



# La Inclusión desde un Enfoque de Derechos Humanos en Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Asociadas o no a una Discapacidad

## *Inclusion from a Human Rights Approach in Students with Special Educational Needs Associated or not with a Disability*

Recibido: 20/4/2019  
Aceptado: 27/06/2019

Anita Dalila Espín Miniguano<sup>1\*</sup>

1. Profesora, Universidad Técnica de Ambato, Tungurahua

Email: [ad.espin@uta.edu.ec](mailto:ad.espin@uta.edu.ec). ORCID <https://orcid.org/0000-0003-4135-9303>

Medardo Alfonso Mera Constante<sup>2</sup>

2. Profesor, Universidad Técnica de Ambato, Tungurahua

Email: [medardoamerac@uta.edu.ec](mailto:medardoamerac@uta.edu.ec). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4991-9443>

**Resumen:** En este artículo, se analiza desde el enfoque de los Derechos Humanos, hasta qué punto la educación es inclusiva, en el caso de los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE en lo adelante), asociadas o no a una discapacidad, de la Universidad Técnica de Ambato. El estudio se realizó con un diseño no experimental, de tipo transversal descriptivo, mediante la aplicación de formularios a cuarenta y cinco estudiantes, para la identificación de sus necesidades educativas, características de formación, percepciones sobre barreras físicas y no físicas, atención que reciben en la Dirección de Bienestar Universitario (DIBESAU), relaciones interpersonales, deserción y retención estudiantil, entre otros aspectos. Los resultados, evidencian que la mayor parte de los estudiantes con NEE están en las facultades de Ciencias Humanas y de la Educación y Jurisprudencia y Ciencias Sociales; que no existen diferencias significativas entre el número de hombres y de mujeres con NEE, que el índice de deserción estudiantil es bajo, que existe mayor prevalencia de necesidades educativas no asociadas y discapacidades como física, visual, auditiva e intelectual. En la identificación de las características de formación, la mayor parte considera que aún no es sistémica ni holística y perciben que las características de inclusiva, integral, calidez, calidad, que satisface sus intereses y necesidades, motivadora y potencializadora, todavía son incipientes. No encuentran barreras físicas o no físicas significativas, y mantienen buenas relaciones interpersonales con sus compañeros, directivos, profesores, administrativos y personal de servicio.

**Palabras clave:** educación inclusiva, derechos humanos, necesidades educativas especiales, discapacidad.

**Abstract:** In this article we analyze, from the Human Rights focus, the extent to which education is inclusive, in the case of students with special educational needs (SEN), associated or not with a disability, from the Technical University of Ambato. The study was carried out with a non-experimental, cross-descriptive design, through the application of forms to forty-five students, for the identification of their educational needs, training characteristics, perceptions on physical and non-physical barriers, attention received in the Direction of University Welfare (DIBESAU), interpersonal relations, desertion and student retention, among other aspects. The results show that most of the students with SEN are in the Faculties of Human Sciences and Education, and Jurisprudence and Social Sciences; that there are no significant differences between the number of men and women with SEN, that the student dropout rate is low, that there is a higher prevalence of non-associated educational needs and disabilities such as physical, visual, auditory and intellectual. In the identification of training characteristics, most consider that it is not yet systemic or holistic and perceive that the characteristics of inclusive, integral, warmth, quality, which satisfies their interests and needs, motivating and potentializing, are still incipient. They do not encounter significant physical or non-physical barriers and maintain good interpersonal relationships with their peers, managers, teachers, administrators, and service personnel.

**Keywords:** inclusive education, human rights, special educational needs, disability.





## INTRODUCCIÓN

**E**l objeto de estudio constituye la inclusión educativa de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE), de la Universidad Técnica de Ambato, desde un enfoque de Derechos Humanos. Inicialmente, se determina el tipo de necesidad educativa o discapacidad que tienen los estudiantes de la muestra en cada una de las facultades; luego, se analiza el nivel de deserción y retención estudiantil; y, finalmente, se describe las características de la formación que reciben en la universidad.

Sobre los derechos Humanos y la inclusión educativa de las personas con NEE, se conoce que, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo fueron aprobados el 13 de diciembre de 2006 en la Sede de las Naciones Unidas en Nueva York, y quedaron abiertos a la firma el 30 de marzo de 2007. En ella se adopta una amplia clasificación de las personas con discapacidad y se reafirma que todas las personas con discapacidad deben poder gozar de los derechos humanos y libertades fundamentales (Organización de las Naciones Unidas, 2016)

Cada individuo es único, por lo tanto, no hay una metodología específica para aplicar adecuaciones curriculares de forma oportuna. Sin embargo, la información, la investigación, el estudio y las actualizaciones constantes, así como la observación sobre lo que realmente constituye un beneficio para los estudiantes con NEE, representan herramientas de las cuales los docentes pueden apropiarse, para que la aplicación de estas adaptaciones se brinde de forma exitosa (Moreira y Cordero, 2015, p.45).

La inclusión de personas con discapacidad significa entender la relación entre la manera en que las personas funcionan y cómo participan en la sociedad, así como garantizar que todas tengan las mismas oportunidades de participar en todos los aspectos de la vida al máximo de sus capacidades y deseos (Organización de las Naciones Unidas, 2015)

La universidad, aunque se regula por sus normas específicas, constituye un tramo superior de la enseñanza, por lo que es un paso más en la estructura educativa y, en consecuencia, otro tipo de respuesta a las necesidades del alumnado, aunque corre el riesgo de perder continuidad en diversos aspectos, más incluso que en los sucesivos cambios de nivel, ciclos o etapas educativas anteriores. Si esto puede ser así para el conjunto de la población estudiantil, es especialmente

preocupante para los alumnos con necesidades especiales, en los que deberá evitarse que el símil de escalón -progreso, pueda convertirse en otro de muro-limitación, por lo que, y con un desenvolvimiento en un ámbito educativo inclusivo, de integración y solidaridad en la educación, son necesarios los mecanismos de compensación y adaptación, facilitadores del desarrollo personal del alumnado con discapacidad. De un lado, la atención al desarrollo de sus capacidades e intereses, a través de los elementos de compensación y adaptación curricular; y por otro, la facilitación de los elementos de acceso y dominio de situaciones, con los que alcanzar niveles de igualdad con sus compañeros sin dificultades (Luque Parra y Rodríguez Infante, 2015).

A pesar del reconocimiento y la importancia que tiene la educación para las personas, los avances en materia de inclusión a nivel de educación superior en Chile son discretos. Se carece de información relevante en materia de acceso y permanencia de los estudiantes con discapacidad en las Universidades, Centros de formación técnica e Institutos profesionales. Particularmente en la Universidad de Chile se encuentra información acerca de la situación de los estudiantes con discapacidad que cursan estudios de pregrado (Mella, Muñoz y Orrego; 2014, p.65).

Caminar hacia un modelo de universidad basado en los principios de la educación inclusiva supone un reto para la Enseñanza Superior (ES). Solo es necesario remontarse una década atrás para constatar que la realidad de las aulas actuales es bien distinta a la de sus predecesoras.

La explicación de este cambio no basta buscarla en términos de que el alumnado de hoy es diferente, sino también en que ha habido transformaciones en cuestiones referidas a la incorporación de plataformas tecnológicas en los procesos de enseñanza-aprendizaje, cambios en las ratios de las aulas, enfoques de enseñanza centrados en el alumnado, etc. No obstante, y es algo que a simple vista llama la atención, es evidente que cada vez hay una mayor diversidad entre el alumnado.

En las aulas, por ejemplo, pueden estar presentes estudiantes de diferentes nacionalidades, edades, culturas, situaciones económicas o capacidades, entre otros rasgos. Esta diversidad creciente en las aulas está tomando protagonismo, de forma tal que cada vez más investigaciones tratan de abordar cómo la ES responde al alumnado con capacidades diversas o como se le denomina habitualmente, estudiantes



con discapacidad. De hecho, una realidad constatada es que el número de universitarios con discapacidad está incrementándose paulatinamente (Moriña, Cortés y Molina, 2015).

De acuerdo con la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas, “las personas con discapacidades incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales (como de audición o visión) a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás” (Naciones Unidas, 2015, p.4).

Para la Organización de las Naciones Unidas (2015), las personas con discapacidades enfrentan desventajas significativas con respecto a la salud, como son:

- Los adultos con discapacidades tienen más probabilidades de tener enfermedades cardíacas, accidentes cerebrovasculares, diabetes o cáncer que los adultos sin discapacidades.
- Los adultos con discapacidades tienen más probabilidades de ser fumadores que los adultos sin discapacidades.
- Las mujeres con discapacidades tienen menos probabilidades de haberse hecho una mamografía para detectar cáncer de mama que las mujeres sin discapacidades.

El poder de la Declaración Universal es el poder de las ideas para cambiar el mundo. Nos inspira para continuar trabajando y así garantizar que todas las personas puedan lograr la libertad, la igualdad y la dignidad. Un aspecto vital de esta tarea es empoderar a las personas para que exijan lo que debería estar garantizado: sus derechos humanos (UNESCO, 2015).

En el 2015, el Foro Mundial sobre la Educación de la ONU, en Incheon, Corea, plantea el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 que aspira, hasta el año 2030, “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (UNESCO, 2015, p.18).

Es preciso diferenciar los términos inclusión e integración en el ámbito educativo. El primero se suscita cuando algunas

instituciones educativas brindan atención a cualquier alumno sin importar sus limitaciones, contando con profesores capacitados y con infraestructura necesaria. En cambio, el segundo se puede ver cuando existen escuelas especiales para niños con discapacidad, en las cuales se le otorga el derecho a la educación, pero se les aísla de los demás (Grupo Milenio, 2017).

En un estudio de caso a partir de las representaciones sociales de los actores educativos, Vélez (2016) explica e interpreta las representaciones sociales que están relacionadas con la educación inclusiva para personas con discapacidad y cree que “es importante que sean rescatadas, en cuanto son estas miradas las que deberían aportar en la definición, formulación e implementación de una política pública que no prescinda de las propias percepciones, valoraciones y actitudes de las personas intervinientes”.

Más allá de un marco legislativo que ampara los tratados internacionales, provinciales y municipales, en el análisis crítico que se hace a la comprensión de los fenómenos sociales, se antepone, el mayor de sus problemas: las limitaciones culturales, traducidas sobre todo en barreras actitudinales (Endara, 2015).

La Declaración Universal de los Derechos Humanos, la Declaración Mundial sobre Educación y el Decreto 366 del 9 de febrero de 2009, entre otras, reglamentan la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva. Esto implica planeación y preparación por parte de las entidades educativas tanto públicas como privadas que servirán a este propósito (Posada y Burgos, 2016, p. 10).

Una percepción de actores clave en el proceso educativo acerca del impacto de una experiencia de intervención vinculada a la educación inclusiva y la discapacidad, liderada por la carrera de Terapia Ocupacional, pone énfasis en el proceso de inclusión social, partiendo del proceso de investigación cualitativa y cuantitativa, pese a que, el desafío es grande porque a diario los estudiantes posiblemente pueden ser parte de discriminación y segregación (Vadillo, 2016).

Los resultados demuestran la importancia del rol del Terapeuta Ocupacional en el campo educativo mediante su



contribución a la inclusión de niños y niñas con discapacidad, aspecto que revela la necesidad de incorporar estas temáticas en la formación profesional de la Educación Superior (Yupanqui, Aranda, Vásquez y Verdugo, 2016, p. 15).

El término inclusión se asocia a calidad en las relaciones, está vinculado a las emociones, a la afectividad y se relaciona con la capacidad de las personas de aceptar al otro y convivir en armonía aceptando las diferencias (Reverón, Rodríguez y Hernández, 2017).

La Unión Europea, en el Informe conjunto sobre la inclusión social de 2003, definió a la exclusión social como:

Un proceso que relega a algunas personas al margen de la sociedad y les impide participar plenamente debido a su pobreza, a la falta de competencias básicas y oportunidades de aprendizaje permanente, o por motivos de discriminación. Esto la aleja de las oportunidades de empleo, percepción de ingresos y educación, así como de las redes y actividades de las comunidades. Tienen poco acceso a los organismos de poder y decisión y, por ello, se sienten indefensos e incapaces de asumir el control de las decisiones que les afectan en su vida cotidiana (En Pantoja, 2017, p.1).

El modelo de educación inclusiva responde a un debate internacional iniciado en la Conferencia Mundial celebrada en 1990 en Jomtien, Tailandia, bajo el planteamiento de "Educación para todos" (EPT) y que tiene en la Declaración de Salamanca de 1994 su punto de partida definitivo, al reconocerse que la escuela ordinaria debe y puede proporcionar una buena educación a todos los alumnos independientemente de sus diferentes aptitudes. (Organización de las Naciones Unidas, 2016).

Como indica la Organización de las Naciones Unidas (2016), la educación inclusiva se plantea para trabajar en la consecución de dos objetivos fundamentales:

- La defensa de la equidad y la calidad educativa para todos los alumnos, sin excepciones.
- La lucha contra la exclusión y la segregación en la educación. Para conseguir estos objetivos debe producirse un cambio radical a dos niveles paralelos y complementarios: por una parte, debe producirse una revolución en la mente de la gente, incluyendo las familias, las organizaciones de personas con discapacidad, además de las autoridades, directores de escuela, personal y sindicatos.

Para la Organización de las Naciones Unidas (2016) existen diferentes interpretaciones y una cierta confusión en torno al concepto de educación inclusiva, tanto en las publicaciones como en las prácticas y debates científicos y profesionales. Así, nos muestran varias maneras de conceptualizar la inclusión:

- Inclusión relativa a la discapacidad y a las necesidades educativas especiales. Hay un enfoque común de que la inclusión hace referencia principalmente a la educación de los alumnos con discapacidad en las escuelas ordinarias.
- Inclusión como respuesta a los problemas de conducta. Es muy frecuente entre el profesorado la idea de que avanzar hacia una escuela inclusiva les va a suponer a corto plazo tener que acoger en sus aulas un número importante de alumnos con graves problemas emocionales y de conducta.
- Inclusión como respuesta a los grupos con mayor riesgo de exclusión. Existe la creencia de que la escuela inclusiva la que debe atender aquel alumnado más vulnerable a la exclusión escolar, es decir aquellos alumnos que generalmente por causas sociales pueden ver peligrar el acceso a la educación formal.
- Inclusión como la promoción de una escuela para todos. La inclusión también se ha relacionado con el desarrollo de una escuela común, no selectiva, conocida también como escuela "comprensiva" y la construcción del enfoque de enseñanza-aprendizaje correspondiente. Inclusión como "Educación para todos".

Como indica Gende (2018), existe un creciente consenso internacional en torno a que la inclusión tiene que ver con lo siguiente:

- La asunción de determinados valores que deben presidir las acciones que pudieran llevarse a cabo: reconocimiento de derechos, respeto por las diferencias, valoración de cada uno de los alumnos. La inclusión es, ante todo, una cuestión de valores, aunque deben concretarse sus implicaciones en la práctica.
- El proceso de incrementar la participación del alumnado en el currículo, la cultura y en la comunidad, y evitar cualquier forma de exclusión en los centros educativos.



- Transformar las culturas, la normativa y la práctica de los centros de manera que respondan a la diversidad de las necesidades de todo el alumnado de su localidad.

- La presencia, la participación y el éxito de todo el alumnado expuesto a cualquier riesgo de exclusión, y no sólo de aquellos con discapacidad o con necesidades especiales. Estas formas de entender e interpretar la educación inclusiva no son excluyentes, pero sí provocan que las políticas de inclusión se consideren como una responsabilidad de la Educación Especial, cuando en realidad nos referimos a un planteamiento nuevo de todo el sistema educativo, como única posibilidad de alcanzar los objetivos planteados.

Las Naciones Unidas (2015) definen la educación inclusiva como un proceso orientado a responder a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos incrementando su participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, reduciendo la exclusión en y desde la educación. Esto implica cambios y modificaciones en el contenido, accesos, estructuras y estrategias, con una visión que se refiere a todos los niños de la franja de edad correspondiente y desde la convicción de que es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños. Se identifican cuatro elementos cuya presencia es recurrente en todas las definiciones de educación inclusiva, que son:

- La inclusión es un proceso. Es decir, no se trata simplemente de una cuestión de fijación y logro de determinados objetivos y asunto terminado. En la práctica la labor nunca finaliza. La inclusión debe ser considerada como una búsqueda interminable de formas más adecuadas de responder a la diversidad.

- La inclusión se centra en la identificación y eliminación de barreras. Supone la recopilación y evaluación de la información de fuentes muy diversas con el objeto de planificar mejoras en las políticas y las prácticas inclusivas.

- La inclusión es asistencia, participación y rendimiento de todos los alumnos. Se refiere al lugar en donde los alumnos aprenden, a la calidad de las experiencias de los alumnos cuando se encuentran en la escuela y a los resultados escolares de los alumnos a lo largo del programa escolar.

- La inclusión pone una atención especial en aquellos grupos de alumnos en peligro de ser marginados, excluidos o

con riesgo de no alcanzar un rendimiento óptimo. La definición de educación inclusiva en la práctica puede precisarse y concretarse en las tres variables claves que debe cumplir cualquier proceso educativo inclusivo.

En educación inclusiva se deben considerar variables importantes como la presencia, la participación y el progreso.

La presencia hace referencia a dónde son educados los estudiantes en el contexto de su localidad, en la medida que resulta difícil aprender y reforzar determinadas competencias sociales, así como algunas actitudes y valores hacia la diversidad del alumnado, en la distancia. En este sentido, las políticas y las prácticas de escolarización del alumnado más vulnerable en términos de su ubicación en aulas o centros ordinarios versus específicos son indicadores de inclusión/exclusión.

La participación se relaciona con la calidad de sus experiencias de aprendizaje mientras están escolarizados, calidad que pasa necesariamente, entre otros procesos, por un adecuado bienestar personal y social y que reclama, por ello, conocer y tener muy presente su opinión, la voz de los propios aprendices.

El progreso referido a la calidad de los resultados esperados de aprendizaje en cada una de las áreas del currículo establecido para todos en las distintas etapas educativas y no sólo de lo conseguido en las pruebas o evaluaciones estandarizadas relativas a competencias más o menos específicas.

Para las Naciones Unidas (2015), desarrollar la educación inclusiva, cuyo objeto es reestructurar las escuelas según las necesidades de todos los alumnos del centro, exige actuaciones en dos perspectivas complementarias y paralelas. Por una parte, hace referencia a tres dimensiones: crear culturas inclusivas, elaborar políticas inclusivas y desarrollar prácticas inclusivas. Por otra parte, abarca tres planteamientos básicos, que recogen distintas situaciones: eliminación de barreras al aprendizaje y a la participación de todos, las aportaciones de los apoyos como facilitadores de la acción y la aplicación del diseño universal para el aprendizaje.

Inclusión es el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, en las culturas y en las comunidades, y reduciendo la exclusión



en la educación (Organización de las Naciones Unidas, 2016, p.5).

## MÉTODOS

El estudio se realizó con un diseño no experimental, de tipo transversal descriptivo, mediante la aplicación de formularios para la identificación de las características de formación en la educación y adaptaciones curriculares en 45 estudiantes con necesidades educativas especiales: 32 asociadas a una discapacidad y 13 no asociadas a una discapacidad. El formulario con enfoque cuali-cuantitativo, fue diseñado por los investigadores y validado por un equipo de catedráticos universitarios (docentes-investigadores), especializados en el área de Psicología y aplicado, a modo piloto, a un grupo de estudiantes con NEE, previo a su implementación definitiva.

Para la recolección de la información se utilizó la investigación y acción participativa, la investigación bibliográfica, documental y de campo, a través de la aplicación de técnicas como la entrevista, la encuesta y el análisis documental para determinar la población y la retención de los estudiantes con NEE.

Previo a la aplicación del cuestionario de identificación de estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad, se les indicó que la información recogida será procesada de manera confidencial y anónima, cuyos resultados se darán a conocer únicamente en forma tabulada e impersonal.

De manera individual y en un ambiente potencializador, los estudiantes procedieron a identificar sus necesidades educativas (asociadas o no a una discapacidad), las características de formación (sistémica, holística) y sus percepciones sobre la educación en la Universidad Técnica de Ambato (inclusiva, integral, de calidad, de calidez, motivadora, potencializadora, acorde a sus intereses y necesidades), así como suministrar información acerca de la atención en la Dirección de Bienestar Universitario (DIBESAU), barreras físicas y no físicas, conocimiento de sus necesidades educativas por parte de los profesores, relaciones con sus compañeros de estudio, personal directivo, profesores, personal administrativo y de servicio.

Una vez recogida la información, se procedió a ingresarla en el software estadístico SPSS donde se realizó la tabulación, el análisis y la interpretación de los resultados.

## RESULTADOS

En la información que reposa en la Dirección de Bienestar Universitario (DIBESAU), del período académico septiembre 2016 – marzo 2017, al inicio de la investigación, se encontró a 65 estudiantes con NEE en las Facultades de: Ciencia e Ingeniería en Alimentos y Biotecnia (FCIAB), Ciencias Administrativas (FCAd), Ciencias Agropecuarias (FCAgr), Ciencias de la salud (FCS), Ciencias Humanas y de la Educación (FCHE), Contabilidad y Auditoría (FCA), Diseño y Arquitectura (FDA), Ingeniería Civil y Mecánica (FICM), Tecnologías de la Información, Telecomunicaciones e Industrial (FTITI); y, Jurisprudencia y Ciencias Sociales (FJSC), distribuidos como se muestra en la siguiente figura.

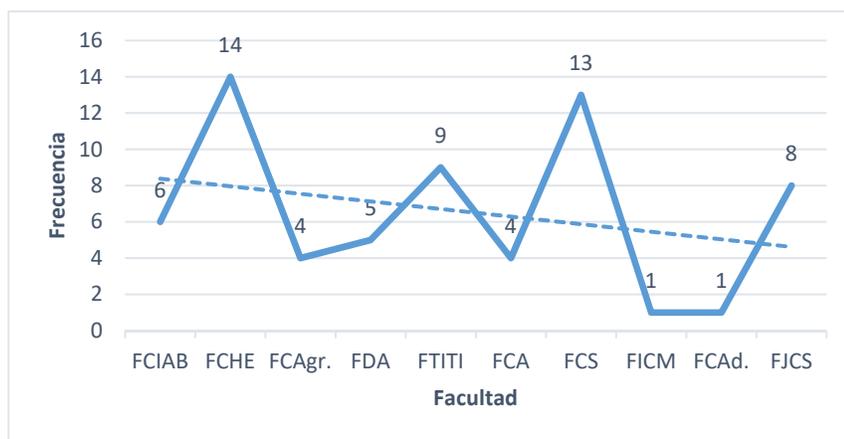


Figura 1: Estudiantes con NEE período octubre 2016 - marzo 2017. Fuente: Proyecto de Inclusión Educativa Sin Límites U.T.A. (2018). Elaborado por los autores.

Podemos observar que en las diez facultades de la universidad se encuentran estudiantes con NEE, pero la mayoría estudia en las facultades de Ciencias Humanas y de la Educación, Ciencias de la Salud y Jurisprudencia y Ciencias Sociales. Como expresa el título del proyecto, no existen límites para que los estudiantes elijan la carrera de pregrado que más satisfaga sus intereses, sin que sus necesidades

educativas especiales constituyan una barrera para alcanzar sus sueños académicos y profesionales. Con relación a la prevalencia de las necesidades educativas especiales, la deserción y la retención estudiantil, de acuerdo con la información recabada en el DIBESAU, del proyecto de inclusión educativa sin límites U.T.A. (2018) se tiene los siguientes datos:

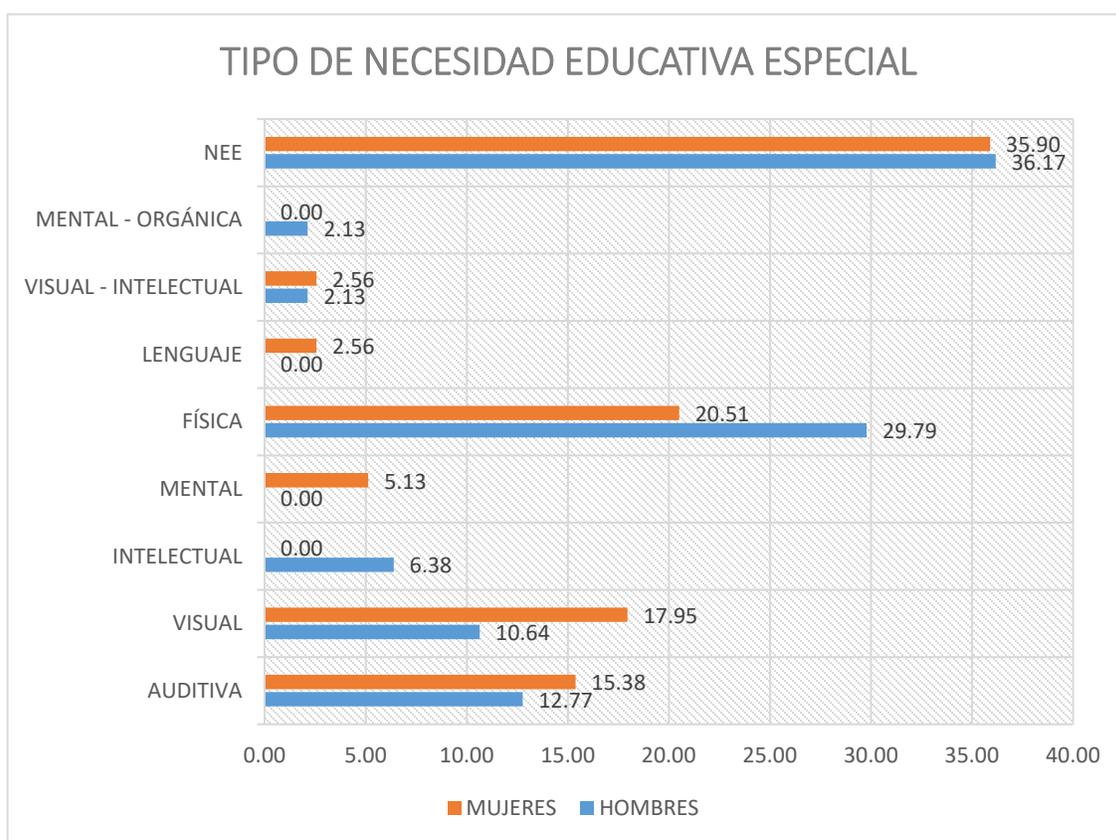


Figura 2: Tipo de discapacidad. Fuente: Proyecto de inclusión educativa sin límites U.T.A. (2018).  
Elaborado por los autores

En la figura 2 se observa que las necesidades educativas especiales no asociadas a una discapacidad tienen una prevalencia del 35,9% en mujeres y 36,17% en hombres. Con relación a las necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad, se observa que, la discapacidad física tiene

una prevalencia del 29,79%, hombres y del 20,51% en mujeres. La discapacidad visual es del 17,95% en mujeres y 10,64% en hombres. Y la discapacidad auditiva es del 15,38% en mujeres y 12,77 en hombres, por lo que se concluye que el género y el tipo de necesidad educativa especial no son factores discriminantes para la inclusión educativa.

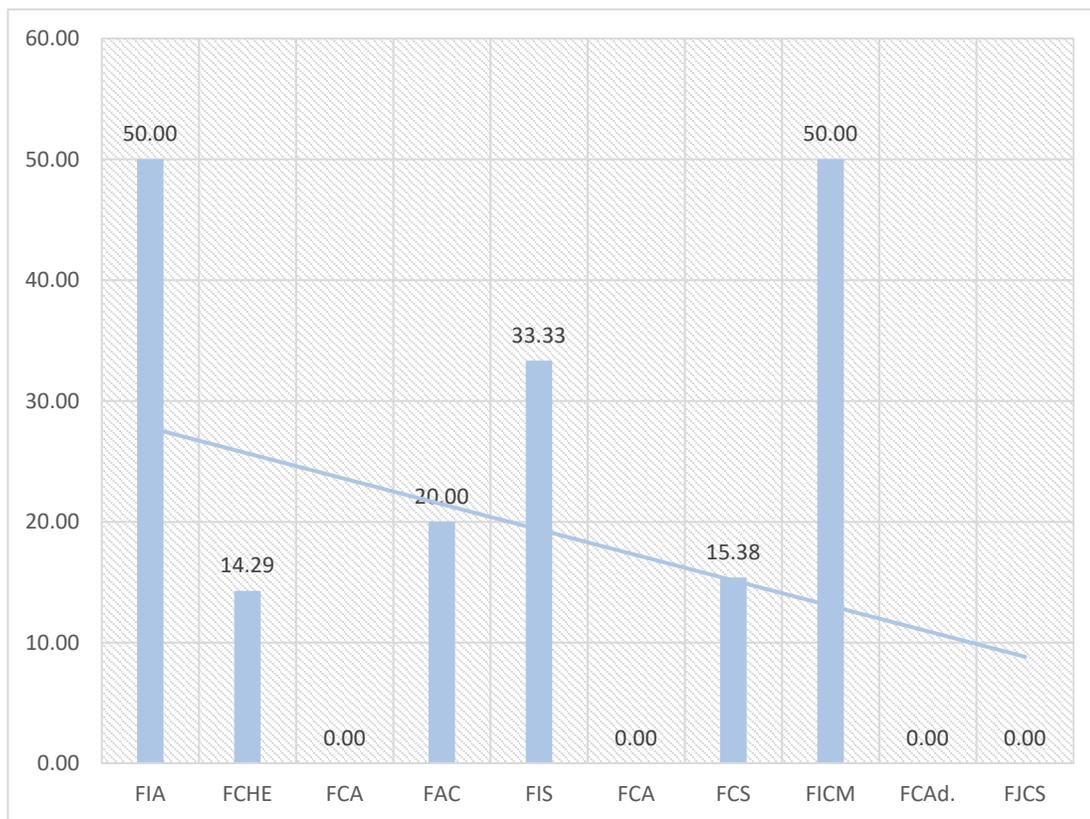


Figura 3: Deserción estudiantil. Fuente: Proyecto de inclusión educativa sin límites U.T.A. (2018).  
Elaborado por los autores.

Al realizar un seguimiento de los estudiantes con capacidades especiales y NEE matriculados en el periodo octubre 2016 a marzo 2017, en diferentes facultades de la Universidad Técnica de Ambato, en un período de dos semestres posteriores se observó que las Facultades con mayor deserción estudiantil, son la de Ingeniería en Alimentos (FIA), Ingeniería Civil y Mecánica (FICM) y la Facultad de

Ingeniería en Sistemas (FIS). Y las de mayor retención estudiantil, las Facultades de Contabilidad y Auditoría (FCA), Ciencias Agropecuarias (FCA), Ciencias Administrativas (FCAd) y Jurisprudencia y Ciencias Sociales (FJCS), tal como lo muestra la figura No. 3.

En la identificación de las características de formación y de las percepciones sobre la educación en la universidad se tiene los siguientes resultados.



**TABLA 1: CARACTERÍSTICAS DE FORMACIÓN**

IDENTIFICACION DE LAS CARACTERISTICAS DE LA FORMACION			
DISCAPACIDADES	%	NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES	%
Sistémica	33,33%	Sistémica	15,4%
Holística	33,33%	Holística	15,4%

IDENTIFICACION DE PERCEPCIONES SOBRE LA EDUCACION EN LA UTA			
Educación inclusiva	15,63%	Educación inclusiva	23,1%
Educación integral	25%	Educación integral	23,1%
Educación de calidez	31,25%	Educación de calidez	15,4%
Educación de calidad	25%	Educación de calidad	23,1%
Satisface sus intereses	28,13%	Satisface sus intereses	30,8%
Satisface sus necesidades	25%	Satisface sus necesidades	7,7%
Educación motivadora	25%	Educación motivadora	23,1%
Educación potencializadora	21,88%	Educación potencializadora	23,1%

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes con NEE de la UTA. Elaborado por los autores

Hablar de discapacidad implica no centrarse en la limitación individual o deficiencia, sino en el desajuste del entorno social hacia la persona y sus necesidades. En la Universidad, esta apreciación conlleva a evitar que se dude de la capacidad de las personas con discapacidad para desarrollarse y enfrentarse a la sociedad, ya que la ejecución de cualquier acción, precisa tanto de habilidad y capacidad como disponibilidad y oportunidad. ¿Tienen los alumnos con discapacidad las condiciones oportunas para ese desarrollo? Sólo cuando se conteste afirmativamente a esta cuestión, podremos valorar adecuadamente sus capacidades y referirnos a los alumnos con discapacidad universitarios, en reciprocidad con sus compañeros sin ella. Desde cualquier Servicio de Apoyo al alumnado con discapacidad, se debe tratar y trabajar para ello, buscando tan sólo algo tan sencillo

y sujeto a derecho como el principio de igualdad de oportunidades con el que, a su vez, desarrollar una docencia, aprendizaje y vida universitaria en un marco inclusivo y de normalización (Luque Parra y Rodríguez Infante, 2015).

En la identificación de las características de formación, apenas el 33,33 % de los estudiantes con NEE asociadas a una discapacidad consideran que la educación es sistémica y holística, en tanto que sólo el 15,40% de los estudiantes con NEE no asociadas a una discapacidad piensan que la educación tiene estas dos características.

Sobre las percepciones de la educación en la universidad, el 24,61% de estudiantes con NEE asociadas a una discapacidad consideran que es inclusiva, integral, de calidez, de calidad, que satisface sus intereses y necesidades, es motivadora y



potencializadora; en tanto que el 21,18% de los alumnos con NEE no asociadas a una discapacidad admiten que la educación en la universidad tiene estas características.

Con relación a la atención prioritaria, las barreras físicas y no físicas y el conocimiento que tienen los docentes sobre sus necesidades educativas especiales, se obtuvieron los siguientes resultados:

**TABLA 2: ATENCIÓN PRIORITARIA**

¿RECIBE ATENCIÓN PRIORITARIA DE LA DIRECCIÓN DE BIENESTAR ESTUDIANTIL Y ASISTENCIA UNIVERSITARIA (DIBESAU)?			
DISCAPACIDADES	%	NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES	%
Recibe atención prioritaria	75%	Recibe atención prioritaria	69,2%
No recibe atención prioritaria	21,9%	No recibe atención prioritaria	23,1%
No responde	3,1%	No responde	7,7%

¿ENCUENTRA BARRERAS FÍSICAS EN LOS AMBIENTES DE SU CARRERA Y/O FACULTAD?			
DISCAPACIDADES	%	NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES	%
Encuentran barreras físicas	31,3%	Encuentran barreras físicas	8,3%
No encuentran barreras físicas	62,5%	No encuentran barreras físicas	84,6%
No responde	6,2%	No responde	7,7%

A MÁS DE LAS BARRERAS FÍSICAS ¿ENCUENTRA OTRAS BARRERAS EN LA CARRERA Y/O FACULTAD?			
DISCAPACIDADES	%	NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES	%
Encuentran barreras no físicas	51,3%	Encuentra barreras no físicas	16,7%
No las encuentran	46,9%	No las encuentran	16,7%
		No responde	7,7%

EN CLASES, ¿SUS PROFESORES CONOCEN SUS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES?			
DISCAPACIDADES	%	NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES	%
Si las conocen	59,4%	Si las conocen	61,5%
No las conocen	40,6%	No las conocen	30,8%
		No responde	7,7%

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes con NEE de la UTA. Elaborado por los autores.



En el análisis, se concluye que la mayoría de los estudiantes recibe una atención prioritaria en el DIBESAU, cada vez que ellos lo requieran o cuando el funcionario los convoca. Sobre las barreras físicas o no físicas, la mayor parte de los estudiantes de la muestra declaran que no los encuentran, lo que se debe a que se ha implementado una serie de acciones, tales como instalación de ascensores en todas las facultades, la construcción de rampas, señalética en lenguaje Braille para estudiantes no videntes, traductores de señas para estudiantes con discapacidad auditiva, contratación de profesionales en las áreas de psicología educativa y clínica, médica, enfermería, odontológica, obstetricia y trabajo social; adquisición de ambulancias, convenios con el Ministerio de Salud Pública y Servicio Integrado de Seguridad ECU 911, servicio inclusivo en las once bibliotecas, capacitación docente sobre discapacidades, jornadas de concienciación y concientización para erradicar la discriminación, exclusión, la xenofobia, prejuicios, estereotipos, entre otros.

Si bien la mayor parte de los docentes conocen las necesidades educativas de sus estudiantes gracias al trabajo conjunto con el DIBESAU, aún no se logra una cobertura del ciento por ciento en este campo.

Las necesidades de apoyo para favorecer la participación en las actividades universitarias se relacionan con superar las barreras presentes en este contexto, y están determinadas por el tipo de discapacidad que tiene el estudiante y la Facultad a la cual pertenece, puesto que cada una de estas presenta un ambiente físico y social particular. En este sentido, la sensibilización y concientización son consideradas como necesidad de apoyo de gran relevancia, pues muchas de las barreras son producto de la falta de información sobre la discapacidad (Mella, Muñoz, y Orrego, 2014, p. 77).

No son pocas las universidades que, en el contexto español e internacional, declaran la necesidad de que el alumnado con discapacidad participe en la vida universitaria en igualdad de condiciones que el resto de sus compañeros. En este contexto, una pieza clave para garantizar una respuesta educativa inclusiva es el profesorado. Con relación a éste, en este estudio se concluye que es necesario que el profesorado muestre una actitud positiva hacia la discapacidad, fomente prácticas inclusivas mediante metodologías alternativas a la lección magistral, realice adaptaciones curriculares, utilice las nuevas tecnologías en las aulas y se forme en temas

relacionados con la adecuada atención a las necesidades derivadas de la discapacidad (Moriña Diez, Cortes Vega, y Molina, 2015, p. 172).

Otro punto fundamental en los procesos inclusivos que se han venido gestando dentro de la universidad ecuatoriana es el referente al personal docente y su formación. Luque (2016) realizó un análisis documental, y entrevista en profundidad para comprender las percepciones de los profesionales de la educación superior en materia de educación inclusiva. Concluye mencionando que: “El profesorado debe fijarse en las competencias y capacidades de sus alumnos, no tanto en las limitaciones y déficits que puedan presentar, para incorporarlos al flujo general de las actividades desarrolladas en el aula y en el centro de estudios, fomentando en ellos su autoestima y respeto a cada persona, favoreciendo la igualdad de trato” (Luque y Rodríguez, 2015, p.7).

Luque, hace referencia a la capacidad del docente de presentar el conocimiento de forma accesible a toda la diversidad de los estudiantes en el aula, el hecho de que el docente haga énfasis en las limitaciones y déficits de los estudiantes ha creado un ambiente homogeneizador y excluyente que como consecuencia afecta otras esferas importantísimas dentro del proceso educativo como la formación en valores y la autoestima.

Otra conclusión de Luque que vale la pena mencionar dice:

En la Educación Superior los profesores de las aulas ordinarias deben observar a los estudiantes con necesidades educativas especiales, como una oportunidad de mejora y de innovación en su actividad docente, en una oportunidad de buscar alternativas y nuevas formas de actuación didáctica, que han de beneficiar a todo el grupo. (p.8)

En esta consideración también cabe la observación sobre la importancia de la formación del docente, al momento de aplicar determinada metodología, para atender adecuadamente a las necesidades educativas del estudiantado.

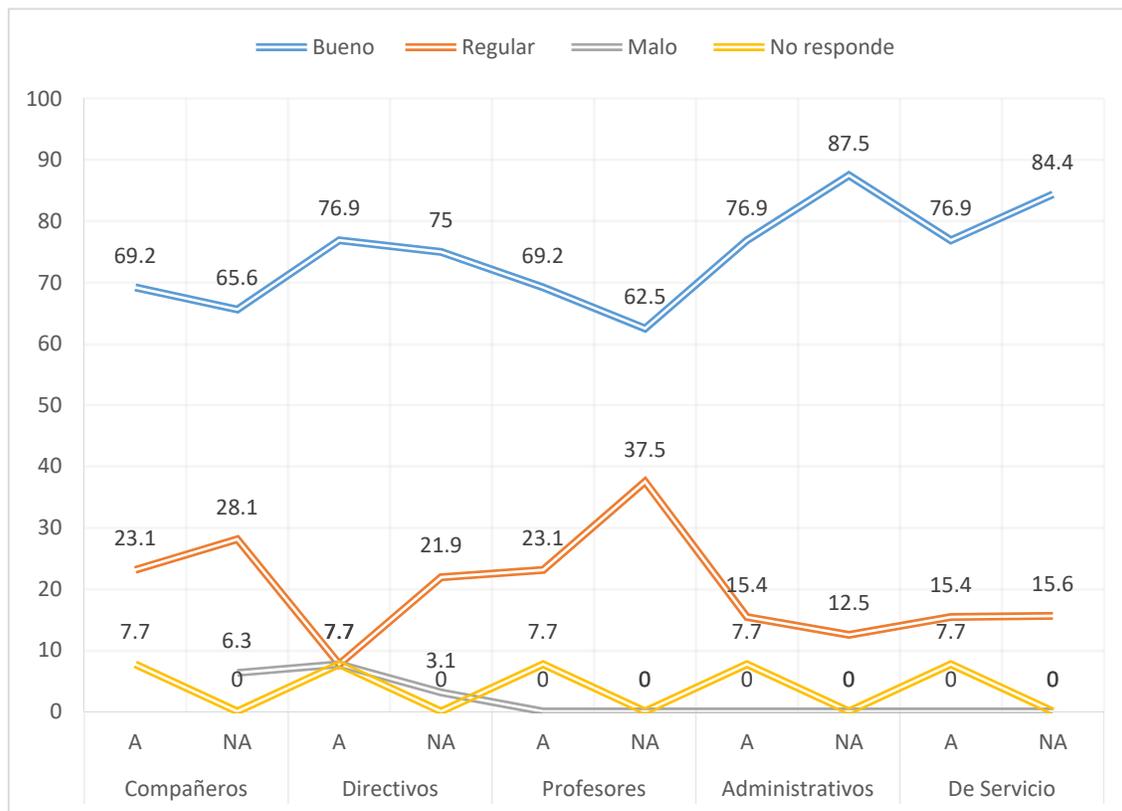


Figura 4: Relaciones interpersonales de los estudiantes. Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes con NEE. Elaborado por los autores

Es de resaltar el hecho de que tanto los estudiantes con necesidades educativas asociadas a una discapacidad (A) como los alumnos con necesidades educativas especiales no asociadas a una discapacidad (NA) mantienen buenas relaciones con compañeros, directivos, profesores, administrativos y personal de servicio, sin embargo, se observa que la frecuencia decrece en la relación entre compañeros y profesores.

## CONCLUSIONES

La mayor parte de los estudiantes con NEE están en las facultades de Ciencias Humanas y de la Educación y Jurisprudencia y Ciencias Sociales, donde se requiere un mayor desarrollo de destrezas, habilidades y competencias cognitivas.

No existe diferencias significativas entre el número de hombres y de mujeres con NEE en la Universidad Técnica de Ambato, lo que denota que la inclusión está sustentada en la Equidad de Género y los Derechos Humanos.

El índice de deserción estudiantil es bajo y consecuentemente los niveles de retención están dentro de los estándares establecidos por el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES).

Existe mayor prevalencia de necesidades educativas especiales no asociadas a una discapacidad, tales como trastornos específicos del aprendizaje (dificultades en la lectura y la expresión escrita, inatención) y discapacidades como física, visual, auditiva e intelectual.

La formación de los estudiantes aún no es sistémica ni holística y se percibe que las características de inclusiva, integral, calidez, calidad, que satisface sus intereses y



necesidades, motivadora y potencializadora, todavía son incipientes.

Los estudiantes con NEE no encuentran barreras físicas o no físicas significativas, y mantienen buenas relaciones interpersonales con sus compañeros, directivos, profesores, administrativos y personal de servicio.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- El Comercio. (08 de diciembre de 2015). Declaración de Derechos Humanos. Recuperado de <https://www.elcomercio.com/opinion/declaracion-derechos-humanos-opinion-libertad.html>
- El Universal. (27 de Julio de 2018). Lo Educativo en la Convención Internacional. Recuperado de <http://www.eluniversal.com/el-universal/15984/lo-educativo-en-la-convencion-internacional>
- Endara, J. (09 de febrero de 2015). Derechos de los tratados. Recuperado de <https://www.derechoecuador.com/derecho-de-los-tratados>
- Gende, I. (11 de julio de 2018). La inclusión en el aula y el valor de la amistad: un tándem ganador. Recuperado de <https://www.unir.net/educacion/revista/noticias/la-inclusion-en-el-aula-y-el-valor-de-la-amistad-un-tandem-ganador/549203631434/>
- Grupo Milenio. (21 de enero de 2017). Inclusión a las personas con discapacidad, el camino a la evolución humana. Recuperado de <https://www.milenio.com/opinion/varios-autores/derechos-humanos/inclusion-personas-discapacidad-camino-evolucion-humana>
- Luque, D., y Rodriguez G. (2015). Consideraciones en la intervención psicopedagógica en el alumnado universitario con discapacidad. Málaga (s/e)
- Mella, S., Muñoz, S., y Orrego, M. (2014). Percepción de facilitadores, barreras y necesidades de apoyo de estudiantes con discapacidad en la Universidad de Chile. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, (8), 63-80.
- Moreira, M., y Cordero, A. (2015). La atención de las necesidades educativas especiales y la labor docente en la escuela primaria. Costarricense de Psicología, 45.
- Moriña Diez, A., Cortes, M., y Molina, V. (2015). Educación inclusiva en la enseñanza superior: soñando al



profesorado ideal. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 9, (2).

Naciones Unidas (2015). Declaración universal de derechos humanos. España: Naciones Unidas.

Organización de las Naciones Unidas (7 de enero de 2015). Inclusión de personas con discapacidades. Recuperado de <https://www.cdc.gov/ncbddd/spanish/disabilityandhealth/disability-inclusion.html>

Organización de las Naciones Unidas. (2016). La Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad cumple 10 años. España: Organización de las Naciones Unidas.

Organización Internacional de Trabajo. (25 de diciembre de 2016). Inclusión de las personas con discapacidad: beneficios para todos. Recuperado de <https://www.ilo.org/infostories/es-ES/Stories/Employment/The-win-win-of-disability-inclusion#the-win-win-of-disability-inclusion>

Pantoja, I. (02 de noviembre de 2017). Discapacidad o exclusión social. Recuperado de <https://fundacionangelriviere.org/tag/ignacio-pantoja/>

Posada, L. E., y Burgos, L. P. (2016). Educación inclusiva y diversidad funcional: Conociendo realidades, transformando paradigmas y aportando elementos para la práctica. Zona Próxima, 10.

Reverón, C. A., Rodríguez, V. L., y Hernández, C. H. (2017). La inclusión escolar de los niños con necesidades especiales. Canarias: Formación y estudios.

Rodríguez, M. P. (2016). Educación Inclusiva, ¿Es posible desde la Educación Especial? Nacional e Internacional de Educación Inclusiva, 59.

UNESCO. (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos. La Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje.

UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. Acceso y Calidad.

UNESCO. (2008). UNESCO-OIE. Recuperado de Conclusiones y recomendaciones emanadas de la 48a reunión de la Conferencia Internacional de Educación: <http://www.ibe.unesco.org/es/cie/48a-reunion-2008.html>

UNESCO (2015). Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Recuperado de <https://docplayer.es/32939958-Declaracion-de-incheon.html>

Vadillo, R. (2016). Estudiantes universitarios: políticas y representaciones sobre discapacidad. Veracruz.: Universidad Veracruzana.

Vélez, V. (2016). Un estudio de caso a partir de las representaciones sociales de los actores educativos de la Escuela Santa Julia en Tigre, 2015. Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

Yupanqui, A., Aranda, C., Vásquez, C., y Verdugo, W. (2016). Educación inclusiva y discapacidad: Su incorporación en la formación profesional de la Educación Superior. Revista de la Educación Superior, 15.

