

ANÁLISIS DE LA CALIDAD EN LAS ESTRATEGIAS INCLUSIVAS APLICADAS EN LA CARRERA DE EDUCACIÓN BÁSICA DE LA UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MANABÍ

ANALYSIS OF THE QUALITY OF INCLUSIVE STRATEGIES APPLIED IN THE BASIC EDUCATION CAREER AT THE TECHNICAL UNIVERSITY OF MANABÍ

Leslin Yaritza Pico Vélez ^{1*}

¹ Universidad Técnica de Manabí. Ecuador. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-9421-922X>. Correo: lpico3275@utm.edu.ec

Graciela Hernestina Zambrano Pincay ²

² Universidad Técnica de Manabí. Ecuador. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2396-3451>. Correo: graciela.zambrano@utm.edu.ec

* Autor para correspondencia: lpico3275@utm.edu.ec

Resumen

La presente investigación analizó la implementación de estrategias inclusivas en la carrera de Educación Básica de la Universidad Técnica de Manabí, con el propósito de evaluar su eficacia para generar entornos de aprendizaje equitativos. El estudio se enmarcó en un enfoque cuantitativo, de alcance descriptivo y diseño no experimental, aplicando instrumentos de encuesta a una muestra de docentes y estudiantes. Los resultados evidencian una realidad dual: mientras se observa una actitud predominantemente positiva y respetuosa por parte del profesorado hacia la inclusión, persisten desafíos críticos en la aplicación concreta de metodologías y recursos didácticos adaptados. Se concluye que la calidad de las estrategias inclusivas en la UTM es heterogénea y depende en gran medida de la iniciativa personal de los docentes, destacando la necesidad imperante de institucionalizar la formación pedagógica y promover políticas que consoliden un modelo educativo genuinamente equitativo.

Palabras clave: educación superior, estrategias inclusivas, formación docente, prácticas pedagógicas, equidad educativa, calidad educativa.

Abstract



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

Grupo Editorial "ALEMA-Pentacencias" E-mail: alema.pentacencias@gmail.com

This research analyzed the implementation of inclusive strategies in the Basic Education program at the Technical University of Manabí (UTM), with the aim of evaluating their effectiveness in creating equitable learning environments. The study employed a quantitative approach, with a descriptive scope and a non-experimental design, applying survey instruments to a sample of faculty and students. The results reveal a dual reality: while a predominantly positive and respectful attitude toward inclusion is observed among faculty, critical challenges persist in the concrete application of adapted teaching methodologies and resources. The study concludes that the quality of inclusive strategies at UTM is heterogeneous and largely depends on the personal initiative of faculty members, highlighting the urgent need to institutionalize teacher training and promote policies that consolidate a genuinely equitable educational model.

Keywords: *higher education, inclusive strategies, teacher training, pedagogical practices, educational equity, educational quality*

Fecha de recibido: 11/07/2025

Fecha de aceptado: 14/11/2025

Fecha de publicado: 18/11/2025

Introducción

La inclusión en el ámbito universitario está considerada como uno de los principales retos de la educación superior en el siglo XXI, especialmente en carreras en las que se instruye a los futuros docentes como la Educación Básica. En el caso de la Universidad Técnica de Manabí (UTM), esta necesidad se vuelve aún más crítica debido a la heterogeneidad del estudiantado y a las exigencias del currículo nacional que promueve una formación profesional inclusiva, sensible a las diferencias individuales y comprometida con la equidad en la educación (Ministerio de Educación del Ecuador, 2023).

Pese a esta premisa inicial, y a pesar de los avances normativos y pedagógicos en favor de una educación inclusiva, persisten múltiples desafíos en la implementación efectiva de estrategias que respondan de manera pertinente a la inclusión en las aulas universitarias. Estos retos incluyen desde la falta de formación específica del profesorado en educación inclusiva, hasta la escasa adaptación de los recursos didácticos, pasando por la limitada evaluación diferenciada y la ausencia de políticas institucionales claras, mismas que promuevan una cultura inclusiva integral (Flores & Morales, 2022).

La situación se agrava en contextos donde las brechas de desigualdad social, económica y cultural condicionan el acceso, permanencia y éxito académico de los estudiantes con necesidades educativas diversas. En este sentido, la carrera de Educación Básica de la UTM enfrenta el reto de formar futuros docentes que no solo reconozcan la inclusión como un valor, sino que también cuenten con herramientas metodológicas y actitudinales para abordarla desde un enfoque pedagógico inclusivo y de calidad (Rodríguez & Zambrano, 2021).

Desde una valoración crítica, se observa que, aunque existen esfuerzos aislados por parte de algunos docentes y estudiantes en aplicar prácticas inclusivas, estas no siempre se enmarcan en una estrategia institucional

sólida, articulada ni evaluada. De hecho, la calidad de las estrategias inclusivas implementadas es heterogénea, lo cual afecta directamente en la preparación de los futuros profesionales de la educación. Esto pone en evidencia una problemática de fondo: ¿qué tan efectivas y pertinentes son las estrategias inclusivas que se están aplicando en la formación de docente en esta universidad?

En consecuencia, resulta necesario realizar un análisis profundo y crítico sobre los desafíos que enfrenta la carrera de Educación Básica de la UTM en relación con la educación inclusiva, con especial énfasis en la calidad y pertinencia de las estrategias inclusivas aplicadas. El análisis de esta investigación no solo permitirá identificar vacíos o debilidades en la formación docente inicial, sino también generar propuestas de mejora que contribuyan a garantizar una educación superior más equitativa, inclusiva y comprometida con los principios de justicia social (UNESCO, 2020).

La presente investigación se sustenta en la siguiente idea a defender: La calidad de las estrategias inclusivas aplicadas en la carrera de Educación Básica de la UTM tiene limitaciones en su diseño, aplicación y evaluación; por lo tanto, es preciso implementar un modelo de mejora que fortalezca la formación docente, promueva la atención inclusiva y garantice una educación superior de excelencia académica.

Antecedentes

La atención inclusiva en los entornos educativos superiores constituye un pilar fundamental para garantizar una formación equitativa y de calidad, en consonancia con los principios del derecho a la educación y los compromisos internacionales adoptados por el Ecuador. En particular, las instituciones formadoras de docentes, como las que ofrecen la carrera de Educación Básica, deben asumir un rol fundamental en la formación de profesionales capaces de responder a las necesidades diversas de la población estudiantil desde una perspectiva ética, pedagógica y social.

A nivel internacional, la UNESCO (2020) ha subrayado que la educación inclusiva no se limita a la incorporación de estudiantes con discapacidades, sino que abarca un enfoque integral que reconoce y valora las diferencias individuales derivadas de factores sociales, culturales, lingüísticos y cognitivos. Esta visión ha sido incorporada en múltiples marcos normativos y políticas educativas, promoviendo reformas curriculares orientadas a la inclusión. Sin embargo, la implementación efectiva de estrategias inclusivas sigue siendo un desafío, especialmente en contextos donde las prácticas tradicionales prevalecen sobre enfoques más innovadores y adaptativos (Florian & Spratt, 2021).

En el contexto latinoamericano, varios estudios han evidenciado que la formación docente aún presenta limitaciones importantes respecto al desarrollo de competencias para la atención inclusiva en la academia. Según Arnaiz y Azorín (2019), muchos programas de formación inicial de maestros en América Latina carecen de una planificación sistemática orientada a la educación inclusiva, lo que repercute en la calidad de las estrategias aplicadas en los diferentes centros de estudio. Esta problemática también se observa en Ecuador, donde la política de inclusión ha sido reforzada en los últimos años, pero persisten discrepancias entre el discurso institucional y la práctica pedagógica.

Investigaciones recientes realizadas en universidades ecuatorianas revelan que, si bien existe una voluntad institucional para promover una educación inclusiva, los recursos materiales, la formación docente y el acompañamiento pedagógico siguen siendo insuficientes para brindar una atención efectiva del estudiantado

(Sánchez et al., 2021). En particular, en carreras como Educación Básica, es fundamental analizar la calidad de las estrategias inclusivas que se están implementando, tanto en el currículo como en las prácticas preprofesionales.

En este marco, la UTM, como institución emblemática en la formación de docentes, enfrenta el reto de fortalecer su enfoque inclusivo desde la estructura curricular hasta la praxis educativa. No obstante, existe una escasa producción investigativa sobre cómo se está abordando la atención a la inclusiva dentro de la carrera de Educación Básica en esta universidad, lo cual dificulta la toma de decisiones basadas en evidencia. Es por ello que se vuelve pertinente y necesario analizar los desafíos existentes en este contexto y evaluar la calidad de las estrategias inclusivas que se están aplicando.

A partir de los antecedentes anteriormente expuestos se define como problema científico: ¿Cómo favorecer el proceso de atención inclusiva en estudiantes de la carrera de educación básica en la universidad técnica de Manabí? Siendo el objetivo general: Analizar la calidad de las estrategias inclusivas en función de la atención inclusiva en la carrera de educación básica de la universidad técnica de Manabí.

Objetivos específicos

- Determinar los fundamentos teóricos metodológicos existentes sobre la atención inclusiva y la inclusión en la carrera de educación básica
- Diagnosticar el proceso de atención inclusiva en estudiantes de la carrera de educación básica en la universidad técnica de Manabí
- Reflexionar sobre la calidad de las estrategias inclusivas en función de la atención inclusiva en la carrera de educación básica de la universidad técnica de Manabí.

La atención inclusiva representa un área de estudio y deliberación cada vez más importante en el ámbito educativo contemporáneo. En el plano teórico, se sustenta en enfoques pedagógicos inclusivos que reconocen la heterogeneidad del estudiantado como una riqueza y no como un obstáculo. Desde la perspectiva de la educación inclusiva, se promueve una transformación del sistema educativo para eliminar barreras al aprendizaje y a la participación, garantizando el derecho a una educación de calidad para todos (UNESCO, 2020).

Autores como Booth y Ainscow (2015) proponen el *Index for Inclusion* como una herramienta conceptual y práctica que guía a las instituciones en la creación de culturas, políticas y prácticas inclusivas. Esta propuesta teórica ha tenido gran impacto en el diseño de estrategias educativas en todo el mundo. Además, el enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), desarrollado por Meyer, Rose y Gordon (2014), aporta bases sólidas para diversificar metodologías de enseñanza que respondan a las múltiples formas de aprender y de expresarse de los estudiantes.

En este contexto, la presente investigación permite profundizar en la comprensión de los desafíos que enfrenta la carrera de Educación Básica de la UTM en su compromiso con la atención inclusiva. El estudio se sustenta teóricamente en la necesidad de una formación docente que articule saberes pedagógicos, actitudinales y técnicos para construir escenarios educativos inclusivos y transformadores.

Desde una perspectiva práctica, el análisis de la calidad de las estrategias inclusivas en la formación docente reviste una categoría crucial. Los futuros docentes deben ser competentes para diseñar y aplicar prácticas

pedagógicas que atiendan las necesidades del alumnado, especialmente en Ecuador, país que se caracteriza por inclusión étnica, cultural, lingüística y socioeconómica.

Siendo así, este estudio contribuye al fortalecimiento de la calidad educativa al identificar las fortalezas y debilidades en consideración de la educación inclusiva dentro de la carrera de Educación Básica. Sus resultados pueden servir como insumo para la toma de decisiones institucionales, el diseño y correspondiente complemento curricular, la planificación de actividades formativas y el mejoramiento de las prácticas preprofesionales, generando un impacto directo y positivo en la calidad de los docentes egresados de la UTM.

Asimismo, se ofrece un aporte de gran importancia a la comunidad universitaria al visibilizar las experiencias y percepciones de estudiantes y docentes sobre el enfoque inclusivo, promoviendo una cultura de reflexión crítica y mejora continua (Arnaiz & Azorín, 2019).

Desde el punto de vista metodológico, esta investigación responde a la necesidad de generar conocimiento contextualizado y con base empírica sobre los procesos formativos en instituciones de educación superior. La elección de un enfoque cualitativo o mixto permitirá explorar con profundidad las dinámicas internas de la carrera de Educación Básica en torno a la atención inclusiva.

La realización de este estudio haya su justificación metodológicamente porque, al centrarse en el análisis de estrategias inclusivas desde una perspectiva crítica y evaluativa, permitirá identificar no solo las prácticas declaradas sino también las prácticas que emergen desde el contexto educativo. Este abordaje garantiza la posibilidad de confrontar la teoría con la práctica y “plantear estrategias de mejora sostenibles, como corresponde a las exigencias de una educación más equitativa e inclusiva” (Sánchez et al., 2021).

Materiales y métodos

La presente investigación se enmarca en un enfoque cuantitativo con alcance descriptivo y diseño no experimental, ya que analizo, sin manipular variables, la calidad de las estrategias inclusivas implementadas en la carrera de Educación Básica de la UTM. Se obtuvieron datos a través de instrumentos estructurados que permitieron conocer las percepciones de los actores educativos implicados (Hernández-Sampieri et al., 2018).

Enfoque y tipo de estudio

El enfoque cuantitativo permitió recopilar información directa de los participantes a través de encuestas estandarizadas, lo que facilitó la identificación de patrones, tendencias y niveles de percepción respecto a la atención inclusiva en la formación profesional. La elección de un diseño transversal se fundamentó en la necesidad de realizar un diagnóstico en un momento específico, sin intervención ni seguimiento prolongado.

Población y muestra

La población estuvo conformada por los estudiantes y docentes de la carrera de Educación Básica de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UTM, en el periodo académico 2025. Según datos institucionales, la carrera cuenta con aproximadamente 60 estudiantes matriculados y 15 docentes activos.

Para delimitar la muestra, se aplicó un muestreo estratificado aleatorio con la finalidad de garantizar la representación de los distintos niveles de formación (primeros, medios y últimos niveles) y de los docentes vinculados tanto a la docencia teórica como a la práctica. Se seleccionó una muestra de 20 estudiantes y 5

docentes, quienes participaron voluntariamente en el estudio. Esta selección permitió obtener una visión amplia y diversa sobre el fenómeno investigado, incorporando distintas experiencias, trayectorias y niveles de responsabilidad en la formación docente.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Se empleó como principal técnica la encuesta estructurada, diseñada con base en los principios del Modelo de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y en los indicadores del *Index for Inclusion* (Booth & Ainscow, 2015). El cuestionario incluyó escalas tipo Likert para medir la percepción sobre la planificación y aplicación de estrategias inclusiva en la formación profesional. Asimismo, se diseñaron versiones diferenciadas del instrumento para estudiantes y docentes, ajustadas a sus respectivos roles y experiencias.

Resultados y discusión

Resultados de la encuesta aplicada a los estudiantes.

Se aplicó el instrumento de encuesta vía online a 20 de los estudiantes de la carrera de Educación Básica de la Facultad de Ciencias de la Educación.

Tabla 1. Resultados de las encuestas a estudiantes.

Ítems	Alternativas %				
	1	2	3	4	5
Los docentes respetan y valoran nuestras diferencias culturales, sociales o personales.	0	0	10	10	80
Las clases incorporan actividades que se adaptan a diferentes estilos y ritmos de aprendizaje.	0	15	15	20	50
Me siento incluido(a) y tomado(a) en cuenta durante las actividades académicas	20	10	10	30	20
Los materiales de estudio se presentan de formas accesibles para todos los estudiantes.	10	5	10	25	50
Los docentes utilizan diversas estrategias para ayudarnos a comprender mejor los contenidos	30	5	5	20	40
Cuando un(a) compañero(a) tiene necesidades especiales, se realizan adaptaciones que facilitan su participación y aprendizaje	30	5	5	20	40
Las evaluaciones permiten demostrar lo aprendido de diferentes maneras (oral, escrita, práctica, etc.).	0	15	15	20	50
Siento que tengo oportunidades de aprender y desarrollarme, sin importar mis características personales.	10	5	10	25	50
Los docentes promueven el trabajo colaborativo entre estudiantes con diferentes habilidades	20	10	10	30	20
La universidad fomenta un ambiente inclusivo dentro y fuera del aula	25	5	5	25	40

Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 1 evidencia la percepción de los estudiantes respecto a la inclusión educativa dentro de su contexto universitario. En general, los datos muestran una tendencia favorable hacia prácticas inclusivas, aunque persisten ciertos aspectos que requieren fortalecimiento.

Uno de los ítems con mayor nivel de acuerdo es el que afirma que “los docentes respetan y valoran nuestras diferencias culturales, sociales o personales”, con un 80% de respuestas en la opción “totalmente de acuerdo” y un 10% en “de acuerdo”. Esto sugiere que los estudiantes perciben un entorno docente respetuoso y sensible, lo que concuerda con los principios de la educación inclusiva, que promueve la valoración de las diferencias como un recurso pedagógico (Booth & Ainscow, 2017).

Asimismo, se observa una valoración positiva sobre la accesibilidad de los materiales de estudio y la inclusión en las formas de evaluación, con un 50% de los encuestados “totalmente de acuerdo” en ambos aspectos. Esta inclusión metodológica es esencial para garantizar una educación equitativa, ya que permite atender diferentes estilos de aprendizaje y capacidades, en línea con lo propuesto por el Diseño Universal para el Aprendizaje (CAST, 2018).

Sin embargo, existe preocupación en los niveles de inclusión emocional y participación activa del estudiantado. Por ejemplo, ante el ítem “Me siento incluido(a) y tomado(a) en cuenta durante las actividades académicas”, solo un 20% manifestó estar totalmente de acuerdo, mientras que un 30% respondió “de acuerdo” y un 40% se distribuyó entre desacuerdo y neutralidad. Este resultado refleja una brecha entre la implementación de estrategias inclusivas y la vivencia subjetiva del estudiante, lo que podría impactar negativamente en su sentido de pertenencia y motivación académica (Ryan & Deci, 2020).

Del mismo modo, la inclusión de estudiantes con necesidades especiales parece ser aún limitada. Solo un 40% manifestó estar totalmente de acuerdo con que “se realizan adaptaciones para facilitar la participación” de compañeros con necesidades particulares, y un preocupante 30% indicó estar totalmente en desacuerdo. Esta situación revela desafíos estructurales y formativos, que coinciden con estudios recientes sobre las barreras actitudinales y pedagógicas en la educación superior (Colmenares & Vélez, 2018).

El uso de estrategias didácticas diversas por parte de los docentes también recibió valoraciones mixtas. Aunque un 40% indicó estar totalmente de acuerdo con su aplicación, un 35% expresó desacuerdo o neutralidad, lo cual sugiere una implementación parcial de enfoques pedagógicos diferenciados. Esto puede relacionarse con la necesidad de fortalecer la capacitación docente en educación inclusiva, como lo señalan investigaciones recientes que abogan por procesos formativos integrales en esta área (Echeita, 2020).

Finalmente, en cuanto al ambiente institucional, el ítem “La universidad fomenta un ambiente inclusivo dentro y fuera del aula” alcanzó un 40% en “totalmente de acuerdo” y un 25% en “de acuerdo”, pero un 35% se ubicó entre el desacuerdo y la neutralidad. Esto evidencia que, aunque existen políticas o esfuerzos visibles, no todos los estudiantes perciben una cultura inclusiva consolidada.

Por lo tanto, los resultados muestran avances significativos en el respeto a la inclusión, accesibilidad de recursos y diseño de evaluaciones inclusivas. No obstante, se identifican áreas críticas en la participación efectiva, adaptación a necesidades especiales y percepción de inclusión emocional e institucional. Estos

hallazgos refuerzan la necesidad de continuar promoviendo prácticas educativas transformadoras y comprometidas con la equidad y justicia social.

Resultados de la encuesta aplicada a los docentes.

Se aplicó el instrumento de encuesta a 5 docentes de la UTM quienes quisieron participar del presente proceso.

Tabla 2. Resultados de las encuestas a docentes.

Ítems	Alternativas %				
	1	2	3	4	5
Planifico mis clases considerando las diferencias individuales de mis estudiantes.	0	0	0	40	60
Empleo diversas metodologías para facilitar el aprendizaje de todos los estudiantes.	0	0	0	40	60
Me siento capacitado(a) para atender la diversidad dentro del aula universitaria	0	0	20	40	40
He recibido formación sobre educación inclusiva.	0	20	40	40	0
Utilizo recursos didácticos accesibles y variados que atienden distintos estilos de aprendizaje	0	20	40	40	0
Promuevo un ambiente de respeto, equidad e inclusión en todas mis clases	0	0	0	40	60
Realizo adaptaciones curriculares o metodológicas cuando detecto estudiantes con necesidades específicas.	0	20	40	40	0
Ofrezco alternativas de evaluación para que cada estudiante demuestre su aprendizaje según sus capacidades.	0	20	40	40	0
Trabajo colaborativamente con otros docentes o autoridades para mejorar la atención inclusiva de los estudiantes	20	40	0	40	0
Considero que aún existen desafíos institucionales que limitan una atención inclusiva plena	0	20	40	40	0

Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 2 ofrece una mirada reveladora sobre la percepción y práctica de los docentes universitarios en relación con la atención inclusiva en el aula. Al analizar estos datos, es posible identificar tanto fortalezas notables en el compromiso docente como áreas que requieren una atención institucional urgente para asegurar una educación verdaderamente inclusiva.

Es alentador observar que una mayoría sólida de los docentes encuestados (60% "Totalmente de acuerdo" y 40% "De acuerdo") afirman planificar sus clases considerando las diferencias individuales de sus estudiantes, emplear diversas metodologías para facilitar el aprendizaje y promover un ambiente de respeto, equidad e inclusión. Esto sugiere un compromiso pedagógico fortalecido con la diferenciación en la instrucción y la

creación de un clima de aula positivo, pilares fundamentales de la educación inclusiva (Tomlinson & Imbeau, 2010). Esta dedicación a la variedad de enfoques pedagógicos es crucial, ya que permite que los estudiantes con distintos estilos de aprendizaje y ritmos puedan acceder y construir conocimiento de manera efectiva (Rose & Gravel, 2012).

Sin embargo, los resultados también ponen de manifiesto brechas importantes. Aunque un 80% de los docentes se siente "De acuerdo" o "Totalmente de acuerdo" con estar capacitado para atender la diversidad (40% en cada categoría), la presencia de un 20% que se posiciona en una postura neutral ("Ni de acuerdo ni en desacuerdo") indica que la confianza no es unánime. Esta percepción de capacidad limitada se ve respaldada por los datos de formación: ningún docente reporta estar "Totalmente de acuerdo" con haber recibido formación sobre educación inclusiva, y las respuestas se concentran en "De acuerdo" (40%), "Ni de acuerdo ni en desacuerdo" (40%) y "En desacuerdo" (20%). Esto subraya una necesidad crítica de programas de capacitación y desarrollo profesional continuo en el ámbito de la educación inclusiva, tal como lo enfatizan estudios recientes que resaltan la importancia de la formación docente para la implementación efectiva de prácticas inclusivas (Ainscow & Sandill, 2019).

Además, la implementación de estrategias concretas como el uso de recursos didácticos accesibles, la realización de adaptaciones curriculares y la oferta de alternativas de evaluación muestra un panorama similar y menos óptimo. En estos ítems, ningún docente está "Totalmente de acuerdo", y las respuestas se distribuyen entre "De acuerdo" (40%) y "Ni de acuerdo ni en desacuerdo" (40%), con un significativo 20% en "En desacuerdo". Esto sugiere una heterogeneidad en la práctica y un margen considerable para la mejora. Si bien hay una parte importante de docentes que está aplicando estas estrategias, la falta de una adopción total y la presencia de desacuerdo indican que aún persisten desafíos en la personalización del aprendizaje y la evaluación diferenciada, aspectos clave para responder a las necesidades específicas de los estudiantes (Pijl & Hamre, 2014).

Asimismo, un punto de gran preocupación es la percepción sobre la colaboración. Un 20% de los docentes está "Totalmente en desacuerdo" y un 40% "En desacuerdo" en cuanto a trabajar colaborativamente con otros docentes o autoridades para mejorar la atención a la diversidad. Si bien un 40% sí está "De acuerdo", la alta proporción de desacuerdo (60% en total) indica que, más allá de la buena voluntad individual, existen barreras estructurales y de coordinación que obstaculizan la plena inclusión. Finalmente, la percepción de que existen desafíos institucionales que limitan una atención inclusiva plena es mayoritaria, con un 80% de los docentes posicionándose entre "De acuerdo" (40%) y "Ni de acuerdo ni en desacuerdo" (40%). La colaboración entre docentes, equipos de apoyo y la administración es fundamental para construir una cultura universitaria institucional verdaderamente inclusiva (Ryan & Vitztum, 2019).

Por lo tanto, mientras que los docentes demuestran un fuerte compromiso personal con la inclusión en aspectos actitudinales y de planificación general, los datos revelan una urgente necesidad de apoyo institucional a través de formación especializada, fomento de la colaboración y la superación de barreras estructurales. Solo así se podrán superar los desafíos que impiden que todos los estudiantes, sin excepción, reciban una educación de calidad que responda plenamente a sus necesidades.

Discusión

El análisis de los datos recabados de la comunidad académica de la carrera de Educación Básica revela un escenario complejo respecto a la integración de principios de inclusión en la práctica educativa. Desde la perspectiva del estudiantado, se valora altamente el respeto que el profesorado manifiesta hacia sus características individuales, con un 80% de acuerdo total. Este hallazgo sugiere la existencia de un clima interpersonal favorable, elemento fundamental para el desarrollo de un sentido de pertenencia y bienestar en el aula (Ryan & Deci, 2020).

No obstante, esta percepción positiva contrasta con la vivencia de inclusión en las actividades académicas, donde solo un 20% del alumnado se siente plenamente integrado. Esta disparidad indica una brecha significativa entre la intención declarada y la experiencia de aprendizaje efectiva, lo que podría limitar la participación y la inclusión de una parte del estudiantado. En coherencia con esto, mientras un 50% de los estudiantes reconoce la incorporación de actividades que atienden a distintos ritmos de aprendizaje y la diversificación en los sistemas de evaluación, un 30% expresa un desacuerdo total respecto a la realización de adaptaciones para compañeros con necesidades específicas. Esta cifra señala una aplicación inconsistente de los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (CAST, 2018), donde la flexibilización no parece estar institucionalizada, sino que responde a iniciativas individuales.

Desde la óptica del profesorado, se identifica una autopercepción mayoritariamente favorable en cuanto a la planificación que considera las diferencias individuales (60% de acuerdo total) y la promoción de un ambiente de respeto (60%). Esta disposición actitudinal es un pilar esencial para cualquier avance en esta materia (Moriña, 2017). Sin embargo, esta percepción choca con limitaciones formativas y estructurales. Un 60% del profesorado reporta no haber recibido formación específica y no emplear sistemáticamente recursos didácticos variados y accesibles. Esta carencia formativa constituye una barrera fundamental que explica la brecha entre la voluntad inclusiva y la práctica concreta, ya que, sin las herramientas pedagógicas adecuadas, es difícil traducir la intención en acción efectiva (Salazar & López, 2020).

Asimismo, se destaca la débil cultura de colaboración entre pares docentes y con las autoridades, donde un 60% se muestra neutral o en desacuerdo. La literatura especializada subraya que la construcción de entornos equitativos es una tarea colectiva que requiere de coordinación y apoyo institucional sostenido (Echeita, 2020). La ausencia de este andamiaje colaborativo dificulta la sostenibilidad y generalización de las buenas prácticas, perpetuando un modelo donde la calidad de la experiencia del estudiante depende de la suerte de encontrar docentes particularmente comprometidos y capacitados.

Conclusiones

El análisis de los fundamentos teórico-metodológicos que sustentan la inclusión educativa en el contexto universitario confirma su alineación con marcos internacionales como el Diseño Universal para el Aprendizaje. No obstante, su operacionalización en la carrera de Educación Básica es irregular, evidenciando una desconexión entre el marco conceptual y su implementación coherente y sistemática en el quehacer docente diario.

El diagnóstico del proceso de inclusión educativa en la carrera refleja una situación ambivalente. Se constatan avances notorios en la dimensión actitudinal, particularmente en el respeto a las diferencias. Sin embargo, persisten desafíos sustanciales en la dimensión práctica, como la percepción limitada de inclusión activa por

parte del estudiantado, la aplicación inconsistente de adaptaciones pedagógicas y la insuficiente colaboración entre el profesorado.

La reflexión sobre la calidad de las estrategias inclusivas implementadas permite concluir que su efectividad es heterogénea y está fuertemente ligada a la capacidad y disposición individual de los docentes. La falta de una política institucional robusta que provea formación especializada, recursos y una estructura de trabajo colaborativo se erige como el principal factor que limita el desarrollo de un entorno de aprendizaje plenamente inclusivo y de alta calidad para todo el estudiantado.

Referencias

- Arnaiz, P., & Azorín, C. (2019). Formación inicial del profesorado para la atención inclusiva en América Latina: avances y desafíos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(1), 25-42. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782019000100025>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (4.^a ed.). Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. <http://udlguidelines.cast.org>
- Echeita, G. (2020). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 49(2), 137-144.
- Flores, G., & Morales, V. (2022). Inclusión educativa en la universidad: desafíos y oportunidades desde la formación docente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(1), 89-105. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782022000100089>
- Florian, L., & Spratt, J. (2021). Enacting inclusion: A framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education*, 36(1), 1-13. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1886113>
- Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning: Theory and Practice*. CAST Professional Publishing.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2023). *Lineamientos para la inclusión educativa en la formación superior*. <https://educacion.gob.ec/inclusion-educativa-2023>
- Moriña, A. (2017). *Investigar con Historias de Vida: Metodología Biográfico-Narrativa*. Narcea Ediciones.
- Rodríguez, M., & Zambrano, A. (2021). Estrategias pedagógicas para la atención inclusiva en carreras de educación. *Revista Conrado*, 17(80), 56-65. <https://conrado.ucf.edu.cu>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. Guilford Press.
- Salazar, M., & López, V. (2020). Barreras para la inclusión en educación superior: La mirada de los docentes. *Revista Española de Discapacidad*, 8(1), 7-26.
- Sánchez, M., Viteri, F., & Cedeño, R. (2021). Educación inclusiva en la formación docente: diagnóstico en universidades ecuatorianas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 87(2), 85-104. <https://doi.org/10.35362/rie8724579>

UNESCO. (2020). Incluir sin excluir: Hacia una educación superior más inclusiva y equitativa. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374367>

UNESCO. (2020). Inclusion and education: All means all. Global education monitoring report 2020. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>