

Proceso de Admisión a la Educación Superior para Estudiantes con Necesidades Educativas  
Específicas en la Universidad Luis Vargas Torres

Admission Process to Higher Education for Students with Specific Educational Needs at Luis  
Vargas Torres University

Oswaldo A. Fonseca- Torres 

Universidad Técnica Luis Vargas Torres, Esmeraldas; y

Carlos S. Plata- Cabrera 

Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Esmeraldas.

La correspondencia sobre este artículo debe ser dirigida a Oswaldo A. Fonseca Torres.

Email: ofonck@yahoo.es; carlos\_plata\_c@hotmail.com

Fecha de recepción: 11 de octubre de 2023.

Fecha de aceptación: 13 de enero de 2024.

¿Cómo citar este artículo? (Normas APA): Fonseca- Torres, O.A., & Plata- Cabrera, C.S. (2024).  
Proceso de Admisión a la Educación Superior para Estudiantes con Necesidades Educativas  
Específicas en la Universidad Luis Vargas Torres. Revista Científica Hallazgos21, 9 (1), 64-77.  
<http://revistas.pucese.edu.ec/hallazgos21/>

Revista Científica Hallazgos21. ISSN 2528-7915. **Indexada en DIALNET PLUS, REDIB y LATINDEX Catálogo 2.0.**  
Periodicidad: cuatrimestral (marzo, julio, noviembre).  
Director: José Suárez Lezcano. Teléfono: (593)(6) 2721459, extensión: 163.  
Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Esmeraldas. Calle Espejo, Subida a Santa Cruz, Esmeraldas. CP 08 01  
00 65. Email: revista.hallazgos21@pucese.edu.ec. <http://revistas.pucese.edu.ec/hallazgos21/>

## Resumen

El objetivo del presente artículo es identificar las políticas, culturas y prácticas inclusivas de la Universidad Técnica Luis Vargas Torres de Esmeraldas (UTLVTE) para atender la demanda de acceso de los estudiantes en situación de discapacidad que se adhieren al proceso regular de admisión. La investigación surge desde un estudio mixto de corte longitudinal retrospectivo sobre datos obtenidos de la ficha socio económica (FSE) de la UTLVTE entre el segundo semestre del año 2019 y el segundo semestre del año 2022. Para validar el estudio se utilizó el Índice de Educación Superior Inclusiva (INES), que es una herramienta que en el marco de la educación inclusiva permite a las universidades comprender, como comunidades académicas, las implicaciones que conlleva una educación inclusiva y con enfoque de diversidad. El análisis de los resultados establece que, aunque el discurso ha cambiado tanto en el acceso al reconocerse los derechos de las personas con Necesidades Específicas para la Diversidad Funcional (NEDF), en la actualidad aún impera una estática en otros aspectos, (i) Inexistencia de una estructura académica-administrativa que diseñe el plan estratégico institucional inclusivo para eliminar las barreras para el ejercicio de derechos de las personas con NEDF, (ii) Reformas pendientes de materializar ajustes razonables, , que generan exclusión e impiden el goce pleno del derecho a la educación para las personas con NEDF en igualdad de oportunidades. En conclusión, se detectó que en la ciudad de Esmeraldas la educación superior pública es el ciclo educativo más excluyente para este colectivo.

**Palabras clave:** Educación Superior; necesidades educativas específicas; políticas educativas inclusivas.

## Abstract

The objective of this article is to identify the inclusive policies, cultures and practices of the Luis Vargas Torres de Esmeraldas Technical University (UTLVTE) to meet the access demand of students with disabilities who adhere to the regular admission process. The research arises from a mixed retrospective longitudinal study on data obtained from the socio-economic file (FSE) of the UTLVTE between the second semester of 2019 and the second semester of 2022. To validate the study, the Education Index for Inclusive Higher Education (INES) was used, which is a tool that, within the framework of inclusive education, allows universities to understand, as academic communities, the implications of inclusive education with a diversity focus. The analysis of the results establishes that, although the discourse has changed so much in access by recognizing the rights of people with Specific Needs for Functional Diversity (NEDF), currently some static still prevail in other aspects, (i) Non-existence of an academic-administrative structure that designs the inclusive institutional strategic plan to eliminate barriers to the exercise of rights of people with NEDF, (ii) Reforms pending materialization of reasonable adjustments, which generate exclusion and prevent the full enjoyment of the right to education for people with NEDF in equal opportunities. In conclusion, it was detected that in the city of Esmeraldas public higher education is the most exclusive educational cycle for this group.

**Keywords:** Higher Education; specific educational needs; inclusive educational policies.

**Proceso de Admisión a la Educación Superior para Estudiantes con Necesidades**

## Educativas Específicas en la Universidad Luis Vargas Torres

En un mundo que ha demostrado ser muy diverso, el concepto de inclusión educativa en la educación superior ha adquirido notoriedad durante los últimos años, en correspondencia Manuel et al. (2017) manifiestan que eliminar barreras que impidan que las personas cuenten con las mismas oportunidades de acceso, sin ninguna limitación o restricción, a una educación de calidad y que facilita la participación de poblaciones históricamente excluidas, es un país más equitativo y, por lo tanto, un país que avanza hacia una verdadera construcción de paz. En concordancia, en la Ley Orgánica de Educación Superior (2018) se considera a la inclusión como un conjunto de procesos orientados a aumentar la participación de los estudiantes en la cultura, los currículos y las comunidades de las escuelas. Desde esta perspectiva, la inclusión está relacionada con el acceso, la participación y logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados.

Esto implica transformar la cultura, la organización y las prácticas de las instituciones de educación superior (IES) para atender a la diversidad de necesidades educativas de todo el alumnado. La enseñanza se adapta a los alumnos y no estos a la enseñanza; las acciones van dirigidas principalmente a eliminar o minimizar las barreras físicas, personales o institucionales que limitan las oportunidades de aprendizaje, el pleno acceso y la participación de todos los estudiantes en las actividades educativas (Bonilla, 2019).

Desde esta perspectiva el presente estudio se realizó con un abordaje que identifique cuáles son los programas, servicios y las estrategias o prácticas inclusivas en la UTLVTE que conducen a una mayor calidad en el proceso regular de

admisión para personas en condición de discapacidad.

La discapacidad es definida como "un término genérico que incluye déficits, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación; indica los aspectos negativos de la interacción entre un individuo (con una condición de salud) y sus factores contextuales (factores ambientales y personales) (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2001, p. 227). Aunque la discapacidad ha sido abordada principalmente desde las ciencias médicas, la nueva definición pone de manifiesto que se trata de una condición multifactorial producto de la interacción de una persona con un ambiente físico y social (Hernández & Samada, 2021).

Desde tiempos antiguos hasta la actualidad han existido, y persisten aún, grandes contradicciones en el tratamiento social otorgado a las personas con discapacidad. Estas contradicciones constituyen una muestra de la tensión entre las diferentes visiones de las que es, y ha sido objeto la discapacidad. En esencia, pueden distinguirse tres concepciones o modelo de tratamiento social, que a lo largo del tiempo se han dado a las personas con discapacidad, y que en la actualidad coexisten en mayor o menor medida.

En el presente trabajo nos distanciamos del término "necesidades educativas especiales", por considerar que la misma arraiga a los estudiantes en condición de discapacidad al modelo médico rehabilitador; por lo expuesto, proponemos el cambio de "especiales" por la palabra "específicas" para la Discapacidad, la que tiene una implicación importante para la educación superior, ya que en el fondo significa librarle definitivamente de un modelo discriminatorio. De hecho, Huerta et al. (2021) consideran que la sociedad ha construido un entorno preparado sólo para un determinado estándar de personas, con

determinadas características, y para solucionar ese estado de cosas lo que se ha de reconocer son los derechos de igualdad y no discriminación también de las personas con discapacidad. Se trata de lograr, por consiguiente, que sea la sociedad la que se adapte para dar espacios a toda clase de personas, teniendo en cuenta la necesidad de visibilizar a las personas según sus propias capacidades. No obstante, el enfoque debe ser cada vez más específico para examinar las barreras y abarcar el conjunto de acciones para superarlas, sin que esto desarticule la importancia de visibilizar ciertas poblaciones.

La idea es identificar y analizar tanto las barreras como las oportunidades que tiene la UTLVTE para generar una educación pertinente con enfoque a la educación inclusiva, lo cual contribuye a una educación de calidad, pero siempre desde la valoración a la inclusión y el respeto a las poblaciones más vulnerables a procesos de exclusión en la educación.

### Método

El estudio se realizó en la Universidad Técnica Luis Vargas Torres de Esmeraldas, entidad autónoma de derecho público sin fines de lucro financiada por el Estado. Se realizó un estudio mixto, con enfoque transversal retrospectivo, una metodología descriptiva no experimental, utilizando el estudio documental, la entrevista semiestructurada y el cuestionario INES. La investigación indagó sobre los niveles de una o más variables en una población en periodos pasados. El presente estudio está validado por el cuestionario "Índice para la inclusión en la educación superior" que valora las políticas, culturas y prácticas inclusivas. Para ello, se aplicó el instrumento a una muestra probabilística estratificada de 31 profesores y 28 estudiantes de la UTLVTE, y se seleccionó a través de afijación proporcional (*Cuestionario Sobre*

*Discapacidad*). El modelo de ecuaciones estructurales permitió realizar un análisis factorial confirmatorio con el método de Máxima Verosimilitud y Mínimos Cuadrados No Ponderados. El análisis se realizó en el software AMOS 21.

Se validó el modelo de la escala que valora las políticas, culturas y prácticas inclusivas en el contexto universitario; el modelo demostró un ajuste adecuado para los índices absolutos (CMIN, GFI, RMSEA y RMR), índices incrementales (TLI, NFI y CFI) e índices de parsimonia (CMIN/DF y AIC). Se realizó un análisis de invarianza factorial cuyos ajustes reportan valores adecuados a todas las restricciones establecidas. La diferencia del índice incremental CFI de los modelos sin restricciones muestra, de acuerdo con el estudio elaborado por Cedillo et al. (2023), un valor inferior a 0,01. En consecuencia, tanto la entrevista como el cuestionario constituyen herramientas válidas que permite evaluar la forma de cómo se viene gestionando la educación inclusiva en el contexto universitario de la UTLVTE. Previo a la aplicación del cuestionario se dio a conocer y pidió la firma del consentimiento informado a docentes y estudiantes, documento a través del cual se solicitó la participación y explicitó las medidas que se tomarían en cuenta para preservar la voluntariedad y confidencialidad de los participantes. De estos participantes, 13 son mujeres y 15 son hombres. La mayoría de los participantes proviene de la zona suburbana de la ciudad de Esmeraldas, del mismo modo que la mayoría se auto identifica como afrodescendientes (39%); en menor cantidad se identifican como blancos (23%) y en menor proporción dicen ser mestizos o mulatos. La edad promedio de los profesores es de 52 años y la de los estudiantes es de 21 años. El riesgo de privación educativa y discriminación es mayor sí, además de ser una persona con

discapacidad, pertenece a las familias de los quintiles más pobres, es mujer, es afrodescendiente y habita en una de las provincias más empobrecida de Ecuador. A esto debe agregarse que, sin importar la edad o el estatus socioeconómico, el colectivo de las personas con discapacidad tiene hasta 60% menos acceso y permanencia a la educación que el resto de la población sin discapacidad (OMS, 2001), situación que se vuelve más evidente en el proceso de admisión de la UTLVTE, donde los estudiantes con diversidad funcional representan menos de 1% de la población universitaria (Parra & Villalva, 2023; Tenorio & Ramírez, 2016).

El instrumento empleado en la presente investigación es una adaptación del cuestionario índice para la inclusión de la Educación Superior (INES) versión latinoamericana. El índice es una herramienta que permite entender la necesidad urgente de la educación inclusiva como el camino para conseguir una sociedad equitativa y consiente del valor de la diversidad funcional. Este cuestionario consta de tres dimensiones y cada dimensión posee dos secciones: dimensión A: crear culturas inclusivas (a.1. Construir Comunidad con 11 ítems y a.2. Establecer Valores Inclusivos); dimensión B: elaborar políticas inclusivas (b.1. Desarrollar una Universidad para todas las personas con discapacidad, y b.2. Organizar el apoyo para atender a la Diversidad Funcional), así como la dimensión C: desarrollar prácticas inclusivas (c.1. Organizar el proceso educativo y c.2. Movilizar Recursos). La escala es de tipo Likert que incluye tres opciones de respuesta 3= "totalmente de acuerdo", 2= "medianamente de acuerdo" y 1= "en desacuerdo" así como una opción adicional que señala "necesito más información".

## Resultados y Discusión

El estudio documental permitió consolidar la idea de que el derecho a la educación es un derecho universal reconocido por el derecho internacional de los derechos humanos y, como tal, se aplica a todas las personas, incluidas las personas con discapacidad. La Educación Inclusiva potencia el desarrollo de los procesos sustantivos de la Educación Superior (ES), con lo cual se ratifica que el enfoque inclusivo promueve la innovación, el aprendizaje y la evaluación continua de la calidad de la ES (Almeida et al., 2019). En ese sentido, la presente investigación tiene como objetivo identificar las culturas, políticas y prácticas inclusivas en el contexto de la educación superior pública de Esmeraldas. Varios instrumentos internacionales afirman los principios básicos del disfrute del derecho a la educación. En la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad se señala que, para que estas personas puedan ejercer ese derecho, han de existir sistemas educativos inclusivos; en consecuencia, el derecho a la educación es un derecho a la educación inclusiva.

El concepto de Educación Inclusiva no lo hace de manera espontánea o uniforme. Se construye cronológicamente, de allí que destacamos los principales hitos vinculados a la educación inclusiva. El desarrollo del concepto educación inclusiva en los sucesivos documentos declarativos y tratados internacionales ha implicado un aspecto fundamental con impacto en el desarrollo de las políticas educativas nacionales y para la práctica educativa: la inclusión deja de ser vista como un principio o criterio orientativo que no compromete necesariamente a sus destinatarios, como quedaba especificado en la Declaración de Salamanca (UNESCO Sector de Educación, 2021), para ser considerada como un derecho positivo que obliga a las

autoridades a propiciar las condiciones suficientes para su disfrute efectivo.

Durante la conferencia, se habló por primera vez de un nuevo paradigma educativo llamado Educación Inclusiva, que está enmarcado en la búsqueda de sociedades incluyentes soportadas en la implementación de una filosofía de la inclusión en materia de procesos educativos, como queda recogido en la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (Lapierre, 2022).

La reflexión sobre estos procesos en términos de inclusión abre un panorama prometedor para el sistema educativo en torno a lo que significa potenciar y valorar la diversidad funcional (entendiendo y protegiendo las particularidades). De manera cronológica destacamos los principales hitos vinculados a la educación inclusiva. Esta evolución nos ayuda a comprender lo que se entiende hoy por tal concepto, pero entendiendo que es un concepto construido con sus avances, dilemas, concesiones y retrocesos históricos (Lapierre, 2022).

La educación inclusiva es el desafío para la UTLVTE de transformarse para caminar hacia una educación que respete y atienda la diversidad funcional (Rivera, 2019). Atender la educación inclusiva en la UTLVTE es una prioridad que vas más allá del acceso, tal como lo explica Herrera (2022), quien sugiere que ampliar el acceso a la educación superior para grupos que tradicionalmente han estado sobrerrepresentados no es suficiente; son necesarios los cambios institucionales para mejorar la experiencia y los resultados de estudiantes que pertenecen a grupos no tradicionales; es decir, la

universidad debe propender a la creación de espacios y ambientes propios de aprendizaje que permitan a todos los individuos incorporarse al contexto universitario y, además, favorecer su permanencia y culminación de los estudios universitarios, situación que, en el caso de Ecuador, está contemplado en el Art. 71, 74, 75 y 77, Principio de Igualdad de Oportunidades, de la Ley Orgánica de Educación Superior (2018).

A continuación, se presenta en recuadros la evolución histórica y conceptual de la discapacidad y el respaldo jurídico-político internacional, con los referentes cronológicos de la educación inclusiva:

1948	1960	1966	1989
<b>Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU)</b>	<b>Convención Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (UNESCO)</b>	<b>Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (ONU)</b>	<b>Convención sobre los Derechos del Niño (ONU)</b>
El derecho de cada persona a disfrutar de una educación de calidad como base de una sociedad más justa, inscrito en el artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, sirve de partida de la educación inclusiva.	Los Estados Miembros se comprometieron a desarrollar políticas nacionales que garantizaran la igualdad de posibilidades y de trato de todas las personas a la instrucción elemental.	Se reitera la imposición de la Declaración a los Estados Miembros, y por tanto, la obligación de garantizar el efectivo cumplimiento de los derechos fundamentales entre el que se encuentra el derecho de toda persona a la educación.	Se vuelve a recalcar el derecho del niño a la educación, a fin de que se pueda ejercer en igualdad de oportunidades.
1990	1994	2000	2006
<b>Declaración Mundial sobre Educación Para Todos (UNESCO)</b>	<b>Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las NEE (UNESCO)</b>	<b>Declaración del Milenio (ONU)</b>	<b>Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU)</b>
Representantes de 150 organizaciones gubernamentales y no gubernamentales acordaron universalizar la enseñanza primaria y reducir masivamente el analfabetismo antes de finales del decenio. También se insta a los países a realizar mayores esfuerzos para atender las necesidades básicas de aprendizaje de todo el alumnado.	Se impulsa el objetivo de "Educación para Todos" a través de cambios políticos basados en el principio de educación integradora, y se trata de reconocer la necesidad de capacitar a las escuelas para atender a todo el alumnado, sobre todo aquel que tiene una NEE.	Se ratificó el compromiso de lograr la Educación para Todos a 2015 y se definieron los ocho Objetivos de Desarrollo del Milenio, como el horizonte hacia el que debe ir el trabajo de los diferentes países.	Primer instrumento jurídicamente vinculante en contener una referencia sobre el concepto de educación inclusiva y de calidad. La educación inclusiva es considerada como un derecho que obliga a las autoridades a propiciar las condiciones suficientes para su disfrute efectivo.

2010	2015	2015	2016
<b>Estrategia Universidad 2020 (ET2020) (UE)</b>	<b>Foro Mundial sobre Educación (UNESCO)</b>	<b>Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (ONU)</b>	<b>Comentario General No 4 sobre la Convención Internacional de los Derechos de las Personas</b>
Uno de los ámbitos prioritarios para el periodo 2015-2020 en la consecución de los objetivos estratégicos de la (Educación y Formación 2020) ET2020 es la promoción de la educación inclusiva, la igualdad, la equidad, la no discriminación y las competencias cívicas.	Se aprobaron las declaraciones de cada una de las regiones del planeta en las que se especifica su apuesta por la educación inclusiva.	Entraron en vigor los diecisiete Objetivos del Desarrollo Sostenible. La educación inclusiva es una de las dimensiones que recoge el cuarto objetivo: "Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos"	Primer instrumento jurídicamente vinculante er contener una referencia sobre el concepto de educación inclusiva y de calidad. La educación inclusiva es considerada como un derecho en el que obliga a las autoridades a propiciar las condiciones suficientes para su disfrute efectivo.

prescindencia, en el que se suponía que la discapacidad es de origen extranatural o divino, en el cual los discapacitados eran subvalorados hasta el punto de ser considerados innecesarios y la sociedad decidía no contar con ellos.

Un segundo modelo es el médico rehabilitador, en el que se busca determinar las causas científicas de la discapacidad, para desarrollar ayudas técnicas y tratamientos que permitan su rehabilitación; un tercer modelo es el llamado social, en el cual se considera que las causas que generan la discapacidad no son religiosas ni científicas sino sociales (Herrera, 2022). En este último modelo, la discapacidad se describe como una restricción o ausencia relacionada con una deficiencia de la capacidad para realizar cualquier actividad en lo que se conoce como normal para cualquier persona (Tello & Paredes, 2022).

Como consecuencia a estas inquietudes e inconformidades, a principios del presente siglo

surge el modelo de la diversidad funcional, que al igual que el modelo social de la discapacidad, interpreta que las causas de la discapacidad surgen y permanecen fuera de la persona. Sin embargo, su eje teórico es la dignidad de la persona en lugar de la de su condición (García et al., 2017). La nueva propuesta cuenta con un fuerte activismo en el campo de los derechos humanos, fundamentado el Movimiento de la Vida Independiente, una iniciativa que implica un cambio en las relaciones sociales y que implica igualdad de oportunidades para todas las personas, así como autodeterminación para ellas mismas

2019
<b>Foro Internacional sobre equidad e Inclusión Educativa, Cali-Colombia 11-13 septiembre</b>
Se reafirma el compromiso con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas (ODS) y el Marco de Acción de Educación 2030, la cual reconoce la necesidad y la urgencia de proveer una educación equitativa, inclusiva y de calidad para todas y todos los estudiantes desde los primeros años hasta la escolarización obligatoria, la educación técnica y profesional, la educación superior y el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Lo anterior representa un avance en cuanto a la manera de abordar el tema de la discapacidad al superar el principio de "integración", propio de los años 90, y cuyo interés reposaba en base esencial los derechos humanos. Estas características fundamentan la búsqueda de la paz y la reconciliación enfocada a atender las necesidades específicas para la diversidad funcional y situaciones de marginalidad asociadas principalmente a la discapacidad. La forma como la sociedad trata a las personas en condición de discapacidad ha evolucionado desde el modelo de la

Otro elemento destacable en este modelo es la propuesta de un cambio terminológico argumentando que los términos limitantes o despectivos para denominar al colectivo de mujeres y hombres con diversidad funcional utilizados, juegan un papel fundamental en el refuerzo de la minusvaloración y, por lo tanto, en el mantenimiento de dicha discriminación. Con esta nueva terminología se pretende eliminar la visión negativa de la discapacidad y se busca promover la visión de la diversidad funcional como parte de la diversidad humana, y por lo tanto como fuente de riqueza para la humanidad (Ayala et al., 2019). De este modo, el modelo de la diversidad funcional pretende una visión más amplia en términos sociales, jurídicos y bioéticos, al igual que una reivindicación semántica que ninguna de las propuestas anteriores había logrado (ver Tabla 1 y 2).

La UTLVTE, como institución pública de

materia de políticas de inclusión académica para las personas con diversidad funcional. Pese a lo anterior, en la actualidad los estudios acerca de la inclusión académica en la UTLVTE son escasos, lo cual limita la disponibilidad de reportes que permitan el desarrollo de estrategias sobre el tema (Carbonel et al., 2021). En este trabajo se plantean los resultados de un estudio que persigue reconocer las características relevantes relacionadas con las prácticas educativas inclusivas de los profesores de admisión de la UTLVTE durante el segundo semestre del 2019 hasta el primer semestre del 2023. Todo ello, se realizó a través de la aplicación del instrumento estandarizado "Índice de Inclusión" (Moretti, 2020), que arrojó diversos índices sobre conductas educativas inclusivas, en tres dimensiones a saber: A: "Crear Culturas Inclusivas", B: "Elaborar Políticas Inclusivas" y C: "Desarrollar Prácticas Inclusivas"; y en sus subdimensiones. El alcance de esta investigación es de tipo descriptivo ya que de acuerdo con (Toboso & Arnau, 2008) se pretende describir fenómenos o situaciones y detallar cómo se manifiestan. Este tipo de estudio según Armijos et al.(2021) busca especificar características y perfiles de grupos de personas

**Tabla 1**  
 Percepción del acceso a la educación superior pública en Esmeraldas

Estudiantes con NEE cursando estudios universitarios en Esmeraldas	#	%	Año
Estudiantes en la UTLVTE	98	0,94	2018
Otros Institutos de Educación Superior	28	0,27	
Total estudiantes en Esmeraldas	126	1,21	

Nota: ficha socio económica FSE-UTLVTE. Tomando las estadísticas y las muestras entre los periodos 2019-2019 hasta 2022-2023.  
 Fuente: estudio documental.

**Tabla 2**  
 Estudiantes Admitidos en la UTLVTE en los últimos ocho periodos temporalmente ubicados entre el segundo semestre del 2019 y el primer semestre del 2023

Periodos	2019-2019	2019-2020	2020-2020	2020-2021	2021-2021	2021-2022	2022-2022	2022-2023
Total, Estudiantes	2133	1189	1596	1500	1386	1312	1362	1099
Estudiantes NEE	26	9	8	8	7	7	15	3
Porcentajes %	1,20	0,75	0,50	0,53	0,50	0,53	1,09	0,27

Nota: ficha socio económica FSE-UTLVTE. Tomando las estadísticas y las muestras entre los periodos 2019-2019 hasta 2022-2023. Fuente: estudio documental.

educación superior, al autoevaluarse, tiene una brillante oportunidad de crecimiento que revelarse sobre su desarrollando en

sometiéndolos a análisis; lo que se pretende realizar en este proceso investigativo, pues se trata de recolectar datos de las

dimensiones que inciden en los procesos inclusivos que realizan los docentes de admisión de la UTLVTE. Como se trata de un estudio descriptivo es necesario tener claridad de lo que se va a medir: Dimensiones A: "Crear Culturas Inclusivas", B: "Elaborar Políticas Inclusivas" y C: "Desarrollar Prácticas Inclusivas"; y sobre la población que participa en la recolección de datos, tenemos: 29 profesores que se desempeñan en el área de admisión universitaria, 28 estudiantes con diversidad funcional que postularon para acceder al sistema regular de admisión del SENESCYT, en la sede de la UTLVTE del cantón y provincia de Esmeraldas.

El siguiente análisis fue elaborado para comparar los resultados obtenidos en cada una de las dimensiones A: "Crear Culturas Inclusivas", B: "Elaborar Políticas Inclusivas" y C: "Desarrollar Prácticas Inclusivas" y cada una de las subdimensiones de éstas.

Después de haber aplicado el cuestionario basado en el Índice de Inclusión de *Ajustes Razonables e Inclusión Universitaria* (Pérez et al., 2021) se calculó la media aritmética de las 3 dimensiones, A: "Crear Culturas Inclusivas", B: "Elaborar Políticas Inclusivas" y C: "Desarrollar Prácticas Inclusivas", con el objetivo de conocer cuál de las dimensiones tiene un mayor nivel de consecución en las respuestas de los profesores que participaron de la investigación.

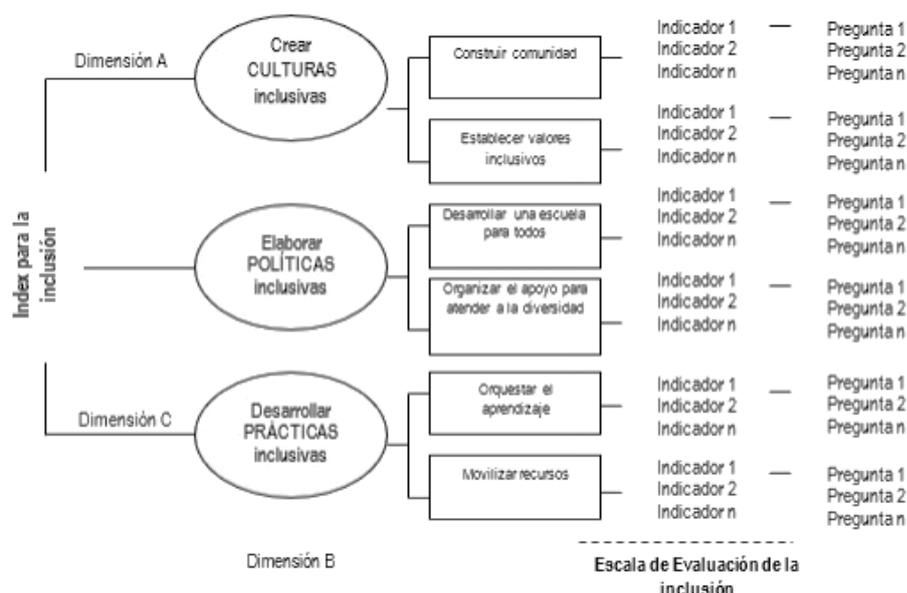
- Dimensión A: "Crear Culturas Inclusivas": esta dimensión tiene un puntaje máximo de 39 puntos (100%) y la media aritmética del

total de los profesores encuestados fue de 26.75 puntos, lo que se traduce en que un 48,59% de los profesores de admisión crean cultura inclusiva en sus unidades académicas.

Dimensión B: "Elaborar Políticas Inclusivas": esta dimensión tiene un puntaje máximo de 45 puntos (100%) y la media aritmética obtenida por el total de profesores encuestados fue de 30.96 puntos, lo que se traduce en que un 48,88% de los profesores de admisión de la UTLVTE elaboran políticas inclusivas en sus entornos educativos.

- Dimensión C: "Desarrollar Prácticas Inclusivas": esta dimensión tiene un puntaje máximo de 51 puntos (100%) y la media aritmética que obtuvo el total de profesores encuestados fue de 36.55 puntos, lo que se traduce en que un 68,66% de los profesores de admisión desarrollan prácticas educativas inclusivas en sus unidades académicas (Figura 1).

**Figura 1**  
 Elementos que forman parte del Index y de la Escala de Evaluación de la Inclusión.



Fuente: tomado de Gutiérrez et al. (2014).

De acuerdo con estos resultados se puede apreciar que la dimensión C:

“Desarrollar Prácticas Inclusivas” obtiene un mayor grado de consecución con un 68,66% de aprobación en las respuestas, por lo que se pudo deducir que la mayoría de los profesores de admisión tienen una mayor disposición a realizar prácticas educativas que puedan incluir a todo el alumnado. En comparación a las dimensiones A: “Crear Culturas Inclusivas” y B: “Elaborar Políticas Inclusivas” donde se obtuvo una aprobación similar entre ambas dimensiones con 48,59% y 48,80% respectivamente. Podemos decir que estos porcentajes son inferiores a la dimensión C: “Desarrollar Prácticas Inclusivas”, sin embargo, los resultados se encuentran dentro de un rango considerado “aceptable estadísticamente”, lo que nos permitió concluir de que, además que los profesores desarrollen prácticas inclusivas, también poseen aptitudes para elaborar cultura y políticas de inclusión dentro de cada uno de sus establecimientos educacionales.

### Conclusiones

En relación con la accesibilidad al proceso de admisión de la UTLVTE, la información obtenida a través de esta investigación ha logrado poner de manifiesto, desde la perspectiva de la comunidad universitaria, los logros y carencias que existen en materia de accesibilidad en el ámbito educativo, tanto del campus “Nuevos Horizontes”, así como el campus experimental de “Mutile”. Los aportes de la población participante puntualizaron aspectos vinculantes relacionados con el derecho a la educación y el compromiso institucional, ante los desafíos que esta población enfrenta en el día a día del quehacer de la vida estudiantil.

Así, con la idea de que cada miembro de la comunidad universitaria es un elemento clave en el desarrollo de una universidad accesible, este estudio ofrece aportes hacia la comprensión de los aspectos que fortalecen la dinámica estudiantil

universitaria, contextualizada mediante la participación de todos los elementos que conforman la vida estudiantil, lo cual a su vez sustenta acciones institucionales encaminadas a fortalecer el derecho a una educación pertinente y con excelencia.

De igual forma, este estudio refleja una realidad universitaria cambiante, sujeta a transformaciones constantes, tanto en el sector docente, en la población estudiantil y en el área administrativa, vinculados todos con el acceso al proceso educativo. Todo esto como producto de la apertura institucional para encontrar mayores y mejores respuestas a la oferta educativa universitaria, con una visión de legitimización de los derechos de las personas con diversidad funcional en condición de vulnerabilidad, tomar en cuenta la participación de ésta se considera un aspecto clave para el logro de una universidad accesible para todas y todos.

Por otra parte, se sugiere que por medio de las instancias formadoras de docentes, vicerrectorado académico y las unidades académicas, se valore la importancia de dar respuesta a los apoyos requeridos por esta población, según los ajustes razonables, la normativa institucional y la legislación nacional e internacional, De tal forma, que se valore la diversidad funcional como un componente intrínseco en una docencia inclusiva.

De igual forma, se propone fortalecer el proceso de educación permanente a la comunidad docente universitaria, sobre las estrategias didácticas e información general sobre los requerimientos de la población adscrita al Artículo 71 de la LOES y Reglamento del Régimen Académico Estudiantil, retomando como eje transversal las opiniones y sugerencias dadas por el estudiantado en cuanto a la relación docente-estudiante.

Finalmente cabe resaltar que como producto de la investigación se construyó

una Guía de Comprobación de Accesibilidad con el objetivo fundamental de responder a los requerimientos de la población estudiantil con necesidades educativas asociadas o no a la diversidad funcional. Esta se planteó con la intención de ofrecer orientación sobre la aplicación de buenas prácticas inclusivas contemplando la accesibilidad desde la diversidad en el contexto universitario. El impacto que se espera que tenga esta guía es que se constituya en un recurso que dinamice el proceso inclusivo y apoye en el fortalecimiento de las acciones que

garanticen la igualdad de oportunidades, equidad y accesibilidad en el ámbito universitario. La educación inclusiva es un camino por hacer en cualquier nivel educativo y con mayor razón en el ámbito de la educación superior, por esa razón, es importante contar con instrumentos que permitan evidenciar el camino recorrido y lo que falta por hacer para revertir esa impresionante brecha de desigualdad y discriminación al considerar la educación superior como el ciclo educativo más excluyente para este colectivo en la provincia de Esmeraldas.

## Referencias

- Almeida, E.P.O., Oliveira, J. L. S., Sousa, C. A. A., Santos, T. M. M., Silva, E. (2019). Percepção de professores sobre a educação inclusiva em uma instituição de nível superior no semiárido paraibano. *Scientia Plena*, 15(1). DOI: 10.14808/sci.plena.2019.019902
- Armijos, D., Pozo, M., Encalada, G., Diaz, D., & Armijos, E. (2021). Educación inclusiva en la educación superior. *Revista Social Fronteriza* 1(2), 57 -70.  
<https://revistasocialfronteriza.com/ojs/index.php/rev/index>
- Ayala Ayala, L. R., Tene Vizuite, B. B., & Coronel Cuadro, M. F. (2019). El derecho de las personas con discapacidad a la accesibilidad de bienes y servicios en toda obra pública o privada en la ciudad de Riobamba. *Uniandes Episteme*, 6 (Especial), 881-901.  
<https://revista.uniandes.edu.ec/ojs/index.php/EPISTEME/article/view/1771/1023>
- Bonilla, M. (2019). *Los Paradigmas y modelos sobre la discapacidad : evolución histórica e implicaciones educativas*. *Paradigma Revista de investigación educativa*, 26(42),75-89.DOI: 10.5377/paradigma.v26i42.9019
- Carbonell Bernal, N., Hernández-Prados, M. Á., Sarmiento, R., Mir García, B. (2021). De la educación segregada a la educación inclusiva. Aproximación teórica.  
<http://hdl.handle.net/10201/116485>
- Cedillo-Quizhpe, C., Clavijo-Castillo, R., y Cabrera-Ortiz, F. (2023). Validación del cuestionario índice para la inclusión en la educación superior en la Universidad de Cuenca. *INNOVA Research Journal*, 8(2), 15-31.  
<https://doi.org/10.33890/innova.v8.n2.2023.2250>
- García-Cano Torrico, M., Buenestado Fernández, M., Gutiérrez Arenas, P., López González, M., & Naranjo de Arcos, A. (2017). ¿ Qué es una Universidad Inclusiva ? Universidad de Córdoba, España. <https://blogs.comillas.edu/fei/wp-content/uploads/sites/7/2018/02/ApuntesInclusion-QUE-ES-UNIVERSIDAD-INCLUSIVA.pdf>
- Gutiérrez-Ortega, M., Martín-Cilleros, M.V., Jenaro-Río, C. (2014). El Index para la inclusión: presencia, aprendizaje y participación. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 7(3):186-201. <http://hdl.handle.net/10366/125635>
- Hernández Pico, P.A., & Samada Grasst, Y. (2021). La educación inclusiva desde el marco

legal educativo en el Ecuador, 6 (3), 52–67. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5512948>

Herrera Cáceres, L.J. (2022). *La inclusión educativa de estudiantes con discapacidad: apoyos, ajustes razonables y alineaciones curriculares que utilizan los docentes del área de educación física del cantón Cuenca (Tesis de postgrado)*.  
<http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/22392>

Huerta Solano,C.I., Lara García, B., Almaraz Cortes, B.A., Meza Chavolla, S.O., Gutiérrez Cruz,S., Macías Espinoza, F. (2021). Paradigmas de la discapacidad y su vigilancia epistemológica. *Revista Argentina de Educación Superior: RAES*, (23), 119-135.  
[https://scholar.google.com/citations?view\\_op=view\\_citation&hl=en&user=fKO3iccAAAAJ&citation\\_for\\_view=fKO3iccAAAAJ:kNdYIx-mwKoC](https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=en&user=fKO3iccAAAAJ&citation_for_view=fKO3iccAAAAJ:kNdYIx-mwKoC)

Lapierre, M. (2022). *Tendencias actuales en educación superior inclusiva*. INNOVA Research Journal, 7 (2), 57-77. DOI: <https://doi.org/10.33890/innova.v7.n2.2022.2002>

Ley Orgánica de Educación Superior. (2018). Asamblea Nacional. Registro Oficial Suplemento 298. [https://www.gob.ec/sites/default/files/regulations/2021-10/Ley\\_educaci%C3%B3n\\_superior.pdf](https://www.gob.ec/sites/default/files/regulations/2021-10/Ley_educaci%C3%B3n_superior.pdf)

Manuel, J., Calderón, S., Venegas, V., Andres, J., Vives, V., & Harker M. (2017). Índice de inclusión para Educación Superior (INES). Valencia, N. (ed). Bogotá, Colombia: Fundación Saldarriaga Concha.

Moretti Paredes, M. (2020). Derecho a la comunicación plurinacional e intercultural . Estudio de caso: medios de comunicación ecuatorianos. *Revista científica de la red de carreras de Comunicación Social*,(11). DOI: <https://doi.org/10.24215/24517836e047>

Organización Mundial de la Salud, OMS. (2001). Factores ambientales y personales. En: *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*.  
[https://aspace.org/assets/uploads/publicaciones/e74e4-cif\\_2001.pdf](https://aspace.org/assets/uploads/publicaciones/e74e4-cif_2001.pdf)

Parra Hinojosa, K., & Villalva Fonseca, D. (2023). Las acciones afirmativas como mecanismos para alcanzar las condiciones de igualdad. *Polo del Conocimiento*, 8(6), 867-888.  
doi:<https://doi.org/10.23857/pc.v8i6.5719>

Pérez Quijada, J. R., Quispe Córdova, S.D.,Rojas Reaño, V.(2021). Ajustes razonables e inclusión universitaria : revisión de literatura (tesis de grado).

[https://repositorio.continental.edu.pe/bitstream/20.500.12394/10379/1/IV\\_FDE\\_312\\_TI\\_P%C3%A9rez\\_Quispe\\_Rojas\\_2021.pdf](https://repositorio.continental.edu.pe/bitstream/20.500.12394/10379/1/IV_FDE_312_TI_P%C3%A9rez_Quispe_Rojas_2021.pdf)

Rivera, J. (2019). A 10 años de la gratuidad en la educación superior en Ecuador : ¿ qué pasó con el acceso ? *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, (7), 58-69.  
<https://www.redalyc.org/journal/5717/571763649005/html/>

Tello-Blanc, E. A., & Paredes-Floril, P. R. (2022). Apoyos y ajustes razonables al currículo para la enseñanza de ciencias sociales en estudiantes con discapacidad intelectual. *INNOVA Research Journal*, 7 (3), 1-15.  
<https://doi.org/10.33890/innova.v7.n3.2022.2088>

Tenorio Eitel, S., & Ramírez-Burgos, M. J. (2016). Experiencia de inclusión en educación superior de estudiantes en situación de discapacidad sensorial. *Educación y Educadores*, 19(1), 9-28. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83445564001.pdf>

Toboso Martín, M., & Arnau Ripollés, M. S. (2008). La discapacidad dentro del enfoque de capacidades y funcionamientos de Amartya Sen. Araucaria. *Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, 10(20), 64-94.  
<https://www.redalyc.org/pdf/282/28212043004.pdf>

UNESCO Sector de Educación. (2021). Hacia la inclusión en la educación: situación, tendencias y desafíos. 25 años después de la Declaración de Salamanca de la UNESCO.  
<http://hdl.handle.net/11181/6553>