

Concepciones docentes sobre educación inclusiva y diseño de experiencias de aprendizaje en educación superior

Teachers' conceptions of inclusive education and learning experience design in higher education

María Gabriela Guillén-Guerrero¹ , Alex Leonel Merizalde-Vera² 

¹ Universidad Nacional de Educación (UNAE), maria.guillen@unae.edu.ec, Azogues - Ecuador

² Universidad Nacional de Educación (UNAE), alex.merizalde@unae.edu.ec, Azogues - Ecuador

Autor para correspondencia: maria.guillen@unae.edu.ec

Derechos de Autor

Los originales publicados en las ediciones electrónicas bajo derechos de primera publicación de la revista son del Instituto Superior Tecnológico Rumiñahui, por ello, es necesario citar la procedencia en cualquier reproducción parcial o total. Todos los contenidos de la revista electrónica se distribuyen bajo una [licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).



Citar como:

Guillén-Guerrero, G., & Merizalde-Vera, A. Concepciones docentes sobre educación inclusiva y diseño de experiencias de aprendizaje en Educación Superior. *CONECTIVIDAD*, 7(3), 43–54. <https://doi.org/10.37431/conectividad.v7i3.498>

RESUMEN

Las implicaciones de la educación inclusiva constituyen una condición fundamental de la educación superior. Es así que, la inclusión dependerá el diseño posterior de las actividades de aprendizaje, el modo en que se concreta la adaptación curricular o la manera de establecer cooperaciones entre docencias frente a las dificultades. El objetivo del estudio es investigar las comprensiones del profesorado sobre la educación inclusiva y la relación de sus comprensiones con el diseño de actividades de aprendizaje en educación superior. El enfoque de investigación es cualitativo, descriptivo–interpretativo. La información fue recogida mediante un cuestionario de preguntas abiertas a 116 docentes de una universidad pública ecuatoriana. El análisis de los datos se organizó de manera temática permitiendo identificar categorías como: comprensión de la inclusión, el diseño pedagógico, la adaptación curricular y la retroalimentación y la colaboración entre docente. Los resultados muestran que el profesorado concibe la educación inclusiva vinculada a la atención a la diversidad y a la participación del alumnado aunque esta comprensión queda situada en un nivel metodológico e individual. Se termina con una brecha existente entre el discurso inclusivo y la estructura pedagógica

del diseño de las actividades de aprendizaje, evidenciando la necesidad de robustecer procesos formativos en la educación inclusiva y el Diseño universal para el Aprendizaje en la Educación Superior.

Palabras clave: Educación inclusiva; Educación superior; Personal académico docente; Aprendizaje; Práctica pedagógica.

ABSTRACT

Inclusive education constitutes a central challenge for higher education. In this way, inclusion depends on the design of learning experiences, curricular adaptation strategies, and collaborative teaching practices in response to shared challenges. The objective of this study is to analyze teachers' conceptions of inclusive education and their relationship with the design of learning experiences in higher education. The research was conducted using a qualitative, descriptive–interpretative approach. Data were collected through an open-ended questionnaire administered to 116 faculty members from a public university in Ecuador. Data analysis was carried out through a thematic analysis, which made it possible to identify categories related to the understanding of inclusion, pedagogical design, curricular adaptation, feedback, and teacher collaboration. The results show that faculty primarily associate inclusive education with attention to diversity and student participation; however, these conceptions are largely situated at a methodological and individual level. It is concluded that there is a gap between inclusive discourse and the pedagogical structure underlying the design of learning experiences, highlighting the need to strengthen training processes oriented toward inclusive education and Universal Design for Learning in Higher Education.

Keywords: Inclusive education; Higher education; Academic teaching staff; Learning; Pedagogical practice.

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la educación inclusiva ha ido consolidándose como una de las líneas de acción prioritarias de las políticas educativas a nivel internacional, y de manera especial en la Educación Superior, donde la diversidad creciente del alumnado evidencia las limitaciones de los modelos tradicionales de enseñanza y de aprendizaje. La educación superior, como todos los sistemas educativos, necesita avanzar hacia un sistema educativo que garantice la inclusión, la participación y el aprendizaje de todas las personas, buscando entornos educativos más justo y más sensibles a la diversidad (UNESCO, 2020; OECD, 2021). Desde esta nueva visión, la inclusión no es entendida ya como una propuesta a colectivos concretos sino se presenta como una cuestión que debemos tener presente a la hora de realizar el diseño de la pedagogía y de realizar las propias organizaciones de los centros educativos (Ainscow, 2020). Sin embargo, diferentes investigaciones recientes objetivan que la aplicación de la educación inclusiva en la universidad sigue en ocasiones sin concretarse y, en la mayoría de ocasiones, restringiéndose a la atención de los estudiantes con discapacidad y a la implementación de adaptaciones individuales.

Desde este punto de vista, se produce una lógica de compensación que gira en torno a las condiciones del alumnado (modelo médico-biológico), en vez de determinar y eliminar las barreras que existen en el contexto educativo (modelo social) (Márquez & Melero-Aguilar, 2022; Cotán et al., 2021). Por lo tanto, la inclusión a menudo reviste acciones específicas y esporádicas, sin la promulgación de cambios permanentes y globales en el diseño de las experiencias de aprendizaje y en las prácticas docentes. En el ámbito ecuatoriano, las políticas públicas y las normativas formales han articulado mandatos que establecen la necesidad de asegurar procesos de educación inclusiva en todos los niveles del sistema educativo, incluida la Educación Superior; sin embargo, la evidencia empírica acerca de su aplicación y su efectividad en el ámbito universitario es escasa. Estudios recientes realizados en universidades ecuatorianas indican que, a pesar de que existan marcos referenciales y esfuerzos institucionales, las barreras que impiden la llegada de los y las estudiantes con necesidades diversas y su participación se mantienen. Todo esto sugiere que podría existir una brecha considerable en relación con aquello que se busca a través de las diferentes políticas de inclusión y lo que realmente ocurre en las aulas universitarias (Rodríguez Revelo, 2024; López, 2025). A esta brecha se la representa

no solo a partir de la ausencia de estrategias pedagógicas contextualizadas, sino también de la necesidad de dar cabida a la formación del profesorado para que el mismo se encuentre preparado para responder adecuadamente a la diversidad del alumnado en las dinámicas propias de las instituciones de educación superior del país.

En este contexto, las creencias de los profesores universitarios juegan un papel clave, puesto que son las que guiarán sus acciones pedagógicas relacionadas con la programación, desarrollo y evaluación de la enseñanza. Investigaciones recientes apuntan a que la manera en la que los profesores entienden la educación inclusiva está de forma directa relacionada con las estrategias que utilizan en las aulas, con la manera de entender la adaptación curricular y de ofrecer oportunidades de participación a sus alumnos y alumnas (Márquez & Melero-Aguilar, 2022). Desde una perspectiva interpretativa, concretas concepciones se entienden como construcciones situadas (lo que se expresa a partir de la experiencia profesional, la formación pedagógica y marcos institucionales en los cuales una práctica educativa se vive) (Ainscow, 2020).

Por lo tanto, el diseño de experiencias de aprendizaje es, en este sentido, un elemento central para la concreción de la educación inclusiva en la Educación Superior, dado que así lo enfatizan diferentes autores que de hecho promueven el avance o desarrollo hacia propuestas pedagógicas de aprendizaje que se adelanten a la diversidad propia de los estudiantes que se encuentran presentes en el aula y a la vez ofrezcan múltiples oportunidades de acceso, de participación y de aprendizaje (CAST, 2018). El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) ha adquirido cierta relevancia como un marco que orienta este tipo de planificación, ya que promueve de inicio el diseño intencionado de experiencias flexibles. Sin embargo, la literatura reciente muestra que en educación superior el conocimiento y la aplicación del DUA por parte del profesorado suele ser fragmentado y poco sistemático, y se limita en muchas ocasiones a la aplicación de estrategias aisladas más que a una propuesta pedagógica de conjunto (Capp, 2018; Almeqdad et al., 2023; Moríña et al., 2025). Con carácter complementario, está también documentada la importancia de la colaboración docente y del trabajo interdisciplinar como condiciones necesarias para poder desarrollar prácticas inclusivas sostenibles en el universitario, ya que el co-diseño pedagógico y la reflexión compartida permitan construir respuestas más coherentes en el contexto de la diversidad y superar la individualización de la docencia (Bovill, 2020;

Omland et al., 2025). A pesar de ello, estas dinámicas colaborativas suelen estar supeditadas a factores estructurales y culturales presentes en el ámbito de la Educación Superior como la fragmentación disciplinar, el elevado volumen de trabajo o la escasa institucionalización de espacios de trabajo compartido (Cotán et al., 2021).

En este marco, se nos presenta la oportunidad de investigar cómo el profesorado universitario va construyendo el sentido de educación inclusiva y cómo se externalizan estas concepciones en el diseño de experiencias de aprendizaje o en las prácticas de colaboración docente. Con un enfoque cualitativo, este tipo de estudios permite poder acceder a los sentidos, tensiones y ambigüedades que desbordan el discurso o la práctica docente en contextos universitarios (Denzin et al., 2023). El objetivo del estudio es analizar las concepciones del profesorado universitario sobre la educación inclusiva y su relación con el diseño de experiencias de aprendizaje en la Educación Superior a partir de un estudio cualitativo desarrollado en una universidad pública de Ecuador.

2. MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación tuvo lugar bajo un enfoque cualitativo, en un diseño descriptivo–interpretativo, dirigido a conocer los significados que el profesorado universitario confiere a la educación inclusiva y al diseño de experiencias de aprendizaje, siendo éste apropiado si el interés de la investigación es el análisis de percepciones, concepciones y prácticas desde la mirada de los propios actores educativos, y no la medición de variables (Denzin et al., 2023). La investigación se desarrolló en una universidad pública ecuatoriana. La población de esta investigación estuvo constituida por docentes en ejercicio pertenecientes a distintas carreras pedagógicas y de diferentes áreas de formación. La muestra correspondió a 116 docentes quienes, de manera voluntaria, completaron un cuestionario en línea, lo que hace referencia a un muestreo de tipo no probabilístico intencional. Este tipo de muestreo es adecuado en trabajos de carácter cualitativo y exploratorio, cuyo objetivo es acceder a experiencias y discursos diversos (Cotán et al., 2021). Como técnica de obtención de información se utilizó un cuestionario de preguntas abiertas, específicamente creado para explorar las concepciones del profesorado sobre educación inclusiva, el diseño de experiencias de aprendizaje, la adaptación curricular, la retroalimentación y la colaboración docente (Tabla 1).

Tabla 1. Categorías y contenidos del cuestionario en línea.

Categorías Cuestionario	Contenido / Enfoque de las preguntas
Concepciones sobre Educación Inclusiva	Significados, percepciones y nociones generales que el profesorado confiere a la educación inclusiva.
Diseño de Experiencias de Aprendizaje	Planificación y estructuración pedagógica orientada a la atención a la diversidad.
Adaptación Curricular	Prácticas y ajustes para responder a las necesidades específicas de los estudiantes.
Retroalimentación	Formas y estrategias empleadas para orientar el proceso de aprendizaje de los estudiantes.
Colaboración Docente	Trabajo en equipo, intercambio y prácticas colaborativas entre el profesorado.
Uso del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)	Integración de principios del DUA en las dimensiones analizadas.

El procedimiento de recolección de datos tuvo un carácter asincrónico tal y como se ha mencionado mediante la realización del cuestionario a través de una plataforma digital. La encuesta incluyó un apartado sobre consentimiento informado sobre el uso de la información vertida para fines investigativos.

El análisis de los datos se llevó a cabo mediante procedimientos de análisis de estudio temático, el cual permite, a partir de las respuestas proporcionadas descubrir patrones de sentido y categorías emergentes. El proceso analítico incluyó la lectura exhaustiva de las respuestas en el cuestionario, el trabajo de la codificación mediante unidades de significado y el agrupamiento de códigos relacionados con dimensiones de la comprensión de la educación inclusiva, el diseño de experiencias de aprendizaje, el uso de un Diseño Universal para el Aprendizaje y el uso de prácticas de colaboración docente. Este procedimiento permitió una interpretación sistemática de los discursos de los docentes y una creación de resultados adecuados con respecto al objetivo del estudio (Denzin et al., 2023).

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La interpretación de las contestaciones del profesorado permite intuir la presencia de una serie de patrones de discurso que ponen de manifiesto la construcción de cómo se elabora el significado de la educación inclusiva en el ámbito de la Educación Superior y cómo dicha construcción se manifiesta en el desarrollo de experiencias de aprendizaje. En términos generales, los discursos analizados dejan traslucir una postura positiva hacia la inclusión como principio educativo, pero dicho posicionamiento no siempre promueve una comprensión pedagógica elaborada ni

mucho menos un diseño sistemático de experiencias de aprendizaje con el fin de eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación.

En primer lugar, la educación inclusiva es en su mayor parte entendida como una respuesta a la diversidad del alumnado, asociada a la necesidad de dar respuesta a las diferencias individuales, a la discapacidad, a los estilos de aprendizaje o a los ritmos diversos. Esta concepción puede descargarse y concretarse en las referencias recurrentes a la adaptación de actividades, a la flexibilidad de las evaluaciones o la atención personalizada a determinados estudiantes. Aunque presentan un interés por los estudiantes, también presentan una manera de entender la inclusión anclada en un modelo médico biológico y de, a posteriori, ajustar hacia el diseño de experiencias de aprendizaje accesibles para todos (entendida en base a un modelo social). Este hallazgo indica que la inclusión en la Educación Superior se da, frecuentemente, dotada de un enfoque metodológico e individual y sin cuestionar de manera estructural el diseño pedagógico dominado (Márquez & Melero-Aguilar, 2022; Cotán et al., 2021). A la luz de los criterios críticos, esta forma de entender la inclusión puede llegar a explicarse como la expresión de la lógica compensatoria que perdura todavía en muchos contextos universitarios, ya que, según Ainscow (2020), “al reducirse la inclusión a atender las diferencias individuales, también se puede dar el riesgo de invisibilizar las barreras contextuales que potencian la participación y el aprendizaje”. En este punto, los discursos analizados delimitan una escasa problematización de aspectos como la estructura curricular, la estructura de las asignaturas o los criterios institucionales de evaluación, imprescindibles para continuar llevando a cabo una inclusión con raíz sistémica.

En lo relativo al diseño de experiencias de aprendizaje, los docentes aluden a prácticas fundamentalmente centradas en la adecuación de las tareas, de los recursos didácticos y de las evaluaciones. Dichas adecuaciones se entienden como estrategias flexibles que intentan acceder a los contenidos y generar participación. Sin embargo, el análisis también pone de manifiesto que tales prácticas se aplican, en términos generales, de forma reactiva, es decir, después de detectar las dificultades de ciertos alumnos. Esta tendencia refuerza la idea de que el diseño pedagógico inclusivo no está permitido como un proceso previsto y no como una respuesta ante la diversidad que finalmente acertamos en aula.

Este hallazgo está en sintonía con estudios que dan cuenta de que el profesorado universitario, si bien tiene una disposición favorable hacia la inclusión, respecta la programación de experiencias de aprendizaje intrínsecamente al modelo de transmisión de contenidos, con adecuaciones puntuales para atender situaciones específicas (Capp, 2018; Almeqdad et al., 2023). La ausencia de citas explícitas a marcos pedagógicos inclusivos nos conduce a pensar que las prácticas que aquí se narran están más sustentadas en la experiencia personal y la intuición que en modelos sistematizados de diseño instruccional. Por añadidura, el Diseño Universal para el Aprendizaje se encuentra presente en los discursos de manera implícita, discontinua y fragmentada. Algunos docentes mencionan formas de diversificación de recursos, el uso de diferentes tipos de estrategias metodológicas, la aportación de alternativas a la evaluación, muy bien, pero estas prácticas no quedan explícitamente incorporadas a los principios de dicha propuesta de DUA ni se reconocen como parte de un modelo pedagógico coherente. Este resultado se encuentra alineado con lo indicado por Moriña et al. (2025), que ya refieren una práctica que entiende la implementación del DUA como algo aislado sin una comprensión clara de su potencial para cambiar el diseño curricular y el diseño pedagógico. La literatura más reciente alerta que esta aplicación parcial del DUA puede justificarse desde una formación docente deficiente en términos de diseño inclusivo, además de la carencia de políticas institucionales para llevar a cabo una implementación sistemática (Almeqdad et al., 2023). En la investigación, los discursos de los docentes explicitaban una demanda continua de formación en términos prácticos y concretos para la transformación de esos principios de inclusión y del DUA en propuestas pedagógicas concretas. Así, esta demanda formativa coincide con otros estudios que tienden a ensalzar los procesos de desarrollo profesional vinculados al diseño de experiencias de aprendizaje inclusivas y contextualizadas (Capp, 2018). Otro de los aspectos importantes que se encuentra en el análisis, es la forma en la que los docentes entienden la retroalimentación como parte del proceso de la enseñanza y aprendizaje de las capacidades analizadas, ya que las respuestas sobre las instantáneas analizadas demuestran que tienen la visión de que la retroalimentación está exclusivamente vinculada a la evaluación referida a la valoración y a acompañar, en su nivel académico, a cada uno/a del estudiantado. En este sentido, los docentes todavía muestran una muy escasa referencia a la retroalimentación como

herramienta para el impulso de la autorregulación, la metacognición y la participación activa del estudiantado en su propio proceso de aprendizaje (asociados a la propuesta del DUA de proporcionar múltiples formas de implicación). Esta visión vinculada con la retroalimentación puede interpretarse como una extensión de determinadas visiones evaluativas tradicionales, poco ligadas con la educación inclusiva y el DUA. Desde la mirada literaria del tema, se ha expuesto que la retroalimentación colaborativa -en el sentido de incluir- correspondería a poder ofrecer diversas oportunidades para que el alumnado pueda constatar su avance, reconocer sus dificultades y participar activamente en las mejoras para su aprendizaje (CAST, 2018). Si bien el no contar con esta perspectiva está asociado a la negativa de la existencia de posibilidades para tener en cuenta la realidad de la población objeto aún en los discursos analizados, es un elemento que puede señalar la necesidad de enriquecer la formación del profesorado en estrategias de retroalimentación asociadas a las condiciones del diseño inclusivo de las experiencias de aprendizaje.

En cuanto a la colaboración docente, los datos recogen que se valoran positivamente las prácticas colaborativas y el trabajo interdisciplinar. Muchos de los docentes valoran positivamente el compartir experiencias, las coordinaciones de acciones y el poder elaborar de manera conjunta propuestas pedagógicas. Sin embargo, estas valoraciones no parecen desplegarse en prácticas cohesivas, ya que la forma en que la colaboración se presenta descrita es la de una acción puntuada, dependiente de la acción particularista de los docentes o de las propias características de determinada situación. Este descubrimiento se alinea con los hallazgos de otros estudios que evidencian que, en el sector de la Educación Superior, la colaboración entre el profesorado a menudo se ve limitada por la fragmentación científica y el escaso establecimiento de estructuras institucionales que promuevan el trabajo en conjunto (Bovill, 2020; Omland et al., 2025).

Desde una perspectiva propia del contexto organizacional, la escasa configuración de espacios de colaboración pedagógica puede constituir una gran barrera para la implementación de prácticas inclusivas. Tal como afirman Cotán et al. (2021), la inclusión en la universidad no puede depender solo del compromiso personal del profesorado, sino que también es imprescindible contar con políticas y estructuras que fomenten el co-diseño, la reflexión conjunta y el aprendizaje profesional compartido. De esta manera, los resultados del estudio contribuyen a mostrar la

necesidad de transitar de enfoques orientados hacia la adaptación individual hacia modelos de diseño pedagógico inclusivo orientados a la diversidad del alumnado. El DUA se muestra como el marco para ello, aunque su praxis tiene que venir acompañada de procesos de formación docente continuados y unas condiciones institucionales que apoyen el trabajo colaborativo y el co-diseño pedagógico.

Por último, el análisis realizado permite situar las concepciones de los docentes sobre la educación inclusiva como un aspecto clave para dar cuenta de las prácticas pedagógicas en la Educación Superior. Tal y como comentan Denzin et al. (2023), el análisis cualitativo de los discursos de los docentes nos permite acceder a los significados que guían la práctica educativa y a las tensiones que atraviesan los procesos de cambio. En el caso estudiado, estas tensiones aparecen en la coexistencia de discursos relativos a la inclusión y prácticas pedagógicas aún sustentadas en modelos tradicionales, lo que pone de relieve la complejidad de los procesos de transformación educativa en la universidad.

4. CONCLUSIONES

La finalidad del presente estudio consistió en examinar las concepciones del profesorado universitario respecto a la educación inclusiva y su relación con el diseño de experiencias de aprendizaje en Educación Superior desde un enfoque cualitativo. Gracias a los resultados obtenidos se puede concluir que el profesorado valora la educación inclusiva como principio que orienta la práctica educativa; no obstante, dicha interpretación se encuentra fundamentalmente en una dimensión metodológica e individual, no tanto en una concepción pedagógica global del fenómeno.

En un primer lugar, se pone de manifiesto que la educación inclusiva está enmarcada como una respuesta a la diversidad del alumnado atendiendo a la atención de diferencias individuales o a la aplicación de ajustes puntuales. Si bien estas prácticas demuestran una actitud positiva hacia la inclusión, también significa la manifestación de una comprensión reducida del enfoque hacia la adaptación, en vez de plantear el diseño previo de experiencias de aprendizaje accesibles para todos. A esta conclusión se puede llegar a raíz de la finalidad del estudio, mostrando cómo las concepciones docentes condicionan el tipo de respuestas pedagógicas que se acaban ejecutando en el aula universitaria.

Como segundo aspecto, el diseño de experiencias de aprendizaje inclusivas se relaciona, en la práctica, con cambios en actividades, materiales y evaluaciones, sin hacer referencia explícita, sistemática y directa a ningún marco pedagógico como podría ser el Diseño Universal para el Aprendizaje. La presencia fragmentada e implícita del DUA nos hace ver la distancia o el desfase existente entre la intencionalidad inclusiva del profesorado y la estructuración pedagógica de la planificación de la enseñanza, lo cual pone de manifiesto la necesidad de dar un plus a la formación del profesorado en el diseño inclusivo para que de este modo aborde la variabilidad que presenta el alumnado desde la planificación de sus enseñanzas. A la vez, la colaboración entre el profesorado y el trabajo conjunto entre disciplinas es también vista como una parte importante dentro de las enseñanzas inclusivas, aunque su continuidad se da con una cierta irregularidad y hace depender su funcionamiento de iniciativas personales. La carencia de estructuras organizativas que promuevan el co-diseño de la enseñanza ofrece un contexto poco favorable para la continuidad de las formas de trabajo inclusivas, lo que refuerza la idea de que la inclusión no puede depender únicamente del compromiso personal del profesorado, sino que deben generarse condiciones organizativas favorables. Finalmente, las conclusiones del trabajo nos permiten afirmar que existe una tensión crónica entre el discurso inclusivo del profesorado y los propios diseños de experiencias de aprendizaje en la educación superior. Superar esta tensión significa avanzar en el desarrollo profesional del profesorado para el DUA y fomentar políticas institucionales que promuevan el trabajo colaborativo y pedagógico compartido. En este sentido, los resultados ofrecen una manera diagnóstica con vistas a diseñar futuras intervenciones formativas e investigaciones orientadas a implicar el proceso de inclusión como parte de la formación universitaria.

Contribución de los Autores (CRediT): MGGG: Conceptualización, Adquisición de fondos, Administración del proyecto, Redacción - revisión y edición. ALMV: Conceptualización, Análisis formal, Visualización, Redacción - revisión y edición.

Conflicto de Intereses: Los autores declaran que no existen conflictos de intereses en esta publicación.

Declaración de Uso de Inteligencia Artificial: Los autores declaran que han utilizado herramientas de inteligencia artificial (IA) en la corrección de estilo del artículo. Las herramientas utilizadas para este fin fueron: CHATGPT y GEMINI.

REFERENCIAS

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.37431/conectividad.v7i3.498>

[g/10.1080/20020317.2020.1729587](https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587)

- Almeqdad, Q. I., Alodat, A. M., Alquraan, M. F., Mohaidat, M. A., & Al-Makhzoomy, A. K. (2023). The effectiveness of universal design for learning: A systematic review of the literature and meta-analysis. *Cogent Education*, 10(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2218191>
- Bovill, C. (2020). Co-creation in learning and teaching: The case for a whole-class approach in higher education. *Higher Education*, 79, 1023–1037. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00453-w>
- Capp, M. J. (2018). Teacher confidence to implement the principles, guidelines and checkpoints of Universal Design for Learning. *International Journal of Inclusive Education*, 24(7), 706–720. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1482014>
- CAST. (2018). *The UDL Guidelines (Version 2.2)*. CAST. <https://udlguidelines.cast.org/>
- Cotán, A., Aguirre, A., Morgado, B., & Melero, N. (2021). Methodological strategies of faculty members: Moving toward inclusive pedagogy in higher education. *Sustainability*, 13(6), 3031. <https://doi.org/10.3390/su13063031>
- Denzin, N. K., Lincoln, Y. S., Giardina, M. D., & Cannella, G. S. (Eds.). (2023). *The SAGE handbook of qualitative research* (6th ed.). SAGE. <https://uk.sagepub.com/en-gb/eur/the-sage-handbook-of-qualitative-research/book275161>
- López, M. C. (2025). Inclusión y equidad en la educación superior ecuatoriana: desafíos para estudiantes con necesidades educativas especiales. *Noesis. Revista Electrónica de Investigación*, 7(14), 350-367. <https://doi.org/10.35381/noesisin.v7i14.389>
- Márquez, C., & Melero-Aguilar, N. (2022). What are their thoughts about inclusion? Beliefs of faculty members about inclusive education. *Higher Education*, 83(4), 829–844. <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00706-7>
- Moriña, A., Carballo, R., & Doménech, A. (2025). Transforming higher education: a systematic review of faculty training in UDL and its benefits. *Teaching in Higher Education*, 30(7), 1722–1739. <https://doi.org/10.1080/13562517.2025.2465994>
- OECD. (2021). *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>

- Omland, M., Hontvedt, M., Fazilat, S., Amundrud, A., Hermansen, H., Mathisen, M. A. S., Rudningen, G. & Reiersen, F. (2025). Co-creation in higher education: a conceptual systematic review. *Higher Education*, 90, 1017–1047 (2025). <https://doi.org/10.1007/s10734-024-01364-1>
- Rodríguez Revelo, E. (2024). Educación inclusiva en la Universidad: prácticas y políticas en el Ecuador. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1–18. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-1802>
- UNESCO. (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education – All means all*. UNESCO Biblioteca Digital. <https://doi.org/10.54676/JJNK6989>