

Inclusión desde una práctica de valores en el contexto universitario¹

Inclusion from a practice of values in the university context

Jacqueline Coromoto Guillén de Romero² Universidad Técnica de Manabí. Portoviejo. Ecuador

Pedro Luis Bracho-Fuenmayor³ Universidad de Tarapacá. Chile

José Miguel Esperanza Amaya⁴ Universidad Salvadoreña Alberto Masferrer

Maritza Elizabeth Quiroz Vinces⁵ Universidad Técnica de Manabí. Portoviejo. Ecuador

Karina Elizabeth Vásquez Mejía⁶ Universidad Técnica de Manabí. Portoviejo. Ecuador

¹ Investigación desarrollada en el contexto del Macroproyecto de investigación valores éticos y morales en la formación profesional de los estudiantes universitarios desde una mirada comprensivo-edificadora, financiado por la Universidad Salvadoreña "Alberto Masferrer".

² Post-Doctora en Gerencia de la Educación Superior. PhD. en Ciencias Jurídicas. MgSc. en Intervención Social. Licenciada en Trabajo Social. Abogada. Investigadora en Ciencias Sociales. Profesora de la Universidad Técnica de Manabí. Portoviejo, Ecuador. Profesora Emérita de la Universidad del Zulia. Maracaibo. Venezuela. Investigadora Asociada de la Universidad de Salvadoreña Alberto Masferrer. Miembro de la Unidad de Integración Curricular. Docente y Tutora de Tesis en Pregrado, Maestría y Doctorado. Asesora de Proyectos Sociales. Investigadora en el Área de Ciencias Sociales: Ámbito: Socio-Jurídico. He direccionado varios Proyectos de Investigación. He Realizado una Diversidad De Artículos Científicos, publicados en Revista con base de Datos Scopus entre otros. Árbitro Evaluador de Revistas de alto impacto. Participación como Ponente, Conferencista en Congresos, Jornadas, Seminarios, entre Otros, nacionales e Internacionales. E-mail: jacqueline.guillen@utm.edu.ec ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9112-1910>. Investigadora Asociada de la Universidad Salvadoreña Alberto Masferrer de El Salvador. jacqueline.guillendge@liveusam.edu.sv

³ Académico Universidad de Tarapacá, Chile. Licenciado en Ciencias Jurídicas y Sociales (UChile). Abogado por la Universidad del Zulia (LUZ). Especialista en Metodología de la Investigación por la Universidad Rafael Urdaneta (URU). Magister Scientiarum en Ciencias Penales y Criminológicas por la Universidad del Zulia (LUZ). Doctor en Ciencia Política por la Universidad del Zulia (LUZ). Doctor en Ciencias Jurídicas por la Universidad del Zulia (LUZ). PostDoctor en Docencia e Investigación por la Universidad Latinoamericana y del Caribe (ULAC). PostDoctor en Gerencia de la Educación Superior por la Universidad Latinoamericana y del Caribe (ULAC). Socio activo del Instituto de Ciencias Penales de Chile. Miembro oficial del Círculo Telemático de Derecho Penal. Ganador del XIII Premio Jurídico Internacional ISDE (Europa) año 2022. ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3899-8163>. Email: pbrachof@academicos.uta.cl. Investigador Asociado de la Universidad Salvadoreña Alberto Masferrer de El Salvador.

⁴ Doctor en Filosofía de la Educación. Maestro en Docencia Universitaria. Licenciado en Ciencias de la Educación. Profesor en Literatura. Director de Gestión Educativa. Universidad Salvadoreña Alberto Masferrer. Código REDISAL 1402-281122. ORCID. <https://orcid.org/0000-0001-5270-6986>. Profesor Titular del Doctorado en Ciencias Sociales y Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior de la Universidad de El Salvador. Miembro activo de la Red Iberoamericana de Pedagogía REDIPE. Par Evaluador de la Comisión de Acreditación de la Calidad CdA El Salvador. Miembro de la Comisión de Autoevaluación de la Calidad en la Universidad Salvadoreña Alberto Masferrer. Miembro del Consejo Académico de la Universidad Salvadoreña Alberto Masferrer. Árbitro a doble ciegas de la Revista MINERVA de la Universidad de El Salvador. Miembro Activo y Miembro de Junta Directiva de Ateneo de El Salvador. Director de la Revista Ateneo de El Salvador. directorgestioneducativa@liveusam.edu.sv

⁵ Máster en Intervención Social en las Sociedades del Conocimiento. Licenciada en Trabajo Social. Docente a tiempo completo en la Universidad Técnica de Manabí – Universidad Estatal de Milagro. Portoviejo, Ecuador. E-mail: maritza.quiroz@utm.edu.ec ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3865-7369>.

⁶ Máster en Dirección del Talento Humano. Licenciada en Trabajo Social. Docente tiempo completo en la Universidad Técnica de Manabí. E-mail: karina.vasquez@utm.edu.ec ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-9710-2594>.

RESUMEN

La presente disquisición está dirigida a explicar la inclusión desde la práctica de valores en el contexto universitario, enfatizando en la discapacidad de los estudiantes en la Universidad Técnica de Manabí, en Ecuador, por lo cual se centró en teorías aportadas por Villaescusa (2022), Araujo y Vélez (2022), entre otros. Se desarrolló un estudio con paradigma positivista y enfoque cuantitativo, investigación de tipo explicativo, transversal de campo, considerando como población a los estudiantes con discapacidad de la UTM, y los profesores con muestra de 79 estudiantes y 63 profesores, seleccionados con muestreo no probabilístico accidental. La técnica fue la encuesta, diseñando un cuestionario con 33 ítems con cinco alternativas de respuesta. Se validó según opinión de 5 expertos, aplicando prueba piloto cuyo coeficiente de 0.95, indicó alta confiabilidad. El análisis estadístico se realizó con Anova y los múltiples rangos de Tukey. Los resultados permiten determinar situaciones importantes acerca de la inclusión desde la práctica de valores en el contexto de la universidad, toda vez que los hallazgos confirman la intención de asumir a las personas con discapacidad de manera justa e igualitaria, atendiendo a sus características físicas, intelectuales, auditivas, visuales, que implican un proceso de integración especial para ellos por las dificultades que se le presentan para aprender, participar y desenvolverse como cualquier otro estudiante, concluyendo que hay tolerancia a la diversidad e igualdad de oportunidades en la Universidad estudiada, y existen políticas específicas para darle atención.

PALABRAS CLAVE

Inclusión, discapacidad, práctica de valores, contexto universitario.

ABSTRACT

This disquisition is aimed at explaining inclusion from the practice of values in the university context, emphasizing the disability of students at the Technical University of Manabí, in Ecuador, which focused on theories contributed by Villaescusa (2022), Araujo and Vélez (2022), among others. A study was developed with positivist paradigm and quantitative approach, explanatory research, cross-sectional field, considering as population students with disabilities of the UTM, and teachers with sample of 79 students and 63 professors, selected with accidental non-probability sampling. The technique was the survey, designing a questionnaire with 33 items with five answer alternatives. It was validated according to the opinion of 5 experts, applying pilot test whose coefficient of 0.95, indicated high reliability. Statistical analysis was performed with Anova and Tukey's multiple ranges. The results allow to determine important situations about the inclusion from the practice of values in the context of the university, since the findings confirm the intention to assume people with disabilities in a fair and egalitarian way, taking into account their physical, intellectual, auditory, visual characteristics, which imply a process of special integration for them due to the difficulties they face to learn, participate and develop like any other student, concluding that there is tolerance for diversity, and equal opportunities in the University studied, where there are specific policies to give attention.

KEYWORDS

Inclusion, disability, practice of values, university context.

INTRODUCCIÓN

En la sociedad actual, se han manifestado distintas situaciones que dan gran importancia a hechos que anteriormente eran indiferentes, asumiendo que las condiciones de las personas eran las que determinaban que podían o no

hacer algo, participar en actividades, entonces, cada quien sabía lo que debía hacer y qué no. No obstante, esto excluía las potencialidades de muchos y no daba oportunidades de sentirse apto para realizar algunas acciones, y sucedía que eran otros quienes decían lo que una persona podía o no hacer.

Tal situación, se evidenciaba cuando una persona presentaba alguna condición física, intelectual, social, y por ello, se le excluía, no se daba la opción que demostrara lo que podía hacer, lo cual afectaba el progreso de quienes manifestaban alguna diferencia por incapacidad o discapacidad o simplemente por presentar alguna condición por género, edad, etnia, idioma, migración, clase social, que los hiciera distintos a los demás, discriminándolas que se entiende para la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (ACNUDH, 2021, p.17) como:

Cualquier distinción, exclusión o restricción por motivos de discapacidad que tenga el propósito o el efecto de obstaculizar o dejar sin efecto el reconocimiento, goce o ejercicio en igualdad de condiciones, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en los ámbitos político, económico, social, cultural, civil o de otro tipo. Incluye todas las formas de discriminación, entre ellas, la denegación de ajustes razonables.

Para darle respuesta a las situaciones de exclusión por ser diferente, se ha desarrollado un proceso de inclusión a nivel mundial, de manera que las personas cuya condición las hace diferentes, sean tratadas con respeto y adecuación, asumiéndose el principio social y político generado a partir de un ideal de igualdad porque se les otorga a las personas las mismas oportunidades en el ámbito social y educativo para formarse y desarrollarse. Para

Delgado y Blanco (2016, p. 170) se refiere a “la declaración de la igualdad jurídica (equidad) y la igualdad de oportunidades; como garantía para la participación activa y efectiva de las personas en la sociedad”, lo cual implica del entendimiento y compromiso de todos para aceptar y colaborar de forma que puedan desenvolverse en el contexto social. Mencionan Clavijo y Bautista (2020, p.122) que:

La inclusión efectiva pasa primeramente cuando se democratiza el acceso al conocimiento, cuando además se facilita la igualdad de oportunidades que viabilice el desarrollo de las competencias requeridas para actuar en la sociedad aumentando las posibilidades de las personas para elegir; incluir es mucho más que acceder a la educación, implica la posibilidad real de concluir la misma, no puede haber educación inclusiva si no empezamos a cumplir, al menos, la legislación vigente.

Por lo tanto, la inclusión reconoce la igualdad de oportunidades y se reconoce que dichas personas tienen derecho a la educación y para hacer efectiva la igualdad de oportunidades, la norma plantea la no discriminación, cuestión ratificada por los Estados que asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida con miras a conseguir el desarrollo pleno del potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima al reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana; además, el desarrollo al máximo de la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas, hacer posible que participen de manera efectiva en una sociedad libre (Bracho et al., 2023). Dentro de los aspectos que se asumen,

está la establecida por la UNESCO (2020, p.8) organismo que establece:

La inclusión en la educación consiste en velar por que cada educando se sienta valorado y respetado, y pueda disfrutar de un claro sentido de pertenencia. Sin embargo, muchos obstáculos se yerguen en el camino hacia ese ideal. La discriminación, los estereotipos y la alienación excluyen a muchos. Estos mecanismos de exclusión son esencialmente los mismos, independientemente del género, la ubicación, la riqueza, la discapacidad, el origen étnico, la lengua, la migración, el desplazamiento, la orientación sexual, el encarcelamiento, la religión y otras creencias y actitudes.

Por consiguiente, esta inclusión implica que en todos los niveles educativos, deben ser asumidas las condiciones para identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, lo cual implica cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos, y por ello, en la tercera Conferencia Mundial de Educación Superior (WHEC, 2022), que reunió a 2.000 participantes de 139 países, dio un paso más para generar sistemas de educación superior más abiertos, inclusivos, equitativos y colaborativos, capaces de responder a la complejidad y los retos de estos tiempos.

También en las universidades se plantea el compromiso ante el respeto a los derechos humanos, de manera de poder darles las oportunidades a todos en especial a quienes presentan alguna discapacidad, para que puedan formarse, siendo responsabilidad para

todos a nivel social. En ese orden de ideas, Lemaitre (2019) explica que el Grupo Operativo de Universidades Chilenas (GOP, 2019, p.10), al plantearse el tema desde una perspectiva más amplia que la usual en la discusión sobre inclusión, indica:

Mirarla como la necesidad de hacerse cargo de la diversidad, no como una excepción, o una diferencia que era necesario compensar, sino desde el punto de vista de su potencial para enriquecer la formación y dar cuenta de la sociedad real en que vivimos. Esto conduce inevitablemente a cuestionar la validez de las barreras que operan en las universidades y que dificultan el acceso, el avance, el egreso e incluso la inserción laboral de personas que no se ajustan a los patrones implícitos en la actual concepción del proceso formativo, pero que podrían completar su experiencia universitaria con estándares de calidad equivalentes si las instituciones adaptaran y flexibilizaran sus procesos académicos y asistenciales para atenderlas.

En tal sentido, esa inclusión en este marco de la educación superior, se considera aspecto clave para la búsqueda de la equidad (Tünnermann, 1999), recordando lo expuesto en la Conferencia Regional de educación superior en América Latina y el Caribe (CRES, 2008) donde se declara que la educación superior un bien público social, un derecho humano universal y un deber del Estado, por lo cual, las políticas públicas debieran estar orientadas a promover el acceso de todos sus ciudadanos a una educación superior de calidad y pertinencia, que de acuerdo con Lapierre et al. (2019, p.15) servirían de “mecanismo para revertir la condición de desventaja de algunos sectores de la población y superar las desigualdades en todos los sentidos”, personales, sociales,

económicas, étnicas, culturales, religiosas, de manera que tengan las mismas oportunidades de desarrollarse.

En este caso de estudio, se asume la inclusión de las personas que presentan discapacidad, que según lo reporta el Banco Mundial (2021) ochenta y cinco millones de personas en América Latina y el Caribe tienen algún tipo de discapacidad, lo que equivale al catorce por ciento de la población total y llama la atención las barreras físicas, legales y sociales existentes, así como la necesidad de seguir avanzando en la inclusión de las personas con discapacidad con el fin de construir un futuro más próspero y resiliente. De acuerdo con datos obtenidos a nivel global la exclusión de las personas con discapacidad puede representar una pérdida de entre tres y siete por ciento en el PIB de un país.

En ese orden de ideas, se considera que son personas con discapacidad según la estableció el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2014) en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), realizado en 2006 “aquellas que tienen deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo y que, al interactuar con diversas barreras, pueden ver impedida su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás” (artículo 1), la define en relación con las personas titulares de derechos, pero se centra en la interacción de las deficiencias con las barreras del entorno, que limitan la participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás. Esencialmente, lo que se debe enfatizar no es la persona, sino la situación de la persona, sobre todo porque debe tener las mismas oportunidades con justicia y equidad.

Esta manera de entender la discapacidad es la que guía todas las iniciativas y con base a esto se plantea en el artículo 24 de la CDPD (2006), la educación inclusiva, percibida como una herramienta para asegurar el respeto a

la diversidad humana y el desarrollo pleno de los talentos, la creatividad y las habilidades de niños y niñas con discapacidad, por lo tanto, es un proceso orientado a incrementar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes para tener mayores posibilidades de acceso, involucrarse más y conseguir resultados significativos.

El término inclusiva subraya la necesidad de dar especial atención a los niños y niñas que son vulnerables a la exclusión y cuyo derecho a la educación es frecuentemente infringido, siendo meritorio mencionar que Ecuador cuenta con el Modelo de Gestión para la Atención Inclusiva de Personas con Discapacidad, el cual desarrolla herramientas con propósitos valorativos y de planeación, basados en la filosofía y la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF) de la Organización Mundial de la salud (2001).

Toda esta situación se entiende y ha recibido la atención necesaria para poder cubrir las necesidades y expectativas de las personas con discapacidad, sobre todo ofreciéndole educación porque es un derecho humano fundamental, entonces, para lograr la educación inclusiva se requiere que los Estados Partes aseguren ajustes razonables y apoyos adecuados dentro de los sistemas educativos generales, estos necesitan actuar y monitorear el progreso hacia la plena implementación de la Convención, pero en ese ámbito de ideas, se considera que lograr una educación inclusiva no es responsabilidad exclusiva de los agentes de las políticas educativas, se requiere de la integración de los servicios, así como la calidad y la relación costo-eficacia de los servicios.

La realidad que ocupa esta disertación, se enmarca en la educación universitaria donde ya no se habla de niños y niñas, adolescentes, sino de personas adultas que desean seguir su prosecución educativa para seguirse preparando en el campo profesional y laboral, por lo cual,

ingresan en instituciones de Educación Superior (IES) para formarse, siendo entonces este el escenario que se estudia, de manera de saber si se puede lograr la integración cuando un proveedor de servicios actúa como punto de remisión para el acceso de otros, donde son responsables los docentes, la administración institucional y los materiales de aprendizaje; los ministerios de salud de los servicios de detección, evaluación y rehabilitación; y los ministerios de protección social de la ayuda financiera (UNESCO, 2020).

Ahora bien, el interés de este estudio está dirigido a explicar la inclusión desde la práctica de valores en el contexto universitario, teniendo en cuenta la percepción de profesores y estudiantes de una universidad ecuatoriana, específicamente la Universidad Técnica de Manabí.

INCLUSIÓN EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO

Es importante destacar que, en tiempos pasados, se consideraba a una persona que tuviera alguna necesidad especial como alguien que no tenía posibilidades de proseguir sus estudios universitarios y, por ello, se considera un reto la orientación asumida, porque, como lo manifiestan Garcés et al. (2022), desde su surgimiento fue el espacio más excluyente, discriminando a los estudiantes por sexo, raza, clase social, cultura y muchos años también por el desarrollo de capacidades físicas e intelectuales y aunque no fue fácil la apertura a un proceso inclusivo se identificó como un importante avance; superar las barreras de la exclusión exige una profunda reconceptualización de los procesos universitarios. Esta condición se asume como referente de la calidad educativa, desde la cual se busca consolidar la unidad en la diversidad y garantizar el derecho, así como la construcción de relaciones de convivencia, equidad, diálogo y creatividad.

En tal sentido, en una sociedad justa y equitativa, asumir la inclusión en el ámbito educativo es imprescindible, puesto que es la manera de brindar las oportunidades específicas y responder a los desafíos que este siglo XXI imponen, y por ello, Sarmiento (2022, p.5) manifiesta que “las universidades y demás instituciones de educación superior, deban orientarse a generar acciones contundentes y alcanzar metas concretas en la eliminación de la exclusión, la discriminación y las desigualdades dentro y fuera del ámbito educativo”.

Por todo ello, hablar de educación inclusiva es, según Villaescusa (2022, p.90), “ofrecer la mejor respuesta a la diversidad y ello implica identificar y eliminar los obstáculos o barreras que dificultan el proceso de inclusión”, lo cual requiere prestar atención continua al contexto, sobre todo, mantener un diálogo permanente e interacción entre dicho contexto y la diversidad del alumnado, donde la accesibilidad es fundamental en sus distintas dimensiones, física, sensorial, cognitiva y emocional, contribuyendo con la presencia, la participación y el aprendizaje de todo el estudiantado, de allí que sea un proceso que busca la mejor respuesta a la diversidad poniendo atención en quienes podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión o fracaso escolar, de allí que es fundamental la identificación y eliminación de las barreras que impiden el ejercicio efectivo del derecho a una educación inclusiva.

Para Araujo y Vélez (2022, p.9) lo elemental de una educación inclusiva y transformadora está en pensar en el estudiantado como un colectivo heterogéneo y diverso, sobre todo en el ámbito universitario donde es relevante que “todo el aparataje institucional universitario esté orientado a desarrollar al máximo las capacidades humanas individuales que, en sociedades altamente desiguales, son un aliciente para construir ciudadanía, democracia, equidad social e igualdad de oportunidades”,

asumiendo que las acciones que promueven estos procesos de cambio social no sólo tienen que ver con el proceso de enseñanza aprendizaje sino que van más allá, se refieren a todas las actividades que puedan contribuir con el bienestar y el acompañamiento formativo que permiten potencializar las capacidades individuales de los estudiantes en distintas dimensiones.

Dentro de esas actividades en la gestión académica, donde se generan procesos efectivos de formación humana, académica y profesional, teniendo el propósito de transformar la vida de los estudiantes dentro de la educación superior, tomando en cuenta que, a pesar de presentar algunos estudiantes, condiciones que podrían afectar el ritmo y nivel habitual exigido, están en la posibilidad de lograr lo que quieren de acuerdo con sus capacidades.

En ese orden de ideas, es pertinente mencionar a Nussbaum (2014) quien considera la justicia desde las capacidades del hombre, y por ello, desarrolla acertadamente la vinculación aristotélica del enfoque de la capacidad y para darle una mayor objetivación del enfoque, realiza un listado de capacidades, y hace referencia a las combinaciones alternativas de funcionamientos que le resulta factible alcanzar a una persona determinada, mencionando Bracho (2023, p.816) que es “una especie de libertad, pero no son simples habilidades pues además incluyen el entorno político, social y económico”, donde puede demostrar lo que puede hacer porque tiene metas y propósitos que lograr.

Para Nussbaum (2012) es necesario virar hacia el enfoque de la capacidad desde la óptica de los derechos, criticando la división de generaciones de derechos porque se ha mostrado inoperante en la práctica. Al centrarse en esta perspectiva, el listado objetivo de capacidades debe ser incorporado en los consensos político-constitucionales legales, por lo cual, la autora propone una lucha contra el

relativismo y el subjetivismo, empezando, con la formulación del listado de las capacidades básicas objetivas, y acaba enmarcándose en la propuesta rawlsiana del liberalismo político y del consenso superpuesto, de allí que exista cierta convergencia entre ellos.

PRACTICANDO VALORES INCLUSIVOS

Aludir a la práctica de valores, es asumir que se están ejecutando acciones que permiten evidenciar la aceptación, el respeto, todos los derechos humanos en la educación inclusiva, es decir, que se considera una realidad constante y permanente en el desenvolvimiento de directivos, docentes, estudiantes dentro de la institución educativa, que en este caso, es la universidad, donde se supone, un estudiante con alguna discapacidad, bien sea física, motora, visual, auditiva, lingüística, cognitiva, psicológica, no es visto como una persona enferma, incapaz de hacer sus actividades, de aprender y superarse. Se pretende que, en la práctica de valores se están asumiéndose todo aquello que cualquier persona merece.

En el mismo hilo conductual, se traen a colación los planteamientos de Pacheco y Mera (2022, p.231) quienes consideran que “La educación inclusiva no es únicamente cuestión de actividades especializadas, de recursos invaluable, de programas y de proyectos sostenibles”, todos estos deben estar cimentados en un ambiente y una cultura sensible al reconocimiento de las habilidades y de las potencialidades de todos, por cuanto es cuestión de actitud, de cambio de mentalidad, de imaginarios, de toma de conciencia, de formación de valores, de reconocimiento del otro, de reconocer la diversidad.

Desde el punto de vista de los autores Arnaiz y Guirao (2015, p.73) los valores inclusivos son el “conjunto de visiones, ideas, concepciones y creencias que están en concordancia con la buena educación como bien y derecho para

todos”, con lo cual pueden propiciarse ambientes armónicos, estimulantes , propicios para el crecimiento, la participación, el desarrollo, donde la comunidad educativa se rija por medio de actitudes compartidas, basadas en valores de inclusión, que dé como resultado un entorno seguro, acogedor, estimulante y colaborador para todos y donde el estudiante con alguna diversidad, se sienta seguro y confiando de lo que quiere y hace.

Por su parte, según Molina (2019), para practicar valores que coadyuven con la inclusión, es importante articularlos con el currículo, de manera de hacerlos más viable, indicando Stabback (2016, p.6) que “el currículo es un pacto político y social en el que se seleccionan no solo los conocimientos, sino los valores, las creencias y las capacidades que deberán desarrollar los estudiantes”, así como también las formas de aprender, enseñar y evaluar que son acordes con cada institución.

Para Arias (2014, p. 196) “una de las principales barreras a disolver es la indiferencia respecto a la diversidad y a la importancia de la participación activa de todos los integrantes de la triada educativa (estudiantes, padres y docentes)”, así como del resto de la sociedad en el logro de una educación inclusiva reconociendo que es vital para la inclusión real, la tolerancia a la diversidad. Manifiesta que al reconocer que la inclusión es un asunto de todos, se requieren cambios de paradigmas y fortalecimiento de valores sociales, que permitan eliminar del discurso y de las prácticas, las barreras obstaculizantes a las que se enfrentan los estudiantes con discapacidad. En efecto, Molina (2019) presenta a continuación, un resumen de los planteamientos de distintos autores como Booth et al. (2000), Arias (2014), Durán y Giné (2011), Plancarte (2016), Hernández (2016), Stabback (2016) y Moliner y Moliner (2017), tal como se muestran en la tabla 1:

Tabla 1

Valores inclusivos			
Derechos	Cooperación	Participación	Acceso universal al currículum
Respeto a la diversidad	Solidaridad	Aprendizaje	Determinación
Valoración positiva y celebración de la diversidad	Bienestar	Comunidad	Solidaridad
Tolerancia a la diferencia	Sostenibilidad	Confianza	Atención a la diversidad
Justicia social	Honestidad	Sustentabilidad	Voluntad política
Honradez	Colaboración	Compasión	Compromiso
Valorar por igual a todos los estudiantes, independientemente de su género, y reconocer a cada persona su rol en la comunidad educativa	Resolución de problemas conjuntos	Eliminar todo tipo de barreras al aprendizaje y la participación, para garantizar el derecho de todos	Voluntad de ofrecer a todos los alumnos oportunidades de aprendizaje

Transformar las prácticas discriminatorias y excluyentes	Formas participativas de organización y enseñanza	Mantener altas expectativas frente al desempeño de todos los estudiantes	Toma de decisiones con valentía acerca de cambios en el currículo, estrategias, metodologías, etc.
Aprender a vivir juntos reconociendo la importancia de la diversidad	Liderazgo	Alegría	Formación integral y continua del profesorado
Equidad	Buenas relaciones	Actitud cuestionadora	Valoración de cada uno de los alumnos
Coraje	Igualdad	Logro	Metas valoradas
Motivación	Voluntad	Carácter moral	Disposición
Igualdad de oportunidades	Distribución igualitaria del poder	Inclusión social	Competencias para la vida

Fuente: Molina (2019) con base en: Booth, et al. (2000), Arias (2014), Durán y Giné (2011), Plancarte (2016), Hernández (2016), Stabback (2016) y Moliner y Moliner (2017)

Molina (2019) menciona una serie de valores inclusivos pertinentes para este estudio desarrollado en el contexto universitario, estableciendo la relación que existe entre los derechos humanos, la cooperación, la participación y el acceso universal al currículo, tomando en cuenta para este estudio la tolerancia a la diversidad, la justicia, la honradez, el coraje, la motivación y la igualdad de oportunidades, que se consideran importantes para analizar de manera de conocer cómo se están desarrollando estos en la UTM.

METODOLOGÍA

Con el propósito de explicar la inclusión, desde una práctica de valores en el contexto universitario, se asumió como procedimiento metodológico este estudio con un paradigma positivista y enfoque cuantitativo, una investigación de tipo y nivel explicativo, transversal de campo. En este sentido, la Universidad Técnica de Manabí posee una población aproximada de 30.000 estudiantes, de los cuales legalmente se encuentran matriculados 372 con discapacidad

(según informe de la Unidad de Inclusión, equidad social y género, UTM, 2023), seleccionando a 79 estudiantes con algún tipo de discapacidad en sus modalidades presencial y en línea, de ellos 47 personas presentan discapacidad física, 16 visual, 12 auditiva, 2 intelectual, 1 de lenguaje y 1 psicológica. Por otro lado, se encuestaron a 63 profesores de la universidad objeto de estudio quienes aportaron opinión sobre la inclusión y práctica de valores. Se seleccionaron con muestreo no probabilístico accidental a los estudiantes y los profesores.

Se asumió como técnica la encuesta, con un cuestionario elaborado por los investigadores contentivos de 33 ítems, con cinco (5) alternativas de respuesta siempre, casi siempre, algunas veces, casi nunca y nunca en cuanto a los tipos y las características de inclusión, el cual fue versionado de manera que, las mismas preguntas fueran respondidas por los profesores y los estudiantes cada uno desde su percepción. Se validó según la opinión de cinco (5) expertos, se aplicó prueba piloto a una población con características similares y con Alfa Cronbach,

se obtuvo un coeficiente de 0.95, indicando su alta confiabilidad.

Se aplicó el instrumento a la muestra de la investigación y luego el análisis estadístico se realizó con el programa estadístico SPSS versión 23.0, asumiendo la estadística descriptiva con medidas de tendencia central, con el cual se conoce el comportamiento de la variable, dimensiones e indicadores, a través del cual se procedió a calcular para la población los diferentes estimadores estadísticos, aplicando el análisis de la varianza (Anova) y las diferencias significativas reportadas, luego la prueba de los múltiples rangos de Tukey.

El análisis de la varianza o ANOVA, es una colección de modelos estadísticos cuyos procedimientos sirven para comparar si los valores de un conjunto de datos numéricos son significativamente distintos a los de otro o más conjunto. Para la interpretación de los resultados se construyó un baremo en el cual si los valores están entre 1 a 1.80 es muy inadecuada inclusión, pasando de 1.81 a 2.61 inadecuada, de 2.62 a 3.42 moderado o regular, de 3.43 a 4.23 adecuada, y de 4.24 a 5 muy adecuada inclusión como práctica de valores en la universidad en estudio.

RESULTADOS

Antes de realizar cualquier tipo de intervención inferencial, que aporte respuesta a los objetivos e hipótesis de la investigación, fue necesario desarrollar el cálculo de la normalidad, que

permite tomar la decisión adecuada con respecto a cómo calcularlas, de allí que Droppelmann (2018), explica que el cálculo de la normalidad en una distribución permite determinar el tipo de test estadístico a utilizar para obtener las diferencias en el contraste de las hipótesis de estudio. Las hipótesis definidas para esta investigación son las siguientes:

Hipótesis de la investigación (H_1): La inclusión en el contexto universitario progresa en la medida que se practican valores inclusivos.

Hipótesis nula (H_0): La inclusión en el contexto universitario no progresa en la medida que se practican valores inclusivos

El nivel de significancia "α", que se estima como error fue de Alfa = $\alpha = 5\% = 0,05$, aspecto necesario para tomar decisiones de rechazo o aceptación de las hipótesis planteadas. La regla de decisión que define el comportamiento de la población de profesores y estudiantes a partir de los datos suministrados por dichos sujetos es la siguiente:

Si el Sig. < 0,05, Se rechaza la H_0 / No hay normalidad en los datos

Si el Sig. > 0,05, No se rechaza H_1 / Hay Normalidad en los datos

Se utiliza la prueba de Kolmogorov-Smirnov (K-S), en virtud que el tamaño de la muestra es mayor de 30 ($n > 30$ individuos), por cuanto, se consideran las dos poblaciones objeto de estudio, docentes y estudiantes, como un solo conjunto a efectos del análisis que se muestra en la tabla 2 a continuación:

Tabla 2

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra			
		Inclusión	Práctica de valores inclusivos
N		142	142
Parámetros normales ^{a,b}	Media	142,1270	105,8889
	Desviación estándar	19,88231	15,22531
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,372	,380
	Positivo	,372	,380
	Negativo	-,223	-,217
Estadístico de prueba		,372	,380
Sig. asintótica (bilateral)		,000 ^c	,000 ^c
a. La distribución de prueba es normal.			
b. Se calcula a partir de datos.			
c. Corrección de significación de Lilliefors.			

Fuente: Elaboración propia (2023).

En la tabla 2 se presenta la prueba Kolmogorov Smirnov para ambas variables, indicando que el nivel de significancia obtenido es de 0,000 menor de 0,05, por lo cual permite concluir que la distribución de los datos se ajusta a la curva normal, de allí que se decida desarrollar estadística paramétrica para comprobar la hipótesis de la investigación. Al considerar que la escala de los datos fue de intervalos, y se ajustan a la curva normal, tal como se probó con la prueba de Kolmogorov Smirnov, se consideró para la comprobación de la hipótesis pruebas paramétricas considerándose para esto, el análisis de varianza o ANOVA, presentándose sus valores por dimensiones.

Para Hurtado (2015, p.1000), el análisis de varianza simple es “una prueba estadística paramétrica que se utiliza cuando el nivel de medida de la variable o del evento a comparar es de intervalo”, comparando en este caso las posiciones de los indicadores dentro de cada dimensión para determinar si existen diferencias significativas en relación con la inclusión en la práctica de valores inclusivos, variable que sirve de factor de análisis. Con el propósito de conocer cuales tipos de discapacidad presentan algunos estudiantes de la UTM, respondieron los sujetos encuestados que se atienden personas con discapacidad física, intelectual, visual, auditiva, del lenguaje y psicológica, que de acuerdo con los porcentajes obtenidos se distribuyen como se muestra en la tabla 3.

Tabla 3

Dimensión: Tipos de discapacidad

Alternativas	Frecuencia absoluta	Porcentaje
Física	47	59,49 %
Intelectual	2	2,53%
Visual	16	20,25 %
Auditiva y	12	15,18 %
Lenguaje	1	1,26%
Psicológica	1	1,26%
Total	79	100%

Fuente: Elaboración propia (2023).

En la tabla 3 se evidencia según los encuestados que la mayoría de las veces la discapacidad que manifiestan algunos estudiantes, es física, muy específicamente en cuanto a su motricidad gruesa, lo cual implica el uso de sillas de ruedas, andaderas, bastones y cualquier otro elemento que los ayude a trasladarse de un lugar a otro, a poder aprender y participar en los procesos educativos y sociales en la universidad, de allí que se cuenta con la accesibilidad, que se refiere a los entornos y/u otros elementos que son accesibles de forma física, y que permite a personas con diferentes necesidades de movilidad utilizarlos como son las rampas, baños accesibles, agarraderas.

En ese sentido, para Villaescusa (2022) la condición que deben cumplir los entornos, procesos, bienes, productos y servicios, así como los objetos, instrumentos, herramientas y dispositivos para ser comprensibles, utilizables y practicables por todas las personas en condiciones de seguridad, comodidad, de la forma más autónoma y natural posible, de manera universal, debe tener en cuenta la accesibilidad cognitiva, física, sensorial, cognitiva y emocional. A continuación, se explican las características de la inclusión, en la Tabla 4:

Tabla 4

Dimensión: Características de la inclusión. Nivel de significancia

ANOVA	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	23,216	38	3,430	32,8544	,000
Dentro de grupos	4,166	103	,1044		
Total	27,382	141			

Fuente: Elaboración propia (2023).

En la tabla 4 referida a las características de la inclusión, se observa la columna de significación, en la cual la probabilidad asociada al valor de F es de 0.000, y como esta probabilidad es menor que el nivel de significancia 0.05, se concluye que los sujetos le dan valores similares a los indicadores reconocimiento, atención a la diversidad, trato equitativo, sentido de pertenencia y trabajo colaborativo. Esto indica que tanto estudiantes como profesores de la UTM, consideran que casi siempre de manera adecuada en la universidad se promueven acciones e iniciativas que garantizan la equidad de género, la no exclusión de sus estudiantes y la

participación transparente de los estudiantes en los proyectos y programas, existiendo equidad e inclusividad en las instancias de gobierno de la universidad.

En cuanto a la HSD Tukey sobre las características de la inclusión, se muestra los valores obtenidos al respecto en la Tabla 5 donde se presentan los resultados de las características de la inclusión con la comparación establecida en función del comportamiento de estos con el factor responsabilidad social, donde la prueba de múltiples rangos de Tukey no ubicó subconjuntos, según la similitud y diferencias de comportamientos entre sus medias.

Tabla 5

Dimensión: características de la inclusión. Subconjuntos Homogéneos

HSD Tukey	N	Subconjunto para alfa = 0.05
		1
Reconocimiento	142	3,97
Atención a la diversidad	142	3,45
Trato equitativo	142	3,77
Sentido de pertenencia	142	3,76
Trabajo colaborativo	142	3,59
Sig		,657

Fuente: Elaboración propia (2023).

Como se observa, en la tabla 5, el primero al indicador reconocimiento obtuvo una media de 3,97, por cuanto casi siempre le prestan apoyo, ayudando a quienes se encuentren en situaciones vulnerables, fundamentándose en la finalidad humana de ser solidarios, por tanto, asumen la posición que todos tienen los mismos derechos, incrementando las libertades dentro del ámbito escolar, indicando que tiene un comportamiento adecuado.

Con la puntuación más baja destaca con una media de 3,45 el indicador atención a la diversidad porque según estudiantes y profesores casi siempre se reconocen las diferencias individuales, respetándose la

diversidad conllevándolo a compromisos de solidaridad, tomando en cuenta la pluralidad con libertad para elegir permitiendo recibir un trato equitativo y trabajo colaborativo, indicador que obtuvo con 3,59 indicando este valor que casi siempre aprenden con el grupo más de lo que aprenderían por si solos, al interactuar con los integrantes del grupo para intercambiar conocimientos, teniendo la oportunidad de expresar sus puntos de vista lo cual genera un proceso de construcción de conocimientos.

Al observar en la tabla, puede notarse que el trato equitativo con un promedio de 3,77 indica que, para los encuestados casi siempre en la UTM, se permite la participación de todos

los compañeros garantizando la igualdad de derechos, aceptando que las capacidades de todos no son iguales, por lo cual, le ofrecen oportunidades para otorgar a todos los compañeros accesos a ellas, creando las condiciones adecuadas para ser aprovechadas.

Por último, se observa que el sentido de pertenencia obtuvo un promedio de 3,76, pero de acuerdo con este valor indica que, casi siempre los estudiantes demuestran su identificación con el grupo de compañeros, mostrando compromiso ante las situaciones que se producen en el ambiente del grupo de clase, lo cual refleja permanencia con fidelidad a los significados creados alrededor del grupo de personas que presentan discapacidad física, intelectual, sensorial, auditiva o visual en la UTM.

Los valores obtenidos, indican que todos los indicadores son tomados en cuenta casi siempre por los estudiantes y profesores de la UTM, en función de las habilidades que manifiestan, de allí que, de parte de los docentes se promociona la empatía, manejando las relaciones interpersonales, solucionando los conflictos con asertividad, por lo cual se facilitan de manera adecuada, al estar en la misma posición con pequeñas desviaciones. En general, estos resultados indican que se percibe en el campus universitario la inclusividad, justa, pacífica, donde no se excluye a nadie por ningún motivo y se cuida el medio ambiente, muy especialmente para los estudiantes que manifiestan necesidades especiales, procurando un trato equitativo donde no existe la exclusión. Se analizaron los valores inclusivos, que se practican en la universidad en estudio con respecto a los estudiantes con alguna discapacidad, y se muestra en la Tabla 6 el análisis de varianza.

Tabla 6

Dimensión: Práctica de Valores inclusivos

ANOVA	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	42,704	38	3,483	15,61	,63
Dentro de grupos	48,658	103	,223		
Total	91,363	141			

Fuente: Elaboración propia (2023).

En la tabla 6 se observa el resultado para la dimensión Práctica de valores inclusivos, donde se obtuvo una F calculada de 15,61 la cual según los grados de libertad es 0,63 mayor que 0.05, por tanto, se infiere que existen diferencias significativas por lo menos en uno de los indicadores para la dimensión. Por lo tanto, se aplicó el test HSD (Honestly-significant-difference) Tukey para comparar pruebas de múltiples rangos, en los cuales se evidencian las diferencias entre los indicadores de la dimensión, destacando igualmente la homocedasticidad

existente en las varianzas entre los indicadores, que se muestran en la tabla 7, y por ello, puede indicarse que se conformaron dos subgrupos, donde según la media obtenida para la tolerancia, la justicia, la motivación y la igualdad de oportunidades, de acuerdo con las medias, estudiantes y profesores, quienes consideran que en la UTM casi siempre se practican estos valores con los estudiantes, que manifiestan alguna discapacidad, mostrando mayor promedio la motivación con la 4,16 la cual es adecuada en estos estudiantes por cuanto se

sienten estimulados a aprender y superar todos aquellos obstáculos que se le pueden presentar en sus estudios universitarios.

Tabla 7

Dimensión: Práctica de Valores inclusivos

HSD Tukey	N	Subconjunto para alfa = 0.05	
		1	2
Tolerancia	142	3.70	
Justicia	142	3.92	
Honradez	142		4,25
Coraje	142		4,34
Motivación	142	4,16	
Igualdad de oportunidades	142	3,90	
Sig		,838	,449

Fuente: Elaboración propia (2023).

Al continuar con el análisis de la tabla 7, para los estudiantes y profesores encuestados, siempre se observa en los estudiantes con discapacidad, coraje, medido como esa valentía para superar los obstáculos que se le presentan, y honradez en lo que hacen, así como puede asumirse que en la universidad se brinda apoyo a estos estudiantes por su esfuerzo y deseos de superación al querer profesionalizarse, lo cual es un comportamiento muy adecuado.

Estos aspectos concuerdan, con lo expuesto por el Ministerio de Inclusión Económica y Social (2013), de Ecuador, que establece el enfoque de derechos y deberes que exige reconocer que las personas con discapacidad no pueden seguir siendo vistas como objeto de asistencia social, sino como sujetos con derechos y deberes, que necesitan ser incluidos, en igualdad de condiciones con los demás ciudadanos, y reconocer finalmente su capacidad, su valor y el aporte que le brindan a sociedad en medio de su diversidad y plantea que los individuos deben reconocerse, asumirse, ser considerados como sujetos de derechos fundamentales inalienables, irrenunciables y universales, por lo que el Estado garantiza acciones de calidad y

calidez en corresponsabilidad con la familia y la comunidad.

Los resultados obtenidos, permiten determinar situaciones importantes acerca de la inclusión desde la práctica de valores en el contexto de la UTM, toda vez que los hallazgos confirman la intención de asumir a las personas con discapacidad de una manera justa e igualitaria, atendiendo a sus características físicas, intelectuales, sensoriales, auditivas, visuales, que de alguna manera implican un proceso de integración especial para estos estudiantes por las dificultades que se le presentan para aprender, participar y desenvolverse como cualquier otro estudiante.

Esta situación la analizaron García y Alava (2018) evidenciando que, la educación inclusiva en esta universidad en relación con la calidad de vida de los estudiantes con discapacidad, se satisface con los procesos formativos que adquieren en las aulas universitarias, siendo sujetos a las exigencias del medio con sus ofertas y demandas, todo lo cual, conlleva a que su calidad de vida se optimice, tomando en cuenta el conocimiento que les abre puertas

para desenvolverse en su contexto y aprovechar los recursos existentes para su bienestar. Sienten, que de una u otra manera eso alimenta y fortalece las relaciones sociales y familiares, siendo esto favorable también para el progreso y, por ende, apoyar a alcanzar su bienestar social.

Estos resultados coinciden con el planteamiento de Rúa-Sánchez (2021) quienes consideran que la UTM, mediante el reglamento de políticas de acción afirmativa respalda la inclusión educativa de personas con discapacidad y cuestiona totalmente cualquier tipo de discriminación, por lo cual, el Departamento de Inclusión, Equidad Social y Género ha adoptado medidas de acción afirmativa en el diseño de políticas internas que respalden a este grupo de personas ante eventuales situaciones de desigualdad, en este sentido, se han llevado acciones coordinadas con las autoridades pertinentes lo cual ha permitido instalaciones incluyentes para personas con discapacidad (escaleras, rampas, ascensores, entre otros) que permitan la facilidad de acceso a determinadas áreas.

Como lo expone el autor antes citado y similar a lo obtenido en este estudio, todas estas acciones han fortalecido la inclusión de personas con discapacidad permitiendo un incremento considerable, basados en aspectos integradores relacionados a áreas científicas, que aportan al desarrollo y atención de esta población, para ello se emplea el uso de modelos técnico-científicos que impulsan avances en este grupo de atención prioritaria.

Llama la atención según los valores de la tabla 2 que las personas con discapacidad intelectual es alta (21%) sobre todo por tratarse de Educación Superior, de allí que Mischia (2019, p.105) menciona que “la particularidad de las personas con discapacidad intelectual pone en evidencia la falta de estrategias para el abordaje de formas de construcción diferentes del conocimiento y la existencia preponderante

de prácticas pedagógicas definidas desde la homogeneidad”, cuestión que se toma en cuenta en la UTM para adecuar los procesos.

Sin embargo, como lo explica la autora antes citada, se desdibuja u oculta esta situación con políticas estructuradas en un concepto de igualdad basado en el acceso y oferta, que no transita por el de equidad en el marco de las diferencias, por tratarse de la posibilidad de ingreso, permanencia y egreso de personas con discapacidad intelectual en este nivel educativo, sobre todo porque dentro de la universidad la persona puede contar con asistencia, orientación, acompañamiento de personal profesional, expertas en esta área, pero cuando egresan se tendrán que exponer al desafío de la sociedad y de las organizaciones donde desea ejercer su trabajo, por lo cual la inclusión debe situarse en todas las áreas sociales.

El resultado de la tabla 7 concuerda con lo postulado por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2022) en cuanto a la inclusión y equidad en la educación considerándola un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de todas las personas en su trayectoria educativa. Esta pertinencia se enfoca en la promoción del desarrollo integral y la participación de todos en un ambiente de aprendizaje sin discriminación o exclusión alguna, garantizando, en el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos, reduciendo las brechas, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminen las barreras existentes en el contexto educativo.

Al respecto de las características de la inclusión, Didou (2021) manifiesta que la atención a las personas con discapacidad se inscribe frecuentemente en un terreno asistencial más que en dimensiones organizacionales y pedagógicas de apoyo en co-responsabilidad,

sobre todo en educación superior, por cuanto raras veces, los profesores se preocupan por la elaboración de materiales didácticos adaptados o en la integración de equipos especializados, considerando que generalmente no se cuenta con un equipo de intérpretes en lengua de señas, o material en sistema Braille, sin decir de la poca accesibilidad con la que se cuenta a nivel de estructura que dificulta el normal desenvolvimiento en la universidad de los estudiantes con alguna discapacidad.

Esto concuerda con lo planteado por Navarros y Luque (2017) quienes al realizar un estudio en universidades de Manabí, concluyeron que el tema de la inclusión educativa no ha sido ampliamente difundido y mucho menos asumido por las empresas como un elemento que puede proporcionar calidad a la oferta comercial, expresando que para convertirse en una universidad socialmente responsable debe considerar el compromiso, el diagnóstico y la rendición de cuentas, apostando por la calidad de la educación, de manera independiente de factores étnicos, sociales, culturales, religiosos, de sexo, de edad y conductuales.

Sin embargo, según lo manifiestan De la Herrán et al. (2016), desde ese entonces, en la UTM se han realizado muchas acciones para la inclusión, conociendo que atiende a muchos estudiantes con discapacidad, así como también docentes, creándose para el 2012 la Unidad de Inclusión, Equidad Social y Género como órgano clave en las políticas de educación inclusiva e inclusión social de la universidad, aprobándose su reglamento con reforma para el 2014, siendo una de las pocas universidades con un área oficial dedicada a la educación inclusiva en el sistema de educación superior del Ecuador.

En relación con la práctica de valores, puede observarse que el indicador con menos valor es la tolerancia a la diversidad, pero se desarrolla casi siempre hacia las personas con discapacidad, coincidiendo con Molina (2019) al explicarse que

esta brinda sostenibilidad para la cooperación entre las personas de la universidad, así como da confianza al estudiante para participar en las actividades que se realizan, lo cual está directamente relacionado con la atención a la diversidad, la cual puede ser percibida por los docentes de varias maneras: con aceptación, como un problema o un reto, como un valor o bien como algo inexistente (en su dimensión cultural), lo cual es necesario trabajarla para reducir los prejuicios, los estereotipos y la segregación por parte de los docentes y de los mismos estudiantes, y eso exige voluntad abierta y un compromiso por parte de toda la comunidad para ahondar en los procesos de conocimiento del otro, con aprendizaje cooperativo como lo expresan Moliner y Moliner, (2017), de manera que facilite la convivencia y mejore la calidad de la educación para todos.

Por lo tanto, los resultados son bastante aceptables desde la percepción de los estudiantes y profesores encuestados, de allí que, puede afirmarse que en la UTM, si se facilita la generación de libertades y capacidades de las personas con discapacidad, apuntando hacia el desarrollo local, como acción que fomenta y sienta las bases del desarrollo humano, y tomándose en cuenta su deber con el entorno, coincidiendo con la posición de por medio de Zarate y Rodríguez, (2022) en referencia a contribuir junto con el Estado en la protección de los derechos y dignidad de las personas en situación de discapacidad.

CONCLUSIONES

Por lo observado y los resultados obtenidos, puede afirmarse que en la UTM si se asumen procesos de inclusión, a fin de promover la participación y la igualdad de oportunidades en los ámbitos económico, civil, político, social y cultural; brindándole el reconocimiento debido al colectivo como un grupo de interés importante y desde la universidad, se promueve la presencia activa de personas con discapacidad en

programas de formación, a través de sesiones de sensibilización educativa que permitan la incorporación desde la independencia personal plena, al mercado laboral, accediendo a empleos de calidad.

Por lo tanto, se concluye que se acepta la hipótesis de la investigación, es decir que “la inclusión en el contexto universitario progresa en la medida que se practican valores inclusivos”, coadyuvando con la comunidad universitaria, en torno a que continúe fortaleciendo el trato justo a los estudiantes con discapacidad, generándose en todo momento un ambiente seguro y propicio para el aprendizaje, con igualdad de oportunidades personales y profesionales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araujo Silva, Lorena y Vélez Verdugo, Catalina (2022). El acompañamiento formativo como herramienta para el aprendizaje efectivo e incluyente: el Programa de Acompañamiento Integral y Educación Inclusiva. PUCE En: *La inclusión en la educación superior. Conferencia Mundial de Educación Superior de la UNESCO (WHEC 2022)* Iberonex. Barcelona (España).
- Arias, A. (2014). Cuestiones más que conceptuales sobre la inclusión educativa en Colombia. *Revista Entramados Educación y Sociedad*, 1(1), pp. 191-201. Mar del Plata, Argentina. Disponible en: <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados>
- Arnaiz, P. y Guirao, J.M. (2015). La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: ACADI. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 45-101. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.1.214341>
- Banco Mundial (2021). *La inclusión de las personas con discapacidad, clave para el desarrollo sostenible de América Latina y el Caribe*. www.bancomundial.org/alc
- Booth, T.; Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M. y Shaw, L. (2000). *Índice de inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol, UK. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Spanish%20South%20America%20.pdf>
- Bracho Fuenmayor, P. L. (2023). La justicia desde la perspectiva liberal de Rawls y Nussbaum. *Revista Cuestiones Políticas* Vol. 41 N° 76 (2023): 808-828. Doi: <https://doi.org/10.46398/cuestpol.4176.48>
- Bracho-Fuenmayor, P. L.; Guillén de Romero, J. C.; Boscán Carroz, M. C. y Pulido Iparraguirre, C. (2023). Justicia, oportunidades y capacidades en Educación inclusiva universitaria, perspectivas según Rawls y Sen. *Revista de Filosofía* Vol. 40, N°105, 2023-3, (Jul-Sep) 192-213 Doi: <https://doi.org/10.5281/zenodo.7860144>
- Clavijo Castillo, R. G. y Bautista-Cerro, M. J. (2020). La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana. *Alteridad. Revista de Educación*, vol. 15, núm. 1, 113-124. Doi: <https://doi.org/10.17163/alt.v15n1.2020.09>
- Conferencia Regional de educación superior en América Latina y el Caribe CRES (2008). Declaraciones y plan de acción. Cartagena de Indias, Colombia. *Perfiles*

Educativos vol. XXXI, núm. 125, 2009.
<https://www.oei.es/historico/salactsi/cres.htm>

Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) y su Protocolo Facultativo (2006). Educación Inclusiva. Nueva York, EE.UU. <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Delgado-Sanoja, H.D. y Blanco-Gómez, G. (2016). Inclusión en la educación universitaria. Las palabras y experiencias detrás del proceso. *Revista Electrónica Educare*, vol. 20, núm. 2, 163-180, 2016. DOI: <https://doi.org/10.15359/ree.20-2.9>

De la Herrán Gascón, A.; Pinargote Ortega, M. y Véliz Briones, V. (2016). Génesis de una universidad inclusiva en Ecuador. La Universidad Técnica de Manabí. *Revista Iberoamericana de Educación* vol. 70, núm. 2 (15/03/16), 167-194, <http://dx.doi.org/10.35362/rie70266>

Didou Apetit, S. A. (2021). Toma de decisiones y atención a la discapacidad en educación superior tecnológica en México, 2010-2020: ¿imperativo moral u objeto de planificación? *RAES*, 13(22), pp. 87-103. http://www.revistaraes.net/revistas/raes22_dos6.pdf

Droppelman, G. (2017) Importancia de la distribución normal. *Revista Archivos de la Sociedad de Medicina del Deporte*. 2017, 62 (2):5/6.

Durán Gisbert, D. y Giné Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación enclusiva [sic]: un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 153-170. [http://repositoriocdpd.net:8080/bitstream/](http://repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/1913/Art_DuranGisbertD_Formaciondelprofesorado.pdf?sequence=1)

[handle/123456789/1913/Art_DuranGisbertD_Formaciondelprofesorado.pdf?sequence=1](https://www.oei.es/historico/salactsi/cres.htm)

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2014) Definición y clasificación de la discapacidad. Cuadernillo 2. Nueva York, Estados Unidos

García Cobaña, E. y Álava Barreiro, L. (2018). *Educación inclusiva y calidad de vida de los estudiantes con discapacidad motriz de la Universidad Técnica de Manabí. Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo* (octubre 2018). En línea: <https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/10/educacion-inclusiva-discapacidad.html//hdl.handle.net/20.500.11763/atlante1810educacion-inclusiva-discapacidad>

Garcés Suárez, E.; Alcívar Fajardo, O. y Garcés Suárez, E. (2022). La educación inclusiva en la universidad: reclamos y propuestas. *Universidad y Sociedad* vol.14 no.2 Cienfuegos mar.-abr. 2022 ISSN 2218-3620

Grupo operativo de universidades coordinadas por Cinda. Centro universitario de desarrollo (2019). *Educación superior inclusiva*. Colección Gestión Universitaria. Santiago, Chile. ISBN: 978-956-7106-68-4.

Hernández, N. (2016). Reflexión teórica sobre la Declaración de Incheon Educación 2030 Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida de todos. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva* 9(2), pp. 18-36. ISSN (impreso): 1889-4208. Monográfico. Recuperado de: <http://www.>

revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/48

- Hurtado, Jacqueline (2015). *El proyecto de investigación. Comprensión holística de la metodología y la investigación*. (8^{va}. Ed). Quirón Ediciones.
- Lapierre, M.; Ugueño, Á.; Solar, F.; Krause A.; Luna, L.; Rilling, C.s; Fleet, A.; Donoso, E. y Garcia, G. (2019). Enfoques y tendencias actuales en educación superior inclusiva. En: *Educación superior inclusiva*. Santiago, Chile. CINDA.
- Lemaitre, M.J. (2019). Presentación. En: *Educación superior inclusiva*. Santiago, Chile. CINDA.
- Ministerio de Inclusión Económica y Social de Ecuador (2013). *Modelo de gestión para la atención inclusiva de personas con discapacidad*, Subsecretaría de Discapacidades. Quito, Ecuador.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2022). *Inclusión y equidad: hacia la construcción de una política de educación inclusiva para Colombia: nota técnica*. ISBN: 978-958-785-374-2 Bogotá D. C., mayo de 2022
- Mischia, B. (2019) Relaciones entre Universidad y Discapacidad. Voces acalladas que resuenan. [Tesis doctoral], Universidad Nacional de Buenos Aires. Argentina.
- Molina Marín, G. (2019). Valores inclusivos compartidos por la comunidad educativa del Instituto Montenegro (Quindío, Colombia): una aproximación desde los maestros. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*. Volumen 5, Número 1, Enero 2019, 86-104 ISSN: 2387-0907.
- Moliner Miravet, L. y Moliner García, O. (2017). Percepciones del profesorado sobre la diversidad. Estudios de un caso. *Revista Educación Inclusiva*, 3(3), 23-33. <http://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/170/164>
- Navarros Mena, N. y Luque Espinoza de los Monteros, M. (2017). La inclusión educativa como responsabilidad social universitaria: un modelo para la Universidad Metropolitana. *Recus. Revista electrónica cooperación-universidad- sociedad*. UTM Ecuador ISSN 2528 – 8075
- Nussbaum, M. (2014). “Una revisión de “Liberalismo político” de Rawls” En: *Revista Derecho del Estado*. No. 32, enero-junio, pp. 5-33. En: <https://www.redalyc.org/pdf/3376/337631501002.pdf> Consultado 12/04/2022
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*. Paidós. Barcelona, España. <https://ciencia.lasalle.edu.co/gs/vol6/iss1/15>
- Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (ACNUDH) (2021). *Discapacidad y movilidad humana. Estudio regional sobre la situación de las personas con discapacidad, refugiada, desplazadas y migrantes en América Latina*. Abril 2021 <https://www.r4v.info/es/document/acnur-discapacidad-y-movilidad-humana-abril-2021>
- Organización Mundial de la Salud (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud* CIF, OMS, Madrid, España. <http://publicacionesoficiales.boe.es>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2020). *Resumen del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: Inclusión y educación: todos sin excepción*. París, <https://www.unesco.org/es/education/inclusion>
- Pacheco Mera, A.; Mera Leones, R. (2023). Diagnóstico psicosocioeducativo de estudiantes con diversidad funcional de la Universidad Técnica de Manabí (Ecuador). *Sapientiae* (8) 2, 227-240. www.doi.org/10.37293/sapientiae82.04
- Plancarte, P. (2016). *Índice de Inclusión. Desarrollando el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas. Validación de constructo para México* (tesis doctoral). Universidad de Valencia, España. Recuperado en: <https://roderic.uv.es/handle/10550/51502?show=full>
- Rúa-Sánchez, L. (2021). Acceso a la educación superior de los estudiantes con discapacidad: caso de estudio universidad técnica de Manabí. *Revista Social Fronteriza*, 1(1), 21-32. <https://revistasocialfronteriza.com/ojs/index.php/rev/index>
- Sarmiento Castillo, F. (2022) Introducción de la inclusión en la educación superior. *Conferencia Mundial de Educación Superior de la UNESCO* (WHEC 2022) Iberonex. Barcelona (España)
- Stabback, P. (2016). *Qué hace a un currículo de calidad. Reflexiones en progreso N° 2 sobre Cuestiones fundamentales y actuales del currículo y el aprendizaje*. UNESCO – Oficina Internacional de Educación (OIE). 40 p. Tomado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002439/243975s.pdf>
- Tünnermann Bernheim, C. (1999). *Historia de la universidad en América Latina*. Iesalc/Unesco, Caracas, Venezuela. Disponible en: <http://www.enriquebolanos.org/media/publicacion/2980.pdf>
- Villaescusa M. (2022). La accesibilidad, una clave para la inclusión educativa. *JONED. Journal of Neuroeducation*. 2022; 3(1): 90-98. Doi: 10.1344/joned.v3i1.39660
- WHEC (2022). *La inclusión en la educación superior. Conferencia Mundial de Educación Superior de la UNESCO*. Barcelona (España) <https://www.unesco.org/es/articles/la-conferencia-mundial-de-educacion-superior-de-la-unesco-hace-un-llamamiento-la-transformacion>
- Zárate, R. y Rodríguez, D. (2014). Los derechos de las personas en situación de discapacidad: Una respuesta desde la responsabilidad social. *Revista Eleuthera*, 10, 38-57. <https://bit.ly/3BKGZdS>