuencia de acciones inclusivas y nivel de percepción*

		Nivel Percepción		Total	
		Percepción Desfavorable	Percepción Favorable		
Frecuencia de acciones inclusivas	Nunca	Recuento	134	20	154
		%dentro de Nivel de Percepción	85,4%	13,9%	51,2%
	Algunas veces	Recuento	23	83	106
		%dentro de Nivel de Percepción	14,6%	57,6%	35,2%
	Siempre	Recuento	0	41	41
		%dentro de Nivel de Percepción	0,0%	28,5%	13,6%
Total	Recuento	157	144	301	
	%dentro de Nivel de Percepción	100%	100%	100%	

Elaborado por J. Tigero

**Tabla 29***Pruebas de Chi-cuadrado*

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

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

Elaborado por J. Tigrero

**Tabla 30***Medidas simétricas Coeficiente de Contingencia*

		Valor	Aprox. Sig.
Nominal por Nominal	Coeficiente de contingencia	0,588	0,000
N de casos válidos		301	

Elaborado por J. Tigrero

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

En la tabla 29 se encuentran los valores que indican la existencia de una relación significativa entre ambas variables ( $p < 0.05$ ); además, como se observa en la Tabla 30, el valor obtenido en el Coeficiente de Contingencia (0,588) indica un grado de asociación alto. De esta manera los estudiantes que mostraron una percepción favorable hacia la inclusión manifiestan una frecuencia más alta en relación a la percepción de realización de acciones inclusivas en la universidad.

En la Tabla 31, 32 y 33 se pueden observar los valores que indican la existencia de una relación significativa ( $p < 0.05$ ) entre ambas variables. Se destacan las relaciones por cada ítem y área de gestión, respecto al nivel de percepción y percepción de frecuencia de ejecución de acciones inclusivas, también se indican los resultados de

aquellos ítems que no reflejaron relación significativa ( $p > 0.05$ ) para resaltar la percepción de realización de acciones inclusivas en dichos aspectos (15, 27, 28, 31, 35, 44 y 45).

**Tabla 31**

*Percepción de frecuencia de acciones inclusivas según nivel de percepción hacia la inclusión educativa en la gestión Comunitaria*

Acciones Inclusivas	Nunca		Algunas veces		Siempre		X <sup>2</sup>	p
	F	%	F	%	F	%		
<b>ÁREA DE GESTIÓN COMUNITARIA</b>								
1 - La universidad brinda a los estudiantes las condiciones necesarias para desarrollar sus proyectos de vida								
Favorable	21	14,6	63	43,8	60	41,7	102,4	0,00
Desfavorable	<b>105</b>	<b>66,9</b>	46	29,3	6	3,8		
2 - El Dpto. de Bienestar Estudiantil desarrolla temas y actividades relacionadas con valores inclusivos								
Favorable	36	25	49	35	59	40	18,5	0,00
Desfavorable	28	17,8	<b>90</b>	<b>57,3</b>	39	24,8		
3 - La universidad realiza actividades culturales, recreativas y académicas para promover la inclusión								
Favorable	53	36,8	32	22,2	59	41	57,6	0,00
Desfavorable	<b>112</b>	<b>71,3</b>	41	28,5	4	0,2		
4 - El Dpto. de Bienestar Estudiantil desarrolla propuestas para que los estudiantes se ayuden mutuamente								
Favorable	2	1,4	<b>116</b>	<b>80,6</b>	26	18,1	44,1	0,00
Desfavorable	<b>85</b>	<b>54,1</b>	68	43,3	4	2,5		
5- Los estudiantes en situación de vulnerabilidad tienen oportunidad de representar a la institución								
Favorable	<b>132</b>	<b>91,7</b>	6	4,2	6	4,2	6,7	<b>0,072</b>
Desfavorable	<b>154</b>	<b>98,1</b>	2	1,3	1	0,6		
6 - El Consejo Universitario cuenta con la participación de familias de estudiantes en situación de vulnerabilidad								
Favorable	<b>131</b>	<b>91</b>	5	3,5	8	5,6	3,1	<b>0,211</b>
Desfavorable	<b>150</b>	<b>95,5</b>	4	2,5	3	1,9		
7 - La universidad implementa programas de apoyo intrafamiliar								
Favorable	<b>93</b>	<b>64,6</b>	8	5,6	43	29,9	55,1	0,00
Desfavorable	<b>153</b>	<b>97,5</b>	2	1,3	2	1,3		
8 - La universidad realiza actividades que involucran a toda la comunidad para prevenir accidentes y enfermedades								
Favorable	4	2,8	<b>92</b>	<b>63,9</b>	48	33,3	22,7	0,00
Desfavorable	<b>132</b>	<b>84,1</b>	17	10,8	8	5,1		
9 - La universidad realiza actividades que involucran a toda la comunidad para prevenir la drogadicción, alcoholismo, enfermedades, etc.								
Favorable	43	29,9	<b>91</b>	<b>63,2</b>	10	6,9	93,3	0,00
Desfavorable	<b>129</b>	<b>82,2</b>	17	10,8	11	7		
10 - La universidad realiza actividades para saber qué hacer en caso de desastres								
Favorable	44	30,6	<b>91</b>	<b>63,2</b>	9	6,3	99,6	0,00
Desfavorable	<b>134</b>	<b>85,4</b>	15	9,6	8	5,1		

Elaborado por J. Tigero



**Tabla 32**

*Percepción de frecuencia de acciones inclusivas y nivel de percepción hacia la inclusión educativa en la gestión Directiva-Administrativa*

Acciones Inclusivas	Nunca		Algunas veces		Siempre		X <sup>2</sup>	p
	F	%	F	%	F	%		
<b>GESTIÓN DIRECTIVA-ADMINISTRATIVA</b>								
1 - La universidad admite a toda la población								
Favorable	0	0	28	19,4	116	80,6	43,8	0,00
Desfavorable	0	0	89	56,7	68	43,3		
2 – Los estudiantes reciben atención								
Favorable	0	0	58	40,3	86	59,7	20,3	0,00
Desfavorable	0	0	104	66,2	53	33,8		
3 – Universidad invita a su comunidad								
Favorable	20	13,9	56	38,9	68	47,2	30,4	0,00
Desfavorable	33	21	106	67,5	18	11,5		
4 - La universidad involucra a su comunidad en evaluación								
Favorable	61	42,4	83	57,6	0	0	27,1	0,00
Desfavorable	133	84,7	24	15,3	0	0		
5 – La universidad usa información interna y externa								
Favorable	0	0	52	36	92	64	21,5	0,00
Desfavorable	0	0	119	75,8	38	24,2		
6 – Vicerrectorado de Bienestar Estudiantil determina acciones de inclusión								
Favorable	21	19,6	88	61,1	35	24,3	58,8	0,00
Desfavorable	98	62,4	59	37,6	0	0		
7 – El Vicerrectorado de Bienestar Estudiantil desarrolla formas de enseñanza y comunicación								
Favorable	20	13,9	90	62,5	34	23,6	62,9	0,00
Desfavorable	99	63	58	37	0	0	0	
8- El Vicerrectorado de Formación Académica y Profesional explica diferentes formas de evaluación								
Favorable	23	16	85	59	36	25	46,4	0,00
Desfavorable	134	85,4	23	14,6	0	0		
9 – El Vicerrectorado de Bienestar Estudiantil realiza actividades								
Favorable	13	9,1	93	64,5	38	26,4	56,8	0,00
Desfavorable	99	63	58	37	0	0		
10 - La universidad realiza elección de representantes								
Favorable	26	18,1	82	56,9	36	25	53,5	0,00
Desfavorable	141	89,8	16	10,2	0	0		
11 - La universidad realiza elección delegados estudiantiles								
Favorable	20	13,9	89	61,8	35	24,3	45	0,00
Desfavorable	133	84,7	24	15,3	0	0		
12 - La universidad emplea diferentes medios para informar								
Favorable	8	5,6	67	46,5	69	47,9	10,1	0,006
Desfavorable	16	10,2	93	59,2	48	30,6		
13 – Los miembros de la comunidad educativa colaboran								
Favorable	1	0,7	89	61,8	54	37,5	46,7	0,00
Desfavorable	119	75,8	36	22,9	2	1,3		
14 - La universidad estimula apoyo entre estudiantes								
Favorable	26	18,1	82	56,9	36	25	53,5	0,00
Desfavorable	141	89,8	16	10,2	0	0		
15 - La universidad da a conocer experiencias								
Favorable	118	81,9	26	18,1	0	0	3,8	0,06
Desfavorable	141	89,8	16	10,2	0	0		
16 – Las familias y estudiantes se sienten orgullosos								
Favorable	18	12,5	60	41,7	66	45,8	27,4	0,00
Desfavorable	28	17,8	106	67,5	23	14,6		
17 - La universidad realiza acciones para movilizarse								
Favorable	49	34	95	66	0	0	67,9	0,00
Desfavorable	127	80,9	30	19,1	0	0		
18- La universidad difunde sus normas a todos								
Favorable	26	18,1	82	56,9	36	25	54,5	0,00
Desfavorable	142	90,9	15	9,6	0	0		
19 - La universidad realiza acciones para motivar								
Favorable	49	34	59	41	36	25	77,4	0,00
Desfavorable	127	80,9	29	18,5	1	0,6		
20 – El Código de Ética orienta y promueve el respeto								
Favorable	8	5,6	96	66,7	40	27,7	17,5	0,00
Desfavorable	93	59,2	54	34,4	10	6,4		
21 – Los estudiantes tienen actividades complementarias								
Favorable	50	34,7	58	40,3	36	25	79,4	0,00
Desfavorable	128	81,5	29	18,5	0	0		
22 – Los servicios de bienestar estudiantil están disponibles para todos								
Favorable	42	29,2	36	25	66	45,8	44,7	0,00
Desfavorable	92	58,6	65	41,4	0	0		
23 – Los estudiantes son escuchados y reciben asesoramiento								
Favorable	49	34	59	41	36	25	85,5	0,00
Desfavorable	129	82,2	28	17,8	0	0		
24 - La universidad realiza actividades para tener contacto con familias								
Favorable	50	34,7	58	40,3	36	25	82,4	0,00
Desfavorable	130	82,8	27	17,2	0	0		
25 - La universidad aprovecha y da a conocer sus recursos								
Favorable	50	34,7	58	40,3	36	25	80,9	0,00
Desfavorable	129	82,2	28	17,8	0	0		

Elaborado por J. Tigrero

**Tabla 33**

*Percepción de frecuencia de acciones inclusivas según nivel de percepción hacia la inclusión educativa en la gestión Académica*

Acciones Inclusivas	Nunca		Algunas veces		Siempre		X <sup>2</sup>	p
	F	%	F	%	F	%		
<b>ÁREA DE GESTIÓN ACADÉMICA</b>								
1 - La organización de horarios y actividades para los estudiantes se revisan y ajustan atendiendo sus necesidades								
Favorable	55	38,2	76	52,8	13	9	13,1	0,001
Desfavorable	112	71,3	41	26,1	4	2,5		
2 - Los docentes implementan diferentes opciones didácticas para facilitar el aprendizaje								
Favorable	15	10,4	28	19,4	101	70,1	0,9	0,620
Desfavorable	16	10,2	24	15,3	117	74,5		
3 - Los estudiantes pueden elegir actividades que contribuyan a reforzar sus habilidades								
Favorable	9	6,3	130	90,3	5	3,4	3,1	0,218
Desfavorable	19	12,1	134	85,4	4	2,5		
4 - La universidad facilita recursos necesarios para la preparación de sus estudiantes								
Favorable	34	23,6	50	34,7	60	41,7	44,9	0,00
Desfavorable	39	24,8	110	70,1	8	5,1		
5 - Docentes realizan actividades atendiendo las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes								
Favorable	21	14,6	38	26,4	85	59	90,9	0,00
Desfavorable	33	21	111	70,7	13	8,3		
6 - La relación entre docentes y estudiantes es respetuosa								
Favorable	2	1,4	27	18,8	115	79,9	5,2	0,073
Desfavorable	9	5,7	21	13,4	127	80,9		
7 - Las actividades en clase las entienden y disfrutan todos								
Favorable	2	1,4	51	35,4	91	63,2	101	0,00
Desfavorable	13	8,3	131	83,4	13	8,3		
8 - Los estudiantes participan en la elección de temas, actividades y formas de evaluación								
Favorable	28	19,4	53	36,8	63	43,8	111,2	0,00
Desfavorable	123	78,3	26	16,6	8	5,1		
9 - Los docentes usan diferentes formas de evaluación								
Favorable	24	16,7	3	2,1	117	81,3	92,7	0,00
Desfavorable	111	70,7	5	3,2	41	26,1		
10 - La universidad organiza reuniones con estudiantes y sus familias								
Favorable	131	91	9	6,3	4	2,8	6,27	0,063
Desfavorable	153	97,5	2	1,3	2	1,3		
11 - La universidad difunde a estudiantes y familia resultados de las evaluaciones del CEAACES								
Favorable	40	27,8	92	63,9	12	8,3	58,8	0,00
Desfavorable	154	98,1	2	1,3	1	0,6		
12 - La universidad realiza acciones para garantizar la permanencia de los estudiantes matriculados								
Favorable	25	17,4	56	38,9	63	43,8	116,4	0,00
Desfavorable	122	77,7	27	17,2	8	5,1		
13 - Los docentes acompañan a los estudiantes en actividades de recuperación								
Favorable	25	17,4	54	37,5	65	45,1	98,1	0,00
Desfavorable	112	71,3	38	24,2	7	4,5		
14 - En la universidad todos los estudiantes reciben la ayuda necesaria para aprender y socializarse								
Favorable	24	16,7	45	31,3	75	52,1	115,9	0,00
Desfavorable	122	77,7	21	13,4	14	8,9		

Elaborado por J. Tigero

## Discusión, Conclusiones y Recomendaciones

### Discusión

Rodríguez y Álvarez (2015) resaltan que, a nivel universitario, los estudios que consideran las percepciones de los estudiantes no son abundantes, y deben considerarse para adecuar acciones e impulsar estrategias de mejora. Se necesita conocer el estado

actual de atención a la diversidad en las universidades; sin embargo, “se ignora la condición de muchas de las instituciones educativas” (Cruz, Sánchez y Pérez, 2012, p. 20). En base a dichos argumentos, se describen y analizan los resultados vinculados a las percepciones de los estudiantes de la carrera de Diseño Gráfico respecto a la inclusión educativa en las dimensiones políticas, culturas, prácticas y las áreas de gestión directiva-administrativa, académica y comunitaria de la Universidad de Guayaquil.

Se destaca que el 52,2% de los estudiantes encuestados manifestaron percepciones desfavorables hacia la inclusión educativa en la carrera de Diseño Gráfico, lo cual se observó principalmente en las dimensiones cultura y políticas. Sin embargo, es importante destacar que el puntaje global (69,84) es cercano a 73, límite inferior del rango para percepciones favorables. Para la dimensión Prácticas, el puntaje 28,17 evidenció percepciones favorables, en cuanto a Culturas el puntaje 25,44 es cercano a 27, límite de percepciones favorables y, de igual manera, en la dimensión Políticas, el puntaje 16,23 es cercano a 18, límite para percepciones favorables. Es decir que en varios aspectos, la carrera reflejó puntuaciones cercanas a ser favorables; dichas relaciones se fundamentan a su vez en el hecho de que la dimensión Cultura se refiere a la construcción de una comunidad basada en el establecimiento y desarrollo de valores inclusivos y se vincula con la implementación de políticas de atención a la diversidad, concebidas como normativas para el desarrollo de acciones inclusivas (Cruz et al., 2012), de esta manera los resultados coinciden con la relación entre dimensiones y cómo el nivel de percepción en una se refleja en la otra.

El cálculo del *Índice de Inclusión* permitió conocer y analizar la situación actual de la carrera de Diseño Gráfico en relación a las acciones de atención a la diversidad. El *Índice* global obtenido (1,65) mostró que en la universidad se formulan políticas y se

realizan algunas acciones inclusivas de manera desarticulada de la gestión institucional lo que se refleja en las áreas directiva-administrativa, académica y comunitaria. Acorde a lo expresado por Montoya y Peláez (2013) los puntajes bajos en el *Índice* por área de gestión indican que la comunidad educativa desconoce las acciones inclusivas que desarrolla la universidad para atender la diversidad de sus estudiantes. En la dimensión Cultura, el nivel más alto de desacuerdo (91,3%) se obtuvo en el ítem 5: La universidad incluye a las familias de los estudiantes en sus procesos y actividades. La participación de la familia y consideración del entorno familiar no es percibida por los estudiantes en el desarrollo de las actividades emprendidas por la universidad. Este aspecto es resaltado por Martínez y Ortega (2014), quienes indican que la desconexión entre el entorno familiar y la universidad provoca diversas consecuencias al no considerar condiciones que pueden afectar su rendimiento. En la dimensión Políticas, se destaca que el nivel más alto de desacuerdo (89,3%) se obtuvo en el ítem 10: Los directivos de la universidad se preocupan de que los edificios sean accesibles y en el ítem 11: Cuando los estudiantes acceden a la universidad por primera vez reciben una guía adecuada (86,8%), reflejando de esta forma que existen falencias en relación a los niveles de accesibilidad y en los procesos adaptativos necesarios para los nuevos alumnos. En la dimensión Prácticas, se destacan los niveles altos de desacuerdo expresados en el ítem 16: Las clases responden a la diversidad del alumnado (79,4%), lo que pone de manifiesto la percepción desfavorable sobre la atención a la diversidad en las clases, situación que se reafirma con el grado de desacuerdo expresado por el 65,8% de los encuestados, en relación a la afirmación de que en la universidad se educa a los alumnos para que valoren y respeten la diversidad. En cuanto al análisis de las variables, género, contacto con personas con discapacidad y año cursado respecto a su relación con las percepciones de los estudiantes hacia la inclusión, se tiene que las percepciones no

varían significativamente en función del género, pero sí respecto a las variables: contacto con personas con discapacidad y año cursado. El 84,4% de alumnos que tienen contacto con personas con discapacidad manifiestan percepciones favorables respecto a la inclusión; “observando que el contacto con la persona discapacitada influye positivamente en las percepciones de los estudiantes” (Polo, Fernández y Díaz, 2012, p. 114). Respecto al año cursado, los estudiantes de primer año obtuvieron el promedio más alto (76.43), los promedios más bajos fueron para los estudiantes de cuarto año (70.21) y tercero (69.34). Las diferencias significativas en relación a los puntajes se encuentran entre los alumnos de primero con los de tercero y cuarto, y entre los de segundo con los de tercero y cuarto. La relación entre año cursado y nivel de percepción confirma lo expuesto por De Fanelli (2015), quien indica que dicha situación puede manifestarse debido a que los estudiantes en los primeros años de estudio reciben mayor atención porque se encuentran en un proceso adaptativo, mientras que los estudiantes en los últimos niveles no necesitan una guía de adaptación y puede ocurrir que se disminuya el nivel de atención a sus necesidades.

Los resultados mostraron que la percepción de los estudiantes de que la universidad nunca realiza acciones inclusivas se relacionó en mayor medida con la proporción de estudiantes con un nivel de percepción desfavorable hacia la inclusión (85,4%) y la percepción de los estudiantes de que la universidad realiza algunas veces acciones inclusivas se relacionó con la proporción de estudiantes con un nivel de percepción favorable (57,6%), vínculos que guardan relación con lo expuesto por Granada, Pomés y Sanhueza (2013), quienes explican que las percepciones de los estudiantes influyen sobre sus propias concepciones de las acciones realizadas en su universidad y el impacto de las prácticas inclusivas.

## Conclusiones

El objetivo principal de esta investigación fue explorar y describir las percepciones de los estudiantes de Diseño Gráfico de la Universidad de Guayaquil en relación a las acciones realizadas por la institución para atender a la diversidad de sus alumnos. El cálculo del *Índice de Inclusión* global y por área de gestión permitió el reconocimiento de hechos, condiciones y situaciones que se manifiestan en la universidad según la perspectiva de los estudiantes.

Los resultados obtenidos evidenciaron que las percepciones hacia la inclusión educativa en las dimensiones cultura, políticas y prácticas de la carrera de Diseño Gráfico son desfavorables; sin embargo, al analizar los rangos de puntuación, generales y por dimensión, se observó que las condiciones actuales de inclusión percibidas se encuentran en límites muy cercanos de ser favorables. Además, se destacó que el nivel de percepción hacia la inclusión influye en las percepciones de realización de acciones por parte de la universidad para atender la diversidad en sus áreas de gestión.

Los resultados mostraron aspectos para reforzar, fomentar acciones inclusivas y desarrollar mejoras en la institución. En cuanto a aspectos positivos, los estudiantes manifestaron que la base de la disciplina y las relaciones entre los miembros de la comunidad es el respeto, que se han reducido expulsiones e inasistencias a clases, los docentes intentan que los estudiantes realicen sus actividades de la mejor manera posible y se involucra activamente a los alumnos en su propio aprendizaje. En cuanto a aspectos negativos se destaca que el entorno familiar de los alumnos no es considerado por la universidad, dejando de lado la influencia de la familia en el desenvolvimiento y rendimiento estudiantil comprobada en diversos estudios (Solernou, 2013; Martínez y Ortega, 2014; Novoa y Barra, 2015; Castro, 2015). Los estudiantes también manifestaron, en mayor medida, que las clases no responden a la diversidad y

consideran que no se los educa para que valoren y respeten las diferencias, lo cual pone énfasis en que “se ha vivido la diferencia (...) no como un valor. Se ha buscado la homogeneidad como una meta, los mismos contenidos para todos, las mismas explicaciones para todos” (García, 2012, p. 182). Dicha situación homogeneizadora se manifiesta en condiciones que afectan a todos los estudiantes, como el caso de la accesibilidad, aspecto expresado por los encuestados, quienes indicaron que los directivos no se preocupan por la accesibilidad en los edificios de la universidad, es fundamental entender que “La accesibilidad supone el primer paso para lograr inclusión en la universidad. Es preciso que las universidades se conciban, estructuren y gestionen como espacios para todos, donde se fomente accesibilidad universal, como garantía de inclusión” (Cano, Navarro, Torres y Ojeda, 2014, p.2).

Cruz (2012) destacó la influencia de factores personales de los estudiantes en su nivel de percepción; la investigación permitió identificar la relación entre los aspectos: año cursado y contacto con personas con discapacidad con el nivel de percepción hacia la inclusión en la carrera de Diseño Gráfico. Se destacó que un nivel de percepción favorable está relacionado con cursar primero y segundo año, tener contacto con personas con discapacidad y la percepción de que la universidad ejecuta algunas veces acciones inclusivas. En cambio, un nivel de percepción desfavorable se relacionó con cursar tercer y cuarto año, no tener contacto con personas con discapacidad y la percepción de que la universidad nunca realiza acciones inclusivas. Estas relaciones se manifestaron acorde a lo explicado por Paula (2015) quien indica que las valoraciones implícitas en las perspectivas de los estudiantes dependen de sus características personales y son fuente de análisis por la capacidad de influir en la calificación y expectativas de las acciones realizadas en la universidad y su entorno. Autores como López y Ortega (2015) destacan que considerar las percepciones de los estudiantes y, a

través de ellas, evaluar y diagnosticar la situación interna y externa de la universidad, supone romper con los presupuestos homogeneizadores que limitan el desarrollo de innovaciones educativas. Los resultados permitieron determinar que la mayoría de los índices obtenidos están cerca del límite de ser favorables y que, para la institución, los aportes expuestos pueden resultar de utilidad, para aplicar las consideraciones detalladas y de esta manera alcanzar índices positivos en relación a inclusión educativa y atender la diversidad de sus estudiantes.

### **Recomendaciones**

Se recomienda realizar estudios basados en las percepciones de los demás integrantes de la comunidad educativa (docentes, directivos, personal administrativo y familia) con el propósito de conocer la realidad global respecto a la inclusión educativa en la universidad, realizar comparaciones y establecer relaciones entre los resultados del *Índice* por dimensión y área de gestión. Dichos resultados proporcionarían a las autoridades universitarias un diagnóstico respecto a las condiciones de atención a la diversidad y, a su vez, poder considerar la aplicación de las demás etapas del *Índice* en su institución. Como elemento valorativo de la importancia de continuar con el desarrollo del *Índice*, se tiene que según el artículo “Universidades del país evalúan sus políticas de inclusión” (2014), el Ministerio de Educación de Colombia, desde el primer trimestre del 2014 ejecuta en varias universidades el *Índice de Inclusión*, con el objetivo de mejorar el sistema de educación superior.

Se recomienda también replicar la presente investigación en otras carreras de la Universidad de Guayaquil para poder efectuar estudios comparativos sobre inclusión y atención a la diversidad, diagnosticando el estado por carrera, facultad y extensión académica, aplicando otras técnicas como grupos focales u observaciones dentro del aula. Además, una adaptación del cuestionario I y II para ser aplicado, de manera



general, a nivel de universidades, permitiría su empleo en otras investigaciones con estudiantes de diferentes instituciones y comparar resultados a futuro.

### **Limitaciones del estudio**

Una limitación radica en la extensión de los instrumentos, no en el sentido de eliminar ítems, ya que cada pregunta tiene una incidencia importante en el *Índice*, sino más bien por el factor tiempo, ya que se requirió la presencia física del investigador en los laboratorios de computación para aclarar dudas por parte de los encuestados. Dicha situación involucraría un considerable aumento de personal, si se desea aplicar los instrumentos a gran escala. Además, algunas respuestas de los encuestados pueden caer en la tendencia de buscar su aceptación social, debido a la idea de querer demostrar un ambiente educativo sin inconvenientes. También existen factores externos que pueden afectar el ingreso de datos por parte de los encuestados como son las fallas en el servicio de internet, las cuales pueden causar que las personas deban volver a contestar las preguntas, provocando premura por responder. Es importante manifestar que los resultados de la presente investigación no pueden ser generalizados a toda la Universidad de Guayaquil, ya que corresponden a un grupo específico de la población, la carrera de Diseño Gráfico, que fue seleccionada en función de sus características, no fue basada en el azar.

### Referencias bibliográficas

- Agudo, A., & Calvo, A. (2013). *Atención a la diversidad en Educación Primaria: un enfoque inclusivo*. Universitas.
- Alayza, C., Hurtado, G., Mory, E., & Tarnawiecki, N. (2015). *Iniciarse en la investigación académica*. YoPublico.
- Almanza, R., & Vargas, J. (2015). Las Competencias Profesionales y su relación con la empleabilidad de los Ingenieros en Gestión Empresarial egresados del ITLAC. *Revista Gestión de las Personas y Tecnología*, 8(22), 12.
- Andrade, M., Flórez, J., Mera, F., & Grisales, C. (2015). Lectura y escritura: una mirada a la práctica docente desde la diversidad.
- Arias, B. (2015). *Educación en valores en República Dominicana: validación de un cuestionario sobre valores en deportes de equipo con alumnos de nivel básico* (Doctoral dissertation, Universidad de La Rioja).
- Arias, F. (2012). *El Proyecto de Investigación. Introducción a la metodología científica. 5ta.* Fideas G. Arias Odón.
- Asención, V., & José, G. (2015). La pedagogía social en el contexto de la educación social. *UNESR Gerencia 2000*, (9), 97-131.
- Beltrán-Villamizar, Y. I., Martínez-Fuentes, Y. L., & Vargas-Beltrán, Á. S. (2015). El sistema educativo colombiano en el camino hacia la inclusión. Avances y retos. *Educación y Educadores*, 18(1), 62-75.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- Booth, T., Rueda, C., Sandoval, M., Echeita, G., & Muñoz, Y. (2015). Guía para la Educación Inclusiva. Promoviendo el aprendizaje y la participación en las escuelas: Nueva edición revisada y ampliada. *REICE. Revista Electrónica*

*Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.*

Calabria, A., & Calero, V. (2012). Políticas de inclusión social para los grupos etarios más vulnerables: Plan de Inclusión Previsional y Asignación Universal por Hijo para Protección Social. *Actualidad Económica*, 22(77).

Cano, N., Navarro, M., Torres, S., & Ojeda, S. (2014). La Universidad Accesible, la Universidad de Todos: Políticas de adaptación y mejoras docentes para la inclusión de las personas con discapacidad. En *III Seminario Hispano Brasileiro de Investigación en Información, Documentación y Sociedad*.

Castilleja, L., Regino, E., & Cogollo, R. (2015). Percepción y uso de las Tecnologías de la Información Comunicación (TIC) por parte de los profesores dentro de su práctica pedagógica en la Institución Victoria Manzur de la Ciudad de Montería.

Castro, J. (2015). Identidad vocacional en el tránsito del colegio a la universidad y en los primeros años de vida universitaria. *Persona*, (13), 137-157.

CONADIS (2013). *Agenda Nacional para la Igualdad de Discapacidades 2013-2017*.

Quito: CONADIS

Constitución de la República del Ecuador. (20 de Octubre de 2008). Recuperado de

Registro Oficial Nro. 449:

<http://www.discapacidadesecuador.org/portal/images/stories/File/leyes%20y%20ordenanzas/Constitucion.pdf>

Cruz, Z., Sánchez, C., & Pérez, A. (2012). Percepciones de la inclusión escolar en estudiantes de educación secundaria. *Pensando Psicología*, 8(15).

De Fanelli, G. (2015). Inclusión social en la Educación Superior Argentina:

indicadores y políticas en torno al acceso ya la graduación. *Social Inclusion in Argentina Higher Education: Indicators and Policies Regarding Access and*

- Graduation. *Páginas de Educación*, 7(2).
- Díez, M., & Rodríguez, P. (2015). ¿Educación inclusiva en la Enseñanza Superior?: el caso del alumnado con discapacidad. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 10(5).
- Dios, L. (2015). *Investigación y recogida de información de mercados: Identificación de variables de estudio y desarrollo del trabajo de campo*. Ideaspropias Editorial SL.
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa: de nuevo “Voz y Quebranto”. *REICE. Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*.
- Egaña, U., Araya, B., Núñez, G., & Camus, M. (2014). Métodos óptimos para realizar validez de contenido. *Educación Médica Superior*, 28(3).
- Escobar, B. (2015). Influencia de la interacción alumno-docente en el proceso enseñanza-aprendizaje. *PAAKAT*, (8).
- Espinosa, X., Gómez, G., & Cañedo, M. (2012). El Acceso y la Retención en la Educación Superior de Estudiantes con Discapacidad en Ecuador. *Formación universitaria*, 5(6), 27-38.
- Faraco, G., Trujillo, L., & Sánchez, T. (2012). La exclusión social en el discurso educativo: un análisis basado en un programa de investigación. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20, 1-20.
- Flores, N. (2014). Las variables: Estructura y función en la hipótesis. *Investigación Educativa*, 11(20), 163-182.
- Florian, L. (2013). La educación especial en la era de la inclusión: El fin de la educación especial o un nuevo comienzo. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 7(2), 27-36.

- García, A. (2012). La Educación personalizada como herramienta imprescindible para atender la Diversidad en el Aula. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 6(1), 177-189.
- García, J., Aguilera, R., y Castillo, A. (2011). Guía técnica para la construcción de escalas de actitud. Odiseo, *revista electrónica de pedagogía* [Revista en Internet], 8-16. Recuperado de: <http://www.odiseo.com.mx/2011/8-16/garcia-aguilera-castillo-guia-construccion-escalas-actitud.html>. Acceso: diciembre 16 (2015).
- George, D., & Mallery, P. (2011). *SPSS for Windows step by step: A Simple Guide and Reference. 11.0 Update (4.ª ed.)*. Boston: Allyn & Bacon.
- Gómez, A. (2015). Escuela, Diversidad Cultural e Inclusión de José Antonio García Fernández e Isidro Moreno Herrero. *International Journal of Sociology of Education*, 4(1), 98-99.
- González Ortega, D. (2015). Diseño, validez y confiabilidad del instrumento de observación " indicadores de pericia de la enfermera". *Enfermería Universitaria*, 8 (1).
- Granada Azcárraga, M., Pomés Correa, M. P., & Sanhueza Henríquez, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de trabajo-Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, (25).
- Gutiérrez, S. (2015). Percepción de los estudiantes y empleadores en relación a la práctica profesional en el ámbito empresarial del departamento de trabajo social del CUCSH de la Universidad de Guadalajara. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo ISSN: 2007-2619*, (12).

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación. Quinta edición*. México: Mc Graw Hill.

Herrera, G. (2014). La comunicación para el desempeño académico de los estudiantes con discapacidad de la Facultad de Comunicación Social de la Universidad de Guayaquil, del cantón Guayaquil Año 2013.

INEC (2010). *Censo de población y vivienda*. Quito: INEC.

Limbach-Reich, A. (2015). Reviewing the Evidence on Educational Inclusion of Students with Disabilities: Differentiating Ideology from Evidence. *International Journal of Child, Youth and Family Studies*, 6(3), 358-378.

López Carrasco, M., & Ortega Pérez, M. I. (2015). Acceso a la universidad para personas con discapacidad. *REDUCA*, 6(4).

Lumby, J. & Morrison, M. (2011). Leadership and diversity: theory and research. *School Leadership and Management*, 30(1), 3-17.

Martín, R., & Arregui, Á. (2013). Desarrollo y validación de una escala para la identificación de actitudes hacia la discapacidad en la Educación Superior. *Psicothema*, 25(3), 370-377.

Martínez, M., & Ortega, Z. (2014). El rol que tiene la influencia familiar y su nivel académico, en los itinerarios curriculares de estudiantes de último curso. *Educatio Siglo XXI*, 32(2), 267-286.

Ministerio de Educación. (2012). *Ley Orgánica de Educación Superior*. Quito.

Ministerio de Educación. (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Registro Oficial N° 754. Año III. Quito: Editora Nacional. Recuperado de:  
[http://www.educacionlitoral.gob.ec/\\_upload/reglamento%20a%20la%20LOEI.pdf](http://www.educacionlitoral.gob.ec/_upload/reglamento%20a%20la%20LOEI.pdf)

- Ministerio de Educación. (2012). *Marco Legal Educativo*. Quito, Ecuador. Recuperado de: [http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/01/Marco\\_Legal\\_Educativo\\_2012.pdf](http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/01/Marco_Legal_Educativo_2012.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Índice de Inclusión. Programa de Educación Inclusiva con calidad “Construyendo capacidad institucional para la atención a la Diversidad”*. Revolución Educativa Colombia aprende. Colombia. Recuperado de: <http://www.colombiaprende.edu.co/html/micrositios/1752/w3-article-320693.html>
- Molina, M. (2016). Inclusión de niños con necesidades educativas especiales a la educación inicial regular, a través de estrategias metodológicas. *Revista Científica y Tecnológica UPSE*, 1(3).
- Montoya, V., & Peláez, T. (2013). Adaptación Iconográfica de los Descriptores del Índice de inclusión para Colombia. *Senderos Pedagógicos*, 2(2).
- Novoa, C., & Barra, E. (2015). Influencia del apoyo social percibido y los factores de personalidad en la satisfacción vital de estudiantes universitarios. *Terapia psicológica*, 33(3), 239-245.
- Palacios, A., & Romañach, J. (2014). El modelo de la diversidad: una nueva visión de la bioética desde la perspectiva de las personas con diversidad funcional (discapacidad).
- Paula, M. (2015). Percepciones docentes y alumnado en programas de apoyo y refuerzo educativo en Castilla y León. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(3), 425-436.
- Polo, T., Fernández, C., & Díaz, C. (2012). Estudio de las actitudes de estudiantes de Ciencias Sociales y Psicología: relevancia de la información y contacto con

- personas discapacitadas. *Universitas Psychologica*, 10(1), 113-123.
- Ralón, G. (2013). Una interpretación de la percepción: Cassirer-Merleau-Ponty. *Tópicos, Revista de Filosofía*, 22(1), 35-53.
- Rodríguez, S. (2015). Diseño y validación de instrumentos de medición. *Diálogos*, (14), 19-40.
- Rodríguez, A., y Álvarez, E. (2015). Universidad y discapacidad: Actitudes del profesorado y de estudiantes. *Perfiles educativos*, 37(147), 86-102.
- Salazar, J., Monter, M., Muñoz, C., Sánchez, E., Santoro, E. & Villegas, J., (2012). Percepción Social. En *Psicología Social* (Pág. 77-109). México: Trillas.
- Sánchez, A. y Lázaro, M. (2011). Hacia una perspectiva humanista de la Educación Especial. En Sánchez Palomino, A. y otros. (2011). *Educación Especial y Mundo Digital*. Almería. Universidad de Almería, pp. 84-103.
- Solernou Mesa, A. (2013). La familia y su participación en la universalización de la Educación Superior. *Educación Médica Superior*, 27(1), 54-63.
- Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo. (2013). *Plan Nacional de Buen Vivir*. Quito: SENPLADES.
- Soto, E. (2011). *Comportamiento Organizacional: Impacto de las emociones*. México: Thomson Learning Ediciones Paraninfo S.A.
- Torres, C., Batista, M., Cedeño, M., Green, S., Santana, V., & Pérez, O. (2015). Motivación de un grupo de voluntarios afiliados a dos organizaciones sin fines de lucro del área sur de Puerto Rico. *Informes psicológicos*, 15(1), 47-61.
- UNESCO (2003). *Superar la exclusión mediante planteamientos integrales en la educación: Un desafío y una visión*. [En línea]: <http://www.unesco.org>. Acceso: noviembre 2, (2015)



UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*.

París: UNESCO.

UNESCO (2009). *Directrices políticas sobre inclusión en la Educación*. París:

UNESCO.

Universidades del país evalúan sus políticas de inclusión. (28 de julio de 2014).

www.elmundo.com, Recuperado el 10 de abril de 2016, de

[http://www.elmundo.com/portal/vida/educacion/universidades\\_del\\_pais\\_evaluan\\_sus\\_politicas\\_de\\_inclusion.php#.VwqmzqThDIV](http://www.elmundo.com/portal/vida/educacion/universidades_del_pais_evaluan_sus_politicas_de_inclusion.php#.VwqmzqThDIV)

Vargas, C. (2012). Educación en la expresión de la sexualidad humana. *Revista*

*Educación*, 26(1), 29-46.

Vázquez, M., Cavallo, M., Aparicio, S., Muñoz, B., Robson, C., Ruiz, L., & Escobar,

E. (2012). Factores de impacto en el Rendimiento Académico universitario. Un

estudio a partir de las percepciones de los estudiantes. *Decimoséptimas*

*jornadas Investigaciones en la Facultad. Facultad de Ciencias Económicas y*

*Estadística. UNR.*

Verdejo, C., & Pappous, S. (2013). Actitudes de los profesionales de la educación

hacia la educación física inclusiva: una revisión bibliográfica. *Consejo de*

*Redacción*, 105.

## ANEXOS

## ANEXO 1 - VERSIONES ORIGINALES DE LOS INSTRUMENTOS

Cuestionario I - Indicadores adaptados para la inclusión (alumnado y familia)  
(Booth et al., 2015)

	Completamente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Necesito más información
A.1.1. Todo el mundo se siente acogido en la escuela.				
A.1.2. Los estudiantes se ayudan unos a otros.				
A.1.3. El personal trabaja bien en colaboración.				
A.1.4. El personal y el alumnado se tratan con respeto.				
A.1.5. Las familias se sienten implicadas en la escuela.				
A.1.6. El profesorado y los miembros del Consejo Escolar trabajan bien juntos.				
A.1.7. El profesorado no favorece a un grupo de estudiantes por encima de otros.				
A.2.1. El profesorado intenta que el alumnado haga las cosas lo mejor que sepa.				
A.2.3. El profesorado piensa que todo el alumnado es igual de importante.				
B.1.4. La escuela hace que sus edificios sean físicamente accesibles para todos.				
B.1.5. Cuando el alumnado accede a la escuela por primera vez se le ayuda a adaptarse.				
B.1.6. El profesorado muestra igual interés por todos los grupos de aprendizaje.				
B.2.7. Se han reducido las expulsiones por motivos de disciplina.				
B.2.8. Se han reducido las barreras a la asistencia a clase.				
B.2.9. Se han reducido las conductas de Intimidación o abuso de poder.				
C.1.1. Las clases responden a la diversidad del alumnado.				
C.1.3. Se enseña al alumnado a valorar a las personas que tienen un origen distinto al propio.				
C.1.4. Se implica activamente al alumnado en su propio aprendizaje.				
C.1.5. El alumnado aprende de manera cooperativa.				
C.1.7. La disciplina en el aula se basa en el respeto mutuo.				
C.1.9. El profesorado se preocupa de apoyar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.				
C.1.10. Los profesionales de apoyo se preocupan de facilitar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.				
C.1.11. Los deberes para la casa contribuyen al aprendizaje de todos.				
C.1.12. Todo el alumnado participa en actividades complementarias y extraescolares.				

**Cuestionario II – Cuestionario del Índice de inclusión (MEN, 2008)**

DESCRIPTORES	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	No se hace
<b>A.1.1</b> La institución educativa admite a toda la población del sector sin discriminación de raza, cultura, género, ideología, credo, preferencia sexual, condición socioeconómica o situación de vulnerabilidad, como: desplazamiento, violencia y analfabetismo, entre otros.					
<b>A.1.2</b> Toda la población que ingresa a la institución educativa recibe una atención que garantiza el aprendizaje, la participación, la convivencia y el avance de un grado a otro preparándola para la vida y el trabajo.					
<b>A.1.3</b> La institución invita a su comunidad educativa a conocer y desarrollar actividades centradas en el respeto a la diferencia, que faciliten el aprendizaje, la participación y la convivencia de toda la población.					
<b>A.2.1</b> La institución tiene como política involucrar a su comunidad educativa en la evaluación y el diseño de propuestas para cualificar el aprendizaje, la participación, la convivencia y el respeto por la diferencia.					
<b>A.2.4</b> La institución educativa da a conocer los resultados del Índice de Inclusión a las familias y los estudiantes.					
<b>A.3.1</b> En la institución el Consejo Directivo escribe y vigila las formas en que debe hacerse la atención educativa para todos sus estudiantes.					
<b>A.3.2</b> En la institución educativa el Consejo Académico explica diferentes formas de enseñanza y de comunicarse con palabras, gestos, señas y dibujos que permitan a todos los estudiantes aprender.					
<b>A.3.3</b> En la institución educativa el Comité de Evaluación y Promoción explica diferentes formas de evaluar: de manera escrita, oral, gestual y con dibujos; y tiene en cuenta la edad, los logros, la motivación y las posibilidades de cada estudiante.					
<b>A.3.4</b> En la institución educativa el comité de convivencia realiza actividades que permiten disminuir las expulsiones por indisciplina.					
<b>A.3.5</b> En la institución educativa se realiza la elección del Consejo Estudiantil con la participación de todos los estudiantes sin discriminación alguna.					
<b>A.3.6</b> En la institución educativa se realiza la elección del Personero con la participación de todos los estudiantes sin discriminación alguna.					
<b>A.4.1</b> La institución educativa emplea diferentes medios para informar, actualizar y motivar a los integrantes de su comunidad utilizando: murales, boletines, carteleras, afiches y reuniones comprensibles para todos.					
<b>A.4.2</b> En la institución los integrantes de la comunidad educativa colaboran entre sí para facilitar el aprendizaje, la participación y la convivencia de todos.					
<b>A.4.3</b> En la institución educativa se reconoce y estimula a los estudiantes que apoyan a sus compañeros en el aprendizaje, la participación y la convivencia.					
<b>A.4.4</b> La institución educativa da a conocer experiencias importantes que sirvan para mejorar el aprendizaje, la participación y la convivencia de todos.					
<b>A.5.1</b> En la institución las familias y estudiantes, se sienten orgullosos de pertenecer a una comunidad educativa donde se promueve el respeto y valoración por la diversidad.					

DESCRPTORES	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	No se hace
<b>A.5.2</b> La institución educativa realiza acciones para que todas las personas puedan desplazarse sin dificultad por sus instalaciones.					
<b>A.5.3</b> La institución educativa explica a estudiantes y familias sus características, funcionamiento y normas de convivencia para que todos se sientan bienvenidos.					
<b>A.5.4</b> La institución educativa realiza acciones para que los estudiantes se motiven por aprender teniendo en cuenta sus habilidades e intereses.					
<b>A.5.5</b> En la institución educativa el manual de convivencia orienta y promueve el respeto y valoración de la diversidad que se presenta en su comunidad.					
<b>A.5.6</b> En la institución educativa todos los estudiantes tienen la oportunidad de participar en actividades complementarias y extracurriculares que posibilitan el desarrollo de habilidades e intereses.					
<b>A.5.7</b> En la institución educativa los servicios de bienestar se ofrecen a los estudiantes que más lo requieren.					
<b>A.5.8</b> En la institución educativa cuando los estudiantes tienen problemas se les escucha, se les ayuda a solucionarlos y se les enseña a mejorar su comportamiento.					
<b>A.6.1</b> La institución educativa realiza actividades para conocer las condiciones de la familia y ayudarla a resolver sus problemas.					
<b>A.6.3</b> La institución educativa aprovecha y da a conocer los recursos existentes en la comunidad para facilitar su desarrollo y la participación de todos los estudiantes sin discriminación alguna.					
<b>B.1.4</b> En la institución educativa la distribución de tiempos en la jornada se revisa y ajusta para atender a necesidades de cada uno de los estudiantes, como: adaptación, alimentación, aprendizaje, entre otras.					
<b>B.2.1</b> En la institución educativa los docentes implementan diferentes opciones de didácticas flexibles para facilitar el aprendizaje de cada uno de los estudiantes de acuerdo con sus características y necesidades.					
<b>B.2.2</b> En la institución educativa los estudiantes pueden elegir tareas de su agrado que les ayuden a reforzar sus habilidades y conocimientos.					
<b>B.2.3</b> La institución educativa facilita a cada estudiante los recursos que necesita en la preparación para la vida y el trabajo.					
<b>B.2.4</b> En la institución educativa los docentes realizan actividades para los estudiantes que aprenden rápido y para quienes necesitan más tiempo.					
<b>B.3.1</b> En la institución educativa la relación entre docentes y estudiantes se manifiesta en una comunicación respetuosa y amable.					
<b>B.3.2</b> En la institución educativa las actividades realizadas en clase las entienden y disfrutan todos los estudiantes.					
<b>B.3.3</b> En la institución educativa los estudiantes participan en la elección de temas, actividades de clase y formas de evaluación.					
<b>B.3.4</b> En la institución educativa los docentes utilizan diferentes maneras de evaluar, como: juegos, dibujos, exámenes orales y escritos para que todos los estudiantes demuestren lo que han aprendido.					

DESCRPTORES	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	No se hace
<b>B.4.1</b> La institución educativa hace reuniones con familias y estudiantes para compartir los cambios realizados en las clases, las evaluaciones y las tareas.					
<b>B.4.2</b> La institución educativa comparte con familias y estudiantes los resultados de las pruebas (SABER, ICFES, ECAES) para tomar decisiones que mejoren la enseñanza y el aprendizaje.					
<b>B.4.3</b> En la institución educativa se realizan acciones para garantizar la permanencia de todos los estudiantes.					
<b>B.4.4</b> En la institución educativa los docentes acompañan a los estudiantes en la realización de las actividades de recuperación brindándoles los apoyos que requieren.					
<b>B.4.5</b> En la institución educativa los estudiantes reciben las ayudas necesarias para aprender y socializarse.					
<b>D.1.1</b> La institución educativa durante todo su proceso de formación ayuda a cada uno de los estudiantes a conocerse a sí mismo para elaborar y desarrollar su proyecto de vida.					
<b>D.2.1</b> La institución educativa en su escuela de padres, desarrolla temas y actividades relacionados con valores inclusivos como: equidad, igualdad de oportunidades, reconocimiento y respeto a la diferencia, la cooperación y la solidaridad.					
<b>D.2.2</b> La institución educativa realiza actividades culturales, recreativas, deportivas y académicas con las personas del sector para promover la inclusión en su comunidad.					
<b>D.2.3</b> En la institución educativa el programa de servicio social desarrolla propuestas para que algunos estudiantes acompañen y ayuden a otros que lo necesiten.					
<b>D.3.1</b> En la institución educativa los estudiantes en situación de vulnerabilidad tienen la oportunidad de representar a la institución y participar en actividades culturales, recreativas, deportivas y académicas.					
<b>D.3.2</b> En la institución educativa la Asamblea y Consejo de Padres cuenta con la participación de familias de estudiantes en situación de vulnerabilidad que aportan a la evaluación y definición de acciones inclusivas.					
<b>D.3.3</b> En la institución educativa se desarrollan propuestas de programas de apoyo familia a familia para fortalecer las habilidades colaborativas entre ellas.					
<b>D.4.1</b> En la institución educativa se realizan acciones comprensibles para cada uno de los estudiantes con el fin de prevenir accidentes y enfermedades.					
<b>D.4.2</b> En la institución educativa se realizan acciones comprensibles para prevenir la drogadicción, el alcoholismo, las enfermedades de transmisión sexual, el abuso sexual, el maltrato físico y verbal, entre otras, que pueden afectar a todos los estudiantes.					
<b>D.4.3</b> En la institución educativa se realizan actividades de entrenamiento para que todas las personas, incluso las que presentan limitaciones, aprendan qué hacer en caso de desastres como: incendio, terremoto, inundación, entre otros.					

**ANEXO 2 – VERSIÓN FINAL DEL CUESTIONARIO****UNIVERSIDAD CASA GRANDE****MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SUPERIOR: INVESTIGACIÓN E INNOVACIONES PEDAGÓGICAS****Encuesta dirigida a estudiantes de Diseño Gráfico de la Universidad de Guayaquil**

El presente cuestionario tiene como objetivo conocer sus percepciones acerca de las acciones realizadas por la universidad para dar atención a la diversidad de sus estudiantes; es decir la inclusión educativa dentro de la institución. La inclusión se refiere al conjunto de acciones orientadas a eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de los alumnos. Lea con atención cada una de las preguntas del cuestionario y seleccione la alternativa que considere apropiada. Para cada pregunta debe elegir solo una opción de respuesta.

Muchas gracias por su colaboración.

**1 - INFORMACIÓN GENERAL**

<b>Género:</b>	<b>Año cursado:</b>	<b>¿Tiene algún tipo de contacto con personas con discapacidad?</b>
Masculino <input type="checkbox"/>	Primer año <input type="checkbox"/>	Sí <input type="checkbox"/>
Femenino <input type="checkbox"/>	Segundo año <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
	Tercer año <input type="checkbox"/>	
	Cuarto año <input type="checkbox"/>	

**2 - INDICADORES ADAPTADOS PARA LA INCLUSIÓN (ALUMNADO Y FAMILIA) (BOOTH ET AL., 2015)**

Según su criterio, seleccione en cada afirmación la alternativa que considere:

INDICADORES	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Todos los estudiantes se sienten incluidos en la universidad.					
2. En la universidad, los estudiantes se ayudan unos a otros.					
3. En la universidad, los directivos, personal administrativo y docentes trabajan en colaboración.					
4. En la universidad, el personal administrativo y los estudiantes se tratan con respeto.					
5. La universidad incluye a las familias de los estudiantes en sus procesos y actividades.					
6. Los docentes y los miembros del Consejo Universitario trabajan en equipo.					
7. En la universidad, los docentes favorecen a determinados grupos de estudiantes.					
8. En la universidad, los docentes intentan que los estudiantes realicen sus actividades de la mejor manera posible.					

9. En la universidad, los docentes consideran que todo el alumnado es igual de importante.					
10. Los directivos de la universidad se preocupan de que los edificios sean accesibles para todos.					
11. Cuando los estudiantes acceden a la universidad por primera vez reciben una guía adecuada para su adaptación.					
12. En la universidad, el profesorado muestra igual interés por todos los grupos de aprendizaje.					
13. En la universidad se han reducido las expulsiones por motivos disciplinarios.					
14. En la universidad se han reducido las inasistencias a clases.					
15. En la universidad se han reducido las conductas de intimidación o abusos de poder.					
16. En la universidad, las clases responden a la diversidad del alumnado.					
17. En la universidad, se educa a los estudiantes para que valoren y respeten la diversidad.					
18. En la universidad, se involucra activamente al alumnado en su propio aprendizaje.					
19. En la universidad, el alumnado aprende de manera cooperativa.					
20. En la universidad, la disciplina en el aula se basa en el respeto mutuo.					
21. En la universidad, los docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje y participación de todo el alumnado.					
22. Los profesionales de apoyo (psicólogos, docentes auxiliares, responsables de laboratorios, etc.) se preocupan por facilitar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes en las actividades.					
23. Las tareas asignadas a los estudiantes contribuyen a su aprendizaje y desarrollo de habilidades.					
24. Todo el alumnado participa en actividades complementarias y actividades fuera del horario de clases.					

### 3 - CUESTIONARIO DEL ÍNDICE DE INCLUSIÓN (MEN, 2008)

Según su criterio, seleccione en cada afirmación la alternativa que considere. Debe elegir solo una de las opciones.

El término *Estudiantes en situación de vulnerabilidad* se refiere a las personas que se encuentran en condiciones de: movilidad humana, es decir, refugiados y desplazados; violencia sexual, física y psicológica; explotación laboral y económica; trata y tráfico de personas; mendicidad; indocumentación; ser menores infractores o personas privadas de libertad; ser hijos de migrantes con necesidad de protección; ser hijos de personas privadas de libertad; ser menores en condiciones de embarazo; adicciones; discapacidad; o, enfermedades catastróficas o terminales (LOEI, 2011, p. 60).

El término *comunidad educativa* se refiere al conjunto de actores directamente vinculados a una institución educativa determinada, con sentido de pertenencia e identidad, compuesta por autoridades, docentes, estudiantes, madres y padres de familia o representantes legales y personal administrativo y de servicio (LOEI, 2011, p. 17).

INDICADORES	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
1. La universidad admite a toda la población del sector sin discriminación de género, credo, orientación sexual, etnia, cultura, preferencia política, condición socioeconómica o discapacidad.					
2. Todos los estudiantes que ingresan a la universidad reciben una atención que garantiza el aprendizaje, la participación, la convivencia y el avance de un nivel a otro.					
3. La universidad invita a su comunidad educativa a conocer y desarrollar actividades centradas en el respeto a la diversidad, que faciliten el aprendizaje, la participación y la convivencia.					
4. La universidad tiene como política involucrar a su comunidad educativa en la evaluación y el diseño de propuestas para incentivar el aprendizaje, la participación, la convivencia y el respeto a la diversidad.					
5. La universidad utiliza información interna y externa para la toma de decisiones.					
6. En la universidad, el Vicerrectorado de Bienestar Estudiantil determina y supervisa las acciones relacionadas a la inclusión educativa de todos sus estudiantes.					
7. En la universidad, el Vicerrectorado de Bienestar Estudiantil desarrolla, difunde y explica diferentes formas de enseñanza y comunicación a través de palabras, gestos, señas y símbolos que permitan el aprendizaje de todos los estudiantes.					
8. El Vicerrectorado de Formación Académica y Profesional; difunde y explica las diferentes formas de evaluación a los estudiantes y toma en consideración aspectos como: edad, logros, motivación y condiciones de los estudiantes.					
9. El Vicerrectorado de Bienestar Estudiantil realiza actividades que permiten disminuir las expulsiones por indisciplina.					
10. En la universidad se realiza la elección de representantes estudiantiles con la participación de todos los estudiantes sin discriminación alguna.					
11. En la universidad se realiza la elección de los delegados estudiantiles ante el Consejo Universitario con la participación de todos los estudiantes sin discriminación alguna.					
12. La universidad emplea diferentes medios para informar y comunicar novedades a los miembros de la comunidad utilizando: murales, boletines, carteleras, afiches y reuniones.					
13. En la universidad todos los integrantes de la comunidad educativa colaboran entre sí para facilitar el aprendizaje, participación y convivencia de todos.					
14. En la universidad se reconoce y estimula a los estudiantes que apoyan a sus compañeros en el aprendizaje, la participación y la convivencia.					
15. La universidad da a conocer experiencias importantes que sirvan para mejorar el aprendizaje, la participación y la convivencia de todos, sin discriminación de género, credo, orientación sexual, etnia, cultura, preferencia política, condición socioeconómica o discapacidad.					
16. En la universidad, las familias y estudiantes, se sienten orgullosos de pertenecer a una comunidad educativa donde se promueve el respeto y se valora la diversidad.					



INDICADORES	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
17. La universidad realiza acciones para que todas las personas puedan movilizarse sin dificultad por sus instalaciones.					
18. La universidad difunde y explica sus características, funcionamiento y normas de convivencia para que todos se sientan bienvenidos.					
19. La universidad realiza acciones para que los estudiantes se motiven por aprender teniendo en cuenta sus habilidades e intereses.					
20. En la universidad el Código de Ética orienta y promueve el respeto y valoración de la diversidad en su comunidad.					
21. En la universidad todos los estudiantes tienen la oportunidad de participar en actividades complementarias y extracurriculares que posibilitan el desarrollo de sus habilidades e intereses.					
22. En la universidad los servicios de bienestar estudiantil están disponibles para todos los estudiantes.					
23. En la universidad, cuando los estudiantes tienen problemas, son escuchados y reciben asesoramiento para solucionarlos.					
24. La universidad realiza actividades para establecer contacto con las familias de los estudiantes; conocer sus condiciones y ayudar a resolver problemas.					
25. La universidad aprovecha y da a conocer los recursos existentes en la comunidad educativa para facilitar la participación de todos los estudiantes sin discriminación alguna.					
26. En la universidad, la organización de horarios y actividades para los estudiantes, se revisan y ajustan para atender sus necesidades de adaptación, alimentación y aprendizaje					
27. En la universidad, los docentes implementan diferentes opciones didácticas flexibles para facilitar el aprendizaje de los estudiantes; de acuerdo con sus características y necesidades, sin discriminación de género, credo, orientación sexual, etnia, cultura, preferencia política, condición socioeconómica o discapacidad.					
28. En la universidad, los estudiantes pueden elegir actividades que contribuyen a reforzar sus habilidades y conocimientos.					
29. La universidad facilita a sus estudiantes los recursos necesarios para su preparación académica y profesional					
30. En la universidad, los docentes realizan diversas actividades atendiendo las necesidades de aquellos estudiantes que aprenden rápido y quienes necesiten más tiempo; sin discriminación de género, credo, orientación sexual, etnia, cultura, preferencia política, condición socioeconómica o discapacidad.					
31. En la universidad, la relación entre docentes y estudiantes se refleja a través de una comunicación respetuosa y amable.					
32. En la universidad, las actividades realizadas en clase las entienden y disfrutan todos los estudiantes.					
33. En la universidad, los estudiantes participan en la elección de temas, actividades y formas de evaluación.					

INDICADORES	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
34. En la universidad, los docentes utilizan diferentes maneras de evaluar, como: juegos, dibujos, exámenes orales y escritos, etc. para que todos los estudiantes demuestren lo que han aprendido; sin discriminación de género, credo, orientación sexual, etnia, cultura, preferencia política, condición socioeconómica o discapacidad.					
35. La universidad organiza reuniones con los estudiantes y sus familias para compartir información relacionada a sus actividades, evaluaciones y novedades; sin discriminación de género, credo, orientación sexual, etnia, cultura, preferencia política, condición socioeconómica o discapacidad.					
36. La universidad comparte con estudiantes y sus familias los resultados de las evaluaciones realizadas por el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES) para tomar decisiones que mejoren la enseñanza y la calidad educativa.					
37. En la universidad se realizan acciones para garantizar la permanencia de los estudiantes matriculados en la institución; sin discriminación de género, credo, orientación sexual, etnia, cultura, preferencia política, condición socioeconómica o discapacidad.					
38. En la universidad, los docentes acompañan a los estudiantes en las actividades de recuperación; brindando apoyo a quienes lo requieran.					
39. En la universidad todos los estudiantes reciben ayuda necesaria para aprender y socializarse; sin discriminación de género, credo, orientación sexual, etnia, cultura, preferencia política, condición socioeconómica o discapacidad.					
40. La universidad, brinda a sus estudiantes las condiciones necesarias para elaborar y desarrollar sus proyectos de vida.					
41. La universidad, a través de su Departamento de Bienestar Estudiantil, desarrolla temas y actividades relacionadas con valores inclusivos como: equidad, igualdad de oportunidades, respeto a la diversidad, cooperación y solidaridad.					
42. La universidad realiza actividades culturales, recreativas, deportivas y académicas para promover la inclusión en su comunidad.					
43. En la universidad, el departamento de Bienestar Estudiantil, desarrolla propuestas para que los estudiantes se ayuden mutuamente en su formación académica.					
44. En la universidad, los estudiantes en situación de vulnerabilidad tienen la oportunidad de representar a la institución y participar en actividades culturales, recreativas, deportivas y académicas.					
45. En la universidad, el Consejo Universitario cuenta con la participación de familias de estudiantes en situación de vulnerabilidad que aportan al desarrollo, implementación y evaluación de acciones inclusivas.					
46. En la universidad se implementan programas de apoyo interfamiliar para fomentar el desarrollo de sus estudiantes.					
47. En la universidad se realizan actividades que involucran a toda la comunidad con el fin de prevenir accidentes y enfermedades.					
48. En la universidad se realizan acciones comprensibles para prevenir la drogadicción, el alcoholismo, las enfermedades de transmisión sexual, el abuso sexual, el maltrato físico y verbal, entre otras, que pueden afectar a los estudiantes.					

INDICADORES	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
49. En la universidad se realizan actividades de entrenamiento para que todas las personas, aprendan qué hacer en caso de desastres como: incendios, terremotos, inundaciones, entre otros.					

### ANEXO 3 – Índice de Validez de Contenido de los Cuestionarios I y II

	INNECESARIO	ÚTIL	ESENCIAL	U+E	IVC
Enunciado 1		1	9	10	1,00
Enunciado 2		4	6	10	1,00
Enunciado 3		2	8	10	1,00
Enunciado 4		1	9	10	1,00
Enunciado 5	3	4	3	7	0,40
Enunciado 6		3	7	10	1,00
Enunciado 7	2	3	5	8	0,60
Enunciado 8			10	10	1,00
Enunciado 9			10	10	1,00
Enunciado 10		2	8	10	1,00
Enunciado 11		3	7	10	1,00
Enunciado 12		1	9	10	1,00
Enunciado 13	2	5	3	8	0,60
Enunciado 14	1	6	3	9	0,80
Enunciado 15	1	3	6	9	0,80
Enunciado 16		3	7	10	1,00
Enunciado 17		3	7	10	1,00
Enunciado 18		2	8	10	1,00
Enunciado 19		6	4	10	1,00
Enunciado 20	1	1	8	9	0,80
Enunciado 21		1	9	10	1,00
Enunciado 22		3	7	10	1,00
Enunciado 23	1	4	5	9	0,80
Enunciado 24	2	4	4	8	0,60
				<b>IVC GLOBAL</b>	<b>0,89</b>

	INNECESARIO	ÚTIL	ESENCIAL	U+E	IVC
Enunciado 1		1	9	10	1,00
Enunciado 2		1	9	10	1,00
Enunciado 3		2	8	10	1,00
Enunciado 4		4	6	10	1,00
Enunciado 5	1	1	8	9	0,80
Enunciado 6		3	7	10	1,00
Enunciado 7		3	7	10	1,00
Enunciado 8		4	6	10	1,00
Enunciado 9		6	4	10	1,00
Enunciado 10		3	7	10	1,00
Enunciado 11		4	6	10	1,00
Enunciado 12		4	6	10	1,00
Enunciado 13		4	6	10	1,00
Enunciado 14		3	7	10	1,00
Enunciado 15		3	7	10	1,00

Enunciado 16		2	8	10	1,00
Enunciado 17			10	10	1,00
Enunciado 18	3	3	4	7	0,40
Enunciado 19		3	7	10	1,00
Enunciado 20		1	9	10	1,00
Enunciado 21		3	7	10	1,00
Enunciado 22		1	9	10	1,00
Enunciado 23	1	3	6	9	0,80
Enunciado 24	3	4	3	7	0,40
Enunciado 25	1	2	7	9	0,80
Enunciado 26		4	6	10	1,00
Enunciado 27		2	8	10	1,00
Enunciado 28	1	4	5	9	0,80
Enunciado 29	1	4	5	9	0,80
Enunciado 30		3	7	10	1,00
Enunciado 31		1	8	9	0,80
Enunciado 32	1	4	5	9	0,80
Enunciado 33		7	3	10	1,00
Enunciado 34	1	4	5	9	0,80
Enunciado 35	2	6	2	8	0,60
Enunciado 36	3	4	3	7	0,40
Enunciado 37		1	9	10	1,00
Enunciado 38	1	3	6	9	0,80
Enunciado 39		6	4	10	1,00
Enunciado 40	2	4	4	8	0,60
Enunciado 41		3	7	10	1,00
Enunciado 42		5	5	10	1,00
Enunciado 43	2	4	4	8	0,60
Enunciado 44		2	8	10	1,00
Enunciado 45	3	3	4	7	0,40
Enunciado 46	2	4	4	8	0,60
Enunciado 47	2	2	8	10	1,00
Enunciado 48		2	8	10	1,00
Enunciado 49	1	4	5	9	0,80
<b>IVC GLOBAL</b>					<b>0,88</b>

**ANEXO 4 – Carta de autorización entregada a la dirección de la carrera de Diseño****Gráfico de la Universidad de Guayaquil**

Msc. Óscar Vélez Mora.

Director de la carrera de Diseño Gráfico

Facultad de Comunicación Social de la Universidad de Guayaquil

Reciba un cordial saludo de parte de Jorge William Tigreiro soy Licenciado en Comunicación Social y actualmente desarrollo el trabajo de titulación de la Maestría en Educación Superior de la Universidad Casa Grande; la tesis trata sobre las Percepciones de los estudiantes hacia la inclusión educativa en la universidad.

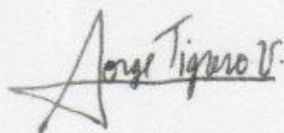
La presente comunicación tiene por objeto solicitar formalmente su autorización para poder desarrollar la investigación de campo en la institución y aplicar un cuestionario a los estudiantes de la carrera de Diseño Gráfico; con la finalidad de conocer sus percepciones sobre las acciones de atención a la diversidad desarrolladas por la universidad. El cuestionario referido pertenece al *Índice de Inclusión*, herramienta que permite analizar las acciones emprendidas por la institución para atender la diversidad; en este caso, desde la perspectiva de sus estudiantes.

Su participación en esta investigación aportará, no solo a la elaboración de la presente tesis, sino que contribuirá al desarrollo de conocimientos sobre la inclusión educativa en el contexto universitario y generar propuestas estratégicas para fomentar una cultura de inclusión en la educación superior.

La información que se obtenga de los cuestionarios es absolutamente anónima. Dejo constancia de la total reserva y confidencialidad en el manejo de los datos. Las respuestas formarán parte del análisis de los aspectos desarrollados en la investigación.

Expreso mi profundo agradecimiento por su trascendental contribución en este estudio.

Cordialmente,



Lic. Jorge Tigreiro Vaca  
Cédula: 0925320996  
Celular: 0996572881  
Correo: jtigrerov@gmail.com

Autorizado

