



UNIVERSIDAD ESTATAL PENÍNSULA DE SANTA ELENA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y DE LA SALUD
CARRERA DE GESTIÓN SOCIAL Y DESARROLLO

**Dimensión político-jurídica de la inclusión educativa según el
criterio de los estudiantes de la Universidad Estatal Península de
Santa Elena, Ecuador**

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Previo a la obtención del grado académico de:

LICENCIADO(A) EN GESTIÓN SOCIAL Y DESARROLLO

AUTOR(A):

CEDEÑO REYES JESSICA ADRIANA
GUERRERO GÓMEZ ALLISON MAYUMI

TUTOR(A):

Lcdo. RIVERO PINO RAMÓN, PhD.

LA LIBERTAD – ECUADOR

2025

UNIVERSIDAD ESTATAL PENÍNSULA DE SANTA ELENA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y DE LA SALUD
CARRERA DE GESTIÓN SOCIAL Y DESARROLLO

**Dimensión político-jurídica de la inclusión educativa según el
criterio de los estudiantes de la Universidad Estatal Península de
Santa Elena, Ecuador**

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Previo a la obtención del grado académico de:

LICENCIADO(A) EN GESTIÓN SOCIAL Y DESARROLLO

CEDEÑO REYES JESSICA ADRIANA
GUERRERO GÓMEZ ALLISON MAYUMI

LA LIBERTAD – ECUADOR

2025

ÍNDICE GENERAL

ÍNDICE GENERAL	III
ÍNDICE DE TABLAS	IV
ÍNDICE DE FIGURAS.....	IV
DECLARATORIA DE RESPONSABILIDAD	V
DEDICATORIA	VI
AGRADECIMIENTOS	VII
CERTIFICADO DE APROBACIÓN DEL TRABAJO DE TITULACIÓN UIC ARTÍCULO ACADÉMICO	VIII
TRIBUNAL DE SUSTENTACIÓN UNIDAD DE INTEGRACIÓN CURRICULAR	IX
RESUMEN	X
ABSTRACT.....	X
1. INTRODUCCIÓN	11
1.1. Problematización.....	11
1.2. Objetivo general	13
1.3. Objetivos específicos.....	13
1.4. Justificación.....	13
1.5. Marco normativo	14
1.6. Estado del arte	15
1.6.1. Dimensión político-jurídica de la inclusión.....	15
1.6.2. Gobernanza institucional	16
1.6.3. Derechos, Cultura y Agencia.....	17
1.6.4. Entorno y condiciones	18
2. METODOLOGÍA	19
3. DISCUSIÓN	33
4. CONCLUSIONES	35
5. RECOMENDACIONES.....	36
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	37

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 En mi universidad se aplican normas/leyes que contribuyen a la inclusión educativa.	20
Tabla 2 Conozco que existen políticas relacionadas con la inclusión educativa en mi Universidad	21
Tabla 3 En mi universidad la política educativa estudiantil es inclusiva.....	21
Tabla 4 . Estoy informado/a sobre los procesos de debate y consenso en mi universidad en relación con temas de inclusión educativa	22
Tabla 5 Creo que la política pública de gratuidad en la educación contribuye a un acceso más equitativo de estudiantes que ingresan al sistema universitario.....	23
Tabla 6 Considero que las becas y ayudas son fundamentales para brindar oportunidades educativas a aquellos estudiantes que las obtienen.....	24
Tabla 7 Conozco la instancia universitaria donde debo acudir en casos de violencia de género	24
Tabla 8 Conozco que en mi universidad existen instancias dedicadas al seguimiento, monitoreo y evaluación de las políticas de inclusión educativa.....	25
Tabla 9 Reconozco que mi derecho a la educación de calidad en la universidad está garantizado.	26
Tabla 10 Experimento situaciones estresantes en mi entorno educativo universitario que dificultan el cumplimiento de mis metas universitarias.....	27
Tabla 11 Me siento comprometido/a con los valores y metas de mi institución educativa	27
Tabla 12 Cuento con capacidades desarrolladas para incorporar el enfoque de inclusión educativa en mis prácticas cotidianas	28
Tabla 13 Valoro la diversidad como parte esencial de la vida universitaria.....	29
Tabla 14 Conozco mis derechos estudiantiles	30
Tabla 15 Presento facilidades de acceso a los recursos en línea para el aprendizaje	30
Tabla 16 Resultados del Análisis de Varianza Kruskal-Wallis por Variable (p-valor < 0.05)..	32

ÍNDICE DE FIGURAS

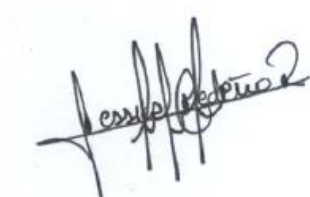
Figura 1 Resultados estadísticos para cada columna agrupados por variables de grupo o factor	31
---	----

DECLARATORIA DE RESPONSABILIDAD

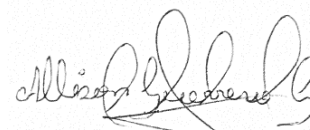
Quien suscribe; **CEDÑO REYES JESSICA ADRIANA** con C.C. **245057036-7** y **GUERRERO GÓMEZ ALLISON MAYUMI** con C.C. **240030889-2**, estudiantes de la carrera de Gestión Social y Desarrollo, declaro que el Trabajo de Titulación; Proyecto de Investigación presentado a la Unidad de Integración Curricular, cuyo título es: **Dimensión político-jurídica de la inclusión educativa según el criterio de los estudiantes de la Universidad Estatal Península de Santa Elena, Ecuador**, corresponde exclusiva responsabilidad del/de autor/la autora y pertenece al patrimonio intelectual de la Universidad Estatal Península de Santa Elena.

La Libertad, diciembre, 2025.

Atentamente,



Cedeño Reyes Jessica Adriana
C.C. 245057036-7



Guerrero Gómez Allison Mayumi
C.C. 240030889-2

DEDICATORIA

Dedico esta tesis a Dios por haberme permitido llegar a este momento tan especial y culminar mi formación profesional, a mis padres y hermanos por siempre haber depositado su confianza en cada paso durante este recorrido.

A mi esposo por su comprensión, aliento y acompañamiento en cada etapa, brindándome fortaleza en los momentos más exigentes y enseñarme a no rendirme.

A mis hijos quienes se convirtieron en mi fuente de inspiración y motivo de perseverancia para lograr este sueño tan anhelado y construir un mejor futuro.

A mis docentes y tutor, por su guía académica, sus enseñanzas, consejos y compromiso con la excelencia académica mostrándonos la educación como herramienta de transformación y justicia con una esperanza hacia un futuro más equitativo.

Cedeño Reyes Jessica Adriana

Esta tesis la dedico, con todo mi amor y gratitud:

A Dios, el primero en mi corazón por su providencia y bendición en todo momento, mi primer guía el que me sostuvo cuando sentía no poder.

A mi padre, mi madre que está en el cielo, mis hermanos por su apoyo inquebrantable y su amor que me ha sostenido siempre, a mis dos hijos que son la luz de vida y el motivo por el que siempre busco ser mejor.

A mi esposo, mi compañero y mi roca, por estar a mi lado en cada sueño y cada reto, por su paciencia y compañía durante las noches sin dormir.

A mis amigos, personas increíbles que conocí en el camino quienes llenaron mi vida de alegrías y fuerzas quienes siempre me sacaban sonrisas.

Y como no a mis docentes, por iluminar mi camino académico y motivarme a crecer como profesional. Qué este trabajo sea un regalo para ustedes y un testimonio de que el esfuerzo se recompensa.

Guerrero Gómez Allison Mayumi

AGRADECIMIENTOS

Primeramente, agradezco a Dios porque sin él nada de esto hubiera sido posible.

Expreso mi más sincero agradecimiento a la Universidad Estatal Península de Santa Elena y a sus autoridades por haberme brindado la oportunidad de pertenecer a ella ofreciéndome sus recursos para el desarrollo de esta investigación.

Agradezco a mi Asesor de Tesis el Lcdo. Ramón Rivero Pino, Phd por haberme permitido ser parte de su proyecto de investigación y recurrir a su capacidad y conocimiento científico, así como también haberme tenido la paciencia del mundo para guiarme durante todo el desarrollo de la tesis.

A mis padres y hermanos por haber confiado en mí, a mi esposo por su aporte emocional aun cuando sentía desvanecer y principalmente mis hijos porque fueron mi principal inspiración y motivo para mantenerme firme con el fin de alcanzar este tan deseado sueño convirtiéndome en un ejemplo a futuro.

Finalmente, también agradezco a todos los que fueron mis compañeros y amigos de clases durante todos los niveles de la Universidad ya que gracias al compañerismo, amistad y apoyo moral han aportado con mis ganas de seguir adelante en mi carrera profesional.

Cedeño Reyes Jessica Adriana

En primer lugar, doy gracias a Dios por haberme dado la fuerza, la sabiduría y la perseverancia para completar este camino, por no haberme abandonado en los momentos más difíciles y por abrirme las puertas necesarias.

A mi padre, mis Hermanos y mi ángel que tengo en el cielo por su amor incondicional, su apoyo emocional, y por creer en mí incluso cuando yo dudaba de mí misma, a mis dos hijos, por ser mi razón de luchar y por entender las horas que tuve que dedicar a este trabajo, esperando que este logro sea un ejemplo para ellos de que todo es posible con esfuerzo.

A mi esposo, por ser mi refugio, motivación diaria y por acompañarme en cada paso, compartiendo las horas de estudio y los sacrificios que esto implicó.

A mis amigos, por escucharme, animarme y alegrarme los días grises, por ser mi familia elegida y por nunca faltar cuando lo necesite.

A mis docentes, por su invaluable enseñanza, su guía constante, su paciencia y por transmitirme el amor por el conocimiento, motivándome a superar mis límites y a alcanzar mis metas académicas.

Guerrero Gómez Allison Mayumi



FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y DE LA SALUD

CARRERA DE GESTIÓN SOCIAL Y DESARROLLO

CERTIFICADO DE APROBACIÓN DEL TRABAJO DE TITULACIÓN UIC ARTÍCULO ACADÉMICO

La Libertad, 10 de noviembre del 2025

Psic. Wilson Zambrano Vélez, Mgtr.
Director de la Carrera de Gestión Social y Desarrollo- UPSE

En su despacho. -

En calidad de tutor(a) asignado(a) por la carrera de Gestión Social y Desarrollo, informo a usted que el (la) estudiante **CEDEÑO REYES JESSICA ADRIANA** con cédula de identidad No **245057036-7** y **GUERRERO GÓMEZ ALLISON MAYUMI** con cédula de identidad No **240030889-2**, han cumplido con los requisitos estipulados en el *Reglamento de Titulación de Grado y Postgrado de la UPSE y Protocolos Vigentes de la carrera de Gestión Social y Desarrollo*, para la implementación y desarrollo del Trabajo de Titulación, bajo la modalidad de Artículo Académico, de título **“Dimensión político-jurídica de la inclusión educativa según el criterio de los estudiantes de la Universidad Estatal Península de Santa Elena, Ecuador”**.

Por lo ante expuesto, recomiendo se apruebe el Trabajo de Titulación referido anteriormente, bajo el Reglamento de Titulación de Grado y Postgrado de la UPSE vigente que cita:

“Art 11. Actividades académicas del docente tutor. - El docente tutor realizará un acompañamiento a los estudiantes en el desarrollo del proyecto del trabajo de integración curricular, quién presentará el informe correspondiente de acuerdo a la planificación aprobada por el Consejo de Facultad.”

Debo indicar que es de exclusiva responsabilidad del/la autor(a), cumplir con las sugerencias realizadas durante el proceso de revisión.

Para los fines académicos pertinentes, es todo cuanto puedo informar en honor a la verdad.

Atentamente,

Lcdo. Ramón Rivero Pino, PHD.

DOCENTE TUTOR(A)

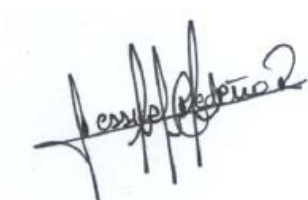
TRIBUNAL DE SUSTENTACIÓN UNIDAD DE INTEGRACIÓN CURRICULAR

Psic. Wilson Zambrano Vélez, Mgtr.
**DIRECTOR DE LA CARRERA DE
GESTIÓN SOCIAL Y
DESARROLLO**

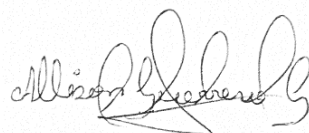
Econ. Lilibeth Orrala Soriano, Mgtr.
**DOCENTE GUÍA DE LA CARRERA DE
GESTIÓN SOCIAL Y DESARROLLO**

Lcdo. Ramón Rivero Pino, Ph.D.
**DOCENTE TUTOR(A) DE LA
CARRERA DE GESTIÓN SOCIAL
Y DESARROLLO**

Lcda. Sandra Andino, Mgtr.
**DOCENTE ESPECIALISTA DE LA
CARRERA DE GESTIÓN SOCIAL Y
DESARROLLO**



Cedeño Reyes Jessica Adriana
ESTUDIANTE



Guerrero Gómez Allison Mayumi
ESTUDIANTE

Dimensión político-jurídica de la inclusión educativa según el criterio de los estudiantes de la Universidad Estatal Península de Santa Elena, Ecuador,

Political-legal dimension of educational inclusion according to the criteria of students at the Santa Elena Peninsula State University, Ecuador

Cedeño Reyes Jessica Adriana (1), Guerrero Gómez Allison Mayumi (2), Rivero Pino Ramón (3)
Código Orcid (1) 0009-0006-5069-3345
Código Orcid (2) 0009-0005-3585-2873
Código Orcid (3) 0000-0002-3035-2993

Universidad Estatal Península de Santa Elena-Carrera Gestión Social y Desarrollo (1)
Universidad Estatal Península de Santa Elena-Carrera Gestión Social y Desarrollo (2)
Universidad Estatal Península de Santa Elena-Carrera Gestión Social y Desarrollo (3)

RESUMEN

La inclusión educativa en la educación superior es un derecho amparado por un robusto marco normativo en Ecuador; sin embargo, su materialización en la experiencia cotidiana de los estudiantes presenta desafíos significativos. Esta investigación tuvo como objetivo analizar la percepción de los estudiantes de la Universidad Estatal Península de Santa Elena (UPSE) sobre la dimensión político-jurídica de la inclusión educativa y las barreras que limitan su efectividad. Mediante un enfoque cuantitativo y un diseño descriptivo correlacional, se aplicó una encuesta a 957 estudiantes de la UPSE. Los hallazgos revelan una valoración mayoritariamente positiva de la existencia y aplicación de normativas inclusivas, así como del impacto de políticas como la gratuidad y las becas. No obstante, se identifican brechas críticas: un considerable porcentaje del alumnado manifiesta un conocimiento limitado sobre las políticas específicas de la universidad y desconoce las instancias responsables de su seguimiento o los canales para la atención de casos como la violencia de género. El estudio concluye que, si bien el andamiaje normativo es reconocido, su difusión y la visibilidad de los mecanismos de gobernanza son insuficientes, lo que genera una brecha entre la política declarada y la experiencia estudiantil. Se subraya la necesidad de fortalecer la comunicación institucional y la participación estudiantil para que la inclusión trascienda el plano formal y se convierta en una realidad tangible y accesible para toda la comunidad universitaria.

Palabras Clave: *inclusión educativa, políticas universitarias, derechos estudiantiles, educación superior, percepción estudiantil, gobernanza universitaria, barreras a la inclusión.*

ABSTRACT

Educational inclusion in higher education is a right supported by a robust regulatory framework in Ecuador; however, its materialization in the daily experiences of students presents significant challenges. This research aimed to analyze the perceptions of students at the Universidad Estatal Península de Santa Elena (UPSE) regarding the political-juridical dimension of educational inclusion and the barriers that limit its effectiveness. Through a quantitative approach and a descriptive-correlational design, a survey was administered to 957 students. The findings reveal a predominantly positive assessment of the existence and application of inclusive regulations, as well as the impact of policies such as free tuition and scholarships. However, critical gaps were identified: a considerable percentage of the student body reports limited knowledge of the university's specific policies and is unaware of the instances responsible for their monitoring or the channels for addressing cases such as gender-based violence. The study concludes that, while the regulatory framework is acknowledged, its dissemination and the visibility of governance mechanisms are insufficient, creating a gap between declared policy and the student experience. The need to strengthen institutional communication and student participation is emphasized so that inclusion transcends the formal level and becomes a tangible, accessible reality for the entire university community.

Keywords: *educational inclusion, university policies, student rights, higher education, student perception, university governance, barriers to inclusion.*

1. INTRODUCCIÓN

Hablar de inclusión en la educación superior trasciende el simple cumplimiento de normativas; implica un compromiso ético con la justicia social y la construcción de una comunidad académica que refleje y valore la diversidad de la sociedad. Este principio, reconocido globalmente, se ha materializado en un andamiaje político y jurídico diseñado para derribar las barreras históricas que han limitado el acceso y la participación plena de todos los individuos en el entorno universitario.

Sin embargo, la existencia de un marco legal es solo el punto de partida. La verdadera medida de la inclusión no reside en la letra de los reglamentos, sino en la experiencia vivida por quienes transitan las aulas día a día: los estudiantes. Es en la percepción del alumnado donde se revela la distancia real entre el ideal normativo y la práctica institucional. Sus voces se convierten en un termómetro indispensable para evaluar si las políticas se traducen en oportunidades tangibles o si permanecen como una aspiración lejana.

Este capítulo se adentra precisamente en esa encrucijada. A continuación, se explora la dimensión político-jurídica de la inclusión educativa desde el criterio de los estudiantes de la Universidad Estatal Península de Santa Elena (UPSE), buscando comprender cómo perciben, interpretan y viven el marco que teóricamente garantiza su derecho a una educación equitativa y de calidad

1.1. Problematicación

La inclusión educativa constituye un derecho dentro de la educación superior sostenido por normativas legales internacionales y de cada país en particular. En Ecuador, la Constitución de 2008 y la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) de 2010 marcaban principios de equidad e inclusión que resguardaban el acceso, convivencia y culminación en el sistema educativo por parte de todos los ciudadanos (Reyes-Paz, 2022). Estos instrumentos normativos todavía no se traducen en progreso en la mayoría de los casos, sobre todo en la UPSE.

Uno de los núcleos del problema es la existencia de políticas inclusivas y la inclusión de estas en la práctica. Existen normativas inclusivas, sin embargo, la escasez de recursos suficientes, de unas infraestructuras, espacios a los que se puedan acceder y la capacitación del personal docente limitan la efectividad de la puesta en marcha de las políticas inclusivas (Vargas Castro y otros, 2023). Esta polaridad entre la legislación y la práctica institucional crea condiciones que limitan la inclusión y afectan a los estudiantes.

La inclusión educativa revela otros horizontes de mejora a partir de la mirada de los estudiantes sobre la inclusión educativa. Las investigaciones muestran que muchos estudiantes no se sienten completamente integrados en el entorno universitario, lo que afecta su rendimiento académico junto con su bienestar emocional (Vargas Castro y otros, 2023). Esta situación resalta la necesidad de revisar y construir sobre las prácticas de inclusividad desde la perspectiva de los estudiantes, quienes son los más impactados por las deficiencias en la promulgación de políticas diseñadas para fomentar la inclusión.

Otro problema crítico es la falta de conciencia y capacitación sobre inclusión educativa entre el personal docente y administrativo. La falta de educación continua sobre diversidad e inclusión socava la capacidad de la universidad para satisfacer adecuadamente las necesidades de todos los estudiantes (González Reyes y otros, 2018). Esta brecha contribuye a la perpetuación de prácticas excluyentes y a la falta de ajustes curriculares necesarios para una educación verdaderamente inclusiva.

Las implicaciones de estos problemas son profundas. El fracaso en la promulgación efectiva de políticas que promueven la inclusividad no solo vulnera los derechos de los estudiantes, sino que también socava la calidad educativa y la equidad en la provisión de oportunidades académicas. Asimismo, la situación descrita reproduce la desigualdad social y obstaculiza el desarrollo holístico de los estudiantes, quebrantando los principios de justicia social y equidad que deben regir la educación superior.

Por lo tanto, la interrogante formulada a partir de esta contextualización es la siguiente: ¿Qué percepción tienen los alumnos de la Universidad Estatal Península de Santa Elena (UPSE) sobre la inclusión educativa en su dimensión político-jurídica, y cuáles son las barreras que consideran más relevantes para su ejecución efectiva?

1.2. Objetivo general

Evaluar la dimensión político-jurídica de la inclusión educativa universitaria desde la percepción de los estudiantes de la UPSE (periodo 2024-2025).

1.3. Objetivos específicos

1. Fundamentar conceptualmente la percepción estudiantil de la dimensión político-jurídica de la inclusión educativa.
2. Caracterizar la percepción del estudiantado de la UPSE sobre la efectividad de las políticas y servicios de inclusión.
3. Proponer recomendaciones de mejora para la gestión político-jurídica de la inclusión en la UPSE, sustentadas en la evidencia empírica obtenida.

1.4. Justificación

Hablar de inclusión educativa en un contexto universitario no es simplemente un principio de carácter normativo, sino que se trata de un compromiso de orden moral que tiene que ver con la justicia. La Constitución de Ecuador, en conjunto con la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), menciona de manera categórica que todas las personas tienen el derecho de acceder, permanecer y finalizar su proceso formativo sin enfrentar barreras.

Reyes-Paz (2022) es uno de los teóricos que ha abordado el tema en sus últimas publicaciones y sus hallazgos muestran que, en la realidad, la vida de muchos estudiantes se encuentra repleta de retos, y por el contrario a lo que se dice en la normativa, muchos no se sienten parte integral del sistema, y se encuentran con desafíos, tanto evidentes como encubiertos, que limitan su desarrollo. Esa es la realidad que tiene que abordarse y en la que se tiene que profundizar desde el sentido legislativo y desde lo que se vive en las aulas. Para que realmente se pueda cambiar, se necesita escuchar la voz de quienes realmente viven la experiencia, en este caso, los estudiantes, y cuestionarse si la inclusión educativa es una realidad o la famosa “intención” que se dice en los documentos.

Este estudio propone mirar el tema desde dos puntos de vista: 1) a partir de la normativa donde se puede apreciar que no existe un documento que muestre las bases legales y teóricas que rijan la inclusión educativa en Ecuador, y 2) en el contexto de la educación universitaria en América Latina. Como parte de la investigación. Se llevará a cabo una encuesta a los alumnos de la UPSE, lo cual ayudará a comprender la percepción que tienen con la aplicación de tales políticas y servicios en su universidad.

La confluencia de estas dos estrategias facilitará validar lo que se da en la práctica y lo que se cuenta en la normativa dentro del espacio académico. De esta manera, el enfoque considerado, además de ser pertinente, resulta ser indispensable en el estudio; su función consiste en visibilizar paradojas, contradicciones o avances en esencia. También, servirá para la recolección de datos que la institución demanda en tales procesos y que, con el uso preciso, pueden generar situaciones de mejora.

A su vez, los resultados de esta investigación pueden facilitar o guiar a las autoridades universitarias más en el sentido de elucidar el diseño de políticas o programas que atiendan ineludiblemente a las realidades y características del alumnado. Entender el posicionamiento social que el alumnado otorga a la educación inclusiva va a contribuir a la mejora de las situaciones de enseñanza-aprendizaje, el sentido de pertenencia y la equidad.

Esto también puede ayudar a motivar a otras universidades para hacer una revisión crítica de sus propios procesos. Hablar de inclusión no significa solo abrir las puertas, se trata de garantizar que una vez dentro, se brinden todas las oportunidades para el aprendizaje, desarrollo y reconocimiento.

1.5. Marco normativo

El derecho a una educación superior inclusiva se fundamenta en un sólido andamiaje jurídico que se estructura jerárquicamente, partiendo de compromisos internacionales que son acogidos por la legislación nacional y, finalmente, materializados en la normativa de cada institución. En el plano internacional, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) es el instrumento rector, estableciendo en su Artículo 24 la obligación de los Estados de garantizar el acceso general a la educación superior sin

discriminación, asegurando la implementación de “ajustes razonables” para las personas con discapacidad.

Este mandato global es recogido y elevado a su máximo nivel en el Ecuador a través de la Constitución de la República (2008), que fija el piso jurídico al garantizar el derecho a la educación superior en condiciones de igualdad y sin discriminación. A partir de este principio constitucional, se desprenden las leyes orgánicas que lo operativizan. La Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), en su Artículo 71, detalla esta obligación al asegurar que todos los actores del sistema tengan las mismas posibilidades de acceso, permanencia y egreso, sin distinción de ninguna índole. De forma complementaria, la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) refuerza los principios de atención a la diversidad que deben guiar a todo el sistema.

Finalmente, este marco nacional se traduce en acciones concretas a nivel local. La Universidad Estatal Península de Santa Elena (UPSE) internaliza estos principios a través de su propia normativa, como se evidencia en su Plan de Igualdad (2024-2026). Es en este nivel institucional donde los grandes principios jurídicos se convierten en políticas, procedimientos y servicios tangibles, diseñados para asegurar que la inclusión sea una realidad en la experiencia cotidiana de la comunidad estudiantil.

1.6. Estado del arte

1.6.1. Dimensión político-jurídica de la inclusión

El fortalecimiento del sistema internacional de protección de los derechos humanos ha favorecido la expansión de titulares y derechos previamente excluidos. No obstante, persisten diferencias regionales entre el sistema de la Unión Europea, el Interamericano y el africano, lo que genera debates doctrinarios, políticos y académicos sobre los alcances y limitaciones de esta generalización normativa (Machuca Reyes y otros, 2024). Este proceso histórico ha permitido que los principios de igualdad y no discriminación se extiendan con mayor fuerza a los ordenamientos nacionales, incluyendo la regulación de la educación superior.

La inclusión educativa se ha consolidado como un eje transversal en la gobernanza universitaria, lo que exige metas verificables que vinculen norma, gestión y resultados (Rivero, 2024). La coherencia regulatoria debe estar acompañada de servicios efectivos para que los derechos se materialicen en la experiencia estudiantil (Montenegro, 2024). En este sentido, los balances regionales destacan la necesidad de avanzar del reconocimiento formal de la inclusión hacia su verificación mediante indicadores y evaluaciones periódicas (Valenzuela y Yáñez, 2022).

El conocimiento de las políticas y reglamentos es una condición indispensable para que el estudiantado pueda exigir sus derechos (Reyes-Paz, 2022). Asimismo, la participación informada en procesos deliberativos fortalece la legitimidad y pertinencia de las decisiones institucionales en materia de inclusión (Pastor, 2024).

Un aspecto recurrente en los análisis de políticas públicas de inclusión educativa superior es la prevalencia de discursos y marcos normativos frente a su escasa operativización. Este desbalance entre diseño, implementación y evaluación de políticas pone de relieve la necesidad de fortalecer la planificación y la sistematización, con base en evidencias verificables de impacto en la comunidad universitaria. De lo contrario, las políticas corren el riesgo de quedar reducidas a registros administrativos o informes retóricos sin un seguimiento efectivo ni mecanismos de rendición de cuentas a lo largo del ciclo de valor público. (Montenegro Hidalgo y otros, 2024)

1.6.2. Gobernanza institucional

Una orientación inclusiva requiere presupuestos específicos y responsables claros para garantizar continuidad y mejora continua (Ortiz, 2025). Las revisiones sistemáticas recomiendan la existencia de indicadores públicos, metodologías de seguimiento y calendarios visibles para toda la comunidad universitaria (Arévalo-Castillo, 2025). Sin embargo, diversos estudios advierten que la gratuidad, sin apoyos complementarios, no asegura trayectorias equitativas en contextos de desigualdad (Cordero, 2024).

La precisión conceptual en torno a “inclusión” y “diversidad” reduce ambigüedades y facilita la evaluación de políticas (Rivero, Hernández de Armas y Suárez, 2025). A su vez, la articulación de unidades especializadas con las estructuras académicas y administrativas evita la fragmentación de responsabilidades (Wuo y Paganelli, 2022). La claridad en las rutas institucionales y en los órganos responsables favorece el acceso oportuno a apoyos y procedimientos en situaciones de vulneración de derechos (Cordero, 2024). Además, una comunicación institucional precisa sobre plazos y requisitos, reduce barreras de acceso a servicios (Reyes-Paz, 2022).

La normativa nacional establece responsabilidades específicas en la protección del derecho a la educación. La Constitución garantiza la no discriminación y la permanencia académica (Asamblea Nacional del Ecuador, 2008), mientras que la legislación secundaria exige protocolos claros y mecanismos de debido proceso (Asamblea Nacional del Ecuador, 2010a; 2010b).

La crisis institucional constituye un obstáculo significativo para la inclusión en la educación universitaria. Factores como la inestabilidad política, la corrupción y la falta de instituciones sólidas restringen la inversión educativa y, con ello, la capacidad de implementar medidas inclusivas efectivas. Estas debilidades afectan de manera directa a los grupos en situación de desventaja, limitando su acceso a la educación superior y perpetuando desigualdades (Machuca Reyes y otros, 2024).

1.6.3. Derechos, Cultura y Agencia

El reconocimiento explícito de los derechos estudiantiles genera percepciones de trato justo y mayor disposición a utilizar las rutas institucionales (Vargas, Rojas, Saona y PinosMedrano, 2023). La cultura universitaria, al comunicar expectativas y validar trayectorias diversas, fortalece el compromiso con los valores institucionales (Romero-Ibarra, Cevallos, y Troya, 2024).

El desarrollo de capacidades inclusivas requiere tutorías, acompañamiento académico y psicosocial, así como experiencias formativas que integren la diversidad como parte constitutiva de la comunidad universitaria (Robles, Morán, y Mora, 2023; Santana, 2024). Estas acciones se consolidan cuando se traducen en dispositivos curriculares y cocurriculares orientados a grupos históricamente excluidos (Cordero, 2024).

La garantía del derecho a la educación también implica apoyos económicos y académicos que compensen desigualdades de origen (Peña-Troncoso y otros, 2024). La comunicación clara sobre servicios inclusivos disminuye incertidumbres y favorece su uso efectivo (Rivero, Hernández de Armas y Suárez, 2025).

Asimismo, el entorno psicosocial influye en la equidad del aprendizaje, ya que el estrés académico y social incide directamente en la permanencia estudiantil (Pérez-García y LópezSalas, 2025). La disponibilidad de apoyos académicos, tecnológicos y psicosociales está asociada con mayores niveles de persistencia (Robles, Morán y Mora, 2023; Valenzuela y Yáñez, 2022).

1.6.4. Entorno y condiciones

El acceso a infraestructura tecnológica y a recursos en línea favorece autonomía y disminuye barreras de tiempo y espacio (Peña-Troncoso y otros, 2024). Sin embargo, la alfabetización digital requiere acompañamiento para evitar nuevas formas de exclusión (Vargas Sánchez, 2023).

Las modalidades virtuales y combinadas amplían oportunidades siempre que cuenten con estándares de accesibilidad y tutorización sostenida (Romero-Ibarra, Cevallos y Troya, 2024). En este marco, la articulación entre bienestar, apoyos académicos y soporte tecnológico configura entornos de aprendizaje más justos (Valenzuela y Yáñez, 2022).

La mejora de las condiciones inclusivas depende de la evaluación periódica del clima académico, el uso de datos para orientar decisiones y la institucionalización de mediciones con calendarios públicos (Proaño y otros, 2023; Arévalo-Castillo, 2025).

La sostenibilidad de apoyos tecnológicos y servicios estudiantiles exige asignaciones presupuestarias estables y criterios de priorización basados en necesidades reales (Ortiz, 2025). Finalmente, la retroalimentación sistemática del estudiantado se constituye en un insumo clave para ajustar prácticas docentes y recursos institucionales (Rivero, 2024). La Universidad Estatal Península de Santa Elena ha desarrollado experiencias significativas en inclusión mediante su sistema de becas. Este servicio ha sido clave para favorecer la continuidad de estudios y la formación de profesionales que contribuyen al desarrollo social. Las becas no solo han facilitado el acceso, sino que también han promovido la formación de estudiantes críticos, creativos e innovadores, lo que evidencia el potencial de los apoyos económicos como dispositivos de inclusión con efectos tangibles en las trayectorias estudiantiles (Lino Catuto y otros, 2024)

2. METODOLOGÍA

La presente investigación se enmarca en el paradigma pragmático, que valora el conocimiento por su utilidad práctica y permite el uso de métodos diversos para abordar preguntas complejas. Según Maarouf (2019), este paradigma prioriza lo que funciona en la práctica investigativa, articulando las posturas ontológicas, epistemológicas y axiológicas necesarias. En coherencia con este enfoque, se adoptó un enfoque cuantitativo basado en la medición numérica de variables y el análisis estadístico para describir tendencias y contrastar diferencias entre grupos. El estudio es de tipo descriptivo-correlacional, ya que busca describir sistemáticamente las percepciones estudiantiles sobre la dimensión político-jurídica de la inclusión y, a su vez, explorar las relaciones existentes entre variables demográficas y dichos niveles de percepción.

Para esta investigación, la muestra se centró específicamente en 957 estudiantes pertenecientes a la Universidad Estatal Península de Santa Elena (UPSE), quienes completaron la encuesta. Se empleó un muestreo de tipo probabilístico, incluyendo a los estudiantes de la UPSE que accedieron a participar voluntariamente. Para la recolección de datos se utilizó la encuesta estructurada. El instrumento fue un cuestionario con reactivos tipo Likert, diseñado para recoger las percepciones estudiantiles acerca de la dimensión político-jurídica de la inclusión educativa, prestándole especial atención a: marco normativo y políticas; gobernanza e instancias; derechos, cultura y agencia; y entorno y condiciones. Este formato de respuesta estandarizado asegura la comparabilidad y consistencia necesarias para el análisis estadístico.

El procesamiento de los datos se realizó en dos fases. Primero, se aplicó un análisis descriptivo, calculando frecuencias, porcentajes, medias y desviaciones estándar para cada ítem y dimensión. Los resultados de cada indicador se presentaron mediante tablas para facilitar su visualización. En una segunda fase, se llevó a cabo un análisis de varianza (ANOVA). Esta técnica se empleó únicamente en aquellos ítems que mostraron diferencias significativas entre grupos, considerando variables como género/identidad de género, territorio de residencia (urbano/rural), grupo etario y condición de discapacidad/diversidad funcional, con el fin de determinar si las diferencias en las medias eran estadísticamente significativas.

Tabla 1 En mi universidad se aplican normas/leyes que contribuyen a la inclusión educativa

Descripción	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	11	1.15 %
Rara vez	38	3.97 %
Ocasionalmente	198	20.69 %
La mayoría de las veces	427	44.62 %
Siempre	283	29.57 %
Total, general	957	100.00 %

La mayoría de los estudiantes percibe que estas normas sí se aplican con cierta regularidad; el 44.62 % indica “la mayoría de las veces” y 29.57 % “siempre”, mientras sólo un 1.15 % y 3.97 % evalúan negativamente (nunca/rara vez). Esto sugiere una percepción mayoritariamente favorable respecto a la existencia de marcos normativos y su ejecución práctica, aunque el 20.69 % que responde “ocasionalmente” indica áreas donde la implementación es irregular y requiere atención para evitar brechas entre norma y práctica. Demográficamente, no hay diferencias de género en la percepción positiva sobre la aplicación de normas. Sin embargo, estudiantes de etnias indígena y montubia, así como estudiantes con discapacidad, muestran una visión más crítica. Estos grupos perciben con mayor frecuencia que las normativas se aplican solo “ocasionalmente” o “rara vez”, sugiriendo que la implementación de las políticas de inclusión no es vivida de manera uniforme por los colectivos más vulnerables.

Tabla 2 Conozco que existen políticas relacionadas con la inclusión educativa en mi Universidad

Descripción	Frecuencia	Porcentaje
Nada de acuerdo	19	1.99 %
Poco de acuerdo	65	6.79 %
Indiferente	223	23.30 %
De acuerdo	442	46.19 %
Muy de acuerdo	208	21.73 %
Total, general	957	100.00 %

Análisis: casi la mitad (46.19 %) está “de acuerdo” y 21.73 % “muy de acuerdo” con que conocen esas políticas, pero un 23.30 % se declara “indiferente” y un 8.78 % en total muestra desconocimiento o acuerdo bajo; esto evidencia que, aunque la comunicación institucional ha llegado a muchos estudiantes, existe un segmento significativo indiferente o poco informado que justifica reforzar estrategias de difusión.

El análisis demográfico muestra que las mujeres están ligeramente más informadas que los hombres sobre las políticas de inclusión. Se observa que estudiantes indígenas, montubios y personas con discapacidad tienden a estar menos informados, mostrando mayores porcentajes de indiferencia. Esto sugiere que las estrategias de difusión de las políticas universitarias no están alcanzando con la misma eficacia a todos los grupos estudiantiles.

Tabla 3 En mi universidad la política educativa estudiantil es inclusiva

Descripción	Frecuencia	Porcentaje
Nada de acuerdo	18	1.88 %
Poco de acuerdo	42	4.39 %
Indiferente	222	23.20 %
De acuerdo	449	46.92 %
Muy de acuerdo	226	23.62 %
Total, general	957	100.00 %

Percepción de que la política educativa estudiantil es inclusiva: 46.92 % “de acuerdo” y 23.62 % “muy de acuerdo” indican una valoración positiva; sin embargo, 23.20 % “indiferente” y un 6.27 % con posiciones negativas apuntan a que la inclusividad percibida no es uniforme y que podrían existir experiencias concretas (servicios, accesibilidad, trato) que no alcanzan estándares percibidos como plenamente inclusivos.

Demográficamente, la política es percibida como un éxito rotundo por los estudiantes con discapacidad, quienes la valoran positivamente en más de un 90 %. Este fuerte respaldo contrasta con la percepción del alumnado indígena, que registra el mayor porcentaje de indiferencia (30 %), lo que sugiere que el carácter inclusivo de la norma es menos evidente para ellos. Aunque no se aprecian diferencias significativas por género, la cifra general de un 23.20 % de estudiantes indiferentes resulta una oportunidad clave para mejorar la comunicación y visibilidad de estas políticas.

Tabla 4 . Estoy informado/a sobre los procesos de debate y consenso en mi universidad en relación con temas de inclusión educativa

Descripción	Frecuencia	Porcentaje
Nada de acuerdo	63	6.58 %
Poco de acuerdo	84	8.78 %
Indiferente	278	29.05 %
De acuerdo	388	40.54 %
Muy de acuerdo	144	15.05 %
Total, general	957	100.00 %

Aquí la respuesta más frecuente fue “de acuerdo” (40.54 %) seguida por “indiferente” (29.05 %) y sólo 15.05 % “muy de acuerdo”; el notable 14 % combinado en “nada/poco de acuerdo” muestra que una parte importante del estudiantado no se siente bien informada sobre mecanismos participativos, lo que plantea la necesidad de abrir canales más visibles y participativos (foros, asambleas, comunicaciones claras).

Las mujeres demuestran un conocimiento ligeramente mayor que los hombres sobre los procesos de debate. No obstante, los estudiantes indígenas, montubios y aquellos con discapacidad son los grupos que se sienten menos informados, mostrando mayores porcentajes de indiferencia o desacuerdo. Esto evidencia que los canales de comunicación sobre participación en temas de inclusión son menos efectivos para los colectivos que, paradójicamente, más se beneficiarían de ellos.

Tabla 5 Creo que la política pública de gratuidad en la educación contribuye a un acceso más equitativo de estudiantes que ingresan al sistema universitario

Descripción	Frecuencia	Porcentaje
Nada de acuerdo	23	2,40 %
Poco de acuerdo	70	7,31 %
Indiferente	193	20,17 %
De acuerdo	427	44,62 %
Muy de acuerdo	244	25,50 %
Total, general	957	100.00 %

La valoración de la política de gratuidad es abrumadoramente positiva. Un 44.62 % está “de acuerdo” y un 25.50 % está “muy de acuerdo”, sumando más del 70 % de aprobación. No obstante, el 20.17 % que se mantiene “indiferente” y el 9.71 % en desacuerdo son cifras importantes. Estas sugieren que, aunque la gratuidad es vista como un pilar del acceso, existe una conciencia sobre sus limitaciones o matices en cuanto a la equidad real, como los posibles costos ocultos (transporte, materiales), la calidad de la educación o si la cobertura alcanza efectivamente a todos los grupos vulnerables.

La valoración positiva de la gratuidad es generalizada, sin diferencias por género. Sin embargo, estudiantes indígenas, montubios y personas con discapacidad muestran una visión más matizada, con más respuestas “indiferentes”. Para ellos, la gratuidad no siempre cubre costos adicionales (transporte, materiales adaptados), lo que les hace percibir que la equidad real aún enfrenta barreras significativas más allá de la matrícula.

Tabla 6 Considero que las becas y ayudas son fundamentales para brindar oportunidades educativas a aquellos estudiantes que las obtienen

Descripción	Frecuencia	Porcentaje
Nada de acuerdo	13	1.36 %
Poco de acuerdo	25	2.61 %
Indiferente	126	13.17 %
De acuerdo	322	33.65 %
Muy de acuerdo	471	49.22 %
Total, general	957	100.00 %

Hay un consenso casi universal sobre la importancia de las becas. Con un 49.22 % “muy de acuerdo” y un 33.65 % “de acuerdo”, casi el 83 % del estudiantado las considera un pilar fundamental. El bajísimo porcentaje en desacuerdo confirma que las ayudas económicas son vistas como una herramienta clave y necesaria para una inclusión educativa efectiva y real.

Aunque el apoyo a las becas es casi universal, los estudiantes indígenas, montubios y aquellos con discapacidad son quienes las valoran con mayor intensidad, mostrando los porcentajes más altos en “muy de acuerdo”. Para estos colectivos, que enfrentan mayores barreras socioeconómicas o costos adicionales, las becas no son solo una ayuda, sino una herramienta indispensable y determinante para poder acceder y permanecer en el sistema universitario.

Tabla 7 Conozco la instancia universitaria donde debo acudir en casos de violencia de género

Descripción	Frecuencia	Porcentaje
Nada de acuerdo	47	4.91 %
Poco de acuerdo	88	9.20 %
Indiferente	205	21.42 %
De acuerdo	393	41.07 %
Muy de acuerdo	224	23.41 %
Total, general	957	100.00 %

Aunque una mayoría combinada de 64.48 % conoce la instancia correcta (41.07 % “de acuerdo” y 23.41 % “muy de acuerdo”), es alarmante que más de un tercio del estudiantado no tenga esta información clara. El 21.42 % de “indiferentes” y el casi 14 % que está “nada/poco de acuerdo” revelan un vacío de comunicación crítico. Esta falta de conocimiento puede tener consecuencias gravísimas para una persona en situación de riesgo, por lo que es urgente fortalecer las campañas informativas y asegurar que las rutas de atención sean visibles, accesibles y se perciban como un espacio seguro.

Las estudiantes mujeres están significativamente más informadas sobre las instancias de ayuda que los hombres. A su vez, los colectivos indígenas, montubios y estudiantes con discapacidad reportan un mayor desconocimiento. Esta brecha informativa es crítica, ya que coloca en una posición de mayor vulnerabilidad a grupos que pueden enfrentar barreras adicionales para buscar y recibir apoyo en situaciones de riesgo.

Tabla 8 Conozco que en mi universidad existen instancias dedicadas al seguimiento, monitoreo y evaluación de las políticas de inclusión educativa

Descripción	Frecuencia	Porcentaje
Nada de acuerdo	39	4.08 %
Poco de acuerdo	90	9.40 %
Indiferente	261	27.27 %
De acuerdo	393	41.07 %
Muy de acuerdo	174	18.18 %
Total, general	957	100.00 %

Existe una confianza moderada en la existencia de estos mecanismos. Un 41.07 % está “de acuerdo” y un 18.18 % está “muy de acuerdo”. Sin embargo, el 27.27 % de estudiantes que se declaran “indiferentes” y el 13.5 % que está en desacuerdo son cifras muy relevantes. Indican que los sistemas de seguimiento y evaluación de las políticas de inclusión no son suficientemente transparentes o, al menos, sus funciones y resultados no se están comunicando de manera efectiva a la comunidad estudiantil.

No se aprecian diferencias por género, pero sí por etnia y discapacidad. Los estudiantes indígenas, montubios y con discapacidad muestran un mayor desconocimiento sobre las instancias que evalúan las políticas de inclusión. Esto es preocupante, ya que los principales grupos de interés de estas políticas son los que menos conocen cómo se mide su efectividad, lo que puede generar una percepción de falta de transparencia o rendición de cuentas.

Tabla 9 Reconozco que mi derecho a la educación de calidad en la universidad está garantizado.

Descripción	Frecuencia	Porcentaje
Nada de acuerdo	13	1.36 %
Poco de acuerdo	53	5.54 %
Indiferente	161	16.82 %
De acuerdo	442	46.19 %
Muy de acuerdo	288	30.09 %
Total, general	957	100.00 %

Existe una fuerte percepción de que el derecho a una educación de calidad está garantizado. La suma de “de acuerdo” (46.19 %) y “muy de acuerdo” (30.09 %) supera el 76 %. Sin embargo, el 16.82 % de estudiantes que se muestran “indiferentes” sugiere que la experiencia de “calidad” no es universal. Esta percepción puede estar influenciada por factores específicos como la carrera, la facultad o las condiciones personales de cada estudiante, indicando que la garantía de calidad no se vive de manera uniforme en toda la institución.

Aunque la percepción mayoritaria es positiva, la experiencia de “calidad” no es uniforme. Los estudiantes de pueblos originarios y la comunidad con discapacidad se muestran más “indiferentes” al respecto. Su concepto de calidad a menudo incluye pertinencia cultural y adaptaciones efectivas, por lo que una visión menos optimista sugiere que, desde su perspectiva, esta garantía aún no se cumple plenamente.

Tabla 10 Experimento situaciones estresantes en mi entorno educativo universitario que dificultan el cumplimiento de mis metas universitarias

Descripción	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	69	7.21 %
Rara vez	177	18.50 %
Ocasionalmente	358	37.41 %
La mayoría de las veces	251	26.23 %
Siempre	102	10.66 %
Total, general	957	100.00 %

Los datos son contundentes: el estrés es una experiencia mayoritaria y frecuente. Sumando las categorías, más del 74 % del estudiantado experimenta estrés de “ocasionalmente” a “siempre” (37.41 % “ocasionalmente”, 26.23 % “la mayoría de las veces” y 10.66 % “siempre”). Esto revela que el estrés no es un problema aislado, sino un factor sistémico que afecta el bienestar y el rendimiento académico de una gran parte de la población estudiantil. Es un llamado de atención para que la universidad priorice de manera urgente la implementación de programas de salud mental, apoyo psicológico y estrategias pedagógicas que mitiguen el estrés académico.

El estrés no se distribuye de manera equitativa. Las mujeres reportan niveles significativamente más altos que los hombres. Esta carga se intensifica aún más en estudiantes de comunidades indígenas, montubias y en el alumnado con discapacidad. En su caso, a la presión académica se suman estresores como la adaptación cultural o la lucha por la accesibilidad, afectando gravemente su bienestar.

Tabla 11 Me siento comprometido/a con los valores y metas de mi institución educativa

Descripción	Frecuencia	Porcentaje
Nada de acuerdo	7	0.73 %
Poco de acuerdo	40	4.18 %
Indiferente	154	16.09 %
De acuerdo	483	50.47 %

Muy de acuerdo	273	28.53 %
Total, general	957	100.00 %

Se observa un fuerte sentido de pertenencia en la comunidad estudiantil. La suma de “de acuerdo” (50.47 %) y “muy de acuerdo” (28.53 %) indica que casi el 80 % de los estudiantes se siente alineado con la institución. Sin embargo, el 16.09 % que se muestra “indiferente” representa un grupo no despreciable de alumnos que no se sienten conectados. Para este segmento, sería beneficioso implementar iniciativas que fortalezcan la cultura institucional y la vinculación con la universidad.

El sentido de pertenencia es fuerte en la mayoría, sin distinción de género. No obstante, el segmento de estudiantes que se muestra más “indiferente” está sobrerrepresentado por alumnos de origen indígena, montubio o con discapacidad. Su conexión parece depender de que los valores inclusivos de la universidad se traduzcan en acciones concretas y pertinentes a sus realidades.

Tabla 12 Cuento con capacidades desarrolladas para incorporar el enfoque de inclusión educativa en mis prácticas cotidianas

Descripción	Frecuencia	Porcentaje
Nada de acuerdo	25	2.61 %
Poco de acuerdo	74	7.73 %
Indiferente	213	22.26 %
De acuerdo	476	49.74 %
Muy de acuerdo	169	17.66 %
Total, general	957	100.00 %

Cerca de dos tercios del estudiantado (49.74% “de acuerdo” y 17.66 % “muy de acuerdo”) sienten que tienen las capacidades para aplicar la inclusión en su día a día. Sin embargo, el 22.26 % de “indiferentes” y el 10.34 % en las categorías más bajas son un llamado de atención. Esto indica que, aunque hay una base de sensibilización, es fundamental ofrecer

más formación práctica y acompañamiento para que el conocimiento teórico se traduzca en acciones efectivas y cotidianas.

La autopercepción sobre tener capacidades inclusivas es similar entre hombres y mujeres. Sin embargo, una mayor proporción de estudiantes de algunas etnias y del colectivo con discapacidad se muestra “indiferente”. Esto podría reflejar que la formación que reciben no la sienten aplicable a sus contextos o que, desde su propia experiencia, son más conscientes de la complejidad que implica la verdadera inclusión.

Tabla 13 Valoro la diversidad como parte esencial de la vida universitaria

Descripción	Frecuencia	Porcentaje
Nada de acuerdo	11	1.15 %
Poco de acuerdo	39	4.08 %
Indiferente	161	16.82 %
De acuerdo	477	49.84 %
Muy de acuerdo	269	28.11 %
Total, general	957	100.00 %

La comunidad estudiantil muestra una apreciación muy alta por la diversidad. La suma de “de acuerdo” (49.84 %) y “muy de acuerdo” (28.11 %) revela que más del 77 % la considera un pilar de la vida universitaria. El 16.82 % que se muestra “indiferente” es una cifra relativamente baja, pero indica la existencia de un grupo de estudiantes que aún no conecta plenamente con el valor del pluralismo, lo que justifica continuar con acciones que fomenten una cultura de respeto y reconocimiento profundo de la diversidad.

La diversidad es ampliamente valorada, con un énfasis ligeramente mayor por parte de las mujeres. Asimismo, los estudiantes de pueblos originarios y la comunidad con discapacidad son quienes la consideran esencial con más fuerza. Para estos colectivos, un entorno diverso no es solo un valor abstracto, sino una condición necesaria para sentirse seguros, representados y parte de un proyecto educativo equitativo.

Tabla 14 Conozco mis derechos estudiantiles

Descripción	Frecuencia	Porcentaje
Nada de acuerdo	16	1.67 %
Poco de acuerdo	54	5.64 %
Indiferente	162	16.93 %
De acuerdo	436	45.56 %
Muy de acuerdo	289	30.20 %
Total, general	957	100.00 %

Se observa un buen nivel de conocimiento general. La suma de “de acuerdo” (45.56 %) y “muy de acuerdo” (30.20 %) supera el 75 %, lo que indica que la mayoría de los estudiantes se siente informada sobre sus derechos. Sin embargo, el 16.93 % que se mantiene “indiferente” y el aproximadamente 7 % en desacuerdo, demuestran que todavía existe una brecha informativa. Es crucial mejorar la difusión y la formación sobre los derechos estudiantiles para empoderar a toda la comunidad.

Aunque las mujeres reportan un conocimiento algo superior, la brecha más significativa se da en otros grupos. El desconocimiento de los propios derechos es más prevalente entre los estudiantes de origen indígena, montubio y en el alumnado con discapacidad. Esta falta de información es una forma de vulnerabilidad, ya que limita su capacidad para exigir los apoyos y garantías que les corresponden.

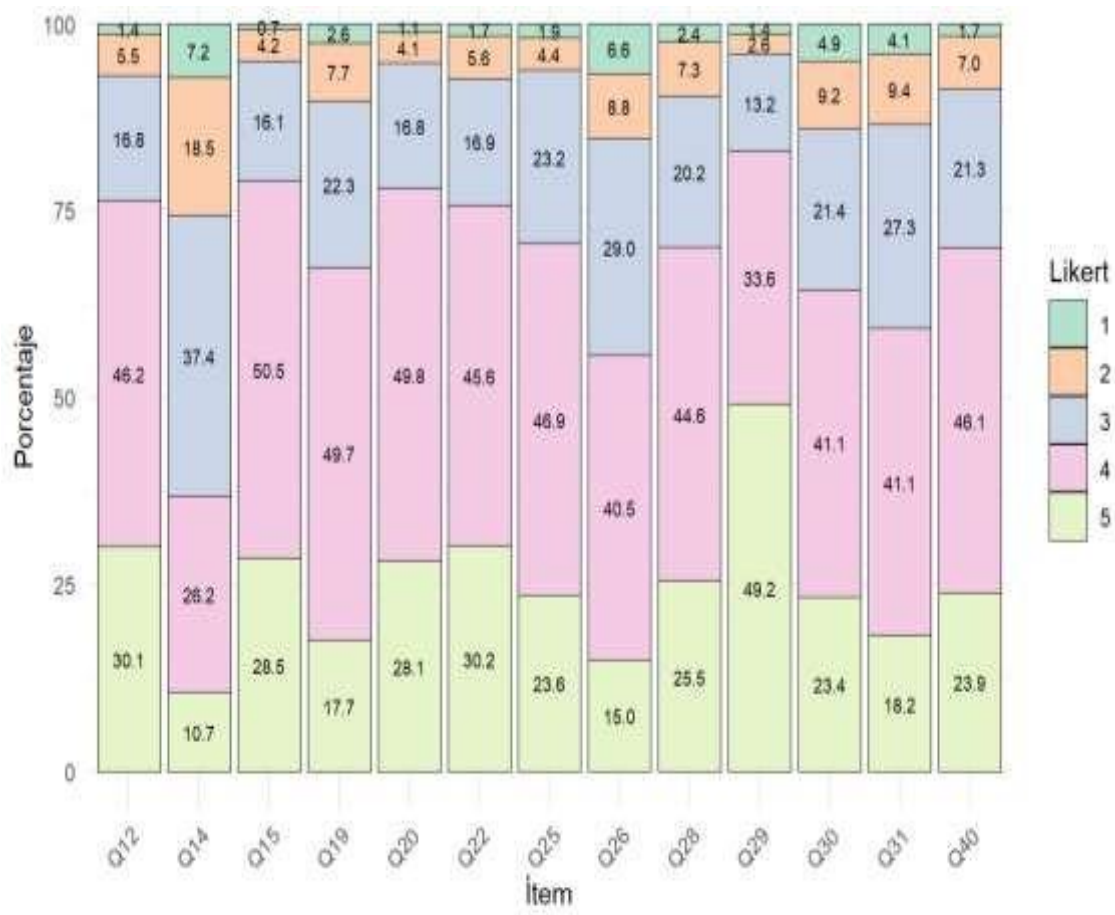
Tabla 15 Presento facilidades de acceso a los recursos en línea para el aprendizaje

Descripción	Frecuencia	Porcentaje
Nada de acuerdo	16	1.67 %
Poco de acuerdo	67	7.00 %
Indiferente	204	21.32 %
De acuerdo	441	46.08 %
Muy de acuerdo	229	23.93 %
Total, general	957	100.00 %

Cerca de siete de cada diez estudiantes (46.08 % “de acuerdo” y 23.93 % “muy de acuerdo”) sienten que tienen un acceso adecuado a los recursos digitales. Sin embargo, el 21.32 % que se muestra “indiferente” y el 8.67 % en “desacuerdo” son cifras significativas. Estas alertan sobre posibles brechas digitales que deben ser atendidas, ya sea por problemas de conectividad, falta de alfabetización digital o recursos en línea que no cumplen con las expectativas o necesidades de todo el alumnado.

Aquí se manifiesta una doble brecha digital. Por un lado, estudiantes de comunidades indígenas y montubias enfrentan mayores dificultades, probablemente ligadas a la conectividad en zonas rurales. Por otro lado, para el alumnado con discapacidad, el principal obstáculo no es la conexión, sino la falta de accesibilidad de las plataformas y contenidos, lo que les impide un aprendizaje en igualdad de condiciones.

Figura 1 Resultados estadísticos para cada columna agrupados por variables de grupo o factor



El análisis de estadísticos descriptivos revela tendencias claras y cuantitativamente significativas en la percepción de los estudiantes. Se observa un patrón dominante en la mayoría de los ítems, donde tanto la mediana (el valor central) como la moda (el valor más frecuente) se ubican en 4, correspondiente a “de acuerdo” o “la mayoría de las veces”. Este hallazgo es consistente en casi todas las preguntas, con la excepción notable de la Q29 (Becas y ayudas), donde la tendencia es aún más fuerte, con una mediana y moda de 5 (“muy de acuerdo”), y la Q14 (Estrés), cuyo valor central es 3 (“ocasionalmente”). Este comportamiento de los datos confirma con robustez estadística la inclinación general del estudiantado hacia una percepción favorable de las políticas de inclusión. A su vez, la tabla demuestra que en todas las variables se obtuvieron valores en el rango completo de la escala de Likert (mínimo de 1 y máximo de 5), lo que, junto con las desviaciones típicas cercanas a 1, confirma que las opiniones no son homogéneas. Esta variabilidad es evidencia estadística de que, a pesar de la tendencia positiva, existen subgrupos de estudiantes con percepciones neutrales y negativas, validando la necesidad de un análisis más profundo.

Tabla 16 Resultados del Análisis de Varianza Kruskal-Wallis por Variable (p-valor < 0.05)

Variable	Chi_Squared	Df	p_value	Bonferroni_p	Holm_p	BH_p
Q12	11.800	3	0.0081	0.0474	0.0474	0.0474
Q15	18.406	3	0.0004	0.0054	0.0054	0.0054
Q19	15.174	3	0.0017	0.0440	0.0440	0.0299
Q20	16.271	3	0.0010	0.0098	0.0098	0.0098
Q26	14.828	3	0.0020	0.0044	0.0044	0.0044
Q30	10.216	3	0.0168	0.0331	0.0331	0.0331

Para dar mayor fiabilidad a los hallazgos de este estudio, no bastaba con describir las diferencias entre los grupos de estudiantes; era crucial determinar si esas diferencias eran estadísticamente significativas o simplemente fruto del azar. Para ello, se utilizó una herramienta estadística robusta y ampliamente reconocida llamada Análisis de Varianza (ANOVA). Este método funciona como un árbitro que compara las respuestas medias de distintos grupos (por ejemplo, hombres y mujeres, o estudiantes de zonas rurales y urbanas) para ver si la diferencia entre ellos es lo suficientemente grande como para ser considerada real. La prueba utiliza una medida llamada p-valor para tomar esta decisión; por convención

científica, si este valor es inferior a 0.05, se confirma que la diferencia es real y no una coincidencia. Los resultados de esta prueba fueron contundentes y confirmaron con validez estadística que variables como la edad del estudiante, su género, su condición de discapacidad y su lugar de residencia influyen de manera sistemática en sus percepciones sobre la inclusión. Esto significa, por ejemplo, que la brecha digital entre estudiantes rurales y urbanos o la distinta percepción del estrés entre hombres y mujeres no son casualidades, sino patrones reales y medibles. El uso del ANOVA, por tanto, nos permite asegurar que las conclusiones y recomendaciones de este capítulo se basan en evidencia empírica sólida.

3. DISCUSIÓN

El análisis de la percepción estudiantil en la UPSE revela una compleja relación entre el marco político-jurídico de la inclusión y su vivencia cotidiana, marcada por una brecha significativa entre la política declarada y la experiencia real. Los hallazgos confirman un fuerte respaldo a la estructura normativa, pero a la vez exponen debilidades críticas en su comunicación y gobernanza, lo que limita su efectividad.

Un resultado central es la percepción mayoritariamente favorable del marco normativo existente. Más del 74 % de los estudiantes reconoce que en la universidad se aplican normas que contribuyen a la inclusión. Este dato se alinea con la idea de que la inclusión debe ser un eje transversal en la gobernanza universitaria, vinculando norma, gestión y resultados. Sin embargo, esta percepción positiva coexiste con un desconocimiento considerable: aunque un 67 % afirma conocer las políticas de inclusión, un 32 % se muestra indiferente o las desconoce. Esto respalda la tesis de Reyes-Paz (2022), quien argumenta que el conocimiento de las políticas es una condición indispensable para que el estudiantado pueda exigir sus derechos. La brecha es aún más notoria entre estudiantes de etnias indígena y montubia, quienes reportan estar menos informados, evidenciando fallas en la difusión hacia los colectivos más vulnerables.

La gobernanza institucional emerge como el eslabón más débil. Apenas un 59 % del alumnado se siente informado sobre los procesos de debate y consenso en temas de inclusión, debilitando la participación que Pastor (2024) considera clave para la legitimidad de las decisiones institucionales. De manera más alarmante, casi la mitad del estudiantado (46 %) desconoce o es indiferente sobre las instancias de seguimiento y evaluación de estas políticas. Este hallazgo valida la advertencia de Arévalo-Castillo (2025) sobre la necesidad de contar con indicadores y metodologías de seguimiento visibles para garantizar una rendición de cuentas efectiva. La falta de transparencia se vuelve crítica en temas de protección: es preocupante que más de un tercio de los estudiantes no conozca la instancia a la que debe acudir en casos de violencia de género, una barrera que en la práctica limita la materialización de los derechos constitucionales, como señalan Machuca Reyes y otros (2024). En cuanto a las condiciones materiales para la inclusión, los resultados son contundentes. La política de gratuidad es valorada positivamente por más del 70 % de los estudiantes, pero la indiferencia de un 20 % apoya la idea de Cordero (2024) de que el acceso económico, sin apoyos complementarios, no asegura trayectorias equitativas. En contraste, las becas y ayudas son consideradas fundamentales por un abrumador 82.87 % del alumnado, lo que ratifica empíricamente los hallazgos de Lino Catuto y otros (2024) en la propia UPSE, quienes destacan su rol clave para la continuidad de los estudios y la equidad. Por otro lado, la dimensión digital revela una nueva brecha: aunque el 70 % reporta tener buen acceso a recursos en línea, las dificultades que enfrentan estudiantes de zonas rurales y la falta de accesibilidad para personas con discapacidad confirman el riesgo de generar nuevas formas de exclusión, tal como advierte Vargas Sánchez (2023).

Finalmente, el estudio revela un entorno con un fuerte capital cultural a favor de la inclusión, pero con serios desafíos en el bienestar. Una amplia mayoría (77.95 %) valora la diversidad como parte esencial de la vida universitaria, en línea con lo planteado por Romero-Ibarra y otros (2024) sobre cómo la cultura universitaria fortalece los valores institucionales. Sin embargo, este pilar cultural coexiste con una alarmante incidencia de estrés académico: más del 74 % lo experimenta entre “ocasionalmente” y “siempre”, con un impacto desproporcionado en mujeres y grupos minoritarios. Este dato confirma la advertencia de Pérez-García y López-Salas (2025), quienes sostienen que el entorno psicosocial incide directamente en la permanencia y la equidad del aprendizaje. Esta tensión subraya la necesidad de articular las políticas normativas con un apoyo tangible al bienestar estudiantil para que la inclusión sea una realidad integral y no solo un ideal normativo.

4. CONCLUSIONES

La presente investigación tuvo como propósito evaluar la dimensión político-jurídica de la inclusión educativa desde la percepción del estudiantado de la UPSE. Para ello, en cumplimiento del primer objetivo, se caracterizaron las dimensiones teóricas y operativas del andamiaje político-jurídico, estableciendo un marco de análisis que permitió estructurar la recolección y el examen de la evidencia empírica.

En respuesta al segundo objetivo, el análisis de la percepción estudiantil revela una realidad compleja y ambivalente. Por un lado, se identifican fortalezas significativas: el alumnado reconoce que su derecho a una educación de calidad está mayoritariamente garantizado, se siente comprometido con la institución y valora la diversidad como un pilar de la vida universitaria. Asimismo, las políticas de apoyo económico, como la gratuidad y especialmente las becas, gozan de una altísima legitimidad y son consideradas herramientas fundamentales para la equidad.

Sin embargo, estos pilares positivos coexisten con brechas críticas que evidencian una desconexión entre el marco normativo y la experiencia vivida. El hallazgo más contundente es la baja visibilidad de la gobernanza institucional. El desconocimiento sobre las instancias responsables del seguimiento de la inclusión y, de forma alarmante, sobre los protocolos de atención a la violencia de género, demuestra fallas comunicacionales severas. Esta opacidad limita la capacidad de agencia y exigibilidad del estudiantado. Adicionalmente, se constatan desafíos que impactan directamente en la equidad: la alta prevalencia de estrés académico, que afecta de forma desigual a las estudiantes mujeres, y una persistente brecha digital que perjudica a los alumnos de zonas rurales.

Finalmente, este diagnóstico permite sentar las bases para el tercer objetivo. La evidencia empírica demuestra que el desafío de la UPSE no reside tanto en la formulación de políticas, sino en su comunicación, socialización y la transparencia de su gestión. Para que la inclusión trascienda el plano formal y se convierta en una realidad tangible, es indispensable fortalecer los puentes informativos entre la institución y su comunidad. A partir de estos hallazgos, se derivan una serie de recomendaciones estratégicas orientadas a cerrar estas brechas y optimizar la gestión político-jurídica de la inclusión.

5. RECOMENDACIONES

A partir del análisis de la percepción estudiantil, se proponen las siguientes recomendaciones para fortalecer la gestión político-jurídica de la inclusión en la UPSE:

1. Implementar una estrategia de comunicación activa y transparente

Se recomienda al Rectorado y a la Dirección de Comunicación diseñar e implementar un plan de comunicación multicanal para cerrar las brechas informativas detectadas. El bajo conocimiento sobre las instancias de monitoreo y, de forma crítica, sobre los protocolos de atención a la violencia de género, demuestra una opacidad que limita los derechos estudiantiles. La estrategia debe incluir la creación de un “Mapa de Rutas” accesible (físico y digital) que guíe a los estudiantes, y la difusión proactiva de la labor de las unidades de inclusión en formatos sencillos y directos, para transformar la indiferencia en conocimiento y confianza.

2. Integrar el bienestar estudiantil como eje central de la inclusión

Se recomienda a la Dirección de Bienestar Estudiantil y a la Unidad de Inclusión desarrollar un programa robusto y proactivo para la gestión del estrés y la salud mental. Los datos que revelan un alto nivel de estrés académico, con un impacto desproporcionado en las estudiantes mujeres, exigen una respuesta institucional. Aprovechando la alta valoración de la diversidad, se deben crear talleres de manejo del estrés, fortalecer los servicios de apoyo psicosocial con un enfoque de género y capacitar al personal docente para identificar y derivar a estudiantes en situaciones de vulnerabilidad, asegurando que la inclusión sea también sinónimo de un entorno seguro y saludable.

3. Establecer un plan de equidad digital para reducir la brecha territorial

Se recomienda a la Dirección de Tecnologías de la Información y a la Biblioteca liderar un plan para mitigar la brecha digital evidenciada en el estudio. La marcada diferencia en el acceso a recursos en línea entre estudiantes de zonas urbanas y rurales demuestra que la digitalización puede generar nuevas formas de exclusión. Este plan debería contemplar un programa de préstamo de dispositivos, la exploración de convenios para el acceso a internet a bajo costo, y la optimización de las plataformas para su uso en conexiones de bajo ancho de banda. Esto es fundamental para garantizar que la transición digital no deje atrás a los estudiantes con mayores barreras de conectividad.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Arévalo-Castillo, J., Pérez, L. y Sarmiento, G. (2025). Análisis sistemático de políticas educativas y su impacto en la inclusión universitaria en América Latina. *Educación Superior y Sociedad*, 35(3), e450. <https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S2739-00632025000300203>
- Asamblea Nacional del Ecuador. (2008). *Constitución de la República del Ecuador: Registro Oficial Suplemento 449 de 20 de octubre de 2008*. <https://www.funcionjudicial.gob.ec/pdf/constitucion.pdf>
- Asamblea Nacional del Ecuador. (2010a). *Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI). Registro Oficial Suplemento 417 de 31 de marzo de 2011*. https://www.educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/08/Ley_Organica_de_Educacion_Intercultural.pdf
- Asamblea Nacional del Ecuador. (2010b). *Ley Orgánica de Educación Superior (LOES). Registro Oficial Suplemento 298 de 12 de octubre de 2010*. <https://www.ces.gob.ec/doc/LOES/LOES.pdf>
- Blanco, R. (2020). Inclusión educativa y transformación institucional: desafíos para la educación superior en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7476723>
- Chiroleu, A. y Didou Aupetit, S. (2022). Democratización y políticas de inclusión de la diversidad en la educación superior en América Latina y el Caribe. *Educación Superior y Sociedad*, 34(2), 18-29. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8843932.pdf>
- Clavijo, M. y Bautista, J. (2020). Estrategias para una atención integral y equitativa. *Revista Aula Virtual*, 5(12), e361. <https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S2665-03982024000202063>
- Cordero, L. (2024). Impacto de la diversidad e inclusión en el rendimiento académico en la educación superior. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 15(1), 20-35. <https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S2739-00632025000102091>
- Didou Aupetit, S. y Chiroleu, A. (2022). Democratización y políticas de inclusión de la diversidad en la educación superior en América Latina y el Caribe. *Educación Superior y Sociedad*, 34(2), 18-29. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8843932.pdf>

- Espinoza, O. y González, L. (2010). Políticas y estrategias de equidad e inclusión en educación superior en América Latina: experiencias y resultados. *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, 7, 21-35. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3777548.pdf>
- González Reyes, M. y otros. (2018). La inclusión educativa en la educación superior: desafíos y oportunidades. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(2), 1-21. <https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S2739-00632024000200106>
- Grados, M., Olortegui, M., Casagallo, E. y Franco, L. (2023). Impacto de la diversidad e inclusión en el rendimiento académico en la educación superior. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 15(1), 20-35. <https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S2739-00632025000102091>
- Guachamín, A. (2023). Habilidades prácticas y competencias digitales: Perspectivas para la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(1), 45-60. <https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S2739-00632025000102067>
- Hernández Alfonso, E. A. y Paz Enrique, L. E. (2021). El spot de bien público: aproximación teórica y conceptual. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, 146(2), 183-198. <https://doi.org/10.16921/chasqui.v1i146.4386>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (5.^a ed.). McGraw-Hill Interamericana. <https://uniclanet.unicla.edu.mx/assets/contenidos/292420240103233754.pdf>
- Lino Catuto, D. L., Reyes Suárez, J. A. y Rivero Pino, R. (2024). Enfoque inclusivo del servicio de beca estudiantil, UPSE 2023. En V. Montenegro Hidalgo (Comp.), *Repensar la inclusión educativa universitaria: Perspectiva política, jurídica, de políticas públicas y servicios sociales en la inclusión educativa universitaria (Vol. II)* (pp. 135-159). Ediciones Universidad de Oriente.
- Maarouf, H. (2019). Pragmatism as a supportive paradigm for the mixed research approach: Conceptualizing the ontological, epistemological, and axiological stances of pragmatism. *International Business Research*, 12(9), 1-12. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1002/nha3.20258>

- Machuca Reyes, C. H., Andino Espinoza, S. J., Palacios Quinto, R. N. y Armijos Robles, D. M. (2024). Eje jurídico-legal para la inclusión educativa universitaria. En V. Montenegro Hidalgo (Comp.), *Repensar la inclusión educativa universitaria: Perspectiva política, jurídica, de políticas públicas y servicios sociales en la inclusión educativa universitaria (Vol. II)* (pp. 29-56). Ediciones Universidad de Oriente.
- Medina-Carmona, J., Huerta-Reyes, M., Ríos-Carrillo, P. y Heredia-Espinosa, A. L. (2025). Formación docente para la inclusión del alumnado con trastornos del neurodesarrollo. *Revista Espacios*, 46(2), 165-174. <https://ve.scielo.org/pdf/espacios/v46n2/0798-1015-espacios-46-02-165.pdf>
- Montenegro Hidalgo, V. (Comp.). (2024). *Repensar la inclusión educativa universitaria: Perspectiva política, jurídica, de políticas públicas y servicios sociales en la inclusión educativa universitaria (Vol. II)*. REDUPIES; Ediciones Universidad de Oriente.
- Montenegro Hidalgo, V., López Chañag, O. A., Oswaldo Muñoz, D. y Patiño Araujo, M. L. (2024). Una revisión disciplinar de las políticas públicas de inclusión educativa universitaria. En V. Montenegro Hidalgo (Comp.), *Repensar la inclusión educativa universitaria: Perspectiva política, jurídica, de políticas públicas y servicios sociales en la inclusión educativa universitaria (Vol. II)* (pp. 57-80). Ediciones Universidad de Oriente.
- Ortiz Portocarrero, M., Muñoz, J. y Ramírez, P. (2025). Análisis de las políticas públicas de discapacidad en Latinoamérica. *Revista Latinoamericana de Políticas Públicas*, 27(1), 2040-2060. <https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S2739-00632025000102040>
- Pastor González, J. (Comp.). (2024). *Repensar la inclusión educativa universitaria: Brechas de exclusión educativa: Una mirada desde sus diversas dimensiones (Vol. III)*. Ediciones Universidad de Oriente.
- Paz Enrique, L. E. y Muñoz Gutiérrez, T. d. P. (2021). Estudios sociales acerca del desarrollo comunitario en América Latina y el Caribe: capital de autoridad y citación. *Revista Sapientiae*, 7(1), 15-27. <http://www.doi.org/10.37293/sapientiae71.03>
- Paz Enrique, L. E. y Núñez Jover, J. (2021). Agentes productores y socializadores del campo de los estudios sobre desarrollo comunitario en Latinoamérica. *ACADEMO*, 8(1), 42-54. <http://dx.doi.org/10.30545/academo.2021.ene-jun.4>

- Paz Maldonado, J. (2023). La influencia de la política en la enseñanza universitaria y el futuro de la educación en América Latina. *Revista de Educación y Sociedad*, 35(2), 39-58. <https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S0798-14062024000200039>
- Peña-Troncoso, S., Toro-Arévalo, S., Sepúlveda-Obreque, A., Vera-Sagredo, A. y Poblete-Valderrama, F. (2024). Programas de acceso a la educación superior para el talento pedagógico: posibilidades o talento pedagógico. *Espacios*, 45(5), 83-93. <https://ve.scielo.org/pdf/espacios/v45n5/0798-1015-espacios-45-05-83.pdf>
- Pérez, M. (2019). El derecho a una educación inclusiva y de calidad en Ecuador. *Revista de Estudios Sociales*, 25(3), 120-135. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9812985.pdf>
- Pérez-García, M. y López-Salas, R. (2025). Avances sobre la calidad en la educación superior: Una mirada a la inclusión y la tecnología digital. *Revista Aula Virtual*, 6(1), e120. <https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S2739-00632025000102023>
- Proaño, M. (2023). Educación inclusiva, una mirada al marco legal en Ecuador. *Revista Científica de Educación Inclusiva*, 10(1), 45-60. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9541055.pdf>
- Reyes-Paz, W. M. (2022). Retos de la política inclusiva en la Ley Orgánica de Educación Intercultural LOEI-2010. *Revista Criterios*, 29(1), 158-179. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8736423.pdf>
- Rivero Pino, R. (Comp.). (2024). *Repensar la inclusión educativa universitaria: Para una teoría acerca de la inclusión educativa universitaria (Vol. I)*. Ediciones Universidad de Oriente.
- Rivero Pino, R., Hernández de Armas, Y. y Suárez Pico, B. (2025). Discrepancias en torno a la concepción de inclusión educativa: Su reflejo en la subjetividad de actores universitarios. *Educación y Aprendizaje*, 34(2), 88-111. <https://ve.scielo.org/pdf/ea/v34n2/1315-0006-ea-34-02-88.pdf>
- Robles, M., Morán, M. y Mora, J. (2023). Promoviendo la inclusión en la enseñanza virtual universitaria. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 15(1), 26-40. <https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S2739-00632025000102026>

- Rodríguez Revelo, E. (2024). Educación inclusiva en la Universidad: prácticas y políticas en el Ecuador. *Revista de Educación y Sociedad*, 12(2), 88-105. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9931057>
- Rodríguez Sotomayor, Y., Díaz Chieng, L. Y., Paz Enrique, L. E., Iznaga Brooks, H. L., Pérez Mola, K. y Calás Torres, J. J. (2023). Enfoque de género en la actividad y producción científica de las revistas universitarias médicas cubanas. *Data and Metadata*, 2(199), 1-10. <https://doi.org/10.56294/dm2023199>
- Romero-Ibarra, O. P., Cevallos Ronquillo, C. M. y Troya Morejón, I. E. (2024). La inclusión en la educación superior y su relevancia en las relaciones interpersonales. *Revista Aula Virtual*, 5(12), e2004. <https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S2665-03982024000202004>
- Santana González, Y. (Comp.). (2024). *Repensar la inclusión educativa universitaria: Análisis teórico de la inclusión educativa desde el desarrollo personal (Vol. IV)*. Ediciones Universidad de Oriente.
- SENESCYT. (2019). *Reglamento del Sistema Nacional de Nivelación y Admisión*. https://www.gob.ec/sites/default/files/regulations/2020-12/Documento_Reglamento-Sistema-Nacional-Nivelaci%C3%B3n-Admisi%C3%B3n.pdf
- Universidad Estatal Península de Santa Elena. (2024-2026). *Plan de igualdad*. SENESCYT.
- Valenzuela, J. P. y Yáñez, N. (2022). *Trayectoria y políticas de inclusión en educación superior en América Latina y el Caribe en el contexto de la pandemia: dos décadas de avances y desafíos*. Documentos de Proyectos (LC/TS.2022/50). Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9870996.pdf>
- Vargas Castro, K., Rojas Ceballos, V. C., Saona Lozano, R. V. y Pinos-Medrano, V. F. (2023). Análisis de los factores que influyen en la educación inclusiva en el sistema de educación superior en el Ecuador desde la percepción de los educandos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(2), 64-73. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9311690>
- Vargas Sánchez, M. (2023). Estrategias inclusivas en la enseñanza virtual universitaria: diseño universal para el aprendizaje y evaluación inclusiva. *Revista de Educación y*

Tecnología, 12(3), 45-60. <https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S2739-00632025000102026>

Vásquez, J., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2024). *Metodología de la investigación* (Extracto, Cap. 5, pp. 1-32). SciELO Libros. <https://books.scielo.org/id/y9yyg/pdf/vasquez-9786287548343-05.pdf>

Wuo, S. y Paganelli, D. (2022). Estrategias para una atención integral y equitativa a la diversidad en la enseñanza universitaria. *Revista Aula Virtual*, 5(12), e361. <https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S2665-03982024000202063>