

Inclusión social en la universidad. Escenario de avances y reflexiones

151

Social Inclusion in the University: a Scenario
of Advances and Reflections

Inclusão social na universidade:
cenário de avanços e reflexões

Jenny Patricia Ortiz-Quevedo*  
Mónica Rocío Barón-Montaño**  

Revisión asociada de investigación

Cómo citar este artículo

Ortiz-Quevedo, J. P. y Barón-Montaño, M. R. (2026). Inclusión social en la universidad. Escenario de avances y reflexiones, *Pedagogía y Saberes*, (65), pp. 151–162. <https://doi.org/10.17227/pys.num65-22495>

Resumen

Este artículo es producto de la revisión sistemática de la literatura articulada al proyecto “Prácticas pedagógicas para la equidad en contextos de educación superior: perspectivas comparadas”, desarrollado en el marco del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad del Estado de Río de Janeiro, a partir del cual se analizan las estrategias pedagógicas en la Educación Superior, desde una mirada reflexiva y crítica. Se adoptó un enfoque cualitativo durante la revisión documental. Entre los marcos conceptuales

* Doctora en Educación. Magíster en Educación. Master internacional en Violencias de Género. Especialista en Pedagogía y Docencia Universitaria. Psicóloga. Docente investigadora, Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Bogotá, Colombia. Fundación Universitaria San Alfonso, Bogotá, Colombia. jpatriciaortiz@unicolmayor.edu.co

** Doctora en Educación. Magíster en Educación. Licenciada en Educación. Docente Investigadora, Fundación Universitaria San Alfonso, Bogotá, Colombia. monica.baron@usanalfonso.edu.co

más relevantes se destacan enfoques éticos y relacionales, así como el Diseño Universal para el Aprendizaje y las tecnologías accesibles. Los hallazgos muestran barreras institucionales, como currículos inflexibles, infraestructura excluyente y prácticas evaluativas poco contextualizadas. A nivel regional, Europa muestra avances sostenidos gracias a políticas públicas consolidadas, mientras que América Latina adapta experiencias a contextos socioculturales diversos. África y Asia reflejan aún una limitada producción académica sobre el tema. Se concluye que avanzar hacia instituciones más justas exige reformas estructurales, formación docente situada y una cultura universitaria que promueva activamente la diversidad y la justicia educativa.

Palabras clave:

cambio educativo; equidad educativa; acceso a la educación; innovación pedagógica; formación del profesorado

Abstract

This article is the result of a systematic review of the literature articulated in the project “Pedagogical Practices for Equity in Higher Education Contexts: Comparative Perspectives”, carried out within the framework of the Postgraduate Program in Higher Education of the University of the State of Rio de Janeiro. From this project, pedagogical strategies in Higher Education are presented, based on a limited amount of feedback and critiques. A qualitative approach was adopted through documentary review. Among the most relevant theoretical references, ethical and relational approaches stand out, such as the Universal Design for Learning and accessible technologies. Key features demonstrate institutional barriers, such as inflexible curricula, exclusionary infrastructure, and poorly contextualized evaluative practices. At the regional level, Europe presents consistent progress thanks to consolidated public policies, while Latin America adapts its experiences to different socio-cultural contexts. Africa and Asia reflect limited scholarly output on the topic. It concludes that advancing more equitable institutions requires structural reforms, situated faculty training and a university culture that promotes diversity and educational justice.

Keywords:

educational change; educational equity; access to education; educational innovation; teacher education

Resumo

Este artigo é produto da revisão sistemática da literatura articulada no projeto “Práticas pedagógicas para a equidade em contextos de ensino superior: perspectivas comparadas”, desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, a partir da qual são analisadas estratégias pedagógicas no Ensino Superior, numa perspectiva reflexiva e crítica. Através de uma abordagem qualitativa baseada na revisão documental. Entre os quadros conceituais mais relevantes destacam-se as abordagens éticas e relacionais, bem como o Design Universal para a Aprendizagem e as tecnologias acessíveis. As conclusões mostram barreiras institucionais, tais como currículos inflexíveis, infraestruturas excludentes e práticas de avaliação mal contextualizadas. A nível regional, a Europa apresenta progressos sustentados graças a políticas públicas consolidadas, enquanto a América Latina adapta experiências a diversos contextos socioculturais. A África e a Ásia ainda refletem uma produção académica limitada sobre o tema. Conclui-se que avançar em direção a instituições mais justas requer reformas estruturais, formação de professores situada e uma cultura universitária que promova ativamente a diversidade e a justiça educativa.

Palavras-chave:

mudança educacional; equidade educacional; acesso à educação; inovação educacional; formação de professores

Introducción

La inclusión educativa se ha abierto lugar en los debates contemporáneos sobre calidad, equidad y justicia social en la educación superior. De este modo, las universidades se suman al trabajo por garantizar el acceso de estudiantes con capacidades diversas, diferentes trayectorias culturales y cuyas condiciones socioeconómicas dificultan su permanencia. En este contexto, se busca el desarrollo de entornos de aprendizaje que promuevan la participación activa, significativa y equitativa.

Esta labor implica tomar en consideración todas aquellas características individuales y colectivas del estudiantado, de modo que conlleve la transformación de las dinámicas institucionales y culturales hacia una mayor cohesión social y sentido de comunidad.

En este sentido, la educación superior se convierte en un espacio crucial para el reconocimiento de la diversidad, el fomento de la ciudadanía y la búsqueda de oportunidades, lo que lleva a indagar sobre las diferentes prácticas docentes, los modelos curriculares y las condiciones institucionales, en aras de derribar barreras de acceso y permanencia en la educación.

Ahora bien, diferentes estudios han destacado la diversidad como recurso pedagógico que permite el trabajo conjunto hacia ambientes de formación centrados en la equidad, el sentido de pertenencia y la integración social. De modo que el análisis de prácticas pedagógicas permite entender el rol activo de las instituciones universitarias en la construcción de espacios educativos sensibles, democráticos y donde se comprenden las diferencias como parte de la transformación social.

Dado lo anterior, el presente trabajo tiene como propósito analizar el estado del arte de las prácticas pedagógicas inclusivas en la educación superior. Esto se realizó por medio de una revisión sistemática de la literatura en la que se retomaron concepciones teóricas que fundamentan dichas prácticas, las estrategias metodológicas más recurrentes, así como los desafíos institucionales que persisten en su implementación. De esta manera, el análisis permitió reflexionar en torno a la capacidad de estas prácticas para fortalecer competencias sociales y ciudadanas en los estudiantes, de modo que contribuyan a su formación como sujetos activos de la sociedad.

La importancia y atención sobre este tema se deben a su relevancia pedagógica y a la necesidad social y comunitaria, en un contexto cada vez más marcado por la desigualdad, en el que se hace imperante ampliar el espectro de la inclusión no solo desde la norma o las políticas, sino llevarla a la realidad mediante prácticas y una cultura educativa que posibiliten valorar la diversidad en todo su esplendor. De esta manera, la línea de este escrito se basa en la documentación de experiencias existentes y en el impulso por la creación de nuevas formas de pensar y actuar frente a los escenarios de inclusión social.

En este sentido, a continuación se desarrollan fundamentos conceptuales ligados al tema en cuestión, se evidencian los resultados del mismo, así como una reflexión acerca de los actores incidentes para una aplicación efectiva que logre aportar a la comprensión y el fortalecimiento del papel de las instituciones de educación superior en la construcción de una sociedad más incluyente y justa.

Fundamentos teóricos

Prácticas pedagógicas

La educación se ha reconocido desde hace un tiempo como uno de los escenarios de socialización de los individuos, pues permite la formación de comunidad. En ella se recoge una cultura, unos valores y significados que se comparten, lo que implica que la educación no solo prepara al profesional en su campo, sino también en las diferentes áreas de la vida, entre ellas la social, que comprende aristas como el género, la cultura y la ideología, las cuales hacen que cada individuo pueda significarla o referenciarla según su propia visión de sociedad.

De acuerdo con ello, Montaña *et al.* (2020) encuentran que las prácticas pedagógicas son un instrumento esencial en los procesos de inclusión social, ya que articulan vínculos, saberes y emociones, lo que posibilita la formación integral del estudiante. Sin embargo, cabe resaltar que, para lograr un impacto verdadero, dichas prácticas deben provenir no solo de la docencia, sino también de la institucionalidad y del quehacer ético de la profesión.

En relación con lo anterior, Sánchez *et al.* (2020) evidencian que las prácticas pedagógicas inclusivas, si bien coadyuvan al ejercicio pleno de la educación como derecho, también amplían el espectro de las transformaciones educativas, en tanto se modifica

la perspectiva de la educación tradicionalista y se busca situar al estudiante en el centro de su propio proceso de enseñanza, en el que el diálogo, la participación, el intercambio de ideas y la apropiación del conocimiento resultan fundamentales para obtener resultados efectivos.

Formación docente y prácticas pedagógicas inclusivas

Diversos estudios coinciden en que la formación docente constituye un pilar fundamental para la implementación efectiva de las prácticas pedagógicas inclusivas en la educación superior. Maldonado *et al.* (2022) sostienen que transformar la universidad en un espacio verdaderamente inclusivo requiere no solo de políticas institucionales claras, sino también de la disposición del profesorado para realizar ajustes razonables que permitan atender a la diversidad. De manera que la visión sobre la diversidad y su comprensión son base determinante en la creación de espacios educativos equitativos e incluyentes.

Ahora bien, el compromiso docente, tanto en su formación como en su actualización pedagógica, es fundamental en la consolidación de estrategias centradas en las necesidades y el potencial del estudiante, sin desconocer la diversidad como pilar de la formación. Lo anterior deja en evidencia que no solo se trata de ajustes pedagógicos, sino del desarrollo de una mirada crítica y reflexiva acerca del rol docente como veedor de una educación integral e inclusiva.

Al considerar la mirada de docentes y estudiantes acerca de la inclusión social, otros autores resaltan que, si bien hay una creciente sensibilización sobre el tema, aún se presentan debates y tensiones en torno a su aplicabilidad, especialmente por las limitaciones en recursos y formación profesional. Por ello, subrayan la necesidad de establecer procesos sistemáticos de desarrollo profesional continuo que doten al cuerpo docente de herramientas teóricas y prácticas para responder a la diversidad desde un enfoque propositivo.

Cantor *et al.* (2021) evidencian la estrecha relación entre la formación del profesorado y la calidad de las prácticas inclusivas implementadas. Resaltan que los niveles percibidos de inclusión y reconocimiento de la diversidad en las aulas están directamente relacionados con el grado de preparación docente en estos temas. Asimismo, señalan que la participación activa del profesorado en el diseño y adaptación de estrategias pedagógicas favorece

el reconocimiento de los estudiantes como sujetos clave en la construcción de nuevas subjetividades y realidades educativas.

En síntesis, la evidencia disponible permite afirmar que una formación docente sólida, continua y contextualizada no solo fortalece la calidad de la enseñanza, sino que también propicia ambientes de aprendizaje más inclusivos y sensibles a la pluralidad de trayectorias. Esta formación debe partir del reconocimiento de las condiciones sociales y culturales de los estudiantes e incorporar una perspectiva ética que sitúe la inclusión como uno de los ejes centrales de la práctica pedagógica en la educación superior.

Transformación pedagógica e inclusión en la educación superior

La educación superior se encuentra permeada por una multiplicidad de factores que resultan en la construcción de escenarios conjuntos de aprendizaje e intercambio de conocimiento. Existe una continua búsqueda por generar oportunidades de desarrollo para la comunidad educativa que contribuyan a la mejora de sus condiciones. De este modo, diversos estudios demuestran la necesidad de trazar políticas que tengan en cuenta las necesidades de las personas vinculadas al escenario académico.

Tales políticas deben propender por garantizar el acceso y la permanencia de los estudiantes, atendiendo a sus particularidades, pero también como una oportunidad para innovar en nuevas formas de enseñanza-aprendizaje en cada institución. En este sentido, Benet-Gil (2020) refiere que se deben generar políticas inclusivas que engloben a todos desde un enfoque intercultural e inclusivo, de tal manera que se exija la capacidad de reconocer la diversidad desde el respeto a las diferencias y se garantice la participación activa en los procesos educativos.

Lo anterior exige una reflexión profunda sobre las barreras que limitan la participación plena de los estudiantes en la educación superior, de modo que se hace evidente la necesidad de que los procesos de enseñanza-aprendizaje se ajusten a las diferentes realidades de la comunidad educativa. En esta línea, el trabajo colaborativo entre los diferentes actores y el personal educativo resulta esencial en el diseño e implementación de prácticas pedagógicas pertinentes.

Esto debe orientarse a favorecer la inclusión social, de modo que se superen prejuicios, subjetividades y concepciones limitantes, en aras de generar oportunidades de aprendizaje bidireccionales, en las que tanto docentes como estudiantes se reconozcan como actores centrales y activos de los procesos formativos.

En la misma línea, Conklin *et al.* (2021) señalan que, aunque durante los últimos años se han implementado estrategias como el uso de tecnologías de apoyo, tutorías, mentorías, aprendizaje cooperativo y trabajo en equipo, estas iniciativas deben ser revisadas, ajustadas y complementadas con nuevas propuestas que respondan de manera eficaz a la diversidad. Para ello, es imprescindible desarrollar enfoques pedagógicos innovadores que beneficien a toda la comunidad universitaria y garanticen condiciones equitativas de acceso, participación y permanencia en los procesos educativos.

Cabe mencionar que uno de los retos consiste en la formación de ciudadanos flexibles en una sociedad heterogénea por su composición social y cohesionada en términos sociales. En este sentido, se requiere la capacidad de afrontar los desafíos que plantea la educación en términos generales. Esto se puede constatar con lo que señalan Molina-Espinosa y Rincón-Guzmán (2021), quienes afirman que se suma el reto de obtener resultados que favorezcan a la comunidad mediante el fortalecimiento de la participación y de los proyectos educativos.

Asimismo, la educación constituye un campo de transformación en el cual deben resaltarse oportunidades equivalentes, desde la formación continua del docente hasta su aplicación en la práctica con el estudiante. Se promueve así el reconocimiento e integración de estrategias, metodologías y prácticas innovadoras que permitan adquirir conocimientos, habilidades y destrezas, así como mejorar las relaciones educativas, en un marco de acompañamiento e interacción constante entre los actores del proceso.

Por su parte, Benítez (2023) afirma que hablar de prácticas pedagógicas inclusivas implica referirse directamente a la educación inclusiva, la diversidad, la igualdad y la equidad, en relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, sostiene que las prácticas educativas de los docentes son determinantes en el aprendizaje del alumno, en tanto se implementen mecanismos que favorezcan una interacción productiva y efectiva en beneficio de todos.

En consecuencia, las acciones, metodologías, estrategias y prácticas implementadas deben generar un impacto positivo en la comunidad, además de ser inclusivas y participativas. Se entiende que estas implican un esfuerzo y reajuste continuo a lo largo del tiempo, y no una intervención puntual, con el fin de garantizar su efectividad, valor y calidad en la integración de los procesos educativos en la educación superior.

Estrategias pedagógicas inclusivas en la educación superior

De acuerdo con los hallazgos del presente análisis, las estrategias pedagógicas pueden agruparse en tres macrocategorías: metodológicas, tecnológicas y evaluativas. Estas permiten entender no solo las prácticas que favorecen la inclusión social, la equidad y la participación, sino también las dimensiones desde las cuales se aborda la diversidad a nivel institucional.

Asimismo, esta revisión evidencia, en Benítez (2023) y Espinoza (2024), que la eficacia de dichas estrategias está permeada por diversos factores, como la formación docente, el respaldo institucional y la contextualización o actualización en metodologías, currículo y prácticas educativas.

En el plano metodológico, López *et al.* (2022) destacan enfoques como el aprendizaje cooperativo, el trabajo basado en proyectos, los círculos de pensamiento y la gamificación, como prácticas que impulsan la participación activa y se centran en las capacidades, los estilos de aprendizaje y los intereses de los estudiantes. Estas tienden a generar entornos más dialogantes y democráticos, donde el error es valorado como parte del proceso formativo.

Por su parte, Espinoza (2024) señala que algunas de las estrategias tecnológicas incluyen el uso de TIC adaptativas, plataformas accesibles, lectores de pantalla y aplicaciones interactivas, que permiten eliminar barreras sensoriales, cognitivas o contextuales en el acceso a la información. En cuanto al componente evaluativo, se identifican prácticas como la coevaluación, el uso de rúbricas flexibles, la retroalimentación continua y las pruebas adaptadas, que reconocen las múltiples formas en que los estudiantes pueden construir y demostrar su conocimiento (Aguirre *et al.*, 2021).

No obstante, la revisión también evidencia que muchas de estas estrategias permanecen como buenas intenciones cuando no están acompañadas de una política institucional clara ni de procesos sistemáticos de formación docente. Esto permite afirmar que la inclusión no puede limitarse a acciones puntuales o compensatorias, sino que debe integrarse en el proyecto pedagógico institucional y en la cultura académica de las universidades. Esto implica cuestionar prácticas arraigadas de homogeneización, repensar el currículo y fomentar relaciones educativas basadas en el respeto por la diferencia, como condición necesaria para la construcción de una universidad más justa, plural y socialmente comprometida.

Tabla 1.
Tipología de estrategias pedagógicas inclusivas en la educación superior

Categoría	Ejemplos de estrategias inclusivas
Metodológicas	Aprendizaje cooperativo, proyectos integradores, círculos de pensamiento, gamificación educativa.
Tecnológicas	TIC adaptativas, plataformas accesibles, lectores de pantalla, aplicaciones interactivas.
Evaluativas	Coevaluación, rúbricas flexibles, pruebas adaptadas, retroalimentación continua.

Fuente: elaboración propia (2025).

Metodología

La metodología se enmarca en un enfoque cualitativo, sustentado en la revisión documental, cuyo centro de estudio son las prácticas pedagógicas inclusivas en el contexto universitario. Esta aproximación permite reconocer las principales estrategias implementadas, los factores facilitadores y las barreras asociadas, así como reflexionar críticamente sobre su contribución a los procesos de inclusión social y académica en contextos universitarios diversos.

Para dar respuesta al proceso investigativo, se empleó el modelo PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses), lo cual permite garantizar la rigurosidad en la revisión documental. En la búsqueda, se definieron como descriptores principales los términos *pedagogical practices* y *social inclusion*, los cuales se combinaron mediante operadores booleanos. Asimismo, se estableció un criterio temporal desde enero de 2019 hasta marzo de 2024, con el fin de captar estudios recientes que respondan a los desafíos contemporáneos de la inclusión en la educación superior.

Se incluyeron artículos de investigación y capítulos de libro en idioma inglés, español y portugués. Asimismo, se excluyeron artículos sin acceso completo al texto, documentos duplicados o reiterativos, publicaciones centradas exclusivamente en niveles educativos distintos al universitario y trabajos de carácter exclusivamente administrativo o normativo sin análisis pedagógico.

Luego del proceso de búsqueda inicial, se identificaron 84 documentos potencialmente relevantes. Tras la aplicación de los criterios de inclusión y exclusión, se seleccionaron finalmente treinta documentos para su análisis detallado. Estos incluyen artículos de investigación empírica (cuantitativa, cualitativa o mixta), revisiones teóricas y estudios comparativos.

La lectura integral de cada fuente permitió la construcción de una matriz de análisis que contempló elementos como los enfoques conceptuales de inclusión, el tipo de estrategia pedagógica implementada, el nivel de formación docente, la presencia de barreras estructurales o culturales y el contexto geográfico de aplicación. Estas categorías orientaron el análisis e interpretación crítica de los resultados, lo que permitió no solo sistematizar los avances actuales, sino también visibilizar vacíos de investigación y desafíos en el campo.

Resultados de la revisión

El análisis documental permitió identificar tendencias relevantes en la producción académica reciente sobre prácticas pedagógicas orientadas a la inclusión social en la educación superior. Para ello, se examinaron un total de treinta publicaciones, que ofrecieron un panorama diverso tanto en términos temáticos como en su distribución geográfica e institucional.

Desde una perspectiva geográfica, se identifican notables asimetrías en la generación de conocimiento. En el contexto europeo, España lidera con seis publicaciones, seguida por el Reino Unido con cuatro, mientras que Alemania y Finlandia aportan dos cada una. En América Latina, Chile se destaca con cuatro artículos, México con tres, Colombia con dos y, con una publicación respectivamente, Argentina y Uruguay. En África, Sudáfrica es el único país con representación significativa, con cuatro documentos. Por último, en el Medio Oriente se identificaron aportes provenientes de Arabia Saudita y Chipre, con un artículo cada uno.

Esta distribución refleja, por un lado, la consolidación del tema en regiones como Europa y algunos países latinoamericanos y, por otro, la necesidad de fortalecer la investigación en otras latitudes donde la inclusión sigue siendo una deuda estructural. Las diferencias también sugieren que las prácticas pedagógicas inclusivas se desarrollan y comprenden desde marcos culturales, institucionales y normativos diversos, lo cual invita a futuras investigaciones comparadas que permitan profundizar en los modos en que cada región adapta sus estrategias a sus contextos particulares.

Conceptos clave y narrativas

Los análisis revelan que el término *inclusión* es polisémico y adquiere diferentes connotaciones dependiendo del contexto y del enfoque de los autores. En general, se concibe como un proceso que busca la equidad en el acceso, la participación y los resultados educativos, al adaptarse a las características y necesidades del estudiantado. La inclusión social en la educación superior implica garantizar no solo el acceso equitativo, sino también la creación de entornos académicos y sociales que promuevan la participación activa de estudiantes de diversos orígenes, habilidades y experiencias.

En términos generales, el paso de un modelo educativo tradicional a uno inclusivo supone una serie de retos, como los ajustes en el currículo, una formación docente integral y el desarrollo de políticas públicas que promuevan la equidad sustantiva. A pesar de los avances, aún persisten barreras significativas, como la falta de recursos tecnológicos y humanos, la resistencia institucional al cambio y la formación insuficiente del profesorado en enfoques inclusivos.

En este sentido, queda claro que la transición del modelo educativo implica grandes retos no solo para el espacio de formación docente, sino también para sus prácticas educativas y el diseño de políticas públicas con enfoque de equidad sustantiva.

Por otra parte, autores como Zembylas (2019) proponen un cambio conceptual en la comprensión de la inclusión mediante la deconstrucción de esta noción. Plantean la existencia de dos conceptos contruidos a partir de comprensiones y lenguajes distintos: por un lado, la educación inclusiva y, por otro, la inclusión-exclusión social. El primero hace referencia a la inclusión como un instrumento para alcanzar la cohesión y la justicia social, centrado en la calidad, la eficacia y la rentabilidad de la educación, y tiene como palabra clave la diversidad.

El segundo, por el contrario, concibe la inclusión como una condición de posibilidad para la construcción de una comunidad democrática. Sus ejes orientadores son la diferencia y la identidad, entendidas como mecanismos de normalización y marginalización de las subjetividades, a través de clasificaciones y distinciones. En consecuencia, se trata de procesos esencialmente distintos, cimentados en definiciones y lenguajes específicos, con concepciones divergentes de la democracia, que orientan su énfasis hacia las instituciones educativas o hacia la sociedad, y que difieren en sus consideraciones ontológicas, de equidad o igualdad, lo que determina prácticas de implementación en ocasiones contradictorias.

Las prácticas pedagógicas inclusivas, de acuerdo con Espinoza *et al.* (2020), no presentan homogeneidad. Existen variables como la realidad situada de cada institución educativa, el contexto sociocultural en el que se inscriben, el tipo de estudiantado, la formación docente, el sexo y la experiencia profesional del profesorado que inciden en los procesos pedagógicos. Asimismo, otros aspectos, como la especialidad del docente o el enfoque adoptado —centrado en el déficit, en las necesidades educativas particulares o en la diversidad del grupo—, derivan en distintos tipos de prácticas pedagógicas inclusivas.

En este sentido, Espinoza *et al.* (2020) plantean que es fundamental que las instituciones educativas desarrollen un sentido de apropiación del enfoque inclusivo y eviten prácticas centradas en el déficit o en las necesidades educativas particulares. Desde el enfoque inclusivo, se promueve una cultura de participación y aprendizaje activo, con énfasis en

el desarrollo de conocimientos y habilidades de todo el grupo. De igual forma, la implementación de prácticas pedagógicas inclusivas debe articularse de manera integral, pues requiere ser abordada desde una perspectiva diversa e incluir condiciones como financiamiento, dotación de infraestructura y acceso a dispositivos tecnológicos.

En contraste, las prácticas pedagógicas inclusivas se han caracterizado, en muchos casos, por modelos homogéneos y segregacionistas, centrados en esquemas lineales y uniformes que, más que propiciar espacios inclusivos, responden a necesidades que no siempre se ajustan al estudiantado. Por ello, en el aula y en la investigación educativa surgen tendencias que promueven la convergencia entre escenarios sociopolíticos y conocimientos transdisciplinarios, en la medida en que la configuración del modelo inclusivo exige resignificar el encuentro pedagógico y garantizar una participación democrática sustantiva de los actores involucrados.

Asimismo, situar las prácticas pedagógicas inclusivas en contextos de educación superior suscita otras tensiones, como la autonomía pedagógica. Medina-García *et al.* (2021) señalan que esta constituye un elemento fundamental para el desarrollo de una educación inclusiva, pues permite responder a contextos concretos mediante diagnósticos adecuados, sin derivar en prácticas individualizadas propias de enfoques integradores o del modelo médico-rehabilitador. No obstante, advierten que altos niveles de autonomía no garantizan por sí mismos la implementación de una educación superior inclusiva.

Dentro de las experiencias en prácticas pedagógicas que fomentan la inclusión social, se encuentran propuestas como el libro digital de educación abierta inclusiva (Sepúlveda *et al.*, 2023), que presenta un diseño instruccional orientado al desarrollo de habilidades de alfabetización digital e informacional en personas con discapacidad visual.

En la misma línea, un capítulo de la *Enciclopedia Internacional de Educación* (cuarta edición) describe prácticas educativas inclusivas implementadas en instituciones postsecundarias de Alberta y Columbia Británica, Canadá. Este trabajo examina el marco conceptual y las características clave que respaldan las aspiraciones actuales de la educación inclusiva, al destacar un enfoque relacional y el replanteamiento de estructuras programáticas como vías para el cambio social.

Como se ha señalado, el diseño y la aplicación de pedagogías inclusivas implican un esfuerzo conjunto que requiere una relación dialógica entre los actores involucrados. Esto incluye la construcción de acuerdos en torno a definiciones metodológicamente útiles de *inclusión*, dado que las concepciones subjetivas inciden en los actos pedagógicos (Scheer *et al.*, 2023). En este sentido, se destaca el cuestionario de definiciones de inclusión desarrollado por estos autores, el cual presenta niveles aceptables de confiabilidad (rc de 0,81 a 0,87) y ofrece proyecciones relevantes para futuras investigaciones y su aplicación práctica.

Reflexiones en torno a las tendencias en las prácticas pedagógicas inclusivas

Las tendencias actuales en prácticas pedagógicas inclusivas reflejan un cambio significativo en la manera en que se entiende la inclusión en el entorno universitario. Ya no se busca únicamente cumplir con políticas de accesibilidad, sino transformar la cultura y la metodología de enseñanza para asegurar que todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades o antecedentes, participen y tengan posibilidades de éxito en el aprendizaje.

En este marco, diversas reflexiones se articulan en torno a estas prácticas y a sus implicaciones. Autores como Perera *et al.* (2022) señalan que el Diseño Universal de Aprendizaje ha emergido como una práctica clave para la creación de entornos de aprendizaje flexibles. Este enfoque se presenta como una estrategia que permite múltiples formas de representación, acción, expresión e implicación, lo que favorece que los estudiantes dispongan de alternativas para desarrollar sus procesos de aprendizaje. De este modo, tales enfoques promueven diversos estilos de aprendizaje y antecedentes culturales, y contribuyen a una democratización efectiva del aprendizaje.

Por otro lado, Llorent *et al.* (2020) destacan la importancia de la capacitación continua del profesorado en pedagogías inclusivas. Señalan que, en estudios recientes, los docentes aún manifiestan desconocimiento en relación con la atención adecuada a estudiantes con diversas necesidades y estilos de aprendizaje. Por ello, proponen que la formación docente no se limite al conocimiento de nuevas metodologías, sino que incluya procesos de mediación, apoyo emocional y resolución de conflictos en el aula, con el fin de fortalecer la capacidad de generar entornos inclusivos, pedagógicos y empáticos.

Asimismo, Ayala (2020) enfatiza que las tecnologías de apoyo han ampliado considerablemente las oportunidades para la inclusión. Herramientas como el *software* especializado, la transcripción, el trabajo en grupo y las videoconferencias facilitan el acceso a los contenidos y flexibilizan los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, las prácticas pedagógicas se configuran como posibilidades para que los estudiantes aprendan a su propio ritmo, de acuerdo con sus necesidades, al tiempo que promueven una comprensión más profunda y menos dependiente de pruebas estandarizadas.

En esta misma línea, otros autores destacan que la promoción de entornos académicos colaborativos y respetuosos conlleva el diseño de prácticas pedagógicas acordes con los cambios constantes de la educación y de la población estudiantil. Al respecto, cabe señalar que el aprendizaje cooperativo, el trabajo en equipo y el trabajo por proyectos constituyen prácticas que favorecen el desarrollo académico, pues fomentan el respeto, la empatía y el apoyo mutuo como elementos fundamentales de un entorno inclusivo.

En conjunto, estas tendencias evidencian un desplazamiento hacia un modelo de aprendizaje más inclusivo y humanizado en las universidades, en el que la diversidad se concibe como una fortaleza y los métodos de enseñanza se adaptan de manera continua para eliminar barreras y favorecer el éxito de todos los estudiantes.

Retos en la implementación de prácticas pedagógicas inclusivas

Pese a los avances en la temática, la implementación de prácticas pedagógicas inclusivas presenta una serie de desafíos que diversos autores han analizado en sus investigaciones. Entre los más relevantes, Gómez *et al.* (2022) señalan la adaptación curricular y la falta de recursos como obstáculos significativos, dado que, en muchos contextos, resultan difíciles de abordar, especialmente cuando se dispone de recursos limitados. Asimismo, destacan que un currículo inclusivo debe considerar las necesidades individuales del estudiantado sin perder de vista los objetivos institucionales que orientan el proceso de aprendizaje. Adicionalmente, se reconoce que, en algunos contextos, los recursos educativos y de apoyo son insuficientes, lo que dificulta la adecuada implementación de prácticas pedagógicas inclusivas.

Por su parte, Cortez *et al.* (2024) afirman que a estos retos se suma la diversidad de necesidades presentes en el aula, lo que exige procesos constantes de análisis, reflexión y planificación por parte del profesorado, con el fin de adecuar sus prácticas sin incurrir en sobrecargas derivadas de la demanda institucional, y favorecer, en cambio, la integración de todos los actores.

En complemento, Elvira *et al.* (2024) señalan que la estructura organizativa de las instituciones educativas, en muchos casos, promueve la exclusión debido a la segmentación del estudiantado en función de sus habilidades. Esto representa, al mismo tiempo, un reto y una oportunidad para transformar la cultura institucional mediante políticas que favorezcan la inclusión. De igual forma, Zapata *et al.* (2022) destacan que las prácticas de evaluación convencionales tienden a ser excluyentes y no reflejan el aprendizaje real de los estudiantes, por lo que deben ser flexibles y adaptarse a sus ritmos, mediante ajustes en metodologías, estrategias y prácticas pedagógicas.

En consecuencia, se evidencia la dificultad de articular la teoría con la praxis en torno a la inclusión social. Esta problemática no solo impacta el aula, sino que también se relaciona con la formación docente, la estructura curricular y los componentes administrativos e incluso financieros. Se trata, por tanto, de una situación que debe ser abordada de manera integral por la comunidad educativa y la sociedad en general. En este sentido, es fundamental que las prácticas pedagógicas inclusivas trasciendan lo estrictamente académico y se articulen con elementos sociales, participativos, democráticos, críticos, colaborativos y solidarios.

Discusión

Los hallazgos ofrecen una visión amplia sobre el estado de las prácticas pedagógicas inclusivas en la educación superior; sin embargo, al analizarlos desde una perspectiva más crítica, emergen interrogantes sobre la profundidad y sostenibilidad de estas estrategias. Esto se debe a que, si bien metodologías como el aprendizaje cooperativo, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y el uso de tecnologías inclusivas han resultado efectivas para promover la inclusión social, su implementación varía significativamente según el contexto, lo que evidencia desigualdades en los recursos disponibles y en la preparación institucional para incorporar estas prácticas de manera sistemática y equitativa.

La formación docente, aunque fundamental, también representa un desafío persistente, dado que en muchos contextos la capacitación es limitada, superficial o desconectada de las necesidades reales de los estudiantes y de las instituciones. Este aspecto resulta especialmente relevante, ya que la formación docente debería trascender los aspectos técnicos e incluir el desarrollo de actitudes y competencias que permitan al profesorado actuar como agente transformador en la construcción de entornos inclusivos.

En cuanto a las barreras identificadas, se destacan los currículos rígidos, la carencia de infraestructura accesible y las evaluaciones estandarizadas. Estas no solo limitan la inclusión, sino que también perpetúan dinámicas de exclusión en la educación superior. Asimismo, reflejan un sistema educativo en transición, situado entre modelos tradicionales y la necesidad de adaptarse a las demandas de una sociedad cada vez más diversa y cambiante. La persistencia de estas limitaciones pone de manifiesto la importancia de una reforma estructural que trascienda cambios aislados y se oriente hacia un enfoque integral.

Por otra parte, al analizar los enfoques regionales, se observa una diferencia significativa entre los países europeos y latinoamericanos. Europa, con un sólido respaldo legislativo, ha logrado avances importantes en la implementación de políticas inclusivas, aunque enfrenta desafíos relacionados con la sostenibilidad de estas prácticas en contextos multiculturales. En contraste, América Latina presenta un enfoque más flexible, pero con limitaciones en términos de recursos y de uniformidad en las políticas educativas. Por su parte, África y Asia, al encontrarse en etapas iniciales de desarrollo en este campo, requieren mayor atención tanto en investigación como en inversión institucional.

Desde un enfoque crítico, es necesario considerar que la efectividad de las prácticas inclusivas no depende únicamente de su diseño e implementación, sino también de la voluntad política e institucional para promover una transformación cultural.

La inclusión social en la educación superior no debe comprenderse únicamente como una respuesta técnica a las necesidades del estudiante, sino como un cambio profundo en las dinámicas de poder, equidad y participación dentro de las universidades. Esto implica un esfuerzo colectivo orientado a reestructurar las políticas, los valores y las prácticas que configuran el entorno universitario.

En este sentido, es imperativo fortalecer las políticas institucionales mediante una planificación estratégica que incorpore objetivos claros en torno a la inclusión social. Asimismo, resulta necesario avanzar en el desarrollo de infraestructura accesible y en la revisión de los modelos de evaluación, de modo que contemplen la diversidad de habilidades y talentos del estudiantado. Solo a través de estos cambios estructurales y culturales será posible garantizar una inclusión social efectiva y digna, que no solo beneficie a los estudiantes, sino que también contribuya a la transformación educativa.

Este análisis subraya la necesidad de abordar la inclusión social como un proceso dinámico y continuo, en el que las universidades desempeñen un rol activo como agentes de cambio. El trabajo orientado a la construcción de entornos inclusivos no debe concebirse únicamente como un desafío técnico, sino también como una oportunidad para redefinir el papel de la educación superior en una sociedad diversa.

Conclusiones

Este análisis pone en evidencia que las prácticas pedagógicas inclusivas en la educación superior constituyen un eje central para avanzar hacia una educación equitativa en contextos de creciente diversidad. Asimismo, estas prácticas permiten garantizar no solo el acceso y la permanencia de los estudiantes, sino también su plena participación en entornos académicos diseñados para valorar la diversidad como una fortaleza.

La formación docente emerge como un componente clave, aunque insuficientemente atendido. Si bien se reconoce su importancia en la implementación de prácticas inclusivas, los programas de capacitación actuales suelen ser limitados en alcance y profundidad. Por ello, la formación debe abordar no solo aspectos técnicos, sino también el desarrollo de competencias éticas, culturales y pedagógicas que permitan a los docentes actuar como facilitadores de la inclusión.

Desde una perspectiva crítica, la persistencia de barreras como los currículos rígidos, la falta de infraestructura accesible y las prácticas de evaluación estandarizadas pone de manifiesto que la universidad todavía opera bajo modelos tradicionales que dificultan el avance hacia una inclusión efectiva. Esto conlleva la necesidad de una reflexión orientada a la articulación entre el discurso y la práctica.

En este sentido, la inclusión social debe cuestionar los enfoques tradicionales y propiciar reflexiones profundas sobre las dinámicas de poder, así como la reestructuración de valores que favorezcan espacios de igualdad y equidad. Se evidencia, además, la necesidad de ampliar el horizonte investigativo en torno a las prácticas pedagógicas inclusivas, así como de fortalecer las políticas gubernamentales, los lineamientos institucionales y la sensibilidad social frente a las demandas de diversas poblaciones, reconociendo sus múltiples formas de aprendizaje y desarrollo humano.

Finalmente, se hace necesaria una visión amplia de la educación, con una perspectiva crítica que promueva prácticas pedagógicas diversas. Se requiere, además, fortalecer las competencias emocionales, sociales y morales, junto con el establecimiento de políticas claras y la provisión de herramientas y recursos necesarios que permitan consolidar una apuesta conjunta, así como un compromiso social e institucional constante, flexible y colaborativo.

Referencias

- Ayala, L. E. (2020). Educación inclusiva: tendencias y perspectivas. *Educación y Ciencia*, 24, e11423. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2020.24.e11423>
- Aguirre, A., Cotán, A., Morgado, B. y Melero, N. (2021). Methodological Strategies of Faculty Members: Moving Toward Inclusive Pedagogy in Higher Education. *Sustainability*, 13(6), e3031. <https://doi.org/10.3390/su13063031>
- Benet-Gil, A. (2020). Desarrollo de políticas inclusivas en la educación superior. *Convergencia*, 27. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352020000100102
- Benítez, L. (2023). Prácticas pedagógicas en educación superior con relación a la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(1), e1320. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i1.341>
- Cantor, J., Sánchez, E. y Oviedo, D. (2021). Prácticas pedagógicas para la inclusión en dos modelos educativos alternativos. *Revista CS*, 34, 43-69. <https://www.redalyc.org/journal/4763/476370253003/html/>
- Conklin, H., Lo, J., McAvoy, P., Monte-Sano, C., Howard, T. y Hess, D. (2021). *Pedagogical Practices and How Teachers Learn*. National Academy of Education. <https://naeducation.org/wp-content/uploads/2021/03/Chapter-8.pdf>
- Cortez, G., Báez, M., Quiñónez, A. y Perea, M. (2024). Desafíos docentes para la implementación de prácticas inclusivas a estudiantes de educación secundaria informática. *Polo del Conocimiento*, 9(92). <https://doi.org/10.23857/pc.v9i5.7259>
- Elvira, M., García, J. y Raudales, K. (2024). Atención a la diversidad en el ámbito universitario: una mirada desde las prácticas pedagógicas inclusivas. *Revista Reflexión e Investigación Educacional*, número especial, 75-97. <https://revistas.ubiobio.cl/index.php/REINED/article/view/6553>
- Espinoza, L., Hernández, K. y Ledezma, D. (2020). Prácticas inclusivas del profesorado en aulas de escuelas chilenas: un estudio comparativo. *Estudios Pedagógicos*, 46(1), 183-201. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052020000100183>
- Espinoza, V. (2024). Las prácticas pedagógicas inclusivas en el aprendizaje significativo. *Koinonía*, 8(supl. 2). https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2542-30882023000400772
- Gómez, K., Céspedes, J., Gallego, C. y Méndez, J. (2022). Educación inclusiva: estado del arte, tendencias investigativas y desafíos desde la revisión sistemática de la literatura. *Revista de Investigación, Administración e Ingenierías*, 10(3). <https://doi.org/10.15649/2346030X.3071>
- Maldonado-Paz, E. y Flores-Girón, H. (2022). Prácticas inclusivas del profesorado universitario en el aula de clases: una revisión de la literatura. *Universidad y Sociedad*, 14(6). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202022000600246
- Medina-García, M., Higuera-Rodríguez, L. y García-Vita, M. del M. (2021). Educación superior inclusiva y autonomía pedagógica: análisis en dos contextos iberoamericanos. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(2), 55-72. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.2.004>
- Molina-Espinosa, A. y Rincón-Guzmán, R. (2021). *Educación inclusiva en la educación superior: avances y retos en la Universidad La Gran Colombia* [trabajo de grado, Universidad La Gran Colombia]. <https://repository.ugc.edu.co/server/api/core/bitstreams/153b32fa-5e04-434b-bded-1892b6857be7/content>
- Montaño, J., Parra, M., Vergara, T. y Zapata, L. (2020). *Concepciones y prácticas pedagógicas en educación inclusiva: ¿Qué se evidencia detrás de la inclusión?* (documento de trabajo no publicado). Universidad Católica de Pereira. <https://repositorio.ucp.edu.co/server/api/core/bitstreams/0949bbcb-e226-4869-8d0a-af9439200f1b/content>

- López, M., San Martín, A. y Peirats, J. (2022). De los videojuegos a la gamificación como estrategia metodológica inclusiva. *Revista Colombiana de Educación*, 84, 1-22. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_nlinks&pid=S2542-3088202300040077200013
- Llorent, V., Zych, I. y Varo-Millán, J.-C. (2020). University Academic Personnel's Vision of Inclusive Education in Spanish Universities. *Culture and Education*, 32(1), 147-181. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1705593>
- Perera, V., Melero, N. y Moriña, A. (2022). Prácticas docentes para una educación inclusiva en la universidad con estudiantes con discapacidad: percepciones del profesorado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(93). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662022000200433
- Sánchez, I., Martínez, L. y González, V. (2020). *Prácticas pedagógicas inclusivas: un análisis reflexivo desde el contexto universitario* [tesis de maestría, Universidad Santo Tomás]. <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/29595/2020ingridsanchez.pdf>
- Scheer, D., Egener, L., Laubenstein, D. y Melzer, C. (2023). Development and Psychometric Evaluation of an Instrument Measuring Subjective Definitions of Inclusion (FEDI). *International Journal of Inclusive Education*, 27(4), 472-492. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1853256>
- Sepúlveda, G. C. T., Muñoz-Ortiz, K. del P. y Nova, C. A. N. (2023). Educación abierta inclusiva: diseño instruccional de un libro electrónico. *Human Review: International Humanities Review*, 17(5), 1-10. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8840176>
- Zapata, L., García, M. y Tabera, J. (2022). Prácticas pedagógicas inclusivas desde el diseño universal de aprendizaje y plan individual de ajuste razonable. *Revista Inclusión y Desarrollo*, 6(2). <http://dx.doi.org/https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.6.2.2019.4-14>
- Zembylas, M. (2019). A Butlerian Perspective on Inclusion: The Importance of Embodied Ethics, Recognition, and Relationality in Inclusive Education. *Cambridge Journal of Education*, 49(6), 727-740. <https://doi.org/10.1080/0305764x.2019.1607823>