

# UCUENCA

Facultad de Psicología

Carrera de Psicología Social

Percepción de los estudiantes con discapacidad y de las autoridades, docentes y administrativos de la Facultad de Psicología de la Universidad de Cuenca respecto al cumplimiento de la política institucional de educación inclusiva periodo marzo-julio 2022

Trabajo de titulación previo a la obtención del título de Psicóloga Social

Autoras

Mayra Nataly Campoverde Villavicencio

CI: 0105276174

Correo electrónico: [mayrakemi28@gmail.com](mailto:mayrakemi28@gmail.com)

Joseline Maribel Urgilez Vasquez

CI:0106070154

Correo electrónico: [joselin.urgilez@gmail.com](mailto:joselin.urgilez@gmail.com)

Tutora

Mgs. Juanita Catalina Mendoza Eskola

CI: 0102162906

**Cuenca-Ecuador**

9 de enero 2022

## Resumen

La percepción que la sociedad tiene de las personas con discapacidad ha cambiado a lo largo del tiempo pasando de ser consideradas una carga a ser sujetos con derechos, los cuales se encuentran plasmados en la Constitución de la República del Ecuador de 2008 hasta políticas que rigen la actuación del estado y la actividad de una institución. No obstante, el cumplimiento de estas normas puede ser limitado en los diferentes ámbitos de la sociedad. Uno de estos, es la educación superior en donde la inclusión llega a tener un papel importante para la construcción de una sociedad más igualitaria. Esta investigación plantea como objetivo describir las percepciones sobre el cumplimiento de la política institucional de la Universidad de Cuenca respecto a la educación inclusiva de los y las estudiantes con discapacidad de la facultad de psicología desde el punto de vista de los actores sociales involucrados, durante el periodo marzo-agosto del año 2022. La investigación es cualitativa de corte transversal y de alcance descriptivo. Se trabajó con los actores sociales involucrados conformándose cuatro grupos de estudio: estudiantes con discapacidad, autoridades, docentes y funcionarios del área administrativa. Las técnicas empleadas fueron la entrevista semiestructurada dirigida a los y las participantes y la revisión documental de las políticas vigentes. Se procesó la información en una matriz de análisis de categorías en el programa Microsoft Excel. Se concluyó que existen barreras para el aprendizaje y participación de los estudiantes con discapacidad que se expresan en las falencias en el diseño y cumplimiento de la política institucional referente a la educación inclusiva acarreado el incumplimiento del derecho a una educación de calidad y la vulneración de los derechos de los estudiantes con discapacidad.

**Palabras clave:** Educación inclusiva. Percepción. Discapacidad. Universidad.

## Abstract

The perception that society has of people with disabilities has changed over time from being considered a burden to being subjects with rights, which are embodied in the Constitution of the Republic of Ecuador of 2008 to policies that govern the performance of the State and the activity of an institution. However, compliance with these rules may be limited in different areas of society. One of these is higher education where inclusion comes to play an important role in building a more egalitarian society. This research aims to describe the perceptions about compliance with the institutional policy of the University of Cuenca regarding the inclusive education of students with disabilities of the faculty of psychology from the point of view of the social actors involved, during the period march-august 2022. The research is qualitative, cross-sectional, and descriptive in scope. Work was done with the social actors involved, forming four study groups: students with disabilities, authorities, teachers, and officials from the administrative area. The techniques used were the semi-structured interview addressed to the participants and the documentary review of the current policies. The information was processed in a category analysis matrix in the Microsoft Excel program. It was concluded that there are barriers to learning and participation of students with disabilities that are expressed in the shortcomings in the design and compliance with the institutional policy regarding inclusive education, leading to the breach of the right to quality education and the violation of the rights of students with disabilities.

**Keywords:** Inclusive education. Perception. Disability. University.

## ÍNDICE

RESUMEN	2
ABSTRACT	3
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	5
PROCESO METODOLÓGICO	23
PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS	28
CONCLUSIONES	39
RECOMENDACIONES	41
REFERENCIAS	42
ANEXOS	48
Anexo 1	48
Anexo 2	52

## Cláusula de licencia y autorización para publicación en el Repositorio Institucional

---

Mayra Nataly Campoverde Villavicencio en calidad de autor/a y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación "Percepción de los estudiantes con discapacidad y de las autoridades, docentes y administrativos de la Facultad de Psicología de la Universidad de Cuenca respecto al cumplimiento de la política institucional de educación inclusiva periodo marzo-julio 2022", de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad de Cuenca una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad de Cuenca para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Cuenca, 09 de enero de 2023



---

Mayra Nataly Campoverde Villavicencio

C.I: 0105276174

## Cláusula de licencia y autorización para publicación en el Repositorio Institucional

---

Joseline Maribel Urgilez Vasquez en calidad de autora y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación "Percepción de los estudiantes con discapacidad y de las autoridades, docentes y administrativos de la Facultad de Psicología de la Universidad de Cuenca respecto al cumplimiento de la política institucional de educación inclusiva periodo marzo-julio 2022", de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad de Cuenca una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad de Cuenca para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

---

Cuenca, 9 de enero del 2023



---

Joseline Maribel Urgilez Vasquez

C.I: 0106070154

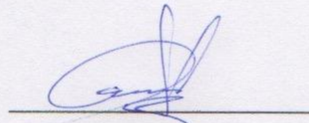


## Cláusula de Propiedad Intelectual

---

Mayra Nataly Campoverde Villavicencio, autor/a del trabajo de titulación "Percepción de los estudiantes con discapacidad y de las autoridades, docentes y administrativos de la Facultad de Psicología de la Universidad de Cuenca respecto al cumplimiento de la política institucional de educación inclusiva periodo marzo-julio 2022", certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autor/a.

Cuenca, 09 de enero de 2023



Mayra Nataly Campoverde Villavicencio

C.I: 0105276174

## Cláusula de Propiedad Intelectual

---

Joseline Maribel Urgilez Vasquez, autora del trabajo de titulación "Percepción de los estudiantes con discapacidad y de las autoridades, docentes y administrativos de la Facultad de Psicología de la Universidad de Cuenca respecto al cumplimiento de la política institucional de educación inclusiva periodo marzo-julio 2022", certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autora.

---

Cuenca, 9 de enero del 2023



---

Joseline Maribel Urgilez Vasquez

---

C.I: 0106070154



## FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

El enfoque de derechos hace frente a la complejidad de la realidad en la búsqueda de mecanismos que contribuyan al bienestar y a la garantía de derechos mediante el debate y la reflexión. Si bien la desigualdad y la exclusión de las personas con discapacidad se encuentran presentes como una realidad, estas han sido afrontadas mediante políticas integrales e inclusivas que transfieren poder a las comunidades y fomenten la participación, entendida como la intervención activa de las personas en la toma de decisiones (Rodríguez y Lerner, 2007), para construir un bien común en la sociedad. Este logro, de acuerdo con Bracamonte (2002), es la finalidad de la política pública.

El enfoque de los Derechos Humanos está regido por los principios de igualdad y no discriminación, participación, entre otros, cuyas acciones están dirigidas a desarrollar las capacidades de las personas y entidades responsables de garantizar los derechos conjuntamente con los sujetos de derechos (Quevedo, 2019).

Güendel (2002) manifestó que el principal aporte del enfoque de los derechos humanos consiste en el restablecimiento de la unidad entre sujeto social y sujeto de derecho.

Esta nueva visión de unidad provoca que una de las principales características del enfoque de los derechos humanos sea la importancia que se otorga a las personas y sus relaciones, por lo que se concibe a la sociedad como una gran red conformada por sub redes sociales que a su vez articulan planes y generan lazos de pertenencia en el proceso de integración social (Güendel, 2000).

Vargas (2007) indicó que las políticas públicas tienen como finalidad atender los problemas de la sociedad y satisfacer las necesidades o demandas de las personas para lograr un impacto en cuanto a los ámbitos sociales, políticos y económicos. Es decir, la política pública trabaja por el bien común, por lo que es indispensable que esta tome en cuenta los derechos de todas las personas sin distinción alguna, y con especial énfasis en los grupos de atención prioritaria. La Constitución de la República del Ecuador (2008) en el art. 35 manifiesta que: Los grupos de atención prioritaria son aquellos que históricamente, por su condición social, económica, cultural y política, edad, origen étnico se encuentran en condición de riesgo que les impide incorporarse al desarrollo y acceder a mejores condiciones de vida, al buen vivir, es así como las personas adultas mayores, niñas, niños y adolescentes, mujeres embarazadas, personas con discapacidad, personas privadas de libertad y quienes adolezcan de enfermedades catastróficas o de alta complejidad, recibirán atención prioritaria y especializada.

Espinosa (2000), al respecto afirma que:

“...Los grupos de atención prioritaria son aquellos que, por circunstancias de pobreza, origen étnico, estado de salud, edad, género o discapacidad se encuentran en una situación de mayor indefensión para hacer frente a los problemas que plantea la vida y no cuenta con los recursos necesarios para satisfacer sus necesidades básicas. Se entiende por grupos vulnerables a todos aquellos que, ya sea por su edad, raza, sexo, condición económica, características físicas, circunstancia cultural o política, se encuentran en mayor riesgo de que sus derechos sean violentados...” (p. 62)

Desde la esfera jurídica, la inclusión de personas con discapacidad se conforma por leyes, normativas, declaraciones y buenas intenciones que se han firmado en muchos países, que buscan disminuir la segregación y violencia que han experimentado históricamente las personas con discapacidad por lo que se ha reglamentado (Tapia y Manosalva, 2012).

La política está diseñada en diferentes niveles jerárquicos, desde el internacional hasta el institucional. Este último es el conjunto de decisiones escritas que forman un modelo de guía de acción que es racional y consistente cuyo propósito es delimitar el accionar de los miembros de la organización ante una determinada situación (Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 2019).

A nivel internacional, existe La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006). En el *literal e* del preámbulo de esta normativa se reconoce que “la discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.” Se entiende, entonces, que la discapacidad no es solo la condición que padecen las personas, sino también las limitaciones que ellas encuentran en los espacios físicos y sociales en los cuales se interrelacionan.

Aunado a lo anterior, en el *literal v* del preámbulo se reconoce “la importancia de la accesibilidad al entorno físico, social, económico y cultural, a la salud y la educación y a la información y las comunicaciones, para que las personas con discapacidad puedan gozar plenamente de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales”.

A nivel nacional, existen legislaciones que aseguran la inclusión de las personas con discapacidad en distintos ámbitos y niveles sociales. En la Constitución de la República del Ecuador del año 2008, en el Art. 47, se manifiesta que “El Estado garantizará políticas de prevención de las discapacidades y, de manera conjunta con la sociedad y la familia, procurará la equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad y su

integración social”. Además, en el mismo artículo se mencionan los derechos de las personas con discapacidad, reconociendo a la educación como un derecho fundamental pues busca que se desarrollen sus potencialidades y habilidades para su integración y participación en igualdad de condiciones.

A su vez, la Ley Orgánica de Discapacidades (2012), en el Art. 27, aborda el derecho a la educación y señala que “El Estado procurará que las personas con discapacidad puedan acceder, permanecer y culminar, dentro del Sistema Nacional de Educación y del Sistema de Educación Superior, sus estudios, para obtener educación, formación y/o capacitación, asistiendo a clases en un establecimiento educativo especializado o en un establecimiento de educación escolarizada, según el caso”.

Asimismo, la Ley Orgánica de Educación Superior (2018), en el Art. 7, manifiesta que los servicios de interpretación y los apoyos técnicos dirigidos a personas con discapacidad son un derecho en toda institución de nivel superior. Además de esto, pretende que se garanticen en sus instalaciones académicas y administrativas las adecuaciones correspondientes para que las personas con discapacidad no sean privadas del derecho a desarrollar sus capacidades.

Sin embargo, según Brito et al. (2019) las políticas públicas en relación a la inclusión educativa en la educación superior poseen debilidades “puesto que el alcance de ellas refiere a políticas compensatorias que se traducen en becas (entre otras), que intentan equiparar las desviaciones de un sistema económico y social inequitativo” (p. 164).

A nivel institucional, la Universidad de Cuenca cuenta con normativas que abordan la inclusión de los estudiantes con discapacidad en la institución basados en los derechos constitucionales del Ecuador. Uno de estos son Las Políticas de Acción Afirmativa de la Universidad de Cuenca (2013) que contiene cuatro políticas dirigidas a la docencia; ciencia, tecnología e innovación; vinculación con la colectividad; y gestión.

La primera política direccionada a la *docencia* hace referencia a incorporar el enfoque de derechos en los diseños curriculares de todas las carreras ofertadas por la universidad conjuntamente con la capacitación y formación del personal docente; la segunda política denominada *ciencia, tecnología e innovación* abarca la garantía de la inclusión de las personas sin restricción de edad, discapacidad, etnia, género y diversidad sexual mediante los accesos físicos, tecnológicos y metodológicos adecuados a las diversidades, integrando líneas específicas de investigación para estudiar su problemática y aportar a la transformación de su realidad; en la tercera política está la *vinculación con la colectividad* que busca generar estrategias de participación de las diversidades en los equipos que ejecutan proyectos de

vinculación con la colectividad, y prioriza que los campos de acción den respuesta a necesidades específicas de edad, discapacidad, etnia, género y diversidad sexual. Finalmente, en la cuarta política sobre *gestión*, se aborda la necesidad de potencializar el desarrollo, participación y bienestar de la comunidad universitaria sin restricción alguna, contribuyendo al trato equitativo, solidario y respetuoso con enfoque de derechos en las diversidades.

La siguiente normativa es la Agenda de Igualdad de Oportunidades 2019- 2021 el cual contempla diferentes ejes de acción, dentro del cual abarca la población con discapacidad dentro de la Universidad de Cuenca. En esta se expresa que aún existen procesos de discriminación hacia los y las estudiantes universitarios y en su análisis cualitativo se hace referencia a la dificultad para lograr superar dichas situaciones por temas presupuestarios para la adecuación completa de la infraestructura. También, se menciona que por parte del Departamento de Bienestar Universitario existe un programa de inclusión educativa orientado a las necesidades académicas del estudiantado.

La agenda incluye propuestas con indicadores, metas y estrategias donde se propone disminuir la discriminación por condición de discapacidad en la comunidad universitaria, la mejora de la atención en casos de discriminación, la sensibilización en temas de derechos y potencialidades de las personas con discapacidad, la mejora de los espacios físicos, la creación de programas de capacitación en torno a lo académico, aumentar la accesibilidad tecnológica para las personas con discapacidad y la ampliación de la cobertura de asistencia económica, terapéutica y académica para las personas con discapacidad.

La última normativa abordada en este estudio es El Reglamento de la Unidad de Bienestar Universitario de la Universidad de Cuenca (2015) el mismo que guía las acciones del personal que trabaja en este departamento. El objetivo de la Unidad de Bienestar Universitario es el de promover la garantía, protección y restitución de derechos de todos los miembros de la comunidad universitaria e impulsar programas y proyectos enfocados en el bienestar e inclusión social de estas personas.

El fin de estas políticas, desde el nivel internacional hasta el institucional, es lograr la educación inclusiva de las personas con discapacidad y estas políticas están fundamentadas en el enfoque de derechos. La Convención Internacional de sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) concibe a la discapacidad como:

Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás. (p. 5)

Por otro lado, la Organización Mundial de la Salud (2001) conceptualiza a la discapacidad de la siguiente forma:

Un término genérico que incluye deficiencias, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación. Denotando los aspectos negativos de la interacción entre un individuo (con una condición de salud) y la de los factores contextuales individuales (factores ambientales y personales). (p. 206)

Desde la psicología, de acuerdo con Trujillo (2018): “La discapacidad no es una característica propia de la persona, sino más bien es el resultado de su individualidad en relación con las exigencias que el medio ambiente le plantea”. La autora manifiesta que, frente a su discapacidad, la persona debe buscar alternativas para satisfacer sus necesidades, adaptándose al medio y así desenvolviéndose en la sociedad con la intención de desarrollar autonomía de acuerdo a sus capacidades.

El camino recorrido para llegar al reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad ha ido evolucionando. Por lo que es necesario hacer un recorrido histórico de la transformación de la percepción de la discapacidad que parte desde la Antigüedad. Es así que varios autores coinciden en diferentes modelos o paradigmas de la discapacidad que engloban el cómo la sociedad ha concebido a las personas con discapacidad a lo largo del tiempo. Alfaro-Rojas (2013), Padilla (2010), Palacios (2008) proponen el modelo tradicional o de prescindencia, el modelo médico biológico o rehabilitador, el modelo social y Padilla añade el modelo biopsicosocial.

Alfaro-Rojas (2013) expresa que el paradigma tradicional se ubica en la Antigüedad e involucra el exterminio, la marginación y la segregación hacia las personas con discapacidad. Es así que este grupo de personas era visto desde la lástima, a quienes había que brindarles caridad. Palacios (2008) denomina a este paradigma como “prescindencia” pues se ve el origen de la discapacidad como una causa religiosa en que las personas que la padecen han sido castigadas por los dioses. La autora menciona que en la antigua Grecia a las personas se las valoraba por su utilidad a la sociedad; si a la persona se la consideraba como no funcional o inútil, el estado podía prescindir de ella. Es por ello que Palacios (2008) distingue dos submodelos: el eugenésico y el de marginación. En el primero se comete infanticidio, mientras que en el segundo, debido a la expansión del cristianismo, se separaba al bebé de la sociedad, segregándolo de la esfera pública. En otras ocasiones, las personas con discapacidad eran escondidas por parte de su familia al ser consideradas como una vergüenza.

El segundo paradigma, denominado médico-biológico por Alfaro-Rojas (2013) y modelo rehabilitador por Palacios (2008), surge después de la Primera Guerra Mundial. La

atención ofrecida a las personas en situación de discapacidad se enfoca en la recuperación de sus deficiencias pues estas son concebidas como obstáculos para la inclusión efectiva en la vida social y laboral. Por lo cual, la meta de este paradigma es eliminar la deficiencia para que las personas con discapacidad puedan adaptarse a las demandas del entorno.

Lizama (2011) añade que desde esta perspectiva la persona es definida a partir de parámetros de normalidad, que se presenta en el lenguaje usado, por ejemplo, se denominaba inválido o minusválido a las personas con discapacidad física o sensorial, y subnormal a las personas con discapacidad intelectual. Heyer (2007), por su parte, indica que a pesar de que el paradigma médico-biológico produce cierta estigmatización y marginación al centrarse en los impedimentos que la condición de discapacidad ocasiona a la persona, este modelo se ha traducido en políticas que enfatizan la rehabilitación, así como la creación de instituciones para atender y hospitalizar a personas con discapacidad, colegios de educación especial, asilos para enfermos mentales, entre otros.

Según Palacios (2008), en la década de los sesenta, en EE.UU., Edward Roberts, un estudiante con discapacidad física, ingresó a la universidad de Berkeley usando una silla de ruedas. A partir de esto, Roberts abrió el camino a otras personas con discapacidad que se organizaron para ingresar a la universidad y así, se difundió la idea que la independencia de una persona no se determina por la capacidad de ser autónomo en las actividades diarias, sino por el poder de dirigir su propio destino.

Victoria (2013) indica que el modelo social se focaliza en descubrir las habilidades y las capacidades que el individuo ha desarrollado, para luego, a través de procedimientos sistemáticos, potenciarlas. El entorno inmediato de la persona con discapacidad es considerado importante pues este puede facilitar o entorpecer el desarrollo de habilidades y capacidades que intervendrán de manera directa en su nivel de integración, primero en la familia y luego en los otros entornos. El medio es considerado como el portador de oportunidades en términos de la equidad y de la eliminación de barreras o como portador de riesgos para la persona con discapacidad.

Siguiendo el mismo modelo, Padilla (2010) considera que la discapacidad no es solamente lo derivado de la enfermedad de la persona, sino el resultado de condiciones, estructuras, actividades y relaciones interpersonales que se dan en la sociedad y que el ser humano ha construido. En este paradigma, la discapacidad se evidencia solamente en un medio social que no ha tenido la capacidad de dar respuesta a las necesidades de la persona y se visibiliza la obligación que tiene la sociedad de responder a los requerimientos de las personas con discapacidad. De cierta manera, el tema de inclusión nace de este modelo, ya



que se habla del acceso de este grupo de atención prioritaria a ámbitos como la educación, trabajo, vivienda, transporte, salud, entre otros.

El modelo biopsicosocial, por otra parte, se basa en la interacción de una persona con discapacidad y el entorno en donde vive. De acuerdo con Padilla (2010), el funcionamiento de una persona es una interacción compleja entre su condición de salud, ya sea física o mental y los factores ambientales, ya que estos últimos interactúan con la persona e influyen en el nivel de sus capacidades. Cabe recalcar que este paradigma ubica a la discapacidad como un problema dentro de la sociedad y no como una característica de la persona.

Este modelo tiene una visión universal debido a que integra la parte física, psicológica y social de la discapacidad y utiliza un lenguaje universal, neutro y positivo para definirla y clasificarla. Vanegas y Gil (2007) señalan que este modelo está principalmente centrado en la completa integración de las personas con discapacidad en la sociedad. Según Patiño y Naranjo (2017), por su parte, indican que en el modelo biopsicosocial la persona con discapacidad está en un proceso de ajuste entre el ambiente en el que se desenvuelven, los factores externos como expectativas y exigencias de su contexto conjuntamente con sus diversas capacidades (Pinillos et al., 2017, Capítulo 2).

En definitiva, la discapacidad es definida desde la perspectiva con la que se la mira, y a partir de esta, cada sociedad actúa e interactúa con las personas que vivencian esta situación. Es mediante la experiencia, sus interacciones, de lo que se percibe del exterior, de la cultura, prácticas sociales y otros entornos que el ser humano construye su percepción.

Oviedo (2004) menciona que, desde el punto de vista gestáltico, la percepción es “un proceso de extracción y selección de información relevante encargado de generar un estado de claridad y lucidez consciente que permita el desempeño dentro del mayor grado de racionalidad y coherencia posibles con el mundo circundante” (p. 90). La importancia de la percepción radica en que esta define la concepción que tienen las personas de la sociedad, las relaciones interpersonales, las actitudes y conductas que influyen en la manera de relacionarse con los demás. Es a partir de lo que se percibe, que se forman nuestros juicios, valores y actitudes sobre algún fenómeno.

Wright (1983) estudió los efectos perceptuales que producen las características visibles de la discapacidad. La autora concluyó que al ver una persona con discapacidad, la sociedad tiende a focalizarse en la discapacidad y no en la persona, lo cual provoca una actitud negativa, por lo que se tiende a etiquetar a la persona por cómo lucen. Es por ello, que las personas con discapacidad han sido históricamente excluidas pues se los ha percibido

desde su discapacidad y no como un sujeto con capacidades y potencialidades a ser desarrolladas.

Es imperante mencionar que existen varios mecanismos de inclusión que buscan disminuir la exclusión social como: la incorporación al mercado laboral, las políticas sociales y la educación, esta última basada en la preparación de los ciudadanos para la vida en sociedad y tiene que ver tanto con las capacidades personales como con la educación recibida (Jesuites educació, 2020).

Según las normativas nacionales como La Constitución de la República del Ecuador (2008) y Ley Orgánica de Discapacidades (2012), se debe dar ingreso a las personas con discapacidad dentro de la educación universitaria libre de discriminación y en igualdad de oportunidades (Delgado-Sanoja, 2016). No obstante, el acceso a la universidad no es suficiente para garantizar su participación (Delgado-Sanoja y Blanco-Gómez, 2015) y el incumplimiento de la normativa ha generado barreras en el acceso, permanencia y graduación de dichos estudiantes (Mainardi-Remis, 2018). Estos mismos autores manifiestan que existe asistencialismo en los institutos de educación superior lo que influye en la aplicación de apoyos educativos (Fontana Hernández y Vargas-Dengo, 2018).

Un aspecto importante a mencionar en la educación superior es la formación docente sobre adaptaciones curriculares y apoyos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues existen limitaciones respecto al tema (Gross, 2016). Esto se ve reflejado en que la mayoría de instituciones de educación superior en América Latina no han tenido éxito para diseñar un sistema funcional y atender a las necesidades de las personas con discapacidad a pesar de la política existente (Otondo Briceño, 2018).

La brecha de inequidad no solo está presente en el aspecto educativo sino también en la inserción al mundo laboral por parte del estudiantado. Es por ello que la universidad debe comprometerse para disminuir la brecha existente (Varas y Von Fürstenberg, 2016; Von Fürstenberg e Illanes Aguilar, 2017).

La inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior requiere transformaciones sociales en las actitudes y valores con respecto a las capacidades de las personas con discapacidad, el trato igualitario y equitativo como sujetos de derechos y deberes que se traduce en una verdadera participación del estudiantado con discapacidad en la toma de decisiones sobre su propia vida reivindicando al sujeto y dándole el espacio que se merece y necesita (Jimenez, 2002; Tapia y Manosalva, 2012 ).

En el Ecuador, según los datos obtenidos en la página web del Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades, cuyo corte de registro fue en enero de 2022, existen 100.163

personas con discapacidad cuyas edades oscilan entre los 18 a 35 años. De este número, 5.917 personas se encuentran matriculados en universidades o escuelas politécnicas a nivel nacional en el 2018, lo cual corresponde al 5.90% de dicha población. Partiendo de este dato estadístico, se da un indicio de que el porcentaje de personas matriculadas en universidades es bajo con respecto a la población total con discapacidad que está en una edad propicia para sus estudios superiores.

Por otro lado, en la Agenda Nacional para la Igualdad de Discapacidades-ANID 2013-2017 se menciona la existencia de problemáticas en cuanto a la educación superior para personas con discapacidad en las que se detallaron las siguientes: a) la asignación presupuestaria gubernamental es insuficiente en todos los niveles educativos para solventar las necesidades y demandas de las personas con discapacidad; b) la falta de conexión entre oferta y demanda para la formación de profesionales en educación inclusiva; c) fallas estructurales y metodológicas limitan la inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior como: escasa tecnología especializada para las personas con discapacidad, falta de adaptaciones curriculares, inexistencia de estrategias de seguimiento para garantizar la permanencia y profesionalización de las personas con discapacidad; d) la carencia de programas de capacitación a docentes y técnicos en temas de discapacidad (malla curricular, material de estudio y ayudas técnicas); f) la existencia de barreras actitudinales, socioculturales, físicas, comunicacionales y económicas en la comunidad universitaria; y e) limitado alcance acerca de programas de becas dirigidas a personas con discapacidad.

Esto nos permite visibilizar que, a pesar de todas las legislaciones existentes con respecto a las personas con discapacidad y su educación, aún persisten limitaciones o barreras por parte de los organismos a cargo de garantizar el pleno cumplimiento de la normativa y, por ende, los derechos de las personas con discapacidad a la educación inclusiva.

Es por ello que la ANID 2013-2017 propone diferentes lineamientos a implementar para hacer frente a retos a nivel pragmático en el sistema de educación superior: a) accesibilidad, entendida como todo aquello que facilite la integración práctica de las personas con discapacidad a la vida universitaria en igualdad de condiciones; b) adaptaciones formativas pertinentes para las personas con discapacidad mediante el incremento del número de profesionales especializados en educación inclusiva; y c) articulación con los procesos educativos y orientación profesional con las competencias necesarias para la inclusión socio-laboral de la persona con discapacidad.

En la versión más reciente de la ANID 2017-2021, se manifiesta que:

A través de los diálogos realizados con la sociedad civil, la percepción ciudadana es que existen pocos avances en cuanto al ingreso, permanencia y culminación de estudios superiores por parte de los estudiantes con discapacidad. Para alcanzar mejores resultados en temas de ingreso se requiere no solo de la aplicación de evaluaciones alternativas y adaptadas sino de la implementación de un modelo meritocrático propio para este grupo de personas y de la oferta de programas de formación ocupacional específicos o adaptados para personas con discapacidad. (p. 31)

En el aspecto educativo la mirada que se le ha dado a la discapacidad va de la mano con las percepciones de la comunidad y la inclusión de las personas con discapacidad ha evolucionado desde la segregación pasando por la educación especial, la educación integradora, inclusión educativa hasta llegar a la educación inclusiva (Parra, 2011).

Una educación segregadora tenía la perspectiva de que la educación era mejor cuando se impartía a grupos homogéneos y las personas con discapacidad no eran considerados aptos para acceder a la educación (Alonso y Araoz, 2011). Frente a la segregación se plantea la educación especial con miras a brindar educación a las personas con discapacidad mediante la aceptación de la diversidad brindando proporcionalmente las mismas oportunidades (Organización de las Naciones Unidas, 2008).

Siguiendo la misma línea, para Plancarte (2017) la educación integradora fue asociada a los y las estudiantes con discapacidad o con necesidades educativas especiales. La palabra *especial*, de acuerdo a la autora, tiene una connotación negativa pues denota inferioridad lo cual produce exclusión. En esta educación existían en el aula profesores especialistas quienes apoyaban a los docentes en la enseñanza de las personas con necesidades educativas y personas con discapacidad.

Por otra parte, el término de inclusión educativa se podría definir como el proceso para tratar de garantizar el aprendizaje y la participación de todos los y las estudiantes en la vida escolar de las instituciones (Calvo, 2013).

En el ámbito de la inclusión educativa se presentan percepciones favorables y desfavorables por parte de los actores educativos. Aquellos con una percepción favorable hacia la educación inclusiva, tienen aceptación hacia la diferencia, la enseñanza y solución a los problemas que surgen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, cuando los actores educativos muestran una percepción desfavorable, esto afecta la inclusión del estudiante en el contexto educativo, pues se sienten reacios a la implementación de adaptaciones curriculares que satisfagan las necesidades de todos los y las estudiantes (Torres

et al., 2013). Este tipo de actitud desfavorable ocasiona obstáculos y, por ende, limita la educación inclusiva verdadera de las personas con discapacidad.

El siguiente paradigma propuesto es la educación inclusiva que según Parra (2011) constituye un enfoque educativo basado en la valoración de la diversidad, como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza aprendizaje. La educación inclusiva implica que todos los y las estudiantes aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan discapacidad. Este paradigma demanda de instituciones que no exijan requisitos de entrada ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo para hacer realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación.

Según Ávila (2017) en la educación inclusiva existen elementos fundamentales como: el compromiso de la comunidad educativa direccionado a la inclusión social y educativa; la responsabilidad de las instituciones educativas en referencia al deber ético y profesional de docentes, un proyecto educativo, que alude a una transformación en la praxis educativa ineficiente, en las políticas organizacionales, en la financiación y la organización.

Por lo tanto, rescatando las diversas opiniones de los autores, se dice que la educación inclusiva es un proceso en el cual están involucrados diferentes elementos como la participación activa de los y las estudiantes, la aceptación, respeto y valoración de la diversidad, como ingrediente enriquecedor de la construcción de conocimiento y la convivencia.

Bajo esta premisa, Booth y Ainscow (2002) señalan que las dificultades de la educación inclusiva no deben atribuirse a los problemas de aprendizaje de los estudiantes, sino que por el contrario, existen barreras para el aprendizaje y la participación que obstaculizan que el proceso de enseñanza-aprendizaje se lo realice de manera integral, inclusiva e innovadora. Las barreras son aquellos obstáculos que limitan los proceso de aprendizaje, participación en igualdad de circunstancias, por lo cual, cuando el alumnado tiene la oportunidad de participar, aprende y viceversa (López, 2011; Covarrubias 2019) y se identifican tipos de barreras: políticas, culturales, didácticas y prácticas.

La barrera política según Covarrubias (2019) hace referencia a la contradicción y ambigüedad en las políticas que rigen la inclusión educativa. Sumado a esto se menciona la desarticulación que existe en los diferentes departamentos dentro de la institución educativa, la falta de espacios para capacitación y formación docente, el desconocimiento e ineficacia de políticas de acción afirmativas.

Para este autor frente a la barrera política se contemplan los aspectos normativos y legislativos que guían a las instituciones, incluyendo un adecuado cumplimiento junto con la implementación de nuevos mecanismos para favorecer la inclusión y atención a la diversidad. También se toma en cuenta la gestión, organización, responsables y procesos formativos pues parte del rol institucional es el brindar dichos espacios en materia de inclusión.

Las barreras políticas hacen referencia a aquellas leyes y normas contradictorias que existen con respecto a una educación dirigida a las personas y culturas diferentes. Por un lado, la UNESCO habla de una Educación para Todos, pero en el sistema educativo existen escuelas de educación especial dirigidas a personas con discapacidad. Otro ejemplo de política contradictoria sucede cuando se habla de un currículo que dé respuesta a la diversidad y que se enfoca en el desarrollo de las capacidades de todos los miembros de la comunidad educativa, pero a su vez los docentes realizan adaptaciones curriculares que es una estrategia dentro de la propuesta educativa que pretende solventar las deficiencias de los y las estudiantes lo que propicia exclusión en la inclusión (López, 2011).

El Ministerio de Educación del Ecuador (2013) considera a las adaptaciones curriculares como: “Modificaciones que se realizan en los elementos del currículo, como objetivos, destrezas, metodología, recursos, actividades, tiempo, evaluación, así como en las condiciones de acceso, con el fin de responder a las NEE de cada estudiante” (p.14).

En contraposición, López (2011) considera que en la educación inclusiva: “Las adaptaciones curriculares basadas en el déficit no son la solución y no han resuelto el problema, sino que hay estudios que ponen de manifiesto que han generado más barreras”.

Estas contradicciones en las políticas hacen que la puesta en práctica de la educación inclusiva sea ineficiente. Las políticas para ser efectivas deben ser compatibles con la práctica y de esa forma poder lograr una educación inclusiva verdadera.

Continuando con López (2011), la barrera de tipo cultural hace referencia a la permanente actitud por parte de los actores educativos de clasificar o etiquetar al estudiantado. Desde esta perspectiva existen dos tipos de estudiantes: el *normal* y el *especial*. Esta etiquetación al estudiante solo genera segregación. Por ejemplo, el término de estudiantes con necesidades educativas especiales crea un estigma en el estudiante en vez de ayudarlo.

Por otra parte, Covarrubias (2019) define a la barrera cultural como aquellas ideas, creencias y conductas que influyen el actuar de los miembros de la comunidad educativa que se relacionan de alguna manera con una persona que forma parte de un grupo de atención prioritaria. Los elementos que conforman esta barrera son los más importantes y los más



complejos de cambiar o eliminar, pues parten de las creencias que podrían influir en acciones de segregación, discriminación o exclusión. Dentro de las barreras culturales Covarrubias (2019) propone dos subcategorías denominadas: barreras actitudinales y barreras ideológicas.

Las barreras actitudinales se refieren a un sentimiento a favor o en contra ante un fenómeno. En cambio, las barreras ideológicas se manifiestan como puntos de vista, ideas, razonamientos o creencias y que a partir de las mismas se llegan a emitir juicios. Estas barreras están fuertemente ligadas ya que una puede verse influida por otras.

La siguiente barrera establecida por López (2011) es la didáctica que hace referencia a los procesos de enseñanza y aprendizaje. El autor menciona cinco tipos de barreras didácticas. La primera barrera didáctica es la competitividad que existe en las aulas. Por lo que, el aula debe ser concebida como un espacio cultural y público donde los docentes se relacionan con los y las estudiantes en una diversidad de interacciones, lo que hace posible construir el conocimiento de manera compartida, donde debe primar el trabajo colaborativo y solidario.

La segunda barrera didáctica hace referencia al currículo estructurado en disciplinas y en el libro de texto. Sin embargo, el currículo debe estar basado en un aprendizaje para resolver situaciones problemáticas. Para ello, se requiere un currículo diversificado en el cual los y las estudiantes puedan aprender lo mismo, pero con experiencias diferentes. López (2011) manifiesta que se debe romper con las adaptaciones curriculares basadas en el déficit pues producen desigualdades al crear una educación de segundo orden o de baja calidad.

La tercera barrera didáctica se refiere a la organización espacio-temporal la cual presenta contradicciones que pueden darse en las actuaciones de los docentes debido a la falta de consolidación de una cultura educativa inclusiva. Para afrontar esta barrera es necesario una adecuada formación en la educación participativa y en la forma de construir el conocimiento, evitando el doble currículo y propiciar el trabajo colaborativo por proyectos con la participación de grupos heterogéneos (López 2011).

La cuarta barrera didáctica según López (2011) hace alusión a la necesaria re-profesionalización de los docentes para una comprensión verdadera de la diversidad, pues los actores educativos deben cambiar su mentalidad y en vez de pensar en las peculiaridades de los estudiantes, deben enfocarse en cómo cambiar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

López (2011) menciona que la clave en los procesos de inclusión es el profesorado, pues sus creencias, sus actitudes y acciones pueden generar un contexto en pro o en contra de la inclusión. El papel del docente debe dejar de ser el de un transmisor de conocimientos y debe focalizar su práctica en cómo construir el conocimiento aplicando diferentes técnicas y

procedimientos, convirtiéndose en un docente investigador que se ha comprometido con el cambio y la transformación social.

López (2011) describe la quinta y última barrera didáctica como la escasa participación entre las familias y profesorado dentro de las instituciones educativas pues se deben construir escuelas democráticas en las cuales exista una corresponsabilidad educativa entre familias y docentes y de esta manera aprender los unos de los otros. La educación debe estar basada en la convivencia democrática y participativa pues de esta manera construimos una sociedad humanizada.

Otra barrera que identifica Covarrubias (2019) son las barreras prácticas en dos subcategorías: las barreras prácticas de accesibilidad y barreras prácticas de didáctica.

Las barreras de accesibilidad hacen referencia a la infraestructura que limita el acceso, movilización o participación dentro del establecimiento. Las barreras didácticas tienen relación en los procesos de enseñanza-aprendizaje, relacionado principalmente al trabajo docente en aspectos metodológicos, evaluación, planificación de actividades, etc.

El conocimiento de las barreras que impiden una educación inclusiva verdadera deben ser conocidas y comprendidas por los actores educativos para poder eliminarlas o, al menos reducirlas, sin este reconocimiento, las barreras persistirán (López, 2011). Por lo cual es indispensable que tanto autoridades, personal administrativo, docentes y estudiantes, es decir, la comunidad educativa sea partícipe de procesos de sensibilización con respecto al reconocimiento de estas barreras y a su participación activa con propuestas factibles y viables para lograr eliminar estas barreras y construir así una comunidad educativa inclusiva.

Booth & Ainscow (2015) afirman que las políticas relacionadas a la educación apuntan a focalizar a la inclusión como centro de desarrollo académico y constituyen un único marco que orienta los distintos apoyos para responder a la diversidad. De igual modo, las prácticas educativas aseguran que las actividades escolares favorezcan la participación de todos, en coherencia con la cultura a la que pertenecen y la política que poseen. Sin embargo, a pesar de existir diversas normativas que pretenden garantizar los derechos de las personas con discapacidad a la educación, aún persisten.

En el contexto de la educación inclusiva, se han desarrollado estudios que permitieron indagar el tema enfocado en las personas con discapacidad en la educación superior.

En un estudio realizado por la Fundación Universia (2021), en España, en relación con la percepción sobre el grado de inclusión de las personas con discapacidad dentro de las universidades, se hallaron los siguientes resultados:

El 20,7% de los 1.860 estudiantes consultados afirma haberse sentido discriminado en alguna ocasión a lo largo de sus estudios universitarios. Las principales razones están relacionadas con algún tipo de problema con el profesorado, tales como faltas de respeto, falta de atención a sus necesidades, mala actitud, etc. (38,2%), o con problemas de accesibilidad, tales como barreras arquitectónicas, exámenes no adaptados, falta de adaptación curricular, etc. (37,9%). Desde una perspectiva de género, el 16% de las mujeres con discapacidad considera que ha tenido mayores dificultades a lo largo de toda la carrera universitaria en comparación a sus compañeros varones con discapacidad. En cuanto a la vinculación a grupos asociativos dentro de las universidades, 9 de cada 10 estudiantes con discapacidad no pertenecen a ninguna asociación de estudiantes dentro de la universidad. Entre aquellos que sí son miembros de alguna asociación, el 4,5% pertenecen a asociaciones generalistas y el 2% a asociaciones de estudiantes con discapacidad. (p.10)

En Quito-Ecuador, Torres (2020) realizó un estudio basado en las historias de vida de tres estudiantes con discapacidad de un Instituto Superior de la ciudad de Quito que concluyó que aún se evidencia discriminación y barreras socio culturales dentro de la educación superior que limitan la inclusión de personas con discapacidad. Así mismo, se demuestra el esfuerzo por parte de los y las estudiantes con discapacidad por adaptarse al entorno educativo pues la comunidad educativa no responde a la diversidad de necesidades de los y las estudiantes lo cual obstaculiza la creación de una comunidad educativa inclusiva.

Con la información presentada previamente se pretende hacer hincapié en los desafíos que enfrentan hoy en día las universidades con respecto a la educación inclusiva, ya que, si bien existen legislaciones dirigidas a los y las estudiantes con discapacidad, en la práctica podrían verse limitadas por percepciones negativas sobre la discapacidad, al momento de hacer cumplir el derecho a una educación de calidad e inclusiva, limitando así la participación, y por tanto, perpetuando la discriminación y segregación de las personas con discapacidad dentro de la sociedad (Solsona, 2018).

En consecuencia, es pertinente realizar esta investigación para obtener información valiosa sobre la situación actual de los y las estudiantes con discapacidad en la educación superior, debido a que la problemática tiene gran relevancia y permitirá abordar a la educación inclusiva, no únicamente desde el punto de vista legal, sino también desde las percepciones de los actores involucrados, lo que contribuirá a la obtención de una perspectiva integral de este fenómeno.

## PROCESO METODOLÓGICO

El enfoque de esta investigación fue cualitativo, pues se pretendió caracterizar la política institucional de la Universidad de Cuenca referente a la educación inclusiva de las personas con discapacidad a partir del análisis de las percepciones de los actores sociales involucrados. Además, tuvo un enfoque fenomenológico, ya que la información que se recolectó y analizó se basa en el conjunto de percepciones, experiencias y narraciones construidas desde los propios participantes con respecto al tema investigado.

Esta investigación es de alcance descriptivo y se realizó en la Facultad de Psicología de la Universidad de Cuenca durante el periodo marzo-julio 2022. Es de corte transversal, debido a que se trabajó en el lapso determinado anteriormente, y no existe la intención de replicar la investigación para realizar un contraste. A partir de esta investigación se recolectó la información para analizarla y redactarla desde la perspectiva de los y las participantes, contrastándola con las políticas institucionales sobre la inclusión de personas con discapacidad que rigen dentro de la Universidad de Cuenca.

### **Participantes**

Para este estudio se tomó en cuenta la diversidad de miradas de los actores involucrados en la temática de discapacidad en la educación superior, por lo cual hubo diferentes grupos de estudio, basado en la triangulación de participantes, que hace referencia a la utilización de diferentes estrategias y fuentes de información en la sobre una recogida de datos que permite contrastar la información recabada (Aguilar y Barroso, 2015).

Los diferentes grupos de estudio fueron: estudiantes con discapacidad, autoridades, personal administrativo y docentes de la Facultad de Psicología. El primer grupo de estudio estuvo conformado por los y las estudiantes con discapacidad matriculados durante el periodo marzo-julio 2022 que aceptaron voluntariamente formar parte de la investigación, y cuyo número asciende a cuatro personas (2 hombres y 2 mujeres) de los y las ocho estudiantes con discapacidad matriculados durante el periodo delimitado en este estudio, dato provisto, por el Departamento de Admisión y Becas de la Universidad de Cuenca.

En cuanto a las autoridades, este grupo de estudio contempló la participación de las cuatro autoridades de la Facultad de Psicología siendo estos: el Decano, la Subdecana, la directora de las carreras de Psicología Clínica y Social, y la directora de las carreras de Psicología Educativa y Licenciatura en Psicología, quienes son considerados actores claves, pues cumplen el rol de identificar problemáticas y proponer iniciativas que den solución a

las mismas. De las 4 autoridades, tres accedieron a ser partícipes, pues una de ellas no dio respuesta a la petición realizada vía email y WhatsApp.

En el grupo del personal administrativo de la Facultad de Psicología se entrevistó a cuatro miembros, todas mujeres, quienes fueron: la secretaria abogada, la secretaria de titulación, la coordinadora de Bienestar Universitario de la Facultad de Psicología y la directora de Bienestar Universitario, quienes están encargadas de promover los derechos de la comunidad universitaria dentro de la facultad y de la universidad, y a su vez, brindar los servicios que requieran los y las estudiantes universitarios de acuerdo a sus necesidades.

Referente al personal docente, este grupo estuvo conformado por docentes que impartían cátedras a estudiantes con discapacidad en el periodo establecido. El número de docentes ascendía a 16. No obstante, se trabajó con 4 profesores de la Facultad de Psicología, tres hombres y una mujer, pues ellos dieron respuesta a la solicitud de entrevista enviada a su vía mail institucional o WhatsApp y aceptaron ser parte de la investigación.

La información provista por el total de los 15 participantes (6 hombres y 9 mujeres que pertenecen a los diferentes grupos de estudio) brindó la posibilidad de explorar diferentes perspectivas respecto al fenómeno investigado.

### **Instrumento.**

Se aplicaron las siguientes técnicas en esta investigación entre los meses de marzo y julio del año 2022:

1. La revisión documental es una técnica de investigación, cuyo objetivo es describir y representar los documentos de forma sistemática para de esa forma facilitar su recuperación. A través de esta técnica se extrae la información objetivo de la fuente original para su análisis (García et al., 2002). Esta técnica permitió identificar los documentos relacionados con la política institucional referente a la educación inclusiva de la Universidad de Cuenca para poder caracterizarla y generar una reflexión con respecto a los datos obtenidos de los propios participantes.

Los documentos que se revisaron fueron: Reglamento de Régimen Académico del año 2020, las Políticas de Acción afirmativa de la Universidad de Cuenca del año 2013, la Agenda de Igualdad de Oportunidades 2019-2021 y el Reglamento de la Unidad de Bienestar Universitario y Derechos Humanos del año 2015. En estos documentos se encuentran apartados que sirven de guía respecto de cómo proceder en temas discapacidad dentro de la Universidad de Cuenca.

2. La entrevista semiestructurada, en las ciencias sociales según Marradi et. al (2007) se emplea para acercarse a la perspectiva de los y las participantes, cómo vivencian

e interpretan las experiencias en sus propios términos. Esta técnica estuvo dirigida a los cuatro grupos de estudio: cuatro estudiantes con discapacidad, tres autoridades, cuatro docentes y cuatro personas del área administrativa de la Facultad de Psicología de la Universidad de Cuenca, con la finalidad de conocer su perspectiva generada a partir de sus experiencias, vivencias y al rol que cumplen con respecto a la educación inclusiva dentro de la facultad. Fueron un total de 15 entrevistas. Es importante mencionar que debido a los eventos fortuitos por los que transitaba el Ecuador, 10 entrevistas se llevaron a cabo de manera virtual haciendo uso de la herramienta Zoom y cinco fueron de forma presencial.

Es importante mencionar que durante el proceso de recolección de datos se grabó la información compartida para su transcripción y análisis, con el previo consentimiento por parte de los y las participantes.

Se elaboraron cuatro guías de entrevistas, cada una con diez preguntas, en base a las categorías operativas, las cuales comprenden: barreras políticas, barreras culturales, y barreras prácticas. Las subcategorías fueron: barreras didácticas, barreras culturales y barreras actitudinales. Como categorías emergentes surgieron los modelos de la discapacidad: el social y el médico biológico. Las guías de entrevista pasaron por una revisión externa por parte del Mgs. Fabián León, Secretario Ejecutivo del Consejo Cantonal de Protección de Derechos de Cuenca; mientras que en el proceso de validación participó Daniel Villavicencio, concejal del cantón Paute, cuya opinión fue relevante pues él es una persona con discapacidad visual que tuvo la experiencia de estudiar en la Universidad de Cuenca.

En un principio se planteó llevar a cabo un grupo focal con los y las estudiantes con discapacidad con el fin de profundizar el fenómeno de la educación inclusiva dentro de la Universidad. Sin embargo, esta técnica no pudo llevarse a cabo por la dificultad de coordinar los horarios de los y las participantes.

En este estudio se realizó una triangulación de datos que de acuerdo con Aguilar y Barroso (2015) alude al uso de diversas estrategias y fuentes de información para contrastar los datos obtenidos en una investigación. Las autoras mencionan que la triangulación de datos pueden ser de tres tipos: “a) temporal: son datos recogidos en distintas fechas para comprobar si los resultados son constantes; b) espacial: los datos recogidos se hacen en distintos lugares para comprobar coincidencias; c) personal: diferente muestra de sujetos” (p.74). En esta investigación se usó la triangulación de datos de tipo personal pues se entrevistaron a cuatro grupos de participantes con respecto al mismo fenómeno.



### **Procesamiento y análisis de la información**

El procesamiento y análisis de la información se llevó a cabo mediante la aplicación del instrumento de la matriz de análisis de categorías elaborada en el programa Microsoft Excel que permitió procesar la información para su correspondiente estudio tanto para la revisión documental como de las entrevistas.

La información obtenida del análisis documental y las entrevistas semiestructuradas fue procesada de manera manual de acuerdo a las categorías operativas, subcategorías y categorías emergentes. Se realizó la codificación, agrupando términos para generar unidades de significados y unidades de análisis. De este análisis surgieron categorías emergentes como: los Diseños Universales de Aprendizaje (DUA) e ideas relacionadas a los modelos de la discapacidad.

Es importante mencionar que se generaron ideas para el análisis, contrastando los significados de los diferentes grupos de participantes de acuerdo a las categorías conjuntamente con las políticas institucionales compiladas dentro de la revisión documental y los fundamentos teóricos, para después aportar con la interpretación de las investigadoras.

### **Aspectos éticos**

Para este estudio se tomaron en cuenta diferentes consideraciones éticas y de género para garantizar tanto la rigurosidad del estudio como el bienestar de los y las entrevistadas. Para ello, se entregó el consentimiento informado a cada uno de los y las participantes de este trabajo de investigación. Este documento es relevante para la o el participante pues se informó sobre los objetivos del estudio, la privacidad, confidencialidad y el manejo de la información brindada, pudiendo elegir, de manera consciente y voluntaria, su participación en el mismo, aclarando que, los y las participantes tuvieron la libertad de decidir participar y desistir del proceso de manera voluntaria (Ávila, 2017). También, hubo la apertura de brindar información del estudio a lo largo del proceso, en caso de que esta información hubiera sido requerida por parte de los y las participantes y se priorizó su bienestar, denotando de esta manera respeto hacia los mismos (Lanza, 2012).

Respecto al valor social de este estudio, se profundizó un tema relevante en la sociedad que es la educación inclusiva, pues, de acuerdo a López (2011), se considera como un ingrediente fundamental para la construcción de una sociedad más ecuánime y justa, sobre todo, en un ámbito de gran relevancia que es la educación superior.

Referente a la rigurosidad científica de la información obtenida en el estudio, esto se logró a través de la revisión del instrumento de recolección de datos por parte de expertos. Se siguió el adecuado procesamiento de la información obtenida aplicando la codificación

abierta y el uso de la matriz de análisis de categorías lo que permitió la interpretación de los datos para llegar a los resultados y las conclusiones.

Es importante mencionar que las experiencias manifestadas por los y las participantes fueron analizadas, asumiendo el papel de actores sociales, dueños de su verdad, sin que esta sea sometida a cuestionamientos y reconociendo sus formas de percibir la realidad desde la individualidad como parte constitutiva de su proceso indagador (Ávila, 2017).

Además, debido al contexto de pandemia del COVID-19, es imperante recalcar que se respetaron todas las medidas de bioseguridad posibles al momento de la aplicación de las entrevistas para prevenir cualquier contagio y salvaguardar la integridad de todas las personas involucradas en este estudio.

Es menester mencionar los posibles beneficios de la investigación siendo el principal el visibilizar la realidad de las personas con discapacidad con el objetivo de contribuir en la construcción de una cultura institucional inclusiva y de esa manera apoyar al cumplimiento de los derechos.

## **PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS**

En este apartado se muestran los hallazgos obtenidos con la investigación. Se inicia presentando una breve descripción de cada una de las políticas institucionales que rigen en la Universidad de Cuenca y que formaron parte de la revisión documental. Para después, presentar la información de acuerdo a las categorías de análisis que son: barreras políticas, barreras prácticas y barreras culturales existentes en la educación inclusiva contrastando esta información con la política institucional y las perspectivas de los y las estudiantes con discapacidad, autoridades, docentes y personal administrativo de la facultad de Psicología.

La política institucional es un documento escrito en el que se encuentran redactadas decisiones que guían de manera lógica y consistente a los miembros de la institución en su operar ante una situación determinada (Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 2019). La Universidad de Cuenca cuenta una política institucional referente a educación inclusiva de las personas con discapacidad

Es imperativo mencionar que las políticas institucionales se basan en aquellas de orden superior como es el caso del Reglamento de Régimen Académico del 2020 que se fundamenta en la Constitución de la República del Ecuador del 2008 y la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) con el fin de regular y orientar las funciones sustantivas de las Instituciones de Educación Superior (IES), así como su gestión.

Las políticas de acción afirmativa tienen la finalidad de promover la igualdad real en favor de los sujetos de derechos que por su condición se encuentren en situación de desigualdad (Constitución de la República del Ecuador, 2008). Las Políticas de Acción Afirmativa de la Universidad de Cuenca del año 2013 contempla la diversidad y manifiestan decisiones en pro de una igualdad en la comunidad universitaria. A partir de su aprobación, todas las facultades, departamentos y programas están sujetos a su cumplimiento.

Con respecto a la Agenda de Igualdad de Oportunidades 2019-2021 tiene el fin de lograr una comunidad universitaria más equitativa. Se estructura en torno a seis ejes fundamentales: género, diversidades sexo-genéricas, movilidad humana, intergeneracionalidad, discapacidades e interculturalidad. La información provista por la agenda plantea: actividades, estrategias, indicadores, tiempos, actores responsables, etc. para su correspondiente ejecución (p.5).

En el Reglamento de la Unidad de Bienestar Universitario de la Universidad de Cuenca se describen las funciones y responsabilidades de este departamento en las que constan: Art. 2 literal c) brindar asistencia a quienes demanden por violaciones de los

derechos; literal g) fomentar proyectos y programas para atender las necesidades educativas especiales de la población que así lo requiera, como es el caso de personas con discapacidad; y literal h) generar proyectos y programas para la integración de la población históricamente excluida y discriminada.

La primera barrera que se abordó, como categoría de análisis, en la investigación es la política, que hace referencia a las leyes y normas contradictorias existentes con respecto a la educación inclusiva (López, 2011). Este autor manifestó que la educación inclusiva propone un currículo que contempla la diversidad, pero a la vez existen políticas que promueven adaptaciones curriculares para los y las estudiantes con discapacidad o con necesidades educativas especiales.

En el Reglamento de Régimen Académico del 2020 en el Art. 3. literal c) se promueve la diversidad, integralidad, permeabilidad y flexibilidad de los planes curriculares y la centralidad del estudiante en el proceso educativo; y en el Art. 85 literal a) se menciona que durante la carrera o programa se realizarán adaptaciones curriculares no significativas para atender los requerimientos de estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas o no a la discapacidad y dichas adaptaciones no deberán influir en el perfil de egreso.

En el Reglamento de la Unidad de Bienestar Universitario de la Universidad de Cuenca (2015) en el art. 12 se menciona que la Comisión Psico-pedagógica tendrá las siguientes funciones: a) elaborar políticas de seguimiento psico-pedagógico de los estudiantes de grado; b) realizar la evaluación psico-pedagógica a los estudiantes con deficiencias, discapacidades y demás estudiantes que lo requieran; c) proponer planes y programas de acompañamiento académico estudiantil, adaptaciones curriculares específicas; y e) las demás que le asigne el Consejo de Bienestar Universitario.

Por parte del personal administrativo, una participante mencionó cómo se llevaba el proceso de adaptaciones curriculares en el pasado, *había un poco de acompañamiento de las personas con discapacidad con este tipo de seguimiento psicopedagógico. Desde hace un par de años la Comisión [psico-pedagógica] ha sido la que ha liderado estos procesos [de adaptación curricular] porque antes era una política que existía, pero estaba encaminada solamente a visibilizar y ayudar [a estudiantes con discapacidad]. No había mucho seguimiento ni habían adaptaciones tan específicas porque no estaba conformado por personas que sepan tanto del área (E02A)*. El rol de la comisión psicopedagógica implica realizar el acompañamiento a estudiantes con discapacidad para su evaluación y correspondiente adaptación curricular en el caso de que lo requiriese.

No obstante, la misma participante mencionó que en la actualidad *tenemos una comisión psicopedagógica (...) multidisciplinaria que lo que hace es justamente el abordaje de todo lo que tiene que ver con sus necesidades específicas [estudiantes con discapacidad]. A ellos se les invita a ser parte del proceso, no es obligatorio (...) se les analiza su caso y en base a eso se determinan algunas adaptaciones curriculares, las que son socializadas en las facultades (...) y se hace un seguimiento académico (E02A).*

Esta información se contrasta con el discurso de las autoridades, quienes manifiestan que las adaptaciones curriculares no son llevadas a cabo dentro de la facultad, *se han dado cambios a petición de algunos estudiantes que han estado en condiciones especiales. Se ha pedido a los docentes que sean más flexibles con tiempo, en cuanto a las formas de dar consignas (E01A),*

Como se puede apreciar el papel del estudiante es clave para acceder a una adaptación para su formación académica. Además, el desconocimiento de las autoridades sobre el Reglamento de Régimen Académico del 2020 y el Reglamento de la Unidad de Bienestar Universitario (2015): *la normativa no contempla adaptaciones curriculares (...) solamente consideran que los contenidos, los objetivos y los logros de aprendizaje respondan al programa aprobado por el Consejo Directivo (E02A).* Lo que puede contribuir a mantener a las autoridades en una posición pasiva frente al cumplimiento de los derechos de los estudiantes con discapacidad.

Un docente manifestó, en alusión a las adaptaciones curriculares: *se nos dio a conocer un poco estos nuevos lineamientos de cómo deberíamos llevar el tema del material, del dictado de clases o un poco estas cuestiones (E02D),* pero el participante no indica el abordaje de estrategias de enseñanza adaptadas a la discapacidad. En cambio, otro docente cree el por qué existen limitaciones sobre las adaptaciones curriculares dentro de la universidad: *yo entiendo que es más limitado el tema de adaptaciones, porque son pocos los que pueden ingresar a la U de en cierta manera con algún tipo de discapacidad.* No obstante, el hecho que existan “pocos” estudiantes que ingresan a la universidad no implica que no se cumpla con la política de adaptación curricular.

Por otro lado, también hubo un docente que expresó su preocupación frente a la ausencia de lineamientos sobre estrategias pertinentes para las adaptaciones curriculares y el acompañamiento al docente: *no me dieron ninguna (...). Las personas encargadas [de los estudiantes con discapacidad] no se han reunido conmigo desde un principio para ver cómo abordar cada uno de los casos y a la persona en sí mismo, mucho menos las personas encargadas de la construcción y generación de sílabos. A veces se piensa que todos son*

psicólogos y no es así. A lo mejor desde esa disciplina ya se sabe un poquito más cómo abordar ciertos casos (E03D). En el caso de los docentes sean psicólogos, economistas, abogados, sociólogos, etc, no se encuentran preparados adecuadamente para garantizar una formación de calidad para los/as estudiantes con discapacidad.

Sin embargo, la falta de conocimiento de los derechos de los estudiantes con discapacidad por parte de los docentes, independientemente de su formación, puede llegar a tener repercusiones en su vida académica: *las condiciones son muy diferentes, las condiciones de aprendizaje y sus respuestas son muy diferentes a los estudiantes regulares. (...) Yo tuve una estudiante [con discapacidad intelectual] en este ciclo que ya se retiró. No dio el examen interciclo. Me dijo, es muy difícil para mí. No puedo. Y se retiró (...) pienso que más se le hizo un daño a ella porque sufría emocionalmente y tenía crisis cuando había evaluaciones (E02A)*. Lo expuesto denota el desconocimiento por parte de los docentes de cómo llevar el proceso de enseñanza-aprendizaje con los estudiantes con discapacidad. En el mejor de los casos, se presentan lineamientos generales como el manejo del tiempo para las evaluaciones y el material de estudio. Estos lineamientos resultan insuficientes para algunos estudiantes con discapacidad, lo que llega a provocar casos de deserción estudiantil.

Un estudiante, por su parte, manifiesta que *las autoridades deberían ser más activas, involucrarse más, dejar un poquito de lado los roles y decir, no está cumpliendo, ¿qué pasa? (...)¿Qué acciones tomamos? y no esperar que pase todo el ciclo y al final digan no ha cumplido con su trabajo (...) que estén en un monitoreo constante en la atención a las necesidades de los estudiantes con discapacidad (E03E)*. De manera que el seguimiento de los autoridades de la facultad es fundamental para el cumplimiento de las políticas que responden a las necesidades de los estudiantes con discapacidad.

Sumado a esto, otro estudiante menciona: *me gustaría que los docentes estén preparados,(...), para por ejemplo, si tiene un estudiante [con discapacidad] ya no se choquen, sino que ya estén preparados para actuar (E01E)*. La participante considera que los docentes necesitan una mayor preparación, lo que coincide con el discurso del profesorado que no se siente preparado ni acompañado en su práctica docente para atender las necesidades educativas específicas frente a estudiantes con discapacidad.

También, un estudiante sugiere que los docentes deberían tomar en cuenta sus recomendaciones al momento de brindar clases, pues ellos pueden apoyar al proceso de su adaptación curricular. *Los docentes deben estar siempre al pendiente tratando de consultar: ¿cómo está? ¿Qué le pareció la clase? ¿qué hay que cambiar? ¿Qué hay que mejorar? ¿con*



*qué material trabajar? Para que así puedan ir adaptando sus clases o mejorando sus formas de dar clases (E02E).*

La política institucional menciona a la adaptación curricular como una medida de inclusión de estudiantes con discapacidad. No obstante, los expertos en educación inclusiva mencionan que las adaptaciones curriculares con un enfoque de déficit no crean igualdad sino más bien construyen barreras o segregan a las personas al brindarles una educación basada en el déficit de la persona. Según Parrilla (2002) la integración trabaja desde las dificultades y deficiencias. En cambio, la inclusión se centra en las potencialidades de cada estudiante, para partir de ellas y lograr que todos participen. Como menciona López (2011) las adaptaciones curriculares basadas en el déficit no son la solución y no han resuelto el problema, sino que hay estudios que ponen de manifiesto que han generado más barreras” (p.42).

De hecho, el discurso de los y las estudiantes no manifiesta directamente la necesidad de adaptación del contenido de las materias, sino más bien está orientado a las estrategias de enseñanza por parte de los docentes, un mayor involucramiento por parte de las autoridades de la facultad en el cumplimiento de las políticas y la participación de los estudiantes para contribuir en su propio aprendizaje, de esta manera guiar al docente en su formación universitaria.

En la actualidad por parte de la Convención de Derechos de Personas con Discapacidad (2016) en el artículo 24 se indica que con las metodologías de enseñanza apropiadas, el apoyo y ajustes necesarios, todos los currículos pueden ser adaptados para cubrir las necesidades de todos los estudiantes, incluyendo aquellos con discapacidad.

También sugiere el uso del DUA (Diseño Universal de Aprendizaje) que es un conjunto de principios para que todos los y las estudiantes puedan alcanzar los aprendizajes requeridos en igualdad y equidad de oportunidades, tomando en cuenta tanto sus características, particulares y necesidades educativas especiales bajo la premisa de que todos somos diversos en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Ministerio de Educación, 2020). Efectivamente, una autoridad entrevistada lo mencionó: *la adaptación curricular es un término que se daba para el enfoque del déficit. Ahora se habla de otras cuestiones, por ejemplo, los DUA (E03A)*. Sin embargo, por el análisis realizado, este diseño de aprendizaje no es aplicado a pesar de ser conocido por parte de las autoridades.

Otra barrera política aborda la insuficiencia de programas de becas de apoyo dirigidos a las personas con discapacidad (Covarrubias, 2019). Frente a esta barrera se encuentra el Art. 20 del Reglamento de la Unidad de Bienestar Universitario de la Universidad de Cuenca (2015) que regula la asignación de becas para estudiantes con discapacidad la cual podrá ser

financiera, alimenticia o mixta (financiera-alimenticia). Para ello, los estudiantes deben presentar una solicitud en la Unidad de Bienestar Universitario junto con su carnet correspondiente y la acreditación de una situación económica insuficiente.

Con respecto a este tema, una entrevistada del personal administrativo menciona un fortalecimiento en el programa de becas: *desde el ciclo anterior, hemos fortalecido el sistema de becas (...) tenemos un programa de becas por vulnerabilidad socioeconómica y para personas con discapacidad (...) Entonces basta con que ellos [estudiantes con discapacidad] hayan presentado su carnet de discapacidad (...) para poder ser beneficiarios de una beca socioeconómica, (...) cada ciclo se tiene que ir renovando la beca y de ahí en adelante pues cada estudiante que entra desde primer ciclo se le detecta y se le facilita (E02PA)*. A su vez, se manifiesta que las becas alimenticias ya no existen, *ya no se les dan alimentos, se les da dinero. Bueno, siempre ha habido, pero por ahora se enfatiza sólo en ese tipo de ayuda (E02PA)*. Esto se debe a las medidas de seguridad contra el COVID-19 que aún se venía implementando hasta el momento de la entrevista.

Asimismo, otro miembro del personal administrativo acota información relevante sobre las becas: *Hay otra cuestión también se da un solo tipo de beca (...) Si ya tiene la beca económica, pues ya no se le podría dar la deportiva u otro tipo (...) Está bien que el joven se acerque ya sea directamente a Bienestar Universitario, por intermedio del coordinador o coordinadora de su facultad, se haga presente para que se informe (E03PA)*, se percibe desconocimiento por parte de un miembro clave del personal administrativo dentro de la facultad con respecto al tipo de becas a las que pueden acceder los estudiantes como la beca por discapacidad, *están algunas becas, específicamente por discapacidad me parece que no está tipificado [beca por discapacidad] (E03PA) lo que podría ocasionar desinformación hacia los estudiantes con discapacidad sobre su derecho a acceder a una beca.*

Por otra parte, una de las autoridades de la facultad toma una posición informativa y pasiva del proceso para la asignación de becas para los estudiantes y de esta manera incumple su rol de garante de derechos pues es su obligación el conocer las políticas, lineamientos y rutas a seguir para el acceso de los y las estudiantes con discapacidad a sus derechos, *el Departamento de Bienestar Universitario es encargado de becas, en la facultad se da información para los estudiantes con una política de puertas abiertas (E01A)*. Un docente, por su parte, indica claramente su desconocimiento sobre las becas dirigidas a estudiantes con discapacidad pues brinda información muy básica, *mi perspectiva sobre las becas es muy limitada. Entiendo que hay becas disponibles para los estudiantes, hay una preocupación, siento que hay una preocupación constante de parte del Bienestar Universitario (E04D)*.

Con respecto a estudiantes, un estudiante de ciclos superiores que recibió la beca universitaria por discapacidad mencionó, *en el ámbito de becas sí se encuentra uno en contexto o en conocimiento de cómo llevar estos procesos por parte de la universidad. En esa parte bienestar universitario siempre ha estado en contacto (E02E).*

Por otro lado, una estudiante de ciclos superiores que no solicitó la beca manifiesta conocer sobre la existencia de las becas, pero refleja su desconocimiento sobre el proceso debido a que no la necesita, *sí he escuchado y sí, me han dicho que sí que puedo pedir una beca, pero no sé ni el proceso de la beca ni nada de eso, porque nunca he necesitado. Entonces he optado por que den a las personas que de verdad necesiten una beca (E01E).*

Otro estudiante menciona su inconformidad con el procedimiento de la asignación de becas al considerar el proceso burocrático debido a la constante consulta sobre el estado de su discapacidad: *para qué voy a preguntar cada ciclo si una persona tiene discapacidad, si ya lleno al principio del ciclo que se vea lo que me piden en la ficha socioeconómica (E03E).*

Además el mismo participante acota una experiencia en la cual el estudiante recibió información errónea por parte de un miembro de la Unidad de Bienestar Universitario sobre el acceso a la beca institucional provocando malestar en el estudiante, *me llegó un correo que decía que podía recibir la beca universitaria (...)Entonces yo le comentaba eso a la otra chica (miembro de la Unidad de Bienestar Estudiantil) y me decía que no había ningún problema (...) que solo venga a firmar el contrato, cuando llegó aparece la chica que me entrevistó en primeros ciclos y me dice que no debería estar ahí porque ya recibo una ayuda del gobierno(...) Entonces imagínate que hay esa confusión (E03E).*

Una estudiante de ciclos inferiores, que en el momento de ser entrevistada se encontraba en proceso de solicitud, señaló que el proceso de acceso a la beca fue virtual mediante correos. También aludió a su desconocimiento de su propio proceso de asignación de becas, *lo de la beca me llegó en un correo de inscripción de becas por la parte socioeconómica y también por discapacidad por parte de la (...) [Unidad de Bienestar Universitario], yo estoy inscrita vía virtual, pero ahorita no sé hasta qué momento llegó del proceso porque ya firmé un documento, hasta ahí no más se (E03E).* El no tener información precisa sobre el tiempo, las diferentes etapas y cómo se está llevando el proceso de asignación de becas puede llegar a provocar incertidumbre por parte de los y las estudiantes.

Con respecto a las barreras prácticas existen dos tipos: las barreras didácticas y las barreras de accesibilidad. Las barreras de tipo didáctica según Covarrubias (2019) “son aquellas que guardan estrecha relación con los procesos de enseñanza y de aprendizaje; estas

barreras se presentan principalmente dentro del aula y el trabajo docente, ya que guardan relación con los aspectos de metodología, evaluación y concreción del currículo” (p.147).

En el Reglamento de Régimen Académico, en el Art. 59 se hace referencia a procesos de capacitación, actualización y certificación de competencias laborales específicas que se ejecutan en forma de cursos, seminarios u otras actividades académicas por parte de Educación Continua. De igual manera, en las Políticas de Acción Afirmativa (2013), en la línea de acción 1, se habla de incorporar una línea transversal de capacitación docente que garantice una formación en DD.HH., género e inclusión desde el enfoque de derechos.

Además, en la Agenda de Igualdad de Oportunidades 2019-2021 (p.55) se encuentra la estrategia de desarrollar lineamientos de cómo acompañar a personas con discapacidad con programas de capacitación específicos adecuados a las realidades de los y las beneficiarias. Se pone como meta que para el 2021 se habrán implementado por lo menos 3 programas de capacitación para las personas con discapacidad, cuya responsabilidad recae en Vicerrectorado y Educación Continua y cuyos actores involucrados son las Facultades y Dependencias Universitarias.

Con respecto a estas políticas de capacitación, las autoridades mencionaron no haber realizado ningún proceso de capacitación en la facultad hasta el momento y desconocen que se hayan llevado a cabo capacitaciones dentro de la universidad, *no hemos incursionado en eso (E01A). Esto no existe (...) más del 60% de docentes universitarios indicaron que no están formados para atender a la diversidad, para atender la discapacidad, para generar procesos de inclusión (E03A).* Los docentes de la facultad confirman la falta de capacitación dentro de la facultad o universidad, *realmente yo no había visto nada dentro de la universidad (E02D).* No se han llevado a cabo procesos de capacitación en temas de discapacidad para ningún miembro de la comunidad universitaria. Esto repercute en garantizar que los docentes cuenten con conocimientos sobre estrategias y técnicas de enseñanza para la diversidad, y especialmente, enfocadas en los diversos tipos de discapacidad .

En la ANID 2013-2017 ya se habían identificado limitaciones en la implementación de programas de capacitación a nivel nacional en la educación superior como: la falta de conexión entre oferta y demanda para la formación de profesionales en educación inclusiva y la carencia de programas pertinentes de capacitación a docentes y técnicos en temas de discapacidad los cuales hoy en día persisten dentro de la Facultad.

El personal administrativo, por su parte, manifestó no haber sido capacitado hasta el momento, *no se nos capacita, pero yo creo que todos los servidores públicos tenemos que*

*tratar a todos por igual, ¿no? (E01PA). Si bien es cierto el trato debe ser igualitario hacia todos los usuarios, en el caso de los estudiantes con discapacidad en ocasiones necesitan una atención con características inherentes a su condición, una mayor capacitación en el tema del trato que tiene que darse a las personas, en el tema de atención desde sus necesidades tanto físicas como intelectuales porque se sabe que la discapacidad no es solo física (E02PA)*

Con el personal administrativo, la entrevistada sugiere que la capacitación por su rol se deben orientar en temas de cómo tratar a las personas con discapacidad y brindar una atención eficiente a los usuarios. Otra participante añade el poder tener acceso a capacitaciones pertinentes en temas de discapacidad por parte de la Dirección de Educación continua , *pienso que tal vez desde educación continua, sí se podría más bien aprovechar espacios de (...) capacitación. Pero ya con temas como estos (inclusión de personas con discapacidad), digamos que sí pueden ser más útiles para nosotros como servidores (E01PA).*

Por lo que la capacitación no solo debe limitarse a temas de enseñanza que, en la educación inclusiva, está focalizado al personal docente, sino también, el personal administrativo percibe la necesidad de capacitarse en el trato a la diversidad para brindar un servicio más inclusivo a las estudiantes con discapacidad.

En referencia a este tema, los y las estudiantes con discapacidad manifestaron la falta de capacitación a los servidores de la comunidad universitaria, *en el uso de la biblioteca, hay un déficit súper grande al momento de que capacitan (E01E).* Lo que manifiesta un gran obstáculo que los y las estudiantes con discapacidad se enfrentan al tener un limitado acceso a la información de la biblioteca pues el personal no puede responder a las necesidades del estudiante. El mismo entrevistado expresó que los docentes no están capacitados en métodos de enseñanza ya que, *dentro de las aulas de clase, los profesores, algunos harán lo que pueden, pero no todos tienen la humanidad y esa conciencia de cómo hacer para que esta persona con discapacidad pueda llegarle la información de la misma manera (E02E).* Este fragmento refleja la falta de conocimiento en técnicas y estrategias de enseñanza por parte de los docentes, e incluso es interesante el uso de la palabra “humanidad” por parte del participante para referirse a la sensibilización de los docentes con respecto a la educación de una persona con discapacidad.

Rodríguez (2017) señala que la capacitación docente es una parte esencial en la educación debido a que el profesorado tiene en sus manos la responsabilidad de construir conocimiento con sus estudiantes, por lo que se debe no sólo dominar los contenidos sino saberlo enseñar mediante el empleo de las estrategias para que todos los estudiantes formen parte del proceso de enseñanza- aprendizaje basándose en sus capacidades.

Con respecto a las barreras prácticas de accesibilidad, estas “hacen referencia a aquellos aspectos físicos de la infraestructura que pueden impedir el acceso y la participación del alumnado en condiciones vulnerables” (Covarrubias, 2019, p. 147). En alusión a este tipo de barrera están presentes las siguientes políticas.

En las Políticas de Acción Afirmativa de la Universidad de Cuenca (2013), en la línea de acción 2, se indica la realización de un diagnóstico sobre necesidades especiales para la inclusión de las diversidades en la infraestructura y equipamiento mediante la implementación de mejoras. A su vez, esta política se encuentra respaldada en la Agenda de Igualdad de Oportunidades 2019-2021 que hace referencia a evaluar, actualizar e implementar recomendaciones sobre accesibilidad en la infraestructura en los campus. Esta estrategia apunta a aspectos relacionados a la accesibilidad y movilidad de las personas con discapacidad en los diferentes espacios físicos de la universidad, cuya responsabilidad recae en la Dirección de Planificación Física y el Departamento Financiero. Como actores involucrados se menciona a las Facultades y al Aula de Derechos Humanos.

En alusión a este tema, el personal administrativo menciona el como la universidad se ha ido adaptando a las nuevas políticas que visibilizan a las personas con discapacidad *es una disposición constitucional, justamente, el establecer espacios públicos para que las personas con movilidad limitante puedan acceder (E01PA)*. A su vez, se reconoce que la Universidad de Cuenca ha ido adaptando los espacios; no obstante, aún quedan cosas por hacer debido al reto de visibilizar y dar respuesta a las diversas necesidades de los y las estudiantes con discapacidad, *así como hay diversidad en la discapacidad, hay diversidad en las necesidades (...) creo que en parte ya la universidad ha ido cumpliendo (...) ciertos espacios y edificios ya están un poco más adaptados que otros. Pero recordemos que esta es una universidad de 154 años, entonces fue pensada para personas sin discapacidad porque pues no existía ni siquiera estas políticas de inclusión (E02PA)*.

La Facultad de Psicología cuyo edificio es de los últimos en ser construido en el campus central posee elementos útiles que facilitan el acceso y movilidad de las personas con discapacidad, *es una de las facultades más nuevas y por lo tanto sí que contempla algunos elementos de atención a la diversidad (...) tiene un ascensor, (...) tiene para subir las gradas sosteniéndose son estos tirantes [barandal], tiene (...) mobiliario de mesas y sillas ya no son estas típicas antiguas (...) rampas (...) se corrigió letreros que decían persona con discapacidad o discapacitado,(...) ahora ya solamente está el sellito [señalética de estacionamiento preferente](E04A)*.



Por otra parte, uno de los participantes docentes indica que dentro de la universidad son los estudiantes con discapacidad quienes se adaptan al entorno a diferencia de las políticas que respaldan la implementación de mejoras en la accesibilidad física, lo que supone obstáculos en el ejercicio de sus derechos en torno a una educación de calidad e inclusiva, *con mi estudiante creo que más bien él ha logrado adaptarse, más que la universidad esté adaptada a él (E01D)*. Las consecuencias de que un estudiante no logre adaptarse a la universidad puede llevar a dificultar su desenvolvimiento en el entorno físico y académico lo cual puede llegar a provocar deserción estudiantil. Además, otra docente brindó recomendaciones como: *la iluminación tiene que ser perfecta y constante (...) adaptar cosas al lenguaje braille (...) implementar indicaciones de audio en el ascensor (E02D)*.

Los y las estudiantes con discapacidad, apoyándose en sus propias experiencias y necesidades diarias, expresaron sus sugerencias con respecto a algunos espacios dentro de la facultad. Por ejemplo, se mencionó que los basureros obstaculizan el paso en los pasillos de la facultad, *estos como cajones, que están ahí de basureros (...) es un obstáculo que no puede estar en un en un pasillo, así que se supone que es donde sales o entras (E02E)* y otra estudiante entrevistada nombró la falta de baños accesibles para estudiantes con discapacidad *en el primer piso de la Facultad de Psicología no es evidente, que al menos haya un baño así [destinado para personas con discapacidad física] en todos los primeros pisos para estudiantes, porque de haber este tipo de baños creo que sí hay baños, pero son solo para los administrativos*.

La instalación anexa de la Facultad de Psicología ubicada en el edificio de Posgrados de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas no fue diseñada pensando en las diversidades de los usuarios y en el caso de las y los estudiantes, esto puede llegar a limitar los procesos de aprendizaje: *en el anexo en el primer piso, no puedes concentrarte (E03E)*.

Es menester mencionar que, a pesar de que la infraestructura principal de la Facultad de Psicología es una de las más modernas en el campus central de la universidad, al contar con ascensor, pasillos amplios y mobiliario adecuado, aún existen aspectos por mejorar dentro del edificio principal y aún más en los anexos de la Facultad de Psicología. Esto repercute en el desenvolvimiento cotidiano en la universidad, *Mis compañeros que no tienen ningún tipo de discapacidad se quejan del ruido pero yo digo, ya me acostumbro y eso va de la mano con los trámites burocráticos. Si la universidad sabe que tengo discapacidad, ¿cómo te van a mandar allá?[edificio anexo en posgrados de economía](E03E)*. Entonces es indispensable consultar al estudiante sobre sus necesidades desde su ingreso a la universidad y que estas sean tomadas en cuenta a lo largo de su vida universitaria, evitando lo máximo



posible los requerimientos burocráticos pues dificultan que los estudiantes realicen solicitudes sobre cambios requeridos para su accesibilidad al entorno, y alargan los tiempos para realizar las adaptaciones.

La siguiente barrera es de tipo cultural-actitudinal que alude a la predisposición de la comunidad universitaria a responder de modo consistente frente a un caso de inclusión, pues el personal puede mostrar un sentimiento a favor o en contra de la inclusión (Covarrubias, 2019). El mismo autor manifiesta que en las barreras culturales se encuentran actitudes de apatía, rechazo, indiferencia, desinterés, discriminación, exclusión, sobreprotección y falta de comunicación entre actores.

Respecto de las barreras culturales, las Políticas de Acción Afirmativa (2013), en la línea de acción 2 de la política 1, garantizan el trabajo en líneas académicas y pedagógicas claras que incorporen el enfoque de derechos en las diversidades como eje transversal de la planificación y ejecución curricular siendo las Juntas Académicas las responsables.

Las Juntas Académicas son un espacio en los que se deben llegar a discutir temas relacionados a la diversidad. No obstante, no se trata el tema de inclusión de personas con discapacidad de manera formal por lo que no llega a elaborarse estrategias que sirvan al alumnado ni a los docentes, *si me pregunta a mí, ninguno y obviamente eso va ligado al hecho de las juntas académicas. Y ahí, supongo que ahí sería el espacio propicio para debatir este tipo de temáticas. Pero tengo que decirlo, pues hasta el día de hoy, en todas las juntas académicas que he ido, nunca ha estado en el orden del día (E03D).*

Otro docente menciona recibir únicamente disposiciones generales dirigidas a los y las estudiantes con discapacidad en aspectos de tiempo de evaluación por parte de la Unidad de Bienestar Universitario, más no se aborda el poder incorporar un enfoque de derechos en las diversidades en la facultad, *se nos dio ahora los lineamientos de qué es lo que deberíamos hacer, cuáles son los derechos que ellos [estudiantes con discapacidad] tienen en cuanto al tiempo esto, pero como construcción [de lineamientos de inclusión] dentro de la facultad, no (E02D).*

Los entrevistado consideran que las Juntas Académicas podrían convertirse en espacios relevantes para que los y las docentes incorporen a la orden del día temas relacionados a la inclusión de los y las estudiantes con discapacidad y compartan experiencias dentro del aula que ayuden a generar estrategias pedagógicas con enfoque de derechos para responder a las necesidades de los y las estudiantes con discapacidad. López (2011) indica que la clave en los procesos de inclusión es el profesorado, pues sus creencias, sus actitudes y sus acciones pueden limitar o potencializar la inclusión; sin embargo, Lopez

(2011) agrega que a medida que se avanza en las prácticas inclusivas, aparecen dificultades en la organización y contradicciones en las actuaciones del profesorado cuando no se encuentra consolidada una cultura educativa inclusiva.

Otra barrera es la cultural-actitudinal que aborda la discriminación y exclusión por parte de algún actor de la comunidad universitaria. En alusión a esta barrera, en las Políticas de Acción Afirmativa (2013), en la línea de acción 3 política 1, se menciona la importancia de contar con una ruta de atención que permita la inclusión, en términos de accesibilidad, permanencia, restitución de derechos para personas con discapacidad y demás diversidades. Asimismo, en la Agenda de Igualdad de Oportunidades 2019-2021 se indica la estrategia de desarrollar una ruta de atención directa y específica para casos de discriminación por condición de discapacidad y su correcta aplicación (p. 53).

Los estudiantes demuestran desconocimiento y duda sobre a qué instancias o departamento acudir en caso de que hubiera una vulneración de derechos, *no conozco, no sé. No sé a dónde ir, pero tal vez está el defensor estudiantil. Tal vez es de Bienestar Universitario, tal vez, pero para ser franco no conozco. Pero sí me doy una idea (E04E)*. Por ende se desconoce el proceso o la ruta a seguir en caso de vulneración de derechos, *Aquí en la universidad sé que debo acudir a Bienestar Universitario. No me han dicho el trámite, pero sé que debo ir allá (E01E)*. El desconocimiento sobre los procesos y las instancias encargadas de hacer cumplir los derechos de los y las estudiantes con discapacidad puede hacer que este grupo de atención prioritaria vea limitado la protección y por ende a la restitución de sus derechos.

Una estrategia planteada en la Agenda de Igualdad de Oportunidades frente a la discriminación incluye la sensibilización a la Comunidad Universitaria sobre derechos y potencialidades de las personas con discapacidad en colaboración con los centros de investigación universitaria, cuya responsabilidad recae en el Aula de Derechos Humanos, Bienestar Universitario y Talento Humano. Los actores involucrados son: Facultades, Dependencias Académicas y Centros de Investigación Universitaria (p.52).

De parte de las autoridades de la facultad manifiestan no haber participado en procesos de sensibilización en temas de derechos y potencialidades de personas con discapacidad, *Yo no he participado en ninguna y no digo que no lo necesite. Hubo espacios, pero no capacitaciones que signifique todo un proceso de sensibilización, donde se empieza hasta la adquisición de herramientas para intervenciones (E01A)*. De igual manera el cuerpo docente no ha participado en ningun procesos de sensibilización en temas de derechos y potencialidades de personas con discapacidad: *No, la verdad no, no he participado, no*

*recuerdo que haya existido algo por el estilo [sensibilización], desde luego siempre hay charlas o seminarios, pero reitero capacitación en sí misma para docentes que estemos involucrados en este tipo de casos [estudiantes con discapacidad] no recuerdo (E03D).* Se reconoce que existen espacios académicos dentro de la universidad (talleres, seminarios, charlas, etc) que abordan temáticas relacionadas a la sensibilización sobre las diversidades, pero no de manera focalizada en los y las estudiantes con discapacidad. Los procesos de sensibilización son necesarios y de interés para poder ser aplicadas en la práctica docente, pero no son llevadas a cabo dentro de la facultad, ni universidad.

En cuanto al personal administrativo, este tampoco ha sido partícipe de ningún proceso de sensibilización, pero aun cuando se mencionó la existencia de estos espacios por parte de la Comisión Psicopedagógica. *No, no he participado. Desde la Comisión pues hay encuentros académicos, conversatorios. De ahí los procesos de sensibilización más bien puntuales, en reuniones con docentes se hace un proceso de sensibilización, pero más bien específico, direccionados a cada caso (E03PA).* Sin embargo, lo que para el personal administrativo es considerado un espacio de sensibilización, para los docentes es visto como reuniones operativas, *he participado en reuniones desde Bienestar para socializarnos (...) he estado directamente en reuniones técnicas y operativas, más que sobre sensibilización (E01D).*

Un estudiantes con discapacidad de igual manera menciona no haber participado o tener conocimiento sobre procesos de sensibilización, *no recuerdo procesos de sensibilización dentro de la facultad y dentro de la Universidad, no. Ni un espacio que digan les convocamos a ustedes, con los que tienen discapacidad, a que conozcan sus derechos y obligaciones (E04E).*

Otro estudiante coincide que: *este tipo de enseñanzas [sensibilización] desde la propia universidad no se ha dado, se ha dado desde pequeños espacios, por ejemplo Bienestar Universitario, que hay una persona encargada quien te informa, desde la propia carrera Israel Idrovo buscaba trabajar e informarte de tus derechos. También desde la propia iniciativa de un estudiante de Jurisprudencia, él siempre estaba luchando (...) y dando a conocer a las propias personas con discapacidad (...), cuáles eran sus derechos, (...) pero algo global como para que lo conozca no solo las personas con discapacidad, sino todos, tanto el personal administrativo como docente y su estudiantado en general, no (E02E).* Se reconocen espacios donde se ha hecho partícipe al estudiante con discapacidad como: la Unidad de Bienestar Universitario, un docente y sus propios compañeros.

Los diferentes grupos de participantes poseen su propia concepción de lo que es sensibilización. En el discurso de los estudiantes con discapacidad, no se hace referencia a espacios de discusión y reflexión sobre la inclusión de personas con discapacidad, sino a encuentros donde se informen de sus derechos y responsabilidades. Por parte del personal administrativo, la sensibilización es la labor que brinda la comisión psicopedagógica. Docentes y autoridades expresan que la sensibilización es un proceso más allá de brindar información. Según (Romero, 2011) “Sensibilizar es un primer paso antes de capacitar. Sensibilizar es el proceso mediante el que una persona puede adentrarse en el conocimiento de por qué las inequidades que normalmente ve como naturales, descubrir que pueden ser deconstruidas”(p.11).

El estudiantado, expresó su sentir dentro de la facultad, como en el caso de una estudiante que mencionó verse comprendida por parte de sus docentes, *creo que entienden cierto grado de discapacidad. Entonces son comprensivos, por ejemplo, en la parte universitaria, cuando estábamos en exámenes interciclo tuve que dar el examen en una computadora porque no valía mi celu para el internet. Entonces la docente me vio digitalizando solo con una mano. Entonces me dijo que si no podía ser con las dos y le dije que no, entonces ella entendió eso y fue comprensible.*

Además, otro estudiante señaló que percibe sensibilidad con respecto a su discapacidad, atribuyendo que es una competencia que puede ser adquirida en la formación de psicología, *tengo muy buenas experiencias gracias a los docentes que tal vez por la carrera conocen un poco más de inclusión. Pero (...) los docentes de otras facultades no conocen sobre todos estos aspectos (...), ¿Cómo sería la apertura hacia los estudiantes con discapacidad? ¿Cómo sería el diálogo por medio de la parte humana? Uno puede ser objetivo sin dejar de ser humano. Esta experiencia se contrastó con otra facultad, antes de estudiar psicología yo estudiaba ingeniería pero no tenía el carnet de discapacidad. Entonces decirle al profe yo tengo discapacidad, era como que, Demuéstrame ¿Cómo demuestras que tienes discapacidad auditiva? (E04E).* Los estudiantes pueden percibir el esfuerzo y la apertura por parte de algunos docentes lo que contribuye que el estudiante se comunique en el aula.

En el análisis del discurso de los diferentes grupos se pudo identificar ciertas perspectivas relacionadas a los modelos de la discapacidad, específicamente, el rehabilitador y el social. El modelo médico-biológico o rehabilitador hace referencia a la atención brindada a las personas con discapacidad con la finalidad de poder rehabilitarlas y que se puedan adaptar a las demandas del entorno (Palacios, 2008). Dentro del discurso de los diferentes

participantes, se identificó el siguiente fragmento: *Lo que hemos hecho es adaptarnos a las condiciones de algunos chicos con discapacidad y hemos buscado darles las facilidades (E01A)*. Esta idea refleja una visión hacia la discapacidad de manera asistencialista, la cual es propia del modelo rehabilitador, pues se ve a la persona como un ser que necesita “facilidades” en vez de un sujeto de derechos con sus capacidades, visión propia del modelo social y biopsicosocial.

Lizama (2011) señala que desde el modelo rehabilitador la persona es categorizada a partir de los parámetros de “normalidad” establecidos por la sociedad. Un fragmento que da cuenta de esta premisa es el siguiente: *Las condiciones son muy diferentes, las condiciones de aprendizaje y sus respuestas son muy diferentes a los estudiantes regulares (E02A)*. El uso de la palabra *regulares* nos permite visibilizar la etiquetación que recae en los y las estudiantes con discapacidad al ser descritos como diferentes de los demás.

Un segundo modelo de discapacidad identificado en el discurso de los y las entrevistadas es el social que se focaliza en descubrir las habilidades y las capacidades que el individuo ha desarrollado a lo largo de su vida para poder ser potenciadas (Victoria, 2013). Por ejemplo: *En la idea de la diversidad funcional, se ha hablado de eso, de tener sensibilidad hacia la diversidad, ser inteligentes para poder trabajarlas, de poder potenciar incluso la diversidad (E01D)*. Otro entrevistado manifestó que se debe: *tratarlos de igual a igual, entendiendo que tratar de igual a igual implica no generar un sentimiento de lástima o de pena, porque en este caso despersonaliza a la persona como tal, no se le ve, quita muchos atributos, muchos valores que tienen todas las personas, no solo en caso de discapacidades, sino todas en general (E04D)*.

Los fragmentos antes expuestos demuestran la perspectiva con la que se mira a los y las estudiantes con discapacidad que, de acuerdo a la educación inclusiva y el enfoque de derechos, son sujetos que tienen capacidades y valores que no están limitados por su discapacidad.

## CONCLUSIONES

El propósito de esta investigación fue describir las percepciones que tienen los y las estudiantes con discapacidad, autoridades, docentes y personal administrativo de la Facultad de Psicología en torno al cumplimiento de la política institucional de la Universidad de Cuenca sobre educación inclusiva. Por lo que se presentarán las diferentes perspectivas de acuerdo a los grupos de participantes con respecto a la normativa institucional vigente conjuntamente con las barreras de la educación inclusiva.

Las políticas que rigen dentro de la Universidad de Cuenca respecto la educación inclusiva poseen un enfoque basado en los derechos humanos; sin embargo, no llegan a ser aplicadas adecuadamente debido a factores como: el desconocimiento de las normativas por parte de la comunidad universitaria, la falta de acceso a la formación en torno a temas de discapacidad e inclusión y la pasividad por parte de los responsables de cumplir la política.

Con respecto a la política sobre la adaptación curricular, la comisión psicopedagógica, se limita a lineamientos operativos que resultan insuficientes para docentes y estudiantes con discapacidad lo que puede resultar en deserción estudiantil. Además, los docentes no se sienten preparados ni acompañados para cumplir su rol como docente con un estudiante con discapacidad.

Los estudiantes, por su parte, coinciden que los docentes necesitan mayor preparación al brindar clases a estudiantes con discapacidad. Por lo que son los estudiantes con discapacidad quienes frecuentemente asumen un rol protagónico en su propia formación, pues son ellos quienes guían al docente sobre formas adecuadas para llevar a cabo su aprendizaje. A su vez, consideran que algunos docentes de la facultad son comprensivos y abiertos a comunicarse durante el proceso enseñanza aprendizaje.

Entorno a becas, existe desconocimiento por parte del personal administrativo, autoridades y docentes en cuanto a la reglamentación y proceso a seguir para su acceso; si bien es cierto los participantes antes mencionados no están directamente relacionados a la asignación de becas, pueden llegar a ser actores claves para la difusión de este derecho.

Se percibe mayor conocimiento en tema de becas especialmente en estudiantes de ciclos superiores que ya han sido beneficiarios. Sin embargo, con respecto a estudiantes que aún no son becados existe desconocimiento de detalles sobre el proceso lo que genera sentimientos de incertidumbre y malestar.

En relación con las capacitaciones, todos los grupos de participantes coinciden en la inexistencia de capacitaciones en temas relacionados a la discapacidad por parte de la

Dirección de Educación Continua. No obstante, se reconoce la importancia de estos espacios, por lo que el personal administrativo y docentes sugieren que se realicen capacitaciones en temas sobre el trato a personas con discapacidad y el desarrollo de metodologías para el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula.

Además, los y las estudiantes perciben barreras en el acceso a la información del material de estudio y métodos de enseñanza adecuadas a su tipo de discapacidad y plantean a la capacitación como una estrategia para generar cambios en la educación de los estudiantes con discapacidad.

Acerca de la accesibilidad de la infraestructura, la Facultad de Psicología es una edificación relativamente nueva que es percibida por los participantes como un espacio amigable con las personas con discapacidad. Aunque los docentes mencionan que aún existen mejoras por realizar. Por su parte, los estudiantes manifiestan haber tenido dificultades mientras estudiaban en el edificio anexo de la facultad (Posgrados de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas) debido a la falta de adecuaciones al espacio lo que generó malestar en los estudiantes no solo por la afectación a su desenvolvimiento académico sino también por la burocracia que requiere el cambio de aula o adecuación de las instalaciones al no haberse tomado en cuenta su discapacidad. El estudiante frente a estas situaciones no tiene opción más que acostumbrarse al espacio asignado.

Referente a la labor de las Juntas Académicas sobre la incorporación del enfoque de derechos de las diversidades en las líneas académicas, estas no la han llevado a cabo lo que impide generar estrategias de enseñanza dirigidos a personas con discapacidad, y a su vez dificulta la práctica docente. Sin embargo, los docentes consideran que las Juntas Académicas podrían convertirse en espacios relevantes para que se incorporen al orden del día la identificación de mecanismos para mejorar la educación de las y los estudiantes con discapacidad.

La Unidad de Bienestar Universitario y Talento humano conjuntamente con los actores claves como: Facultades, dependencias académicas y centros de investigación universitarios son los encargados de actuar en casos relacionados a la discriminación y exclusión de personas con discapacidad, y en llevar los procesos de sensibilización de derechos y potencialidades del grupo antes mencionado. A pesar de que existen estrategias pertinentes para abordar estas temáticas, estas no son llevadas a cabo repercutiendo en el ejercicio de los derechos de los estudiantes con discapacidad en igualdad de oportunidades.



Las autoridades y docentes consideran a la sensibilización como un proceso necesario y de interés para poder ser aplicado en la práctica educativa.

El trabajo de la comisión psicopedagógica se ha centrado en lineamientos operativos que resultan insuficiente para la sensibilización siendo requerido un mayor acompañamiento tanto a autoridades, docentes y estudiantes. En el discurso de los estudiantes con discapacidad, la sensibilización debe enfocarse en encuentros donde se informen de los derechos y responsabilidades de los estudiantes con discapacidad.

Con respecto a los modelos de discapacidad, se pudo identificar en el discurso de algunos miembros del personal administrativo, autoridades y docentes tanto el modelo social propio de los principios fundamentales de la normativa vigente, y a su vez el modelo rehabilitador. El modelo social se expresa en el reconocimiento de las personas con discapacidad como sujetos de derechos y que deben ser tratados en igualdad de condiciones dentro del ambiente educativo lo que implica un avance en la perspectiva de la discapacidad por parte de los garantes de derechos permitiendo un trato digno a las personas con discapacidad.

El modelo médico-rehabilitador esta presente cuando se categorizan a las personas por parametros de normalidad y se posee una concepción asistencialista de las personas con discapacidad. Es preocupante que aún persista la visión segregadora característica del modelo rehabilitador que a más de crear exclusión no reconoce a las personas con discapacidad como sujetos de derecho con capacidades y valores que no están limitados por su discapacidad.

## RECOMENDACIONES

Se recomienda para futuros estudios tomar en consideración el rol de los familiares de los y las estudiantes con discapacidad para el acceso, permanencia y culminación de sus estudios. De igual manera el rol de los compañeros dentro del aula es una perspectiva valiosa que no se contempló dentro de este estudio.

Se recomienda que futuras investigaciones exploren el cumplimiento de la política institucional referente a la educación inclusiva dentro de otras facultades de la Universidad de Cuenca en especial aquellas cuya malla curricular no contemple el abordaje de temáticas relacionadas a la inclusión.

Se recomienda que las autoridades den seguimiento a la labor de los organismos encargados del cumplimiento de la política institucional en torno a la educación inclusiva para hacer frente a la discriminación y exclusión de las personas con discapacidad.

Es fundamental que las autoridades y la Unidad de Bienestar Universitario creen espacios de diálogo, discusión y reflexión en torno a las prácticas de educación inclusiva partiendo de la sensibilización con respecto a los derechos y potencialidades de las personas con discapacidad para poder visualizarlos como sujetos de derecho que tienen capacidades con las que pueden aportar a la sociedad de manera activa y democrática y de esta manera enriquecernos como comunidad y trabajar para ser una sociedad más inclusiva.

## REFERENCIAS

- Aguilar G., y Barroso O. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Revista de Medios y Educación*, (47),73-88.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36841180005>
- Alfaro-Rojas, L. (2013). Psicología y discapacidad: un encuentro desde el paradigma social. *Revista Costarricense de Psicología*. 32(1), 63-74.  
<http://www.rcps-cr.org/openjournal/index.php/RCPs/article/view/19/18>
- Alonso, M.J. y Araoz, I. (2011). *El impacto de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en la legislación educativa española*. Ediciones Cinca
- [ANID]. CONADIS. (2014). Agenda Nacional para la Igualdad en Discapacidades 2013-2017. Quito: CONADIS.
- [ANID]. CONADIS. (2018). Agenda Nacional para la Igualdad en Discapacidades 2017-2021. Quito: CONADIS.
- Asamblea Nacional, Registro Oficial N. 796. (2012). Ley Orgánica de Discapacidades (LOD).  
<http://www.conadis.gob.ec/images/documentos/nuevaleyorganicadedis-capacidades.pdf>
- Astelarra, J. 2003. Diagnóstico de la sensibilización en género. Buenas prácticas y auditorías de género. *Instrumentos para políticas locales*. Ediciones de la Diputación de Barcelona.
- Aula de Derechos Humanos de la Universidad de Cuenca, Grupo de Investigación en Población y Desarrollo Local Sustentable-DIEP. (2019). Agenda de Igualdad de Oportunidades de la Universidad de Cuenca, actualización 2019-2021. Universidad de Cuenca.
- Ávila, M. (2017). *Calidad y equidad educativa: La educación inclusiva como derecho*.  
<https://bit.ly/3mpR5I>
- Bracamonte, E. (2002). Política, Estado y gobierno. *Revista Ciencia y Cultura*, (10), 73-78.  
[http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2077-3323200200100009&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-3323200200100009&lng=es&tlng=es).
- Booth, T. y Ainscow, M.(1998). *From them to us. An international study of inclusion on education*. Routledge.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol.

- Brito, S., Basualto Porra, L., & Reyes Ochoa, L. (2019). Inclusión Social/Educativa, en Clave de Educación Superior. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(2), 157-172. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200157>
- Castillo, C. (2015). La educación inclusiva y lineamientos prospectivos de la formación docente: una visión de futuro. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 15(2), 1-33. <http://www.redalyc.org/pdf/447/44738605002.pdf>
- Calvo, G. (2013). La formación de docentes para la inclusión educativa. *Páginas de Educación*, 6(1), 19-35. [http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1688-7468201300010002&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-7468201300010002&lng=es&tlng=es).
- Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades. (2018). *Estadísticas de Discapacidad*. <https://www.consejodiscapacidades.gob.ec/estadisticas-de-discapacidad/>
- Constitución de la República del Ecuador. (2008). Registro Oficial 449 de 20 de octubre de 2008
- Covarrubias Pizarro, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. Trujillo, J., Ríos, A. Y García, J. (coords.), *Desarrollo Profesional Docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana*, 135-157.
- Delgado-Sanoja, H. (2016). La organización estudiantil, un eslabón en la consolidación de los procesos de inclusión en los espacios universitarios. *Revista Inclusiones*, 3(2), 102-117
- Delgado-Sanoja, H. y Blanco-Gómez, G. (2015). Acercando la brecha entre la equidad y la igualdad en las oportunidades. La inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 8(3), 67-88.
- Ecuador. Asamblea Nacional. (2018). Ley Orgánica Reformatoria a Ley Orgánica de Educación Superior Registro Oficial N. 297
- Espinosa Torres, P. (2000). *Grupos vulnerables y cambio social*. México: Instituto de Investigaciones Legislativas de la Cámara de Diputados. 9(17),10-13
- Fontana-Hernández, A. y Vargas-Dengo, M. (2018). Percepciones sobre discapacidad: Implicaciones para la atención educativa del estudiantado de la Universidad Nacional de Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, 22(3), 1-24. <https://doi.org/10.15359/ree.22-3.16>

- Fundación Universia (2021). *Universidad y Discapacidad. V Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de las personas con discapacidad*. Fundación Universia.  
[https://www.cermi.es/sites/default/files/docs/colecciones/V\\_Estudio\\_Universidad\\_y\\_Discapacidad\\_2019\\_20.pdf](https://www.cermi.es/sites/default/files/docs/colecciones/V_Estudio_Universidad_y_Discapacidad_2019_20.pdf)
- García, A. (2002). *Tratamiento y análisis de la documentación..* Fundamentos de la organización de la información. Universidad de La Habana.
- Gross, M. M. (2016). Accesibilidad al proceso educativo en el entorno universitario. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 16(1), 1-17.  
<https://doi.org/10.15517/aie.v16i1.21920>
- Grupo de las Naciones Unidas para el Desarrollo Sostenible (GNUDS). (2006). *Enfoque para la programación basado en los Derechos Humanos*. Grupo de Las Naciones Unidas Para El Desarrollo Sostenible.  
<https://unsdg.un.org/es/2030-agenda/universal-values/human-rights-based-approach>
- Güendel, L., Sorensen, B., (2000). “Si no se vigilan los derechos difícilmente se cumplen”, *Paper*, Instituto Internacional de Gobernabilidad.
- Güende, L. (2002). Políticas públicas y derechos humanos. *Revista Ciencias Sociales*, 3(97), 105–125. <https://www.revistacienciasociales.ucr.ac.cr/images/revistas/RCS97/08.pdf>
- Gutiérrez, J. C. L., Pérez, I., & Aguirre, J. M. L. (2017). Didáctica universitaria: una didáctica específica comprometida con el aprendizaje en el aula universitaria. *Dominio de las Ciencias*, 3(3), 1290-1308.
- Heyer, K. (2007). A Disability Lens on Sociolegal Research: Reading Rights of Inclusion from a Disability Studies Perspective. *Law & Social Inquiry*, 32(1), 261-293.  
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1747-4469.2007.00058.x?issn=0897-6546>
- Jesuites educació. (2020, 13 de Mayo). De la exclusión social a la integración: cómo funcionan las políticas de inclusión social. <https://cutt.ly/5Ic2Jkd>
- Jiménez, R. (2002). *Las personas con discapacidad en la educación superior: Una propuesta para la diversidad e igualdad*. Fundación Justicia y Género.
- Lanza, J. (2012). Principios de la ética de la investigación y su aplicación. *Revista Médica Hondureña*, 80(2), 75–76. <http://www.bvs.hn/RMH/pdf/2012/pdf/Vol80-2-2012-9.pdf>
- Ley Orgánica de Educación Superior. (2018). Fines de la educación superior. *Montecristi, Manabí, Ecuador: Suplemento del Registro Oficial*, (298).

- Lizama, V. V. (2012). Los modelos de la discapacidad: un recorrido histórico. *Revista empresa y humanismo*, 115-136.
- Mainardi-Remis, A. I. (2018). Incidencia de factores institucionales y de la autoestima en las trayectorias académicas de estudiantes con discapacidad. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 9(26), 171-190.  
<https://dx.doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2018.26.302>
- Marradi, A., Archenti, N., y Piovani, J. (2007). *Metodología de las ciencias sociales*. Editorial Emecé.
- Ministerio de Educación (2020). Diseño Universal de Aprendizaje: Una respuesta a la diversidad. *Pasa la Voz*. (61), 4-15.
- Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. (2019). Guía para la elaboración de Políticas Institucionales. *Departamento de Desarrollo Organizacional del Trabajo*. 1-10.
- Naciones Unidas Derechos Humanos (2016). Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. <http://www.ohchr.org/SP/HRBodies/CRPD/Pages/CRPDIndex.aspx>
- OEA. (1999). Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad.
- Organización Mundial de la Salud. (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud. Grupo de Clasificación, Evaluación, Encuestas y Terminología*.
- Organización de las Naciones Unidas. (2008). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo*. Ecuador. Consejo Nacional de Discapacidades.
- Organización Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>.
- Otondo Briceño, M. (2018). Inclusión de estudiantes con discapacidad en Educación Superior. *Revista Espacios* 39(49), 1-13.  
<http://www.revistaespacios.com/a18v39n49/18394906.html>
- Oviedo, G. (2004). La definición del concepto de percepción en psicología con base en la teoría Gestalt. *Revista de Estudios Sociales*, (18), 89-96.
- Padilla-Muñoz, A. (2010). Discapacidad: contexto, concepto y modelos. *International Law: Revista Colombiana de Derecho Internacional*, (16), 381-414.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=82420041012>
- Palacios, A. (2008). El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

Cinca.

<https://www.cermi.es/sites/default/files/docs/colecciones/Elmodelosocialdediscapacidad.pdf>

- Parrilla, Ángeles. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, (327), 11-29.
- Parra, C. (2011). Educación inclusiva: un modelo de diversidad humana - Dialnet. *Educación y Desarrollo Social*, 5(1), 139–150.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5386258>
- Pinillos, Y., Herazo-Beltrán, Y., Vidarte Claros, J., Crissién, E, Suárez, D., García, F., Nuñez Bravo, N., Sanmartín Mendoza, P., Vélez Álvarez, C. y Vanegas García, J. (2017). *Una mirada conceptual y experiencial*. Ediciones Universidad Simón Bolívar
- Plancarte, P.A. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2), 213- 226.
- Quevedo, A. (2019). Marco de cooperación de las Naciones Unidas para el desarrollo sostenible en Chile 2019-2022.
- Raya E, Caparrós N., Britt, G. (coords.). *Atención social de personas con discapacidad. Hacia un enfoque de derechos humanos*. Lumen-Hvmanitas.
- Rodríguez, J. C. y Lerner, J. (2007). ¿Una Nación de Democracia participativa? Los Consejos Comunales y el Sistema Nacional de Planificación en Venezuela. *Revista SIC*, 693, 115–126.  
[https://www.academia.edu/15194530/\\_Una\\_Naci%C3%B3n\\_de\\_Democracia\\_participativa\\_Los\\_Consejos\\_Comunales\\_y\\_el\\_Sistema\\_Nacional\\_de\\_Planificaci%C3%B3n\\_en\\_Venezuela](https://www.academia.edu/15194530/_Una_Naci%C3%B3n_de_Democracia_participativa_Los_Consejos_Comunales_y_el_Sistema_Nacional_de_Planificaci%C3%B3n_en_Venezuela)
- Romero Almodóvar, Magela. “Entrevista sobre capacitación y sensibilización de género”, realizada por Lic. Dalia Virgilí el 28 de noviembre de 2011.
- Solsona, D. A. (2018). Imaginarios sociales sobre la discapacidad en la región de Magallanes, Chile: de sutiles semánticas a prácticas instituidas. *Intersticios. Revista sociológica de pensamiento crítico*, 12(2).
- Tapia, C. y Manosalva, S. (2012). Inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 11 (22),13-34.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243125410001>
- Torres, N., Lissi, M. R., Grau, V., Salinas, M., y Silva, M. (2013). Inclusión educativa: componentes socio-afectivos y el rol de los docentes en su promoción. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 7(2), 159-173.



- Torres, R. (2020). *Condiciones que influyen en los estudiantes con discapacidad en la permanencia en educación superior. Caso del Instituto "Yavirac"*. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Colombia].  
<https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/7990/1/T3462-MIE-Torres-Educacion.pdf>
- Trujillo, A. (9 febrero 2018). *Psicología de la discapacidad: concepto y características*. Psicología Online.  
<https://www.psicologia-online.com/psicologia-de-la-discapacidad-concepto-y-caracteristicas-2620.html>
- UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2005). *Guidelines for inclusión: Ensuring Acces to education for All*. UNESCO.
- Universidad de Cuenca. (2013). *POLÍTICAS DE ACCIÓN AFIRMATIVA DE LA UNIVERSIDAD DE CUENCA*.  
<http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/21145/1/POLITICAS%20DE%20ACCION%20AFIRMATIVA%20DE%20LA%20UNIVERSIDAD%20DE%20CUENCA-aprobado%2019-III-2-IV2013%20y%20firmado.pdf?fbclid=IwAR1T1VaYaEbbjwCW0pDUu6zBQUP9baxtwmaI-IEgVTWkxVyLmI2KRDWDug>
- Vanegas, J., y Gil, L. (2007). La discapacidad, una mirada desde la teoría de sistemas y el modelo biopsicosocial. *Revista hacia la promoción de la salud*, 12, 51-61.  
<http://www.scielo.org.co/pdf/hpsal/v12n1/v12n1a04.pdf>
- Varas, P. y Von Fürstenberg, M. (2016). Descripción del perfil intelectual y etiológico de alumnos egresados de un programa de inclusión educacional para jóvenes con discapacidad cognitiva leve. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(2), 201-205.
- Vargas, C., (2007). ANÁLISIS DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS. PERSPECTIVAS, (19),127-136. ISSN: 1994-3733.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=425942453011>
- Victoria, J. (2013). El modelo social de la discapacidad: una cuestión de derechos humanos. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, 46(138), 6.
- Virgilí, D. (2014). Reflexiones teórico-metodológicas sobre sensibilización y capacitación en género: Apuntes de una propuesta para su implementación en contextos grupales. *La ventana. Revista de estudios de género*, 5(40), 7-58.
- Von Fürstenberg, M.T. e Illanes Aguilar, L.E. (2017). Formación laboral para jóvenes con diversidad funcional intelectual incluidos en un campus universitario. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2), 125-146

Wright, B. A. (1983). *Physical Disability, a Psychosocial Approach* [Discapacidad física, un enfoque psicosocial] (2a ed.). Harper & Row Publishers.

## ANEXOS

### Anexo 1

#### **Guías de entrevistas**

#### **Percepción de los estudiantes con discapacidad y de las autoridades, docentes y administrativos de la Facultad de Psicología de la Universidad de Cuenca respecto al cumplimiento de la política institucional de educación inclusiva periodo marzo-julio 2022**

#### **Objetivo general:**

Describir las percepciones del cumplimiento de la política institucional de la Universidad de Cuenca con respecto a la realidad sobre la educación inclusiva que tienen los estudiantes con discapacidad y las autoridades, docentes y administrativos de la Facultad de Psicología durante el periodo marzo-julio del año 2022.

#### **Objetivos específicos:**

Analizar la percepción de la forma de aplicación de las autoridades, docentes y personal administrativo de la Facultad de Psicología de la Universidad de Cuenca respecto al cumplimiento de la política institucional de educación inclusiva, en la facultad en el periodo marzo-julio 2022.

#### **Dirigido a: Docentes**

¿Cómo mira en su contexto universitario las capacitaciones, promoción, becas y proyectos relacionados con la discapacidad?

¿En qué proceso (s) de sensibilización sobre derechos y potencialidades de personas con discapacidad que han sido organizados por la Universidad de Cuenca ha participado?

¿Considera que las dependencias de la facultad y anexas acogen recomendaciones de adaptación e infraestructura? ¿Cuáles?

¿Qué lineamientos han desarrollado las autoridades para garantizar la educación de las personas con discapacidad?

¿Está capacitado respecto a la educación inclusiva para personas con discapacidad?

¿Qué lineamientos para la garantía de la inclusión de las personas con discapacidad han sido discutidos en la facultad?

¿Qué estrategias debería considerar que debería contener la agenda de igualdad de oportunidades para hacer efectivo los derechos de las personas con discapacidad en la universidad?

### **Dirigido a: Administrativos**

¿Cómo mira en su contexto universitario la formación, capacitación, promoción, becas y proyectos relacionados con la discapacidad?

¿En qué proceso (s) de sensibilización sobre derechos y potencialidades de personas con discapacidad que han sido organizados por la Universidad de Cuenca ha participado?

¿Cuáles son las adaptaciones en cuestión de infraestructura que tiene la facultad de psicología y sus anexos? ¿Tiene recomendaciones?

¿Qué lineamientos han desarrollado las autoridades para garantizar la educación de las personas con discapacidad?

¿En cuáles capacitaciones ha participado con respecto a la educación inclusiva para personas con discapacidad?

¿Qué lineamientos para la garantía de la inclusión de las personas con discapacidad han sido discutidos en la facultad?

¿Qué estrategias debería contener la agenda de igualdad de oportunidades para hacer efectivo los derechos de las personas con discapacidad en la universidad?

### **Dirigido a: Autoridades**

¿Cómo se llevan a cabo en la universidad las capacitaciones, promociones, becas y proyectos relacionados con la discapacidad?

¿En qué proceso (s) de sensibilización sobre derechos y potencialidades de personas con discapacidad que han sido organizados por la Universidad de Cuenca ha participado? ¿Se han generado en la facultad de Psicología?

¿Cuáles son las adaptaciones en cuestión de infraestructura que tiene la facultad de psicología y sus anexos? ¿Tiene planes a futuro para nuevas adecuaciones dentro de la infraestructura de la facultad y sus anexos?

¿Qué capacitaciones se han generado con respecto a la educación inclusiva para personas con discapacidad?

¿Qué lineamientos para la garantía de la inclusión de las personas con discapacidad han sido discutidos en la facultad?

¿Qué estrategias debería contener la agenda de igualdad de oportunidades para hacer efectivo los derechos de las personas con discapacidad en la universidad?

### **Dirigido a: Estudiantes**

¿Conoce cómo se llevan a cabo en la universidad las capacitaciones, promociones, becas y proyectos relacionados con la discapacidad?

¿Conoce el proceso de sensibilización sobre derechos y potencialidades de personas con discapacidad que hayan sido organizados por la Universidad de Cuenca?

¿Cuáles son las adaptaciones en cuestión de infraestructura que tiene la facultad de psicología y sus anexos?

¿Qué capacitaciones ha generado con respecto a la educación inclusiva para personas con discapacidad? ¿Ha participado en alguna?

¿Ha sido participe en la construcción de lineamientos para la garantía de la inclusión de las personas con discapacidad han sido discutidos en la facultad?

¿Cuáles son las políticas institucionales y estrategias implementadas por la facultad sobre el tema de la discapacidad? (Agenda de Igualdad de oportunidades)

**Consentimiento informado****UNIVERSIDAD DE CUENCA****COMITÉ DE BIOÉTICA EN INVESTIGACIÓN DEL ÁREA DE LA SALUD****FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO**

**Título de la investigación: PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD Y DE LAS AUTORIDADES, DOCENTES Y ADMINISTRATIVOS DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE CUENCA RESPECTO AL CUMPLIMIENTO DE LA POLÍTICA INSTITUCIONAL DE EDUCACIÓN INCLUSIVA PERIODO MARZO-JULIO 2022**

**Datos del equipo de investigación:**

	<b>Nombres completos</b>	<b># de cédula</b>	<b>Institución a la que pertenece</b>
<b>Investigador 1</b>	<b>Mayra Nataly Campoverde Villavicencio</b>	<b>0105276174</b>	<b>Universidad de Cuenca</b>
<b>Investigador 2</b>	<b>Joseline Maribel Urgilez Vasquez</b>	<b>0106070154</b>	<b>Universidad de Cuenca</b>

**¿De qué se trata este documento?**

**Usted está invitado(a) a participar en este estudio que se realizará en la Facultad de Psicología de la Universidad de Cuenca. En este documento llamado "consentimiento informado" se explica las razones por las que se realiza el estudio, cuál será su participación y si acepta la invitación. También se explican los posibles riesgos, beneficios y sus derechos en caso de que usted decida participar. Después de revisar la información en este Consentimiento y aclarar todas sus dudas, tendrá el conocimiento para tomar una decisión sobre su participación o no en este estudio. No tenga prisa para decidir. Si es necesario, lleve a la casa y lea este documento con sus familiares u otras personas que son de su confianza.**

**Introducción**

A lo largo de los años, la percepción de las personas con discapacidad y su trato ha ido cambiando, pasando desde una percepción discriminativa hasta la actualidad, en donde este grupo de atención prioritaria es visto como sujetos de derechos quienes pueden aportar a la sociedad desde sus capacidades. Para construir sociedades más inclusivas es necesario la creación e implementación de políticas públicas e institucionales, en este caso, en la educación superior, cuya función es desarrollar las capacidades y potencialidades de las personas para que cumplan un rol como profesionales dentro de la sociedad. No obstante, el acceso, mantenimiento y graduación de personas con discapacidad ha sido limitado debido a la desigualdad de oportunidades lo que llega a



influir el desenvolvimiento de las personas con discapacidad en diversos ámbitos dentro de la sociedad.

### **Objetivo del estudio**

El objetivo del presente estudio es el describir las percepciones acerca del cumplimiento de la política institucional de la Universidad de Cuenca con respecto a la educación inclusiva de personas con discapacidad desde la perspectiva de estudiantes con discapacidad, las autoridades, docentes y personal administrativo de la Facultad de Psicología durante el periodo marzo-julio del año 2022.

### **Descripción de los procedimientos**

Se realizará la aplicación de las herramientas metodológicas pertinentes que está comprendidas por una guía de entrevista que durará aproximadamente 30 minutos tanto para los estudiantes con discapacidad como para autoridades, docentes y personal administrativo de la Facultad de Psicología. Posteriormente, se analizará la información de los datos provistos con la revisión documental de las políticas institucionales sobre la educación inclusiva de la Universidad de Cuenca.

### **Riesgos y beneficios**

Con referencia a los riesgos, se contempla en este proyecto de investigación la posible alteración de los estados emocionales en el caso de los estudiantes con discapacidad debido a la exploración de vivencias sobre el tema durante la recolección de información de las entrevistas.

Es posible que este estudio no traiga beneficios directos para usted. Pero al final de esta investigación, la información que se genera puede aportar beneficios en el proceso de visibilización de las realidades de las personas con discapacidad dentro de la Facultad de Psicología.

### **Otras opciones si no participa en el estudio**

Si no es de su interés participar, usted no está obligado a ser partícipe dentro de la investigación y también existe la posibilidad de retirarse a lo largo del proceso de forma totalmente voluntaria y sin repercusiones de ningún tipo para usted.

### **Derechos de los participantes**

Usted tiene derecho a:

Recibir la información del estudio de forma clara;

Tener la oportunidad de aclarar todas sus dudas;

Tener el tiempo que sea necesario para decidir si quiere o no participar del estudio;

Ser libre de negarse a participar en el estudio, y esto no traerá ningún problema para usted;

Ser libre para renunciar y retirarse del estudio en cualquier momento;

El respeto de su anonimato (confidencialidad);

Que se respete su intimidad (privacidad);

Recibir una copia de este documento, firmado y rubricado en cada página por usted y las investigadoras.

Tener libertad para no responder preguntas que le molesten;  
Usted no recibirá ningún pago ni tendrá que pagar absolutamente nada por participar en este estudio.

**Información de contacto**

Si usted tiene alguna pregunta sobre el estudio, por favor, llame al siguiente teléfono 0987458417 que pertenece a Mayra Campoverde o envíe un correo electrónico a [mayra.campoverdev@ucuenca.edu.ec](mailto:mayra.campoverdev@ucuenca.edu.ec)

**Consentimiento informado**

**Comprendo mi participación en este estudio. Me han explicado los riesgos y beneficios de participar en un lenguaje claro y sencillo. Todas mis preguntas fueron contestadas. Me permitieron contar con tiempo suficiente para tomar la decisión de participar y me entregaron una copia de este formulario de consentimiento informado. Acepto voluntariamente participar en esta investigación.**

<b>Nombres completos del/a participante</b>		<b>Firma del/a participante</b>		<b>Fecha</b>
<b>Nombres completos del/a investigador/a</b>		<b>Firma del/a investigador/a</b>		<b>Fecha</b>

Si usted tiene preguntas sobre este formulario puede contactar al **Dr. José Ortiz Segarra**, presidente del Comité de Bioética de la Universidad de Cuenca, al siguiente correo electrónico: [jose.ortiz@ucuenca.edu.ec](mailto:jose.ortiz@ucuenca.edu.ec)