



EL ESPEJISMO DE LA INCLUSIÓN: BRECHAS ENTRE LA AUTOPERCEPCIÓN Y EL CONOCIMIENTO PRÁCTICO EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

THE ILLUSION OF INCLUSION: GAPS BETWEEN SELF-PERCEPTION AND PRACTICAL KNOWLEDGE IN HIGHER EDUCATION STUDENTS

Jahiry del Rosario Molineros Ronquillo¹

¹ Carrera Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Humanísticas y de la Educación, Universidad Estatal del Sur de Manabí, Ecuador. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-7013-5801>. Correo: jahiry.molineros@unesum.edu.ec

Rodrigo Alexander Rincón Zambrano²

² Carrera Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Humanísticas y de la Educación, Universidad Estatal del Sur de Manabí, Ecuador. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2713-5111>. Correo: rodrigo.rincon@unesum.edu.ec

Ginger Antonieta Fienco Campozano³

³ Carrera Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Humanísticas y de la Educación, Universidad Estatal del Sur de Manabí, Ecuador. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3513-5063>. Correo: ginger.fienco@unesum.edu.ec

Rebeca Yessenia Nieto Gómez⁴

⁴ Carrera Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Humanísticas y de la Educación, Universidad Estatal del Sur de Manabí, Ecuador. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3087-3120>. Correo: rebeca.nieto@unesum.edu.ec

* Autor para correspondencia: jahiry.molineros@unesum.edu.ec

Resumen

La educación inclusiva representa un pilar fundamental en la educación superior, aunque persiste una confusión conceptual crítica entre la reforma sistémica y los ajustes individuales. Esta investigación analizó la brecha entre la autopercepción de dominio y la competencia práctica en 124 estudiantes universitarios. Bajo



Esta obra está bajo una licencia *Creative Commons* de tipo (CC-BY-NC-SA).

Sociedad Ecuatoriana de Investigación Científica. E-mail: revistaalcon@gmail.com

una metodología descriptiva, prospectiva y transversal, se emplearon métodos del nivel teórico como el análisis-síntesis e inductivo-deductivo, contrastando una escala de percepción con un cuestionario diagnóstico de 10 casos prácticos validados por expertos. Los resultados revelan un "espejismo de la inclusión": aunque el 83.8% asegura comprender los conceptos, el desempeño real fue de 5.50/10. Se identificó un sesgo donde los participantes reconocen cambios sistémicos (71.3%), pero confunden la integración asistencialista con inclusión real (44.1% de aciertos). Se concluye la existencia de una alfabetización inclusiva superficial, evidenciando la urgencia de reformar la formación docente hacia una praxis basada en el Diseño Universal para el Aprendizaje. (DUA). Este trabajo forma parte del proyecto de investigación "Fortalecimiento del nivel didáctico-pedagógico de los docentes en las instituciones educativas del cantón Jipijapa" y del proyecto de vinculación "Tareas dirigidas y apoyo psicopedagógico para fortalecer el aprendizaje de los alumnos en la Educación Básica Pública de Jipijapa, Fase III – 2025".

Palabras clave: educación superior; educación inclusiva; inclusión educativa; formación docente; diseño universal para el aprendizaje

Abstract

Inclusive education represents a fundamental pillar in higher education, although a critical conceptual confusion persists between systemic reform and individual adjustments. This research analyzed the gap between self-perceived mastery and practical competence in 124 university students. Under a descriptive, prospective, and cross-sectional methodology, theoretical methods such as analysis-synthesis and inductive-deductive were employed, contrasting a perception scale with a diagnostic questionnaire of 10 practical cases validated by experts. Results reveal an "illusion of inclusion": although 83.8% claim to understand the concepts, actual performance was 5.50/10. A bias was identified where participants recognize systemic changes (71.3%) but confuse welfare integration with real inclusion (44.1% accuracy). It is concluded that a superficial inclusive literacy exists, highlighting the urgency of reforming teacher training toward a praxis based on Universal Design for Learning. (DUA) This study is part of the research project "Fortalecimiento del nivel didáctico-pedagógico de los docentes en las instituciones educativas del cantón Jipijapa" and contributes to the University-Community Linkage project "Tareas dirigidas y apoyo psicopedagógico para fortalecer el aprendizaje de los alumnos en la Educación Básica Pública de Jipijapa, Fase III – 2025".

Keywords: higher education; inclusive education; educational inclusion; teacher training; universal design for learning

Fecha de recibido: 24/11/2025

Fecha de aceptado: 02/02/2026

Fecha de publicado: 10/02/2026

Introducción



Esta obra está bajo una licencia *Creative Commons* de tipo (CC-BY-NC-SA).

Sociedad Ecuatoriana de Investigación Científica. E-mail: revistaalcon@gmail.com

En la actualidad, la Educación Superior se enfrenta al desafío de consolidar sistemas de aprendizaje que no solo permitan el acceso, sino que garanticen la equidad a través de una transformación estructural. Según la UNESCO (2020), la crisis global reciente ha exacerbado las exclusiones preexistentes, convirtiendo a la educación inclusiva en un imperativo ético y funcional para las universidades que buscan cumplir con los Objetivos de Desarrollo Sostenible. No obstante, la implementación de este principio requiere una comprensión profunda de los mecanismos que eliminan las barreras para el aprendizaje y la participación de toda la comunidad estudiantil.

La educación inclusiva debe entenderse no como un objetivo estático, sino como un proceso continuo de búsqueda de mejores formas de responder a la diversidad estudiantil. Según Ainscow (2020), el reto actual de la educación superior es superar las barreras estructurales que históricamente han excluido a ciertos grupos, transformando las instituciones en espacios donde la equidad sea el principio organizador y no una medida correctiva aislada.

La literatura contemporánea insiste en que la efectividad de las políticas de inclusión depende de la claridad terminológica con la que son ejecutadas. Yunga (2022) sostiene que persiste una confusión semántica donde la "inclusión educativa" se reduce a menudo a prácticas de integración asistencialista para colectivos específicos. En contraste, la "educación inclusiva" se define como un proceso sistémico que apela al Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) para reconfigurar el currículo y el entorno en beneficio de todos los estudiantes, sin distinción (Romero et al., 2024). Esta distinción es crítica, pues la falta de precisión conceptual en los futuros profesionales de la educación puede derivar en la perpetuación de modelos segregadores bajo una retórica de inclusión.

A pesar de la proliferación de normativas inclusivas en las instituciones de educación superior, diversos estudios evidencian una desconexión entre el discurso y la praxis. Sanchez et al. (2023) identifican que, aunque los estudiantes universitarios muestran actitudes favorables hacia la diversidad, su capacidad para aplicar ajustes razonables o identificar escenarios de diseño universal es limitada. Este fenómeno, descrito como una "brecha de competencia", sugiere que la formación universitaria está logrando una sensibilización superficial, pero no una alfabetización conceptual profunda que permita diferenciar la asistencia individualizada de la reforma sistémica (Biggs & Tang, 2011). En la Universidad Estatal del Sur de Manabí, esta problemática se manifiesta en una alta autopercepción de conocimiento que no necesariamente se traduce en una identificación precisa de escenarios inclusivos reales.

La presente investigación se justifica ante la necesidad de diagnosticar científicamente la calidad del aprendizaje conceptual en los futuros profesionales en Educación. Identificar si los estudiantes confunden la inclusión con la integración es vital para reformular las estrategias pedagógicas universitarias. Por tanto, el objetivo de este estudio es analizar la discrepancia entre la percepción subjetiva de dominio conceptual y la capacidad de identificación práctica de los enfoques de Educación Inclusiva e Inclusión Educativa en estudiantes universitarios.

Este trabajo forma parte del proyecto de investigación "Fortalecimiento del nivel didáctico-pedagógico de los docentes en las instituciones educativas del cantón Jipijapa" y del proyecto de vinculación "Tareas dirigidas y apoyo psicopedagógico para fortalecer el aprendizaje de los alumnos en la Educación Básica Pública de Jipijapa, Fase III – 2025".



Marco teórico

La distinción entre inclusión educativa y educación inclusiva no es una mera disputa semántica, sino una divergencia en la arquitectura pedagógica y la concepción de la justicia social en el nivel superior.

La inclusión educativa: el enfoque de la integración y el ajuste

La inclusión educativa se entiende como el proceso de incorporar a estudiantes tradicionalmente excluidos (principalmente aquellos con discapacidad) al sistema educativo regular. Según Kozleski & Yu, (2021), este enfoque se centra en la "normalización" del individuo, donde la institución realiza adaptaciones o "ajustes razonables" para que el estudiante pueda seguir el ritmo del currículo estándar.

Desde esta perspectiva, la responsabilidad del éxito recae sobre el apoyo individualizado (como tutores sombra o materiales específicos). Aunque es un paso necesario, Jardinez & Natividad, (2024) advierten que este modelo corre el riesgo de ser segregador, pues mantiene la etiqueta de "necesidad especial" sobre el alumno en lugar de cuestionar las barreras del entorno.

La educación inclusiva: transformación sistémica y DUA

A diferencia del enfoque anterior, la educación inclusiva se define como una reforma sistémica que busca la democratización de la enseñanza para todos los estudiantes, sin excepción. Condori et al., (2024) sostienen que la educación inclusiva en la universidad implica rediseñar las políticas, la cultura y las prácticas para eliminar barreras antes de que estas afecten al estudiante.

El pilar operativo de este enfoque es el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Bajo este paradigma, no se adaptan contenidos para un alumno en particular, sino que el currículo se diseña desde el inicio con múltiples formas de representación, acción y expresión que benefician a la totalidad del grupo (Chavez et al. 2025). En este escenario, la diversidad se ve como una riqueza inherente al aula y no como un problema que deba ser "corregido" o "asistido".

La formación docente y el conflicto terminológico

El problema actual en la Educación Superior es la pervivencia de una "zona gris" conceptual. García et al., (2024) señalan que existe una tendencia en los futuros profesionales a autodenominarse "inclusivos" mientras siguen aplicando prácticas puramente integradoras. Esta brecha entre la retórica y la praxis es lo que define el vacío formativo que el presente estudio pretende cuantificar.

Estudios en sobre la percepción del conocimiento de Educación Inclusiva en Ecuador

En estudios previos como el caso de Clavijo-Castillo y Bautista-Cerro (2020) en el cual sostienen que, en la educación superior ecuatoriana existe una brecha significativa entre el robusto marco legal vigente y la implementación de una cultura inclusiva tangible en las aulas. Esta discrepancia sugiere que, si bien las normativas han permeado el discurso académico del estudiante, no han logrado transformarse en competencias prácticas

El estudio de Bravo Mancero y Santos Jiménez (2019) analiza las percepciones de estudiantes universitarios sobre la atención a la diversidad e inclusión educativa en la Universidad Nacional de Chimborazo, a partir de un diseño cuantitativo, descriptivo y transversal aplicado a 124 estudiantes de último semestre de carreras de



educación. Utilizando la Escala Situacional de Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa (ESADIE), basada en el enfoque de Booth y Ainscow, las autoras estructuran el análisis en tres dimensiones: cultura, políticas y prácticas inclusivas. Los resultados evidencian una percepción globalmente favorable hacia la inclusión, con medias superiores al punto medio de la escala, especialmente en la dimensión de cultura inclusiva, lo que sugiere que los estudiantes reconocen un clima institucional respetuoso y una valoración positiva de la diversidad (Bravo & Santos, 2019).

No obstante, el estudio también revela tensiones importantes: aunque la normativa y el discurso institucional apoyan la inclusión, persisten debilidades en infraestructura, señalética y formación docente específica para atender la diversidad, lo que indica una brecha entre la intención normativa y la implementación efectiva. En la dimensión de prácticas inclusivas, los estudiantes perciben esfuerzos metodológicos y uso de recursos variados, pero los hallazgos no permiten afirmar que exista una transformación estructural consolidada, sino más bien avances parciales. En este sentido, Bravo y Santos (2019) concluyen que la percepción positiva no garantiza por sí sola el éxito del proceso inclusivo, ya que la inclusión requiere cambios profundos en la cultura institucional, en la organización pedagógica y en la eliminación de barreras físicas y actitudinales.

El sistema educativo ecuatoriano se encuentra en un periodo de transición donde la inclusión ha dejado de ser una opción para convertirse en un eje transversal del cambio educativo. Al respecto, Vásquez Sinmaleza (2026) sostiene que este cambio requiere no solo de una estructura legal, sino de una mirada crítica hacia cómo se ejecutan los modelos inclusivos en la práctica diaria, enfrentando las resistencias culturales y metodológicas que aún persisten en las instituciones.

Materiales y métodos

Se realizó un estudio descriptivo, prospectivo y transversal, tomándose como referencia el criterio de 124 estudiantes de la carrera de Educación de una universidad pública en Ecuador, con particular interés en la capacidad de identificación de escenarios prácticos que fomentan la inclusión y la educación inclusiva.

En el orden de los métodos teóricos se emplearon: análisis-síntesis e inductivo-deductivo, para el alcance de la descripción del objeto y campo de investigación, la fundamentación de las categorías de análisis y finalmente arribar a conclusiones respecto a la brecha entre autopercepción y competencia técnica. En el orden de los métodos empíricos, se emplearon una encuesta de autopercepción bajo la escala de Likert desde 1 siendo totalmente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo; y un cuestionario diagnóstico compuesto por 10 casos prácticos, validados mediante criterio de expertos, con la intención de discernir cuáles son las generalidades y particularidades de los estudiantes que participaron en la investigación.

La investigación responde al quehacer académico de estudiantes universitarios formados para ser futuros docentes. Se procedió al diseño de una base de datos para realizar el análisis estadístico; se utilizó el programa Excel, donde se estimaron los porcentajes como medida de resumen de la estadística descriptiva y se calcularon las frecuencias relativas para determinar los niveles de acierto por cada escenario evaluado. A pesar de que esta investigación no es médica, se emplearon principios éticos fundamentales: confiabilidad de los criterios obtenidos, anonimato de los participantes a través de la codificación de datos y el consentimiento informado de los sujetos de estudio.



Resultados y discusión

A continuación se presentan los resultados obtenidos a partir del análisis de la información recolectada en el estudio, los cuales permiten contrastar la autopercepción de los estudiantes universitarios sobre su dominio de la educación inclusiva con su desempeño real ante situaciones prácticas. Estos hallazgos evidencian diferencias significativas entre el conocimiento declarado y la competencia aplicada, así como patrones de interpretación que revelan concepciones parciales o erróneas sobre la inclusión educativa, aportando elementos clave para la comprensión del nivel de alfabetización inclusiva en la formación universitaria.

Resultados cuantitativos

Percepción de los estudiantes universitarios.

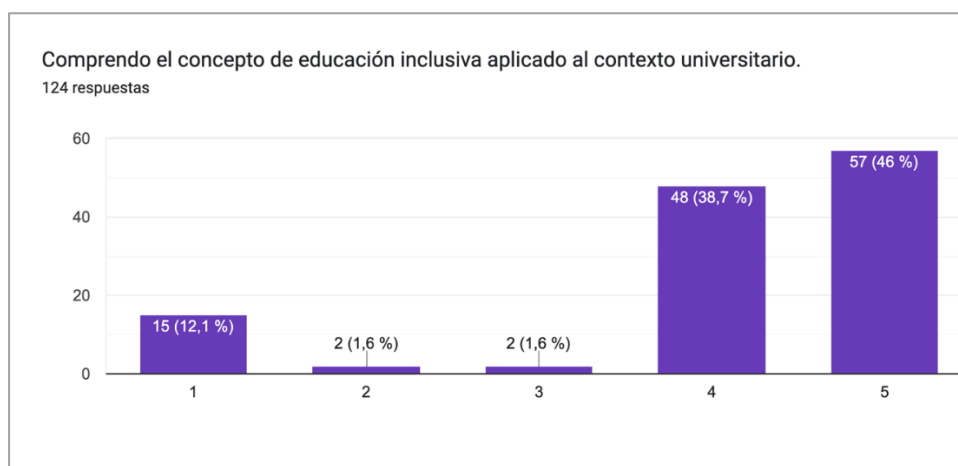


Figura 1. Percepción estudiantil sobre la comprensión del concepto de educación inclusiva.

El gráfico muestra que los estudiantes puntúan su propio nivel de conocimiento con valores altos, situándose en un 84.6 % para la comprensión del concepto de educación inclusiva sumando los que indicaron 4 (de acuerdo) y 5 (totalmente de acuerdo). Esto refleja una confianza sólida en su base teórica.

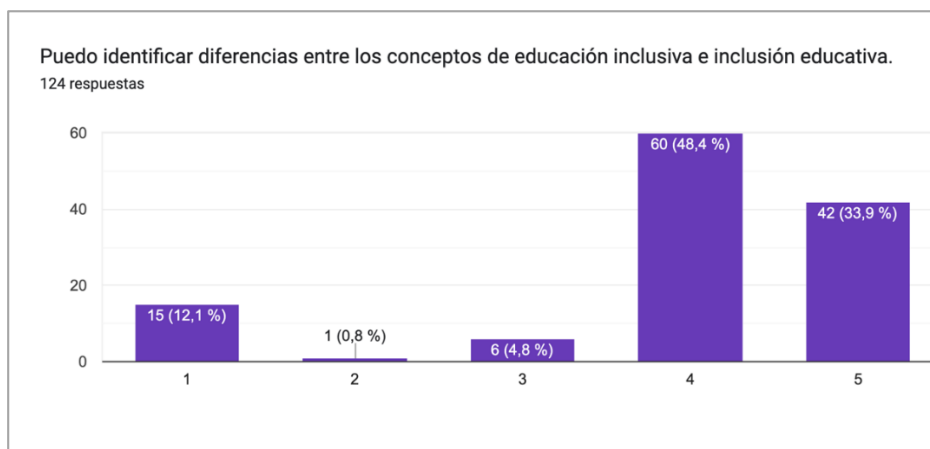


Figura 2. Percepción estudiantil sobre la diferenciación entre conceptos de educación inclusiva e inclusión educativa.



Se observa una marcada inclinación hacia la seguridad conceptual, donde el 82.3% de los participantes se sitúa en los niveles más altos de la escala (niveles 4 y 5).

Resultados de test de diferenciación conceptual en la praxis

Tabla 1. Percepción de conocimientos versus Conocimiento real acerca de la inclusión educativa y educación inclusiva.

Categoría de Caso	% Promedio de aciertos	Interpretación
Escenarios de Educación Inclusiva	71.3%	Identificación aceptable
Escenarios de Inclusión Educativa	44.1%	Confusión Crítica
Promedio Global	55.0%	Nivel de Competencia Bajo

- Escenarios de Educación Inclusiva: Presenta un 71.3% de aciertos, lo que se clasifica como una "Identificación aceptable". Esto sugiere que los encuestados tienen una base teórica más sólida o familiaridad con los marcos de la educación inclusiva general.
- Escenarios de Inclusión Educativa: Muestra un descenso notable con solo un 44.1% de aciertos, categorizado como "Confusión Crítica". Este dato es el punto más débil del análisis, revelando una dificultad sustancial para diferenciar acciones específicas de inclusión técnica frente al concepto general.
- Promedio Global: La media de aciertos se sitúa en un 55.0%, lo que determina un "Nivel de Competencia Bajo" en la muestra total.

Autopercepción de Conocimiento vs. Competencia Real

Existe una discrepancia significativa entre la seguridad subjetiva de los participantes y su dominio técnico. Mientras que en la fase preliminar de la encuesta una amplia mayoría de los estudiantes (84.6%) manifestó comprender el concepto de educación inclusiva y un 82.3% aseguró diferenciarlo de la inclusión educativa, el desempeño en la prueba diagnóstica reveló un panorama distinto. La puntuación media obtenida fue de 5.50 sobre 10, lo que indica que casi la mitad de las situaciones prácticas fueron clasificadas erróneamente.

Análisis por tipo de enfoque (la brecha conceptual)

Al desglosar los aciertos por categorías, se observa que los estudiantes identifican con mayor facilidad los escenarios de Educación Inclusiva (cambios sistémicos), pero fallan sistemáticamente al identificar la Inclusión Educativa (ajustes individuales):

- Identificación de Educación Inclusiva: Los participantes alcanzaron un promedio de 71.3% de aciertos en casos que implicaban reformas estructurales (ej. Caso 7: Reforma curricular con 75.3% y Caso 9: Evaluación por portafolios con 73.9%).
- Identificación de Inclusión Educativa: El rendimiento cayó drásticamente a un 44.1% de aciertos. Los estudiantes tendieron a etiquetar erróneamente las medidas de apoyo individual como "Educación Inclusiva". El error más crítico se presentó en el Caso 1 (Adaptación de examen para dislexia), donde solo el 34.5% acertó, mientras que el 65.5% confundió la técnica con un enfoque sistémico.

Distribución de aciertos por variables sociodemográficas



Esta obra está bajo una licencia *Creative Commons* de tipo (CC-BY-NC-SA).

Sociedad Ecuatoriana de Investigación Científica. E-mail: revistaalcon@gmail.com

El análisis comparativo mostró diferencias notables según el género y la edad:

- Género: Las mujeres demostraron un desempeño superior con una media de 5.71/10, en comparación con los hombres que obtuvieron 4.75/10.
- Edad: Los estudiantes en el rango de 31 a 40 años presentaron el mejor desempeño relativo (5.82/10), sugiriendo que la madurez o la experiencia laboral previa podría influir ligeramente en la comprensión de estos conceptos.

Discusión

El hallazgo central de esta investigación confirma la existencia de una brecha crítica entre la autopercepción de competencia y el dominio técnico real de los estudiantes. Mientras que el 83.8% de los participantes afirma comprender los fundamentos de la educación inclusiva y un 86.3% valora positivamente la preparación recibida en su carrera, el desempeño promedio en escenarios de aplicación práctica fue de apenas 5.50/10. Este fenómeno coincide con lo que García et al., (2024) describen como la "ilusión de inclusión", donde la familiaridad con el lenguaje políticamente correcto no se traduce en una capacidad analítica para transformar el entorno educativo.

La Romantización del Término vs. el Rigor Técnico

Los resultados demuestran que los estudiantes logran identificar con mayor precisión los casos de Educación Inclusiva (71.3% de aciertos), probablemente porque se asocian con cambios institucionales visibles. Sin embargo, el fallo sistemático ocurre al identificar la Inclusión Educativa (44.1% de aciertos). En casos como la adaptación de un examen para un solo alumno (Caso 1), el 65.5% de los estudiantes categorizó erróneamente la acción como "Educación Inclusiva".

Este error direccional es fundamental: los futuros educadores están etiquetando la "integración" y la "asistencia individualizada" como "inclusión sistémica". Como advierten García et al., (2022), esta confusión es peligrosa porque invisibiliza la necesidad de reformas estructurales; si el docente cree que hacer un examen más grande para un alumno con dislexia ya es "educación inclusiva", dejará de cuestionar por qué el examen original no fue diseñado de forma universal desde el inicio.

La coincidencia estadística entre los hallazgos de esta investigación y lo reportado por Bravo-Mancero y Santos-Jiménez (2019) resulta reveladora. En ambos estudios, aplicados a grupos de 124 estudiantes de carreras pedagógicas, se evidencia que la percepción de los discentes tiende a ser optimista respecto a sus capacidades inclusivas. Sin embargo, al contrastar esta percepción con la identificación de escenarios prácticos, se confirma lo advertido por Bravo-Mancero y Santos-Jiménez.: la imagen que el estudiante tiene de la inclusión suele ser un constructo teórico que carece de profundidad operativa. Esta "brecha de implementación" sugiere que el currículo de formación docente en universidades como la UNESUM debe transitar de la sensibilización hacia la capacitación estratégica, evitando que la inclusión se limite a una mera apreciación subjetiva sin sustento en la praxis.

La Paradoja de la Formación Universitaria

Resulta alarmante que el 81.2% de los encuestados asegurara inicialmente poder identificar las diferencias entre ambos conceptos, para luego fallar en más de la mitad de las situaciones prácticas. Este "espejismo"



sugiere que la formación en la Universidad Estatal del Sur de Manabí, aunque exitosa en la sensibilización y el manejo del discurso, presenta debilidades en la transferencia de la teoría a la praxis. Siguiendo a Díez & Sanchez, (2015), para superar esta brecha es necesario transitar de una enseñanza basada en conceptos hacia una formación fundamentada en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), donde el estudiante aprenda a diseñar entornos accesibles de origen y no solo a "parchar" sistemas excluyentes con medidas de apoyo individual.

Los datos indican que el estudiantado posee una "alfabetización inclusiva superficial". La alta confianza reportada en las encuestas de percepción actúa como una barrera para el aprendizaje crítico, ya que el estudiante no percibe su propia carencia técnica. Es imperativo que las facultades de educación introduzcan metodologías basadas en el estudio de casos y la resolución de dilemas ético-pedagógicos para que la educación inclusiva deje de ser un lema y se convierta en una competencia profesional efectiva.

A pesar de los esfuerzos normativos, la implementación de la educación inclusiva en el Ecuador enfrenta el desafío de superar modelos tradicionales que aún segregan al alumnado. Según Vásquez Sinmaleza (2026), existe una necesidad imperativa de transformar la mirada docente para que la inclusión no sea vista como una carga administrativa, sino como una oportunidad de mejora pedagógica, lo cual explica por qué los futuros educadores aún presentan dificultades al diferenciar los conceptos operativos de la inclusión

Conclusiones

Se concluye la existencia de una marcada disonancia cognitiva en el estudiantado de Educación Superior. Existe una brecha de confianza del 33.7% entre lo que los estudiantes aseguran conocer (88.7%) y lo que efectivamente logran aplicar en escenarios reales (55%). Esta "falsa seguridad" es un hallazgo crítico, ya que los futuros docentes podrían estar egresando con la convicción de aplicar prácticas inclusivas, cuando en realidad están perpetuando modelos de integración asistencialista.

La investigación revela que el mayor desafío no reside en la incomprensión de la "Educación Inclusiva" como concepto macro (donde hubo un 71.3% de aciertos), sino en la incapacidad de reconocer que los apoyos individuales y ajustes posteriores pertenecen al ámbito de la "Inclusión Educativa/Integración". La tendencia a etiquetar cualquier acción de apoyo como "inclusión sistémica" evidencia que el enfoque de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) aún no ha sido plenamente interiorizado como la base de la praxis docente.

Los resultados sugieren que la formación universitaria actual en la UNESUM es efectiva en el plano discursivo y axiológico (valores y teoría), pero insuficiente en el plano técnico-pedagógico. La alta valoración que los estudiantes otorgan a su propia preparación (86.3%) contrasta con su dificultad para resolver dilemas prácticos, lo que demanda una transición de currículos centrados en la teoría hacia metodologías basadas en el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y el análisis de casos reales.

Finalmente, este estudio aporta evidencia empírica sobre la urgencia de fortalecer la alfabetización conceptual en las facultades de educación. Para que la educación inclusiva deje de ser un "espejismo" o un eslogan institucional, es imperativo que los programas de grado enfatizen la diferencia técnica entre la asistencia al individuo y la transformación del entorno. Solo así se podrá garantizar que los futuros profesionales sean verdaderos agentes de cambio capaces de diseñar aulas accesibles para todos desde su origen.



Referencias

- Ainscow, M. (2020). Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges. *Prospects*, 49(3), 123-134. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09506-w>
- Biggs, J. & Tang, C. (2011). "Teaching for Quality Learning at University." Este libro aborda la importancia de la alfabetización concept
- Bravo Mancero, P., & Santos Jiménez, O. (2019). *Percepciones respecto a la atención a la diversidad o inclusión educativa en estudiantes universitarios*. Sophia, colección de Filosofía de la Educación, 26(1), 327–352. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/7713419.pdf>
- Chavez Taipe, Ysabel Victoria, Lozano Lozano, Marile, & Sánchez Ortega, Jaime Agustín. (2025). Diseño universal para el aprendizaje: una revisión sistemática. *Revista InveCom*, 5(2), e502004. Epub 15 de febrero de 2025. <https://doi.org/10.5281/zenodo.12738427>
- Clavijo Castillo, R. G., & Bautista-Cerro, M. J. (2020). *La educación inclusiva: Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana*. Alteridad. *Revista de Educación*, 15(1), 113–124. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n1.2020.09>
- Condori Mamani , B. ., Borja Salazar, J. C. ., Sañay Moina , . G. I. ., & Robles Ramírez , A. J. (2024). El diseño universal para el aprendizaje (Dua) en la educación superior: evaluación de adaptaciones y su efecto en el desempeño estudiantil. *Reincisol.*, 3(6), 2599–2620. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V3\(6\)2599-2620](https://doi.org/10.59282/reincisol.V3(6)2599-2620)
- Díez Villoria, E., & Sánchez Fuentes, S. (2015). Diseño universal para el aprendizaje como metodología docente para atender a la diversidad en la universidad. *Aula Abierta*, 43(2), 87-93. <https://doi.org/10.1016/j.aula.2014.12.002>
- Jardinez, M. J., & Natividad, L. R. (2024). The Advantages and Challenges of Inclusive Education: Striving for Equity in the Classroom. *Shanlax International Journal of Education*, 12(2), 57–65. DOI: <https://doi.org/10.34293/education.v12i2.7182>
- García-Cano Torrico, M., Buenestado Fernández, M., Hinojosa Pareja, E. F., & Jiménez Millán, A. (2022). Innovación docente para la igualdad y para la diversidad en las políticas universitarias de España . *Aula Abierta*, 51(1), 75–84. <https://doi.org/10.17811/rifie.51.1.2022.75-84>
- García Rodríguez , R., Indacochea Ganchozo, B. S., Villegas Chiriboga, M. E. ., & Ayón Ochoa, H. V. (2024). Una mirada inclusiva a la educación superior ecuatoriana. *ULEAM Bahía Magazine (UBM)* E-ISSN 2600-6006, 5(8), 60–64. <https://doi.org/10.56124/ubm.v5i8.0009>
- García Valdez, G. A., Delgadillo Contreras, F. E., Escobedo Hernández, L. S., Gaona Narro, T. S., & Monsivais Holguin, M. A. (2024). Preparación Docente: la Clave para la Educación Inclusiva, con Énfasis en Alumnos con Discapacidad y Dificultades Severas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(1), 6616-6629.



- Kozleski, E. B., & Yu, J. W. (2021). "The Role of Inclusion in Educational Equity." *International Journal of Inclusive Education*. Este trabajo discute cómo la inclusión se relaciona con la equidad en la educación.
- Khan, K. (2003). Inclusive education: a critical perspective. *British Journal of Special Education*.
<https://doi.org/10.1348/000709906X156881>
- Romero-Ibarra, Orlando Patricio, Cevallos Ronquillo, Carlota Mabel, Troya Morejón, Imelda Edilma, & Mejía Flores, Omar Gabriel. (2024). La inclusión en la educación superior y su relevancia en las relaciones interpersonales. *Aula Virtual*, 5(12), e279. Epub 19 de julio de 2024.
<https://ve.scielo.org/pdf/auvir/v5n12/2665-0398-auvir-5-12-e279.pdf>
- Sánchez Moncayo, C. N., Bejarano Londoño, L. M., Toro, C. A., y Londoño Vásquez, D. A. (2023). Una mirada a la Educación Superior Inclusiva en Latinoamérica. *El Ágora USB*, 23(2), 506–519.
<https://doi.org/10.21500/16578031.6230>
- UNESCO. (2020). Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020: Inclusión y educación: todos y todas sin excepción. París, Francia. <https://doi.org/10.54676/WWUU8391>
- Vásquez Sinmaleza, D. N. (2026). "Educación Inclusiva En La Educación Básica: Una Mirada Al Cambio Educativo En El Ecuador". *ASCE MAGAZINE*, 5(1), 1106–1131.
<https://doi.org/10.70577/asce.v5i1.635>
- Yunga Morocho, T. K. (2022). Inclusión de personas con discapacidad en la educación superior [Tesis de Maestría, Universidad Andina Simón Bolívar]. Repositorio Institucional UASB.
<https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/8921/1/T3890-MIE-Yunga-Inclusion.pdf>

