

ORIGINAL ARTICLE

Inclusion in higher education: institutional practices at Universidad Técnica de Machala, Ecuador***Inclusión en la educación superior: prácticas institucionales en la Universidad Técnica de Machala, Ecuador***Wendy Aguilera Zamora¹  
Rosa Espada-Chavarria²  ¹ Universidad Técnica de Machala, Ecuador.² Universidad Rey Juan Carlos, España.

Citar como: Aguilera, W., & Espada-Chavarria, R. (2026). Inclusion in higher education: institutional practices at Universidad Técnica de Machala, Ecuador. *Revista San Gregorio*, 1(Especial_3), 32-40. http://dx.doi.org/10.36097/rsan.v1iEspecial_3.3685

Received: 01-06-2025

Accepted: 11-05-2026

Published: 31-08-2026

ABSTRACT

Current higher education is characterized by an increasing plurality of students from diverse ethnic backgrounds, age groups, socioeconomic conditions, and disability statuses. Historically, these groups have faced greater conditions of vulnerability and exclusion. To promote inclusion, it is necessary to identify the strengths and barriers that may hinder the presence, participation, and progress of all students. In this context, the present study aims to identify the achievements and weaknesses found in the inclusive practices, culture, and policies of the Technical University of Machala (UTMACH), Ecuador. A quantitative study with a descriptive-exploratory design is presented. The participants were 15 members of the institution's governing team, responsible for promoting inclusive educational policies, who completed a survey. Although the results show progress in equitable access, such as financial aid and physical accessibility, barriers persist regarding teacher training in inclusive strategies, while weaknesses in the transition-to-employment processes affect educational quality and future labor-market integration. It is therefore concluded that accessibility and universal design must be positioned as cross-cutting pillars for the development of institutional policies and practices.

Keywords: Inclusive education; Higher education; Inclusion; Accessibility.

RESUMEN

La educación superior actual se caracteriza por una creciente pluralidad de estudiantes de diversos orígenes étnicos, edades y condiciones socioeconómicas o de discapacidad. Históricamente, estos grupos han enfrentado mayores condiciones de vulnerabilidad y exclusión. Para promover la inclusión es necesario identificar las fortalezas y barreras que puedan dificultar la presencia, participación y progreso de todos los estudiantes. En este contexto, el presente estudio tiene como objetivo identificar los logros y debilidades presentes en las prácticas, cultura y políticas inclusivas de la Universidad Técnica de Machala (UTMACH), Ecuador. Se presenta un estudio de carácter cuantitativo, que adoptó un diseño descriptivo-exploratorio. Participaron 15 personas que componían el equipo de gobierno de la institución, responsables de impulsar las políticas educativas inclusivas, a los cuales se les aplicó una encuesta. Si bien los resultados muestran avances en acceso equitativo, como ayudas económicas y accesibilidad física, persisten barreras en cuanto a la formación docente en estrategias inclusivas y la debilidad en los procesos de transición al empleo condicionan la calidad educativa y la futura inserción laboral. Se concluye, por tanto, en la necesidad de situar la accesibilidad y el diseño universal como pilares transversales para el desarrollo de políticas y prácticas institucionales.

Palabras clave: Educación inclusiva; Educación superior; Inclusión; Accesibilidad.



INTRODUCCIÓN

Desde el reconocimiento de la educación como un derecho humano, su expansión global ha sido notable. Sin embargo, a pesar de este progreso en la apertura de oportunidades, el acceso a una formación de alta calidad sigue siendo parcial e inequitativo (UNESCO, 2021). Ante este escenario, el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (UNESCO, 2015) establece el compromiso de garantizar una educación inclusiva y de calidad en todos los niveles; un mandato del que las universidades son actores corresponsables.

La educación inclusiva se sustenta en tres pilares: presencia, participación y logros (Ainscow, 2020). Para hacerlos efectivos, las instituciones de educación superior deben transformar su estructura operativa y cultural basándose en la justicia social (Shah et al., 2016). El convencimiento debe ser claro: la diversidad es un elemento enriquecedor (Moriña et al., 2025). Por ello, el primer paso hacia esta evolución institucional es la identificación estratégica de las barreras y facilitadores que condicionan la promoción de un entorno plenamente inclusivo.

En el contexto ecuatoriano, persisten brechas estructurales que obstaculizan tanto el acceso como la permanencia educativa. Destaca la desventaja geográfica que enfrentan los residentes de zonas rurales (Stefos & Chávez, 2023), sumada a la discriminación y escasez de recursos que afecta a comunidades étnicas e indígenas (Antón, 2022). Asimismo, el estudiantado con discapacidad enfrenta severas barreras de participación, representando apenas el 0.038% de la matrícula total (CONADIS, 2023). No obstante, las medidas de acceso equitativo resultan insuficientes si no garantizan el éxito académico; en este sentido, las limitaciones económicas constituyen la principal causa de deserción (Toala et al., 2024), junto con factores personales e institucionales que precipitan el abandono escolar (Pérez, 2021).

Ante estas circunstancias, avanzar hacia la equidad en el acceso, la participación y el éxito académico exige evaluar la coherencia entre el diseño de las políticas universitarias y la cultura inclusiva de la institución. Para ello, resulta necesario medir el progreso de aquellas universidades que, a pesar de su firme compromiso con la calidad educativa, enfrentan incertidumbres sobre la hoja de ruta hacia una inclusión efectiva. Este es el escenario de la Universidad Técnica de Machala (UTMACH)-Ecuador, donde se requiere un diagnóstico preciso que oriente sus esfuerzos para seguir avanzando en este proceso.

El presente estudio tiene como objetivo identificar las fortalezas y debilidades de las políticas, culturas y prácticas inclusivas en la Universidad Técnica de Machala (UTMACH), Ecuador. Con este propósito, se analizan las percepciones del equipo de gobierno institucional, quienes, como máximos responsables de la gestión, desempeñan un papel determinante en el diseño e impulso de acciones orientadas a consolidar una educación superior plenamente inclusiva.

METODOLOGÍA

Diseño

La presente investigación se inscribió en un enfoque cuantitativo, bajo un diseño descriptivo-exploratorio y no experimental. La elección de este diseño responde a la necesidad de realizar un primer acercamiento sistemático a un fenómeno complejo y aún poco explorado en el contexto local: la educación inclusiva en el nivel superior.

Participantes

La muestra estuvo conformada por 15 directivos, fueron seleccionados mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, basado en criterios de accesibilidad y voluntariedad. Los participantes debían integrar el equipo de gobierno (Cuerpo Rectoral y Decanal de la Facultad de Educación) y poseer una vinculación directa con los procesos de inclusión institucional. Según Hernández-Sampieri et al. (2014), este procedimiento permite seleccionar informantes con características esenciales para los objetivos del estudio. Dado que la muestra coincidió con la totalidad de la población objetivo (N=15), se garantizó una representatividad absoluta de los estratos directivos definidos.

Instrumento

Se empleó un cuestionario adaptado de la escala “Inclusión en Educación Superior mediante Indicadores” (Márquez et al., 2020). El instrumento fue validado mediante el método Delphi por 18 expertos, que alcanzó un 90% de relevancia y un coeficiente de fiabilidad del 97.5%. Consta de 28 ítems distribuidos en seis dimensiones: 1) Cultura Institucional, 2) Acceso Equitativo, 3) Aprendizaje centrado en el Alumnado, 4) Participación y Bienestar, 5) Empleabilidad y Movilidad, y 6) Logros. Para la valoración, se utilizó una escala tipo Likert de cinco niveles, que oscila desde ‘Muy en desacuerdo’ (1) hasta ‘Muy de acuerdo’ (5).

Análisis de datos

Se realizaron análisis estadísticos descriptivos para los ítems del cuestionario: media (*M*), mediana (*Mdn*), moda (*Moda*), desviación estándar (*DS*), kurtosis (*Krt*) y coeficiente de asimetría (*CA*), con un intervalo de confianza del 95%; así como para las dimensiones del cuestionario: desviación estándar y varianza. El análisis estadístico se ha efectuado mediante la aplicación informática: IBM-SPSS Statistics versión 26.

Aspectos éticos

Se mantuvieron reuniones con el Rector de la UTMACH, así como con el Director de Bienestar Universitario y la Decana de la Facultad de Educación con el fin compartir el objetivo de la investigación y contar con su autorización y apoyo. El proyecto fue aprobado por el Comité de Ética de la Investigación de la Universidad Rey Juan Carlos, mediante resolución N.º 2904202113021.

RESULTADOS

Con el fin de verificar la homogeneidad de la muestra, se realizó un análisis comparativo entre el equipo rectoral ($n=8$) y el equipo decanal ($n=7$), considerando que sus niveles de incidencia en la toma de decisiones podrían diferir. Se contrastaron los promedios y las desviaciones estándar de los resultados obtenidos en las distintas dimensiones; como se aprecia en la Figura 1, el análisis de correlación y la comparativa de medias confirman la ausencia de diferencias significativas entre ambos grupos, lo que valida la cohesión interna de la muestra.

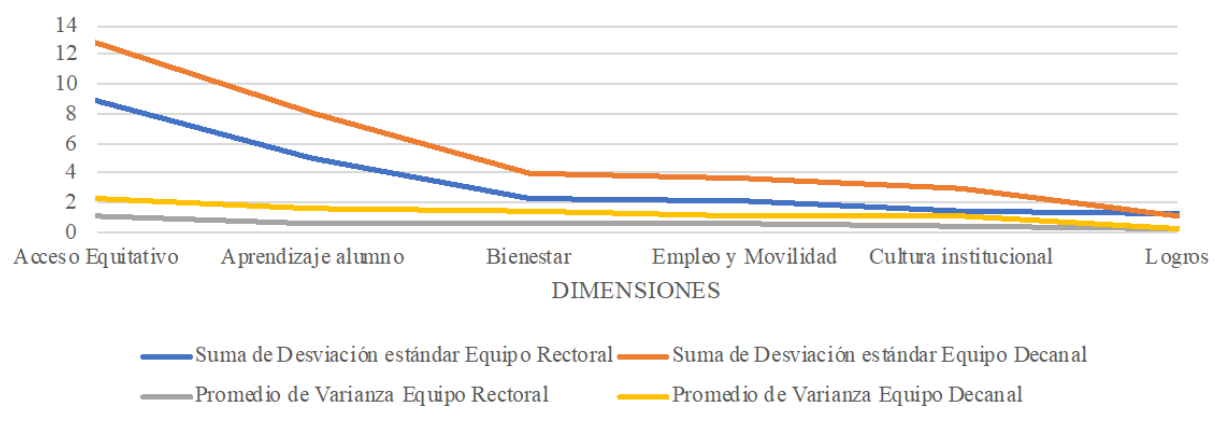


Figura 1. Comparación de varianza y desviación estándar.

En un análisis general de las dimensiones, en la Figura 2, se observa que, aunque la mayor desviación estándar se localiza en la dimensión “Acceso equitativo”, se dan dos medidas de dispersión alta en las dimensiones “Aprendizaje alumno” y “Cultura institucional”.

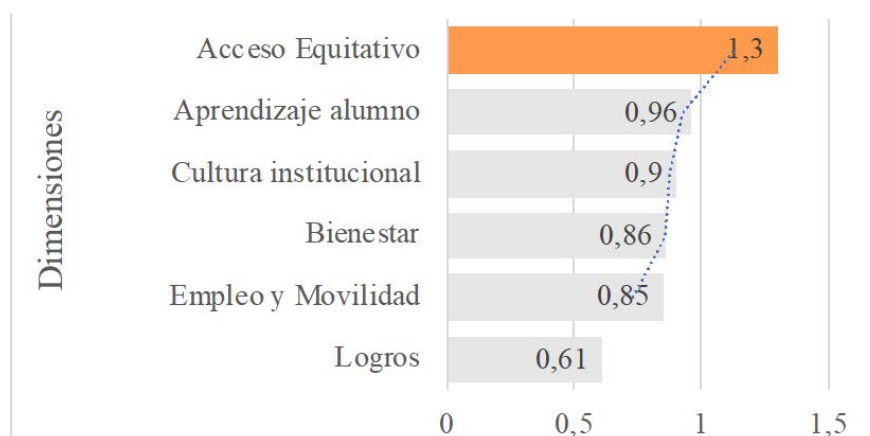


Figura 2. Promedio desviación estándar de las dimensiones.

Respecto a los resultados de la dimensión cultura institucional presentados en la Tabla 1, se evidencia una percepción favorable, especialmente en el plano normativo, pues el ítem referido a la vinculación de normas, reglamentos y planes de acción con los principios de diversidad e inclusión alcanza la media más alta ($M = 4,00$). Sin embargo, las medias descienden en los aspectos vinculados con la formación institucional ($M = 3,67$) y, sobre todo, con la calidad de los servicios específicos de apoyo a la inclusión ($M = 3,53$). La mayor dispersión observada en el ítem sobre formación ($DS = 1,04$) indica percepciones menos homogéneas, posiblemente asociadas a diferencias en el acceso, frecuencia o pertinencia de las acciones formativas. En este sentido, aunque la institución parece contar con una base normativa reconocida, los datos apuntan a la necesidad de fortalecer los mecanismos de implementación, capacitación continua, seguimiento y evaluación de los servicios de apoyo, para que la inclusión trascienda el plano declarativo y se consolide como una práctica institucional sostenida y verificable.

Tabla 1. Valores de la dimensión: Cultura Institucional.

<i>Cultura Institucional</i>	<i>M</i>	<i>Mdn</i>	<i>Moda</i>	<i>DS</i>	<i>Krt</i>	<i>CA</i>	<i>CI 95%</i>
1. Las normas, reglamentos y/o planes de acción para la atención de estudiantes de la UTMACH se vinculan con los principios universales de diversidad e inclusión.	4	4	4	0,84	0,96	-0,81	0,46
2. La UTMACH brinda formación a los estudiantes, docentes y personal de administración y servicio relacionada con la implementación de prácticas inclusivas, accesibilidad universal y diseño universal.	3,67	4	4	1,04	2,19	-1,37	0,57
3. La atención que brinda la UTMACH a los estudiantes, docentes y personal administrativo y de servicio por parte de los servicios específicos de apoyo a la inclusión es de calidad.	3,53	4	4	0,83	-0,04	-0,54	0,46

Nota. M = media; Mdn = mediana; DS = desviación estándar; Krt = curtosis; CA = coeficiente de asimetría; $CI 95\%$ = intervalo de confianza al 95%.

Los resultados de la Tabla 2 muestran un comportamiento desigual entre los distintos componentes evaluados. El aspecto mejor valorado corresponde al cumplimiento de normativas de accesibilidad en zonas de acceso, tránsito e instalaciones universitarias, con la media más alta de la tabla ($M = 4,40$), mediana y moda de 5, y una dispersión baja ($DS = 0,73$), que demuestra una percepción favorable y relativamente consistente sobre la accesibilidad física. Sin embargo, esta valoración contrasta con los resultados más débiles en los ajustes a las pruebas de acceso universitario ($M = 2,27$), la existencia de procesos propedéuticos para estudiantes de nuevo ingreso ($M = 2,40$), la aplicación de pautas WAI en entornos virtuales ($M = 2,73$) y las acciones de apoyo entre pares ($M = 2,73$), indicadores que revelan limitaciones en los mecanismos de acompañamiento, adaptación y accesibilidad académica y digital. La elevada dispersión en varios ítems, especialmente en el proceso propedéutico ($DS = 1,63$) y en los protocolos de identificación de necesidades de apoyo ($DS = 1,55$), evidencia percepciones heterogéneas, posiblemente asociadas a diferencias entre carreras, facultades o experiencias individuales de los estudiantes.

Tabla 2. Valores de la dimensión: Acceso equitativo.

<i>Acceso equitativo</i>	<i>M</i>	<i>Mdn</i>	<i>Moda</i>	<i>DS</i>	<i>Krt</i>	<i>CA</i>	<i>CI 95%</i>
4. La UTMACH presenta equidad en la representación de los diferentes perfiles sociales (género, edad, etnia, nivel socioeconómico, discapacidad) entre el alumnado que accede a la universidad.	3,73	4	4	1,22	0,38	-1,03	0,67

<i>Acceso equitativo</i>	<i>M</i>	<i>Mdn</i>	<i>Moda</i>	<i>DS</i>	<i>Krt</i>	<i>CA</i>	<i>CI 95%</i>
5. La UTMACH implementa acciones para realizar ajustes a las pruebas de acceso universitario a las necesidades del alumnado	2,27	3	1	1,27	-1,86	0,13	0,70
6. La UTMACH aplica estrategias informativas de fácil comprensión sobre su organización, servicios o planes de estudios para atender a la diversidad del alumnado.	3,6	4	4	1,29	0,38	-0,93	0,71
7. Para la atención de los estudiantes la UTMACH cumple con las normativas sobre accesibilidad en las zonas de acceso, tránsito e instalaciones universitarias.	4,4	5	5	0,73	-0,46	-0,84	0,40
8. Para la atención de los estudiantes la UTMACH aplica las pautas Web Accessibility Initiative (WAI) por las plataformas y entornos de aprendizaje virtuales.	2,73	3	3	1,27	-0,35	0,33	0,70
9. En la atención a estudiantes de nuevo ingreso la UTMACH ofrece la implementación de acciones como el apoyo entre pares.	2,73	3	4	1,33	-1,22	-0,06	0,73
10. La UTMACH cuenta con un proceso de formación preparatoria (propedéutico) para los estudiantes de nuevo ingreso.	2,4	2	1	1,63	-1,16	0,71	0,90
11. La UTMACH cuenta con Protocolos de identificación de necesidades de apoyo para estudiantes de nuevo ingreso.	3,47	4	5	1,55	-1,04	-0,65	0,85
12. La UTMACH ofrece información sobre las posibilidades que tiene el alumnado para ajustar su vida académica con otras actividades.	3,27	3	3	1,437	-0,78	-0,37	0,79

Nota. M = media; Mdn = mediana; DS = desviación estándar; Krt = curtosis; CA = coeficiente de asimetría; CI 95% = intervalo de confianza al 95%.

En la Tabla 3 igualmente se muestra una valoración moderadamente favorable de las prácticas inclusivas vinculadas al proceso formativo, aunque sin alcanzar niveles plenamente consolidados. Los ítems mejor valorados corresponden a la diversificación de las modalidades de evaluación y a la participación del alumnado en tutorías, ambos con medias de 3,67, lo que sugiere que los docentes son percibidos como relativamente abiertos a ofrecer alternativas para demostrar aprendizajes y generar espacios de acompañamiento. También destaca la atención individualizada, con $M = 3,60$, aunque su elevada curtosis ($K = 2,82$) y marcada asimetría negativa ($CA = -1,61$) indican una concentración de respuestas favorables junto con posibles experiencias menos frecuentes pero críticas. En contraste, los materiales didácticos ($M = 3,33$), las metodologías docentes ($M = 3,27$) y, especialmente, la adecuación de los centros de prácticas externas a las necesidades estudiantiles ($M = 3,13$) muestran resultados más discretos, que apunta a limitaciones en la adaptación efectiva del currículo, los recursos y los escenarios formativos. La mayor dispersión se observa en los apoyos técnicos ($DS = 1,23$).

Tabla 3. Valores de la dimensión: Aprendizaje del alumno.

<i>Aprendizaje alumno</i>	<i>M</i>	<i>Mdn</i>	<i>Moda</i>	<i>DS</i>	<i>K</i>	<i>CA</i>	<i>CI 95%</i>
13. Los materiales didácticos que el personal docente de la UTMACH aplica para el proceso de enseñanza con los estudiantes responde a las necesidades de aprendizaje de todo el alumnado.	3,33	3	3	0,81	-0,02	0,16	0,45

14. Las metodologías que los docentes de la UTMACH aplican en la atención del alumnado facilitan el aprendizaje y la participación de todo el estudiantado.	3,27	3	3	0,88	-0,48	0,11	0,48
15. Los docentes de la UTMACH presentan diferentes modalidades de evaluación en su propuesta educativa que permita al estudiantado demostrar el aprendizaje adquirido.	3,67	4	4	0,89	-0,005	-0,57	0,49
16. Los docentes de la UTMACH brindan atención individualizada a los estudiantes de acuerdo a la necesidad que presentan como una práctica inclusiva.	3,6	4	4	0,98	2,82	-1,61	0,54
17. Los docentes de la UTMACH facilitan la participación del alumnado en el proceso de tutoría como una acción inclusiva.	3,67	4	4	1,04	1,82	-0,94	0,57
18. La UTMACH cuenta e implementa apoyos técnicos que permiten asegurar la plena participación del alumnado con necesidad de apoyo.	3,33	4	4	1,23	-0,02	-0,73	0,68
19. Los centros de prácticas externas que son asignados a los estudiantes de la UTMACH se ajustan a las necesidades de los estudiantes.	3,13	3	3	0,91	-0,48	0,35	0,50

Nota. M = media; Mdn = mediana; DS = desviación estándar; K = curtosis; CA = coeficiente de asimetría; CI 95% = intervalo de confianza al 95%.

Los resultados de la Tabla 4, destacan los indicadores en la representación estudiantil y en el clima de convivencia universitaria, ambos con medias de 3,93, que muestra que los estudiantes perciben cierto respaldo institucional en términos de participación y convivencia. El ítem referido al clima y las normas de convivencia presenta, además, una dispersión baja (DS = 0,45) y una curtosis elevada (K = 3,27), por tanto, se indica una fuerte concentración de respuestas en torno a valoraciones positivas y una percepción relativamente homogénea. De igual modo, el acceso a servicios de atención psicológica alcanza una media alta (M = 3,87), aunque su desviación estándar (DS = 0,83) revela que todavía existen diferencias en la experiencia o disponibilidad percibida de este servicio. El aspecto más débil corresponde a las adecuaciones de actividades físicas y deportivas para estudiantes con necesidades de apoyo (M = 3,07), con la mayor dispersión de la dimensión (DS = 1,22), lo cual evidencia una percepción menos consistente y probablemente una implementación desigual de estas acciones.

Tabla 4. Valores de la dimensión: Bienestar.

<i>Bienestar</i>	<i>M</i>	<i>Mdn</i>	<i>Moda</i>	<i>DS</i>	<i>K</i>	<i>CA</i>	<i>CI 95%</i>
20. Los estudiantes de la UTMACH se sienten representados en los organismos formales de participación	3,93	4	5	0,96	-0,74	-0,40	0,53
21. La UTMACH implementa adecuaciones de las actividades físicas y deportivas en la atención de estudiantes con necesidad de apoyo.	3,07	3	4	1,22	-0,87	-0,41	0,67
22. El clima y las normas de convivencia universitario que la UTMACH implementa responde a las necesidades de apoyo que los estudiantes requieren	3,93	4	4	0,45	3,27	-0,35	0,25
23. La UTMACH implementa acciones de acceso y servicio de atención psicológica para los estudiantes	3,87	4	4	0,83	0,50	-0,57	0,46

Nota. M = media; Mdn = mediana; DS = desviación estándar; K = curtosis; CA = coeficiente de asimetría; CI 95% = intervalo de confianza al 95%.

En la dimensión Empleo y movilidad, también se evidenció una posición predominantemente neutral del equipo de gobierno. Los programas de movilidad estudiantil ($M = 3,27$; $CA = -0,61$) y las prácticas externas ajustadas a las necesidades individuales ($M = 3,33$; $CA = 0,67$) mostraron avances moderados, pero requieren mayor fortalecimiento institucional para responder de manera efectiva a la diversidad del alumnado. La valoración más baja correspondió a las acciones de formación para el empleo y el emprendimiento ($M = 3,07$; $CA = -0,14$), lo que indica una zona crítica vinculada con la preparación de los estudiantes para su inserción laboral y desarrollo profesional. En contraste, la dimensión Logros presenta resultados fueron más consistentes, con intervalos de confianza adecuados y baja dispersión. Este resultado podría estar relacionado con las acciones institucionales orientadas al bienestar, la permanencia y las políticas de acceso; sin embargo, también plantea la necesidad de articular esos logros académicos con estrategias más sólidas de empleabilidad, movilidad y transición hacia el mundo profesional.

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en este estudio evidencian que la inclusión en la UTMACH presenta avances importantes, pero también zonas mejorables que requieren una intervención institucional más sistemática. En la dimensión Cultura institucional, las valoraciones fueron generalmente favorables, sin embargo, las puntuaciones mayormente moderadas en cuanto a la formación institucional y en la calidad de los servicios específicos de apoyo, demuestran que la existencia de un marco normativo no garantiza, por sí sola, una implementación homogénea ni plenamente efectiva. Esta brecha entre el plano declarativo y la práctica institucional concreta se observa también en la dimensión Acceso equitativo, donde el cumplimiento de normativas de accesibilidad física obtuvo la valoración más alta, mientras que los ajustes a las pruebas de acceso, la aplicación de pautas de accesibilidad web, el apoyo entre pares y los procesos propedéuticos mostraron puntuaciones bajas o moderadas. Estos resultados demuestran que la UTMACH ha avanzado con mayor claridad en la accesibilidad física y normativa, pero aún enfrenta desafíos relevantes en la accesibilidad académica, digital y en los mecanismos de acompañamiento al ingreso.

En la dimensión Aprendizaje del alumno, se obtuvo una valoración intermedia en relación a las prácticas docentes inclusivas. Aunque los ítems relacionados con la diversificación de las modalidades de evaluación, la atención individualizada y la participación en tutorías alcanzaron puntuaciones relativamente favorables, el uso de los materiales didácticos, las metodologías docentes, los apoyos técnicos y la adecuación de las prácticas externas presentaron valores más discretos. Este comportamiento resulta a tomar en consideración, pues confirma que la inclusión no depende únicamente de la disposición del profesorado o de acciones aisladas de acompañamiento, sino de la verdadera integración de los recursos, métodos, evaluaciones y entornos de aprendizaje.

En este punto, los resultados del estudio se alinean con los planteamientos del Center for Applied Special Technology (CAST, 2024), referente del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que plantea que las metodologías docentes y los materiales deben ser variados, flexibles, accesibles y capaces de ofrecer múltiples opciones de participación, representación y expresión del aprendizaje. La valoración moderada de estos indicadores permite afirmar que la accesibilidad pedagógica constituye todavía un ámbito en proceso de desarrollo dentro de la institución.

Los resultados también coinciden con Moriña (2022), quien identifica la falta de accesibilidad en los recursos y materiales de estudio como una de las principales barreras percibidas por los estudiantes con discapacidad durante su trayectoria universitaria. Es así como, se refuerza la necesidad de fortalecer la formación del profesorado en accesibilidad, inclusión y DUA, particularmente porque la dimensión Aprendizaje. Esta necesidad coincide con Díaz-Vega et al. (2020), quienes destacan la importancia de capacitar al profesorado para trabajar adecuadamente con todos los estudiantes. Asimismo, una formación más sólida puede disminuir la sensación de desprotección docente frente a situaciones desconocidas o complejas, tal como advierten López- Bastías et al. (2020), y favorecer respuestas pedagógicas más pertinentes, planificadas y sostenibles.

Desde el punto de vista normativo, los resultados también deben interpretarse a la luz de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES, 2018, art. 7), que establece que las instituciones del Sistema de Educación Superior deben garantizar en sus instalaciones académicas y administrativas las condiciones necesarias para que las personas con discapacidad no sean privadas del derecho a desarrollar sus actividades, potencialidades y habilidades. En este estudio, el cumplimiento de la accesibilidad física aparece como una de las fortalezas más claras; sin embargo, los resultados bajos en accesibilidad digital, ajustes en pruebas de acceso y procesos de apoyo inicial indican que el cumplimiento normativo debe ampliarse hacia una concepción más integral de la accesibilidad. Esta debe abarcar no solo la infraestructura, sino también las plataformas virtuales, los procedimientos administrativos, los materiales didácticos, las evaluaciones, la orientación académica y los servicios de apoyo.

De igual modo, los resultados de la dimensión Bienestar muestran una percepción favorable en aspectos como la representación estudiantil, el clima de convivencia universitaria y el acceso a la atención psicológica. No obstante, la valoración más baja en las adecuaciones de actividades físicas y deportivas revela que el bienestar

estudiantil no puede reducirse a la convivencia formal o al apoyo psicológico, sino que debe comprender todas las dimensiones de la vida universitaria, incluidas las actividades recreativas, deportivas y de participación social. Esta lectura se refuerza con los resultados de Empleo y movilidad, donde las medianas ubicadas en valores neutrales evidencian que los programas de movilidad, las prácticas externas ajustadas a necesidades individuales y la formación para el empleo y el emprendimiento aún requieren mayor impulso institucional. En consecuencia, la inclusión universitaria debe proyectarse más allá del ingreso, la permanencia y el aula, e incorporar acciones que favorezcan la transición hacia el mercado laboral, en correspondencia con Collins et al. (2019), quienes destacan la movilidad y la orientación profesional como herramientas relevantes para la integración sociolaboral.

Finalmente, la dimensión Logros presenta resultados más consistentes, con percepciones favorables sobre la finalización de los estudios en el tiempo establecido y la baja tendencia al abandono. Este resultado puede interpretarse como un indicador positivo de eficacia institucional, en línea con Ayala & Manzano (2018), quienes consideran el rendimiento académico como un indicador de calidad educativa.

Sin embargo, los resultados globales del estudio obligan a matizar esta lectura: la permanencia y culminación de estudios constituyen logros relevantes, pero deben acompañarse de condiciones efectivas de accesibilidad, participación, bienestar, formación docente, apoyos técnicos, movilidad y empleabilidad. Por tanto, el principal desafío identificado no parece estar únicamente en retener al estudiantado, sino en garantizar que su trayectoria universitaria se desarrolle en condiciones plenamente inclusivas. En este sentido, los resultados respaldan la necesidad de aplicar el DUA de manera transversal en las políticas educativas de la UTMACH, pues desde esta perspectiva se puede contribuir a mejorar la participación, la motivación y el rendimiento académico (Espada-Chavarría et al., 2023), así como la retención y finalización de los estudios (Healy et al., 2023). Así, la inclusión debe entenderse como un proceso estructural, verificable y continuo, orientado a reducir las brechas entre la normativa institucional y las experiencias reales del estudiantado.

Como limitaciones del estudio se reconoce, el tamaño y la composición de la muestra, pues los resultados reflejan las percepciones del grupo encuestado y no necesariamente permiten generalizar de manera absoluta la situación de toda la comunidad universitaria. Asimismo, al tratarse de un estudio basado en respuestas autoinformadas, los datos pueden estar condicionados por la percepción subjetiva de los participantes, por el grado de conocimiento que poseen sobre las políticas y servicios institucionales, o por sesgos de deseabilidad social. Además, aunque el estudio aborda diversas dimensiones de la inclusión universitaria, no profundiza cualitativamente en las experiencias particulares de estudiantes con discapacidad u otras necesidades de apoyo, cuyas voces permitirían comprender con mayor precisión las barreras concretas que enfrentan en el acceso, el aprendizaje, el bienestar, la movilidad y la empleabilidad.

Como líneas futuras de investigación, se recomienda ampliar el estudio a una muestra más diversa y representativa de la comunidad universitaria. También sería pertinente desarrollar estudios comparativos entre facultades, carreras o instituciones de educación superior, con el fin de identificar diferencias en la implementación de políticas inclusivas y buenas prácticas transferibles. Otra línea relevante sería analizar el impacto de la formación docente en DUA, accesibilidad digital y ajustes razonables, para evaluar si estas acciones se traducen en mejoras verificables en las prácticas pedagógicas y en la participación del estudiantado. Se sugiere explorar la relación entre inclusión, bienestar, permanencia, rendimiento académico, movilidad y empleabilidad, de modo que la universidad pueda construir indicadores más integrales para evaluar no solo el acceso a la educación superior, sino también la calidad y equidad de las trayectorias universitarias.

CONCLUSIONES

La inclusión universitaria en la UTMACH se muestra como un proceso en desarrollo, con logros visibles en el plano normativo, organizacional y de bienestar, pero con desafíos importantes en su implementación práctica y transversal. La diferencia entre las valoraciones más altas, asociadas a la accesibilidad física y al clima institucional, y las puntuaciones más moderadas o bajas en accesibilidad digital, apoyos académicos y empleabilidad, sugiere la necesidad de pasar de una inclusión declarada a una inclusión plenamente operativa, verificable y sostenida en todos los ámbitos de la vida universitaria.

Por ello, se considera prioritario incorporar el DUA como eje transversal de las políticas, prácticas docentes, servicios de apoyo y procesos de gestión universitaria. Su aplicación permitiría fortalecer la planificación de materiales accesibles, metodologías flexibles, evaluaciones diversificadas, apoyos personalizados y entornos de aprendizaje más participativos. Asimismo, resulta necesario consolidar programas de formación docente continua, mecanismos de seguimiento institucional y estrategias de orientación académica, laboral y psicosocial que respondan de manera efectiva a la diversidad del estudiantado.

REFERENCIAS

Antón, J. (2020). *Etnicidad y educación en Ecuador: la población afrodescendiente e inclusión escolar en Ecuador*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374764>

- Ayala, J. C. & Manzano, G. (2018) Academic performance of first-year university students: The influence of resilience and engagement. *Higher Education Research & Development*, 37(7), 1321-1335. <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1502258>
- Center for Applied Special Technology. [CAST]. (2024). Universal Design for Learning (UDL) Guidelines (Version 3.0).. <https://udlguidelines.cast.org/>
- Collins, A., Azmat, F. & Rentschler, R. (2018). «Bringing everyone on the same journey: revisiting inclusion in higher education. *Studies in Higher Education*, 44 (8), 1475-1487. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1450852>
- Espada-Chavarria, R., González-Montesino, R.H., López-Bastías, J.L. & Díaz-Vega, M. (2023). Universal design for learning and instruction: Effective strategies for inclusive higher education. *Education Sciences* 13(6) 1-14. <https://doi.org/10.3390/educsci13060620>
- Healy, R., Banks, J. & Ryder, D. (2023). “Universal design for learning policy in tertiary education in Ireland: Are we ready to commit?” In J.W. Madaus and L.L. Dukes III (Eds.), *Handbook of higher education and disability* (pp. 392-405). Edward Elgar Publishing.
- Hernández-Lloret, C.-M., Álvarez-Castillo, J.-L., Espino-Díaz, L., González-González, H., y Fernández-Caminero, G. (2024). Diversity and Research in Spanish Universities. Weaknesses, Strengths, and Good Practices for Inclusive Research. *Journal of Education Culture and Society*, 15(2), 723-745 <https://doi.org/10.15503/jecs2024.2.723.745>
- Ley Orgánica de Educación Superior [LOES]. (2010, 12 de octubre). Registro Oficial Suplemento 298. <https://www.ces.gob.ec/documentos/Normativa/LOES.pdf>
- López-Bastías, J. L., Moreno-Rodríguez, R. y Díaz-Vega, M. (2020). Attention to the special educational needs of university students with disabilities: the CAUSSEN tool as part of the educational inclusion process. *Culture and Education* 32 (1), 27-42. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1705563>
- Márquez, C., Sandoval, M., Sánchez, S., Simón, C., Moriña, A., Morgado, B., Moreno-Medina, I., García, J. A., Díaz-Gandasegui, V. & Elizalde San Miguel, B. (2021). Evaluación de la inclusión en educación superior mediante indicadores. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(3), 33-51. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.3.003>
- Moriña, A. (2022). When what is unseen does not exist: disclosure, barriers and supports for students with invisible disabilities in Higher Education. *Disability & Society*, 39(4), 914-932. <https://doi.org/10.1080/09687599.2022.2113038>
- Moriña, A., Carballo, R. & Doménech, A. (2025). Transforming higher education: a systematic review of faculty training in UDL and its benefits. *Teaching in Higher Education*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/13562517.2025.2465994>
- Pérez, M. C. & Rosero D. H. (2021). Factores asociados a la deserción estudiantil en las tecnologías de regencia. *SATHIRI*, 16(2), 9-20. <https://doi.org/10.32645/13906925.1070>
- Shah, M., Bennett, A. y Southgate, E. (2016). *Widening higher education participation. A global perspective*. Chandos Publishing- Elsevier.
- Stefos, E., & Chávez, C. (2023). Brechas educativas en Ecuador: El caso de la población con estudios universitarios. *Revista Scientific*, 8(28), 230-244. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2023.8.28.12.230-244>
- Toala Ponce, S., Galván Gracia, N., Betancourt Sevilla, G., Cambindo Quiñonez, B., y Vera Mera, M. (2024). Factores de la deserción académica en la facultad de la pedagogía de la Universidad Técnica “Luis Vargas Torres” de Esmeraldas. *Revista Arbitrada Formación Gerencial*, 23(1), 38-55. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/rafg/article/view/42202>
- UNESCO. (2015). *Educación 2030. Declaración de Incheon y marco de acción*. UNESCO.
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. International Commission on the Futures of Education. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707.locale=en>

Conflicts of Interest:

The authors declare no conflicts of interest.

Author Contributions:

The authors were responsible for all aspects of the study, including conceptualization, methodology, analysis, and writing.

Disclaimer/Publisher's Note:

The statements, opinions, and data contained in all publications are solely those of the authors and individual contributors and not of Revista San Gregorio or the editors. Revista San Gregorio and/or the editors disclaim responsibility for any injury to people or property resulting from any ideas, methods, instructions, or products referred to in the content.