

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS PARA LA ATENCIÓN DE ESTUDIANTES CON NEE APLICADO A DOCENTES UNIVERSITARIOS

Irma Marcela Salazar Parrales

Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí – Extensión Pedernales

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0007-6782-9066>

Resumen

Dentro de la educación superior hay un verdadero reto y que sea netamente exclusiva, es necesario ir más allá de lo necesario o el cumplimiento de normativas solo porque debe estar registrado; se requiere una transformación dentro del entorno áulico en el cual la diversidad debe ser considerado como una oportunidad igualitaria para el aprendizaje. En virtud de lo explicado, la presente investigación se basó en el análisis de estrategias metodológicas que los docentes de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, extensión Pedernales, estén implementando para apoyar a los estudiantes con Necesidades Educativas Específicas (NEE). Se optó por un enfoque cuantitativo de alcance descriptivo, mediante la recolección de información mediante un test directo a 69 docentes pertenecientes a la entidad educativa. Los resultados presentan una realidad ya supuesta y dual: por una dirección, se evidencia un compromiso ético significativo que se manifiesta en una planificación flexible y un notable fomento del trabajo colaborativo entre compañeros del salón, alcanzando un 43.5%. No obstante, persiste un arduo camino por recorrer dentro de la parte de identificación de las barreras que aún persisten, sumándole la utilización de tecnologías adaptadas. Es de suma importancia que la entidad de educación superior se proponga la meta y el desafío de centrar su atención en la diversidad, con el fin de que esta evolucione de un enfoque reactivo a uno verdaderamente innovador. Esto se logrará a través de la implementación de programas de formación continua que aseguren el derecho a una educación de calidad y humanitaria.

Palabras clave: educación superior, estrategias, innovación, aulas, aprendizaje.

Introducción

En los últimos años, la educación superior empezó a reconocer con más claridad la importancia de transformarse hacia modelos que reconozcan la diversidad de estilos, capacidades y maneras de aprendizaje, basándose en una visión de inclusión social y derechos humanos. Según las Naciones Unidas para la Infancia (2019) mantiene que la educación inclusiva es un proceso continuo que, si bien se implementa y se habla de ello, sigue en constante cambio, integrando metodologías y conceptos, teniendo como fin responder a las distintas necesidades de todos los alumnos a través de ajustes en los contenidos, enfoques y estrategias pedagógicas, asegurando la igualdad en el acceso y la participación como comunidad educativa. Dentro de este contexto, los recursos educativos utilizados son fundamentales en esta etapa para evaluar la calidad, destrezas y desempeños de la enseñanza en las universidades, ya que se puede evidenciar que tanto los docentes como las instituciones poseen habilidades de ofrecer oportunidades de enseñanza relevantes para todos.

A nivel mundial, las cifras demuestran que los alumnos con discapacidad o con necesidades educativas especiales siguen sufriendo importantes desigualdades en el sistema educativo. Según UNICEF (2021), uno de los principales factores de exclusión es la ausencia de ajustes razonables y de metodologías adaptadas. En la educación superior estas barreras se traducen, muy frecuentemente, en prácticas pedagógicas estandarizadas que no tienen en cuenta la diversidad de estilos, ritmos y condiciones de aprendizaje.

En América Latina, se enfrenta un desafío, en términos de región, de transformar los marcos normativos de inclusión en prácticas que sean viables dentro de las Instituciones de educación superior (IES). A pesar de que más del 90% de las universidades de la región sostienen tener políticas de inclusión y equidad, según la UNESCO-IESALC (2025), la mayoría son “más declarativas que operativas”, con un uso limitado en el aula y una transversalización institucional reducida. Para Martínez, A. et al., (2025) entre el 10 y 15% de los niños de edad escolar viven con discapacidades o dificultades de aprendizaje, lo que hace que la educación inclusiva sea tanto una responsabilidad moral como un imperativo económico. Este escenario muestra la urgencia de examinar como se materializan, en el ejercicio docente, las estrategias que permiten una educación realmente inclusiva.

Desde una perspectiva teórica, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se constituye como uno de los marcos más relevantes en el ámbito de la educación en la actualidad de manera exclusiva. Este enfoque plantea la necesidad de que las planificaciones de enseñanza tienen que tener en cuenta las variabilidades que poseen los alumnos desde el principio y se basa en tres diferentes dimensiones fundamentales: diversas formas de representarse, formas de acción y expresión, y maneras formas de implicación (CAST, 2022); de esta manera, demuestra que impulsa prácticas pedagógicas flexibles que eliminan obstáculos y promueven la innovación educativa, de la mano con los principios de equidad y accesibilidad.

La inclusión se ha incorporado dentro del contexto ecuatoriano como un eje transversal de su legislación educativa y universitaria en concordancia con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS 4) “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” y las orientaciones del Consejo de Educación Superior (CES). Pero el desafío está en lograr que las instituciones de educación superior no sólo apliquen políticas inclusivas, sino que también promuevan cambios en sus métodos de enseñanza para facilitar el aprendizaje de los estudiantes con necesidades educativas específicas (NEE). Bajo este mismo concepto, se puede observar el concepto del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), donde autores como Meyer, Rose y Gordon (2021), indican que al trabajar dentro de un marco pedagógico que guía la planificación flexible y la diversidad de estrategias, fomenta múltiples formas de representación, participación y expresión activa y simultánea dentro del aprendizaje activo que compromete a los estudiantes en su ciclo de estudio. Esta visión hace posible pasar de una enseñanza única, común y quizás un poco anticuada a prácticas que toman la diversidad o el cambio transicional como un factor que enriquece el proceso educativo.

Dentro de las aulas de la educación superior, se puede encontrar que la inclusión demuestra un desafío tanto estructural como pedagógico, pero en ámbito de actualización e innovación. Muntaner (2022) se señala que, a pesar de que las universidades han progresado en la creación de normativas inclusivas, todavía existen limitaciones en la implementación efectiva de estrategias metodológicas que atiendan la diversidad del estudiantado. Apoyando a la idea, se encuentran, Sánchez Teruel y Robles Bello (2021) y sostienen que la atención efectiva a la diversidad en la educación superior requiere de flexibilidad metodológica, adaptación en la evaluación y diversificación de los recursos

didácticos. Estos elementos son fundamentales para optimizar a un nivel avanzado el aprendizaje significativo y fomentar la participación activa.

En el ámbito institucional, la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (ULEAM), extensión Pedernales, es un espacio admitido para la evaluación de ciertos procesos educativos donde se puede examinar la implementación de estrategias metodológicas inclusivas que los docentes ocupan en sus horas de enseñanza. Las condiciones limitadas que ofrece el territorio, la diversidad sectorial que mantienen la mayoría de su alumnado y el compromiso con la responsabilidad social requieren que los maestros realicen un cambio y actualización constante de nuevas estrategias que se puedan adaptar a su escenario. En este sentido, entender que tácticas metodológicas inclusivas emplean los docentes universitarios permiten identificar avances, desafíos y oportunidades para mejorar con el objetivo de fortalecer tanto la calidad de la educación como la importancia social del establecimiento.

Aunque existen avances normativos, conceptuales, reglamentarios y demás dentro del tema de la inclusión, se necesita seguir evaluando como los principales autores realizan estos nuevos estilos de enseñanza, las diversas estrategias que se ven reveladas en su práctica a nivel universitario. En esta perspectiva, se plantea la siguiente pregunta para la investigación:

¿Cuáles son las estrategias metodológicas inclusivas que poseen los docentes universitarios para el cuidado de estudiantes con necesidades educativas específicas dentro del aula de clases en la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, extensión Pedernales?

En correspondencia con esta interrogante, el presente estudio tiene como objetivo determinar las estrategias metodológicas inclusivas implementadas por docentes universitarios para la atención de estudiantes con necesidades educativas específicas en la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, extensión Pedernales.

Materiales y métodos

Enfoque y diseño de la investigación

El análisis se fundamenta en una perspectiva cuantitativa, mediante la recopilación de datos con el propósito de verificar hipótesis a través de mediciones

numéricas y estudios estadísticos. Según Sánchez (2022), este método es secuencial y de prueba, lo que permite que el investigador sugiera un problema de estudio específico y determinado para obtener hallazgos que tengan la posibilidad de ser ampliados a partir de una muestra. Esta metodología resultó ser muy adecuada para determinar con precisión los porcentajes y las frecuencias de las estrategias inclusivas puestas en marcha en la ULEAM Pedernales.

Además, se hizo la investigación a nivel descriptivo con el fin de detallar las características y perfiles de los individuos o grupos que se están analizando. Según Arias (2021), la investigación descriptiva se basa en describir un suceso o fenómeno para determinar su estructura o comportamiento. Esto hace posible detallar cómo es la práctica docente real frente a las Necesidades Específicas de Educación.

Se empleó un diseño no experimental de corte transversal. Bajo esta premisa, Palella Stracuzzi y Martins Pestana (2022) sostienen que el investigador observa los fenómenos tal como se dan en su contexto natural sin manipulación deliberada, mientras que Otzen y Manterola (2021) señalan que el corte transversal facilita la recolección de datos en un solo momento temporal para describir variables y analizar su incidencia actual.

Población y muestra

La población, según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), es la totalidad de casos que satisfacen un conjunto de especificaciones, es decir, la generalidad a la que se pretenden extender las conclusiones. El grupo de estudio estuvo formado por 80 profesores de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, ubicada en Pedernales, para el efecto de esta investigación.

Por otro lado, la muestra es un subconjunto de la población del cual se recaban los datos y debe ser representativa de esta. Aunque en este análisis se convocó a todos los integrantes del universo desde una perspectiva censal, la muestra real estuvo formada por 69 profesores que participaron de forma voluntaria, lo cual equivale al 86.25% de la población total y garantiza la validez de las inferencias realizadas.

De acuerdo con Creswell y Guetterman (2023), en investigaciones en el ámbito institucional, cuando la tasa de respuesta supera el 70%, se asegura que los resultados

sean válidos externamente, y esto disminuye el sesgo derivado de la falta de respuesta. Debido a que la participación fue bastante superior a este límite, entendemos que los resultados son un reflejo preciso de la dinámica pedagógica de la unidad académica.

Técnica e instrumento de recolección de datos

La técnica empleada para la recolección de información en este proyecto investigativo es la encuesta, ya que es pertinente para obtener datos cuantificables sobre la frecuencia en que los docentes de la institución implementan supuestas estrategias metodológicas inclusivas en la educación superior.

Un cuestionario estructurado tipo Likert de cinco opciones de respuesta (1 = Nunca, 2 = Rara vez, 3 = A veces, 4 = Frecuentemente, 5 = Siempre) se utilizó como instrumento. El instrumento se compuso de 20 elementos distribuidos en cuatro dimensiones teóricas: planificación inclusiva, estrategias didácticas diferenciadas, evaluación flexible y recursos o apoyos pedagógicos. Estas dimensiones se originaron a partir del Diseño Universal para el Aprendizaje y la literatura acerca de inclusión en la educación superior.

Validez y confiabilidad del instrumento

La validez que se le da al instrumento que fue aplicado se demostró mediante la consulta a expertos que se relacionen con la práctica del tema de investigación (docentes y psicólogos), quienes evaluaron cada sección e ítem abordado y que se obtenga una relación de claridad, pertinencia y coherencia con la variable objeto de estudio.

La confiabilidad del cuestionario se estimó mediante el coeficiente alfa de Cronbach. Un valor que sea igual o mayor a 0.70 se considera aceptable.

Resultados

Después de utilizar el instrumento en una muestra censal de 69 profesores de la Universidad Laica Eloy Alfaro, extensión Pedernales, se realizó un examen descriptivo de los datos. Los hallazgos se presentan en cuatro dimensiones fundamentales que surgen del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): recursos pedagógicos, evaluación adaptable, estrategias didácticas diferenciadas y planificación inclusiva. Se describen a

continuación los resultados obtenidos en cada área, empezando por la administración de la planificación en el salón de clases universitario.

Ejecución de la Planificación Inclusiva

En esta primera dimensión, se analizó si el docente es capaz de prever la diversidad de sus alumnos mediante la elaboración de sus programas de clase o sílabos. La Tabla 1 indica que, aunque si existe una tendencia maleable, aún existen grandes e importantes deficiencias en la detección proactiva de obstáculos.

Tabla 1. *Frecuencias y porcentajes de Planificación Inclusiva*

Indicador	Siempre	Frecuentemente	A veces	Rara vez	Nunca
Diseño de objetivos flexibles	28 (40.6%)	22 (31.9%)	15 (21.7%)	3 (4.3%)	1 (1.4%)
Identificación de barreras	22 (31.9%)	25 (36.2%)	18 (26.1%)	4 (5.8%)	0 (0%)
Planificación con múltiples medios	25 (36.2%)	26 (37.7%)	13 (18.8%)	5 (7.2%)	0 (0%)

Nota: Datos obtenidos de la encuesta aplicada a docentes de la ULEAM Pedernales

Según se muestra en la Tabla 1, hay una intención auténtica de hacer más flexible la forma de enseñar; de hecho, el 40.6% de los docentes ya formula sus objetivos considerando las diversas habilidades de sus alumnos. Este esfuerzo demuestra que la inclusión sea solo una norma impuesta a convertirse en una intención pedagógica real, en la que el docente se esfuerza para que el estudiantado siga un curso normal desde el primer día.

No obstante, el análisis revela que aún hay trabajo que realizar para que la planificación sea totalmente preventiva. El 31.9% de los profesores puede identificar constantemente las barreras de aprendizaje, lo que indica que, en numerosas ocasiones,

las modificaciones se llevan a cabo como una forma reactiva, una vez que aparezca el problema en el salón. Finalmente, este escenario resalta la importancia de transitar desde un compromiso a nivel individual a una cultura institucional sólida; planificar para la diversidad debe ser la norma, más no la excepción, algo totalmente garantizado, para asegurar que cada alumno con necesidades particulares tenga un camino claro hacia su aprendizaje.

Implementación de Estrategias Didácticas Diferenciadas

Esta segunda dimensión analiza el dinamismo del aula y la habilidad del maestro para diversificar sus métodos de enseñanza. Los resultados, como se indica en la Tabla 2, revelan que los profesores están comprometidos activamente a difundir el conocimiento por diversos medios.

Tabla 2. *Frecuencias y porcentajes de la dimensión de Estrategias Didácticas Diferenciadas*

Indicador	Siempre	Frecuentemente	A veces	Rara vez	Nunca
Uso de metodologías activas (proyectos, casos)	26 (37.7%)	28 (40.6%)	12 (17.4%)	3 (4.3%)	0 (0%)
Variedad de materiales (visual, auditivo, texto)	24 (34.8%)	27 (39.1%)	15 (21.7%)	2 (2.9%)	1 (1.4%)
Fomento del trabajo colaborativo y tutoría par	30 (43.5%)	24 (34.8%)	13 (18.8%)	2 (2.9%)	0 (0%)

Nota. Datos obtenidos de la encuesta aplicada a docentes de la ULEAM Pedernales (n=69)

Al contemplar las labores diarias en las aulas de ULEAM Pedernales, se denota un esfuerzo significativo para desafiar la educación convencional y fomentar la intervención del estudiante. Un dato muy alentador es que el 43.5% de los profesores promueve “siempre” la colaboración en el trabajo, reconociendo que el respaldo es mutuo entre compañeros hace que sea una de las herramientas más efectivas para incluir a todos. Esta práctica hace que el aprendizaje sea más humano, ya que posibilita que los alumnos con necesidades particulares se sientan parte de una comunidad en la cual cada uno contribuye desde sus propias habilidades.

A pesar de que un 34.8% emplea de manera constante una diversidad de recursos auditivos y visuales, todavía existe un conjunto que se sirve únicamente de manera ocasional de estos formatos. Esto hace recordar que innovar no consiste únicamente en modificar la técnica, sino también en garantizar que cada material sea una puerta abierta para aquellos que aprenden de manera diferente. Los docentes están avanzando hacia una pedagogía más adaptable, pero requieren tener la sensación de que disponen del tiempo y las herramientas necesarias para que esta diversidad sea el corazón de cada uno de sus cursos.

Realización de la Evaluación Flexible

Se presenta a continuación la tercera dimensión evaluada dentro del instrumento presentado y refiere a evaluar a los docentes en dependencia con el progreso de los alumnos con necesidades específicas. Los resultados anexados en la Tablas 3 denotan una notable disposición para optar por nuevos métodos de calificación dentro de su proceso de enseñanza.

Tabla 3. *Frecuencias y porcentajes de la dimensión Evaluación Flexible*

Indicador	Siempre	Frecuentemente	A veces	Rara vez	Nunca
Diversifica instrumentos de	26 (37.7%)	27 (39.1%)	13 (18.8%)	2 (2.9%)	1 (1.4%)

evaluación (proyectos, oral, portafolios)					
Ajusta tiempos y formatos según la necesidad del estudiante	24 (34.8%)	28 (40.6%)	12 (17.4%)	5 (7.2%)	0 (0%)
Retroalimenta de forma constructiva y oportuna	31 (44.9%)	26 (37.7%)	9 (13.0%)	3 (4.3%)	0 (0%)

Nota. Datos obtenidos de la encuesta aplicada a docentes de la ULEAM Pedernales (n=69)

Los datos de la Tabla 3 indican que, en la muestra estudiada se observa una inclinación hacia la flexibilidad en la práctica evaluativa, aunque con niveles de implementación que varían dependiendo del indicador. La retroalimentación constructiva es el aspecto más cumplido, ya que el 44.9% de los maestros asegura que la lleva a cabo “siempre”. Este dato señala que la comunicación entre el docente y el estudiante es el método de apoyo más firme en el proceso evaluativo de la institución.

Un 34.8% de los encuestados han llevado a cabo estos ajustes de forma constante, y un 40.6% lo hace con regularidad. No obstante, se observa que en lo tocante a la diversidad de instrumentos (como la utilización de portafolios, proyectos o valoraciones orales en vez del examen escrito), únicamente un 18.8% de los profesores lo hace "A veces" y una proporción reducida (4.3%, sumando "Rara vez" y "Nunca") no recurre a esta variedad. Estos valores señalan que, a pesar de que hay una apertura hacia la evaluación diferencial, el sistema de calificación sigue conservando rasgos de los métodos tradicionales en casi un veinte por ciento del profesorado.

Implementación de Recursos y Apoyos Pedagógicos

En esta cuarta dimensión, se examina la posibilidad de acceder y utilizar herramientas y materiales tecnológicos que han sido diseñados para favorecer la

inclusión. Como se puede apreciar en la Tabla 4, los resultados indican que estos recursos se incorporan al entorno universitario de forma moderada.

Tabla 4. *Frecuencias y porcentajes de la dimensión de Recursos y Apoyos Pedagógicos*

Indicador	Siempre	Frecuentemente	A veces	Rara vez	Nunca
Empleo de software o herramientas digitales accesibles	22 (31.9%)	27 (39.1%)	14 (20.3%)	5 (7.2%)	1 (1.4%)
Uso de materiales en formatos alternativos (Braille, audio, macrotipos)	16 (23.2%)	24 (34.8%)	20 (29.0%)	7 (10.1%)	2 (2.9%)
Coordinación con unidades de apoyo a la inclusión institucional	20 (29.0%)	25 (36.2%)	17 (24.6%)	4 (5.8%)	3 (4.3%)

Nota. Datos obtenidos de la encuesta aplicada a docentes de la ULEAM Pedernales (n=69).

Se puede denotar que el 71% de profesores que fueron evaluados con la encuesta, si emplean de manera constante y progresiva las herramientas digitales que tienen a su mano, lo cual es un avance positivo totalmente. Esto demuestra que el uso de herramientas tecnológicas que están siendo proporcionadas por el espacio son fundamentales para el avance y adquisición de nuevos métodos de enseñanza, aunque es menos frecuente el uso de materiales que emplean formatos específicos, como audios o macrotipos, es aquí donde se encuentra el 29% de la muestra que ofrece un “a veces” y 23,2% con un “siempre”.

En concordancia con el tema, se mantiene la colaboración constante con las unidades de apoyo institucional que indican que el 24,6% de los docentes utilizan los recursos de manera ocasional, implicando que aún podría haber un poco de resistencia o desconocimiento del tema, el empleo de soportes específicos y la coordinación con redes de apoyo, no son prácticas que usen de manera habitual.

Discusión

El estudio de las estrategias metodológicas en la ULEAM Pedernales revela que se están adoptando poco a poco prácticas inclusivas, aunque estas enfrentan problemas estructurales durante su implementación técnica. Las evidencias muestran que la flexibilidad en la creación de objetivos predispuestos al aprendizaje dentro del aula es real, lo cual coincide con lo que García-Campos et al. (2023) mencionan que los docentes universitarios tienden a tener una mayor sensibilidad ética hacia la diversidad que pueden encontrar en un salón ahora, porque como se ha demostrado, la educación esta predispuesta a ser un derecho de todos, aunque esto no siempre se manifiesta en una planificación rigurosa desde el punto de vista técnico. A pesar que el cambio es positivo, no siempre sale de la manera correcta, este fenómeno aclara por qué continúa siendo limitada la detección proactiva de impedimentos. El profesor actúa de manera improvisada, confirmando de esta forma la teoría de López-Azamar y Cardona-Moltó (2022) sobre que en la educación superior latinoamericana continúa un modelo "reactivo".

En relación con las estrategias didácticas, es alentador el hecho de que se utilice mucho el trabajo en equipo (43.5%). Al comparar esto con las investigaciones de Sánchez-Serrano et al. (2024), se observa que la mediación entre pares es el instrumento innovador más accesible para el docente en caso de no contar con recursos tecnológicos específicos. No obstante, el utilizar formatos tradicionales para presentar la información evidencia una discrepancia con las demandas contemporáneas de la neurodidáctica. Caurcel-Cara y Rodríguez-Fuentes (2023) señalan que el material de estudio tiene que ser accesible desde su concepción en términos sensoriales para que la innovación inclusiva sea auténtica. Sin embargo, la muestra analizada no ha alcanzado todavía este estándar.

La implementación de metodologías activas y la práctica en equipo (43.5%) se destacan como una fortaleza institucional en lo que respecta a las estrategias de

enseñanza. Los hallazgos de Moreno-Guerrero (2021), sostienen que el aprendizaje colaborativo es una de las tácticas más eficaces para la inclusión, coinciden con estos datos. Sin embargo, el uso limitado de herramientas tecnológicas especializadas y la dependencia de formatos convencionales sugieren que la innovación pedagógica en el contexto Pedernalino, se encuentra en fases iniciales. Así pues, el desafío no solo es de índole metodológico, sino también técnico, ya que la institución necesita proporcionar los soportes que demanda el DUA para asegurar una diversidad de medios de representación.

La evaluación es el área más avanzada en cuanto a humanización, aunque también es la que tiene un formato más rígido. Las tendencias de evaluación para el aprendizaje propuestas por Velasco-Martínez et al. (2022) que enfatizan que la comunicación con el maestro es el respaldo emocional más relevante para los estudiantes con NEE se alinean con la alta frecuencia de retroalimentación constructiva. Sin embargo, la rigidez de las herramientas de calificación analizada en este estudio confirma la advertencia de Pegalajar-Palomino (2021): el docente estará limitado para innovar mientras los centros educativos no modifiquen sus sistemas de calificación sumativa, manteniendo una estructura que a menudo oculta las auténticas capacidades del alumnado diverso.

Conclusiones

El estudio permite concluir que la práctica docente en la extensión Pedernales de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (ULEAM) se encuentra en un proceso de transformación positiva hacia una educación inclusiva, dado el caso, se observa un predominio del compromiso ético individual sobre la formación técnica especializada. Aunque la planificación inicial que se hace en un principio se puede denotar como existe una predisposición favorable para revisar los objetivos iniciales de cada clase, si hay una debilidad dentro del enfoque metodológico, ya cuando de acción se define, pero se puede trabajar. Esta función evidencia que en términos de inclusión se considera como una fase en la cual los estudiantes con NEE puede ser entendida como una tendencia universal, pero debería ser sostenida en presencia desde el inicio del currículo.

En lo que se refiere a la aplicación de forma didáctica, se puede traducir a que las tácticas más utilizadas entre los profesores son la cooperación y la retroalimentación productiva. Estos mecanismos actúan, en cierto modo, como pilares esenciales que compensan la escasa disponibilidad y utilización de formatos alternativos de información

o de herramientas tecnológicas específicas. No obstante, la permanencia de métodos tradicionales de evaluación en un sector de la muestra sugiere que la innovación pedagógica no ha alcanzado su plenitud y tropieza con barreras estructurales que constriñen el reconocimiento de competencias mediante instrumentos variados y flexibles.

La investigación concluye implicando que el principal obstáculo para lograr de manera consciente una inclusión profesional en las universidades aún faltaría mucho más compromiso por falta de los docentes, lo que atribuye que es carente de algunos aspectos en relación con el Diseño Universal para el Aprendizaje relacionándolo con las Necesidades Educativas Específicas. Mientras el docente no mantenga plena predisposición a la adaptación de lineamientos que se puedan adaptar de manera sencilla a sus planificaciones, no habrá un verdadero cambio. El uso de herramientas tecnológicas para anticipar la diversidad, las estrategias solo serán parte de un montón de reglas reactivas.

REFERENCIAS:

Arias, F. G. (2020). El Proyecto de Investigación: Introducción a la metodología científica (7.^a ed.). Episteme. [El Proyecto de Investigación. Introducción a la Metodología Científica. 6ta ... - Fidias G. Arias - Google Libros](#)

CAST. (2024). *Universal Design for Learning Guidelines version 3.0*. <https://udlguidelines.cast.org>

Creswell, J. W., & Guetterman, T. C. (2023). Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (6.^a ed.). Pearson. [MCTE690-syllabus-summer2003-libre.pdf](#)

García-Campos, M. D., Canabal, C., & Alba-Pastor, C. (2023). Diseño Universal para el Aprendizaje en la formación docente: una revisión sistemática. *Revista de Educación Inclusiva*, 16(1), 115-132. [Diseño Universal para el Aprendizaje. Una revisión sistemática de su papel en la formación docente](#)

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw-Hill Education. [Academia.edu](#)

López-Azamar, B. E., & Cardona-Moltó, M. C. (2022). Inclusión educativa en la enseñanza superior: actitudes y prácticas docentes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 24, e18. [Knowledge, attitude, practice, and teaching context regarding educational inclusion in religious higher education | Pensamiento Americano](#)

Martínez C., Duryea S., Pereira M. (2025). Cerrando la brecha: educación inclusiva en América Latina y el Caribe. [CAST Professional Publishing: Diseño universal para el aprendizaje: teoría y práctica](#)

Meyer, A., Rose., D & Gordon, D. (2021). Universal Design for Learning: Theory and Practice. [CAST Professional Publishing: Diseño universal para el aprendizaje: teoría y práctica](#)

Moreno-Guerrero, A. J., López-Belmonte, J., Pozo-Sánchez, S., & Rodríguez-García, A. M. (2021). Diseño Universal para el Aprendizaje en contextos educativos: revisión sistemática. *Sustainability*, [Diseño universal para el aprendizaje: una revisión sistemática](#)

Palella Stracuzzi, S., & Martins Pestana, F. (2022). Metodología de la investigación cuantitativa (5.^a ed.). Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. [causas-que-generan-la-pc3a9rdida-de-valores-en-las-familias.pdf](#)

Pegalajar-Palomino, M. C. (2021). Formación de futuros docentes en educación inclusiva mediante el Diseño Universal para el Aprendizaje. *Educación XXI*, 24(1), 169-189. [El Diseño Universal para el Aprendizaje en la Formación Digital del Profesorado desde una Mirada Pedagógica Inclusiva](#)

Rodríguez-Fuentes, A., & Caurcel-Cara, M. J. (2023). La respuesta a la diversidad en la universidad: una mirada desde el profesorado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 28(96), 145-171. [Redalyc.LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO ANTE LOS RETOS DE LA MULTICULTURALIDAD](#)

Sánchez, H. (2022). Metodología de la investigación científica. Editorial Mantaro. [Metodología de la investigación científica](#)

Sánchez-Serrano, S., García-Vázquez, N. J., & Amor-Almedina, M. I. (2024). Innovación docente y atención a la diversidad en la educación superior contemporánea. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 13(1), 45-62. [La innovación educativa como alternativa de mejora en la educación superior | Revista Cubana de Reumatología](#)

Otzen, T., & Manterola, C. (2021). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. [Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio](#)

UNESCO-IESALC. (2025). Informe que indica el compromiso con la inclusión en la educación superior debe trascender a la teoría. [Informe indica que el compromiso con la inclusión en la educación superior debe trascender la teoría | Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe](#)

UNICEF. (2019). Hacia una educación inclusiva en América Latina y el Caribe. [Hacia una educación inclusiva en América Latina y el Caribe | UNICEF](#)

Velasco-Martínez, L. C., Tójar-Hurtado, J. C., & Matas-Terrón, A. (2022). Evaluación inclusiva en la universidad: percepciones del profesorado y el alumnado. *Revista de Investigación Educativa*, 40(2), 435-452. [SciELO - Scientific Electronic Library Online](#)