

## **La atención a la diversidad en la educación superior: una mirada de los estudiantes**

---

Miriam Bernarda Gallego Condoy  
Universidad Politécnica Salesiana, Carrera de Educación Inicial  
mgallego@ups.edu.ec  
<https://orcid.org/0000-0003-4684-5984>

Raúl Francisco Lara Barba  
Universidad Politécnica Salesiana, Cátedra UNESCO  
Tecnologías de apoyo para la Inclusión Educativa  
rlarab@ups.edu.ec  
<https://orcid.org/0000-0002-2367-6914>

### **Introducción**

La educación inclusiva engloba a todos los miembros de la comunidad educativa, quiere decir, a todos los actores involucrados en la formación: autoridades, docentes, estudiantes, padres, madres de familia y comunidad en general. Sin embargo, los estudiantes, en su espectro diverso, son quienes brindan las posibilidades para reinventar la educación (Blanco, 2011). La educación inclusiva implica una visión diferente de la educación común basada en la heterogeneidad y no en la homogeneidad, potencia y valora la diversidad de su población estudiantil para promover su participación como sujetos de derechos (Blanco, 2014).

La diversidad es fuente de riqueza y oportunidad de transformación. Durante los últimos años se ha planteado a la diversidad como un desafío para la educación y aún más para la educación superior. La diversidad es un hecho humano, por lo que todo ámbito de acción social debe partir desde su reconocimiento. Contemplar la inclusión en lo educativo, por ejemplo, no es una tarea sencilla, requiere principalmente de un profundo respeto por a la diversidad que permita convertirla en oportunidades de participación, aprendizaje y desarrollo (Clavijo Castillo y Bautista Cerro, 2020).

Actualmente los servicios educativos públicos y privados se enfrentan a la fuerte tarea de brindar atención a la diversidad y lograr contar con ambientes inclusivos y accesibles que permitan a todo estudiante participar plenamente de la educación. Por

ejemplo, en Ecuador, el Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades informa que hasta el año 2018 se contaba con un registro de 5917 personas con discapacidad estaban matriculadas en la educación superior, siendo la discapacidad física la más común y la discapacidad psicosocial la menos común (CONADIS, 2019). Por otro lado, en el estudio de Moreno Pramatárova *et al.* (2022) se mencionan varias universidades que cuentan con algún porcentaje de estudiantes con discapacidad: la Escuela Politécnica del Ejército con 0,068 %, la Escuela Politécnica del Litoral con 0,08 % y la Universidad Politécnica Salesiana (UPS) con 0,24 %. La inclusión de las diversidades, como lo es la discapacidad, no solamente se limita al ingreso y matriculación, sino que requiere de un análisis profundo sobre la trayectoria educativa y las oportunidades de desarrollo profesional. Es decir, se cuenta con datos sobre la presencia de algunas diversidades en las universidades, pero no se conoce cómo viven su experiencia educativa ni si los esfuerzos y estrategias por atenderlas son efectivos para promover la inclusión.

Las instituciones de educación superior (IES) realizan esfuerzos de acción positiva para ampliar el acceso de poblaciones poco favorecidas o vulnerables a la educación superior, por lo que es importante caracterizar dichas prácticas para reducir las desigualdades de acceso, permanencia y culminación de la carrera, garantizando una educación equitativa. La Declaración de Incheon, denominada “Educación 2030”, al referirse al objetivo de desarrollo sostenible 4 (ODS), manifiesta que la educación en general debe “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (UNESCO, 2016, p. 20). Este objetivo plantea una meta de 15 años, en la que se establece que, durante este tiempo, la educación debe ser para todos, con igualdad de oportunidades de aprendizaje permanente y visualizando una educación integral y humanística.

En la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES, 2018, art. 71) se menciona que toda institución de tercer nivel debe garantizar las mismas oportunidades a todos los individuos. Esto quiere decir que el establecimiento educativo debe brindar el acceso y la permanencia a la educación superior, sin discriminación alguna, ya sea por su cultura, discapacidad, etc. Asimismo, indica que todos los estudiantes se encuentran capacitados para participar en todas las actividades relacionadas con la institución (art. 75).

La UPS tiene como misión ser una IES humanística y politécnica, de inspiración cristiana, con carácter católico e índole salesiana. Está dirigida de manera preferencial a jóvenes de sectores populares. Asimismo, la visión de la UPS es ser una IES de referencia en la búsqueda de la verdad y el desarrollo de la cultura, de la investigación científica y la tecnológica; ser reconocida socialmente por su calidad en la academia y producción científica, por su responsabilidad social universitaria y por su capacidad de incidencia en la innovación, la interculturalidad y el desarrollo (Estatuto UPS, 2011).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, en 2016, otorgó a la UPS de Ecuador la Cátedra UNESCO Tecnologías de Apoyo para la Inclusión Educativa, cuyo objetivo es promover la accesibilidad e inclusión de la comunidad universitaria, a través de la consolidación de procesos de educación inclusiva, creando oportunidades para todos en igualdad de condiciones (Gallegos *et al.*, 2024). Desde su creación, han pasado diez años en que la UPS lleva adelante el proceso de inclusión. Por lo que es importante conocer el impacto de los esfuerzos que se han propiciado para valorar, fortalecer y repensar la práctica inclusiva.

Esta investigación tiene como objetivo describir la práctica inclusiva tomando en cuenta la perspectiva de los estudiantes con discapacidad. Se considera a las personas con discapacidad una población relevante, puesto que son quienes han tenido mayores desafíos y ha sido quienes han jalonado la propuesta inclusiva en las IES, llegando a beneficiar a toda la comunidad universitaria. Si bien, a lo largo de la trayectoria de la Cátedra UNESCO, se han recopilado las perspectivas de docentes, estudiantes y administrativos, la presente investigación busca reunir información mediante herramientas estandarizadas sobre la temática. Además, aportará a la educación en general y de manera particular a la educación superior a comprometerse en alcanzar el desarrollo sostenible y en proponer oportunidades iguales en la educación de calidad. La descripción de acciones inclusivas permitirá valorar el trabajo que realiza la universidad y permitirá visibilizar el alcance de la puesta en marcha de la cultura, las políticas y las prácticas inclusivas.

En el primer apartado se presenta la mirada de los estudiantes con discapacidad sobre cómo la UPS gestiona y atiende a su diversidad. En el segundo apartado se muestran algunos fundamentos teóricos que guían la práctica inclusiva de la UPS y la Cátedra UNESCO. El tercer apartado describe la metodología que se siguió para la obtención y análisis de datos. En el cuarto apartado se colocan los resultados, que permiten seguir fortaleciendo la práctica inclusiva en la educación superior para colaborar al desarrollo sostenible y a la posibilidad de establecer oportunidades iguales. En el apartado final se discute si los esfuerzos por la inclusión responden realmente a las necesidades de los estudiantes.

Los beneficiarios no son solo los estudiantes con discapacidad, sino toda la comunidad, incluidas las autoridades universitarias comprometidas en generar una educación de calidad. Esta investigación promueve el desarrollo de proyectos para conseguir la participación de todos quienes conforman la comunidad de la UPS: estudiantes, docentes, administrativos, personal de servicio, autoridades, e incluso familias y actores externos vinculados.

## Fundamentación teórica

La educación inclusiva en la UPS trata de alcanzar una educación de calidad formando seres humanos respetuosos, con una diversidad de valores, los cuales ejercen sus derechos con plena responsabilidad y simpatizan en armonía y amistad. Para ello se ha implementado una serie de apoyos y ajustes razonables como parte de la estrategia para el desarrollo de una educación para todos. Estos ajustes responden a los tres indicadores planteados en la *Guía para la educación inclusiva*, de los autores Booth y Ainscow (2015) y han sido ajustados al ámbito de la educación superior por Salceda e Ibáñez (2015). Los indicadores que se plantean tienen que ver con: la experiencia de crear culturas inclusivas, elaborar políticas inclusivas y desarrollar prácticas inclusivas. Precisamente, estos tres indicadores son los que guían el presente estudio.

### *Características de la educación superior inclusiva*

La educación superior en el contexto latinoamericano se organiza de manera compleja y diversa. En un estudio realizado en cinco países de América Latina, se pone de manifiesto que las universidades latinoamericanas han sufrido muchas reformas, aunque estas no han significado una modificación sustancial de las características elitistas de las mismas (Benet-Gil, 2020). Actualmente, las diferentes estrategias para la inclusión, con el apoyo de acciones y políticas públicas, han dado lugar a cambios sustanciales en la matrícula universitaria y en la composición de sus diversas poblaciones (Benet-Gil, 2020).

La política internacional y ecuatoriana, destaca la inclusión y el acceso a la educación como un derecho humano. La inclusión de las personas es un principio que exige la capacidad de mirar la diversidad desde el respeto a las diferencias y garantizando la participación de todos en los procesos educativos. Ese principio se traslada a la educación superior en el intento de desarrollar un modelo que abarque simultáneamente los conceptos de igualdad, equidad, accesibilidad y excelencia educativa (Hernández y Samada, 2021).

La educación inclusiva, en el marco global de la educación superior, se refiere a la gestión, transformación y ajustes razonables de las IES a las diferentes barreras de aprendizaje y participación de la población estudiantil, con el fin de diseñar procesos de formación inclusivos (Ávalos, 2024). Hablar de inclusión en la educación superior, significa formar a todos los futuros profesionales con un sustento en valores, principios y convicciones que reconocen la diversidad y tienden a la calidad y excelencia (Rangel y Coronel, 2021).

Esta perspectiva aborda la diversidad como un valor humano, entendida como una construcción cultural y política que se sitúa en un contexto histórico y social (Millán *et al.*, 2023). Este concepto pretende romper con los ideales de la normalización, de los estándares y de las mayorías hegemónicas que consideran la existencia de un ser humano único, y que no permite otras posibilidades de existencia humana que son percibidas como desviaciones, anormalidades, enfermedades, entre otros. Casquete *et al.* (2024) definen la diversidad como la expresión plural de las diferencias de cada individuo que se encuentran dentro de una misma comunidad. Según Millán *et al.* (2023), la manera en que la sociedad ha manejado la diversidad está mediada por relaciones de poder. Por el contrario, la atención a la diversidad, concepto actual, innovador y emergente, no etiqueta la diferencia, sino que la reconoce y le brinda la misma dignidad humana que a cualquier ser humano.

En el ámbito de la educación superior, la diversidad incluye todas las características de todo el alumnado que requieren una atención específica con el fin de lograr que alcancen un mismo nivel de aprendizaje (Silva, 2017 citado en Hernández y De Barros, 2021). Esa atención específica es lo que se ha denominado atención a la diversidad, la cual parte del reconocimiento de que toda persona tiene capacidad para aprender, adaptar los espacios, productos y servicios para que logren satisfacer las necesidades de cada persona y permitan alcanzar su máximo potencial (Casquete *et al.*, 2024).

El objetivo del enfoque inclusivo en la educación es escolarizar a todo estudiante “diseñando las actividades pedagógicas con base en la variedad de interés, capacidad, familia y cualquier posición económica o social para su desarrollo asequible y adecuado a sus necesidades” (p. 180). Una inclusión efectiva en las IES no es aquella que únicamente permite el acceso, sino la que democratiza el conocimiento, facilita la igualdad de oportunidades y viabiliza el desarrollo de competencias para la participación plena (Clavijo Castillo y Bautista Cerro, 2020). Todos los estudiantes en las IES deben sentirse valorados, respetados, incluidos y escuchados, y por eso la importancia de construir un ambiente de aprendizaje seguro y positivo, desplegar la confianza de los estudiantes para permitirles continuar con su educación (Casquete *et al.*, 2024).

### ***Culturas inclusivas***

La cultura es entendida como “el conjunto de reglas, símbolos, creencias y valores compartidos por todos los miembros de un equipo o grupo humano, que le proporcionan la cohesión necesaria para trabajar armónicamente hacia la consecución de los objetivos comunes” (Hartasánchez, 2002, p. 1).

Escribano y Martínez (2016) definen “cultura inclusiva” como un conjunto de valores, creencias y prácticas, comprometidas con la aceptación y el respeto a la diversidad, y que buscan eliminar barreras y prejuicios que puedan excluir de la plena participación social a individuos o grupos. Por su parte, Crisol *et al.* (2015) plantea enfoque que reconoce y valora las diferencias individuales de todos los estudiantes, proporcionando apoyos y adaptaciones necesarias para asegurar su participación activa y exitosa en la comunidad.

Por su parte Booth y Ainscow (2002), desde el enfoque de la educación inclusiva, indican que esta se refiere “al desarrollo de valores inclusivos, compartidos por todo el personal de la escuela, los estudiantes y los miembros del Consejo Escolar y las familias” (p. 18) y proponen que, para que se desarrolle una cultura inclusiva, es necesario la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que toda persona sea tomada en cuenta y se promuevan valores inclusivos.

La cultura inclusiva en el ámbito educativo puede referirse al conjunto de reglas, símbolos, creencias y valores compartidos en la comunidad educativa, los cuales proporcionan la cohesión necesaria para trabajar armónicamente hacia la consecución de los objetivos comunes. Un aspecto más que vale la pena resaltar es que la cultura no es estática, es más bien dinámica, cambia y se nutre de todos los participantes en ella, de tal manera que se puede afirmar que las acciones, creencias y valores de todos tienen un impacto multidireccional en cada uno, creándose redes de comunicación que pueden influirse entre ellas y por lo tanto cambiar.

Para la inclusión educativa, y por lo tanto para toda institución educativa, la cultura inclusiva es fundamental en cuanto a que genera, consolida y mantiene un contexto y espacio de aceptación de las diversidades. La escuela es una estructura social que acoge y debe responder a las diversidades de los contextos que la forman (Ossa *et al.*, 2014). Booth y Ainscow (citado en Valdés y Pérez, 2021) definen a la cultura inclusiva como la creación de una comunidad segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que todos son valorados.

La institución educativa inclusiva tiene la responsabilidad social de responder y proporcionar educación de calidad a todos los alumnos, en un espacio donde se manejen prácticas organizativas, de enseñanza, de solidaridad, de cooperación y de respeto (López y Parages, 2013). Es una institución que se enfoca a la creación de una sociedad segura, acogedora, colaborativa e inclusiva (Sosa y Villafuerte, 2022). Así, la cultura inclusiva es además un proceso y una herramienta para evaluar las prácticas, valores y principios que promueven la educación inclusiva para mejorar la calidad de la educación y su gestión (Sosa y Villafuerte, 2022). A la cultura inclusiva se la

construye colectivamente, es decir, todos los miembros que se encuentran en ella: directivos, profesores, alumnos, profesionales de apoyo, personal administrativo y de intendencia, los padres de familia y hasta la comunidad de los alrededores tienen un papel en ella; todos conforman la institución y a través de ellos se va formando la cultura de esa institución: reglas, símbolos, creencias y valores de cada uno que generan una colectividad.

Gracias a la consolidación de una cultura inclusiva se pueden establecer prácticas que respetan y reconocen la diversidad existente en un determinado contexto (Espinoza *et al.*, 2020). El principal beneficio de promover una cultura inclusiva en el aula es aumentar la presencia de la diversidad y la promoción del diálogo y encuentro entre las mismas (Muñiz, 2020). No basta con formular una cultura inclusiva, esta debe propender a generar una continuidad o construcción permanente en función de las necesidades que surgen. La sostenibilidad inclusiva es un desafío para toda institución en vista de que supone un proceso de preparación y adaptabilidad que, en caso de no ser atendido, genera consecuencias y conflictos en la comunidad (Sosa y Villafuerte, 2022).

### ***Políticas educativas inclusivas***

Hay que entender a la política como un concepto amplio y complejo que ha sido abordado por diversos autores a lo largo del tiempo. En términos generales, se refiere a las decisiones, acciones y estrategias que un Gobierno o una entidad gubernamental adopta para regular y dirigir el sistema educativo de un país o región. Clavijo y Bautista (2020) mencionan que dicha política, en el ámbito de la inclusión, pretende fomentar el respeto a la diversidad como valor fundamental de la sociedad. Según Apple (1997), la política educativa no puede limitarse a ser definida a partir de lo que se enseña y cómo se enseña, sino que debe ser un espacio de discusión sobre el derecho de todo estudiante a participar de la estructuración del entorno educativo.

Por su parte, Stephen J. Ball (citado en Ruan y Cordero, 2021) propone una perspectiva más amplia al afirmar que la política educativa tiene dos dimensiones, una entendida como “texto”: codificación de escritos legislativos que permiten volver operativos valores e ideas. Y otra entendida como “discurso”: instrumentos que difunden una visión sobre la escuela y la educación. Mientras que, desde una perspectiva crítica, Henry Giroux (2003) sostiene que la política educativa no solo se refiere a las decisiones gubernamentales, sino que debe ser un instrumento democrático, crítico y revolucionario hacia una responsabilidad social; su política cultural considera la contingencia histórica, el contexto y la transformación social. Por lo tanto, la política educativa debe tener en cuenta las perspectivas actuales de atención a la diversidad.

Viennet y Pont (2017, p. 19 citado en Martínez, 2018) definen de manera formal a las políticas educativas como “programas desarrollados por las autoridades públicas, informados por valores e ideas, dirigidos a actores de la educación, e implementados por administradores y profesionales de la educación” (p. 78). Para Arcos (2008), la política educativa son las acciones que adopta una autoridad educativa para resolver problemas específicos o alcanzar una meta deseable para la sociedad y el Estado. La inclusión y la igualdad de oportunidades es justamente una de esas metas que sociedad desea y anhela desde hace mucho tiempo.

Según la guía de Booth y Ainscow (2015), la política educativa es un factor clave para el desarrollo de una educación inclusiva. La política educativa debe proporcionar un marco que apoye la inclusión y la atención a la diversidad. A continuación, se establecen los puntos más relevantes a tratar:

- *Establecer un marco legal y normativo que garantice la inclusión:* la política educativa debe establecer un marco legal y normativo que garantice el derecho a la educación inclusiva para todos los alumnos.
- *Asignar recursos suficientes para la inclusión:* la política educativa debe asignar recursos suficientes para apoyar la inclusión, como recursos humanos, materiales y financieros.
- *Promover la investigación y el desarrollo en materia de inclusión:* la política educativa debe promover la investigación y el desarrollo en materia de inclusión para mejorar las prácticas educativas inclusivas.
- *Fomentar la colaboración entre los diferentes actores educativos:* la política educativa debe fomentar la colaboración entre los diferentes actores educativos, como los centros educativos, las familias, las organizaciones sociales y las autoridades educativas.
- *Fomentar la colaboración entre los diferentes actores educativos:* con el objetivo de crear una comunidad educativa inclusiva.

La política educativa es un factor clave para el desarrollo de una educación inclusiva. Para Murillo e Hidalgo (2016), la implementación de una política educativa inclusiva puede contribuir a crear un sistema educativo que sea más justo y equitativo para todos los alumnos. La inclusión, no solo depende de la comunidad educativa, es un cambio que debe partir desde la gestión de los Estados y de la aplicación de políticas públicas que direccionen y garanticen la atención a las personas con discapacidad y también a todos los sectores en situación de vulnerabilidad, ya que la educación no puede estar aislada y ser el único ámbito inclusivo.

La dimensión de políticas inclusivas se trata de pensar cómo las normativas, reglamentos, misión y visión propician y refuerzan la participación, tanto de los docentes como de los estudiantes, desde que empiezan a formar parte de la institución (Booth y Ainscow, 2015). Según la UNESCO (2017 citado en Benet-Gil, 2020), para que una política educativa sea inclusiva debe: valorar la presencia, participación y logros de todo estudiante; reconocer el beneficio de trabajar con la diversidad, recopilar datos sobre las barreras de acceso, aplicar cambios y supervisar impactos. “La política educativa puede influir en las prácticas inclusivas, definiendo las formas de enseñanza, apoyo y liderazgo que constituyen la base de una educación de calidad” (p. 2).

### ***Prácticas inclusivas***

Según Schön (1998), las prácticas educativas se definen como el conjunto de actividades, rutinas y decisiones que los educadores toman en su día a día en el aula, basadas en su experiencia, conocimiento y juicio profesional, para guiar y facilitar el aprendizaje de los estudiantes. Mientras que Fink (2008), propone una perspectiva más orientada al diseño curricular donde las estrategias y actividades planificadas que los educadores implementan; se orientan en el alcance de objetivos de aprendizaje específicos, incluyendo la selección de contenidos, métodos de enseñanza y evaluación. Desde un punto de vista pedagógico Deeley (2016) argumenta que las prácticas educativas deben estar centradas en la experiencia y la interacción de los estudiantes, afirmando que la educación es un proceso de vivir y no un proceso de preparación para la vida futura.

La misma guía de Booth y Ainscow (2015) establece una serie de prácticas educativas que pueden contribuir a la creación de un entorno educativo inclusivo. Estas prácticas se agrupan en cuatro ámbitos:

- *Organización y funcionamiento del centro*: hace referencia a un entorno escolar acogedor y respetuoso, que promueva la participación de toda la comunidad educativa, es esencial para el aprendizaje y la participación de todos los alumnos, independientemente de sus características individuales.
- *Currículo y enseñanza*: tiene que ver con el conjunto de conocimientos, habilidades y valores que se pretenden que los alumnos aprendan en un determinado nivel educativo; en el contexto de la educación inclusiva, el currículo debe ser flexible, inclusivo y contextualizado. La implementación de prácticas educativas inclusivas en el ámbito del currículo y la enseñanza puede contribuir a garantizar que todos los alumnos, independientemente de sus características individuales, tengan las mismas oportunidades de aprender y participar.

- *Relaciones*: se refieren a la interacción entre los diferentes actores de la comunidad educativa, incluidos los alumnos, las familias, los docentes, el personal no docente y los representantes de la comunidad. En el contexto de la educación inclusiva, las relaciones y participación deben ser basadas en el respeto, la colaboración y la inclusión.
- *Evaluación*: Canabal y Margalef (2017) mencionan que la evaluación se refiere al proceso de recogida y análisis de información sobre el aprendizaje de los alumnos. En el contexto de la educación inclusiva, la evaluación debe ser justa, inclusiva y formativa. La implementación de prácticas educativas inclusivas en el ámbito de la evaluación implica, para López y Manghi (2021), que cuando la evaluación es igual para todo, sin flexibilidad, sin considerar la práctica diaria de evaluación o el trabajo en aula, se genera un dilema de estas prácticas con las políticas educativas inclusivas.

La dimensión de las prácticas busca reflexionar sobre el mejoramiento del cómo y qué se enseña, colocando al alumno en el papel de un aprendiz activo, reflexivo y crítico que produce su propio aprendizaje, y al docente como responsable del trabajo colaborativo (Booth y Ainscow, 2015). Valdés y Pérez (2021) proponen algunas prácticas consideradas como inclusivas: contar con líderes inclusivos, compromiso institucional en la atención a la diversidad, formación de las capacidades profesionales, consenso en los valores inclusivos, inclusión como lenguaje común, colaboración, confianza y horizontalidad. Los docentes tienen un papel fundamental en esta dimensión al asegurar ambientes con actitudes inclusivas, metodologías inclusivas y compromiso con la inclusión (Paz Maldonado *et al.*, 2022). Una institución con buenas prácticas inclusivas es aquella que posee culturas escolares que celebran y defienden la diversidad e inclusión como un principio (Valdés y Pérez, 2021).

## Metodología de la investigación

Esta investigación es un estudio de casos cualitativo, cuyos datos describen la percepción que tienen los estudiantes beneficiarios de Cátedra UNESCO sobre las dimensiones de la inclusión en la UPS durante el período 65. Los estudios de caso permiten entender un fenómeno y explorar conocimientos que son limitados, con el fin de acrecentar la teoría disponible y establecer el camino para etapas posteriores de investigación (Canta y Quesada, 2021). Se realizó la invitación a participar a 31 estudiantes, a quienes aceptaron se les aplicó una encuesta diseñada a partir de la adaptación del Index for Inclusion al ámbito de la educación superior (Salceda y Ibáñez, 2015). Esta encuesta recoge información por medio de indicadores construidos a partir de las tres dimensiones de la inclusión (tabla 1).

**Tabla 1***Estructura del cuestionario de indicadores de inclusión*

Dimensión	Secciones	Número de indicadores
A. Crear culturas inclusivas	A1. Construir comunidad	11
	A2. Establecer valores inclusivos	8
B. Elaborar políticas inclusivas	B1. Desarrollar una universidad para todas las personas	8
	B2. Organizar el apoyo para atender a la diversidad	7
C. Desarrollar prácticas inclusivas	C1. Orquestar el proceso educativo	8
	C2. Movilizar recursos	6

*Nota.* Adaptado de Salceda e Ibáñez (2015).

La encuesta fue colocada en un cuestionario en línea para facilitar el acceso a la información mediante fuentes de texto amplias, contrastes adecuados, proyección en pantallas interactivas etc. Con el fin de asegurar la comprensión de los indicadores, se brindó la posibilidad de que los estudiantes cuenten con una persona de apoyo para que explicita información extra, brinde ejemplos y de explicaciones de cada pregunta de la encuesta. De los 26 estudiantes encuestados, 17 estudiantes realizaron la misma de forma presencial y con el personal de apoyo. Una vez recogidos los datos se procedió a organizar la información en una base de datos a través de hojas informatizadas. Se diseñaron gráficos de estadística descriptiva de cada una de las secciones que componen las dimensiones analizadas.

## **Análisis de resultados**

Se contó con la participación de 26 estudiantes que se benefician de los distintos apoyos y servicios de la Cátedra UNESCO en la UPS. La tabla 2 resume algunas de las características principales del grupo de estudiantes analizado. Se observa que hay una distribución equilibrada en cuanto al sexo, en vista de que existen igual número de hombres y mujeres participantes. Los estudiantes pertenecen a una variedad de semestres, sin embargo, se observa una mayor frecuencia en los primeros cuatro niveles. Las carreras a las que pertenecen los estudiantes presentan gran diversidad, aunque destaca la participación en las carreras de Educación y Actividad Física.

**Tabla 2***Datos sociodemográficos de los participantes (n = 26)*

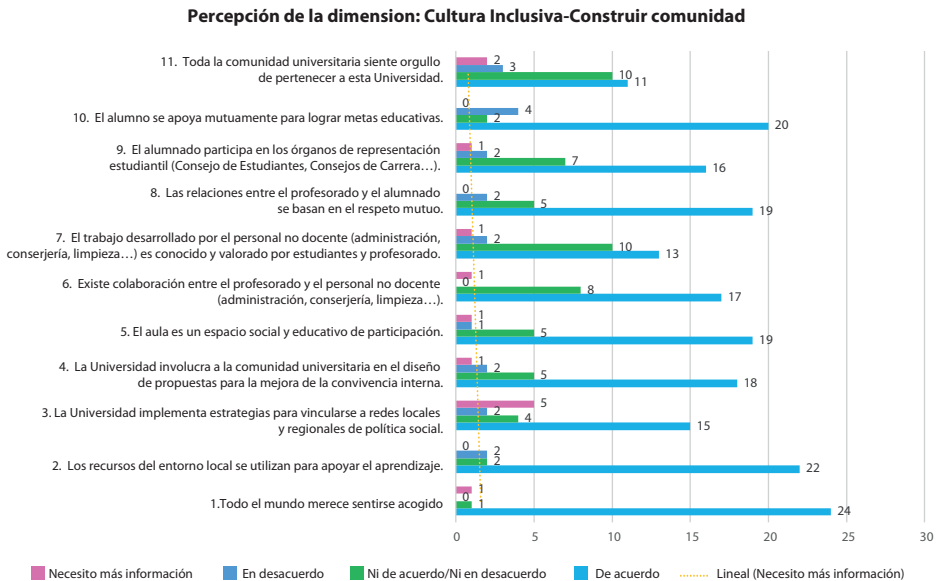
Variables	Frecuencia absoluta	Porcentaje (%)	Porcentaje acumulado (%)
<b>Sexo</b>			
Masculino	13	50	50
Femenino	13	50	100
<b>Nivel (semestre)</b>			
1°	4	15,39	15,39
2°	3	11,54	26,92
3°	9	34,62	61,54
4°	4	15,39	76,92
5°	2	7,69	84,62
6°	1	3,85	88,46
7°	2	7,69	96,15
8°	1	3,85	100
<b>Carrera universitaria</b>			
Administración de Empresas	1	3,85	3,85
Biotecnología	1	3,85	7,69
Computación	2	7,69	15,39
Comunicación Social	1	3,85	19,23
Derecho	2	7,69	26,92
Educación Básica	3	11,54	38,46
Educación Inicial	6	23,08	61,54
Ingeniería Automotriz	1	3,85	65,39
Ingeniería Industrial	1	3,85	69,23
Pedagogía de la Actividad Física y Deporte	4	15,39	84,62
Psicología Clínica	2	7,69	92,31
Psicología General	2	7,69	100

### Cultura inclusiva

Los resultados obtenidos en esta dimensión muestran una tendencia positiva de la percepción de inclusión. La mayoría de los participantes coinciden en estar de acuerdo que en la UPS existe una cultura inclusiva, tanto en la comunidad que la conforma como en los valores que promueve. La figura 1 muestra los hallazgos de la sección Construir Comunidad en la que se destaca el alto nivel de participantes que dicen estar de acuerdo con los indicadores: “Todo mundo merece sentirse acogido” y “El alumno se apoya mutuamente para lograr metas educativas”, lo que sugiere un fuerte sentido de pertenencia y equipo. Sin embargo, cabe considerar que el mayor número de desacuerdos se ubica en el mismo indicador “El alumno se apoya mutuamente para lograr metas educativas”, lo que llama la atención sobre posibles situaciones particulares de estudiantes que podrían sentirse excluidos. Así mismo destaca el indicador “Los recursos del entorno local se utilizan para apoyar el aprendizaje”, lo que evidencia un aprovechamiento de los materiales y tecnologías de apoyo por parte de los estudiantes. Se observan un área particular de oportunidad donde los estudiantes requieren de más información en relación con la vinculación de la universidad con redes de política social locales y regionales.

**Figura 1**

*Resultados obtenidos en la primera sección de la dimensión Cultura Inclusiva*

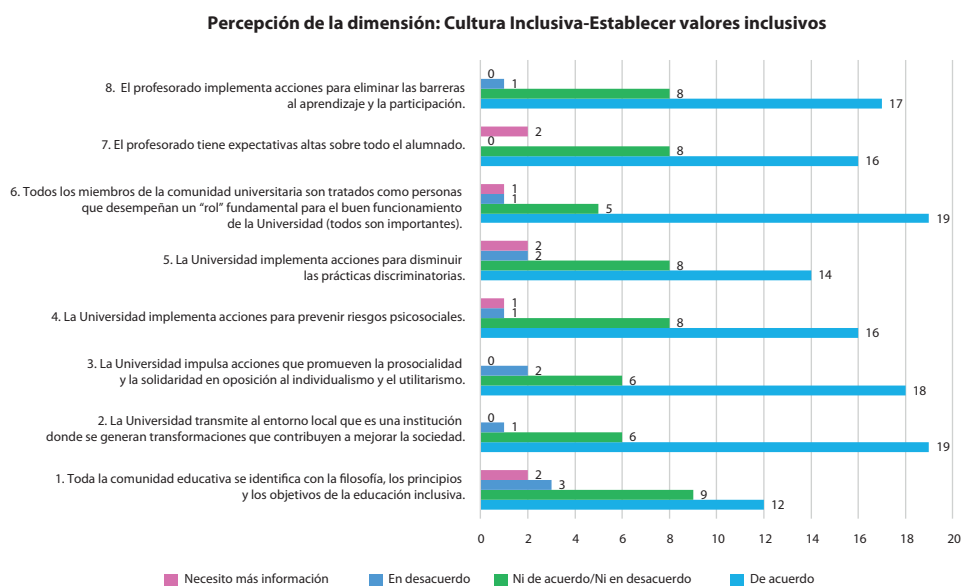


*Nota.* Estadísticas obtenidas a partir de la aplicación de la adaptación del Index for Inclusion para la educación superior.

En cuanto a la sección Valores Inclusivos, la figura 2 muestra que, en gran medida, varios estudiantes perciben que la UPS logra indicadores relacionados con el trato igualitario del rol de todas las personas en la universidad, la difusión de actividades que transmiten una imagen de una universidad que contribuye a la sociedad y el impulso de acciones sociales y solidarias. A pesar de ser pocos, el indicador “*Toda la comunidad educativa se identifica con la filosofía, principios y objetivos de la educación inclusiva*” es el que cuenta con mayor cantidad de desacuerdos. De igual manera, poca cantidad de estudiantes informan requerir información en temas relacionados con las expectativas de los docentes, prácticas contra la discriminación y la identificación con valores de educación inclusiva.

**Figura 2**

*Resultados obtenidos en la segunda sección de la dimensión Cultura Inclusiva*



*Nota.* Estadísticas obtenidas a partir de la aplicación de la adaptación del Index for Inclusion para la educación superior.

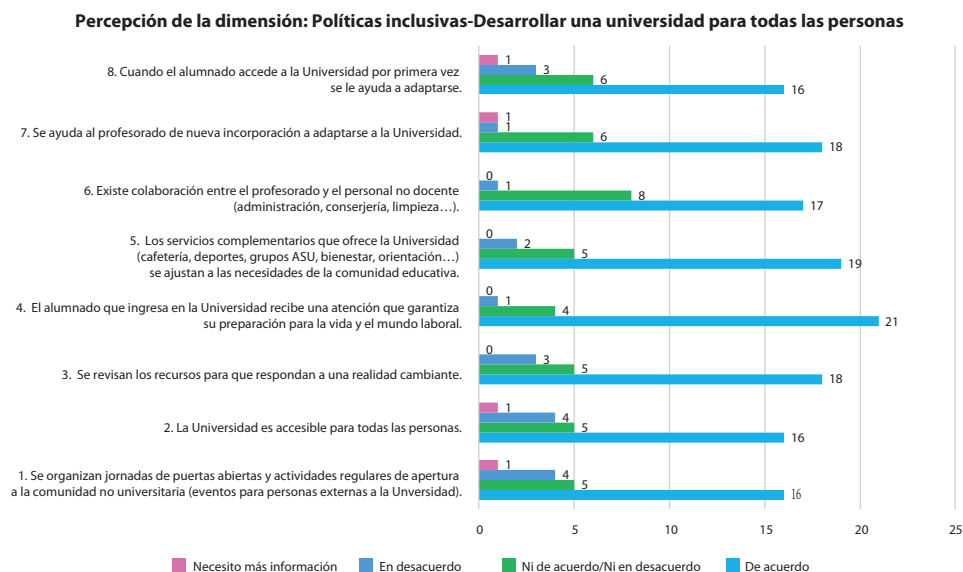
## ***Política inclusiva***

La percepción de los estudiantes sobre las políticas inclusivas en la UPS es positiva. La gran mayoría coincide en estar de acuerdo con percibir la presencia de todos los indicadores. La figura 3 reúne los resultados de la sección Desarrollar una Universidad para todas las Personas. Ahí se observa que la mayor cantidad de estu-

diantes perciben que la UPS garantiza la preparación para la vida y el mundo laboral. Además, se destacan los altos puntajes de los indicadores relacionados con la utilidad de los servicios que brinda la universidad, la adaptación de los docentes nuevos al contexto y la revisión constante de recursos disponibles para que respondan a las necesidades de los estudiantes. Menor cantidad de estudiantes mencionan no estar de acuerdo con temas relacionados con la accesibilidad y con la organización de eventos abiertos al público.

**Figura 3**

*Resultados obtenidos en la primera sección de la dimensión Política Inclusiva*



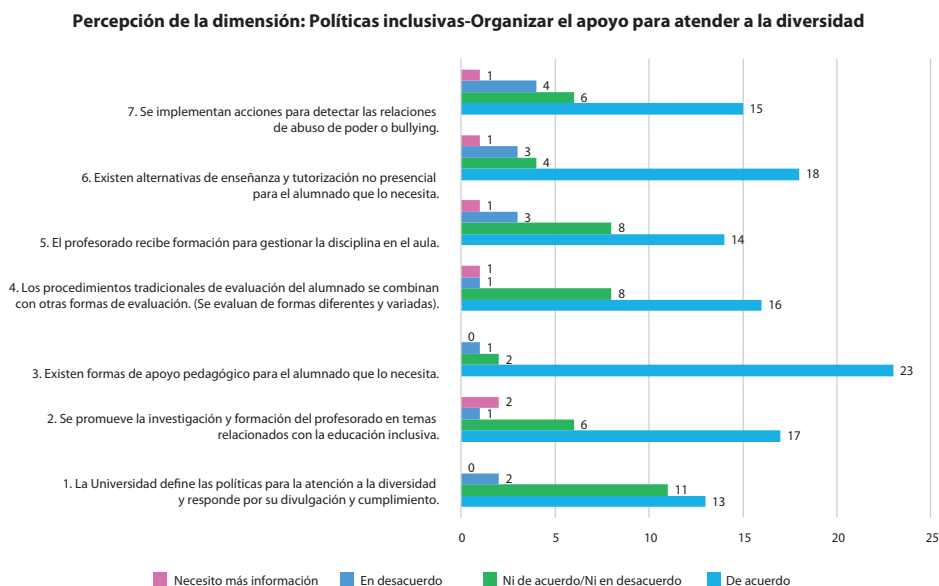
*Nota.* Estadísticas obtenidas a partir de la aplicación de la adaptación del Index for Inclusion para la educación superior.

La sección Organizar el Apoyo para Atender a la Diversidad, contiene a uno de los indicadores con mayor puntuación de la encuesta: “Existen formas de apoyo pedagógico para el alumnado que lo necesita”, lo que sugiere una mayor percepción de los estudiantes en cuanto al acompañamiento académico que reciben. La figura 4 reúne otros resultados relevantes, como una mayoría de estudiantes que perciben que la UPS sí ofrece formas de tutoría en diferentes modalidades y la promoción de la formación docente en temas de educación inclusiva, lo que podría significar que los estudiantes sienten que sus docentes se encuentran constantemente aprendiendo e innovando en formas de atender su diversidad. El indicador que recibe mayores puntuaciones

de desacuerdo es “Se implementan acciones para detectar las relaciones de poder o *bullying*”, lo que alerta sobre posibles situaciones de discriminación. Así mismo, se observan mayores puntuaciones de estudiantes que requieren mayor información en el indicador de investigación y formación de docentes en educación inclusiva.

#### Figura 4

Resultados obtenidos en la segunda sección de la dimensión Política Inclusiva



Nota. Estadísticas obtenidas a partir de la aplicación de la adaptación del Index for Inclusion para la educación superior.

### Prácticas inclusivas

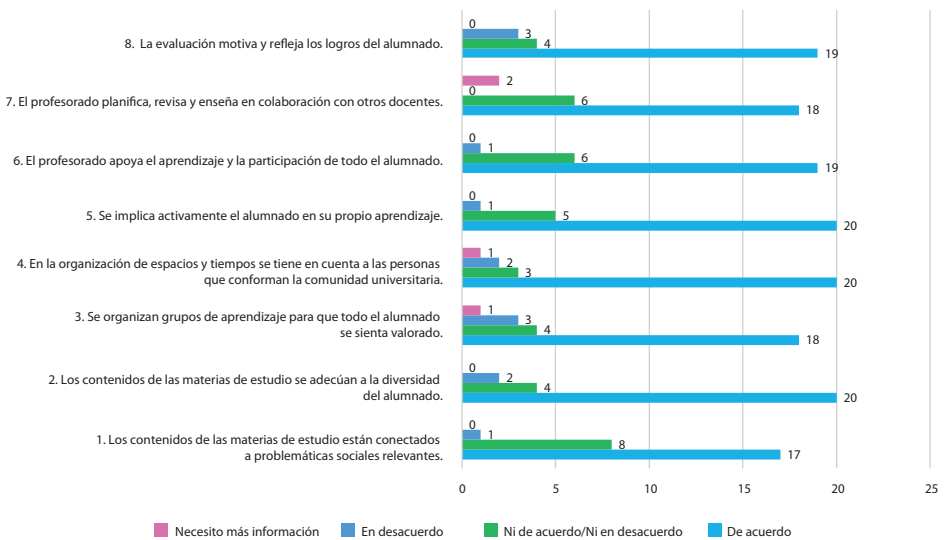
Los resultados obtenidos en la dimensión Prácticas Inclusivas muestran cierto equilibrio en cuanto a una mayoría de estudiantes que perciben la presencia de estos indicadores en la UPS. Esto podría deberse a que los estudiantes de la Cátedra UNESCO perciben y constatan las acciones inclusivas que se llevan a cabo en el día a día. La figura 5 reúne los hallazgos de la sección Orquestar el Proceso Educativo, donde se observa que los indicadores “Se implica activamente al alumnado en su aprendizaje”, “En la organización de espacios y tiempos se tiene en cuenta a las personas que forman la comunidad” y “Los contenidos de las materias de estudio se adecúan a la diversidad del alumnado”, cuentan con las mayores puntuaciones, lo que indica que los estudiantes perciben que son considerados en su diversidad y no solo como entes

que receptan y memorizan información. Algunos estudiantes consideran no estar de acuerdo con indicadores relacionados con las formas de evaluación y la organización de grupos de aprendizaje. Asimismo, se observa mayor requerimiento de información en temas como el trabajo colaborativo que llevan a cabo los docentes en cuanto a la elaboración de planificaciones.

**Figura 5**

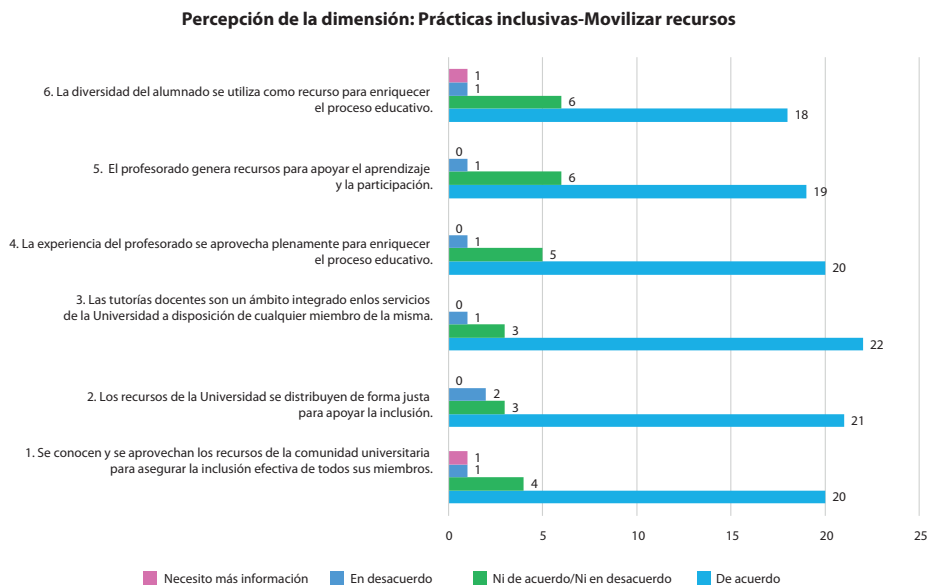
*Resultados obtenidos en la primera sección de la dimensión Prácticas Inclusivas*

**Percepción de la dimensión: Práctias inclusivas-Orquestrar el proceso educativo**



*Nota.* Estadísticas obtenidas a partir de la aplicación de la adaptación del Index for Inclusion para la educación superior.

Finalmente, en la sección Movilizar Recursos (figura 6) también se observa que casi todos los estudiantes se encuentran de acuerdo en mencionar que los indicadores evaluados se encuentran presentes en la UPS. Se destaca que más de un estudiante está de acuerdo con la presencia del indicador relacionado con las tutorías docentes y la disposición a la que se ponen las mismas para todo el alumnado, lo que sugiere que este apoyo es uno de los más usados por los estudiantes participantes. Además, se destacan otros indicadores con altas puntuaciones como el aprovechamiento de la experiencia de los docentes, la distribución de recursos entre toda la comunidad y el conocimiento y aprovechamiento de tales recursos para la inclusión. Pocos estudiantes mencionan estar en desacuerdo con el indicador sobre la distribución equitativa de los recursos.

**Figura 6**Resultados obtenidos en la segunda sección de la dimensión *Prácticas Inclusivas*

*Nota.* Estadísticas obtenidas a partir de la aplicación de la adaptación del Index for Inclusion para la educación superior.

## Discusión de resultados

La investigación llevada a cabo deja claro que la percepción que tiene la mayoría de estudiantes que reciben apoyos desde la Cátedra UNESCO, es que la UPS cumple con todos los indicadores planteados por el Index para la educación superior. Estos hallazgos ponen en evidencia que los esfuerzos que ha realizado la UPS durante los últimos años en pro de la inclusión han logrado los resultados esperados y comprometen a la comunidad a continuar llevando a cabo acciones inclusivas. La inclusión no es un nuevo *invento* o forma de llamar a la integración, sino un compromiso contante por garantizar el derecho fundamental de la igualdad de oportunidades para aprender (Cabero y Córdoba, 2009).

Es importante notar que la mayor parte de los estudiantes participantes en la encuesta pertenecen a los primeros semestres, desde el primer al cuarto nivel. El trabajo diario de la Cátedra UNESCO ha evidenciado que los primeros semestres son cruciales para llevar a cabo el acompañamiento y la implementación de apoyos. Una vez que el estudiante ha identificado sus propias formas de aprendizaje, los apoyos

que requiere y se ha vuelto responsable de sus actividades requiere cada vez menos cantidad de apoyos. Esta realidad podría explicar la menor cantidad de estudiantes de niveles superiores.

Los hallazgos obtenidos sobre cultura inclusiva en la UPS, demuestran que los estudiantes perciben un ambiente y una comunidad que brinda sentido de pertenencia y un trato igualitario a todos. Además, hay una percepción positiva sobre la contribución social que realiza la universidad a favor de la inclusión. Tales cuestiones evidencian que los estudiantes consideran a la inclusión como una marca o imagen referencial de la UPS y que podría diferenciarla de otras instituciones.

En cuanto a las políticas inclusivas, se debe recalcar la percepción de los estudiantes alrededor de las normativas y acciones que aseguran el apoyo pedagógico como las tutorías docentes, la preparación de los docentes, la garantía de preparación para la vida futura y otras alternativas de apoyo. La inclusión es también un derecho a “pertenecer a una sociedad, no ser segregados o aislados [...] presenta transversalidad en todos los aspectos de la sociedad” (Casquete *et al.*, 2024, p. 181). Uno de los retos más complejos para la UPS es asegurar que todos los estudiantes logren una accesibilidad a la información y una adecuada comprensión, tanto de los contenidos como de las habilidades prácticas con las que deben contar los futuros profesionales, en especial aquellos que requieren de apoyos específicos. Además, se debe destacar el hecho de que se perciba como positivos los servicios y recursos con los que cuenta la UPS y que pone a disposición de todos los estudiantes.

Los datos en relación con las prácticas inclusivas no hacen más que confirmar que el reconocimiento y trabajo con la diversidad es crucial para la inclusión. Los estudiantes brindan mayor relevancia a aquellas acciones que implican sus formas de aprendizaje, toman en cuenta sus opiniones e incluyen en los contenidos temáticas que se relacionan con sus diversidades y las del docente. Además, los estudiantes vuelven a destacar los apoyos académicos como las tutorías y recursos. Para Valdés y Pérez (2021), la inclusión es un ideal ético, un proceso político y un proceso interdisciplinario, que propende a la participación genuina de todos, a la construcción de sociedades equitativa y a la eliminación de barreras. Para la Cátedra UNESCO, el punto de partida del apoyo es precisamente delinear esas diversidades con el fin de generar apoyos académicos, físicos, sociales o tecnológicos, que respondan a la potencialidad de cada estudiante.

A pesar de haber obtenido varios resultados positivos, no se puede dejar de lado aquellos grupos de opiniones que considera que hay áreas en que se debe mejorar. Una de ellas son las relaciones entre compañeros, en vista de que existen evidencias sobre posibles situaciones en las actividades grupales que podrían estar generando exclusión,

discriminación u otros. Asimismo, hay que mencionar que se debe trabajar en la distribución de recursos para el apoyo del aprendizaje. Si bien la Cátedra UNESCO brinda la posibilidad de usar varios recursos, se debe analizar esta realidad en otras áreas de la universidad. Finalmente, es necesario continuar trabajando en la consolidación de una comunidad que comparta la misma idea de inclusión, de tal forma que se pueda responder a aquel grupo que considera que no se cuenta con accesibilidad completa, participación en eventos e identidad compartida. En una cultura inclusiva, los valores deben ser compartidos por toda la comunidad involucrada: docentes, alumnos, representantes, familias, etc., mientras que los principios guían la toma de decisiones en cuanto a políticas y prácticas (Sosa y Villafuerte, 2022).

## Conclusiones

La investigación abordada desde el enfoque inclusivo se guio por el Index para la inclusión aplicado en la educación superior como fundamento de análisis. Si bien es cierto que en el estudio se hace referencia únicamente a las personas con discapacidad, la inclusión no solo atiende a esa población, se enfoca en todas las diversidades. Sin embargo, se ha seleccionado esa población porque es la que presenta mayores desafíos respecto a las demás. Por otro lado, los resultados informados en este texto corresponden solo a una parte de la investigación.

En cuanto a la cultura inclusiva, relacionada con la construcción de la comunidad, el desarrollo de valores inclusivos y la construcción una comunidad educativa segura en donde el ambiente sea acogedor, exista colaboración y se contribuyan al mejoramiento de la institución, los datos de la investigación resaltan que los estudiantes muestran un sentido de pertenencia y valoran el trabajo en equipo y en red. A pesar de que informan la necesidad de trabajar sobre las relaciones entre compañeros.

En relación con la política inclusiva, que incluye acciones para asegurar la participación de todos que se fundamentan en un marco compartido, los estudiantes valoran y perciben con mayor énfasis aquellas acciones inclusivas que la universidad garantiza para asegurar su aprendizaje como las tutorías docentes, servicios y formas alternativas de apoyo.

En lo que tiene que ver con la práctica inclusiva, misma que considera la organización, el funcionamiento de la universidad, caracterizado por el respeto, la acogida de todos los miembros, independientemente de las características individuales, los resultados muestran que los estudiantes valoran que su diversidad sea tomada en cuenta, no solo en la generación de apoyos sino en la elaboración de los contenidos, planificaciones y actividades de sus carreras.

Los resultados muestran una comunidad universitaria con un alto grado de satisfacción en cuanto a la cultura, política y práctica inclusiva. No obstante, se han identificado algunas áreas donde se podrían realizar esfuerzos adicionales para fortalecer la inclusión y donde los estudiantes sean informados sobre las acciones de la universidad en relación con: el trabajo colaborativo entre docentes, su formación en temas de inclusión y sus expectativas con los alumnos, así como las formas en que se manejan las situaciones de discriminación.

Los retos de la investigación se direccionan hacia el análisis de los resultados aquí obtenidos con otros indicadores de interés como el rendimiento académico, la situación emocional, la inclusión laboral, y otros. Además, para obtener mayor confiabilidad de los resultados, la investigación se debe replicar con varios miembros de la comunidad universitaria: docentes, administrativos, autoridades, incluso familias, y principalmente con otros estudiantes que no reciben apoyo desde la Cátedra UNESCO.

Cabe recalcar que el escenario actual de las instituciones educativas requiere un crecimiento en materia de inclusión ya que, de esta manera, como manifiesta Llanca-vil (2016), se podrá asegurar la atención de la diversidad presente dentro de las aulas garantizando una educación de calidad para todo el alumnado. Por tales motivos, se vuelve necesario e importante no solamente proponer y llevar a la práctica acciones para la inclusión, sino también evaluar y realizar seguimientos para comprobar si las mismas realmente están siendo efectivas, identificar puntos clave que requieren atención para responder a la diversidad de todos los estudiantes, e incluso de toda la comunidad universitaria.

## Referencias bibliográficas

- Apple, M. (1997). *Educación y poder*. Paidós.
- Arcos, C. (2008). Política pública y reforma educativa en el Ecuador. En C. Cabrera y B. Espinosa (eds.), *Desafíos para la educación en el Ecuador: calidad y equidad* (pp. 29-66). FLACSO.
- Avalos, A. (2024). Impacto de la diversidad cultural en el rendimiento académico: un estudio comparativo. *Revista Tecnopedagogía e Innovación*, 3(1), 70-82. <https://doi.org/10.62465/rti.v3n1.2024.71>
- Benet-Gil, A. (2020). Desarrollo de políticas inclusivas en la educación superior. *Convergencia*, 27, 1-31. <https://doi.org/10.29101/crcs.v27i82.11120>
- Blanco, R. (2011). Educación inclusiva en América Latina y el Caribe. *Estudios e Investigaciones*, 18, 46-59. <https://bit.ly/4eNq7oW>
- Blanco, R. (2014). La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo. En J. Palacios González, Á. Marchesi Ullastres y C. Coll Salvador (coords.), *Desarrollo*

- psicológico y educación: trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales* (vol. 3, pp. 411-438). Alianza.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Índice de inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUHEM; OEI.
- Cabero, J. y Córdoba, M. (2009). Inclusión educativa: inclusión digital. *Revista Educación Inclusiva*, 2(1), 61-77. <https://bit.ly/3InZURG>
- Canabal, C. y Margalef, L. (2017). La retroalimentación: la clave para una evaluación orientada al aprendizaje. *Profesorado*, 21(2), 149-170. <https://bit.ly/4nFEYFN>
- Canta, J. y Quesada, J. (2021). El uso del enfoque del estudio de caso: una revisión de la literatura. *Horizontes*, 5(19), 775-786. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i19.236>
- Casquete, E., Ultreras Rodríguez, A., Salazar Echeagaray, J. y Salazar Echeagaray, T. (2024). La escuela inclusiva con diversidad. *Actas Iberoamericanas en Ciencias Sociales*, 2(1), 175-189. <https://bit.ly/3TAIDal>
- Clavijo Castillo, R. y Bautista Cerro, M. (2020). La educación inclusiva, análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana. *Alteridad*, 15(1), 113-124. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n1.2020.09>
- CONADIS. (2019). *Estadísticas de Discapacidad*. <https://bit.ly/4lnvqht>
- Crisol, E., Martínez, J. y El Homrani, M. (2015). El aula inclusiva, condiciones didácticas y organizativas. *Revista de Educación Inclusiva*, 8(3), 254-270. <https://bit.ly/3InKsFm>
- Deeley, S. (2016). *El aprendizaje-servicio en educación superior: teoría, práctica y perspectiva crítica*. Narcea.
- Escribano, A. y Martínez, A. (2016). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo*. Narcea.
- Espinoza, E., Herrera, L. y Rengifo, G. (2020). La diversidad cultural en la educación básica. *Revista Científica, Cultura, Comunicación y Desarrollo*, 5(3), 64-68. <https://bit.ly/4lxT6iU>
- Fink, L. (2008). *Una guía autodirigida al diseño de cursos para el aprendizaje significativo*. Universidad Nacional Agraria La Molina.
- Gallegos, M., Gallego, M., Lara, R. y Chamorro, P. (2024). La Cátedra UNESCO de tecnologías de apoyo a la inclusión: experiencia de inclusión de estudiantes con discapacidad en la universidad Politécnica Salesiana del Ecuador. En I. Martín y A. Sánchez García (eds.), *Una educación inclusiva y de calidad: ideas y estrategias para seguir avanzando* (pp. 1057-1076). Ediciones Universidad Salamanca. <https://bit.ly/4eKNmjl>
- Giroux, H. (2003). Repensando la política de resistencia: notas sobre una teoría crítica de la lucha educativa. *Revista de Reflexión Socioeducativa*, (2), 17-25. <https://bit.ly/3GlsbI6>
- Hartasánchez, M. (2002, 8-11 de octubre). *Perfil dinámico de la cultura organizacional de los directivos públicos en México* [Ponencia]. VII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Lisboa, Portugal.
- Hernández, A. y De Barros, C. (2021). Inclusión, atención a la diversidad y neuroeducación en Educación Física. *Retos*, (41), 555-561. <https://bit.ly/4kwVftU>
- Hernández, P. y Samada, Y. (2021). La educación inclusiva desde el marco legal educativo en el Ecuador. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 6(3), 52-64. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5512949>

- Llancavil, D. y Lagos, L. (2016). Importancia de la educación inclusiva para el trabajo con niños con talento académico. *Perspectiva Educativa*, 55(1), 168-183. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.55-iss.1-art.391>
- LOES. (2018). *Ley Orgánica de Educación Superior*.
- López, J. y Manghi, D. (2021). ¿Es posible transformar las prácticas evaluativas mediante el trabajo colaborativo?, una mirada inclusiva a la evaluación en aula. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(1), 173-187. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782021000100173>
- López, M. y Parages, M. (2013). ¿Qué nos hace diferentes a los profesionales del Proyecto Roma? *Compartiendo algunas reflexiones*. Proyecto Roma. <https://bit.ly/4eGhKvc>
- Martínez, F. (2018). Reflexiones sobre las políticas educativas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 48(2), 71-96. <https://doi.org/10.48102/rlee.2018.48.2.47>
- Millán, C., González García, G., López, A., Vizcarra, R. y Reyes, L. (2023). Análisis de la diversidad en programas de formación inicial docente de pedagogía básica. *Psicoperspectivas*, 22(1), 1-14. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol22-issue1-fulltext-2870>
- Moreno Pramatárova, M., Jaramillo León, A., Ortiz Palacios, C. y Cazar Flores, R. (2022). Inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad en la Universidad Central del Ecuador. *Revista de la Facultad de Ciencias Médicas*, 47(1), 9-24. <https://doi.org/10.29166/rfcmq.v47i1.3445>
- Muñiz, M. (2020). Cultural diversity in schools: An ideal space for the construction of a critical and inclusive citizenship. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 18(2), 256-283. <https://bit.ly/3Txgl0k>
- Murillo, F. y Hidalgo, N. (2016). Hacia un proceso de evaluación docente justo y socialmente justo. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 9(2), 5-8. <https://bit.ly/4lOrWnT>
- Ossa, C., Castro, F., Castañeda, M. y Castro, J. (2014). Cultura y liderazgo escolar: factores claves para el desarrollo de la inclusión educativa. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14(3), 1-23.
- Paz Maldonado, E., Flores Girón, H. y Silva Peña, I. (2022). Prácticas inclusivas del profesorado universitario en el aula de clases: una revisión de la literatura. *Universidad y Sociedad*, 14(6), 246-255. <https://bit.ly/3GhkX80>
- Rangel, D. y Coronel, L. (2021). El concepto de inclusión en la educación superior: implementación de la iniciativa INES en las universidades colombianas. *Voces y Silencios*, 12(1), 130-163. <https://doi.org/10.18175/vys12.1.2021.6>
- Ruan, D. y Cordero, D. (2021). La producción académica de Stephen Ball: contribuciones para el estudio de las políticas educativas en Iberoamérica. *Foro de Educación*, 19(2), 363-386. <https://bit.ly/4eH8reJ>
- Salceda, M. y Ibáñez, A. (2015). Adaptación del Index for Inclusion al ámbito de la educación superior: estudio preliminar. *Intangible Capital*, 11(3), 508-545. <https://doi.org/10.3926/ic.647>
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Sosa, M. y Villafuerte, C. (2022). Cultura inclusiva: camino hacia la atención de diversidad en la educación. *Horizontes*, 6(26), 1918-1931. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i26.461>

- UNESCO. (2016). *Declaración de Incheon y marco de acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. <https://bit.ly/41N0wyA>
- UPS. (2011). *Estatuto de la Universidad Politécnica Salesiana*. <https://bit.ly/4eEDDei>
- Valdés, R. y Pérez, N. (2021). Celebrar la diversidad y defender la inclusión: la importancia de una cultura inclusiva. *F@ro*, 1(33), 45-59. <https://bit.ly/44pf1D9>