

[Cierre de edición el 01 de Enero del 2020]

doi: <http://doi.org/10.15359/ree.24-1.4>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Comprensión del ciclo para la inclusión educativa en la educación superior ecuatoriana

Understanding the Cycle for Educational Inclusion in Ecuadorian Higher Education

Compreensão do ciclo para a inclusão educacional na educação superior equatoriana



Rafael Félix Bell-Rodríguez
Instituto Superior Tecnológico de Formación Profesional Administrativa y Comercial
Guayaquil, Ecuador
rafael.bell@formacion.edu.ec
 <https://orcid.org/0000-0002-0255-642X>

Recibido • Received • Recebido: 08 / 01 / 2018

Corregido • Revised • Revisado: 16 / 05 / 2019

Aceptado • Accepted • Aprovado: 05 / 11 / 2019

Resumen: El objetivo del presente estudio consiste en describir las distintas fases que conforman el ciclo para la inclusión educativa en la educación superior, como premisa para la promoción de la reflexión y de las transformaciones que respondan a las exigencias para su establecimiento y adecuado funcionamiento. Para lograr el objetivo señalado se realizó una investigación apegada a los criterios generales de la investigación acción participativa. Como técnicas para la recolección de información se aplicaron la entrevista a 8 estudiantes con discapacidad, la encuesta a 12 docentes y el registro anecdótico del desarrollo de los talleres y capacitaciones, en los que participaron 11 familiares de estudiantes con discapacidad. La descripción de las fases de transición/ingreso, permanencia con calidad, egreso efectivo, titulación y seguimiento ha posibilitado la identificación de los diversos factores, condiciones y principios que han de ser considerados para el óptimo funcionamiento de un ciclo que intenta aportar una visión integral y dinámica de la trayectoria del estudiantado con discapacidad en la educación superior. Esta trayectoria ha de ser apoyada por la creación de condiciones y el diseño de programas y servicios para la inclusión educativa, la aplicación de distintas estrategias dirigidas a fomentar el compromiso, interés y la preparación de personal docente, junto con el reconocimiento del papel de la familia, como se desprende de los principales hallazgos de la investigación.

Palabras clave: Diversidad; educación superior; inclusión educativa; actitudes; estrategias educativas; discapacidad.



doi: <http://doi.org/10.15359/ree.24-1.4>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Abstract: This paper aims to describe the different phases that make up the cycle for educational inclusion in higher education as a premise for the promotion of reflection and transformations that respond to the requirements for its establishment and proper functioning. In order to achieve the objective mentioned above, an investigation was conducted, following the general criteria of participatory action-research. As techniques for the collection of information, the interview was applied to eight students with disabilities and the survey, to 12 teachers; and the anecdotal record of the development of the workshops and sessions of training, in which 11 relatives of students with disabilities participated, was implemented. The description of the phases of transition / income, permanence with quality, effective discharge, titling, and monitoring has enabled the identification of the various factors, conditions and principles that have to be considered for the optimal functioning of a cycle. This cycle tries to provide a comprehensive vision and dynamics of the trajectory of students with disabilities in higher education. The trajectory has to be supported by the creation of conditions and the design of programs and services for educational inclusion, the application of different strategies aimed at fostering commitment, interest and the preparation of teaching staff, together with the recognition of the role of the family, as deduced from the main findings of the investigation.

Keywords: Diversity; higher education; educational inclusion; attitudes; educational strategies; disability.

Resumo: O objetivo dessa pesquisa consiste em descrever as distintas fases que conformam o ciclo para a inclusão educacional na educação superior, como premissa para a promoção da reflexão e das transformações que respondem às exigências para seu estabelecimento e funcionamento adequado. Para cumprir com o objetivo anterior, foi realizado uma investigação apegada aos critérios gerais da investigação ação participativa. Como técnicas para coletar informações, foi aplicada uma entrevista a 8 estudantes com incapacidade, perguntas a 12 professores e o registro anedótico das oficinas e formações, nas quais participaram 11 familiares de estudantes com incapacidade. A descrição das fases de transição / entrada, permanência com qualidade, ingresso efetivo, titulação e acompanhamento possibilitou a identificação de diversos fatores, condições e princípios que podem ser usados para otimizar a funcionalidade de um ciclo de trabalho que pretende oferecer uma visão integral e dinâmica da trajetória do estudante com incapacidade na educação superior. Esta trajetória necessita ser apoiada com a criação de condições e oferta de programas e serviços para inclusão educacional, aplicando distintas estratégias direcionadas a fomentar o compromisso, interesse e participação do corpo docente, junto com o reconhecimento do papel da família, como resultado encontrado nessa pesquisa.

Palavras chave: Diversidade; educação superior; inclusão educativa; atitudes; estratégias educativas; incapacidade.

Introducción

El indiscutible impulso que en los últimos años ha recibido la aplicación del principio de inclusión educativa en los niveles educativos que anteceden la formación universitaria es una de las razones que explica el paulatino incremento del acceso de estudiantes con discapacidad a diversas instituciones de educación superior (IES), en cuyos contextos el desarrollo del proceso de inclusión se enfrenta a nuevas complejidades y desafíos, que han de ser superados a partir de estimular, como sugiere [Ocampo \(2013, p. 230\)](#):

doi: <http://doi.org/10.15359/ree.24-1.4>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Un pensamiento útil para la acción y para la reflexión en las universidades; para que sean ellas mismas, quiénes articulen un corpus de acciones, que satisfagan con pertinencia cultural y situacional las necesidades de aprendizaje en el acceso y participación de todos y cada uno de sus estudiantes.

Por tanto, resulta imperiosa la necesidad de que las IES diseñen y pongan en práctica las acciones que permitan su transformación en escenarios educativos inclusivos, donde los esfuerzos y logros alcanzados en las etapas educativas precedentes hallen la necesaria continuidad y encuentren nuevas formas de realización y expresión.

En ese sentido, [Chiroleu \(2009, p. 146\)](#) afirma:

El acceso formal a las instituciones ya no constituye un mecanismo satisfactorio de democratización ni inclusión y es necesario generar condiciones para la permanencia y egreso de los nuevos sectores sociales que acceden al nivel superior sin sacrificar la calidad y excelencia que – se supone – el mismo implica.

A propósito de lo antes señalado, el objetivo del presente artículo es describir las distintas fases que conforman el ciclo para la inclusión educativa en la educación superior como premisa para la promoción de la reflexión y de las transformaciones que respondan a las exigencias para su establecimiento y adecuado funcionamiento.

Fundamentación

Diversidad e inclusión

No es difícil advertir en los discursos pedagógicos actuales una referencia frecuente a la diversidad y muy vinculado con ella a la inclusión. Ello provoca que, en ocasiones, se pueda llegar a tener la impresión de que se trata de palabras que encierran conceptos que parecen significar lo mismo, pero no es así.

La diversidad, en esencia, hace referencia a una característica inherente a la propia condición humana, pero a veces, como con su atinada agudeza, señala [Skliar \(2007\)](#):

Da la sensación de que la diversidad se ha convertido en una palabra de orden (esto es, que se produce desde el orden y que, por lo tanto, profesa un orden) y que su simple mención constituye ya una virtud democrática, política, cultural y pedagógica, imposible de ser puesta bajo sospecha. (p. 2)

La inclusión, por su parte, representa un proceso que es necesario atender en cada escenario, a cada segundo, pues el solo hecho de declararla, no garantiza que alcance sus objetivos. De modo que se podría afirmar que la diversidad no hace otra cosa que constatar algo evidente,



doi: <http://doi.org/10.15359/ree.24-1.4>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

que existe en la realidad más allá de los discursos y posturas que en relación con la misma se asuman; en tanto, la inclusión hace referencia a la generación de alternativas y oportunidades para que esa diversidad se exprese en condiciones de igualdad y de máxima satisfacción de las necesidades a las que cada ser humano se enfrenta en su trayectoria educativa y vital.

Por tal razón, es posible apuntar que la diversidad ha existido, existe y existirá siempre, no así la inclusión, que sin desconocer los diversos intentos y experiencias que en distintas etapas y contextos se han acometido para el logro de sus propósitos, puede considerarse todavía como una postura relativamente joven en el ámbito educativo, particularmente a nivel universitario.

Consiguientemente, queda un largo camino por recorrer para que la inclusión avance en la dirección adecuada; es necesario prestar atención para evitar que determinadas ambigüedades y paradojas del discurso de la diversidad conduzcan a obviar la singularidad (Skliar, 2007) cuya consideración es indispensable para diseñar y desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje verdaderamente inclusivo.

En ese sentido, en el ámbito de la educación superior puede resultar conveniente concebir el proceso de inclusión educativa como un ciclo, en el que, a partir de la propuesta de Molina (2010), se pueden integrar las siguientes fases:

- Transición/ingreso
- Permanencia con calidad
- Egreso efectivo
- Titulación
- Seguimiento

La adecuada articulación de los agentes y factores que intervienen en cada una de las fases señaladas es una insoslayable premisa para el logro de las aspiraciones de la inclusión educativa que, en el caso del estudiantado con alguna discapacidad, implica la adopción de un conjunto de medidas que en las diferentes fases garanticen la participación plena, la respuesta efectiva a las necesidades y el máximo aprovechamiento de las potencialidades de este estudiantado y de sus respectivos grupos docentes.

Transición/ingreso a la educación superior

La transición a la educación superior, en medio de las complejidades propias de la sociedad actual, uno de cuyos rasgos distintivos es el incesante desarrollo de las tecnologías de la información y de las comunicaciones (TIC), constituye un objeto de estudio de gran importancia, como lo revelan las numerosas investigaciones que han sido desarrolladas y las que se continúan realizando en relación con este tema (Figuera y Torrado, 2012).

doi: <http://doi.org/10.15359/ree.24-1.4>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

Al respecto, la definición de [Corominas \(2001, p. 128\)](#) señala lo siguiente:

La transición de los estudios secundarios a los estudios superiores debe considerarse en un espacio temporal amplio que abarca el año anterior y el año siguiente al momento concreto del cambio. Al final del segundo año –primer año en la universidad– ya puede valorarse el resultado de la transición.

De esta manera, la transición se convierte en una fase en la que se pone a prueba la unidad y calidad del sistema educativo, pues la experiencia académica previa del estudiantado tiene un elevado impacto en su interés y decisión por continuar sus estudios en la educación superior ([Figuera y Torrado, 2012](#)).

Sin embargo, resulta necesario considerar que no siempre la transición se produce de la misma manera, es decir, de los estudios previos, de bachillerato o preuniversitario, a las instituciones de educación superior (IES). Con frecuencia estas IES, como en el caso de los institutos superiores tecnológicos de Ecuador, reciben a una gran cantidad de estudiantes que proviene de los sectores productivos y que, en muchos casos, tiene algún tiempo de desvinculación de los estudios.

Lo antes señalado provoca que en las referidas IES se produzcan, al mismo tiempo, la transición y el ingreso de estudiantes a la educación superior, lo que obliga a la realización de las acciones particulares que en cada caso son requeridas y que han de ser asumidas como una prioridad cuando arriban estudiantes con discapacidad a este nivel de enseñanza, pues como precisan [Salinas, Lissi, Medrano, Zuzulich y Hojas \(2013\)](#), se presentan diversas barreras que obstaculizan ese proceso, lo cual revela la necesidad de una mejor divulgación y orientación al estudiantado con discapacidad en relación con su interés en acceder a determinadas carreras.

Para la superación de las referidas barreras, asociadas no solo a factores físicos sino también organizativos, psicológicos, culturales y didácticos, es indispensable fortalecer el trabajo para la creación y funcionamiento de programas y servicios para la inclusión educativa en las distintas IES, lo que ha de ser difundido en los ámbitos académicos, laborales y sociales, de modo que los sujetos aspirantes y la población en general puedan considerar ese aspecto en el momento de optar por una institución u otra para estudios de nivel superior.

Cuando los grupos aspirantes, a partir de la información de la que disponen, de sus intereses y del cumplimiento de los requisitos para su ingreso a las diferentes IES, deciden optar por el inicio de sus estudios superiores, tiene lugar su admisión en la educación superior, que se formaliza en el momento de la matrícula, con la que se establece la condición de estudiante para su formación profesional o de tercer nivel.



doi: <http://doi.org/10.15359/ree.24-1.4>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Permanencia con calidad

La ilusión que suele crearse con el inicio de los estudios superiores, por lo general, viene acompañada de múltiples retos e incertidumbres, que forman parte de una crucial etapa de la vida que, lamentablemente, no siempre concluye con el éxito deseado como lo reflejan los datos de la deserción, de la prolongación de los plazos para la culminación de los estudios y del comportamiento de la eficiencia terminal de diferentes IES (Figuera y Álvarez, 2014).

El análisis de estas realidades y de las diversas debilidades que deben ser corregidas para alcanzar una permanencia con calidad del estudiantado en las aulas universitarias ha permitido identificar, según Zulaica (2012), un grupo de factores que permiten explicar las causas de la situación existente, entre los cuales se encuentran los siguientes:

1. El nivel de integración social, considerando en particular el lugar y el entorno de la IES.
2. La brecha que en ocasiones existe entre los conocimientos necesarios para la realización de los estudios de la carrera elegida y la preparación real del estudiantado.
3. La inadecuada elección de la carrera motivada por la imposibilidad de acceder a las opciones más deseadas o por compromisos e influencias familiares y sociales.
4. Las carencias en el logro de un clima emocional positivo y de relaciones afectivas entre docentes y estudiantes.
5. Las necesidades de formación del profesorado.
6. El grado de satisfacción con los recursos y la infraestructura de la institución.
7. Los problemas con el financiamiento de los estudios superiores y las posibilidades para acceder a un empleo al término de estos.

Estos factores ejercen también su influencia en la trayectoria educativa del estudiantado con discapacidad, aunque en relación con ellos no son tan abundantes los estudios que abordan la problemática de la permanencia en la educación superior.

No obstante, la revisión bibliográfica y el análisis de la propia investigación que sirve de sustento a esta publicación revelan que, junto con los mencionados factores, las actitudes hacia la inclusión, el respeto a la diversidad por parte de toda la comunidad educativa, el nivel de implicación del propio estudiantado con discapacidad y de sus pares de aula, unido al apoyo de sus familias y al compromiso del equipo docente (Ainscow, 2008), resultan decisivos para el logro de una permanencia con calidad del estudiantado con discapacidad en la educación superior.

En ese empeño se hace indispensable la sensibilización de la comunidad educativa en relación con el concepto de educación inclusiva, a fin de promover el desarrollo de una cultura

doi: <http://doi.org/10.15359/ree.24-1.4>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

organizacional inclusiva (Arizabaleta y Ochoa, 2016), en cuyo seno se estimulen las relaciones interpersonales basadas en el respeto entre todo el estudiantado y el profesorado y se propicie la interacción, el conocimiento y la ayuda mutua en la superación de los múltiples retos que plantea la actividad universitaria, en particular los relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Al hilo de lo señalado, la aplicación de la mentoría entre iguales representa una valiosa contribución a favor de la permanencia del estudiantado en la educación superior. Esta tutoría, de acuerdo con Duran y Flores (2015) es comprendida en los siguientes términos:

Como un método de aprendizaje entre iguales basado en la creación de parejas, con una relación asimétrica (derivada del rol de tutor o de tutorado que desempeñan respectivamente), con un objetivo común, compartido y conocido (adquisición de una competencia académica), que se logra a través de un marco de relación planificado por el profesor. (p. 7)

Siguiendo con esa idea, es inevitable remitirse a la labor del profesorado, pues el personal docente y, en específico, su actitud, sus modos de actuación, su capacidad para el óptimo aprovechamiento de diversos recursos didácticos, motivacionales, emocionales y tecnológicos, resultan determinantes para el logro de los objetivos de la inclusión educativa.

De este modo, parece conveniente establecer ciertos principios que han de servir como pautas para guiar la actuación docente en relación con el estudiantado con discapacidad en la educación superior. A tal fin, se considera pertinente tomar como punto de partida los siguientes principios propuestos por Luque y Rodríguez (2008):

- La aceptación de la educación como medio de desarrollo personal y social, colocando en el centro de su atención al estudiante con discapacidad.
- La generación de un proceso de enseñanza-aprendizaje dirigido al desarrollo de capacidades y habilidades.
- La comprensión de la discapacidad como una condición que es el resultado de la interacción individuo-contexto.
- El establecimiento de la accesibilidad y de la adaptación como requerimientos y vías para el desarrollo, la compensación y el aprovechamiento de las potencialidades del estudiantado con discapacidad.
- El desarrollo de una práctica educadora que se ajuste a las necesidades del estudiantado y se sustente en el reconocimiento y en la práctica de valores, especialmente del respeto a la diversidad, la cooperación, la igualdad y la solidaridad.



doi: <http://doi.org/10.15359/ree.24-1.4>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

En los momentos actuales, la aplicación de los principios esbozados con anterioridad ha de transcurrir en condiciones de un intensivo aprovechamiento de las posibilidades de las TIC, que ofrecen una amplia gama de funcionalidades con una clara orientación inclusiva.

Egreso efectivo

Con la permanencia con calidad del estudiantado con discapacidad en la educación superior se crean las bases para avanzar hacia el egreso efectivo, que contempla la culminación de la malla académica y el cumplimiento de todos los requisitos para acceder a la titulación, lo que se verá favorecido por la aplicación de un currículo flexible, verdaderamente abierto a la diversidad, orientado a la esencialidad de los contenidos y a su estrecha vinculación con las exigencias del ámbito laboral y de la realidad social.

En todo ese trayecto con seguridad surgirán dudas, contradicciones, conflictos e incluso la idea de abandonar los estudios, lo que refuerza la importancia del establecimiento y aplicación de programas y servicios para la inclusión educativa que, entre otros aspectos, garanticen la atención de los requerimientos del estudiantado, mantengan una estrecha vigilancia sobre los riesgos de deserción y actúen de manera efectiva para evitar su ocurrencia.

Uno de los aspectos que mayor influencia tiene en la aparición y agudización de los mencionados riesgos, que compromete, en gran medida, el egreso, está asociado con los resultados de la realización de las evaluaciones, que al ser consecuentes con los rasgos que caracterizan el currículo, demandan una atención cuidadosa, particularmente en relación con el estudiantado con discapacidad.

No hay que obviar que, como apuntan [Polo y López-Justicia \(2012, p. 95\)](#): “la presencia de la discapacidad parece asociada con un nivel más bajo de autoconcepto académico”, por lo que, cuando los resultados que se obtienen pueden asumirse como una confirmación de esa presunción, entonces es de esperar que aparezcan mayores obstáculos para el egreso de este estudiantado.

La solución, sin embargo, no radica en procurar o facilitar que el estudiantado con discapacidad alcance, sin el rigor requerido, resultados positivos en sus evaluaciones académicas. El reto consiste en concebir y poner en práctica un proceso de enseñanza-aprendizaje que responda a las necesidades de estos grupos de estudiantes, incluidas las que aparecen durante la evaluación y que pueden estar asociadas con la participación de un intérprete de lengua de señas, la presencia de un acompañante, el uso del sistema Braille, la adaptación de los exámenes, la realización de pruebas complementarias, la planificación de un tiempo adicional para el cumplimiento de los exámenes y tareas, entre otras ([Luque y Rodríguez, 2008](#)).

doi: <http://doi.org/10.15359/ree.24-1.4>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

Se trata, en esencia, de poner en práctica un grupo de adaptaciones curriculares, principalmente de acceso al currículo, que se convierten en estrategias de apoyo para propiciar el aprendizaje y la evaluación de sus resultados en estudiantes que presentan alguna discapacidad.

Otro de los recursos de incalculable valor para favorecer el egreso efectivo es el intercambio del estudiantado con discapacidad con jóvenes que, con características y condiciones similares, en la misma IES o en otras, vencieron con anterioridad los objetivos planteados y lograron responder a todas las exigencias para su posterior graduación.

De igual manera, puede resultar de interés la promoción entre estudiantes de su interés por la lectura de libros, la observación de películas y la realización de investigaciones para el estudio de historias de vida de personas con discapacidad que alcanzaron una determinada preparación profesional y un desempeño exitoso en diversos ámbitos del quehacer económico, político, social y cultural del país y del mundo.

La aplicación de estas y otras alternativas constituye una vía para la transversalización del tema de la igualdad en la discapacidad en toda la proyección de los procesos sustantivos que acomete la IES y, como tal, forma parte importante de la labor que ha de realizar el profesorado tutor y la totalidad de docentes con sus grupos para la generación de una cultura inclusiva a nivel institucional.

Titulación

La titulación representa la culminación de años de estudio y de sacrificio para el logro de la meta de la formación profesional o universitaria para todo el estudiantado, incluidos los que presentan alguna discapacidad. A tal efecto, el Reglamento de Régimen Académico del Consejo de Educación Superior de la República del Ecuador precisa la responsabilidad de las IES en función de alcanzar la titulación de su estudiantado egresado, para lo cual deben “garantizar la tutoría y acompañamiento para la realización del trabajo de titulación o preparación para el examen complejo”.

Por consiguiente, a las personas tutoras de los trabajos de titulación les corresponde jugar un decisivo papel que parte de la comprensión general acerca de que, como apuntan [Álvarez-Pérez y López-Aguilar \(2015, p. 197\)](#):

El desarrollo de un sistema de tutorías en la enseñanza universitaria para el alumnado con algún tipo de discapacidad, constituye un factor de calidad que puede contribuir a una mejora sustancial de la integración de todos los estudiantes, la optimización del proceso formativo, la promoción de una mayor igualdad de oportunidades, la potenciación del principio de orientación a lo largo de la vida, el refuerzo de la educación inclusiva, la prevención del abandono de los estudios, etc.



doi: <http://doi.org/10.15359/ree.24-1.4>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

En ese contexto, las tutorías de los trabajos de titulación crean un escenario propicio para la interacción entre las personas docentes tutoras y el estudiantado en condiciones de una atención personalizada, lo que contribuye al mejor conocimiento mutuo, al establecimiento de metas y plazos para evaluar su cumplimiento y en esa misma medida, corroborar su nivel de avance a fin de adoptar oportunamente las medidas que sean requeridas para garantizar una graduación exitosa.

En relación con esa última aspiración conviene continuar trabajando para un óptimo aprovechamiento de la diversidad de opciones de trabajos de titulación contempladas en el Reglamento de Régimen Académico de la [República del Ecuador, Consejo de Educación Superior del Ecuador \(2013\)](#) en el que, además del trabajo de titulación en forma de proyecto de investigación y del examen complejo, se incluyen los “proyectos integradores, ensayos o artículos académicos, etnografías, ... análisis de casos, estudios comparados, propuestas metodológicas, propuestas tecnológicas, productos o presentaciones artísticas, dispositivos tecnológicos, modelos de negocios, emprendimientos, proyectos técnicos, ... entre otros de similar nivel de complejidad” (p. 15).

Algunas de las opciones señaladas pueden resultar más atractivas y responder con mayor efectividad a las necesidades del estudiantado con discapacidad, quienes, por ejemplo, podrían analizar casos relacionados con las soluciones a las problemáticas y experiencias derivadas de sus propias vivencias o de las del grupo humano del que forman parte y desarrollar propuestas, productos o dispositivos que, en el marco de las diferentes carreras que estudian, representen una contribución al logro de la inclusión social.

A su vez, en el referido Reglamento de Régimen Académico se contempla la posibilidad de realización de la defensa oral o escrita de los trabajos de titulación, lo que permite seleccionar la modalidad que mejor se ajuste a los requerimientos del estudiantado con discapacidad que, en algunos casos, podrán requerir de otros apoyos, como por ejemplo, la presencia de intérpretes de *lengua de señas ecuatoriana* para el estudiantado sordo que se comunique en su lengua natural.

El cumplimiento exitoso de la titulación se convierte en el preámbulo del acto de mayor trascendencia en la vida de cualquier persona graduada de una IES, la ceremonia de incorporación, en cuyo contexto, es indispensable reconocer el esfuerzo de todo el estudiantado, incluidos el de las nuevas generaciones profesionales con alguna discapacidad, que son una evidencia palpable del compromiso de la institución con la inclusión educativa y en un ejemplo a seguir por otras personas con una condición o característica similar.

Al hilo de lo antes señalado, conviene subrayar que la graduación no ha de interpretarse como la culminación del vínculo entre la IES y el grupo formado de nuevos profesionales. Al contrario, se hace indispensable diseñar estudios, políticas y estrategias de seguimiento al

doi: <http://doi.org/10.15359/ree.24-1.4>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

estudiantado graduado que permitan la indispensable retroalimentación entre la institución y sus personas graduadas, con el propósito de beneficiar, como apuntan [Aldana, Morales, Aldana, Sabogal y Ospina \(2008, p. 62\)](#):

A todas las partes involucradas, desde las instituciones hasta la comunidad, incluyendo a los egresados y a los profesionales en formación; por cuanto, su propósito es contribuir a mejorar la calidad de la educación, a fin de aportar a la solución de problemas.

En las actuales condiciones de desarrollo de la educación superior y de la sociedad en su conjunto, se redimensiona la importancia del seguimiento, uno de cuyos focos priorizados de atención debe concentrarse en torno a los grupos graduados con discapacidad.

Seguimiento

De acuerdo con [Ávila y Aguirre \(2005\)](#), el seguimiento al estudiantado graduado constituye uno de los principales medios para la autoevaluación de las IES y, en especial, de sus titulaciones. Estos mismos autores alertan acerca de la necesidad de una visión integral de seguimiento, que no ha de reducirse a la aplicación de encuestas sobre los niveles de acceso al empleo de las personas graduadas, sino que debe contemplar el estudio de las competencias, el análisis de los perfiles profesionales y especialmente la relación que se establece entre los conocimientos y capacidades desarrolladas en los grupos nuevos de profesionales y los requerimientos de los entes empleadores y, en concreto, de los puestos de trabajo.

En consecuencia, el seguimiento se convierte en una poderosa herramienta para el enriquecimiento y la actualización curricular, en cuyo proceso hay que estar permanentemente al tanto de los criterios de los grupos graduados acerca de la enseñanza que recibieron y la manera en que fueron formados para un desempeño profesional exitoso ([Ávila y Aguirre, 2005](#)).

Es decir, para el establecimiento de una adecuada estrategia de seguimiento deben considerarse, de acuerdo con [Aldana et al. \(2008\)](#), las siguientes premisas:

- Conocimiento del impacto de la oferta formativa de la IES en el ámbito laboral.
- Consideración de los criterios de los grupos graduados en la elaboración de propuestas para el perfeccionamiento curricular.
- Control acerca de la ubicación laboral de los grupos graduados y de su desempeño.
- Evaluación sistemática de la relación formación- prácticas pre-profesionales y de los resultados de estas últimas.



doi: <http://doi.org/10.15359/ree.24-1.4>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

En relación con los grupos graduados que presentan alguna discapacidad se refuerza la importancia de la valoración de las medidas para la eliminación de las diferentes barreras que pueden obstaculizar su desempeño laboral y social, lo que ha de ir acompañado del desarrollo de acciones, con la protagónica participación de la IES, para la promoción de una cultura inclusiva que se propague por toda la sociedad.

Metodología

El presente artículo es el fruto de una investigación con un enfoque predominantemente cualitativo, desarrollada entre el mes de marzo de 2016 y agosto de 2017, que se ajusta a los criterios generales de la investigación acción participativa que comprende la realidad social y educativa como una configuración total y compleja, supone reflexión y acción y está orientada a una mejor comprensión de la práctica educativa para su transformación (Gómez y Roquet, 2012).

Desde esa perspectiva, en la investigación se cumplieron las etapas señaladas por Martí (2000), es decir: pre-investigación, diagnóstico, programación y conclusiones y propuestas. En cada una de las etapas se aplicaron los métodos teóricos y empíricos que se consideraron pertinentes a los fines de la investigación, se recurrió en la fase de conclusiones a la reflexión a partir de los resultados para la evaluación dirigida a la mejora de la práctica educativa.

Los métodos de nivel teórico fueron empleados para la elaboración de la fundamentación teórica del planteamiento de la investigación: análisis –síntesis, inducción – deducción. Se partió del análisis y la síntesis de la información extraída de diversas fuentes de información, se exponen los principales enfoques y conceptos en relación con la diversidad, la inclusión y la comprensión del ciclo para la inclusión educativa en la educación superior. De este último, se esbozan las características de sus diferentes fases, resaltando algunas de sus particularidades en relación con el estudiantado con discapacidad.

En lo referido a los métodos empíricos se recurrió a la observación participante, la entrevista y a la aplicación de una encuesta. Con la realización de la observación participante se estudiaron las características y condiciones de los escenarios de aprendizaje en los que interactúa el personal docente con el estudiantado con discapacidad en el Instituto Superior Tecnológico de Formación Profesional Administrativa y Comercial (ITF) de Guayaquil, Ecuador, se registran la naturaleza y cualidades de las referidas interacciones en las distintas fases del ciclo para la inclusión educativa.

La entrevista fue aplicada a 8 estudiantes con discapacidad. Esta muestra fue conformada de manera intencional, pues considera la presencia en su composición de estudiantes de la modalidad presencial de la carrera de Diseño Gráfico y Multimedia, con distintos tipos de discapacidad, de género masculino y femenino y que se encontraran en diferentes fases del ciclo para la inclusión educativa en la educación superior, como se refleja en la siguiente [Tabla 1](#).

doi: <http://doi.org/10.15359/ree.24-1.4>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Tabla 1. Conformación de la muestra según el tipo de discapacidad del estudiantado y su ubicación en las fases del ciclo para la inclusión educativa

Tipo de discapacidad	Cantidad de estudiantes	Fases del ciclo				
		Transición Ingreso	Permanencia con calidad	Egreso efectivo	Titulación	Seguimiento
Discapacidad auditiva	5	2		1	1	1
Discapacidad física	1		1			
Discapacidad psíquica	1		1			
Discapacidad intelectual	1		1			
Total	8	2	3	1	1	1

Nota: Elaboración propia.

En cuanto a su distribución, de acuerdo con el género, en la muestra: 4 corresponden al género femenino y 4 al masculino. Sus edades se ubican entre los 20 y los 32 años y atendiendo a los criterios de selección, la totalidad de la muestra (8 integrantes) estudia la carrera de Diseño Gráfico y Multimedia, que es en la que estudian 12 de los 22 estudiantes con discapacidad del ITF, como se deriva de la información que aparece en la [Tabla 2](#).

Tabla 2. Distribución por carreras del estudiantado con discapacidad del ITF

Carreras	Cantidad de estudiantes con discapacidad
Diseño Gráfico y Multimedia	12
Marketing	5
Administración de Empresas	2
Comercio Exterior	3
Total	22

Nota: Elaboración propia.

Paralelamente, se aplicó una encuesta a 12 docentes, cuya selección se realizó por muestreo aleatorio simple, tuvo como propósito la recolección de información relacionada con diversos aspectos de la inclusión educativa en la educación superior y los desafíos que de esta se derivan para el desempeño profesional del profesorado.

La metodología de la investigación incluyó el desarrollo de tres talleres y dos cursos de capacitación que contaron con la participación de docentes, estudiantes con discapacidad y representantes de sus familias. Los principales contenidos de los talleres desarrollados fueron los siguientes:



doi: <http://doi.org/10.15359/ree.24-1.4>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

- Principales retos del desarrollo actual de la sociedad. Sociedad, educación e inclusión. Definiciones y relaciones.
- La familia como ámbito primario de socialización. Configuración y características actuales. Impacto de la discapacidad en la familia.
- Fuentes de la diversidad humana. Modelos para la comprensión de la discapacidad. La comprensión social de la discapacidad y sus implicaciones.
- Discapacidad: de la sensibilización a la acción.
- Marco legal nacional e internacional referido a las personas con discapacidad, a las necesidades educativas especiales y a la educación para todos y todas.
- Los diferentes tipos de discapacidad. Conceptos, clasificaciones y principales necesidades que se derivan de ellas.
- Estrategias de intervención: personales, didácticas, familiares y comunitarias en respuesta a las necesidades educativas especiales de estudiantes con discapacidad en la educación superior.
- Desarrollo de competencias del profesorado para la inclusión educativa.
- Liderazgo y cultura inclusiva.

Considerando la naturaleza de las temáticas esbozadas con anterioridad, la metodología de las actividades desarrolladas se basó en el reconocimiento del carácter activo de los sujetos participantes en los talleres y cursos, en la promoción de la actividad conjunta, la comunicación y la interacción entre la totalidad de participantes, en el aprovechamiento de las vivencias y experiencias de las personas asistentes para el logro de nuevos aprendizajes, en la estimulación de la cooperación, la ayuda oportuna y de relaciones basadas en la comprensión y el apoyo mutuo, en la flexibilidad, incluida la aplicación de distintos tipos de agrupamientos, dependiendo de los propósitos de las actividades y de las características de los asistentes.

Dentro de las dinámicas de estas actividades se contempló el análisis y la reflexión de determinados fragmentos de textos como vía para lograr un mayor nivel de sensibilización de los sujetos participantes con los objetivos y estrategias para el logro de la inclusión educativa.

Resultados

Los datos derivados de la aplicación de los diferentes instrumentos de recolección de información, en particular la entrevista a estudiantes con discapacidad, la encuesta a docentes y el registro anecdótico del desarrollo de los talleres y capacitaciones, permitieron revelar algunas de las características de las distintas fases que conforman el ciclo para la inclusión educativa en la educación superior, entre las cuales se destacan las siguientes:

doi: <http://doi.org/10.15359/ree.24-1.4>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

- a) Las dudas y hasta cierto punto el desconcierto inicial que provoca la presencia de estudiantes con discapacidad en las aulas de las IES.
- b) Las inquietudes y en algunos casos los temores del estudiantado con discapacidad para asumir los desafíos propios de la formación profesional.
- c) El interés del personal docente por recibir la preparación necesaria a fin de disponer de los recursos didácticos y metodológicos requeridos para propiciar la inclusión educativa en los distintos escenarios de aprendizaje.
- d) El reconocimiento del papel del liderazgo de las principales autoridades de la institución para la promoción de la inclusión educativa.
- e) La importancia del apoyo del estudiantado del grupo docente a sus discípulos y discípulas con discapacidad.
- f) El aporte del apoyo de la familia para el logro de los objetivos de la inclusión.
- g) La necesidad de intensificar el uso de diversas aplicaciones de las TIC como valiosas herramientas para la inclusión.

En el caso del ITF, la presencia en la muestra seleccionada de 5 estudiantes con discapacidad auditiva profunda incorpora determinados matices a las particularidades antes esbozadas debido a las necesidades educativas especiales que, como consecuencia de la pérdida de la audición, se generan en el área de la comunicación, lo cual crea la necesidad de adoptar diversas medidas que incluyen la preparación del grupo docente en lengua de señas ecuatoriana, el apoyo de intérpretes así como la incorporación de tutorías pedagógicas y actividades especiales para la estimulación y desarrollo de la comunicación y del lenguaje.

Por otra parte, la realización de las entrevistas al estudiantado con discapacidad permitió profundizar en los antecedentes educativos de aspirantes antes de su ingreso a la educación superior, la manera en la que se enfrentaron a este mismo y los retos que supone para este grupo la permanencia en una carrera para alcanzar su titulación a nivel de una formación tecnológica superior.

Uno de los hallazgos de las entrevistas se relaciona con la constatación del establecimiento de una relación directamente proporcional entre el tiempo de desvinculación de los estudios antes del ingreso a la educación superior y las dificultades que desde el punto de vista académico experimenta el estudiantado en los primeros niveles de su formación superior, lo que implica que mientras mayor sea el tiempo de desvinculación, mayores serán las dificultades académicas que aparecerán, especialmente en las fases iniciales del ciclo planteado.



doi: <http://doi.org/10.15359/ree.24-1.4>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Encuesta

Los resultados más llamativos derivados de la aplicación de la encuesta al personal docente fue la siguiente:

Aspectos positivos

Las 12 personas docentes encuestadas, lo que equivale al 100%, reconocieron la importancia de la aplicación de programas de becas y otras ayudas que favorecen la inclusión educativa del estudiantado con discapacidad en el Instituto.

Para el 91,66 % del personal docente encuestado, 11 de 12, el personal docente, el equipo directivo y el estudiantado del Instituto comparten una filosofía inclusiva que se hace evidente en programas de vinculación con la sociedad dirigidos a diferentes fundaciones y asociaciones de personas con discapacidad.

En esa misma línea de pensamiento, la opinión del 91,66 % de las personas encuestadas reveló que el personal docente utiliza diversos materiales educativos en respuesta a las necesidades y potencialidades del estudiantado, lo que también se refleja en la aplicación de diferentes tipos y modalidades de evaluación.

Aspectos negativos

De las 12 personas docentes encuestadas, 11(91,66 %) señalaron que no conocieron con suficiente antelación acerca de las características del estudiantado con discapacidad que formarían parte de la matrícula de los grupos con los que trabajarían, lo que no les permitió disponer del tiempo apropiado para el diseño de las estrategias requeridas en cada caso.

Además, el 75 % de informantes manifestó que en el caso del estudiantado sordo la imposibilidad de contar de manera sistemática con un intérprete de lengua de señas ecuatoriana se convierte en un obstáculo para el mejor desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje.

Talleres

Derivado del análisis de los resultados de los distintos instrumentos de recolección de información y como parte del proceso de investigación, se acometieron diferentes acciones, entre las que se incluyó el diseño y desarrollo de talleres que posibilitaron el trabajo sobre las áreas y aspectos de la realidad educativa en las que resultaba necesario impulsar las transformaciones para el mejor funcionamiento del ciclo para la inclusión educativa.

doi: <http://doi.org/10.15359/ree.24-1.4>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

Dentro de los talleres desarrollados, un lugar especial lo ocuparon los que fueron realizados con el objetivo de promover la sensibilización de la comunidad educativa en relación con el concepto de educación inclusiva, a cuyo fin, los procedimientos que recibieron las más altas valoraciones por parte de los sujetos participantes fueron los intercambios vivenciales con los familiares y con estudiantes con discapacidad, el análisis conjunto de las experiencias del personal docente, la observación y debate de películas y la lectura y reflexión de fragmentos de textos que guardan relación con la diversidad y la inclusión educativa.

Acerca de este último procedimiento, resultan ilustrativas algunas de las reflexiones de participantes luego de la lectura, por ejemplo, de los siguientes fragmentos de textos:

Fragmento 1

Una ola pequeña le pedía ayuda a otra ola grande en una playa. Le decía que era muy pequeña y que quería que la ola grande le diera un poco de su agua. Pero la ola grande no quería darle ni una gota. La chiquita le siguió rogando por un tiempo, pero la grande nunca cedió. Después de unos minutos, ambas olas reventaron y se fundieron en el mar. Dentro del mar se dieron cuenta de que ambas eran solo una ilusión temporal y que toda el agua era una sola unidad: el mar. Lo mismo le ocurre al ser humano. Cada uno se siente una ola diferente. La mayoría no quiere soltar ni entregar ni una gota de sus recursos. Pero lo que no saben es que después, cuando dejemos este plano material, cuando tengamos que morir, nos encontraremos con que todos somos un solo mar... La forma, intensidad, velocidad y tamaño de cada ola no interesa, todas pertenecemos a un solo mar. Pero los humanos se concentran en las diferencias y no ven la unidad. (Fischman, 2016, p. 108)

Así, al término de la lectura de este fragmento, algunos participantes resumieron sus reflexiones del siguiente modo:

—*La unidad hace la fuerza. Estar unidos no significa que somos iguales, significa que aun en la diferencia podemos encontrar la unidad y salir adelante como un gran equipo.*

—*Necesitamos una sociedad en la que veamos lo que tenemos en común, lo que nos hace seres humanos y que seamos generosos y solidarios, todos con todos.*

—*El mar es la humanidad y como las olas en el mar, en la vida han de contar todos los seres humanos por igual.*



doi: <http://doi.org/10.15359/ree.24-1.4>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Fragmento 2

Es decir, se puede escribir el **Quijote sin un brazo** (Cervantes), **El paraíso perdido a ciegas** (Milton), dirigir la política francesa en el XVII y preparar el esplendor de Luis XIV *desde la cama* (Richelieu), o de la época napoleónica con *deformidades congénitas en un pie* (Talleyrand), o la rusa con una *hemiplejia* (Lenin), escribir poesía y participar en la guerra de liberación de Grecia con *deformidades congénitas en un pie* (Byron), padecer *picnodisostosis con atrofia* de piernas y ser un gran pintor impresionista (Toulouse-Lautrec), compatibilizar una *hemiplejia* y el laboratorio (Pasteur), soportar una *sordera* y crear las *pinturas negras* de la *Quinta del Sordo* (Goya) o componer la *Novena Sinfonía* (Beethoven), o conllevar una *paraplejia* por poliomielitis a los casi cuarenta años y ser el único presidente norteamericano reelegido para un cuarto mandato y ganar la Segunda Guerra Mundial (Roosevelt). (Aguado, 1995, p. 266)

Una vez realizada la lectura de este fragmento, algunas de las reflexiones de los participantes fueron las siguientes:

—*Aquí tienen los maestros y familiares un estímulo para reforzar su trabajo con las personas con discapacidad, que nos sorprenden cada vez más por sus posibilidades, que no debemos subestimar.*

—*Las personas que se quejan por cosas propias de la vida, deberían leer lo que se dice en este fragmento, para no quejarse tanto e inspirarse en los ejemplos que se señalan para valorar mejor la vida.*

Este tipo de lectura con la posterior reflexión de los sujetos participantes resultó de mucha utilidad para la sensibilización y la generación de un clima positivo para favorecer el inicio y posterior cumplimiento del ciclo planteado para la inclusión educativa en todas sus fases.

Otro de los resultados de los talleres realizados fue el enriquecimiento, con casos reales investigados y propuestos por los propios participantes, de la relación de personas con discapacidad que por su empeño, dedicación y logros en distintos ámbitos del quehacer humano se hacen acreedores del reconocimiento de sus pares y se convierten en fuentes de inspiración para todos y todas, como sucede a escala universal con Nobuyuki Tsujii, pianista japonés ciego y con síndrome de Down, con Sonia Margarita Villacrés, sordociega ecuatoriana, vicepresidenta de la Federación Mundial de Personas Sordociegas o con el talentoso español Adrián Martín Vega, a quien ni la hidrocefalia ni las malformaciones congénitas le impidieron editar, en compañía de reconocidos músicos, su disco debut que recibió una nominación al Grammy Latino 2016.

El conocimiento y la valoración de la trayectoria de vida y profesional de las referidas personas resultaron particularmente importante para 7 de los 11 familiares de estudiantes con discapacidad que participaron en la investigación como lo revela el análisis del registro

doi: <http://doi.org/10.15359/ree.24-1.4>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

anecdótico del desarrollo de los talleres, del que se derivan reflexiones asociadas con un cambio de mirada de familiares en relación con las potencialidades de sus propios hijos o hijas y el reconocimiento, en la totalidad, de logros en sus niveles de autonomía, desarrollo humano y profesional que merecerían ser más valorados y destacados.

Conclusiones

La descripción de las distintas fases que conforman el ciclo para la inclusión educativa en la educación superior constituye una importante premisa para la concepción y el desarrollo de estrategias y acciones que permitan responder a las necesidades y potencialidades de la diversidad del estudiantado, al considerar la singularidad de cada persona, en el contexto de la formación de nivel superior.

En ese sentido, el establecimiento y análisis de las fases de transición/ingreso, permanencia con calidad, egreso efectivo, titulación y seguimiento han posibilitado la identificación de los diversos factores, condiciones y principios que han de ser considerados para el óptimo funcionamiento de un ciclo que intenta aportar una visión integral y dinámica de la trayectoria del estudiantado en la educación superior, y han revelado, al mismo tiempo, algunas de las características de esa trayectoria en relación con el estudiantado con discapacidad.

Al respecto se pudo identificar la importancia que adquiere el trabajo para la creación de condiciones y el diseño de programas y servicios para la inclusión educativa en las distintas IES antes de que se haga efectivo el ingreso de estudiantes con alguna discapacidad, de modo que cuando esa incorporación se produzca, se cuente con las garantías para lograr el éxito deseado.

En ese sentido, resulta de gran valor la aplicación de distintas estrategias dirigidas a fomentar el compromiso y el interés del personal docente en prepararse para poder contar con los recursos didácticos y metodológicos requeridos para propiciar la inclusión educativa en los distintos escenarios de aprendizaje en la educación superior.

Al mismo tiempo, se puso de manifiesto el papel que juega el estudiantado de los grupos docentes en su condición de comunidades que apoyan y propician la inclusión de sus condiscípulos y condiscípulas con discapacidad en su trayectoria por la educación superior y, de modo particular, de aquel estudiantado que interactuó en las mentorías entre iguales con sus compañeros y compañeras.

Un hallazgo interesante fue el referido al aporte del apoyo de la familia para el logro de los objetivos de la inclusión, aspecto que en este nivel de educación comúnmente no ocupa un lugar destacado, pero que en esta investigación resultó de mucho valor, especialmente durante las dos fases iniciales del ciclo descrito.



doi: <http://doi.org/10.15359/ree.24-1.4>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Referencias

- Aguado, A. L. (1995). *Historia de las deficiencias*. Madrid: Escuela Libre. Recuperado de <http://sid.usal.es/idocs/F8/8.1-5051/librohistoriadelasdeficiencias.pdf>
- Ainscow, M. (2008). *Understanding the development of inclusive schools*. Londres: RoutledgeFalmer Press.
- Aldana, G. M., Morales, F. A., Aldana, J. E., Sabogal, F. J. y Ospina, Á. R. (2008). Seguimiento a egresados. Su importancia para las instituciones de educación superior. *Revista Teoría y Praxis Investigativa*, 3(2), 61-65. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3701001>
- Álvarez-Pérez, P. R. y López-Aguilar, D. (2015). Atención del profesorado universitario a estudiantes con necesidades educativas específicas. *Educación y Educadores*, 18(2), 193-208. doi: <https://doi.org/10.5294/edu.2015.18.2.1>
- Arizabaleta, S. L. y Ochoa, A. F. (2016). Hacia una educación superior inclusiva en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, 45, 41-52. doi: <https://doi.org/10.17227/01212494.45pys41.52>
- Ávila, M. y Aguirre, C. (2005). El seguimiento de los egresados como indicador de la calidad docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8(3), 1-5. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2781857>
- Chiroleu, A. (2009). Políticas públicas de inclusión en la educación superior los casos de Argentina y Brasil. *Pro-Posições*, 20(2), 141-166. doi: <https://doi.org/10.1590/S0103-73072009000200010>
- Corominas, E. (2001). La transición a los estudios universitarios: Abandono o cambio en el primer año de universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 19(1), 127-151. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/109471/104081#page=125>
- Durán, D. y Flores, M. (2015). Prácticas de tutoría entre iguales en universidades del Estado español y de Iberoamérica. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 5-17. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/551/55133776001/>
- Figuera, P. y Álvarez, M. (2014). La intervención orientadora y tutorial en la adaptación y persistencia del alumnado en la universidad. *Revista de Orientación Educativa*, 28(54), 31-50. Recuperado de <http://www.roe.cl/index.php/roe/article/view/83>
- Figuera, P. y Torrado, M. (Octubre, 2012). La adaptación y la persistencia académica en la transición en el primer año de universidad: El caso de la Universidad de Barcelona. *Simposium presentado en el I Congreso Internacional e Interuniversitario de Orientación Educativa y Profesional: Rol y retos de la orientación en la Universidad y en la sociedad del siglo XXI*. Málaga. Universitat de Barcelona. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/16207627.pdf>

doi: <http://doi.org/10.15359/ree.24-1.4>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

- Fischman, D. (2016). *El secreto de las siete semillas*. El equilibrio entre la empresa y la vida. Lima: Planeta.
- Gómez, D. R. y Roquet, J. V. (2012). *Metodología de la investigación*. México: Red Tercer Milenio.
- Luque, D. J. y Rodríguez, G. (2008). Alumnado universitario con discapacidad: Elementos para la reflexión psicopedagógica. *REOP. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 19(3), 270-281. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/3382/338230780002/>
- Martí, J. (2000). La investigación-acción participativa. Estructura y fases. En J. Martí, M. Montañés y T. Rodríguez-Villasante (Coords.), *La investigación social participativa. Construyendo ciudadanía*, 1, 79-123. Recuperado de <http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/handle/123456789/175>
- Molina, R. (2010). Educación superior para estudiantes con discapacidad. *Revista de investigación*, 34(70), 95-115. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3427619>
- Ocampo, A. (2013). Inclusión de estudiantes en situación de discapacidad a la educación superior. Desafíos y oportunidades. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(2), 227-239. Recuperado de <http://riberdis.cedd.net/handle/11181/5553>
- Polo, M. T. y López-Justicia, M. D. (2012). Autoconcepto de estudiantes universitarios con discapacidad visual, auditiva y motora. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2), 87-98. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0120-05342012000200008
- República del Ecuador, Consejo de Educación Superior (CES). (2013). *RPC-SE-13-No. 051-2013. Reglamento de Régimen Académico*. Recuperado de <https://procuraduria.utpl.edu.ec/sitios/documentos/NormativasPublicas/GENERALES/Reglamento%20de%20R%C3%A9gimen%20Acad%C3%A9mico.pdf>
- Salinas, M., Lissi, M.-R., Medrano, D., Zuzulich, M.-S. y Hojas, A.-M. (2013). La inclusión en la educación superior: Desde la voz de estudiantes chilenos con discapacidad. *Revista iberoamericana de educação*, 63, 77-98. doi: <https://doi.org/10.35362/rie630502>
- Skliair, C. (Mayo, 2007). La pretensión de la diversidad o la diversidad pretenciosa. En *I Jornadas Nacionales de Investigación Educativa, II Jornadas Regionales y VI Jornadas Institucionales "Las perspectivas, los sujetos y los contextos en investigación Educativa"* (pp. 1-7). Universidad del Cuyo, Argentina. Recuperado de http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/Pretension_diversidad_o_Diversidad_pretenciosa.pdf
- Zulaica, F. (2012). La integración académica del estudiante de nuevo ingreso. En *Seminario Estrategias de integración para estudiantes universitarios de nuevo ingreso*. Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria. Universidad Politécnica de Madrid.

