

Vargas-Castro, K., Rojas-Ceballos, V.C., Saona-Lozano, R.V. & Pinos-Medrano, V.F. (2024). Análisis de los factores que influyen en la educación inclusiva en Ecuador. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(1), 61-73.

DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.580821>

## Análisis de los factores que influyen en la educación inclusiva en Ecuador

Karina Vargas Castro<sup>1</sup>, Vivian Coromoto Rojas Ceballos<sup>1</sup>, Rosario Valeria Saona Lozano<sup>1</sup>, Viviana Fabiola Pinos-Medrano<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Universidad Estatal de Milagro UNEMI (Ecuador), <sup>2</sup>Instituto Superior Tecnológico Guayaquil – ITSG (Ecuador)

### Resumen

La investigación tiene como objetivo analizar la educación inclusiva en el sistema de educación superior en el Ecuador desde la percepción de los educandos, para lo cual se empleó una metodología cuantitativa de corte descriptivo y correlacional. El instrumento empleado fue un cuestionario diseñado ad-hoc que obtuvo un alfa de Cronbach de 0.917. La muestra productora de datos fue de 384 estudiantes universitarios, y los resultados evidencian la existencia de una percepción sobre la inclusión en la educación superior de que no es gestionada de una manera efectiva, siendo los aspectos más vulnerables el conocimiento y la preparación del docente, la sensibilización por parte del personal administrativo y del estudiantado, además de aspectos estructurales para que la entidad sea más accesible, así mismo se refieren aspectos curriculares pues no se aborda la inclusión en todas las carreras y no se cuenta con material académico sobre todo para solventar las necesidades formativas de estudiantes con discapacidad auditiva o visual.

### Palabras clave

Inclusión; educación; discapacidad; equidad.

---

### Contacto:

Karina Vargas Castro, [kariverov13@outlook.com](mailto:kariverov13@outlook.com), Universidad Estatal de Milagro (Ecuador).

# Analysis of the inclusive education influence factors in Ecuador

## Abstract

The objective of the research is to analyze inclusive education in the higher education system in Ecuador from the perception of the students, for which a descriptive and correlational methodology was used, with a quantitative approach. The instrument used was a questionnaire whose internal consistency was 0.917 with Cronbach's Alpha, which was applied to 384 students. The results revealed that there is a perception about inclusion in higher education that it is not managed effectively, with vulnerable aspects being the knowledge and preparation of the teacher, the awareness on the part of the administrative staff and the student body, in addition to structural aspects so that the entity is more accessible, curricular aspects are also referred to since inclusion is not addressed in all careers and there is no academic material, especially to solve the training needs of students with hearing and/or visual disabilities.

## Key words

Inclusion; education; disability; equity.

## Introducción

La educación especial ha tenido una evolución importante en Ecuador y es que inicialmente los estudiantes con necesidades especiales ni siquiera eran considerados en los centros de formación. Tuvieron que establecerse acuerdos de carácter internacional y nacional para que se pudiese garantizar el acceso a la educación de todos los niños, niñas y adolescentes. A nivel universitario, las investigaciones refieren una menor exclusión, pero si se registraron limitaciones en el acceso de personas con determinadas discapacidades debido a la carencia de las instituciones para atender sus requerimientos y necesidades educativas (Torres et al., 2023)

En la actualidad se comprende a la educación inclusiva como un proceso que necesariamente requiere de la sensibilización, educación y aceptación por parte de todos los actores del contexto educativo, ya que de ello depende el accionar así como las actitudes que tomarán frente a los desafíos que plantea la diversidad. Por lo tanto, se entiende que la educación inclusiva otorga reconocimiento a las características y aspectos particulares de todo colectivo en el entorno educativo, permitiendo su consideración como oportunidades para aprender. Pese a lo expuesto, se considera que en Ecuador la educación inclusiva, requiere de mucho trabajo y abordaje en cuanto su enfoque, en muchos centro educativos y niveles continúa percibiéndose como una respuesta para los educandos con discapacidad. Esta realidad se constituye en una limitación para una verdadera y adecuada inclusión en cuanto impide que se valoren y se atiendan las distintas condiciones de nivel social, intercultural y personal de los alumnos (Aldeán, 2022).

Para la Organización Mundial de la Salud (2019) la discapacidad es entendida como aquellas “deficiencias y limitaciones de la actividad y las restricciones de la participación” comprendiéndose por deficiencia, a las dificultades que repercuten estructuralmente y de forma funcional en el cuerpo, mientras que las limitaciones corresponden a los problemas en la realización de actividades cotidianas (García et al., 2021).

Ante ello, la educación inclusiva pretende abordar y atender la diversidad de necesidades que poseen todos los educandos por medio de intervención y participación en el proceso de aprendizaje, cultura, comunidad y la disminución de la discriminación en y a través de la educación (Márquez & Cueva, 2020). Pese a ello, en el país únicamente el 1,29% de la población con discapacidad han podido acceder a la educación superior, a esto se suma que los modelos de inclusión en los centros educativos están enfocados en la atención de factores técnicos más no en aquellos que trascienden en la educación y su calidad (Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades, 2021).

En este escenario, la inclusión educativa en el contexto superior implica una serie de acciones y actitudes por parte de todos los actores involucrados, de los cuales se espera respeto por las diferencias, así como una disposición para la transformación a partir de éstas, procurando hacerlo con flexibilidad, de manera que se puedan tomar en cuenta aspectos como aptitud, interés, expectativa y necesidad de cada alumno, además de las transformaciones que advierten y la sociedad (Hernández & Samada, 2022).

En Ecuador, se ha trabajado en el fortalecimiento de procedimientos que garanticen el acceso y la calidad en la educación desde las fases iniciales hasta las superiores, por medio de procesos íntegros con una orientación multi pedagógica e inclusiva, garantista del trabajo conjunto en la diversidad. En la Constitución de la República del Ecuador (2008) se menciona la relevancia de una educación caracterizada por la calidad y calidez, en tal sentido no se trata solamente de un derecho, pues es necesario que en todos sus niveles existan las garantías indispensables para su accesibilidad, potenciando y ofreciendo un servicio acorde con las necesidades sociales, participativo, intercultural, democrático, inclusivo y diverso.

Mientras que la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011) se plantea que la educación para el cambio debe estar dada por la autonomía e igualdad de género, democracia, flexibilidad, motivación y la capacidad de identificar los derechos de los individuos, además de otorgar la satisfacción a las necesidades de aprendizaje sean estas de carácter individual o colectivo, y fortalecer la identidad cultural. En cambio, en el Plan Nacional de Desarrollo (2021) se plantea como objetivo prioritario el desarrollar las competencias de las personas e impulsar la formación fundamentada en la innovación, inclusión y con calidad en todos sus procesos a través de los diferentes niveles.

Por lo tanto, en coherencia con las normativas señaladas, la superación de las diferencias y la exclusión, son los desafíos más urgentes en Ecuador, de forma que la inclusión en el contexto educativo superior es una manera de beneficiar a la sociedad para que esta sea cada vez más equitativa y justa. Por ello, las instancias educativas tienen como responsabilidad el reconocimiento y el respeto de la diversidad por medio de prácticas y procesos que lo promuevan, salvaguardando la dignidad y paridad de los educandos.

Frente a estos argumentos, es evidente la necesidad de transformación de las propuestas que se plantean en el entorno de la educación superior, pues deben ser ajustados a la realidad social y sobre todo al contexto ecuatoriano. De este modo, la educación inclusiva requiere ser entendida como un procedimiento transformador de las organizaciones educativas y por lo tanto es responsabilidad de todos los actores que en estas participan. Ante estas consideraciones la pregunta de investigación consiste en: ¿Cuál es percepción de los educandos respecto a la educación inclusiva en el sistema de educación superior en el Ecuador?, y el objetivo al que se da respuesta se centra en analizar la educación inclusiva en el sistema de educación superior en el Ecuador, pero centrándonos en determinar la percepción sobre conocimiento y capacitación en inclusión educativa que tienen los estudiantes universitarios e identificar los aspectos que caracterizan la inclusión en el sistema educativo Ecuatoriano.

## Metodología

La investigación que se ha desarrollado es cuantitativa no experimental de corte descriptivo-correlacional, el cual se caracteriza por permitir describir las características, percepciones u opiniones de un grupo de sujetos sobre un determinado tema. Teniendo en cuenta las características de la muestra y su grado de representatividad que se exponen seguidamente, los resultados podrían inferirse a la población, siempre con los matices que ello puede suponer (Iglesias, 2016).

Igualmente, este estudio tiene un carácter correlacional, ya que se pueden establecer vínculos entre dos o más variables, empleando el coeficiente de correlación de Spearman para variables ordinales, por ello se determinaron con los resultados los aspectos más importantes respecto a la educación inclusiva en Ecuador desde la percepción de los estudiantes universitarios.

## Instrumento

Se aplicó un cuestionario sobre el conocimiento de las percepciones en torno al tema estudiado y las experiencias de los educandos en el entorno donde se suscitan los hechos (Iglesias, 2016).

Este fue diseñado a partir de consideraciones previas de los investigadores y de la revisión teórica, por lo que se plantearon 10 preguntas cerradas con opción de valoración mediante escala de Likert. Para su validación, el instrumento fue sometido a revisión de 5 expertos en inclusión educativa en el contexto de educación superior, quienes refirieron recomendaciones y ajustes en función del objetivo de la investigación para su consecución, estas fueron acogidas previo al pilotaje de la encuesta que se llevó a cabo con un segmento de 50 estudiantes seleccionados aleatoriamente en una universidad designada como piloto en la ciudad de Guayaquil. Posterior a ello se procedió a analizar la fiabilidad del instrumento por medio del coeficiente Alfa de Cronbach cuyo valor obtenido fue de 0.917 indicando que este posee consistencia interna.

## Población y muestra

La población corresponde a los alumnos registrados en las universidades a nivel nacional en el último periodo académico del año 2022-2023 estimado en 670373 estudiantes distribuidos en 62 entidades educativas. En la tabla 1 se puede observar la distribución por ciudad.

**Tabla 1.**

*Distribución de estudiantes matriculados en nivel superior 2022*

| Ciudad                         | Nº Estudiantes | %           |
|--------------------------------|----------------|-------------|
| Quito                          | 158.554        | 24%         |
| Guayaquil                      | 129.817        | 19%         |
| Cuenca                         | 76.209         | 11%         |
| Ambato, Ibarra, Loja, Riobamba | 109.873        | 16%         |
| Otras ciudades del país        | 195.920        | 29%         |
| <b>Total</b>                   | <b>670.373</b> | <b>100%</b> |

Fuente: Consejo de Educación Superior (2022).

En el caso de otras ciudades del país, se consideran las siguientes: Azogues, Babahoyo, Calceta, Durán, Esmeraldas, Guaranda, Jipijapa, La Libertad, Latacunga, Machala, Manta, Milagro, Otavalo, Portoviejo, Puyo, Quevedo, San Miguel de Urquí, Sangolquí, Tena y Tulcán (Consejo de Educación Superior, 2022).

Para el cálculo de la muestra se procede con la aplicación de la fórmula para universos finitos que se presenta a continuación:

$$n = \frac{N \cdot P \cdot Q}{(N - 1) \frac{E^2}{K^2} + P \cdot Q}$$

N = población, 670.373 estudiantes.

P = Ocurrencia del 50%

Q = No ocurrencia 50%

E = Error, 5%

K = Confianza, 1,96

**Reemplazando:**

$$n = \frac{670.373 \times 50 \times 50}{(670.373 - 1) \times \frac{5^2}{1,96^2} + 50 \times 50}$$

**n = 384** estudiantes a nivel nacional.

La distribución de la muestra se realizó de la siguiente forma, ver tabla 2 a continuación:

**Tabla 2.**

*Distribución de la muestra a nivel nacional*

| Ciudad                         | Nº Estudiantes | %           |
|--------------------------------|----------------|-------------|
| Quito                          | 91             | 24%         |
| Guayaquil                      | 74             | 19%         |
| Cuenca                         | 44             | 11%         |
| Ambato, Ibarra, Loja, Riobamba | 63             | 16%         |
| Otras ciudades del país        | 112            | 29%         |
| <b>Total</b>                   | <b>384</b>     | <b>100%</b> |

Siendo n=384, se puede afirmar que este tamaño muestral ha sido seleccionado con un nivel de confianza del 95% y un error máximo de estimación inferior al 5%.

### Análisis de datos

El cuestionario que fue aplicado mediante Google Forms, y tras descargar la base de datos para su validación, se procedió a realizar una auditoría de esta para evaluar que todas las preguntas hayan sido respondidas y que se contara con la información y los registros necesarios para el estudio. Posterior a ello, la información fue migrada al software estadístico SPSS versión 22.

En esta investigación se ha empleado estadística no paramétrica en cuanto la muestra posee condiciones de no normalidad. Se han empleado medidas de tipo descriptivo como media, mediana y desviación estándar. Adicional a ello se ha empleado la prueba de Correlación de Spearman, que corresponde a una medida de correlación la cual permite conocer el nivel de relación entre variables siendo los valores cercanos a +1.0 aquellos que indican la existencia de una fuerte correlación, mientras que los valores cercanos a -1.0 denotan una correlación negativa fuerte, y en caso de que el valor fuese 0.0 representa la no existencia de relación. Se señala además como nivel de significación en la presente investigación de  $p < .05$  (Roy et al., 2019).

## Resultados

Los resultados de la percepción de los estudiantes de educación superior a nivel nacional respecto a la inclusión educativa en Ecuador se presentan a continuación en conformidad con los objetivos de investigación formulados en el marco teórico.

Al analizar la percepción sobre conocimiento y capacitación en inclusión educativa, se puede interpretar (tabla 3) que en los resultados de la media obtenida en cada ítem existe una elevada variabilidad, por lo que no existe una tendencia en las respuestas, además la desviación estándar denota que existe una dispersión baja de los datos respecto a la media.

**Tabla 3.**

*Puntuaciones media, mediana y desviación estándar*

|                 | <b>Educación inclusiva</b> | <b>Conocimiento de Ley</b> | <b>Capacitación docentes</b> | <b>Capacitación administrativos</b> | <b>Capacitación estudiantes</b> |
|-----------------|----------------------------|----------------------------|------------------------------|-------------------------------------|---------------------------------|
| <b>N Válido</b> | 384                        | 384                        | 384                          | 384                                 | 384                             |
| <b>Media</b>    | 3,89                       | 3,30                       | 2,53                         | 2,51                                | 2,94                            |
| <b>Mediana</b>  | 4,00                       | 4,00                       | 2,00                         | 2,00                                | 2,00                            |
| <b>Sd</b>       | 1,168                      | 1,369                      | 1,528                        | 1,535                               | 1,565                           |

En la tabla 3 se destaca que los estudiantes refieren estar familiarizados con el concepto de educación inclusiva en un 38,8% que se encuentra totalmente de acuerdo y el 29,4% de acuerdo, situación que es favorecedora en el contexto educativo y también a nivel social puesto que implica el respeto y aceptación hacia las personas sin importar que su condición por discapacidad, etnia, género, orientación sexual.

En cuanto al conocimiento referido a las leyes sobre educación inclusiva, los estudiantes indican conocerlas un 26,3% que manifiesta estar totalmente de acuerdo y el 25,8% de acuerdo, sin embargo, existe un 30,7% en desacuerdo que demuestra no tener conocimiento sobre las mismas y un 8,6% totalmente desacuerdo. Este aspecto es relevante en cuanto la población debe estar familiarizada con las normativas vigentes, sobre todo aquellas de mayor impacto por las condiciones sociales, incluso en el segmento estudiantil es viable que los educandos conozcan de las leyes no necesariamente por el proceso formativo sino por conocer de cerca casos de personas con discapacidad como amistades o familiares.

Respecto a si los educadores se encuentran capacitados en procesos de inclusión tanto dentro como fuera del aula, los estudiantes manifestaron estar totalmente en desacuerdo en el 35,2% de casos, además el 28,1% indicó desacuerdo. Por su parte el 17,7% manifestó total acuerdo y 15,6% acuerdo. Cabe mencionar que los educandos indican que los docentes

carecen de técnicas para el abordaje de los estudiantes con discapacidad auditiva y visual, además mencionaron que muchas de las actividades realizadas en clase no son inclusivas.

En el caso de si el personal que colabora en las áreas administrativas se encuentra capacitado en inclusión, los estudiantes manifestaron total desacuerdo con el 36,5%, desacuerdo 26,3%. Por su parte el 18,0% indicó total acuerdo y 14,6% acuerdo. Estos resultados se asocian con la capacidad de atención de los colaboradores en las diferentes áreas de las universidades, que generalmente solventan inquietudes, trámites y otros aspectos relativos al proceso educativo, sin embargo, los estudiantes indican que el personal no ofrece un trato amable y justo con las personas con discapacidad.

Al consultar respecto a la población estudiantil y si esta se encuentra capacitada en cuestiones inclusivas, los estudiantes que forman parte de la investigación indicaron estar totalmente de acuerdo el 25,8% y 17,4% de acuerdo, pero en contraparte el 24,5% manifestó total desacuerdo y 26,3% desacuerdo. Las razones para indicar que no están capacitados se remiten a que no existen un trato adecuado con el segmento con discapacidad, se han registrado casos de maltrato o agresión, además las actividades que se ejecutan en la institución organizadas por los propios estudiantes no suelen ser de carácter inclusivo. Por su parte quienes consideran que si están capacitados indican que se ha reforzado el trabajo sensibilizador, cooperación, así como las sanciones en casos de vulneración de los derechos de las personas con discapacidad.

También es importante considerar los resultados de la prueba del coeficiente de correlación de Spearman, los cuales demostraron la existencia de una asociación positiva moderada entre los ítems: Educación inclusiva y Ley de educación, con un valor de ,491. Entre la educación inclusiva y capacitación de administrativos, con un valor de ,562. Entre la educación inclusiva y capacitación de estudiantes, con un valor de ,594. Entre la Ley de educación y capacitación de docentes, con un valor de ,412. Entre la Ley de educación y capacitación de administrativos, con un valor de ,517. Entre la capacitación de docentes y capacitación de estudiantes ,529. Y finalmente, entre la capacitación de administrativos y capacitación de estudiantes ,509.

Estos valores indican la necesidad de mejora en relación a la educación inclusiva y los aspectos que la caracterizan, es decir el nivel de conocimiento ante las leyes que regulan las acciones para que en las instituciones de educación superior se conviertan en verdaderos centros de inclusividad y atención a la diversidad; además de mejorar los procesos de capacitación a docentes, administrativos y estudiantes respecto a los procesos de inclusión para que, en base a su conocimiento puedan accionar asertivamente ante la pluralidad.

Mientras que, se evidencian asociaciones positivas altas entre los siguientes ítems: Educación inclusiva y capacitación de docentes, con un valor de ,648. Ley de educación y capacitación de estudiantes ,673. Capacitación de docentes y capacitación de administrativos ,660. Tales resultados se comprenden como aspectos fortalecedores de la inclusión educativa, sin embargo, estos pueden ser reforzados y mejorados.

En cuanto a los aspectos que caracterizan la inclusión en el sistema educativo ecuatoriano, en la tabla 4 se sintetizan los resultados sobre el grado de acuerdo o desacuerdo en los aspectos relacionados con la inclusividad en el centro educativo, el proceso de admisión y la infraestructura. Los valores medios obtenidos permiten afirmar que existe una tendencia hacia una puntuación de 3, en la inclusividad, el proceso de admisión, y la infraestructura, interpretándose como que no existe ni acuerdo ni desacuerdo. Mientras que al plantearles sobre el material disponible para facilitar procesos de inclusión educativa, o la malla curricular, los valores resaltan un marcado carácter de “desacuerdo”. En cuanto a la

desviación estándar, en todos los ítems denota una dispersión baja respecto a los valores medios.

**Tabla 4.**

*Resultados de percepción sobre conocimiento y capacitación en inclusión educativa*

| Ítem                                |       | Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | Ni de acuerdo ni en desacuerdo | De acuerdo | Totalmente de acuerdo |
|-------------------------------------|-------|--------------------------|---------------|--------------------------------|------------|-----------------------|
| <b>Educación inclusiva</b>          | Frec. | 23                       | 24            | 75                             | 113        | 149                   |
|                                     | %     | 6,0%                     | 6,3%          | 19,5%                          | 29,4%      | 38,8%                 |
| <b>Ley de educación</b>             | Frec. | 33                       | 118           | 33                             | 99         | 101                   |
|                                     | %     | 8,6%                     | 30,7%         | 8,6%                           | 25,8%      | 26,3%                 |
| <b>Capacitación docentes</b>        | Frec. | 135                      | 108           | 13                             | 6          | 68                    |
|                                     | %     | 35,2%                    | 28,1%         | 3,4%                           | 15,6%      | 17,7%                 |
| <b>Capacitación administrativos</b> | Frec. | 140                      | 101           | 18                             | 56         | 69                    |
|                                     | %     | 36,5%                    | 26,3%         | 4,7%                           | 14,6%      | 18,0%                 |
| <b>Capacitación estudiantes</b>     | Frec. | 94                       | 101           | 23                             | 67         | 99                    |
|                                     | %     | 24,5%                    | 26,3%         | 6,0%                           | 17,4%      | 25,8%                 |

**Tabla 5.**

*Puntuaciones media, mediana y desviación estándar*

|                 | Inclusividad | Proceso admisión | Material disponible | Infraestructura | Malla curricular |
|-----------------|--------------|------------------|---------------------|-----------------|------------------|
| <b>N Válido</b> | 384          | 384              | 384                 | 384             | 384              |
| <b>Media</b>    | 2,98         | 2,83             | 2,25                | 2,92            | 2,34             |
| <b>Mediana</b>  | 3,00         | 2,00             | 2,00                | 3,00            | 2,00             |
| <b>Sd</b>       | 1,398        | 1,522            | 1,447               | 1,510           | 1,299            |

Del estudio descriptivo, tabla 5, se destaca la percepción que los estudiantes universitarios tienen sobre la inclusividad de sus centros educativos. Los resultados permiten afirmar que el 26,0% estuvo en desacuerdo y el 17,7% en total desacuerdo, por otra parte, un 20,1% indicó estar de acuerdo, e igualmente un 19,5% en total acuerdo. Estos resultados se justifican puesto que en algunas instituciones se han venido incorporando prácticas y políticas de inclusión que han sido reconocidas en nivel nacional, sin embargo, no todas las universidades cuentan con normativas para ello, pese a poseer regulaciones generales y procesos establecidos.

Por otra parte, al consultarles si los procesos de admisión en sus centros educativos eran inclusivos, considerando aspectos como información, amabilidad, facilidades en cuanto a solventar sus inquietudes particulares asociadas con la condición de discapacidad, becas o beneficios, etc., los estudiantes indicaron estar totalmente en desacuerdo el 26,8%, en desacuerdo el 23,7%, mientras el 21,6% manifestó total acuerdo y 16,7% acuerdo.

Al analizar la disponibilidad del material académico en sus centros educativos para abordar necesidades de estudiantes con discapacidad auditiva o visual, se encontró que el 45,3% está



totalmente en desacuerdo, el 23,2% en desacuerdo ya que en sus centros educativos son los propios educandos, solos o con ayuda, quienes deben buscar los materiales de estudio. El 16,9% indicó estar de acuerdo y 10,9% totalmente de acuerdo respecto a la disponibilidad de material académico, pues indican que existe acceso al mismo en sus bibliotecas o por medio de convenios, además los estudiantes acceden a la tecnología y comparten su conocimiento con los educadores, pero estos centros han sido identificados como instituciones privadas.

En cuanto al tópico relacionado con la infraestructura inclusiva y la percepción de los estudiantes sobre la misma, se evidenció que el 23,2% estuvo en total desacuerdo, 26,3% desacuerdo pues consideran que sus instituciones de estudio no ofrecen las facilidades necesarias para que las personas con discapacidad accedan a las diferentes dependencias, destacando que algunas de estas zonas pueden ser peligrosas para las personas con discapacidad visual. Tampoco existe accesibilidad para discapacitados motóricos o con graves problemas de movilidad, ya que los accesos no están adaptados, etc. Por su parte, el 22,4% manifestó total acuerdo y el 19,5% acuerdo en que sus centros de estudio son inclusivos respecto a las infraestructuras, ya que han incorporado barandales, rampas, iluminación y existen zonas comunes de acceso para todos, sin embargo, consideran que se debe continuar trabajando para mejorar las condiciones actuales.

Finalmente, respecto a si existe un abordaje de inclusividad en las mallas curriculares de las diferentes carreras universitarias, el 31,0% de los estudiantes indica un total desacuerdo sobre este tema. El 37,8% del estudiantado manifestó que no se trata esta problemática en las materias de su carrera. Sin embargo, el 8,3% indica total acuerdo y 16,9% un acuerdo con el tópico analizado, ya que en carreras de índoles social sí se incluyen los contenidos correspondientes, abordándose incluso en profundidad.

**Tabla 6.**

*Resultados de percepción sobre aspectos que caracterizan el sistema educativo ecuatoriano*

| Ítem                       |       | Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | Ni de acuerdo ni en desacuerdo |               | Totalmente de acuerdo |
|----------------------------|-------|--------------------------|---------------|--------------------------------|---------------|-----------------------|
|                            |       |                          |               | De acuerdo                     | De desacuerdo |                       |
| <b>Inclusividad</b>        | Frec. | 68                       | 100           | 64                             | 77            | 75                    |
|                            | %     | 17,7%                    | 26,0%         | 16,7%                          | 20,1%         | 19,5%                 |
| <b>Proceso de admisión</b> | Frec. | 103                      | 91            | 43                             | 64            | 83                    |
|                            | %     | 26,8%                    | 23,7%         | 11,2%                          | 16,7%         | 21,6%                 |
| <b>Material disponible</b> | Frec. | 174                      | 89            | 14                             | 65            | 42                    |
|                            | %     | 45,3%                    | 23,2%         | 3,6%                           | 16,9%         | 10,9%                 |
| <b>Infraestructura</b>     | Frec. | 89                       | 101           | 33                             | 75            | 86                    |
|                            | %     | 23,2%                    | 26,3%         | 8,6%                           | 19,5%         | 22,4%                 |
| <b>Malla curricular</b>    | Frec. | 119                      | 145           | 23                             | 65            | 32                    |
|                            | %     | 31,0%                    | 37,8%         | 6,0%                           | 16,9%         | 8,3%                  |

Para finalizar, se analiza la relación existente entre los diferentes tópicos analizados. Tras calcular el coeficiente de correlación de Spearman, se evidencia una asociación positiva moderada en las siguientes relaciones: Inclusividad y Proceso de admisión ,549. Inclusividad y Material disponible ,573. Inclusividad y Malla curricular ,511. Proceso de admisión e

Infraestructura ,529. Proceso de admisión y Malla curricular ,518. Material disponible e Infraestructura ,501. Infraestructura y Malla curricular ,547.

Los registros demuestran la necesidad de mejorar en torno a los aspectos que caracterizan la inclusión en el sistema educativo a través de acciones que permitan cambiar los procesos de admisión y que éstos se enfoquen en atender adecuadamente a los estudiantes tomando en cuenta sus requerimientos. De igual forma se requiere un trabajo progresivo para lograr que las instituciones dispongan de los recursos materiales para facilitar el aprendizaje de los estudiantes y realicen las debidas inversiones para adecuar la infraestructura de sus dependencias, en cuanto a la malla curricular, es deber de los docentes adaptar los procesos académicos para atender a la diversidad por lo que se precisa la gestión en temas de sensibilidad.

También, existen asociaciones positivas y altas entre: Inclusividad e Infraestructura ,663. Proceso de admisión y Material disponible ,623. Material disponible y Malla curricular ,674. Estos hallazgos en cambio demuestran ser aspectos que fortalecen la inclusión educativa pero pueden ser mejorados en el futuro con las acciones que se han mencionado previamente.

## Discusión y conclusiones

En esta investigación se ha abordado la inclusión en la educación superior en Ecuador desde la perspectiva de los educandos. Se ha evidenciado la percepción de éstos sobre el conocimiento y capacitación en inclusión educativa. Los estudiantes consideran mayoritariamente que el proceso inclusivo es muy mejorable y que tiene graves carencias que deben ser solventadas, sobre todo en instituciones educativas financiadas con fondos públicos. Ante ello se precisan acciones urgentes para reforzar el conocimiento y capacitación referentes a inclusión educativa, así como el trabajo debidamente planificado y direccionado a perfeccionar los aspectos que caracterizan la inclusión en el sistema educativo ecuatoriano.

En efecto, Lozano et al (2021) refuerzan la necesidad de capacitación y conocimiento del docente sobre inclusividad, pues el educador es el responsable de la formación de los educandos, así como de la creación de relaciones armoniosas entre el contexto educativo, las experiencias y las expectativas. Si el educador no posee el conocimiento necesario acerca de la formación inclusiva, no podrá desarrollar una gestión educativa fundamentada en la equidad y que promueva con efectividad el modelo de enseñanza-aprendizaje flexible, adaptable y con capacidad de intercambio.

Por ello, Yépez & Castillo (2020) manifiestan la necesidad de plantear acciones concretas en torno a la inclusión educativa que se fundamenten en la concientización plena de la diversidad de educandos, para que pueda llevarse a cabo la ejecución de políticas con enfoque integral e integrador. Solamente así, los actores educativos podrán asumir una cultura inclusiva con efectividad, concretando las prácticas de la misma en el entorno socioeducativo y logrando superarse las limitaciones de individuos y entidades formativas poco calificadas para la atención a la diversidad. Y es que, pese a desarrollarse importantes acciones para sensibilizar a la población estudiantil universitaria respecto a la inclusión, existe evidencia sobre la insatisfacción de los mismos por el escasa atención que las universidades les otorgan. Así, la atención oportuna y eficaz, en coherencia con la diversidad de los educandos, se convierte en el cumplimiento y ejecución de sus derechos.

El accionar de la entidades de nivel superior en el Ecuador ante la inclusión educativa puede ser comprendido según lo expresado por Hidalgo & Larco (2021) quienes exponen que cada

centro universitario hace y ejecuta lo que cree debido a que no existe claridad entre inclusión e integración, siendo el primer término impreciso puesto que más bien se lo liga al acatamiento de las normativas y leyes y no se lo instituye desde el contexto social real. Los investigadores son muy críticos al indicar que la inclusión no debe ser una respuesta compasiva para con los individuos con NEE o discapacidad, se trata de procesos que permitan fortalecer a la persona en el contexto educativo, empoderarlo como ciudadano con derechos y deberes. Es así que en Ecuador aún existe mucho por efectuar en cuanto a justicia social, equidad e inclusión en las instituciones educativas superiores.

Así mismo, Clavijo y Bautista (2020) explican que pese a la existencia de normas legales existe una gran necesidad en Ecuador de instruir acerca de la educación inclusiva en el ámbito universitario. Para ello es importante la incorporación a nivel estructural y también curricular. Se expone a la educación inclusiva como una acción que implica la democratización en la accesibilidad al conocimiento, así como en el cumplimiento del proceso de estudios. En tal sentido se destaca la necesidad de formar a los docentes respecto al abordaje de la diversidad que abarque todas las carreras y propuestas académicas.

Por otra parte, se ha podido identificar la necesidad de mejora de los aspectos que caracterizan el sistema educativo ecuatoriano debido a sus actuales deficiencias, por lo que los procesos como admisiones, disponibilidad de material académico, infraestructura y malla curricular, deben ser considerados en las propuestas y políticas inclusivas en los entornos universitarios. Sin embargo, los hallazgos de la presente investigación no son ajenos a los de otros estudios, como por ejemplo el presentado por Nieto et al. (2023) en el cual pudieron comprobar que los estudiantes con discapacidad no reciben orientaciones respecto a las carreras disponibles en las universidades; los educandos solicitan información desde que se encuentran en las fases finales de la educación media pero no obtienen respuesta de los centros educativos incluso cuando ya deben optar por una alternativa de profesionalización.

En referencia al material o auxiliares didácticos y la malla curricular, Bell (2020) refiere que en las entidades universitarias se carece de las herramientas para una adecuada labor académica no sólo para la gestión con criterios de inclusividad, sobre todo en el caso de los estudiantes con necesidades educativas especiales, tal es el caso de las personas con discapacidad auditiva y/o visual, y es que los educadores no conocen el lenguaje de señas y tampoco se caracterizan por el dominio de las tecnologías por lo que se les dificulta el uso de software para el diseño de material educativo a través de aplicativos por ejemplo. Tampoco gozan de autonomía total para hacer modificaciones a la malla curricular o muchos de los docentes, al no poseer las herramientas para la gestión educativa, ven limitada la posibilidad de desarrollar otras actividades. También expone que los educadores, en cada periodo académico, no poseen conocimiento previo respecto a las características de sus estudiantes con discapacidad, lo que les impide plantear oportunamente estrategias de intervención.

Ante ello, coincidimos con Ayala et al (2023) cuando indican la necesidad de un mayor involucramiento de las entidades educativas con el apoyo a las necesidades educativas de los estudiantes, además de la concientización respecto a que se requiere de la participación de toda la sociedad para lograr una adecuada atención y respeto de la diversidad, erradicando así la discriminación y asimilando la visión del otro con valor, verificable a partir de las experiencias y las prácticas académicas cotidianas.

Entonces, es posible concluir que la percepción de los educandos frente a la educación inclusiva en el sistema de educación superior en el Ecuador no se manifiesta de acuerdo con los planteamientos teóricos y los establecidos en las leyes y normativas nacionales, puesto que se registran carencias desde la capacitación a los actores en el entorno formativo en sus distintos ámbitos de acción para hacer de la inclusión una práctica real, cotidiana, justa. A ello

se suma, el desconocimiento en términos legales, carencia en materiales académicos para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea óptimo y de calidad, y una deficiente infraestructura que permita la accesibilidad de los individuos. Esto sin mencionar la necesidad de erradicar el pensamiento retrogrado sobre la educación inclusiva.

En este sentido, todos los actores que participan en el contexto educativo superior deben realizar una profunda reflexión frente a las transformaciones y pensamiento organizativo que se requiere en las universidades, pero además lograr su apropiación y adaptación estructural consciente. Esto permitirá que la visión e interpretación a favor del cambio en los diseños y el planteamiento de nuevas políticas y acciones de educación inclusiva, sean efectivas y se dé cumplimiento y garantía con el derecho a la educación por medio de estrategias y políticas potenciadoras de la inclusividad y la diversidad. La apertura a la pluralidad, fomentará una sociedad en la cual las diferencias no representen un obstáculo para participar, sino que se constituyan en una oportunidad, un desafío, un reto que abordar. En este escenario, la integración educativa es una vía para lograr gestionar una sociedad inclusiva y equitativa, en la cual docentes, estudiantes y todos los implicados en el proceso educativo adquieren un papel preponderante y una obligación profesional, ética y moral.

## Referencias

- Aldeán, M. (2022). *Boletín de la Academia Nacional de Historia*. Quito: Academia Nacional de Historia.  
<https://academiahistoria.org.ec/index.php/boletinesANHE/article/view/318/607>
- Ayala, A., De Haro, R., & Serna, R. (2023). Barreras que menoscaban la inclusión en las culturas y políticas educativas del centro escolar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(2), 179-191. <https://doi.org/10.6018/reifop.560121>
- Bell, R. (2020). Comprensión del ciclo para la inclusión educativa en la educación superior ecuatoriana. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 1-21.  
<https://dx.doi.org/10.15359/ree.24-1.4>
- Clavijo, R., & Bautista, M. (2020). La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana. *Revista de Educación Alteridad*, 15(1), 113-124.  
<https://doi.org/10.17163/alt.v15n1.2020.09>
- Consejo de Educación Superior. (2022). *Estadísticas IES*. Quito: Consejo de Educación Superior. [https://www.ces.gob.ec/?page\\_id=5248](https://www.ces.gob.ec/?page_id=5248)
- Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades. (2021). *Estadísticas de Discapacidad*. Quito: Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades.  
<https://www.consejodiscapacidades.gob.ec/estadisticas-de-discapacidad/>
- Constitución de la República del Ecuador*. (2008). Quito: Asamblea Nacional del Ecuador.  
<https://www.cec-epn.edu.ec/wp-content/uploads/2016/03/Constitucion.pdf>
- García, M., Schwartz, Steven, & Freire, G. (2021). *Inclusión de las personas con discapacidad en América Latina y el Caribe: Un camino hacia el desarrollo sostenible*. Washington, DC: Grupo Banco Mundial.
- Hernández, P., & Samada, Y. (2022). La educación inclusiva desde el marco legal educativo en el Ecuador. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 6(3), 52-67.  
<https://10.5281/zenodo.5512948>

- Hidalgo, G., & Larco, C. (2021). La educación superior y las personas en situación de discapacidad, una mirada a la realidad ecuatoriana desde el amparo legal. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(2), 283-306. <https://revista.celei.cl/index.php/PREI/article/view/398/276>
- Iglesias, M. (2016). *Metodología de la investigación científica: diseño y elaboración de protocolos y proyectos*. Buenos Aires: Noveduc.
- Ley Orgánica de Educación Intercultural. (2011). Quito: Asamblea Nacional. [https://gobiernoabierto.quito.gob.ec/Archivos/Transparencia/2021/04abril/A2/ANEXOS/PROCU\\_LOEI.pdf](https://gobiernoabierto.quito.gob.ec/Archivos/Transparencia/2021/04abril/A2/ANEXOS/PROCU_LOEI.pdf)
- Lozano, J., Cava, A., Minutoli, G., & Castillo, I. (2021). ¿Es necesaria la formación del profesorado en metodologías inclusivas? Un estudio en centros de Messina. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 211-225. <https://doi.org/10.6018/reifop.468941>
- Márquez, G., & Cueva, D. (2020). La educación inclusiva desde la normativa jurídica internacional y ecuatoriana, en el contexto universitario. *Conrado*, 16(76), 459-465. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v16n76/1990-8644-rc-16-76-459.pdf>
- Nieto, M., Huerta, J., Mendoza, E., Villavicencio, K., Bello, Í., Luzardo, L., . . . Franco, M. (2023). *Contextos de Educación Inclusiva Superior en el Ecuador*. Manta: Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí.
- Organización Mundial de la Salud. (2019). *Temas de salud discapacidades*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud. <https://www.paho.org/es/temas/discapacidad>
- Plan Nacional de Desarrollo 2021, 2025. (2021). Quito: Consejo Nacional de Planificación. <http://www.eeq.com.ec:8080/documents/10180/36483282/PLAN+NACIONAL+DE+DESARROLLO+2021-2025/2c63ede8-4341-4d13-8497-6b7809561baf>
- Roy, I., Rivas, R., Pérez, M., & Palacios, L. (2019). Correlación: no toda correlación implica causalidad. *Revista alergia México*, 66(3), 354-360. <https://doi.org/10.29262/ram.v66i3.651>
- Torres, M., Monserrate, G., Siguencia, D., & Noboa, S. (2023). Historia de la educación en Ecuador: de la educación especial a la educación inclusiva. *Ciencia Latina Revista Multidisciplinar*, 7(1), 1715-1727. doi:doi.org/10.37811/cl\_rcm.v7i1.4517
- Yépez, A., & Castillo, M. (2020). La inclusión educativa en la Universidad Central del Ecuador desde las percepciones del estudiantado. *Revista Científica Retos de la Ciencia*, 4(8), 1-14. <https://doi.org/10.53877/rc.4.8.20200101.01>