



Contribución didáctica docente. Revista Killkana Sociales. Vol. 10, No. 1, pp. **65-84**. Enero-Abril, 2026.
p-ISSN 2528-8008 / e-ISSN 2588-087X. Universidad Católica de Cuenca

Políticas públicas y educación inclusiva: Desafíos y oportunidades para la integración de estudiantes con necesidades educativas especiales

Public policies and inclusive education: Challenges and opportunities for the integration of students with special educational needs

Recepción: 01 de diciembre de 2025 | **Aprobación:** 30 de diciembre de 2025 | **Publicación:** 25 de enero de 2026

Génesis del Carmen Alcívar Junco  

galcivarj@unemi.edu.ec

Universidad Estatal de Milagro, Milagro, Ecuador.

DOI: https://doi.org/10.26871/killkana_social.v10i1.1717

Resumen

El estudio analiza las barreras físicas, académicas y político-institucionales que afectan la inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en una universidad ecuatoriana, evidenciando la brecha entre el marco normativo y su aplicación real. Mediante un diseño mixto de tipo convergente paralelo, se integraron encuestas cuantitativas aplicadas a 190 participantes—docentes, estudiantes con NEE y estudiantes sin NEE—con entrevistas semiestructuradas analizadas mediante técnicas cualitativas. Los resultados cuantitativos muestran que las percepciones globales de inclusión se sitúan en niveles medios (3.27-3.57 en escala Likert), destacando diferencias estadísticamente significativas en las barreras académicas ($p < 0.05$), donde los estudiantes sin NEE reportan percepciones más favorables que docentes y estudiantes con NEE. En cambio, no se observaron diferencias significativas en las

dimensiones física y político-institucional, lo que sugiere consenso respecto a la existencia de avances normativos, pero con implementación insuficiente.

El análisis cualitativo revela experiencias heterogéneas, especialmente dentro del grupo de estudiantes con NEE, quienes reportan dificultades recurrentes en movilidad, accesibilidad arquitectónica, materiales adaptados y tiempos de evaluación. Los docentes, aunque aplican estrategias inclusivas, reconocen limitaciones en formación especializada y disponibilidad de recursos. En la dimensión político-institucional, los tres grupos coinciden en que las políticas inclusivas existen, pero carecen de mecanismos efectivos de seguimiento y apoyo operativo.

La triangulación de datos confirma que la principal brecha se encuentra en el ámbito académico, reflejando la urgencia de fortalecer la capacitación docente, mejorar los recursos pedagógicos y garantizar la aplicación oportuna de ajustes razonables. El estudio concluye que la inclusión educativa requiere intervenciones sistémicas que integren accesibilidad física, cambios culturales y una gobernanza institucional coherente con los principios de equidad.

Palabras clave: Barreras Educativas, Educación Superior Inclusiva, Modelos Internacionales de Educación, Diversidad en el aula.

Abstract

This study examines the physical, academic, and policy-institutional barriers affecting the inclusion of students with Special Educational Needs (SEN) in an Ecuadorian university, highlighting the gap between legislative commitments and practical implementation. A convergent parallel mixed-methods design was applied, combining quantitative surveys administered to 190 participants—faculty, students with SEN, and students without SEN—with qualitative semi-structured interviews analyzed through thematic coding. Quantitative findings show mid-range perceptions of inclusion (Likert means 3.27–3.57), with statistically significant differences in academic barriers ($p < 0.05$): students without SEN report more positive perceptions than faculty and SEN students. No significant differences emerged in physical or policy barriers, suggesting shared acknowledgment of existing regulations but limited operational execution.

Qualitative results reveal heterogeneous experiences, particularly among SEN students, who report ongoing challenges related to mobility, architectural accessibility, adapted materials, and flexible evaluation procedures. Faculty members implement inclusive strategies but recognize insufficient training and a lack of specialized support. Across all groups, institutional policies are perceived as present but inconsistently applied, with bureaucratic processes and limited follow-up mechanisms.

The triangulation of findings identifies the academic dimension as the most critical gap, demonstrating the need to strengthen teacher training, expand accessible pedagogical resources, and ensure timely implementation of reasonable accommodations. The study concludes that effective inclusive education requires systemic interventions: improved physical accessibility, institutional leadership, cultural transformation, and sustained policy enforcement. These insights provide evidence-based guidance for enhancing inclusive practices within Ecuadorian higher education.

Keywords: Educational Barriers, Inclusive Higher Education, International Education Models, Classroom Diversity.

1. Introducción

La educación inclusiva se ha consolidado como un eje fundamental de las políticas públicas en América Latina; sin embargo, su implementación en la educación superior presenta desafíos persistentes. En Ecuador, pese a un marco normativo que reconoce explícitamente el derecho a una educación sin discriminación, las prácticas institucionales aún revelan brechas importantes entre aquello que establecen las leyes y lo que viven cotidianamente los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE). Estudios recientes evidencian la permanencia de barreras físicas, académicas y actitudinales que limitan la participación plena de esta población, mostrando que la inclusión continúa siendo más un propósito declarativo que una realidad consolidada (Jaramillo et al., 2024; Zambrano Reyna & Cortez Corozo, 2023).

Los datos nacionales confirman esta brecha. Aunque la SENESCYT reporta un aumento de postulantes con discapacidad —de 1.496 en 2012 a 2.606 en 2020—, la participación sigue siendo marginal: apenas el 0,62% de los aspirantes declara una discapacidad y la matrícula universitaria no supera el 1% (Vélez Rodas & Vélez Rodas, 2024). Estas cifras revelan que, aun con esfuerzos legislativos, la accesibilidad física, académica y administrativa continúa representando un desafío estructural. Investigaciones sobre educación inclusiva en Ecuador muestran que las instituciones de educación superior (IES) presentan avances desiguales en accesibilidad arquitectónica, adecuaciones curriculares, mecanismos de apoyo y formación docente (Castillo & Bautista-Cerro, 2019; Escalona L. et al., 2024). Del mismo modo, se reconoce que la sola existencia de políticas públicas no garantiza su cumplimiento: se requieren procesos de implementación sistemáticos, recursos suficientes y liderazgo institucional comprometido (Almache et al., 2025).

La literatura regional e internacional coincide en que las barreras que enfrentan los estudiantes con NEE pueden agruparse en tres dimensiones interrelacionadas: físicas, académicas y político-institucionales. Las barreras físicas incluyen limitaciones en infraestructura, señalética, movilidad y accesos —aspectos identificados como críticos en evaluaciones recientes de campus universitarios ecuatorianos (Maldonado-Garcés et al., 2025). Las barreras académicas se refieren a la disponibilidad de recursos adaptados, flexibilidad curricular, adecuaciones razonables y competencias docentes para atender la diversidad (Villares et al., 2023). Finalmente, las barreras político-institucionales se vinculan con la existencia de normativas inclusivas cuya aplicación suele ser fragmentaria, lo que genera incertidumbre sobre los mecanismos y responsabilidades dentro de las IES (Almache et al., 2025; de Sousa et al., 2025).

A la luz de este panorama, se identifica una brecha analítica relevante: aunque existen estudios sobre políticas inclusivas, infraestructura accesible y prácticas docentes, es limitada la evidencia que integre simultáneamente las dimensiones físicas, académicas y político-institucionales desde percepciones comparadas entre docentes, estudiantes con NEE y estudiantes sin NEE. Una comprensión integrada de estas dimensiones permitiría identificar con mayor precisión cuáles son las barreras más incidentes en la experiencia universitaria y cuáles requieren intervención prioritaria.

En respuesta a esta necesidad, el presente estudio propone analizar las barreras para la inclusión educativa en una institución de educación superior ecuatoriana mediante un enfoque

mixto, evaluando diferencias en las percepciones de los tres grupos mencionados. Se plantea como pregunta central: ¿qué barreras físicas, académicas y político-institucionales perciben los actores universitarios, y en qué medida difieren estas percepciones entre estudiantes con NEE, estudiantes sin NEE y docentes? Asimismo, el objetivo es identificar las brechas más significativas y valorar la correspondencia entre las políticas institucionales vigentes y las experiencias reales dentro del campus.

Este análisis busca aportar evidencia que oriente mejoras en la implementación de políticas inclusivas, fortaleciendo la formación docente, la accesibilidad física y los mecanismos institucionales de apoyo. Desde una perspectiva aplicada, los hallazgos pretenden ofrecer insumos para la toma de decisiones en universidades públicas y privadas, así como para el diseño de estrategias de acompañamiento que permitan avanzar hacia una educación superior más equitativa y sostenible.

2. Materiales y métodos

Diseño del Estudio

Se empleó un diseño mixto de tipo convergente paralelo: los datos cuantitativos (observación estructurada de accesibilidad y encuestas) y cualitativos (entrevistas semiestructuradas y análisis documental) se recolectaron de manera simultánea, se analizaron por separado y se integraron en una fase de triangulación interpretativa. Se diseñó un estudio mixto observacional, transversal y comparativo sobre la implementación de políticas públicas de educación inclusiva y sus efectos en el acceso y permanencia de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en universidades ecuatorianas públicas. El diseño integra mediciones objetivas de accesibilidad física, análisis de políticas institucionales, percepciones académicas y experiencias estudiantiles, siguiendo llamados previos a evaluar la brecha entre normativa y práctica en inclusión educativa en Ecuador.

Población y muestra

La población estuvo conformada por estudiantes con NEE, estudiantes sin NEE y docentes pertenecientes a la Universidad Estatal del Sur de Manabí. Para la fase cuantitativa se aplicó un muestreo probabilístico estratificado por rol, garantizando representación equilibrada de cada grupo. El tamaño muestral se estimó mediante análisis de potencia, estableciendo un mínimo de 159 participantes; para asegurar la respuesta efectiva, se fijó un objetivo ≥ 185 . La muestra final incluyó 190 participantes: 18 docentes, 142 estudiantes sin NEE y 30 estudiantes con NEE.

Para la fase cualitativa se empleó un muestreo no probabilístico por conveniencia, seleccionando 12 participantes (4 por cada grupo). Este número se consideró suficiente para alcanzar saturación temática en estudios de subgrupos homogéneos, de acuerdo con criterios aceptados en investigación aplicada en educación.

Los criterios de inclusión consideraron: ser mayor de 18 años, pertenecer a la institución activa, y, en el caso de estudiantes con NEE, contar con documentación institucional que acreditara la condición. Se excluyó a participantes que no hubieran tenido contacto académico reciente

con estudiantes con NEE (docentes) o que no registraran trayectoria académica mínima de dos periodos.

El objeto de estudio estuvo conformado por participantes activos en la Universidad Estatal del Sur de Manabí, la población de estudio incluye a docentes, estudiantes universitarios y estudiantes universitarios con necesidades educativas especiales (NEE). La fase cuantitativa se desarrolló mediante un muestreo probabilístico estratificado por rol, conformando tres grupos: docentes, estudiantes con NEE y estudiantes sin NEE, según el padrón institucional vigente. Dentro de cada estrato, la selección fue aleatoria simple. Se aplicó una afijación proporcional para docentes y estudiantes sin NEE, mientras que en el caso de estudiantes con NEE se garantizó una afijación mínima para asegurar precisión en este subgrupo.

El tamaño muestral se estimó con el software G*Power para un ANOVA de tres grupos, asumiendo un tamaño del efecto medio ($f = 0.25$), un nivel de significancia de $\alpha = 0.05$ y potencia estadística de 0.80. El cálculo determinó un mínimo de 159 participantes (ver Tabla 1). Considerando una posible no respuesta del 15%, se estableció un objetivo de al menos 185 encuestados. La muestra final alcanzó 190 participantes, distribuidos en los tres grupos previamente mencionados.

Tabla 1. Parámetros utilizados para el análisis a priori del tamaño muestral.

Parámetro	Valor
Diseño estadístico	ANOVA (3 grupos)
Tamaño del efecto (f)	0.25
Nivel de significancia (α)	0.05
Potencia ($1 - \beta$)	0.80
Tamaño mínimo requerido	159 participantes

Fuente: Elaborado por el autor con base en G*Power 3.1.9.7.

Para la fase cualitativa se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia, seleccionando 12 participantes (cuatro por cada grupo). Este número es adecuado para estudios temáticos en submuestras relativamente homogéneas. Tanto en la fase cuantitativa como en la cualitativa, los participantes fueron seleccionados conforme a los criterios de inclusión y exclusión establecidos (ver Tabla 2).

Tabla 2. Criterios de inclusión y exclusión para los participantes del estudio

Unidad de análisis	Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
Instituciones de Educación Superior	<ul style="list-style-type: none"> - Institución activa y reconocida oficialmente. - Registro vigente de estudiantes con discapacidad o NEE. 	<ul style="list-style-type: none"> - Instituciones sin normativa inclusiva. - Instituciones en proceso de cierre. - Instituciones exclusivamente virtuales.

Estudiantes	- Mayores de 18 años.	- Menores de 18 años.
	- Estudiantes con o sin condición NEE documentada.	- Estudiantes sin trayectoria suficiente.
Personal docente	- Trayectoria académica ≥ 2 periodos.	- Docentes sin contacto reciente con estudiantes con NEE. -
	- Haber trabajado con estudiantes con NEE en los últimos dos periodos académicos.	Personal administrativo no vinculado al proceso académico.

Fuente: Elaborado por el autor.

Instrumentos

- Encuestas estructuradas: Este instrumento de evaluación se diseñó para evaluar las percepciones de los estudiantes con necesidades especiales, estudiantes sin NEE y personal docente para evaluar la percepción hacia las barreras para una educación inclusiva. Se incluyó preguntas de escala Likert (1-5) para evaluar la efectividad de percepción de los participantes frente a las políticas y barreras de inclusión en las instituciones de educación superior. Esta encuesta fue enviada virtualmente a los participantes que se encuentran dentro de los criterios de inclusión (ver Tabla 2).
- Entrevista semiestructurada: Mediante este instrumento se busca profundizar en las experiencias individuales de los participantes. Las entrevistas tuvieron un enfoque hacia como perciben las políticas públicas en las instituciones educativas y si se han encontrado con barreras físicas, estructurales o personales. Se evaluó mediante el método de triangulación. Estas entrevistas fueron llevadas a cabo mediante plataformas de reunión virtual como Zoom y Google Meet. Las entrevistas fueron transcritas para el posterior análisis.

La consistencia interna del instrumento se evaluó mediante el coeficiente alfa de Cronbach utilizando el software RStudio, incorporando la inversión automática de los ítems formulados en sentido negativo. El estudio cumplió con los principios éticos de la investigación educativa: todos los participantes otorgaron su consentimiento informado previo a su participación, y se garantizó la confidencialidad y el anonimato durante todas las etapas de recolección, procesamiento y análisis de los datos.

3. Resultados

Fiabilidad del instrumento

Las escalas utilizadas mostraron una fiabilidad excelente, superando el criterio recomendado de $\alpha \geq 0.90$. La dimensión de barreras físicas alcanzó un $\alpha = 0.921$, las barreras académicas un $\alpha = 0.973$ y las barreras político-institucionales un $\alpha = 0.977$. La fiabilidad global del instrumento fue $\alpha = 0.980$. En todos los casos, los valores estandarizados (α^{est}) fueron prácticamente idénticos, lo que indica una estructura interna estable y coherente entre los ítems.

Aunque los coeficientes elevados ratifican la consistencia interna, valores superiores a 0.95 pueden sugerir redundancia entre ítems. Por ello, se recomienda complementar este análisis con correlaciones ítem-total u otros indicadores como el coeficiente ω , con el fin de descartar solapamientos en las dimensiones evaluadas.

Tabla 3. Fiabilidad interna del instrumento (alfa de Cronbach)

Escala	Ítems	N	α de Cronbach	α estandarizado
Barreras físicas	1-12	12	0.921	0.922
Barreras académicas	13-24	12	0.973	0.973
Barreras políticas	25-36	12	0.977	0.977
Total	1-36	36	0.980	0.981

Fuente: Elaborado por el autor.

Datos Cuantitativos

Los valores basados en la media de respuesta acerca de la percepción hacia las barreras educativas se ubicaron en el rango medio de la escala Likert (1-5) en los tres grupos de participantes (ver Tabla 4). Los estudiantes sin NEE muestran la percepción promedio más alta (3.57), seguidos por los Docentes (3.37) y los Estudiantes con NEE (3.27). Esto sugiere que los estudiantes sin NEE tienden a percibir la inclusión de manera más positiva en general, o que enfrentan menos barreras percibidas. Por otro lado, las medianas de cada grupo son relativamente cercanas entre sí, a excepción de las barreras académicas percibidos por los docentes. Al observar el rango intercuartílico (RIQ) dentro de los grupos, existe una notable variabilidad en Estudiantes con necesidades especiales, principalmente en las barreras académicas y barreras políticas, indicando mayor dispersión en sus percepciones.

Tabla 4. Estadísticos descriptivos de la percepción de respuesta hacia las barreras por grupo.

Grupo	n	Barreras Físicas		Barreras Académicas		Barreras Políticas		Total	
		M ± DE	Md (RIQ)	M ± DE	Md (RIQ)	M ± DE	Md (RIQ)	M ± DE	Md (RIQ)
Docentes	18	3.57 ± 0.62	3.46 (0.58)	3.17 ± 1.03	2.67 (1.50)	3.38 ± 1.15	3.00 (2.33)	3.37 ± 0.88	2.92 (1.58)
Estudiantes sin NEE	142	3.44 ± 0.80	3.33 (1.08)	3.72 ± 0.90	3.79 (1.25)	3.54 ± 0.90	3.50 (1.06)	3.57 ± 0.80	3.62 (1.13)
Estudiantes con NEE	30	3.07 ± 1.08	3.58 (1.75)	3.41 ± 1.38	3.25 (2.40)	3.32 ± 1.37	3.25 (2.46)	3.27 ± 1.16	3.47 (1.94)

Nota. n = número de participantes en cada grupo. M = Media; DE = Desviación Estándar; Md = Mediana; RIQ = Rango intercuartílico (Q3 – Q1). Escala de respuesta Likert de 1 (muy en desacuerdo / percepción más baja) a 5 (muy de acuerdo / percepción más alta). Los puntajes por dimensión (Física, Académica, Políticas) y Total corresponden al promedio de los ítems de cada sección.

Al comparar las percepciones entre los tres grupos mediante ANOVA y la prueba de Kruskal-Wallis, se observaron patrones consistentes en ambas aproximaciones estadísticas (ver Tabla 5). En las dimensiones de barreras físicas y barreras político-institucionales no se encontraron diferencias significativas, lo que indica que docentes, estudiantes con NEE y estudiantes sin NEE comparten percepciones similares respecto a estos aspectos. La coincidencia de resultados en los análisis paramétricos y no paramétricos refuerza la solidez de esta conclusión.

En contraste, la dimensión académica sí mostró diferencias significativas entre los grupos (ANOVA: $p = 0.041$; Kruskal-Wallis: $p = 0.046$), evidenciando variaciones en la forma en que se perciben las barreras relacionadas con prácticas pedagógicas y procesos de enseñanza-aprendizaje. Los análisis post hoc (ver Tabla Suplementaria 1) confirmaron que esta diferencia se concentra en la comparación Docentes vs. Estudiantes sin NEE, donde el ajuste Dunn-Holm mostró un valor $p = 0.047$ y un tamaño del efecto moderado ($d = 0.60$). Este resultado indica que los estudiantes sin NEE valoran la dimensión académica de forma más favorable que los docentes.

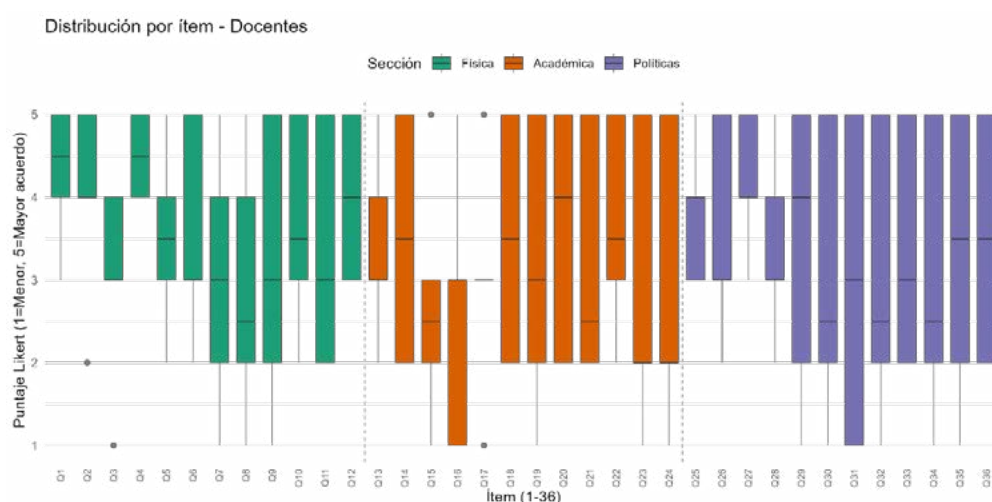
En las demás comparaciones por pares —correspondientes a barreras físicas, políticas y al puntaje total— ninguna diferencia resultó significativa tras el ajuste por múltiples contrastes ($p \geq 0.080$). Aunque se observó un tamaño del efecto moderado en barreras físicas entre Docentes y Estudiantes con NEE ($d = 0.53$), este no alcanzó significancia estadística, por lo que debe interpretarse con cautela.

Tabla 5. Pruebas globales por dimensión.

Barreras	p ANOVA	p Kruskal-Wallis	Marca
Física	0.064	0.432	†
Académica	0.041	0.046	*
Políticas	0.484	0.589	
Total	0.188	0.315	

Nota. Marca * = evidencia de diferencias entre grupos (Valor-p < 0.05 en ambos enfoques). Marca † = tendencia (Valor-p < 0.10 en al menos un enfoque). Valores sin marca: no se detectan diferencias estadísticamente significativas.

La figura 1, representado por la distribución de respuestas por parte del grupo de personal docente para cada una de las 36 preguntas dentro de las tres dimensiones de barreras, nos indican patrones de respuesta que revelan la tendencia hacia el acuerdo o el desacuerdo dentro de cada grupo. Al observar los puntajes de la sección de barreras académicas, tienden a ubicarse en la zona positiva con dispersión moderada, lo que sugiere una percepción relativamente favorable y algo consistente entre docentes. Las secciones que denotan las barreras físicas y barreras políticas muestran medianas más cercanas al cero y mayor variabilidad puntual; finalmente, se aprecian valores atípicos negativos aislados, lo que indica focos específicos de desacuerdo más que un patrón generalizado.

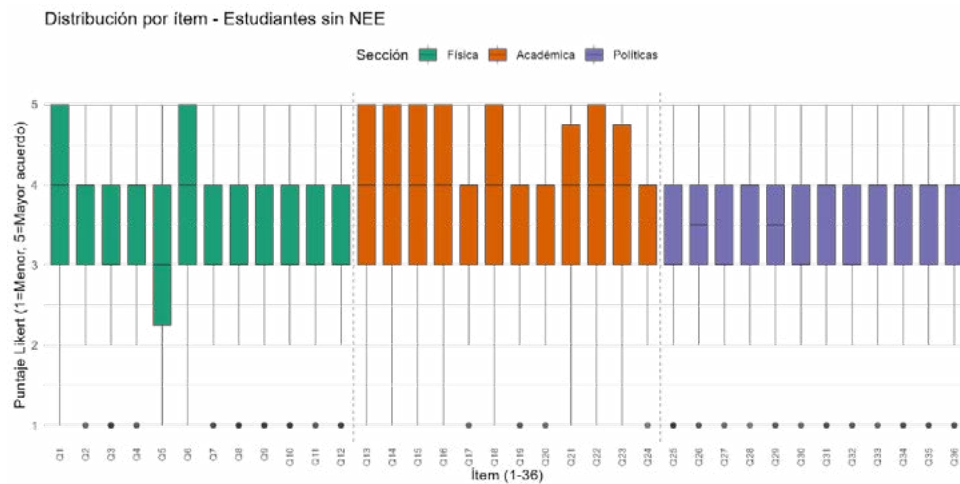
Figura 1. Gráfico de cajas con distribución de respuestas por ítem dentro de cada dimensión para grupo de Docentes.

Fuente: Elaborado por el autor por medio del software RStudio.

El grupo de estudiantes sin necesidades especiales educativas (figura 2) presenta el patrón más compacto: la mayor parte de las respuestas en la dimensión de barreras académicas se concentran en el rango positivo, con cajas relativamente estrechas. Por otro lado, las barreras físicas y barreras políticas se distribuyen alrededor de 3, con variabilidad baja a moderada y pocos valores extremos. En conjunto, reflejan percepciones mayormente neutras-positivas y

homogéneas. Este grupo de participantes apoya su media total más alta y la ausencia de diferencias en barreras físicas y barreras políticas-institucionales.

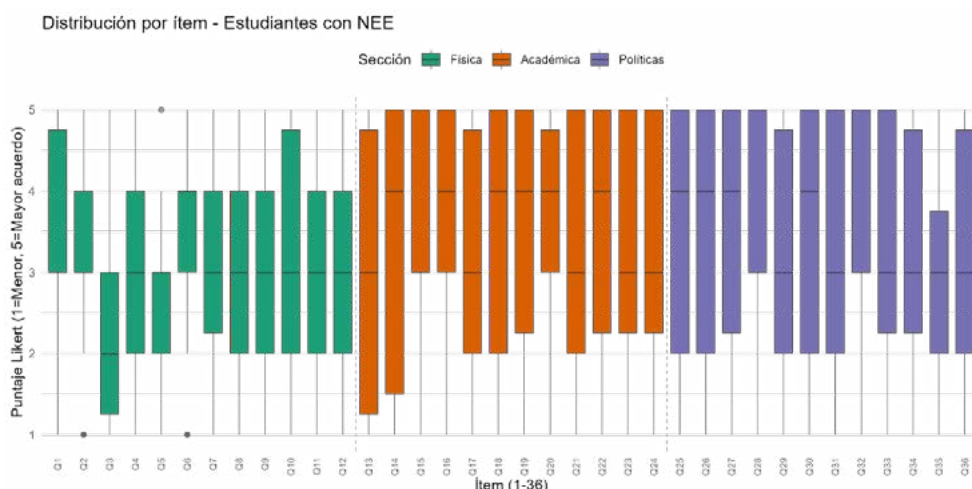
Figura 2. Gráfico de cajas con distribución de respuestas por ítem dentro de cada dimensión para grupo de Estudiantes sin necesidades estudiantiles especiales (NEE).



Fuente: Elaborado por el autor por medio del software RStudio.

La percepción de respuesta por parte del grupo de estudiantes con necesidades educativas especiales mostradas en la figura 3, a diferencia del grupo de estudiantes sin necesidades especiales, se exhibe una respuesta heterogénea: las tres secciones de barreras (físicas, académica y políticas) muestran cajas más altas y bigotes largos en ambos sentidos, con medianas que oscilan cerca de 0 pero variación amplia (en varias repuestas ± 2 o más). Se observan valores atípicos tanto positivos como negativos, lo que sugiere experiencias muy divergentes dentro del grupo y posibles focos de barreras específicas que afectan a subpoblaciones distintas.

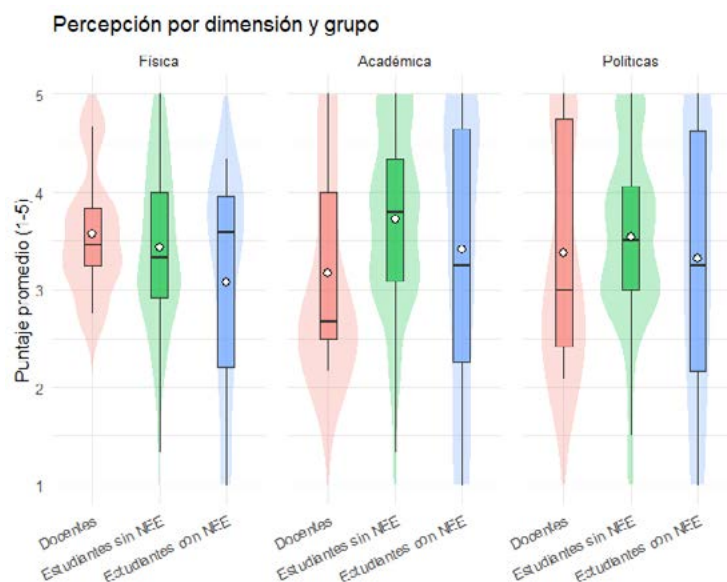
Figura 3. Gráfico de cajas con distribución de respuestas por ítem dentro de cada dimensión para grupo de Estudiantes con necesidades estudiantiles especiales (NEE).



Fuente: Elaborado por el autor por medio del software RStudio.

La figura 4 muestra un gráfico de violín, representa la percepción por dimensión y grupo, el cual revela las siguientes tendencias: en la Dimensión de Barreras Físicas, las medianas de Docentes y Estudiantes sin NEE son relativamente similares, ubicándose ambas en el rango medio-alto de la escala, mientras que los Estudiantes con NEE tienden a puntuar algo más bajo y con mayor dispersión. Este patrón coincide con la ligera tendencia detectada en el ANOVA ($p = 0.064$), aunque la diferencia no fue significativa en la prueba no paramétrica Kruskal-Wallis ($p = 0.432$). En la Dimensión de Barreras Académicas, el gráfico muestra que los Estudiantes sin NEE presentan las puntuaciones más altas en promedio, mientras que los Docentes y Estudiantes con NEE puntúan más bajo, con mayor variabilidad en este último grupo, lo que coincide con las diferencias estadísticamente significativas encontradas en ambas pruebas (ANOVA $p = 0.041$; Kruskal-Wallis $p = 0.046$). Por último, en la Dimensión de Barreras Políticas, las distribuciones de los tres grupos se traslapan ampliamente, sin observarse diferencias significativas en las pruebas (ANOVA $p = 0.484$; Kruskal-Wallis $p = 0.589$), lo que refleja una percepción similar entre los grupos en esta dimensión.

Figura 4. Gráfica de violines para interpretar la distribución de puntajes medios por dimensión, según grupo.



Fuente: Elaborado por el autor por medio del software RStudio.

Datos Cualitativos

A través de la visualización de una nube de palabras (ver Figura 5), fue posible identificar con mayor claridad los temas que predominan en los discursos de los distintos participantes. Las palabras "discapacidad", "estudiantes", "universidad", "inclusión" y "políticas" emergieron con fuerza, revelando las preocupaciones compartidas en torno a las condiciones de accesibilidad y participación de personas con discapacidad en el ámbito universitario. Estas expresiones reflejan cómo la inclusión no se percibe únicamente como un principio abstracto, sino como una necesidad concreta, vivida a diario en los espacios académicos. Asimismo, destacan términos como "acceso", "infraestructura", "apoyo", "materiales", "evaluaciones" y "capacitación", que

recepción de *"tiempo adicional y formatos adaptados"*, pero reconocen que a los docentes *"les faltan herramientas metodológicas específicas"*. En contraste, los estudiantes sin NEE perciben equidad, pero también reconocen que los materiales suelen ser iguales para todos, lo cual *"puede limitar la equidad"*. Algunos creen incluso que los estudiantes con discapacidad *"tienen mejores oportunidades"*, mientras otros enfatizan que la equidad depende de abordar las barreras estructurales.

Respecto a las políticas institucionales, hay consenso en que existen, pero su implementación es insuficiente. Los docentes afirman que se aplican de *"forma parcial"* y que la capacitación ha sido *"muy poca"*, mientras que los estudiantes con NEE describen los procedimientos como *"burocráticos y lentos"*, y reclaman mecanismos efectivos de seguimiento. Los estudiantes sin NEE consideran que las políticas *"no son suficientes para garantizar una verdadera inclusión"* y proponen fortalecer la capacitación docente, así como establecer unidades de apoyo académico y psicológico. Todos coinciden en que la inclusión debe dejar de ser percibida como un favor, para convertirse en un *"eje transversal"* de la vida universitaria. Respecto a las políticas institucionales, hay consenso en que existen, pero su implementación es insuficiente, puesto que la aplicación parcial y capacitación escasa hacia los docentes, procedimientos percibidos como lentos (por parte de los estudiantes con NEE) y falta de unidades de apoyo con seguimiento efectivo (por parte de los estudiantes sin NEE). Crece el mensaje transversal que explica como la inclusión debe pasar de favor a una regla organizacional.

Triangulación

Desde la perspectiva cualitativa, docentes y estudiantes —con y sin necesidades educativas especiales (NEE)— coinciden en que, pese a los avances normativos e infraestructurales, aún persisten barreras significativas que dificultan una inclusión plena. Esta percepción se corresponde con los hallazgos cuantitativos, donde las puntuaciones globales se ubican en rangos medios (3.27 a 3.57 en la escala Likert), destacándose que los estudiantes sin NEE reportaron las valoraciones más positivas ($M = 3.57$), probablemente por su menor exposición directa a las barreras del entorno universitario.

En relación con las barreras académicas, docentes y estudiantes con NEE señalaron la necesidad de contar con más adaptaciones pedagógicas y materiales accesibles. Este patrón coincide con los análisis estadísticos, que identificaron a la dimensión académica como la única con diferencias significativas entre grupos (ANOVA $p = 0.041$; Kruskal-Wallis $p = 0.046$). La mayor dispersión de respuestas y las puntuaciones más bajas en docentes y estudiantes con NEE sugieren una implementación desigual de los ajustes razonables y de estrategias de enseñanza inclusiva. Esto posiciona a la dimensión académica como el principal punto crítico en la experiencia inclusiva.

En cuanto a las barreras político-institucionales, los tres grupos manifestaron una percepción compartida de brecha entre la normativa vigente y su aplicación real. La ausencia de diferencias estadísticas significativas ($p > 0.48$) refuerza esta interpretación: existe una comprensión común de que las políticas inclusivas están presentes, pero su ejecución es limitada o poco articulada.

Las visualizaciones gráficas (diagramas de cajas y gráficos de violín) corroboran además una marcada heterogeneidad en las respuestas de los estudiantes con NEE, lo que revela experiencias diversas dentro del grupo y posibles desigualdades en la forma en que enfrentan las barreras del entorno universitario.

Bajo el Modelo de Inclusión por Capas (MIC), estos resultados reflejan un patrón coherente entre enfoques:

- Barreras político-institucionales: consenso sobre avances normativos, pero ejecución débil.
- Barreras físicas: variabilidad moderada, asociada a la exposición diferenciada de los grupos.
- Barreras académicas: la capa más crítica y con mayor evidencia de disparidad.

En conjunto, la triangulación sugiere la necesidad de intervenciones escalonadas que fortalezcan la gobernanza institucional, aseguren condiciones estables de accesibilidad y prioricen la capacitación docente y la provisión de apoyos pedagógicos sostenibles. Las barreras, aunque comunes, no afectan de manera homogénea a todos los actores, lo que resalta la importancia de estrategias diferenciadas para avanzar hacia una inclusión efectiva.

4. Discusión y Conclusiones

Análisis de Modelos Educativos Inclusivos Internacionales

Los resultados obtenidos muestran que las diferencias numéricas observadas en las dimensiones evaluadas representan también experiencias concretas dentro del entorno universitario. En la dimensión académica, la brecha de aproximadamente 0.55 puntos entre docentes y estudiantes sin NEE ($d \approx 0.60$) refleja situaciones en las que los ajustes razonables no siempre se aplican con oportunidad, los materiales accesibles resultan insuficientes y las evaluaciones mantienen esquemas poco flexibles. En la dimensión física, el contraste entre docentes y estudiantes con NEE (~ 0.50 ; $d \approx 0.53$) evidencia limitaciones como ascensores fuera de servicio, rutas de movilidad discontinuas y barreras arquitectónicas que, acumuladas, dificultan la participación cotidiana.

Este panorama coincide con lo reportado por Zabeli et al. (2021), quienes señalan que, incluso en contextos con políticas inclusivas formalmente establecidas, la verdadera inclusión depende de la gestión diaria y de las prácticas que ocurren dentro del aula. Por ello, proponemos considerar cualquier brecha igual o superior a $\Delta \geq 0.50$ como un umbral de relevancia educativa, ya que representa un punto en el cual las diferencias comienzan a tener impacto perceptible en la experiencia universitaria del estudiantado.

En síntesis, intervenir de manera inmediata cuando una brecha alcanza o supera el umbral de $\Delta \geq 0.50$ y sostener dichas intervenciones hasta reducirla por debajo de niveles pedagógicamente aceptables constituye una estrategia clave para promover entornos universitarios verdaderamente inclusivos.

Tabla 6. Modelos de Educación Efectivos

Modelo	Característica	Impacto	Referencia
Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)	Muestra un currículo flexible, diversas formas de representación y expresión.	Favorece el éxito personal	(Selisko, Eckert, et al., 2024)
Inclusión Total	Todos los estudiantes asisten a un aula regular, pero con el apoyo necesario.	Mejora la integración social y la autoestima	(Selisko, Eckert, et al., 2024)
Modelo basado en Recursos	Apoyo especializado dentro del aula regular, uso de recursos y personal de apoyo.	Mejora los logros académicos y de bienestar	(Garg et al., 2024)
Liderazgo Escolar Inclusivo	Directivos y docentes formados en inclusión, políticas escolares de apoyo	Eleva el rendimiento de todos los estudiantes.	(Garg et al., 2024)
Colaboración Familia-Escuela-Comunidad	Sinergia entre familias, escuelas y centros de recursos	Entornos más inclusivos y sostenibles	(Óskarsdóttir et al., 2020)
Individualización de Trayectorias Educativas	Programas personalizados según necesidades y capacidades.	Mayor participación y éxito educativo.	(Enríquez et al., 2025)

Análisis de Triangulación

La triangulación de datos cualitativos y cuantitativos ha permitido contrastar y profundizar la comprensión de las percepciones sobre barreras para la inclusión educativa en una universidad ecuatoriana. Los resultados confirman hallazgos similares en contextos latinoamericanos, donde persisten tensiones entre el marco normativo inclusivo y su implementación efectiva (Posso-Pacheco et al., 2024).

En primer lugar, las barreras físicas, si bien, son reconocidas en los tres grupos, afectan con mayor intensidad a los estudiantes con NEE, quienes reportan dificultades específicas vinculadas a movilidad, accesos y diseño arquitectónico. Esta percepción diferenciada también se observa en la dispersión de los datos cuantitativos de dicho grupo. Tal situación refleja lo señalado por Ramli et al. (2023), quienes destacan que la adecuación arquitectónica suele abordarse de manera parcial y sin una planificación universal del diseño.

En cuanto a las barreras académicas, la diferencia significativa en las percepciones entre grupos ($p < 0.05$) revela una brecha importante. Mientras los estudiantes sin NEE consideran que el entorno educativo es equitativo, los docentes y estudiantes con NEE reconocen deficiencias estructurales en materiales y metodologías. Este contraste sugiere una “asimetría perceptiva”, donde la percepción de equidad no necesariamente refleja condiciones reales de accesibilidad. Asimismo, la literatura subraya que la formación docente insuficiente incide directamente en la

capacidad de generar entornos pedagógicos verdaderamente inclusivos (Korthals Altes et al., 2024).

Los valores estadísticos obtenidos no solo describen diferencias numéricas, sino que reflejan experiencias concretas en la vida universitaria. En la dimensión académica, la brecha de aproximadamente 0,55 puntos entre docentes y estudiantes sin NEE ($d \approx 0.60$) se traduce en aulas donde los ajustes razonables llegan tarde, los materiales no siempre son accesibles y las evaluaciones continúan bajo un formato uniforme. En el plano físico, el contraste entre docentes y estudiantes con NEE ($\Delta \approx 0.50$; $d \approx 0.53$) alude a ascensores que funcionan de manera intermitente, rutas que se ven interrumpidas y pequeñas barreras acumulativas que terminan generando fatiga y frustración. Este comportamiento es coherente con lo reportado en contextos como Kosovo, donde incluso con políticas bien diseñadas, la inclusión depende de la gestión cotidiana y de las prácticas efectivas en el aula (Zabeli et al., 2021).

En el contexto ecuatoriano, aunque se han incorporado diversos modelos educativos con orientación inclusiva, su implementación aún enfrenta desafíos relacionados con la formación docente, la disponibilidad de recursos y la sistematización de prácticas efectivas (Irrazabal - Bohórquez et al., 2023). Por ello, se recomienda institucionalizar metas verificables y tableros públicos de seguimiento, promover liderazgo operativo que establezca el DUA y la evaluación formativa inclusiva como estándares en la planificación académica, garantizar respuestas oportunas a los ajustes razonables y mantener la infraestructura accesible. En términos prácticos, se sugiere intervenir de manera inmediata cada vez que una brecha alcance el umbral de $\Delta \geq 0.50$ y sostener la intervención hasta reducirla a niveles pedagógicamente aceptables.

En conjunto, los hallazgos triangulados refuerzan la idea de que la inclusión educativa requiere intervenciones sistémicas e integrales que combinen infraestructura accesible, formación docente especializada, políticas con seguimiento riguroso, y una cultura institucional que reconozca la diversidad como un valor educativo central.

Análisis de Políticas Públicas

Históricamente se ha visto esta idea de incluir en el ámbito educativo a personas con necesidades educativas especiales, sin embargo, desde que toma fuerza el concepto y práctica de una escuela integradora a finales del siglo XX, es cuando se empieza a repartir el pensamiento a la no discriminación y búsqueda de la igualdad de derechos para personas con discapacidad (Rojas-Avilés, 2020). Es deber del Estado y de las instituciones educativas garantizar el cumplimiento al derecho libre a la educación para todos los ciudadanos independientemente de su situación económica o social. Las políticas educativas deben promover la equidad e inclusión mediante el financiamiento, capacitación efectiva hacia docentes. Almache et al. (2025), la falta de preocupación por estas entidades ha hecho perpetuar la exclusión hacia el acceso a oportunidades futuras en el ámbito académico, y posteriormente, al ámbito laboral.

Desde un enfoque de derechos, la inclusión en la educación superior no constituye una opción política, sino una obligación jurídica derivada de su carácter de bien público. La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad establece el deber de garantizar una educación inclusiva y de proveer ajustes razonables para asegurar la participación plena de las personas con discapacidad (CDPD, 2014). Por su parte, la UNESCO articula este mandato

con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, que promueve una educación de calidad, equitativa e inclusiva para todos (Irrazabal - Bohórquez et al., 2023). Este marco normativo refuerza la responsabilidad de las instituciones de educación superior de adoptar medidas concretas y sostenidas para reducir las brechas de acceso, participación y aprendizaje.

Estas políticas han sido operativizadas por el Ministerio de Educación (MINEDUC), que ha establecido medidas concretas para la inclusión de personas con NEE, desde la creación de escuelas inclusivas hasta la capacitación continua de los docentes. Pese a estos avances normativos, persisten desafíos importantes en la implementación efectiva de la inclusión educativa, siendo el principal obstáculo la falta de formación especializada de los docentes en áreas como currículo inclusivo y adaptaciones curriculares, lo que limita la capacidad de los maestros para atender adecuadamente a estudiantes con NEE en sus aulas. A pesar de las políticas públicas que promueven la inclusión, como el Plan Decenal de Educación (2016-2025), los docentes a menudo enfrentan dificultades debido a la resistencia al cambio y la falta de recursos y formación continua en educación inclusiva (Rojas-Avilés, 2020).

Alcances y Limitaciones

El diseño transversal del estudio y su aplicación en una sola institución de educación superior limitan la capacidad de establecer relaciones causales y restringen la generalización de los hallazgos. El subgrupo de estudiantes con NEE fue relativamente reducido, lo que puede incrementar la variabilidad de las estimaciones. Asimismo, el muestreo cualitativo por conveniencia podría introducir sesgos de selección, y el uso de instrumentos de autoinforme es susceptible a sesgos de deseabilidad social. Estas limitaciones fueron mitigadas mediante la triangulación de fuentes y análisis de sensibilidad, aunque deben considerarse al interpretar los resultados y al extrapolar las conclusiones a otros contextos similares.

Finalmente, en el contexto de la educación inclusiva, no solo existen barreras físicas, barreras académicas o barreras en las políticas públicas, también existe una barrera arraigada y difícil de admitir, la barrera de pensamiento, dentro del personal docente y estudiantil, quienes no logran reconocer la capacidad y potencial de las personas con necesidades educativas especiales, por lo general, este pensamiento viene arraigado de prejuicios, estereotipos o conceptos erróneos acerca de las diferentes discapacidades. Superar esta barrera implica un cambio de mentalidad, basada en el reconocimiento, empatía y respeto, independientemente de sus características individuales. Este cambio requiere tanto de la sensibilización de la comunidad educativa como de la formación continua en estrategias pedagógicas inclusivas que favorezcan la diversidad y el aprecio por las diferencias.

Referencias

- Almache, R., Guzmán, P., Regatto, R., & Alvarado, S. (2025). Education and equity: Challenges of Special Educational Needs (SEN) in rural Ecuador. *Seminars in Medical Writing and Education*, 4, 467. <https://doi.org/10.56294/MW2025467>
- Castillo, R. G. C., & Bautista-Cerro, M. J. (2019). La educación inclusiva: Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana. *Alteridad*, 15(1), 113–124. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n1.2020.09>
- CDPD. (2014). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. https://www.consejodiscapacidades.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/02/convencion_derechos_discapacidad.pdf
- Chuchon Vilca, J. (2024). Políticas públicas y educación inclusiva en comunidades rurales del Perú. *Chakiñan, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 24, 212–236. <https://doi.org/10.37135/chk.002.24.11>
- de Sousa, E. A., Gonçalves, R. M. de P., de Oliveira, D. K. L., & Santana, J. S. (2025). The formulation of public policies for inclusive education in peripheral countries under the aegis of international organizations. *Acta Scientiarum. Education*, 47(1). <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v47i1.63494>
- Duhimbazimana, O. D., & Ndagijimana, J. B. (2025). Investigating the impact of inclusive education policies on access to education for students with special needs education. *Journal of Education*, 8(1), 30–43. <https://doi.org/10.53819/81018102T4321>
- Enríquez, J. C., Muñoz, J., Rojano, J. R., & Velázquez, C. E. (2025). Model for enhancing inclusive education through intelligent personal learning environments. *CLEI Electronic Journal*, 28(2). <https://doi.org/10.19153/CLEIEJ.28.2.18>
- Escalona L., J. L., Cuadros A., J. L., & Ramírez A., J. D. (2024). Educación inclusiva ¿mito o realidad? *Conocimiento, Investigación y Educación CIE*, 2(19). <https://doi.org/10.24054/cie.v2i19.3254>
- Filippou, K., Acquah, E. O., & Bengs, A. (2025). Inclusive policies and practices in higher education: A systematic literature review. *Review of Education*, 13(1), e70034. <https://doi.org/10.1002/rev3.70034>
- García-Vita, M. D. M., Medina-García, M., Amashta, G. P. P., & Higuera-Rodríguez, L. (2021). Socio-educational factors to promote educational inclusion in higher education: A question of student achievement. *Education Sciences*, 11(3), 123. <https://doi.org/10.3390/educsci11030123>
- Garg, R., Sridharan, A., Babu, D. R., Devidas, S., & Vasoya, N. H. (2024). Examining inclusive education models and their effects on special needs students. *Educational Administration: Theory and Practice*, 30(5), 6825–6832. <https://doi.org/10.53555/kuey.v30i5.4024>

- Irrazabal-Bohorquez, A., González, G., Garcés, N., Córdova, K., Pimentel, M., & Aviles, J. (2023). Visión de las necesidades educativas específicas en Ecuador (2021–2022). *TechnoRev*. <https://eaapublishing.org/journals/index.php/technorev/article/view/730>
- Jaramillo, E. F., Fiallos, S. L. F., & Fiallos, A. L. F. (2024). Educación inclusiva: Una mirada al marco legal en Ecuador. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(2). <https://doi.org/10.56712/latam.v5i2.1936>
- Korthals Altes, T., Willemse, M., Goei, S. L., & Ehren, M. C. M. (2024). Higher education teachers' understandings of and challenges for inclusion. *Educational Research Review*, 43, 100605. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2024.100605>
- Maldonado-Garcés, V., Sánchez-García, J. C., Hernández-Sánchez, B., Acosta-Vargas, P., & Araujo, E. (2025). Physical accessibility in higher education: Evaluating a university campus in Ecuador. *Sustainability*, 17(12), 5652. <https://doi.org/10.3390/su17125652>
- Mattos, M. Á. C., Taboada, M. A. R., & Asto, J. L. V. (2023). Equidad e inclusión en las políticas públicas relacionadas con la educación superior en la Comunidad Andina. *Horizontes*, 7(30), 2115–2124. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i30.652>
- Óskarsdóttir, E., Donnelly, V., Turner-Cmuchal, M., & Florian, L. (2020). Inclusive school leaders and the achievement of all learners. *Journal of Educational Administration*, 58(5), 521–537. <https://doi.org/10.1108/jea-10-2019-0190>
- Oswal, N., Al-Kilani, M. H., Faisal, R., & Fteiha, M. (2025). Inclusive education strategies in higher education institutions: A systematic review. *Education Sciences*, 15(5), 518. <https://doi.org/10.3390/educsci15050518>
- Pareja-Romero, A. J., & Villacrés-López, J. M. (2025). Desafíos de las políticas públicas para la inclusión de niños con autismo en Ecuador. *Arandu UTIC*, 12(2), 959–975. <https://doi.org/10.69639/arandu.v12i2.966>
- Parraga-Sánchez, J. D. (2023). Law and constitutional guarantees in the Ecuadorian educational system of children and adolescents with disabilities. *International Research Journal of Management, IT and Social Sciences*, 10(6), 350–360. <https://doi.org/10.21744/irjmis.v10n6.2379>
- Posso-Pacheco, R. J., Gómez-Rodríguez, V. G., Delgado-Álvarez, N. B., Caicedo-Quiroz, R., Maqueira-Caraballo, G., & Barba-Miranda, L. C. (2024). Comparative analysis of infrastructure and resources for inclusive education: Ecuador and international perspectives. *Journal of Infrastructure, Policy and Development*, 8(10), 8866. <https://doi.org/10.24294/jipd.v8i10.8866>
- Ramli, M. R., Mansor, N., Fakri, M., Ja'afar, Z., Hassan, M. M., & Ramli, I. (2023). Integration of universal design in outdoor environments of higher education institutions: A systematic review. *Ideology Journal*, 8(2), 1–12. <https://doi.org/10.24191/idealogy.v8i2.425>

- Rojas-Avilés, F. (2020). Perceptions of inclusive education in Ecuador. [Reporte académico].
- Selisko, T. J., Eckert, C., & Perels, F. (2024). Models of disability and inclusive education: A theoretical framework. *Cogent Education*, 11(1). <https://doi.org/10.1080/2331186x.2024.2379681>
- Selisko, T. J., Klopp, E., Eckert, C., & Perels, F. (2024). Attitudes toward inclusive education from a network perspective. *Education Sciences*, 14(3), 319. <https://doi.org/10.3390/educsci14030319>
- Vélez Rodas, M. P., & Vélez Rodas, M. P. (2024). Estudio del acceso a la educación superior pública del Ecuador. Universidad de Huelva. <https://hdl.handle.net/10272/24454>
- Villares, E. F. M., Suárez, G. A. V., Troya, M. P. D. R. B., Aguilar, M. B. P., & Espinoza, D. M. P. (2023). Educación inclusiva: Revisión de prácticas y políticas para una integración exitosa. *Ciencia Latina*, 7(2), 1498–1515. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5416
- Wahyuni, S., Pantiwati, Y., Sunaryo, H., In'am, A., & Bastian, A. (2025). Strategizing Universal Design for Learning (UDL) in higher education. *Al-Ishlah: Jurnal Pendidikan*, 17(1), 1519–1533. <https://doi.org/10.35445/alishlah.v17i1.6630>
- Zabeli, N., Kaçaniku, F., & Koliqi, D. (2021). Are caning and learning friends or foes in Ghanaian secondary schools? *Cogent Education*, 8(1). <https://doi.org/10.1080/2331186x.2020.1862031>
- Zambrano Reyna, E. J., & Cortez Corozo, J. E. (2023). Aspectos del alumnado de la educación superior en Ecuador: Un estudio con enfoque de género. *Cognosis*, 8(4), 74–80. <https://doi.org/10.33936/cognosis.v8i4.5748>