



Percepciones de estudiantes con discapacidad respecto a los desafíos en el aula universitaria

Perceived challenges faced by students with disabilities in the university classroom

Paulina Elizabeth Mejía Cajamarca

paulina.mejia@unae.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0003-0871-8212>

Jaime Iván Ullauri Ullauri

jaime.ullauri@unae.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0003-0509-4299>

Universidad Nacional de Educación

Aspectos éticos

A los participantes se les informó verbal y escrita con un consentimiento informado sobre el objetivo de la investigación, la confidencialidad y anonimato de la participación en el estudio.

Conflictos de interés

Los autores declaran la ausencia de cualquier tipo de conflicto de interés.

Financiación

No se ha recibido financiamiento alguno para este estudio.

Reconocimientos

Los autores agradecen a los estudiantes universitarios con discapacidad su participación en el proceso de entrevistas.

Palabras claves

Discapacidad, educación superior, educación inclusiva, formación docente.

Keywords

Disability, university education, inclusive education, teacher training.

Resumen

La participación de las personas con discapacidad en la universidad representa un gran desafío que implica potenciar cambios para promover la inclusión. Por ello, el objetivo de esta investigación fue conocer las perspectivas de los estudiantes universitarios con discapacidad sobre las barreras de aprendizaje y desafíos que estas generan para la educación inclusiva en la carrera de Educación Básica de la Universidad Nacional de Educación. El enfoque metodológico utilizado fue cualitativo, las percepciones captadas se analizaron por temáticas relacionadas a los desafíos que experimentan los estudiantes con discapacidad en la universidad, el análisis se apoyó en la estadística descriptiva. Los resultados y conclusiones han permitido explorar la experiencia de los estudiantes con discapacidad en el contexto formativo universitario, marcada por desafíos significativos como dificultades de acceso a recursos educativos, obstáculos en la interacción en el aula, autopercepción, barreras sociales y emocionales generadas por la incomodidad en la interacción con compañeros y profesores, debido a la falta de comprensión de las discapacidades, aspectos que afectan al desempeño académico y emocional de los estudiantes con discapacidad. Asimismo, se identificó cómo la autopercepción negativa incide en el desarrollo emocional armónico del estudiante con discapacidad. Concluyendo que la ruta hacia la corresponsabilidad y formación de los actores educativos debe favorecer la inclusión de los estudiantes con discapacidad en la universidad.

Abstract

The participation of people with disabilities in the university represents a great challenge that implies promoting changes to promote inclusion. Therefore, the objective of this research was to know the perspectives of university students with disabilities on the learning barriers and challenges that these generate for inclusive education in the Basic Education program of the National University of Education. The methodological approach used was qualitative, the perceptions captured were analyzed by themes related to the challenges experienced by students with disabilities at the university, the analysis was supported by descriptive statistics. The results and conclusions have allowed us to explore the experience of students with disabilities in the university training context, marked by significant challenges such as difficulties in accessing educational resources, obstacles in classroom interaction, self-perception, social and emotional barriers generated by discomfort. in the interaction with classmates and teachers, due to the lack of understanding of disabilities, aspects that affect the academic and emotional performance of students with disabilities. Likewise, it was identified how negative self-perception affects the harmonious emotional development of students with disabilities. Concluding that the route towards co-responsibility and training of educational actors must favor the inclusion of students with disabilities in the university.

1. Introducción

En la educación superior, los estudiantes universitarios con discapacidad se encuentran con desafíos que, en muchos casos, son barreras significativas para su plena inclusión en el proceso educativo. Estas dificultades, denominadas por algunos autores como barreras, no solo impactan el acceso a la educación superior, sino que también presentan obstáculos para la permanencia exitosa de los estudiantes con discapacidad en este nivel educativo. En este contexto, es esencial comprender y abordar de manera efectiva estas barreras para fomentar un entorno inclusivo que promueva el desarrollo académico y personal de todos los estudiantes universitarios, independientemente de su condición.

En Ecuador, según los datos del Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades (2024) había 5.917 estudiantes con discapacidad matriculados en Universidades y Escuelas Politécnicas en 2018. El número de estudiantes universitarios matriculados varía por tipo de discapacidad, por ejemplo, personas con discapacidad motriz existen 3.149 matriculados del total, mientras que la discapacidad intelectual 346 personas estuvieron registradas en la educación superior. A pesar de que, el acceso de personas con discapacidad a la universidad se evidencia, la educación superior sigue siendo el nivel educativo con menores experiencias inclusivas, que resulta complejo el reconocimiento de los derechos. En este sentido, existe una notable falta de estudiantes con discapacidades visibles en la Educación Superior, lo que podría sugerir barreras de acceso o falta de apoyo que desalienta la matriculación de estos estudiantes (Collins et al., 2020). Todo esto, depende de la creación de una conciencia social, donde sea la sociedad que se adapte a la sensibilidad o apoyo este grupo de estudiantes con discapacidad (Flores et al., 2017; Rojas-Avilés et al., 2021; Triviño-Sabando et al., 2021; Rodríguez-Vélez et al., 2021). Los estudiantes con discapacidad relatan el esfuerzo que deben realizar para cursar sus estudios, lo que demuestra que aún no se ha conseguido plenamente la igualdad de oportunidades (Rodríguez-Vélez et al., 2021).

2. Las barreras en la universidad

Diversas investigaciones realizadas en contextos universitarios sostienen que los estudiantes con discapacidad se ven enfrentados a superar diversas barreras y dificultades en el acceso, permanencia y culminación en su formación (Cerrillo et al., 2013; Corrales et al., 2016; Mejía y Pallisera, 2020; Mejía y Ullauri, 2022; Moraña et al., 2019; Pérez-Castro, 2019; Ryan y Stryhs, 2004; Salinas et al., 2013). Las barreras para el aprendizaje pueden definirse como desafíos que limitan la participación en el entorno educativo, que entorpece la participación plena en la sociedad (Covarrubias, 2019). Existen algunas propuestas para definir a las diferentes formas de barreras para el aprendizaje (Darrow, 2009; French, 2017; Puigdemívol, 2009) entre estas se encuentran: barrera organizacional, barrera actitudinal, barrera de conocimiento y barreras metodológicas. La primera se refiere a la ausencia de normativas inclusivas; la segunda, lo que respecta a los prejuicios y actitudes hacia la discapacidad (Helena et al., 2018; Mejía y Ullauri, 2022), además del desconocimiento para responder a las características de un estudiante; la tercera, sobre prácticas educativas con la presencia de políticas que finalmente no se practican, y la última se fijan en un trabajo individualizado con el estudiante con discapacidad, desde una mirada de integración, aquellas que se centran en los prejuicios hacia la persona con discapacidad. En adición a estas barreras se encuentra la de autopercepción de las personas con discapacidad y los esfuerzos por «encajar» del contexto educativo (Waisath et al., 2022).

Algunos de los desafíos que experimentan los estudiantes universitarios con algún tipo de discapacidad (Bunbury, 2020; Cook-Sather et al., 2023; Collins et al., 2020; Ristad et al., 2024) se vincula con: 1) la percepción de algunos profesores y administradores creen que demasiados recursos destinados a estudiantes con discapacidad pueden generar dependencia, 2) la carencia de capacitación necesaria para abordar las necesidades específicas de estudiantes con algún tipo de discapacidad, 3) la falta de conocimiento, capacitación y conciencia sobre la

discapacidad puede dar como resultado prácticas que no fomentan la inclusión, 4) baja representación de estudiantes con discapacidades, y 5) los estudiantes con discapacidad no se sienten incluidos y dudan pedir ayuda en su formación académica.

Para abordar estos desafíos, autores como Elizondo (2020), Alcaín y Medina (2017), Cotán (2022), Cortés et al. (2021), Medina et al. (2021), proponen ciertas medidas que promuevan la educación inclusiva en la universidad como: 1) establecer la diversidad como norma, donde la diversidad sea parte integral del aprendizaje, 2) revisar las diferentes formas y metodologías sobre cómo enseñar, 3) comprender en profundidad las experiencias vividas por los estudiantes con discapacidad, 4) que la inclusión no debería ser simplemente una cuestión de adaptaciones, sino que es necesario un cambio de perspectiva de todos los miembros de la comunidad hacia la discapacidad y 5) mejorar la capacitación y sensibilización para superar estas barreras que tributen a la educación inclusiva.

3. La educación inclusiva en la universidad

La Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) (Organización de las Naciones Unidas, 2006) afirma el derecho de las personas con discapacidad en una educación inclusiva. El Artículo 24 de la CDPD, establece que las personas con discapacidad tienen derecho a la educación inclusiva, promoviendo la convivencia en un entorno educativo entre personas con discapacidad y personas sin discapacidad. Para este cometido es necesario tener en cuenta los principios vinculados con la no discriminación, ajustes razonables, el apoyo y servicios personalizados y un entorno inclusivo. Es así, que la educación inclusiva, según la CDPD, no se trata solo de permitir que las personas con discapacidad estén presentes en las aulas, sino de garantizar que participen

plenamente y tengan las mismas oportunidades de aprendizaje y desarrollo que sus compañeros sin discapacidad, en coherencia con el cuarto objetivo de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Organización de las Naciones Unidas, 2015).

Por lo tanto, la educación inclusiva no solo es permitir el paso o ingreso de personas con discapacidad a una institución educativa (Moriña et al., 2019; Torrico et al., 2017). La inclusión está en relación con su continuidad y culminación de los estudios (Ainscow, 2011, 2020; Booth y Ainscow, 2004). Según la Unesco (2020), la educación inclusiva se define como un procedimiento que contribuye al logro del objetivo de inclusión social. En palabras de Gibson (2012) la educación inclusiva significa que el profesor entiende el actor educativo considerando factores como: edad, cultura, situación socioeconómica, género, identidad y lenguaje para dar una perspectiva significativa a la práctica de la inclusión.

En la misma línea, según el informe de la Unesco (2020), se sugiere interpretar la inclusión como un proceso que abraza la diversidad y que implica aceptar a cada individuo con sus creencias y potencialidades, aspectos que deben respetarse sin importar su origen, capacidad o identidad. En este sentido, todos los estudiantes requieren métodos de enseñanza y sistemas de apoyo que les permitan triunfar y formar parte de un conjunto más amplio (Díaz-Jiménez et al., 2021; Reyes et al., 2017). El profesorado juega un papel crucial en todos los niveles educativos, ya que su autonomía y compromiso son fundamentales para lograr la inclusión a largo plazo, un aspecto que también impacta en la educación superior (Kozleski y Waitoller, 2010).

Por todo lo anterior mencionado, consideramos de relevancia identificar, explorar y comprender los desafíos que enfrentan los estudiantes universitarios con discapacidad en pro de una educación inclusiva en la universidad. Esto se realizó analizando sus percepciones, para obtener una visión exhaustiva y precisa de los obstáculos que enfrentan, así como de las áreas potenciales de mejora dentro del proceso inclusivo en el entorno universitario. La investigación comporta cuatro fases: 1) identificación de las barreras y desafíos de los estudiantes universitarios con discapacidad; 2) proceso formativo a docentes; 3) seguimiento y percepciones finales; y 4)

identificación de experiencias exitosas de procesos de educación inclusiva en el ámbito universitario. En este artículo se presentan los resultados relacionados con la primera fase de la investigación.

4. Método

El enfoque metodológico utilizado en esta investigación fue cualitativo, siguiendo la perspectiva propuesta por Strauss y Corbin (1998). Para captar las percepciones de los participantes se diseñó un guion de entrevistas semiestructuradas (Brenner, 2006; Willig, 2013) que incluyó una serie de preguntas las que trataron de responder cuatro categorías temáticas: i) Barreras, obstáculos y desafíos en el entorno universitario; ii) Apoyos y necesidades en la universidad; iii) Estrategias efectivas y recomendaciones para la inclusión y iv) Expectativas, necesidades futuras y oportunidades laborales, las mismas que parten de las propuestas de Darrow (2009), Puigdemívol (2009) y French (2017).

5. Participantes

De un total de 1,066 estudiantes matriculados en la carrera de Educación Básica en la Universidad Nacional de Educación del Ecuador (UNAE), 13 tienen algún tipo de discapacidad. Para el estudio, se seleccionaron como informantes clave a 10 de estos estudiantes con discapacidad, 4 hombres y 6 mujeres, representando el 76,92 % del total de estudiantes con discapacidad en dicha carrera. Los criterios de selección de los participantes fueron, 1) ser estudiantes de la universidad y de la carrera de

Educación Básica, 2) ser estudiantes con discapacidad diagnosticada y 3) haber aceptado y brindado la entrevista a los investigadores.

Este grupo incluyó a 2 estudiantes con discapacidad auditiva (DA), 2 con discapacidad física (DF), 3 con discapacidad visual (DV) y 3 con discapacidad intelectual (DI). Tras la autorización previa de los participantes, la entrevista se grabó en audio y video. Posteriormente, se procedió a la transcripción de todo el contenido registrado, dicha información se codificó en el software de análisis de datos Atlas Ti 23[®] utilizando la metodología de análisis de contenido temático, según lo describe Willig (2013), además dicho análisis se apoyó en el uso de estadística descriptiva (Creswell, 2018; Fisher y Marshall, 2009; Liu, Parelius, y Singh, 1999).

A continuación, presentamos los resultados relacionados con la categoría i) Barreras, obstáculos y desafíos en el entorno universitario, y la subcategoría desafíos de los estudiantes con discapacidad en la universidad.

6. Resultados de las percepciones sobre los desafíos en la universidad

Según el propósito de este trabajo y la categoría de análisis definida, como mencionamos, se exponen los hallazgos derivados de las percepciones de los estudiantes con discapacidad sobre los desafíos que enfrentan en la universidad. En consecuencia, presentamos las frecuencias de citación por cada desafío universitario de los estudiantes con discapacidad, estas subcategorías son *desafíos sociales*, *desafíos de auto percepción*, *desafíos físicos*, *desafíos actitudinales*, *desafíos pedagógicos* y *desafíos psicoemocionales*.

Tabla 1. Número y porcentaje de citas por cada una de las subcategorías que comporta el estudio sobre los desafíos en la universidad

Subcategorías	D_A			D_I			D_M			D_V			Totales	
	f	%	% t	f	%	% t	f	%	% t	f	%	% t	f	% t
D_sociales	2	15,39	2,78	4	30,77	5,56	6	46,15	8,33	1	7,69	1,39	13	18,06
D_autopercepción	6	25,00	8,33	9	37,50	12,50	0	0,00	0,00	9	37,50	12,50	24	33,33
D_físicas	1	12,50	1,39	0	0,00	0,00	5	62,50	6,94	2	25,00	2,78	8	11,11
D_actitudinales	0	0,00	0,00	3	37,50	4,17	3	37,50	4,17	2	25,00	2,78	8	11,11
D_pedagógicas	3	20,00	4,17	2	13,33	2,78	2	13,33	2,78	8	53,33	11,11	15	20,83
D_psyco_emocionales	1	25,00	1,39	1	25,00	1,39	2	50,00	2,78	0	0,00	0,00	4	5,56
Totales	13	18,06	18,06	19	26,39	26,39	18	25,00	25,00	22	30,56	30,56	72	100

Nota. La Tabla 1 incluye las subcategorías principales del estudio en relación con el tipo de discapacidad que tiene los estudiantes universitarios participantes de la investigación. Se puede identificar claramente que la categoría con mayor recurrencia es la de Autopercepción, que tiene 24 citaciones que comportan el 33,33 % de las identificadas en las transcripciones de las entrevistas de los participantes.

6.1. Síntesis de percepciones de estudiantes con discapacidad de la subcategoría desafíos sociales

Los desafíos sociales a los que se enfrentan los estudiantes con discapacidad se presentan en todos los tipos de discapacidad, pero siendo los desafíos sociales mucho más recurrentes en los estudiantes con discapacidad motriz, como también en los estudiantes con discapacidad intelectual.

Por un lado, los estudiantes con DA consideran que su condición les afecta social y emocionalmente, comentando su condición solamente a la docente de confianza.

Estudiante_DA_1: «solo le conté a una profesora el tema, no, pero básicamente yo puedo decir que sí es algo que a uno le afecta emocionalmente, porque uno siempre como ser humano quiere estar bien».

Esta condición también causa malestar al momento de presentar y defender un determinado tema en una exposición en clase.

Estudiante_DA_2: «a mí se me dificulta mucho, por ejemplo, el, el hablar en frente de la gente, por el hecho de que en el caso de esta exposición yo expuse y te hacían preguntas y hay veces

que yo por no escuchar bien la pregunta, me da vergüenza decir qué dijo, ¿mande?, entonces es como que se me dificulta mucho el interactuar, más que nada el interactuar con una persona que puede interactuar bien».

Los estudiantes con DI sostienen que un desafío social en el aula surge cuando tiene que participar a gran grupo en aula por temor a equivocarse y ser objeto de burlas, además temen no avanzar igual que sus compañeros y conversar con sus profesores sobre su condición y sentirse rechazados.

Estudiante_DI_2: «no soy tan pero tan participe porque tengo miedo de confundirme y que se burlen».

Estudiante_DI_2: «mi miedo es que ellos aprendan y yo me quede como que quedo como un que se podría decir una cosa que no valía, entonces tengo miedo a eso».

Estudiante_DI_2: «porque tengo miedo al ser rechazada, primero porque me han de decir, me han de ver feo, entonces es, cómo se podría decir, me quedo callada».

Estudiante_DI_3: «en cuestiones de los profes me da miedo de hablar con ellos».

Por su parte, los estudiantes con DM también sienten temor de ser juzgados y esto a su vez influye en el rendimiento académico. Además, no se sienten a gusto al conversar con sus compañeros acerca de su discapacidad, y también experimentan temor al hablar en público y a gran grupo en el aula.

Estudiante_DM_1: «más la incomodidad es superincómodo, eh, eh prefiero evitar, evitar estos temas».

Estudiante_DM_1: «le tengo mucho pánico, o sea, pánico se llama, creo que pánico escénico cuando me paró al frente, comienzo a sudar, comienzo a temblar».

Estudiante_DM_1: «siento que me observa todo mundo y me juzga y me, me quedo en shock».

Mientras que los estudiantes con DV también no se sienten seguros ni cómodos al hablar de su discapacidad. Asimismo, no han conversado con los docentes sobre su condición.

Estudiante_DV_1: «no me gusta hablar de eso. O sea, no, decir que yo tengo discapacidad, nunca me gusta».

Estudiante_DV_1: «o sea el reto de comentar, pues sí es un poco incómodo porque en sí, como que, siendo sincero, siento que la capacidad es algo que, si te ayudan y, y pedir ayuda, nunca me gustaba así de nada, nunca me gustaba hacer eso».

Estudiante_DV_3: «todavía no, pero he hablado con algunos profes».

6.2. Síntesis de percepciones de estudiantes con discapacidad de la subcategoría autoconcepción

Los resultados del análisis de las entrevistas en profundidad evidencian de manera clara que la autoconcepción de los estudiantes con discapacidad es

similar. Por ejemplo, uno de los estudiantes con DA siempre ha pensado en la percepción que los demás tienen sobre él, para sobrellevarlo ha tenido que contar con el apoyo familiar. Asimismo, consideran que, su condición es menos visible que las que presentan otras personas con otros tipos de discapacidad.

Estudiante_DA_2: «desde pequeña me enseñó al, al no pensar en el qué dirán, dijo, es algo no visible ;entonces tú no tienes que preocuparte! pero si me preocupa el que sepan que yo no escucho y el que comiencen a hablar a mis espaldas o que tengan rumores sobre mí».

En este sentido, uno de los estudiantes con DI teme que su condición sea causa de bromas de parte de sus compañeros, lo que muestra que su autoestima está deteriorada por posibles experiencias de burla anteriores.

Estudiante_DI_3: «la mayoría de mis compañeros, ellos no saben lo que tengo, siempre a los profesores les digo como que no, no me gustaría que sea para que sea como, que lo ven como un chiste».

Por su parte, estas situaciones no son ajenas a los estudiantes con DM, quienes sienten un juicio por parte de sus compañeros, lo que les genera cambios de humor y reacciones fuertes.

Estudiante_DM_1: «algunas ocasiones si eran por temas, tal vez de apodos, o sea de eso y era un poco explosivo realmente, o sea, no me sabía controlar, o sea, me decían dos frases y ya».

6.3. Síntesis de percepciones de estudiantes con discapacidad de la subcategoría desafíos físicos

Los desafíos físicos que experimentan los estudiantes con discapacidad son diversos, por ejemplo; la dificultad de escucha de un estudiante con DA al encontrarse en un contexto áulico en el que se genera ruido o murmullos que complican escuchar las intervenciones del docente.

Estudiante_DA_1: «justamente la docente hablaba y había un murmullo por ahí, entonces eso hacía que no, no pueda escuchar bien y entonces era preguntarle al compañero de al lado y era así, mucho tiempo».

Por su parte, el estudiante con DV, tiene problemas para poderse desplazar, ya que no puede distinguir los objetos que se le presentan, como por ejemplo los vehículos.

Estudiante_DV_2: «es por lo que no veo los autos, o sea lo que es cruzar la calle y ahí puedo tener un accidente y por eso casi no salgo».

Por su lado, los estudiantes con DM han experimentado algunos desafíos a dirigirse a su salón de clase en pisos superiores del edificio a causa de mantenimiento de los ascensores, así como algunas reparaciones en caminerías.

Estudiante_DM_2: «en algunas ocasiones el ascensor no funciona».

Estudiante_DM_2: «es donde están arreglando, ahí sí es un problema, sí, porque es resbaloso y entonces muy complicado, aparte con la muleta, es más».

6.4. Síntesis de percepciones de estudiantes con discapacidad de la subcategoría desafíos actitudinales

Los desafíos actitudinales que enfrentan los estudiantes universitarios con discapacidad son muchas veces la no comprensión de su condición por parte de sus compañeros y docentes, lo que genera en ellos frustración.

Estudiante_DI_1: «en algunos docentes es como que había un poco de dificultad en el problema de la comunicación».

Estudiante_DV_2: «fuera de un poco de miedo porque puede que los profesores se pongan bravos

o algo, por qué pueden decir que uno esté quejando ahora y le cojan odio o algo así, que sí me ha pasado».

El comportamiento de los compañeros estudiantes ha generado exclusión en la participación de los estudiantes con discapacidad en los grupos de trabajo de clase, como en el uso de diversos medios de transporte como los autobuses o ascensores.

Estudiante_DM_2: «sí, en parte lo he sentido porque a veces, como que no quieren hacer grupo conmigo, me dejan excluido».

Estudiante_DM_2: «pero en sí de los del entorno sí, o sea, ellos no tienen respeto el momento de que yo me subo al ascensor o algo, o sea, ellos no dan el permiso en el bus tampoco y en el sentido de, de, de aquí, o sea me quedan viendo fijamente».

6.5. Síntesis de percepciones de estudiantes con discapacidad de la subcategoría desafíos pedagógicos

En el aspecto pedagógico, los estudiantes universitarios con discapacidad comentan distintas situaciones que representan un desafío en el logro de aprendizajes, por ejemplo, los estudiantes universitarios con DA sostienen que el volumen de los parlantes del aula no son lo suficientemente fuertes.

Estudiante_DA_1: «era un problema de, de los parlantes que existía y que tenía muy bajo el sonido, aha y eso hacía que la mayoría de la clase no entienda».

Estudiante_DA_2: «a veces hay videos que tienen el sonido muy, muy bajito, entonces a mí sí se me dificulta el escuchar, y yo intento entender los videos solo viendo más que escuchando».

Por su parte, los estudiantes con DI sostienen que tienen dificultad en el desarrollo de tareas muy complejas y largas, las que provocan estrés.

Estudiante_DI_3: «el Profesor_1 que nos mandó a hacer una tarea que era muy larga, que era que teníamos que hacer de investigación, que eran, eran como 30 preguntas y también de escritura, unas otras 30 preguntas. De hacer y yo, y argumentar y, era tanto las 3 (tareas) que me empezó mi ojo a empezar a hacer así hasta que empecé a ver doble y eso me asustó, me fui al cómo se llama al doctor porque me puse rojo mis ojos y me dijo que tuve como una crisis de estrés, entonces mi ojo fue afectado».

Por su parte, los estudiantes con DV tienen dificultades recurrentes con la luz y su intensidad, tanto en el proyector como en la pizarra al momento de desarrollar sus tareas.

Estudiante_DV_1: «la claridad, mucha luz, la luz en sí me va a cansar más la vista».

Estudiante_DV_1: «que cuando al prender la luz estoy con la mirada abajo porque la luz sí me molesta».

Estudiante_DV_2: «en lo que me afecta es que no logro entender muy bien las clases debido a que más, más proyectan el proyector en las diapositivas y ahí no puedo ver y solo lo que entiendo muy poco es que escuchando».

Asimismo, los estudiantes con DV están conscientes que esta dificultad no solo la pueden tener ellos sino cualquiera de sus compañeros de aula.

Estudiante_DV_1: «porque, digamos, no es lo mismo que me pasa a mí, digamos con este ojo que puede pasar a otra persona igual con la misma discapacidad, voy a decir que no le afecte tanto la luz y que le dificulte otra cosa».

Esta situación no solo le afecta en las clases regulares de la carrera, sino también en las clases de idioma, en su caso inglés, en la que tienen también mucha dificultad para comprender lo que está trabajando el docente con el soporte del proyector.

Estudiante_DV_2: «en la materia de inglés no sabe ni tan bien ni tan mal. El problema que he tenido es que el docente solo utiliza la pizarra y solo escribe ahí».

Los estudiantes con DM experimentan preocupaciones sobre cómo las barreras físicas en las instituciones educativas pueden afectar negativamente su desempeño en el desarrollo de sus prácticas preprofesionales y su experiencia general. Específicamente, les preocupa no poder acceder a pisos superiores debido a la falta de adaptación de los edificios, así como enfrentar obstáculos para moverse dentro de las aulas. Esta dificultad para desplazarse libremente no solo limita su participación, sino que también representa un desafío tangible para lograr una inclusión efectiva y equitativa en su proceso educativo.

Estudiante_DM_2: «me afecta en el sentido de que siempre paso concentrada, más en cómo me voy a recuperar y cómo voy a hacer mis actividades, otra en mis prácticas».

Estudiante_DM_2: «en el curso en el momento de las exposiciones no puedo dirigirme de un lugar a otro porque no puedo caminar sin una muleta y estar caminando con la muleta es algo incómodo, entonces me limita en eso».

6.6. Síntesis de percepciones de estudiantes con discapacidad de la subcategoría desafíos psicoemocionales

En este aspecto, los estudiantes refieren tener recelo y vergüenza de comentar su condición. Además, en algunos de los casos se dificulta su interacción con las personas, como también su participación en actividades como la grabación de videos en la que sienten que su discapacidad se hace más notoria.

Estudiante_DA_2: «entonces es como que se me dificulta mucho el interactuar, más que nada el interactuar con una persona».

Estudiante_DM_1: «yo creo que digamos un poco de complejidad cuando son de repente de hacer, eh hacer videos o fotos o cosas así no, no me gusta a mí para nada porque son videos, eh fotos no, no».

7. Discusión

Los resultados de la investigación han evidenciado que es necesario que los centros educativos de formación superior fomenten el desarrollo de prácticas en inclusivas como lo define Yahari et al. (2023) y en este sentido ir trabajando en la superación de distintas barreras que provocan estos desafíos a los que se enfrentan los estudiantes con discapacidad en la Universidad (Bunbury, 2020; Cook-Sather et al., 2023; Collins et al., 2020; Ristad et al., 2024). En este sentido, las voces de los estudiantes con discapacidad son coincidentes y reafirman las categorías y subcategorías que constituyen las barreras y los desafíos que están presentes en dicho estudiantado, tal como lo proponen Darrow (2009), Puigdemívol (2009) y French (2017) y que interfieren el desarrollo del aprendizaje, permanencia y el desarrollo de las competencias del perfil de salida del estudiante que se forma como docente en la UNAE. Así, dichas percepciones de los estudiantes con discapacidad son iguales a los aspectos fundamentales que plantea Ainscow (2003), Unesco (2020) y Organización de las Naciones Unidas (2015) para la inclusión, entendida como un proceso continuo que trabaja para eliminar las barreras de atención y desarrollo de aprendizajes enfatizando la atención a sujetos y grupos que pueden o están en riesgo de exclusión.

La autoconcepción de sí mismo como personas con discapacidad difiere y es muy importante cómo se perciben (Datta y Talukdar, 2006; Mejía y Pallisera, 2020), es así cómo los estudiantes con discapacidad auditiva se sienten relativamente cómodos y seguros al sentir que su discapacidad muy poco percibida por sus compañeros y docentes mientras que los

estudiantes con discapacidad intelectual y motriz coinciden en que su condición es una causa de experimentar bromas de mal gusto que causan malestar. Estas percepciones son coincidentes con lo trabajado en estudios previos, como por ejemplo Datta, y Talukdar (2016).

Los desafíos físicos a los que se enfrentan los estudiantes con discapacidad son distintos y se presentan de manera muy asociada a su tipo de discapacidad. Por un lado, los estudiantes con discapacidad auditiva experimentan dificultades para la escucha de la clase, las indicaciones del profesor y la comunicación con sus compañeros. Mientras que los estudiantes con discapacidad motriz enfrentan mucha dificultad para movilizarse en el contexto universitario debido a algunas dificultades de las rutas de acceso a los edificios y aulas, estos resultados son coincidentes con investigaciones similares desarrolladas en distintos contextos (López-Gavira et al., 2021; Yusof et al., 2020).

Por otro lado, los estudiantes con discapacidad enfrentan distintas actitudes de sus compañeros y docentes que generan miedo, frustración y exclusión de las actividades que desarrollan en clase y en otros contextos cercanos a la universidad (Helena et al., 2018) donde interactúa con otras personas como medios de transporte para trasladarse a la casa de estudios.

Los desafíos pedagógicos a los que se enfrentan los estudiantes con discapacidad implican, por ejemplo, el nivel de volumen, el sonido de las proyecciones no adecuado para la escucha de los estudiantes con discapacidad auditiva. En este mismo sentido, los estudiantes con discapacidad intelectual presentan dificultades en el desarrollo de tareas demasiado largas y complejas. Por su parte, los estudiantes con discapacidad visual enfrentan un gran desafío al no poder percibir lo que los docentes trabajan en la pizarra o en el soporte de video, estas percepciones coinciden con algunos estudios anteriores como los trabajados por Couzens et al. (2015) y Hong (2015). Los desafíos de la propia discapacidad asociados al ámbito psicoemocional que enfrenan los estudiantes comprende vergüenza, recelo, miedo de ser tratados con diferencia e indiferencia o incluso rechazados por sus compañeros y docentes (Mejía y Pallisera,

2020, Mejía y Ullauri, 2023; Strnadová et al.2015), lo que provoca en ellos baja confianza en sí mismo llevándolos a asilarse y a reducir su participación en las interacciones áulicas y el desarrollo de tareas, lo que implica que los estudiantes con discapacidad desarrollen mucho mayor esfuerzo en los procesos de aprendizaje, evidenciando todavía rasgos importantes de desigualdad de oportunidades como lo han puesto de relieve Rodríguez-Vélez et al. (2021).

El estudio desarrollado presenta algunas limitaciones, entre estas, aún no se ha terminado de captar las percepciones de la totalidad de estudiantes con discapacidad de la carrera de Educación Básica. Asimismo, aunque la propuesta de apoyo a estudiantes con discapacidad está avanzando con la captación de percepciones a docentes universitarios, esta fase de la investigación aún no termina, por lo que hace falta desarrollar una triangulación de percepciones entre los actores. Además, el estudio no es generalizable aún a las diversas carreras que oferta la UNAE.

Un aspecto importante que resaltar es que el estudio permite considerar a futuro el desarrollo de estudios comparativos entre distintos contextos universitarios, como también desarrollar estudios sobre la agencia docente (Priestley et al., 2016). y su implicación en el

proceso inclusivo de estudiantes con discapacidad en el ámbito universitario.

En conclusión, los estudiantes con discapacidad enfrentan desafíos importantes en su aprendizaje debido a barreras sociales y psicoemocionales. La interacción con compañeros y docentes se ve afectada por actitudes derivadas de la falta de comprensión sobre la discapacidad. Esto provoca en los estudiantes ansiedad, baja autoestima y autopercepción negativa. Dichos factores psicoemocionales representan barreras significativas que podrían incidir en la permanencia de estos estudiantes en la universidad. En este mismo sentido, los estudiantes enfrentan estrés derivado de las dificultades de aprendizaje asociadas a su condición. Además, tienen dificultades significativas en la interacción en el aula, por la carencia de dispositivos y recursos adaptados que ayudan a dar soporte a las necesidades y discapacidades de los estudiantes. Estos aspectos cruciales afectan el desempeño académico y emocional de estos estudiantes, lo que claramente traza la ruta hacia la corresponsabilidad y formación de los actores educativos y el diseño coordinado de estrategias que favorezcan la inclusión de los estudiantes con discapacidad en la universidad.

Referencias

- Ainscow, M. (2003). *Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos*. The University of Manchester, 17.
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Alcaín, E. y Medina, M. (2017). Hacia una educación universitaria inclusiva: realidad y retos. *Revista digital de investigación en docencia universitaria*, 11(1), 4-19. <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.11.530>
- Brenner, M. (2006). Interviewing in Educational Research. En J. Green, G. Camilli, y P. Elmore (Eds.), *Handbook of Complementary Methods in Education Research* (pp. 357-369). Lawrence Erlbaum Associates.
- Bunbury, S. 2020. Disability in higher education—do reasonable adjustments contribute to an inclusive curriculum? *International Journal of Inclusive Education* 24: 964–79. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1503347>
- Cazar Flores, R., Coello Serrano, F., Jaramillo León, A., Moreno Pramatarova, M. y Ortiz Palacios, C. (2017). Universidad y Discapacidad: la discapacidad en la Universidad Central del Ecuador. Resultados de la encuesta socio-económica para estudiantes. *Revista Ciencias Sociales*, 39, 195-204.
- Cerrillo, R., Izuzquiza, D. y Egidio, I. (2013). Inclusión de jóvenes con discapacidad intelectual en la Universidad. *Revista de Investigación en Educación*, 11(1), 41-57.
- Collins, A., Azmat, F. y Rentschler, R. (2019). ‘Bringing everyone on the same journey’: revisiting inclusion in higher education. *Studies in Higher Education*, 44(8), 1475-1487. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1450852>
- Cook-Sather, A. y Cook-Sather, M (2023). From Reporting to Removing Barriers: Toward Transforming Accommodation Culture into Equity Culture. *Education Sciences*, 13 (6). <https://doi.org/10.3390/educsci13060611>
- CONADIS. (2024, abril 28). *Estadísticas de Discapacidad*. <https://www.consejodiscapacidades.gob.ec/estadisticas-de-discapacidad/>
- Cortés Vega, M., Moriña Díez, A.,..., Perera Rodríguez, V. (2016). La formación del profesorado en discapacidad y en nuevas tecnologías: principales aspectos a tener en cuenta para una educación inclusiva. En M. Alfageme González, M. Rodríguez Entrena, A. Torres Soto (Ed.), *Gobernanza, balance del proceso de Bolonia, condiciones laborales y profesionalidad docente en Educación Superior* (pp. 368-372). Murcia: Universidad de Murcia. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=8209296>
- Couzens, D., Poed, S., Kataoka, M., Brandon, A., Hartley, J., y Keen, D. (2015). Support for students with hidden disabilities in universities: A case study. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62(1), 24-41.
- Covarrubias-Pizarro, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. En J. Trujillo, A. Castillo y J. García (coords.), *Desarrollo Profesional Docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana*, (135-157). Escuela Normal Superior Prof. José E. Medrano R.
- Corrales, A., Soto, V. y Villafañe, G. (2016). Barreras de Aprendizaje para estudiantes con Discapacidad en una Universidad Chilena. Demandas estudiantiles – desafíos institucionales. *Revista Electrónica «Actualidades Investigativas en Educación»*, 16(3), 1-29. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44746861005>
- Cotán, A. (2022). Pedagogía inclusiva en Educación Superior. ¿Cómo y cuándo evalúa el profesorado? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(94).
- Creswell, J. (2018). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. SAGE.
- Darrow, A. (2009). Barriers to Effective Inclusion and Strategies to Overcome Them. *Journal of*

- General Music Education*, 22(3), 29-31. <https://doi.org/10.1177/1048371309333145>
- Datta, P., y Talukdar, J. (2016). The impact of vision impairment on students' self-concept. *International Journal of Inclusive Education*, 20(6), 659-672. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1111441>
- Díaz-Jiménez, R., Terrón-Caro, T. y Yerga-Míguez, M. (2021). University Education for People with Intellectual Disabilities. Evaluation of a Training Experience in Spain. *Disabilities*, 1(4), 388-405. <https://doi.org/10.3390/disabilities1040027>
- Elizondo, C. (2020). *Hacia la inclusión educativa en la universidad: diseño universal para el aprendizaje y la educación de calidad* (Octaedro (ed.); Primera).
- Fisher, M., y Marshall, A. (2009). Understanding descriptive statistics. *Australian Critical Care*, 22(2), 93-97. <https://doi.org/10.1016/j.aucc.2008.11.003>
- French, S. (2017). Disabled people and employment. A study of the working lives of the visually impaired physiotherapists. Londres: Routledge
- Helena Martins, M., Borges, M., y Gonçalves, T. (2018). Attitudes towards inclusion in higher education in a Portuguese university. *International Journal of Inclusive Education*, 22(5), 527-542.
- Hong, B. (2015). Qualitative analysis of the barriers college students with disabilities experience in higher education. *Journal of College Student Development*, 56(3), 209-226.
- Kozleski, E. B., y Waitoller, F. R. (2010). Teacher learning for inclusive education: Understanding teaching as a cultural and political practice. *International Journal of Inclusive Education*, 14(7), 655-666. <https://doi.org/10.1080/13603111003778379>
- Liu, R., Parelius, J., y Singh, K. (1999). Multivariate Analysis by Data Depth: Descriptive Statistics, Graphics and Inference. *The Annals of Statistics*, 27(3).
- Lopez-Gavira, R., Moriña, A., y Morgado, B. (2021). Challenges to inclusive education at the university: the perspective of students and disability support service staff. *Innovation: The European Journal of Social Science Research*, 34(3), 292-304. <https://doi.org/10.1080/13511610.2019.1578198>
- Medina-García, M., Higuera-Rodríguez, L. y Del Mar García-Vita, M. (2021). Inclusive higher education and pedagogical autonomy: Analysis of two Ibero-American Contexts. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(2), 55-72. <https://doi.org/10.15366/REICE2021.19.2.004>
- Mejía, P. y Pallisera, M. (2020). Las personas con discapacidad intelectual y la inclusión en la universidad: una investigación centrada en la opinión de los responsables académicos y personas con discapacidad intelectual. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 13, 40-61.
- Mejía, P. y Ullauri, J. (2022). Actitudes de estudiantes sobre el proceso inclusivo de una persona sorda en un contexto áulico universitario, una experiencia inicial en la Universidad Nacional de Educación. *Mamakuna*, 19, (104-115).
- Mejía, P. y Ullauri, J. (2021). Desafíos de la inclusión de la Persona Sorda. Perspectivas de estudiantes universitarios. En Pontificia Universidad Católica del Ecuador (Ed.), IV Encuentro de investigación e innovación 2021 (p. 153).
- Organización de las Naciones Unidas (2006). *Convención sobre los Derechos de las personas con discapacidad*.
- Organización de las Naciones Unidas (2015). Objetivos de Desarrollo Sostenible. <https://www.undp.org/es/sustainable-development-goals>
- Pérez-Castro, J. (2019). Entre barreras y facilitadores: las experiencias de los estudiantes universitarios con discapacidad. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 53, (1-22). [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2019\)0053-003](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2019)0053-003)
- Priestley, M., Biesta, G., y Robinson, S. (2016). *Teacher agency: An ecological approach*. Bloomsbury Academic.
- Puigdemívol, I. (2009). Escuela inclusiva: ¿necesidades educativas especiales? Donostia.
- Puigdemívol, I., Petreñas, C., Siles, B., Jardí, A. (Eds.) (2019). *Estrategias de apoyo en la escuela inclusiva: Una visión interactiva y comunitaria*. Barcelona: Graó.

- Reyes, E., Izuzquiza, D., Herrán, A., Leal, C., Rodríguez, D. y Agüera, R. (2017). Inclusion of Students with Intellectual Disabilities 30 Years Later: Ethics Evaluation of Family Criteria. A Pilot Project. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 237(June 2016), 1347-1351. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.222>
- Ristad, T., Witsø, A., Horghagen, S., Kvam, L. y Østvik, J. (2024). Studying Disability: A Multi-Stakeholder Perspective on Requesting Accommodation in Higher Education. *Social Sciences*, 13(3), 154. <https://doi.org/10.3390/socsci13030154>
- Rodríguez-Vélez, L., Jaramillo-Arévalo, H. y Durán-Ocampo, A. (2021). Vulneración del derecho universal a la educación en la accesibilidad de las personas con discapacidad en el Ecuador. *Polo del conocimiento*, 6(11), 1282-1301. <https://doi.org/10.23857/pc.v6i11.3328>
- Rojas-Avilés, H., Sandoval-Guerrero, L. y Borja-Ramos, O. (2021). Percepciones a una educación inclusiva en el Ecuador. *Cátedra*, 3(1), 75-93. <https://doi.org/10.29166/catedra.v3i1.1903>
- Ryan, J., y Stryhs, J. (2004). University education for all? Barriers to full inclusion of students with disabilities in Australian universities. *International Journal of Inclusive Education*, 8(1), 73–90. <https://doi.org/10.1080/1360311032000139421>
- Salinas, M., Lissi, M., Medrano, D., Zuzulich, M. y Hojas, A. (2013). La inclusión en la educación superior: desde la voz de estudiantes chilenos con discapacidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 63(63), 77-98. <https://doi.org/10.35362/rie630502>
- Strauss, A., y Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Strnadová, I., Hájková, V., y Květoňová, L. (2015). Voices of university students with disabilities: inclusive education on the tertiary level – a reality or a distant dream? *International Journal of Inclusive Education*, 19(10), 1080–1095. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1037868>
- Torrice, M., Buenestado, M., Gutiérrez, A., López, M. y Naranjo, A. (2017). ¿Qué es una Universidad Inclusiva? (U. de Córdoba (ed.); Primera).
- Triviño-Sabando, J., Vera-García, L., Briones-Palacios, Y. y Triviño-Sabando, B. (2021). Inclusión de estudiantes con discapacidad en la universidad. *Polo del conocimiento*, 6(5), 317-330. <https://doi.org/10.23857/pc.v6i5.2661>
- Willig, C. (2013). *Introducing Qualitative Research in Psychology*. McGraw-Hill Education.
- Waisath, W., McCormack, M., Stek, P., y Heymann, J. (2022). Dismantling barriers and advancing disability-inclusive education: an examination of national laws and policies across 193 countries. *International Journal of Inclusive Education*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2058623>
- Yusof, Y., Chan, C., Hillaluddin, A., Ahmad Ramli, F., y Mat Saad, Z. (2020). Improving inclusion of students with disabilities in Malaysian higher education. *Disability & Society*, 35(7), 1145-1170. <https://doi.org/10.1080/09687599.2019.1667304>