



UNIVERSIDAD *INCLUSIVA*

Estrategias prácticas para
docentes en educación superior

MSc. Navas Bonilla Carmen del Rosario
MSc. Murillo Noriega Daniel Eduardo
Mgtr. Oviedo Guado Daniel Alejandro
MSc. Tapia Samaniego Carlos Antonio



Universidad Inclusiva:

**Estrategias prácticas para
docentes en educación superior**

Autores:

Navas Bonilla Carmen del Rosario

Murillo Noriega Daniel Eduardo

Oviedo Guado Daniel Alejandro

Tapia Samaniego Carlos Antonio





Datos bibliográficos:

ISBN: 978-9942-575-47-0

Título del libro: Universidad inclusiva: estrategias prácticas para docentes en educación superior

Autores: Navas Bonilla, Carmen del Rosario
Murillo Noriega, Daniel Eduardo
Oviedo Guado, Daniel Alejandro
Tapia Samaniego, Carlos Antonio

Editorial: Paginas Brillantes Ecuador

Materia: Educación superior

Público objetivo: Profesional / académico

Publicado: 2026-05-28

Número de edición: 1

Tamaño: 7Mb

Soporte: Digital

Formato: Pdf (.pdf)

Idioma: Español

Datos autores

MSc. Navas Bonilla Carmen del Rosario

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3250-2948>

Magíster en Educación Especial

Docente de la Universidad Nacional de Chimborazo, Pedagogía de la Actividad Física y Deporte

Correo institucional: cnavas@unach.edu.ec

Ecuador, Chimborazo, Riobamba.

MSc. Murillo Noriega Daniel Eduardo

Código ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-5828-7697>

Máster Universitario en Formación y Perfeccionamiento del Profesorado, Especialidad Lengua Española y Literatura

Docente de la Universidad Nacional de Chimborazo, Pedagogía de la Actividad Física y Deporte

Correo institucional: dmurillo@unach.edu.ec

Ecuador, Chimborazo, Riobamba.

Mgtr. Oviedo Guado Daniel Alejandro

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5318-418X>

Magíster en Educación Especial

Docente de la Universidad Nacional de Chimborazo, Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías, Psicología

Correo institucional: doviedo@unach.edu.ec

Ecuador, Chimborazo, Riobamba.

MSc. Tapia Samaniego Carlos Antonio

Código ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-7000-3973>

Magíster en Ciencias de la Educación

Docente de la Universidad Nacional de Chimborazo, Pedagogía de la Actividad Física y Deporte

Correo institucional: carlos.tapia@unach.edu.ec

Ecuador, Chimborazo, Riobamba.

Aviso Legal y Derechos de Autor

© 2026. Todos los derechos reservados.

ISBN: 978-9942-575-47-0

Obra registrada con Certificado N° QUI-072007, emitido por la Dirección Nacional de Derecho de Autor y Derechos Conexos, conforme a la normativa vigente en materia de propiedad intelectual.

Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de esta publicación, su almacenamiento en sistemas de recuperación de información o su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio electrónico, mecánico, fotocopia, grabación u otros sin la autorización previa y por escrito del titular de los derechos o de Páginas Brillantes Ecuador.

Se exceptúan únicamente las citas breves con fines académicos, investigativos o de reseña crítica, siempre que se mencione adecuadamente la fuente.

El autor se reserva los derechos exclusivos de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de la obra, conforme a la legislación vigente.

Esta publicación fue sometida a un proceso de evaluación académica mediante revisión por pares ciegos académicos, garantizando el rigor científico, la calidad metodológica y la pertinencia del contenido.

Para solicitudes de autorización, permisos especiales o información adicional, comuníquese con Páginas Brillantes Ecuador.

Índice

1.1. Transformaciones del Concepto de Inclusión Universitaria	4
1.1.1. Evolución Histórica de la Inclusión en Educación Superior ...	4
1.1.2. Del Acceso Educativo a la Participación Plena.....	6
1.1.3. Inclusión como Principio de Justicia Social	7
1.1.4. Diversidad Humana y Pluralidad Académica	8
1.1.5. Nuevos Desafíos de la Universidad Contemporánea	9
1.2. Marco Epistemológico de la Educación Inclusiva	11
1.2.1. Paradigmas Educativos Centrados en el Estudiante.....	12
1.2.2. Perspectivas Críticas de la Inclusión Universitaria	13
1.2.3. Enfoques Interculturales y Humanistas.....	15
1.2.4. Educación Inclusiva Basada en Derechos	16
1.2.5. Relación entre Equidad, Calidad y Permanencia	17
1.3. Diversidad Estudiantil en el Contexto Universitario.....	17
1.3.1. Diversidad Cognitiva y Estilos de Aprendizaje	18
1.3.2. Condiciones Socioeconómicas y Trayectorias Educativas ...	19
1.3.3. Inclusión de Estudiantes con Discapacidad	20
1.3.4. Identidades Culturales y Lingüísticas.....	22
1.3.5. Diversidad Emocional y Bienestar Académico	23
1.4. Barreras Estructurales en la Educación Superior	23
1.4.1. Barreras Físicas y de Accesibilidad	24
1.4.2. Obstáculos Curriculares Invisibles	26
1.4.3. Exclusión Derivada de Metodologías Tradicionales	26
1.4.4. Brechas Digitales y Tecnológicas.....	27


1.4.5. Estigmas y Prejuicios Institucionales	29
1.5. Rol Transformador del Docente Universitario	30
1.5.1. Perfil del Docente Inclusivo Contemporáneo	31
1.5.2. Liderazgo Pedagógico en Aulas Diversas	32
1.5.3. Ética Profesional y Compromiso Social	33
1.5.4. Competencias Socioemocionales del Profesorado	33
1.5.5. Innovación Docente para la Inclusión Sostenible	35
2.1. Principios del Currículo Inclusivo Universitario.....	39
2.1.1. Flexibilidad Curricular y Adaptabilidad	40
2.1.2. Pertinencia Académica y Diversidad Estudiantil	41
2.1.3. Currículo Centrado en Competencias Inclusivas	41
2.1.4. Integración Interdisciplinaria del Aprendizaje	43
2.1.5. Diseño Curricular Orientado a la Equidad.....	44
2.2. Aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).....	44
2.2.1. Fundamentos del DUA en Educación Superior.....	45
2.2.2. Múltiples Formas de Representación	46
2.2.3. Estrategias de Acción y Expresión Académica	48
2.2.4. Participación y Motivación Inclusiva	50
2.2.5. Adaptación del DUA en Entornos Virtuales	50
2.3. Planificación Didáctica para Aulas Heterogéneas	51
2.3.1. Diagnóstico Pedagógico del Grupo Universitario.....	52
2.3.2. Secuencias Didácticas Inclusivas.....	52
2.3.3. Diversificación de Actividades Académicas.....	54
2.3.4. Gestión del Tiempo y Ritmos de Aprendizaje	55

2.3.5. Organización Flexible del Trabajo Colaborativo.....	56
2.4. Recursos y Materiales Accesibles	57
2.4.1. Producción de Contenidos Accesibles	58
2.4.2. Lenguaje Claro y Comunicación Comprensible	59
2.4.3. Materiales Digitales Adaptativos.....	59
2.4.4. Herramientas Multimedia para la Inclusión	62
2.4.5. Accesibilidad Tecnológica y Usabilidad.....	63
2.5. Innovación Curricular Orientada a la Inclusión	64
2.5.1. Microaprendizaje y Flexibilidad Universitaria	64
2.5.2. Aprendizaje Híbrido e Inclusión Educativa	65
2.5.3. Gamificación en Contextos Diversos	66
2.5.4. Inteligencia Artificial Aplicada a la Accesibilidad.....	66
2.5.5. Ecosistemas Digitales de Aprendizaje Inclusivo	67
3.1. Metodologías Activas Centradas en la Inclusión.....	72
3.1.1. Aprendizaje Basado en Problemas Inclusivos	73
3.1.2. Aprendizaje Cooperativo en Diversidad Académica	74
3.1.3. Clase Invertida y Autonomía Estudiantil	76
3.1.4. Aprendizaje Experiencial y Participación Activa	77
3.1.5. Metodologías Flexibles para Grupos Multiculturales	77
3.2. Comunicación Pedagógica Inclusiva	79
3.2.1. Escucha Activa y Diálogo Académico	80
3.2.2. Comunicación Empática en el Aula Universitaria	81
3.2.3. Estrategias Discursivas Accesibles.....	81
3.2.4. Participación Estudiantil y Voz Universitaria	83


3.2.5. Resolución Inclusiva de Conflictos Académicos	83
3.3. Evaluación Inclusiva y Retroalimentación Formativa	85
3.3.1. Evaluación Auténtica y Diversidad de Evidencias	85
3.3.2. Instrumentos Flexibles de Evaluación	86
3.3.3. Retroalimentación Personalizada y Motivadora	88
3.3.4. Autoevaluación y Coevaluación Inclusiva.....	88
3.3.5. Ética y Transparencia Evaluativa	90
3.4. Estrategias para la Permanencia Estudiantil	91
3.4.1. Prevención de la Deserción Universitaria	91
3.4.2. Acompañamiento Académico Integral	92
3.4.3. Tutorías Inclusivas y Mentorías Universitarias.....	93
3.4.4. Motivación y Sentido de Pertenencia.....	94
3.4.5. Redes de Apoyo Institucional y Comunitario.....	94
3.5. Gestión Emocional en Entornos Universitarios Diversos	96
3.5.1. Clima Emocional del Aula Inclusiva	97
3.5.2. Estrés Académico y Bienestar Estudiantil.....	97
3.5.3. Educación Emocional en la Docencia Universitaria.....	99
3.5.4. Prevención de Discriminación y Acoso	99
3.5.5. Cultura del Respeto y Convivencia Inclusiva.....	100
4.1. Transformación Digital e Inclusión Educativa	104
4.1.1. Digitalización de la Educación Superior.....	105
4.1.2. Inclusión en Entornos Virtuales de Aprendizaje.....	106
4.1.3. Brecha Tecnológica y Equidad Académica	106
4.1.4. Ciudadanía Digital Universitaria	107

4.1.5. Competencias Digitales Inclusivas	108
4.2. Tecnologías de Apoyo para Estudiantes Diversos	109
4.2.1. Software de Accesibilidad Académica	110
4.2.2. Herramientas de Lectura y Escritura Asistida.....	111
4.2.3. Plataformas Adaptativas de Aprendizaje	112
4.2.4. Tecnologías Móviles para la Inclusión	114
4.2.5. Innovaciones Emergentes en Accesibilidad	116
4.3. Inteligencia Artificial Aplicada a la Educación Inclusiva	117
4.3.1. IA Generativa como Apoyo Pedagógico	118
4.3.2. Personalización del Aprendizaje Universitario.....	118
4.3.3. Analítica del Aprendizaje y Detección Temprana	119
4.3.4. Riesgos Éticos de la Automatización Educativa	120
4.3.5. Humanización de la Enseñanza Mediada por IA	121
4.4. Diseño de Entornos Accesibles e Interactivos	122
4.4.1. Arquitectura Educativa Inclusiva	122
4.4.2. Accesibilidad Web y Navegación Académica.....	123
4.4.3. Experiencia de Usuario en Plataformas Educativas	124
4.4.4. Laboratorios Virtuales Inclusivos	125
4.4.5. Espacios Híbridos para el Aprendizaje Colaborativo.....	126
4.5. Innovación Educativa Basada en Datos y Evidencia	128
4.5.1. Indicadores de Inclusión Universitaria	128
4.5.2. Evaluación Institucional de Accesibilidad	130
4.5.3. Investigación Educativa Aplicada a la Inclusión	131
4.5.4. Toma de Decisiones Basada en Evidencia	131

4.5.5. Cultura Institucional de Mejora Continua	132
5.1. Políticas Universitarias para la Inclusión.....	137
5.1.1. Gobernanza Inclusiva en Educación Superior	137
5.1.2. Normativas Nacionales e Internacionales	138
5.1.3. Planificación Estratégica para la Equidad	140
5.1.4. Financiamiento de Programas Inclusivos	141
5.1.5. Responsabilidad Social Universitaria	142
5.2. Formación y Desarrollo Profesional Docente	143
5.2.1. Capacitación Continua en Inclusión Educativa	143
5.2.2. Comunidades de Aprendizaje Docente	144
5.2.3. Investigación-Acción en la Práctica Universitaria	146
5.2.4. Liderazgo Académico Transformacional.....	146
5.2.5. Evaluación del Desempeño Docente Inclusivo	147
5.3. Vinculación Universitaria y Diversidad Social	148
5.3.1. Universidad y Comunidades Vulnerables	148
5.3.2. Inclusión Intercultural y Territorialidad	149
5.3.3. Participación Estudiantil en Proyectos Sociales.....	150
5.3.4. Redes Colaborativas Interinstitucionales	150
5.3.5. Extensión Universitaria con Enfoque Inclusivo	152
5.4. Estudios de Caso y Experiencias Exitosas	153
5.4.1. Modelos Inclusivos en Universidades Latinoamericanas ...	154
5.4.2. Buenas Prácticas de Accesibilidad Académica	155
5.4.3. Experiencias Innovadoras con Tecnología Inclusiva	156
5.4.4. Casos de Transformación Curricular Exitosa	157



5.4.5. Lecciones Aprendidas en Contextos Reales	158
5.5. Prospectiva de la Universidad Inclusiva del Futuro	158
5.5.1. Tendencias Emergentes en Educación Superior.....	159
5.5.2. Inclusión y Sostenibilidad Institucional	160
5.5.3. Nuevos Perfiles Estudiantiles Universitarios	160
5.5.4. Inteligencia Colectiva y Aprendizaje Global	162
5.5.5. Hacia una Cultura Universitaria Verdaderamente Inclusiva	163



Índice de Tablas

Tabla 1: Nuevos desafíos de la universidad contemporánea ecuatoriana: manifestaciones e implicaciones para la docencia inclusiva	10
Tabla 2: Paradigmas educativos centrados en el estudiante y su expresión en la docencia universitaria inclusiva en Ecuador	12
Tabla 3: Perspectivas críticas de la inclusión universitaria: cuestionamientos centrales e implicaciones para la práctica docente en Ecuador	14
Tabla 4: Condiciones socioeconómicas del estudiantado universitario ecuatoriano: impacto en la trayectoria educativa y respuesta docente inclusiva	19
Tabla 5: Inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior ecuatoriana: tipos, barreras y estrategias docentes de respuesta	21
Tabla 6: Barreras físicas y de accesibilidad en la educación superior ecuatoriana: tipos, manifestaciones y respuestas institucionales y docentes	25
Tabla 7: Estigmas y prejuicios institucionales en las universidades ecuatorianas: manifestaciones y estrategias docentes de deconstrucción	29
Tabla 8: Competencias socioemocionales del docente universitario inclusivo: descripción, indicadores observables en el aula ecuatoriana	34
Tabla 9: Estrategias de acción y expresión académica basadas en el DUA: descripción operativa e implementación en el aula universitaria ecuatoriana	49
Tabla 10: Gestión del tiempo y ritmos de aprendizaje en el aula universitaria inclusiva ecuatoriana: principios y estrategias de implementación	55

Tabla 11: Herramientas multimedia para la inclusión en la educación superior ecuatoriana: función inclusiva y condiciones de implementación	62
Tabla 12: Metodologías activas flexibles para grupos multiculturales en universidades ecuatorianas: adaptaciones e implementación.....	78
Tabla 13: Barreras comunicativas frecuentes en el aula universitaria ecuatoriana y estrategias discursivas accesibles.....	82
Tabla 14: Instrumentos flexibles de evaluación en la universidad inclusiva ecuatoriana: competencias, características inclusivas y condiciones de implementación	87
Tabla 15: Redes de apoyo para la permanencia estudiantil inclusiva en universidades ecuatorianas: tipos, funciones y activación docente ..	95
Tabla 16: Competencias digitales inclusivas del docente universitario ecuatoriano: descripción e indicadores observables en la práctica .	108
Tabla 17: Herramientas de lectura y escritura asistida para la inclusión universitaria: función inclusiva e implementación en Ecuador	111
Tabla 18: Tecnologías móviles para la inclusión en educación superior: función inclusiva e implementación en el contexto universitario ecuatoriano	114
Tabla 19: Innovaciones tecnológicas emergentes en accesibilidad para la educación superior: función, estado de implementación y perspectivas para Ecuador.....	116
Tabla 20: Riesgos éticos de la automatización educativa mediante IA en la universidad inclusiva ecuatoriana: mecanismos y estrategias de mitigación docente.....	120
Tabla 21: Laboratorios virtuales inclusivos para la educación superior ecuatoriana: tipos, funciones de accesibilidad y condiciones de acceso	125
Tabla 22: Indicadores de inclusión universitaria para el sistema de educación superior ecuatoriano: dimensiones, fuentes de datos y metodologías de medición	128




Tabla 23: Marco normativo de las políticas universitarias de inclusión en Ecuador: instrumentos nacionales e internacionales y sus implicaciones institucionales.....	139
Tabla 24: Comunidades de aprendizaje docente para la inclusión universitaria: modalidades, características y condiciones de implementación efectiva	145
Tabla 25: Modelos inclusivos en universidades latinoamericanas: enfoques, componentes y lecciones transferibles al sistema universitario ecuatoriano	154

Índice de figuras

Figura 1: Evolución histórica del concepto de inclusión en la educación superior ecuatoriana: etapas, características y transformaciones	5
Figura 2: Articulación entre los enfoques intercultural y humanista en la educación universitaria inclusiva ecuatoriana.....	15
Figura 3: Dimensiones de la brecha digital en la educación superior ecuatoriana e implicaciones para el diseño pedagógico inclusivo	28
Figura 4: Perfil del docente universitario inclusivo contemporáneo en Ecuador: dimensiones, competencias y disposiciones	31
Figura 5: Currículo universitario centrado en competencias: diseño excluyente versus diseño inclusivo en el contexto ecuatoriano.....	42
Figura 6: Aplicación del principio DUA de múltiples formas de representación en una asignatura universitaria ecuatoriana: ejemplo de diseño para el concepto de 'desigualdad socioeconómica'	47
Figura 7: Estructura de una secuencia didáctica inclusiva para sesión universitaria de 90 minutos: componentes, principios DUA y adaptaciones desde el diseño	53
Figura 8: Espectro de materiales digitales adaptativos para la educación superior inclusiva: niveles de complejidad y viabilidad en el contexto ecuatoriano.....	60
Figura 9: Ecosistema digital de aprendizaje inclusivo para una asignatura universitaria ecuatoriana: componentes, conexiones y criterios de accesibilidad	68
Figura 10: Componentes del aprendizaje cooperativo inclusivo y adaptaciones para aulas universitarias ecuatorianas con alta diversidad.....	75
Figura 11: Análisis comparativo de la autoevaluación y la coevaluación en el contexto de la evaluación inclusiva universitaria ecuatoriana ...	89
Figura 12: Factores de estrés académico en el contexto universitario ecuatoriano y estrategias docentes de mitigación desde el aula	98

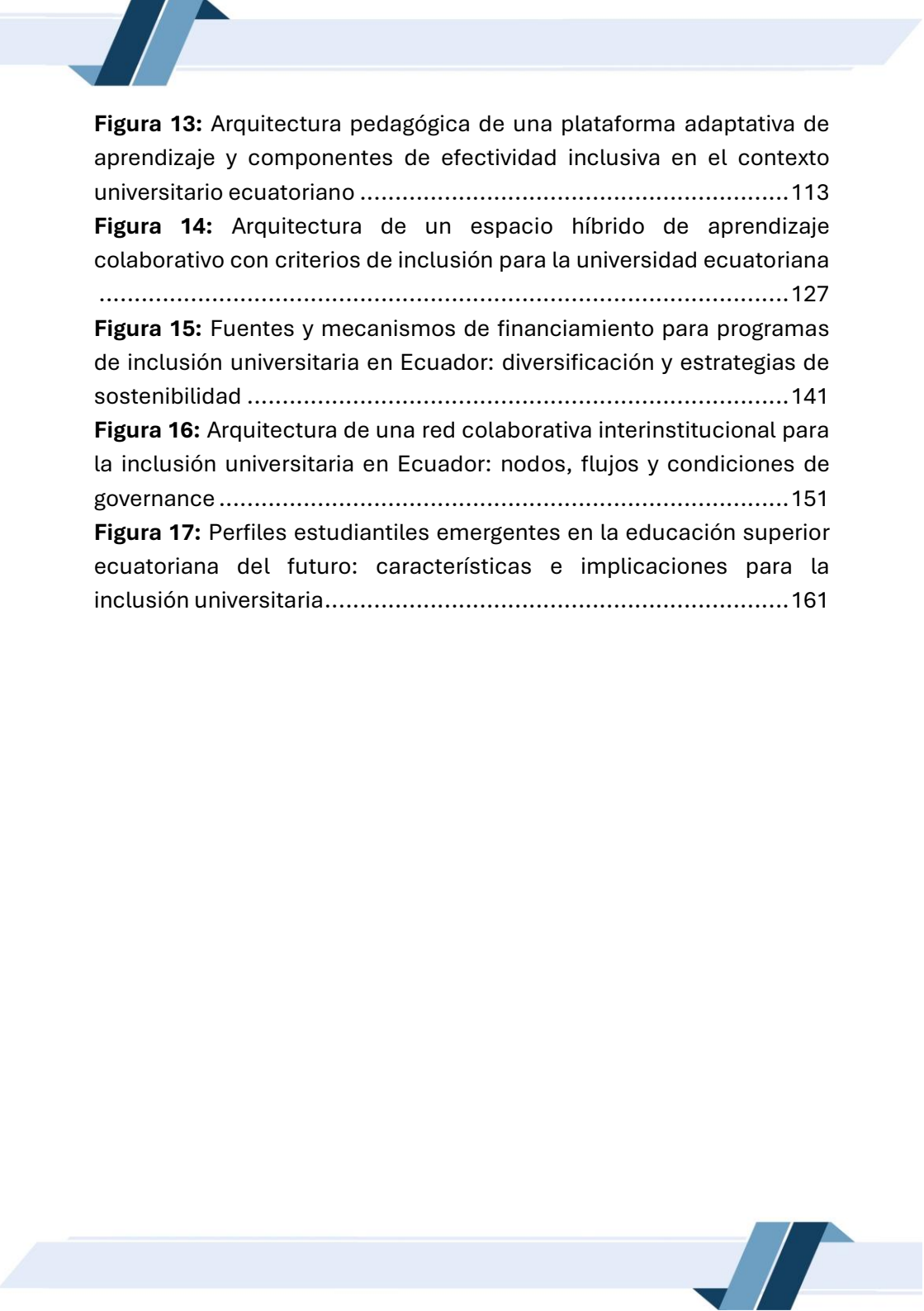


Figura 13: Arquitectura pedagógica de una plataforma adaptativa de aprendizaje y componentes de efectividad inclusiva en el contexto universitario ecuatoriano	113
Figura 14: Arquitectura de un espacio híbrido de aprendizaje colaborativo con criterios de inclusión para la universidad ecuatoriana	127
Figura 15: Fuentes y mecanismos de financiamiento para programas de inclusión universitaria en Ecuador: diversificación y estrategias de sostenibilidad	141
Figura 16: Arquitectura de una red colaborativa interinstitucional para la inclusión universitaria en Ecuador: nodos, flujos y condiciones de governance	151
Figura 17: Perfiles estudiantiles emergentes en la educación superior ecuatoriana del futuro: características e implicaciones para la inclusión universitaria.....	161





Introducción

La educación superior contemporánea enfrenta el desafío ineludible de responder a una realidad caracterizada por la diversidad humana, cultural, social, lingüística, tecnológica y funcional de quienes acceden a las universidades. En este contexto, la inclusión ha dejado de ser una aspiración complementaria para convertirse en un principio fundamental que orienta las políticas educativas, las prácticas pedagógicas y la construcción de entornos de aprendizaje equitativos. La universidad del siglo XXI no puede limitarse a garantizar el acceso a la educación; debe asegurar también la participación plena, el aprendizaje significativo y el éxito académico de todos los estudiantes, independientemente de sus características, condiciones o trayectorias personales.

La educación inclusiva en el ámbito universitario implica reconocer que la diversidad no constituye una excepción dentro del aula, sino una característica inherente de toda comunidad académica. Estudiantes con diferentes estilos de aprendizaje, procedencias culturales, condiciones socioeconómicas, discapacidades, identidades de género, experiencias previas y expectativas profesionales convergen en espacios educativos que demandan respuestas pedagógicas flexibles y contextualizadas. Esta realidad exige que los docentes universitarios desarrollen competencias que les permitan diseñar experiencias de aprendizaje accesibles, participativas y centradas en las necesidades reales de sus estudiantes.

En los últimos años, organismos internacionales como la UNESCO han enfatizado la importancia de construir sistemas de educación superior más inclusivos, capaces de reducir las barreras que históricamente han limitado la permanencia y el desarrollo académico de numerosos grupos sociales. Sin embargo, la implementación de políticas







inclusivas no depende únicamente de normativas institucionales o marcos legales; requiere, sobre todo, de prácticas pedagógicas concretas que se desarrollan cotidianamente en las aulas universitarias. Es allí donde el docente adquiere un papel estratégico como facilitador del aprendizaje, promotor de la participación y agente de transformación educativa.

Este libro, *Universidad inclusiva: estrategias prácticas para docentes en educación superior*, surge como una respuesta a la necesidad de proporcionar herramientas aplicables, fundamentadas y contextualizadas para fortalecer la inclusión en la enseñanza universitaria. Su propósito es ofrecer orientaciones prácticas que permitan a los docentes identificar barreras de aprendizaje, implementar metodologías inclusivas, promover la participación activa de todos los estudiantes y construir ambientes educativos que valoren la diversidad como una fuente de enriquecimiento académico y humano.

A lo largo de sus capítulos, la obra aborda los fundamentos conceptuales de la educación inclusiva en el contexto universitario, las políticas y marcos normativos que la respaldan, las estrategias didácticas para atender la diversidad, el uso de tecnologías accesibles, la evaluación inclusiva y el desarrollo de competencias docentes orientadas a la equidad educativa. Asimismo, se presentan ejemplos, recomendaciones y experiencias que facilitan la transferencia de los principios inclusivos a la práctica cotidiana de la enseñanza superior.


Uno de los principales aportes de este libro radica en su enfoque eminentemente práctico. Más allá de los planteamientos teóricos, se busca acompañar al docente en la construcción de soluciones viables para los desafíos que enfrenta en su labor diaria. La inclusión universitaria no se materializa únicamente mediante discursos





institucionales, sino a través de decisiones pedagógicas concretas relacionadas con la planificación, la comunicación, la evaluación, el uso de recursos y la interacción con los estudiantes. Cada una de estas dimensiones constituye una oportunidad para generar entornos más accesibles, participativos y respetuosos de las diferencias.

En definitiva, esta obra invita a reflexionar sobre el papel de la universidad como espacio de justicia educativa y transformación social. Construir una universidad inclusiva implica reconocer el valor de cada estudiante, promover condiciones de aprendizaje equitativas y asumir el compromiso de garantizar que la diversidad encuentre oportunidades reales de desarrollo académico y personal. En este sentido, el libro aspira a convertirse en una guía de apoyo para docentes que desean fortalecer su práctica profesional y contribuir a la consolidación de una educación superior más humana, accesible y comprometida con los principios de inclusión y equidad.



CAPÍTULO 1

Fundamentos contemporáneos de la educación superior inclusiva



CAPÍTULO 1

Fundamentos Contemporáneos de la Educación Superior Inclusiva

La universidad ecuatoriana contemporánea enfrenta una encrucijada que define su sentido como institución pública: la tensión entre su función histórica de producción y transmisión del saber especializado y su responsabilidad emergente de garantizar que ese saber sea genuinamente accesible para todos los ciudadanos, independientemente de su origen socioeconómico, su condición de discapacidad, su identidad cultural o su trayectoria educativa previa. Esta tensión no es nueva, pero sí se ha agudizado en las últimas dos décadas como consecuencia de la masificación de la matrícula universitaria, la diversificación sin precedentes de los perfiles estudiantiles y la presión normativa de marcos internacionales y nacionales que reconocen la educación superior como un derecho y no como un privilegio. El docente universitario ecuatoriano que ejerce hoy su práctica pedagógica se encuentra, a menudo sin haberlo buscado, en el centro de esta encrucijada.

Clavijo Castillo y Bautista-Cerro (2020) documentaron, en un análisis pionero del estado de la educación inclusiva en la educación superior ecuatoriana, que la brecha entre el discurso institucional de la inclusión y las prácticas pedagógicas concretas de las aulas universitarias es considerable y persistente. Las instituciones declaran compromisos con la diversidad en sus planes estratégicos, implementan unidades de inclusión y reproducen en sus documentos los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje; y sin embargo, los estudiantes con discapacidad, los estudiantes de primera generación universitaria, los estudiantes indígenas y afroecuatorianos y los estudiantes en situación de vulnerabilidad socioeconómica continúan enfrentando barreras sistémicas que comprometen su

permanencia y su pleno desarrollo académico. Esta brecha no se cierra con más declaraciones institucionales: se cierra con docentes universitarios que comprenden profundamente qué significa enseñar de manera inclusiva y que poseen el repertorio de estrategias necesario para hacerlo.

El presente capítulo establece los fundamentos conceptuales, históricos y éticos que sustentan toda la propuesta pedagógica de este libro. No se trata de una revisión teórica desconectada de la práctica: cada concepto, cada perspectiva y cada marco analítico que se examina en las páginas siguientes tiene implicaciones directas para las decisiones que el docente universitario toma cada vez que diseña una actividad, selecciona un material, formula una pregunta de evaluación o responde a la dificultad de un estudiante. Comprender por qué la inclusión importa, qué la ha hecho históricamente posible o imposible, qué barreras persisten en las universidades ecuatorianas y qué competencias requiere el docente que aspira a transformar su práctica es la condición epistemológica sin la que ninguna estrategia didáctica concreta puede desplegar su pleno potencial.

Posso-Pacheco et al. (2024) documentan, en un análisis comparativo entre Ecuador y perspectivas internacionales, que las brechas de infraestructura y recursos para la educación inclusiva en el país siguen siendo significativas, pero que las brechas de formación docente son igualmente determinantes para el nivel de inclusión efectiva que las instituciones logran. Esta conclusión orienta la apuesta central de este libro: la transformación de la educación superior ecuatoriana hacia una mayor inclusión genuina pasa, en primer lugar, por la transformación de la práctica pedagógica cotidiana del docente universitario, que es el actor con mayor capacidad de impacto inmediato en la experiencia de aprendizaje de cada estudiante específico.

1.1. Transformaciones del Concepto de Inclusión Universitaria

El concepto de inclusión en la educación superior ha experimentado una transformación semántica y epistemológica que resulta fundamental comprender para evitar el riesgo de adoptar el término sin modificar las prácticas que critica. Desde su emergencia como concepto pedagógico en los debates sobre necesidades educativas especiales de la segunda mitad del siglo XX hasta su consolidación como principio rector de los sistemas educativos del siglo XXI, la inclusión ha transitado por distintas etapas que reflejan concepciones profundamente distintas sobre la diversidad humana, el derecho a la educación y la responsabilidad de las instituciones frente a esa diversidad. Comprender este tránsito no es un ejercicio de historia de las ideas: es la condición para identificar en cuál de estas etapas se encuentra la práctica docente propia y en qué dirección debe avanzar.

1.1.1. Evolución Histórica de la Inclusión en Educación Superior

La historia de la inclusión en la educación superior puede describirse como el tránsito desde la exclusión explícita hasta la participación plena, pasando por etapas intermedias de segregación y de integración que, aunque representaron avances en su momento, no lograron transformar las condiciones estructurales de los sistemas educativos. La exclusión explícita caracterizó a las universidades occidentales durante siglos: la educación superior fue concebida como un espacio reservado para los hombres de élite, con la exclusión sistemática de las mujeres, las personas con discapacidad, los pueblos colonizados y las clases trabajadoras. En Ecuador, esta exclusión tomó formas específicas vinculadas a la historia colonial y a las estructuras de poder que de ella se derivan: la universidad fue, durante la mayor parte de su historia, un espacio de reproducción de la

élite criolla y mestiza, con presencia marginal de los pueblos indígenas, afroecuatorianos y montubios.

Figura 1: Evolución histórica del concepto de inclusión en la educación superior ecuatoriana: etapas, características y transformaciones



Nota. Elaboración propia basada en Clavijo Castillo y Bautista-Cerro (2020), Castillo-Pinos (2025) y Ochoa (2021).

La evolución representada en la Figura 1 no describe un progreso lineal e inevitable: en la práctica, las distintas etapas coexisten simultáneamente en el sistema universitario ecuatoriano. Mientras algunas instituciones y algunos docentes han avanzado genuinamente hacia la etapa de participación plena, otras prácticas pedagógicas cotidianas continúan operando bajo la lógica de la integración condicional, exigiendo al estudiante diverso que se adapte a un currículo y a unas metodologías diseñadas sin considerar su existencia. Esta simultaneidad de etapas no es una disfunción del sistema: es la condición normal de cualquier proceso de transformación cultural profunda, que avanza de manera desigual

entre actores y entre instituciones. Lo que resulta pedagógicamente determinante es que cada docente sea capaz de identificar en cuál de estas etapas se sitúa su propia práctica y en qué dirección debe avanzar.

1.1.2. Del Acceso Educativo a la Participación Plena

La distinción entre acceso educativo y participación plena es una de las más políticamente importantes en el debate contemporáneo sobre inclusión universitaria. El acceso, entendido como la posibilidad de ingresar a la institución universitaria y matricularse en una carrera, es una condición necesaria pero absolutamente insuficiente de la inclusión genuina. Ecuador ha logrado avances significativos en la ampliación del acceso a la educación superior en las últimas dos décadas: la matrícula universitaria creció de manera sostenida desde la promulgación de la LOES en 2010, y la Constitución de 2008 estableció el acceso gratuito a la educación superior pública como derecho. Sin embargo, la investigación disponible revela con consistencia que el acceso no ha resuelto los problemas de permanencia y de graduación oportuna de los grupos históricamente subrepresentados en la universidad ecuatoriana. Castillo (2024) documenta que las barreras de accesibilidad e inclusión educativa en el nivel universitario ecuatoriano persisten con especial intensidad precisamente después del ingreso formal del estudiante a la institución, comprometiendo su permanencia, su desempeño académico y su bienestar.

La participación plena, en contraste con el mero acceso, implica que cada estudiante puede involucrarse activa y significativamente en todas las dimensiones de la vida universitaria, académica, social, cultural y política, en condiciones que le permiten aprender, crecer intelectualmente y desarrollar su potencial sin que su

condición de pertenencia a un grupo históricamente excluido actúe como obstáculo sistemático para ese desarrollo. Esta participación plena requiere transformaciones que van más allá de las rampas de acceso y de los servicios de apoyo especializado: requiere currículos que reconozcan y valoren la diversidad de conocimientos y perspectivas que los estudiantes aportan, metodologías que permitan la participación en múltiples formatos, sistemas de evaluación que valoren la diversidad de formas de demostrar la competencia y culturas institucionales que traten la diversidad como una riqueza y no como un problema a gestionar.

1.1.3. Inclusión como Principio de Justicia Social

La inclusión educativa, cuando se examina desde sus fundamentos filosóficos más profundos, es ante todo un principio de justicia social: la afirmación de que todos los seres humanos, sin excepción y sin condición, tienen el mismo derecho a desarrollar su potencial intelectual y a participar en la vida de una comunidad de aprendizaje. Este fundamento ético trasciende las consideraciones pedagógicas o técnicas sobre el diseño curricular: sitúa la inclusión en el terreno de los derechos fundamentales y de las obligaciones morales de las instituciones educativas. Maqueira et al. (2023) enfatizan que la educación inclusiva no es simplemente una estrategia pedagógica entre otras: es la respuesta institucional a la obligación de garantizar el derecho a la educación de todos los ciudadanos, con especial responsabilidad hacia quienes han sido históricamente excluidos de sus beneficios.

Para el docente universitario ecuatoriano, reconocer la inclusión como principio de justicia social tiene consecuencias directas sobre la forma en que concibe su propio rol profesional. Si la inclusión es solo una estrategia pedagógica, el docente puede decidir

implementarla o no según su criterio profesional y sus condiciones de trabajo. Si la inclusión es un principio de justicia social que emana del derecho de cada estudiante, la decisión de no implementarla equivale a una vulneración de ese derecho, con consecuencias éticas que trascienden el ámbito de la elección pedagógica. Esta reconceptualización no tiene como propósito generar culpa en los docentes que luchan en condiciones institucionales difíciles: tiene como propósito subrayar que la inclusión no es una tarea de los docentes especialmente comprometidos sino una responsabilidad compartida de todo el sistema educativo, en la que el docente individual es un actor fundamental pero no el único.



1.1.4. Diversidad Humana y Pluralidad Académica

La diversidad humana en el aula universitaria ecuatoriana es un hecho estructural y no una excepción que requiera gestión especial: toda aula universitaria es diversa en términos de capacidades cognitivas, estilos de aprendizaje, condiciones socioeconómicas, identidades culturales, experiencias vitales y disposiciones emocionales hacia el conocimiento. La pregunta pedagógica fundamental no es si atender la diversidad sino cómo diseñar experiencias de aprendizaje que aprovechen esa diversidad como recurso formativo en lugar de tratarla como un obstáculo para la uniformidad didáctica. Nieto et al. (2023) documentan que los

contextos de educación inclusiva superior en Ecuador revelan una gran variedad de perfiles estudiantiles cuya atención diferenciada requiere transformaciones profundas en la cultura pedagógica institucional que van más allá de los ajustes individuales a los estudiantes con discapacidad formal.

La pluralidad académica, concepto relacionado pero diferente al de diversidad, hace referencia a la legitimidad de múltiples formas de producción, validación y comunicación del conocimiento que la universidad inclusiva debe reconocer y cultivar. Una universidad que solo legitima la escritura académica en formato de artículo científico según estándares anglosajones como modo válido de producción intelectual está excluyendo sistemáticamente formas de conocimiento igualmente rigurosas pero diferentemente codificadas: el saber oral de las tradiciones indígenas ecuatorianas, el conocimiento práctico de los estudiantes que trabajan en sus campos de aplicación profesional, las formas de argumentación comunitaria que los líderes de organizaciones sociales han desarrollado en su trayectoria de vida. La inclusión pedagógica genuina requiere una apertura epistemológica que la universidad ecuatoriana está todavía en proceso de construir.

1.1.5. Nuevos Desafíos de la Universidad Contemporánea

La universidad ecuatoriana del siglo XXI enfrenta un conjunto de desafíos que reconfiguran radicalmente las condiciones en que la inclusión educativa debe implementarse. La digitalización acelerada de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la transformación del mercado laboral por la automatización y la inteligencia artificial, la emergencia de nuevas formas de vulnerabilidad estudiantil asociadas a la salud mental y al estrés académico, y la creciente demanda de competencias de trabajo intercultural en un mundo globalizado son transformaciones que afectan simultáneamente a las condiciones del aprendizaje y a los propósitos de la formación universitaria.

Tabla 1: Nuevos desafíos de la universidad contemporánea ecuatoriana: manifestaciones e implicaciones para la docencia inclusiva

Desafío contemporáneo	Manifestación en la universidad ecuatoriana	Implicación para la docencia inclusiva
Masificación con inequidad persistente	Incremento de la matrícula universitaria sin reducción de las brechas de acceso entre grupos socioeconómicos, étnicos y territoriales.	El docente universitario ecuatoriano enseña en grupos heterogéneos cuyas diferencias de punto de partida académico y social son más pronunciadas que en generaciones anteriores.
Aceleración digital y nueva brecha tecnológica	Coexistencia de estudiantes con alta competencia digital y estudiantes con acceso tecnológico mínimo en las mismas aulas.	Toda estrategia pedagógica mediada exclusivamente por tecnología produce exclusión para los estudiantes con menor acceso o competencia digital; el DUA exige alternativas siempre
Diversificación de perfiles estudiantiles	Ingreso creciente de estudiantes con discapacidad, adultos trabajadores, madres de familia, pueblos indígenas y comunidades afroecuatorianas.	Las metodologías diseñadas para el estudiante universitario estándar de 18-22 años sin responsabilidades familiares ni laborales resultan inadecuadas para la mayoría real del estudiantado contemporáneo
Tensión entre excelencia académica e inclusión	Resistencia institucional a flexibilizar estándares académicos en nombre de la calidad, sin distinguir entre rigor cognitivo y uniformidad metodológica	La inclusión auténtica no reduce la calidad académica: diversifica los caminos para alcanzarla. El reto es mantener altas expectativas para todos los estudiantes con los apoyos diferenciados.
Transformación del mercado laboral y nuevas competencias	Demanda de egresados con competencias de trabajo colaborativo, adaptabilidad, pensamiento crítico y comunicación.	La educación inclusiva no es solo una obligación ética: produce el tipo de competencias de convivencia con la diversidad que el mercado laboral del siglo XXI demanda.

Nota. Elaboración propia basada en Castillo-Pinos (2025), Posso-Pacheco et al. (2024) y Nieto et al. (2023).

Los desafíos sistematizados en la Tabla 1 ponen de manifiesto una conclusión que resulta fundamental para la comprensión de la inclusión universitaria en el Ecuador contemporáneo: la inclusión no es un problema sectorial que afecta exclusivamente a los estudiantes con discapacidad o a los grupos históricamente excluidos. Es un desafío que atraviesa transversalmente la totalidad del sistema universitario y que afecta a la calidad de la experiencia de aprendizaje de todos los estudiantes, incluidos aquellos que el sistema convencional ha tratado como su destinatario privilegiado. Un docente que desarrolla competencias de diseño inclusivo no está haciéndole un favor a un subgrupo específico de sus estudiantes: está mejorando la calidad de su docencia para todos, porque las estrategias que hacen la enseñanza accesible para los estudiantes más vulnerables tienden a producir mejores experiencias de aprendizaje para el conjunto del grupo.

1.2. Marco Epistemológico de la Educación Inclusiva

La educación inclusiva no es una técnica pedagógica neutral que puede implementarse sin cuestionar los supuestos sobre el conocimiento, el aprendizaje y la diferencia humana que subyacen a las prácticas universitarias convencionales. Tiene un marco epistemológico propio, que implica tomar posición sobre qué cuenta como saber legítimo en la universidad, quién puede producirlo, de qué manera puede ser comunicado y evaluado, y en función de qué criterios se determina su calidad. Este marco epistemológico no es uniforme: alberga perspectivas que, desde distintos presupuestos filosóficos, convergen en la crítica a la universidad excluyente y en la propuesta de alternativas más justas y más ricas cognitivamente. El docente universitario inclusivo debe conocer estas perspectivas no para adherirse dogmáticamente a ninguna de ellas, sino para poder tomar decisiones pedagógicas fundamentadas en una comprensión clara de los valores y los supuestos que las orientan.

1.2.1. Paradigmas Educativos Centrados en el Estudiante

Los paradigmas educativos centrados en el estudiante comparten el rechazo a la concepción del docente como único depositario del saber y del estudiante como receptáculo pasivo de la transmisión. Esta reorientación del foco pedagógico tiene implicaciones directas para la inclusión: si el punto de partida pedagógico es el estudiante y sus condiciones específicas de aprendizaje, la diversidad estudiantil deja de ser un obstáculo para la enseñanza uniforme y se convierte en el dato fundamental que orienta el diseño de la experiencia formativa.

Tabla 2: Paradigmas educativos centrados en el estudiante y su expresión en la docencia universitaria inclusiva en Ecuador

Paradigma educativo	Principios centrales	Aplicación en docencia inclusiva
Constructivismo sociocultural	El aprendizaje se construye social y culturalmente	Trabajo colaborativo que aprovecha la diversidad del aula
Educación humanista	El estudiante es una persona integral	Creación de ambientes respetuosos y motivadores
Aprendizaje experiencial	La experiencia concreta guía el aprendizaje	Relación entre contenidos académicos y realidad ecuatoriana
Pedagogía crítica	La educación transforma la realidad social	Reflexión crítica sobre desigualdad y exclusión educativa
Diseño Universal para el Aprendizaje	Accesibilidad desde el diseño curricular	Eliminación anticipada de barreras de aprendizaje

Nota. Elaboración propia basada en Clavijo Castillo y Bautista-Cerro (2020), Murillo-Villacis (2023) y Navas-Franco et al. (2024).

Los paradigmas presentados en la Tabla 2 no son mutuamente excluyentes: en la práctica docente universitaria inclusiva, se articulan de manera complementaria. El constructivismo sociocultural proporciona el fundamento para el diseño de actividades colaborativas que aprovechan la diversidad cultural del aula; la pedagogía humanista establece las condiciones emocionales y relacionales sin las que ningún aprendizaje genuino es posible; el aprendizaje experiencial fundamenta la conexión con los contextos vitales de los estudiantes; la pedagogía crítica orienta la reflexión sobre las estructuras de poder que la inclusión debe desafiar; y el DUA proporciona el marco metodológico que traduce todos estos principios en decisiones concretas de diseño curricular. La competencia del docente inclusivo no reside en conocer uno de estos paradigmas en profundidad, sino en saber articularlos de manera coherente en función de las necesidades específicas de su contexto de enseñanza.



1.2.2. Perspectivas Críticas de la Inclusión Universitaria

Las perspectivas críticas de la inclusión universitaria cuestionan, desde distintos ángulos, el riesgo de que la inclusión se convierta en un mecanismo de asimilación que integra a los grupos excluidos a sistemas que no han sido cuestionados en sus fundamentos, reproduciendo bajo un nuevo discurso las mismas lógicas de exclusión que pretende superar. Estas perspectivas no son un rechazo a la inclusión sino una exigencia de que sea genuina: que transforme las estructuras y no solo amplíe el acceso a ellas.

Tabla 3: Perspectivas críticas de la inclusión universitaria: cuestionamientos centrales e implicaciones para la práctica docente en Ecuador

Perspectiva crítica	Cuestionamiento central	Implicación docente en universidades ecuatorianas
Diversidad funcional	La discapacidad surge de entornos no adaptados, no de la persona	Diseñar currículos accesibles desde el inicio para todos los estudiantes
Decolonial	La inclusión puede mantener visiones eurocéntricas	Incorporar saberes indígenas y afroecuatorianos como epistemologías válidas
Justicia redistributiva	El acceso sin condiciones materiales reales genera desigualdad	Visibilizar y atender barreras económicas y sociales del estudiantado
Interseccional	Las vulnerabilidades combinadas producen exclusiones más complejas	Identificar múltiples factores de exclusión en cada estudiante

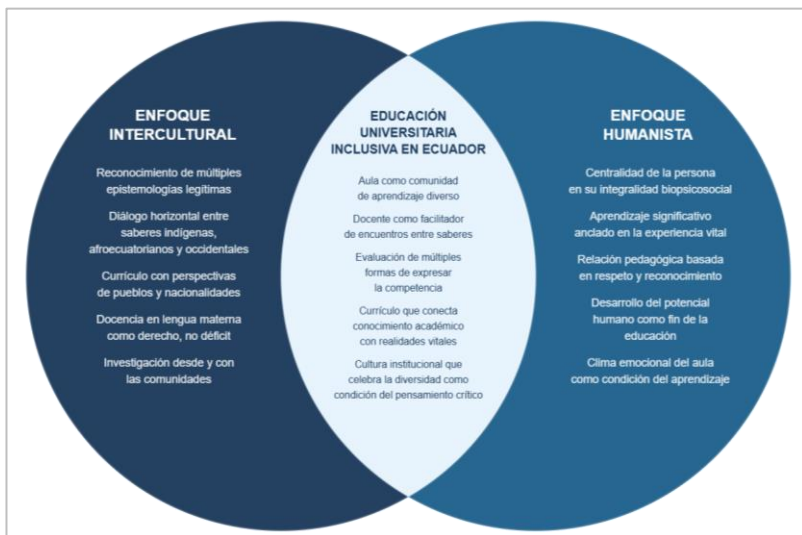
Nota. Elaboración propia basada en Ochoa (2021), Varguillas et al. (2021) y Castillo (2024).

Las perspectivas críticas sistematizadas en la Tabla 3 invitan al docente universitario ecuatoriano a una reflexión incómoda pero necesaria: ¿su práctica pedagógica inclusiva reproduce la lógica de integración condicional bajo nuevas formas, o genuinamente transforma las condiciones de aprendizaje para que la diversidad sea un recurso y no una limitación? Esta pregunta no tiene una respuesta única ni definitiva: es una pregunta que debe renovarse continuamente en la reflexión sobre la propia práctica, con la honestidad intelectual de reconocer cuando las buenas intenciones producen efectos contrarios a los buscados. El aporte más valioso de las perspectivas críticas es precisamente este: nos recuerdan que la inclusión no está garantizada por el discurso ni por las buenas intenciones, sino que requiere transformaciones estructurales que los docentes individuales pueden promover pero que el sistema en su conjunto debe asumir.

1.2.3. Enfoques Interculturales y Humanistas

Los enfoques interculturales en la educación universitaria parten del reconocimiento de que Ecuador es un país plurinacional e intercultural, y que esta condición no es solo un dato demográfico sino un principio pedagógico que debe orientar la organización del conocimiento en la universidad. La interculturalidad no equivale a la multiculturalidad: mientras esta última acepta la coexistencia de distintas culturas sin cuestionar las jerarquías entre ellas, la interculturalidad propone un diálogo horizontal entre epistemologías distintas en el que ninguna ocupa el lugar del referente universal y todas son susceptibles de enriquecerse a partir del encuentro. Varguillas et al. (2021) documentan que las experiencias de inclusión educativa en la educación superior iberoamericana que han logrado mayor impacto en la permanencia y el bienestar de los estudiantes históricamente excluidos son precisamente aquellas que han incorporado la perspectiva intercultural no como un programa especial sino como un principio transversal del currículo y de la cultura institucional.

Figura 2: Articulación entre los enfoques intercultural y humanista en la educación universitaria inclusiva ecuatoriana



Nota. Elaboración propia basada en Varguillas et al. (2021), Ochoa (2021) y Maqueira et al. (2023).

La articulación entre los enfoques intercultural y humanista que representa la Figura 2 produce una concepción de la educación universitaria inclusiva que es simultáneamente más exigente y más rica que la visión convencional: más exigente porque requiere del docente un nivel de reflexividad sobre sus propios supuestos culturales y epistemológicos que la formación universitaria convencional raramente desarrolla; más rica porque genera aulas universitarias donde la diversidad de perspectivas, experiencias y formas de conocer produce debates intelectuales de mayor profundidad y mayor relevancia social que los que la homogeneidad cultural puede generar. En el contexto ecuatoriano, donde la riqueza de la diversidad cultural es extraordinaria, esta articulación tiene un potencial formativo que las universidades todavía subutilizan de manera significativa.

1.2.4. Educación Inclusiva Basada en Derechos

El enfoque de la educación inclusiva basada en derechos parte del reconocimiento de que el acceso a una educación de calidad no es una concesión que las instituciones otorgan discrecionalmente según sus posibilidades, sino un derecho fundamental de cada persona reconocido en los instrumentos normativos internacionales y en la Constitución de la República del Ecuador. La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU, ratificada por Ecuador en 2008, establece en su artículo 24 el derecho a la educación inclusiva en todos los niveles, incluyendo la educación superior; la Constitución ecuatoriana reconoce en su artículo 26 la educación como derecho inalienable de las personas; y la LOES establece mecanismos específicos para garantizar la inclusión en la educación superior. Este marco normativo transforma la inclusión de una elección pedagógica voluntaria en una obligación legal que las instituciones universitarias tienen el deber de implementar. Castillo-Pinos (2025) documenta que a pesar de los avances en las condiciones de

accesibilidad e inclusión en la educación superior ecuatoriana, persisten desafíos pendientes que evidencian la brecha entre la normativa vigente y la implementación efectiva en las prácticas cotidianas.

1.2.5. Relación entre Equidad, Calidad y Permanencia

Uno de los prejuicios más persistentes en la cultura universitaria convencional es la supuesta contradicción entre inclusión y calidad académica: la idea de que flexibilizar los requisitos o adaptar las metodologías para estudiantes con necesidades específicas implica necesariamente una reducción de los estándares académicos. Esta contradicción es falsa, y la evidencia educativa disponible la refuta sistemáticamente. La equidad y la calidad no son valores en tensión: son dimensiones complementarias de una educación universitaria genuinamente excelente. Nuñez et al. (2025) evidencian que las instituciones que han desarrollado mayor capacidad y competencias docentes para la atención a la diversidad estudiantil logran, de manera consistente, mejores indicadores tanto de permanencia como de desempeño académico general, refutando empíricamente la supuesta dicotomía entre inclusión y excelencia. La calidad universitaria genuina se mide no por la capacidad de seleccionar a los estudiantes que ya llegan con todos los capitales culturales y cognitivos necesarios para tener éxito en el sistema convencional, sino por la capacidad de hacer aprender profundamente a todos los estudiantes, incluyendo a los que llegan con mayores vulnerabilidades y menores capitales previos.

1.3. Diversidad Estudiantil en el Contexto Universitario

La diversidad estudiantil en las universidades ecuatorianas contemporáneas es una realidad de tal complejidad y riqueza que cualquier caracterización simplificadora de los «grupos vulnerables»

resulta inadecuada para orientar la práctica pedagógica. Cada estudiante universitario ecuatoriano porta una combinación singular de fortalezas, limitaciones, capitales culturales, experiencias vitales, identidades y proyectos de vida que no puede ser reducida a su pertenencia a ningún grupo demográfico, por legítimo que sea el reconocimiento de ese grupo como colectivo con necesidades específicas. La pedagogía inclusiva genuina parte de la singularidad de cada estudiante, sin ignorar que ciertas condiciones de vulnerabilidad compartida requieren respuestas colectivas que el sistema debe proporcionar.

1.3.1. Diversidad Cognitiva y Estilos de Aprendizaje

La diversidad cognitiva en el aula universitaria ecuatoriana es más profunda y más relevante pedagógicamente de lo que los conceptos convencionales de «estilos de aprendizaje» permiten capturar. Más allá de las preferencias perceptivas (visual, auditivo, kinestésico) que los modelos populares de estilos de aprendizaje describen, la diversidad cognitiva incluye diferencias en la velocidad de procesamiento de la información, en la capacidad de memoria de trabajo, en la facilidad para el pensamiento abstracto versus concreto, en las estrategias metacognitivas disponibles y en la tolerancia a la ambigüedad ante problemas sin solución única. Estas diferencias no son deficiencias a corregir sino variantes de la cognición humana normal que el diseño pedagógico debe considerar. La investigación en neurociencia cognitiva ha demostrado que el cerebro humano varía más entre individuos de lo que los sistemas educativos convencionales suelen suponer, y que las categorías discretas de «aprendizajes normales» y «aprendizajes con dificultades» son construcciones sociales que no reflejan la continuidad y la variabilidad real de la cognición humana.

1.3.2. Condiciones Socioeconómicas y Trayectorias Educativas

Las condiciones socioeconómicas de los estudiantes universitarios ecuatorianos configuran trayectorias de aprendizaje que la institución universitaria con frecuencia no reconoce ni valora adecuadamente. Un estudiante que proviene de un sistema educativo de menor calidad relativa, que ha tenido acceso limitado a materiales de lectura, que ha trabajado durante toda su escolaridad secundaria para contribuir al ingreso familiar y que ingresa a la universidad sin el capital cultural académico que sus compañeros de colegios privados dan por descontado, no llega «menos preparado» en términos absolutos: llega con un capital diferente que incluye competencias de resiliencia, gestión de la adversidad y conocimiento práctico que la universidad raramente sabe reconocer y aprovechar.

Tabla 4: Condiciones socioeconómicas del estudiantado universitario ecuatoriano: impacto en la trayectoria educativa y respuesta docente inclusiva

Condición socioeconómica	Impacto educativo	Respuesta docente inclusiva
Estudiantes trabajadores	Dificultad para cumplir horarios y riesgo de deserción	Actividades asincrónicas y flexibilidad en plazos
Primera generación universitaria	Desconocimiento de dinámicas y códigos universitarios	Explicar expectativas académicas y valorar saberes comunitarios
Estudiantes rurales o periurbanos	Ruptura de redes de apoyo y limitaciones de conectividad	Uso de recursos descargables y acompañamiento al proceso migratorio
Jóvenes en pobreza extrema	Estrés crónico que afecta el aprendizaje	Derivación activa a sistemas de bienestar estudiantil
Madres y padres estudiantes	Dificultad para equilibrar cuidado y estudios	Clases grabadas y evaluación centrada en evidencias de aprendizaje

Nota. Elaboración propia basada en Moreno y Bustos (2020), Castillo (2024) y Nieto et al. (2023).

Las condiciones socioeconómicas presentadas en la Tabla 4 revelan un patrón que desafía la concepción convencional del «estudiante universitario típico»: la mayoría de los estudiantes de las universidades públicas ecuatorianas no corresponde al perfil del joven de 18-22 años, sin responsabilidades familiares ni laborales, dedicado exclusivamente a sus estudios, que el diseño pedagógico convencional presupone implícitamente. El docente que diseña sus cursos asumiendo este perfil estándar está, en efecto, diseñando para una minoría y excluyendo sistemáticamente a la mayoría real de sus estudiantes. Esta exclusión no es intencional, pero es real y tiene consecuencias: se manifiesta en tasas de deserción más altas entre los estudiantes trabajadores, en el bajo rendimiento de los estudiantes con inseguridad alimentaria, en el abandono de las madres estudiantes que no pueden cumplir con las exigencias de presencialidad. La toma de conciencia sobre la diversidad socioeconómica real de las aulas es el primer paso para el diseño pedagógico inclusivo.

1.3.3. Inclusión de Estudiantes con Discapacidad

La inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior ecuatoriana ha avanzado significativamente desde la promulgación de la LOES y de la Ley Orgánica de Discapacidades, aunque persisten brechas importantes entre la normativa y la implementación efectiva. La brecha más documentada por la investigación no es la de acceso físico a los campus universitarios, aunque esta persiste en muchas instituciones, sino la de accesibilidad pedagógica: los materiales de estudio, los métodos de enseñanza y los sistemas de evaluación que los docentes utilizan cotidianamente siguen siendo, en su mayoría, diseñados sin considerar la existencia de estudiantes con discapacidad. Castillo (2024) documenta que las barreras pedagógicas para la inclusión de estudiantes con discapacidad en la universidad ecuatoriana son percibidas por los

propios estudiantes como más limitantes que las barreras físicas, lo que señala con precisión dónde deben concentrarse los esfuerzos de transformación.

Tabla 5: Inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior ecuatoriana: tipos, barreras y estrategias docentes de respuesta

Tipo de discapacidad	Barreras frecuentes	Estrategias inclusivas
Discapacidad visual	Materiales no accesibles y falta de descripción verbal	Textos compatibles con lectores de pantalla y descripciones orales
Discapacidad auditiva	Videos sin subtítulos y ausencia de intérprete	Subtitulación y materiales escritos complementarios
Discapacidad motriz	Espacios y actividades no adaptadas	Accesibilidad física y flexibilidad en formatos de entrega
Discapacidad psicosocial	Estigma y falta de ajustes razonables	Clima de apoyo y evaluaciones menos concentradas en un solo examen
Neurodiversidad (TDAH, dislexia, TEA)	Evaluaciones que penalizan estilos cognitivos distintos	Diversificación de evaluaciones y tiempo adicional

Nota. Elaboración propia basada en Castillo (2024), Posso-Pacheco et al. (2024) y Castillo-Pinos (2025).

El análisis de las estrategias presentadas en la Tabla 5 pone en evidencia un principio que es central al Diseño Universal para el Aprendizaje: la mayoría de las adaptaciones que benefician a los estudiantes con discapacidad son igualmente beneficiosas para el resto del grupo. Los materiales en texto accesible son más fáciles de estudiar para todos los estudiantes; la descripción verbal de los contenidos visuales enriquece la comprensión de todos; las evaluaciones con múltiples formatos de respuesta permiten a todos los estudiantes demostrar sus competencias desde sus fortalezas individuales. Esta convergencia de beneficios es el argumento más

poderoso a favor del diseño universal: no requiere que el docente elabore planes paralelos de adaptación individual, sino que diseñe mejor desde el inicio para que ningún estudiante necesite adaptaciones especiales a posterior.

1.3.4. Identidades Culturales y Lingüísticas

Ecuador es uno de los países con mayor diversidad cultural y lingüística de América Latina: 14 nacionalidades indígenas, comunidades afroecuatorianas, montubias y mestizas conviven en un territorio que va de la Amazonía a los Andes y a la Costa, con ecosistemas culturales y epistemológicos profundamente distintos. Las universidades ecuatorianas reciben estudiantes de todos estos contextos, y la tensión entre las culturas académicas dominantes, de raíz occidental y mestiza, y los marcos culturales y lingüísticos de procedencia de muchos estudiantes es una fuente frecuente de dificultad que raramente se nombra como tal. El estudiante kichwa que construye el conocimiento a través de la oralidad y de la relación con el territorio; el estudiante afroecuatoriano que porta una memoria histórica de resistencia que no aparece en los libros de texto universitarios; el estudiante montubio que tiene un vínculo práctico y vivencial con los sistemas agrícolas y económicos que la academia estudia de manera abstracta: todos ellos llevan a las aulas universitarias capitales culturales de enorme valor que la pedagogía inclusiva debe aprender a reconocer, valorar y aprovechar.



1.3.5. Diversidad Emocional y Bienestar Académico

La dimensión emocional del aprendizaje universitario ha sido históricamente ignorada por una cultura académica que privilegia la racionalidad técnica y desconfía de la afectividad como componente del proceso formativo. Sin embargo, la investigación en neurociencia cognitiva y en psicología educativa ha demostrado de manera consistente que la dimensión emocional no es un factor accesorio del aprendizaje sino una condición de posibilidad: sin seguridad emocional básica, sin motivación intrínseca y sin la ausencia de estrés agudo que bloquea las funciones cognitivas superiores, el aprendizaje profundo es fisiológicamente imposible. La diversidad emocional del estudiantado universitario ecuatoriano incluye desde estudiantes con diagnóstico de ansiedad, depresión o trastornos de estrés postraumático, hasta estudiantes que experimentan el duelo migratorio de haber dejado sus comunidades para acceder a la universidad, pasando por la experiencia casi universal del síndrome del impostor que afecta con especial intensidad a los estudiantes de primera generación universitaria. Reconocer esta diversidad emocional como un dato pedagógico relevante, y no como una excusa o una debilidad, es una competencia central del docente universitario inclusivo.

1.4. Barreras Estructurales en la Educación Superior

Las barreras a la inclusión en la educación superior ecuatoriana no son únicamente el resultado de la falta de voluntad de los docentes individuales o de las actitudes negativas de algunos administradores: son, en su mayor parte, el producto de estructuras institucionales, curriculares, físicas y culturales que se han consolidado durante décadas y que continúan operando incluso cuando los actores del

sistema tienen genuina voluntad de cambiarlas. Comprender el carácter estructural de estas barreras es fundamental para evitar dos errores simétricos: la culpabilización del docente individual por problemas sistémicos que exceden su capacidad de acción, y la exoneración del sistema de responsabilidades que sí puede y debe asumir. El docente universitario ecuatoriano comprometido con la inclusión necesita saber qué barreras puede transformar desde su práctica individual y cuáles requieren respuestas institucionales y políticas que debe visibilizar y demandar.

1.4.1. Barreras Físicas y de Accesibilidad

Las barreras físicas y de accesibilidad en las universidades ecuatorianas son, paradójicamente, las más visibles y las menos transformadas. La investigación sobre accesibilidad en la educación superior ecuatoriana documenta de manera consistente la prevalencia de campus universitarios con escaleras sin alternativas de acceso, baños sin adaptaciones para personas con discapacidad motriz, aulas sin espacio para sillas de ruedas y señalética exclusivamente visual en instituciones que declaran su compromiso con la inclusión.

Sin embargo, el análisis más profundo revela que las barreras de accesibilidad más determinantes para la experiencia estudiantil no son las físicas sino las digitales: los materiales de estudio publicados en formatos inaccesibles para los lectores de pantalla, los videos sin subtítulos, las plataformas LMS con diseño que no cumple los estándares de accesibilidad web, y los sistemas de evaluación digital sin alternativas para estudiantes con discapacidad sensorial.

Tabla 6: Barreras físicas y de accesibilidad en la educación superior ecuatoriana: tipos, manifestaciones y respuestas institucionales y docentes

Tipo de barrera física	Manifestación	Respuesta recomendada
Infraestructura arquitectónica inaccesible	Escaleras sin rampas, baños no adaptados y falta de señalética accesible	Visibilizar barreras, solicitar cambios de aula y proponer alternativas de trabajo
Laboratorios y talleres no adaptados	Equipos y software incompatibles con necesidades diversas	Asignar roles inclusivos y usar simuladores accesibles
Barreras de accesibilidad digital	Plataformas y materiales no accesibles	Verificar accesibilidad y usar formatos compatibles
Movilidad y transporte urbano	Dificultades de traslado desde zonas rurales o periféricas	Implementar modalidades híbridas y grabar clases

Nota. Elaboración propia basada en Castillo (2024), Castillo-Pinos (2025) y Posso-Pacheco et al. (2024).

El análisis de las barreras de accesibilidad presentadas en la Tabla 6 permite identificar una distinción pedagógicamente importante: algunas de estas barreras están fuera del alcance de acción individual del docente, como la instalación de rampas o la remodelación de laboratorios, mientras que otras son plenamente modificables por el docente en el marco de su práctica pedagógica cotidiana, como la producción de materiales accesibles o la desactivación de los límites de tiempo inflexibles en las evaluaciones digitales. Esta distinción orienta la agenda de acción del docente comprometido con la inclusión: concentrar su energía en las barreras que puede transformar directamente, visibilizar ante las autoridades las barreras que requieren respuesta institucional, y no resignarse a la inacción simplemente porque algunas barreras exceden su capacidad de actuación individual.

1.4.2. Obstáculos Curriculares Invisibles

Los obstáculos curriculares invisibles son quizás las barreras más difíciles de identificar y de transformar precisamente porque son invisibles para quienes han sido formados en y por la cultura académica que los genera. El currículo universitario ecuatoriano convencional está estructurado sobre supuestos implícitos sobre el estudiante ideal, el conocimiento válido y las formas legítimas de demostrar la competencia que reproducen sistemáticamente las desventajas de los grupos históricamente excluidos sin que nadie lo decida explícitamente. El uso del español académico formal como única modalidad legítima de comunicación penaliza a los estudiantes cuya lengua materna es el kichwa, el shuar o cualquiera de las otras lenguas de las nacionalidades indígenas. La exigencia de bibliografía exclusivamente en inglés o en español académico marginaliza los saberes producidos en otros idiomas y en otras tradiciones intelectuales. La evaluación mediante exámenes cronometrados de escritura bajo presión penaliza a los estudiantes con dislexia, con ansiedad académica o con diferencias en el ritmo de procesamiento. Ninguna de estas barreras es producto de una intención excluyente: son el resultado de no haber considerado la diversidad estudiantil en el diseño del currículo.

1.4.3. Exclusión Derivada de Metodologías Tradicionales

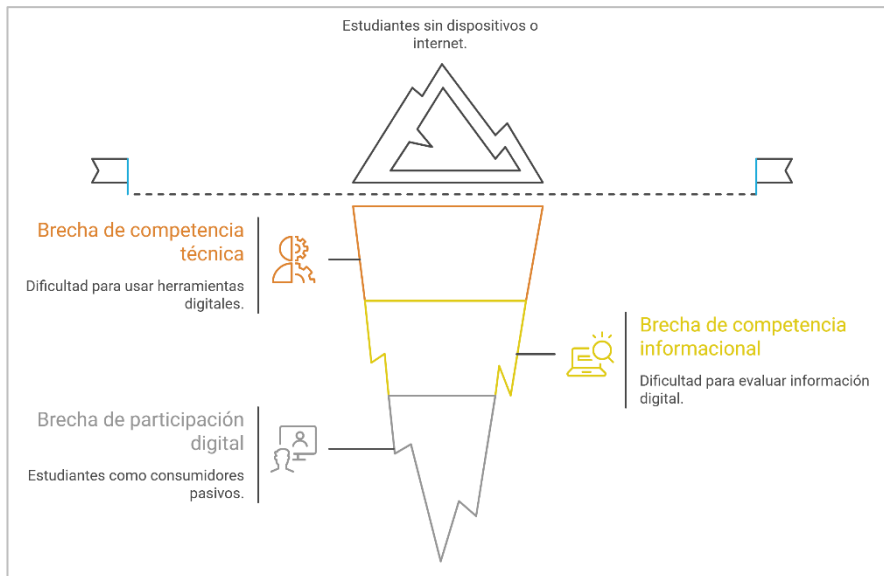
Las metodologías de enseñanza universitaria más extendidas en Ecuador, la clase magistral expositiva como formato central y la evaluación sumativa por examen escrito como mecanismo de verificación del aprendizaje, no son metodológicamente neutrales: favorecen sistemáticamente a los estudiantes con alta habilidad de procesamiento verbal auditivo, alta capacidad de concentración sostenida en configuraciones de escucha pasiva y facilidad para la

recuperación de información bajo condiciones de presión temporal. Estas características coinciden con perfiles que la selección del sistema escolar previo ha privilegiado, lo que produce una ilusión de meritocracia que confunde la adaptación al sistema con la capacidad intelectual. Los estudiantes con discapacidad auditiva, los estudiantes con TDAH, los estudiantes con ansiedad ante los exámenes o los estudiantes con dislexia quedan sistemáticamente en desventaja no por sus capacidades intelectuales sino por el desajuste entre sus perfiles cognitivos y las exigencias específicas de estas metodologías. La diversificación metodológica es, desde esta perspectiva, no solo una opción pedagógica sino una obligación de equidad.

1.4.4. Brechas Digitales y Tecnológicas

La aceleración de la digitalización de la educación superior ecuatoriana, significativamente impulsada por la pandemia de COVID-19 entre 2020 y 2022, ha creado nuevas formas de exclusión que se superponen y a menudo amplían las brechas de equidad preexistentes. Los estudiantes de zonas rurales o de familias de bajos ingresos que no tienen acceso a dispositivos adecuados ni a conectividad estable se encontraron durante la pandemia ante una barrera que el sistema universitario trató frecuentemente como un problema técnico de los estudiantes y no como una responsabilidad institucional. La brecha digital en la educación superior ecuatoriana no es únicamente una brecha de acceso a dispositivos y conectividad: es también una brecha de competencia digital, en la que estudiantes de primera generación universitaria o de contextos con menor exposición previa a la tecnología enfrentan dificultades para navegar plataformas, gestionar su aprendizaje en entornos virtuales y producir contenidos digitales académicos.

Figura 3: Dimensiones de la brecha digital en la educación superior ecuatoriana e implicaciones para el diseño pedagógico inclusivo



Nota. Elaboración propia basada en Castillo (2024), Nieto et al. (2023) y Maqueira et al. (2023).

El diagrama de iceberg representado en la Figura 3 captura una dinámica que el debate sobre la brecha digital en la educación superior ecuatoriana frecuentemente pasa por alto: las brechas más profundas y más determinantes para la inclusión no son las más visibles. La brecha de acceso a dispositivos genera la mayor atención institucional porque es la más obvia y la que genera reclamaciones más urgentes; pero las brechas de competencia informacional y de participación y agencia digital, siendo más invisibles, tienen efectos igualmente profundos sobre la capacidad del estudiante de aprovechar la educación universitaria y de construir una voz académica propia. El diseño pedagógico inclusivo en entornos digitales debe atender simultáneamente a todas estas capas, no exclusivamente a la más visible.

1.4.5. Estigmas y Prejuicios Institucionales

Los estigmas y prejuicios institucionales son las formas de exclusión más difíciles de reconocer y de transformar porque operan frecuentemente de manera inconsciente, naturalizados como parte del sentido común académico que todos los actores del sistema han internalizado durante su propia formación. El concepto de «microagresiones», desarrollado en el campo de la psicología de las minorías pero con plena aplicabilidad al contexto universitario ecuatoriano, describe las formas cotidianas de discriminación que, individualmente consideradas, parecen incidentes menores o malentendidos, pero que en su acumulación producen un efecto erosionador sobre la identidad académica y el bienestar de los estudiantes que las experimentan.

Tabla 7: Estigmas y prejuicios institucionales en las universidades ecuatorianas: manifestaciones y estrategias docentes de deconstrucción

Tipo de estigma o prejuicio	Manifestación en la universidad	Estrategia docente
Estigma hacia la discapacidad	Bajas expectativas y trato condescendiente	Aplicar el modelo social de discapacidad y mantener iguales expectativas con apoyos adecuados
Prejuicio socioeconómico y clasismo	Asociación entre origen social y capacidad intelectual	Valorar conocimientos comunitarios y el razonamiento más que los formatos tradicionales
Racismo y discriminación étnico-cultural	Invisibilización de saberes indígenas y afroecuatorianos	Incluir autores y perspectivas diversas e intervenir ante microagresiones
Estigma hacia la salud mental	Normalización del estrés y minimización de problemas emocionales	Hablar abiertamente sobre salud mental y flexibilizar apoyos en situaciones de crisis

Nota. Elaboración propia basada en Ochoa (2021), Clavijo Castillo y Bautista-Cerro (2020) y Varguillas et al. (2021).

Los estigmas institucionales sistematizados en la Tabla 7 comparten una característica que los hace especialmente difíciles de combatir: tienden a autoconfirmarse a través de lo que la psicología social denomina la amenaza del estereotipo. Cuando un estudiante indígena ecuatoriano percibe que en el aula universitaria se espera menos de él por su origen étnico, el estrés generado por esa percepción deteriora su rendimiento cognitivo, lo que confirma retroactivamente el estereotipo, produciendo un ciclo vicioso que la investigación ha documentado extensamente. Interrumpir estos ciclos es responsabilidad del docente universitario: requiere tanto la deconstrucción activa de los estereotipos explícitos, mediante las estrategias descritas en la tabla, como el diseño de experiencias de aprendizaje que permitan a todos los estudiantes demostrar sus competencias reales sin la interferencia del estrés por estereotipo.

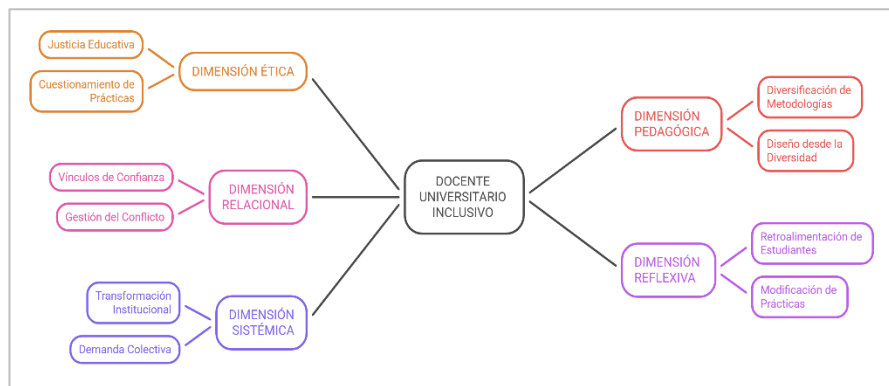
1.5. Rol Transformador del Docente Universitario

El docente universitario ecuatoriano ocupa una posición estratégica única en el sistema de la educación superior: es el actor que tiene contacto directo y sostenido con los estudiantes, el que diseña las experiencias de aprendizaje que determinan de manera más inmediata si la inclusión se produce o no en la práctica, y el que tiene mayor capacidad de impacto en el corto plazo sobre la experiencia universitaria de cada estudiante específico. Esta posición estratégica no equivale a omnipotencia: el docente opera dentro de estructuras institucionales, curriculares y normativas que condicionan significativamente su margen de acción. Pero sí implica que su compromiso con la inclusión, su reflexividad sobre su propia práctica y su voluntad de transformarla son factores determinantes de la calidad inclusiva real de la universidad, más allá de los documentos estratégicos y los discursos institucionales.

1.5.1. Perfil del Docente Inclusivo Contemporáneo

El perfil del docente universitario inclusivo contemporáneo no puede ser reducido a una lista de técnicas pedagógicas o de conocimientos especializados sobre tipos de discapacidad: es ante todo una identidad profesional que integra el compromiso ético con la justicia educativa, la competencia pedagógica para diseñar experiencias accesibles y el conocimiento suficiente sobre la diversidad estudiantil para tomar decisiones informadas. Nuñez et al. (2025) documentan que las capacidades y competencias docentes para la atención a la diversidad e inclusión en estudiantes universitarios que resultan más determinantes del impacto inclusivo no son las técnicas sino las actitudinales: la disposición a reflexionar sobre los propios sesgos, la voluntad de escuchar activamente a los estudiantes sobre sus necesidades y la resiliencia para mantener el compromiso con la inclusión ante las resistencias institucionales.

Figura 4: Perfil del docente universitario inclusivo contemporáneo en Ecuador: dimensiones, competencias y disposiciones



Nota. Elaboración propia basada en Nuñez et al. (2025), Clavijo Castillo y Bautista-Cerro (2020) y Maqueira et al. (2023).

El perfil representado en la Figura 4 pone de manifiesto que el docente universitario inclusivo no es un tipo especial de docente que se dedica exclusivamente a los estudiantes con dificultades: es un docente de alta competencia profesional que ha integrado la sensibilidad hacia la diversidad como dimensión constitutiva de su práctica pedagógica general. Esta integración no se produce espontáneamente: requiere formación específica, reflexión sostenida y, sobre todo, la experiencia acumulada de diseñar, implementar, evaluar y ajustar prácticas inclusivas en el contexto real de las aulas universitarias ecuatorianas. Los capítulos siguientes de este libro ofrecen las herramientas conceptuales y las estrategias concretas que ese proceso de desarrollo profesional requiere.

1.5.2. Liderazgo Pedagógico en Aulas Diversas

El liderazgo pedagógico en aulas diversas es la capacidad del docente universitario de orientar deliberadamente el proceso formativo de un grupo heterogéneo hacia objetivos de aprendizaje de alta calidad para todos sus miembros, gestionando las dinámicas de la diversidad de manera que enriquezcan y no obstaculicen ese proceso. Este liderazgo no es autocrático ni directivo en el sentido convencional: es un liderazgo distribuido que reconoce y aprovecha la diversidad de saberes, experiencias y perspectivas del grupo como recurso pedagógico, y que construye condiciones para que todos los estudiantes puedan ejercer su propia agencia en el aprendizaje. En el contexto ecuatoriano, donde las diferencias de capital cultural entre estudiantes del mismo grupo pueden ser extremas, el liderazgo pedagógico inclusivo implica la habilidad de crear puentes entre perspectivas radicalmente distintas sin homogeneizarlas, y de estructurar debates donde el conocimiento académico convencional y el saber comunitario se interpelan y se enriquecen mutuamente.

1.5.3. Ética Profesional y Compromiso Social

La ética profesional del docente universitario inclusivo tiene una dimensión que trasciende el cumplimiento de las normativas institucionales y legales sobre inclusión: implica un compromiso con la justicia educativa como valor en sí mismo, independientemente de lo que las regulaciones exijan. Este compromiso se manifiesta en pequeñas decisiones cotidianas: la manera en que el docente responde a la revelación de una necesidad educativa especial, la forma en que gestiona los errores de los estudiantes, el tipo de ejemplos que utiliza en sus clases, la diversidad de autores que incluye en su bibliografía. Estas micro-decisiones pedagógicas, que se producen constantemente y sin reflexión explícita en la mayoría de los casos, son precisamente el espacio donde la ética profesional inclusiva se pone a prueba en su expresión más auténtica: no en los momentos de visibilidad institucional, sino en la intimidad del aula cuando nadie más que los propios estudiantes es testigo.

1.5.4. Competencias Socioemocionales del Profesorado

Las competencias socioemocionales del docente universitario no han ocupado históricamente el lugar central que la investigación educativa contemporánea les asigna como predictores de la efectividad pedagógica. La formación docente universitaria en Ecuador, cuando existe, se ha concentrado principalmente en el dominio disciplinar y, en menor medida, en las competencias didácticas, dejando la dimensión socioemocional como un atributo personal que el docente trae o no trae de su propia historia, sin que la institución asuma responsabilidad sobre su desarrollo. Sin embargo, la investigación documentada por Nuñez et al. (2025) y otros autores evidencia que las competencias socioemocionales son tan determinantes de la calidad docente inclusiva como las competencias pedagógicas técnicas, y que pueden ser desarrolladas sistemáticamente mediante procesos de formación específica.

Tabla 8: Competencias socioemocionales del docente universitario inclusivo: descripción, indicadores observables en el aula ecuatoriana

Competencia socioemocional	Descripción aplicada	Indicadores observables
Empatía pedagógica	Considera las condiciones emocionales y académicas de cada estudiante	Ajusta plazos y formatos según necesidades del alumnado
Autoconciencia de sesgos	Reconoce prejuicios sobre el “estudiante ideal”	Revisa evaluaciones y solicita retroalimentación sobre equidad
Regulación emocional	Maneja conflictos sin abandonar el enfoque inclusivo	Mantiene comunicación respetuosa y abierta ante críticas
Comunicación intercultural	Se adapta a diferentes culturas y estilos comunicativos	Respeta diversas formas de participación y expresión
Resiliencia pedagógica	Mantiene el compromiso inclusivo pese a dificultades	Construye redes de apoyo y reconoce logros progresivos

Nota. Elaboración propia basada en Nuñez et al. (2025), Maqueira et al. (2023) y Varguillas et al. (2021).

Las competencias socioemocionales presentadas en la Tabla 8 configuran un perfil del docente universitario inclusivo que es simultáneamente exigente y alcanzable. Exigente porque requiere un nivel de reflexividad sobre la propia práctica y un manejo emocional en situaciones de conflicto que van más allá de lo que la formación universitaria convencional desarrolla. Alcanzable porque todas estas competencias pueden ser desarrolladas mediante procesos intencionales de formación, reflexión y práctica, sin que ninguna de ellas sea un rasgo de personalidad inmutable. El docente que emprende este proceso de desarrollo no lo hace solo como individuo comprometido: lo hace como parte de una transformación colectiva de la cultura pedagógica universitaria que Ecuador necesita urgentemente para reducir la brecha entre el discurso de la inclusión y su práctica efectiva en las aulas.

1.5.5. Innovación Docente para la Inclusión Sostenible

La innovación docente orientada a la inclusión sostenible es aquella que no depende del heroísmo individual de docentes excepcionalmente comprometidos, sino que se instala en las prácticas cotidianas ordinarias del conjunto del cuerpo docente como parte de una cultura pedagógica compartida. Esta sostenibilidad requiere que las innovaciones inclusivas sean sistematizadas, compartidas y evaluadas dentro de comunidades de práctica docente que aprendan colectivamente de su propia experiencia. Implica también que las instituciones universitarias creen las condiciones estructurales para que estas innovaciones sean posibles: tiempo para la planificación inclusiva, acceso a recursos tecnológicos de apoyo, formación específica en DUA y reconocimiento profesional de la labor docente inclusiva en los sistemas de evaluación del desempeño. Sin estas condiciones institucionales, la innovación inclusiva queda atrapada en el esfuerzo individual de los docentes más comprometidos, que se agota inevitablemente ante la falta de apoyo sistémico. La construcción de estas condiciones es, en última instancia, el desafío más profundo y más urgente que la educación superior inclusiva plantea al sistema universitario ecuatoriano del siglo XXI, y es el horizonte al que cada uno de los capítulos siguientes de este libro aspira a contribuir desde la perspectiva de la práctica docente concreta.

Los fundamentos examinados a lo largo de este primer capítulo configuran el suelo epistemológico y ético desde el que se construyen todas las estrategias prácticas que el libro desarrollará en los capítulos siguientes. La comprensión de la evolución histórica del concepto de inclusión, del marco epistemológico que la sustenta, de la diversidad real del estudiantado universitario ecuatoriano, de las barreras estructurales que persisten y del rol transformador que el docente universitario puede y debe asumir, es la condición sin la que ninguna estrategia didáctica puede ser genuinamente inclusiva: puede ser

técnicamente correcta, puede seguir el protocolo del DUA con fidelidad procedimental, pero sin el fundamento ético y conceptual que este capítulo ha intentado construir, quedará reducida a una técnica vacía de sentido.

La universidad inclusiva no es una aspiración utópica desconectada de las condiciones reales del sistema universitario ecuatoriano: es una transformación en curso, desigual y contradictoria, que avanza cada vez que un docente rediseña su evaluación para que sea accesible para todos sus estudiantes, cada vez que una institución incorpora el DUA en sus programas de formación docente, cada vez que un estudiante con discapacidad o de primera generación universitaria logra graduarse con el mismo rigor académico que sus compañeros con mayores ventajas de partida. Este avance, pequeño pero real, es la evidencia de que la universidad inclusiva es posible, y de que cada docente que lee estas páginas tiene en sus manos una parte de la responsabilidad y de la posibilidad de hacerla más real.



PÁGINAS BRILLANTES ECUADOR
Palabras Brillantes. Mentes Creativas

CAPÍTULO 2

Diseño curricular inclusivo y planificación pedagógica



CAPÍTULO 2

Diseño Curricular Inclusivo y Planificación Pedagógica

Si el capítulo anterior estableció el fundamento ético y conceptual de la educación universitaria inclusiva, el presente capítulo descende al territorio donde ese fundamento debe traducirse en decisiones concretas y verificables: el diseño del currículo, la planificación de las secuencias didácticas, la selección y producción de materiales y la incorporación de innovaciones pedagógicas que amplíen el horizonte de posibilidades de aprendizaje para todos los estudiantes. Este tránsito de los principios a las prácticas de diseño es, probablemente, el mayor desafío que enfrenta el docente universitario que se compromete genuinamente con la inclusión: no basta con comprender intelectualmente por qué la inclusión importa, ni con tener las mejores intenciones pedagógicas. Se requiere la competencia técnica de traducir esos principios en una arquitectura curricular que sea accesible desde su concepción, y no mediante adaptaciones individuales a posteriori que estigmatizan al estudiante y sobrecargan al docente.

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), marco conceptual y metodológico desarrollado por el Center for Applied Special Technology (CAST) sobre la base de la investigación en neurociencia cognitiva, la teoría del aprendizaje y la tecnología educativa, ofrece la arquitectura más sólida y más operativamente desarrollada disponible para ese diseño curricular inclusivo desde el origen. Navas-Franco et al. (2024) documentan que la aplicación del DUA en la educación ecuatoriana promueve la equidad, la accesibilidad y la calidad educativa, preparando a los estudiantes para los desafíos de un mundo diverso y dinámico, aunque identifican brechas importantes en la evaluación sistemática de su impacto sobre

el rendimiento académico que señalan la necesidad de investigación longitudinal específica para el contexto universitario ecuatoriano. Murillo-Villacis (2023) confirma que los avances en la implementación del DUA en la educación superior ecuatoriana son reales pero desiguales, con mayor desarrollo en las instituciones que han invertido en formación docente específica y menor en aquellas donde la inclusión sigue siendo principalmente un discurso institucional.

Este capítulo examina, en secuencia progresiva, los principios del currículo inclusivo universitario como marco orientador; la aplicación operativa del DUA con sus tres principios y sus pautas específicas; la planificación didáctica para aulas heterogéneas como competencia docente central; la producción y selección de recursos y materiales accesibles como responsabilidad pedagógica concreta; y las innovaciones curriculares emergentes, el microaprendizaje, el aprendizaje híbrido, la gamificación, la inteligencia artificial y los ecosistemas digitales, que están transformando el horizonte de posibilidades del diseño curricular inclusivo en las universidades ecuatorianas del siglo XXI. En cada sección, el análisis combina el rigor conceptual con la orientación práctica que el docente universitario en ejercicio necesita para transformar sus planificaciones de manera inmediata y con los recursos disponibles en su contexto institucional específico.

2.1. Principios del Currículo Inclusivo Universitario

El currículo universitario inclusivo no es simplemente un currículo estándar con adaptaciones individuales añadidas para los estudiantes que lo necesitan: es un diseño curricular que parte, desde su concepción, de la diversidad como dato estructural del grupo al que se dirige. Esta diferencia, que puede parecer sutil en su formulación, tiene consecuencias prácticas de enorme alcance: el currículo que

parte de la homogeneidad crea exclusión y luego intenta remediarla mediante adaptaciones individuales que son costosas en tiempo, estigmatizantes para el estudiante y frecuentemente insuficientes; el currículo que parte de la diversidad elimina las barreras antes de que los estudiantes las encuentren, produciendo una experiencia de aprendizaje que es simultáneamente más accesible para todos y más rigurosa en su exigencia cognitiva. Comprender este principio es el punto de partida de toda transformación curricular genuinamente inclusiva.

2.1.1. Flexibilidad Curricular y Adaptabilidad

La flexibilidad curricular en la educación superior inclusiva hace referencia a la capacidad del currículo de responder a la diversidad de perfiles, ritmos, estilos y condiciones de aprendizaje sin renunciar a la exigencia y al rigor académico que definen el nivel universitario. Esta flexibilidad opera en múltiples niveles simultáneamente: en los objetivos de aprendizaje, que pueden plantear una misma competencia con distintos grados de profundidad según el nivel de partida del estudiante; en los métodos, que ofrecen múltiples caminos para alcanzar el mismo objetivo; en los materiales, que representan el mismo contenido en distintos formatos y modalidades; y en la evaluación, que permite demostrar la misma competencia a través de distintas evidencias. La flexibilidad curricular no equivale a la reducción de las expectativas: equivale a la multiplicación de los caminos para alcanzarlas, reconociendo que hay más de una forma legítima de aprender y de demostrar lo aprendido.

En el contexto universitario ecuatoriano, la flexibilidad curricular enfrenta resistencias específicas que deben ser nombradas y gestionadas: la cultura académica de la uniformidad, que equipara la justicia con el trato idéntico y ve la diferenciación como un privilegio injusto; la presión de los sistemas de acreditación, que priorizan la

estandarización de los procesos sobre la diversidad de los resultados; y la sobrecarga docente, que hace que el diseño de múltiples versiones de los materiales y las evaluaciones se perciba como una exigencia insostenible. Estas resistencias son legítimas y requieren respuestas institucionales que este libro aborda en el Capítulo 5; pero no pueden justificar la inacción del docente individual en el diseño de su propio currículo, donde la flexibilidad puede introducirse de manera progresiva y sin requerir una transformación total del primer intento.

2.1.2. Pertinencia Académica y Diversidad Estudiantil

La pertinencia académica de un currículo universitario inclusivo se evalúa no solo por su correspondencia con los estándares disciplinares internacionales o con las demandas del mercado laboral, sino también por su relevancia para las realidades específicas de los estudiantes que lo cursan y para las necesidades del contexto social en que se insertan. Un currículo pertinente en Ecuador no puede ignorar la diversidad cultural, lingüística, territorial y socioeconómica del país: debe conectar el conocimiento académico con las realidades del Oriente amazónico, de las comunidades indígenas serranas, de los barrios periféricos de las grandes ciudades y de los sectores productivos que determinan la vida de la mayoría de las familias de los estudiantes universitarios ecuatorianos. Esta conexión no es una concesión a la popularidad ni una renuncia al rigor académico: es la condición para que el conocimiento tenga sentido para quien lo aprende y, en consecuencia, sea realmente asimilado y transferido a la práctica profesional y ciudadana.

2.1.3. Currículo Centrado en Competencias Inclusivas

El enfoque por competencias en el currículo universitario tiene el potencial de ser profundamente inclusivo cuando las competencias se definen con suficiente amplitud como para admitir múltiples

caminos de demostración, y cuando la evaluación se centra en la calidad del desempeño competente y no en la conformidad con un formato único de expresión. Sin embargo, ese mismo enfoque puede ser profundamente excluyente cuando las competencias se operacionalizan de manera tan estrecha que solo admiten una forma específica de demostración: el ensayo académico en español formal, la exposición oral en plenaria, el examen escrito individual cronometrado.

Figura 5: Currículo universitario centrado en competencias: diseño excluyente versus diseño inclusivo en el contexto ecuatoriano

Currículo Excluyente			Currículo Inclusivo	
<p>Define competencias mediante formatos específicos y rígidos.</p> <p>Exige demostraciones técnicas predeterminadas.</p>		Definición de competencias	<p></p> <p>Define competencias por el contenido del desempeño.</p> <p>Prioriza el logro sobre el formato.</p>	
<p>Implementa una única modalidad para todos.</p> <p>Requiere adaptaciones individuales señaladoras.</p>		Actividades de aprendizaje	<p></p> <p>Ofrece múltiples modalidades desde el diseño original.</p> <p>Permite al estudiante elegir según fortalezas.</p>	
<p>Utiliza un único formato de material.</p> <p>Depende de solicitudes individuales de adaptación.</p>		Materiales y recursos	<p></p> <p>Provee materiales en formatos múltiples desde el inicio.</p> <p>Elimina la necesidad de solicitar ajustes.</p>	
<p>Aplica un único instrumento para toda la cohorte.</p> <p>Las adaptaciones requieren diagnóstico formal previo.</p>		Sistema de evaluación	<p></p> <p>Ofrece opciones equivalentes en exigencia y formato.</p> <p>Acceso universal sin necesidad de justificación.</p>	
<p>Genera sentimientos de diferencia y deuda.</p> <p>El estudiante se siente señalado por la adaptación.</p>		Resultado para el estudiante diverso	<p></p> <p>Fomenta la integración en el diseño estándar.</p> <p>Valida diversas formas de aprender y expresar.</p>	

Nota. Elaboración propia basada en Murillo-Villacis (2023), Navas-Franco et al. (2024) y Ministerio de Educación del Ecuador (2023).

El contraste representado en la Figura 5 pone en evidencia que la diferencia entre un currículo por competencias inclusivo y uno excluyente no reside en el nivel de exigencia académica sino en la amplitud con que se definen las formas legítimas de demostrar esa competencia. Un docente que exige que sus estudiantes demuestren la capacidad de argumentar con rigor teórico sobre un problema del área no está siendo excluyente por la naturaleza de la competencia que pide: lo es por la estrechez del formato en que acepta esa demostración. Ampliar ese formato, aceptando el ensayo escrito, la exposición oral grabada, la infografía argumentativa o el debate estructurado como evidencias equivalentes de la misma competencia, no reduce la exigencia académica: la democratiza, permitiendo que estudiantes con distintos perfiles cognitivos y culturales demuestren lo que genuinamente saben desde sus fortalezas individuales.

2.1.4. Integración Interdisciplinaria del Aprendizaje

La integración interdisciplinaria del aprendizaje es, en el contexto de la educación inclusiva, una estrategia que tiene un valor pedagógico que trasciende la relevancia del aprendizaje para incluir una dimensión de justicia epistemológica. Los problemas reales que los ciudadanos ecuatorianos enfrentan, desde la gestión del agua en los Andes hasta la conservación de la biodiversidad amazónica o el desarrollo de las economías rurales, no respetan las fronteras disciplinares que organizan los currículos universitarios. Un currículo que enseña cada disciplina en compartimentos estancos, sin conexión con las demás y sin anclaje en la complejidad de los problemas reales, no solo produce aprendizajes menos transferibles: produce también una visión del conocimiento que es ajena a las formas de comprensión de los grupos culturales que abordan los problemas de su comunidad de manera integrada y relacional. La integración interdisciplinaria no

es, por tanto, solo una estrategia de pertinencia académica: es también una estrategia de inclusión epistemológica que reconoce la legitimidad de formas de comprensión que no operan según la lógica de las disciplinas académicas convencionales.

2.1.5. Diseño Curricular Orientado a la Equidad

El diseño curricular orientado a la equidad parte de la premisa de que un currículo justo no es aquel que trata a todos los estudiantes de manera idéntica, sino aquel que proporciona a cada estudiante las condiciones que necesita para aprender con la misma calidad. Esta distinción, entre igualdad de trato e igualdad de oportunidades de aprendizaje, tiene implicaciones de diseño concretas: el docente que diseña pensando en la equidad no pregunta «¿cómo diseño un curso igual para todos?» sino «¿qué necesita cada uno de mis estudiantes para aprender lo mismo con la misma calidad?». Esta pregunta orienta hacia el diseño de cursos con múltiples puntos de entrada según el nivel de preparación previo, con distintas modalidades de apoyo según las necesidades identificadas y con sistemas de evaluación que valoran el progreso individual junto al nivel de logro absoluto. El currículo orientado a la equidad no es un currículo más fácil para los estudiantes más vulnerables: es un currículo más inteligente en su diseño, que garantiza que las condiciones de aprendizaje sean suficientemente buenas para todos.

2.2. Aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) es, en la actualidad, el marco metodológico con mayor respaldo empírico y mayor desarrollo operativo para el diseño curricular inclusivo en la educación superior. Desarrollado por CAST a partir de la investigación

en neurociencia cognitiva sobre las redes cerebrales del aprendizaje, el DUA organiza sus propuestas alrededor de tres principios fundamentales, cada uno vinculado a una red neuronal específica: la red de reconocimiento, que procesa el «qué» del aprendizaje y que el DUA aborda mediante múltiples formas de representación; la red estratégica, que gestiona el «cómo» del aprendizaje y que el DUA aborda mediante múltiples formas de acción y expresión; y la red afectiva, que determina el «por qué» del aprendizaje y que el DUA aborda mediante múltiples formas de participación y motivación. Esta arquitectura tripartita tiene la virtud de alinear las decisiones pedagógicas con el funcionamiento real del cerebro que aprende, fundamentando el diseño inclusivo en evidencia científica y no solo en principios normativos.

2.2.1. Fundamentos del DUA en Educación Superior

La aplicación del DUA en la educación superior tiene características específicas que lo distinguen de su implementación en los niveles de educación básica y media. En la universidad, los estudiantes son adultos con mayor capacidad de autorregulación, con trayectorias de aprendizaje más diversas y con niveles de autonomía que el DUA debe cultivar y no sustituir. La aplicación universitaria del DUA no significa simplificar el contenido ni reducir las expectativas académicas: significa diseñar el entorno de aprendizaje de modo que los estudiantes puedan involucrarse con contenidos de alta complejidad desde sus distintos perfiles cognitivos, con los apoyos necesarios para cada uno, y con progresiva transferencia de la responsabilidad del aprendizaje del docente al estudiante. Murillo-Villacis (2023) documenta que la implementación del DUA en la educación superior ecuatoriana ha avanzado especialmente en las dimensiones de representación y de acción y expresión, con menor

desarrollo en la dimensión de participación y motivación, que requiere transformaciones más profundas en la cultura del aula universitaria.

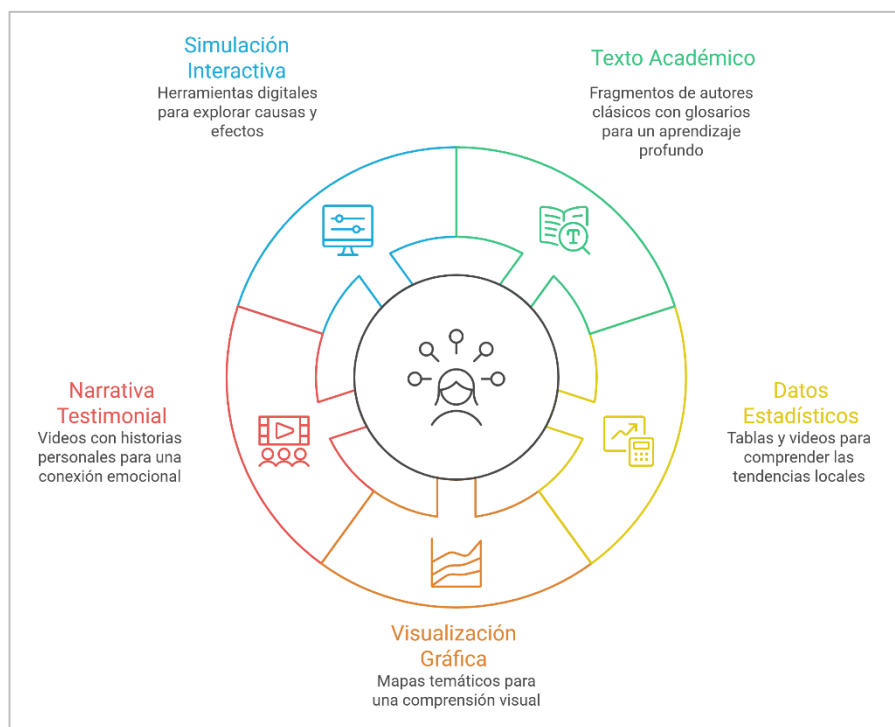
El DUA en la educación superior ecuatoriana debe también responder a una tensión específica del contexto: la coexistencia de estudiantes con altísima diversidad de preparación previa en el mismo grupo universitario. Esta diversidad, que es el resultado acumulado de años de inequidad en la calidad de la educación secundaria entre distintos tipos de instituciones y territorios del país, produce grupos universitarios donde las diferencias de punto de partida son extremas y donde el diseño de experiencias accesibles para todos requiere un nivel de diferenciación que el DUA, con sus principios de múltiple representación y de opciones de acción y expresión, está bien equipado para ofrecer. La clave está en que el docente aprenda a diseñar «desde los extremos» del grupo: si su diseño funciona para el estudiante con mayor dificultad y para el más avanzado, funcionará para todos los que están en el medio.

2.2.2. Múltiples Formas de Representación

El principio de múltiples formas de representación del DUA establece que los estudiantes difieren significativamente en las maneras en que pueden percibir y comprender la información, y que el docente debe, por tanto, proporcionar el mismo contenido a través de distintos canales y modalidades para garantizar que todos tengan acceso a él. Esta representación múltiple no equivale a la simple repetición del mismo mensaje en distintos formatos: implica aprovechar las propiedades específicas de cada modalidad para profundizar la comprensión desde distintos ángulos. Un concepto estadístico puede representarse mediante la fórmula algebraica, que activa el procesamiento simbólico-formal; mediante un ejemplo con datos reales del contexto ecuatoriano, que activa el procesamiento

contextual-narrativo; mediante una visualización gráfica de la distribución, que activa el procesamiento visuoespacial; y mediante una analogía con una situación cotidiana, que activa el procesamiento metafórico-intuitivo. Cada una de estas representaciones activa circuitos cerebrales distintos y produce comprensiones que se refuerzan mutuamente, produciendo una comprensión más robusta que cualquiera de las modalidades aisladas.

Figura 6: Aplicación del principio DUA de múltiples formas de representación en una asignatura universitaria ecuatoriana: ejemplo de diseño para el concepto de 'desigualdad socioeconómica'



Nota. Elaboración propia basada en Navas-Franco et al. (2024), Murillo-Villacis (2023) y Ministerio de Educación del Ecuador (2023).

El ejemplo de representación múltiple ilustrado en la Figura 6 evidencia un principio que resulta fundamental para la práctica del DUA en la universidad ecuatoriana: la representación múltiple no requiere que el docente produzca cinco versiones independientes del mismo material. En la mayoría de los casos, los materiales en distintos formatos ya existen en el ecosistema digital disponible: el docente necesita curarlos y organizarlos de manera pedagógicamente coherente más que crearlos desde cero. Un texto de Bourdieu, un dataset del INEC, un mapa de la SENPLADES, un documental de producción nacional y una simulación de la biblioteca de recursos educativos abiertos pueden articularse en torno al mismo concepto sin que el docente deba producir ninguno de ellos. Esta clarificación es importante porque la resistencia más frecuente al DUA entre docentes universitarios ecuatorianos es la percepción de que su implementación requiere una inversión de tiempo que su carga laboral no permite. La curaduría inteligente de recursos existentes, articulada por una intencionalidad pedagógica clara, hace el DUA implementable sin recursos extraordinarios.

2.2.3. Estrategias de Acción y Expresión Académica

El principio de múltiples formas de acción y expresión del DUA establece que los estudiantes difieren significativamente en las maneras en que pueden demostrar lo que saben y pueden hacer, y que el docente debe diseñar sistemas de evaluación que permitan esa demostración a través de múltiples modalidades. Este principio es quizás el más transformador de los tres desde la perspectiva de la cultura académica universitaria convencional, porque desafía directamente la norma de la evaluación uniforme como garantía de equidad.

Tabla 9: Estrategias de acción y expresión académica basadas en el DUA: descripción operativa e implementación en el aula universitaria ecuatoriana

Estrategia DUA	Descripción operativa	Implementación en el aula
Diversificación de formatos	Permitir distintas formas de demostrar el aprendizaje	Aceptar ensayos, videos, podcasts o presentaciones con la misma rúbrica
Apoyo a la planificación	Brindar guías y andamiajes previos	Compartir rúbricas, ejemplos y listas de verificación
Herramientas de comunicación alternativas	Incorporar tecnologías de apoyo para la expresión	Uso de dictado por voz, audios y videos como evaluación
Retroalimentación continua	Monitorear avances antes de la evaluación final	Entregas parciales y revisión entre pares
Flexibilización de tiempos	Permitir extensiones justificadas de plazos	Políticas claras de prórroga y valoración parcial de entregas tardías

Nota. Elaboración propia basada en Murillo-Villacis (2023), Navas-Franco et al. (2024) y Ministerio de Educación del Ecuador (2023).

Las estrategias de acción y expresión sistematizadas en la Tabla 9 pueden parecer demandantes en términos de tiempo de diseño y de gestión del docente, especialmente cuando se consideran en su totalidad. Sin embargo, es importante subrayar que el DUA no exige implementar todas las opciones simultáneamente desde el primer día: propone una transformación progresiva en la que el docente comienza por introducir dos o tres opciones en las tareas más frecuentes y amplía gradualmente el repertorio conforme gana experiencia y confianza. Una estrategia de implementación progresiva eficaz para el docente universitario ecuatoriano que comienza a trabajar con DUA consiste en identificar la tarea de evaluación más frecuente en su asignatura, sea el examen parcial o el trabajo escrito, y diseñar una alternativa equivalente en exigencia pero diferente en formato. Este único cambio, multiplicado por todos los docentes de una institución, produce una

transformación significativa en la cultura evaluativa de la universidad sin requerir una reforma curricular total.

2.2.4. Participación y Motivación Inclusiva

El principio de múltiples formas de participación y motivación del DUA, el menos desarrollado en la práctica universitaria ecuatoriana según la investigación disponible, establece que los estudiantes difieren significativamente en lo que les resulta motivante, en lo que capta y sostiene su atención y en el nivel de desafío ante el que se involucran de manera óptima. Diseñar para la motivación inclusiva implica ofrecer opciones de relevancia personal en los temas de estudio, permitir que los estudiantes conecten los contenidos con sus propios proyectos de vida y comunidades; ofrecer opciones de elección en las actividades de aprendizaje, de modo que el estudiante pueda ejercer agencia sobre su propio proceso; y diseñar el nivel de desafío de manera que todos los estudiantes, desde el más preparado hasta el más vulnerable, experimenten la sensación de esfuerzo y de logro que alimenta la motivación intrínseca. En el contexto ecuatoriano, donde las diferencias de motivación hacia el aprendizaje universitario están fuertemente correlacionadas con la percepción de relevancia de la carrera elegida y con las experiencias previas de fracaso o éxito en el sistema educativo, la dimensión motivacional del DUA es particularmente crítica para la permanencia y el bienestar de los estudiantes más vulnerables.

2.2.5. Adaptación del DUA en Entornos Virtuales

La adaptación del DUA en entornos virtuales de aprendizaje presenta tanto oportunidades como desafíos específicos que el docente universitario ecuatoriano debe gestionar con criterio pedagógico claro. La virtualidad ofrece oportunidades extraordinarias para la implementación del DUA: las plataformas digitales pueden

alojar simultáneamente materiales en múltiples formatos sin el costo físico de la reproducción; las actividades asincrónicas eliminan la barrera del ritmo único de la clase presencial; las herramientas de colaboración digital permiten formas de participación que la clase magistral presencial no posibilita; y los sistemas de analítica de aprendizaje de las plataformas LMS proporcionan al docente información sobre el progreso de cada estudiante que el aula presencial raramente ofrece. Al mismo tiempo, la virtualidad introduce barreras propias que el DUA en entornos presenciales no enfrenta: la brecha digital que marginaliza a los estudiantes sin dispositivos adecuados o sin conectividad estable; la fatiga digital que reduce la atención y la motivación en sesiones sincrónicas largas; y la dificultad para construir el vínculo socioemocional que sostiene la motivación intrínseca del estudiante en condiciones de aislamiento físico.

2.3. Planificación Didáctica para Aulas Heterogéneas

La planificación didáctica para aulas heterogéneas es la competencia pedagógica central que distingue al docente universitario inclusivo del que simplemente tiene buenas intenciones. No basta con comprender los principios del DUA o con reconocer la diversidad del estudiantado: es necesario saber traducir esa comprensión en una secuencia de decisiones de diseño concretas que se materialicen en un sílabo, en una planificación de unidad y en una actividad de clase específica que activen el aprendizaje de todos los estudiantes del grupo. Esta planificación es un proceso de diseño creativo que se desarrolla con la práctica y que mejora con la reflexión sistemática sobre los propios resultados, pero que puede acelerarse significativamente con el conocimiento de los principios, los marcos y las herramientas que la investigación en diseño curricular inclusivo ha identificado como más eficaces.

2.3.1. Diagnóstico Pedagógico del Grupo Universitario

El diagnóstico pedagógico del grupo universitario al inicio del semestre es la base sobre la que se construye toda planificación didáctica genuinamente inclusiva. Sin conocer el punto de partida real del grupo, el docente planifica para un estudiante imaginario que puede no corresponder a ninguno de los estudiantes reales de su aula. Este diagnóstico no tiene como propósito clasificar a los estudiantes en categorías de capacidad: tiene como propósito identificar la diversidad de perfiles, de fortalezas, de áreas de dificultad y de condiciones de aprendizaje que determinarán cómo debe diseñarse el curso para que todos puedan progresar. Las herramientas diagnósticas más eficaces para el contexto universitario ecuatoriano combinan un cuestionario inicial breve sobre experiencias previas con el área, condiciones de acceso tecnológico y preferencias de aprendizaje, con una actividad diagnóstica de contenido que permite al docente identificar el nivel de preparación académica del grupo sin producir la ansiedad de evaluación que una prueba formal generaría al inicio del semestre.

2.3.2. Secuencias Didácticas Inclusivas

Las secuencias didácticas inclusivas son la expresión más operativa del DUA en la planificación de cada unidad de aprendizaje: traducen los principios del diseño universal en una progresión de actividades que lleva al grupo desde el punto de partida diagnosticado hasta el objetivo de aprendizaje declarado, a través de un camino que tiene suficientes puntos de entrada, suficiente andamiaje gradual y suficiente diversidad de modalidades como para que todos los estudiantes puedan recorrerlo desde sus propias condiciones.

Figura 7: Estructura de una secuencia didáctica inclusiva para sesión universitaria de 90 minutos: componentes, principios DUA y adaptaciones desde el diseño



Nota. Elaboración propia basada en Murillo-Villacis (2023), Navas-Franco et al. (2024) y Varguillas et al. (2021).

La secuencia didáctica inclusiva representada en la Figura 7 no es una plantilla rígida que deba seguirse mecánicamente en cada sesión: es una arquitectura de referencia que ilustra cómo los principios del DUA pueden operacionalizarse en el tiempo real de una clase universitaria. Lo que resulta pedagógicamente más valioso en este modelo es la integración de las adaptaciones inclusivas en el diseño estándar de la sesión, de modo que no hay un momento separado para «los estudiantes con necesidades especiales» y otro para el resto del grupo: todas las estrategias inclusivas son disponibles para todos los estudiantes, y cada uno las aprovecha según sus condiciones individuales. Esta integración elimina la señalización que producen las adaptaciones individuales y construye una cultura de aula donde la diversidad en las formas de aprender es la norma y no la excepción.

2.3.3. Diversificación de Actividades Académicas

La diversificación de las actividades académicas en el semestre universitario inclusivo responde al reconocimiento de que ninguna modalidad de actividad, por rica que sea pedagógicamente, activa todos los estilos cognitivos, todos los tipos de motivación y todas las formas de aprendizaje que el grupo heterogéneo universitario requiere. Un semestre compuesto exclusivamente de lecturas individuales y trabajos escritos marginaliza a los estudiantes con mayor facilidad para el pensamiento visual o para el aprendizaje colaborativo; un semestre de discusiones plenarios permanentes marginaliza a los estudiantes más introvertidos o con menor fluidez en el español académico formal. La diversificación deliberada de las actividades a lo largo del semestre no es una concesión a la variedad por sí misma: es la estrategia que garantiza que todos los estudiantes tengan, en algún momento del semestre, una modalidad de actividad que se alinee con sus fortalezas cognitivas y que les permita demostrar plenamente sus competencias.

2.3.4. Gestión del Tiempo y Ritmos de Aprendizaje

La gestión del tiempo y de los ritmos de aprendizaje en el aula universitaria inclusiva es uno de los aspectos del diseño pedagógico más directamente determinantes de la equidad real de la experiencia educativa. El tiempo académico, definido por horarios, plazos de entrega y duraciones de examen, no es una variable neutral: refleja suposiciones implícitas sobre el ritmo de procesamiento cognitivo del «estudiante estándar» que sistemáticamente desfavorecen a los estudiantes con diferencias en la velocidad de procesamiento, con discapacidades que afectan la velocidad de producción escrita o con condiciones de vida que compiten con el tiempo de estudio.

Tabla 10: Gestión del tiempo y ritmos de aprendizaje en el aula universitaria inclusiva ecuatoriana: principios y estrategias de implementación

Principio de gestión del tiempo	Fundamento pedagógico	Estrategia inclusiva
Variación del ritmo en clase	La atención disminuye con actividades prolongadas	Alternar actividades y realizar microdescansos
Diferenciación de plazos	Los estudiantes aprenden y producen a distintos ritmos	Flexibilizar tiempos sin reducir exigencias
Distribución del trabajo	La sobrecarga afecta más a estudiantes vulnerables	Repartir evaluaciones durante el semestre
Respeto a tiempos de procesamiento	No todos responden con la misma rapidez	Dar tiempo de reflexión y usar participación asincrónica
Autonomía en gestión del tiempo	La organización del aprendizaje se desarrolla con apoyo	Enseñar estrategias de planificación y estudio

Nota. Elaboración propia basada en Navas-Franco et al. (2024), Murillo-Villacis (2023) y Castillo-Pinos (2025).

Los principios de gestión del tiempo presentados en la Tabla 10 configuran una aproximación al tiempo académico que es simultáneamente más justa y más eficaz pedagógicamente que la gestión convencional del tiempo universitario. Más justa porque reconoce que la velocidad de procesamiento no es sinónimo de calidad del aprendizaje: el estudiante que necesita más tiempo para producir un trabajo puede haber comprendido el concepto con mayor profundidad que el que lo entrega en la mitad del tiempo. Más eficaz porque la distribución del trabajo a lo largo del semestre, la variación del ritmo dentro de las sesiones y la metacognición sobre el propio manejo del tiempo producen aprendizajes más duraderos que la concentración de la actividad académica en períodos de alta presión seguidos de períodos de baja actividad.

2.3.5. Organización Flexible del Trabajo Colaborativo

El trabajo colaborativo en el aula universitaria inclusiva tiene un potencial pedagógico de enorme riqueza: cuando está bien diseñado, produce comprensiones más profundas que el trabajo individual, desarrolla competencias de comunicación intercultural y de gestión de la diversidad que el mercado laboral ecuatoriano demanda explícitamente, y crea redes de apoyo entre pares que contribuyen a la permanencia de los estudiantes más vulnerables. Sin embargo, el trabajo colaborativo también tiene el potencial de producir exclusión e inequidad cuando su organización no considera la diversidad del grupo: la formación de grupos por afinidad tiende a reproducir la segregación social existente; la ausencia de roles definidos tiende a concentrar el trabajo en los estudiantes más dominantes y a marginalizar a los más introvertidos o a los que tienen menor fluidez lingüística; y las actividades que requieren sincronía total entre los miembros del grupo desfavorecen a los estudiantes trabajadores o con responsabilidades de cuidado. La organización flexible del trabajo colaborativo aborda

estos riesgos mediante la asignación estratégica de grupos por el docente con criterio de diversidad, la definición explícita de roles rotativos que garantizan la participación activa de todos y el diseño de tareas colaborativas con componentes tanto sincrónicos como asincrónicos que permiten la participación en distintos momentos.

2.4. Recursos y Materiales Accesibles



La producción y la selección de recursos y materiales accesibles es una responsabilidad pedagógica concreta que el docente universitario inclusivo debe asumir con la misma seriedad con que asume la selección de la bibliografía académica de su asignatura. Un material inaccesible para una parte del grupo no es simplemente un inconveniente técnico: es una barrera al aprendizaje con consecuencias directas sobre el rendimiento académico y el bienestar de los estudiantes que no pueden acceder a él. En el Ecuador contemporáneo, donde el acceso a los materiales de estudio ocurre cada vez más a través de dispositivos digitales y de plataformas en

línea, la accesibilidad digital de los materiales académicos se ha convertido en una condición tan fundamental de la inclusión como la accesibilidad física de los espacios universitarios. La buena noticia para el docente universitario ecuatoriano es que las herramientas para producir materiales accesibles son, en su mayoría, gratuitas y de uso relativamente sencillo: la barrera no es tecnológica sino de conocimiento sobre qué hace accesible a un material y de hábito de incorporar esas características en el proceso de producción.

2.4.1. Producción de Contenidos Accesibles

La producción de contenidos accesibles para el entorno digital universitario requiere el dominio de un conjunto de principios de diseño que no son técnicamente complejos pero que demandan una reconceptualización del proceso de producción de materiales académicos. El principio más fundamental es el de la accesibilidad desde el origen: es considerablemente más eficiente diseñar el material con accesibilidad incorporada desde el inicio que añadirla a posteriori una vez que el material está terminado. Este principio tiene aplicaciones concretas en los tipos de materiales más frecuentes en el aula universitaria ecuatoriana: los documentos de texto deben estructurarse con estilos de título jerárquicos que permiten la navegación con lector de pantalla, en lugar de simular la jerarquía mediante negritas y tamaños de fuente; las presentaciones deben tener texto alternativo en todas las imágenes; los videos deben tener subtítulos y, siempre que sea posible, audiodescripción de los contenidos visuales relevantes; y los formularios y cuestionarios en línea deben ser navegables mediante teclado, sin requerir el uso del ratón, para garantizar el acceso de los estudiantes con discapacidad motriz.

2.4.2. Lenguaje Claro y Comunicación Comprensible

El lenguaje claro en los materiales académicos universitarios no es una renuncia al rigor conceptual ni una simplificación condescendiente: es una decisión de diseño que reconoce que la complejidad del pensamiento y la oscuridad del lenguaje son dos cosas diferentes, y que la segunda no es un indicador de la primera. Un material académico que usa lenguaje claro comunica conceptos complejos con la mayor precisión posible y con la menor carga de procesamiento lingüístico innecesaria. Esto implica preferir oraciones activas sobre pasivas, párrafos con una idea central claramente identificable sobre párrafos densos y multitemáticos, vocabulario técnico preciso explicado en la primera aparición, y estructura textual predecible que el lector puede anticipar. El lenguaje claro es especialmente beneficioso para los estudiantes con menor dominio del español académico formal, para los estudiantes con dislexia o con TDAH que experimentan mayor dificultad ante la densidad textual, y para los estudiantes que estudian en condiciones de alta fatiga cognitiva, como los trabajadores que acceden a los materiales tarde en la noche después de una jornada laboral.

2.4.3. Materiales Digitales Adaptativos

Los materiales digitales adaptativos son aquellos que se ajustan automáticamente a las necesidades o preferencias del usuario, ofreciendo distintas experiencias de acceso al mismo contenido sin requerir que el estudiante solicite una versión especial. En su expresión más básica, un material digital adaptativo puede ser tan simple como un documento de Word que permite al usuario ajustar el tamaño de fuente, el espaciado y el contraste sin alterar el contenido; en su expresión más sofisticada, es un sistema de aprendizaje adaptativo que ajusta la secuencia y el nivel de dificultad de los contenidos en

función del historial de respuestas del estudiante. Entre estos dos extremos existe un amplio espectro de recursos digitales adaptativos que el docente universitario ecuatoriano puede incorporar progresivamente en su práctica: presentaciones con notas del orador que actúan como guías de audio para los estudiantes con discapacidad visual, documentos en formato HTML accesible que permiten la personalización visual, y recursos interactivos con navegación por teclado que no requieren ratón.

Figura 8: Espectro de materiales digitales adaptativos para la educación superior inclusiva: niveles de complejidad y viabilidad en el contexto ecuatoriano



Nota. Elaboración propia basada en Navas-Franco et al. (2024), Murillo-Villacis (2023) y Orellana Amores et al. (2025).

La pirámide de materiales digitales adaptativos representada en la Figura 8 transmite una conclusión pedagógicamente fundamental que el docente universitario ecuatoriano debe internalizar antes de diseñar su estrategia de materiales inclusivos: el mayor impacto inclusivo no requiere el mayor nivel de sofisticación tecnológica. La accesibilidad básica universal del nivel 1, que consiste simplemente en aplicar correctamente las funciones de accesibilidad ya disponibles en los programas que el docente utiliza cotidianamente, beneficia a todos los estudiantes con un costo adicional prácticamente nulo. Invertir primero en dominar la accesibilidad básica universal, antes de explorar los niveles superiores de la pirámide, es la estrategia de mayor retorno sobre la inversión de tiempo que el docente universitario inclusivo ecuatoriano puede adoptar.



2.4.4. Herramientas Multimedia para la Inclusión

Las herramientas multimedia disponibles para la producción de materiales accesibles en el contexto universitario ecuatoriano son más numerosas, más potentes y más accesibles económicamente de lo que la percepción habitual del docente sugiere. La mayor parte de las barreras para la incorporación de materiales multimedia accesibles en las aulas universitarias ecuatorianas no son tecnológicas ni económicas: son de conocimiento sobre qué herramientas existen y de hábito de incorporarlas en el proceso de producción.

Tabla 11: Herramientas multimedia para la inclusión en la educación superior ecuatoriana: función inclusiva y condiciones de implementación

Herramienta multimedia	Tipo de acceso	Función inclusiva	Implementación recomendada
Videos con subtítulos	Gratuito (YouTube, YouTube Studio)	Accesibilidad auditiva y apoyo lingüístico	Revisar y corregir subtítulos automáticos antes de publicar
Presentaciones con texto alternativo	Gratuito (PowerPoint, Google Slides, Canva)	Accesibilidad para estudiantes con discapacidad visual	Añadir texto alternativo compatible con lectores de pantalla
Podcasts y recursos de audio	Gratuito (Anchor/Spotify, SoundCloud)	Apoyo a estudiantes con dislexia o baja conectividad	Publicar resúmenes de audio descargables en el LMS
Infografías y organizadores visuales	Gratuito o freemium (Canva, Piktochart, Genially)	Representación visual y síntesis de contenidos	Crear y usar infografías interactivas en actividades
Simuladores y laboratorios virtuales	Gratuito (PhET, GeoGebra, Labster básico)	Alternativa accesible a laboratorios físicos	Utilizar simuladores compatibles con dispositivos móviles y offline

Nota. Elaboración propia basada en Navas-Franco et al. (2024), Murillo-Villacis (2023) y Orellana Amores et al. (2025).

El repertorio de herramientas multimedia presentado en la Tabla 11 evidencia que la producción de materiales accesibles para la educación superior ecuatoriana no requiere inversión económica significativa: casi todas las herramientas de mayor impacto inclusivo son gratuitas o tienen versiones educativas gratuitas. Lo que sí requiere es tiempo de aprendizaje inicial, disposición a modificar los procesos habituales de producción de materiales y un mínimo de planificación para incorporar la accesibilidad desde el inicio de la producción en lugar de añadirla como capa final una vez que el material está terminado. Este tiempo de inversión inicial se amortiza rápidamente: los materiales accesibles una vez producidos sirven para todos los grupos futuros, y las competencias de producción accesible una vez desarrolladas se vuelven parte del repertorio habitual del docente sin costo adicional de tiempo.

2.4.5. Accesibilidad Tecnológica y Usabilidad

La accesibilidad tecnológica y la usabilidad de los entornos digitales universitarios son dos dimensiones complementarias pero distintas que el docente universitario inclusivo debe atender en el diseño de sus recursos en línea. La accesibilidad tecnológica hace referencia al cumplimiento de estándares técnicos, principalmente las Pautas de Accesibilidad para el Contenido Web (WCAG) en sus niveles A, AA y AAA, que garantizan que los recursos digitales sean perceptibles, operables, comprensibles y robustos para todos los usuarios, incluidos los que utilizan tecnologías de apoyo como lectores de pantalla o navegación por teclado. La usabilidad hace referencia a la facilidad de uso, la intuitividad de la navegación y la eficiencia con que el usuario puede realizar las tareas para las que el recurso fue diseñado. Un recurso puede ser técnicamente accesible pero difícil de usar; puede ser intuitivo pero inaccesible para lectores de pantalla. El diseño de recursos digitales universitarios verdaderamente inclusivos

requiere atender a ambas dimensiones simultáneamente, lo que en la práctica significa someter los recursos a pruebas de accesibilidad técnica y a pruebas de usabilidad con usuarios reales antes de publicarlos para el grupo.

2.5. Innovación Curricular Orientada a la Inclusión

Las innovaciones curriculares emergentes que están transformando la educación superior a nivel global, el microaprendizaje, el aprendizaje híbrido, la gamificación, la inteligencia artificial y los ecosistemas digitales, no son intrínsecamente inclusivas: pueden tanto ampliar el acceso al aprendizaje como profundizar la exclusión, dependiendo de cómo sean implementadas y de qué principios pedagógicos orienten su uso. El docente universitario ecuatoriano que adopta estas innovaciones sin haber reflexionado sobre sus implicaciones para la inclusión corre el riesgo de producir entornos de aprendizaje más dinámicos y más atractivos tecnológicamente pero igualmente excluyentes en su diseño. La perspectiva que este capítulo propone es la inversa: partir de los principios de la inclusión para evaluar qué innovaciones curriculares tienen mayor potencial inclusivo en el contexto ecuatoriano, bajo qué condiciones y con qué precauciones.

2.5.1. Microaprendizaje y Flexibilidad Universitaria

El microaprendizaje, entendido como la organización del contenido académico en unidades breves y autocontenidas que el estudiante puede abordar en períodos cortos de tiempo y en secuencias flexibles, tiene un potencial inclusivo especialmente relevante para el contexto de las universidades públicas ecuatorianas, donde una proporción significativa de los estudiantes trabaja y estudia simultáneamente. La posibilidad de acceder al aprendizaje en

fragmentos de 5 a 15 minutos durante los desplazamientos, las pausas laborales o los momentos de espera transforma radicalmente las condiciones de acceso al estudio para los estudiantes trabajadores, para las madres y padres estudiantes y para los estudiantes que viven lejos del campus universitario. Sin embargo, el microaprendizaje no es simplemente la fragmentación del contenido convencional en trozos más pequeños: requiere un diseño pedagógico específico que garantice que cada unidad tiene coherencia interna, que las conexiones entre unidades son explícitas y que el aprendizaje fragmentado se integra progresivamente en comprensiones de mayor alcance.

2.5.2. Aprendizaje Híbrido e Inclusión Educativa

El aprendizaje híbrido, que combina deliberadamente componentes presenciales y virtuales de manera pedagógicamente articulada, ofrece posibilidades de inclusión que ninguna de las dos modalidades puras, exclusivamente presencial o exclusivamente virtual, puede garantizar por separado. La modalidad presencial ofrece la riqueza del vínculo social, del debate cara a cara y de la construcción de comunidad de aprendizaje que la virtualidad pura difícilmente reemplaza; la modalidad virtual ofrece la flexibilidad temporal, la posibilidad de acceso desde cualquier ubicación y la documentación del proceso de aprendizaje que la presencialidad pura no puede proporcionar. La combinación pedagógicamente inteligente de ambas, reservando la presencialidad para las actividades que más se benefician del contacto humano directo y la virtualidad para las que se benefician de la flexibilidad y la documentación, produce entornos de aprendizaje más inclusivos que cualquiera de las dos modalidades por separado. En el contexto ecuatoriano, el aprendizaje híbrido tiene particular relevancia para los estudiantes de zonas rurales o semi-rurales que no pueden garantizar la asistencia presencial diaria y para

los estudiantes trabajadores con horarios incompatibles con la jornada universitaria completa.

2.5.3. Gamificación en Contextos Diversos

La gamificación aplicada a la educación universitaria inclusiva tiene un potencial específico para la dimensión motivacional del DUA: cuando está bien diseñada, puede activar la motivación intrínseca de estudiantes que han desarrollado una relación de evitación o de apatía hacia el aprendizaje académico convencional, mediante la creación de desafíos calibrados al nivel de cada estudiante, el reconocimiento del progreso individual, la tolerancia al error como parte del proceso de juego y la construcción de comunidad de práctica alrededor de objetivos compartidos. Orellana Amores et al. (2025) documentan que la gamificación educativa impulsada por inteligencia artificial amplifica la participación y el interés académico, aunque señalan también que suscita reflexiones éticas acerca del equilibrio entre motivación extrínseca y pensamiento crítico, y subrayan la importancia de una formación docente sólida para maximizar el potencial de estas tecnologías asegurando un aprendizaje profundo y significativo. En el contexto de la inclusión universitaria, la gamificación tiene además el beneficio adicional de normalizar el error y la iteración como partes naturales del proceso de aprendizaje, reduciendo la ansiedad ante el fracaso que afecta desproporcionadamente a los estudiantes con mayor vulnerabilidad académica.

2.5.4. Inteligencia Artificial Aplicada a la Accesibilidad

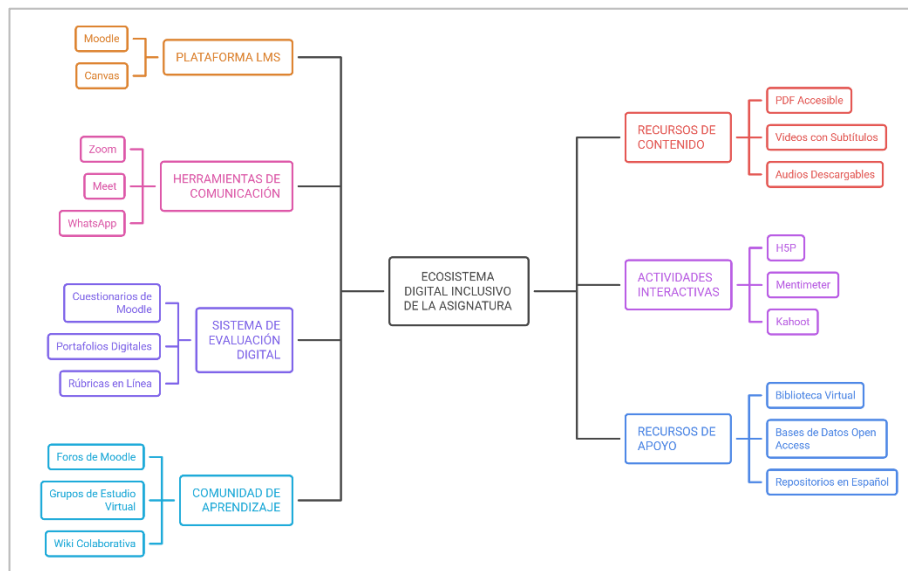
La inteligencia artificial está transformando rápidamente el panorama de las herramientas de accesibilidad disponibles para la educación superior inclusiva, con aplicaciones que van desde la generación automática de subtítulos y la transcripción de audio en tiempo real hasta la personalización de la experiencia de aprendizaje y

la detección temprana de estudiantes en riesgo de abandono. Para el docente universitario ecuatoriano comprometido con la inclusión, las aplicaciones de IA más inmediatamente relevantes son las de bajo costo o gratuitas que pueden integrarse en el flujo de trabajo habitual: los sistemas de subtítulos automática de YouTube para los videos de clase, las herramientas de texto a voz que convierten los materiales escritos en audio para los estudiantes con dislexia o discapacidad visual, los asistentes de escritura que ayudan a los estudiantes con menor dominio del español académico formal a mejorar la calidad de sus textos, y las plataformas de tutoría inteligente que proporcionan retroalimentación personalizada sobre el progreso del estudiante. Al mismo tiempo, la IA introduce riesgos para la inclusión que deben ser gestionados con criterio: los sistemas de reconocimiento facial o de supervisión en exámenes en línea pueden discriminar a los estudiantes con determinadas características físicas o discapacidades visuales; los algoritmos de recomendación de contenidos pueden amplificar sesgos preexistentes; y la dependencia excesiva de los asistentes de IA puede inhibir el desarrollo de las competencias de pensamiento crítico y de escritura académica que la universidad debe cultivar.

2.5.5. Ecosistemas Digitales de Aprendizaje Inclusivo

Un ecosistema digital de aprendizaje inclusivo es la configuración integrada de herramientas, plataformas, recursos y prácticas digitales que el docente universitario diseña para que su asignatura sea accesible, motivante y pedagógicamente eficaz para la diversidad de estudiantes que la cursan. No es la suma de herramientas digitales disponibles: es la arquitectura pedagógica que determina cómo esas herramientas se articulan entre sí, cómo se conectan con los objetivos de aprendizaje y cómo generan una experiencia coherente y accesible para todos.

Figura 9: Ecosistema digital de aprendizaje inclusivo para una asignatura universitaria ecuatoriana: componentes, conexiones y criterios de accesibilidad



Nota. Elaboración propia basada en Orellana Amores et al. (2025), Murillo-Villacis (2023) y Navas-Franco et al. (2024).

El ecosistema digital de aprendizaje inclusivo representado en la Figura 9 ilustra un principio de diseño que resulta fundamental para el docente universitario ecuatoriano que inicia su proceso de transformación digital inclusiva: no todas las herramientas del ecosistema deben implementarse simultáneamente desde el primer semestre. Un docente que no ha trabajado antes con enfoque digital inclusivo puede comenzar implementando el criterio de accesibilidad en su plataforma LMS y en sus materiales de texto, y añadir progresivamente los demás componentes en los semestres siguientes a medida que gana competencia técnica y confianza pedagógica. Lo que es indispensable desde el inicio no es la sofisticación del ecosistema sino la coherencia de sus criterios de accesibilidad: cada

herramienta que se añade debe ser evaluada antes de su incorporación con la pregunta fundamental que orienta todo el capítulo, y en realidad todo el libro: ¿puede cada uno de mis estudiantes, con las condiciones específicas que tiene, acceder a este componente y beneficiarse de él?

El diseño curricular inclusivo y la planificación pedagógica para aulas heterogéneas que este capítulo ha examinado representan la dimensión más técnica y más operativa del compromiso del docente universitario con la inclusión. Los principios del DUA, las estrategias de planificación para la diversidad, las herramientas de producción de materiales accesibles y las innovaciones curriculares emergentes conforman un repertorio de competencias pedagógicas concretas que el docente puede comenzar a desarrollar y a aplicar en su práctica inmediata, sin esperar transformaciones institucionales ni condiciones ideales que raramente se producen. La inclusión comienza en las pequeñas decisiones cotidianas de diseño: en el formato del próximo examen parcial, en la selección del material para la próxima unidad, en la manera de organizar el trabajo grupal de la próxima semana.

Sin embargo, sería un error reducir la inclusión a una cuestión de diseño técnico. Los mejores materiales accesibles del mundo no producen inclusión en una cultura de aula donde el error es tratado como fracaso, donde algunos estudiantes sienten que su presencia es una concesión del sistema y donde el docente percibe la diversidad como un obstáculo a su enseñanza. El diseño técnico inclusivo y la cultura pedagógica inclusiva se necesitan mutuamente: el capítulo siguiente abordará las estrategias didácticas específicas que, articuladas con el diseño curricular examinado en el presente capítulo, crean el clima de aprendizaje donde la inclusión se convierte en una experiencia vivida y no solo en un principio declarado.



PÁGINAS BRILLANTES ECUADOR
Pensamientos Brillantes, Mentes Creativas

CAPÍTULO 3

Estrategias didácticas inclusivas para la enseñanza universitaria



CAPÍTULO 3

Estrategias Didácticas Inclusivas para la Enseñanza Universitaria

El diseño curricular inclusivo examinado en el capítulo anterior es la condición necesaria de la educación universitaria inclusiva, pero no es condición suficiente: el currículo más cuidadosamente diseñado bajo los principios del DUA puede producir exclusión en el aula si el docente que lo implementa no posee las estrategias didácticas para traducirlo en interacciones pedagógicas concretas que sean accesibles, motivantes y equitativas para todos sus estudiantes. Las estrategias didácticas inclusivas son los instrumentos mediante los cuales el docente da vida al diseño curricular en el espacio vivo e impredecible del aula universitaria: las maneras en que enseña, comunica, evalúa, gestiona el conflicto y construye los vínculos relacionales que hacen posible el aprendizaje genuino en condiciones de diversidad. En este sentido, las estrategias didácticas son, al mismo tiempo, decisiones técnicas sobre cómo organizar la enseñanza y decisiones éticas sobre cómo tratar a cada estudiante en su singularidad.

La investigación disponible sobre estrategias didácticas inclusivas en la educación superior señala que las prácticas de mayor impacto no son necesariamente las más sofisticadas tecnológicamente ni las que requieren mayor inversión de recursos: son aquellas que combinan un diseño pedagógico fundamentado en los principios de la inclusión con una actitud docente de genuino respeto por la diversidad del estudiantado. Domínguez Urdanivia et al. (2025) documentan, en un estudio sobre la implementación de metodologías activas en un programa universitario de asistencia en educación inclusiva, que el mayor impacto se observó en la motivación estudiantil, en la apropiación del conocimiento y en la participación

activa, identificando como principales desafíos la resistencia inicial de los estudiantes ante el cambio metodológico y la necesidad de formación docente específica en las estrategias implementadas. Yáñez y Villacrés (2023) confirman que las prácticas inclusivas en la educación superior constituyen uno de los principales desafíos del profesorado ecuatoriano contemporáneo, que frecuentemente carece de la formación pedagógica específica para implementarlas con la sistematicidad y el rigor que su impacto requiere.

Este capítulo examina, en secuencia progresiva desde las metodologías activas hasta la gestión emocional del aula, el repertorio de estrategias didácticas inclusivas más relevantes para el docente universitario ecuatoriano. La secuencia no es arbitraria: las metodologías activas son el marco metodológico general que determina el tipo de actividad que el docente diseña; la comunicación pedagógica inclusiva determina la calidad de las interacciones que se producen durante esas actividades; la evaluación inclusiva determina cómo se valora el aprendizaje producido; las estrategias de permanencia determinan si el estudiante vulnerable se mantiene o abandona; y la gestión emocional determina las condiciones afectivas en las que todo lo anterior ocurre. Cada una de estas dimensiones es necesaria; ninguna es suficiente sin las demás.

3.1. Metodologías Activas Centradas en la Inclusión

Las metodologías activas, entendidas como el conjunto de enfoques pedagógicos que posicionan al estudiante como protagonista de su propio aprendizaje mediante la resolución de problemas auténticos, la colaboración con pares y la reflexión sobre la experiencia, son inherentemente más inclusivas que las metodologías transmisivas convencionales, aunque esta mayor inclusividad potencial no se actualiza automáticamente: depende de cómo se

diseñen e implementen. Una clase magistral inaccesible se convierte en un ABP igualmente inaccesible si los problemas planteados presuponen el mismo tipo de capital cultural que excluía en la clase magistral, o si el trabajo grupal no considera las condiciones de vida de los estudiantes trabajadores que no pueden reunirse fuera del horario de clase. La inclusividad de las metodologías activas es una posibilidad que el docente debe diseñar deliberadamente, no un atributo que se produce de manera espontánea por el simple cambio de modalidad pedagógica.

3.1.1. Aprendizaje Basado en Problemas Inclusivos

El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en entornos universitarios inclusivos requiere una conceptualización del «problema» que va más allá del ejercicio de aplicación de conocimientos académicos: el problema genuinamente inclusivo es aquel que emerge de realidades que los propios estudiantes reconocen como relevantes para su experiencia de vida, que admite múltiples perspectivas de análisis cuya diversidad enriquece la comprensión, y que produce soluciones que tienen sentido más allá del aula universitaria. En el contexto ecuatoriano, los problemas con mayor potencial inclusivo son aquellos que conectan los contenidos disciplinares con las realidades sociales, ambientales, económicas y culturales específicas del país: la gestión de los recursos hídricos en los páramos andinos, la soberanía alimentaria de las comunidades indígenas, el acceso a la salud en las comunidades afroecuatorianas de Esmeraldas, la informalidad laboral urbana o el cambio climático en las costas del Pacífico. Estos problemas tienen la virtud adicional de valorar el conocimiento situado que los estudiantes de primera generación universitaria, los estudiantes indígenas y los estudiantes de contextos rurales aportan desde su experiencia directa, transformando

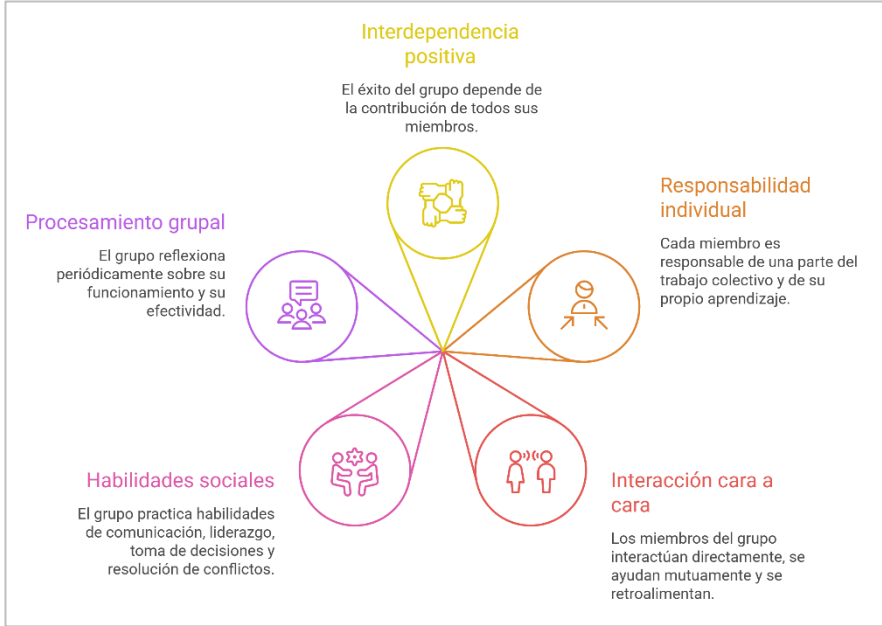
esos saberes de desventaja cultural en recursos epistémicos del proceso de aprendizaje.

La implementación del ABP inclusivo en la universidad ecuatoriana enfrenta el desafío específico de la distribución del trabajo entre los miembros de grupos heterogéneos en cuanto a preparación previa y disponibilidad de tiempo. Sin una estructura clara de roles y responsabilidades, el ABP tiende a producir lo que la investigación denominada el problema del polizón: los estudiantes con mayor capital cultural y mayor disponibilidad de tiempo asumen la mayor parte del trabajo, mientras los más vulnerables quedan en posición de deudores simbólicos del grupo. Evitar este patrón requiere que el docente diseñe roles diferenciados pero equivalentes en carga de trabajo, que supervise la distribución real de las tareas durante el proceso y que evalúe tanto el producto colectivo como la contribución individual de cada miembro, haciendo visible el trabajo real de cada uno y no solo el resultado final.

3.1.2. Aprendizaje Cooperativo en Diversidad Académica

El aprendizaje cooperativo, cuando está estructurado con los cinco elementos esenciales identificados por Johnson y Johnson (interdependencia positiva, responsabilidad individual, interacción cara a cara, habilidades sociales y procesamiento grupal), tiene un potencial inclusivo especialmente documentado en la educación superior. La revisión sistemática de Sanz y Quesada (2022), retomada por López (2025) en el contexto latinoamericano, documenta que el aprendizaje cooperativo favorece la inclusión al crear las condiciones para que los estudiantes con necesidades educativas especiales participen activamente en el aula universitaria desde sus propias fortalezas, y al desarrollar simultáneamente las competencias de trabajo en equipo que el mercado laboral ecuatoriano demanda.

Figura 10: Componentes del aprendizaje cooperativo inclusivo y adaptaciones para aulas universitarias ecuatorianas con alta diversidad



Nota. Elaboración propia basada en López (2025), Yáñez y Villacrés (2023) y Domínguez Urdanivia et al. (2025).

Los cinco componentes del aprendizaje cooperativo inclusivo representados en la Figura 10 configuran una estructura pedagógica que, cuando se implementa con el rigor que cada componente requiere, produce resultados de aprendizaje superiores a los del trabajo individual convencional y simultáneamente desarrolla las competencias de convivencia con la diversidad que caracterizan al egresado universitario del siglo XXI. Lo que resulta pedagógicamente más relevante de este modelo para el contexto ecuatoriano es el componente de interdependencia positiva con adaptación inclusiva: cuando el diseño del grupo convierte la diversidad de sus miembros en recurso, la presencia de estudiantes con distintos perfiles culturales,

cognitivos y experienciales deja de ser un desafío de gestión para convertirse en una ventaja epistémica que enriquece la calidad del producto colectivo y la profundidad del aprendizaje de cada miembro.

3.1.3. Clase Invertida y Autonomía Estudiantil

La clase invertida o flipped classroom, modalidad pedagógica en la que el estudiante accede a los contenidos básicos fuera del aula a su propio ritmo y el tiempo presencial se dedica a actividades de aplicación, análisis y síntesis de mayor complejidad, tiene un potencial inclusivo específico que merece análisis detenido. Su mayor ventaja inclusiva reside en que elimina la simultaneidad obligatoria del aprendizaje de los contenidos básicos: cada estudiante puede acceder a los materiales de exposición (videos, lecturas, podcasts) en el momento y al ritmo que su condición le permita, pausando, retrocediendo y revisando tantas veces como necesite sin la presión del ritmo del grupo. Para los estudiantes trabajadores que estudian tarde en la noche, para los que tienen menor velocidad de procesamiento de la información o para los que necesitan más tiempo para procesar los conceptos en su segunda lengua, esta flexibilidad tiene un valor pedagógico de enorme alcance. Al mismo tiempo, la clase invertida puede introducir barreras adicionales para los estudiantes con menor acceso tecnológico o menor competencia digital: si los materiales previos a clase no están accesibles en los dispositivos y con la conectividad disponibles para todos los estudiantes del grupo, la clase invertida reproduce la exclusión bajo un formato aparentemente innovador.

3.1.4. Aprendizaje Experiencial y Participación Activa

El aprendizaje experiencial, fundamentado en el ciclo de Kolb y en la tradición pedagógica de Dewey, propone que el aprendizaje más profundo y más duradero emerge de la reflexión sistemática sobre la experiencia concreta: no de la mera acumulación de experiencias, sino del proceso de abstracción reflexiva que convierte esa experiencia en conocimiento generalizable. En el contexto de la educación universitaria inclusiva ecuatoriana, el aprendizaje experiencial tiene una doble relevancia. Por una parte, valora el conocimiento práctico que los estudiantes de primera generación universitaria, los estudiantes trabajadores y los estudiantes de contextos rurales e indígenas aportan desde su experiencia directa, transformando ese conocimiento de déficit cultural en recurso epistémico del aprendizaje universitario. Por otra parte, proporciona el tipo de anclaje en la experiencia concreta que facilita la comprensión de conceptos abstractos para los estudiantes con menor familiaridad con el pensamiento teórico formal, creando el puente entre la realidad vivida y el conocimiento académico que hace posible la apropiación genuina de ese conocimiento.

3.1.5. Metodologías Flexibles para Grupos Multiculturales

Los grupos universitarios multiculturales, que son la norma y no la excepción en las universidades ecuatorianas donde coexisten estudiantes de distintas regiones, etnias, lenguas maternas y tradiciones culturales, requieren metodologías pedagógicas suficientemente flexibles como para incorporar las distintas perspectivas culturales como recursos del aprendizaje y no como dificultades a gestionar. Esta flexibilidad metodológica no equivale a la ausencia de estructura ni a la relativización de las exigencias académicas: significa diseñar estructuras pedagógicas que puedan

acomodar distintas formas de conocer, distintos estilos de participación y distintas lógicas de argumentación sin privilegiar sistemáticamente ninguna de ellas por encima de las demás.

Tabla 12: Metodologías activas flexibles para grupos multiculturales en universidades ecuatorianas: adaptaciones e implementación

Metodología activa	Adaptación multicultural	Implementación en aulas ecuatorianas
Aprendizaje basado en problemas (ABP)	Problemas analizados desde distintas cosmovisiones	Uso de casos reales del contexto ecuatoriano y diversidad cultural
Aprendizaje cooperativo tipo Jigsaw	Integración de perspectivas y roles diversos	Cada estudiante aporta conocimientos culturales distintos al grupo
Investigación-acción participativa	Problemas y soluciones construidos con la comunidad	Trabajo con comunidades indígenas, afroecuatorianas y rurales
Estudio de casos interculturales	Análisis desde múltiples enfoques culturales	Adaptación de casos al contexto multicultural ecuatoriano
Aprendizaje y servicio solidario	Producción de conocimiento con reciprocidad comunitaria	Proyectos colaborativos entre universidad y comunidades locales

Nota. Elaboración propia basada en Domínguez Urdanivia et al. (2025), Yáñez y Villacrés (2023) y López (2025).

Las metodologías presentadas en la Tabla 12 comparten una orientación pedagógica que resulta fundamental para la educación universitaria inclusiva en el Ecuador plurinacional: todas ellas conciben la diversidad cultural de los grupos no como un obstáculo para el aprendizaje académico riguroso sino como su condición de posibilidad. Un ABP que incorpora la perspectiva kichwa sobre la gestión del agua junto a la ingeniería hidráulica convencional no está debilitando el rigor académico del problema: lo está enriqueciendo con una dimensión epistémica que la perspectiva exclusivamente técnica

no puede proporcionar. Una investigación-acción participativa con una comunidad afroecuatoriana no está comprometiendo los estándares de la investigación social: está cumpliendo con el principio de la investigación comprometida con los actores sociales que los propios estándares de las ciencias sociales críticas establecen. La interculturalidad, en este sentido, no es una concesión pedagógica a la diversidad: es un enriquecimiento epistemológico de la enseñanza universitaria que la hace simultáneamente más relevante y más rigurosa.

3.2. Comunicación Pedagógica Inclusiva

La comunicación pedagógica es el medio a través del cual el docente universitario convierte su conocimiento disciplinar en experiencia de aprendizaje para sus estudiantes, y la calidad de esa comunicación determina, en una proporción que la investigación educativa ha documentado extensamente, la calidad del aprendizaje que se produce. Una comunicación pedagógica exclusiva, que presupone el mismo nivel de familiaridad con los códigos del discurso académico, que valora únicamente los estilos comunicativos del grupo cultural dominante y que privilegia la rapidez y la osadía de la participación oral sobre la reflexión y la profundidad, produce exclusión comunicativa que se traduce inevitablemente en exclusión académica. La comunicación pedagógica inclusiva no requiere que el docente abandone el rigor del lenguaje académico ni que renuncie a las exigencias de precisión conceptual que caracteriza al nivel universitario: requiere que construya puentes entre el lenguaje académico y el lenguaje que sus estudiantes traen, que diversifique los canales de participación y que valore la diversidad de estilos comunicativos como un recurso del aprendizaje colectivo.

3.2.1. Escucha Activa y Diálogo Académico



La escucha activa en el contexto de la docencia universitaria inclusiva es una competencia que va considerablemente más allá de la cortesía de no interrumpir mientras el estudiante habla. Implica la disposición genuina de ser afectado por lo que el estudiante dice, de visitar los propios supuestos a la luz de las perspectivas que el estudiante aporta y de incorporar el aporte del estudiante en el desarrollo de la sesión de manera que el estudiante perciba que su contribución ha sido realmente escuchada y no simplemente tolerada. Esta escucha activa es especialmente exigente con las contribuciones de los estudiantes cuya forma de comunicación difiere de la norma académica dominante: el estudiante kichwa que construye su argumento desde la narrativa y la ejemplificación en lugar de la proposición lógica formal, el estudiante trabajador que conecta el concepto académico con una experiencia laboral concreta o el estudiante tímido que expresa una idea valiosa con menor seguridad retórica de la que el docente habría deseado. Escuchar activamente a

estos estudiantes requiere que el docente suspenda temporalmente el juicio sobre la forma para concentrarse en el contenido, y que haga visible para el grupo el valor de la contribución recibida, legitimando así esa forma de participación para el resto de la clase.

3.2.2. Comunicación Empática en el Aula Universitaria

La comunicación empática en el aula universitaria es la capacidad del docente de comprender la experiencia del estudiante desde la perspectiva de ese estudiante, sin proyectar sus propias categorías de interpretación ni su propia historia universitaria como norma de referencia. Esta empatía pedagógica tiene implicaciones concretas en el discurso del docente: en la manera de formular las instrucciones (sin asumir que todos los estudiantes entienden los mismos referentes culturales), en la manera de responder ante las preguntas de comprensión (sin transmitir sorpresa ni condescendencia ante la necesidad de aclaración), en la manera de dar retroalimentación sobre los errores (distinguiendo siempre entre la persona y el desempeño, y orientando siempre hacia la mejora y no hacia la evaluación del valor del estudiante), y en la manera de gestionar los silencios (reconociendo que el silencio tiene distintos significados culturales y que no siempre señala incomprensión o desinterés).

3.2.3. Estrategias Discursivas Accesibles

Las estrategias discursivas accesibles son las decisiones concretas que el docente toma sobre cómo presenta el contenido, formula las instrucciones, gestiona las preguntas y proporciona retroalimentación de manera que sean comprensibles para todos los estudiantes del grupo, independientemente de su nivel de dominio del español académico, de su familiaridad previa con la disciplina o de sus diferencias cognitivas.

Tabla 13: Barreras comunicativas frecuentes en el aula universitaria ecuatoriana y estrategias discursivas accesibles

Barrera comunicativa	Estrategia accesible	Ejemplo de implementación
Uso de vocabulario técnico sin contexto	Definir términos con ejemplos y analogías cercanas	Explicar conceptos con referencias al contexto ecuatoriano
Instrucciones ambiguas	Dar indicaciones claras y estructuradas	Especificar objetivos, formato, tiempo y criterios de evaluación
Exposición rápida o densa	Incorporar pausas y síntesis periódicas	Usar mapas conceptuales y espacios para preguntas
Preguntas con sesgo cultural	Formular preguntas inclusivas y contextualizadas	Plantear ejemplos que consideren diversas realidades sociales
Participación solo oral	Diversificar formas de participación	Permitir respuestas escritas, digitales o en pequeños grupos

Nota. Elaboración propia basada en Domínguez Urdanivia et al. (2025), Yáñez y Villacrés (2023) y Nuñez et al. (2025).

Las estrategias discursivas accesibles sistematizadas en la Tabla 13 comparten una característica que las convierte en herramientas de inclusión de amplio espectro: todas ellas mejoran la calidad de la comunicación para todos los estudiantes del grupo, no solo para los más vulnerables. Una instrucción clara y explícita beneficia al estudiante con discapacidad cognitiva, pero también al estudiante que estudia tarde en la noche con alta fatiga, al estudiante con TDAH que necesita mayor estructura y al estudiante internacional que tiene el español como segunda lengua. El ritmo de exposición calibrado con pausas y síntesis periódicas beneficia al estudiante con menor velocidad de procesamiento, pero también al estudiante que necesita tiempo para conectar el nuevo concepto con sus conocimientos previos y al estudiante que aprende más

profundamente cuando puede reflexionar entre exposiciones. La accesibilidad comunicativa, en este sentido, no es un beneficio especial para unos pocos: es una mejora de calidad para todos.

3.2.4. Participación Estudiantil y Voz Universitaria

La participación estudiantil en el aula universitaria inclusiva no es solo una estrategia de dinamización de las clases: es una condición del reconocimiento de la agencia del estudiante como sujeto académico con derecho a contribuir al conocimiento que se construye en el aula. Cuando el docente diseña únicamente dinámicas de participación oral en plenaria, está privilegiando sistemáticamente a los estudiantes con mayor facilidad de expresión verbal en español académico, con mayor seguridad cultural para intervenir en espacios formales y con menor ansiedad social ante la valoración pública de sus contribuciones. La diversificación de los canales de participación, que la sección anterior ya abordó desde la perspectiva de la comunicación, es también la garantía de que la voz de todos los estudiantes llega al espacio colectivo del aula universitaria. Esta diversificación requiere que el docente diseñe formas de participación escrita, visual y digital que tengan el mismo estatus pedagógico que la participación oral, evitando crear jerarquías implícitas donde la participación oral en plenaria es el verdadero espacio de legitimación académica y las demás modalidades son recursos secundarios para quienes no pueden acceder a la primera.

3.2.5. Resolución Inclusiva de Conflictos Académicos

Los conflictos académicos en el aula universitaria inclusiva son inevitables y, cuando se gestionan adecuadamente, son oportunidades de aprendizaje de enorme valor: el conflicto de perspectivas entre estudiantes de distintas tradiciones culturales, el conflicto de valores entre el conocimiento académico convencional y los saberes

comunitarios, o el conflicto entre las expectativas del docente y las condiciones reales de aprendizaje de los estudiantes, son situaciones que, lejos de ser disfunciones del aula inclusiva, son expresiones de la riqueza de la diversidad que el aula contiene. La resolución inclusiva de estos conflictos requiere que el docente los aborde de frente, nombrándolos explícitamente como tales, facilitando el diálogo entre las perspectivas en tensión y construyendo, cuando es posible, comprensiones más ricas que integren elementos de cada una de las perspectivas en conflicto, en lugar de resolver el conflicto mediante la imposición de la perspectiva del docente como la única académicamente legítima.



3.3. Evaluación Inclusiva y Retroalimentación Formativa

La evaluación es la dimensión del proceso pedagógico que tiene consecuencias más directas y más duraderas sobre las trayectorias académicas de los estudiantes: determina quiénes pasan al siguiente nivel, quiénes reciben reconocimiento por su aprendizaje y quiénes se ven forzados a repetir o a abandonar. En este sentido, la evaluación es también el mecanismo más poderoso de inclusión o de exclusión disponible en la universidad: una evaluación bien diseñada puede demostrar que todos los estudiantes han aprendido; una evaluación mal diseñada puede falsamente demostrar que algunos estudiantes son incapaces de aprender cuando en realidad son incapaces de demostrar su aprendizaje en el formato específico que la evaluación utiliza. La evaluación inclusiva es aquella que evalúa genuinamente las competencias que declara evaluar, y no los atributos que son correlatos de la pertenencia al grupo cultural dominante (fluidez en el español académico, velocidad de escritura, familiaridad con los formatos académicos convencionales, resistencia al estrés del examen), que frecuentemente se confunden con la competencia en la asignatura.

3.3.1. Evaluación Auténtica y Diversidad de Evidencias

La evaluación auténtica en la universidad inclusiva propone que el desempeño del estudiante se evalúe a través de tareas que replican o se aproximan a los tipos de actividad que los egresados universitarios realizarán en su vida profesional y ciudadana, en lugar de las tareas artificiales de los exámenes escritos convencionales que raramente tienen un equivalente en el mundo real. Esta autenticidad tiene una dimensión inclusiva intrínseca: los problemas profesionales reales admiten múltiples perspectivas de abordaje, pueden realizarse en distintos plazos y mediante distintos recursos, y producen evidencias de competencia que son menos dependientes de los atributos de

forma que las pruebas académicas convencionales priorizan. Un estudiante de medicina que demuestra su capacidad de anamnesis clínica mediante una entrevista real a un paciente real está siendo evaluado de manera más auténtica y más justa que si demuestra esa misma capacidad mediante un examen escrito de opciones múltiples sobre síntomas de enfermedades; y la evaluación auténtica revela con mayor precisión quién tiene realmente la competencia clínica que la carrera aspira a desarrollar.

La evaluación auténtica en las universidades ecuatorianas enfrenta resistencias que deben nombrarse sin minimizarlas: la mayor demanda de tiempo que su diseño y su corrección requieren del docente, la dificultad de garantizar la comparabilidad entre estudiantes cuando los productos evaluados son heterogéneos, y la resistencia de algunos estudiantes a modalidades de evaluación distintas a las que conocen y con las que se sienten relativamente seguros. Estas resistencias no son razones para no implementar la evaluación auténtica, sino desafíos de implementación que requieren estrategias específicas: el diseño de rúbricas analíticas claras que garanticen la comparabilidad, la comunicación explícita de las modalidades de evaluación desde el inicio del semestre para reducir la ansiedad ante lo desconocido, y la distribución del esfuerzo de corrección entre distintas modalidades a lo largo del semestre en lugar de su concentración en unos pocos exámenes finales.

3.3.2. Instrumentos Flexibles de Evaluación

La flexibilidad de los instrumentos de evaluación en la universidad inclusiva no consiste en reducir la exigencia sino en ampliar el repertorio de formas en que los estudiantes pueden demostrar que han alcanzado esa exigencia. El principio rector es que el instrumento de evaluación debe ser transparente en la competencia que evalúa y flexible en el formato en que acepta su demostración.

Tabla 14: Instrumentos flexibles de evaluación en la universidad inclusiva ecuatoriana: competencias, características inclusivas y condiciones de implementación

Instrumento de evaluación	Competencia que evalúa	Característica inclusiva	Implementación en la universidad
Rúbrica analítica	Competencias académicas del sílabo	Criterios claros y transparentes	Diseñar y compartir rúbricas con anticipación
Portafolio de aprendizaje	Reflexión y progreso del aprendizaje	Evalúa proceso y producto	Aceptar formatos físicos o digitales
Presentación oral	Comunicación y argumentación	Diversidad de formas de expresión	Permitir presentaciones presenciales, virtuales o grabadas
Evaluación basada en proyectos	Resolución de problemas reales y trabajo colaborativo	Conexión con contextos auténticos	Definir roles y evaluar aporte individual y grupal
Evaluación entre pares	Pensamiento crítico y retroalimentación	Fortalece autoevaluación y aprendizaje colaborativo	Usar protocolos claros y acompañamiento docente

Nota. Elaboración propia basada en evaluación inclusiva en educación superior (2025), Domínguez Urdanivia et al. (2025) y Yáñez y Villacrés (2023).

El repertorio de instrumentos de evaluación inclusivos presentados en la Tabla 14 no requiere que el docente abandone todos los instrumentos convencionales de manera simultánea: propone una diversificación progresiva que introduce nuevas modalidades gradualmente, comenzando por aquellas de menor costo de implementación y mayor impacto en la equidad evaluativa. La rúbrica analítica, por ejemplo, puede incorporarse en las evaluaciones convencionales sin cambiar su modalidad, simplemente añadiendo la transparencia de los criterios que la hace más justa. El portafolio puede introducirse como una actividad opcional de inicio, antes de convertirse en una evaluación formal del semestre. La evaluación entre

pares puede comenzar con ejercicios de bajo riesgo antes de integrarse en el sistema de calificación formal. Esta implementación progresiva reduce la resistencia inicial de los estudiantes y permite al docente desarrollar competencia en el uso de los nuevos instrumentos antes de apostar todo su sistema evaluativo a su buen funcionamiento.

3.3.3. Retroalimentación Personalizada y Motivadora

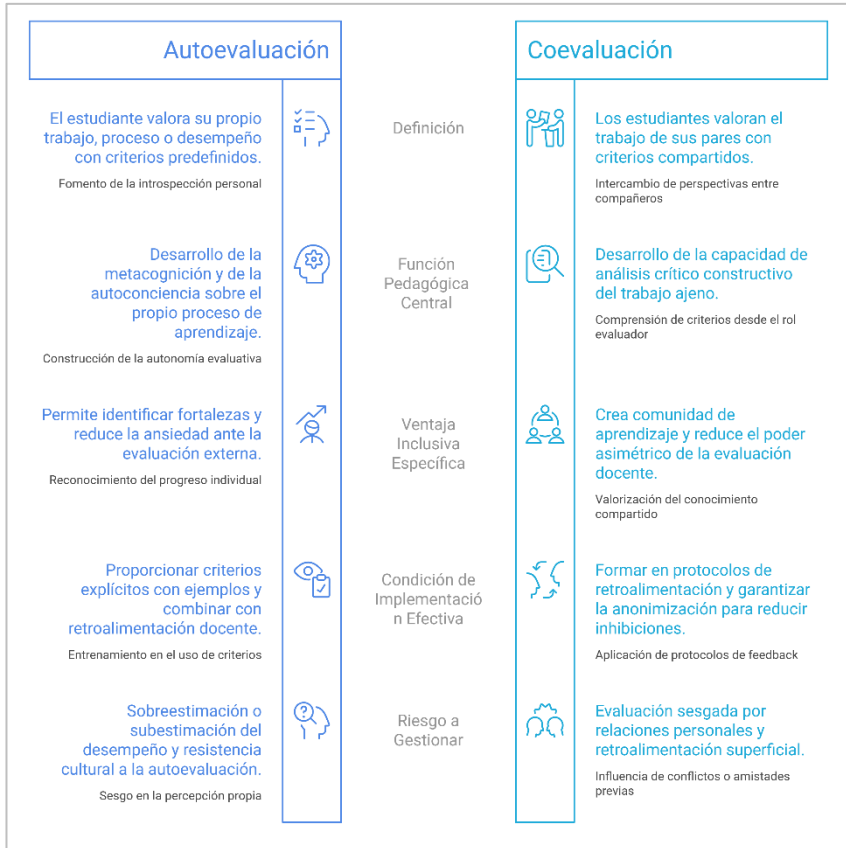
La retroalimentación académica es el componente de la evaluación con mayor impacto documentado en el aprendizaje de los estudiantes: más que la calificación numérica que reciben, lo que determina si un estudiante mejora su desempeño es la calidad de la información que recibe sobre qué hizo bien, qué puede mejorar y cómo puede hacerlo. Una retroalimentación de alta calidad en el contexto inclusivo tiene al menos tres características que la retroalimentación convencional frecuentemente no posee: es específica (señala exactamente qué aspecto del trabajo merece reconocimiento o mejora, no el trabajo en su totalidad), está orientada al futuro (propone acciones concretas que el estudiante puede emprender para mejorar, no solo descripciones del nivel actual de desempeño), y reconoce el esfuerzo y el progreso independientemente del nivel de logro absoluto (lo que resulta especialmente importante para los estudiantes que parten de un nivel de preparación más bajo y que necesitan retroalimentación que motive la continuidad del esfuerzo aunque el resultado final esté todavía lejos del nivel esperado).

3.3.4. Autoevaluación y Coevaluación Inclusiva

La autoevaluación y la coevaluación son estrategias de evaluación que tienen un doble valor pedagógico en el contexto de la educación universitaria inclusiva: desarrollan la metacognición del estudiante, su capacidad de evaluar la calidad de su propio trabajo con criterios explícitos, y al mismo tiempo reducen la dependencia

exclusiva del juicio del docente, distribuyendo la responsabilidad de la evaluación de manera más horizontal y participativa.

Figura 11: Análisis comparativo de la autoevaluación y la coevaluación en el contexto de la evaluación inclusiva universitaria ecuatoriana



Nota. Elaboración propia basada en Domínguez Urdanivia et al. (2025), Yáñez y Villacrés (2023) y evaluación inclusiva en la educación superior ecuatoriana (2025).

El análisis comparativo de la autoevaluación y la coevaluación presentado en la Figura 11 evidencia que ambas modalidades son complementarias y no excluyentes: la autoevaluación desarrolla la

metacognición individual, mientras que la coevaluación construye la comunidad de aprendizaje y la comprensión compartida de los criterios de calidad. En el contexto de la evaluación inclusiva universitaria ecuatoriana, ambas modalidades tienen el beneficio adicional de reducir la carga de corrección del docente cuando se implementan correctamente, distribuyendo parte de la responsabilidad evaluativa entre los propios estudiantes de manera pedagógicamente fundamentada. Esta redistribución no es una abdicación de la responsabilidad docente: es una estrategia de desarrollo de la autonomía evaluativa del estudiante que forma parte esencial de la competencia académica que la universidad aspira a cultivar en sus egresados.

3.3.5. Ética y Transparencia Evaluativa

La ética y la transparencia evaluativa son los fundamentos sobre los que descansa la legitimidad de cualquier sistema de evaluación universitaria: los estudiantes solo pueden aceptar como justa una evaluación cuyos criterios conocen con anticipación, cuyo proceso es consistente e imparcial y cuyos resultados son comunicados con honestidad y con respeto. En el contexto de la educación universitaria inclusiva, la ética evaluativa tiene una dimensión adicional: el reconocimiento de que los sistemas de evaluación no son instrumentos neutros sino construcciones sociales que pueden reproducir desigualdades preexistentes si no son diseñados con conciencia explícita de ese riesgo. Un docente que evalúa con criterios de calidad implícitos que solo el grupo cultural dominante conoce, que reserva retroalimentación detallada solo para los mejores trabajos o que asigna calificaciones con inconsistencia según el estudiante, no está siendo éticamente neutral: está reproduciendo activamente las jerarquías de valor que la educación inclusiva tiene el mandato de desafiar.

3.4. Estrategias para la Permanencia Estudiantil

La permanencia estudiantil en la educación superior ecuatoriana es uno de los indicadores de equidad más críticos del sistema: según datos del SENESCYT, las tasas de abandono universitario en Ecuador superan el 26% en los primeros años de carrera, con concentración desproporcionada en los grupos socioeconómicamente más vulnerables, en los estudiantes de primera generación universitaria y en los estudiantes de zonas rurales. Estas cifras no solo representan el fracaso personal de cada estudiante que abandona: representan el fracaso del sistema en garantizar las condiciones que hacen posible la permanencia y el logro académico de los estudiantes que más necesitan de la formación universitaria para transformar sus trayectorias de vida. El docente universitario, aunque no es el único responsable de la permanencia estudiantil, es uno de los actores con mayor capacidad de impacto en ella a través de sus decisiones pedagógicas cotidianas: la manera en que diseña sus evaluaciones, la calidad de su retroalimentación, la sensibilidad con que detecta las señales de dificultad y la prontitud con que activa las redes de apoyo disponibles pueden marcar la diferencia entre la permanencia y el abandono de un estudiante en situación de vulnerabilidad.

3.4.1. Prevención de la Deserción Universitaria

La prevención de la deserción universitaria desde la práctica docente requiere que el docente desarrolle la capacidad de identificar tempranamente los indicadores de riesgo de abandono en sus estudiantes y de responder a ellos con acciones concretas antes de que la situación llegue a un punto de no retorno. Los indicadores de riesgo de abandono más frecuentes en el contexto universitario

ecuatoriano incluyen: ausencia progresiva a las sesiones sin justificación comunicada al docente, entrega con retraso sistemático de las actividades evaluativas, comunicación de situaciones de emergencia económica o familiar, bajo rendimiento en las primeras evaluaciones del semestre sin respuesta a la retroalimentación, y ausencia de participación en las actividades colaborativas del grupo. La detección de estos indicadores requiere que el docente tenga un seguimiento activo del grupo que va más allá del registro de asistencia y de las calificaciones: requiere una relación con cada estudiante suficientemente cercana como para que el docente note cuando alguien está en dificultad y como para que el estudiante sienta la confianza de comunicar esa dificultad sin temor a ser juzgado o penalizado.

3.4.2. Acompañamiento Académico Integral

El acompañamiento académico integral del estudiante universitario en situación de vulnerabilidad trasciende el apoyo en los contenidos de la asignatura para incluir la orientación sobre los recursos institucionales disponibles, el apoyo en la gestión de las dificultades administrativas que los estudiantes de primera generación frecuentemente encuentran, y la vinculación con las redes de apoyo comunitario y estudiantil que pueden sostener la continuidad académica en momentos de crisis. Este acompañamiento integral no significa que el docente deba asumir el rol del tutor psicológico, del trabajador social o del orientador vocacional: significa que el docente debe conocer suficientemente bien la institución y sus recursos para poder derivar con precisión al estudiante que lo necesita, y que debe mantener una actitud de apertura y de acompañamiento que no se cierre ante la primera señal de dificultad del estudiante con un gesto de desinterés o de impotencia.

3.4.3. Tutorías Inclusivas y Mentorías Universitarias

Las tutorías académicas son uno de los instrumentos de acompañamiento con mayor evidencia de impacto en la permanencia y el rendimiento de los estudiantes universitarios en situación de vulnerabilidad, cuando están diseñadas con criterio inclusivo y no simplemente como reproducción de las sesiones de clase en formato más pequeño. Una tutoría inclusiva parte del diagnóstico específico de las dificultades del estudiante, diseña estrategias de apoyo adaptadas a su perfil cognitivo y a sus condiciones de vida, y construye progresivamente la autonomía del estudiante para gestionar su propio aprendizaje en lugar de crear una dependencia permanente del apoyo tutorial. En el contexto ecuatoriano, donde la alta ratio estudiante-docente hace imposible la tutoría individual sistematizada para todos los estudiantes, las tutorías entre pares (mentoring entre estudiantes de distintos semestres) y las tutorías grupales (sesiones de resolución colaborativa de dificultades comunes) son alternativas de alta efectividad y mayor viabilidad institucional que permiten ampliar el impacto del acompañamiento académico sin incrementar proporcionalmente la carga docente.



3.4.4. Motivación y Sentido de Pertenencia

El sentido de pertenencia a la institución universitaria es uno de los predictores más robustos de la permanencia estudiantil: los estudiantes que sienten que pertenecen a la universidad, que su presencia es valorada y que su éxito importa a la institución, tienen significativamente más probabilidades de persistir ante las dificultades que los que experimentan la universidad como un espacio ajeno donde su presencia es apenas tolerada. Para los estudiantes de primera generación universitaria, para los estudiantes de grupos étnicos históricamente subrepresentados en la academia y para los estudiantes con discapacidad, el sentido de pertenencia es frecuentemente frágil y requiere señales explícitas y sostenidas de inclusión genuina para construirse y mantenerse. El docente universitario contribuye de manera determinante a esa construcción: cuando trata las contribuciones de todos sus estudiantes con el mismo respeto, cuando diseña actividades que conectan el conocimiento académico con las trayectorias de vida de sus estudiantes, y cuando comunica altas expectativas de manera consistente y universal, está creando las condiciones para que todos sus estudiantes, incluidos los más vulnerables, se sientan parte legítima de la comunidad académica universitaria.

3.4.5. Redes de Apoyo Institucional y Comunitario

Las redes de apoyo para la permanencia estudiantil en las universidades ecuatorianas abarcan un espectro que va desde los servicios institucionales de bienestar estudiantil hasta las redes comunitarias de los entornos de origen de los estudiantes, pasando por las organizaciones estudiantiles, los grupos de mentorías entre pares y las alianzas con organizaciones de la sociedad civil.

Tabla 15: Redes de apoyo para la permanencia estudiantil inclusiva en universidades ecuatorianas: tipos, funciones y activación docente

Red de apoyo	Función en la permanencia estudiantil	Activación docente
Servicios de bienestar estudiantil	Apoyo psicológico, académico y socioeconómico	Difundir servicios y derivar estudiantes en situación de vulnerabilidad
Redes de mentoría entre pares	Acompañamiento académico y social	Vincular estudiantes nuevos con compañeros de semestres superiores
Comunidades de aprendizaje	Apoyo mutuo y reducción del aislamiento	Organizar grupos colaborativos diversos
Redes comunitarias	Fortalecimiento identitario y comunitario	Integrar organizaciones comunitarias al proceso formativo
Organizaciones estudiantiles inclusivas	Representación y visibilización de necesidades	Reconocer y apoyar iniciativas estudiantiles inclusivas

Nota. Elaboración propia basada en Yánez y Villacrés (2023), Domínguez Urdanivia et al. (2025) y Castillo-Pinos (2025).

Las redes de apoyo sistematizadas en la Tabla 15 configuran un ecosistema de sostén para la permanencia estudiantil que ningún docente puede construir solo ni activar en su totalidad, pero en el que cada docente tiene la responsabilidad de conocer, de comunicar activamente a sus estudiantes y de activar de manera proactiva cuando identifica señales de riesgo de abandono. Lo que resulta pedagógicamente más relevante de este análisis es la constatación de que muchas de las redes de apoyo más efectivas para la permanencia no son servicios institucionales formales sino vínculos informales de confianza y reciprocidad: la red de compañeros que estudian juntos, el mentor de semestres superiores que comparte su experiencia de supervivencia en la universidad, o la organización comunitaria que

recuerda al estudiante por qué está en la universidad y para quién lo está haciendo. El docente que crea condiciones para que estas redes informales se consoliden en el marco de sus actividades académicas está contribuyendo a la permanencia de sus estudiantes de manera que ningún programa institucional formal puede replicar a la misma escala y con la misma profundidad.

3.5. Gestión Emocional en Entornos Universitarios Diversos

La gestión emocional en el aula universitaria inclusiva es la dimensión pedagógica que con mayor frecuencia es relegada a un segundo plano por una cultura académica que privilegia la dimensión cognitiva e intelectual del aprendizaje y desconfía de la dimensión afectiva como variable académicamente relevante. Sin embargo, la investigación en neurociencia cognitiva ha demostrado de manera consistente que las emociones no son perturbaciones externas del proceso de aprendizaje sino componentes constitutivos de él: los estados emocionales positivos de seguridad, curiosidad y motivación potencian el procesamiento cognitivo de orden superior, mientras que los estados emocionales negativos de ansiedad, vergüenza y miedo lo deterioran mediante mecanismos neurobiológicos precisos que incluyen la activación del eje hipotálamo-hipofisario-adrenal y la consecuente elevación del cortisol que interfiere con la consolidación sináptica en el hipocampo. Reconocer esta interdependencia no convierte el aula universitaria en un espacio terapéutico: la convierte en un entorno pedagógico más efectivo al atender las condiciones emocionales que hacen posible el aprendizaje intelectual de alta calidad.

3.5.1. Clima Emocional del Aula Inclusiva

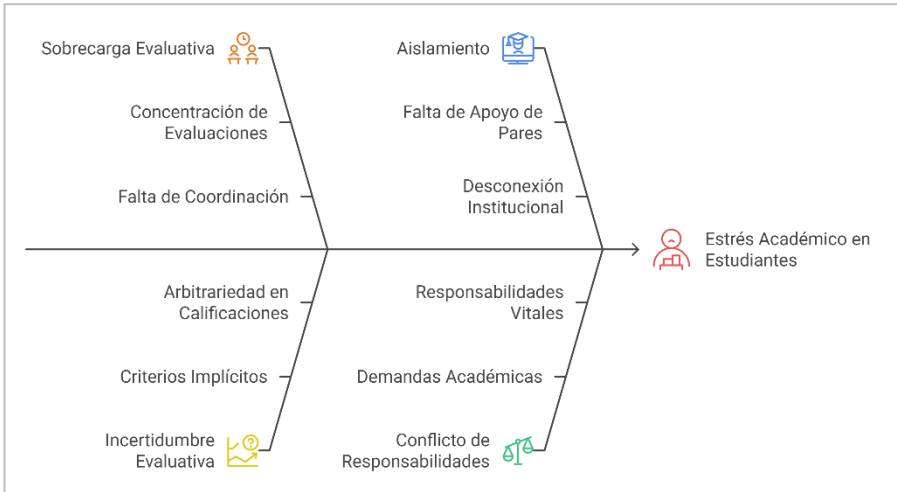
El clima emocional del aula universitaria inclusiva es el conjunto de condiciones afectivas que el docente construye deliberadamente mediante sus decisiones pedagógicas y relacionales, y que determinan si los estudiantes se sienten seguros para aprender, para equivocarse, para preguntar y para contribuir desde sus perspectivas diversas. Un clima emocional inclusivo no se produce espontáneamente ni se limita a la simpatía personal del docente con sus estudiantes: requiere decisiones de diseño específicas que crean las condiciones estructurales para que la seguridad emocional sea posible para todos los miembros del grupo. Entre estas decisiones destacan: el establecimiento explícito de normas de convivencia académica al inicio del semestre, construidas con participación de los estudiantes y que incluyan el respeto por la diversidad de perspectivas como valor fundamental; la modelación docente del error productivo, que normaliza la equivocación como parte del proceso de aprendizaje; y la consecuencia predecible ante las actitudes de exclusión o discriminación en el aula, que señala con claridad que la inclusión es un valor no negociable y no solo un deseo del docente.

3.5.2. Estrés Académico y Bienestar Estudiantil

El estrés académico en las universidades ecuatorianas es una realidad de alcance epidemiológico que afecta de manera desproporcionada a los estudiantes en situación de mayor vulnerabilidad: los estudiantes que trabajan y estudian simultáneamente, los que tienen responsabilidades de cuidado, los de primera generación universitaria que experimentan el síndrome del impostor y los estudiantes indígenas o afroecuatorianos que navegan la tensión entre sus culturas de origen y la cultura académica dominante. El estrés académico no es simplemente una respuesta subjetiva a las demandas universitarias: es un estado fisiológico con

consecuencias documentadas sobre la memoria, la atención, el procesamiento de la información y la capacidad de toma de decisiones, es decir, exactamente sobre las funciones cognitivas que el aprendizaje universitario requiere en mayor medida.

Figura 12: Factores de estrés académico en el contexto universitario ecuatoriano y estrategias docentes de mitigación desde el aula



Nota. Elaboración propia basada en Yáñez y Villacrés (2023), Castillo-Pinos (2025) y Nuñez et al. (2025).

El análisis de los factores de estrés académico y las estrategias docentes de mitigación representados en la Figura 12 pone de manifiesto una conclusión que resulta tanto alentadora como exigente para el docente universitario ecuatoriano: la mayoría de los factores de estrés académico más determinantes para la experiencia estudiantil están dentro del ámbito de control pedagógico del docente, no en las condiciones estructurales de la institución ni en los atributos personales de los estudiantes. El docente que distribuye equitativamente sus evaluaciones, que comunica con transparencia sus criterios, que construye comunidad en su aula, que muestra

flexibilidad ante emergencias vitales y que comunica altas expectativas universales está actuando sobre los cinco factores de estrés académico más frecuentemente reportados por los estudiantes universitarios ecuatorianos, sin necesidad de recursos adicionales, sin modificar el currículo y sin esperar reformas institucionales.

3.5.3. Educación Emocional en la Docencia Universitaria

La educación emocional en la docencia universitaria hace referencia a la capacidad del docente de incorporar la dimensión emocional del aprendizaje como un componente explícito y legítimo de su práctica pedagógica, sin convertir el aula en un espacio terapéutico ni abandonar el rigor académico que define el nivel universitario. Esta incorporación puede adoptar formas diversas: momentos breves de check-in emocional al inicio de la sesión que permiten al docente calibrar el estado del grupo antes de comenzar la instrucción; espacios de reflexión sobre el proceso emocional del aprendizaje en los diarios de portafolio; o actividades que invitan a los estudiantes a expresar sus respuestas emocionales ante los contenidos como parte del proceso de construcción de significado. La educación emocional en la universidad no es una concesión a la sensibilidad individual en detrimento del pensamiento crítico: es el reconocimiento de que el pensamiento crítico más profundo opera en condiciones de seguridad emocional, y que cultivar esas condiciones es una responsabilidad pedagógica de primera magnitud.

3.5.4. Prevención de Discriminación y Acoso

La prevención de la discriminación y el acoso en el aula universitaria inclusiva es una responsabilidad docente que la cultura académica convencional ha tendido a minimizar bajo el supuesto de que la universidad, como espacio de personas formadas e ilustradas, está por encima de estas dinámicas. La investigación disponible en el

contexto universitario ecuatoriano contradice este supuesto con datos consistentes: las microagresiones raciales, el acoso por razón de género, la discriminación por discapacidad y la exclusión de los estudiantes de orígenes socioeconómicos más bajos son realidades documentadas en las aulas universitarias del país que tienen efectos negativos mensurables sobre el rendimiento académico y la permanencia de los estudiantes afectados. La prevención desde la práctica docente implica intervenir activamente ante las microagresiones cuando ocurren en el aula, sin dejarlo pasar con el argumento de que no fue la intención del perpetrador; modelar explícitamente en el propio discurso el respeto por la diversidad; y diseñar actividades que requieran la colaboración entre miembros de distintos grupos como norma y no como excepción.

3.5.5. Cultura del Respeto y Convivencia Inclusiva

La cultura del respeto y la convivencia inclusiva en el aula universitaria es el horizonte al que todas las estrategias didácticas examinadas en este capítulo convergen: el tipo de ambiente académico donde todos los estudiantes, independientemente de su origen, su condición o su nivel de preparación previa, se sienten tratados con dignidad y convocados a contribuir con lo mejor de sí mismos al aprendizaje colectivo. Esta cultura no se decreta ni se instala en un día: se construye de manera progresiva a través de cada decisión pedagógica, cada interacción entre el docente y sus estudiantes y cada señal, grande o pequeña, de que el docente valora genuinamente la diversidad de su grupo y está dispuesto a modificar sus prácticas cuando estas producen exclusión. La cultura del respeto y la convivencia inclusiva es, en última instancia, el resultado acumulado de la aplicación coherente y sostenida de todos los principios y las estrategias que este capítulo ha examinado, y el indicador más confiable de que la universidad inclusiva que este libro propone está

dejando de ser una aspiración para convertirse en una realidad cotidiana en el aula universitaria ecuatoriana.

Las estrategias didácticas inclusivas examinadas en este capítulo conforman un repertorio que el docente universitario ecuatoriano puede comenzar a implementar de manera progresiva, comenzando por aquellas que se alinean mejor con su estilo pedagógico actual y ampliando gradualmente su territorio de transformación. Ninguna de las estrategias presentadas requiere la perfección desde el primer intento: todas ellas mejoran con la práctica reflexiva, con el análisis de sus resultados en cada grupo específico y con el diálogo con colegas que estén recorriendo el mismo proceso de transformación pedagógica.

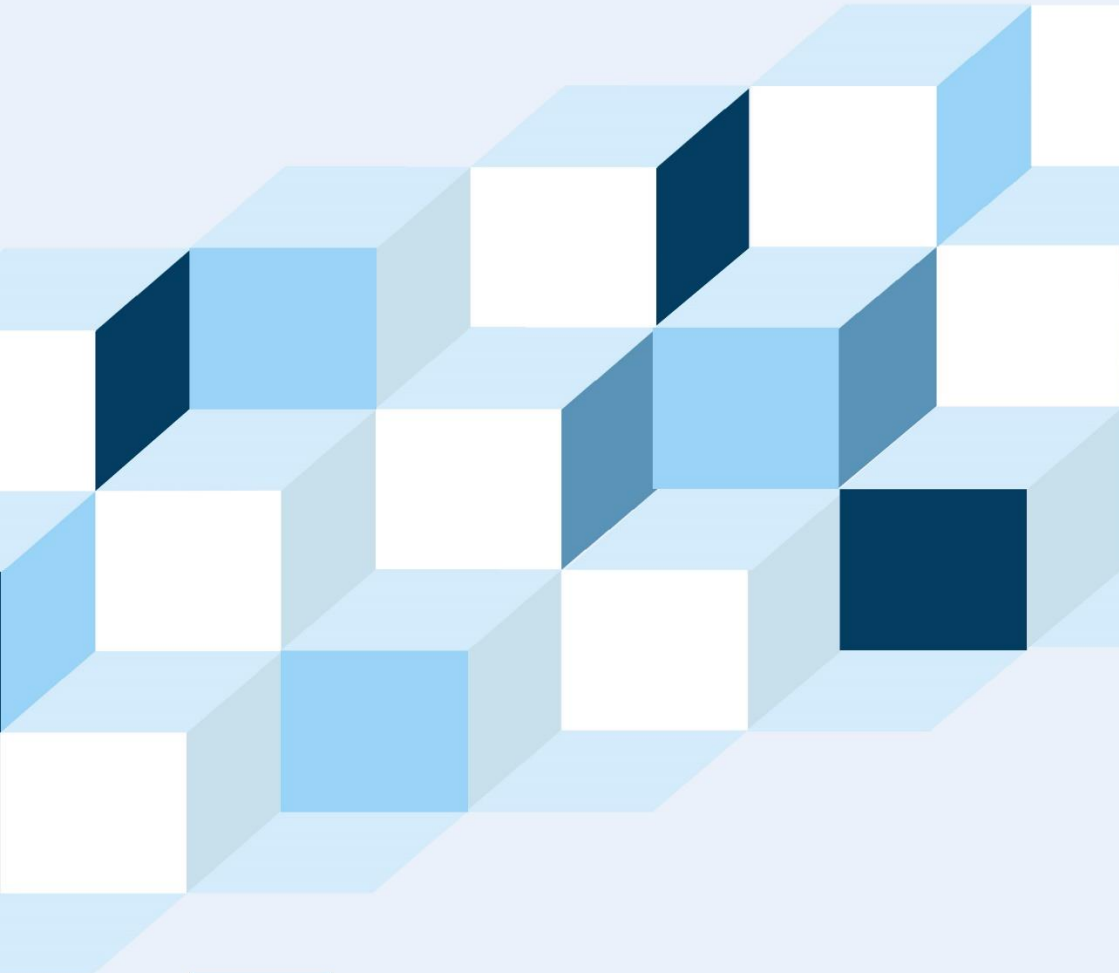
Lo que sí requiere la implementación genuina de estas estrategias es un cambio en la concepción del propio rol docente: del experto que transmite conocimiento a los receptores del aula al diseñador de experiencias que crea las condiciones para que todos sus estudiantes construyan el conocimiento que la disciplina ofrece desde sus propias fortalezas, con los apoyos que cada uno necesita y dentro de una comunidad de aprendizaje que valora la diversidad como su mayor recurso. Este cambio de concepción no se produce de manera automática ni instantánea: es el resultado de la formación específica, de la reflexión sostenida sobre la propia práctica y del compromiso genuino con los valores de la justicia educativa que el capítulo inaugural de este libro estableció como fundamento ético de toda la propuesta. El capítulo siguiente abordará cómo la tecnología puede amplificar y potenciar estas estrategias didácticas cuando es implementada con los mismos criterios de inclusión y de equidad que orientan el diseño pedagógico.



PÁGINAS BRILLANTES ECUADOR
Palabras Brillantes, Mentes Creativas

CAPÍTULO 4

Tecnología, accesibilidad e innovación
para la inclusión universitaria



CAPÍTULO 4

Tecnología, Accesibilidad e Innovación para la Inclusión Universitaria

La transformación digital de la educación superior ha abierto posibilidades pedagógicas que hace una década eran inimaginables para la inclusión universitaria: la subtitulación automática en tiempo real que hace accesibles las conferencias magistrales para los estudiantes con discapacidad auditiva, los lectores de pantalla que convierten cualquier texto digital en audio para los estudiantes con discapacidad visual, las plataformas de aprendizaje adaptativo que ajustan el nivel de dificultad y el tipo de contenido al perfil específico de cada estudiante, y los sistemas de analítica de aprendizaje que permiten identificar con semanas de anticipación a los estudiantes en riesgo de abandono para activar las redes de apoyo oportunamente. Estas posibilidades tecnológicas no son abstracciones del futuro: son herramientas disponibles hoy, en su mayoría de manera gratuita o de muy bajo costo, para cualquier docente universitario ecuatoriano con acceso básico a internet y la disposición de incorporarlas con criterio pedagógico en su práctica.

Sin embargo, la tecnología para la inclusión universitaria no es una promesa automática: es una posibilidad que puede tanto democratizar el acceso al aprendizaje como profundizar las desigualdades existentes, dependiendo de cómo se implemente y de qué principios pedagógicos orienten su uso. Tuárez Bravo et al. (2024) documentan, en un análisis sobre educación inclusiva y TIC en Ecuador, que los avances en la adopción de tecnología educativa coexisten con barreras persistentes de brecha digital, formación docente insuficiente y escasez de recursos adaptados para estudiantes con necesidades educativas especiales. Borja et al. (2025)

confirman que la integración efectiva de plataformas de inteligencia artificial y tecnologías adaptativas en la educación superior ecuatoriana requiere un enfoque sistémico que supere los obstáculos estructurales mediante inversión en infraestructura, desarrollo profesional docente y políticas claras, para transformar la promesa de accesibilidad en un derecho garantizado. Este capítulo parte de ese diagnóstico crítico para construir una propuesta que sea simultáneamente ambiciosa en sus objetivos y realista en sus condiciones de implementación.

El capítulo se organiza en cinco secciones que avanzan desde los fundamentos de la transformación digital inclusiva hasta las herramientas de evidencia para la mejora continua: la transformación digital en el contexto de la inclusión educativa universitaria; las tecnologías de apoyo específicas para distintos perfiles de diversidad estudiantil; la inteligencia artificial y sus aplicaciones pedagógicas inclusivas; el diseño de entornos accesibles e interactivos; y la toma de decisiones basada en datos e indicadores de inclusión. En cada sección, el análisis combina la descripción de las posibilidades tecnológicas disponibles con la reflexión crítica sobre sus límites, sus riesgos y las condiciones pedagógicas y estructurales que determinan si esas posibilidades se actualizan como inclusión genuina o se convierten en una forma más sofisticada de exclusión.

4.1. Transformación Digital e Inclusión Educativa

La transformación digital de la educación superior es un proceso que va considerablemente más allá de la incorporación de herramientas tecnológicas en las prácticas de enseñanza convencionales: implica una reconfiguración profunda de los modos en que el conocimiento se produce, se distribuye, se accede y se valida en la universidad, con consecuencias que afectan directamente a las

condiciones de inclusión o exclusión de distintos grupos de estudiantes. Cuando se examina desde la perspectiva de la inclusión, la transformación digital es un proceso ambivalente: simultáneamente crea oportunidades sin precedentes para democratizar el acceso al aprendizaje universitario y genera nuevas formas de exclusión que pueden ampliar las brechas preexistentes si no son gestionadas con criterio explícito de equidad.

4.1.1. Digitalización de la Educación Superior

La digitalización de la educación superior ecuatoriana ha avanzado de manera significativa en los últimos años, acelerada por la pandemia de COVID-19 que forzó la transición abrupta a la modalidad virtual en 2020 y que, con todos sus costos humanos y pedagógicos, produjo una familiarización generalizada con las plataformas y herramientas digitales de enseñanza que el sistema nunca habría alcanzado a esa velocidad en condiciones ordinarias. Este avance, sin embargo, ha sido profundamente desigual: las instituciones con mayor inversión tecnológica previa y con mejor infraestructura digital consolidaron y ampliaron sus capacidades durante la pandemia, mientras que las instituciones con menor inversión y las comunidades estudiantiles con menor acceso tecnológico experimentaron la virtualización como una nueva forma de exclusión que se superponía a las ya existentes. Zumalacárregui (2025) documenta que la transformación digital en la educación inclusiva ecuatoriana ha generado avances significativos en la adopción de plataformas virtuales, pero persisten retos críticos relacionados con la brecha digital, la formación docente insuficiente y la escasez de recursos adaptados para estudiantes con necesidades específicas.

Para el docente universitario ecuatoriano comprometido con la inclusión, la digitalización no es simplemente un proceso institucional que le ocurre: es un espacio de decisiones pedagógicas que tiene

responsabilidad de tomar con criterio claro. Cada decisión sobre qué plataformas usar, qué formatos de material producir, qué actividades diseñar con mediación tecnológica y qué salvaguardas ofrecer para los estudiantes con menor acceso digital tiene consecuencias directas sobre la equidad de la experiencia de aprendizaje de sus estudiantes. La comprensión de este poder pedagógico es el primer paso para ejercerlo de manera responsable y orientada a la inclusión.

4.1.2. Inclusión en Entornos Virtuales de Aprendizaje

Los entornos virtuales de aprendizaje (EVA) tienen el potencial de ser los más inclusivos de todos los entornos pedagógicos disponibles para la educación superior: permiten el acceso asincrónico que elimina la barrera del horario para los estudiantes trabajadores, el acceso desde cualquier ubicación que elimina la barrera geográfica para los estudiantes rurales, la personalización del ritmo de avance que elimina la barrera del ritmo único de la clase presencial y la disponibilidad permanente de los materiales que elimina la barrera de la presencia física para los estudiantes con condiciones de salud variables. Sin embargo, este potencial inclusivo solo se actualiza cuando el entorno virtual ha sido diseñado con criterios explícitos de accesibilidad y cuando los estudiantes tienen las condiciones materiales y las competencias digitales necesarias para habitarlo de manera plena. Un EVA técnicamente accesible pero al que el estudiante no puede acceder por falta de conectividad o de dispositivo adecuado no es inclusivo en la práctica: es inclusivo en la declaración de principios.

4.1.3. Brecha Tecnológica y Equidad Académica

La brecha tecnológica en la educación superior ecuatoriana tiene múltiples dimensiones que el docente inclusivo debe conocer y considerar en el diseño de sus cursos. La primera dimensión, la más

visible, es la brecha de infraestructura: la diferencia en el acceso a dispositivos adecuados y a conectividad estable entre estudiantes de distintos orígenes socioeconómicos y territoriales. Según el INEC (2023), solo el 58% de los hogares ecuatorianos con estudiantes universitarios contaba con acceso a internet estable, con diferencias marcadas entre las zonas urbanas y rurales y entre los quintiles de ingreso más alto y más bajo. La segunda dimensión, menos visible pero igualmente determinante, es la brecha de competencia digital: la diferencia en la capacidad de usar las herramientas digitales de manera productiva para el aprendizaje, que está fuertemente correlacionada con el tipo de institución educativa preuniversitaria frecuentada y con el capital cultural digital de la familia. La tercera dimensión, la más invisible y la más profundamente estructural, es la brecha de representación: la ausencia de los grupos históricamente marginados en los espacios de diseño de las tecnologías educativas, que produce herramientas que no contemplan sus necesidades ni sus modos de interactuar con la tecnología.

4.1.4. Ciudadanía Digital Universitaria

La ciudadanía digital universitaria es la competencia de participar de manera activa, crítica, ética y responsable en los entornos digitales donde la vida académica, social y política contemporánea se despliega. Para el docente universitario ecuatoriano comprometido con la inclusión, el desarrollo de la ciudadanía digital de sus estudiantes es una responsabilidad pedagógica tan importante como el desarrollo de las competencias disciplinares de su asignatura: los egresados universitarios del siglo XXI necesitan saber no solo usar las herramientas digitales disponibles, sino evaluar críticamente su impacto social, proteger su privacidad y la de los demás, identificar la desinformación y comprender cómo los algoritmos dan forma a la información que reciben y a las decisiones que toman. Esta formación

en ciudadanía digital inclusiva es especialmente relevante para los grupos históricamente excluidos del diseño de las tecnologías digitales, que con mayor frecuencia son sus víctimas involuntarias.

4.1.5. Competencias Digitales Inclusivas

Las competencias digitales inclusivas del docente universitario ecuatoriano son el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que le permiten usar la tecnología digital de manera que amplíe las oportunidades de aprendizaje de todos sus estudiantes, incluyendo los más vulnerables, en lugar de reproducir o amplificar las desigualdades preexistentes.

Tabla 16: Competencias digitales inclusivas del docente universitario ecuatoriano: descripción e indicadores observables en la práctica

Competencia digital inclusiva	Descripción	Indicadores observables
Diseño de contenidos accesibles	Crear materiales digitales accesibles para todos	Verifica accesibilidad y publica materiales en varios formatos
Selección de herramientas inclusivas	Elegir tecnologías accesibles y éticas	Evalúa accesibilidad, privacidad y alternativas de acceso
Gestión de analítica de aprendizaje	Usar datos del LMS para mejorar la enseñanza	Monitorea participación y acompaña a estudiantes con baja actividad
Formación en ciudadanía digital	Promover uso ético y responsable de la tecnología	Reflexiona sobre privacidad, IA y derechos digitales
Acompañamiento en competencia digital	Apoyar a estudiantes con menor dominio tecnológico	Diseña tutoriales y redes de apoyo digital entre pares

Nota. Elaboración propia basada en Tuárez Bravo et al. (2024), Borja et al. (2025) y Zumalacárregui (2025).

Las competencias digitales inclusivas sistematizadas en la Tabla 16 configuran un perfil docente que trasciende el dominio técnico de las herramientas para incluir la competencia de evaluarlas críticamente desde criterios de equidad, de gestionarlas pedagógicamente con intencionalidad inclusiva y de reflexionar sobre sus implicaciones éticas para los estudiantes más vulnerables. Este perfil no es un punto de llegada que se alcanza de una vez y para siempre: es un horizonte de desarrollo profesional continuo que el docente va aproximando a lo largo de toda su trayectoria docente, en un proceso que requiere tanto la actualización técnica permanente como la reflexión pedagógica sostenida sobre el impacto de las herramientas tecnológicas en la inclusión real de sus estudiantes.

4.2. Tecnologías de Apoyo para Estudiantes Diversos

Las tecnologías de apoyo, denominadas en la literatura anglosajona *assistive technologies*, son el conjunto de herramientas, dispositivos, software y sistemas diseñados específicamente para compensar las limitaciones funcionales que determinadas discapacidades o condiciones producen en el acceso a la información, la comunicación o la participación en la vida universitaria. En el contexto de la educación superior inclusiva, las tecnologías de apoyo no son un recurso excepcional que se activa únicamente cuando un estudiante con discapacidad certificada las requiere: son herramientas de uso universal que benefician a un espectro mucho más amplio de estudiantes de lo que su denominación sugiere. Un subtítulo automático en un video académico es una tecnología de apoyo diseñada originalmente para la accesibilidad auditiva, pero que beneficia también a los estudiantes que estudian en entornos ruidosos, a los que tienen el español como segunda lengua o a los que procesan mejor la información en formato visual-textual que en formato auditivo exclusivo.

4.2.1. Software de Accesibilidad Académica



El software de accesibilidad académica disponible actualmente para los estudiantes universitarios ecuatorianos cubre un espectro de funciones que va desde la conversión de texto a audio para la accesibilidad visual hasta la adaptación del contraste y el tamaño de fuente para la accesibilidad visual parcial, pasando por la subtitulación automática para la accesibilidad auditiva y los sistemas de predicción de texto para la accesibilidad motriz. Lo más significativo para el docente universitario ecuatoriano es que la mayor parte de este software es completamente gratuita, está disponible en español y es compatible con los sistemas operativos y los dispositivos más comunes en el contexto universitario nacional: Windows, Android y Chrome OS. La barrera para su implementación no es económica ni tecnológica: es de conocimiento sobre su existencia, sus funciones y las formas de incorporarlo en el flujo de trabajo docente y estudiantil de manera que no genere carga adicional sino que elimine barreras preexistentes.

4.2.2. Herramientas de Lectura y Escritura Asistida

Las herramientas de lectura y escritura asistida son las tecnologías de apoyo con mayor impacto documentado en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios con dislexia, discapacidad visual, discapacidad motriz o con español como segunda lengua, que son precisamente los grupos con mayor prevalencia entre los estudiantes universitarios ecuatorianos históricamente subrepresentados en la academia.

Tabla 17: Herramientas de lectura y escritura asistida para la inclusión universitaria: función inclusiva e implementación en Ecuador

Herramienta	Tipo y acceso	Función inclusiva	Implementación en la universidad
NVDA	Lector de pantalla — Gratuito y de código abierto	Convierte texto en voz y facilita navegación accesible	Verificar compatibilidad de materiales con lectores de pantalla
Google Text-to-Speech / Read Aloud	Texto a voz — Gratuito	Lectura en audio para estudiantes con dislexia o discapacidad visual	Recomendar su uso general mediante extensiones de navegador
Microsoft Immersive Reader	Lectura asistida — Gratuita en Microsoft 365	Adapta visualización y lectura de textos	Activar funciones accesibles en documentos y LMS
Grammarly / LanguageTool	Asistente de escritura — Freemium	Apoyo en gramática y redacción académica	Recomendar herramientas de apoyo para escritura
Dragon Naturally Speaking / Google Dictado	Reconocimiento de voz — Gratuito (Google) / De pago (Dragon)	Convierte voz en texto y reduce barreras de escritura	Permitir su uso como ajuste razonable en evaluaciones

Nota. Elaboración propia basada en Tuárez Bravo et al. (2024), Borja et al. (2025) y Zumalacárregui (2025).

El repertorio de herramientas de lectura y escritura asistida presentadas en la Tabla 17 evidencia una conclusión que el docente universitario ecuatoriano debe internalizar como principio de diseño: la accesibilidad de los materiales académicos no es solo responsabilidad de los estudiantes con discapacidad que necesitan herramientas especiales. Es responsabilidad del docente producir materiales en formatos que sean compatibles con estas herramientas, de modo que el estudiante que las necesita pueda usarlas sin barreras adicionales. Un PDF escaneado de una fotografía del libro de texto no es compatible con ningún lector de pantalla ni con ninguna herramienta de texto a voz: es un material tan inaccesible para el estudiante con discapacidad visual como una escalera sin rampa para el estudiante con silla de ruedas. Transformar ese PDF escaneado en un documento de texto estructurado requiere un esfuerzo de producción mínimo que el docente puede realizar en minutos, y que tiene un impacto desproporcionado en la accesibilidad de la experiencia de aprendizaje de los estudiantes que lo necesitan.

4.2.3. Plataformas Adaptativas de Aprendizaje

Las plataformas de aprendizaje adaptativo representan la expresión más avanzada de la personalización tecnológica del aprendizaje universitario: utilizan algoritmos de inteligencia artificial para ajustar en tiempo real el nivel de dificultad, el tipo de contenido y la secuencia de actividades en función del perfil de aprendizaje específico de cada estudiante. Para el contexto de la educación universitaria inclusiva, el mayor valor de estas plataformas reside en su capacidad de reducir las brechas de rendimiento entre estudiantes con distintos puntos de partida académico, proporcionando a cada uno el nivel de desafío óptimo para maximizar su progreso individual. Un estudiante con menor preparación previa recibe actividades más andamiadas que le permiten avanzar sin sentirse abrumado; un

estudiante con mayor preparación recibe desafíos de mayor complejidad que evitan el aburrimiento y el desenganche.

Figura 13: Arquitectura pedagógica de una plataforma adaptativa de aprendizaje y componentes de efectividad inclusiva en el contexto universitario ecuatoriano



Nota. Elaboración propia basada en Borja et al. (2025), IA y educación inclusiva (2025) y Tuárez Bravo et al. (2024).

La arquitectura de la plataforma adaptativa representada en la Figura 13 pone de manifiesto que su efectividad inclusiva no depende exclusivamente de la sofisticación del algoritmo de personalización: depende también de la calidad y la diversidad de la base de conocimiento curricular que alimenta el sistema. Una plataforma adaptativa que ajusta con gran precisión el nivel de dificultad de los ejercicios, pero que solo ofrece ejercicios en formato de texto escrito, es adaptativamente sofisticada pero insuficientemente inclusiva: no responde a la diversidad de perfiles cognitivos y sensoriales del estudiantado, sino únicamente a la diversidad de niveles de preparación académica previa. La verdadera adaptación inclusiva ajusta simultáneamente la dificultad y el formato de las actividades al perfil completo de cada estudiante, lo que requiere que la base de conocimiento curricular haya sido diseñada desde el principio con múltiples formatos para cada concepto.

4.2.4. Tecnologías Móviles para la Inclusión

El teléfono móvil es el dispositivo de acceso a la tecnología digital más universal en el Ecuador contemporáneo: mientras las diferencias de acceso a computadoras entre estudiantes universitarios de distintos contextos socioeconómicos son considerables, las diferencias en el acceso a teléfonos inteligentes son significativamente menores. Esta universalidad relativa del teléfono móvil convierte a las tecnologías móviles en una oportunidad estratégica para la accesibilidad universitaria: si las herramientas y los materiales del curso están diseñados para funcionar correctamente en teléfono móvil, la brecha de acceso se reduce sustancialmente.

Tabla 18: Tecnologías móviles para la inclusión en educación superior: función inclusiva e implementación en el contexto universitario ecuatoriano

Tecnología móvil inclusiva	Función de accesibilidad	Aplicación pedagógica
Lectores de pantalla nativos (TalkBack, VoiceOver)	Acceso auditivo y navegación accesible	Uso de materiales compatibles con lectores de pantalla
Aplicaciones de comunicación aumentativa (CAA)	Facilitan la comunicación alternativa	Participación de estudiantes con dificultades de habla
Apps de reconocimiento de imagen (Seeing AI, Lookout)	Describen imágenes y textos impresos	Acceso a materiales físicos mediante el teléfono
LMS con aplicación móvil (Moodle Mobile, Canvas)	Acceso móvil al entorno virtual de aprendizaje	Participación desde teléfonos móviles sin computadora
Apps de subtítulos en tiempo real (Live Transcribe, Microsoft Translator)	Generan subtítulos automáticos	Apoyo auditivo en clases presenciales y virtuales

Nota. Elaboración propia basada en Tuárez Bravo et al. (2024), Zumalacárregui (2025) y Borja et al. (2025).

Las tecnologías móviles inclusivas presentadas en la Tabla 18 configuran un ecosistema de accesibilidad que opera principalmente desde el teléfono del estudiante, sin requerir equipamiento especial en la institución ni inversión adicional por parte del docente. Esta característica las convierte en herramientas de alta viabilidad para el contexto universitario ecuatoriano, donde la provisión institucional de dispositivos accesibles es limitada pero la disponibilidad de teléfonos inteligentes entre los estudiantes es mucho más alta. El reto pedagógico principal no es tecnológico sino de diseño: garantizar que los materiales y las actividades del curso sean realmente accesibles desde el teléfono, lo que requiere que el docente los pruebe desde un teléfono antes de publicarlos y corrija los problemas de visualización o de interactividad que identifique.



4.2.5. Innovaciones Emergentes en Accesibilidad

Las innovaciones tecnológicas emergentes en el campo de la accesibilidad están transformando el horizonte de posibilidades para la inclusión universitaria a una velocidad que los sistemas educativos difícilmente pueden seguir.

Tabla 19: Innovaciones tecnológicas emergentes en accesibilidad para la educación superior: función, estado de implementación y perspectivas para Ecuador

Innovación tecnológica emergente	Función de accesibilidad	Implementación y perspectivas en Ecuador
Realidad aumentada (RA)	Acceso espacial y exploración de entornos virtuales	Uso incipiente, con potencial en accesibilidad de campus y laboratorios
Subtitulación automática avanzada	Generación de subtítulos en tiempo real	Integración creciente en Zoom, Meet y Teams
Asistentes virtuales con IA (ChatGPT, Copilot, Gemini)	Apoyo académico multimodal y personalizado	Disponibles gratuitamente, requieren formación docente para uso adecuado
Tecnologías eye-tracking	Control de dispositivos mediante movimiento ocular	Alto costo, con alternativas emergentes de bajo costo
Plataformas con IA adaptativa (Khanmigo, Duolingo Math)	Ajuste personalizado del aprendizaje	Implementación limitada pero en crecimiento en universidades ecuatorianas

Nota. Elaboración propia basada en IA y educación inclusiva (2025), Borja et al. (2025) y Zumalacárregui (2025).

El análisis de las innovaciones emergentes presentadas en la Tabla 19 sugiere una estrategia de adopción diferenciada para el docente universitario ecuatoriano que es relevante en términos pedagógicos y realista en términos de viabilidad institucional: priorizar la implementación inmediata de las innovaciones de bajo costo y alta accesibilidad (subtitulación automática, asistentes de IA conversacional con uso crítico pedagógico), preparar gradualmente las condiciones para las de costo medio y alta potencia inclusiva (plataformas adaptativas con IA), y seguir con interés el desarrollo de las de alto costo pero gran potencial transformador (tecnologías de seguimiento ocular, RA avanzada) para estar en condiciones de solicitarlas a la institución cuando las condiciones lo permitan. Esta estrategia gradual y diferenciada es consistente con el principio de que el mayor impacto inclusivo en el corto plazo no proviene de la tecnología más sofisticada sino de la implementación consistente y bien diseñada de las más accesibles.

4.3. Inteligencia Artificial Aplicada a la Educación Inclusiva

La inteligencia artificial (IA) está produciendo en la educación superior inclusiva una de las transformaciones más aceleradas y más ambivalentes de las últimas décadas: abre posibilidades de personalización, de accesibilidad y de apoyo al aprendizaje que hace apenas cinco años eran impensables, y simultáneamente introduce riesgos de sesgo algorítmico, de erosión de la privacidad, de dependencia intelectual y de deshumanización de la relación pedagógica que la educación inclusiva debe gestionar con criterio explícito. El docente universitario ecuatoriano que ignora la IA no está protegiendo a sus estudiantes de sus riesgos: está dejándolos solos ante una tecnología que ya está presente en su vida académica y que requiere orientación crítica informada para ser aprovechada de manera que amplíe sus capacidades en lugar de erosionarlas.

4.3.1. IA Generativa como Apoyo Pedagógico

La IA generativa, especialmente los modelos de lenguaje de gran escala que pueden generar texto, resumir documentos, explicar conceptos en distintos niveles de complejidad y proporcionar retroalimentación escrita sobre trabajos académicos, tiene aplicaciones de apoyo pedagógico inclusivo de alto potencial para los estudiantes universitarios ecuatorianos más vulnerables. Para el estudiante con menor dominio del español académico formal, la IA puede actuar como un asistente de escritura que mejora la expresión sin reemplazar el pensamiento. Para el estudiante con discapacidad visual que necesita una descripción detallada de una imagen, la IA puede generar esa descripción a demanda. Para el estudiante trabajador que no puede asistir a las tutorías sincrónicas del docente, la IA puede proporcionar respuestas inmediatas a preguntas de comprensión conceptual en cualquier horario. Para el estudiante con dislexia que procesa mejor el texto simplificado, la IA puede generar versiones de lectura fácil del material académico complejo. La revisión sistemática de Choez y Miranda (2024), referenciada en el análisis de inteligencia artificial y educación inclusiva (2025), confirma que la IA mejora la accesibilidad educativa en múltiples dimensiones: lectores de pantalla avanzados, subtítulos adaptativos y plataformas personalizadas emergen como las aplicaciones de mayor impacto documentado.

4.3.2. Personalización del Aprendizaje Universitario

La personalización del aprendizaje universitario mediante IA representa el intento más ambicioso de implementar a escala lo que la investigación educativa identifica como el factor de mayor impacto en el aprendizaje: la tutoría individualizada adaptada al perfil específico de cada estudiante. Bloom (1984) documentó que los estudiantes que reciben tutoría individual de alta calidad alcanzan niveles de

rendimiento dos desviaciones estándar por encima del promedio de los estudiantes en clase convencional, lo que se conoce como el Problema de los Dos Sigma. Los sistemas de IA adaptativos aspiran a hacer accesible a escala este efecto de la tutoría individual, proporcionando a cada estudiante un recorrido de aprendizaje calibrado a su perfil específico sin la presencia de un tutor humano. Para el contexto de la educación universitaria inclusiva ecuatoriana, la personalización mediante IA tiene el potencial específico de reducir las brechas de rendimiento entre estudiantes con distintos puntos de partida académico, al proporcionar mayor andamiaje a los estudiantes con menor preparación previa y mayor desafío a los que ya dominan los fundamentos.

4.3.3. Analítica del Aprendizaje y Detección Temprana

La analítica del aprendizaje, entendida como el uso de datos del comportamiento digital de los estudiantes en los entornos de aprendizaje para comprender y mejorar el proceso educativo, tiene una de sus aplicaciones más valiosas en la detección temprana de los estudiantes en riesgo de abandono universitario. Los sistemas de analítica pueden identificar, con semanas de anticipación, a los estudiantes que muestran patrones de comportamiento digital asociados al abandono (reducción de la frecuencia de acceso al LMS, incumplimiento progresivo de las entregas, ausencia de participación en los foros) y generar alertas para que el docente o el servicio de bienestar estudiantil intervenga antes de que la situación llegue a un punto de no retorno. Esta capacidad predictiva tiene un potencial inclusivo de enorme alcance para el contexto universitario ecuatoriano, donde las tasas de abandono son altas y la intervención oportuna puede marcar la diferencia entre la permanencia y el abandono de un estudiante en situación de vulnerabilidad.

4.3.4. Riesgos Éticos de la Automatización Educativa

Los riesgos éticos de la automatización educativa mediante IA son la cara menos visible pero igualmente determinante de la transformación tecnológica de la educación superior inclusiva. La promesa de la IA como herramienta de democratización del acceso al aprendizaje coexiste con riesgos de sesgo algorítmico, de erosión de la privacidad y de deshumanización de la relación pedagógica que pueden, si no son gestionados con criterio explícito de equidad, producir formas de exclusión más sofisticadas y más difíciles de detectar que las que pretenden superar.

Tabla 20: Riesgos éticos de la automatización educativa mediante IA en la universidad inclusiva ecuatoriana: mecanismos y estrategias de mitigación docente

Riesgo ético de la IA	Producción del riesgo	Estrategia de mitigación docente
Sesgo algorítmico	Los datos históricos reproducen desigualdades	Revisar críticamente decisiones automatizadas y exigir transparencia
Vigilancia y pérdida de privacidad	Recolección masiva de datos estudiantiles	Informar sobre uso de datos y evitar vigilancia excesiva
Dependencia tecnológica	Uso de IA sin desarrollo de pensamiento crítico	Diseñar actividades que exijan análisis y uso crítico de IA
Ampliación de la brecha digital	Requiere recursos tecnológicos no accesibles para todos	Ofrecer alternativas de bajo costo y acceso equitativo
Deshumanización pedagógica	Sustitución del vínculo humano por automatización	Usar IA en tareas rutinarias y fortalecer tutorías y retroalimentación personalizada

Nota. Elaboración propia basada en IA y educación inclusiva (2025), Borja et al. (2025) y Tuárez Bravo et al. (2024).

Los riesgos éticos sistematizados en la Tabla 20 configuran un mapa de responsabilidades docentes ante la IA en educación que es simultáneamente más complejo y más urgente de lo que la narrativa dominante de la innovación tecnológica suele reconocer. El docente universitario ecuatoriano comprometido con la inclusión no puede simplemente adoptar las herramientas de IA disponibles porque son gratuitas o porque la institución las proporciona: debe evaluarlas críticamente desde el criterio de si amplían o reducen las oportunidades de aprendizaje de sus estudiantes más vulnerables, si protegen o comprometen su privacidad y su autonomía intelectual, y si humaniza o erosiona la relación pedagógica que es, en última instancia, el corazón de la experiencia universitaria inclusiva.

4.3.5. Humanización de la Enseñanza Mediada por IA

La humanización de la enseñanza mediada por IA es el desafío pedagógico más profundo que la incorporación de la inteligencia artificial en la educación universitaria plantea: cómo preservar y potenciar la dimensión humana de la relación docente-estudiante en un entorno donde una proporción creciente de las interacciones educativas está mediada por sistemas automáticos. La respuesta no consiste en rechazar la IA sino en usarla estratégicamente para liberar tiempo y energía del docente para las funciones que requieren presencia humana genuina e irremplazable: la escucha activa del estudiante que está en dificultad, la retroalimentación personalizada sobre un trabajo de complejidad, la orientación vocacional ante una encrucijada académica, la intervención de apoyo ante una crisis personal. Cuando la IA se usa para automatizar las funciones que no requieren juicio pedagógico sofisticado, el resultado es un docente con más tiempo para las que sí lo requieren, lo que resulta en una experiencia más humana y más inclusiva para todos sus estudiantes.

4.4. Diseño de Entornos Accesibles e Interactivos

El diseño de entornos accesibles e interactivos para la educación universitaria inclusiva trasciende la provisión de herramientas tecnológicas de apoyo para incluir la arquitectura pedagógica completa del espacio de aprendizaje: el diseño del aula física, la organización del entorno virtual, la disposición de los recursos y la calidad de las interfaces de usuario que determinan si la experiencia de aprendizaje es genuinamente accesible para todos los miembros del grupo o si requiere que algunos de ellos realicen un esfuerzo adicional de adaptación que sus compañeros no tienen que hacer. Este diseño arquitectónico del entorno de aprendizaje, físico y virtual, es una responsabilidad que el docente comparte con los diseñadores de espacios y los gestores tecnológicos de la institución, pero en la que también tiene un margen de acción propio que puede ejercer dentro de las condiciones que cada contexto institucional le ofrece.

4.4.1. Arquitectura Educativa Inclusiva

La arquitectura educativa inclusiva en el contexto universitario ecuatoriano hace referencia tanto al diseño físico de los espacios de aprendizaje como al diseño pedagógico de las experiencias que en ellos se producen. El espacio físico del aula, con su disposición del mobiliario, sus condiciones de iluminación y acústica, su accesibilidad para personas con distintas capacidades motrices y su señalética para personas con discapacidad visual, determina de manera silenciosa pero poderosa quiénes pueden participar plenamente en las actividades que en él se producen. El espacio pedagógico virtual, con su organización de los materiales, su navegabilidad, su compatibilidad con herramientas de accesibilidad y su coherencia visual y estructural, tiene el mismo poder de inclusión o exclusión que el espacio físico, con la diferencia de que sus barreras son frecuentemente más invisibles para quien las diseñó.

4.4.2. Accesibilidad Web y Navegación Académica



La accesibilidad web de los entornos virtuales de aprendizaje universitario se mide fundamentalmente por su conformidad con las Pautas de Accesibilidad para el Contenido Web (WCAG) del W3C, que establecen en tres niveles (A, AA y AAA) los criterios técnicos que un recurso digital debe cumplir para ser perceptible, operable, comprensible y robusto para todos los usuarios, incluyendo los que utilizan tecnologías de apoyo. Para el docente universitario ecuatoriano, la comprensión de estos estándares no requiere convertirse en un experto técnico en accesibilidad web: requiere conocer los criterios más básicos del nivel A y AA que tienen mayor impacto en la experiencia de los estudiantes con discapacidad, como la presencia de texto alternativo en las imágenes, la estructura jerárquica de los documentos HTML, el contraste de color suficiente entre el texto y el fondo, y la navegabilidad completa mediante teclado, y aplicarlos en los materiales que produce y en la selección de las plataformas que usa.

4.4.4. Laboratorios Virtuales Inclusivos

Los laboratorios virtuales representan una de las innovaciones pedagógicas de mayor impacto para la inclusión universitaria en las carreras con componentes prácticos de laboratorio o taller: eliminan las barreras de accesibilidad físicas que los laboratorios convencionales pueden presentar para estudiantes con discapacidad motriz, sensitiva o con hipersensibilidad a los estímulos del laboratorio; eliminan las restricciones geográficas y temporales de los laboratorios presenciales para los estudiantes trabajadores o rurales; y permiten la práctica repetida sin consumo de reactivos o materiales físicos que podría no estar disponible para todos los estudiantes de manera equitativa.

Tabla 21: Laboratorios virtuales inclusivos para la educación superior ecuatoriana: tipos, funciones de accesibilidad y condiciones de acceso

Tipo de laboratorio virtual	Función de accesibilidad e inclusión	Plataformas y acceso en Ecuador
Simulaciones físicas y químicas	Alternativa accesible y segura a laboratorios presenciales	PhET Interactive Simulations — gratuito, en español y offline
Laboratorios de anatomía virtual	Acceso inclusivo a prácticas de salud y biología	Visible Body, Complete Anatomy, BioDigital Human
Laboratorios de programación en la nube	Eliminan barreras de hardware e instalación	Google Colab, Replit, Code.org — gratuitos y en navegador
Laboratorios virtuales de idiomas	Práctica lingüística con retroalimentación inmediata	Duolingo for Schools, Google Read Along, Speechace
Talleres virtuales de diseño y arte	Acceso flexible a herramientas creativas	Adobe Express, Canva, Google Drawings, Tinkercad

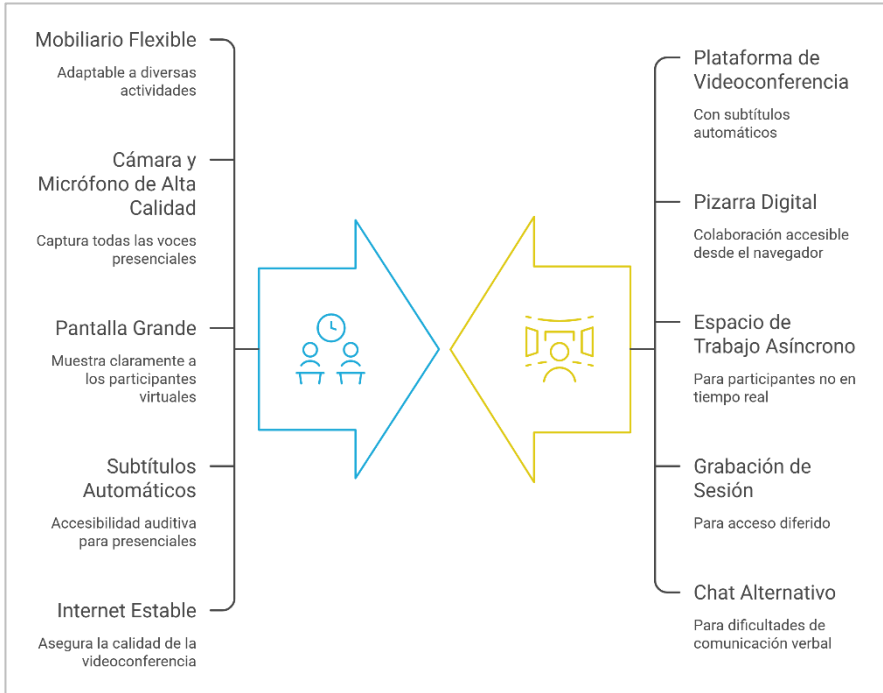
Nota. Elaboración propia basada en Tuárez Bravo et al. (2024), Borja et al. (2025) y Zumalacárregui (2025).

El inventario de laboratorios virtuales inclusivos presentado en la Tabla 21 revela que las universidades ecuatorianas de todas las modalidades y niveles de recursos tienen acceso, de manera gratuita o a muy bajo costo, a herramientas de laboratorio virtual que pueden transformar la accesibilidad de sus componentes prácticos sin requerir inversión institucional extraordinaria. El mayor obstáculo para su implementación no es económico sino pedagógico: diseñar las guías de laboratorio virtual que garantizan que la experiencia de aprendizaje sea equivalente a la del laboratorio físico, y formar a los docentes en el uso pedagógico de estas plataformas de manera que no se conviertan en simples sustitutos tecnológicos de las prácticas convencionales, sino en oportunidades genuinas de exploración, descubrimiento y comprensión profunda accesibles para todos los estudiantes.

4.4.5. Espacios Híbridos para el Aprendizaje Colaborativo

Los espacios híbridos para el aprendizaje colaborativo son entornos de aprendizaje que integran de manera pedagógicamente articulada la dimensión presencial y la virtual, permitiendo que estudiantes en distintas ubicaciones físicas participen simultáneamente en la misma experiencia de aprendizaje colaborativo con un nivel de calidad equivalente. Para la educación universitaria inclusiva ecuatoriana, los espacios híbridos tienen relevancia especial en dos contextos: los cursos que tienen estudiantes presenciales y estudiantes virtuales simultáneamente (modalidad combinada), donde el diseño híbrido debe garantizar que los estudiantes virtuales no sean ciudadanos de segunda categoría de la experiencia de aprendizaje; y los proyectos colaborativos con componentes asincrónicos que permiten a los estudiantes trabajadores o con responsabilidades de cuidado participar en el trabajo grupal en horarios flexibles.

Figura 14: Arquitectura de un espacio híbrido de aprendizaje colaborativo con criterios de inclusión para la universidad ecuatoriana



Nota. Elaboración propia basada en Tuárez Bravo et al. (2024), Borja et al. (2025) y Zumalacárregui (2025).

El espacio híbrido de aprendizaje colaborativo representado en la Figura 14 materializa uno de los principios más exigentes de la inclusión digital universitaria: la paridad de participación entre los miembros presenciales y los virtuales. Este principio va más allá de la posibilidad técnica de que los estudiantes virtuales se conecten a la sesión: exige que su experiencia de participación sea cualitativamente equivalente a la de los presenciales, lo que requiere decisiones de diseño deliberadas sobre la calidad del audio y la imagen, sobre la distribución de la atención del docente y sobre las herramientas colaborativas que garantizan la contribución activa de todos. En el contexto universitario ecuatoriano, donde la modalidad híbrida está en

expansión como respuesta a la demanda de mayor flexibilidad, la implementación de este principio de paridad es la condición más crítica para que la modalidad híbrida sea genuinamente inclusiva y no reproduzca, bajo un formato tecnológicamente más sofisticado, la misma jerarquía entre estudiantes presenciales de primera categoría y virtuales de segunda categoría que caracterizaba a los modelos anteriores de educación a distancia.

4.5. Innovación Educativa Basada en Datos y Evidencia

La innovación educativa basada en datos y evidencia en el contexto de la inclusión universitaria es el proceso mediante el cual las instituciones y los docentes utilizan información sistemática sobre el estado real de la inclusión, sobre los factores que la determinan y sobre el impacto de las intervenciones implementadas para tomar decisiones pedagógicas, curriculares e institucionales fundamentadas en evidencia y no solo en suposiciones, tradiciones o buenas intenciones. Este enfoque es especialmente relevante en el contexto de la inclusión porque las brechas de equidad tienden a ser invisibles para quienes no pertenecen a los grupos afectados: un docente que no ha experimentado la exclusión como estudiante rara vez percibe de manera espontánea las barreras que sus prácticas producen para sus estudiantes más vulnerables, y necesita datos sistemáticos que hagan visibles esas barreras para poder actuar sobre ellas.

4.5.1. Indicadores de Inclusión Universitaria

Los indicadores de inclusión universitaria son las variables medibles que permiten determinar en qué medida una institución o un curso está logrando los objetivos de acceso equitativo, participación plena y logro académico de todos sus estudiantes, incluyendo los históricamente más vulnerables. El diseño de un sistema de

indicadores de inclusión debe lograr un equilibrio entre la amplitud de cobertura y la factibilidad de aplicación. Esto implica considerar todas las dimensiones esenciales de la inclusión, asegurando al mismo tiempo que los datos requeridos puedan recopilarse, analizarse y actualizarse de forma continua, confiable y sostenible, sin demandar recursos excesivos.

Tabla 22: Indicadores de inclusión universitaria para el sistema de educación superior ecuatoriano: dimensiones, fuentes de datos y metodologías de medición

Indicador de inclusión	Dimensión que mide	Fuente y metodología
Tasa de acceso por grupo sociodemográfico	Equidad de acceso	Datos SENESCYT y comparación con población universitaria
Tasa de permanencia y graduación	Equidad en la permanencia	Seguimiento de cohortes y entrevistas de salida
Índice de accesibilidad de materiales	Accesibilidad pedagógica	Auditorías LMS y herramientas de accesibilidad digital
Docentes con formación en inclusión	Capacidad institucional	Registros de capacitación y evaluación de prácticas DUA
Sentido de pertenencia y bienestar	Inclusión experiencial	Encuestas de clima institucional y percepción estudiantil

Nota. Elaboración propia basada en Posso-Pacheco et al. (2024), Castillo-Pinos (2025) y Borja et al. (2025).

El sistema de indicadores propuesto en la Tabla 22 trasciende los indicadores convencionales de inclusión, que tienden a centrarse exclusivamente en las tasas de matrícula de estudiantes con discapacidad, para proponer una medición multidimensional que capture tanto la equidad de acceso como la equidad de la experiencia

dentro de la institución. Lo más significativo de este sistema para la práctica docente es el indicador de percepción de sentido de pertenencia y bienestar: al desagregar los resultados por grupos demográficos, revela si distintos grupos de estudiantes están viviendo la universidad de manera fundamentalmente diferente, algo que los indicadores de rendimiento académico agregados frecuentemente no capturan. Un grupo de estudiantes con altas tasas de aprobación pero con baja percepción de sentido de pertenencia puede estar pagando un alto costo de adaptación para mantener ese rendimiento, costo que no es visible en las tasas de aprobación pero que pone en riesgo su bienestar y su permanencia a largo plazo.

4.5.2. Evaluación Institucional de Accesibilidad

La evaluación institucional de la accesibilidad en las universidades ecuatorianas es un proceso de revisión sistemática de las condiciones físicas, digitales, curriculares, pedagógicas y culturales que determinan el nivel real de inclusión de la institución, más allá de las declaraciones de política y de los documentos estratégicos. Esta evaluación puede adoptar distintas modalidades según la capacidad y los recursos de la institución: desde la auditoría de accesibilidad física conducida por especialistas en accesibilidad universal, hasta la evaluación participativa de la accesibilidad percibida conducida con grupos de discusión de estudiantes con discapacidad, pasando por la revisión sistemática de la accesibilidad digital de los materiales publicados en los LMS institucionales. Lo que resulta más relevante pedagógicamente de cualquier evaluación de accesibilidad es que sus resultados sean devueltos a los docentes de manera que puedan orientar cambios concretos en sus prácticas, y no queden confinados en informes institucionales que nadie lee ni traduce en acción.

4.5.3. Investigación Educativa Aplicada a la Inclusión

La investigación educativa aplicada a la inclusión universitaria ecuatoriana es todavía un campo en desarrollo, con una producción académica que ha crecido significativamente en los últimos años pero que sigue siendo insuficiente para la magnitud y la complejidad de los desafíos que el sistema enfrenta. Los estudios más frecuentes son de carácter descriptivo, que documentan el estado de la inclusión en una institución o región específica, mientras que la investigación de diseño, que evalúa el impacto de intervenciones pedagógicas concretas sobre la inclusión, y la investigación longitudinal, que examina las trayectorias de los estudiantes de grupos vulnerables a lo largo de su carrera universitaria, son todavía escasas. Esta brecha en la evidencia disponible no debe ser una excusa para la inacción pedagógica, pero sí debe motivar a los docentes universitarios ecuatorianos a contribuir con sus propias investigaciones de aula, documentando sistemáticamente el impacto de las estrategias de inclusión que implementan y compartiendo esos hallazgos con la comunidad académica para construir colectivamente el cuerpo de conocimiento que la educación universitaria inclusiva ecuatoriana necesita.

4.5.4. Toma de Decisiones Basada en Evidencia

La toma de decisiones basada en evidencia en el contexto de la innovación tecnológica inclusiva universitaria implica que las decisiones sobre qué herramientas adoptar, qué prácticas escalar y qué inversiones priorizar estén informadas por datos sobre su impacto real en la inclusión de los estudiantes más vulnerables, y no solo por la novedad de la tecnología, la presión del mercado educativo o la imitación de lo que otras instituciones hacen. Esta evidencia puede ser cuantitativa, proveniente de los sistemas de analítica de aprendizaje y de las encuestas de percepción estudiantil, o cualitativa, proveniente de las entrevistas con los estudiantes que han experimentado las

intervenciones y que pueden proporcionar una comprensión de su impacto que los datos numéricos no capturan. La mejor evidencia para la toma de decisiones inclusivas combina ambas fuentes, usando los datos cuantitativos para identificar los patrones y los datos cualitativos para comprender los mecanismos que explican esos patrones.

4.5.5. Cultura Institucional de Mejora Continua

La cultura institucional de mejora continua en el ámbito de la inclusión universitaria es el resultado de instalar en la institución la práctica sistemática de evaluar, reflexionar y ajustar las estrategias de inclusión en función de la evidencia generada por los indicadores y las evaluaciones descritas en las secciones anteriores. Esta cultura no puede ser el resultado de un proyecto puntual de evaluación institucional: debe ser una práctica regularizada y valorada que forma parte del ciclo de vida de la institución universitaria de la misma manera que la evaluación del desempeño académico o la auditoría financiera. En el contexto ecuatoriano, donde los ciclos políticos y los cambios de autoridades institucionales frecuentemente interrumpen los procesos de mejora continua antes de que produzcan sus frutos, la instalación de mecanismos de evaluación y mejora que sean resistentes a esas discontinuidades, mediante su incorporación en los estatutos, los reglamentos y los sistemas de información institucionales, es la condición más crítica de la sostenibilidad de cualquier avance en inclusión universitaria.

La tecnología para la inclusión universitaria, examinada a lo largo de este capítulo en sus múltiples dimensiones y con la honestidad crítica que sus posibilidades y sus riesgos simultáneos requieren, emerge como uno de los terrenos pedagógicos más complejos y más ricos que el docente universitario ecuatoriano del siglo XXI debe aprender a navegar. No es el terreno de las respuestas simples ni de las soluciones automáticas: es el terreno de las decisiones pedagógicas

informadas por el conocimiento de lo que la tecnología puede hacer y de lo que no puede ni debe hacer, de los estudiantes que se benefician de ella y de los que pueden ser excluidos por ella, y de las condiciones institucionales y estructurales que determinan si su promesa se actualiza como democratización genuina del aprendizaje o como nueva forma de reproducción de las desigualdades preexistentes.

El docente que sale de este capítulo con la comprensión de que la tecnología inclusiva más valiosa es frecuentemente la más sencilla y la más accesible, de que el mayor impacto de las herramientas de IA reside en liberar tiempo para la relación humana pedagógica que ningún algoritmo puede reemplazar, y de que los datos sobre la inclusión solo tienen valor cuando se traducen en decisiones concretas de mejora, está en condiciones de usar la tecnología disponible de manera que amplíe genuinamente las oportunidades de todos sus estudiantes. El capítulo final del libro abordará las condiciones institucionales y políticas que hacen posible que esta tecnología pedagógica inclusiva individual se convierta en transformación sistémica de la cultura universitaria ecuatoriana.



PÁGINAS BRILLANTES ECUADOR
Páginas Brillantes, Mentes Creativas

CAPÍTULO 5

Gestión institucional y proyección de la universidad inclusiva

CAPÍTULO 5

Gestión Institucional y Proyección de la Universidad Inclusiva

Los cuatro capítulos anteriores han construido el argumento central de este libro desde la perspectiva del docente universitario: cómo comprender la inclusión, cómo diseñar el currículo para que sea accesible desde el origen, qué estrategias didácticas activan el aprendizaje de todos los estudiantes y cómo la tecnología puede ampliar esas posibilidades cuando se usa con criterio pedagógico fundamentado. Este capítulo cierra el libro desplazando la perspectiva desde el aula hacia la institución, y desde la práctica pedagógica individual hacia las condiciones sistémicas que hacen posible o imposible que esa práctica se transforme de manera sostenida y a escala. La transformación de la educación universitaria ecuatoriana hacia una mayor inclusión genuina requiere, simultáneamente, docentes comprometidos y competentes, como los que los capítulos anteriores buscaron contribuir a formar, e instituciones que creen las condiciones para que ese compromiso y esa competencia puedan desplegarse, sostenerse y multiplicarse.

Hurtado et al. (2025) documentan, en una revisión bibliométrica reciente sobre el estado de la investigación en educación inclusiva en educación superior, que el aprendizaje inclusivo se caracteriza por su flexibilidad y sostenibilidad, adaptándose constantemente a las necesidades cambiantes del estudiantado y promoviendo a largo plazo una cultura de inclusión en las universidades. Esta caracterización de la inclusión como proceso dinámico y sostenible, en lugar de como estado fijo que se alcanza una vez y se mantiene sin esfuerzo, tiene implicaciones directas para la gestión institucional: la inclusión universitaria genuina requiere sistemas institucionales de evaluación, revisión y ajuste que funcionen de manera continua, no proyectos puntuales de mejora que se agotan cuando el financiamiento específico se termina o cuando el liderazgo comprometido que los

impulsó es sustituido. El modelo de universitaria inclusiva que este capítulo propone para el Ecuador del siglo XXI es, precisamente, el de una institución que ha instalado la inclusión como principio transversal de su gestión y no como programa especial de un departamento específico.

La inclusión educativa en Ecuador, señalan Vásquez Aguilar et al. (2024), referenciados en el análisis de la revisión sobre inclusión educativa en Ecuador (2025), todavía se encuentra en etapas iniciales respecto a los estudiantes con discapacidad en el nivel universitario, con avances normativos que no se han traducido en transformaciones estructurales equivalentes en las prácticas institucionales y pedagógicas. Esta brecha entre el discurso normativo y la práctica institucional es el desafío más persistente y más urgente que la gestión universitaria ecuatoriana debe abordar, y es el hilo conductor que une todas las secciones de este capítulo final: cómo transformar la institución universitaria de manera que las políticas de inclusión dejen de ser declaraciones de intención para convertirse en experiencias cotidianas verificables de los estudiantes más vulnerables.

El capítulo se organiza en cinco secciones que avanzan desde el marco normativo y de política hasta la prospectiva: las políticas universitarias para la inclusión y su sustento normativo nacional e internacional; la formación y el desarrollo profesional docente como inversión estratégica central; la vinculación universitaria con las comunidades y la diversidad social como expresión de la inclusión hacia afuera; los estudios de caso y las experiencias exitosas como evidencia de viabilidad; y la prospectiva de la universidad inclusiva del futuro como horizonte de transformación. Cada sección combina el análisis conceptual y normativo con la orientación práctica para las decisiones de gestión y de política que los directivos y los docentes universitarios ecuatorianos toman cotidianamente en sus instituciones.

5.1. Políticas Universitarias para la Inclusión

Las políticas universitarias para la inclusión son el conjunto de decisiones, normas, recursos y mecanismos que una institución de educación superior establece para garantizar que su misión de formación de excelencia sea genuinamente accesible para todos los ciudadanos que aspiran a ella, independientemente de sus condiciones de origen. Estas políticas no son documentos declarativos que se aprueban en el Consejo Universitario y se archivan en la memoria institucional: son arquitecturas de gobierno que determinan qué recursos se asignan a la inclusión, qué responsabilidades se establecen para los distintos actores institucionales, qué mecanismos de seguimiento verifican el cumplimiento de los compromisos declarados y qué consecuencias tiene para la carrera docente e institucional el incumplimiento de las obligaciones de inclusión. Una política universitaria de inclusión que no tiene presupuesto, no tiene responsables específicos, no tiene indicadores de seguimiento y no tiene consecuencias por incumplimiento es una política de papel que puede producir la apariencia de compromiso institucional sin ninguno de sus efectos reales.

5.1.1. Gobernanza Inclusiva en Educación Superior

La gobernanza inclusiva en la educación superior ecuatoriana hace referencia a los sistemas de toma de decisiones que garantizan la participación de los grupos históricamente excluidos en la configuración de las políticas y las prácticas de la institución que los afecta. Esta participación no es solo un principio de justicia democrática: es también una garantía de calidad de las políticas, porque ningún grupo de gestores o de académicos puede anticipar con precisión las barreras que enfrentan los estudiantes con discapacidad, los estudiantes indígenas o los estudiantes de primera generación universitaria sin haberlas experimentado directamente. Los consejos de estudiantes inclusivos, los órganos de representación de los grupos

minoritarios en las instancias de gobierno universitario, las encuestas de clima institucional desagregadas por grupo demográfico y los protocolos de consulta obligatoria con las comunidades afectadas antes de las decisiones de política con impacto en la inclusión son mecanismos concretos de gobernanza inclusiva que las universidades ecuatorianas pueden implementar con los recursos que ya tienen, sin requerir transformaciones estructurales extraordinarias.

La gobernanza inclusiva en las universidades ecuatorianas enfrenta tensiones específicas que deben nombrarse sin minimizarlas. La primera es la tensión entre la eficiencia decisional y la participación ampliada: los procesos participativos son más lentos y más exigentes en términos de tiempo y de facilitación que los procesos autoritativos convencionales, y en contextos de alta presión por resultados inmediatos, la participación tiende a ser sacrificada en aras de la velocidad. La segunda tensión es entre la representación formal y la representación efectiva: nombrar a un estudiante con discapacidad en un órgano de gobierno no garantiza que su perspectiva sea genuinamente escuchada e incorporada en las decisiones, especialmente cuando las relaciones de poder dentro del órgano son asimétricas. Gestionar estas tensiones con integridad requiere un liderazgo institucional que comprenda que la participación es una inversión en la calidad de las decisiones, y no un requisito burocrático a cumplir formalmente.

5.1.2. Normativas Nacionales e Internacionales

El marco normativo que sustenta las políticas universitarias de inclusión en Ecuador es robusto en términos de sus prescripciones formales, aunque sus mecanismos de implementación y de sanción por incumplimiento son todavía insuficientes para garantizar el cumplimiento efectivo. La revisión sobre inclusión educativa en Ecuador (2025) confirma que, aunque Ecuador ha registrado avances normativos significativos en materia de inclusión educativa, todavía

enfrenta el desafío de garantizar financiamiento adecuado, fortalecer la formación docente y emprender cambios estructurales en su sistema educativo.

Tabla 23: Marco normativo de las políticas universitarias de inclusión en Ecuador: instrumentos nacionales e internacionales y sus implicaciones institucionales

Instrumento normativo	Alcance y nivel	Implicación para la inclusión universitaria
Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006)	Internacional — Vinculante	Garantiza educación superior inclusiva con ajustes razonables
Agenda 2030 — ODS 4 (ONU, 2015)	Internacional — Marco orientador	Promueve acceso igualitario para grupos vulnerables
Constitución del Ecuador (2008)	Nacional — Jerarquía constitucional	Reconoce la educación como derecho sin discriminación
Ley Orgánica de Educación Superior (LOES)	Nacional — Regulación de educación superior	Establece gratuidad y políticas de acción afirmativa
Ley Orgánica de Discapacidades	Nacional — Derechos de personas con discapacidad	Obliga a garantizar acceso, permanencia y ajustes razonables

Nota. Elaboración propia basada en inclusión educativa en Ecuador (2025), implementación de políticas de inclusión educativa en Ecuador (2025) y Hurtado et al. (2025).

El marco normativo sistematizado en la Tabla 23 configura un conjunto de obligaciones legales que las universidades ecuatorianas no pueden ignorar sin incurrir en responsabilidad jurídica e institucional. Lo que resulta pedagógicamente más significativo de este análisis normativo para el docente universitario es que la inclusión no es solo una elección pedagógica voluntaria de los docentes más comprometidos: es una obligación del Estado ecuatoriano, de las

instituciones universitarias y, en última instancia, de cada docente en el ejercicio de sus responsabilidades profesionales. Comprender esta dimensión normativa no tiene como propósito la amenaza ni la culpabilización: tiene como propósito establecer con claridad que el compromiso con la inclusión que este libro ha promovido a lo largo de sus cinco capítulos no es simplemente una opción pedagógicamente recomendable sino una responsabilidad profesional y ética respaldada por el ordenamiento jurídico del Estado ecuatoriano.

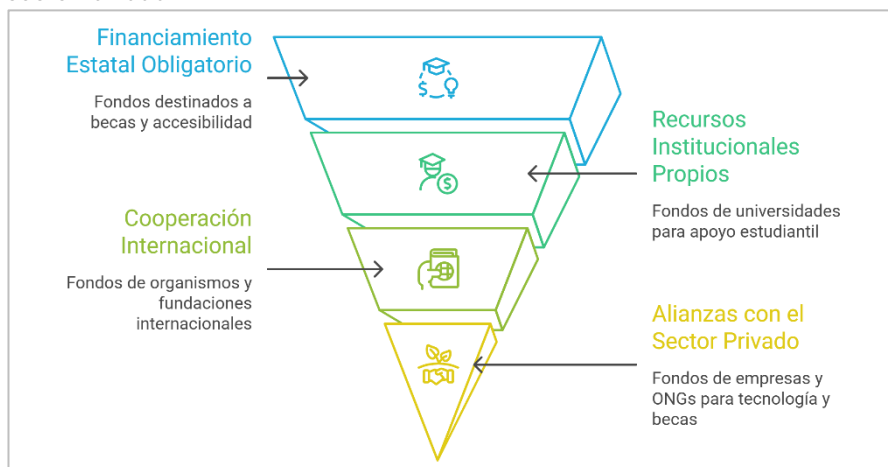
5.1.3. Planificación Estratégica para la Equidad

La planificación estratégica para la equidad en las universidades ecuatorianas trasciende la inclusión de metas de diversidad en los planes institucionales para proponer una reorientación del proceso de planificación que parte de la pregunta por la equidad antes que de la pregunta por la excelencia convencional. Una institución que planifica estratégicamente para la equidad no solo se pregunta cómo mejorar sus indicadores de rendimiento académico promedio, sino cómo reducir las brechas de rendimiento entre los distintos grupos que la componen; no solo se pregunta cómo aumentar su matrícula total, sino cómo aumentar específicamente la matrícula de los grupos históricamente subrepresentados; no solo se pregunta cómo mejorar su posición en los rankings internacionales, sino cómo garantizar que su mejora de posición no se produce a costa de seleccionar a los estudiantes con mayor capital cultural previo y abandonar a los más vulnerables. Esta reorientación estratégica es políticamente exigente porque desafía los incentivos del sistema universitario, que tiende a premiar la excelencia promedio y no la equidad; pero es epistemológicamente correcta porque una institución que solo logra la excelencia con los estudiantes que ya llegan excelentes no está produciendo valor educativo: está certificando el capital que otros produjeron.

5.1.4. Financiamiento de Programas Inclusivos

El financiamiento de los programas de inclusión universitaria es, con frecuencia, el primer argumento que las autoridades institucionales esgrimen para justificar la lentitud de los avances: la inclusión requiere recursos que las universidades, especialmente las públicas ecuatorianas con presupuestos crónicamente insuficientes, no siempre tienen disponibles. Este argumento tiene una dimensión legítima y una dimensión que merece cuestionamiento. La dimensión legítima reconoce que ciertos componentes de la inclusión tienen costos reales que deben ser financiados por el Estado y por las instituciones: los intérpretes de lengua de señas ecuatoriana, los equipos de accesibilidad tecnológica para los laboratorios, los programas de becas para los estudiantes de mayor vulnerabilidad socioeconómica y las horas de tutoría y acompañamiento tienen costos que no pueden ser trasladados indefinidamente a la voluntad individual de los docentes sin colapsar esa voluntad.

Figura 15: Fuentes y mecanismos de financiamiento para programas de inclusión universitaria en Ecuador: diversificación y estrategias de sostenibilidad



Nota. Elaboración propia basada en implementación de políticas de inclusión educativa en Ecuador (2025), Hurtado et al. (2025) y Posso-Pacheco et al. (2024).

El análisis de las fuentes de financiamiento representadas en la Figura 15 pone en evidencia una conclusión que resulta incómoda pero necesaria para la gestión universitaria ecuatoriana: la sostenibilidad financiera de los programas de inclusión no depende de la disponibilidad de fondos extraordinarios sino de la decisión política de incorporar la inclusión en el presupuesto ordinario de la institución como un gasto corriente necesario, con la misma naturaleza que el gasto en docencia o en investigación. Las instituciones que financian sus programas de inclusión exclusivamente con fondos de proyectos concursables producen programas inclusivos intermitentes que avanzan cuando hay financiación y se detienen cuando esta se agota, sin que los cambios culturales y pedagógicos que requieren la profundidad y la continuidad necesarias para arraigarse se produzcan. La inclusión financiada con proyectos produce inclusión de proyecto; la inclusión financiada desde el presupuesto ordinario produce inclusión institucional.

5.1.5. Responsabilidad Social Universitaria

La responsabilidad social universitaria en el contexto de la inclusión es la dimensión del compromiso institucional que reconoce que la universidad, como institución pública financiada por el conjunto de la sociedad ecuatoriana, tiene una obligación de contribuir a la reducción de las desigualdades sociales y no solo de producir conocimiento y formar profesionales para los grupos que ya tienen acceso a sus beneficios. Esta responsabilidad social trasciende los programas de extensión y de vinculación con la comunidad para incluir la responsabilidad de garantizar que la producción de conocimiento de la universidad sea relevante para los problemas de los grupos más vulnerables, que sus egresados tengan las competencias para trabajar en y con esas comunidades, y que sus prácticas de docencia e investigación no reproduzcan las estructuras de poder que producen la

exclusión que la responsabilidad social pretende combatir. Una universidad socialmente responsable en el Ecuador del siglo XXI no puede limitarse a ofrecer programas de voluntariado estudiantil en comunidades vulnerables mientras mantiene currículos que ignoran el conocimiento producido por esas comunidades y sistemas de admisión que les niegan sistemáticamente el acceso.

5.2. Formación y Desarrollo Profesional Docente

La formación y el desarrollo profesional docente en inclusión es la inversión institucional de mayor retorno pedagógico disponible para las universidades ecuatorianas que aspiran a transformar genuinamente su nivel de inclusión: los docentes son el factor más determinante de la calidad de la experiencia de aprendizaje de cada estudiante, y su competencia para diseñar experiencias inclusivas es la condición más directamente modificable por la acción institucional. Sin embargo, la formación docente convencional en las universidades ecuatorianas raramente aborda la inclusión con la profundidad y la continuidad necesarias para producir cambios duraderos en la práctica: los talleres puntuales de sensibilización sobre discapacidad, sin seguimiento ni apoyo a la implementación, producen cambios de actitud efímeros que no se traducen en transformaciones de práctica verificables. El desarrollo profesional docente en inclusión que produce impacto es continuo, está anclado en la práctica real de cada docente, incluye el acompañamiento en el proceso de transferencia al aula y valora el conocimiento práctico que los docentes con mayor experiencia en inclusión han acumulado.

5.2.1. Capacitación Continua en Inclusión Educativa

La capacitación continua en inclusión educativa para el profesorado universitario ecuatoriano debe estar diseñada desde un

principio que la investigación en desarrollo profesional docente confirma con consistencia: los docentes aprenden mejor sobre inclusión cuando lo hacen en el contexto de su propia práctica, con problemas reales de sus propias aulas y con apoyo de colegas y de formadores que comprenden ese contexto. Este principio contrasta radicalmente con el modelo de capacitación en talleres masivos de corta duración sobre principios generales de inclusión que domina la oferta formativa docente universitaria en Ecuador: esos talleres pueden sensibilizar y motivar, pero raramente producen el cambio de práctica que la inclusión real requiere. La capacitación en inclusión de alta efectividad combina la formación conceptual (para que el docente comprenda por qué las estrategias que aprende funcionan) con la formación práctica (para que sepa implementarlas en su contexto específico) y con el acompañamiento en la implementación (para que pueda ajustar la práctica cuando los resultados no son los esperados).

5.2.2. Comunidades de Aprendizaje Docente

Las comunidades de aprendizaje docente son el mecanismo de desarrollo profesional con mayor evidencia de impacto en la transformación sostenida de las prácticas pedagógicas: grupos de docentes que comparten la responsabilidad de mejorar su práctica inclusiva mediante la reflexión colectiva, el análisis de evidencias y la construcción de conocimiento pedagógico a partir de su experiencia compartida. Su poder transformador reside en que abordan el aislamiento que caracteriza la práctica docente universitaria convencional, donde cada docente gestiona sus desafíos pedagógicos en solitario sin más apoyo que su propio criterio, y lo reemplaza con una cultura de aprendizaje profesional colaborativo donde los desafíos de la inclusión son problemas colectivos que requieren soluciones construidas colectivamente.

Tabla 24: Comunidades de aprendizaje docente para la inclusión universitaria: modalidades, características y condiciones de implementación efectiva

Modalidad de comunidad docente	Características	Condiciones de implementación
Grupos de indagación docente	Análisis colaborativo de prácticas inclusivas	Reuniones periódicas y reconocimiento institucional
Observación colaborativa de clases	Observación y retroalimentación entre docentes	Cultura de confianza y protocolos no evaluativos
Redes de práctica interdepartamentales	Intercambio interdisciplinario de estrategias inclusivas	Coordinación institucional y apoyo de autoridades
Comunidades virtuales nacionales e internacionales	Intercambio digital de experiencias y recursos	Facilitación activa y aplicación en el contexto local
Laboratorios de innovación pedagógica	Diseño y evaluación de innovaciones inclusivas	Recursos institucionales y apoyo académico sostenido

Nota. Elaboración propia basada en Hurtado et al. (2025), implementación de políticas de inclusión educativa en Ecuador (2025) y educación inclusiva en universidades latinoamericanas (2025).

Las modalidades de comunidades de aprendizaje docente presentadas en la Tabla 24 configuran un espectro de posibilidades que va desde las de menor exigencia de recursos y de transformación institucional, como los grupos de indagación entre pares, hasta las de mayor ambición y mayor impacto potencial, como los laboratorios de innovación pedagógica. Para las universidades ecuatorianas que están comenzando su proceso de construcción de comunidades de aprendizaje docente para la inclusión, la estrategia más efectiva es comenzar por las modalidades de menor costo y mayor viabilidad inmediata, que son también las que tienden a construir la confianza y la cultura colaborativa necesarias para los pasos siguientes. Un grupo de seis docentes que se reúne quincenalmente para analizar casos de

sus propias aulas y construir soluciones compartidas puede producir más transformación pedagógica real en un semestre que un plan de formación docente masivo que procesa a cientos de docentes en talleres de ocho horas sin seguimiento.

5.2.3. Investigación-Acción en la Práctica Universitaria

La investigación-acción en la práctica universitaria inclusiva es la modalidad de desarrollo profesional que más directamente produce el tipo de conocimiento pedagógico que las universidades ecuatorianas necesitan: conocimiento situado, contextualizado en las condiciones reales del sistema, producido por los propios docentes que trabajan en ese sistema y directamente orientado a la mejora de la práctica. A diferencia de la investigación educativa convencional, que suele ser producida por investigadores académicos con distancia del aula y destinada a la publicación en revistas especializadas, la investigación-acción es realizada por docentes que investigan su propia práctica para mejorarla, con ciclos cortos de reflexión, diseño, implementación y evaluación que permiten ajustes rápidos en función de los resultados observados. Para el docente universitario ecuatoriano comprometido con la inclusión, la investigación-acción es simultáneamente una modalidad de desarrollo profesional, una contribución al conocimiento sobre educación inclusiva en el contexto nacional y una estrategia de legitimación profesional de la innovación pedagógica en un sistema universitario que tiende a valorar más la investigación disciplinar que la investigación sobre la propia enseñanza.

5.2.4. Liderazgo Académico Transformacional

El liderazgo académico transformacional en el contexto de la inclusión universitaria es el tipo de liderazgo que no solo administra las estructuras existentes sino que las transforma hacia una mayor

equidad y una mayor inclusión. Este liderazgo se ejerce en distintos niveles: el rector o la rectora que hace de la inclusión una prioridad estratégica institucional y asigna recursos en consecuencia; el decano o la decana que crea las condiciones para que los docentes de su facultad tengan tiempo, apoyo y reconocimiento para transformar sus prácticas inclusivas; y el docente que lidera informalmente en su departamento o en su carrera, modelando las prácticas inclusivas, apoyando a los colegas que intentan transformarse y visibilizando ante las autoridades las barreras estructurales que impiden la inclusión en el nivel institucional. La investigación sobre liderazgo educativo transformacional confirma consistentemente que es el factor más determinante del cambio sistémico en las organizaciones educativas: sin liderazgo comprometido con la inclusión en los distintos niveles de la jerarquía institucional, la transformación individual de los docentes más comprometidos tiende a ser absorbida sin dejar huella en la cultura de la organización.

5.2.5. Evaluación del Desempeño Docente Inclusivo

La evaluación del desempeño docente inclusivo es el mecanismo institucional que convierte el compromiso con la inclusión de principio declarado en criterio de rendición de cuentas profesional: cuando las instituciones universitarias incluyen indicadores de práctica inclusiva en sus sistemas de evaluación docente, están señalando inequívocamente que la inclusión es un componente irrenunciable de la excelencia docente y no una preferencia pedagógica optativa. Esta señal institucional tiene consecuencias directas sobre la cultura pedagógica de la institución: los docentes cuya carrera profesional incluye indicadores de práctica inclusiva tienen incentivos tangibles para invertir en su desarrollo profesional en este ámbito, más allá de su motivación intrínseca. Los indicadores de práctica inclusiva más adecuados para la evaluación del desempeño docente no son los

de conformidad procedimental (¿publicó el docente materiales accesibles?) sino los de impacto pedagógico (¿todos los estudiantes del grupo pudieron acceder y beneficiarse de los materiales?), lo que requiere instrumentos de evaluación que triangulicen la perspectiva del docente, la de los estudiantes y la de los pares académicos.

5.3. Vinculación Universitaria y Diversidad Social

La vinculación universitaria con la sociedad, reconocida en la LOES como una de las tres misiones sustantivas de la educación superior ecuatoriana junto a la docencia y la investigación, adquiere en el contexto de la inclusión una dimensión que trasciende la prestación de servicios comunitarios para incluir la construcción de relaciones de reciprocidad epistémica entre la universidad y las comunidades con las que se vincula. Una vinculación universitaria genuinamente inclusiva no solo lleva el conocimiento académico hacia las comunidades: también trae el conocimiento comunitario hacia la universidad, enriquece el currículo con perspectivas que la academia convencional no produce, forma a los estudiantes universitarios en las competencias de trabajo intercultural que el mundo del trabajo les demandará, y contribuye a construir la legitimidad social de la institución universitaria ante los grupos que históricamente han experimentado la universidad como un espacio ajeno y excluyente.

5.3.1. Universidad y Comunidades Vulnerables

La relación de la universidad ecuatoriana con las comunidades vulnerables de su entorno ha estado históricamente marcada por una asimetría de poder que la vinculación convencional frecuentemente no desafía: la universidad llega a la comunidad con el conocimiento que tiene y la comunidad recibe ese conocimiento sin que haya un reconocimiento genuino y recíproco de los saberes que la comunidad

posee y que la universidad podría aprender. Esta asimetría se expresa en el lenguaje mismo de la vinculación: los proyectos van «hacia» las comunidades, los universitarios «intervienen» en ellas, la universidad «ofrece sus servicios» y las comunidades «se benefician». Este lenguaje reproduce la lógica del experto externo que trae las soluciones a problemas que ya definió previamente sin la participación de quienes los viven, y que raramente produce las transformaciones duraderas que la retórica de la vinculación universitaria promete. La vinculación genuinamente inclusiva parte de la escucha, la pregunta y el diálogo antes que de la oferta de soluciones.

5.3.2. Inclusión Intercultural y Territorialidad

La inclusión intercultural en las universidades ecuatorianas tiene una dimensión territorial que resulta fundamental para comprender su complejidad y sus desafíos específicos. Ecuador es un país de enorme diversidad territorial: los contextos amazónico, andino y costero no solo difieren en sus paisajes físicos sino en sus culturas, sus economías, sus sistemas de conocimiento y sus relaciones históricas con las instituciones del Estado. Las universidades ubicadas en los distintos territorios del Ecuador heredan estas diferencias y tienen la oportunidad de convertirlas en recursos pedagógicos si desarrollan la sensibilidad y las competencias para hacerlo. Una universidad amazónica que integra el conocimiento de las nacionalidades indígenas de la región en su currículo de ciencias ambientales no está debilitando su rigor académico: está enriqueciendo su producción de conocimiento con perspectivas que la ciencia convencional no ha sabido generar, y está construyendo relaciones de confianza con las comunidades locales que son la condición de posibilidad de toda investigación y toda vinculación genuinas.

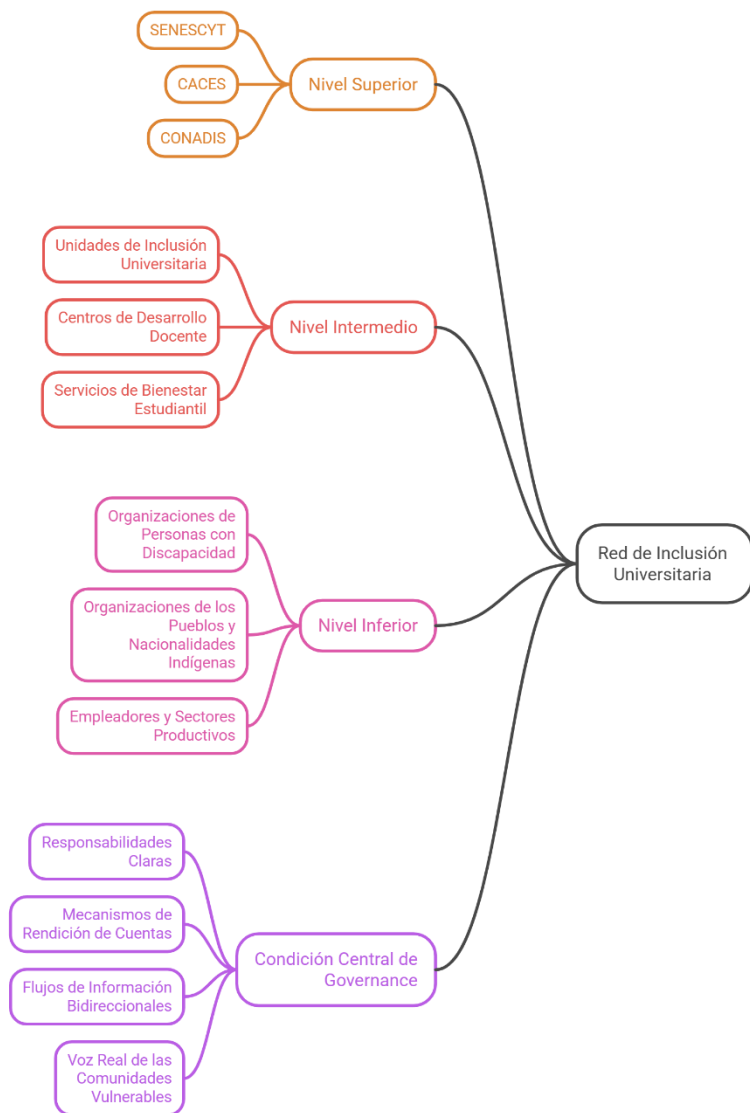
5.3.3. Participación Estudiantil en Proyectos Sociales

La participación de los estudiantes universitarios en proyectos de vinculación social con enfoque inclusivo tiene un doble valor formativo que los programas de práctica preprofesional convencionales raramente producen: desarrolla simultáneamente las competencias técnicas de la disciplina y las competencias interculturales, de escucha activa y de trabajo con la diversidad que caracterizan al profesional del siglo XXI comprometido con la justicia social. Los estudiantes que trabajan junto a comunidades indígenas en proyectos de gestión ambiental, junto a personas con discapacidad en proyectos de accesibilidad urbana o junto a familias en situación de pobreza en proyectos de alfabetización digital no solo aprenden a aplicar su conocimiento técnico en contextos reales: aprenden a mirar el mundo desde perspectivas que su formación académica convencional raramente les habría ofrecido, y a valorar formas de conocimiento y de inteligencia que la academia convencional tiende a invisibilizar. Esta transformación de la mirada es, probablemente, uno de los efectos formativos más duraderos y más valiosos que la vinculación universitaria inclusiva puede producir.

5.3.4. Redes Colaborativas Interinstitucionales

Las redes colaborativas interinstitucionales para la inclusión universitaria son el mecanismo que permite a las instituciones individuales superar las limitaciones de sus propios recursos y capacidades mediante la construcción de conocimiento, la producción de materiales y la implementación de programas compartidos. En el contexto ecuatoriano, donde las universidades públicas operan con presupuestos crónicamente insuficientes y donde la formación de capacidades para la inclusión sigue siendo limitada en la mayoría de las instituciones, el trabajo en red tiene un potencial de impacto que ninguna institución puede alcanzar por sí sola.

Figura 16: Arquitectura de una red colaborativa interinstitucional para la inclusión universitaria en Ecuador: nodos, flujos y condiciones de gobernanza



Nota. Elaboración propia basada en Hurtado et al. (2025), educación inclusiva en universidades latinoamericanas (2025) e implementación de políticas de inclusión educativa en Ecuador (2025).

La red colaborativa interinstitucional representada en la Figura 16 ilustra el principio de que la inclusión universitaria de escala requiere la articulación coherente de actores que operan en distintos niveles del sistema, desde las comunidades vulnerables hasta los organismos reguladores, con flujos de información que sean genuinamente bidireccionales y no exclusivamente descendentes. Lo que distingue a esta arquitectura de los sistemas de gobernanza convencionales es la incorporación de los nodos comunitarios en el mismo nivel que los nodos institucionales de las universidades: las organizaciones de personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los empleadores no son los destinatarios externos de las decisiones de la red sino actores con participación activa en su diseño y en su evaluación. Esta arquitectura de participación es, al mismo tiempo, más justa políticamente y más efectiva pedagógicamente, porque produce políticas de inclusión que responden a las necesidades reales de los grupos que representan y no a las suposiciones de los gestores académicos sobre cuáles son esas necesidades.

5.3.5. Extensión Universitaria con Enfoque Inclusivo

La extensión universitaria con enfoque inclusivo redefine la tercera misión de la universidad desde la lógica de la transferencia del conocimiento académico hacia las comunidades hacia la lógica de la construcción colectiva de conocimiento con y desde las comunidades. Esta redefinición tiene implicaciones concretas para el diseño de los programas de extensión: los proyectos de extensión inclusivos comienzan con la escucha activa de las comunidades sobre sus propios problemas y sus propias prioridades, en lugar de con la oferta de los conocimientos que la universidad considera relevantes para esas comunidades; incorporan a los miembros de las comunidades como co-investigadores y co-productores de conocimiento, en lugar de

como receptores pasivos de intervenciones universitarias; y diseñan resultados que son valorados tanto por la academia, que los puede publicar y comunicar en sus foros científicos, como por las comunidades, que los pueden usar directamente para mejorar sus condiciones de vida. Esta doble valoración es el criterio más exigente y más revelador de si un programa de extensión universitaria es genuinamente inclusivo: si solo produce valor para la academia (publicaciones, tesis, créditos estudiantiles) sin producir valor real para la comunidad con la que se realizó, no es extensión inclusiva sino extracción de conocimiento comunitario con beneficios académicos.

5.4. Estudios de Caso y Experiencias Exitosas

Los estudios de caso y las experiencias exitosas de educación universitaria inclusiva en América Latina y en el Ecuador son la evidencia más directamente relevante para los gestores y los docentes universitarios ecuatorianos que buscan orientación sobre qué puede funcionar en contextos con similitudes estructurales y culturales con el propio. Esta evidencia contextualizada es insustituible por las mejores prácticas de sistemas educativos radicalmente distintos, cuya transferibilidad al contexto latinoamericano requiere adaptaciones tan profundas que el resultado frecuentemente tiene poca relación con el modelo de origen. Los estudios de caso de universidades latinoamericanas que han logrado avances significativos en inclusión con recursos y condiciones comparables a los de las universidades ecuatorianas son la fuente de aprendizaje más inmediatamente utilizable para orientar las decisiones de política y de gestión en el sistema universitario nacional.

5.4.1. Modelos Inclusivos en Universidades Latinoamericanas

Los modelos de inclusión universitaria en América Latina han evolucionado en las últimas décadas desde los programas de integración basados en la atención especializada a grupos específicos, principalmente estudiantes con discapacidad, hacia aproximaciones más sistémicas que abordan la diversidad estudiantil de manera transversal y promueven transformaciones de la cultura institucional en lugar de la creación de servicios paralelos para los grupos excluidos.

Tabla 25: Modelos inclusivos en universidades latinoamericanas: enfoques, componentes y lecciones transferibles al sistema universitario ecuatoriano

Universidad o experiencia	Enfoque de inclusión	Lección para Ecuador
Universidad Nacional de Colombia	Cuotas diferenciadas y acompañamiento académico	El acceso inclusivo requiere apoyo sólido para garantizar permanencia
Universidad de Chile	Formación continua en docencia inclusiva	La capacitación docente debe ser permanente y acompañada
Universidad Autónoma Indígena Intercultural	Educación superior basada en epistemologías indígenas	La inclusión intercultural implica transformar el modelo universitario
Pontificia Universidad Católica del Perú	Política integral de diversidad y apoyo estudiantil	La inclusión requiere políticas institucionales articuladas
Universidad de la República	Vinculación comunitaria y co-producción de conocimiento	La relación universidad-comunidad fortalece la inclusión y el aprendizaje

Nota. Elaboración propia basada en educación inclusiva en universidades latinoamericanas (2025), Hurtado et al. (2025) y Garcés et al. (2022).

Los modelos latinoamericanos sistematizados en la Tabla 25 configuran un repertorio de referentes que las universidades ecuatorianas pueden analizar con criterio crítico para identificar los

componentes más transferibles a su contexto específico. Lo que resulta más valioso en este análisis comparado no es la búsqueda de un modelo ideal que pueda ser replicado integralmente, sino la identificación de principios de éxito que se repiten en distintos contextos: la coherencia entre las políticas de acceso y los programas de permanencia; la participación de los grupos afectados en el diseño de las políticas; la formación docente continua y acompañada como condición del cambio de práctica; y la evaluación sistemática del impacto sobre los grupos más vulnerables como criterio de éxito institucional. Estos principios, presentes en todos los modelos exitosos analizados, son independientes de las condiciones específicas de cada institución y pueden orientar la transformación inclusiva de las universidades ecuatorianas en la diversidad de sus contextos territoriales e institucionales.

5.4.2. Buenas Prácticas de Accesibilidad Académica

Las buenas prácticas de accesibilidad académica en las universidades ecuatorianas, aunque insuficientemente documentadas y diseminadas, existen y constituyen un patrimonio pedagógico que merece ser sistematizado y compartido con mayor amplitud. Entre las prácticas más documentadas destacan: la experiencia de la Universidad Técnica de Manabí en la producción de materiales de texto en formatos accesibles para todos sus LMS; el programa de tutorías entre pares inclusivas de la ESPOL para estudiantes con discapacidad y de primera generación universitaria; la unidad de apoyos y aprendizajes inclusivos de la Universidad Andina Simón Bolívar, que ha desarrollado protocolos de ajustes razonables implementados de manera sistemática y sin estigma; y las experiencias de educación intercultural bilingüe universitaria de la Universidad Intercultural Amawtay Wasi, primera institución de este tipo en Ecuador, que representa el modelo más avanzado de inclusión epistemológica de los

saberes indígenas en el nivel universitario. Estas experiencias merecen una documentación más sistemática que la que actualmente tienen para poder ser analizadas con rigor y difundidas con amplitud en el sistema universitario nacional.



5.4.3. Experiencias Innovadoras con Tecnología Inclusiva

Las experiencias innovadoras con tecnología inclusiva en las universidades ecuatorianas emergen principalmente en las instituciones con mayor inversión tecnológica y con mayor cultura de innovación pedagógica, aunque existen también experiencias valiosas en contextos de menor inversión que han sabido aprovechar las herramientas gratuitas disponibles con especial creatividad pedagógica. Entre las más documentadas se encuentran: la implementación de Khan Academy con criterio inclusivo en los cursos de nivelación de varias universidades públicas ecuatorianas, con resultados documentados de reducción de las brechas de rendimiento entre estudiantes con distintos niveles de preparación previa; la experiencia de la PUCE con laboratorios virtuales de anatomía para los estudiantes de medicina con discapacidad motriz; y la incorporación

de subtitulación automática en las sesiones sincrónicas de varias universidades que ofrecen modalidad híbrida, que ha mejorado significativamente la accesibilidad para estudiantes con discapacidad auditiva sin costo institucional adicional. Estas experiencias son todavía incipientes y aisladas, pero apuntan a la dirección en que la innovación tecnológica inclusiva en las universidades ecuatorianas tiene mayor potencial de impacto.

5.4.4. Casos de Transformación Curricular Exitosa

Los casos de transformación curricular exitosa hacia la inclusión en las universidades ecuatorianas son los más escasos y los más difíciles de documentar, porque implican transformaciones de la cultura académica de los departamentos y las facultades que son más lentas, más conflictivas y menos visibles que la provisión de servicios de apoyo a los estudiantes con necesidades específicas. Sin embargo, existen experiencias que merecen atención: la incorporación del pensamiento intercultural como eje transversal del currículo de la carrera de Derecho de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas (UINPI) Amawtay Wasi; la redesignación de varias asignaturas de las carreras de salud de algunas universidades regionales ecuatorianas para incorporar perspectivas de la medicina andina y de la salud comunitaria intercultural junto a los contenidos de la medicina convencional; y los procesos de revisión curricular con participación estudiantil que varias facultades han iniciado para identificar y eliminar los sesgos culturales implícitos en sus contenidos y sus metodologías. Estos casos, aunque todavía insuficientes en número y en profundidad, demuestran que la transformación curricular inclusiva es posible en el sistema universitario ecuatoriano y ofrecen referentes concretos de proceso que otras instituciones pueden analizar y adaptar.

5.4.5. Lecciones Aprendidas en Contextos Reales

Las lecciones aprendidas de las experiencias de inclusión universitaria en Ecuador y en América Latina, consideradas en su conjunto, configuran un conjunto de principios prácticos que las instituciones que inician o profundizan su proceso de transformación inclusiva pueden aprovechar para evitar los errores más frecuentes y para potenciar los factores de éxito más consistentemente documentados. Entre las lecciones más relevantes destacan las siguientes: la inclusión que comienza por la sensibilización sin traducirse en cambios estructurales se agota en la buena voluntad individual; los programas de inclusión sin indicadores de seguimiento no permiten identificar si están produciendo el impacto esperado ni corregir oportunamente cuando no lo producen; la participación de los grupos afectados en el diseño de las políticas no es solo más justa sino también más efectiva; la formación docente en inclusión produce mayor impacto cuando es continua, acompañada y anclada en la práctica real que cuando es puntual y descontextualizada; y la inclusión sostenible se financia desde el presupuesto ordinario y no desde proyectos de duración limitada. Estas lecciones no son nuevas ni sorprendentes: son las que la investigación educativa ha documentado con consistencia y que los gestores y los docentes universitarios ecuatorianos tienen la responsabilidad de incorporar en sus decisiones en lugar de descubrirlas dolorosamente por su propia experiencia.

5.5. Prospectiva de la Universidad Inclusiva del Futuro

La prospectiva de la universidad inclusiva del futuro en Ecuador no es un ejercicio de predicción sobre lo que inevitablemente ocurrirá sino una reflexión orientada sobre lo que debería ocurrir si las instituciones, los docentes, los gestores y los tomadores de decisión

ejercen con responsabilidad las opciones que tienen disponibles. El futuro de la inclusión universitaria en Ecuador depende de decisiones que se tomarán en los próximos años: sobre la asignación del presupuesto universitario, sobre el diseño de los sistemas de acreditación, sobre los programas de formación docente inicial y continua, sobre las políticas de admisión y de permanencia, y sobre la cultura institucional que se construye en cada interacción entre los docentes y sus estudiantes, entre los gestores y sus comunidades y entre las universidades y la sociedad que las sostiene y que tiene derecho a sus beneficios. La perspectiva que este capítulo final propone es una invitación a ejercer esas opciones con la visión de largo plazo que la transformación de las instituciones requiere.

5.5.1. Tendencias Emergentes en Educación Superior

Las tendencias emergentes en educación superior que tienen mayor relevancia para la evolución de la inclusión universitaria ecuatoriana en el próximo decenio incluyen: la consolidación de la modalidad híbrida como norma y no como excepción, con la consecuente necesidad de garantizar la paridad de participación entre los estudiantes presenciales y los virtuales; la aceleración de la personalización del aprendizaje mediante IA, con el desafío de garantizar que beneficie equitativamente a todos los estudiantes y no amplíe las brechas digitales existentes; la creciente diversificación de los perfiles estudiantiles universitarios, con un aumento de los adultos que retoman estudios interrumpidos, de los trabajadores que estudian a tiempo parcial y de los estudiantes de grupos étnicos históricamente subrepresentados; y la presión creciente de los mercados laborales por egresados con competencias de trabajo en entornos culturalmente diversos, que convierte la formación en diversidad e inclusión de una obligación ética en una ventaja competitiva de los egresados universitarios. Estas tendencias configuran un escenario en que la

inclusión universitaria dejará progresivamente de ser una opción ética que las instituciones progresistas eligen y se convertirá en una condición de supervivencia institucional en un mundo que demanda diversidad y equidad con mayor urgencia que nunca.

5.5.2. Inclusión y Sostenibilidad Institucional

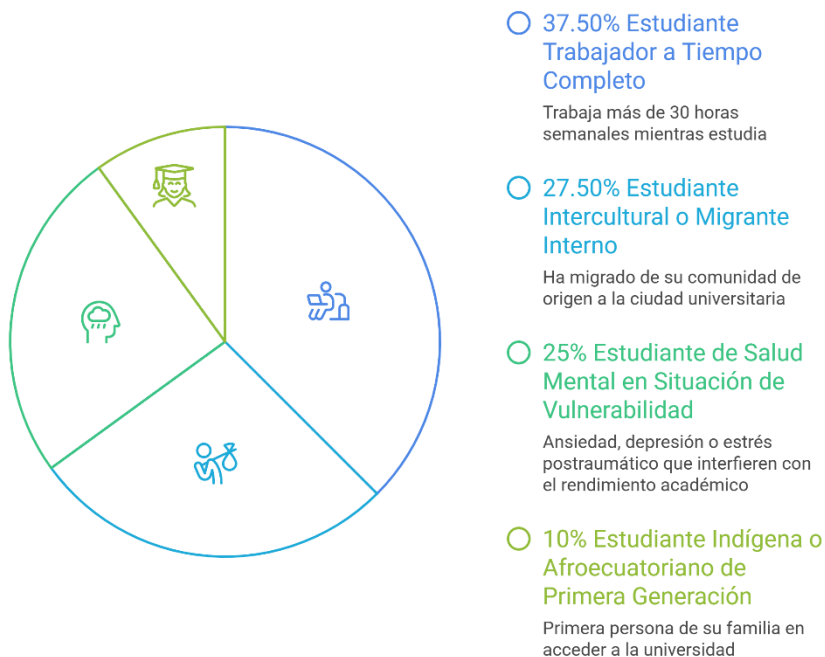
La sostenibilidad institucional de la inclusión universitaria en el Ecuador del futuro depende de la resolución de una paradoja que los capítulos anteriores han abordado desde distintos ángulos: la inclusión requiere inversión real de recursos que las instituciones deben estar dispuestas a realizar, y simultáneamente genera retornos institucionales en términos de calidad académica, de reputación social y de pertinencia territorial que justifican ampliamente esa inversión. La institución universitaria ecuatoriana que comprende que la inclusión no es un costo adicional sino una inversión en su propia sostenibilidad, que produce egresados más preparados para los mercados laborales del siglo XXI, que fortalece sus vínculos con las comunidades de las que provienen sus estudiantes y que construye la legitimidad social que el sistema universitario ecuatoriano necesita para sobrevivir a los ciclos de cuestionamiento político, está en condiciones de gestionar su transformación inclusiva con la visión estratégica de largo plazo que esa transformación requiere.

5.5.3. Nuevos Perfiles Estudiantiles Universitarios

Los perfiles estudiantiles universitarios ecuatorianos del futuro serán aún más diversos que los del presente: el envejecimiento demográfico relativo del Ecuador producirá un incremento de los adultos mayores que buscan formación universitaria tardía; la transformación del mercado laboral por la automatización producirá olas de profesionales que necesitan reconversión formativa; la movilidad internacional creciente producirá aulas con mayor

diversidad lingüística y cultural; y el reconocimiento progresivo de los derechos de los grupos históricamente excluidos producirá una mayor demanda de acceso universitario de los pueblos y nacionalidades indígenas y afroecuatorianos.

Figura 17: Perfiles estudiantiles emergentes en la educación superior ecuatoriana del futuro: características e implicaciones para la inclusión universitaria



Nota. Elaboración propia basada en Hurtado et al. (2025), educación inclusiva en universidades latinoamericanas (2025) e implementación de políticas de inclusión educativa en Ecuador (2025).

Los perfiles estudiantiles emergentes representados en la Figura 17 configuran una imagen del estudiantado universitario ecuatoriano del futuro que es fundamentalmente distinta del perfil del

estudiante convencional de 18-22 años sin responsabilidades familiares ni laborales que el diseño pedagógico universitario todavía presupone de manera implícita. Prepararse para atender a esta diversidad de perfiles no es una tarea que las instituciones ecuatorianas puedan aplazar: ya es la realidad de sus aulas actuales, aunque el sistema todavía no la reconoce ni responde a ella con la sistematicidad que requiere. Las universidades que construyan hoy los sistemas de apoyo, los currículos flexibles, la formación docente y las culturas institucionales que estos perfiles demandan no solo estarán cumpliendo con su responsabilidad ética hacia los estudiantes más vulnerables: estarán construyendo la ventaja competitiva que determinará cuáles instituciones prosperan en el sistema universitario ecuatoriano del siglo XXI.

5.5.4. Inteligencia Colectiva y Aprendizaje Global



La inteligencia colectiva y el aprendizaje global son dos dimensiones del futuro de la educación superior que tienen implicaciones profundas para la inclusión universitaria ecuatoriana. La inteligencia colectiva, entendida como la capacidad de los grupos de producir conocimiento más rico y más robusto que el que cualquiera de sus miembros puede producir individualmente, depende directamente de la diversidad cognitiva, cultural y experiencial del grupo: los grupos homogéneos producen consensos más rápidos pero soluciones más limitadas; los grupos diversos producen más conflicto pero más creatividad e innovación. La universidad inclusiva que capitaliza la diversidad de sus estudiantes como recurso epistémico no solo es más justa: es cognitivamente más potente, porque la diversidad de perspectivas que la inclusión genera es la condición de la inteligencia colectiva que los problemas complejos del siglo XXI requieren. El aprendizaje global, facilitado por las tecnologías digitales que permiten la colaboración entre estudiantes de distintos países y culturas, amplifica este potencial: las universidades ecuatorianas que conecten a sus estudiantes con pares internacionales en proyectos de aprendizaje colaborativo están expandiendo la diversidad de perspectivas disponibles para el grupo y desarrollando las competencias interculturales que el mundo del trabajo globalizado demanda.

5.5.5. Hacia una Cultura Universitaria Verdaderamente Inclusiva

La cultura universitaria verdaderamente inclusiva, que es el horizonte al que apunta toda la propuesta de este libro, es aquella en la que la diversidad no es un problema a gestionar sino una condición de la excelencia que se celebra; en la que todos los estudiantes, independientemente de su origen, su condición o su nivel de preparación previa, son tratados como personas íntegras con el mismo derecho a aprender y a contribuir; en la que los docentes son

profesionales que aprenden continuamente de sus estudiantes y de sus colegas, con la humildad de reconocer los límites de su propio conocimiento y la apertura de incorporar perspectivas que desafían sus supuestos; y en la que las instituciones rinden cuentas genuinamente de su nivel de inclusión real, medido por la experiencia de sus estudiantes más vulnerables y no por sus indicadores promedio.

Esta cultura no se decreta ni se instala con un plan estratégico: se construye con la acumulación de miles de decisiones cotidianas tomadas por docentes, gestores y estudiantes que entienden que la inclusión es simultáneamente una obligación ética, una ventaja institucional y una condición de la excelencia académica genuina. Cada docente que rediseña su examen para que sea accesible para todos sus estudiantes, cada decano que protege el tiempo de sus docentes para la formación en inclusión, cada rector que asigna recursos reales a los programas de bienestar estudiantil, y cada estudiante que trata a sus compañeros más vulnerables con el respeto que merece su dignidad como personas y como interlocutores académicos, está construyendo la cultura universitaria inclusiva que el Ecuador del siglo XXI necesita y merece. Este libro ha pretendido contribuir, desde la perspectiva de la práctica pedagógica concreta, a esa construcción colectiva que ninguna institución, ningún docente y ningún estudiante puede realizar solo.

Este capítulo ha cerrado el recorrido del libro con la perspectiva más amplia disponible para la educación universitaria inclusiva: la de las políticas, las instituciones, las redes y los horizontes de transformación que hacen posible que lo que los docentes hacen en sus aulas individuales se convierta en cultura institucional sostenida. La práctica pedagógica del docente individual, por comprometida y competente que sea, no puede transformar sola un sistema universitario que no ha construido las condiciones estructurales para sostenerla: necesita políticas que la legitimen, instituciones que la

apoyen, redes que la enriquezcan y culturas que la valoren. Y recíprocamente, las mejores políticas de inclusión del mundo no producen transformación real sin docentes que las implementen con convicción, creatividad y sensibilidad hacia sus estudiantes específicos.

La universidad inclusiva del Ecuador del siglo XXI que este libro ha propuesto desde sus primeras páginas no es una utopía inalcanzable: es un proyecto exigente pero viable que ya está siendo construido, pieza a pieza, por los docentes que rediseñan sus cursos con DUA, por los gestores que asignan recursos a los programas de bienestar estudiantil, por los investigadores que documentan y diseminan las buenas prácticas, y por los estudiantes que exigen y contribuyen a crear los espacios de aprendizaje que el derecho a la educación les garantiza. Este libro aspira a haber fortalecido la comprensión, la competencia y el compromiso de quienes lo han leído para ser parte activa de esa construcción colectiva.

El resto lo escribe, cada día, la práctica

Referencias

- Borja, M., et al. (2025). *Hacia una enseñanza más adaptativa y eficiente en la educación superior: el impacto de la inteligencia artificial en la transformación de las estrategias docentes y el aprendizaje personalizado*. ResearchGate. <https://www.researchgate.net/publication/389137215>
- Castillo, K. (2024). *Barreras de accesibilidad e inclusión educativa en el nivel universitario en el Ecuador*. Revista Andina de Investigaciones en Ciencias Pedagógicas, 1(1), 113–146. <https://doi.org/10.69633/yw4w2v31>
- Castillo-Pinos, K. M. (2025). *Condiciones de accesibilidad e inclusión en educación superior: mejoras alcanzadas y desafíos pendientes*. MQRInvestigar. <https://www.investigarmqr.com/2025/index.php/mqr/article/view/115>
- Clavijo Castillo, R. G., y 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>
- Domínguez Urdanivia, Y., Rojas Valladares, A. L., y Díaz Vera, E. (2025). *Implementación de metodologías activas en la educación superior: Experiencia con estudiantes de Asistencia en Educación Inclusiva*. Revista Conrado. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/4872>
- Educación inclusiva en las universidades latinoamericanas: conceptos, desafíos y perspectivas. (2025). *European Public & Social Innovation Review*. <https://epsir.net/index.php/epsir/article/view/1899>

- Evaluación inclusiva como elemento clave en la educación de estudiantes con necesidades educativas específicas. (2025). *Revista Social Fronteriza*, 5(2). [https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5\(2\)670](https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5(2)670)
- Garcés, E., Alcívar, O., y Garcés, E. (2022). *La educación inclusiva en la universidad: reclamos y propuestas*. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(2), 336–343. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v14n2/2218-3620-rus-14-02-336.pdf>
- Hurtado, V., Albiño, M., Aguilera, R., y Mestanza, P. (2025). *Docentes universitarios y el desafío de la educación inclusiva*. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9989050.pdf>
- Implementación de políticas de inclusión educativa en Ecuador: desafíos docentes, prácticas y su impacto en estudiantes con necesidades educativas especiales. (2025). *Revista Multidisciplinar de Estudios Generales*, 4(4), 467–481. <https://doi.org/10.70577/reg.v4i4.318>
- Inclusión educativa en Ecuador: avances, desafíos y perspectivas desde la normativa vigente. (2025). *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(2). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i2.17525
- Inteligencia artificial y educación inclusiva: soluciones tecnológicas para una enseñanza accesible. Revisión sistemática. (2025). *Revista de Educación a Distancia*, (47). <https://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/48843>
- López, M. C. (2025). *Aprendizaje cooperativo para la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en las universidades: revisión sistemática*. *Revista InveCom*. <https://www.revistainvecom.org/index.php/invecom/article/view/3815>

- Maqueira, G., Guerra, S., Isaac, R., y Velasteguí, E. (2023). *La educación inclusiva: desafíos y oportunidades para las instituciones escolares*. Science and Research, 8(3). <https://doi.org/10.5281/zenodo.8212997>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2023). *Educación desde un enfoque inclusivo: Aplicando el Diseño Universal para el Aprendizaje-DUA*. Gobierno del Ecuador. <https://educacion.gob.ec>
- Moreno, A. G., y Bustos, M. R. (2020). *La inclusión educativa en la Universidad Central del Ecuador desde las percepciones del estudiantado*. Revista Científica Retos de la Ciencia, 4(8), 1–14. <https://retosdelacienciaec.com/Revistas/index.php/retos/article/view/317>
- Murillo-Villacis, R. (2023). *Diseño Universal para el aprendizaje (DUA) en la educación superior de Ecuador: avances y perspectivas*. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7(4). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7589
- Navas-Franco, L. A., et al. (2024). *La aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en la educación ecuatoriana*. 593 Digital Publisher CEIT, 9(2), 554–564. <https://doi.org/10.33386/593dp.2024.2.2346>
- Nieto, M., Huerta, J., Mendoza, E., Villavicencio, K., Bello, Í., Luzardo, L., y Franco, M. (2023). *Contextos de educación inclusiva superior en el Ecuador*. Revista de Ciencias Sociales.
- Nuñez, E., Rodríguez Pradechuk, L., Villalba, S., y Martínez, B. (2025). *Capacidades y competencias docentes para la atención a la diversidad e inclusión en estudiantes universitarios*. Revista Científica Estudios e Investigaciones. <https://revista.unibe.edu.py/index.php/rcei/article/view/815>

- Ochoa, E. (2021). *Educación inclusiva en Ecuador: una mirada a través del Índice for Inclusion*. Revista Científica Mundo de la Investigación y el Conocimiento, 243–260. [https://doi.org/10.26820/recimundo/5.\(esp.1\).nov.2021.243-260](https://doi.org/10.26820/recimundo/5.(esp.1).nov.2021.243-260)
- Orellana Amores, J. P., et al. (2025). *Gamificación educativa impulsada por inteligencia artificial*. Polo del Conocimiento. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/10072>
- Posso-Pacheco, R., Gómez-Rodríguez, V., Delgado-Álvarez, N., Caicedo-Quiroz, R., Maqueira-Caraballo, G., y Barba-Miranda, L. (2024). *Comparative analysis of infrastructure and resources for inclusive education: Ecuador and international perspectives*. Journal of Infrastructure, Policy and Development, 8(10), 8866. <https://doi.org/10.24294/jipd.v8i10.8866>
- Tuárez Bravo, H., Merchán Zambrano, C., Manrique Merchán, V., y Franco, A. (2024). *Educación inclusiva, las TIC, tendencias y perspectivas en Ecuador*. Conocimiento Global, 9(1), 142–151. <https://conocimientoglobal.org/revista/index.php/cglobal/article/view/352>
- Varguillas, C., Urquizo, A., Bravo, P., y Moreno, P. (2021). *Experiencias en el proceso de inclusión educativa en la educación superior iberoamericana*. Revista Chakiñan de Ciencias Sociales.
- Yáñez, C., y Villacrés, M. (2023). *Prácticas inclusivas en la educación superior: desafíos del profesorado*. Revista Científica Conocimiento Libre y Licenciamiento, 17(4), 102–118.
- Zumalacárregui, P. (2025). *Educación inclusiva y accesibilidad digital en tiempos de transformación tecnológica: Un enfoque teórico en la educación básica y media de Ecuador*. Sinergia

El libro *Universidad inclusiva: estrategias prácticas para docentes en educación superior* aborda la importancia de construir espacios universitarios más equitativos, accesibles y respetuosos de la diversidad. La obra analiza los desafíos que enfrentan las instituciones de educación superior para garantizar procesos de enseñanza y aprendizaje inclusivos, considerando las diferentes realidades culturales, sociales, económicas y cognitivas de los estudiantes. Desde esta perspectiva, se plantea que la inclusión no debe entenderse únicamente como acceso a la universidad, sino también como permanencia, participación y éxito académico.

A lo largo del texto se presentan estrategias pedagógicas y metodológicas orientadas a fortalecer prácticas inclusivas en el aula universitaria. Se destacan enfoques relacionados con el diseño universal para el aprendizaje, la flexibilización curricular, la atención a necesidades educativas diversas y el uso de tecnologías accesibles que favorezcan la participación activa de todos los estudiantes. Asimismo, se enfatiza la importancia de la empatía, la comunicación y el acompañamiento docente como elementos fundamentales para generar ambientes de aprendizaje respetuosos y colaborativos.

Finalmente, la obra reflexiona sobre el papel del docente universitario como agente de transformación social y promotor de una educación basada en la igualdad de oportunidades. El libro propone repensar las prácticas educativas desde una perspectiva ética e inclusiva, fomentando la construcción de comunidades académicas más democráticas y humanas. De esta manera, se convierte en una guía práctica para docentes e instituciones interesadas en fortalecer la inclusión y la calidad educativa en la educación superior.

