UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN



UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN
UNAE

Educación Especial

Itinerario Académico en: Discapacidad Intelectual y Desarrollo

Docentes universitarios con discapacidad: inclusión laboral en la Universidad Nacional de Educación (UNAE)

Autor:

Carlos Mauricio Mogrovejo Cajamarca

Autor:

Manuel Stalin Jadan Molina

Azogues – Ecuador

Febrero, 2026

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN
UNAE

Trabajo de Titulación

Modalidad

Propuesta de Innovación Pedagógico - Curricular

Línea de investigación

Gestión educativa

Autor:
Carlos Mauricio Mogrovejo Cajamarca
Trabajo de Titulación previo a la obtención del título de Licenciado/a en Ciencias de la Educación Especial

Autor:
Manuel Stalin Jadan Molina
Trabajo de Titulación previo a la obtención del título de Licenciado/a en Ciencias de la Educación Especial

Docente Tutor	Christian Xavier Mendieta Chacha
CÓDIGO ORCID	https://orcid.org/0000-0003-2945-3540

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

TODA LA INFORMACIÓN EXPRESA EN EL PRESENTE TRABAJO DE TITULACIÓN ES DE ABSOLUTA RESPONSABILIDAD DEL AUTOR Y TUTOR Y SE ENCUENTRA DEBIDAMENTE AUTORIZADA PARA SU CORRESPONDIENTE PUBLICACIÓN

AGRADECIMIENTOS Y/O DEDICATORIA.

Antes que nada, quiero agradecer a Dios, por ser guía y fortaleza en cada etapa de mi vida, y a la existencia misma por darme los frutos que hoy escribo aquí. Doy gracias al Todo por permitirme cumplir mis sueños y avanzar en este largo aprendizaje llamado “vida”.

A mi familia, que siempre me apoyó: a mi mamá y a mi papá, porque siempre tuve su respaldo para continuar en este largo camino de estudios. Fueron años de enormes esfuerzos en la parte económica; ellos siempre se preocuparon por mí y me apoyaron sin medida.

Quiero expresar también mi agradecimiento a mi hermano Jonathan, porque sin su guía no hubiese culminado mis estudios. Él fue el pilar fundamental, la base de mi tesis; al profundizar sus conocimientos, me ayudó a comprender mejor la mente de los demás y, sobre todo, la mía propia, a través del estudio de la psique.

De manera especial, agradezco a mi tutor de tesis, por su orientación, paciencia y acompañamiento constante durante todo el proceso de investigación. Sus aportes académicos y su guía fueron fundamentales para la culminación de este trabajo.

Finalmente, agradezco profundamente a mis docentes, quienes, con sus enseñanzas y ejemplo, contribuyeron a mi formación profesional y personal.

Carlos Mogrovejo

AGRADECIMIENTOS Y/O DEDICATORIA.

Para comenzar doy gracias a Dios, porque ha sido quien me dio salud, sabiduría y fortaleza para poder seguir adelante y nunca rendirme en esta vida. Asimismo, a mi madre Carmen Molina quién me ha brindado su apoyo incondicional para que continuara con mis estudios y lograr culminar mi formación como docente. De igual forma, de manera especial agradezco a mi tutor de tesis Christian Mendieta, quien me orientó, acompañó y brindó un valioso apoyo en el desarrollo de este trabajo. Por último, agradezco de todo corazón a quienes de una u otra forma me apoyaron con sus palabras de aliento y acompañamiento constante que fueron claves en mi proceso académico.

Manuel Jadan

RESUMEN

La inclusión laboral de docentes universitarios con discapacidad dentro del contexto ecuatoriano es un campo incipiente de conocimiento. Esta realidad se encuentra relacionada con las expectativas sociales que, de forma equivocada y arbitraria, se asigna a las personas con discapacidad, provocando que la situación de desventaja aumente o disminuya en función de su contexto social y económico. (Brogna, 2006). Es decir, que la educación para toda la vida no aplica para este grupo social. Bajo estas concepciones, la presente investigación se enfocó en comprender la inclusión laboral de docentes en condición de discapacidad en la Universidad Nacional de Educación (UNAE), a partir del análisis de sus experiencias y políticas institucionales. Para ello, se trabajó con tres docentes con discapacidad visual y física, desde un enfoque cualitativo y un método narrativo, que permitiese explorar sus experiencias profesionales a partir de la construcción de historias de vida. Entre los principales hallazgos, se identificaron diversas barreras que limitan el adecuado acompañamiento laboral y la inclusión efectiva de los docentes dentro del contexto institucional. No obstante, también se evidenciaron aspectos favorables que demuestran el compromiso de la universidad con la inclusión laboral docente, entre los que destacan el acceso a infraestructura accesible, el apoyo institucional, la orientación académica, la colaboración de los estudiantes y el respeto a sus necesidades laborales. En conjunto, estos factores han contribuido al fortalecimiento de su desempeño profesional y al desarrollo de un entorno educativo más inclusivo, aunque aún persisten desafíos que requieren ser atendidos para garantizar una inclusión plena.

Palabras clave: acompañamiento laboral, barreras sociales, discapacidad, educación superior, inclusión laboral.

ABSTRACT

The inclusion of university professors with disabilities in the Ecuadorian workplace is an emerging field of study. This reality is linked to the societal expectations that are mistakenly and arbitrarily assigned to people with disabilities, causing their disadvantage to increase or decrease depending on their social and economic context (Brogna, 2006). In other words, it seems that lifelong learning does not apply to this social group. Based on these concepts, this research focused on understanding the workplace inclusion of professors with disabilities at the National University of Education (UNAE), through an analysis of their experiences and institutional policies. To this end, three professors with visual and physical disabilities were studied using a qualitative approach and a narrative method, allowing for the exploration of their professional experiences through the construction of life stories. Among the main findings, several barriers were identified that limit adequate workplace support and the effective inclusion of professors within the institutional context. However, positive aspects were also evident, demonstrating the university's commitment to inclusive faculty employment. These include access to accessible infrastructure, institutional support, academic guidance, student collaboration, and respect for their work needs. Taken together, these factors have contributed to strengthening their professional performance and developing a more inclusive educational environment, although challenges remain that need to be addressed to guarantee full inclusion.

Keywords: accompaniment labor, social barriers, disability, higher education, labor inclusion

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

ÍNDICE

Introducción 9

Contexto y situación a investigar 16

Objetivo general: 19

Objetivos específicos: 19

Justificación 20

Capítulo 1. La inclusión laboral de docentes universitarios con discapacidad: tensiones entre la teoría, la norma y las prácticas 21

1.1 Una mirada social (inclusiva) de la discapacidad 22

1.1.2 El derecho a la inclusión laboral de las personas con discapacidad: una visión desde la política (pública o institucional) y las garantías legales 25

1.1.3 Inclusión laboral: empleabilidad, desarrollo personal y productivo de personas con discapacidad 34

1.1.4 Inclusión laboral en educación superior: una realidad real 37

1.1.5 Barreras y apoyos inclusivos como resultado de las tensiones entre la teoría, la norma y las prácticas de inclusión laboral en educación superior 40

Capítulo 2. Proceso metodológico de la investigación 46

2.1. Decisiones metodológicas: Paradigma, enfoque, método y unidad de análisis 46

2.1.2 Recolección y análisis de información 50

Análisis de los resultados 53

Triangulación de datos 55

Hallazgos de investigación 62

Aspectos a considerar al momento de la inclusión laboral de docentes universitarios con discapacidad 100

Conclusiones 101

Anexos 112

Introducción

Las naciones del Sur Global enfrentan desafíos estructurales donde la pobreza y la exclusión alimentan un ciclo de desigualdad. Esta realidad se manifiesta en un acceso precario a servicios básicos como salud, educación y seguridad, lo que restringe sistemáticamente las oportunidades de desarrollo y la calidad de vida de sus habitantes. En el caso ecuatoriano, se vuelve más sensible cuando se trata de los derechos de grupos de atención prioritaria como lo son las personas con discapacidad, que exigen atención especializada en los ámbitos público y privado (Asamblea Nacional, 2008).

En esta línea, Brogna (2006) afirma que, “todos sabemos (¿todos sabemos?) que la discapacidad no es una condición a curar, a completar o reparar: es una construcción relacional *entre* la sociedad y un sujeto (individual o colectivo) [sic]”; por ende, poco se puede lograr “sin políticas y acciones que fomenten la participación y el empoderamiento de las personas con discapacidad, sus familias y organizaciones. Poco se logrará si se continúa *decidiendo por* (y no con), *asistiendo, tutelando*” (pp. 7-10).

No obstante, este empoderamiento experimenta diferentes matices, en especial cuando nos referimos a la formación profesional e inclusión laboral en diferentes campos ocupacionales. Por ejemplo, en el ámbito educativo se espera que el docente actúe como un tutor y mediador en el aprendizaje de sus estudiantes; sin embargo, esto puede resultar contradictorio si consideramos que, bajo determinados paradigmas aún predominantes, la persona con discapacidad debe ser tutelado. Es decir, se pone en duda la capacidad de desempeñar su papel como docente, debido a las expectativas sociales (también entendidas como barreras culturales) que limitan y promueven la exclusión laboral de las personas con discapacidad. Al respecto, Pérez et al. (2022) señalan que:

> Los procesos de inclusión laboral permiten el fortalecimiento de la autoestima, la autonomía, las habilidades sociales, entre otras, que favorecen el mejoramiento de la calidad de vida de las personas en condición de discapacidad; no obstante, estos

procesos al no ser optimizados de manera adecuada pueden generar efectos adversos en dicha población. (p. 15)

En este sentido, la inclusión laboral de docentes universitarios con discapacidad, a más de ratificarse como un derecho humano (Organización de las Naciones Unidas, 1948), favorece los procesos de superación personal, autodeterminación y motivación en beneficio de la autonomía y desarrollo integral de este colectivo. Desde esta perspectiva, se espera que la inclusión laboral trascienda los mecanismos de acceso y asegure una participación y permanencia activa mediante condiciones equitativas y satisfactorias de trabajo.

La inclusión laboral de personas con discapacidad, al tratarse de un grupo prioritario y de un derecho humano, cuenta con múltiples aportes (estudios) de organizaciones supranacionales que establecen declaraciones o tratados que orientan la construcción de cuerpos legales y políticas públicas de diversas naciones, entre ellas se encuentra el Ecuador. Por ejemplo, la Organización de las Naciones Unidas [ONU] (2024) señala que la situación de las personas con discapacidad es crucial debido a las desigualdades existentes; por esta razón, en 1992 se estableció el Día Internacional de las Personas con Discapacidad, como parte de la resolución 47/3 de la Asamblea General de las Naciones Unidas, que busca mejorar la calidad de vida de las personas a través de cambios en la política, la economía y la sociedad.

De manera similar, la Organización Mundial de la Salud [OMS] (2023) afirma que las personas con discapacidad han enfrentado problemas de segregación y discriminación en diferentes aspectos de su vida, lo que ha impactado en su salud física y mental, especialmente en contextos de pobreza y desigualdad. Se estima que, de 1,300 millones de personas, alrededor del 16% vive con alguna discapacidad, considerándolos uno de los grupos más vulnerables, que enfrentan dificultades en su entorno social y laboral. De forma contundente, la Organización Internacional del Trabajo [OIT] (2024) destaca que la tasa de inactividad laboral entre personas

con discapacidad es del 6.0%, mientras que la tasa de desempleo general es del 7.6%, lo que genera disparidades, debido a las barreras de acceso a la educación, la salud, el empleo y la seguridad impuestas por la sociedad.

Un elemento relevante que emerge de los planteamientos de las organizaciones supranacionales demuestra que la discapacidad no es una única condición de los sujetos; al contrario, se encuentra en interdependencia con demás condiciones como la pobreza, desempleo o la restricción de otros derechos como la educación. En otras palabras, se abre la posibilidad de discutir la inclusión laboral de personas con discapacidad desde un enfoque interseccional.

En el caso de Ecuador, se creó la Agenda Nacional para la Igualdad de Discapacidades (2021-2025), donde se establecen apoyos inclusivos, buenas prácticas, el diseño de espacios accesibles y la sensibilización del personal como aspectos fundamentales para lograr un entorno laboral más equitativo e inclusivo. Entre varios aspectos de esta Agenda, se plantea la necesidad de mejorar la accesibilidad y adaptabilidad en las instituciones de educación superior. Para ello, se recomienda que las universidades realicen adecuaciones en la infraestructura, el transporte y la tecnología, garantizando que los docentes con discapacidad puedan participar en igualdad de condiciones.

De igual forma, la inclusión laboral de personas con discapacidad es un proceso fundamental para garantizar la equidad de oportunidades en el mercado de trabajo. Según el Ministerio de Inclusión Económica y Social (2013), este proceso debe asegurar condiciones de empleo justas, con igualdad en las tareas, sueldos y horarios en comparación con cualquier otro trabajador. Para ello, es necesario establecer perfiles inclusivos que permitan la adecuada asignación de funciones, además de proporcionar acompañamiento laboral y asegurar la accesibilidad en los espacios de trabajo.

En el ámbito específico de la educación superior en el Ecuador, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades, la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT) adopta cuatro ejes a ser implementados en las universidades: 1. Eje de igualdad de género, 2. Eje de igualdad de pueblos, nacionalidades e interculturalidad, 3. Eje de igualdad en la discapacidad, 4. Eje de ambiente. Sobre el eje de discapacidad, las estadísticas muestran que, menos de la mitad de personas con discapacidad (44%) reportan haber trabajado alguna vez, el 19% no tiene ningún nivel de instrucción, apenas un 6,46% ha participado en la educación de tercer nivel y el 0,5% cursó estudios de posgrado (Herdoíza, 2015).

De acuerdo a la autora, estos datos están relacionados con el anonimato que experimentan las personas con discapacidad, debido a su estigmatización y discriminación. Entre las propuestas de lineamientos específicos para transversalizar la igualdad para personas con discapacidad en las instituciones de educación superior se establece un área de institucionalización y gestión; para lo cual se crea estándares que buscan incluir y visibilizar a este colectivo, entre los más relevantes se plantea: “Identifica indicadores en la fórmula de asignación de recursos para aumentar el número de docentes titulares con discapacidad y los recluta de modo intencional para todas las áreas académicas” y “Legisla los porcentajes equitativos de participación de personas con discapacidad en todas las esferas del quehacer administrativo y académico institucional, incluyendo los órganos colegiados de gestión, y prevé paquetes flexibles para el efecto” (Herdoíza,2015, p. 120).

Sumado a las investigaciones generadas por organismos supranacionales, diversos autores han demostrado cómo las experiencias laborales de las personas con discapacidad en el ámbito de la educación han impactado no solo en su calidad de vida, sino también en su capacidad para integrarse y contribuir plenamente en los entornos laborales. Además, al basarse en experiencias reales, han logrado identificar no solo los problemas existentes, sino también

proponer soluciones concretas que podrían ser implementadas para fomentar entornos laborales inclusivos que valoren la diversidad y promuevan la equidad. No obstante, el tema de inclusión laboral dentro del ámbito educativo en el nivel superior ha revelado una notable escasez de información sobre este tema, por ello, ante esta limitación, se optó por extrapolar estudios relacionados con la inclusión en el campo laboral, no necesariamente en el ámbito de la educación superior.

Delgado (2019) identifica los elementos del perfil docente de profesores con discapacidad que están relacionados con su experiencia profesional. De igual forma, explora cómo la experiencia de la discapacidad se refleja en la enseñanza de estos profesores universitarios. En este estudio se desafían las nociones tradicionales sobre la discapacidad y se promueve una visión más inclusiva dentro del ámbito educativo y laboral. Es decir, se explora con mayor profundidad la relación entre la discapacidad y la práctica docente en diversos contextos y niveles educativos.

En cambio, Muñoz y Quintana (2019) analizan las limitaciones que enfrentan las personas con discapacidad en los entornos laborales. Se visibiliza la exclusión laboral y las limitaciones que enfrentan las personas con discapacidad en los entornos laborales; por lo cual, se hace énfasis en la importancia de promover la justicia social en el campo laboral.

En el caso de Ecuador, las investigaciones sobre la inclusión laboral de personas con discapacidad han cobrado relevancia en los últimos años, reflejando el interés por abordar las barreras que enfrentan este grupo en el ámbito laboral. Según Muñoz y Quintana (2019); Intriago y Ruiz (2022); Vivanco (2024), es un imperativo la integración laboral de las personas con discapacidad como elemento clave para garantizar los derechos fundamentales, y al mismo tiempo aumentar la productividad y la cohesión organizacional. Los autores enfatizan que adherirse a una política inclusiva no solo contribuyen con el cumplimiento del marco legal, sino

que también ayuda a eliminar barreras estructurales, promover la igualdad de oportunidades y solidificar una cultura organizacional inclusiva.

A pesar de lo mencionado, Intriago y Ruiz (2022) indican que, solo el 0,4% de los trabajadores pertenecen a un grupo minoritario de personas con discapacidad que puedan trabajar en empresas, lo cual refleja que el camino por la inclusión laboral de personas con discapacidad aún es complejo y poco promovido. En la misma línea, Vivanco (2024) manifiesta una situación preocupante al indicar que, por beneficio económico de las empresas, no se cumple con la inclusión laboral de personas con discapacidad, generando barreras en el ámbito laboral.

Desde otra perspectiva, Imacaña y Villacrés (2022) realizan una crítica al marco legal ecuatoriano. Señalan que la Ley Orgánica de Discapacidades exige a los empleadores que, si la empresa cuenta con más de 25 trabajadores, el 4 % estará representado por personas con discapacidad, lo cual no se cumple en el contexto ecuatoriano, debido a que persisten barreras estructurales y sociales, limitando su labor profesional. En concordancia con lo mencionado, González (2020) afirma que las barreras arquitectónicas, actitudinales, educativas y culturales restringen la inclusión laboral. Además, se destaca que la falta de información y procedimientos legales y administrativos impiden el acceso a los derechos laborales.

En conjunto, estos estudios muestran los desafíos que experimentan tanto empleadores como personas con discapacidad al momento de acceder al campo laboral. A pesar de los avances legislativos y las políticas públicas que reconocen a este colectivo como un grupo de atención prioritaria, todavía persisten significativamente barreras que limitan su acceso y permanencia laboral. Como respuesta, es necesario concientizar y sensibilizar a la sociedad, con el fin de promover cambios culturales, legales y organizacionales. Los autores coinciden en que garantizar la inclusión de las personas con discapacidad no es sólo un acto de justicia social, sino también una oportunidad para cambiar la realidad y contribuir a una sociedad más justa y

sostenible.

Los estudios mencionados muestran un interés por el bienestar de las personas con discapacidad en el ámbito laboral; sin embargo, como se puede evidenciar, los estudios, al igual que lo señalado por los organismos supranacionales, muestran una limitación en cuanto al campo laboral en el que puede o debe desempeñarse la persona con esta condición, ya que cada espacio de trabajo exige determinadas competencias profesionales. Por ejemplo, los estudios referenciados (que son escasos) no se enfocan en la educación en general, y menos en la educación superior en particular. Como se evidencia en lo expuesto, no es proporcional lo formulado por organismos supranacionales y las entidades nacionales que regulan la educación superior con investigaciones de tipo diagnóstico sobre acceso y permanencia de académicas/os con discapacidad en la educación superior, más aún el desarrollo de estudios que exploren la experiencia de dichos profesionales en su quehacer académico (docencia, investigación, vinculación con la sociedad y gestión).

En este escenario, la presente investigación se abre camino propio en el desarrollo de conocimiento que, en un principio, en la visibilización de las experiencias de docentes con discapacidad al momento de su inclusión laboral y, en un segundo momento, provoque una tensión entre las políticas institucionales y prácticas de atención a la discapacidad en la Universidad Nacional de Educación (UNAE), para la toma de decisiones y construcción de una comunidad universitaria inclusiva. En otras palabras, Brogna (2006) señala que, es necesario cuestionarnos si:

> ¿Quizás podríamos hablar del nuevo rol político y social de los profesionales de la rehabilitación [y de la educación]? ¿de un compromiso con la persona y no con la patología? ¿de la denuncia a un sistema social que rehabilita para incluir, pero se

> organiza para excluir? ¿de un activismo compartido para lograr no una sociedad incluyente, sino una sociedad que no excluye? (p. 11)

Contexto y situación a investigar

La investigación se desarrolló en la Universidad Nacional de Educación (UNAE) en Ecuador. Dicha institución es pública y forma parte del Sistema de Educación Superior (SES), se especializa en la formación de las y los futuros docentes investigadores "capaces de generar propuestas para el sistema educativo en beneficio de una educación más inclusiva, equitativa y significativa para todos" (UNAE, 2024a, p. 7). El modelo educativo pedagógico UNAE propone una formación en escenarios reales, donde los estudiantes estén predispuestos a realizar investigación como vía principal en la consolidación de sus competencias profesionales.

En consecuencia, el perfil del docente UNAE es el de un académico con amplia trayectoria investigativa y docente en los diferentes niveles educativos; por lo cual, debe mantenerse en permanente actualización profesional y producción académica-investigativa. Para el logro de lo mencionado, la UNAE (2024b), en su Plan Estratégico de Desarrollo Institucional 2023-2026, en específico en el Objetivo estratégico 1: Formación y gestión académica se establece: "Diseñar planes y programas de perfeccionamiento del personal académico y de apoyo académico"; "Implementar un sistema de evaluación integral del personal académico de las carreras de grado" (p. 103) y en el Objetivo estratégico 04: Fortalecimiento Institucional, se plantea: "Desarrollar un plan integral de capacitación adaptado a las necesidades institucionales y del entorno nacional e internacional, promoviendo las capacidades profesionales de las distintas dependencias"; "Promover la creación y mantenimiento de espacios habilitados y equipados mediante la gestión de recursos que permitan el desarrollo de la comunidad universitaria"; "Fortalecer los servicios institucionales de atención y apoyo a la comunidad universitaria" (p. 108-109); entre otros objetivos estratégicos enfocados en el fortalecimiento de su capital intelectual (talento humano).

De forma complementaria al Plan Estratégico de Desarrollo Institucional, el cual tiene un sentido prospectivo, y en consonancia con la normativa nacional, la universidad cuenta con el Plan de Igualdad de Oportunidades y Derechos de la Universidad Nacional de Educación 2024-2025. Este plan se sostiene en los principios de equidad, igualdad, no discriminación, interculturalidad y desarrollo integral que orientan el compromiso institucional por garantizar el acceso, permanencia y el pleno ejercicio de los derechos de toda la comunidad universitaria. Asimismo, se indica que, “En el año 2024; [sic] el personal académico cuenta con el 2% de discapacidad física [3 docentes], el 1% con discapacidad visual [3 docentes]” (UNAE, 2024c, p. 50). De igual forma, dicho plan se plantea la transversalización de los ejes de igualdad (discapacidad, género, ambiente e interculturalidad) de la educación superior antes referenciados; por lo cual, se establece como metas, por ejemplo, el desarrollo de proyectos de investigación y vinculación con la sociedad con enfoque de igualdad en discapacidad, la creación de MOOC y la creación de juegos de mesa o videojuegos desde la Dirección de Educación Continua o la Coordinación de Innovación, respectivamente.

En cuanto a la organización académica y administrativa, en especial las áreas que deben tener una relacionamiento con el personal en condición de discapacidad, entre las principales se encuentran: la Dirección de Calidad y Evaluación Institucional; la Dirección de Selección, Evaluación y Perfeccionamiento Académico; Direcciones de carrera; Dirección de Bienestar Universitario; Dirección de Tecnologías de la Información y Comunicación; la Dirección de Talento Humano con su área de Seguridad Ocupacional; Dirección de Infraestructura y Mantenimiento.

Respecto a temas de infraestructura y equipamiento, la institución se caracteriza por una distribución en bloques (edificios) relativamente nuevos, donde se organizan las carreras de grado, salas de computación, auditorios, biblioteca, laboratorios de investigación, áreas

administrativas y recreativas. Las aulas se encuentran equipadas con pizarras digitales interactivas y convencionales, equipos de cómputo y proyectores para el trabajo presencial y como apoyo para el uso de los Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje (EVEA). El estudiantado cuenta con mobiliario (mesas y sillas) giratorio, para una fácil movilidad en el aula, con el fin de promover un trabajo activo y colaborativo entre los aprendices.

En este contexto (normativo y de organización y gestión institucional), este estudio surgió a partir de las clases observadas en la carrera de Educación Especial, en específico de dos profesoras y un profesor que presentan diferentes discapacidades; una docente con discapacidad física (usa silla de ruedas) y dos docentes con discapacidad visual. En un primer acercamiento a través de una entrevista informativa con las y el docente, se indagó sobre su quehacer académico en la institución, obteniendo la siguiente información: dentro de las aulas existe un espacio suficiente para las clases, pero, debido a su condición, el mobiliario no es funcional, ya que reduce o dificulta la movilidad en el aula. De igual manera, los cambios de horario de las diferentes asignaturas dificultan la movilidad de los docentes. Por otro lado, la universidad cuenta con un Entorno Virtual de Enseñanza y Aprendizaje (EVEA) que complementa la formación presencial del estudiantado y con un Sistema de Gestión Académica (SGA) para las tareas vinculadas a la asistencia, calificaciones, registro de los temas de clase, etc., que usan de forma cotidiana el cuerpo docente; sin embargo, en el caso de las y el docente con discapacidad, estos sistemas o plataformas deben ser manejadas por terceras personas (pares académicos o estudiantes designados) ya que no se encuentran adecuadas para su condición, reduciendo así su autonomía y limitando su labor como docente. En cambio, en los espacios de interacción, por ejemplo, talleres o charlas preparadas por áreas de la propia universidad, se ha podido constatar que las mismas no contemplan la condición de estos docentes y desarrollan sus actividades bajo una cultura homogeneizadora, invisibilizando la

diversidad que convive en la universidad.

Esta investigación se delimitó, en términos temporales, al período académico 2025-2026; de tres docentes titulares de la carrera de Educación Especial de la UNAE con discapacidad visual y física; y, en términos temáticos, sobre la inclusión laboral desde un enfoque cualitativo-narrativo, sin extenderse al conjunto de docentes con discapacidad de otras carreras o instituciones de educación superior del país.

Por lo expuesto y en búsqueda de contribuir a una cultura universitaria inclusiva, es fundamental explorar las experiencias profesionales de las y los docentes con discapacidad en sus actividades académicas en la UNAE; por lo tanto, esta investigación se planteó la siguiente **pregunta de investigación:**

¿Cómo han experimentado las y los docentes con discapacidad su proceso de inclusión laboral en la Universidad Nacional de Educación (UNAE)?

Con base en lo expuesto, los objetivos trabajados en la investigación fueron:

Objetivo general:

Comprender la inclusión laboral de docentes en condición de discapacidad en la Universidad Nacional de Educación, a partir del análisis de sus experiencias y de las políticas institucionales.

Objetivos específicos:

1. Describir cómo las políticas y normativas institucionales de la UNAE influyen en la inclusión laboral de los docentes con discapacidad.
2. Analizar las experiencias de los docentes con discapacidad en su labor profesional de la Universidad Nacional de Educación.
3. Identificar las barreras y/o apoyos inclusivos que han experimentado los docentes con discapacidad en la UNAE

Justificación

La investigación sobre la inclusión laboral de docentes con discapacidad en la carrera de Educación Especial de la Universidad Nacional de Educación (UNAE) se configura en un punto de referencia para la institución (y se espera que estimule estudios a nivel nacional y en otros niveles educativos), ya que aborda un tema poco explorado en el ámbito educativo y laboral. A nivel global, la inclusión laboral de personas con discapacidad es un desafío, y en el contexto universitario este fenómeno adquiere mayor importancia debido a la necesidad de generar conocimiento y promover entornos educativos y laborales más equitativos y diversos, lo cual, puede influir en la formulación de políticas institucionales inclusivas y en la transformación de la cultura universitaria.

En este contexto, este trabajo se caracteriza por su relevancia social y educativa, al aportar conocimiento a un campo aún incipiente, busca tensar la relación entre políticas institucionales y prácticas universitarias enfocadas en docentes con discapacidad, para lo cual, se aleja de las investigaciones tradicionales que se enfocan en las y los estudiantes con discapacidad y reconoce la necesidad de tener un cuerpo docente con una estabilidad laboral que pueda desempeñar su actividad académica de manera satisfactoria. Es decir, el estudio tuvo implicaciones directas en la calidad de la educación y en la construcción de una sociedad más justa e inclusiva, ya que se hizo eco desde las propias experiencias de las y los docentes. Con el propósito de sensibilizar y analizar su situación, se contribuye a la mejora de las políticas institucionales y a la promoción de una cultura de respeto y valoración de la diversidad, tanto dentro del ámbito educativo como laboral.

El estudio resultó factible debido a la apertura de las y los docentes con discapacidad y por el apoyo de la carrera al aprobar este tipo de iniciativas de investigación. En este sentido, los docentes con discapacidad son los beneficiarios y principales, quienes facilitarán la información

a través de sus testimonios y experiencias. Estos relatos servirán para comprender sus realidades y, en caso de considerar pertinente, la UNAE podrá plantear políticas o planes de mejora en el caso de la inclusión laboral de docentes con discapacidad, es decir, la universidad también se ve beneficiada de este tipo de investigaciones.

De igual forma, el tener docentes con discapacidad con mejores condiciones laborales, se constituye en una muestra de una cultura universitaria que trabaja por la inclusión desde la inclusión. Es decir, las y los estudiantes podrán vivenciar prácticas inclusivas desde sus propias aulas de clase, lo cual puede impulsar iniciativas en sus centros de prácticas de experimentación o preprofesionales. Por consiguiente, el estudio se enmarcó en la línea de investigación UNAE denominada Gestión educativa, con su sublínea Gestión institucional contextualizada y ecosistémica (UNAE, 2022), desde una indagación interrelacionada entre la experiencia de los docentes y el quehacer de las áreas académicas y administrativas de la universidad para la atención a la discapacidad.

Para lo cual, este informe de investigación se organiza en tres secciones: la primera parte establece los puntos de partida teórica y de garantías legales sobre la inclusión laboral de docentes universitarios con discapacidad, con énfasis en el Ecuador; en un segundo momento se describe la ruta metodológica trabajada para el desarrollo del estudio; y, finalmente, de manera acotada, en conjunto con las historias de vida, se proponen lineamientos para la mejora de la inclusión laboral de docentes universitarios con discapacidad en la UNAE.

Capítulo 1. La inclusión laboral de docentes universitarios con discapacidad: tensiones entre la teoría, la norma y las prácticas

En la actualidad, es esencial reconocer que uno de los desafíos persistentes en el ámbito educativo y laboral es la inclusión de personas con discapacidad, lo cual representa un reto constante en la sociedad. Aunque no siempre ha recibido la atención que merece, en especial

en el ámbito de la educación superior, la inclusión laboral de personas con discapacidad ha sido objeto de estudio por parte de algunos investigadores, quienes han proporcionado perspectivas valiosas para comprender y abordar esta problemática.

1.1 Una mirada social (inclusiva) de la discapacidad

El modelo social de la discapacidad nace en Estados Unidos a finales de 1960, como un paradigma alternativo y de derechos en contraste con los modelos de prescindencia y médico-rehabilitador, que se caracterizaban por el etiquetamiento y discriminación. No obstante, según Victoria (2013) “la discapacidad es un problema social; lo cual implica, además: a) que la problemática debe ser entendida en un contexto social, cultural, histórico y geográfico; b) más que la deficiencia o daño” (p. 1106).

Bajo este modelo, se trasciende la concepción del sujeto con discapacidad como *deficiente* hacia la valoración de un *sujeto con deberes y derechos;* lo cual, posibilitó una discusión y acción desde y hacia lo político, lo social y lo económico. Al respecto, Barton (2008) señala lo siguiente:

> El modelo social de discapacidad propone una separación insostenible entre cuerpo y cultura, entre impedimento y discapacidad. Si bien esto fue de enorme valor para el establecimiento de una política radical de la discapacidad, el sujeto "cartesianizado" que produce no se encuentra a gusto en el mundo contemporáneo de la política de identidad. (p. 108)

En este sentido, Ferreira (2008) plantea que el problema radica en ver las afecciones fisiológicas del individuo como una concepción biológica (física, mental) que se condiciona a lo que impone la sociedad desde una perspectiva discriminatoria y de prejuicios; por la misma idea, Quiroz y Wojtarowski (2024) definen como los constructos sociales generan métodos segregadores, limitando así la participación en la sociedad, de esta manera se da una crítica al

sector laboral estadounidense por el desarrollo económico de la época, en la cual privaron de educación, trabajo y acceso a servicios básicos a las personas con discapacidad, por considerar que no tenían habilidades ni competencias para el desarrollo de la época.

A partir de estos avances, hoy en día existen nuevas investigaciones que han hecho de la propia discapacidad su objeto de estudio, con el fin de reconceptualizar la discapacidad como categoría sociopolítica generadora de opresión, exclusión y menosprecio social (Ville et al., 2024, p. 11). De igual forma, se recalca la necesidad de entender a la discapacidad como un fenómeno complejo que no puede reducirse a una deficiencia corporal, ni a un problema individual. Al contrario, su significado se construye en la interacción entre las características de la persona y las condiciones del entorno social, cultural, económico y educativo en el que participa.

Desde este enfoque, la discapacidad como construcción social se configura desde una *situación relacional*; es decir, es necesario “tener muy claro que la deficiencia no causa la discapacidad, que aquello que la persona no pueda hacer va a depender tanto o más de las barreras que la sociedad construya o legitime, que de los músculos o las neuronas” (Brogna, 2006, p. 8). En otras palabras, la discapacidad deja de ser un sinónimo de incapacidad y se reposiciona como una cuestión de participación social, derechos y justicia.

Al interpretar la discapacidad como un hecho social que se produce en la vida cotidiana, a partir de las relaciones y las estructuras sociales, y no exclusivamente como una condición médica, la discapacidad, señala Brogna (2023), debe analizarse desde tres dimensiones interrelacionadas: condición, situación y posición.

Figura 1

Dimensiones interrelacionadas de comprensión de la discapacidad



Nota. Imagen generada con IA, según el modelo de tríada propuesta por Brogna (2023)

El paradigma planteado por Brogna (2023) desplaza el énfasis de lo que la persona no puede hacer hacia las barreras que la sociedad genera, demostrando que la discapacidad no está únicamente en el cuerpo, sino en el contexto que no sabe cohabitar. Así, la autora cuestiona que las instituciones continúen evaluando a las personas con discapacidad como sujetos “insuficientes” o “incompletos”, en lugar de reconocer que es la organización social la que produce o reproducen la exclusión en sus distintos ámbitos.

Desde este posicionamiento, la discapacidad se entiende como un concepto amplio y multifacético, Hunt (1966) afirma que “la discapacidad no es únicamente una cuestión de limitación física, sino también de relaciones humanas, prejuicios sociales y la forma en que las personas con discapacidades son percibidas e integradas en la sociedad” (p. 146). La sociedad ha construido barreras, estigmas y prejuicios sociales, provocando que las personas que presenten este tipo de condición no puedan gozar de las mismas oportunidades y derechos que los demás.

Este nuevo paradigma sobre la discapacidad, por ejemplo, en el campo educativo,

posibilitó un puente entre los procesos de diagnóstico con enfoque psicométrico y clasificatorio hacia procesos más comprensivos de identificación de las barreras (contexto) para el aprendizaje y la participación (Herrera y Guevara, 2022), con el fin de promover una educación más equitativa y de calidad para todas las personas sin importar su condición, su origen, su estatus social y económico. Este nuevo escenario educativo promueve la personalización en la enseñanza y, a priori, se esperaría que las personas con discapacidad lograrán mejores y mayores niveles de educación, favoreciendo la preparación personal y profesional de cara al campo laboral.

Por otro lado, como se mencionó en el párrafo anterior, se prefiere hablar de un puente para hacer la transición entre el modelo médico y el modelo social de la discapacidad, debido a la necesidad de pensar y actuar desde un enfoque inter y transdisciplinar cuando se trata de la discapacidad. Es decir, el posicionarse desde un modelo social no significa desconocer o deslegitimar el aporte de la perspectiva médica para la atención de las personas con discapacidad, como un punto de referencia, más no como un condicionante para la persona.

En este sentido, este trabajo no busca profundizar desde un paradigma médico, por lo cual se limita a señalar que la discapacidad se clasifica en diferentes tipos, cada uno refleja limitaciones y desafíos específicos que enfrentan las personas con esta condición. De acuerdo con lo establecido por el Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades (CONADIS, 2019) en el contexto ecuatoriano, la discapacidad se divide en cinco categorías principales: 1. Discapacidad Física, 2. Discapacidad Psicosocial, 3. Discapacidad Intelectual, 4. Discapacidad Sensorial y 5. Discapacidad Múltiple.

1.1.2 El derecho a la inclusión laboral de las personas con discapacidad: una visión desde la política (pública o institucional) y las garantías legales

La materialización depende tanto de la existencia de un marco jurídico que proteja estos derechos como de políticas públicas e institucionales que promuevan condiciones laborales

accesibles, equitativas e inclusivas. En este sentido, el presente epígrafe aborda los principales referentes normativos y políticos que sustentan el ejercicio efectivo del derecho al trabajo de las personas con discapacidad, como se mencionó antes, durante los años 60 y 70, según Ville et al. (2024):

> El mundo social de la discapacidad se transformó, junto con sus profesionales, sus instituciones, sus técnicas, sus usuarios, etc., pero más allá de eso, la discapacidad se volvió el lugar en el que se ponen a prueba las sociedades contemporáneas y su capacidad para 'vivir juntas. (p. 91)

En este contexto, emergen tratados internacionales y normativas que conciben a las personas con discapacidad como un sujeto político, por ende, un sujeto de derechos. En el caso de Ecuador, por ejemplo, se reconoce la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU, que promueve un enfoque basado en una sociedad inclusiva y justa para todos.

De igual forma, la política pública jugará un rol fundamental sobre la inclusión de grupos de atención prioritaria. Arantes (2022) recomienda superar la concepción tradicional que la define como una acción estatal enfocada en la resolución de un problema público, sino más bien que, con la participación de determinados actores, se diseñen las políticas públicas desde una perspectiva de las capacidades. El autor señala que este giro conceptual coloca el acento en:

> "El análisis de la calidad de vida, más allá de una idea económica (…) Así, la productividad, por más necesaria y relevante que es en nuestra contemporaneidad, deja de ser el centro de la vida social, abriendo espacio para compromisos y respeto entre los individuos". (pp. 279-280).

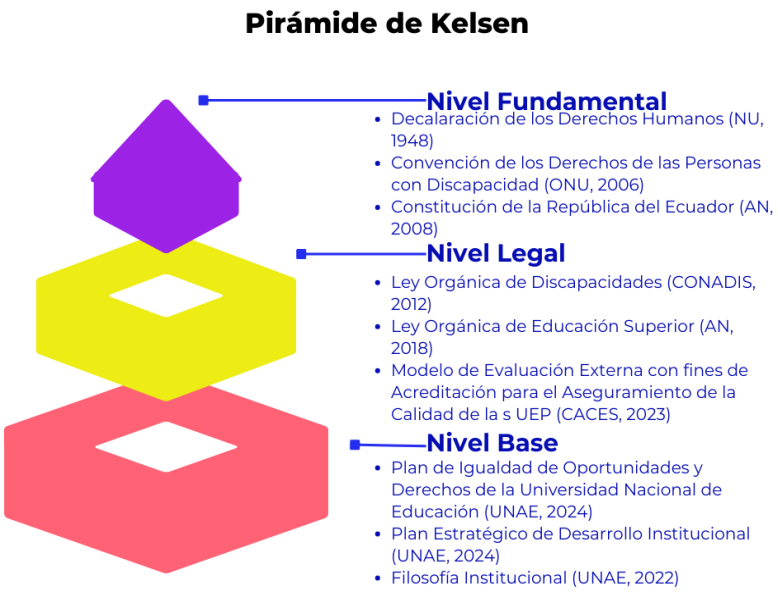
Las políticas públicas, en lo referente a las personas con discapacidad en el ámbito laboral, han de velar por el acceso al empleo, la permanencia en condiciones de igualdad y el

desarrollo profesional, a través de las adaptaciones razonables, la accesibilidad universal y las medidas de acción positiva (Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades, 2024). La implementación de dichas políticas es necesaria para garantizar que la inclusión laboral no quede supeditada a la decisión de una institución, sino que constituya un derecho reconocido legalmente.

Al hablar sobre los derechos de las personas con discapacidad, es importante decir que esto constituye un reconocimiento de su valor y dignidad como miembros de la sociedad. Estos derechos aseguran la igualdad, no discriminación, y participación efectiva en todas las áreas de la vida. El marco legal en el campo de la discapacidad es amplio, sin embargo, con la ayuda de la Pirámide de Kelsen se organiza y presenta los cuerpos legales con énfasis en el reconocimiento de los derechos que tienen las personas con discapacidad dentro del ámbito laboral, a nivel internacional (nivel fundamental) y nacional (nivel legal y nivel base), con interés particular en el caso ecuatoriano.

Figura 2

Garantías legales para la inclusión laboral de personas con discapacidad en el Ecuador



Nota. Los cuerpos legales-normativos seleccionados se enfocan en la discapacidad en el contexto de la educación superior

En una sociedad que avanza hacia la inclusión, el soporte jurídico se vuelve el eje esencial porque en él se describen de forma clara y ordenada las leyes, artículos y normativas que respaldan los derechos de este grupo que históricamente ha sido discriminado.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos, adoptada en 1948, proporciona un lenguaje común (dignidad, libertad e igualdad) para la creación de tratados internacionales o constituciones nacionales que garanticen la protección y bienestar de sus ciudadanos, tomando en consideración que los derechos humanos son insoslayables e irrenunciables. De manera específica sobre la inclusión laboral, la Declaración, en su artículo 23 señala que, “Toda persona tiene derecho al trabajo, a la libre elección de su trabajo, a condiciones equitativas y satisfactorias de trabajo y a la protección contra el desempleo” y “Toda persona tiene derecho, sin

discriminación alguna, a igual salario por trabajo igual" (ONU, 1948, s/p).

De igual forma, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad [CDPD] (2006) representa un avance crucial en la lucha por la igualdad y la dignidad de las personas con discapacidad a nivel global. Este tratado, adoptado por la Asamblea General de las Naciones Unidas, redefine la discapacidad no como una condición que limita a los individuos, sino como una cuestión de derechos humanos que exige un cambio en las actitudes, políticas y prácticas sociales para garantizar la plena inclusión y participación de estas personas en la sociedad. De este modo, el objetivo de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad es "promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente" (ONU, 2006, p. 4).

Esta Convención incluye una serie de artículos que cubren diversos aspectos como la accesibilidad, el empleo y la participación en la sociedad. En su Artículo. 27 referente al Trabajo y empleo, señala que:

> Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a trabajar, en igualdad de condiciones con las demás; ello incluye el derecho a tener la oportunidad de ganarse la vida mediante un trabajo libremente elegido o aceptado en un mercado y un entorno laborales que sean abiertos, inclusivos y accesibles a las personas con discapacidad. Los Estados Partes salvaguardan y promoverán el ejercicio del derecho al trabajo, incluso para las personas que adquieran una discapacidad durante el empleo, adoptando medidas pertinentes, incluida la promulgación de legislación. (ONU, 2006, p. 16)

Por lo cual, al concebir la inclusión laboral como un derecho humano que exige no solo el acceso al empleo, sino también condiciones equitativas que aseguren la participación efectiva,

la permanencia y el desarrollo profesional, a continuación se presentara las medidas de inclusión laboral del trabajo y empleo, de la Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad.

Figura 3

Medidas que favorecen la inclusión laboral de personas con discapacidad



Nota. Imagen generada por IA, según los literales del a al k del artículo 27, Trabajo y empleo, de la Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD, 2026)

Lo estipulado en el artículo 27 de la CDPD promueve el acceso a un trabajo equitativo de las personas con discapacidad, es decir en igualdad de condiciones tanto en el sector público como en el privado; para lo cual, las instituciones deben crear entornos laborales inclusivos y accesibles para todos, permitiéndoles tener una trayectoria profesional plena con acceso a la formación continua y una buena remuneración que les permita tener una mejor calidad de vida.

Tanto la Declaración Universal de los Derechos Humanos como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad fueron un parteaguas respecto al reconocimiento

de los derechos de las personas con discapacidad, a la vez que han posibilitado un andamiaje legal en el Ecuador. En este marco, la Constitución de la República del Ecuador (CRE) garantiza los derechos de este colectivo a partir de principios de equidad, inclusión social y la igualdad de oportunidades en todos los ámbitos de la vida. En el artículo 47, entre los derechos que se reconoce a las personas con discapacidad, es el derecho a "El trabajo en condiciones de igualdad de oportunidades, que fomente sus capacidades y potencialidades, a través de políticas que permitan su incorporación en entidades públicas y privadas" (Asamblea Nacional, 2008, p.24). Se reconoce a las personas con discapacidad como grupos de atención prioritario, lo cual exige que, según el Artículo 48, el Estado promoverá su "inclusión social, mediante planes y programas estatales y privados coordinados, que fomenten su participación política, social, cultural, educativa y económica" (p. 25).

El Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades (CONADIS) es el ente encargado de asegurar la implementación y aplicación efectiva de cada una de las leyes en favor de las personas con discapacidad. Entre aquellas leyes se encuentra la Ley Orgánica de Discapacidades (2026) la cual, en su Artículo 1 señala lo siguiente:

> La presente Ley tiene por objetivo asegurar la prevención, detección oportuna, habilitación y rehabilitación de la discapacidad y garantizar la plena vigencia, difusión y ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad, establecidos en la Constitución de la República, los tratados e instrumentos internacionales; así como, aquellos que se deriven de leyes conexas, con enfoque de género, generacional e intercultural (Asamblea Nacional del Ecuador, 2008, p. 6).

Dicha ley propone enfoque integral en materia de discapacidad, que facilite la creación e implementación de políticas y programas dirigidos a garantizar el acceso a atención especializada y a eliminar las barreras que obstaculizan la inclusión. De este modo, se asegura

que todas las personas con discapacidad puedan ejercer plenamente sus derechos y participar de manera activa en la sociedad.

En el caso específico de la educación superior, la Ley Orgánica de Educación Superior [LOES] (2018) incorpora un enfoque inclusivo que reconoce a las personas con discapacidad como sujetos de derechos, garantizando su participación plena y efectiva en el ámbito universitario. Según la LOES, la educación superior se organiza a través de tres funciones sustantivas: docencia, investigación e innovación y vinculación con la sociedad. Estas tres funciones organizan el quehacer de la universidad. Por otro lado, en su artículo 7 se indica que, en el caso de los estudiantes, profesores o profesoras, investigadores o investigadoras, servidores y servidoras y las y los trabajadores con discapacidad, deben gozar de “accesibilidad a los servicios de interpretación y los apoyos técnicos necesarios, que deberán ser de calidad y suficientes dentro del Sistema de Educación Superior”. De igual forma, se espera que, “Todas las instituciones del Sistema de Educación Superior [SES] garantizarán en sus instalaciones académicas y administrativas, las condiciones necesarias para que las personas con discapacidad no sean privadas del derecho a desarrollar su actividad, potencialidades y habilidades” (Asamblea Nacional, 2008, p. 8).

En concordancia con la LOES, norma que regula el SES, se generan modelos de evaluación que buscan garantizar la calidad de la educación superior. En la actualidad, se encuentra vigente el Modelo de Evaluación Externa con fines de Acreditación para el Aseguramiento de la Calidad de las Universidades y Escuelas Politécnicas 2023. Este modelo promueve un diagnóstico interno y externo de la institución y busca la acreditación mediante el aseguramiento de la calidad de la educación superior.

En términos sencillos y acotados para este trabajo, se podría decir que la calidad es la congruencia entre la misión, visión, filosofía y principios institucionales, objetivos estratégicos y

modelo educativo que la universidad se plantea con lo que realmente la universidad desempeña en lo cotidiano. Para ilustrar, si en su filosofía institucional, en el sustento axiológico, la UNAE declara entre sus valores el respeto por la diversidad y la pluralidad y entre sus principios rectores la democratización y la igualdad de oportunidades (UNAE, 2022), se espera que la universidad promueva políticas y prácticas que devengan en una cultura inclusiva.

No obstante, en el caso concreto de procesos de inclusión que respondan a personas con discapacidad, el Modelo de Evaluación Externa con fines de Acreditación para el Aseguramiento de la Calidad de las Universidades y Escuelas Politécnicas 2023, coloca el énfasis en la atención en los estudiantes, en condiciones de accesibilidad universal en todas las instalaciones físicas, recursos tecnológicos o demuestra esta accesibilidad a través de acciones y estrategias (CACES, 2023); lo cual, podría resultar contraproducente al momento de establecer una mirada y acciones más amplias para la atención de grupos prioritarios en la universidad.

En el caso específico de la UNAE, se cuenta con el Plan de Igualdad de Oportunidades y Derechos 2024-2025, marco institucional que plantea acciones para la promoción de una cultura de igualdad, inclusión y no discriminación de la comunidad universitaria. (UNAE, 2024c). El Plan de Igualdad concibe la diversidad como un hecho que debe reconocerse y apreciarse, y que se da entre las personas que conforman la comunidad universitaria, y que debe ser protegido. Este Plan considera expresamente la inclusión de la discapacidad entre sus objetivos institucionales, formulándose la meta de crear las oportunidades de participación, permanencia y desempeño en las funciones sustantivas de la universidad (docencia, investigación, vinculación con la sociedad y gestión) (UNAE, 2024c).

Desde esta perspectiva, la UNAE sitúa la atención a la discapacidad en el marco de un proceso de transformación institucional, en el que se persigue algo más que la no discriminación, pues busca adecuar las estructuras, prácticas y cultura institucional para asegurar la participación

plena y efectiva de los grupos históricamente excluidos, entre ellos las personas con discapacidad. En este sentido, el plan apuesta por la igualdad como eje transversal en todos los ámbitos de la vida universitaria, tratando de reducir las brechas de desigualdad y fomentar la igualdad formal y material en condiciones de equidad. Respecto a su aplicación en el ámbito laboral de los docentes con discapacidad, entre sus objetivos como institución se encuentra su inclusión y el compromiso de garantizar el ejercicio de todos sus derechos en el ámbito de la universidad.

La UNAE asume el compromiso de llevar a cabo políticas de acción positiva en pro de la inclusión laboral, como son la adecuación de los procedimientos administrativos, adaptaciones laborales razonables, planes de inserción laboral, planes de desarrollo de capacidades o la simple mención al colectivo de personas con discapacidad en los procedimientos de gestión del talento humano. Sin embargo, no existe mayor respaldo que permita verificar si las metas planteadas en dicho Plan han sido cumplidas y, por ende, se desconoce sus efectos en la construcción de una cultura de inclusión UNAE.

1.1.3 Inclusión laboral: empleabilidad, desarrollo personal y productivo de personas con discapacidad

La inclusión laboral se encuentra estrechamente vinculada con la cultura de la especialización profesional, producción, eficiencia y rentabilidad. Esta configuración de sociedades se caracteriza por la insensibilidad y competitividad, favoreciendo a los sistemas socioeconómicos como el “capitalismo productivo” que su base es el desarrollo y enriquecimiento, esto ha generado que la empleabilidad busque perfiles profesionales con mejor autoeficacia y determinación productiva, provocando una segregación y exclusión de las personas con discapacidad del plano social y laboral. En palabras de Barrios y Sáenz (2020):

> La empleabilidad es una competencia personal que en la actualidad es relevante en el mundo laboral. Un profesional que tenga el nivel bajo en esta materia, difícilmente conseguirá un trabajo, conlleva al subempleo y en casos críticos al desempleo, por no contar con los requerimientos que exige el mercado contemporáneo. (p. 1)

Es por ello, que la empleabilidad se ha convertido en una desventaja para muchas personas con discapacidad, porque al no tener las mismas oportunidades que los demás, no pueden demostrar una amplia trayectoria profesional. Zondek (2015) señala que la empleabilidad se divide en tres niveles: el primero, son la inmediata donde las personas con discapacidad acceden al campo laboral con las mismas exigencias que el resto del personal, lo cual puede afectar su estadía por las cargas laborales; el segundo nivel es el próximo, apunta a las personas con discapacidad que necesitan guías, ayudas técnicas para realizar su trabajo y esto a lo largo es un gasto que no conviene al mundo laboral; para culminar, el tercer nivel es el apoyo necesario que se debe brindar según el grado de discapacidad. Según Ducón y Cely (2015):

> La productividad se caracteriza por aspectos tales como el desempeño obtenido en la producción, el rendimiento en el uso de recursos aplicados, sean estos materiales o no materiales y el aprovechamiento de los insumos a lo largo de su proceso de transformación, por lo que son las personas quienes hacen posible la productividad y no la productividad la que configura a las personas como sujetos productivos. (p. 32)

Desde esta perspectiva, se tiende a pensar qué tan productiva es una persona en los contextos laborales, bajo un imperativo de lo normal. Esta visión, de entrada, coloca en desventaja a las personas con discapacidad, peor aun cuando el espacio laboral (áreas y personal responsable del talento humano) no se toman el tiempo necesario para analizar las capacidades, habilidades y determinación que puede desarrollar la persona con discapacidad -*zona de desarrollo próximo*-, mediante los apoyos o adaptaciones laborales, tomando en

consideración que las condiciones laborales validan o desvalorizan su productividad.

Por otro lado, es necesario señalar que, si bien el modelo social de la discapacidad reconceptualiza el término discapacidad y, por ende, reconoce al sujeto como un sujeto con capacidades; este desplazamiento del individuo, también exige el asumir deberes y responsabilidades como un ciudadano activo en la sociedad. En este sentido, es necesario generar un escenario ideal en el que el contexto facilite la inclusión de personas con discapacidad y donde estas personas muestren su capacidad de autoeficacia.

En este marco de referencia, conectado con la empleabilidad, la teoría de la autoeficacia es el eje central del valor autónomo de la persona y de su desenvolvimiento productivo en un entorno de desafíos personales que exige adaptación y resiliencia. “La autoeficacia se define como las creencias de la gente acerca de sus capacidades para producir los niveles designados de rendimiento que el ejercicio influencia sobre los acontecimientos que afectan sus vidas” (Bandura, 1994, p. 1). Esto no solo se relaciona con la manera en que las personas enfrentan las dificultades, sino también con su resiliencia y motivación ante situaciones adversas, demostrando que todas las personas pueden ser productivas y autoeficaces, con los apoyos necesarios se puede reducir o eliminar estigmas, prejuicios y estereotipos.

Sin embargo, es fundamental evitar la romanización de estas trayectorias bajo discursos heroicos que exigen desempeños extraordinarios para legitimar la presencia de personas con discapacidad en el ámbito laboral. El desarrollar altos niveles de autoeficacia y productividad no debe implicar una validación basada en la sobre exigencia, sino una oportunidad para cuestionar las estructuras excluyentes y promover políticas institucionales inclusivas basadas en la equidad y la justicia social.

Desde la perspectiva laboral, la inclusión laboral de personas con discapacidad es trascendental porque reconoce la dignidad y el potencial de cada individuo, independientemente

de sus capacidades. Según Carrasco (2022), "la incorporación de las personas discapacitadas es el proceso de incluirlas en las actividades diarias y animarlas a obtener permisos equivalentes a los de sus compañeros de trabajo que no son discapacitados" (p. 1), se subraya la necesidad de tratar a las personas con discapacidad en igualdad de condiciones, brindándoles un sentido de pertenencia que les ayuda a sentirse valorados por su trabajo y que, además, reafirme su valor como miembros activos de la sociedad.

La inclusión laboral, bajo condiciones dignas y justas, posibilita la plena participación social de las personas con discapacidad. Además, recomienda estimular un progreso permanente que permita un aprendizaje y desarrollo personal y profesional; para lo cual es necesario un proceso de formación continua (Camacho et al., 2024). Del mismo modo, Duque y Ruiz (2018) mencionan que la inclusión laboral consiste en garantizar que todas las personas, independientemente de su género, edad, etnia, discapacidad, orientación sexual u otras características, tengan acceso a oportunidades de empleo en condiciones de igualdad, a partir de un ambiente donde puedan contribuir, desarrollarse y participar plenamente en la toma de decisiones.

Por último Gray et al., (2017 como se citó en Millán et al., 2018) coinciden en la idea que la inclusión en el ámbito laboral debe permitir que todas las personas tengan acceso a las mismas oportunidades de empleo, acceso al trabajo y salarios justos, para mejorar su calidad de vida y reducir los índices de pobreza y desempleo social.

1.1.4 Inclusión laboral en educación superior: una realidad real

En el ámbito de la educación superior, los docentes no solo contribuyen con su conocimiento y experiencia académica, sino que enriquecen profundamente el entorno de aprendizaje mediante sus experiencias personales. Este aporte se vuelve particularmente significativo en el caso de los docentes con discapacidad, quienes no solo enfrentan las

exigencias en su rol profesional, también desafían barreras al momento de desempeñar un papel activo en su quehacer docente. Según Delgado (2019), un docente con discapacidad es "un profesional de la enseñanza que, a pesar de enfrentar limitaciones físicas, sensoriales o cognitivas, desempeña un rol activo en el proceso educativo" (p. 24), Esta afirmación nos ofrece una visión más amplia sobre la discapacidad en la inclusión de la educación superior, para comprender las diferencias y no las limitaciones, debemos ver las oportunidades que tienen los docentes para transformar la enseñanza, qué se integre una perspectiva más humana, empática e inclusiva.

En este sentido, la educación superior y, por ende, las universidades desempeñan una función clave a nivel social, ya que no solo titulan profesionales, sino también promueven la equidad, la justicia social y la inclusión laboral de los colectivos más desfavorecidos, entre los cuales se encuentran las personas con discapacidad. En términos de derechos humanos, las instituciones de educación superior deben asegurar las condiciones de acceso, permanencia, egreso y transición al empleo en igualdad de oportunidades, considerando la discapacidad como parte de la condición humana.

Entre las características que definen a una educación superior inclusiva, se encuentran las políticas institucionales orientadas a la igualdad de oportunidades y no discriminación. Las mismas se materializan en políticas internas, en programas de apoyo académico, en servicios de orientación para la inserción laboral y en políticas de vinculación con el sector productivo para la inserción laboral de estudiantes y graduados con discapacidad.

Ainscow (2020) añade que la inclusión en educación superior no es solo acceso físico o curricular, la inclusión significa estar adecuadamente preparado para la vida laboral y social. Igualmente, la educación superior inclusiva responde al establecimiento y aplicación de medidas de adaptación curricular no significativa y de ajuste razonable que posibilitan que el alumnado

con discapacidad adquiera las competencias profesionales de acuerdo con las demandas del mercado de trabajo. Dichas adaptaciones comprenden la implementación de metodologías activas, la evaluación flexible, la aplicación de tecnologías de apoyo y la accesibilidad universal en los espacios de aprendizaje tanto virtuales como presenciales. Estas acciones propician la adquisición de habilidades técnicas, sociales y emocionales dirigidas a la inclusión laboral estable.

Asimismo, se destaca otra característica esencial, como el orientado a la adquisición de competencias para la empleabilidad, es decir, conocimientos, habilidades y actitudes para la inserción, permanencia y progresión en el empleo. Esta cercanía al entorno y el trabajo de colaboración con redes de apoyo, como las instituciones que lo conforman, las organizaciones de la sociedad civil o los empleadores inclusivos, son también características diferenciadoras de la educación superior con vocación de inclusión laboral. Por tanto, se facilita la creación de prácticas preprofesionales inclusivas, pasantías adaptadas, sensibilización en los espacios laborales, creando entornos que reduzcan las barreras actitudinales y estructurales (Moreno & Tejada, 2016).

La educación superior inclusiva responde a un paradigma ético y social que considera la inclusión de las personas con discapacidad en el mundo laboral una cuestión de responsabilidad de todos: de la educación, del Estado y de la sociedad. En esta línea las universidades generan no solamente profesionales, sino ciudadanos con conciencia y compromiso por la diversidad y la transformación social, formando una cultura institucional inclusiva cuya influencia trasciende al ámbito laboral, llegando también al comunitario, y que debe ser promovida desde la institución universitaria, según la UNESCO (2026).

Como se puede evidenciar, el desarrollo teórico conceptual sobre la inclusión de personas con discapacidad en la educación superior se enfoca en el estudiantado, dejando de lado la

posibilidad de promover un cuerpo docente diverso. Esto a su vez limita el debate académico sobre este fenómeno (inclusión laboral de docentes universitarios con discapacidad) y deja entrever la brecha entre el deber ser de una institución que, por naturaleza, debe promover la inclusión y el verdadero ser que se encuentra reflejado en su cultura y prácticas académicas tradicionales.

1.1.5 Barreras y apoyos inclusivos como resultado de las tensiones entre la teoría, la norma y las prácticas de inclusión laboral en educación superior

Existen desafíos en la inclusión laboral de personas con discapacidad en general y en la educación superior en específico; al menos ocupando plazas de docentes universitarios. En este sentido, es importante dejar clara la siguiente premisa: al hablar de tensiones entre la teoría, la norma y las prácticas de inclusión laboral de docentes con discapacidad en educación superior, y la discusión sobre las barreras y apoyos (o facilitadores) que se desprenden del deber ser y el ser de la inclusión laboral de este colectivo en las universidades.

Las personas con discapacidad, normalmente, han sido perjudicadas en lo económico, profesional y laboral, ya que no han gozado de oportunidades de calidad, como empleo digno con infraestructuras inclusivas. Zondek (2015) plantea que el Estado, al ver la realidad laboral de las personas con discapacidad, prefiere no invertir en recursos de prioridad, entre ellos: tecnológicos, sistemas de apoyo, infraestructura y los propios servicios básicos, por lo que han enfrentado dificultades a nivel personal, como el acceso al empleo, la autosuficiencia y las limitaciones laborales, lo que puede llevar a una pérdida de ingresos que conduce a un estado de dependencia financiera de familiares u otras personas. Esta situación, además de afectar la autonomía del individuo, también perjudica su autoestima y valor propio, ya que el individuo siente que no es útil para la sociedad.

Desde la sociología crítica se analiza cómo el sistema capitalista contribuye a la

producción y reproducción de barreras para las personas con discapacidad. En sociedades donde predominan la productividad, la eficiencia y la competencia, el valor de las personas se asocia a su capacidad para ajustarse a estándares de rendimiento considerados “normales”. Desde esta perspectiva, el capitalismo tiende a patologizar la diferencia y a marginar a quienes no encajan en los ritmos y lógicas del mercado laboral.

Zakin (2014) sostiene que el capitalismo industrial creó una división rígida entre “trabajadores productivos” y “dependientes”, lo que desplazó a las personas con discapacidad hacia posiciones sociales de exclusión, al no poder cumplir con los estándares de productividad impuestos por el sistema. De manera similar, Barton (2008) afirma que la discapacidad moderna no puede entenderse sin analizar las transformaciones del capitalismo, el cual estructuró espacios laborales e institucionales, diseñados para un “cuerpo estándar”, dejando fuera a quienes presentan diversidades funcionales.

Desde una perspectiva latinoamericana, Brogna (2023) señala que la organización económica actual produce condiciones que profundizan la desigualdad: al privilegiarse la autonomía individual y el rendimiento, se invisibilizan las necesidades de apoyos, cuidados y accesibilidad. Para la autora, la exclusión es un fenómeno estructural que se expresa en barreras institucionales, culturales y materiales, las cuales limitan el acceso al empleo, la educación y la participación pública.

Estas barreras limitan el acceso a títulos académicos, logros y experiencia profesional que, normalmente, se ven reflejados en un currículum vitae extraordinario, dispositivo mediante el cual nos mercantilizamos en un entorno laboral depredador; en consecuencia, las personas con discapacidad tienen menor posibilidad de acceder a mejores plazas laborales con remuneraciones y beneficios excepcionales, poniendo en riesgo su calidad de vida.

García et al. (2017) señalan que, “La exclusión como proceso de pérdida de integración

incluye no solo la falta de ingresos y el alejamiento del mercado de trabajo, sino también un descenso de la participación social y, por tanto, la pérdida de derechos sociales" (p. 149). Esto ha generado que, debido a la presencia de manera predominante de barreras culturales, la exclusión limita a la empleabilidad laboral al permitir que el desarrollo económico sea más importante que el desarrollo social y humano. Estas barreras se convierten en una amenaza para el bienestar y las oportunidades que tienen para desarrollarse plenamente las personas con discapacidad en la sociedad y en su vida diaria. Desde esta perspectiva, Schalock y Verdugo (2003) manifiestan que:

> La calidad de vida es un estado deseado de bienestar personal que es multidimensional, con componentes objetivos y subjetivos, influenciado por factores personales y ambientales, y guiado por ocho dimensiones centrales (bienestar emocional, material, físico, relaciones interpersonales, inclusión social, desarrollo personal, autodeterminación y derechos) que reflejan las necesidades y deseos de la persona en diferentes áreas vitales. (p. 6)

De acuerdo con los autores, la calidad de vida se concibe como un concepto integral que trasciende una visión reducida del bienestar, al reconocer que este no depende únicamente de condiciones materiales u objetivas, sino también de percepciones, emociones y experiencias que cada persona tiene dentro de su contexto y que a su vez están determinadas por la interacción entre factores personales y ambientales, lo que implica que el contexto social, educativo, laboral y cultural puede potenciar o limitar el bienestar individual. Desde esta perspectiva, la calidad de vida se convierte en un referente práctico para orientar acciones, políticas y apoyos, especialmente en el ámbito de la discapacidad, ya que promueve el respeto a la dignidad humana y el desarrollo pleno de las personas en todas las áreas de su vida.

La calidad de vida se encuentra estrechamente relacionada con las condiciones laborales

que experimentan las personas. En el caso de las personas con discapacidad, son un aspecto clave en la inclusión real, como es lógico, van a determinar el trabajo, la satisfacción personal y el mantenimiento del puesto de trabajo, entre otros. Las condiciones laborales deben ser pensadas desde la infraestructura accesible, pasando por la organización del trabajo, carga horaria, estabilidad laboral, recursos disponibles hasta el clima institucional.

En el ámbito de la educación superior, asegurar unas condiciones adecuadas de trabajo implica, no igualar, sino garantizar unos espacios accesibles y unos espacios flexibles que atiendan a la diversidad de necesidades de la comunidad docente. Desde el prisma de los derechos y la calidad de vida, las condiciones laborales deben ir encaminadas a la eliminación de barreras físicas, comunicacionales y actitudinales para garantizar la participación en los docentes con discapacidad (Meliá y Peiró, 1989).

Los espacios adecuados, acceso a tecnología de apoyo, garantía de flexibilidad horaria y definición de funciones permiten a estos profesores trabajar en condiciones de igualdad y dignidad. También, un clima laboral respetuoso y valorado profesionalmente, sin discriminación, favorece la motivación, pertenencia e implicación institucional. Por lo tanto, las condiciones laborales no solo influyen en el rendimiento a nivel individual, sino que se erigen como un factor clave en la construcción de un entorno inclusivo, capaz de reconocer y aprovechar la diversidad como un valor enriquecedor dentro de la sociedad.

Un buen clima laboral estimula las habilidades sociales, las cuales engloban una serie de habilidades imprescindibles para las relaciones humanas y la actividad profesional, en este caso docente, en entornos inclusivos. En el caso de docentes con discapacidad, dichas habilidades son propicias para generar relaciones interpersonales en clave de respeto, cooperación y comunicación efectiva que faciliten su integración plena en la vida académica y administrativa de la universidad. “Estas habilidades son indispensables para que cada individuo sea capaz de

establecer y mantener relaciones sociales saludables, así como, resolver conflictos con solvencia y pertinencia.” (López et al.,2025, p. 46).

Las habilidades sociales no solo afectan al desarrollo individual, sino que también afectan a la sensibilización de la comunidad universitaria y a la eliminación de barreras actitudinales que tradicionalmente han impedido la inclusión laboral en la universidad.

Bajo la perspectiva de la inteligencia emocional, Goleman (1966) agrupa las habilidades sociales dentro de un conjunto de habilidades que permiten el manejo adecuado de las relaciones con los demás, la comprensión de las emociones de los otros y saber cómo actuar con ellos, de una manera correcta, empática y asertiva.

Las habilidades sociales facilitan la comunicación efectiva, el establecimiento de relaciones positivas y la resolución de conflictos de manera constructiva. Las habilidades sociales son necesarias para el ejercicio de la docencia en el ámbito universitario, ya que contribuyen a lograr la cooperación académica, el trabajo en equipo o ambientes de trabajo saludables y agradables. Las habilidades sociales se caracterizan, entre otras cosas, por la comunicación asertiva, la empatía, el liderazgo colaborativo, la adaptabilidad social o la autorregulación emocional.

Para el docente con discapacidad, las habilidades sociales tienen una importancia estratégica, pues lo capacitan para hacer frente a la posible situación de discriminación, de negociación del ajuste razonable, de apropiación de su lugar como docente con seguridad y autonomía. Además, Goleman (1966) insiste en que estas habilidades pueden aprenderse a través de experiencias formativas y entornos propicios, lo que vuelve a incidir en la responsabilidad de la universidad por crear espacios propicios para el desarrollo socioemocional y la efectiva inclusión laboral.

Por otro lado, un apoyo vital para una inclusión laboral plena de docentes con

discapacidad es el acompañamiento laboral; el cual consolida la permanencia y el desarrollo profesional de la persona con discapacidad en el mundo del trabajo. El acompañamiento laboral facilita un conocimiento en tiempo real y preciso de las barreras que experimenta la persona con discapacidad, a la vez que permite el reconocimiento de sus capacidades, intereses y proyectos profesionales, para potenciarlos en su espacio laboral.

De esta manera, el acompañamiento laboral debe buscar el empoderamiento y la participación activa del docente en la vida de la institución. En este sentido, Schalock y Verdugo (2003) subrayan que los apoyos han de ser individualizados, flexibles y capacitadores, sin caer en asistencialismos que creen más dependencia.

Otro apoyo relevante en la inclusión laboral de personas con discapacidad son las conocidas redes de apoyo, como un agente clave en la construcción de procesos inclusivos en la educación superior. Ainscow (2003) afirma que la inclusión se construye mediante el trabajo conjunto, el intercambio de experiencias y la construcción de comunidades de aprendizajes que compartan el compromiso de la búsqueda de la equidad. Para los docentes con discapacidad, las redes de apoyo permiten la compañía emocional, intercambio de buenas prácticas, resolución colectiva de problemas, sentido de pertenencia, participación en la universidad, etc.

Ainscow (2003) las redes de educación inclusiva como contextos propicios para la reflexión crítica, la incidencia institucional y el cambio de las prácticas educativas. Ellas sirven para coordinar esfuerzos entre el profesorado, las autoridades y los organismos externos; favoreciendo una concertación de criterios sobre una perspectiva inclusiva en clave de derechos.

Capítulo 2. Proceso metodológico de la investigación

En esta sección se explica la ruta metodológica diseñada para el desarrollo de la investigación, desde su planificación hasta las actividades de recolección y análisis de datos. Finalmente, se dan a conocer los hallazgos de investigación que, de forma rudimentaria, permitiendo el planteamiento de lineamientos para la mejora de la inclusión laboral de docentes universitarios con discapacidad.

2.1. Decisiones metodológicas: Paradigma, enfoque, método y unidad de análisis

La presente investigación busca comprender las experiencias de inclusión laboral de docentes universitarios; en consecuencia, se trabajó a partir del paradigma interpretativo. Este paradigma se centra en el análisis de los significados de la vida en sociedad en correspondencia con las experiencias, percepciones y significados desde la perspectiva de las personas involucradas.

Según Dávila (2022) “el paradigma interpretativo está dirigido a comprender, descifrar e interpretar la conducta humana de una manera muy específica” (p. 51). En resumen, esta idea sugiere que la interpretación de la información comienza con un enfoque abierto y flexible donde el investigador reconoce que la realidad social es construida por los individuos y, por lo tanto, debe ser interpretada en su contexto específico.

En congruencia, con este paradigma, se adoptó un enfoque cualitativo, ya que el fenómeno de la inclusión laboral de personas con discapacidad no puede reducirse a categorías cuantificables sin perder su dimensión subjetiva y contextual. Como se ha señalado, la investigación cualitativa requiere reconocer contextos diversos y articular varios métodos para captar las perspectivas del fenómeno estudiado. (Piza et al., 2019) Este enfoque permitió, en el caso concreto de esta investigación, atender tanto la voz de los docentes con discapacidad como

la de los actores institucionales (directivos y personal administrativo), reconociendo que la inclusión laboral se construye en la interacción entre ambos grupos

El método narrativo se organiza, siguiendo a Domingo y Fernández (1999, como se citó en Hernández et al., 2014), en fases secuenciales que van desde el acceso al campo y la generación de confianza con el narrador, pasando por la recolección del relato (mediante entrevista e historia de vida), hasta la reconstrucción, interpretación y devolución del sentido narrativo al conjunto de hallazgos. En esta investigación, estas fases se tradujeron operativamente en: (a) acercamiento a los tres docentes seleccionados y explicación del estudio; (b) recolección de sus relatos mediante entrevista biográfica; (c) transcripción y codificación de los relatos; y (d) triangulación de los hallazgos narrativos con las entrevistas a actores institucionales.

Figura 4

Fases del método narrativo



Nota. Imagen generada con IA.

La investigación se enmarca dentro de la Universidad Nacional de Educación, institución que cuenta con 321 docentes (de los cuales 55 % son mujeres y representados por el 45 %

hombres) (UNAE, 2024c). De este colectivo, se seleccionó como unidad de análisis a tres docentes: un profesor y una profesora con discapacidad visual de la carrera de Educación Especial y una profesora con discapacidad física de la carrera de Educación Básica.

Las y los docentes cuentan con estudios a nivel de posgrados en el campo de la Educación, y, en el caso de la y el docente con discapacidad visual, gozan de titularidad. Los tres profesionales cumplen sus actividades académicas a tiempo completo. Actualmente, se encuentran trabajando en la UNAE en un promedio de seis a nueve años, Cada profesional participa de forma activa en actividades de docencia, investigación y vinculación con la sociedad. Con el fin de triangular la perspectiva de los docentes con la mirada institucional, se incorporó también, como participantes complementarios, a directivos académicos y personal administrativo de la UNAE vinculados a los procesos de gestión de la inclusión laboral (selección de personal, adecuaciones de infraestructura y acompañamiento docente). La inclusión de estos actores responde directamente al primer objetivo específico —describir cómo las políticas y normativas institucionales influyen en la inclusión laboral de los docentes con discapacidad—, objetivo que no puede abordarse exclusivamente desde el relato de los docentes, sino que requiere la perspectiva de quienes diseñan y ejecutan dichas políticas.

Por otra parte, la una categoría inicial —inclusión laboral— derivada directamente del marco teórico desarrollado en el Capítulo 1 y del objetivo general de la investigación. A partir de la revisión conceptual de autores como Pérez et al. (2022), se identificaron dimensiones teóricas como: habilidades sociales, condiciones laborales, acompañamiento institucional, autoestima/autonomía y calidad de vida), las cuales se establecieron como subcategorías. Este anclaje teórico previo garantiza que los instrumentos de recolección (guía de entrevista) estuvieran alineados desde su diseño con los objetivos específicos de la investigación, evitando la dispersión temática propia de las entrevistas exploratorias sin estructura.

Se estableció la correspondencia explícita entre cada subcategoría y su respectivo indicador, técnica e instrumento de recolección, tal como se sintetiza en la Tabla 1. Esta correspondencia asegura la trazabilidad metodológica del estudio: cada objetivo específico se vincula con una o más subcategorías, cada subcategoría con indicadores observables, y cada indicador con preguntas concretas de la guía de entrevista, de manera que la cadena objetivo–categoría–indicador–pregunta–hallazgo pueda reconstruirse.

Tabla 1.

Matriz operacionalización de la información

Categoría de análisis	**Definición conceptual**	**Subcategorías**	**Indicadores**	**Técnicas e Instrumentos**
Inclusión laboral	Según Pérez et al. (2022) Los procesos de inclusión laboral permiten el fortalecimiento de la autoestima, la autonomía, las habilidades sociales, entre otras, que favorecen el mejoramiento de la calidad de vida de las personas en condición de discapacidad; no obstante, estos procesos al no ser optimizados de manera adecuada pueden generar efectos adversos en dicha población (p.15).	Habilidades sociales	Interacción con colegas y estudiantes.	Técnicas Entrevista Historia de vida Instrumentos Guía de entrevista Autobiografía
			Participación en actividades académicas y reuniones institucionales.	
			Apoyo social recibido dentro del entorno laboral.	
		Autoestima y autonomía	Percepción de los docentes con discapacidad sobre su rol en la institución.	
			Nivel de independencia en la ejecución de sus tareas.	
			Autoeficacia en el desempeño laboral.	
		Calidad de vida	Estabilidad laboral.	
			-Equilibrio entre vida laboral y personal.	
			Desarrollo profesional.	
		Condiciones laborales	Adaptaciones en infraestructura y tecnología para docentes con discapacidad.	
			Existencia de ajustes razonables en la carga laboral y horarios de trabajo.	
			Disponibilidad de programas de capacitación y desarrollo profesional.	
			Accesibilidad a beneficios laborales (seguros, licencias, incentivos, etc.).	
		Acompañamiento laboral	Atención y seguimiento institucional	
			Orientación profesional continua.	
			Redes de apoyo profesional o social	

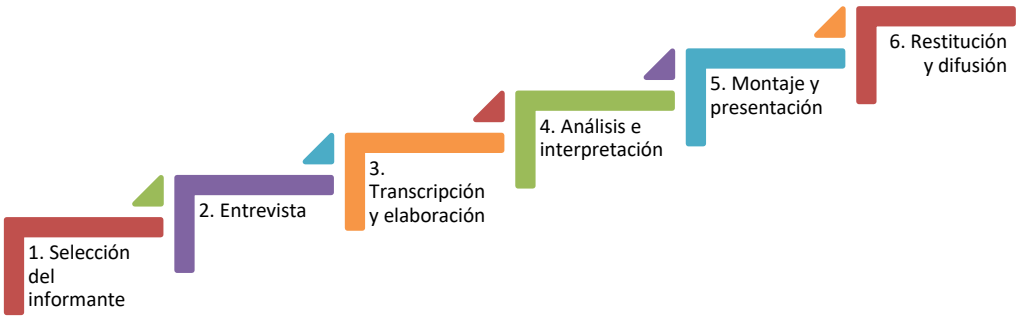
2.1.2 Recolección y análisis de información

En el estudio de las experiencias humanas, las historias de vida se convierten en un recurso invaluable para comprender cómo los individuos dan sentido a sus vidas y cómo estas se entrelazan con contextos sociales, culturales e históricos. Al respecto, Macias (2020) manifiesta que, “La Historia de vida, es un relato autobiográfico que recorre el curso vital de una persona. Los acontecimientos significativos reconstruidos, son vivencias únicas y personales que han dado valor único a la existencia del protagonista” (p. 186). En consecuencia, las historias de vida poseen como una técnica permiten una exploración profunda de la experiencia personal. A través de relatos, vivencias y recuerdos que han marcado a una persona, no solo accedemos a los hechos en sí, sino también a cómo estos son interpretados e integrados en su narrativa personal.

La historia de vida encuentra en la biografía su acción operativa, se configura en un instrumento que ayuda a explorar la complejidad de las historias de vida, ya que ofrece una mirada profunda y personalizada sobre cómo las personas interpretan y reconstruyen sus propias vidas. De esta manera, se entiende que “las biografías como herramienta de acceso a la información, aportan un material que proviene de la mente (recuerdos); a través de ellas los actores (reproductores) hablan desde su experiencia de socialización, enculturación y autoeducación” (Haas y Reyes, 2021, parr. 24). Por lo tanto, se comprende que la biografía va más allá de la mera narración del pasado, sino que es un instrumento esencial para examinar cómo las personas otorgan significado a sus experiencias y cómo estas se incorporan en su relación personal.

Figura 5

El proceso de construcción autobiográfico



Nota. Adaptado de Cómo hacer una historia de vida, por Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado,2019, (https://doi.org/10.4438/LADA058_2024). CC BY-SA 4.0

Asimismo, otra técnica importante a tener en cuenta dentro de esta investigación es la entrevista, ya que esta se ha consolidado como una herramienta fundamental para explorar ideas, experiencias y perspectivas. Al respecto los autores González et al. (2022) mencionan que “la entrevista permite la interpretación de la realidad social, las costumbres, las ideologías y las cosmovisiones que se construyen a partir de un discurso subjetivo donde el investigador asigna un sentido y un significado particular a la experiencia del otro” (parr. 4). Desde la perspectiva del autor, se resalta la importancia de la entrevista como un puente entre la subjetividad del individuo y la interpretación del investigador, considerando además que esta no solo es una técnica de recolección de datos, sino también un espacio de diálogo y colaboración entre el investigador y el entrevistado.

Por último, el instrumento que nos permitió llevar a cabo la recolección de información

mediante la técnica de la entrevista será la guía de entrevista, concebida como “una guía de entrevista, con preguntas agrupadas por temas o categorías, con base en los objetivos del estudio y la literatura del tema” (Diaz et al.,2013, p. 163). El propósito de la guía de entrevista es evitar la improvisación, lo que sugiere que esta herramienta proporciona estructura y dirección al proceso de entrevista, asegurando que se aborden todos los aspectos relevantes para la investigación con su estructura logia desde sus objetivos, categoría, subcategorías e indicadores.

Para el proceso de creación de la guía de preguntas que tienen las entrevistas, se priorizó la matriz de la operacionalización de las categorías, que se sustenta desde su categoría, subcategorías e indicadores. Las preguntas son referentes a cada una de ellas para una congruencia metodológica adecuada.

Las preguntas fueron diseñadas para analizar las experiencias de los docentes con discapacidad, la categoría principal de inclusión laboral. Cada pregunta específicamente abordó una subcategoría previamente definida, permitiendo la recolección de datos relevantes que fueron ordenados de acuerdo a los indicadores establecidos.

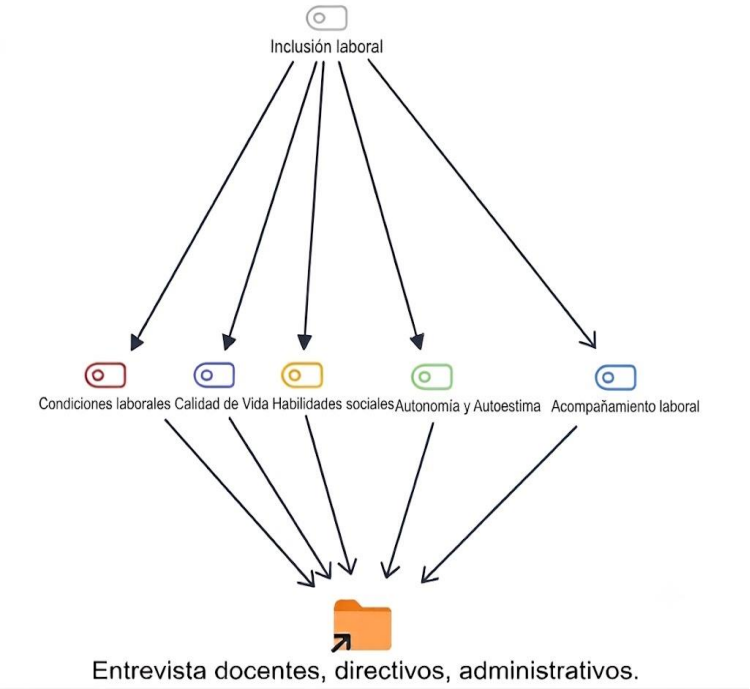
Luego de realizar las entrevistas a los docentes, directivos académicos y administrativos, se transcribió la información de cada uno de ellos para el proceso de análisis y codificación; para ello se utilizó el software conocido como Maxqda versión 24.

El análisis de las entrevistas a directivos y personal administrativo se realizó desde una perspectiva complementaria a la biografía de cada docente participante, en la medida en que sus testimonios permitieron contrastar y contextualizar institucionalmente los relatos individuales, sin sustituir el carácter autobiográfico central del estudio; de este modo, la voz directiva se articula con la historia de vida como fuente de verificación y de matiz institucional, y no como eje narrativo autónomo.

Por lo que se utilizó esta aplicación para el análisis cualitativo de las entrevistas a los docentes, como se va a presentar en la siguiente tabla.

Figura 6

Selección de subcategorías para el trabajo metodológico



Nota: Tomado de Maxqda.

Aquí se evidencia el análisis de las entrevistas donde se proyecta cuánta información fue analizada en cada apartado desde la perspectiva docente y directiva. En lo que se observa en general, son trescientos nueve códigos segmentados, con sus subcategorías, que son cinco, los cuales son procesados para la respectiva triangulación de datos y presentación de hallazgos obtenidos. (Anexos 1,2,3,4)

Análisis de los resultados

La evaluación de las entrevistas efectuadas a directivos, docentes y personal administrativo muestra una perspectiva completa sobre la inclusión laboral en la universidad.

Esta visión se distingue por los progresos relevantes, pero también por problemas estructurales y operativos que todavía necesitan fortalecerse. En líneas generales, los participantes están de acuerdo en que la institución ha hecho avances significativos para crear un ambiente inclusivo, sobre todo al permitir que profesores con discapacidad entren y permanezcan en el ámbito universitario, algo no común en otras instituciones de educación superior. Los docentes entrevistados valoran de manera positiva este aspecto, pues admiten que la oportunidad de empleo que se les ofreció no fue solo por cumplir con una norma, sino resultado de procesos meritocráticos habituales.

El acceso al empleo es uno de los principales descubrimientos. Desde el poder superior se observa la presencia de disposiciones y acciones afirmativas que posibilitan una participación justa en los procesos de selección. Asimismo, se acepta que la universidad no restringe el acceso por motivos de discapacidad y que, en algunos casos, se consideran otros criterios con el fin de igualar oportunidades. Los profesores ven este elemento como un componente esencial para su desarrollo profesional, ya que desmantela situaciones anteriores de exclusión en otros ambientes de trabajo, donde su formación era puesta en duda a causa de su discapacidad.

Los resultados indican que se han presentado un avance gradual en cuanto a la infraestructura física. Entre las adecuaciones que resaltan se encuentran: ascensores, rampas, señalización en braille, bandas podo táctiles y áreas de estacionamiento para personas con discapacidad. Los directores indican que estos avances han supuesto una inversión institucional y organización administrativa, lo que evidencia un propósito definido de progresar hacia normas de diseño universal. Sin embargo, los maestros también señalan que algunas de estas modificaciones pueden tener restricciones técnicas o funcionales, como una señalización poco clara o elementos mal posicionados. Esto indica que el proceso de adecuación todavía

puede mejorarse a través de evaluaciones constantes y la participación directa de los usuarios.

En el campo de la tecnología se observan diferencias significativas. Desde el área administrativa, se cree que las plataformas de la institución, especialmente el aula virtual, tienen una compatibilidad básica con herramientas de accesibilidad y lectores de pantalla. No obstante, los maestros con discapacidad visual indican que, en la práctica, emplear estas plataformas puede ser difícil; particularmente en tareas como establecer actividades, cargar archivos o gestionar el sistema académico. Esta disparidad de puntos de vista demuestra que, pese a que existan herramientas compatibles desde el punto de vista técnico, la experiencia práctica puede exhibir obstáculos operativos que aumentan el tiempo y la carga cognitiva del maestro.

Triangulación de datos

La triangulación de datos constituye una estrategia metodológica muy importante dentro de una investigación, ya que ayuda a analizar y relacionar la información proveniente de diferentes fuentes, técnicas o actores involucrados en el estudio, al permitir un análisis mucho más concreto. Esto ayuda a evitar posibles influencias o errores a la hora de interpretar los resultados (Solorzano, 2022). En este caso, en esta investigación se utiliza la triangulación para contrastar la información de los diferentes instrumentos aplicados, logrando así una mejor comprensión del fenómeno. Se interpretaron los indicadores que arrojaron cada resultado y, a partir de ello se realizó una comparación e integración.

Tabla 2.

Triangulación de información de los instrumentos

Subcategoría	Docentes	Directivos	Administrativos	Análisis de triangulación
1 Habilidades sociales	Los docentes ponen de manifiesto que las experiencias de interacción dentro de la universidad no son homogéneas, sino que varían según el grado de convivencia y conocimiento que los distintos actores poseen sobre la discapacidad. Mientras que la relación con el estudiantado se caracteriza por una mayor aceptación y reconocimiento, en algunos pares académicos y personas del entorno externo persisten actitudes de incomprensión, subestimación o distanciamiento. Sin embargo, los propios docentes interpretan estas situaciones desde una perspectiva comprensiva, al considerar que no responden necesariamente a una intención deliberada de discriminar, sino a la escasa socialización de la	Las limitaciones en las estrategias institucionales orientadas al fortalecimiento de la empatía y la sensibilización se evidencian en que las actitudes derivadas del desconocimiento no han sido abordadas de manera sistemática mediante procesos formativos dirigidos al personal docente y administrativo. De igual forma, la ausencia de espacios de encuentro diálogo entre la sociedad universitaria y los docentes con discapacidad limita la creación de vínculos basados destinados en resolver las necesidades de los docentes con discapacidad	El personal administrativo menciona limitaciones similares, indicando que la interacción con los docentes con discapacidad ha sido limitada y que carecen de mecanismos institucionales que faciliten un acercamiento sistemático a sus requerimientos y situaciones particulares.	Los hallazgos integrados evidencian que el fortalecimiento de las habilidades sociales no depende exclusivamente de las capacidades del profesorado, sino también de la existencia de estructuras institucionales que favorezcan relaciones más cercanas entre los diferentes actores de la comunidad universitaria, promoviendo dinámicas colaborativas e inclusivas que contribuyan a una convivencia basada en el respeto, la participación y el reconocimiento de la diversidad.

Subcategoría	Docentes	Directivos	Administrativos	Análisis de triangulación
	discapacidad como parte de la diversidad humana.			
2 Autoestima y autonomía	Los docentes tienen una percepción positiva de sus competencias profesionales, la cual se construye desde la formación, la experiencia y el esfuerzo personal. Los relatos denotan confianza en el desempeño del trabajo docente, a pesar de los estereotipos y prejuicios que históricamente han cuestionado la participación de personas con discapacidad en el ámbito laboral. Esa autopercepción se basa en el mérito y en el compromiso con la profesión, más que en la búsqueda de un trato diferenciado por la condición de discapacidad.	Los directivos reconocer las capacidades profesionales de los docentes en condición de discapacidad, indicando que tanto su ingreso a la institución como su permanencia se debe a su formación, experiencia y desempeño, Desde este punto de vista, el acceso al cargo se entiende como resultado del mérito profesional, lo cual fortalece la legitimidad y reafirma una valoración basada en las competencias individuales. .	El personal administrativo respalda la independencia laboral de los docentes, al reconocer que desempeñan sus funciones de manera eficiente y de acuerdo con las exigencias institucionales. La presente valoración pone en evidencia que la condición de discapacidad no es un factor limitante para el desarrollo de sus responsabilidades académicas, siendo el desempeño profesional el resultado de sus capacidades, experiencia y compromiso.	El reconocimiento de las capacidades individuales es fundamental para la inclusión laboral, pero no es suficiente si no se complementan con acciones institucionales orientadas a eliminar las barreras del entorno.

Subcategoría	Docentes	Directivos	Administrativos	Análisis de triangulación
3 **Calidad de vida**	Se menciona dificultades asociadas a la poca accesibilidad urbana y arquitectónica fuera del campus universitario y al esfuerzo físico que significa cumplir con largas jornadas laborales. De igual manera, los discursos permiten identificar qué aspectos tales como la alimentación, la movilidad, y la parte de la tecnología esta situación dificulta la carga y descarga de archivos, la navegación por los entornos virtuales de aprendizaje, el acceso a documentos en formatos no accesibles, y la gestión de actividades académicas y administrativas. También se detectan limitaciones en la compatibilidad de algunos recursos digitales y programas informáticos con las tecnologías de apoyo, por lo que los docentes se ven obligados a recurrir a	Los directivos afirman avances tangibles en materia de infraestructura física (accesibilidad arquitectónica, señalización, rampas), pero admiten explícitamente que esos logros no se han traducido en una mejora equivalente en el ámbito tecnológico y de servicios de bienestar psicológico especializado,.	El personal administrativo enfatiza que las plataformas tecnológicas institucionales no presentan limitaciones de accesibilidad, y que existen recursos y dispositivos especializados para atender las necesidades derivadas de discapacidades físicas o sensoriales distintas a la visual. .	Esta percepción contrasta con la posición del personal administrativo, que considera suficientes los recursos tecnológicos institucionales, mientras que los docentes describen dificultades concretas relacionadas con la incompatibilidad de plataformas con lectores de pantalla, el acceso a documentos no accesibles y la necesidad de recurrir al apoyo de terceros para desarrollar actividades académicas y administrativas, aunque los directivos reconocen los avances alcanzados en infraestructura.

Subcategoría	Docentes	Directivos	Administrativos	Análisis de triangulación
	estrategias alternativas o a solicitar asistencia de terceros para realizar tareas que deberían ser realizadas de forma, estas condiciones suponen dedicar más tiempo, recursos económicos y esfuerzo físico para acceder y desenvolverse en los distintos espacios y esto repercute en su bienestar general.			
4 Condiciones laborales	La universidad ha brindado un ambiente laboral de respeto a su discapacidad y disposición institucional que faciliten tener un mejor desempeño profesional. Dentro de estas adaptaciones encontramos cambios en algunas funciones, reorganización de horarios y apoyo de ayudantes académicos cuando las actividades así lo requieran. Del mismo modo, las principales barreras	Los directivos describen que no existe una normativa específica y vinculante que regule, señalando que las acciones implementadas responden a la voluntad discrecional de cada autoridad y no a un marco institucional articulado. También se identifica una desarticulación entre los distintos responsables (talento humano, bienestar universitario, direcciones de carrera), que genera vacíos de responsabilidad en el seguimiento del	Señalan que hasta el momento no se han desarrollado estudios específicos sobre las necesidades tecnológicas de los docentes con discapacidad, tampoco existen programas permanentes de capacitación diferenciada ni protocolos especializados para atender requerimientos particulares	Estas políticas abarcan acciones enfocadas al fortalecimiento de la accesibilidad física, tecnológica, académica y administrativa, así como a la eliminación gradual de barreras. Este marco normativo refleja el compromiso institucional en la construcción de una cultura universitaria con los principios de igualdad, equidad e inclusión. la presenciade este marco normativo no garantiza su implementación efectiva. Según sus declaraciones, el cumplimiento de las acciones previstas se determinará por factores como la disponibilidad presupuestaria, la insuficiente

Subcategoría	Docentes	Directivos	Administrativos	Análisis de triangulación
	identificadas no resultan únicamente de carácter físico, sino principalmente actitudinales, ya que algunos miembros de la comunidad universitaria interpretan los ajustes razonables como privilegios y no como derechos derivados de la igualdad de oportunidades.	cumplimiento de las políticas de igualdad existentes.		articulación entre las diferentes dependencias institucionales y la necesidad de reforzar los mecanismos de coordinación y seguimiento.
5 Acompañamiento laboral	Los docentes indican que el apoyo que han recibido, especialmente en el uso de plataformas tecnológicas y la preparación de materiales didácticos, se debe principalmente a sus propias iniciativas, sostenidas mediante reiteradas solicitudes a las autoridades competentes, y no a un protocolo institucional previamente establecido. El acompañamiento depende mucho más de la voluntad y sensibilidad .de las personas involucradas que de un proceso	Destacan la necesidad de fortalecer la coordinación entre las diferentes dependencias, implementar procesos de inducción diferenciados de acuerdo con el tipo de discapacidad y crear un comité institucional especializado en inclusión que permita hacer un seguimiento continuo, coordinar apoyos y evaluar las necesidades de los docentes desde su ingreso hasta su permanencia en la universidad.	El personal administrativo confirma que el apoyo brindado responde a esquemas informales y no a un protocolo de acompañamiento institucionalizado, y que dicho apoyo se activa únicamente ante la presentación de dificultades concretas, careciendo de un mecanismo proactivo de identificación de necesidades.	El desafío principal a nivel institucional no es que no existan políticas o que no se reconocen los derechos de las personas con discapacidad sino que se hagan operativas dichas políticas en prácticas organizacionales sostenibles. Esto implica fortalecer la coordinación interdepartamental, institucionalizar procesos permanentes de acompañamiento, incorporar mecanismos de evaluación continua y promover una cultura organizacional que trascienda el cumplimiento normativo para consolidar una inclusión laboral efectiva.,

Subcategoría	Docentes	Directivos	Administrativos	Análisis de triangulación
	institucional sistemático. En cuanto a esto, subrayan la necesidad de establecer mecanismos permanentes de seguimiento, orientación y apoyo que garanticen una atención continua.			

Hallazgos de investigación

Los resultados adquiridos a través de la recolección y análisis de datos, que se llevó a cabo por medio de entrevistas semiestructuradas aplicadas a profesores, directivos y administrativo, se muestran en este segmento. Con el software MAXQDA se procesó la información, lo que posibilitó que los discursos fueran organizados y codificados de acuerdo a las categorías y subcategorías definidas en la matriz de operacionalización. Se utilizó un sistema de codificación alfanumérica diferenciado por grupo para proteger la confidencialidad de los participantes: los profesores fueron identificados como D1, D2, D3…, el director como A1 y el personal administrativo como C1. En el caso del administrativo.

Habilidades sociales

Las habilidades sociales constituyen un componente central en los procesos de inclusión laboral de las personas con discapacidad, en la medida en que favorecen la comunicación, la interacción interpersonal, el trabajo colaborativo y la participación activa en los distintos espacios de la vida universitaria. Estas competencias hacen posible la construcción de vínculos basados en el respeto, la cooperación y el reconocimiento mutuo, lo que incide tanto en el desempeño profesional como en el bienestar personal de los docentes.

Así lo evidencia D3 (2026) al señalar que, ante la falta de comprensión sobre la diferencia entre equidad e igualdad, "son situaciones que se van dando, pero la empatía de los compañeros hemos ido cultivando el compañerismo y amistades y hemos ido fortaleciendo esa parte" (p. 18). Este testimonio confirma lo planteado por López et al. (2024), quienes sostienen que las habilidades sociales potencian el compromiso docente en el trabajo en equipo, en la toma de decisiones y en las actividades institucionales, contribuyendo a construir una cultura universitaria que comprenda la diversidad como un recurso y no como un obstáculo.

Un segundo eje de análisis se relaciona con la accesibilidad tecnológica y el papel que en ella cumple el apoyo entre pares. D2 (2026) indica que "el Excel es complicado para los

lectores de pantalla" (p. 16), lo que evidencia que determinadas herramientas digitales pueden convertirse en barreras concretas para el ejercicio docente. Sin embargo, más allá de la limitación técnica, el hallazgo relevante reside en la mediación del apoyo de los compañeros: el mismo docente relata que un compañero intentó adaptar el documento a un formato más accesible, pero "no tuvo la configuración que verdaderamente debería tener este documento" (D2, 2026, p. 16).

Este episodio ilustra que la disposición a colaborar no es suficiente cuando no está acompañada de un conocimiento específico sobre accesibilidad digital, lo que reduce la eficacia del apoyo. Desde la perspectiva de Goleman (1966), quien agrupa las habilidades sociales dentro del campo de la inteligencia emocional, comprender la realidad concreta de la persona con discapacidad es una condición previa para brindar un apoyo verdaderamente favorable; de ahí que resulte pertinente pensar en procesos formativos que capaciten al cuerpo docente en el manejo de lectores de pantalla y de documentos accesibles, y no únicamente en gestos de buena voluntad.

No obstante, los testimonios también documentan de la ayuda dentro de la comunidad universitaria. D1 (2026) sostiene, de forma directa, que "la compasión no me sirve si no se traduce en acciones concretas" (p. 5), y describe situaciones cotidianas en las que percibe preocupación por parte de terceros sin que esta se acompañe de una intervención. Este hallazgo permite matizar que las habilidades sociales como: la empatía, cuando se limita al plano discursivo o emocional, no se traduce automáticamente en corresponsabilidad.

En esta misma línea, el directivo A2 (2026) reconoce la existencia de barreras actitudinales dentro de la institución al señalar que "hay barreras actitudinales que los profes tienen que enfrentar" (p. 26), y añade que, en ciertos casos, se presenta "un tema de minimizar un poco la capacidad que pueden tener los docentes debido a su discapacidad". El hecho de que esta valoración provenga de una autoridad académica resulta significativo, pues corrobora,

desde otra posición institucional, lo que los propios docentes describen como experiencias de subestimación o falta de empatía.

Este contraste entre voluntad individual y ausencia de mecanismos formales confirma lo señalado por Ainscow (2003), para quien la creación y el fortalecimiento de redes de apoyo permiten amplificar —no visibilizar por primera vez, pues siempre han estado presente las voces de los docentes con discapacidad, en la construcción de transformaciones estructurales orientadas a una inclusión laboral sostenible y coherente con los principios de la justicia social.

Durante el proceso análisis emergió, la categoría * familia* como un apoyo no contemplado inicialmente en la matriz de operacionalización, pero que adquiere relevancia interpretativa a partir del relato de los docentes. D2 (2026) hace referencia directa al papel de su entorno familiar dentro de la dinámica de apoyo entre colegas, al señalar que "la profesora era los ojos míos [...] ella también tenía su mamita, que era su apoyo entonces; ahí nos íbamos apoyando mutuamente" (p. 6).

Este hallazgo amplía la comprensión de las redes de apoyo más allá del espacio estrictamente institucional y sugiere que la permanencia laboral de los docentes con discapacidad depende, en buena medida, de personas, familiares, amistades, que suplen la ausencia de protocolos formales; una interpretación que dialoga con el planteamiento de Carrasco (2022), para quien la inclusión laboral incorpora a las personas con discapacidad a las dinámicas cotidianas del trabajo en condiciones equivalentes a las de sus compañeros, lo cual exige un sentido de pertenencia que trasciende a la igualdad de oportunidades.

En conjunto, los hallazgos evidencian que las competencias sociales de los docentes se expresan en la capacidad de generar redes de apoyo, desarrollar una comunicación asertiva, gestionar colaborativamente situaciones laborales complejas y establecer vínculos emocionales significativos, también revelan retos vinculados con la empatía institucional, el desconocimiento

sobre accesibilidad digital y la inexistencia de protocolos formales que orienten el apoyo dentro del ámbito universitario.

Estas dinámicas confirman que la inclusión laboral no depende únicamente de la voluntad individual de compañeros y compañeras, sino de procesos estructurales que consoliden una cultura institucional inclusiva, en los términos planteados por Barrios y Sáenz (2020), para quienes la empleabilidad y, por extensión, la permanencia laboral, se sostiene en competencias personales que deben ser acompañadas por condiciones institucionales favorables, las cuales si no se cumplen o son favorables derivar al subempleo o desgaste profesional afectado su salud mental y física.

Autoestima y autonomía

En la subcategoría de autoestima y autonomía, los discursos evidencian que el proceso de construcción de la identidad profesional de los docentes con discapacidad ha estado marcado por experiencias de cuestionamiento externo, superación individual y reafirmación continua de sus capacidades. A partir del relato de D1 (2026), se identifica que el ámbito social constituyó uno de los mayores retos, pues en distintos espacios laborales previos al ingreso a la institución "nunca me dieron la oportunidad de por lo menos demostrar que yo podía" (p. 1), lo que revela procesos de exclusión previa que incidieron directamente en su autoestima profesional.

Esta experiencia puede leerse desde el planteamiento de Ville et al. (2024), quienes sostienen que la integración no se origina en la condición individual, sino en estructuras sociales e institucionales que limitan la participación de las personas con discapacidad y las colocan en el lugar de "evaluación" de la capacidad de las sociedades contemporáneas para convivir con la diferencia. Sin embargo, lejos de asumir estas experiencias como una limitación, la docente las resignifica como un estímulo para la superación, al afirmar que trabaja "para demostrar todos los días que la oportunidad que me dieron valió la pena" (D1, 2026, p. 8). Este enunciado evidencia

una autoestima construida desde la autoafirmación y la perseverancia, más que desde el reconocimiento externo.

Asimismo, D1 resalta que el ingreso a la universidad constituyó una meta alcanzada con esfuerzo, aunque enfatiza que el verdadero reto no es acceder al puesto, sino sostenerse en él. Esta reflexión amplía la comprensión de la autonomía como un proceso continuo que exige preparación permanente, actualización profesional, capacidad, residencia frente a las exigencias académicas. En esta misma línea, D3 (2026) subraya que la formación profesional es un requisito ineludible, al señalar que tener una discapacidad no garantiza tener oportunidades laborales, sino que exige "prepararse como todos y en ocasiones incluso más" (p. 37). Por lo que, con lo planteado por último. Quienes sostienen que la inclusión laboral efectiva supone un compromiso activo tanto de la organización como de la persona con discapacidad, en un proceso de aprendizaje continuo que fortalece el desarrollo personal y profesional. Gray et al., (2017 como se citó en Millán et al., 2018)

Desde la perspectiva directiva, se reconoce la existencia de lineamientos institucionales orientados hacia la inclusión, lo que indica s en términos normativos, la atención a la discapacidad forma parte de la estructura formal de la institución, con políticas que no garantiza apoyos en las circunstancias cotidianas, pues los propios docentes reconocen que buena parte de las adaptaciones que utilizan han surgido por iniciativa propia y no por disposición institucional previa. Esta tensión entre el deber ser normativo y el ser cotidiano confirma la pertinencia de comprender la discapacidad, según Brogna (2006), apunta, la discapacidad no es causada por la deficiencia; más bien, lo que un individuo no puede hacer estará determinado en gran parte por las barreras que la sociedad establece o legitima.

El directivo A2 reconoce, además, que los docentes con discapacidad han alcanzado la titularidad y cuentan con una trayectoria académica consolidada, lo cual, según su testimonio, se

debe a "sus propios méritos, su propio conocimiento, su propia experticia" (p. 32). Esta valoración institucional, al reconocer de manera oficial las capacidades del profesorado con discapacidad, fortalece la dimensión de la autoestima profesional; no obstante, también deja entrever que dicho reconocimiento ha recaído, en buena parte, sobre el esfuerzo individual y no sobre una estrategia institucional deliberada de acompañamiento.

Se señala, asimismo, que esta población ha estado históricamente concentrada en la carrera de Educación Especial y que numerosas adaptaciones han sido gestionadas por los propios docentes, lo cual coincide con los relatos de autonomía forzada que ofrecen D1 y D3. Esta situación puede interpretarse a de lo planteado por Duque y Ruiz (2018), quienes advierten que, cuando la inclusión laboral no se acompaña de condiciones estructurales equitativas, tiende a reproducirse una lógica de "encasillamiento" que limita las trayectorias profesionales de las personas con discapacidad a determinados espacios considerados afines a su condición.

Un elemento adicional que emerge del discurso directivo es la movilidad urbana como reto para la autonomía docente. A2 (2026) admite que la ciudad no está completamente diseñada para personas con discapacidad, lo cual implica una mayor dependencia de transporte privado o asistido y, en consecuencia, mayores costos económicos.

Esta afirmación se relaciona directamente con lo que D1 (2026) describe sobre los obstáculos para movilizarse, evidenciando que la autonomía docente no depende únicamente de la voluntad o la capacidad individual, sino también de condiciones estructurales externas a la institución. Esta lectura resulta coherente con el planteamiento de Barton (2008), quien sostiene que la discapacidad moderna no puede comprenderse al margen de las transformaciones económicas y espaciales que han estructurado entornos laborales, urbanos e institucionales diseñados para un "cuerpo estándar", dejando fuera a quienes presentan discapacidad

En síntesis, los hallazgos revelan que la autonomía de los docentes con discapacidad no se construye a partir de la ausencia de dificultades, sino de la capacidad para afrontarlas, gestionarlas y resignificarlas. La autoestima, por su parte, se configura como un ámbito fortalecido por el esfuerzo individual, la formación académica y el reconocimiento institucional, aunque también atravesado por tensiones derivadas de experiencias previas de exclusión y de obstáculos actitudinales persistentes. Ambas dimensiones se constituyen, entonces, como procesos dinámicos, resultado de la interacción entre la experiencia individual y las condiciones estructurales del entorno universitario, en línea con la comprensión relacional de la discapacidad que propone Brogna (2023) a través de las dimensiones de condición, situación y posición.

Calidad de vida

La calidad de vida, se entiende como una condición dinámica que trasciende el estado de salud o la satisfacción de las necesidades básicas, se construye sobre las oportunidades reales que tienen las personas para participar en los diferentes ámbitos de la vida, especialmente en el ámbito laboral, en condiciones de igualdad, siendo así uno de los hallazgos más recurrentes es que los docentes establecen entre su bienestar y la disponibilidad o ausencia de apoyos institucionales pertinentes. D3 (2026) expresa: "Es un éxito que haya llegado a la universidad, pero me frustro porque el apoyo que me corresponde a mí se lo dan a otros por no entender la igualdad y la equidad" (p. 20). Este testimonio evidencia imparidad en el acceso a los recursos necesarios para el ejercicio profesional, aun cuando el ingreso a la institución se haya logrado.

Al respecto, Zondek (2015) sostiene que las personas con discapacidad enfrentan mayores dificultades para acceder y permanecer en el empleo debido a la falta de apoyos técnicos y ajustes razonables que garanticen condiciones equitativas de desarrollo profesional; el relato de D3 confirma que dicha dificultad no se limita al momento del acceso, sino que se prolonga durante la trayectoria laboral.

Asimismo, los docentes describen procesos de exclusión simbólica vinculados con la manera en que su capacidad profesional es percibida por terceros. D1 (2026) relata una experiencia vivida durante un proyecto, me ha tocado ir a las instituciones, ver otras realidades, cuando uno va a una escuela, eh los desde las profesoras le quedan como viendo, o sea, ese ese ese ver de lástima, de enserio es profe usted en ese plan, ¿no? [...] también, por ejemplo, he tenido contacto con los padres de familia eh y también los padres de familia, es como una sorpresa, ¿no? Para ellos. ¿Y qué hace aquí?? (p. 10). Este fragmento evidencia la realidad social que asocian con la discapacidad con incapacidad, incluso en espacios donde la docente ejerce un rol de autoridad académica.

En esta línea, Zakin (2014). sostienen que la productividad social no se limita a la falta de acceso al trabajo, sino que incluye también la ausencia de reconocimiento social y de participación plena; de este modo, la discapacidad se convierte en una categoría social que condiciona cómo las personas son vistas y tratadas, generando obstáculos adicionales para su inclusión laboral que exceden el plano normativo.

Los hallazgos muestran, además, que el acceso a un puesto docente universitario constituye un punto de inflexión en la trayectoria profesional de este colectivo. D3 (2026) señala: "Estuve muchos años trabajando y después me salió la oportunidad de trabajar en la universidad" (p. 28), lo que confirma que la inclusión laboral representa, en sí misma, una oportunidad de desarrollo profesional y de movilidad social. Esta lectura es coherente con para quienes garantizan el acceso al empleo en condiciones de igualdad constituye una condición necesaria, aunque no suficiente para el ejercicio pleno de los derechos laborales de las personas con discapacidad. (Moreno & Tejada, 2016).

Por otro lado, los docentes describen estrategias propias que despliegan para solventar las dificultades del contexto institucional. D2 (2026) afirma: "Yo tengo mis propios programas que

me permiten leer y modificar los documentos" (p. 20). Este testimonio ilustra la capacidad de adaptación del docente frente a las limitaciones tecnológicas de la institución. Bandura (1994) explica que la autoeficacia entendida como la creencia en la propia capacidad para alcanzar determinados niveles de desempeño incide directamente en la manera en que las personas afrontan situaciones adversas; en este caso, el desarrollo de estrategias personales permite a los docentes sostener su autonomía y su permanencia en el campo laboral, aunque a costa de un esfuerzo adicional que sus colegas sin discapacidad no están obligados a asumir.

Con todo, persisten desafíos importantes para concretar apoyos específicos y sostenidos. La directora A2 (2026) reconoce: "Como ellos han hecho un esfuerzo bastante grande, la institución ha disminuido su esfuerzo, ¿no? O no han sentido la necesidad de hacer un esfuerzo para generar esta inclusión de los profes" (p. 32). Este testimonio, proveniente de una autoridad académica, resulta particularmente relevante porque reconoce —desde dentro de la institución— que el esfuerzo individual de los docentes ha operado, paradójicamente, como un desincentivo para el desarrollo de políticas institucionales más robustas.

A partir de Schalock y Verdugo (2003), quienes sostienen que la calidad de vida de las personas con discapacidad depende del acceso a apoyos y oportunidades que favorezcan su desarrollo personal y profesional; cuando dichos apoyos dependen del esfuerzo individual antes que de una política institucional sostenida, la calidad de vida del docente queda supeditada a su propia capacidad de resiliencia, en lugar de constituir una garantía institucional.

La organización de los horarios y la distribución de la carga docente emergen como aspectos que inciden de manera directa en la calidad de vida y el desempeño profesional. D1 (2026) comenta: "Se ha conversado, lo he solicitado, de favor, que se me ponga en un solo horario; sí han accedido a ello" (p. 3). La gestión de horarios, además, habilitas dinámicas de apoyo mutuo entre docentes con discapacidad, como relata D2 (2026): "Hacíamos la solicitud de

horarios [...] si entrábamos de mañana, a las 8, y salíamos a la 1, la permanencia en la universidad [...] ahí también se hacía el análisis de los almuerzos" (p. 17). Por su parte, la directora A2 (2026) confirma que "la petición de ellos muchas veces ha sido que, de ser posible, las clases las tengan antes del almuerzo o después del almuerzo, así como concentradas, pero que no tengan que quedarse en la universidad para almorzar" (p. 23).

Estos testimonios se relacionan directamente con lo planteado por Meliá y Peiró (1989), quienes sostienen que las condiciones laborales deben garantizar no solo la seguridad y la salud ocupacional, sino también la satisfacción y el bienestar psicológico de los trabajadores. La flexibilidad horaria, en este sentido, no constituye un privilegio, sino una condición necesaria para que los docentes con discapacidad puedan desempeñar sus funciones sin que su condición se traduzca en un obstáculo adicional. En complemento, Camacho et al. (2024) señalan que la inclusión laboral sigue siendo, en buena parte de las organizaciones, "un compromiso pendiente" que requiere pasar de ajustes reactivos —negociados caso por caso— hacia protocolos institucionales estables

Finalmente, el personal administrativo reconoce que el proceso de inclusión ha generado, a su vez, aprendizajes a nivel institucional. C1 (2026) indica: "El establecimiento universitario ha tenido que aprender y modificar sus procedimientos para atender las necesidades actuales" (p. 5). Este hallazgo evidencia que la inclusión laboral no beneficia únicamente al docente con discapacidad, sino que impulsa transformaciones organizativas más amplias. En este sentido, la UNESCO (2026) plantea que la transformación de la educación superior no depende únicamente de las universidades, sino del compromiso conjunto de todos los actores que forman parte del sistema educativo, como los gobiernos, las instituciones, el estudiantado y los organismos internacionales. La "hoja de ruta" propone que cada uno asuma responsabilidades para fortalecer una educación superior más inclusiva y de calidad. Asimismo, sostiene que la educación debe

generar conocimiento y ampliar las oportunidades de acceso y participación para todas las personas.

Condiciones laborales

Las condiciones laborales de las personas con discapacidad están determinadas por factores institucionales, organizacionales y sociales que influyen en el desempeño de sus funciones dentro de un entorno accesible, equitativo e inclusivo. En este sentido, Ducón y Cely (2015) sostienen que la productividad no depende exclusivamente de las capacidades individuales, sino también de las oportunidades, los apoyos y las condiciones que ofrece el contexto para que dichas capacidades puedan desarrollarse plenamente. En concordancia con este planteamiento, los resultados de la investigación evidencian que las principales limitaciones que enfrentan los docentes con discapacidad no se originan en su condición, sino en las barreras presentes en el entorno laboral

Uno de los aspectos más recurrentes en los testimonios es la persistencia de barreras físicas que dificultan la movilidad y la permanencia de los docentes con discapacidad en las instalaciones universitarias. D1 (2026) relata:

> Las instituciones educativas no siempre son adecuadas para una persona con discapacidad y, por ejemplo, muchas veces me quedaba en el patio, llovía, no había nada [...] era muy difícil adentrarse a las aulas porque estaban en el segundo, en el tercer piso. (p. 2)

D2 complementa esta descripción al señalar una diferencia concreta en el acceso a recursos básicos dentro del campus: cuando se hacen las reuniones. Eh, me parece chistoso lo que voy a decir, pero algunos profes tienen la tarjetita para los ascensores y uno no tiene, yo no tengo, entonces, a ver, ahí va la parte, no, profe, aquí sale que usted tiene discapacidad, vamos a darle la tarjeta para que usted pueda acceder al ascensor. (D2, 2026, p. 16). Estos testimonios

evidencian lo que Brogna (2023) denomina el posicionamiento de las personas con discapacidad dentro de la estructura social: su lugar no está determinado únicamente por su condición, sino por las decisiones institucionales que habilitan o restringen su participación. La falta de un criterio uniforme para el acceso a recursos básicos, como la tarjeta de ascensor, revela que las condiciones físicas pueden reproducir desigualdades incluso dentro de un mismo colectivo de docentes con discapacidad, en función de la discrecionalidad con que se asignan los apoyos.

En contraste, la distribución de responsabilidades académicas, en particular lo relativo a las prácticas preprofesionales, constituye otra dimensión relevante de las condiciones laborales. D2 expresa:

> Creo que se ha considerado a medias hasta ahora porque igual a mí me siguen mandando, asignándome prácticas, lo que sí me han ayudado es asignando como lugares no muy lejanos Pero igual, o sea, igual es de que tengo que llegar a la práctica, como yo veo que los estudiantes estén uniformados, por ejemplo, cómo me acerco yo a la dirección, si estoy en un lugar desconocido, cómo yo me acerco con los profesores, cómo sé si los chicos llegan, no llegan. (p. 31)

Estas adecuaciones, aunque valoradas positivamente por los propios docentes, revelan lo que Brogna (2023) identifica como la diferencia entre condición, situación y posición: la condición de discapacidad (dimensión biológica) no debería determinar por sí sola la situación laboral (el entorno inmediato) si la posición es decir, la estructura institucional tuviera configurada desde el origen para garantizar igualdad de oportunidades. En este sentido, Ferreira (2008) plantea que el problema radica en interpretar las afecciones fisiológicas del individuo desde una concepción biológica que se subordina a lo que impone la sociedad desde una perspectiva discriminatoria; en el caso analizado, aunque existen ajustes, estos operan de manera reactiva y no responden todavía a una política institucional proactiva. De modo complementario, Quiroz y

Wojtarowski (2024) advierten que, cuando los ajustes dependen de la negociación individual y no de protocolos institucionalizados, se reproduce la lógica según la cual la inclusión es una concesión discrecional y no un derecho exigible.

Un hallazgo particularmente relevante es la persistencia de barreras tecnológicas que afectan de manera específica a los docentes con discapacidad visual. D3 (2026) señala: "La plataforma en el caso de profesores con discapacidad visual no es accesible [...] nosotros conversamos, hablamos de que realmente la plataforma no es accesible" (p. 30). Ante esta situación, la institución ha implementado un apoyo consistente en la asignación de estudiantes colaboradores: "hay estudiantes que cumplen sus horas de vinculación apoyándome a mí para subir notas, para subir las tareas, abrir, subir documentos al aula virtual" (D3, 2026, p. 30). El administrativo C1 reconoce, desde su posición, la limitación de este esquema: "no hemos tenido mucha [interacción] con las personas con discapacidad, o las personas con discapacidad han tenido poco acercamiento con nosotros en temas de accesibilidad a la plataforma" (p.4).

En relación con lo anterior, el desconocimiento por parte del personal administrativo puede generar disparidades en la gestión institucional, ocasionando que las decisiones se sustenten en interpretaciones individuales, en lugar de responder a procedimientos institucionales como lo expresa:

> Barreras tecnológicas, sí, sí hay barreras tecnológicas en el tema sobre todo de la plataforma de la universidad, que es muy compleja utilizar con lectores de pantalla. [...] Creo que ahora se incorporó recientemente esto de que activa algo y le va leyendo la web, pero no es lo mismo que interactuar con la web. [...] Nosotros necesitamos interactuar con eso. Por ejemplo, yo utilizo un montón de comandos con el teclado. No solamente es una cuestión de lectura, sino que yo pueda cargar cosas. Entonces es bastante complicado. (D2, 2026, p. 29)

Este relato muestra que, aunque se han incorporado herramientas orientadas a facilitar el acceso a la información, estas no garantizan una interacción efectiva con la plataforma institucional. Como lo plantea Brogna (2006) al afirmar que la deficiencia no causa la discapacidad, y que aquello que la persona no pueda hacer dependerá, en mayor medida, de las barreras que la sociedad construye o legitima, más que de sus propias condiciones fisiológicas.

La inaccesibilidad de la plataforma institucional no es por tanto un problema derivado de la discapacidad visual de los docentes, sino una barrera construida institucionalmente y sostenida por la ausencia de protocolos de diseño accesible. Ville et al. (2024) La discapacidad puede comprenderse como un analizador social que permite revelar las fortalezas, las limitaciones y las contradicciones de las sociedades contemporáneas, desde esta perspectiva, el foco no se sitúa en las capacidades de las personas con discapacidad, sino en la capacidad de las instituciones y de la sociedad para organizar entornos que garanticen la convivencia, la participación y el ejercicio de derechos en condiciones de igualdad.

Por lo que respecta, las condiciones laborales descritas repercuten de manera directa en la calidad de vida de los docentes con discapacidad, afectando dimensiones como el bienestar emocional, las relaciones interpersonales y el desarrollo profesional. D2 (2026) lo expresa con claridad: "Me siento muy bien, he aprendido mucho, he conocido personas, buenos amigos, compañeros [...] pero sí existe esa frustración de sentirse no acompañado [...] porque solos no" (p. 20).

Esta dualidad entre la satisfacción por los logros alcanzados y la frustración por la falta de acompañamiento institucional confirma lo que identifican como la multidimensionalidad de la calidad de vida: el bienestar no depende únicamente de condiciones materiales u objetivas, sino también de las percepciones, emociones y experiencias subjetivas que cada persona construye dentro de su contexto laboral.

Finalmente, el conjunto de hallazgos sobre las condiciones laborales revela una situación paradójica en la UNAE: por un lado, existen adecuaciones significativas en la organización horaria y en la asignación de carga docente, construidas a partir del diálogo directo entre docentes y autoridades de carrera; por otro lado, persisten barreras e importantes en la accesibilidad digital, que continúan trasladando al docente con discapacidad la responsabilidad de resolver, con recursos propios, lo que debería estar garantizado institucionalmente.

Acompañamiento laboral

El acompañamiento laboral es el conjunto de estrategias de orientación, apoyo, seguimiento y coordinación institucional que facilitan la inserción, adaptación, permanencia y desarrollo profesional de los trabajadores, promoviendo condiciones laborales equitativas, el fortalecimiento de sus capacidades y una participación plena en el entorno de trabajo. La universidad cuenta con lineamientos formales orientados a la igualdad, como el Plan de Igualdad de Oportunidades y Derechos 2024-2025, pero su aplicación cotidiana depende, según los propios relatos, más de la disposición de personas concretas que de un procedimiento institucional. Delgado (2019) definen la inclusión laboral como la garantía de que todas las personas, independientemente de su condición, accedan a oportunidades de empleo en igualdad de condiciones; los testimonios recogidos permiten matizar esa definición, pues muestran que garantizar el acceso inicial no equivale a garantizar la continuidad del apoyo

De igual forma, D1 (2026) resume así el papel que ha tenido ese respaldo personal en su trayectoria: “Siempre voy a agradecer eso, el respaldo tanto de la dirección” (p. 4). El acompañamiento recibido es personalizado e informal, sustentado en las relaciones con los directivos más que en una estructura institucional de seguimiento, esto puede favorecer la inclusión en determinados momentos, pero también refleja una debilidad, ya que el apoyo

depende de las personas y no de procesos institucionalizados que aseguren su continuidad para todos los docentes con discapacidad, además. La directora expone A3 (2026):

> Eh que querían hacerlo comité de diversidad donde se incluya varias aristas, pero eh Pues podría decirle que no funcionó, el comité de género fue creado, eh no tuvo las directrices que debería haber tenido y yo sigo insistiendo que deberíamos tener como un comité eh de un comité de relación al tema de discapacidad, al tema de inclusividad, que es una de las cosas que sigo proponiendo y creería que debería ser una viabilidad, porque como le digo no todo llega y lamentablemente no creo que es del mecanismo directo. (p. 5)

El testimonio evidencia que la institución aún presenta debilidades en la gestión de la inclusión, debido a la ausencia de un comité específico sobre discapacidad que articule acciones y lineamientos permanentes. Esta situación refleja una brecha entre las políticas de inclusión y su implementación efectiva, lo que contradice lo establecido en la Ley Orgánica de Discapacidades (2026) y la (Asamblea Nacional del Ecuador, 2008) y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Organización de las Naciones Unidas, 2006). Desde la perspectiva de Barton (2008), estos resultados muestran que la inclusión continúa dependiendo más de iniciativas individuales que de una estructura institucional consolidada.

La expresión “directrices internas que no están escritas” condensa el patrón que atraviesa toda la subcategoría: existen soluciones, y en ocasiones son razonablemente efectivas, pero permanecen fuera de cualquier documento institucional, lo que las vuelve dependientes de la memoria y la voluntad de quienes las gestionaron en su momento. Ainscow (2020) describe procesos de este tipo como “inclusión emergente”: prácticas que nacen del compromiso de actores puntuales y que, mientras no se formalizan, siguen siendo reversibles ante un cambio de autoridades.

El personal administrativo, por su parte, reconoce la falta de un canal sistemático de comunicación con los docentes con discapacidad:

> Porque no hemos tenido mucha aceración a las personas con discapacidad, o las personas con discapacidad han tenido poco acercamiento entre nosotros en temas de accesibilidad a la plataforma. Entonces, como recomendación, sería tener ese vínculo, ver cuáles son sus requerimientos para que mejoren la forma de manejar el aula virtual. (C1, 2026, p. 4)

Este reconocimiento, proveniente de quien administra la plataforma cuya inaccesibilidad describieron D2 y D3, cierra un ciclo que las entrevistas dejan entrever pero no siempre nombran de forma explícita: el problema técnico y el problema relacional se retroalimentan, ya que sin un vínculo estable entre docentes y personal administrativo, las necesidades de accesibilidad no llegan a canalizarse hacia quienes podrían resolverlas.

La demanda más directa de un acompañamiento sostenido en el tiempo aparece en el relato de D3 (2026), quien vincula explícitamente la falta de seguimiento con la ausencia de espacios de consulta:

> Entonces, lo que usted dice… yo creo que hace falta continuar ese acompañamiento, ¿sí? O sea, el sentarse a preguntarnos a nosotros qué pensamos. Siempre digo que es importante escuchar nuestras propias voces. Sentarse a conversar con nosotros: ¿cómo, como universidad, en qué les podemos ayudar? ¿Qué está fallando? ¿Qué creen ustedes? Esa iniciativa no ha habido. (p. 33)

El cuestionamiento de D3 no es únicamente por más apoyo, sino por un lugar en el diseño de ese apoyo. Arantes (2022) señala que las políticas públicas dirigidas a los grupos de atención prioritaria suelen formularse como respuestas estatales a problemáticas específicas, sin incorporar de manera efectiva la participación de las personas a quienes están destinadas.

Desde esta perspectiva, el testimonio de D3 constituye una expresión concreta de esta limitación, ya que evidencia la necesidad de que los docentes con discapacidad sean reconocidos no solo como beneficiarios de las políticas inclusivas, sino también como actores con capacidad para aportar sus experiencias como de las acciones que inciden directamente en su práctica profesional.

Desde el modelo social de la discapacidad, Victoria (2013) señala que la discapacidad es un problema social que debe entenderse en su contexto histórico, cultural y geográfico. En este caso, las barreras físicas no constituyen un problema individual de los docentes, sino una falla estructural de la organización institucional, que además contradice el mandato del artículo 47 de la Constitución de la República del Ecuador, el cual reconoce el derecho al trabajo en condiciones de igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad (Asamblea Nacional, 2008). En la misma línea, Hunt (1966) advertía tempranamente que la discapacidad no es únicamente una cuestión de limitación física, sino también de relaciones humanas, prejuicios sociales y la forma en que las personas con discapacidad son percibidas e integradas en la sociedad; cuando la universidad no garantiza condiciones físicas uniformes para todo su personal docente, transmite un mensaje implícito sobre el lugar que ocupan las personas con discapacidad dentro de su propia estructura.

Po otro lado, es importante mencionar que la docente con discapacidad, fue representante de los docentes en el Consejo Superior Universitario. Ella misma relata que, desde ese rol, tomó la iniciativa personal de identificar quiénes eran los profesores con discapacidad en la universidad y generar un primer espacio para preguntarles sobre sus necesidades, algo que, según ella, la propia institución nunca había hecho por iniciativa propia., comenta que una colega le dijo: "Gracias, porque es la primera vez que me están preguntando cuál es mi necesidad en la universidad."

Un contrapeso a este panorama de apoyos informales lo ofrecen las redes construidas entre pares. Herrera y Guevara (2022) describen, en el ámbito educativo, espacios donde los propios docentes comparten experiencias y elaboran soluciones colectivas al margen de la estructura formal.

Este episodio es uno de los hallazgos que evidencia con mayor claridad la brecha entre la existencia de un protocolo de acompañamiento y su aplicación en la práctica institucional, el problema ya no radica únicamente en una gestión administrativa pendiente, sino en la falta de respuesta oportuna frente a las necesidades de los docentes con discapacidad, lo que pone en cuestión la efectividad de los mecanismos de apoyo previstos por la institución. Al respecto, D2 (2026) afirma:

> Ahorita es que me acuerdo pasó algo interesante cuando sucedió esto no me acuerdo si era los atentados o un o algo dentro de universidad. Este protocolo de evacuación. Salieron todos y es medio chistoso porque yo estaba dando clases. Y llegó la profe Maru con un estudiante a golpearme el aula y me sorprendo, digo, '¿Qué pasó? Vamos.', dice. Digo, '¿Por qué?' Dice, 'Porque hay un hay una situación de riesgo dentro de la universidad.' Salimos los dos con una chica estudiante que nos dijo que se dirigió hasta afuera. Y nadie se preocupó de esto. (pp. 15-16)

Para ello el directivo A2 menciona “la institución cuenta con políticas de inclusión para personas con discapacidad, pero aún no puede asegurarse que esas políticas se estén implementando de manera efectiva” (p. 8). Describe García et al. (2017) las limitaciones como un proceso que va más allá de lo económico y compromete la participación social y los derechos de la persona; en este caso, la ausencia de una llamada de seguimiento no es un detalle menor, sino la evidencia de que el acompañamiento, cuando más se necesita, sigue dependiendo de que alguien decida, por iniciativa propia.

En conjunto, los hallazgos de esta subcategoría muestran que la UNAE ha desarrollado acciones de acompañamiento laboral; sin embargo, aún existen procesos susceptibles de fortalecerse para garantizar apoyos sistemáticos y sostenibles. Aunque se identifican prácticas que favorecen el desempeño de los docentes con discapacidad, estas suelen depender de iniciativas individuales más que de procedimientos institucionalizados. En este sentido, el desafío no radica en crear nuevos mecanismos de apoyo, sino en fortalecer, formalizar y sistematizar aquellos que ya han demostrado ser útiles, asegurando que respondan de manera oportuna y consistente a las necesidades del profesorado con discapacidad.

Primera Historia de Vida



Luisa Patricia Ramón Paracurú
DOCENTE UNIVERSITARIA · LENGUA Y LITERATURA
◆Edad: 33 años, nació el 2 de septiembre de 1992.
◆ Cuidad: Cuenca -Ecuador.
◆ Área: Lengua y Literatura, y Lengua Audiovisual.
◆Trayectoria: 6 años de docencia en educación superior.

"No vieron en mí una dificultad, sino una forma de aprender." (Ramón,2026)

LOGROS Y FORMACIÓN
◆ Maestrías: Tecnologías Educativas y Competencias Digitales (Universidad Internacional de La Rioja, UNIR); Estudios Avanzados de la Literatura Española e Hispanoamericana (Universidad de

Barcelona); Escritura y Narración Creativa (Esneca Business School); Docencia Universitaria (Universidad Tecnológica – TECH).

◆ Producción académica: 18 publicaciones en investigaciones correspondientes a artículos científicos.

◆ Investigación: Participa activamente en los grupos Head, Yachakuna y Neurociencia.

PERFIL

Luisa Patricia Ramón Paracurú es una docente universitaria en las áreas de Lengua y Literatura y Lengua Audiovisual, inició su trayectoria profesional como docente de apoyo, desempeñándose en reemplazos temporales en distintas instituciones educativas, aunque desde sus primeras experiencias evidenció preparación académica, vocación por la enseñanza y compromiso con su labor, su proceso de inserción laboral estuvo condicionado por prejuicios asociados a su condición de discapacidad, en diversos contextos, esta fue interpretada como una limitación antes que como una característica que requería condiciones adecuadas para el ejercicio profesional, reduciendo así sus oportunidades de acceder a un puesto estable.

La Universidad Nacional de Educación (UNAE) marcó un cambio significativo, a diferencia de experiencias anteriores, el proceso de selección se orientó a reconocer sus competencias profesionales para garantizar un desempeño adecuado, este enfoque permitió que la discapacidad dejara de ser el centro de la evaluación y que su formación, experiencia y capacidades ocuparan el lugar que les correspondía dentro del proceso de contratación.

HISTORIA

Luisa Patricia Ramón Pacurucu nació el 2 de septiembre de 1992 en Ecuador, desde muy pequeña enfrentó una condición médica poco común: anquilosis múltiple combinada con neuropatía, que le impidió el uso de las manos y la llevó a depender de una silla de ruedas para moverse. Lo que para muchos habría sido un límite infranqueable, para ella se convirtió en el punto de partida de una vida dedicada a crear y a enseñar.

Siendo así, la docente pone de manifiesto que la inclusión laboral no depende únicamente de las capacidades profesionales, sino también de las oportunidades que ofrecen las instituciones para que esas capacidades puedan desarrollarse plenamente, desde el inicio de su carrera enfrentó situaciones en las que la discapacidad era percibida como un impedimento para ejercer la docencia. Más que cuestionar su preparación académica, las dudas recaían sobre su decisión de haber elegido esta profesión, como si su condición limitara de antemano las posibilidades de desempeñarse en el aula, esa realidad hizo que sus primeros años estuvieran marcados por contratos temporales y reemplazos ocasionales, sin alcanzar la estabilidad laboral que buscaba.

Lejos de desmotivarla, estas experiencias fortalecieron su convicción de continuar preparándose y demostrar, a través de su trabajo, que las barreras más difíciles de superar no eran las físicas, sino aquellas construidas desde los prejuicios sociales, cada nuevo espacio laboral representó una oportunidad para reafirmar que la calidad de la docencia no está determinada por una condición de discapacidad, sino por la formación, el compromiso y la responsabilidad con la que se ejerce la profesión.

Para la docente el ingreso a la Universidad Nacional de Educación significó un antes y un después en su experiencia profesional. Por primera vez sintió que el proceso de selección estaba

orientado a reconocer sus competencias y no sus limitaciones. En lugar de cuestionar si era capaz de desempeñar el cargo, las preguntas estuvieron dirigidas a conocer qué condiciones necesitaba para desarrollar adecuadamente sus funciones, este cambio de perspectiva transformó no solo su percepción sobre la institución, sino también la manera de entender la inclusión laboral como un proceso basado en el reconocimiento de derechos, el respeto por la diversidad y la eliminación de barreras que dificultan el desempeño profesional.

No obstante, la experiencia dentro de la universidad también evidenció que la inclusión es un proceso en permanente construcción, durante las prácticas preprofesionales encontró instituciones educativas con limitaciones de accesibilidad que dificultaban el cumplimiento de sus actividades, especialmente por la presencia de aulas ubicadas en pisos altos y espacios que restringían su movilidad, frente a estas situaciones, solicitó ajustes en sus funciones, los cuales fueron atendidos por la universidad con el propósito de garantizar que pudiera continuar desarrollando su labor sin afectar la calidad de su trabajo, estas adecuaciones no constituyen beneficios especiales, sino condiciones necesarias para ejercer su profesión en igualdad de oportunidades.

En este recorrido, el acompañamiento institucional adquirió un papel relevante. La comunicación constante con las directoras de carrera permitió identificar necesidades específicas, reorganizar actividades y ofrecer soluciones frente a las dificultades que surgían durante el ejercicio docente, este respaldo fortaleció su proceso de adaptación y le brindó la confianza necesaria para desempeñarse con autonomía, sin embargo, considera que aún existen desafíos relacionados con las barreras actitudinales, pues la falta de empatía y el desconocimiento sobre la discapacidad continúan presentes en algunos espacios, limitando la construcción de entornos plenamente inclusivos.

Su práctica docente refleja una concepción de la inclusión que trasciende el discurso institucional y se materializa en las acciones cotidianas dentro del aula, cuando requiere apoyo, lo solicita con naturalidad y convierte ese momento en una oportunidad para promover valores como la cooperación, el respeto y la corresponsabilidad entre sus estudiantes, desde su experiencia, pedir ayuda no significa depender de los demás, sino reconocer que la inclusión también se construye mediante relaciones basadas en la solidaridad y el reconocimiento mutuo.

Al mismo tiempo, la UNAE se convirtió en un espacio para consolidar su desarrollo profesional, su paso inicial por la carrera de Educación Especial enriqueció su comprensión de los procesos inclusivos y fortaleció tanto su labor investigativa como su práctica pedagógica. Posteriormente, al integrarse a otras áreas académicas, trasladó esos aprendizajes a nuevos escenarios, manteniendo una docencia caracterizada por el compromiso, la exigencia académica y la búsqueda permanente de una formación significativa para sus estudiantes.

Su historia evidencia que la inclusión laboral va mucho más allá del acceso a un puesto de trabajo. implica disponer de condiciones que permitan ejercer la profesión con dignidad, participar activamente en la vida universitaria y ser valorada por las capacidades profesionales antes que por la discapacidad., demostrando que cuando las instituciones asumen la inclusión como un compromiso real y eliminan las barreras que restringen la participación, las personas con discapacidad encuentran espacios para aportar, crecer profesionalmente y contribuir al fortalecimiento de una educación superior más equitativa e inclusiva.

Frases		
“Si yo puedo, ustedes pueden tres veces mejor que yo. Imposible que se vengan a quejar conmigo.”	“Quizás no ser una docente tan querida, pero sí muy valorada. Eso es más importante para mí.”	“Si a mí alguien me dice ‘no puedes’, yo tengo que demostrar todo lo contrario.”

Mensaje
Que primero no se valgan de la discapacidad para causar pena. Una cosa es pedir nuestros derechos, y otra muy distinta es valerte de ello para no querer hacer nada. Costó, sí, porque si no costara, no hubiésemos valorado lo que tenemos ni lo que somos.

Segunda Historia de Vida



María Eugenia Ochoa Guerrero
DOCENTE UNIVERSITARIA · EDUCACIÓN ESPECIAL
Edad: 40 años, 17 de agosto 1895
Área de desempeño: Educación Especial.
Trayectoria: Alrededor de trece años de experiencia docente.

"Ser resiliente: no dejarse vencer por las dificultades, buscando alternativas y buscando caminos" (Ochoa,2026)

LOGROS Y FORMACIÓN
◆ **Trayectoria profesional** • Alrededor de trece años de experiencia en el ámbito educativo. • Experiencia docente en instituciones de educación básica y en educación superior.

- Docente de inglés en braille para personas adultas en la Sociedad de No Videntes del Azuay (SONVA).
- Experiencia profesional en instituciones especializadas en discapacidad auditiva y visual.

Liderazgo institucional

- Representante docente ante el Consejo Superior Universitario.
- Impulsora de espacios de diálogo sobre las necesidades del profesorado con discapacidad dentro de la UNAE.
- Promotora de acciones orientadas al fortalecimiento de la inclusión en la educación superior.

De igual manera, el compromiso con la educación inclusiva estuvo acompañado por una constante preparación académica. Es **Magíster en Educación Básica Inclusiva**, **Especialista en Educación Inclusiva** y **Licenciada en Ciencias de la Educación con mención en Educación Especial y Preescolar**, asimismo, ha publicado trece artículos científicos relacionados con el ámbito educativo, reflejando una permanente búsqueda de actualización y fortalecimiento profesional que hoy respalda su práctica docente y su aporte a la educación superior.

PERFIL

María Eugenia Ochoa Guerrero es una docente universitaria de Educación Especial, con una trayectoria profesional orientada a la formación de personas con discapacidad y al fortalecimiento de procesos educativos inclusivos, su experiencia comenzó como profesora de inglés en una institución educativa particular y, posteriormente, se consolidó en el sistema educativo público, donde trabajó durante varios años con estudiantes con discapacidad auditiva y visual. Paralelamente, impartió clases de inglés en braille a personas adultas en la Sociedad de No Videntes

del Azuay (SONVA), experiencia que fortaleció su compromiso con la educación inclusiva y amplió su comprensión de las necesidades de las personas con discapacidad.

Su vinculación con la Universidad Nacional de Educación (UNAE) marcó el inicio de una etapa de crecimiento profesional en la que ha desempeñado funciones de docencia, investigación y gestión académica, a lo largo de este recorrido, su práctica se ha enriquecido no solo por su formación y experiencia profesional, sino también por las vivencias derivadas de su condición de discapacidad, lo que le ha permitido desarrollar una visión crítica sobre la inclusión laboral, desde esta perspectiva, concibe que la inclusión requiere garantizar condiciones de accesibilidad, apoyos oportunos y el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad dentro del ámbito universitario..

HISTORIA

La docente María Eugenia Ochoa Guerrero es una profesional con discapacidad visual y una amplia trayectoria en el ámbito de la educación especial, antes de incorporarse a la Universidad Nacional de Educación estuvo estrechamente vinculado con procesos de inclusión educativa. Durante varios años trabajó en instituciones especializadas del Ministerio de Educación, donde acompañó a estudiantes con discapacidad sensorial. Esta experiencia fortaleció su formación y le permitió comprender, desde la práctica, la importancia de construir entornos educativos que respondieran a las necesidades de cada estudiante, impartió clases de inglés mediante el sistema braille en la Sociedad de No Videntes del Azuay (SONVA), experiencia que reafirmó su convicción de que la educación constituye una herramienta fundamental para ampliar las oportunidades de participación social y laboral de las personas con discapacidad.

La Universidad Nacional de Educación representó una nueva etapa en su profesión, más allá de acceder a un espacio laboral, encontró una institución donde pudo continuar desarrollando su vocación docente y aportar desde la experiencia construida durante años de trabajo, para María Eugenia, el trabajo ocupa un lugar central en su vida, pues trasciende la dimensión de una actividad profesional para convertirse en una fuente de realización personal y de construcción de su identidad, los años de formación, esfuerzo y aprendizaje le permitieron no solo acceder a un empleo, sino también encontrar un espacio donde reafirmar su valor como persona y como docente.

Desde esa experiencia afirma que: *"el trabajo es una parte esencial de la vida de cada ser humano... el hecho de que podamos sentirnos útiles para nosotros mismos, para nuestra familia, para la sociedad, tener independencia económica..."*. Estas palabras reflejan el profundo significado que el trabajo ha adquirido en su vida, al representar la posibilidad de aportar a los demás, alcanzar autonomía y consolidar un proyecto construido con perseverancia.

Ser docente representa para ella la materialización de un proyecto de vida que edificó mediante la preparación constante, la vocación y el compromiso con la educación. Ejercer la profesión para la que se formó le ha permitido experimentar una profunda satisfacción tanto en el ámbito personal como profesional, en esta dirección, expresa que *"sentirse preparado y ejercer efectivamente las funciones para las que uno se ha entrenado es muy satisfactorio"*, una afirmación que evidencia que su trabajo no constituye únicamente una fuente de ingresos, sino también el espacio donde fortalece su identidad profesional y reafirma el valor de sus capacidades.

Aunque reconoce que su trayectoria ha estado acompañada por diversos desafíos, desempeñarse en la profesión que eligió le ha permitido fortalecer su autoestima, sentirse útil y reconocerse como una profesional competente. Su experiencia pone de manifiesto que la inclusión laboral trasciende el acceso a un empleo, pues también implica la posibilidad de ejercer la profesión

desde la vocación, el compromiso y la certeza de que su aporte es valioso para la comunidad educativa.

Ese sentimiento se resume cuando afirma: *"Yo soy feliz, soy una persona feliz porque hago lo que me gusta y me pagan para hacer lo que me gusta"*. Esto no representa únicamente una manifestación de satisfacción personal, sino el resultado de un recorrido construido con esfuerzo, preparación y perseverancia, después de enfrentar distintas dificultades, ha logrado consolidar el proyecto profesional que soñó desde el inicio de su carrera su felicidad nace de ejercer una profesión que le permite contribuir a la formación de otras personas y demostrar, a través de su trabajo, que la discapacidad no limita la capacidad de enseñar ni de generar aportes significativos a la educación superior.

Con el paso de los años, su participación en la universidad trascendió el ámbito de la docencia, como representante del profesorado ante el Consejo Superior Universitario impulsó espacios de diálogo para visibilizar las necesidades de los docentes con discapacidad, esta responsabilidad tuvo un significado especial, ya que por primera vez sintió que la institución buscaba escuchar directamente las experiencias del profesorado para comprender qué ajustes eran necesarios y cómo fortalecer una participación más equitativa dentro de la vida universitaria.

A pesar de los avances alcanzados, reconoce que aún persisten desafíos como: las jornadas laborales extensas, movilidad, la asignación de prácticas en espacios poco conocidos y algunas barreras relacionadas con la accesibilidad de tecnología continúan siendo aspectos que requieren mayor atención institucional.

A partir de su experiencia, María Eugenia entiende la inclusión laboral como una responsabilidad compartida, considera que las instituciones deben generar las condiciones necesarias para eliminar barreras y ofrecer los apoyos pertinentes, pero también reconoce que las

personas con discapacidad tienen el compromiso de prepararse continuamente y fortalecer sus competencias profesionales.

Su historia demuestra que la inclusión no se limita a ocupar un puesto de trabajo, sino que implica ser escuchada, participar en las decisiones institucionales y contar con un entorno que reconozca las capacidades de cada persona es precisamente esa combinación entre esfuerzo personal y compromiso institucional la que ha permitido construir una trayectoria profesional marcada por la vocación, la perseverancia y el convencimiento de que una educación superior inclusiva es posible.

Frase
“El trabajo es parte fundamental de la vida de todo ser humano”

Mensaje
Invita a las personas con discapacidad a no dejarse vencer por las dificultades, sino a prepararse constantemente y buscar alternativas para alcanzar sus objetivos considera que el trabajo dignifica, fortalece la autonomía y permite aportar a la sociedad desde las capacidades de cada persona, al mismo tiempo, hace un llamado a las instituciones para que escuchen las necesidades de quienes viven la discapacidad y generen los apoyos necesarios, recordando que la inclusión no consiste en otorgar privilegios, sino en garantizar oportunidades para que todas las personas puedan desarrollarse profesionalmente en igualdad de condiciones.

Tercera Historia de Vida



Alcívar Alejandro Vega Sánchez
DOCENTE UNIVERSITARIO EN EDUCACIÓN BÁSICA
Edad: 46 años, 28 de diciembre de 1979
Área de desempeño: Tecnología y Tiflotecnología.
Trayectoria: Más de veinte años de experiencia en educación y seis años como docente de la Universidad Nacional de Educación (UNAE).

“Un profe debe resolver un problema y una persona con discapacidad debe resolver el problema” (Vega,2026)

LOGROS Y FORMACIÓN
• Magister En Educación Especial Con Mención En Educación De Las Personas Con Discapacidad Visual (4TO. NIVEL)

- Profesor De Educación Primaria - Nivel Tecnológico (3ER. NIVEL)
- Licenciado en Ciencias de la Educación mención Educación Básica (3ER. NIVEL)
- Catorce publicaciones en investigaciones correspondientes a artículos

Trayectoria profesional

- Más de veinte años de experiencia docente.
- Seis años como profesor de la Universidad Nacional de Educación (UNAE).
- Experiencia en educación inclusiva y discapacidad visual.

Investigación e innovación

- Codirector de un semillero de investigación.
- Impulsor del proyecto de innovación **"Sentí Teatro"**.
- Moderador de un podcast sobre inclusión y discapacidad.
- Promotor del uso de tecnologías accesibles en la educación superior.

PERFIL

El docente Alcívar **Alejandro Vega Sánchez** ha estado marcado por una vocación constante hacia la educación y la inclusión. Su carrera docente inició en el año 2004, desempeñándose durante aproximadamente quince años en educación primaria, especialmente en el nivel parvulario y en procesos de educación inclusiva. Ese recorrido le permitió construir una sólida experiencia pedagógica y comprender, desde la práctica cotidiana, las necesidades de los estudiantes con discapacidad. Con el paso del tiempo decidió asumir un nuevo desafío profesional: incursionar en la educación superior, convencido de que podía ampliar el impacto de su labor formando a quienes, en el futuro, serían responsables de promover una educación más inclusiva.

HISTORIA

Alcívar Alejandro Vega Sánchez es un docente con discapacidad visual caracterizada por baja visión, condición que le permite conservar un resto visual funcional y desempeñar sus actividades mediante el uso de apoyos y recursos de accesibilidad cuando las circunstancias lo requieren, como parte de su experiencia profesional ha construido una comprensión amplia de los procesos de inclusión educativa, reconociendo tanto las barreras como los apoyos que favorecen la participación de las personas con discapacidad.

Su llegada a la universidad representó mucho más que el inicio de una nueva etapa laboral; significó la materialización de un proyecto construido durante años de preparación y esfuerzo. Al recordar ese momento expresa: **"Para mí fue un logro que siempre había anhelado ser docente universitario"** y añade: **"Fue una meta que yo tenía, entonces lo conseguí y lo logré."** Estas afirmaciones muestran que la docencia universitaria constituía una aspiración personal profundamente significativa, más allá de acceder a un cargo, encontraba la oportunidad de ampliar el alcance de su trabajo, pasando de transformar la realidad de unas pocas familias en el aula escolar a influir en la formación de cientos de futuros profesionales comprometidos con la inclusión educativa.

Ese propósito se refleja cuando explica que su interés por la universidad surgió porque deseaba compartir la experiencia acumulada durante años de trabajo en las escuelas y contrastarla con la formación teórica que ofrece la academia, para él enseñar en la educación superior representa la posibilidad de acercar la teoría a la realidad cotidiana de las personas con

discapacidad, convencido de que los futuros docentes necesitan comprender la inclusión desde experiencias concretas y no únicamente desde conceptos.

A lo largo de su permanencia en la Universidad Nacional de Educación ha fortalecido su perfil profesional mediante la participación en proyectos de investigación, innovación y vinculación con la sociedad. Forma parte de grupos de investigación relacionados con tecnologías para la inclusión, codirige un semillero de investigación estudiantil y desarrolla proyectos de innovación como el teatro inclusivo, estas pericias le han permitido aportar desde su conocimiento en discapacidad visual y tiflotecnología, por el aprendizaje permanente y el compromiso con la formación de nuevos profesionales.

Sin embargo, su historia también evidencia los desafíos que enfrenta como docente con discapacidad visual, como las barreras tecnológicas, administrativas y actitudinales que, en distintas ocasiones, han dificultado su desempeño profesional. La falta de accesibilidad en algunas plataformas digitales, para atender las necesidades del profesorado con discapacidad y determinadas condiciones de movilidad dentro y fuera del campus constituyen situaciones que, según relata, todavía requieren ser fortalecidas.

A pesar de ello, reconoce que ha aprendido a desarrollar estrategias para superar muchas de estas dificultades, apoyándose en sus compañeros, en estudiantes vinculados a proyectos institucionales y en las redes de colaboración construidas.

Su reflexión muestra una comprensión crítica de la inclusión laboral, considera que muchas veces se confunden los conceptos de igualdad y equidad, pues brindar el mismo trato a todas las personas no garantiza condiciones justas cuando existen necesidades diferentes, desde su punto vista opina , que la inclusión debe construirse desde una lógica de corresponsabilidad: la institución tiene la obligación de generar condiciones accesibles y ofrecer los apoyos necesarios, mientras que

las personas con discapacidad también deben asumir el compromiso de prepararse continuamente, actualizar sus conocimientos y aportar activamente a la mejora de los procesos educativos.

A pesar de las dificultades, mantiene una actitud profundamente resiliente frente a su experiencia profesional, al afirmar **“He aprendido mucho, he conocido personas, buenos amigos, compañeros; he aprendido mucho hasta de las personas que yo las percibo a veces negativas”**, demuestra que incluso las experiencias más complejas se han convertido en oportunidades de crecimiento personal y profesional.

El testimonio demuestra que la inclusión laboral no se limita a acceder a un puesto de trabajo, sino que implica permanecer, aportar y transformar la educación desde el conocimiento, la perseverancia y la convicción de que la discapacidad nunca define el valor ni el potencial profesional de una persona.

Frases		
“Yo quería apostar un poquito más... cambiar la perspectiva de lo que es la discapacidad y la inclusión educativa."	"Más empatía que conocimiento"	“Hay que creer en la formación y en la suerte también"

Mensaje
A los futuros docentes, con o sin discapacidad, les diría que nunca dejen de prepararse. La formación constante, la experiencia y el esfuerzo son los caminos para alcanzar sus metas. La discapacidad no debe verse como un límite, sino como una condición que exige mayor compromiso

y perseverancia, llegar a la educación superior es posible cuando se cree en la propia capacidad, se aprovechan las oportunidades y se mantiene la convicción de que la educación puede transformar vidas, empezando por la propia.

Aspectos a considerar al momento de la inclusión laboral de docentes universitarios con discapacidad

A partir de los resultados obtenidos en las entrevistas a docentes con discapacidad, autoridades académicas y administrativas, se esboza en líneas generales recomendaciones para fortalecer las condiciones institucionales que favorezcan una inclusión laboral efectiva de los docentes con discapacidad, especialmente en lo relacionado con la accesibilidad tecnológica, el acompañamiento institucional y el fortalecimiento del entorno social y profesional como, por ejemplo:

- Consolidar las políticas laborales de inclusión dentro de la institución, asegurando que no solo se tenga acceso al trabajo, sino también a la permanencia y el desarrollo profesional.
- Poner en marcha programas organizados de seguimiento y acompañamiento institucional, que posibiliten el monitoreo de las necesidades y la trayectoria profesional de los maestros.
- Fomentar redes de apoyo profesional formales, promoviendo entornos colaborativos entre los directores y los docentes.
- Elaborar planes de formación específicos, con el objetivo de reforzar las competencias pedagógicas y el liderazgo profesional.
- Asegurar condiciones de trabajo justas, garantizando la estabilidad, el acceso a beneficios laborales y un balance entre la vida personal y la vida laboral.
- Incorporar procesos de evaluación inclusivos, que evalúen el rendimiento desde un punto de vista de derechos y no desde perspectivas asistencialistas.
- Transversalizar el eje de discapacidad en los procesos administrativos y académicos de la universidad, esto permitirá que todo acto contemple la discapacidad desde su origen, estimulando una cultural preventiva.

- Adecuar los espacios académicos y administrativos que favorezcan la accesibilidad de personas con discapacidad.
- Promover comunidades de aprendizaje profesional que reconozcan y fortalezcan el trabajo de los docentes con discapacidad.
- Generar proyectos de investigación, innovación y vinculación con la sociedad bajo principios colaborativos con docentes con discapacidad.
- Establecer protocolos institucionales para el desarrollo de capacitaciones que contemple la participación de docentes con discapacidad.

Conclusiones

La investigación posibilitó entender que la inclusión laboral de profesores con discapacidad en la educación superior es un proceso de múltiples dimensiones que va más allá del simple acceso al trabajo. Se demuestra que el reconocimiento profesional, la permanencia y las posibilidades de crecimiento influyen directamente en cómo se percibe la inclusión. El desempeño profesional y la permanencia en su institución de los docentes que participan se potencian debido a su elevada percepción de autoeficacia. Esta autopercepción positiva funciona como un mecanismo de protección ante potenciales obstáculos estructurales.

Sin embargo, se observan dificultades vinculadas con el acompañamiento institucional, el asesoramiento profesional constante y el fortalecimiento de redes formales de apoyo. Aunque no hay prácticas de exclusión evidentes, la inclusión podría fortalecerse todavía más con estrategias institucionales mejor estructuradas.

En correspondencia con los objetivos planteados, los hallazgos permiten afirmar que: (a) las políticas y normativas institucionales de la UNAE inciden en la inclusión laboral principalmente a través de ajustes informales más que de protocolos formalizados; (b) las experiencias profesionales de los docentes con discapacidad están marcadas por una alta

autopercepción de autoeficacia (Bandura, 1994) que actúa como factor protector; y (c) las principales barreras identificadas se relacionan con la falta de acompañamiento institucional sistemático, mientras que los principales apoyos provienen de redes informales entre pares y de la flexibilidad otorgada por las direcciones de carrera. En conclusión, no basta con contar con leyes formales, sino que también son necesarias políticas institucionales activas que fomenten el desarrollo profesional, y la consolidación de ambientes educativos fundamentados en el reconocimiento y empoderamiento de las personas con discapacidad.

Referencias bibliográficas

Ainscow, M. (2003, octubre). *Desarrollo de sistemas educativos inclusivos* [Ponencia]. San Sebastián, España. https://sid-inico.usal.es/idocs/F8/FDO6565/mel_ainscow.pdf

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 6, 7-16. doi: https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587

Arantes Miotti, L. (2022). Reflexiones y retos acerca de las políticas públicas de inclusión en la educación superior de Ecuador. En A. Ordóñez Charpentier (Ed.), *Nada para nosotros sin nosotros: Discapacidades y educación superior. Un análisis crítico* (pp. 279-288). Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/8964/1/Ordo%c3%b1ez%20A%20edit-Nada%20para%20nosotros%20sin%20nosotros.pdf

Asamblea Constituyente del Ecuador. (2008). *Constitución de la República del Ecuador* [Actualizada a enero de 2021]. Registro Oficial 449 de 20 de octubre de 2008. https://www.defensa.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/02/Constitucion-de-la-Republica-del-Ecuador_act_ene-2021.pdf

Bandura, A. (1994). Autoeficacia. En V. S. Ramachaudran (Ed.), *Enciclopedia de la conducta humana* (Vol. 4, pp. 71–81). New York: Academic Press. (Reimpreso en H. Friedman [Ed.], *Enciclopedia de salud mental. San Diego: Academic Press,* (1998). https://www.academia.edu/32386167/Bandura_self_efficacy?auto=download

Barrios Zarta, J.., & Sáenz Trujillo, J. . (2020). Análisis de los factores para la empleabilidad en los profesionales del Espinal-Tolima. *REVISTA INNOVA ITFIP*, 6(1), 9–28. https://revistainnovaitfip.com/index.php/innovajournal/article/view/76

Barton, L. (2008). Discapacidad y sociedad. Ediciones Morata. Recuperado de https://www.studocu.com/es-mx/document/universidad-nacional-autonoma-de-mexico/odontologia-para-personas-con-discapacidad/discapacidad-y-sociedad-len-barton-pdf/27420364

Brogna, P. (2023). Una noción triádica: condición, situación y posición de discapacidad. *Andamios*, *20*(52), 333-362. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S187000632023000200333&script=sci_arttext

Brogna, P. C. (2006). *La discapacidad, ¿una obra escrita por los actores del reparto?: el paradigma social de la discapacidad: realidad o utopía en el nuevo escenario latinoamericano* (Doctoral dissertation, Universidad Nacional Autónoma). https://ru.dgb.unam.mx/server/api/core/bitstreams/428d678c-552b-401d-aafb-6aef94151285/content

Camacho Betancourt, D., Gallego Echeverri, M. P., & Rubio, L. A. (2024). Inclusión laboral: un compromiso pendiente de las organizaciones frente a las personas con discapacidad. Siglo Cero, 55(1), 49–65.https://doi.org/10.14201/scero.31335

Carrasco, G. P. L. (2022). Importancia de la inserción laboral de las personas con discapacidad. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 6(6), 779-792. https://www.ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/3569/5403

Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES). (2023). *Modelo de evaluación externa con fines de acreditación para el aseguramiento de la calidad de las universidades y escuelas politécnicas*. https://www.caces.gob.ec/wp-content/uploads/2023/12/Modelo-de-Evaluacio%CC%81n-Externa-UEP-2023-1.pdf

Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades. (2019). *GUÍA DE BUENAS PRÁCTICAS EN EL ÁMBITO DE LA DISCAPACIDAD PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR.*

https://www.consejodiscapacidades.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/06/GUIA-DE-BUENAS-PRACTICAS-EN-EL-AMBITO-DE-LA-DISCAPACIDADPARA-LA-EDUCACION-SUPERIOR.pdf

Dávila, A. (2022). El investigador y el paradigma de investigación. INVESTIGACIÓN, TRANSCOMPLEJIDAD Y CIENCIA, 3(2), 44-59. https://revistasuba.com/index.php/INVESTIGACIONTRANSCOMPLEJIDADYCI/article/view/210/139

Delgado Polo, E. E. (2019). DOCENTES UNIVERSITARIOS CON DISCAPACIDAD: EXPERIENCIA Y ENSEÑANZA. *Revista Interamericana de Psicología*, *53*(1). https://journal.sipsych.org/index.php/IJP/article/view/344/955

Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. Investigación en Educación Médica, 2(7), 162-167. https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733228009.pdf

Ducón Salas, J., y Cely Torres, L. (2015). La inclusión laboral de personas con discapacidad: una mirada desde la productividad y el desarrollo humano. *Revista Colombiana de Rehabilitación*, *14*(1), 28-36.https://doi.org/10.30788/RevColReh.v14.n1.2015.16

Duque, J. A. P., & Ruiz, A. L. (2018). Intersecciones de género y discapacidad. La inclusión laboral de mujeres con discapacidad. [Gender and Disability Intersections. Work Inclusion of Women with Disability Interseçoes de género e deficiencia. A inclusão laboral de mulheres com deficiencia] *Sociedad y Economía,* (35), 158-177. https://www.redalyc.org/journal/996/99659352008/html/

Ferreira, M. A, (2008). La construcción social de la discapacidad: habitus, estereotipos y exclusión social. Nómadas. *evista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas* , 17 (1), .https://www.redalyc.org/pdf/181/18101716.pdf

García Chacón, B., Acevedo Valencia, J., Morales Mesa, S., & Arboleda Álvarez, O. (2017). Exclusión social y pobreza: perspectivas teóricas y percepciones de jóvenes excluidos de la ciudad de Medellín. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (32), 143-166. https://www.redalyc.org/pdf/459/45955903008.pdf

Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional* (D. González Raga y F. Mora, Trads.). Kairós. (Obra original publicada en 1995) https://www.rehueong.com.ar/sites/default/files/2025-02/Inteligencia%20Emocional%20%20Daniel%20Goleman.pdf

González Alvarado, M. V. (2020). La inclusión de las personas con discapacidad en el ámbito laboral en la ciudad de Cuenca.https://dspace.ucuenca.edu.ec/items/993052ad-0624-44b0-ad61-1deb98fa91d6

González-Veja, A. M. D. C., Sánchez, R. M., Salazar, A. L., & Salazar, G. L. L. (2022). La entrevista cualitativa como técnica de investigación en el estudio de las organizaciones. *New trends in qualitative research*, *14*. https://scielo.pt/scielo.php?pid=S2184-77702022000500004&script=sci_arttext

Haas Prieto, V., & Reyes Santander, P. (2021). La autobiografía como estrategia activadora de la reflexión docente: desafíos y oportunidades. *Zona próxima*, (34), 49-77. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S2145-94442021000100049&script=sci_arttext

Herdoíza, M. (2015). Construyendo igualdad en la educación superior. *Fundamentación y lineamientos para transversalizar los ejes de igualdad y ambiente.* Quito, Ecuador: SENESCYT. Disponible en: https://www.academia.edu/20321876/Construyendo_Igualdad_en_la_Educaci%C3%B3n_Superior?auto=download

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. D. P. (2014). Metodología de la Investigación Hernández Sampieri 6a Edición. *Journal of Chemical Information and Modeling*, *53*(9).https://www.esup.edu.pe/wpcontent/uploads/2020/12/2.%20Hernandez,%20Fernandez%20y%20Baptistametodolog%C3%ADa%20Investigacion%20Cientifica%206ta%20ed.pdf

Herrera-Rodríguez, J. I., & Guevara-Fernández, G. E. (2022). El diagnóstico psicopedagógico: De la clasificación del estudiantado a la identificación de barreras para el aprendizaje y la participación. *Revista Electrónica Educare*, *26*(1), 443-463. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-42582022000100443

Hunt, P. (1966). A critical condition. En P. Hunt (Ed.), *Stigma: The experience of disability* (pp. 145–159). Geoffrey Chapman. https://www.blackwellpublishing.com/content/bpl_images/content_store/sample_chapter/0745625088/Barnes.pdf

Imacaña-Nuñez, S. A. Villacrés-López, J. M. (2022). La inclusión laboral de las personas con discapacidad en el Ecuador. Revista Sociedad & tecnología, 5(S1), 170-183. https://institutojubones.edu.ec/ojs/index.php/societec/es/article/view/241

Intriago-Mendoza, M. P. ., & Ruiz-Cedeño, S. del M. . (2022). Performance of labor competencies in people with disabilities in supermarket chains in the city of Portoviejo – Ecuador. Sapienza: International Journal of Interdisciplinary Studies, 3(7), 187–196. https://doi.org/10.51798/sijis.v3i7.531

Ley Orgánica de las Personas con Discapacidad (Ecuador), Registro Oficial, Cuarto Suplemento Nº 73, 3 de julio de 2025. https://www.asambleanacional.gob.ec/es/system/files/ro_12.pdf

Ley Orgánica de Educación Superior [LOES] (Ecuador), Registro Oficial Suplemento 298, 12 de octubre de 2010 (última modificación: 2 de agosto de 2018). https://www.ces.gob.ec/documentos/Normativa/LOES.pdf

López-Catagña, C. C., Llamatumbi-Pinán, G. M., Rojas-León, D. A., Rojas-León, E. del R., & Montaño-Aguilera, L. P. (2025). Manejo de habilidades sociales en docentes de bachillerato de instituciones del sector privado de Quito. *Revista Científica Retos De La Ciencia*, *1*(5), 44–56. https://doi.org/10.53877/rc1.5-564

Macías Intriago, M. M. ., & Muñoz Subía, K. B. . (2025). Inclusión laboral para personas en situación de discapacidad en Ecuador: avances 2023-2024. Revista Lex, 8(31), 2380–2398. https://doi.org/10.33996/revistalex.v9i31.418

Macías Reyes, R. (2020). HISTORIA DE VIDA. REFLEXIONES TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS DESDE LA PRÁCTICA EN LA MAESTRÍA EN DESARROLLO CULTURAL COMUNITARIO. *Didáctica Y Educación ISSN 2224-2643*, *11*(3), 185–205. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7692398

Meliá, J. L., & Peiró, J. M. (1989). La medida de la satisfacción laboral en contextos organizacionales: El Cuestionario de Satisfacción S20/23. *Psicologemas*, *5*(2), 59-74. https://www.uv.es/meliajl/Research/Art_Satisf/ArtS20_23.PDF

Ministerio de Inclusión Económica y Social. (2013). *Propuesta de atención integral para personas con discapacidad.* Ministerio de Inclusión Económica y Social. Recuperado de https://www.desarrollohumano.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/11/Modelo-de-Atenci%C3%B3n-de-Discapacidades.pdf

Millán Aguilar, P., Arredondo Trapero, F. G., & Vázquez Parra, J. C. (2018). Inclusión laboral, paz y sostenibilidad. *methaodos. Revista De Ciencias Sociales*, *6*(2). https://doi.org/10.17502/m.rcs.v6i2.233

Moreno Rodríguez, R., & Tejada Cruz, A. (2016). El emprendimiento como alternativa laboral de las personas con discapacidad: importancia de la ocupación productiva sobre la calidad de vida. https://dspace.unia.es/server/api/core/bitstreams/3d27bcea-79c0-4726-b096-1d0a043642ab/content

Muñoz, A. M. C., & Quintana, P. A. (2019). La inclusión laboral de personas en condición de discapacidad. *Espirales revista multidisciplinaria de investigación científica*, *3*(30). https://www.redalyc.org/journal/5732/573263329007/573263329007.pdf

Organización de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos* [PDF]. ONU. https://www.ohchr.org/sites/default/files/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf

Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y protocolo facultativo* [PDF]. https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf

Organización de las Naciones Unidas. (2024). Informe sobre discapacidad y desarrollo. Obtenido de http://social.desa.un.org/publications/un-flagship-report-on-disability-and-development-2024

(Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2026). *Transformar la educación superior: una hoja de ruta global para el futuro. https://www.unesco.org/es/articles/transformar-la-educacion-superior-una-hoja-de-ruta-global-para-el-futuro*

Organización Internacional del Trabajo. (2024). Un nuevo documento de trabajo de la OIT expone la importante “brecha salarial de la discapacidad”. Obtenido de https://www.ilo.org/es/node/667981

Organización Mundial de la Salud. (2023). Informe mundial sobre la equidad en salud para las personas con discapacidad. Obtenido de https://www-who-int.translate.goog/teams/noncommunicable-diseases/sensory-functions-disability-and-rehabilitation/global-report-on-health-equity-for-persons-with-disabilities?_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=es&_x_tr_hl=es&_x_tr_pto=tc

Pérez Botina, F. J. ., Erazo Burbano, A. J. ., Matabanchoy Salazar, J. M. ., y Bastidas Jurado, C. F. . (2022). Constructos psicológicos relacionados con los procesos de inclusión laboral en personas en condición de discapacidad: una revisión sistemática en Latinoamérica. *Eleuthera*, *24*(1), 15–34. https://doi.org/10.17151/eleu.2022.24.1.2

Piza Burgos, N. D., Amaiquema Márquez, F. A., & Beltrán Baquerizo, G. E. (2019). Métodos y técnicas en la investigación cualitativa. Algunas precisiones necesarias. Conrado, 15(70), 455-459.http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1990-86442019000500455&script=sci_arttext&tlng=pt

Quiroz García, J. ., y Wojtarowski Leal, A. . (2024). Intersecciones críticas: discapacidad, capitalismo y globalización en un mundo en transformación. Aula Y Ciencia, (17). https://doi.org/10.31381/aulaciencia.vi17.7148

Schalock, R., & Verdugo, M. (2003). *Calidad de vida: Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales.* Madrid: Alianza Editorial. https://jabega.uma.es/permalink/34CBUA_UMA/36gblb/alma991005218609704986

Solorzano Soto, R. (2022). La triangulación metodológica como herramienta para el análisis de las estrategias de comunicación en las webs universitarias latinoamericanas. *Comunicación & Métodos*, *4*(2), 55-67.. https://comunicacionymetodos.com/index.php/cym/article/view/169

Universidad Nacional de Educación. (2024). *Plan de igualdad de oportunidades y derechos de la Universidad Nacional de Educación 2024–2025*. Universidad Nacional de Educación [plan institucional].https://unae.edu.ec/wp-content/uploads/2024/06/Plan-de-Igualdad-UNAE-24-25.pdf?utm_source=chatgpt.com

Victoria Maldonado, J. A. (2013). El modelo social de la discapacidad: una cuestión de derechos humanos. Revista de Derecho de la UNED, (12). https://www.scielo.org.mx/pdf/bmdc/v46n138/v46n138a8.pdf

Ville, I., Fillion, E., & Ravaud, J. F. (2024). Una introducción a la sociología de la discapacidad. Historia, política y experiencia. https://estudiosociologicos.org/portal/wp-content/uploads/2024/11/Una-introduccion-a-la-sociologia-de-la-discapacidad-1.pdf

Vivanco Romero, M. V. (2024). *Plan de inclusión laboral de personas con discapacidad para el fortalecimiento del Centro de Especialidades ProsaludOro S.A. de la ciudad Machala.* Tesis de Maestría. Obtenido de https://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/9943

Zakin, Z. (2014). El Modelo Médico, el Capitalismo y la Acción Pública: Un estudio sobre discapacidad y empleo en la Argentina [The Medical Model, Capitalism and Public Action: A Study of Disability and Employment in Argentina]. Independent Study Project (ISP) Collection. 1992. https://digitalcollections.sit.edu/isp_collection/1992

Zondek Darmstadter, A. (2015). Manual para una inclusión laboral efectiva de personas con discapacidad. Fundación Tacal.Manual para una de Personas con Discapacidad Inclusión Laboral Efectiva.https://sidinico.usal.es/idocs/F8/FDO27291/Manual_Inclusion_laboral_Andrea_Zondek.pdf

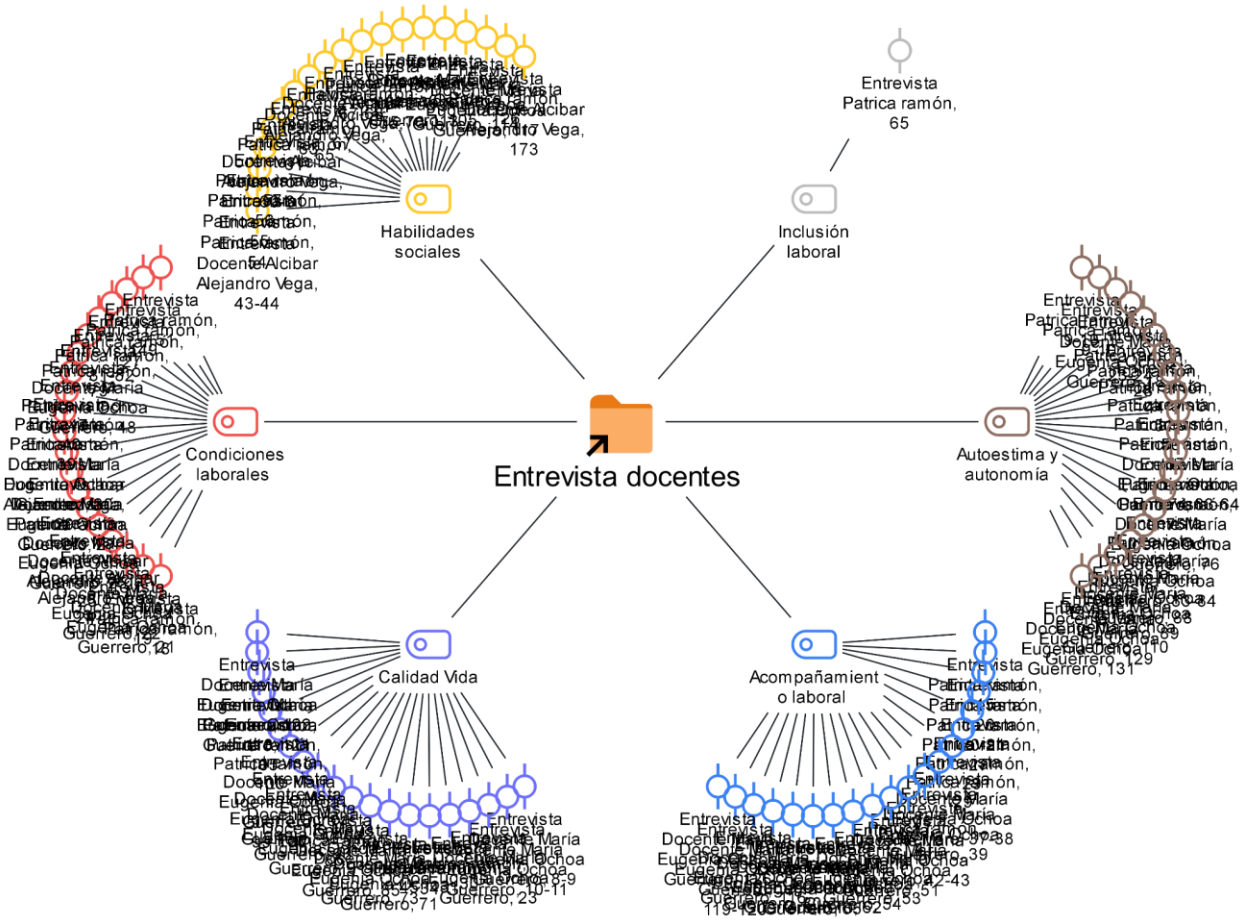
Anexos

Anexo 1. Guía de entrevista

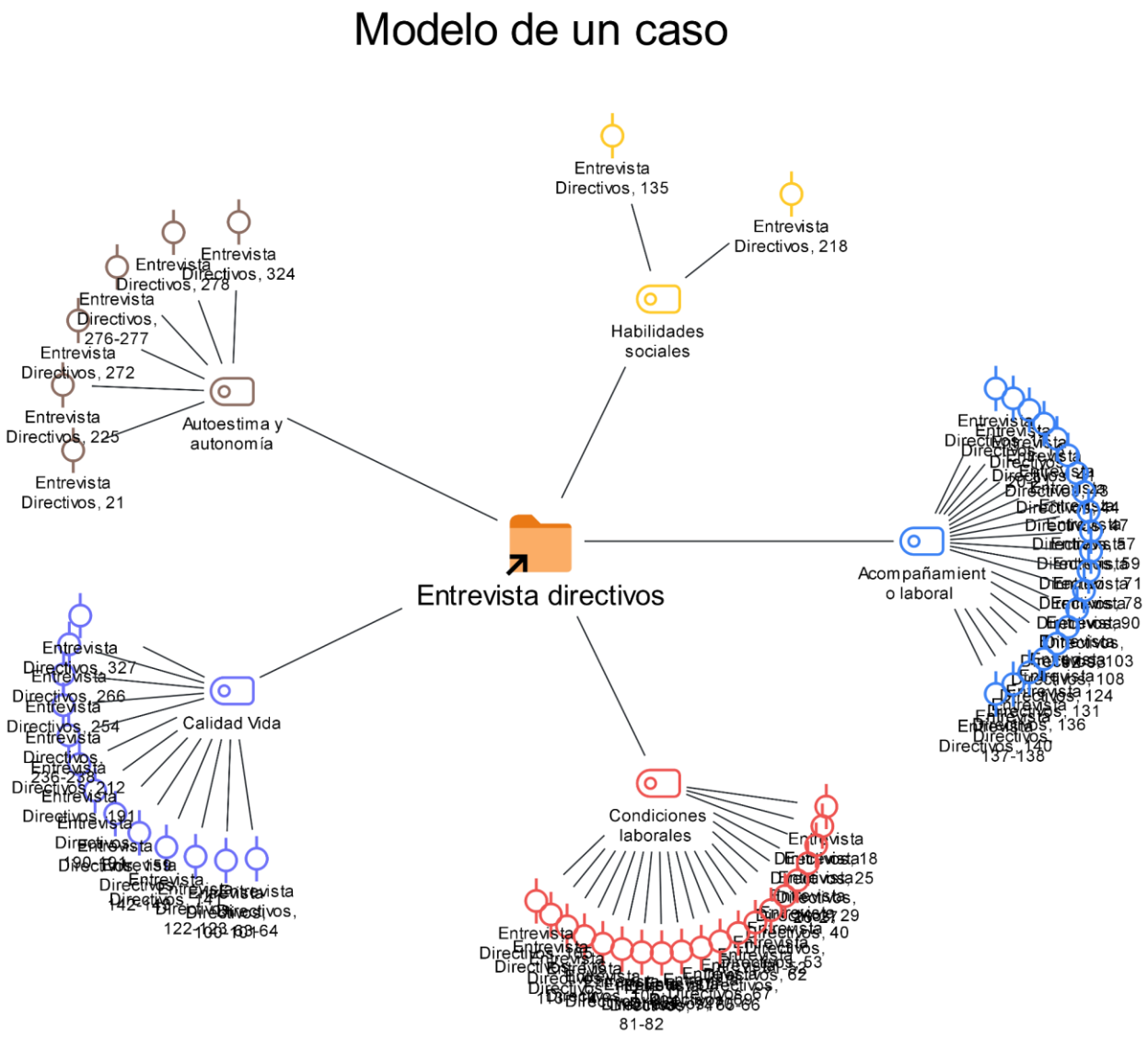
Instrumento:	
Lugar y horario:	
Preguntas ASPECTOS PERSONALES Objetivo: Conocer la historia profesional antes de la UNAE	RESPUESTAS
1. **INCLUSIÓN LABORAL EN LA UNAE**	
2. CONDICIONES LABORALES	
3. ACOMPAÑAMIENTO LABORAL	
4. AUTOESTIMA, AUTONOMÍA	
5. CALIDAD DE VIDA LABORAL **6. HABILIDADES SOCIALES**	
7. CIERRE CRÍTICO Y REFLEXIVO	

Anexo 2.

Modelo de un caso



Anexo 3.


Modelo de un caso
Entrevista directivos
Habilidades sociales
Entrevista Directivos, 135
Entrevista Directivos, 218
Autoestima y autonomía
Entrevista Directivos, 324
Entrevista Directivos, 278
Entrevista Directivos, 276-277
Entrevista Directivos, 272
Entrevista Directivos, 225
Entrevista Directivos, 21
Acompañamiento laboral
Calidad Vida
Entrevista Directivos, 327
Entrevista Directivos, 266
Entrevista Directivos, 254
Entrevista Directivos, 236-238
Entrevista Directivos, 212
Entrevista Directivos, 191
Condiciones laborales
Entrevista Directivos, 40
Entrevista Directivos, 53
Entrevista Directivos, 62
Entrevista Directivos, 81-82

Anexo 4.

Modelo de un caso

