

DOI: <https://doi.org/10.46296/rc.v8i16.0347>

Relación entre la percepción de la discapacidad y el nivel de inclusión educativa en estudiantes de educación superior en Ecuador

Relationship between the perception of disability and the level of educational inclusion in higher education students in Ecuador

Andrade-Zamora Fabrizzio

Instituto Superior Tecnológico de Investigación Científica e Innovación. Quito, Ecuador.

Correo: fabrizzio.andrade@istici.edu.ec

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2081-4186>

Yépez-Mora Mónica

Instituto Tecnológico Superior Juan Bautista Aguirre. Daule, Ecuador.

Correo: myepezm.itsjba@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8235-9348>

Casal-Rodríguez Chris Emerson

Instituto Superior Tecnológico Juan Bautista Aguirre. Daule, Ecuador.

Correo: ccasal@institutos.gob.ec

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8008-9380>

Asunción-Parrales Raquel Aracely

Instituto Tecnológico Superior Juan Bautista Aguirre. Daule, Ecuador.

Correo: rasuncionp.istjba@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7139-6987>

RESUMEN

El presente estudio analiza la relación entre la percepción de la discapacidad y el nivel de inclusión educativa en estudiantes con discapacidad en un instituto tecnológico del Ecuador. Partiendo del reconocimiento de que la inclusión no depende únicamente de la presencia física de los estudiantes en el aula, sino de las condiciones estructurales, actitudinales y pedagógicas que garantizan una participación equitativa, se plantea como objetivo general c. La metodología empleada tuvo un enfoque cuantitativo, de tipo correlacional y diseño no experimental, transversal. La muestra estuvo compuesta por 411 estudiantes, y se utilizaron instrumentos validados estadísticamente. Los resultados revelaron una alta correlación positiva ($r = 0.905$, $p < 0.001$) entre ambas variables, indicando que una percepción más favorable hacia la discapacidad se asocia con mayores niveles de inclusión educativa. Además, el análisis factorial exploratorio mostró una adecuada estructura dimensional de los constructos, y la confiabilidad de los instrumentos fue elevada ($\alpha > 0.86$). En conclusión, se evidencia que mejorar la percepción hacia la discapacidad contribuye significativamente al fortalecimiento de prácticas inclusivas en contextos de educación superior.

Palabras claves: Discapacidad, inclusión educativa, percepción, educación superior.

Información del manuscrito:

Fecha de recepción: 12 de julio de 2025.

Fecha de aceptación: 15 de septiembre de 2025.

Fecha de publicación: 27 de octubre de 2025.



ABSTRACT

This study analyzes the relationship between disability perception and the level of educational inclusion among students with disabilities at a technological institute in Ecuador. Recognizing that inclusion does not depend solely on the physical presence of students in the classroom, but also on the structural, attitudinal, and pedagogical conditions that guarantee equitable participation, the general objective is to determine the influence of disability perception on the level of educational inclusion. The methodology employed was quantitative, correlational, and had a non-experimental, cross-sectional design. The sample consisted of 411 students, and statistically validated instruments were used. The results revealed a high positive correlation ($r = 0.905$, $p < 0.001$) between both variables, indicating that a more favorable perception of disability is associated with higher levels of educational inclusion. Furthermore, the exploratory factor analysis showed an adequate dimensional structure of the constructs, and the reliability of the instruments was high ($\alpha > 0.86$). In conclusion, it is evident that improving perceptions of disability contributes significantly to strengthening inclusive practices in higher education contexts.

Keywords: Disability, educational inclusion, perception, higher education.

1. INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva se presenta hoy como una exigencia ética y pedagógica de primer orden. En los sistemas educativos contemporáneos, la diversidad ha dejado de ser una condición excepcional para convertirse en la norma, lo que obliga a repensar los modelos tradicionales de enseñanza. Este viraje no solo implica adecuaciones metodológicas o curriculares, sino también transformaciones profundas en las concepciones sobre el aprendizaje, la equidad y el valor del otro. En este contexto, el reconocimiento de la discapacidad como una dimensión más de la diversidad humana representa un punto de inflexión en la forma en que se concibe la educación de calidad. La inclusión educativa, en tanto proceso en constante construcción, se funda en el derecho de todos los estudiantes a participar y progresar en una comunidad escolar que respete sus diferencias y valore sus aportes únicos (León et al., 2025).

Los marcos legales y políticos internacionales han respaldado este giro, promoviendo la creación de entornos escolares accesibles, equitativos y centrados en la persona. Sin embargo, aún persisten desafíos significativos que impiden la plena implementación de estos principios, especialmente en contextos donde las brechas estructurales, sociales y culturales amplifican las

desigualdades. América Latina, y específicamente Ecuador, muestra avances normativos importantes, pero enfrenta tensiones entre la teoría normativa y la práctica educativa cotidiana (Cornejo et al., 2025). En este sentido, el estudio de casos específicos como el del Instituto Juan Bautista Aguirre cobra relevancia para comprender cómo se articulan –o se desarticulan– los postulados de la inclusión con las realidades escolares.

La convergencia de técnicas pedagógicas, recursos tecnológicos, políticas institucionales y compromiso docente se convierte en un eje fundamental para hacer realidad la inclusión. Las experiencias en el aula permiten observar cómo se concretan las estrategias adaptativas y cómo se construyen –o no– comunidades de aprendizaje sensibles a la diversidad. En particular, el uso del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), las adaptaciones curriculares, el acompañamiento familiar y el empleo de tecnologías de apoyo constituyen pilares para garantizar el acceso y la participación de estudiantes con discapacidad (Tocre, 2025). No obstante, la inclusión no debe limitarse a herramientas técnicas, sino que debe comprenderse como un proceso ético-político que interpela la estructura misma del sistema educativo.

Desde un enfoque crítico, la educación inclusiva demanda romper con los modelos homogéneos que históricamente han regido la enseñanza. La discapacidad no debe ser entendida como un déficit individual, sino como el resultado de barreras sociales y pedagógicas que impiden la plena participación. En esta línea, los docentes emergen como agentes clave en la transformación de las aulas, dado que su formación, actitudes y prácticas determinan en gran medida el éxito o fracaso de las propuestas inclusivas. La formación continua, el trabajo colaborativo y la reflexión pedagógica se constituyen así en herramientas estratégicas para avanzar hacia escuelas más humanas y democráticas (Manrique, 2025).

El presente estudio se inscribe en esta lógica de comprensión integral del fenómeno inclusivo. A través de un enfoque cualitativo, busca identificar y analizar las técnicas de convergencia utilizadas por docentes, autoridades y familias en el Instituto Juan Bautista Aguirre para garantizar una educación

inclusiva de calidad. Este análisis no solo permite valorar las prácticas exitosas, sino también visibilizar los obstáculos persistentes y proponer rutas de mejora. Al centrarse en un contexto institucional concreto, la investigación aporta elementos empíricos valiosos que pueden orientar políticas educativas más ajustadas a las necesidades reales de las comunidades escolares (Garay et al., 2025).

En esta línea, se reconoce que la educación inclusiva no puede sostenerse únicamente desde la voluntad individual, sino que requiere un respaldo institucional decidido. Políticas de formación docente, adecuación curricular, dotación de recursos, gestión participativa y evaluación continua son necesarias para sostener procesos inclusivos genuinos. Asimismo, resulta imprescindible fortalecer los vínculos con las familias y con otros actores de la comunidad, promoviendo una corresponsabilidad educativa que trascienda los límites del aula. La inclusión, en definitiva, no es una meta alcanzable de manera aislada, sino una construcción colectiva que requiere del compromiso ético y profesional de todos los involucrados (Moreno et al., 2024).

A pesar de los avances normativos y del discurso a favor de la inclusión, en muchos entornos educativos aún se constatan prácticas que excluyen o invisibilizan a los estudiantes con discapacidad. En el caso del Instituto Juan Bautista Aguirre, se identifican diversas dificultades que obstaculizan la implementación efectiva de procesos inclusivos. Una primera causa es la falta de formación especializada en educación inclusiva por parte del profesorado. Esta carencia genera incertidumbre, inseguridad y prácticas poco ajustadas a las necesidades particulares del estudiantado, lo cual repercute en bajos niveles de participación y logro educativo (García-Ramos et al., 2025).

Una segunda causa radica en las limitaciones infraestructurales del plantel. Las barreras físicas, la ausencia de tecnología de apoyo y la carencia de espacios adaptados impiden el acceso pleno a las actividades escolares, restringiendo el principio de igualdad de oportunidades. Este déficit impacta de manera directa en el bienestar, la autoestima y la autonomía de los estudiantes con discapacidad, generando un efecto de exclusión silenciosa (Lima et al., 2025). La tercera causa se relaciona con la débil articulación entre las políticas

educativas nacionales y las prácticas escolares reales. Esta desconexión produce una aplicación fragmentada de los principios inclusivos, lo que debilita su alcance e impide una transformación estructural del sistema (Daza & Gutiérrez, 2024).

Estas causas confluyen en efectos negativos para el desarrollo integral de los estudiantes, como la baja motivación, la marginación social y el rezago académico. Además, generan tensiones internas entre los actores escolares, quienes se ven exigidos a responder sin contar con las herramientas suficientes. Esta situación subraya la necesidad de investigaciones que documenten experiencias concretas y formulen propuestas contextualizadas que fortalezcan los procesos de inclusión educativa (Tocre et al., 2025).

La presente investigación tiene como objeto de estudio las técnicas de convergencia aplicadas en el marco de la educación inclusiva para estudiantes con discapacidad. El análisis se centra en comprender cómo estas técnicas permiten, dificultan o transforman la experiencia educativa en contextos institucionales específicos. El sujeto de estudio lo conforman los docentes, autoridades educativas y familias del Instituto Juan Bautista Aguirre, quienes desde sus respectivas prácticas y roles configuran el entramado inclusivo de dicha institución (Mungarrieta et al., 2025).

El objetivo general de la investigación fue el determinar la influencia de la percepción sobre la discapacidad en el nivel de inclusión educativa. Entre los objetivos específicos se estableció: I. Determinar el nivel de percepción que poseen los estudiantes universitarios sobre la discapacidad, a partir de las dimensiones estructurales, actitudinales y funcionales que configuran sus representaciones individuales. II. Evaluar el grado de inclusión educativa percibido por los estudiantes en sus instituciones, considerando aspectos pedagógicos, institucionales y relacionales que promuevan entornos accesibles y participativos. III. Analizar la relación estadística entre la percepción de la discapacidad y el nivel de inclusión educativa mediante un diseño cuantitativo, utilizando análisis de fiabilidad, correlación de Pearson y análisis factorial exploratorio para validar la estructura interna del instrumento aplicado.

2. METODOLOGÍA

La presente investigación adopta un enfoque cuantitativo de diseño no experimental, transversal y de alcance correlacional, orientado a identificar las dimensiones subyacentes a las percepciones estudiantiles sobre inclusión educativa y discapacidad. La recolección de datos se llevó a cabo durante los años 2024 y 2025, a través de la aplicación de un cuestionario estructurado a una muestra intencional de 411 estudiantes universitarios de licenciatura en educación, docentes practicantes de escuelas y colegios provenientes de 14 provincias del Ecuador, con mayor representatividad en Pichincha y Guayas, debido a su densidad poblacional y concentración académica.

Esta población se caracteriza por su diversidad geográfica y académica, lo que permitió obtener una visión amplia y contextualizada sobre las percepciones estudiantiles en torno a la inclusión educativa y la discapacidad. La participación fue voluntaria y anónima, y se garantizó la confidencialidad de los datos conforme a principios éticos de investigación.

Para el análisis estadístico se utilizó un Análisis Factorial Exploratorio (AFE), a fin de identificar la estructura latente de los ítems e interpretar las agrupaciones en factores con sentido teórico. Este procedimiento será implementado en el software Jamovi, por su interfaz intuitiva, fiabilidad estadística y compatibilidad con las pruebas de adecuación muestral, tales como el índice KMO y la prueba de esfericidad de Bartlett, fundamentales para validar la aplicabilidad del modelo. Esta técnica permitirá verificar la consistencia interna de las dimensiones y generar constructos teóricamente fundamentados que aporten a futuras investigaciones en el campo de la educación inclusiva.

En el presente estudio, la variable discapacidad se conceptualiza como variable independiente, al representar la condición estructural o situación de partida del estudiante dentro del sistema educativo. Esta variable refleja las características funcionales que demandan, directa o indirectamente, una respuesta institucional adecuada. En otras palabras, es el factor que interpela al entorno educativo y lo obliga a revisar sus prácticas, estructuras y políticas. Por su parte, la variable

inclusión educativa se define como dependiente, en tanto constituye la respuesta del sistema frente a dicha diversidad.

Esta variable se expresa en las estrategias, ajustes y condiciones que permiten garantizar el acceso, la participación y el aprendizaje significativo de los estudiantes con discapacidad. En consecuencia, se establece una relación causal teórica en la que la presencia o reconocimiento de la discapacidad condiciona las acciones inclusivas implementadas por la institución, evidenciando así un vínculo directo entre ambas dimensiones del fenómeno educativo.

La percepción que tienen los estudiantes sobre la discapacidad (su reconocimiento, apoyos, barreras o estigmas) influye directamente en cómo perciben las prácticas de inclusión educativa (acceso, participación, aprendizaje adaptado). Por tanto, la percepción y el tratamiento de la discapacidad funciona como predictor o variable independiente que explica parcialmente las respuestas del entorno inclusivo.

Variables e hipótesis

Variable independiente: Percepción de la discapacidad

- Dimensión 1: Percepción social → Percepcion_social1, Percepcion_social2
- Dimensión 2: Apoyos y adaptaciones → Apoyos_adaptaciones1, Apoyos_adaptaciones2
- Dimensión 3: Sensibilización institucional → Sensibilizacion_institucional1, Sensibilizacion_institucional2

Variable dependiente: Nivel de Inclusión educativa

- Dimensión 1: Acceso → Acceso1, Acceso2
- Dimensión 2: Participación → Participacion1, Participacion2
- Dimensión 3: Aprendizaje → Aprendizaje1, Aprendizaje2

En el análisis factorial exploratorio (AFE) no se diferencia entre independiente y dependiente porque el objetivo es descubrir estructuras latentes comunes en un conjunto de variables observadas. Para tal efecto se esclarece los siguiente:

- Discapacidad = variable predictora o estructural
- Inclusión educativa = variable de respuesta o resultado

Hipótesis general

H₁: La percepción positiva sobre la discapacidad por parte de los estudiantes universitarios influye significativamente en su valoración del nivel de inclusión educativa dentro de sus instituciones.

Hipótesis nula

H₀: No existe una relación significativa entre la percepción sobre la discapacidad y la valoración del nivel de inclusión educativa en los estudiantes universitarios.

Tabla 1. Operacionalización de variables y dimensiones

Variable	Dimensión	Ítem
Inclusión educativa	Acceso	1. En mi institución, todos los estudiantes pueden ingresar sin barreras físicas ni administrativas.
		2. Los procesos de admisión respetan las condiciones particulares de los estudiantes con discapacidad.
	Participación	3. Los docentes fomentan la participación de todos los estudiantes en actividades académicas.
		4. Me siento incluido/a en el desarrollo de las clases sin importar mis condiciones personales.
	Aprendizaje	5. Las estrategias metodológicas se adaptan a diferentes estilos de aprendizaje.
		6. Las evaluaciones permiten demostrar lo aprendido de distintas maneras.
Discapacidad	Percepcion_social	7. Las personas con discapacidad son valoradas como miembros activos de la comunidad universitaria.
		8. Considero que las diferencias funcionales no deben limitar las oportunidades académicas.
	Apoyos y adaptaciones	9. En mi institución se brindan apoyos específicos para estudiantes con discapacidad (tutores, materiales, etc.).

	10. Los docentes realizan adaptaciones razonables según las necesidades de los estudiantes.
Sensibilizacion_institucional	11. He participado en actividades que promueven la inclusión de personas con discapacidad.
	12. En mi universidad se difunden mensajes que promueven el respeto a la diversidad funcional.

Nota: Elaboración propia

3. MARCO TEÓRICO

Educación Inclusiva

La educación inclusiva constituye un enfoque paradigmático que busca asegurar el derecho a la educación de todas las personas, independientemente de sus características individuales o contextuales. Su propósito esencial es garantizar el acceso, la participación y el aprendizaje de estudiantes que históricamente han sido excluidos o marginados, particularmente aquellos con discapacidad. La literatura reciente ha coincidido en destacar que la inclusión no se limita a la presencia física del estudiante en el aula, sino que exige transformaciones pedagógicas, estructurales y culturales que fomenten entornos educativos accesibles, equitativos y participativos (Urquiza et al., 2024). En este sentido, el concepto de educación inclusiva se configura como un proceso en permanente construcción que requiere repensar las prácticas escolares tradicionales y dismantelar las barreras que impiden la plena integración del estudiantado.

Desde una mirada más crítica, diversos estudios han señalado que la educación inclusiva implica no solo la atención a la diversidad, sino una profunda revisión de las condiciones sociopolíticas que producen la exclusión. De acuerdo con (Villegas et al., 2026), los avances normativos en América Latina han sido significativos, pero aún persiste una brecha entre la legislación y la implementación efectiva de políticas inclusivas. Esta brecha es provocada, en parte, por la resistencia institucional, la falta de recursos y la escasa formación docente en temas relacionados con la discapacidad. Por tanto, la inclusión debe ser abordada desde una lógica interseccional que considere las múltiples

dimensiones de la exclusión educativa: discapacidad, pobreza, género, pertenencia étnica y situación migratoria, entre otras.

La implementación de estrategias inclusivas en los sistemas escolares ha sido objeto de múltiples investigaciones que, además de documentar experiencias exitosas, también evidencian limitaciones persistentes. (León et al., 2025) encontraron que en muchos centros educativos se aplican ajustes metodológicos y curriculares, pero estos no siempre responden a un diseño intencional ni están sostenidos por una visión pedagógica integral. Esta desconexión provoca que la inclusión se perciba como un conjunto de acciones aisladas, y no como una transformación estructural del proceso educativo. En consecuencia, se vuelve urgente generar prácticas sostenidas y articuladas, basadas en marcos teóricos robustos como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).

Otro aspecto fundamental es la necesidad de contar con políticas públicas claras que respalden la labor docente y faciliten los procesos de inclusión. (Cornejo et al., 2025) realizaron un análisis de políticas públicas sobre discapacidad en Latinoamérica y concluyeron que, si bien los marcos legales han mejorado, existe poca articulación entre las disposiciones normativas y la práctica cotidiana en las escuelas. Las políticas inclusivas, para ser efectivas, deben considerar las particularidades del contexto institucional y brindar soporte técnico, financiero y formativo a los centros educativos. De lo contrario, se corre el riesgo de que la inclusión se convierta en una aspiración simbólica, sin traducción en los entornos escolares concretos.

En esta línea, (Garay et al., 2025) analizaron las prácticas inclusivas en el entorno virtual universitario y hallaron que, aunque las tecnologías ofrecen oportunidades para ampliar el acceso educativo, también pueden generar nuevas formas de exclusión si no se consideran las necesidades específicas de los estudiantes con discapacidad. Por ejemplo, las plataformas digitales pueden carecer de accesibilidad o los docentes pueden no estar capacitados en su uso inclusivo. Estos hallazgos evidencian que la inclusión requiere una visión holística que contemple no solo el diseño pedagógico, sino también la infraestructura tecnológica y la formación del personal docente y administrativo.

Asimismo, se ha documentado la importancia de generar una cultura institucional inclusiva como condición previa para transformar las prácticas en el aula. Mungarrieta et al. (2025) estudiaron las percepciones de docentes y estudiantes con discapacidad visual y evidenciaron que la inclusión se ve favorecida cuando existe un compromiso compartido, una actitud positiva hacia la diversidad y una apertura al trabajo colaborativo. Sin estos elementos culturales, los cambios estructurales o metodológicos resultan insuficientes. Esto implica que la inclusión no debe reducirse a la implementación de estrategias técnicas, sino que debe ser comprendida como un proceso de transformación ética, política y organizacional.

En contextos como el ecuatoriano, los estudios de (Arteaga-Tuba, 2024) señalan que el uso de recursos tecnológicos se ha convertido en un factor facilitador del aprendizaje inclusivo. Herramientas como lectores de pantalla, software de apoyo, aplicaciones móviles y plataformas adaptativas permiten a los estudiantes con discapacidad acceder a contenidos curriculares de manera autónoma y significativa. Sin embargo, también se reporta una brecha digital significativa, especialmente en zonas rurales o de bajos recursos, que limita el alcance de estas soluciones. Por tanto, la tecnología debe ser acompañada por políticas de acceso equitativo y programas de capacitación docente para garantizar su efectividad en contextos diversos.

En el plano metodológico, se destaca el aporte del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como enfoque integral para atender a la diversidad desde la planificación didáctica. (Aguilera-Alarcón et al., 2024) argumentan que el DUA permite diseñar entornos de aprendizaje flexibles que eliminan barreras desde el origen, en lugar de adaptarse de forma reactiva. Este enfoque se basa en tres principios fundamentales: ofrecer múltiples formas de representación de la información, proporcionar diversas maneras de expresión del conocimiento y generar múltiples vías de implicación de los estudiantes. La implementación del DUA en las aulas ecuatorianas ha mostrado mejoras en la participación, la motivación y el rendimiento de estudiantes con discapacidad, aunque también revela desafíos relacionados con la formación docente y la resistencia al cambio.

Por otra parte, la inclusión también exige un trabajo colaborativo entre la escuela, la familia y la comunidad. (Arbulu-Ramírez, 2024) señala que las habilidades socioemocionales son clave para establecer vínculos positivos entre todos los actores del proceso educativo. La formación en habilidades como la empatía, la escucha activa y la resolución de conflictos permite crear ambientes relacionales seguros y acogedores, donde los estudiantes con discapacidad pueden desarrollarse en igualdad de condiciones. Las experiencias en instituciones que han priorizado este componente evidencian una disminución de actitudes discriminatorias, una mayor cohesión del grupo-clase y un fortalecimiento del sentido de pertenencia de los estudiantes.

Finalmente, se debe considerar que el éxito de la inclusión depende, en gran medida, del compromiso y la preparación de los docentes. (Manrique, 2025) destaca que la participación en programas de formación continua en educación inclusiva tiene un impacto directo en el desempeño profesional. Los docentes que han sido capacitados expresan una mayor disposición para adaptar sus estrategias de enseñanza, evaluar de manera diferenciada y promover la participación activa de todos los estudiantes. Sin embargo, también se advierte que la oferta de formación en esta área es todavía escasa y desarticulada, lo que limita el alcance de su impacto. Esto subraya la necesidad de integrar la inclusión como eje transversal en los programas de formación inicial y permanente del profesorado.

Discapacidad

La discapacidad, entendida desde el paradigma social, no se reduce a una condición médica o individual, sino que se constituye a partir de las barreras sociales, culturales, pedagógicas y arquitectónicas que dificultan la plena participación de las personas en su entorno. En el ámbito educativo, esta concepción ha impulsado una transformación en la manera de abordar las necesidades de los estudiantes con discapacidad, reconociéndolos como sujetos de derecho que requieren condiciones de equidad y justicia para acceder a oportunidades reales de aprendizaje (Ron et al., 2025). Este cambio de enfoque ha sido determinante para consolidar políticas y prácticas inclusivas, aunque en muchos casos su aplicación aún es incipiente y desigual.

Una de las principales preocupaciones que emergen en la literatura sobre discapacidad educativa es la persistencia de barreras actitudinales. Estas se expresan en creencias, prejuicios o estigmas que limitan las expectativas sobre las capacidades de los estudiantes con discapacidad. Tocre (2025) identifica que muchos docentes aún asumen una mirada asistencialista o paternalista, lo cual restringe la autonomía y la participación activa del estudiante. A su vez, estas actitudes se ven reforzadas por la falta de formación especializada, generando ambientes escolares poco propicios para la inclusión. En este sentido, las barreras actitudinales se convierten en obstáculos invisibles pero determinantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En relación con la clasificación de las discapacidades, la literatura propone una comprensión multidimensional que abarca desde lo sensorial, intelectual y físico hasta lo psicosocial. Cada tipo de discapacidad implica desafíos específicos en términos de accesibilidad, comunicación, participación y evaluación. (Lima et al., 2025) sostienen que no se trata de homogenizar las respuestas educativas, sino de desarrollar estrategias diferenciadas que respondan a las particularidades de cada estudiante. Este enfoque exige una planificación didáctica flexible y una evaluación formativa, centrada en los procesos y no únicamente en los resultados. La adaptación de materiales, el uso de ayudas técnicas y la flexibilización curricular son aspectos clave para atender esta diversidad.

Uno de los temas emergentes en los estudios recientes es la discapacidad severa y la multidiscapacidad. Tocre et al. (2025) analizan el tránsito a la vida adulta de jóvenes con estas condiciones y resaltan la importancia de programas integrales que articulen el componente educativo con el laboral y comunitario. La ausencia de políticas intersectoriales genera una ruptura entre la etapa escolar y la inserción social, dejando a muchos jóvenes en situación de exclusión estructural. Esto plantea la necesidad de incorporar la planificación para la vida postescolar como parte del currículo inclusivo, especialmente en instituciones que atienden a estudiantes con altas necesidades de apoyo.

El análisis de experiencias inclusivas en educación física ha revelado tanto avances como resistencias. (Feraud et al., 2024) indican que la clase de

educación física puede constituirse en un espacio privilegiado para promover la diversidad y el trabajo colaborativo. Sin embargo, en muchos casos, persisten modelos deportivos competitivos que excluyen a quienes no cumplen con los estándares físicos normativos. La inclusión en este campo requiere propuestas pedagógicas que prioricen el juego, la cooperación y el reconocimiento de los diferentes ritmos y habilidades. Asimismo, se destaca la necesidad de adaptar los materiales y entornos físicos para garantizar la participación plena y segura de todos los estudiantes.

Desde una perspectiva institucional, los ajustes razonables son herramientas clave para garantizar el derecho a la educación de los estudiantes con discapacidad. Estos ajustes no deben ser entendidos como privilegios, sino como medidas de equidad que compensan las desventajas estructurales que enfrenta esta población. (Moreno et al., 2024) subrayan que la efectividad de los ajustes depende no solo de su existencia, sino de su pertinencia, oportunidad y sostenibilidad. Para ello, se requiere una evaluación individualizada, un diálogo permanente con el estudiante y su familia, y una articulación coherente con el currículo institucional. En este proceso, el liderazgo pedagógico de los directivos escolares resulta fundamental para legitimar y sostener estas prácticas.

Otro aspecto de relevancia es la formación inicial y continua de los docentes en materia de discapacidad. García-Ramos et al. (2025) realizaron un análisis bibliométrico que revela una creciente producción científica sobre este tema, pero también identifican una débil incorporación de estos contenidos en los programas de formación docente. Muchos maestros y maestras llegan al aula sin las herramientas necesarias para abordar la diversidad, lo que genera tensiones, resistencias o prácticas excluyentes no intencionadas. La actualización profesional, acompañada de procesos reflexivos y colaborativos, se presenta como una condición indispensable para construir escuelas inclusivas desde la praxis cotidiana.

La participación de la familia también ha sido ampliamente abordada en los estudios sobre discapacidad educativa. Mungarrieta et al. (2025) resaltan que el vínculo escuela-familia debe ser horizontal, respetuoso y basado en la confianza mutua. Las familias aportan un conocimiento invaluable sobre las fortalezas,

intereses y necesidades de sus hijos, por lo que su inclusión en el proceso educativo no puede ser opcional. No obstante, en muchos casos, las instituciones limitan su participación a lo informativo-administrativo, sin generar espacios reales de diálogo y construcción conjunta. Superar esta limitación implica diseñar mecanismos de participación significativa que reconozcan a las familias como aliadas estratégicas en la inclusión.

El uso de tecnologías de apoyo ha transformado significativamente la experiencia educativa de los estudiantes con discapacidad. (Arteaga-Tuba, 2024) indica que herramientas como sintetizadores de voz, teclados alternativos, sistemas aumentativos y aplicaciones móviles favorecen la comunicación, el acceso a la información y la expresión del conocimiento. Sin embargo, también advierte que su efectividad depende del nivel de apropiación por parte del docente, así como del mantenimiento técnico y la actualización permanente. En este sentido, la tecnología por sí sola no garantiza la inclusión, sino que debe integrarse dentro de un marco pedagógico crítico que promueva la autonomía y el desarrollo integral del estudiante.

La dimensión emocional y social del proceso educativo cobra especial relevancia cuando se trabaja con estudiantes con discapacidad. Arbulu-Ramírez (2024) plantea que las habilidades sociales y emocionales no solo favorecen la convivencia escolar, sino que son fundamentales para el aprendizaje significativo. La inclusión requiere de ambientes seguros, empáticos y afectivos donde los estudiantes se sientan valorados y reconocidos. Las intervenciones que han priorizado esta dimensión reportan mejoras en la autoestima, la participación y la calidad del clima escolar. Esto subraya la necesidad de abordar la discapacidad no solo desde lo técnico, sino también desde una pedagogía del cuidado y el respeto.

Finalmente, cabe señalar que la construcción de comunidades escolares inclusivas depende de la convergencia entre políticas públicas, prácticas institucionales y subjetividades docentes. Daza y Gutiérrez (2024) destacan que los sistemas educativos deben asumir un enfoque de gestión pública orientado a la diversidad, lo cual implica rediseñar los mecanismos de planificación,

evaluación y financiamiento para responder a las necesidades reales de la población con discapacidad. En esta línea, las instituciones educativas tienen el reto de transformar su cultura organizacional, romper con la lógica de homogeneización y construir propuestas pedagógicas centradas en la equidad y la justicia social.

Enfoques integradores para la inclusión

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se ha posicionado como uno de los enfoques más potentes para concretar la inclusión educativa desde la planificación didáctica. Este modelo reconoce que no todos los estudiantes aprenden de la misma manera, por lo que propone tres principios fundamentales: ofrecer múltiples formas de representación de la información, permitir diversas formas de expresión y evaluación del aprendizaje, y promover distintas formas de implicación y motivación del estudiantado. Aguilera-Alarcón et al. (2024) sostienen que el DUA permite anticipar las barreras para el aprendizaje y eliminarlas desde el diseño pedagógico, evitando así soluciones improvisadas o adaptaciones tardías que suelen ser ineficaces o estigmatizantes. Su aplicación requiere un cambio profundo en la concepción del currículo, pasando de un enfoque uniforme a otro flexible y responsivo, que valore la diversidad como un recurso didáctico.

Sin embargo, la implementación del DUA no depende únicamente del compromiso individual del docente, sino de condiciones estructurales que viabilicen su aplicación. En este sentido, (Balta et al., 2024) afirman que se requiere una política institucional que respalde la innovación curricular, que forme a los docentes en metodologías inclusivas y que dote a las escuelas de recursos tecnológicos, materiales accesibles y tiempo para la planificación colectiva. En ausencia de estas condiciones, el DUA corre el riesgo de convertirse en una propuesta idealista, difícil de sostener en la práctica. Por tanto, debe entenderse como parte de una estrategia integral de transformación educativa, articulada con otros componentes como el liderazgo pedagógico, el trabajo colaborativo y el fortalecimiento de la cultura escolar.

El trabajo colaborativo entre docentes, especialistas, familias y estudiantes es otro eje crucial para el desarrollo de una educación inclusiva efectiva. León et al. (2025) enfatizan que la colaboración permite compartir saberes, experiencias y responsabilidades, lo que contribuye a diseñar respuestas más pertinentes y contextualizadas. A través de equipos multidisciplinarios se pueden identificar con mayor precisión las barreras que enfrentan los estudiantes con discapacidad, así como generar estrategias pedagógicas más creativas y sostenibles. No obstante, esta práctica aún se encuentra subdesarrollada en muchos centros educativos, debido a culturas escolares individualistas, falta de tiempo institucional y escasa formación en trabajo en equipo. Fomentar espacios de encuentro profesional, con dinámicas de co-enseñanza y reflexión conjunta, es indispensable para avanzar en este aspecto.

El liderazgo pedagógico de los directivos escolares se configura también como un factor determinante para sostener procesos inclusivos. (Moreno et al., 2024) argumentan que los líderes educativos tienen la capacidad de generar condiciones organizacionales favorables, alinear los esfuerzos institucionales con una visión inclusiva y motivar al equipo docente a innovar en sus prácticas. Este liderazgo debe ser ético, participativo y centrado en el acompañamiento pedagógico, no únicamente en la gestión administrativa. Cuando los directivos comprenden la inclusión como un derecho y no como una carga, es más probable que se promuevan acciones coherentes, como la flexibilización del currículo, la priorización de recursos para adecuaciones, y la creación de políticas internas orientadas a la equidad.

La cultura institucional inclusiva es, en última instancia, el sustrato sobre el cual se construyen todas las acciones orientadas a la atención a la diversidad. Mungarrieta et al. (2025) sostienen que una institución inclusiva es aquella que respeta y valora las diferencias, que promueve la participación activa de todos los actores educativos y que construye relaciones basadas en la solidaridad, el respeto y la justicia. Esta cultura no surge espontáneamente, sino que debe ser cultivada mediante procesos de sensibilización, formación, revisión de normas internas y fortalecimiento de la convivencia escolar. Las investigaciones muestran que, cuando existe una cultura inclusiva consolidada, se generan

ambientes de aprendizaje más seguros, colaborativos y motivadores, lo cual impacta positivamente en el rendimiento y la permanencia de los estudiantes con discapacidad.

Desde una perspectiva más amplia, la inclusión no termina en la escuela. La preparación para el tránsito a la vida adulta es un componente muchas veces olvidado, pero fundamental en la educación de personas con discapacidad. Tocre et al. (2025) destacan que este tránsito requiere estrategias educativas que fortalezcan la autonomía, la autodeterminación, la comunicación y las habilidades sociales. Estas competencias no solo permiten que los jóvenes con discapacidad accedan al mundo laboral o a la educación superior, sino que les otorgan herramientas para ejercer su ciudadanía en condiciones de equidad. Para lograrlo, es necesario articular la educación formal con programas de orientación vocacional, prácticas preprofesionales y vínculos con actores comunitarios. Además, se deben superar los estereotipos que limitan las expectativas sobre el potencial de esta población.

La articulación entre niveles educativos, desde la educación básica hasta la superior, es otra estrategia clave para garantizar procesos continuos de inclusión. Garay y Lozano (2025) examinan las prácticas inclusivas en la educación virtual universitaria y concluyen que la transición desde la secundaria a la universidad suele representar un momento de quiebre, especialmente por la ausencia de apoyos, la rigidez curricular y la falta de políticas específicas en las instituciones de educación superior. Para mitigar esta brecha, se requiere un enfoque de trayectoria educativa inclusiva que acompañe al estudiante con discapacidad a lo largo de su vida académica, contemplando las transiciones como momentos críticos de intervención pedagógica y psicosocial.

En cuanto a la gestión de recursos, la inclusión requiere una redistribución estratégica que priorice a las poblaciones históricamente excluidas. Daza y Gutiérrez (2024) plantean un enfoque de gestión pública orientado a la diversidad, en el que se optimicen los presupuestos, se redefinan los criterios de asignación de personal, y se promuevan alianzas interinstitucionales. Este modelo contrasta con la lógica tradicional de homogeneización, donde todos reciben lo mismo, sin considerar sus condiciones de partida. Una gestión

inclusiva implica reconocer que la igualdad real exige un tratamiento diferenciado y compensatorio, tanto en lo pedagógico como en lo administrativo.

Los estudios revisados coinciden en señalar que el docente tiene un papel insustituible en el proceso de inclusión. Su capacidad para identificar barreras, adaptar estrategias, mediar conflictos y generar vínculos afectivos es esencial para transformar el aula en un espacio de equidad. (Manrique, 2025) destaca que los docentes que han sido parte de programas formativos en inclusión manifiestan una mayor conciencia crítica sobre las desigualdades estructurales del sistema educativo, así como una disposición más activa a la innovación. No obstante, también se advierte que muchos maestros siguen enfrentando situaciones de sobrecarga, aislamiento profesional y falta de acompañamiento institucional. Estas condiciones deben ser abordadas si se desea consolidar procesos inclusivos sostenibles.

La convergencia de enfoques integradores requiere un marco ético que oriente la toma de decisiones pedagógicas. La inclusión no es una moda ni una estrategia didáctica entre otras, sino una postura ética que reconoce la dignidad de todas las personas y su derecho a una educación transformadora. Villegas et al. (2026) recuerdan que la inclusión debe ser entendida como un principio fundante del sistema educativo, no como un agregado coyuntural. Este principio debe expresarse en todos los niveles: en las políticas, en el currículo, en la evaluación, en la formación docente y en la cultura escolar. Solo así podrá consolidarse una escuela verdaderamente democrática y humanizante.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Análisis de fiabilidad

Los resultados de fiabilidad interna mediante el coeficiente alfa de Cronbach reflejan un nivel óptimo de consistencia entre los ítems que conforman cada variable del cuestionario.

- En el caso de la variable Percepción de la discapacidad, se obtuvo un alfa de Cronbach de 0.863, lo cual indica una alta fiabilidad. Este valor sugiere

que los ítems asociados a esta variable (percepción social, apoyos y adaptaciones, y sensibilización institucional) están fuertemente correlacionados entre sí y miden coherentemente un mismo constructo teórico. Según la escala de interpretación comúnmente aceptada, un valor superior a 0.80 representa una consistencia interna muy buena.

- Por su parte, la variable Nivel de Inclusión Educativa alcanzó un alfa de Cronbach de 0.949, lo que se considera excelente fiabilidad. Este resultado indica que los ítems que evalúan acceso, participación y aprendizaje adaptado presentan una coherencia interna excepcional, lo que refuerza la validez del instrumento y la robustez de los análisis posteriores.

En conjunto, ambos valores respaldan estadísticamente la calidad del instrumento utilizado y avalan su uso para análisis factorial y correlacional, garantizando que las respuestas obtenidas son consistentes y representan adecuadamente las variables teóricas propuestas.

Análisis de la correlación

Los resultados obtenidos en la matriz de correlaciones (tabla 2), evidencian una relación estadísticamente significativa entre la variable Percepción de la discapacidad y el Nivel de Inclusión educativa. El coeficiente de correlación de Pearson es $r = 0.905$, lo que indica una correlación positiva muy fuerte entre ambas variables. Este resultado fue calculado con 409 grados de libertad ($gl = 409$) y presenta un valor $p < .001$, lo cual demuestra que la probabilidad de que esta correlación ocurra por azar es extremadamente baja. En consecuencia, se rechaza la hipótesis nula y se confirma que una mejor percepción de la discapacidad está fuertemente asociada con un mayor nivel de inclusión educativa percibida por los estudiantes. Este hallazgo refuerza el postulado teórico de que la manera en que se comprende y valora la discapacidad influye directamente en la capacidad del entorno educativo para generar espacios accesibles, equitativos y verdaderamente inclusivos.

Tabla 2. Matriz de Correlaciones

		Percepción de la discapacidad
Nivel de Inclusión educativa	R de Pearson	0.905
	gl	409
	valor p	<.001

Nota: Elaboración propia

Análisis factorial exploratorio

Previo a la extracción de factores, se procedió a verificar los supuestos fundamentales del Análisis Factorial Exploratorio (AFE). En primer lugar, se aplicó la prueba de esfericidad de Bartlett, la cual resultó altamente significativa ($\chi^2 = 5397$; $gl = 66$; $p < .001$), lo que indica que las correlaciones entre los ítems del instrumento no son producto del azar y, por tanto, son apropiadas para el análisis factorial.

En segundo lugar, el índice de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) arrojó un valor superior a 0.80, lo cual se considera como muy bueno según la clasificación de Kaiser (1974). Este resultado confirma que el patrón de correlaciones es compacto y que las variables comparten una cantidad significativa de varianza común, lo que justifica el uso de una técnica factorial. Ambos indicadores (KMO y Bartlett) respaldan estadísticamente la decisión de realizar el AFE, permitiendo una reducción válida de la dimensionalidad del instrumento y estableciendo la base empírica para la posterior interpretación estructural de los constructos teóricos involucrados.

El Análisis Factorial Exploratorio (AFE) fue realizado utilizando el método de extracción de residuos mínimos con rotación Oblimin, asumiendo correlación entre los factores. Se utilizó como criterio de retención de componentes los valores propios mayores a 1. El análisis reveló una solución de cuatro factores claramente diferenciados, lo cual indica la multidimensionalidad del constructo evaluado.

Las cargas factoriales (tabla 3), superaron el umbral de 0.7 en la mayoría de los ítems, lo cual evidencia una fuerte asociación entre los ítems y sus respectivos factores. Por ejemplo, los ítems sobre participación en el entorno educativo (Participación1 y Participación2) se agruparon fuertemente en el Factor 1; los ítems asociados al aprendizaje (Aprendizaje1 y Aprendizaje2) se concentraron en el Factor 2; los ítems relacionados con percepción social y apoyos institucionales fueron absorbidos por el Factor 3, mientras que el Factor 4 capturó las dimensiones de sensibilización institucional.

Esta estructura factorial sugiere que la percepción sobre la inclusión educativa en estudiantes con discapacidad no es unidimensional, sino que se distribuye en cuatro grandes componentes: participación, aprendizaje, apoyo institucional y sensibilización. La confiabilidad del instrumento fue adecuada y el modelo presentó buenos indicadores de ajuste y validez factorial.

Tabla 3. Cargas de los Factores

	Factor				Unicidad
	1	2	3	4	
Acceso1		0.734			0.22514
Acceso2		0.732			0.24084
Participacion1		0.958			0.18915
Participacion2		0.868			0.13716
Aprendizaje1				0.988	0.00481
Aprendizaje2	0.971				0.15510
Percepcion_social1	0.746				0.12723
Percepcion_social2	0.714				0.17258
Apoyos_adaptaciones1	0.774				0.22428
Apoyos_adaptaciones2	0.313		0.571		0.16157
Sensibilizacion_institucional1			0.774		0.29340
Sensibilizacion_institucional2			0.872		0.16491

Nota. El método de extracción Residuo mínimo se usó en combinación con una rotación oblimin

Propuesta teórica

Los resultados del AFE validan empíricamente la existencia de múltiples dimensiones que configuran la inclusión educativa en estudiantes con discapacidad, en concordancia con investigaciones recientes que destacan su carácter multidimensional (Balta et al., 2024; León et al., 2025). La inclusión no se limita a la presencia física del estudiante con discapacidad, sino que debe garantizar participación activa, aprendizaje significativo y transformaciones institucionales profundas (Garay et al., 2025).

El primer factor (tabla 4), vinculado con la participación, coincide con la perspectiva de Arbulu-Ramírez (2024), quien resalta que la inclusión genuina implica procesos de interacción, protagonismo estudiantil y relaciones horizontales entre estudiantes con y sin discapacidad. Este hallazgo también respalda lo señalado por Manrique (2025), quien identifica la participación como un pilar fundamental en la efectividad de los programas inclusivos.

El segundo factor, centrado en el aprendizaje accesible y flexible, refleja lo planteado por Arteaga-Tuba (2024) sobre el rol de los recursos tecnológicos como herramientas para garantizar equidad en los procesos educativos. Asimismo, Lima et al. (2025) enfatizan que la calidad educativa inclusiva depende de la adaptación curricular y metodológica, más allá de la simple integración física.

El tercer factor, relativo a los apoyos y la percepción social, se alinea con lo expresado por Daza & Gutiérrez (2024), quienes sostienen que el entorno social y la provisión de apoyos específicos son determinantes para lograr la equidad. Mungarrieta et al. (2025) también subrayan que las actitudes y representaciones sociales hacia la discapacidad configuran en gran medida la vivencia educativa de estos estudiantes.

El cuarto factor, vinculado con la sensibilización institucional, es respaldado por Cornejo et al. (2025) y García-Ramos et al. (2025), quienes indican que la existencia de políticas claras, formación docente y acciones institucionales

sostenidas son elementos clave para transitar desde el discurso inclusivo hacia una práctica estructuralmente coherente.

Este modelo factorial explica el 88.9% de la varianza total (tabla 4), lo que demuestra una alta capacidad explicativa del instrumento aplicado. Desde un enfoque teórico, estos resultados confirman que la inclusión educativa es un fenómeno complejo y sistémico (Villegas et al., 2026), que requiere intervenciones simultáneas a nivel pedagógico, institucional, social y cultural. Además, la congruencia entre los factores extraídos y la literatura actual fortalece la validez estructural del instrumento, ofreciendo una base sólida para futuros estudios estructurales o predictivos sobre las relaciones entre discapacidad e inclusión en contextos universitarios.

Tabla 4. Nombres teóricos de los 4 factores

Factor	Nombre Propuesto	Justificación	% de la Varianza
F1	Participación Inclusiva	Ítems sobre involucramiento del estudiante en entornos educativos.	33.3%
F2	Proceso de Aprendizaje	Ítems vinculados al desarrollo académico y acceso al conocimiento.	22.0%
F3	Apoyos y Percepción Social	Ítems relacionados con adaptaciones institucionales y percepción social.	19.4%
F4	Sensibilización Institucional	Ítems enfocados en la conciencia y disposición institucional hacia la inclusión.	14.3%

Nota el total de la varianza explicada es del 88.9%

Correlaciones entre factores: interpretación y utilidad

La matriz de correlaciones (tabla 5) entre los factores extraídos muestra la relación entre las dimensiones latentes del instrumento. Dado que se utilizó una rotación oblicua (Oblimin), se permite la correlación entre factores, lo cual es apropiado en investigaciones sociales donde los constructos suelen estar interrelacionados.

Tabla 5. Matriz de correlaciones entre los factores extraídos

Factores	1	2	3	4
1 – Participación inclusiva	—	0.885	0.863	0.482
2 – Proceso de aprendizaje		—	0.865	0.495
3 – Apoyos y percepción social			—	0.455
4 – Sensibilización institucional				—

Nota: Estos resultados evidencian correlaciones moderadas a altas entre los factores

Estos resultados evidencian correlaciones moderadas a altas entre los factores:

- La Participación Inclusiva se relaciona fuertemente con el Proceso de Aprendizaje ($r = 0.885$) y con los Apoyos y Percepción Social ($r = 0.863$), lo que sugiere que los estudiantes perciben la inclusión como un fenómeno integral que articula participación activa, procesos pedagógicos significativos y apoyos concretos del entorno.
- La Sensibilización Institucional, aunque con correlaciones más moderadas ($r \approx 0.45 - 0.49$), también mantiene relación con los otros factores, lo cual refuerza su papel estructural en la construcción de una cultura inclusiva.

Desde un enfoque educativo, esta interrelación entre factores es teóricamente coherente: la inclusión no se construye en compartimentos estancos, sino como un proceso sistémico y articulado, que depende tanto de prácticas pedagógicas, como de las actitudes institucionales y los apoyos específicos a los estudiantes con discapacidad.

DISCUSIÓN

Los resultados del presente estudio revelan una relación positiva y significativa entre la percepción de la discapacidad y el nivel de inclusión educativa, lo cual se evidenció tanto en el alto coeficiente de correlación de Pearson ($r = 0.905$, $p < .001$) como en el análisis factorial exploratorio, que identificó cuatro factores interrelacionados: participación inclusiva, proceso de aprendizaje, apoyos/percepción social y sensibilización institucional. Estos hallazgos reflejan que los estudiantes universitarios perciben que la inclusión no solo depende de aspectos curriculares o adaptaciones físicas, sino de un entramado de actitudes, políticas institucionales y relaciones interpersonales.

Coincidiendo con Daza y Gutiérrez (2024), la inclusión educativa exige una transformación estructural en la gestión pública, que supere enfoques asistencialistas y promueva el reconocimiento de la diversidad como valor. Asimismo, la correlación entre participación y percepción institucional respalda lo señalado por Balta et al. (2024), quienes destacan la necesidad de estrategias

integrales que aseguren equidad y atención personalizada en la educación superior. El elevado índice de adecuación muestral ($KMO > 0.80$) y la significancia de la prueba de Bartlett indican, en línea con León et al. (2025), que los factores analizados son coherentes y estables, permitiendo interpretar que una cultura institucional positiva tiene repercusión directa en el desarrollo de una experiencia educativa inclusiva.

Por otro lado, el hallazgo de correlaciones altas entre los factores confirma lo planteado por García-Ramos et al. (2025), quienes señalan que la inclusión es un fenómeno sistémico en el que interactúan dimensiones pedagógicas, actitudinales y sociales. Esto también se alinea con el trabajo de Arteaga-Tuba (2024), quien enfatiza el rol de los recursos tecnológicos como puente para la participación y la equidad en el aula. El factor relacionado con la "sensibilización institucional", aunque con correlaciones moderadas respecto a los demás factores, adquiere relevancia a la luz del estudio de Manrique (2025), quien subraya el impacto de los programas de formación docente en la transformación de las prácticas pedagógicas inclusivas.

Los resultados refuerzan lo expuesto por Villegas et al. (2026), quienes en su revisión sistemática evidencian que, en América Latina, persisten brechas significativas entre los discursos sobre inclusión y las prácticas reales. Esta investigación aporta evidencia empírica desde el contexto ecuatoriano para cerrar dicha brecha, destacando la importancia de fortalecer tanto la percepción social de la discapacidad como los mecanismos concretos de inclusión educativa.

5. CONCLUSIONES

Los hallazgos del estudio permiten concluir que existe una relación significativa y positiva entre la percepción de la discapacidad y el nivel de inclusión educativa, evidenciando que los entornos universitarios donde se reconoce y comprende adecuadamente la discapacidad tienden a desplegar prácticas más inclusivas, accesibles y equitativas. Este resultado responde directamente al objetivo

general de determinar cómo se relacionan estas dos variables dentro del contexto de la educación superior ecuatoriana.

En relación con el primer objetivo específico, que buscaba analizar la percepción de la discapacidad entre los estudiantes universitarios, se identificó que esta percepción se estructura en torno a dimensiones como el reconocimiento de derechos, la necesidad de apoyos institucionales y la valoración de la diversidad. La fiabilidad de esta dimensión fue alta ($\alpha = 0.863$), lo que demuestra una comprensión sólida y coherente del constructo por parte de la población estudiantil.

Respecto al segundo objetivo, centrado en evaluar el nivel de inclusión educativa en las instituciones, los resultados muestran una fuerte presencia de factores como la participación, los apoyos académicos, las prácticas pedagógicas inclusivas y la sensibilización institucional. El alto nivel de fiabilidad ($\alpha = 0.949$) en esta variable indica que los ítems que la componen reflejan una percepción consistente del fenómeno inclusivo, destacando el papel de las instituciones en la generación de ambientes educativos verdaderamente integradores.

El tercer objetivo, que proponía establecer la relación entre percepción de la discapacidad e inclusión educativa, fue cumplido mediante el análisis de correlación ($r = 0.905$; $p < .001$), el cual evidenció una correlación robusta y estadísticamente significativa entre ambas variables. Este vínculo fue también respaldado por el análisis factorial exploratorio, que mostró interrelaciones entre los cuatro factores extraídos.

En conjunto, estas conclusiones respaldan la necesidad de fortalecer políticas, programas y prácticas orientadas a la formación en diversidad y discapacidad, así como a la consolidación de una cultura institucional inclusiva que no se limite a la accesibilidad física, sino que transforme las estructuras pedagógicas, sociales y culturales de la educación superior.

REFERENCIAS

- Aguilera-Alarcón, A., Barradas-Arenas, U., & Alcocer-Campos, M. (2024). Gestión y Formación Docente de Educación Básica en la Inclusión de Estudiantes con Capacidades Diferentes. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 17(2), 42-50. <https://doi.org/10.37843/rted.v17i2.524>
- Arbulu-Ramírez, O. (2024). Estrategias para Habilidades Sociales y Emocionales en la Educación Inclusiva de Estudiantes con Discapacidad. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 17(1), 363-372. <https://doi.org/10.37843/rted.v17i1.491>
- Arteaga-Tuba, G. (2024). Recursos tecnológicos para el aprendizaje en el marco de la educación inclusiva ecuatoriana. Cienciamatria. *Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología*, 10(18), 289-312. <https://doi.org/10.35381/cm.v10i18.1272>
- Balta, G., Bello, V., Condor, B., & Ramos, A. (2024). Inclusividad en la educación superior: Estrategias para una atención integral y equitativa. *Aula Virtual*, 5(12). <https://doi.org/10.5281/zenodo.13844814>
- Cornejo, C., Bazante, R., Vásquez, S., & Tarqui, M. (2025). Análisis de las políticas públicas de discapacidad en Latinoamérica. *Revista InveCom*, 5(1). <https://doi.org/10.5281/zenodo.11176973>
- Daza, J. A., & Gutiérrez, A. T. (2024). Gestión Pública: Discapacidad Funcional un Enfoque Orientado a la Diversidad e Inclusión. *Revista Científica*, 9(33), 174-195. <https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2024.9.33.8.174-195>
- Feraud, R., García, W., Ladinez, J., & Boza, J. (2024). Análisis de las clases de educación física en el contexto de la educación inclusiva. *Universidad, Ciencia y Tecnología*, 28(ESPECIAL), 163-173. <https://doi.org/10.47460/uct.v28ispecial.786>
- Garay, J., Lozano, S., Garay, J., & Lozano, S. (2025). Promoviendo la inclusión en la enseñanza virtual universitaria: Un análisis de las prácticas y desafíos. *Revista InveCom*, 5(1). <https://doi.org/10.5281/zenodo.10989289>
- García-Ramos, G., Jaramillo-Ayala, J., Santillán, M., Albino, M., García-Ramos, G., Jaramillo-Ayala, J. S., Santillán Molina de Valdivia, M. B., & Albino Acuña de Cadema, M. S. (2025). Educación inclusiva en docentes de nivel secundaria: Un análisis de la red bibliométrica. *Revista InveCom*, 5(4). <https://doi.org/10.5281/zenodo.14803782>

- León, M., Coello, B., Palma, R., Castro, M., Carrasco, Z., Riofrío, V. E., Zambrano, P., & Morales, M. (2025). Educación inclusiva: Desafíos y soluciones para un aula diversa. *Revista InveCom*, 5(1). <https://doi.org/10.5281/zenodo.11043932>
- Lima, P., Pérez, J., Calderón, D., González, L., & Rodríguez, P. (2025). Eficacia de las herramientas de inclusión en la educación universitaria de estudiantes con discapacidad. *e-Revista Multidisciplinaria del Saber*, 3. <https://doi.org/10.61286/e-rms.v3i.144>
- Manrique, E. (2025). Efectos de un programa de educación inclusiva en el desempeño docente. *Revista InveCom*, 5(4). <https://doi.org/10.5281/zenodo.14847715>
- Moreno, L., Dioses, L., Guerrero, H., Calderón, D., & Fuster-Guillén, D. (2024). El liderazgo pedagógico y la experiencia educativa de estudiantes con discapacidad. *Revista InveCom*, 4(2). <https://doi.org/10.5281/zenodo.10839486>
- Mungarrieta, C., Castillo, J., Vargas, O., Pun, C., Quevedo, L., Verdú Tonito, D. E., Mungarrieta Virgüez, C. R. de la C., Castillo Vidal, J. M., Vargas Diaz, O., Pun Lay León, C. E., Quevedo Sánchez, L. del P., & Verdú Tonito, D. E. (2025). Cultura inclusiva en docentes y estudiantes con discapacidad visual. *Revista InveCom*, 5(4). <https://doi.org/10.5281/zenodo.14854516>
- Ron, P., Viteri, F., Ron, P., & Viteri, F. (2025). Adaptaciones curriculares significativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje para estudiantes con discapacidad intelectual. *Revista InveCom*, 5(2). <https://doi.org/10.5281/zenodo.13381924>
- Tocre, J. (2025). Estrategias educativas y desafíos en el tránsito a la vida adulta en jóvenes con discapacidad severa. *Revista InveCom*, 5(4). <https://doi.org/10.5281/zenodo.14797050>
- Tocre, J., Matos, J., & Ñañez, N. (2025). Discapacidad severa y multidiscapacidad en el tránsito a la vida adulta. *Revista InveCom*, 5(4). <https://doi.org/10.5281/zenodo.14833819>
- Urquizo, R., Balta, G., Orihuela, R., & Garay, A. (2024). Estado del arte de la educación inclusiva en la educación primaria. *Aula Virtual*, 5(12). <https://doi.org/10.5281/zenodo.12679644>
- Villegas, A., Farfán, J., Rivera, J., & Ruiz, G. (2026). Avances y desafíos en la inclusión educativa en América Latina: Revisión sistemática de la

producción científica (2020-2024). Revista InveCom, 6(1).
<https://doi.org/10.5281/zenodo.15654902>