

Incidencia de la formación profesional de docentes hacia la inclusión educativa

Incidence of teacher training for educational inclusion
Incidência da formação profissional de professores para a inclusão educacional



Jorge Antonio Poveda Zúñiga
Jorge Willian Tigrero Vaca
Gioryi Augusto Sornoza Zavala



Photo By/Foto:

Rip
15¹

Volumen 15 #1 ene-abr
15 Años

Revista Iberoamericana de

Psicología

ISSN-I: 2027-1786 | e-ISSN: 2500-6517

Publicación Cuatrimestral

ID: [10.33881/2027-1786.rip.15107](https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.15107)

Title: Incidence of teacher training for educational inclusion

Título: Incidencia de la formación profesional de docentes hacia la inclusión educativa

Título: Incidência da formação profissional de professores para a inclusão educacional

Alt Title / Título alternativo / Título alternativo:

[en]: Incidence of teacher training for educational inclusion

[es]: Incidencia de la formación profesional de docentes hacia la inclusión educativa

[pt]: Incidência da formação profissional de professores para a inclusão educacional

Author (s) / Autor (es) / Autor (es):

Poveda Zúñiga, Tigrero Vaca & Sornoza Zavala

Keywords / Palabras Clave / Palavras-chaves:

[en]: perception; social sciences; diversity; disability; professional training; pedagogy

[es]: percepción; ciencias sociales; diversidad; discapacidad; formación profesional; pedagogía

[pt]: percepção; ciências sociais; diversidade; deficiência; formação profissional; pedagogia

Proyecto / Project / Projeto:

Si

Financiación / Funding / Financiamento:

No reporta

Submitted: 2021-09-22

Accepted: 2021-05-17

Resumen

El presente artículo tiene como propósito describir las percepciones de docentes universitarios, en relación con la inclusión y atención a la diversidad. El estudio es de corte cuantitativo de tipo no experimental, transeccional de campo, ya que se observa el fenómeno tal como se presenta sin manipular variables. El alcance es descriptivo-correlacional porque se busca caracterizar la información recolectada para dar a conocer la relación que existen entre las variables obtenidas. A partir de los datos obtenidos se realizó una medición numérica y análisis estadístico. La muestra estuvo conformada por 166 docentes y como instrumento se utilizó la Escala PIAD. Los resultados demostraron que la percepción de los docentes acerca de la inclusión y atención a la diversidad es favorable a partir de determinadas variables tales como: género, etnia, edad, formación académica y asignatura que imparte. En cambio, los años de experiencia docente, la capacitación en pedagogía o métodos educativos y tener algún tipo de contacto con personas con discapacidad son variables que inciden de manera negativa en dicha percepción. En cuanto a las limitaciones fundamentales de la investigación está el hecho de reducir la muestra de estudio a un contexto determinado, el tiempo y, para futuras investigaciones, deben estar enfocadas en ampliar el rango de la muestra para el diagnóstico, no sólo desde un punto de vista sociodemográfico, sino lograr la participación de funcionarios, directivos y decisores de políticas públicas asociadas con esta problemática para la recolección de datos.

Abstract

The purpose of this article is to describe the perceptions of university teachers, in relation to inclusion and attention to diversity. The study is quantitative, non-experimental, field transeccional type, since the phenomenon is observed as it occurs without manipulating variables. The scope is descriptive-correlational because it seeks to characterize the collected information to reveal the relationship that exists between the obtained variables. From the data obtained, a numerical measurement and statistical analysis were carried out. The sample consisted of 166 teachers and the PIAD Scale was used as an instrument. The results showed that the teachers' perception about inclusion and attention to diversity is favorable based on certain variables such as gender, ethnicity, age, academic training and subject taught. On the other hand, years of teaching experience, training in pedagogy or educational methods and having some type of contact with disabled people are variables that negatively affect this perception. Regarding the fundamental limitations of the research is the fact of reducing the study sample to an specific context, the time and, for future research, they should be focused on expanding the sample range for diagnosis, not only from a sociodemographic point of view, but to achieve the participation of officials, managers and decision-makers of public policies associated with this problem for data collection.

Resumo

O objetivo deste artigo é descrever as percepções de professores universitários, em relação à inclusão e atenção à diversidade. O estudo é de natureza quantitativa não experimental, transversal em campo, uma vez que o fenômeno é observado à medida que se apresenta sem manipulação de variáveis. O escopo é descriptivo-correlacional porque busca caracterizar as informações coletadas para divulgar a relação existente entre as variáveis obtidas. A partir dos dados obtidos, realizou-se a mensuração numérica e análise estatística, a amostra foi composta por 166 professores e utilizou-se como instrumento a Escala PIAD. Os resultados mostraram que a percepção dos professores sobre inclusão e atenção à diversidade é favorável a partir de algumas variáveis como: gênero, etnia, idade, formação acadêmica e a disciplina que lecionam. Por outro lado, anos de experiência docente, formação em pedagogia ou métodos educacionais e ter algum tipo de contato com pessoas com deficiência são variáveis que afetam negativamente essa percepção. Em relação às limitações fundamentais da pesquisa, destaca-se o fato de reduzir a amostra do estudo a um contexto, tempo específico e, para pesquisas futuras, devem ser focadas em ampliar a abrangência da amostra para diagnóstico, não apenas de um ponto de um ponto a outro. do ponto de vista sociodemográfico, mas sim conseguir a participação de funcionários, gestores e tomadores de decisão de políticas públicas associados a esse problema para a coleta de dados.

Citar como:

Poveda Zúñiga, J. A., Tigrero Vaca, J. W. & Sornoza Zavala, G. A. (2022). Incidencia de la formación profesional de docentes hacia la inclusión educativa. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 15 (1), 69-78. Obtenido de: <https://reviberopsicologia.iberu.edu.co/article/view/2171>

Jorge Antonio **Poveda Zúñiga**, Psi
ORCID: [0000-0001-7226-1427](https://orcid.org/0000-0001-7226-1427)

Source | Filiación:
Tecnologico Universitario ARGOS

BIO:
Psicólogo Industrial y Magíster en Educación. Docente Investigador. Forma parte del Observatorio de Políticas Públicas de la Educación Superior.

City | Ciudad:
Guayaquil [ec]

e-mail:
jpoveda@tecnologicoargos.edu.ec

Jorge Willian **Tigrero Vaca**, PhD
ORCID: [0000-0001-9240-7534](https://orcid.org/0000-0001-9240-7534)

Source | Filiación:
Universidad de las Artes

BIO:
Escritor y docente investigador. Forma parte de la Comunidad de Educadores para la Cultura Científica de la Organización de Estados Iberoamericanos.

City | Ciudad:
Guayaquil [ec]

e-mail:
jorge.tigrero@uartes.edu.ec

Gioryi Augusto **Sornoza Zavala**
ORCID: [0000-0002-5573-3119](https://orcid.org/0000-0002-5573-3119)

Source | Filiación:
Universidad Estatal de Milagro

BIO:
Psicólogo clínico, licenciado en ciencias de la comunicación social, Magíster en Psicología laboral. Docente investigador

City | Ciudad:
Guayaquil [ec]

e-mail:
gioryi.sornoza@unesum.edu.ec

Incidencia de la formación profesional de docentes hacia la inclusión educativa

Incidence of teacher training for educational inclusion
Incidência da formação profissional de professores para a inclusão educacional

Jorge Antonio **Poveda Zúñiga**
Jorge Willian **Tigrero Vaca**
Gioryi Augusto **Sornoza Zavala**

Introducción

Educación inclusiva

El desarrollo de las sociedades ha provocado grandes desigualdades en los países de Latinoamérica, lo que exige a gobiernos y organismos internacionales, cambiar el modelo de desarrollo hacia uno que se cimiente en los principios de la justicia y equidad social. La mayoría sostienen que la educación garantiza el desarrollo social e individual: medios de comunicación, textos, discursos políticos, filósofos y especialistas, todos coinciden en la premisa que la “educación es un potente instrumento” capaz de reformar la producción, la economía hacia una que permita revertir las desigualdades sociales. En tal sentido, surge en las agendas de gobierno y autoridades de educación la discusión sobre el constructo “inclusión social”, cuyos razonamientos permitan orientar las acciones de los gobernantes e instituciones sociales a dar respuesta al problema de la exclusión, principalmente en los escenarios educativos que son los espacios donde se produce el desarrollo de competencias para la participación social.

Pese a los grandes esfuerzos por reformar la educación, aún se entiende que la inclusión social supone incorporar estudiantes con necesidades educativas especiales al aula común, sin que esto signifique implementar cambios profundos en las metodologías de enseñanza, ni mucho menos en la cultura de los centros escolares (*Canales, Aravena, Carcamo, Lorca y Martínez, 2018*).

Para la **UNESCO**, la educación inclusiva se remite al proceso responder a la diversidad de necesidades de los estudiantes a partir de la propia participación en sus aprendizajes, actividades culturales y comunitarias, incorporando “medidas que aceptan la diversidad y crean un sentimiento de pertenencia, arraigadas en la creencia que cada persona es valiosa, tiene potencial y debe ser respetada, independientemente de su origen, capacidad o identidad” (**UNESCO, 2020, p.9**).

Actualmente el tema sigue siendo objeto de debate y de prioridad para muchos gobiernos que tienen el claro propósito de crear políticas públicas en beneficio de los cambios estructurales que logren la ruptura con los modelos educativos tradicionales.

La finalidad de este trabajo radica en explorar las percepciones de los docentes hacia la inclusión educativa y atención a la diversidad y la relación con la formación profesional en Ciencias Sociales. Además, se pretende describir las percepciones de los docentes de la Universidad Estatal del Sur de Manabí en relación con la inclusión y atención a la diversidad y cómo influyen las variables sociodemográficas de los docentes en dicha percepción.

La justificación del estudio radica, precisamente, en potenciar la formación de los profesionales del magisterio con una visión abierta, renovadora y sistémica de los procesos de inclusión educativa. No basta con enunciarlos desde el discurso, sino va acompañada de una práctica transformadora. Por tal razón, es necesario demostrar que la incidencia de ciertos estereotipos y esquemas mentales son el resultado de una historia, una cultura, y una práctica de exclusión y segregación social hacia las personas con necesidades educativas especiales que los docentes no deben continuar, de ahí la importancia de este estudio.

El artículo se estructura con el siguiente ordenamiento: una breve fundamentación teórica donde, en apretada síntesis, se plantea el tema de la Educación Inclusiva en el Ecuador, así como los principales desafíos del profesorado ante la inclusión educativa. Posteriormente un acápite de Materiales y Métodos que refleja los objetivos, el diseño de investigación, la muestra, los instrumentos y el procedimiento general para el análisis de los datos. El artículo cierra con la presentación de los principales resultados, las conclusiones y las referencias bibliográficas que sirvieron de soporte teórico al estudio.

Educación inclusiva en Ecuador

La mayoría de los países latinoamericanos enfrentan el desafío de garantizar una educación de calidad con enfoque de inclusión, con el fin de hacer frente a los altos índices de exclusión, discriminación y desigualdad educativa. En tal sentido, Meléndez (**2016**) propone a la escuela como “el espacio de inclusión sea donde la persona encuentre satisfacción de sus necesidades humanas de vivir con salud, seguridad, amar y ser amado, de ejercer sus derechos, de ser feliz” (**Meléndez, 2016**).

Generar procesos de inclusión educativa requiere contar con adecuadas condiciones de infraestructura, pero sobre todo disponer de políticas necesarias que promuevan buenas prácticas docentes. Es preciso una serie de requisitos para poder generar escuelas más inclusivas, al exponer algunas propuestas para la mejora de la educación, en la que se requieren cambios profundos en las prácticas y políticas educativas, así como en los diferentes paradigmas donde como se concibe la educación, es decir se requiere repensar y replantear la tan mencionada educación inclusiva o inclusión educativa (**Flores, Martínez & González, 2018**).

Con lo antes expuesto, urge consolidar un proyecto político orientado a pensar lo común, basado en una real articulación de derechos con las necesidades locales; es decir, “transformar las reglas institucionales que trazan el funcionamiento de la sociedad” (**González, A. O., 2018, p. 9**).

En consecuencia, Ecuador, la última reforma Constitucional del **2008** respecto a la educación inclusiva ha demostrado importantes avances en materia de derechos garantizando acceso e igualdad de oportunidades. Con relación a los principios que recogen los acuerdos internacionales de la inclusión educativa, las Instituciones de Educación Superior (**IES**), se han logrado organizar a partir de lo estipulado en la Ley Orgánica de Educación Superior (**LOES**) que en su Artículo 5, dispone: (...) la educación superior es laica, intercultural, democrática, incluyente y diversa, impulsando la equidad de género, la justicia y la paz, y que los docentes deben estar plenamente capacitados para comprender y atender la diversidad (...). Del mismo modo, la educación inicial y el bachillerato, a través, de la Ley Orgánica de Educación intercultural (**LOEI**), el Código de la Niñez y la Adolescencia (**Congreso Nacional, 2013**), el Acuerdo Ministerial **0295-13** y la Convención de los derechos del niño demuestran la voluntad política del estado ecuatoriano por garantizar el cumplimiento de la inclusión educativa. La materialización de estos derechos les corresponde a los docentes, de todos los niveles, llevarla a la práctica (**Moreno y Navarrete, 2014**).

En tal sentido, el docente aparece como la figura clave en todo el proceso educativo, no sólo por sus conocimientos, sino por la influencia que ejercen su imagen social y competencia pedagógica, en el desarrollo integral del estudiante (**Castillo, 2016; Garrison-Wade, 2012**).

Diversos autores se suman a la idea de que el éxito de la educación inclusiva está directamente relacionado con la acción docente en el aula y el reconocimiento de la diversidad como una riqueza que tributa al aprendizaje (**Pérez, 2013; Pantia, 2017**). Esto conlleva la necesidad de mejorar las condiciones de estudio y la promoción de prácticas pedagógicas que promuevan valores y actitudes de respeto que coadyuven a mejorar los ambientes de aprendizaje beneficiando a todos sus participantes.

Ainscow et al. (**2013**) coincide en la importancia de identificar las condiciones que se tienen que dar para el desarrollo de una educación inclusiva de calidad. Proponen cinco condiciones organizativas:

- Las instituciones educativas deben crear en todos los niveles del sistema, formas de acceso universal.
- Contar con un liderazgo centrado en la diversidad y la equidad para precisar de acciones colaborativas.
- Las instituciones educativas deben estar vinculadas con la comunidad para aunar esfuerzos contra las desigualdades sociales
- La administración pública nacional debe atender las necesidades reales y proveer de recursos a los gobiernos locales para que favorezcan las acciones de cambio.
- Los movimientos sociales deben apoyar la lucha por la equidad en la educación para reforzar el proyecto de una sociedad más justa y equitativa.

Sin embargo, no basta con reformar las condiciones educativas, ni la implementación de una norma jurídica sino se asume este proceso como parte de una concepción de vida, cuyo responsable no sólo es el docente (en el caso que nos ocupa), sino la sociedad y los agentes socializadores que la integran. Es decir, que la educación, como instrumento de producción de subjetividad, permita crear condiciones de igualdad de derechos y participación, logrando incluir a todo el estudiantado en los espacios del desarrollo social (**Juárez, Comboni y Garnique, 2010**).

En suma, superar la inequidad social es la tarea más ineludible para los gobiernos latinoamericanos. Las instituciones educativas tienen la responsabilidad de contribuir con la transformación social, ofreciendo espacios universales de aprendizaje y formación profesional que permitan responder a las necesidades de inclusión y atención a la diversidad (*Fernández y Pérez, 2016*).

Desafíos del profesorado ante la inclusión educativa.

Como se ha mencionado el docente es uno de los elementos importantes en toda reforma educativa, es figura clave, influye positiva o negativamente sobre el estudiantado, sus competencias pedagógicas y actitud le permitirán transformar la cultura de la que se aprenden los valores de inclusión y diversidad que ayuden superar los límites de participación (*Yépez, 2018*).

Villafañe, Corrales, Soto, (2016) también coinciden en que, si la percepción del profesor hacia la inclusión es favorable, tiene buena actitud para atender la diversidad, y su efecto es positivo en el estudiante con respecto a los indicadores de retención universitaria. El autor indica que un docente con actitud positiva logra motivar a los estudiantes, con alguna discapacidad, a no abandonar sus estudios.

Esto pone de relieve a las percepciones como un proceso psíquico que inciden en las diversas formas de interacción social que los docentes establecen dentro del aula, especialmente las relacionadas al proceso de enseñanza-aprendizaje. Según Jiménez et al. (2006) las percepciones hacia la inclusión educativa son favorables cuando los docentes cuentan con recursos materiales, formación en temas de atención a la diversidad, y tienen el apoyo de especialistas en las aulas. Los autores advierten que, de no contar con recursos, formación y apoyo especializado, los docentes limitan sus posibilidades de atención produciéndose en ellos un efecto negativo en la actitud que los convierte en barrera de aprendizaje del estudiante.

Esto se corrobora en la investigación de Santisteban, Barba, & Fernández (2017) realizada en la Universidad Técnica del Norte (UTN), Ecuador, en la que demuestran la gran importancia que tienen las actitudes de los profesores hacia las personas con discapacidad. Los resultados indican que no existe adecuada preparación de los profesores para asumir prácticas inclusivas de enseñanza, y por ello se hace necesario continuar realizando estudios para dar respuestas que contribuyan al mejoramiento de actitudes y comportamientos hacia las personas con discapacidad, dirigidas, no solo a los profesionales, sino a toda la comunidad educativa (*Santisteban, Barba, y Fernández, 2017*).

En este contexto, la escuela como institución educativa es el reflejo de la diversidad, que produce cambios y mejoras de carácter social y cultural; además, replantea la respuesta educativa como una forma de atender las diferencias individuales, que permitan a cada uno de los niños, niñas y jóvenes avanzar y progresar en el sistema escolar, independientemente de sus características y de las necesidades educativas especiales (*Cornejo, 2017*).

Las investigaciones de Garrison-Wade (2012, p.12) señalan que uno de los principales obstáculos que encuentran los estudiantes con algún tipo de discapacidad, es la actitud del docente y la falta de formación sobre métodos educativos inclusivos. Es tal sentido, Álvarez (2018) manifiesta que el profesorado tiene que aceptar y respetar la diversidad de forma genuina, aprender a valorarla como una nueva oportunidad de aprendizaje y no como un problema.

Mientras que, para Alegre (2010) es necesario contar con la capacidad de gestión de recursos. Es decir, que el docente asuma un comportamiento colaborativo en el que la institución le permita socializar textos, sitios web, programas informáticos, y herramientas multimedia que le permitan ampliar temas de la clase, que motive la lectura el debate y la participación de otros actores. Es decir, que el “aprendizaje colaborativo produzca resultados positivos para el alumnado como y profesorado” y se convierta en competencia básica del docente (*Juárez-Pulido, M., Rasskin-Gutman, I., y Mendo-Lázaro, S., 2019, p. 6*).

A pesar de que la actitud del profesor sea positiva, y se fortalezca el trabajo colaborativo, Fernández (2013) plantea que también es importante incorporar la capacidad de ejercer tutoría como parte de las actividades docentes con el fin de fortalecer la comunicación y empatía organizando actividades colaborativas, resolución de conflictos, aprendizaje personalizado. Por su parte Álatzoglou, Athanailidis, Laios y Derri, (2017), han identificado el liderazgo y habilidades comunicacionales como competencias clave del profesorado, que le permiten influir y proyectar una imagen de confianza y bienestar en beneficio de los estudiantes con o sin desventaja física, psíquica o social.

Hasta ahora se ha descrito la importancia de estructurar relaciones interpersonales saludables para la inclusión social y como valor cultural de la vida cotidiana, lo que exige a las instituciones de educación de todos los niveles, desarrollar un perfil personalógico con énfasis en habilidades sociales. Dichas habilidades han despertado interés en muchas investigaciones, debido que el conocimiento con una adecuada socialización influye positivamente en la formación de los futuros profesionales convirtiéndose en fortalezas para el buen desempeño laboral. Se han examinado los constructos personales que están relacionados con la interacción social de los futuros profesionales, en el caso de las carreras de Ciencias Sociales, sostienen que los estudiantes en formación cuentan con motivaciones hacia las luchas sociales y derechos humanos por los grupos desprotegidos; además, que durante su formación logran desarrollar habilidades como el autocontrol emocional sensibilizando los comportamientos en pro de las justicias sociales. La formación profesional potencia el valor ético hacia las luchas sociales por la inclusión (*Suriá Martínez y Villegas-Castrillo, 2018*).

Para Maldonado (2018), más allá de los discursos, sostiene la idea de que la diversidad es vida, que el estudiantado es distinto y deben respetarse todas sus particularidades, ha de estar firme y debe estar auténticamente adherida en la formación de todos los docentes. Sin embargo, a pesar del discurso que se maneja sea de no-exclusión y no-discriminación, en la práctica todavía se evidencian actitudes y conductas excluyentes como la doble discriminación, en la cual se excluye, por ejemplo, por género (femenino) y por tener “menos capacidades” (autismo) (*Ledezma, 2017*).

Finalmente, aunque se ha logrado avanzar hacia la inclusión educativa en materia de derechos y poco han sido las reformas en materia de formación profesional, queda recorrer un largo camino para lograr una transformación profunda del sistema educativo de orientación a atención a la diversidad, los esfuerzos realizados no son suficientes, lo que hace necesario seguir continuando movilizándolo a las Instituciones de Educación Superior para que desarrollen procesos educativos de participación, y sistemas inclusivos de calidad que garanticen la formación de competencias profesionales y laborales de orientación inclusiva, y que permitan el aprendizaje de todos los estudiantes sin discriminación (*Messiou, 2016; Elizalde et al., 2016, p.101*).

Método

Diseño de Investigación

El estudio es de corte cuantitativo de tipo no experimental, transeccional de campo, ya que se observa el fenómeno tal como se presenta sin manipular variables, es decir, que las respuestas proporcionadas no se modifican. El alcance es descriptivo-correlacional porque se busca caracterizar la información recolectada para dar a conocer la relación que existen entre las variables obtenidas. A partir de los datos obtenidos se realizará una medición numérica y análisis estadístico (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

La investigación se ha desarrollado en la Universidad Estatal del Sur de Manabí (UNESUM) durante el periodo académico (segundo semestre octubre – marzo) que corresponden al periodo académico 2018-2019, ejecutado en cinco fases: a) análisis de la situación problemática, b) organización y desarrollo de la literatura, c) definición del diseño de investigación e instrumento, d) recolección de datos por medio de la herramienta Google Forms, e) procesamiento y análisis de datos estadísticos con el programa estadístico SPSS versión 22 para representar frecuencias y porcentajes, según las orientaciones del PIAD (Cardona y Paz, 2012).

Muestra

El proceso de selección de la muestra se estratificó de acuerdo a la proporción del número de docentes de cada facultad, Ciencias Técnicas, Económicas, Salud, Ciencias Naturales y Agricultura, e Idiomas, respecto a la población de docentes de UNESUM, con el fin de recoger información en proporciones iguales (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Se consideraron a todos los docentes titulares y contratados. Se utilizó un muestreo probabilístico, es decir, que todos los elementos de la población tienen la misma probabilidad de ser escogidos por medio de selección aleatoria con el nivel de confianza del 95%, aplicando la fórmula para calcular el tamaño de la muestra conociendo el tamaño de la población (292 docentes).

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

En donde: n=tamaño de la muestra; Z=Nivel de confianza (1,96); P=Probabilidad de que ocurra un evento (50%); Q=Probabilidad de que no ocurra un evento (50%); E=Margen de error (5%); N=Población.

$$\frac{1,6879}{166,15}$$

El total de la muestra para esta investigación fue de 166 docentes, estratificada como lo indica la Tabla 1.

Tabla 1. Estratificación de la muestra según formación académica.

Descripción	Cantidad	%
Formación profesional de tercer nivel		
Ciencias Agropecuarias	5	3,01
Arte	1	0,6
Ciencias de la Salud (Medicina, Enfermería, Tecnología Médica, Odontología, Psiquiatría)	19	11,45
Ciencias Naturales	18	10,84

Descripción	Cantidad	%
Formación profesional de tercer nivel		
Ciencias Sociales (Psicología, Sociología, Trabajo Social, Filosofía, Educación)	40	24,1
Derecho (Abogacía)	3	1,81
Economía	24	14,46
Ingenierías (Civil, Comercial, Industrial, Química, Informática, Comercio Exterior)	56	33,73
Total	166	100

Fuente: Elaboración propia

Instrumento

Se utiliza el cuestionario de la Percepción docente hacia la Inclusión y Atención a la Diversidad (PIAD) de Cardona y Paz (2012), adaptado al contexto ecuatoriano por Tigrero (2018). Consta de dos partes: 1) datos sociodemográficos, y 2) tres dimensiones (planteamientos, contenidos formativos y competencias hacia la inclusión y atención a la diversidad).

El cuestionario fue adaptado por Tigrero (2018) mediante cálculo de IVC y Alfa de Cronbach. Validado por 10 expertos con los grados académicos de doctor y vinculados a las instituciones de educación superior (IES) cuyo resultado (IVC) global fue de 0,93. Para el caso de la fiabilidad se realizó un pilotaje con 30 docentes vinculados a la IES por medio del cálculo –Coeficiente/Alfa de Cronbach – el valor fue de 0.912, que según los criterios de fiabilidad el rango es excelente demostrando que el instrumento posee la validez y fiabilidad, y ser utilizados para los propósitos de la investigación. Está compuesto por las variables sociodemográficas y tres dimensiones de la percepción acerca de los 1) planteamientos, 2) contenidos de la inclusión y atención a la diversidad, y 3) competencias docentes para atender la diversidad. El cuestionario consta de un total de 23 ítems en cada dimensión se utiliza una escala tipo Likert diferenciada. En la primera dimensión: 1 = totalmente en desacuerdo, 2 = en desacuerdo, 3 = de acuerdo, 4 = muy de acuerdo; la segunda: 0=nada, 1=algo, suficiente=2, mucho=3; y la tercera: 0=nada importante, 1=poco importante, 2=importante, 3=muy importante. La aplicación del cuestionario dura aproximadamente 20 minutos, fue aplicado por medio de la herramienta Google Forms, difundido a través del correo electrónico. Se organizaron varios grupos en horarios ajustados a la disponibilidad de los docentes, en cada sesión se socializó el contenido del cuestionario, investigador se mantuvo presente durante la aplicación.

Análisis de datos

Una vez validado el cuestionario, se convocó a los docentes a una inducción para explicar todo el proceso. Se enviaron correos electrónicos a los docentes de las distintas Facultades: Economía, Ciencias Técnicas, Ciencias de la Salud, Ciencias Naturales y de la Agricultura, e Instituto de Idiomas.

Los datos se procesaron mediante el procedimiento de estadística descriptiva para el análisis de cada puntuación de las variables, utilizando el programa estadístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences, versión 22) para representar frecuencias y porcentajes.

Para medir la percepción del docente hacia la IAD se establecieron los puntajes totales obtenidos del cuestionario, cuya respuesta negativa obtiene el puntaje menor a la positiva (desfavorable=0; favorable=1) respectivamente.

Finalmente se realizaron pruebas de hipótesis entre las variables sociodemográficas y la percepción de los docentes hacia la IAD. Las pruebas fueron paramétricas y no paramétricas, entre ellas el Chi cuadrado y el Coeficiente de Contingencia para determinar el grado de significancia entre dichas variables.

Resultados

Percepción de los docentes acerca de la Inclusión y Atención a la Diversidad

Según los datos de la muestra, en la UNESUM el 51,2% de los docentes son hombres y 48,8% mujeres. Respecto a la formación académica de los docentes, el 3,01% tiene título de tercer nivel, mientras que el 88,55% tiene grado de magister, y el 8,43% de doctorado. Así mismo, los docentes tienen una percepción mayormente favorable (70,48%) hacia la inclusión y atención a la diversidad (IAD), Aunque existe un importante número de profesores que indican no estar de acuerdo con algunas propuestas de la IAD (29,52%), en UNESUM la percepción de la mayoría de profesores es favorable debido a que cuentan con recursos materiales, formación en atención a la diversidad, y apoyo de especialistas en el aula, según lo manifestado por Jiménez et al. (2006). Por tanto, los docentes tienen buena actitud para atender la diversidad, y están dispuestos a motivar a los estudiantes con alguna discapacidad, a no desertar de sus estudios, así se comprueba lo indicado por Villafañe, Corrales, Soto (2016).

Percepciones acerca de los planteamientos, contenidos formativos y competencias hacia la inclusión y atención a la diversidad

Los resultados de la tabla 2, acerca de los planteamientos hacia la IAD, los docentes de UNESUM con grado académico de maestría (89,8%), los que tienen formación profesional en salud (97,5%), ciencias sociales (97,5%), derecho (100%), indican que están de acuerdo en compartir el aula con un profesor o especialista que de apoyo durante la clase: Es decir, existe liderazgo, habilidades comunicacionales, disposición de establecer trabajo colaborativo entre los docentes y para los estudiantes, lo que se convierte en referente de buenas prácticas de inclusión dentro del aula, demostrando lo propuesto por Juárez-Pulido, M., Rasskin-Gutman, I., & Mendo-Lázaro, S. (2019), Fernández (2013), y Álatzoglou, Athanailidis, Laios & Derri, (2017), son competencias básicas del profesorado que ayudan a proyectar una imagen de confianza y empatía hacia los estudiantes, y con ello romper las prácticas tradicionales que conciben a las comunidades educativas como espacios de competencia entre las personas.

Respecto a los contenidos formativos, los docentes con maestría (93%), con formación profesional en ciencias agropecuarias (100%), Salud (100%), ciencias sociales (100%), mayormente indican que han

recibido mucha información relacionada a la IAD, lo que coadyuba a la eliminación de obstáculos que impiden atender necesidades de estudiantes con algún tipo de discapacidad como indica Garrison-Wade (2012, p.12). Finalmente, la percepción de los docentes que tienen grado académico de maestría (71,43%) y doctorado (92,86%), formación profesional en Artes (100%), Salud (89,47%), Ciencias Sociales (100%), perciben que es muy importante contar con competencias para atender la AD corroborando lo expresado por Fernández (2013) y Messiou, 2016; Elizalde et al. (2016, p.101) como ser flexibles, cooperativos, organizar tutoría, ajustar la clase a las necesidades de los estudiantes. Los resultados indican que los docentes de UNESUM proyectan una imagen inclusiva hacia los estudiantes influyendo positivamente sobre en su bienestar físico y psicológico tal como señalan (Álatzoglou, Athanailidis, Laios & Derri, 2017).

Tabla 2 Porcentajes, docentes de la UNESUM: Género, Grado académico, Formación profesional y los Planteamientos, Contenidos, Competencias hacia la IAD.

	Planteamientos			Contenidos			Competencias		
	Desacuerdo	Medianamente de acuerdo	De acuerdo	Nada	Algunos	Muchos	Nada importante	Importante	Muy importante
Género									
Masculino	0	9,4	90,6	2,4	4,7	93	15,29	18,82	65,88
Femenino	2,47	7,41	90,12	2,5	6,2	91	2,47	17,28	80,25
Grado Académico									
Tercer Nivel	0	20	80	0	20	80	0	40	60
Maestría	1,36	8,84	89,8	2,7	4,8	93	10,2	18,37	71,43
Doctorado	0	0	100	0	7,1	93	0	7,14	92,86
Formación profesional de tercer nivel									
Ciencias Agropecuarias	0	20	80	0	0	100	20	0	80
Arte	0	100	0	0	100	0	0	0	100
Ciencias de la Salud	10,3	5,26	84,21	0	0	100	0	10,53	89,47
Ciencias Naturales	0	0	100	0	17	83	0	16,67	83,33
Ciencias Sociales	0	2,5	97,5	0	0	100	0	0	100
Derecho	0	0	100	0	33	67	0	66,67	33,33
Economía	0	8,33	91,67	4,2	4,2	92	4,17	29,17	66,67
ingenierías	0	14,29	85,71	5,4	5,4	89	23,21	28,57	48,21

Fuente: Elaboración propia
 Incidencia de la formación profesional de tercer nivel sobre la percepción hacia la inclusión y atención a la diversidad

Los resultados de la prueba Chi-cuadrado ($X^2(1) = 4,047, p > 0,05$) para el análisis de correlaciones entre Género y Percepción hacia la IAD tuvo una significancia de 0,44, como se muestra en la Tabla 3, dicho resultado es mayor a 0,05 demostrando que no existe relación significativa e tre dichas variables; es decir, que el género no incide en la percepción hacia la IAD. En el siguiente entre Grado Académico y la Percepción hacia la IAD, la prueba Chi-Cuadrado ($X^2(1) = 2,678, p > 0,05$), tuvo una significancia de 0,262, valor mayor a 0,05 respectivamente, lo que demuestra que no existe relación entre las variables, por lo tanto, el Grado Académico no tiene incidencia en la Percepción hacia la IAD. Respecto a Formación Profesional de Tercer Nivel y Percepción hacia



la **IAD**, el resultado de la prueba del Chi-Cuadrado ($\chi^2(1) = 28,213$, $p < 0,05$), su significancia fue 0,000 valor menor que **0,05**, lo cual refleja que la Formación Académica de Tercer nivel tiene incidencia en la percepción hacia la **IAD**.

Tabla 3 Prueba del Chi cuadrado: factores sociodemográficos y la percepción hacia la Inclusión y atención a la Diversidad

Género y Percepción hacia IAD	Valor	df	Sig. Asintótica (2 caras)
Chi-Cuadrado de Pearson	4,047a	1	0,44
Nº de casos válidos	166		
Grado Académico y Percepción hacia la IAD	Valor	df	Sig. Asintótica (2 caras)
Chi-Cuadrado de Pearson	2,678a	2	0,262
Nº de casos válidos	166		
Formación profesional de tercer nivel y Percepción hacia la IAD	Valor	df	Sig. Asintótica (2 caras)
Chi-Cuadrado de Pearson	28,213a	7	,000
Nº de casos válidos	166		

Fuente: Elaboración propia

El análisis de contingencia de las variables sociodemográficas y la percepción hacia la **IAD** demostraron que la Formación Profesional de Tercer nivel en Ciencias Agropecuarias (**20%**), Salud (**42,1%**), Ciencias Naturales (**22,2%**), Derecho (**33,3%**), Arte (**100%**), Economía (**25%**), e Ingenierías (**48,2%**) tienen una incidencia desfavorable en la percepción hacia la **IAD**; sin embargo, la formación específicamente en Ciencias Sociales (Psicología, Sociología, Trabajo Social, Filosofía, Educación) (**97,5%**) incide en la percepción de manera favorable respectivamente (**Tabla 4**).

Tabla 4. Contingencia entre factores sociodemográficos y la percepción hacia la Inclusión y atención a la Diversidad

Escala	Género			
	Masculino	%	Femenino	%
Desfavorable	31	36,5	18	22
Favorable	54	63,5	63	78

Escala	Grado Académico					
	Tercer Nivel	%	Maestría	%	Doctorado	%
Desfavorable	3	60	43	29	3	21
Favorable	2	40	104	71	11	79

Escala	Formación profesional de tercer nivel															
	Ciencias Agropecuarias %	Arte %	Ciencias de la Salud %	Ciencias Naturales %	Ciencias Sociales %	Derecho %	Economía %	Ingenierías %								
Desfavorable	1	20	1	100	8	42,1	4	22,2	1	2,5	1	33,3	6	25	27	48,2
Favorable	4	80	0	0	11	57,9	14	77,8	39	98	2	66,7	18	75	29	51,8

Fuente: Elaboración propia

Los análisis estadísticos inferenciales realizados evidenciaron que la formación en **CCSS** favorece en cómo se percibe la **IAD** lo que configura una actitud positiva según lo manifestado por Villafañe, Corrales y Soto (**2015**) al respecto de las características de un profesor inclusivo. En cuanto a disposición y uso de estrategias educativas existe un consenso de la mayoría de los encuestados. Otro dato importante durante la recolección de datos es que los docentes formados en otras ciencias se muestran poco flexibles ante las actividades educativas que demandan movilidad y cambios. Este aspecto puede deberse a la influencia de contenidos de asignaturas de las ciencias exactas que se exige en la formación de dichas profesiones.

Formación profesional en Ciencias Sociales y percepción favorable hacia la IAD

Se hace énfasis en el fomento de una actitud positiva hacia los postulados de la inclusión y atención a la diversidad, así como la organización de los ambientes de aprendizajes en pro de dar respuestas a las necesidades de los estudiantes. Mientras que para los profesores es un imperativo fomentar el pensamiento crítico que coadyuve al desarrollo endocentes y estudiantes, de una capacidad amplia y flexible sobre la visión del mundo de atención a todos por igual.

Las habilidades profesionales relacionadas con la interacción social, la promoción de derechos, el desarrollo de colectivos más vulnerables, exige a los formando el desarrollo de habilidades de autocontrol emocional necesario para actuar adecuadamente ante los estigmas. Estos resultados comprueban lo expresado por Suriá Martínez & Villegas-Castrillo (**2018**), la formación profesional en Ciencias Sociales potencia el valor ético por las luchas sociales hacia la inclusión educativa.

Discusión y conclusiones

Los resultados de la investigación demuestran que la percepción hacia la **IAD** es favorable cuando los docentes cuentan con recursos materiales para atender la diversidad, cuentan con formación o capacitación en temas relacionados a inclusión, atención y diversidad, tienen el apoyo de especialistas dentro y fuera del aula.

Estos resultados son coherentes con los encontrados en otras investigaciones referenciadas en este estudio, lo cual pone de manifiesto ciertos postulados que podríamos llamarlos universales, para enfocarnos en aspectos relacionados con la inclusión educativa y el rol del docente.

En tal sentido podemos referirnos a lo dicho por Ocampo (**2018**), sobre la necesidad de consolidar un proyecto político que impacte en las prácticas generadoras de contextos educativos, donde se establezca un diálogo basado en la articulación de los derechos de las personas con necesidades educativas especiales, así como los reales alcances que las políticas gubernamentales tienen para guiar esta problemática.

La formación y capacitación es un paso importante, pero esta investigación también demuestra que la voluntad política de los decisores, el desarrollo de estrategias de inclusión educativas que sean

creativas, innovadoras y generadas desde las propias necesidades sentidas de los participantes, es el verdadero camino al aprendizaje y la transformación, pero, sobre todo, al fomento de una sociedad que se acerque a esa máxima martiana de “con todos para el bien de todos”.

Acerca de los contenidos formativos y las competencias para atender la diversidad, la mayor cantidad de profesores aseguran estar de acuerdo con hacer modificaciones curriculares, incluir en los sílabos contenidos sobre interculturalidad, ya que consideran que con ello es posible desarrollar competencias que permiten comprender la otredad, trabajo colaborativo, participación, etc. como ejes pedagógicos fundamentales para la **IAD**.

Los resultados de las pruebas realizadas indican que el género y el grado académico no tienen incidencia en la percepción hacia la inclusión y atención a la diversidad. Sin embargo, determinaron que la formación de tercer nivel, específicamente en Ciencias Sociales, tiene una incidencia favorable sobre la percepción de los docentes hacia la inclusión. En este sentido se corrobora lo expuesto por Suriá y Villegas (2018) que el perfil psicológico de los profesionales en **CCSS** favorece la inclusión social en todo ámbito, ya que en su formación profesional se profundiza los orígenes de la vida y el ser humano, su historia, su cultura y las luchas sociales que enfrenta por la garantía de derechos, lo que pone en ventaja sobre las demás carreras.

Los aportes más importantes de esta investigación con base en sus resultados, son que la percepción juega un rol fundamental en el comportamiento durante las interacciones sociales, y depende del tipo de información que una persona tiene sobre el mundo para comportarse de tal o cual forma con los demás.

Por lo tanto, inclusión educativa demanda de adecuadas prácticas docentes, lo que supone una vasta experiencia y solidez en la formación profesional, con ello se hace necesario incluir en las mallas curriculares al menos dos líneas teóricas/metodológicas sobre **IAD**, por un lado, metodologías desde la pedagogía y didáctica, y, por otro lado, para el desarrollo de aptitudes, habilidades encaminadas a fortalecer las competencias docentes con enfoque de inclusión y diversidad. Este análisis puede ser ejecutado al resto de la comunidad docente para ampliar los criterios sobre la inclusión educativa en la institución en general, haciendo estudios mixtos de tal forma que se obtengan información más amplia sobre la percepción de los docentes hacia la inclusión y atención a la diversidad.

Esto está muy relacionado con el criterio de que la falta de formación sobre métodos educativos inclusivos puede constituir un serio obstáculo para una formación general integral de los docentes. Un aspecto importante es aquel que tiene que ver con el aprendizaje de los docentes de estas metodologías, pero sobre todo que esos aprendizajes pasen por el filtro de la vivencia, de la sensibilización. Estamos hablando de una problemática que requiere lo que propone Áltatzoglou, Athanailidis, Laios y Derri, (2017) de docentes que puedan proyectar una imagen de confianza y bienestar, es decir, que sean sensibles, que se acerquen no solo desde el cumulo de herramientas aprendidas e incorporadas, sino desde una visión existencial y un sentido humanista que haga del ejercicio de la inclusión educativo, un verdadero acto de compromiso, solidaridad y respeto.

En cuanto a las limitaciones fundamentales de la investigación está el hecho de reducir la muestra de estudio a un contexto determinado. Las variables sociodemográficas tienen un impacto directo en la percepción, valoración y gestión de los docentes en los procesos de **IAD**, por tanto, y en coincidencia con Santisteban, Barba, y Fernández (2017), la posibilidad de establecer nuevos estudios, para el caso, de tipo correlacionales sobre estas temáticas con docentes que laboran en otras universidades (públicas, privadas, en diferentes regiones geo-

gráficas, etc.) permitirá una percepción del fenómeno más coherente y real a escala nacional. Esto conducirá a una valoración más exacta de la problemática en el país y con ello se abre el rango de posibilidades para la implementación de políticas públicas más coherentes y atemperadas a las necesidades reales de este grupo poblacional.

Otras de las limitaciones fueron, el tiempo para recolección de los datos, debido a los compromisos académicos y falta de dominio de herramientas digitales de los docentes, lo que dificultó el proceso ajustándolo al cronograma de actividades académicas de la institución hasta lograr la recolección completa de los datos; y en el orden metodológico, el instrumento, si bien es cierto está comprobada su confiabilidad para una adecuada recogida de información, se precisa la aplicación de instrumentos de corte más cualitativo y proyectivo, de manera que la triangulación de los mismos permita una visión más holística, estableciendo, además, perspectivas del fenómeno más abiertas y generativas de posibilidades.

Finalmente, las futuras líneas de investigación deben estar enfocadas en ampliar el rango de la muestra para el diagnóstico, no sólo desde un punto de vista sociodemográfico, sino lograr la participación de funcionarios, directivos y decisores de políticas públicas asociadas con esta problemática y, además, dar un salto cualitativo en las investigaciones que no se queden a nivel descriptivo, sino que generen diversos tipos de estrategias de manera que se pueda pasar del diagnóstico a la intervención, en articulación con otros agentes socializadores como la familia y la comunidad.

Referencias

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2013). Inclusion and the standards agenda: negotiating policy pressures in England. *International journal of inclusive education*, 10(4-5), 295-308. <https://doi.org/10.1080/13603110500430633>
- Áltatzoglou, A., Athanailidis, I., Laios, A. & Derri, V. (2017). The managerial capacity of physical education teachers principals: The case of Greece. *Journal of Human Sport and Exercise*, 12(3), 742-752 <https://doi.org/10.14198/jhse.2017.123.18>
- Álvarez, Q. (2018). Pedagogía sistémica e interculturalidad: Claves para construir un aula inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 37, 165-179. <https://www.redalyc.org/pdf/349/34954377012.pdf>
- Canales, P., Aravena, O., Carcamo, J., Lorca, J. & Martínez, C. (2018). Prácticas pedagógicas que favorecen u obstaculizan la inclusión educativa en el aula de educación física desde la perspectiva del alumnado y profesorado. *Retos*, 34, 212-217. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i34.59620>
- Cardona, M. C. & Paz, C. L. (2012). Escala de Percepciones acerca de la Inclusión y la Atención a la Diversidad. Alicante. Universidad de Alicante. file:///C:/Users/User/Desktop/ACADEMICO/ARTICULOS/tesis_paz_delgado.pdf
- Cargua, A., Posso, R., Cargua, N., & Rodríguez, Ángel. (2019). La formación del profesorado en el proceso de innovación y cambio educativo. *Revista Científica Olimpia*, 16(54), 140-152. <https://revistas.udg.co.cu/index.php/olimpia/article/view/713>
- Congreso Nacional (2013). Código de la niñez y adolescencia. Ediciones Legales, 2013. Ley No. 2002-100. Consultado el 20 de junio del 2019. Obtenido de: <https://www.registrocivil.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/01/este-es-06-C%C3%93DIGO-DE-LA-NI%C3%91EZ-Y-ADOLESCENCIA-Leyes-conexas.pdf>
- Cornejo, C. (2017). Respuesta educativa en la atención a la diversidad desde la perspectiva de profesionales de apoyo. *Revista Colombiana de Educación*, (73), 77-96. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n73/0120-3916-rcde-73-00077>

- Castillo, J.R. (2016). Docente inclusivo, aula inclusiva. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9(2), 264-275
- Fernández, J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 82-99. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol15no2/contenido-fdzbatanero.html>
- Flores, G. M., Martínez, H., & González, M. Á. (2018) la escuela inclusiva: una perspectiva desde la diversidad. *Revista Digital FILHA*, No 19. Disponible en: www.filha.com.mx ISBN 2594-0449 http://www.filha.com.mx/upload/publicaciones/archivos/20181231205971_la_escuela_inclusiva.pdf
- Garrison-Wade, D. F. (2012). Listening to Their Voices: Factors that Inhibit or Enhance Postsecondary Outcomes for Students' with Disabilities. *International Journal of Special Education*, 27(2), 113-125 <https://eric.ed.gov/?id=EJ982866>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación. Sexta Edición. Editorial Mc Graw Hill. México.2014. https://trabajosocialudocpno.files.wordpress.com/2017/07/metodologc3a3c2ada_de_la_investigac3a3c2b3n_-_sampieri-6ta_edicion1.pdf
- Jiménez, A. D., & Trens, D. M. y Carballo, R.(2006). Respuesta Educativa a la diversidad desde la Perspectiva del profesorado de la ESO: Estudio en la Comunidad Autónoma de la Rioja. *Contextos educativos*, 8-9. <https://doi.org/10.18172/con.556>
- Juárez-Pulido, M., Rasskin-Gutman, I., & Mendo-Lázaro, S. (2019). El aprendizaje cooperativo, una metodología activa para la educación del siglo XXI: una revisión bibliográfica. *Revista Prisma Social*, (26), 200-210. <https://revistaprimasocial.es/article/view/2693>
- Ledezma, M. (2017). Diversidad e inclusión: implicaciones para la formación docente. *Revista Ciencias de la Educación*, 27(50), 94-107. <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/50/art06.pdf>
- Ley Orgánica de Educación Superior (LOES). http://www.yachay.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/12/LEY-ORGANICA-DE-EDUCACION-SUPERIOR-ANEXO-a_1_2.pdf
- Maldonado, E. P. (2018). Competencias del profesorado universitario para la atención a la diversidad en la educación superior. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(2), 115-131. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-73782018000200115
- Messiou, K. (2016). Encouraging children to think in more Inclusive Ways. *British Journal of Special Education*, 35(1), 26-32. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2008.00366.x>
- Moreno, V., & Navarrete, C. (2014). Ser docentes en contextos educativos pluralistas. Propuesta de formación inicial de docentes hacia procesos educativos en la diversidad y la pluralidad. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa (REFCaE)*, 2(1), 27 – 46. <http://www.refcale.uleam.edu.ec/index.php/refcale/article/view/3>
- Pantiæ, N. (2017). An exploratory study of teacher agency for social justice. *Teaching and Teacher Education*, 66, 219-230. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.04.008>
- Pérez, A. (2013). El estilo actitudinal: una propuesta para todos y todas desde la inclusión de la educación física. *Revista Lúdica Pedagógica*, 2(18), 81-92 <https://doi.org/10.17227/01214128.18ludica81.92>
- Pujolàs, P. (2009). La calidad en los equipos de aprendizaje cooperativo. Algunas consideraciones para el cálculo del grado de cooperatividad. *Revista de Educación*, 349, 225-239. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re349/re349_11.pdf
- Suriá Martínez, R., & Villegas-Castrillo, E. (2018). Perfiles de empoderamiento y su relación con las habilidades sociales de los estudiantes de Trabajo Social. En: (Ed) El compromiso académico y social a través de la investigación y la innovación educativas en la Enseñanza Superior. Ediciones OCATEDRO S.L. Barcelona, 460-466. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/87591>
- Tigrero, J. (2018). Inclusión, competencias docentes y participación estudiantil. Estudio de caso en un instituto tecnológico superior de Guayaquil-Ecuador (tesis Doctoral). Universidad de Vigo, España. <https://www.uvigo.gal/es/estudiar/organizacion-academica/eido-escuela-internacional-doctorado/tesis>
- UNESCO (2020). Inclusión y educación: todos sin excepción. <http://www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-en>
- Villafañe, G., Corrales, A., & Soto, V. (2015). Estudiantes con discapacidad en una universidad chilena: desafíos de la inclusión. *Revista Complutense De Educación*, 27(1), 353-372. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.46509