



REPÚBLICA DEL ECUADOR

UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

FACULTAD DE POSGRADOS

**ARTÍCULOS PROFESIONALES DE ALTO NIVEL
PREVIO A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE:**

**MAGÍSTER EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN DOCENCIA E
INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR**

TEMA:

**“POLITICAS PÚBLICAS Y EDUCACIÓN INCLUSIVA: DESAFÍOS Y
OPORTUNIDADES PARA LA INTEGRACIÓN DE ESTUDIANTES
CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES”**

Autor:

ALCIVAR JUNCO GENESIS DEL CARMEN

Tutor:

PANTALEON CEVALLOS YISELA ELIZABETH

Milagro

2025 - 2026

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”

Génesis del Carmen Alcívar Junco^a

^a Docente en la Facultad de Ciencias Sociales, Educación Comercial y Derecho, Universidad Estatal de Milagro, Ecuador

Resumen

En el ámbito universitario ecuatoriano, pese a un andamiaje normativo que proclama la inclusión, persisten barreras físicas, académicas y actitudinales que restringen el acceso y la permanencia de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE). Este estudio analizó dichas barreras y examinó la posibilidad de adaptar políticas públicas y modelos internacionales al contexto local. Se empleó una metodología mixta: encuestas estructuradas a estudiantes y docentes procesadas en *RStudio* y entrevistas semiestructuradas analizadas en *Atlas.ti*. Los resultados evidencian una brecha perceptiva: los estudiantes sin NEE califican la inclusión con una media de 3.57, frente a 3.27 en quienes requieren ajustes; la diferencia es significativa en la dimensión académica ($p = 0.041$), pero no en las físicas ni políticas. La lectura de estos hallazgos es contundente: la normativa avanza más rápido que las prácticas. Falencias en la formación docente, inercias institucionales y resistencias culturales vacían de contenido el derecho a una educación inclusiva. Se recomienda fortalecer la capacitación pedagógica, asegurar adaptaciones curriculares efectivas y promover un cambio actitudinal que reconozca la diversidad como un valor jurídico y pedagógico, no como una concesión. Solo así la igualdad dejará de ser un postulado constitucional para convertirse en experiencia cotidiana en las aulas.

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

Abstract

In Ecuador's university sphere, despite a legal framework that proclaims inclusion, physical, academic, and attitudinal barriers still restrict the access and persistence of students with Special Educational Needs (SEN). This study examined those barriers and assessed how public policies and international models could be adapted to the local context. A mixed-methods design was employed: structured surveys of students and faculty processed in *RStudio*, and semi-structured interviews analyzed in *Atlas.ti*. The findings reveal a perceptual gap: students without SEN rate inclusion at an average of 3.57, compared with 3.27 among those requiring adjustments; the difference is significant in the academic dimension ($p = 0.041$) but not in the physical or policy domains. The interpretation is clear: regulations are advancing faster than practice. Shortcomings in teacher training, institutional inertia, and cultural resistance drain the right to inclusive education of its substance. It is recommended to reinforce pedagogical training, ensure effective curricular adaptations, and promote an attitudinal shift that recognizes diversity as a legal and pedagogical value rather than a concession. Only then will equality move from a constitutional postulate to an everyday experience in the classroom.

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

1. Introducción

Hablar de educación inclusiva hoy implica mirar más allá del marco normativo y detenerse a explicar por qué las promesas legales no se traducen en prácticas efectivas, es decir, cómo opera la brecha entre la implementación y lo que realmente viven los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE). En Ecuador, aunque la inclusión figura como un pilar de las políticas públicas, su puesta en práctica sigue tropezando con obstáculos concretos: edificios que no se adaptan, metodologías que no contemplan la diversidad y actitudes que, consciente o inconscientemente, excluyen (Jaramillo et al., 2024). Este estudio asume que la brecha dentro de las distintas barreras, no es solo descriptiva, sino causal; desde dificultades físicas y arquitectónicas que limitan el acceso y la movilidad; obstáculos académicos que restringen el acceso, la participación y la permanencia de estos estudiantes en las universidades; y las políticas institucionales que persisten en decisiones no inclusivas. Reconocer esta brecha entre el mandato legal y la experiencia cotidiana es el primer paso para transformar la inclusión en una realidad palpable y sostenida. La presencia de estudiantes con NEE en la educación superior exige un análisis plural. En América Latina, y Ecuador en particular, las brechas por género, etnia, discapacidad y origen socioeconómico persisten a pesar del andamiaje legal (Zambrano Reyna & Cortez Corozo, 2023). En el caso de las personas con discapacidad, en Ecuador, las políticas vigentes han favorecido un incremento de la demanda, pero un programa de inclusión efectiva sigue siendo marginal. Según registros de la SENESCYT, los postulantes con discapacidad pasaron de 1.496 en 2012 a 2.606 en 2020; sin embargo, a escala nacional solo el 0,62% de quienes postulan declara una discapacidad y, a nivel institucional, se ha reportado que la matrícula de estudiantes con discapacidad, no ha alcanzado el 1% de la población estudiantil. Estas cifras sustentan que la inclusión universitaria es un problema público urgente y no solo normativo (Vélez Rodas & Vélez Rodas, 2024).

En Ecuador, los mandatos de la Constitución (arts. 28 y 356) y de la LOES (arts. 2 y 81) obligan a asegurar acceso, permanencia, movilidad y egreso sin discriminación. En el plano de la implementación, ello se traduce en deberes operativos para SENESCYT y las IES: procesos de admisión basados en mérito con igualdad de oportunidades, acciones afirmativas y ajustes razonables; así como gestión académica que garantice accesibilidad curricular (Vélez Rodas & Vélez Rodas, 2024). Aunque el país ha avanzado en el diseño normativo, la práctica revela una aplicación aún insuficiente: las universidades se enfrentan a retos serios en accesibilidad y en la adaptación de sus propuestas académicas (Escalona L. et al., 2024). Persisten obstáculos tangibles, como infraestructuras poco accesibles, y pedagógicos, como la ausencia de ajustes curriculares y la formación docente especializada, que continúan frenando una inclusión auténtica (Castillo & Bautista-Cerro, 2019). Aunque existe consenso internacional sobre la importancia de la educación inclusiva, la evidencia internacional muestra que, sin infraestructura, formación docente y cambios culturales, las promesas inclusivas no se materializan (Duhimbazimana & Ndagijimana, 2025).

Para abordar este tema se propone un modelo analítico que evalúa tres capas (físicas, académicas y políticas institucionales) que articula estas barreras con los marcos utilizados en la literatura, para explicar su encadenamiento y efectos en la inclusión. En primer lugar, las barreras físicas: muchas universidades ecuatorianas aún carecen de infraestructura accesible; la ausencia de rampas, ascensores operativos y espacios adaptados dificulta el desplazamiento y la participación de los estudiantes con discapacidad (Maldonado-Garcés et al., 2025). En segundo término, las barreras académicas: persisten currículos rígidos, escasez de recursos adaptados y una formación docente insuficiente para atender la diversidad; sin planes de estudio inclusivos ni apoyos pedagógicos sostenidos, las oportunidades de los estudiantes con NEE se reducen (Villares et al., 2023). A esto se suman las barreras político-institucionales: aunque las políticas públicas buscan remover obstáculos estructurales, su aplicación resulta parcial o poco articulada (Almache et al., 2025). Todas ellas se entrelazan con barreras actitudinales, quizá las más difíciles de transformar, ligadas a prejuicios y estigmas que persisten en el entorno educativo (de Sousa et al., 2025).

Se analiza hasta qué punto las estrategias y modelos internacionales pueden ajustarse al contexto nacional para cerrar las brechas existentes, tomando como referencia buenas prácticas desarrolladas en países con marcos inclusivos más consolidados (Chuchon Vilca, 2024; Mattos et al., 2023). El propósito es ofrecer una mirada integral a las dificultades que experimentan estos estudiantes, valorar el impacto real de las políticas públicas vigentes en su proceso de integración y señalar qué componentes deben reforzarse para garantizar una inclusión de calidad. Asimismo, se indaga en la efectividad de las normas actuales y se propone un modelo sustentado en evidencia, identificando fortalezas y debilidades del sistema educativo ecuatoriano.

Este estudio se sustenta en las teorías educativas que fundamentan la educación inclusiva, como la teoría del constructivismo, que subraya la importancia de la participación activa de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje, independientemente de las condiciones, porque no pueden evaluarse por medio de una jerarquía (Selisko et al., 2024). En sistemas educativos europeos con tradición de liderazgo escolar inclusivo muestran que la perspectiva sociocultural se operacionaliza mediante formación obligatoria, protocolos de diseño universal y andamiajes institucionales estables (Óskarsdóttir et al., 2020). Allí, al estudiante se lo sostiene mediante estructura y roles claramente definidos (Filippou et al., 2025). Frente al contexto ecuatoriano, en el que existe cuellos de botella antes mencionados como barreras de inclusión educativa.

Además, la teoría sociocultural, que resalta la relevancia de la interacción social en la construcción del conocimiento. El aprendizaje es un proceso mediado por otros, por herramientas culturales y por reglas institucionales; por eso, la inclusión no solo debe garantizar el acceso físico, sino también asegurar que todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades, puedan participar de manera significativa en las actividades académicas y garantizar que los factores psicosociales no incidan en su bienestar (García-Vita et al., 2021). En sistemas extranjeros con políticas consolidadas, esta premisa se vuelve accesible mediante programas efectivos de tutorías entre pares, co-docencia, protocolos de derivación psicosocial y diseño universal en aulas y plataformas, de modo que el acceso físico se traduce en participación efectiva (Selisko, Eckert, et al., 2024).

Este manuscrito aborda un vacío frecuente en la literatura: pasar del discurso prescriptivo a la verificación operativa de la inclusión. A diferencia de revisiones centradas en el “deber ser”, aquí se plantea un Modelo de Inclusión por Capas (MIC), que postula que la fortaleza político-institucional (difusión normativa, recursos y seguimiento) habilita la accesibilidad física y las prácticas pedagógicas; que la accesibilidad condiciona la implementación de ajustes en aula; y que la capa académica traduce la política en participación y permanencia efectivas del mismo modo que los autores (Zabeli et al., 2021) han planteado en su estudio. Bajo este encuadre, se anticipa que los estudiantes sin NEE reporten menores barreras académicas que los docentes y los estudiantes con NEE; que estos últimos describan mayores barreras físicas por su exposición directa; y que no existan diferencias sustantivas entre grupos en las barreras político-institucionales, coherente con una implementación parcial. Además, este modelo orienta el análisis mixto y la triangulación empírica, esperando mayor participación y permanencia allí donde convergen accesibilidad, ajustes razonables y formación docente continuada. Asimismo, se utilizará un enfoque metodológico mixto, que combina tanto el análisis cuantitativo como cualitativo, para proporcionar una visión integral del problema. A través de encuestas a estudiantes y docentes, entrevistas semiestructuradas y observación directa, se explorarán las barreras existentes y las experiencias vividas por los estudiantes con NEE en las universidades ecuatorianas. Además, se analizarán los datos de las políticas y normativas existentes en las universidades para identificar su efectividad y áreas de mejora (Pareja-Romero & Villacrés-López, 2025).

La relevancia del estudio trasciende el ámbito académico, debido que aporta insumos para tomadores de decisiones en políticas públicas al mostrar cómo mejorar la implementación de la inclusión en las universidades y cómo adaptar modelos exitosos de otros contextos a la realidad ecuatoriana (Oswal et al., 2025). En definitiva, se busca contribuir al diseño de un sistema educativo

más justo y flexible, capaz de garantizar el acceso, la permanencia y el aprendizaje significativo de los estudiantes con NEE en Ecuador.

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

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 levantó con muestreo probabilístico estratificado por rol, en el que se definió tres grupos de participantes: docentes, estudiantes con NEE y estudiantes sin NEE, a partir del padrón institucional vigente. Dentro de cada estrato la selección fue aleatoria simple, con afijación mixta proporcional en docentes y estudiantes sin NEE y afijación mínima garantizada en estudiantes con NEE para asegurar precisión por subgrupo. El tamaño muestral para el análisis cuantitativo, se estimó en G*Power (versión 3.1.9.7) para un ANOVA de factor de tres grupos, asumiendo un tamaño del efecto medio $f=0.25$, $\alpha=0.05$ y potencia $1-\beta=0.80$. El resultado indicó el N mínimo = 159 (ver Tabla 1), para cubrir la no respuesta ($\approx 15\%$), se estableció un objetivo ≥ 185 participantes. La muestra final estuvo compuesta por un total de $n = 190$ participantes, divididas en los tres grupos poblacionales antes mencionados. Mientras que, para la fase del análisis cualitativo, se empleó un muestreo no probabilístico por conveniencia debido a la disponibilidad de los participantes, se definió la muestra en $n = 12$ participantes (4 personas pertenecientes a cada grupo). Este tamaño es consistente con estándares para estudios temáticos en submuestras relativamente homogéneas. Para ambos análisis, fueron seleccionados de acuerdo a los criterios de inclusión y exclusión (ver Tabla 2).

Tabla 1. Análisis a priori para definir el tamaño muestral.

Input		Output	
Tamaño de efecto medio f	0.25	Parámetro de no centralidad λ	9.9375
		F crítico	3.0540
Error probabilístico o nivel de significancia α	0.05	Numerador df_1	2
		Denominador df_2	156
Potencia $1-\beta$	0.80	Tamaño de muestra	159
Número de grupos	3	potencia estadística lograda	0.8049

Fuente: Elaborado por el autor a partir de datos extraídos de G*Power.

Tabla 2. Criterios para el desarrollo de los instrumentos de evaluación para la recopilación de datos.

Unidad de Análisis	Inclusión	Exclusión
--------------------	-----------	-----------

Instituciones de Educación Superior	- Institución activa y reconocida oficialmente en el Ecuador - Institución con registro de estudiantes con discapacidad o NEE.	- Instituciones sin normativa inclusiva - Instituciones en proceso de cierre - Instituciones con campus virtual.
Estudiantes	- Mayores de 18 años - Condición NEE documentada - Sin condición NEE - Edad y género indistinto	- Menores de 18 años - Con historial académico mayor a dos años.
Personal Docente	- Docentes que enseñaron a estudiantes con NEE en los dos últimos periodos académicos. - Edad y género indistinto	- Docentes sin contacto con NEE - Personal sin relación con procesos académicos.

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.

Se evaluó la consistencia interna mediante α de Cronbach con el software RStudio (versión R 4.5.0), permitiendo la inversión automática de ítems con orientación negativa. Este estudio garantizó el cumplimiento de los principios éticos para la investigación. Todos los participantes proporcionarán un consentimiento informado antes de participar en el estudio. La confidencialidad y anonimato de los participantes serán preservados en todas las fases de la recolección y análisis de datos.

Análisis de datos

- **Análisis Cuantitativo:** Los datos obtenidos tras las respuestas del instrumento de encuesta estructurado fue procesado y analizado estadísticamente utilizando el software RStudio. En primer lugar, se realizaron análisis descriptivos para calcular medias, desviaciones estándar, medianas y rangos intercuartílicos en cada dimensión de barreras físicas, académicas y políticas. Adicional, se emplearon pruebas de normalidad para verificar la distribución de los datos y, en función de los resultados, se decidieron las pruebas estadísticas adecuadas. Dado que los datos no seguían una distribución normal, se utilizaron las pruebas no paramétricas de Kruskal-Wallis para comparar las percepciones entre los diferentes grupos de participantes. Para los análisis comparativos entre grupos, se emplearon las pruebas ANOVA en los casos en que los datos cumplieran con los supuestos de normalidad. Las diferencias se consideraron estadísticamente significativas cuando el valor p fue menor a 0.05.
- **Análisis Cualitativo:** Las entrevistas semiestructuradas fueron analizadas utilizando el método de análisis temático siguiendo el software Atlas.Ti (versión 9.1.3.0), con el objetivo de identificar patrones y temas emergentes en las respuestas de los participantes para entender cómo los participantes conceptualizan las barreras a la inclusión educativa y cómo estas impactan su experiencia educativa.

- **Triangulación:** Se integró los hallazgos de ambos instrumentos para reforzar la validez de los resultados, basado en las tendencias cuantitativas y cualitativas.

3. Resultados

Fiabilidad del instrumento

Las escalas mostraron fiabilidad excelente (criterio ≥ 0.90), donde el análisis hacia las barreras físicas tuvo un $\alpha = 0.921$ ($\alpha_{\text{est}} = 0.922$), de igual forma las barreras académicas arrojaron un valor de $\alpha = 0.973$ ($\alpha_{\text{est}} = 0.973$), finalmente, las barreras políticas se obtuvo un valor de $\alpha = 0.977$ ($\alpha_{\text{est}} = 0.977$) y total $\alpha = 0.980$ ($\alpha_{\text{est}} = 0.981$). La cercanía entre los valores de α y α_{est} sugieren una estructura interna estable y respaldan la consistencia interna de los ítems en cada dimensión y del instrumento global para el análisis cuantitativo. No obstante, alfas muy altas (≥ 0.95) pueden reflejar redundancia ítem-ítem; por ello se respalda la consistencia interna, pero se recomienda como control revisar correlaciones ítem-total y ω total para confirmar que la fiabilidad no provenga de reactivos casi equivalentes.

Tabla 3. Análisis de alfa de Cronbach.

Escala	Ítems	Total	N	alfa de Cronbach	α estandarizado
Barreras Físicas	1-12	12	190	0.921	0.922
Barreras académicas	13-24	12	190	0.973	0.973
Barreras políticas	25-36	12	190	0.977	0.977
Total	1-36	36	190	0.980	0.981

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 $\pm$ DE	Md (RIQ)	M $\pm$ DE	Md (RIQ)	M $\pm$ DE	Md (RIQ)	M $\pm$ DE	Md (RIQ)
Docentes	18	3.57 $\pm$ 0.62	3.46 (0.58)	3.17 $\pm$ 1.03	2.67 (1.50)	3.38 $\pm$ 1.15	3.00 (2.33)	3.37 $\pm$ 0.88	2.92 (1.58)
Estudiantes sin NEE	142	3.44 $\pm$ 0.80	3.33 (1.08)	3.72 $\pm$ 0.90	3.79 (1.25)	3.54 $\pm$ 0.90	3.50 (1.06)	3.57 $\pm$ 0.80	3.62 (1.13)
Estudiantes con NEE	30	3.07 $\pm$ 1.08	3.58 (1.75)	3.41 $\pm$ 1.38	3.25 (2.40)	3.32 $\pm$ 1.37	3.25 (2.46)	3.27 $\pm$ 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 evaluar las diferencias de percepción entre grupos en cada barrera mediante las pruebas de ANOVA y Kruskal-Wallis, se obtuvieron los resultados presentados en la Tabla 5. Dentro de las

barreras físicas y barreras políticas, no se encontraron diferencias significativas entre los grupos. La coincidencia de “no significancia” en ambos enfoques (paramétricos y no paramétricos) refuerza la conclusión de ausencia de diferencias robustas en estas dimensiones. Sin embargo, respecto a la percepción hacia las barreras académicas ($p = 0.041$), al comparar con la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis ($p = 0.046$), se puede afirmar la consistencia de la misma. Estos valores pueden sugerir que la percepción hacia esta barrera varía de manera significativa. Mientras que en las comparaciones post hoc (ver tabla suplementaria 1) con corrección por múltiples contrastes. En la dimensión Académica, el contraste global fue significativo y, tras controlar el error familiar, solo Docentes vs Estudiantes sin NEE mantuvo diferencia (Dunn–Holm $p = 0.047$; $d = 0.60$, magnitud mediana), indicando valoraciones más altas entre estudiantes sin NEE. En Física, Políticas y el puntaje Total, ninguna comparación por pares resultó significativa después del ajuste (Tukey mín $p = 0.080$; Dunn–Holm mín $p = 0.554$), y los tamaños del efecto fueron pequeños o muy pequeños, salvo un efecto moderado en Física (Docentes vs Est. NEE, $d = 0.53$) que no superó la corrección.

Tabla 5. Pruebas globales por dimensión.

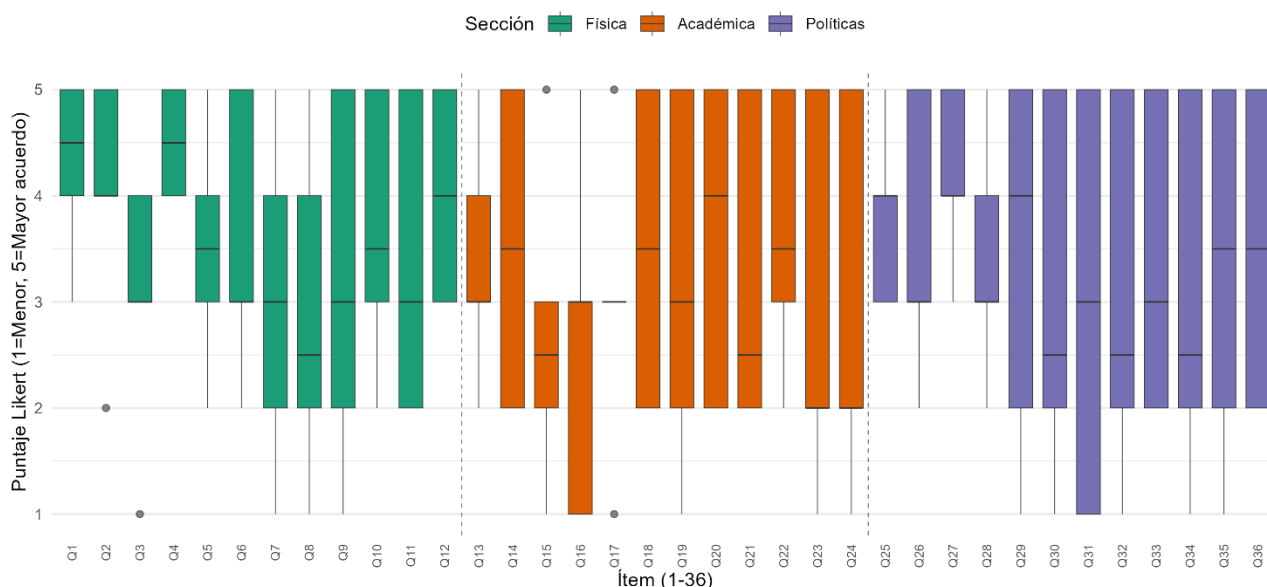
Barreras	p ANOVA	p Kruskal-Wallis	Marca
Física	0.064	0.432	†
Académica	0.041	0.046	*
Políticas	0.484	0.589	
Total	0.188	0.315	

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.

Distribución por ítem - Docentes

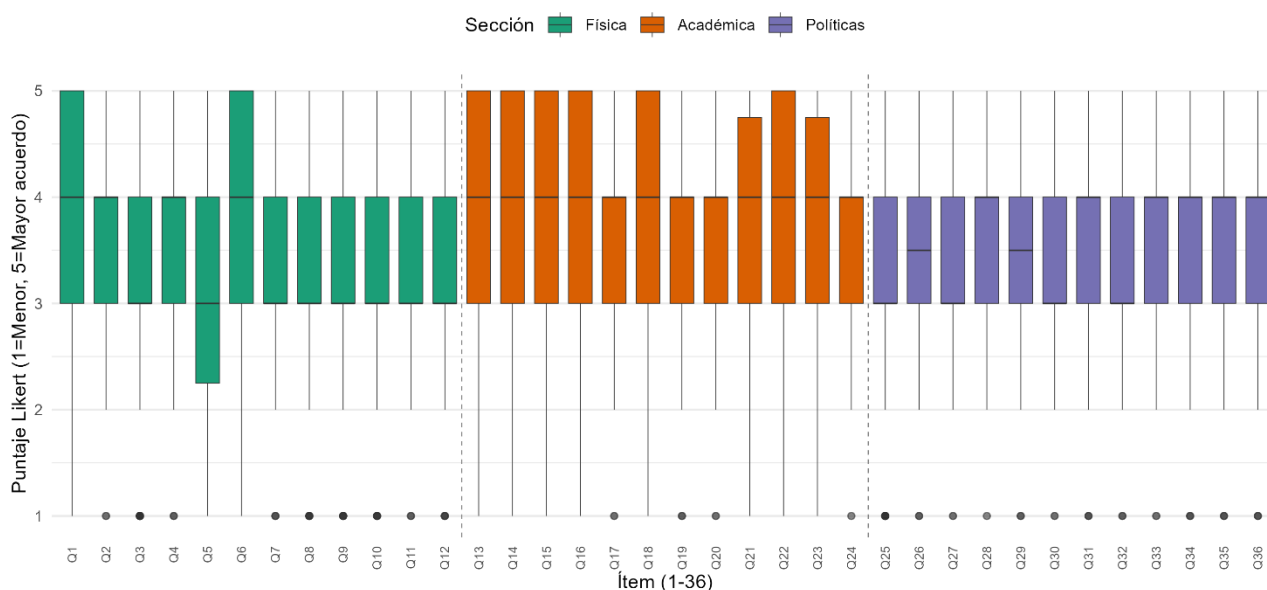


Fuente: Elaborado por el autor por medio del software RStudio.

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).

Distribución por ítem - Estudiantes sin NEE



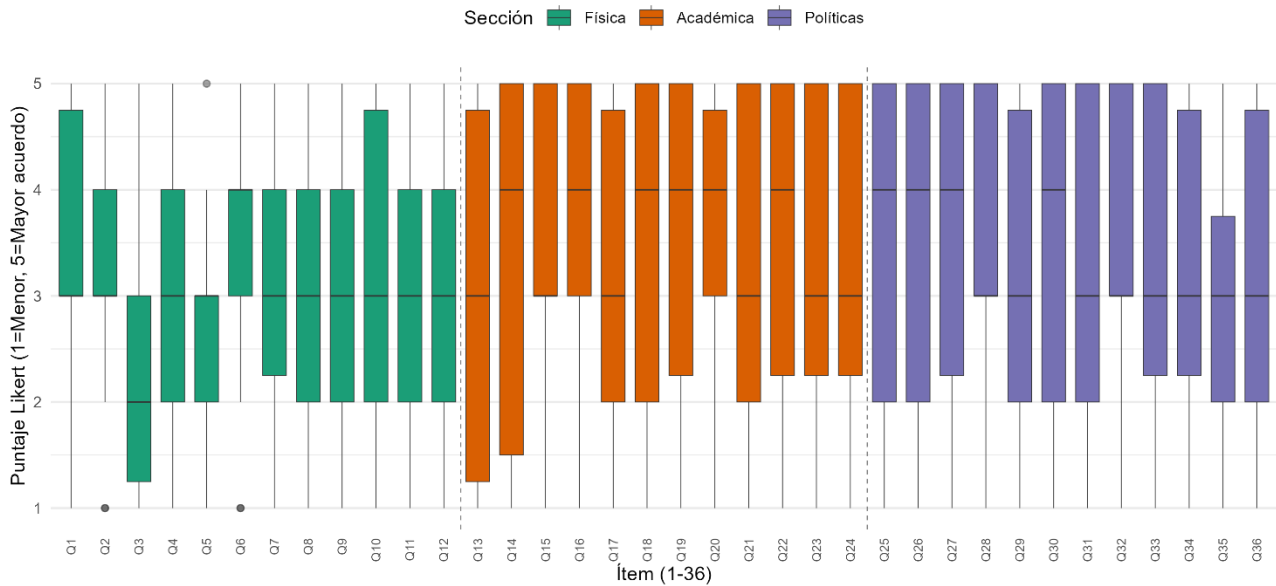
Fuente: Elaborado por el autor por medio del software RStudio.

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).

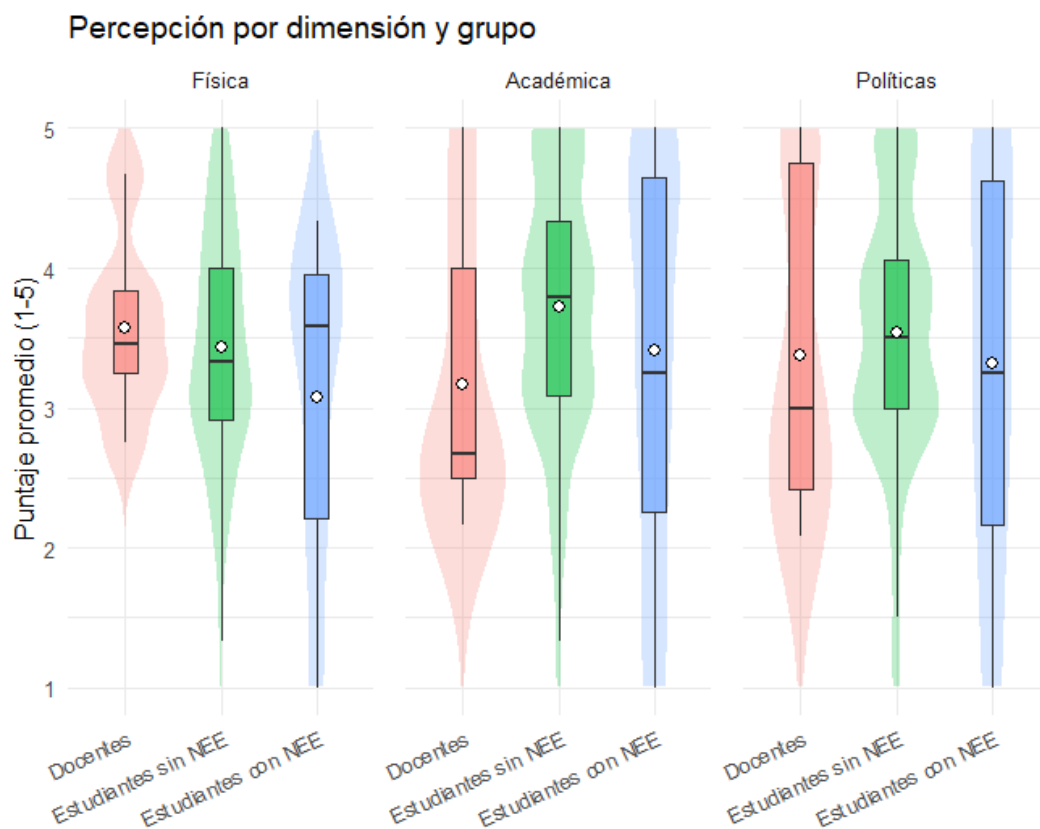
Distribución por ítem - Estudiantes con NEE



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 permiten reconocer las barreras estructurales y pedagógicas que aún persisten. Los participantes también mencionaron con frecuencia conceptos como “docente”, “recursos” y “barreras”, lo que sugiere una conciencia colectiva sobre la importancia del compromiso institucional y docente en los procesos de inclusión. Finalmente, el uso de términos técnicos como “ajustes”, “adaptaciones”, “asistida” y “normativa” evidencia que, aunque todavía existen desafíos, hay un conocimiento básico sobre los derechos y mecanismos necesarios para garantizar una educación más justa y accesible para todos. En términos de codificación, emergen cuatro ejes analíticos: Accesibilidad, Recursos y Soportes, Docencia ligado a Evaluación y Gobernanza y Procedimientos.

Figura 5. Nube de palabras exploradas en los tres grupos de poblaciones analizadas.



Fuente: Elaborado por el autor por medio del software Atlas.ti.

Los tres grupos entrevistados, coinciden en que la inclusión en la educación superior presenta avances parciales, pero enfrenta limitaciones importantes. Desde el punto de vista del docente, las barreras físicas persisten, especialmente en edificios antiguos con "*limitaciones que restringen la accesibilidad plena*", aunque también reconocen mejoras visibles en construcciones recientes en las que se toma en cuenta los grupos minoritarios, también mencionan que se ha optado por "*cambiar de aula si es necesario o adaptar la dinámica de clase*". En cuanto al grupo de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), si bien es cierto existe un patrón en el que se observa que valoran la existencia de ascensores y señalética, también advierten sobre "*deficiencias en plazas de estacionamiento adaptadas y mantenimiento de rutas accesibles*". Por su parte, los estudiantes sin necesidades educativas especiales perciben como "*al acorde*" o con necesidad de mejoras, sugiriendo "*habilitación de aulas en planta baja*".

En el ámbito de las barreras académicas, los docentes aplican estrategias inclusivas como el uso de "*recursos visuales*" y "*ajustes razonables*", aunque insisten en la necesidad de ampliar el personal de apoyo especializado. Los estudiantes con NEE destacan positivamente la 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 el enfoque cualitativo, docentes y estudiantes (con y sin necesidades educativas especiales, NEE) coinciden en que, aunque existen avances normativos e infraestructurales, persisten barreras significativas que limitan una inclusión plena. Esta percepción encuentra respaldo en los datos cuantitativos, donde los promedios generales se mantienen en rangos medios (3.27 a 3.57 en escala Likert 1–5), siendo los estudiantes sin NEE quienes reportan la percepción más positiva ($M = 3.57$), posiblemente por una menor exposición directa a las barreras.

En cuanto a las barreras académicas, tanto en el discurso docente como en el de estudiantes con NEE, se identifica la necesidad de mayores adaptaciones y recursos didácticos accesibles. Esta apreciación se refuerza con evidencia estadística: la dimensión académica fue la única con diferencias significativas entre grupos (ANOVA $p = 0.041$; Kruskal-Wallis $p = 0.046$), mostrando mayor dispersión y puntuaciones más bajas en docentes y estudiantes con NEE. Este hallazgo sugiere una percepción desigual en la implementación de ajustes razonables y metodologías inclusivas, siendo la capa académica el eje percibido como el principal cuello de botella.

Respecto a las barreras políticas, todos los grupos evidencian una brecha entre normativa institucional y su aplicación efectiva. Sin embargo, cuantitativamente, no se registraron diferencias significativas ($p > 0.48$), lo que podría indicar una percepción compartida de ineficiencia institucional, más que una experiencia diferencial por rol. Finalmente, las representaciones gráficas (violines y diagramas de cajas) evidencian que los estudiantes con NEE presentan mayor heterogeneidad en sus respuestas, lo que refleja experiencias altamente disímiles al interior del grupo. Bajo este Modelo de Inclusión por Capas (MIC), el patrón es coherente con los testimonios obtenidos de manera cualitativa, donde se resalta la capa de barreras políticas-institucionales como un consenso, pero con ejecución débil; la capa de barreras físicas con señales de tendencia y disparidad por exposición; y la capa de barreras académicas, como diferencial robusto que prioriza la agenda de ajustes razonables y formación docente. En suma, la evidencia mixta orienta intervenciones secuenciales: asegurar gobernanza y soporte, estabilizar accesibilidad y escalar prácticas pedagógicas inclusivas de forma sostenible. Revelando estos obstáculos que no siempre abordados de forma homogénea.

4. Discusión y Conclusiones

Análisis de Modelos Educativos Inclusivos Internacionales

Los datos mostrados, más allá de ser valores numéricos, también implican experiencias. En la dimensión académica la diferencia de $\sim 0,55$ puntos entre docentes y estudiantes sin NEE ($d \approx 0,60$) no es solo una cifra: se traduce en clases donde los ajustes razonables llegan tarde, materiales que no siempre son accesibles y evaluaciones que siguen un molde único. En lo físico, el contraste entre docentes y estudiantes con NEE ($\sim 0,50$; $d \approx 0,53$) habla de ascensores que fallan, rutas que se interrumpen y pequeñas barreras que, sumadas, cansan. Este cuadro coincide con lo encontrado en Kosovo: aun con políticas “bien escritas”, la inclusión se decide en la gestión diaria y en lo que pasa dentro del aula (Zabeli et al., 2021). Por eso proponemos entender cualquier brecha de $\Delta \geq 0,50$ como señal de relevancia educativa: es el umbral a partir del cual las y los estudiantes lo sienten en su vida universitaria. La aplicación de modelos de educación, como el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) ha mejorado la participación, la satisfacción y el rendimiento académico de estudiantes con y sin discapacidad, especialmente cuando se utilizan métodos flexibles, recursos multimodales y tecnología (Wahyuni et al., 2025). La evidencia sugiere una combinación práctica: diseñar para la diversidad (DUA), asegurar apoyo e inclusión en el aula, gobernar el cambio desde el liderazgo, fortalecer alianzas con familias y comunidad, y ajustar metas individuales. Juntas, estas piezas forman un camino viable para pasar del discurso a las prácticas inclusivas cotidianas en la educación superior. Del mismo modo, en Ecuador ha incorporado diversos modelos educativos para la inclusión, pero su

implementación eficiente es parcial y enfrenta desafíos en formación docente, recursos y sistematización de prácticas (Irrazabal - Bohorquez et al., 2023). En consecuencia, recomendamos institucionalizar metas verificables y tableros públicos de seguimiento; como implicaciones prácticas inmediatas, activar un liderazgo operativo que haga del DUA y de la evaluación formativa inclusiva el estándar de los sílabos, garantice respuestas oportunas a los ajustes razonables, mantenga accesibles las rutas, la infraestructura y los materiales, y publique periódicamente los avances; en términos claros, intervenir de inmediato cuando la brecha alcance el umbral de $\Delta \geq 0,50$ y sostener las medidas hasta reducirla por debajo de lo pedagógicamente tolerable.

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).

Respecto a las barreras político-institucionales, la convergencia en todos los grupos respecto a la aplicación deficiente de políticas reafirma lo reportado en investigaciones previas (Rojas-Avilés, 2020). La falta de mecanismos claros de seguimiento, evaluación y articulación interdepartamental limita el alcance real de las normativas inclusivas. Esto es consistente con estudios que argumentan que la inclusión no puede depender de la buena voluntad individual, sino de un compromiso institucional sostenido (Filippou et al., 2025). Ahora bien, en los resultados obtenidos no se observaron diferencias estadísticamente significativas entre grupos en esta dimensión, lo que, lejos de desmentir la evidencia previa, sugiere un techo común de cumplimiento atribuible a la ventana temporal evaluada, a posibles efectos de cohorte o de campus con intervenciones recientes, e incluso a sesgos de percepción entre estudiantes sin NEE que valoran como suficiente lo que para sus pares con NEE sigue siendo insuficiente; esta lectura refuerza la necesidad de convertir los deberes institucionales en obligaciones exigibles mediante liderazgo inclusivo y dispositivos de seguimiento efectivos.

Los datos expuestos confirman un patrón ya descrito, existen marcos normativos avanzados, pero brechas en el momento de la práctica. La única diferencia significativa entre grupos aparece en barreras académicas ($\Delta \approx 0,55$), coherente con reportes que vinculan la falta de formación y apoyos didácticos con experiencias desiguales en aula como mencionan Korthals Altes et al. (2024) en su estudio. La convergencia en barreras político-institucionales refleja una percepción compartida de implementación parcial, alineada con hallazgos en América Latina (Posso-Pacheco et al., 2024). Respecto a las barreras físicas, la tendencia ($\Delta \approx 0,50$) coincide con evidencias de adecuaciones incompletas y mantenimiento irregular que manifiesta Ramli et al. (2023) en su estudio. Al analizar la postura del grupo de estudiantes sin NEE puntúan más alto la inclusión, mientras docentes y estudiantes con NEE reportan más barreras; en escenarios con liderazgo inclusivo consolidado, esa brecha tiende a reducirse (Filippou et al., 2025). Además, al evaluar a profundidad el artículo de Zambrano Reyna & Cortez Corozo (2023), se sugiere incorporar un análisis a la capa de género en instituciones ecuatorianas.

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 educación superior no es opcional, es una obligación jurídica considerada como bien público. La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad exige garantizar el derecho a la educación inclusiva y a los ajustes razonables (CDPD, 2014), mientras que la UNESCO liga ese mandato con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 para garantizar la educación de calidad y sin exclusiones (Irrazabal - Bohorquez et al.,

2023). A partir del año 2007, en Ecuador, se empezó a hacer hincapié en que la educación educativa debe ser parte de la política pública del país. Actualmente, se han establecido leyes como la Ley Orgánica de Discapacidades (LODDIS) y la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI). En el año 2008, Ecuador, siendo fiel al cumplimiento del principio de igualdad, la Asamblea Nacional, promulga que todas las personas son iguales y gozarán de los mismos derechos, deberes y oportunidades (Parraga-Sánchez, 2023). El Estado ecuatoriano ha implementado diversas estrategias y programas que buscan erradicar la exclusión y promover la integración en el sistema educativo, tales como la Misión Manuela Espejo y programas específicos de apoyo pedagógico. 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 y el estudio de una sola IES limitan la inferencia causal y la generalización; el subgrupo de estudiantes con NEE es reducido, lo que puede aumentar la variabilidad de estimaciones; el muestreo cualitativo por conveniencia puede introducir sesgo de selección; el uso de autoinforme es susceptible a sesgo de deseabilidad social. Estas condiciones se mitigaron con triangulación de fuentes y análisis de sensibilidad, pero deben considerarse al interpretar los hallazgos.

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, 467–467. <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: A Case of Bsvi and Rish Schools of Special Needs in Musanze District, Rwanda (2024-2025). *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>;WEBSITE:WEBSITE:BERA-JOURNALS;WGROU:STRING:PUBLICATION
- 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 2021*, Vol. 11, Page 123, 11(3), 123. <https://doi.org/10.3390/EDUCSCI11030123>
- Garg, Dr. R., Sridharan, Dr. A., S, D. R. Babu., Devidas, S., & vasoya, Dr. 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 Aspecto Legal Actual 2021-2022 en Ecuador- Senescyt*. <https://eaapublishing.org/journals/index.php/technorev/article/view/730/843>
- 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. (2024). Higher education teachers' understandings of and challenges for inclusion and inclusive learning environments: A systematic literature review. *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 for Sustainable Inclusion. *Sustainability 2025*, Vol. 17, Page 5652, 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. Revista de Investigación En Ciencias de La Educación*, 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 – their role in raising 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). A Systematic Review of Inclusive Education Strategies for Students of Determination in Higher Education Institutions: Current Challenges and Future Directions. *Education Sciences* 2025, Vol. 15, Page 518, 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 educativa de niños con autismo en Ecuador: Un análisis crítico. *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). A Systematic Review on The Integration of Universal Design in Architectural Outdoor Environments of Higher Educational Institutions. *Ideology Journal*, 8(2), 1–12. <https://doi.org/10.24191/ideology.v8i2.425>
- Rojas-Avilés, F. (2020). *Perceptions of inclusive education in Ecuador*.
- Selisko, T. J., Eckert, C., & Perels, F. (2024). Models of disability as distinguishing factor: a theoretical framework of inclusive education and the application to a literature review. *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* 2024, Vol. 14, Page 319, 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: una propuesta que potencie el ingreso de los estudiantes a las Instituciones de Educación Superior [Universidad de Huelva]. In *Estudio del acceso a la Educación Superior Pública del Ecuador: una propuesta que potencie el ingreso de los estudiantes a las Instituciones de Educación Superior*. <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 de estudiantes con discapacidad. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 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) Implementation: Enhancing Inclusive Education for Students with Disabilities 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 el Ecuador: Un estudio con enfoque de género. *Revista Cognosis*, 8(4), 74–80. <https://doi.org/10.33936/COGNOSIS.V8I4.5748>

ANEXOS

Tabla S1. Datos de valores de comparación detallada

Variable	Grupo1	Grupo2	d	g	n1	n2	Dif_media	IC95_L	IC95_U	p_Tukey	Z_Dunn	p_Dunn	p_Dunn_Holm
Física	Docente	Estudiante_sin_NEE	0.169	0.169	18	142	-0.133	-0.628	0.362	0.801	0.647	0.518	0.518
	Docente	Estudiante_NEE	0.53	0.522	18	30	-0.497	-1.087	0.092	0.117	1.231	0.218	0.655
	Estudiante_sin_NEE	Estudiante_NEE	0.426	0.424	142	30	-0.364	-0.762	0.033	0.0796	-1.021	0.307	0.615
Académica	Docente	Estudiante_sin_NEE	-0.605	-0.602	18	142	0.555	-0.038	1.147	0.0718	-2.415	0.0157	0.0472
	Docente	Estudiante_NEE	-0.19	-0.187	18	30	0.239	-0.467	0.945	0.704	-1.411	0.158	0.316
	Estudiante_sin_NEE	Estudiante_NEE	0.316	0.314	142	30	-0.316	-0.791	0.16	0.262	-0.913	0.361	0.361
Políticas	Docente	Estudiante_sin_NEE	-0.181	-0.18	18	142	0.168	-0.429	0.766	0.783	-0.981	0.326	0.979
	Docente	Estudiante_NEE	0.041	0.04	18	30	-0.053	-0.764	0.659	0.983	-0.523	0.601	1
	Estudiante_sin_NEE	Estudiante_NEE	0.222	0.221	142	30	-0.221	-0.701	0.258	0.522	-0.446	0.655	0.655
Total	Docente	Estudiante_sin_NEE	-0.243	-0.242	18	142	0.197	-0.32	0.713	0.641	-1.327	0.185	0.554
	Docente	Estudiante_NEE	0.097	0.096	18	30	-0.104	-0.719	0.512	0.916	-0.493	0.622	0.622
	Estudiante_sin_NEE	Estudiante_NEE	0.344	0.343	142	30	-0.3	-0.715	0.115	0.204	-0.92	0.357	0.715

El Comité Editorial de la Revista Killkana Sociales y la Jefatura de de Publicaciones de la Universidad Católica de Cuenca, otorgan la presente constancia a:

Genesis del Carmen Alcívar Junco

Como Autores del artículo original: **“Políticas Públicas y Educación Inclusiva: Desafíos y Oportunidades para la Integración de Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales”** en la *Revista Killkana Sociales*, el mismo que será publicado en el **Volumen: 10 Numero: 1**, luego del proceso de evaluación de revisores cumpliendo con la normativa establecida por la revista. Hacemos extensivo nuestro agradecimiento por su invaluable aporte en la generación del conocimiento.

Cuenca, diciembre 2025

Firmado electrónicamente por:
MARCO ANTONIO MARIN
GUAMAN

Validar únicamente con FirmaEC



Ing. Marco Marín G, Ph.D
Editor Killkana Sociales