



## Comunicación inclusiva en la educación superior: estrategias y su impacto en la inclusión de estudiantes con necesidades educativas específicas

### Inclusive communication in higher education: strategies and their impact on the inclusion of students with specific educational needs

Ronny Enrique Santana-Estrella  
*Universidad de Guayaquil, Guayaquil, Ecuador*  
[ronny.santanae@ug.edu.ec](mailto:ronny.santanae@ug.edu.ec)  
 <https://orcid.org/0000-0002-4813-7239>

Evelyn Karina García-Carranza  
*Universidad de Guayaquil, Guayaquil, Ecuador*  
[evelyn.garcia@ug.edu.ec](mailto:evelyn.garcia@ug.edu.ec)  
 <https://orcid.org/0000-0001-6781-5536>

Nohelia Nathalie Armas-Bustos  
*Universidad de Guayaquil, Guayaquil, Ecuador*  
[nohelia.armsb@ug.edu.ec](mailto:nohelia.armsb@ug.edu.ec)  
 <https://orcid.org/0009-0008-3120-2322>

Recepción: 04/10/2025 | Aceptación: 14/01/2026 | Publicación: 30/01/2026

#### Cómo citar (APA, séptima edición):

Santana-Estrella, R., García-Carranza, E., & Armas-Bustos, N. (2026). Comunicación inclusiva en la educación superior: estrategias y su impacto en la inclusión de estudiantes con necesidades educativas específicas. *INNOVA Research Journal*, 11(1), 18-34.  
<https://doi.org/10.33890/innova.v11.n1.2026.2885>

#### Resumen

Este estudio analiza la influencia de las estrategias de comunicación en la inclusión de estudiantes con necesidades educativas específicas, centrándose en aquellos con discapacidad visual, en la

Facultad de Ciencias de la Comunicación Social de la Universidad de Guayaquil. El propósito es identificar las barreras comunicacionales y las prácticas efectivas que favorecen entornos de aprendizaje equitativos en el aula. Se aplicó un enfoque cualitativo, mediante entrevistas semiestructuradas a estudiantes con discapacidad visual y a diez docentes que han participado en experiencias inclusivas. Los datos fueron procesados a través de un análisis temático, identificando patrones relacionados con la comunicación, la accesibilidad y la interacción pedagógica. Los hallazgos muestran que las estrategias de comunicación inclusivas como el uso de recursos tecnológicos, materiales adaptados, lenguaje inclusivo y la empatía de la relación con docente y el estudiante contribuyen al fortalecimiento de la participación y el rendimiento académico de los estudiantes con discapacidad visual. No obstante, se evidencian limitaciones asociadas a la escasa capacitación docente en este ámbito, la falta de lineamientos institucionales claros y la insuficiente integración de criterios de accesibilidad en los programas académicos. El estudio confirma que las estrategias comunicacionales desempeñan un papel central en la inclusión en la educación superior. Se recomienda mejorar la implementación de políticas institucionales, y el uso sistemático de tecnologías adaptativas. Más allá de la accesibilidad, los resultados resaltan la importancia de construir una cultura universitaria justa, participativa y sensible.

**Palabras claves:** Inclusión educativa, estrategias de comunicación, educación superior, discapacidad visual, accesibilidad.

**JEL:** I23, I24, I28, J24

### **Abstract**

This study analyses the influence of communication strategies on the inclusion of students with specific educational needs, focusing on those with visual impairments, at the Faculty of Social Communication Sciences of the University of Guayaquil. The purpose is to identify communication barriers and effective practices that promote equitable learning environments in the classroom. A qualitative approach was applied, using semi-structured interviews with students with visual impairments and ten teachers who have participated in inclusive experiences. The data were processed through thematic analysis, identifying patterns related to communication, accessibility, and pedagogical interaction. The findings show that inclusive communication strategies such as the use of technological resources, adapted materials, inclusive language, and empathy in the teacher-student relationship contribute to strengthening the participation and academic performance of students with visual impairments. However, there are clear limitations associated with the lack of teacher training in this area, the absence of clear institutional guidelines, and the insufficient integration of accessibility criteria into academic programmes. The study confirms that communication strategies play a central role in inclusion in higher education. It is recommended that the implementation of institutional policies and the systematic use of adaptive technologies be improved. Beyond accessibility, the results highlight the importance of building a fair, participatory, and sensitive university culture.

**Keywords:** Educational inclusion; communication strategies; higher education; visual impairment; accessibility.

## Introducción

En el ámbito universitario, a pesar de los avances normativos, la inclusión educativa sigue siendo más una aspiración que una realidad cotidiana. Se reconoce el derecho de todos los estudiantes a acceder a una formación equitativa; en la práctica, sin embargo, persisten brechas profundas, especialmente para quienes tienen discapacidad visual. Estos estudiantes no solo enfrentan los desafíos académicos comunes, sino también una serie de obstáculos invisibles: materiales no accesibles, dinámicas de clase centradas en lo visual, espacios físicos mal adaptados y, en muchos casos, una cultura institucional que aún no ha internalizado la diversidad funcional como parte esencial de la educación.

En Ecuador, esta problemática se refleja con crudeza. Según datos del INEC y el CONADIS, un número significativo de estudiantes con discapacidad visual abandona o se desmotiva en la educación superior, no por falta de capacidad, sino por la ausencia de condiciones mínimas de accesibilidad (Albuja & Vinuesa, 2021; Cañizares et al., 2024). Están presentes, sí, pero su participación es limitada, fragmentada, muchas veces simbólica. Y eso, más allá de lo logístico, constituye una violación al derecho a una educación inclusiva y de calidad (Vera, Zambrano & Rodríguez, 2024).

El caso de la Facultad de Ciencias de la Comunicación Social (FACSO) de la Universidad de Guayaquil ilustra esta brecha entre política y práctica. Aunque existen lineamientos institucionales a favor de la inclusión, su implementación en el aula es irregular. Faltan recursos tecnológicos actualizados, formación docente en accesibilidad comunicacional y estrategias pedagógicas verdaderamente inclusivas. Como señalan Calle y Plúas (2024), las normas no se traducen automáticamente en transformación; requieren compromiso, recursos y, sobre todo, escucha activa.

Ante este panorama, la presente investigación propone analizar el rol de las estrategias de comunicación en la inclusión de estudiantes con discapacidad visual en la FACSO. Se parte de la premisa de que la comunicación no es un complemento, sino un eje central de la accesibilidad. La hipótesis central sostiene que la ausencia de herramientas comunicacionales adaptadas desde el lenguaje del docente hasta los formatos de los materiales repercute negativamente en el desempeño, la participación y el bienestar académico de estos estudiantes. Más que un diagnóstico, el estudio busca generar conocimiento útil, hallazgos que orienten la formulación de políticas concretas, la capacitación docente y el diseño de recursos pedagógicos que no solo cumplan con la norma, sino que construyan una comunidad universitaria donde la diversidad funcional sea valorada, no tolerada.

## Marco teórico

### Educación superior inclusiva y enfoque de derechos

La educación superior inclusiva se fundamenta en el enfoque de derechos humanos, el cual reconoce la discapacidad como parte de la diversidad humana y desplaza la explicación de la exclusión educativa desde las limitaciones individuales hacia las barreras estructurales,

pedagógicas y comunicacionales presentes en los sistemas universitarios (Ainscow et al., 2006; Graham et al., 2018). Desde esta perspectiva, la inclusión no constituye una medida compensatoria, sino una obligación ética, social y legal de las instituciones de educación superior orientada a garantizar la igualdad de oportunidades y la justicia educativa (Masika et al., 2016; Slee, 2018).

En este contexto, las universidades están llamadas no solo a asegurar el acceso físico a la educación, sino también a generar condiciones que favorezcan la permanencia, la participación y el logro académico del estudiante con discapacidad. Ello implica revisar críticamente los modelos tradicionales de enseñanza, evaluación y comunicación académica, incorporando principios de equidad y accesibilidad desde el diseño de los procesos educativos (Dalton et al., 2019; Vásquez et al., 2025).

Diversos estudios evidencian que, pese a los avances normativos y discursivos en materia de inclusión, persisten desigualdades significativas en la experiencia académica de los estudiantes con discapacidad en la educación superior. Estas desigualdades se manifiestan especialmente en la limitada accesibilidad de los recursos educativos digitales, la comunicación institucional y las prácticas pedagógicas, lo cual afecta negativamente la participación, la comprensión de contenidos y el desempeño académico (Jaeger et al., 2018; Fichten et al., 2019).

La inclusión educativa debe entenderse como un proceso integral y dinámico que articula políticas institucionales, prácticas pedagógicas inclusivas y estrategias sistemáticas de comunicación accesible. Solo mediante esta articulación es posible promover entornos de aprendizaje equitativos que fortalezcan tanto la calidad académica como la justicia social en la educación superior (Moriña, 2017; Moriña & Perera, 2020).

### **Modelos de discapacidad y su repercusión educativa**

La conceptualización de la discapacidad ha influido de manera decisiva en las prácticas educativas universitarias. El modelo médico tradicional concibe la discapacidad como una deficiencia individual que debe ser corregida o compensada, lo que históricamente ha derivado en enfoques segregadores del estudiante por sus dificultades de aprendizaje (Oliver, 1996; Barnes, 2000).

El modelo social de la discapacidad plantea que las limitaciones emergen de la interacción entre las características de la persona y las barreras del entorno, incluidas las barreras comunicacionales, actitudinales y pedagógicas presentes en las instituciones educativas (Oliver, 2013). Desde este aspecto, la inclusión educativa no depende de la adaptación individual del estudiante, sino de la capacidad del sistema universitario para eliminar dichas barreras. Este cambio conceptual desplaza la responsabilidad de la inclusión hacia las universidades, que deben transformar sus estructuras organizativas, prácticas docentes y sistemas de comunicación para garantizar la participación equitativa de todo el estudiantado (Brown & Leigh, 2018; Vásquez et al., 2025).

La evolución hacia un enfoque de derechos refuerza esta visión al reconocer que la accesibilidad comunicacional constituye un derecho fundamental y no una concesión institucional.

En consecuencia, las estrategias de comunicación inclusiva deben integrarse desde el diseño de los procesos educativos, evitando soluciones reactivas que perpetúan la exclusión (Griful-Freixenet et al., 2017; Zimmermann, 2016).

### **Comunicación inclusiva en la educación superior**

La comunicación inclusiva en la educación superior se define como el conjunto de estrategias, prácticas y recursos orientados a garantizar que la información académica sea accesible, comprensible y utilizable por todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades sensoriales, cognitivas o físicas (Kent, 2015; Tomczak 2021). Este enfoque reconoce que la comunicación constituye un componente estructural del proceso educativo. Se identifican barreras recurrentes que afectan especialmente a estudiantes con discapacidad visual, tales como el uso predominante de materiales visuales no accesibles, documentos digitales sin etiquetado adecuado y plataformas virtuales que no cumplen con criterios de accesibilidad (Bohnsack & Puhl, 2014; Seale, 2014).

Desde una perspectiva empírica, diversos estudios han demostrado que las estrategias sistemáticas de comunicación inclusiva inciden positivamente en la participación, la comprensión de contenidos y el desempeño académico del estudiantado con discapacidad, configurándose como una variable clave en los procesos de inclusión educativa (Lombardi et al., 2011; Priyadharsini et al., 2024).

### **Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como marco pedagógico**

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) constituye uno de los marcos teóricos más relevantes para operacionalizar la inclusión educativa en la educación superior. Este enfoque propone diseñar los procesos de enseñanza desde su origen considerando la diversidad del estudiantado, mediante múltiples formas de representación de la información, expresión del aprendizaje y compromiso con los contenidos (Rose, 2001; Al-Azawei et al., 2016).

La evidencia empírica demuestra que la implementación del DUA mejora significativamente la accesibilidad comunicacional, la participación y el rendimiento académico de estudiantes con discapacidad, particularmente cuando se articula con entornos digitales accesibles (Rao & Meo, 2016; Coffman et al., 2022). De este modo, el DUA actúa como un puente entre los principios teóricos de inclusión y la práctica pedagógica concreta.

### **Tecnologías asistivas y accesibilidad comunicacional**

Las tecnologías asistivas desempeñan un papel central en la comunicación inclusiva para estudiantes con discapacidad visual. Herramientas como lectores de pantalla, dispositivos braille y aplicaciones móviles accesibles facilitan el acceso autónomo a los contenidos académicos y a las plataformas virtuales (Mirzakhmedova et al., 2023; Tomaschko & Hübner, 2020; Riga et al., 2024). Sin embargo, la efectividad de estas tecnologías depende del diseño accesible de los materiales educativos y de la coherencia entre las herramientas tecnológicas y las prácticas pedagógicas. Estudios recientes indican que el uso aislado de tecnologías asistivas resulta

insuficiente si no se integra dentro de una estrategia institucional de accesibilidad comunicacional (Kent, 2015; Hoi et al., 2022).

### **Formación docente y prácticas comunicativas inclusivas**

La formación del profesorado constituye un factor determinante para la implementación efectiva de estrategias de comunicación inclusiva en la educación superior. La falta de competencias en accesibilidad, DUA y tecnologías asistivas limita la capacidad docente para responder a la diversidad del estudiantado (Florian & Black-Hawkins, 2011; Moriña & Perera, 2020).

Los programas de formación continua en inclusión se asocian con actitudes docentes más favorables, una mayor adaptación de materiales accesibles y mejores resultados académicos en estudiantes con discapacidad (Biesta, 2013; Graham et al., 2018).

### **Impacto de la comunicación inclusiva en el desempeño académico**

La accesibilidad comunicacional influye directamente en el desempeño académico, la retención y la satisfacción estudiantil. Investigaciones en educación superior evidencian que las instituciones que adoptan estrategias sistemáticas de comunicación inclusiva presentan mayores niveles de participación y logro académico en estudiantes con discapacidad (Grimes et al., 2021; Santos et al., 2019). Asimismo, la combinación de comunicación accesible, tecnologías asistivas y apoyos institucionales contribuye a una experiencia universitaria más equitativa y a mejores resultados académicos a largo plazo (Burgstahler, 2015; Dirette et al., 2019).

### **Barreras comunicacionales y estrategias de superación**

Entre las principales barreras comunicacionales en la educación superior se identifican el uso de materiales visuales sin alternativas accesibles, la ausencia de formatos digitales accesibles y la limitada preparación docente en inclusión (Griful-Freixenet et al., 2017; Sánchez-Gordón & Luján-Mora, 2018). Para superar estas barreras, se proponen estrategias como la incorporación de descripciones textuales, la grabación de clases con transcripciones accesibles, la correcta estructuración de documentos digitales y la integración del DUA en el diseño curricular. Estas acciones han demostrado efectos positivos en la equidad, la participación y el aprendizaje del estudiantado con discapacidad (Dalton et al., 2019; Fernández-Batanero et al., 2020; Tomaschko & Hübner, 2020).

## **Metodología**

### **Enfoque y diseño de la investigación**

Este estudio se articuló desde un enfoque cualitativo interpretativo con alcance exploratorio y descriptivo, basado en un diseño no experimental orientado a comprender en profundidad las experiencias comunicativas, pedagógicas y tecnológicas de estudiantes con discapacidad visual en el contexto de la educación superior. Este enfoque es consistente con la interpretación de

significados y prácticas construidas socialmente por las personas participantes, y se alinea con los principios de investigación cualitativa explicados por Creswell y Poth, quienes señalan que la investigación cualitativa se centra en “entender la manera en que las personas interpretan sus experiencias, cómo construyen su mundo y qué significado atribuyen a sus experiencias” (Creswell & Poth, 2018).

### **Contexto institucional y participantes**

La investigación se llevó a cabo en la Facultad de Ciencias de la Comunicación Social (FACSO) de la Universidad de Guayaquil, un entorno que refleja prácticas institucionales y pedagógicas en transformación hacia una educación superior inclusiva.

La población de referencia estuvo conformada por 51 estudiantes con discapacidad, de los cuales 10 presentaban discapacidad visual y conformaron el grupo principal del análisis. Además, participaron 10 docentes que tenían experiencia directa en la atención educativa de estudiantes con discapacidad visual. La selección fue realizada mediante muestreo intencional, considerando la experiencia directa con la población objetivo y la disponibilidad para participar voluntariamente. El tamaño muestral se justificó con base en criterios de saturación teórica, es decir, el punto en que los segmentos de datos no proporcionaron nuevos patrones conceptuales relevantes para el análisis (Braun & Clarke, 2021).

### **Instrumento de recolección de datos**

La técnica de recolección de datos fue la entrevista semiestructurada en profundidad, diseñada para explorar ámbitos específicos de experiencia sin limitar la expresión espontánea de las personas participantes. El guión se estructuró en torno a cinco dominios temáticos:

1. Prácticas pedagógicas y comunicativas frente a estudiantes con discapacidad visual.
2. Acceso, comprensión y usabilidad de los materiales académicos.
3. Accesibilidad y retos de las plataformas virtuales institucionales.
4. Percepciones de inclusión/exclusión en contextos presenciales y virtuales.
5. Propuestas de mejora desde una perspectiva inclusiva.

### **Validación del instrumento**

La validación del instrumento se realizó en dos fases: **1) Juicio de expertos metodológicos y temáticos**, integrado por tres especialistas en investigación cualitativa, educación inclusiva y comunicación educativa, quienes evaluaron la pertinencia, claridad y validez de las preguntas; **2) Prueba piloto** con un participante que cumplía con los criterios de inclusión, pero que no formó parte de la muestra final, para verificar la comprensibilidad de los ítems, la secuencia de preguntas y la duración aproximada. Estos pasos fortalecen la validez interna del instrumento y responden a los estándares metodológicos exigidos para publicaciones científicas de alto impacto.

### **Procedimiento de recolección de datos**

Las entrevistas fueron realizadas de forma presencial y virtual según la disponibilidad de los participantes, siempre garantizando consentimiento informado y el respeto de principios éticos

de confidencialidad y anonimato. Todas las entrevistas fueron grabadas y transcritas de forma literal para facilitar análisis sistemático.

### **Análisis de datos**

Los datos se analizaron mediante análisis temático, una técnica de análisis cualitativo que permite identificar, organizar, describir y analizar patrones de significado (temas) dentro de conjuntos de datos cualitativos.

Este proceso siguió las fases propuestas por Braun y Clarke (2021):

1. Familiarización con los datos.
2. Generación de códigos iniciales.
3. Búsqueda de temas.
4. Revisión y refinamiento de temas.
5. Definición y denominación de temas.
6. Elaboración del reporte final.

El uso de software MAXQDA facilitó la sistematización de códigos, la organización de memos analíticos y el desarrollo de categorías finalistas que emergieron de forma inductiva durante el análisis.

## **Resultados y Discusión**

El análisis cualitativo de las entrevistas en profundidad realizadas a 10 estudiantes con discapacidad visual (codificados de E1 a E10) y 10 docentes (codificados de D1 a D10) de la Facultad de Ciencias de la Comunicación Social (FACSO) permitió identificar cinco categorías centrales que configuran la experiencia de inclusión comunicacional en la Universidad de Guayaquil. El proceso de análisis siguió un procedimiento sistemático de análisis temático inductivo (Braun & Clarke, 2021) familiarización con los datos, codificación inicial, agrupamiento de códigos en subtemas, generación de categorías principales y revisión de relaciones entre categorías. Para aumentar la trazabilidad, se registró la frecuencia de aparición de códigos dentro de cada categoría, permitiendo visualizar los temas más recurrentes y las áreas críticas de intervención.

### **Categorías y hallazgos principales**

#### **Accesibilidad de materiales académicos**

El acceso a materiales digitales accesibles emergió como tema central. Los estudiantes resaltan la importancia de materiales editables y anticipados:

E1: *“Recibir materiales anticipadamente y en formato digital accesible es lo que más me ayuda a seguir el ritmo”.*

E2: *“Me permite usar lectores de pantalla o aumentar el tamaño de la fuente cuando los documentos están en Word o PDF con texto seleccionable”.*

No obstante, persisten barreras significativas:

E3: *“Cuando los documentos son imágenes escaneadas, simplemente no puedo leerlos”.*

E8: *“Un docente subió todo en imágenes sin texto alternativo... me dijo que ‘buscara a alguien que me los leyera’”.*

Los docentes reconocen esta brecha:

D6: *“Sé que mis estudiantes usan NVDA o JAWS, pero no sé cómo asegurarme de que mis archivos funcionen con esos programas”.*

D2: *“La universidad no nos forma en accesibilidad digital; todo lo hacemos por intuición”.*

Densidad de códigos:

Acceso anticipado: 6 estudiantes

Formatos compatibles: 8 estudiantes, 3 docentes

Barreras técnicas: 5 estudiantes, 4 docentes

### **Comunicación docente y actitudes en el aula**

La comunicación inclusiva emerge como práctica clave:

E4: *“Cuando los docentes describen lo que proyectan en pantalla, me siento parte de la clase”.*

E3: *“Si el profe me pregunta directamente si entendí, es una señal de que me tiene en cuenta”.*

Docentes con prácticas inclusivas reportan:

D4: *“Describo lo que aparece en pantalla como si se lo contara por teléfono a alguien que no puede ver”.*

D5: *“Le di mi cámara a un estudiante ciego y le pedí que tomara fotos a sus compañeros. Fue increíble para él”.*

Algunos docentes reconocen dificultades actitudinales:

D8: *“Muchos colegas no se adaptan porque piensan que sería dar ventaja”.*

D6: *“A veces no queremos ni molestar... se siente una molestia interrumpir”.*

Densidad de códigos:

Descripción de contenidos: 7 estudiantes, 5 docentes

Atención personalizada: 5 estudiantes, 3 docentes

Barreras actitudinales: 4 estudiantes, 6 docentes

### **Tecnología y plataformas digitales**

El uso de tecnologías asistivas depende críticamente del diseño de los contenidos:

E4: *“Si los materiales no están bien preparados, por más tecnología que tenga, no puedo acceder a ellos”.*

E9: *“Las plataformas de matrícula no son compatibles con lectores de pantalla”*.

Los docentes admiten limitaciones técnicas y ausencia de formación:

D6: *“Subo los PDFs a Moodle sin verificar si son accesibles”*.

D4: *“No hay cursos de lenguaje de señas ni formación en accesibilidad. Cada docente improvisa”*.

Densidad de códigos:

Uso de lectores de pantalla: 10 estudiantes

Problemas de accesibilidad en plataformas: 6 estudiantes, 4 docentes

Falta de formación docente: 5 docentes

### **Cultura institucional y barreras actitudinales**

Se identificó que la inclusión depende de iniciativas individuales más que de políticas institucionales:

D10: *“La inclusión existe, pero está dispersa, no hay un sistema”*.

E1: *“A veces no pido adaptaciones por miedo a ser visto como una carga”*.

Otros docentes manifiestan esfuerzos creativos pero aislados:

D1: *“Trato a mis estudiantes como hijos... creo herramientas táctiles para enseñar fotografía”*.

D6: *“No tenemos suficientes herramientas andragógicas aplicadas a personas con discapacidad”*.

Densidad de códigos:

Iniciativas individuales: 6 estudiantes, 5 docentes

Falta de políticas claras: 7 docentes, 5 estudiantes

### **Propuestas de mejora**

Existe convergencia entre estudiantes y docentes sobre necesidades concretas:

E2: *“Necesitamos capacitaciones obligatorias en accesibilidad digital”*.

E9: *“La evaluación docente debe incluir prácticas inclusivas”*.

D1: *“Deberíamos crear un repositorio de materiales accesibles con los estudiantes”*.

D10: *“Hacen falta protocolos institucionales claros y equipos especializados”*.

Densidad de códigos:

Capacitación: 5 estudiantes, 4 docentes

Protocolos institucionales: 4 docentes

Repositorios accesibles: 3 docentes

**Tabla 1**

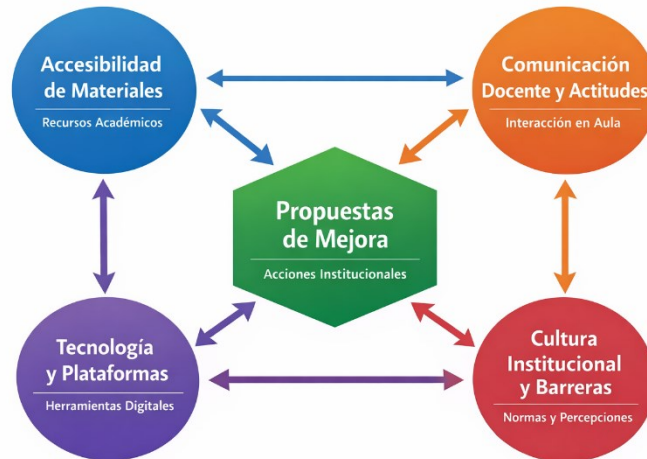
*Comparación cualitativa de percepciones: estudiantes con discapacidad visual vs. docentes*

<b>Categoría</b>	<b>Estudiantes (E1 - E10)</b>	<b>Docentes (D1 - D10)</b>
Accesibilidad de materiales	E3: <i>“Cuando los documentos son imágenes escaneadas, simplemente no puedo leerlos.”</i> E6: <i>“Falta formación docente para preparar materiales accesibles.”</i>	D2: <i>“La universidad no nos forma en accesibilidad digital; todo lo hacemos por intuición.”</i> D6: <i>“Sé que usan NVDA, pero no sé cómo asegurar que mis archivos funcionen.”</i>
Comunicación docente	E4: <i>“Cuando describen lo que muestran en pantalla, me siento parte de la clase.”</i> E8: <i>“Un docente me dijo: Busca a alguien que te lea”</i>	D4: <i>“Describo lo de la pantalla como si se lo contara por teléfono a alguien ciego.”</i> D8: <i>“Muchos no ajustan porque piensan que sería dar ventaja.”</i>
Tecnología y plataformas	E4: <i>“Si los materiales no están bien preparados, los lectores no sirven de nada.”</i> E9: <i>“Las plataformas de matrícula no son compatibles con lectores de pantalla.”</i>	D2: <i>“No sabemos cómo hacer que las plataformas funcionen para todos.”</i> D6: <i>“Subo los PDFs a Moodle sin verificar si son accesibles.”</i>
Cultura institucional	E1: <i>“A veces no pido adaptaciones por miedo a ser visto como una carga.”</i> E7: <i>“Prefiero no pedir ayuda para no incomodar a mis compañeros.”</i>	D8: <i>“Persisten discursos que ven la discapacidad como un problema.”</i> D10: <i>“La inclusión existe, pero está dispersa, no hay un sistema.”</i>
Propuestas de mejora	E2: <i>“Necesitamos capacitaciones obligatorias en accesibilidad digital.”</i> E9: <i>“La evaluación docente debe incluir prácticas inclusivas.”</i>	D1: <i>“Deberíamos crear un repositorio de materiales accesibles con los estudiantes.”</i> D10: <i>“Hacen falta protocolos institucionales claros y equipos especializados.”</i>

*Fuente:* Entrevistas semiestructuradas, FACSO (2025)

**Figura 1**

*Diagrama conceptual de categorías*



Se propone un mapa conceptual que represente las relaciones entre categorías:

1. Accesibilidad de materiales → base para el aprendizaje inclusivo.
2. Comunicación docente y actitudes → mediador entre materiales y comprensión de los estudiantes.
3. Tecnología y plataformas digitales → facilitador o barrera según compatibilidad y formación.
4. Cultura institucional y barreras actitudinales → contexto que condiciona la efectividad de los tres anteriores.
5. Propuestas de mejora → recomendaciones derivadas de las interacciones de todas las categorías.

El diagrama puede representarse como una red de nodos interconectados, donde los nodos 1–4 influyen en la categoría 5 (acción institucional), destacando que la inclusión efectiva requiere intervención simultánea en todos los niveles. Los resultados no solo confirman la hipótesis inicial que la falta de herramientas comunicacionales accesibles afecta negativamente el desempeño académico de los estudiantes con discapacidad visual, sino que van más allá: revelan que las verdaderas barreras no residen en la discapacidad, sino en la inaccesibilidad del entorno educativo, tal como sostienen Aguilera (2023) y Verdugo & Schalock (2012).

Un hallazgo central es la brecha entre buena voluntad y competencia técnica. Los docentes, en su mayoría, muestran apertura y empatía (D1, D4, D5), pero carecen de formación en accesibilidad digital, diseño universal del aprendizaje y uso de tecnologías asistivas. Como señala D2: *“No somos psicopedagogos... nuestra base en este ámbito es limitada”*. Esto confirma lo planteado por Echeita (2008): la actitud docente es necesaria, pero insuficiente sin herramientas

concretas. Además, el estudio evidencia una cultura institucional. Por un lado, existen iniciativas aisladas y testimonios de transformación pedagógica (D1 creando marcos táctiles, D5 entregando cámaras a estudiantes ciegos). Por otro, persiste una lógica de “adaptación individual”, donde los estudiantes internalizan la culpa por pedir apoyo (E1, E6, E7). Esto refleja una institución que aún no ha normalizado la diversidad como principio pedagógico, sino como excepción a gestionar.

La convergencia entre las propuestas de estudiantes y docentes es, sin duda, ambos grupos demandan formación obligatoria, estándares de accesibilidad y mecanismos de evaluación. Esta alineación sugiere que la Universidad de Guayaquil dispone de un terreno fértil para políticas inclusivas, siempre que se supere la dependencia en la voluntad individual y se institucionalicen prácticas sostenibles.

Este estudio aporta evidencia empírica desde un contexto poco explorado: la educación superior en Ecuador. Al dar voz a experiencias locales, no solo enriquece la literatura internacional, sino que ofrece un mapa de acción concreto: desde la auditoría de plataformas digitales hasta la creación de equipos de apoyo técnico-pedagógico. Como resume D1: “¡La inclusión no se enseña, se vive!”. Pero para vivirla, se requiere estructura, política, ética... y, sobre todo, la decisión colectiva de que nadie debe aprender en soledad.

### Conclusiones

Los hallazgos de esta investigación cualitativa permiten afirmar que la inclusión de estudiantes con discapacidad visual en la educación superior trasciende la mera presencia física en el aula, requiriendo condiciones estructurales que garanticen su participación equitativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las percepciones de los participantes evidencian que las barreras más persistentes no derivan de la condición visual en sí, sino de un entorno académico inadecuado o poco accesible.

En relación con los materiales didácticos, el uso de formatos no accesibles, como imágenes escaneadas o PDFs sin etiquetado, constituye un obstáculo recurrente para el acceso al conocimiento. E3 lo expresó con claridad: “*Cuando los documentos son imágenes escaneadas, simplemente no puedo leerlos*”. Esta situación refleja una brecha formativa histórica: la capacitación docente en accesibilidad digital ha sido insuficiente, como señala D2: “*La universidad no nos forma en accesibilidad digital; todo lo hacemos por intuición*”.

Esto evidencia una tensión entre la disposición ética de los docentes y su capacidad técnica para materializarla. El estudio también reveló una tensión entre la experiencia estudiantil y las expectativas institucionales. Testimonios como los de E1 y E7 muestran que los estudiantes a menudo evitan solicitar adaptaciones por temor a ser percibidos como una carga, lo que evidencia que las políticas inclusivas, cuando no están respaldadas por una cultura institucional coherente, terminan delegando la responsabilidad en el estudiante.

El estudio identifica además brechas significativas en el diseño de materiales didácticos. La ausencia de recursos accesibles no solo limita el rendimiento académico, sino que crea barreras institucionales invisibles que reproducen desigualdades. Por ello, la producción de materiales

accesibles debe considerarse una acción ética prioritaria, no un esfuerzo adicional. La implementación de estrategias como tiflogramas, audiolibros y materiales colaborativos, diseñados en conjunto por docentes, estudiantes y especialistas, permite construir conocimiento compartido y fomentar una cultura educativa inclusiva, donde la diversidad se reconozca como un valor y no como una excepción.

En este sentido, la inclusión no consiste en adaptar al estudiante al sistema, sino en transformar el sistema para responder a las necesidades de todos los estudiantes como condición normativa. D1 lo sintetizó con precisión: “*La inclusión no se enseña, se vive*”. Para que esta inclusión se materialice de manera efectiva, se requieren normas claras, formación continua y prácticas pedagógicas innovadoras, dirigidas a toda la comunidad universitaria.

En el contexto ecuatoriano, donde los discursos sobre inclusión proliferan, pero su implementación sigue siendo fragmentada, este estudio ofrece evidencia empírica localizada, que contribuye tanto al diagnóstico de la situación actual como al planteamiento de estrategias de mejora, proporcionando una guía para la transformación de la educación superior hacia un modelo más justo y equitativo.

El presente estudio presenta algunas limitaciones que deben ser consideradas al interpretar sus resultados. En primer lugar, el tamaño muestral fue reducido, ya que la investigación se centró en la participación de diez estudiantes y diez docentes pertenecientes a una sola facultad, lo que limita la posibilidad de generalizar los hallazgos a otras carreras o universidades del país. Asimismo, el estudio se desarrolló en un contexto institucional específico, por lo que los resultados reflejan únicamente la experiencia de estudiantes con discapacidad visual en la FACSO y no necesariamente son representativos de otros entornos universitarios en Ecuador o en América Latina.

Por otra parte, si bien se aplicó un análisis temático sistemático y se recurrió a estrategias de triangulación para fortalecer la validez del estudio, la interpretación de las narrativas podría estar influida por la perspectiva del equipo investigador, propia de los estudios cualitativos (Guest et. al., 2012; Saldaña et. al., 2021). Finalmente, el enfoque exclusivo en la discapacidad visual constituye otra limitación, ya que no se abordaron otras formas de discapacidad, lo que restringe una comprensión más integral de los procesos de inclusión en el ámbito universitario.

### **Agradecimientos**

Agradezco profundamente a todas las personas que hicieron posible el desarrollo de esta investigación. En especial, a los docentes por su orientación, disposición y valiosos aportes durante cada etapa del proceso. Extiendo mi gratitud a los estudiantes con discapacidad visual que participaron generosamente compartiendo sus experiencias y perspectivas, las cuales enriquecieron significativamente este trabajo. Su colaboración fue fundamental para comprender con mayor profundidad la temática abordada.

### **Financiamiento**

El financiamiento es exclusivamente por los autores.

### Conflicto de intereses

No existe conflicto de interés.

### Contribución de los autores

Ronny Enrique Santana Estrella: conceptualización: planteamiento de la idea principal del estudio, metodología, investigación, redacción y supervisión.

Evelyn Karina García-Carranza: análisis, curación de datos, gestión del proyecto, redacción.

Nohelia Nathalie Armas Bustos: revisión y edición, validación, recursos. apoyo metodológico.

### Referencias bibliográficas

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). Improving schools, developing inclusion. *Educational Review*, 58(3), 281–297. <https://doi.org/10.4324/9780203967157>
- Al-Azawei, A., Serenelli, F., & Lundqvist, K. (2016). Universal Design for Learning (UDL): A content analysis. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 16(3), 39–56. <https://doi.org/10.14434/josotl.v16i3.19295>
- Biesta, G. (2013). Receiving the gift of teaching: From “learning from” to “being taught by.” *Studies in Philosophy and Education*, 32(5), 449–461. <https://doi.org/10.1007/s11217-012-9312-9>
- Brown, N., & Leigh, J. (2018). Ableism in academia: Where are the disabled and ill academics? *Disability & Society*, 33(6), 985–989. <https://doi.org/10.1080/09687599.2018.1455627>
- Dalton, E. M., Lyner-Cleophas, M., Ferguson, B. T., & McKenzie, J. (2019). Inclusion, universal design, and universal design for learning in higher education: A review of the literature. *Studies in Higher Education*, 44(3), 525–539. <https://doi.org/10.4102/ajod.v8i0.519>
- Fernández-Batanero, J. M., Montenegro-Rueda, M., Fernández-Cerero, J., & García-Martínez, I. (2020). Digital competences for teacher professional development. *Sustainability*, 12(7), 2856. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1827389>
- Fichten, C. S., et al. (2019). Accessibility of e-learning and computer and information technologies for students with visual impairments in postsecondary education. *Education and Information Technologies*, 24, 93–110. <https://doi.org/10.1177/0145482X09103009>
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *Cambridge Journal of Education*, 41(4), 469–486. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Graham, L. J., et al. (2018). Inclusive education for the 21st century: Theory, policy and practice. *Educational Review*, 70(4), 463–481. <https://doi.org/10.4324/9781003350897>
- Tomczak, M. T., Szulc, J. M., & Szczerska, M. (2021). Inclusive communication model supporting the employment cycle of individuals with autism spectrum disorders. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(9), 4696. <https://doi.org/10.3390/ijerph18094696>
- Kent, M. (2015). Disability and eLearning: Opportunities and barriers. *Disability Studies Quarterly*, 35(1). <https://doi.org/10.18061/dsq.v35i1.3815>
- Lombardi, A., Murray, C., & Gerdes, H. (2011). College faculty and inclusive instruction: Self-reported attitudes and actions. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 24(1), 5–21. <https://doi.org/10.1037/a0024961>

- Priyadharsini, V., & Mary, R. S. (2024). *Universal design for learning (UDL) in inclusive education: Accelerating learning for all*. Shanlax International Journal of Arts, Science and Humanities, 11(4), 145–150. <https://doi.org/10.34293/sijash.v11i4.7489>
- Rose, D. (2001). Universal Design for Learning. *Journal of Special Education Technology*, 66–67. <https://doi.org/10.1177/016264340101600208>
- Moriña, A. (2017). Inclusive education in higher education: Challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 1–14. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254964>
- Moriña, A., & Perera, V. (2020). Inclusive higher education: Challenges and opportunities. *Studies in Higher Education*, 45(4), 1–14. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254964>
- Rao, K., & Meo, G. (2016). Using universal design for learning to design standards-based lessons. *Teaching Exceptional Children*, 48(3), 141–149. <https://doi.org/10.1177/2158244016680688>
- Bohnsack, M., & Puhl, S. (2014). Accessibility of MOOCs. In: Miesenberger, K., Fels, D., Archambault, D., Peñáz, P., Zagler, W. (eds) *Computers Helping People with Special Needs. ICCHP 2014. Lecture Notes in Computer Science*, vol 8547. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-08596-8\\_21](https://doi.org/10.1007/978-3-319-08596-8_21)
- Seale, J. (2014). E-learning and disability in higher education: Accessibility research and practice. *British Journal of Educational Technology*, 45(6), 1103–1117. <https://doi.org/10.4324/9780203095942>
- Jaeger, P. T. (2018). Designing for diversity and designing for disability. *The International journal of information, diversity, & inclusion*, 2(1/2), 52–66. <https://www.jstor.org/stable/48644839>
- Oliver, M. (2013). The social model of disability: Thirty years on. *Disability & society*, 28(7), 1024–1026. <https://doi.org/10.1080/09687599.2013.818773>
- Slee, R. (2018). Inclusive education is not dead; it just smells funny. *Educational Review*, 70(1), 1–14. <https://doi.org/10.1080/02680939.2018.1552495>
- Masika, R., & Jones, J. (2016). Building student belonging and engagement: Insights into higher education students' experiences of participating and learning together. *Teaching in higher education*, 21(2), 138–150. <https://doi.org/10.1080/13562517.2015.1122585>
- Tomaschko, M., & Hübner, N. (2020). Inclusive digital learning environments: Effects on student engagement. *Computers & Education*, 149, 103806. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103806>
- Vásquez, M. L. M., Ramírez, L. C. C., Bernaola, M. L. Y., Torrealva, J. R. Y., Torrealva, Z. M. R., Cárdenas, D. M. C., & Altamirano, S. F. S. (2025). Inclusive pedagogy and active learning in higher education: Cluster and dimensional insights into teaching competency integration. *Social Sciences & Humanities Open*, 12, 102060. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.102060>
- Dirette, D. P. (2019). Disability services for students in postsecondary education: Opportunities for occupational therapy. *The Open Journal of Occupational Therapy*, 7(2), 1. <https://doi.org/10.15453/2168-6408.1609>
- Coffman, S., & Draper, C. (2022). Universal design for learning in higher education: A concept analysis. *Teaching and Learning in Nursing*, 17(1), 36–41. <https://doi.org/10.1016/j.teln.2021.07.009>
- Hoi, V. N. (2022). Online learning environments and student engagement: Meeting the psychological needs of learners during the COVID-19 pandemic. In *Global perspectives*

- on educational innovations for emergency situations. 253-263.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-030-99634-5\\_25](https://doi.org/10.1007/978-3-030-99634-5_25)
- Riga, A., & Malafantis, K. (2024). Enhancing Inclusive Learning and Communication Skills with the Aid of Educational Videos. *European Journal of Education and Pedagogy*, 5(5), 36-39. <https://doi.org/10.24018/ejedu.2024.5.5.855>
- Mirzakhmedova, K. V., Omonov, Q. S., Rikhsiyeva, G. S., Nasirova, S. A., Khashimova, S. A., & Khalmurzaeva, N. T. (2023). Use of Mobile Applications in Establishing Inclusive Education in Pedagogy. *Journal of Law and Sustainable Development*, 11(12). <https://doi.org/10.55908/sdgs.v11i12.2376>
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). To saturate or not to saturate? Questioning data saturation as a useful concept for thematic analysis and sample-size rationales. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 13(2), 201–216. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1704846>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications. [https://pubhtml5.com/enuk/cykh/Creswell\\_and\\_Poth%2C\\_2018%2C\\_Qualitative\\_Inquiry\\_4th/](https://pubhtml5.com/enuk/cykh/Creswell_and_Poth%2C_2018%2C_Qualitative_Inquiry_4th/)
- Guest, G., Namey, E., & Saldaña, J. (2012). Collecting and analyzing qualitative data at scale. En G. Guest, E. Namey & M. Mitchell (Eds.), *Collecting and analyzing qualitative data* (pp. 3–24). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781506374680>
- Saldaña, J. (2021). *The coding manual for qualitative researchers* (4th ed.). SAGE Publications. [https://www.researchgate.net/publication/360867344\\_The\\_Coding\\_Manual\\_for\\_Qualitative\\_Researchers](https://www.researchgate.net/publication/360867344_The_Coding_Manual_for_Qualitative_Researchers)
- Saunders, B., Sim, J., Kingstone, T., Baker, S., Waterfield, J., Bartlam, B., Burroughs, H., & Jinks, C. (2018). Saturation in qualitative research: Exploring its conceptualization and operationalization. *Quality & Quantity*, 52, 1893–1907. <https://doi.org/10.1007/s11135-017-0574-8>