

# PERSPECTIVAS DE LA INCLUSIÓN COMO PRÁCTICA PSICOPEDAGÓGICA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: CASO AMAZONÍA ECUATORIANA

## *PERSPECTIVES OF INCLUSION AS A PSYCHOPEDAGOGICAL PRACTICE IN HIGHER EDUCATION: ECUADORIAN AMAZON CASE*

Maritza Jackelin Llerena Ocaña<sup>1\*</sup>

<sup>1</sup> Maestría en Psicopedagogía, Instituto de Postgrado, Facultad Ciencias de la Educación e Idiomas, UPSE, Ecuador. Universidad Estatal Amazónica, UEA, Ecuador. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4067-9367>. Correo: [maritza.llerenaocana1184@upse.edu.ec](mailto:maritza.llerenaocana1184@upse.edu.ec)

María Caridad Mederos Machado<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Maestría en Psicopedagogía, Instituto de Postgrado, Facultad Ciencias de la Educación e Idiomas, UPSE, Ecuador. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6375-7674>. Correo: [mmederos@upse.edu.ec](mailto:mmederos@upse.edu.ec)

\* Autor para correspondencia: [maritza.llerenaocana1184@upse.edu.ec](mailto:maritza.llerenaocana1184@upse.edu.ec)

### Resumen

La inclusión educativa de las personas con discapacidad, en el nivel superior, es un tema que ha ganado espacio en las Universidades. La investigación se realizó en la Universidad Estatal Amazónica, con el objetivo de proponer acciones que favorezcan la inclusión real de los estudiantes con discapacidad en la Universidad Estatal Amazónica, del Ecuador. El estudio respondió a la metodología cuantitativa de investigación y participaron todos los estudiantes con discapacidad que cursan estudios en la UEA (65). Para la recogida de información se aplicaron dos instrumentos: el análisis documental y el cuestionario. Entre los resultados destaca que las prácticas inclusivas de la UEA son más sólidas en cuestiones de accesibilidad física, apoyos educativos, financieros y en cuestiones de aceptación social. Subsisten desafíos relacionados con la preparación de los docentes, en atención a la discapacidad, las adaptaciones curriculares y el conocimiento de las políticas y normativas por parte de los principales beneficiarios. Se recomienda poner énfasis en la formación de los docentes en atención a la discapacidad y una mayor divulgación, ante toda la comunidad universitaria, sobre las políticas, planes y programas con que cuenta la UEA a favor de la inclusión de los estudiantes con discapacidad y sus principales disposiciones.

**Palabras clave:** inclusión; estudiantes con discapacidad; barreras; educación superior

## Abstract

*The educational inclusion of people with disabilities, at the higher level, is a topic that has gained space in Universities. The research was carried out at the Amazonian State University, with the objective of proposing actions that favor the real inclusion of students with disabilities at the Amazonian State University of Ecuador. The study responded to the quantitative research methodology and all students with disabilities who study at the UEA participated (65). To collect information, two instruments were applied: documentary analysis and the questionnaire. Among the results, it stands out that the inclusive practices of the UEA are more solid in matters of physical accessibility, educational and financial support, and in matters of social acceptance. Challenges remain related to the preparation of teachers, in response to disability, curricular adaptations and knowledge of policies and regulations by the main beneficiaries. It is recommended to place emphasis on the training of teachers in attention to disability and greater dissemination, before the entire university community, on the policies, plans and programs that the UEA has in favor of the inclusion of students with disabilities and their main provisions.*

**Keywords:** *inclusion; students with disabilities; barriers; higher education*

**Fecha de recibido:** 12/10/2024

**Fecha de aceptado:** 04/12/2024

**Fecha de publicado:** 05/12/2024

## Introducción

A pesar de las décadas transcurridas de debate internacional, el consenso sobre la educación inclusiva sigue siendo difícil de alcanzar (Ainscow, 2020), la inclusión educativa se ha convertido en un reto para las universidades en los últimos años, y comienza a establecerse como una práctica del psicopedagogo en este ámbito específico, frente a esta nueva realidad social, el profesional debe adquirir nuevas habilidades relacionadas con la diversidad y la discapacidad (Azorín y Ainscow, 2020; Viñuela et al., 2024).

La legislación ecuatoriana, en particular la Constitución de 2008 y la Ley Orgánica de Educación Intercultural de 2011, garantizan el acceso a la educación para todos los ciudadanos, sin discriminación de ningún tipo independientemente de su condición física, intelectual, social, emocional, étnica, cultural, económica y nacional (Guerra Iglesias, 2019). A la vez, la globalización, con su intrincada red de relaciones sociales, culturales y políticas, genera desigualdades que solo pueden ser atenuadas a través de una educación que promueva la interculturalidad (Ilbay-Guaña, 2023; Rincón y López-Rodríguez, 2024). Como premisa, la educación inclusiva reconoce la diversidad como una riqueza y busca fomentar la valoración de las diferencias individuales, creando espacios donde todos los estudiantes puedan desarrollarse plenamente (Mederos-Machado et al., 2024).

Dada la importancia creciente de la educación superior en la sociedad actual, las universidades tienen la obligación de garantizar el acceso de todas las personas, incluidas aquellas con discapacidad, a fin de promover la equidad y la inclusión (Yunga, 2022), estableciendo que la formación adecuada de los

profesionales de la educación es un elemento indispensable para garantizar una inclusión efectiva y de calidad de los estudiantes con necesidades educativas especiales en los entornos educativos regulares (Rosello Rivero, 2024). Desde este enfoque, la inclusión educativa busca garantizar que todos los estudiantes, especialmente aquellos en situación de vulnerabilidad, tengan las mismas oportunidades de acceder, participar y alcanzar el éxito en el proceso de enseñanza-aprendizaje y alcanzar sus metas académicas (Robles et al., 2022; Tumburú, 2021).

Durante el siglo XX, la enseñanza universitaria dejó de ser exclusiva para la élite y se aumentaron las posibilidades de acceso a diversas categorías de estudiantes. El incremento de la matrícula vino aparejado a la diversidad estudiantil y trajo consigo nuevos retos para la Educación Superior en este siglo (Paz-Maldonado y Silva-Peña, 2021).

Como parte de estos retos educativos se erige la necesidad de implementar acciones inclusivas que propicien un sistema verdaderamente justo y equitativo donde todos tengan la oportunidad de aprender, crecer y desarrollarse plenamente. La inclusión educativa es un valor fundamental que permite avanzar hacia una sociedad más justa y próspera.

Todos los estudiantes, incluidos los que tienen alguna discapacidad, están en el derecho de acceder a la educación superior. El éxito de los estudiantes con discapacidad, tanto en sus carreras como en su vida personal, puede estar limitado por la falta de acceso o de bienestar en la educación superior (Vázquez y Veloz, 2023).

### **Personas con discapacidad**

Para Vázquez y Veloz (2023) la discapacidad es un término que hace referencia a una limitación tanto del punto de vista sensorial, física o mental y puede limitar el adecuado funcionamiento cotidiano de una persona. Las discapacidades pueden tener un carácter temporal o permanente y pueden ser causadas por una variedad de factores. En dependencia del tipo de discapacidad así se clasifican (discapacidad física, discapacidad intelectual o discapacidad del desarrollo).

La Organización Panamericana de la Salud (OPS, 2022), por su parte, define a las personas con discapacidad como aquellas que tienen deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, en interacción con diversas barreras, pueden obstaculizar su participación plena y efectiva en la sociedad en igualdad de condiciones con los demás.

Para perfeccionar la labor de las universidades, en este sentido, resulta imprescindible el estudio de la inclusión educativa. Estos aportes teóricos y metodológicos permitirían una mejor comprensión del proceso y contribuirían, además, al cumplimiento exitoso de la función social de las universidades modernas. Sin duda alguna, se fomentaría la efectividad en el tratamiento de la diversidad, la inclusión, la igualdad y la justicia social (Mogrovejo Andrade, 2022).

### **Inclusión educativa universitaria**

La inclusión, en el ámbito educativo, tiene un rol transformador dado que se tienen presentes las características de cada estudiante y se trasciende el concepto tradicional de necesidades educativas especiales (Hernández-Muñoz et al., 2021). Varios autores (Paz-Maldonado et al., 2022; Paz-Maldonado y Silva-Peña, 2021; Rivero

et al., 2022) han abordado el concepto de inclusión educativa y todos con un denominador común: la posibilidad de acceder a este tipo de enseñanza sin enfrentar barreras o discriminación de ningún tipo.

A decir de Paz-Maldonado et al. (2022) la inclusión educativa es un proceso propio de los sistemas educativos que permite el acceso de cualquier estudiante a una educación de calidad y su participación activa en este ámbito. Para cumplir con su principal objetivo, promover la igualdad de oportunidades y la eliminación de barreras que obstaculizan este acceso, resulta imprescindible encaminar acciones encaminadas a crear la estructura para atender las necesidades de cada estudiante y conducirlos por el camino del éxito académico y social.

La inclusión educativa está relacionada con la capacidad de cada institución universitaria de dar respuesta a las necesidades educativas de todas las personas. Su práctica promueve y acepta la diversidad mediante la garantía de ejercer los derechos sociales, culturales y económicos de docentes, estudiantes y trabajadores; así como el acceso, la permanencia, la participación y vínculo solidario (Rivero et al., 2022).

La función inclusiva les asigna a las instituciones educativas el rol de agentes transformadores donde se aprecien las potencialidades de cada estudiante como un activo de gran valor (Espinoza y Tinoco, 2016). Este proceso está determinado por las necesidades de aprendizaje de los educandos que deben ser tratadas por el docente de forma particular.

Para cumplir con este propósito se precisa de una estructura legal, política y social que lo sustente.

### **Marco normativo de la inclusión educativa en el Ecuador**

Para satisfacer las necesidades de los estudiantes con discapacidad en el ámbito universitario se precisa potenciar una verdadera inclusión. Fomentar esta inclusión es una responsabilidad del Estado del Ecuador y sus instituciones educativas (Vázquez y Veloz, 2023).

La inclusión educativa en Ecuador está avalada por la Constitución, la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Naciones Unidas, 2006), la Ley Orgánica de Educación Superior (Asamblea Nacional de la República del Ecuador, 2010), la Ley Orgánica de Educación Intercultural (Asamblea Nacional de la República del Ecuador, 2011), el Plan Nacional del Buen Vivir (Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, 2017), la Ley Orgánica de Discapacidades (Asamblea Nacional de la República del Ecuador, 2012) y varios acuerdos ministeriales (Ministerio de Educación, 2013). Inclusive, varias universidades contemplan este aspecto como parte integral de sus políticas internas (Ocampo, 2018).

### **Prácticas institucionales que promueven la inclusión educativa. El rol del docente en la inclusión**

La inclusión educativa no se reduce a la mera admisión del estudiante, por lo que la instauración de universidades inclusivas constituye uno de los principales retos actuales (Paz-Maldonado, 2021). Es por ello que las universidades inclusivas necesitan realizar cambios a nivel de políticas, cultura y prácticas institucionales para poderse adaptar a las nuevas dinámicas (Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades[CONADIS], 2021).

En este sentido es necesario desarrollar prácticas pedagógicas que respondan a las especificidades de los estudiantes es una necesidad de primer orden en el contexto universitario. En relación a las personas con

discapacidad, aunque existen políticas, legislaciones y programas que contrarrestan su exclusión, aún existen fisuras que no permiten a nivel de acciones la plena inclusión educativa y social de forma general.

Para garantizar el éxito académico de las personas con discapacidad en la educación superior, las instituciones educativas deben abordar sus necesidades educativas especiales. Una vez identificadas estas necesidades es primordial que el sector educativo asuma con responsabilidad y protagonismo el desarrollo de procesos innovadores que faciliten a las personas con discapacidad el acceso al sistema formativo (Vázquez y Veloz, 2023).

Castro y Martínez (2021) sugieren algunas prácticas pedagógicas inclusivas que deben estar presentes en cualquier universidad que pretenda instaurar la inclusión educativa. Estos autores parten de la concepción de que las Prácticas Inclusivas (PI) constituyen una de las dimensiones del proceso de inclusión y están relacionadas con todas las acciones que desarrolla el profesor en función de brindar una educación de calidad mediante el desarrollo integral de todos sus estudiantes.

Para Castro y Martínez (2021), el papel que juegue el docente es trascendental en el logro de una verdadera práctica inclusiva. Ello puede ser apreciado en la clasificación que proponen:

**Cultura inclusiva.** La cultura inclusiva se refiere al desarrollo de un ambiente donde se promueve un ambiente de equidad, respeto y aceptación de las diferencias.

**Diversidad.** Es el respeto a rasgos individuales y por tanto específicos que determinan la forma y el rito en el que cada estudiante aprende.

**Flexibilidad curricular.** La flexibilidad escolar entra a jugar un papel muy importante; pues debe estar abierta a consideraciones en dependencia de las individualidades.

Para llevar a cabo estas prácticas inclusivas en la universidad, la preparación del profesor debe ser uno de los puntos de partida (González-Castellano et al., 2021; Paz-Maldonado, 2021; Paz-Maldonado y Flores-Girón, 2021). Por esta razón las autoridades universitarias deben ofrecer los apoyos solicitados en pos de potenciar una enseñanza inclusiva (Paz-Maldonado et al., 2022).

Para realizar transformaciones en las instituciones educativas que favorezcan la inclusión, el docente se erige como figura central pues desde su desempeño puede realizar aportes significativos a este proceso. Para dar cumplimiento a este objetivo requiere preparación y el desarrollo de diferentes competencias psicopedagógicas (Paz-Maldonado y Silva-Peña, 2021).

### **Barreras y desafíos que enfrentan las personas con discapacidad para la inclusión en la Educación Superior**

La inclusión educativa precisa de un conjunto de acciones que disminuyan los niveles de exclusión del estudiantado y aumente su protagonismo en el proceso educativo. Para poder implementar una inclusión verdadera, las universidades deben trabajar en la reducción o eliminación de cualquier tipo de barreras que dificulten el acceso pleno de los estudiantes con discapacidad a la vida educativa.

Según Vázquez y Veloz (2023), el proceso de desarrollo de individuos y sociedades está mediado por la educación superior. Sin embargo, debido a la falta de accesibilidad física, de apoyo y comprensión de la

discapacidad, las personas con discapacidad tienen menos probabilidades de acceder o graduarse. Existen diversos tipos de barrera que obstaculizan el acceso y permanencia de los estudiantes con discapacidad:

- Barreras físicas: Edificios y espacios inaccesibles, falta de adaptaciones en las aulas y laboratorios, falta de tecnología de asistencia.
- Barreras sociales y culturales: Actitudes negativas y prejuicios hacia las personas con discapacidad, falta de inclusión en los programas académicos y actividades extracurriculares.
- Barreras administrativas: Falta de políticas y programas de accesibilidad, falta de recursos y apoyo para los estudiantes con discapacidad.
- Barreras económicas: Costos elevados de adaptaciones y tecnologías de asistencia, falta de becas y programas de ayuda financiera específicos para estudiantes con discapacidad.
- Barreras en el acceso a la información: Falta de información sobre los servicios y recursos disponibles para los estudiantes con discapacidad, falta de información sobre las políticas y procedimientos de accesibilidad en las instituciones de educación superior.

Al tener en cuenta estos desafíos que enfrentan las personas con discapacidad para acceder a la educación superior, se impone que las universidades inviertan en recursos y apoyos académicos, en la accesibilidad física y en la promoción de la inclusión de este colectivo en la comunidad universitaria mediante eventos que fomenten la interacción entre estudiantes con y sin discapacidad.

Para superar dichas barreras, Vázquez y Veloz (2023) sugieren ejecutar las siguientes propuestas:

- Accesibilidad: Garantizar que los edificios, instalaciones y materiales educativos estén disponibles y accesibles para todos los estudiantes, independientemente de su discapacidad.
- Apoyos educativos: Proporcionar asistencia técnica y apoyos educativos específicos, como lectores de pantalla y adaptaciones de materiales, para ayudar a los estudiantes con discapacidad a tener éxito en el aula.
- Inclusión: Promover un ambiente de inclusión en el que todos los estudiantes, independientemente de su discapacidad, se sientan valorados y respetados.
- Capacitación del personal: Proporcionar capacitación para el personal de la institución educativa para que puedan brindar un mejor servicio y atención a los estudiantes con discapacidad.
- Programas de becas y ayudas financieras: Proporcionar programas de becas y ayudas financieras para ayudar a los estudiantes con discapacidad a pagar sus estudios universitarios.
- Programas de orientación y tutorías: Proporcionar programas de orientación y tutorías para ayudar a los estudiantes con discapacidad a adaptarse y tener éxito en la educación superior. (p. 789)

Es meritorio considerar, entonces, que, en la educación superior, los desafíos que atraviesan los estudiantes con discapacidad pueden incidir negativamente en su formación e interferir en el gozo pleno de los derechos establecidos. Ello justifica la importancia de realizar investigaciones que permitan obtener un fundamento científico que dé respuesta al siguiente problema:

¿Cuál es la realidad de la inclusión de los estudiantes con discapacidad en cuanto al ingreso y la permanencia en la Universidad Estatal Amazónica, del Ecuador?

Desde esta perspectiva, el presente estudio persigue proponer acciones estratégicas que favorezcan la inclusión real de los estudiantes con discapacidad en la Universidad Estatal Amazónica, siendo esta la primera universidad pública de la amazonia ecuatoriana y la más grande dentro de esta región, esta ubicada en la provincia de Pastaza y cuenta con extensiones en Nueva Loja y El Pangui.

Para dar respuesta al objetivo general, la investigación se propone dar cumplimiento a los siguientes objetivos específicos:

- Caracterizar las diferentes discapacidades presentes en los estudiantes de la Universidad Estatal Amazónica.
- Identificar las barreras físicas, político- normativas, actitudinales, pedagógicas, comunicacionales y socioeconómicas que dificultan el acceso de las personas con discapacidad en la Universidad Estatal Amazónica.
- Analizar las políticas, normativas y prácticas institucionales que promueven la inclusión y permanencia de personas con discapacidad en la Universidad Estatal Amazónica.

### **Materiales y métodos**

El enfoque de este estudio es cuantitativo porque los supuestos que guiaron la investigación se comprobaron mediante el análisis de datos cuantificables, obtenidos a partir del análisis de documentos y de la aplicación de un cuestionario. Como refieren Hernández Sampieri et al. (2014) el enfoque cuantitativo es aquel que prueba teorías o establece pautas de comportamiento mediante la recolección de datos, con base en la medición numérica, y el análisis estadístico.

Se trata de una investigación no experimental, de corte transversal. Se realizó una recolección única de datos, con el propósito de caracterizar la inclusión educativa en la UEA, en un momento dado.

El estudio tuvo un alcance exploratorio y descriptivo. Exploratorio porque indagó acerca del proceso inclusión en la UEA, tema poco investigado. Descriptivo porque, a partir de los resultados obtenidos, se logró describir como transcurre el proceso de inclusión en la UEA.

Para caracterizar el proceso de inclusión educativa en la UEA, fue necesario explorar el comportamiento de las siguientes variables, con sus respectivos indicadores:

Variable independiente: Proyección de la Universidad Estatal Amazónica en relación a la inclusión educativa.

Definición conceptual:

La Universidad Estatal Amazónica, es una institución de nivel superior ubicada en la provincia de Pastaza, Ecuador. Es una comunidad académica que, en su propósito de impulsar la investigación y el desarrollo sostenible de la Amazonía, promueve el acceso a la universidad de personas con discapacidad, bajo condiciones de calidad, pertinencia y con los derechos establecidos en las regulaciones contempladas para este fin.

La política de la UEA hacia los estudiantes con discapacidad consta en su Reglamento de Régimen Académico, en el Reglamento e Instructivo de Becas y Ayudas Económicas y en el Plan de Atención a Estudiantes con Necesidades Educativas Asociadas o No a una Discapacidad. Estos reglamentos y planes de la UEA, se corresponden con lo dispuesto en la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) y en el Reglamento de Régimen Académico del Consejo de Educación Superior (CES) del Ecuador.

Definición operacional: Planes y disposiciones de la UEA a favor de la inclusión de estudiantes con discapacidad en sus aulas.

Variable dependiente: proceso de inclusión educativa en la UEA

Definición conceptual: La inclusión educativa puede conceptualizarse como un proceso en el que los sistemas educativos muestran su capacidad de dar respuestas a las necesidades de todos los estudiantes. Para ello, promueven la igualdad de oportunidades y la eliminación de cualquier barrera que limite el acceso, la permanencia o el éxito académico de todos los estudiantes, con independencia de su condición social, étnica, cultural o de que presenten alguna discapacidad.

Definición operacional: Conocimiento y grado de satisfacción con la proyección de la UEA para estudiantes con discapacidad en cuanto a proceso de admisión, accesibilidad arquitectónica, comunicación, accesibilidad didáctica y metodológica, aceptación y políticas educativas.

Para la recogida de información los instrumentos utilizados fueron el análisis documental y el cuestionario.

El análisis documental realizado a los reglamentos, planes y programas de la UEA, permitió conocer la proyección de esta institución respecto a la inclusión de estudiantes con discapacidad.

El cuestionario, por su parte, se diseñó a partir de los indicadores de inclusión educativa que constan en la definición operacional.

Se trata de un cuestionario estructurado que consta de 8 secciones y 32 preguntas. Preguntas cerradas, casi en su totalidad, y con varias opciones de respuestas. La primera sección recaba aspectos generales de los entrevistados y en los 7 restantes, que suman 26 ítems, se miden las percepciones y experiencias personales de los entrevistados en relación a los siguientes indicadores de inclusión educativa: admisión, accesibilidad arquitectónica, comunicación, accesibilidad didáctica y metodológica, aceptación y políticas educativas.

Las preguntas de la 10 a la 16, relacionadas con la accesibilidad didáctica y metodológica, se miden a través de una escala tipo Likert de 5 puntos (1 nunca, 2 casi nunca, 3 a veces, 4 casi siempre y 5 siempre). Los puntajes más altos representan las mejores valoraciones.

A los datos obtenidos con la aplicación del cuestionario se les realizó análisis estadístico, mediante el software SPSS Statistics Base 25.0 (IBM, 2017). En el procesamiento estadístico se tuvieron en cuenta los estadígrafos de tendencia central media y moda y los valores mínimo y máximo, como estadígrafos de orden.

### **La muestra**

La muestra es igual al tamaño de la población. Consta de 65 estudiantes discapacitados, de varias sedes de la UEA.

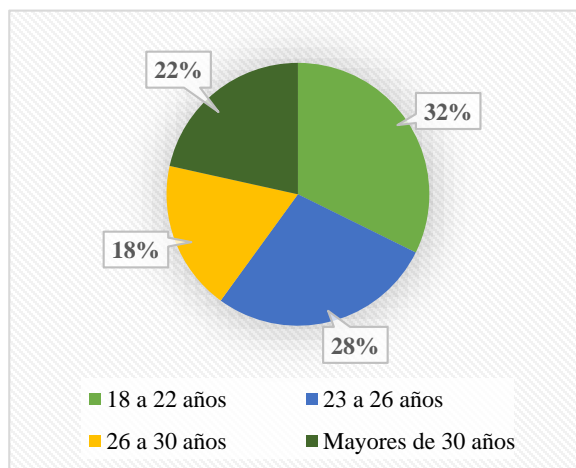
## **Resultados y discusión**

### **Análisis de los resultados del cuestionario**

Características sociodemográficas de la muestra:

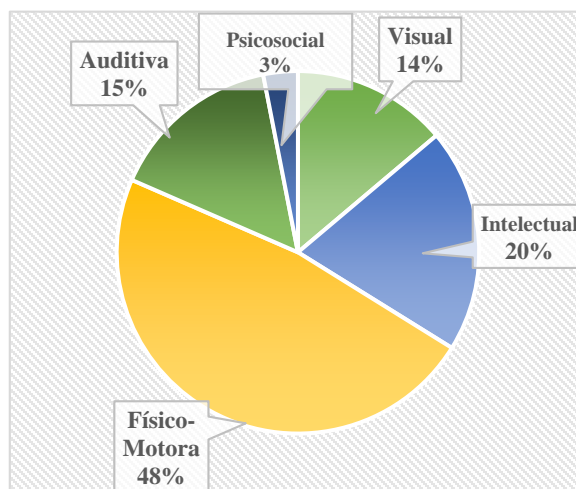
Del total de estudiantes con discapacidad que estudian en la UEA (65), el 49,2 % pertenecen al sexo femenino y el 58,2 % al sexo masculino. La representación entre ambos sexos es bastante equitativa. La matrícula de estudiantes con discapacidad en la UEA no es alta, en relación al total de estudiantes. Sin embargo, esta cifra puede ser representativa de como el alumnado con discapacidad se ha ido haciendo de un espacio en las instituciones de nivel superior (Pérez-Castro, 2023).

El 60% de estos estudiantes con discapacidad se encuentran en los rangos de edades mayores de 30 y de 23 a 26 años (Figura1).



**Figuras 1.** Rangos de edades de los estudiantes con discapacidad de la UEA.

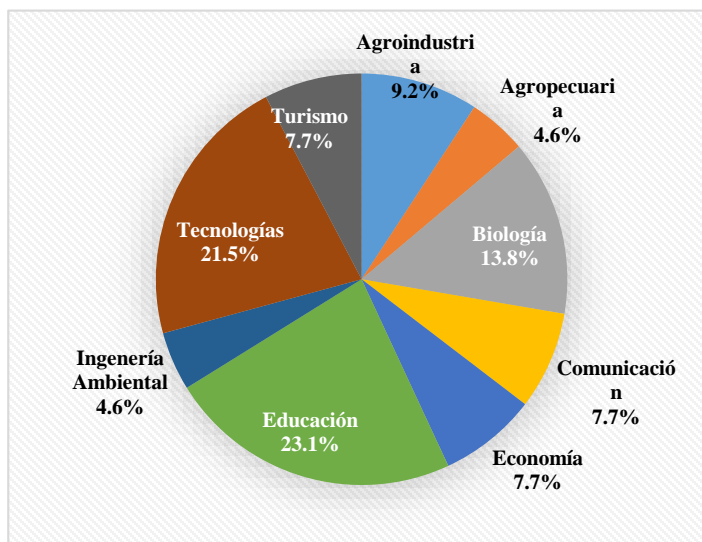
La figura 2 muestra las discapacidades presentes en los estudiantes que cursan estudios en la UEA y la representatividad de cada una. Como se puede apreciar el tipo de discapacidad que predomina es la físico-motora.



**Figura 2.** Tipo de discapacidades presentes en los estudiantes de la UEA.

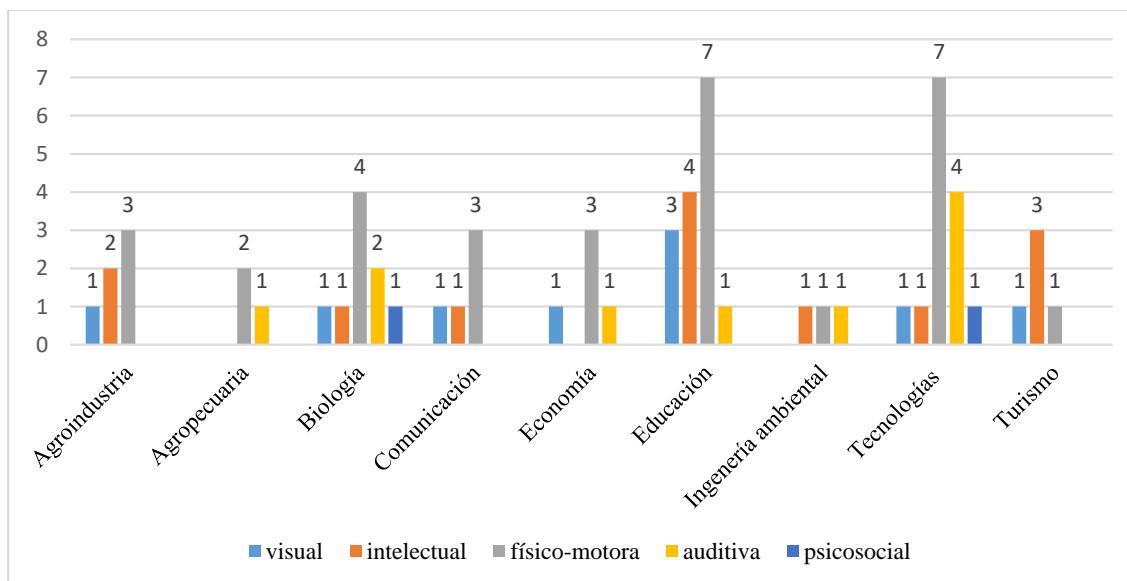
En la UEA la mayoría de los estudiantes con discapacidad proceden de zonas urbanas (74%) y, en relación a los grupos étnicos en los que se autoperciben, prevalecen los que se autoperciben mestizos (69%) y kichwas (20%).

La figura 3 muestra la presencia de estudiantes con discapacidad en las diferentes carreras. La mayor matrícula de estudiantes con discapacidad (44,62%) se concentra en las carreras de educación y tecnologías de la información. En tercer lugar, la carrera de biología (13,8%). Las carreras de agropecuaria e ingeniería ambiental son las de menor matrícula de estudiantes con discapacidad, 4,6% cada una.



**Figura 3.** Estudiantes con discapacidad por carreras.

El tipo de discapacidad de los estudiantes, por carreras, se representa en la figura 4. Hay presencia de estudiantes con discapacidad físico-motora en todas las carreras que tienen estudiantes con discapacidad. La discapacidad físico-motora es más representativa en las carreras de educación, tecnologías de la información y biología mientras que la discapacidad intelectual tiene mayor presencia en las carreras de educación, turismo y agroindustria. La discapacidad auditiva, por su parte, está mayor representada en la carrera de tecnologías de la información y la visual en carreras de educación.



**Figura 4.** Tipo de discapacidad de los estudiantes por carreras.

Más de la mitad de los estudiantes con discapacidad que estudian en la UEA cursan el primer o segundo semestre de la carrera (59%). La segunda mayor representatividad se encuentra en los que cursan entre el tercer y el quinto semestre (19%). En los semestres finales, del séptimo al décimo, se encuentra la menor cantidad de estudiantes (22%).

Sobre el proceso de admisión a la UEA, el 100 de los estudiantes con discapacidad reconoce que su proceso contó con adaptaciones respecto al resto de los estudiantes. El 90,8% refirió que la universidad cuenta con un diseño web que permite a los estudiantes con discapacidades interactuar con la página de la UEA. Para Cruz-Vallido (2017) una web accesible es una de las acciones prioritarias que facilita el acceso de estudiantes con discapacidad a las universidades, con utilidad relevante en los procesos de admisión.

Ante la interrogante de si los procesos de selección resultan ventajosos para los estudiantes con discapacidad, la totalidad de las respuestas fueron positivas. La mayoría (66%) consideró que estos procesos siempre le ofrecen ventajas.

Relacionado con la accesibilidad, desde el punto de vista arquitectónico, todas las valoraciones fueron positivas. El 100% de los encuestados manifestó que todos los edificios y veredas de la UEA cuentan con rampas que facilitan el acceso de los estudiantes con discapacidad motora. De igual manera, la totalidad coincide en que todas las facultades cuentan con baños condicionados para los estudiantes con discapacidad motora y en que, los techos de todos los edificios, favorece la acústica de los estudiantes con discapacidades auditivas.

Aunque la accesibilidad física no se reduce sólo a las adecuaciones arquitectónicas, constituye una fortaleza que la UEA cuente con espacios físicos adaptados. A decir de Cruz-Vadillo (2017) indicadores de

accesibilidad son también el transporte, la comunicación y las tecnologías de la información y las comunicaciones.

En el indicador comunicación se indagó, fundamentalmente, sobre la disponibilidad de vías alternativas para estudiantes con discapacidad visual y auditiva, por ser las discapacidades con mayores limitaciones en este sentido.

Todos los encuestados refirieron conocer los recursos que pone la UEA para favorecer la comunicación de los estudiantes con discapacidad visual. El 80 % identificó que los estudiantes con discapacidad visual de la UEA tienen a su disposición teclados en braille y magnificadores de texto e imágenes (20%). Llama la atención que, ante la variedad de tecnologías existentes para la discapacidad visual, sólo la universidad cuente con estas dos.

Sería importante revisar si ciertamente sólo disponen de estas, si disponen de otras y no están bien informados al respecto e incluso si las utilizan y no las reconocen como tecnologías que facilitan la comunicación de estudiantes con discapacidad visual. Aquino *et al.* (2014), además de los teclados en Braille y los magnificadores de textos, mencionan los lectores de pantalla, los sintetizadores de voz y los lectores ópticos de caracteres como tecnologías que facilitan la comunicación y favorecen las adaptaciones didácticas para estudiantes con discapacidad visual.

El 100% de estos estudiantes refirió que la UEA casi nunca cuenta con intérpretes de lenguas de señas. Este es un aspecto que puede limitar de manera considerable la inclusión de los estudiantes con discapacidad auditiva. El dominio de la lengua de señas, por parte de los profesores, puede constituir una alternativa a tal limitante. Sin embargo, ante la interrogante de si algunos profesores dominan la lengua de señas, las respuestas no fueron favorables. El 70% de los estudiantes con discapacidad auditiva refirió que los profesores no dominan la lengua de señas.

La no disponibilidad de intérpretes de lengua de señas en la UEA y la escasa preparación del profesorado es una limitante que despunta como principal barrera para la inclusión de estudiantes con discapacidad auditiva. Estos resultados coinciden con los hallazgos de Pérez-Castro y Cruz-Cruz (2021), en un estudio realizado sólo con estudiantes sordos.

Una educación basada en la “normalidad” explica que, ante la discapacidad, la escasa preparación del profesorado sea identificada, con frecuencia, como barrera para la inclusión. En el estudio de Maldonado *et al.* (2021), la falta de competencias para atender a los alumnos con discapacidad se reporta como una barrera. Iturbide y Pérez-Castro (2020), por su parte, reportan que la presencia de estudiantes con discapacidad produce incertidumbre en los docentes de una universidad mexicana y que esta se asocia a la falta de formación al respecto.

En este sentido, sería importante que la UEA explorara sobre la actitud y el nivel de preparación de sus profesores para la inclusión de estudiantes con discapacidad. Las instituciones educativas que decidan llevar a cabo prácticas inclusivas deben tener presentes que, para el logro de este objetivo, la actitud de los profesores

y su preparación resultan cruciales. Como refieren González-Castellano *et al.* (2021) la preparación de los docentes constituye el punto de partida para la inclusión. En consecuencia, las universidades deben ofrecer todo el apoyo que sus profesores necesiten (Paz-Maldonado *et al.*, 2022).

Todas las preguntas relacionadas con la accesibilidad didáctica y metodológica fueron valoradas de manera positiva (Siempre y Casi siempre). Los estudiantes con discapacidad de la UEA opinan que los profesores siempre flexibilizan las evaluaciones en función de ellos y consideran que los procesos formativos, de manera general, favorecen que su egreso de la universidad sea exitoso.

Refieren, además, que los profesores les ofrecen materiales adicionales. En relación a si los procesos formativos favorecen su permanencia en la universidad, el 58 % marcó la opción siempre y el 42 % restante seleccionó la opción casi siempre.

Es de destacar que, a pesar de las buenas prácticas didácticas y metodológicas reconocidas por los estudiantes, todos coinciden en que casi nunca se realizan adaptaciones curriculares oficiales en los diseños de las materias. Adaptaciones que permitirían, desde la formalidad, atender las necesidades específicas de aprendizaje de estos estudiantes.

De manera general, las valoraciones acerca de la accesibilidad didáctica y metodológica permiten conocer que, en la UEA, se cumple con varias de las recomendaciones de las que realizan Figueroa y Zúñiga (2020), en función de la permanencia de estudiantes con discapacidad en la educación superior. Los ajustes en las estrategias docentes, el acceso a materiales de apoyo adicionales y flexibilidad en las evaluaciones dan cuenta de ello. Sin embargo, la falta formalidad en estos ajustes puede ser contraproducente para la sostenibilidad de estas prácticas.

En el indicador aceptación los resultados también son positivos. Todos se consideran bien acogidos por el resto de los estudiantes, por los profesores y por los directivos y funcionarios de la UEA. Consideran que la acogida por los otros no tiene ninguna relación con el tipo de discapacidad que presenten y que, tanto sus compañeros de estudios como los profesores, les facilitan la participación en las actividades extracurriculares.

En el caso específico de la acogida que reciben de los directivos y funcionarios, fundamentan sus respuestas en que estos siempre están dispuestos a brindarles ayuda ante cualquier dificultad y, de manera general, se muestran amables y colaborativos.

A los compañeros, profesores y al personal institucional, Espinosa *et al.* (2021) le atribuyen un importante papel en la permanencia de estudiantes con discapacidad en la educación superior. En la clasificación de facilitadores que proponen los incluyen en la categoría de soporte en la actitud social. En términos de inclusión educativa la aceptación se constituye como un elemento esencial. Las relaciones satisfactorias entre los estudiantes con discapacidad y sus compañeros son de singular importancia dado que fomentan la amistad y la cooperación entre colegas (Garabal *et al.*, 2018).

En el indicador políticas educativas, todos refieren conocer que la UEA implementa políticas a favor de la inclusión de estudiantes con discapacidad en sus aulas. Al preguntar cuáles políticas implementa, sólo mencionan lo establecido en el reglamento universitario de la institución. Si se tiene en cuenta que lo dispuesto en este reglamento es bastante general, y remite a las disposiciones del Reglamento de Régimen Académico del Consejo de Educación Superior (CES), sería oportuno indagar cual es el nivel de conocimientos que tienen estos estudiantes acerca de las políticas ministeriales relacionadas con la inclusión y la discapacidad.

Respecto al conocimiento de programas que se desarrollan en la UEA para favorecer la inclusión de estudiantes con discapacidad, todos refieren que en la UEA existen programas de este tipo. Sin embargo, sólo mencionan uno: El plan de atención a estudiantes con necesidades educativas asociadas o no a la discapacidad de la UEA, en el cual todos alegan participar, por considerarlo muy beneficioso.

### **Políticas y normativas institucionales que promueven la inclusión y permanencia de personas con discapacidad en la Universidad Estatal Amazónica.**

El análisis documental permitió conocer que las políticas y normativas de la UEA, relacionadas con la inclusión de personas con discapacidad, se derivan, esencialmente, de lo dispuesto en Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) y en el Reglamento de Régimen Académico del Consejo de Educación Superior (CES) del Ecuador.

Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), plantea que:

Se promoverá dentro de las instituciones del Sistema de Educación Superior el acceso para personas con discapacidad bajo las condiciones de calidad, pertinencia y regulaciones contempladas en la presente Ley y su Reglamento. El Consejo de Educación Superior, velará por el cumplimiento de esta disposición. (capítulo 1, artículo 71)

Para garantizar que se respete el derecho de estas personas, la LOES, en el artículo 7 del capítulo 2, indica a todas las Instituciones de Educación Superior que deben garantizar las condiciones necesarias, en sus instalaciones, para que los estudiantes con discapacidad puedan ejercer el derecho a desarrollar su actividad, sus habilidades y sus potencialidades.

Como garantía de que se cumpla con las disposiciones anteriores, dispone, de manera transitoria, que:

En un plazo de tres años el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior verificará que las Instituciones de Educación Superior hayan implementado los requerimientos de accesibilidad física, las condiciones necesarias para el proceso de aprendizaje, en beneficio de los estudiantes con discapacidad. Estos requisitos se incorporarán como parámetros para el aseguramiento de la calidad de la educación superior. (capítulo 3, artículo 18)

El Reglamento de Régimen Académico del Consejo de Educación Superior (CES), por su parte, dispone que “Las IES deberán desarrollar políticas, programas y planes de acción afirmativa e inclusión educativa, en los

cuales habrán de contemplarse metodologías, ambientes de enseñanza-aprendizaje; métodos e instrumentos de evaluación que propicien la educación para todos” (artículo 68).

En caso de que se requiera de adaptaciones curriculares, dispone que los mecanismos de adaptación y evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje sea:

- a) Programados antes de iniciar el período académico correspondiente;
- b) Comunicados oportunamente a los estudiantes; y,
- c) Objeto de seguimiento pedagógico de los estudiantes en cuanto a sus avances durante el proceso formativo.

En congruencia con estas disposiciones ministeriales, El Reglamento de Régimen Académico de la UEA, en su décima disposición general, refiere que, en los procesos de evaluación estudiantil, la UEA garantizará la atención a estudiantes con necesidades educativas asociadas o no a la discapacidad, de conformidad con lo establecido en el Reglamento de Régimen Académico expedido por el CES.

Plan de Atención a Estudiantes con Necesidades Educativas Asociadas No a una Discapacidad de la Universidad Estatal Amazónica

La Universidad Estatal Amazónica, en su misión de formar profesionales e investigadores para satisfacer las necesidades del territorio, debe cumplir con los principios del desarrollo sostenible, integral y equilibrado del ser humano, sin discriminación y con una visión inclusiva.

Por tal motivo, la Dirección de Bienestar Universitario (DBU) ha venido trabajando en el tema de inclusión. En este sentido, constan diferentes iniciativas a favor de los estudiantes con discapacidad o que posean necesidades educativas especiales (N.E.E), que van desde acciones afirmativas hasta acciones de tipo social y pedagógico.

Constan entre las iniciativas del DBU, la socialización de las Necesidades Educativas Especiales de este grupo humano, tanto con las autoridades académicas (Decanos y Coordinadores de Carreras) como con los docentes, para propiciar el conocimiento académico y evitar situaciones de desventaja debido a sus limitantes pedagógicas.

### **Acciones para favorecer la verdadera inclusión de los estudiantes con discapacidad en la Universidad Estatal Amazónica, del Ecuador.**

Diagnosticar la accesibilidad de los estudiantes con discapacidad en cuanto a movilidad (transportación) y adecuación de las tecnologías de la información y las comunicaciones, con énfasis en las tecnologías que favorecen la comunicación de los estudiantes con discapacidad visual.

Buscar soluciones que favorezcan la comunicación con estudiantes con discapacidad auditiva.

Potenciar la formación del profesorado en atención a la discapacidad.

Divulgar, ante la comunidad universitaria, las políticas, planes y programas de la UEA, a favor de la inclusión de los estudiantes con discapacidad, y sus principales disposiciones.

Hacer uso de la posibilidad de realizar adaptaciones curriculares que ofrece el Reglamento de Régimen Académico de la UEA.

### Conclusiones

Las discapacidades presentes en estudiantes de la UEA son la discapacidad físico-motora, intelectual, visual, auditiva y psicosocial. En el total de estudiantes con discapacidad que cursan estudios en la UEA (65) predomina la discapacidad físico-motora, seguida de la discapacidad intelectual y la auditiva. Las carreras con mayor representatividad de estudiantes con discapacidad son las carreras de educación, tecnologías de la información y la carrera de biología.

Cerca del 70% de los estudiantes con discapacidad de la UEA, cursan del primero al quinto semestre en sus respectivas carreras. El mayor por ciento de estudiantes con discapacidad auditiva estudia tecnologías de la información, mientras la mayor representatividad de estudiantes con discapacidad visual estudia carreras de educación.

Como posibles barreras para el acceso de personas con discapacidad en la Universidad Estatal Amazónica se identificó el no disponer, de manera permanente, de intérpretes de lengua de señas y que, en su defecto, los profesores tampoco dominan esta vía de comunicación.

Las prácticas inclusivas de la UEA son más sólidas en cuestiones de accesibilidad física, tecnológica y en cuestiones de aceptación social. Sin embargo, subsisten desafíos asociados a la preparación de los docentes en atención a la discapacidad, a las adaptaciones curriculares y al dominio de las políticas y normativas que favorecen la inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad, por parte de los principales beneficiarios.

### Referencias

- Ainscow, M. (2020a). Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges. *Prospects*, 49, 123-134. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09506-w>
- Aquino, S. P., García, V., & Izquierdo, M. J. (2014). Tiflotecnología y educación a distancia: Propuesta para apoyar la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad visual en asignaturas en línea. *Apertura*, 6(1), 32-45.
- Azorín, C., & Ainscow, M. (2020). Guiding schools on their journey towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 24(1), Article 1. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1450900>
- Castro, Y., & Martínez, E. (2021). *Las Prácticas Pedagógicas Inclusivas como Mediación Educativa en el Proceso de Enseñanza y Aprendizaje de los Estudiantes de la IED Elvia Vizcaíno De Todaro de*

- Aracataca* [Tesis de Maestría en Ciencias de la Educación, Universidad de la Costa]. <https://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/8219>
- Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades. (2021). *Guía de buenas prácticas en el ámbito de la discapacidad para la educación superior*. <https://www.consejodiscapacidades.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/06/GUIA-DE-BUENAS-PRACTICAS-EN-EL-AMBITO-DE-LA-DISCAPACIDADPARA-LA-EDUCACION-SUPERIOR.pdf>
- Espinosa, J., Lladó-Lárraga, D., & Navarro, M. (2021). Propuesta de un modelo de inclusión y equidad educativa universitaria, a partir de experiencias de estudiantes con discapacidad. *Ciencia UAT*, 16(1), Article 1.
- Espinoza, E., & Tinoco, W. (2016). Retos para la construcción de la sociedad del aprendizaje en la universidad ecuatoriana. *Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación*, 4(2), 8.
- Figuerola, E., & Zúñiga, M. (2020). Las barreras actitudinales y estructurales en el proceso de aprendizaje en los estudiantes universitarios con discapacidad. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 3(2), Article 2.
- Garabal, J., Pausada, T., Espinosa, P. C., & Saleta, J. L. (2018). Las actitudes como factor clave en la inclusión universitaria. *Revista Española de Discapacidad*, 6(1), Article 1.
- González-Castellano, N., Colmenero-Ruiz, M. J., & Cordón Pozo, E. (2021). Factors that influence the university's inclusive educational processes: Perceptions of university professors. *Heliyon*, 7(4). <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2405844021009567>
- Guerra Iglesias, S. (2019). LA NEURODIVERSIDAD EN LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD. *UNIVERSIDAD, CIENCIA Y TECNOLOGÍA*, Número Especial No 02, 51-56. <https://uctunexpo.autanabooks.com/index.php/uct/article/download/218/318/>
- Hernández-Muñoz, H., Pérez-Villablanca, L., Contreras-Seguel, N., & Matus-Betancourt, O. (2021). La inclusión y su importancia en la educación médica. Análisis del escenario chileno: Una revisión sistemática. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 24(4), 211-217.
- Hernández Sampieri, R, Fernández Collado, C, & Baptista Lucio, M.P. (2014). Metodología de la investigación (6ta ed.). McGraw-Hill.
- Ilbay-Guaña, E. L. (2023). La inclusión educativa de personas en situación de discapacidad en el Ecuador. *Revista Tecnopedagogía e Innovación*, 2(1), Article 1. <https://doi.org/10.62465/rti.v2n1.2023.32>
- Iturbide, P., & Pérez-Castro, J. (2020). Dilemas del profesorado en la inclusión educativa de estudiantes universitarios con discapacidad. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 11(e1007), Article e1007. [https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v11i0.1007](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.1007)
- Maldonado, M., Norzagaray, C., & González, M. (2021). Barreras y facilitadores de los docentes para la inclusión de estudiantes con discapacidad en la Universidad. *Revista Argentina de Educación Superior*, 13(22), Article 22.

- Mederos-Machado, M. M., Urías-Arboláez, G. C., & PinoTorrens, R. E. (2024). La inclusión educativa como concepto: De la práctica escolar a la política global. *Atenas*, 62, Article 62. <https://pf.umcc.cu/index.php/atenas/article/download/985/1302/17446>
- Mogrovejo Andrade, J. M. (2022). Estrategias resilientes y mecanismos de las organizaciones para mitigar los efectos ocasionados por la pandemia a nivel internacional. *Región Científica*, 1(1). <https://rc.cienciasas.org/index.php/rc/article/view/11>
- Ocampo, J. C. (2018). Discapacidad, Inclusión y Educación Superior en Ecuador: El Caso de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(2), 97-114.
- Organización Panamericana de la Salud. (2022). *Discapacidad*. <https://www.paho.org/es/noticias/19-12-2022-promueven-inclusion-personas-con-discapacidad-gestion-riesgo-salud>
- Paz-Maldonado, E. (2021). La inclusión educativa del estudiantado universitario en situación de discapacidad en Honduras. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 29(112), 738-760.
- Paz-Maldonado, E., & Flores-Girón, H. (2021). Actitud del profesorado universitario hacia la inclusión educativa: Una revisión sistemática. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 27, 1037-1052.
- Paz-Maldonado, E., Flores-Girón, H., & Silva-Peña, I. (2022). Prácticas inclusivas del profesorado universitario en el aula de clases: Una revisión de la literatura. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(6), 246-255.
- Paz-Maldonado, E., & Silva-Peña, I. (2021a). Políticas de inclusión educativa: El desafío de las universidades públicas hondureñas. *Revista CS*, 34, 71-90. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2011-0324202100020007](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2011-0324202100020007)
- Paz-Maldonado, E., & Silva-Peña, I. (2021b). Políticas de inclusión educativa: El desafío de las universidades públicas hondureñas. *Revista CS*, 34, 71-90.
- Pérez-Castro, J. (2023). La Inclusión Educativa en el Nivel Superior: Una Revisión Sistemática. *Revista Brasileña de Educación Especial*, 29(e0249), Article e0249. <https://doi.org/10.1590/1980-54702023v29e0249>
- Pérez-Castro, J., & Cruz-Cruz, J. (2021). Experiencias de inclusión-exclusión de un grupo de sordos usuarios de la Lengua de Señas Mexicana. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(1), Article 1.
- Rincón, J. T., & López-Rodríguez, N. M. (2024). Competencias socioemocionales y procesos cognitivos de niños migrantes. *EDUCAR*, 60(1), Article 1. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1898>
- Rivero, R., Andino, E. S., & Padilla, B. E. (2022). Familias, genero e inclusión educativa universitaria: Aspectos conceptuales para su estudio. *Revista Educación y Sociedad*, 3(5), 59-68.
- Robles, D. A., Hernández, M. J., Mendoza, V. C., & Guaña, J. (2022). La educación tradicional vs La educación virtual. *RECIMUNDO*, 6(4), Article 4. [https://doi.org/10.26820/recimundo/6.\(4\).octubre.2022.689-698](https://doi.org/10.26820/recimundo/6.(4).octubre.2022.689-698)

- Rosello Rivero, L. (2024). Alternativa de asesoría psicopedagógica para el trabajo con los docentes desde la inclusión educativa de adolescentes con Trastorno Espectro Autista. *Joven Educador*, 42, Article 42. <http://revistas.ucpejv.edu.cu/index.php/rJEdu/article/view/1979>
- Tumburú, C. (2021). La intervención psicopedagógica como generadora de prácticas inclusivas. *Revista Ruedes*, 9, Article 9. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/ruedes/article/view/5411>
- Vázquez, J. F., & Veloz, C. S. (2023). Necesidades educativas de estudiantes con discapacidad en la formación Superior. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3), 771-792.
- Viñuela, Y., Rodríguez, D., & Vidal, J. (2024). Actuaciones de orientación universitaria vinculadas a la diversidad del estudiantado. *Educación XXI*, 27(2), Article 2. <https://doi.org/10.5944/educxx1.38613>
- Yunga, M. (2022). *Inclusión de personas con discapacidad en la educación superior* [Tesis de Maestría, Universidad Andina Simón Bolívar]. <https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/8921/1/T3890-MIE-Yunga-Inclusion.pdf>