

Qualitative Research in Education

Volume 15, Issue 1, 27th February 2026, Pages 1-23

Online First Published: 23rd January 2026

© The Author(s) 2026

<http://dx.doi.org/10.17583/qre.16273>

Teacher Perceptions on Teacher Training in Inclusive Education at University Level

Elan-Ignacio Delgado-Cobena¹, Jennifer-Lisbeth Moreira-Sánchez¹, Carola-Katherine Aguilera-Meza¹ & José-Ricardo Erazo-Delgado¹

1) *Technical University of Manabí, Ecuador*

Abstract

Teacher training in university inclusive education is perceived as a limited process in the academic community at the higher education level. The present study focused on revealing the perceptions of teachers who have taught students with visual impairment about teacher training in university inclusive education. The methodology was qualitative based on grounded theory design. The participants of the study were five teachers who have had teaching experience with visually impaired students at the Technical University of Manabí. The technique applied was a semi-structured interview guide, whose information was analyzed through open, axial and selective coding. The findings revealed that, in the perceptions of teachers, the process of inclusive education requires time, motivation, intervention, a universal process of training and sensitization for the pedagogical community. In conclusion, it was considered essential to provide more solid teacher training in inclusive content and curricular adaptations for the diversity of university students with disabilities.

Keywords

Professional development, accessibility, educational experience, blindness, partial vision

To cite this article: Delgado-Cobena, E. I, Moreira-Sánchez, J. L., Aguilera-Meza, C. K., y Erazo-Delgado, J. R. (2026) Teacher Perceptions on Teacher Training in Inclusive Education at University Level *Qualitative Research in Education*, 15(1), pp. 1-23.
<http://dx.doi.org/10.17583/qre.16273>

Corresponding author: Elan Delgado Cobena

Contact address: elann.dc@gmail.com

Qualitative Research in Education

Volumen 15, Número 1, 27 de febrero de 2026, Páginas 1-23

Publicado en Online First: 23 de enero de 2026

© Autor(es) 2026

<http://dx.doi.org/10.17583/qre.16273>

Percepciones Docentes sobre la Formación del Profesorado en Educación Inclusiva Universitaria

Elan-Ignacio Delgado-Cobeña¹, Jennifer-Lisbeth Moreira-Sánchez¹, Carola-Katherine Aguilera-Meza¹ & José-Ricardo Erazo-Delgado¹

1) *Universidad Técnica de Manabí*, Ecuador

Resumen

La formación del profesorado en educación inclusiva universitaria es percibida como un proceso limitado en la comunidad académica del nivel de estudio superior. El presente estudio se enfocó en develar las percepciones sobre la formación del profesorado en educación inclusiva universitaria, de los docentes que han impartido clases a estudiantes con discapacidad visual. La metodología fue cualitativa basada en el diseño de la teoría fundamentada. Los participantes del estudio fueron cinco docentes que han tenido experiencia pedagógica con estudiantes de discapacidad visual, en la Universidad Técnica de Manabí. La técnica que se aplicó fue una guía de entrevista semiestructurada, cuya información fue analizada a través de la codificación abierta, axial y selectiva. Los hallazgos develaron que, en las percepciones de los docentes el proceso de educación inclusiva demanda de tiempo, motivación, intervención, de un proceso universal de formación y sensibilización para la comunidad pedagógica. Para concluir, se consideró fundamental una formación del profesorado más sólida en contenidos inclusivos y adaptaciones curriculares para la diversidad de estudiantes universitarios que presentan alguna discapacidad.

Palabras clave

Desarrollo profesional, accesibilidad, experiencia educacional, ceguera, baja visión

Cómo citar este artículo: Delgado-Cobeña, E. I., Moreira-Sánchez, J. L., Aguilera-Meza, C. K., y Erazo-Delgado, J. R. (2026). Percepciones Docentes sobre la Formación del Profesorado en Educación Inclusiva Universitaria. *Qualitative Research in Education*, 15(1), pp. 1-23. <http://dx.doi.org/10.17583/qre.16273>

Autor de correspondencia: Elan Delgado Cobeña

Dirección de contacto: elann.dc@gmail.com

La educación inclusiva debe garantizar que todos los estudiantes tengan acceso al proceso de enseñanza-aprendizaje, independientemente de sus capacidades. Los educadores tienen el desafío de asumir el rol como docentes inclusivos que sean capaces de enseñar a todos los estudiantes por igual, lo que implica identificar y eliminar las barreras al aprendizaje para facilitar la participación en el ámbito académico (Quispe et al., 2023; Sosa, 2021).

El proceso inclusivo de estudiantes con discapacidad visual ha tenido retos de una atención excluyente e individualizada a una visión socioeducativa. En investigaciones realizadas en Costa Rica, se ha encontrado en el marco histórico de la educación de la población con discapacidad visual, que han enfrentado desde sus inicios desafíos significativos relacionados a la atención de la discapacidad, desde edades tempranas hasta la adultez (González y Gross, 2022; González et al., 2014; Mata, 1999; Meléndez, 2018; Meléndez, 2019).

La Universidad Autónoma de Campeche (UACAM) de México, es consciente de la falta de capacitación adecuada a los profesores para formar a estudiantes que presenten algún tipo de discapacidad. Por ello, es el momento de abordar de frente este tema para implementar un programa que permita la inclusión y la atención adecuada de todas las personas con discapacidad visual (Olufemi et al., 2023; Sosa, 2021).

En el sistema educativo ecuatoriano, Rojas et al. (2020) han identificado que, las instituciones educativas y los docentes en sus aulas enfrentan problemas comunes asociados a barreras de aprendizaje, lo cual es un limitante en la praxis pedagógica del docente. Por tal motivo, en las Instituciones de Educación Superior (IES) existe la necesidad de profesionales con formación específica en educación inclusiva.

El ingresar a la Educación Superior es un proceso complejo para la mayoría de los estudiantes, debido a las exigencias en las responsabilidades educativas, y que se pueden añadir otras de tipo económico, familiar e incluso laboral. Las personas con discapacidad suelen tener más dificultades, dado que requieren un mayor esfuerzo para cumplir con las cargas académicas, y al mismo tiempo, contrarrestar el impacto de las barreras a lo largo de sus estudios universitarios (Graniel et al., 2023).

Por esta situación el sector educativo prevé una gran desigualdad con estudiantes que no podrán verse favorecidos en consolidar los aprendizajes requeridos de forma presencial y en un contexto más interactivo. No obstante, se debe tener en cuenta en la formación del profesorado, que también se tiene población que presenta discapacidad, que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación (BAP), y no dejar a la población con discapacidad en una mayor vulnerabilidad (Calleja, 2023; Katsarou et al., 2023).

En tal sentido, se considera que el profesorado en su formación inclusiva ha venido enfrentando serios desafíos para vencer algunas barreras, por ejemplo, la propia actitud que tienen, pues aluden que los estudiantes con discapacidad les representan un trabajo mayor, no solo en la atención directa, sino en la planificación y preparación de material educativo (Sandoval et al., 2019; Núñez y López, 2020).

Asimismo, la manifestación de barreras discriminatorias en el ámbito universitario generadas por actitudes de estudiantes u otros profesores, limitan la participación en el aula de clases. Aunque se han implementado capacitaciones para los docentes, muchos expresan

sentirse escasamente preparados para abordar las necesidades de la educación inclusiva (Corral, 2019; Pagliara et al., 2023).

Bartolomé et al. (2021); Triyanto et al. (2023) afirman que siguen existiendo elementos excluyentes dentro de las instituciones, como son: las barreras arquitectónicas que todavía se mantienen, la no existencia de un acceso real a la información, la no aplicación de metodologías de aprendizajes adaptadas a las necesidades de cada estudiante, la desinformación del profesorado. A su vez, no están capacitados para poder trabajar de manera personalizada o realizar las adaptaciones curriculares necesarias.

Ponce y Barcia (2020) se han enfocado en la formación docente y las perspectivas acogidas a las normativas inclusivas. Esto hace referencia a las modificaciones en el currículo, los contenidos, los enfoques, estructuras y estrategias dentro del proceso de aprendizaje. De la misma manera, Angenscheidt y Navarrete (2017) mencionan que los cambios que la educación inclusiva debe generar en una institución universitaria son cambios estructurales, que requieren del trabajo colaborativo de quienes estén inmersos en el proceso.

Para abordar de manera efectiva la inclusión educativa en el contexto local, es necesario profundizar en la comprensión de la realidad específica de la institución seleccionada. Esto implica identificar las barreras más frecuentes y las prácticas docentes actuales con respecto al proceso de enseñanza en estudiantes con discapacidad visual. Además, la investigación argumenta su potencial para generar un impacto positivo en las políticas y prácticas educativas de la Educación Superior.

Con base en lo expuesto previamente, se formuló la pregunta de investigación: ¿Cuál es la percepción sobre la formación del profesorado en educación inclusiva, en los docentes de la Universidad Técnica de Manabí?, por tanto, el objetivo del estudio se enfocó en: develar las percepciones sobre la formación del profesorado en educación inclusiva, en relación con la práctica pedagógica desarrollada por los docentes con estudiantes universitarios de discapacidad visual.

A partir de la pregunta de investigación y el objetivo del estudio, se definieron tres objetivos específicos: (1) explorar las experiencias de los docentes respecto a su formación para una práctica inclusiva en sus clases; (2) identificar las convergencias pedagógicas en la praxis inclusiva con estudiantes de discapacidad visual; y (3) generar una base teórica emergente que aporte a la mejora de la formación del profesorado en contextos de diversidad funcional en la educación universitaria.

Formación del Profesorado y Educación Inclusiva: Bases Conceptuales

La educación inclusiva puede entenderse como un proceso dinámico que busca atender la diversidad del estudiantado, promoviendo su participación en la vida cultural, académica y comunitaria de las instituciones educativas (García et al., 2022). Esta perspectiva se complementa con una visión más amplia que la concibe como una respuesta positiva ante la diversidad, orientada a fomentar la participación, el logro de aprendizajes significativos y la eliminación de barreras que afectan a todos los actores del proceso educativo, incluidos estudiantes, docentes, familias y la comunidad (Plancarte, 2017; Martínez, 2021).

La educación inclusiva representa un desafío ético y práctico de gran complejidad en el ámbito de la Educación Superior. Al hablar de educación inclusiva, García y Romero (2024) la consideran como un proceso que garantiza el acceso, la participación y el aprendizaje equitativo de todos los estudiantes. La inclusión encamina al docente a adaptar los contenidos, la metodología de enseñanza y los recursos (Macías et al., 2024).

La inclusión en la Educación Superior se enfoca en mejorar los sistemas de enseñanza-aprendizaje para garantizar la participación plena de todos los estudiantes, otorgando distintas oportunidades de acceso a los recursos e intereses de la clase académica (Granja, 2021; Macías et al., 2024). Desde este enfoque inclusivo en el contexto universitario, se eliminan barreras físicas, sociales y pedagógicas, permitiendo que todos los estudiantes participen de manera activa e igualitaria (Santofimio, 2024).

García et al. (2022) refieren que la educación universitaria en el marco de una educación inclusiva se debe asumir como un escenario heterogéneo, donde el docente pueda enfrentar el reto de educar y enseñar desde la diversidad. Además, se busca integrar a todos los estudiantes en un proceso que respete sus diferencias y brinde las condiciones requeridas para su aprendizaje pleno y efectivo (Torres et al., 2022).

La formación del profesorado en educación inclusiva es un tema que debe ser analizado con la intención de reformular todo el enfoque de enseñanza, con responsabilidad y conocimiento. El vínculo que tiene la inclusión en el campo educativo está basado en la respuesta a la diversidad del alumnado (Herrera et al., 2018). Las IES no son la excepción cuando se habla de formación pedagógica inclusiva, los involucrados que no cuentan con la suficiente preparación, sensibilización y conocimientos inclusivos, no pueden responder a las necesidades del educando (Mejía et al., 2023).

En este aspecto, la formación del profesorado resulta positiva cuando se capacita al personal académico con todos los ejes temáticos sobre la inclusión estudiantil, que logra influir en las perspectivas del docente y los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Los programas de formación sobre educación inclusiva permiten fortalecer las habilidades y conocimientos de los catedráticos en torno a la inclusión (Tello et al., 2023).

Estrella et al. (2023) manifiestan que “los espacios universitarios están en la capacidad de promover las diferentes estrategias necesarias para establecer y fomentar la equidad y la igualdad de oportunidades como políticas de gestión de la inclusión desde una visión integral” (p. 19). La educación inclusiva en el contexto universitario cumple un objetivo primordial, centrado en que los estudiantes independientemente de sus diferencias ya sea en edad, sexo, raza, religión o discapacidad, que tengan acceso a recibir una educación de calidad con igualdad de oportunidades (Ruiz, 2023).

Barreras para el Aprendizaje y la Participación

En la educación inclusiva, es fundamental distinguir entre las Necesidades Educativas Especiales (NEE) y las BAP. Las NEE se refieren a requerimientos específicos que presentan algunos estudiantes a lo largo de su trayectoria educativa y que demandan apoyos o adaptaciones individuales (Arteaga y Begnini, 2022). Por su parte, las BAP, concepto que inicialmente fue definido por Booth y Ainscow (2002), proponen un cambio de paradigma al

considerar que muchas de las dificultades que enfrentan los estudiantes no provienen de sus características personales, sino de factores contextuales propios del sistema educativo (Lorenzo, 2023).

Covarrubias (2019); Días y Betancur (2022) manifiestan que las BAP se perciben principalmente en aspectos estructurales, actitudinales o contextuales, que dificulta en los grupos vulnerables como los estudiantes con discapacidad, el acceso, el aprendizaje y la integración en el entorno educativo. Por lo tanto, el principio de inclusión se fundamenta en la necesidad de tomar medidas necesarias para la creación de instituciones inclusivas que propicien atención a los estudiantes con discapacidad (Borja et al., 2019).

Bajo estas premisas, las universidades deberían dar prioridad a las iniciativas de formación y capacitación docente, sobre la eliminación de las BAP. Pese a los esfuerzos que se han venido dando en algunas IES, aún queda mucho trabajo por hacer para erradicar las problemáticas que afectan a los estudiantes con discapacidad. Las metas establecidas para promover la inclusión educativa de los estudiantes se deben percibir en ambientes óptimos para que el alumnado pueda desarrollar su proceso de enseñanza-aprendizaje, y que contribuya a su formación integral dentro de una comunidad universitaria equitativa y diversa (Días y Betancur, 2022).

Covarrubias (2019) presenta una clasificación de las BAP (tabla 1) según algunos autores:

Tabla 1

Clasificación de las BAP

	En diferentes ámbitos	En diferentes campos	En estudiantes con discapacidad
Barreras	• Políticas • Culturales • Didácticas	• Actitudinales • Metodológicas • Organizativas • Sociales	• Ideológicas • Actitudinales • Pedagógicas • De organización
Fuente	López (2011)	Puigdemívol (2009)	SEP (2012)

Es indispensable abordar de manera eficaz y exhaustiva los asuntos relacionados con las BAP en las IES, la colectividad docente debe tener una visión conceptual y fresca, sumado a la capacidad de reconocer la importancia personal y social de sus esfuerzos profesionales para los estudiantes con diferentes discapacidades (O'Higgins y Ayala, 2024). Para Alcaín y Medina (2017) “la falta de formación e información en los agentes implicados, la falta de apoyo y recursos educativos y de normas universitarias actualizadas nos sitúan ante unos retos que hay que abordar transversalmente para lograr la educación universitaria inclusiva real” (p. 18).

De esta manera, se destaca la importancia de buscar alternativas para superar las BAP y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los entornos inclusivos. Las IES deben plantearse como una institución de educación superior inclusiva, con indicadores clave como: (a) políticas claras de inclusión; (b) accesibilidad física, tecnológica y comunicacional; (c) diseño curricular flexible y adaptable; (d) formación continua del profesorado; (e) participación de la comunidad educativa; y (f) evaluación institucional del clima inclusivo. Las bases para la implementación de los indicadores son fundamentales tanto en los entornos profesionales como educativos (Clavijo y Bautista, 2020).

Materiales y Métodos

El estudio se desarrolló desde una perspectiva cualitativa para comprender las experiencias de los participantes. La metodología cualitativa se enfoca en construir el conocimiento a partir de la interacción dinámica y la comprensión de la realidad abordada en su ambiente natural (Conejero, 2020). El diseño del estudio se orientó desde los postulados de la teoría fundamentada, que busca explorar un fenómeno a través del interaccionismo simbólico (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1990). El diseño tiene un enfoque sistemático para la generación de teorías sustantivas que describen el mundo real dentro del contexto de la educación universitaria y sus participantes (Paz, 2003; Penalva Verdú et al., 2015).

Los participantes objeto de estudio fueron docentes de la Universidad Técnica de Manabí. La selección de los casos en un estudio cualitativo se direcciona desde criterios no probabilísticos. El tipo de muestreo es intencional con énfasis en la búsqueda de casos críticos, donde se seleccionan pocos casos a partir de la evidencia empírica de dichos casos relacionados (Penalva Verdú et al., 2015).

La selección de los docentes participantes se basó en criterios de inclusión que aseguran la relevancia y pertinencia de la muestra en el estudio. Se consideró fundamental la trayectoria profesional, por lo que se eligió a docentes universitarios con más de 10 años de experiencia en la educación superior y con antecedentes en la atención a estudiantes con discapacidad visual. Asimismo, otro criterio clave fue su vinculación con carreras del área de Ciencias de la Educación, Ciencias Humanísticas y Sociales, lo que permitió focalizar el análisis en un perfil docente con afinidad pedagógica respecto a los principios de la educación inclusiva. Esta convergencia disciplinar facilitó la recopilación de experiencias significativas y contextualizadas. La elección de centrar el estudio en la discapacidad visual respondió a la experiencia directa de una de las autoras, lo cual aportó una perspectiva empática y profundamente informada sobre la problemática investigada.

Como criterios de exclusión, no se consideraron a docentes que han trabajado con estudiantes que tienen dos o más tipos de discapacidades. De los once docentes inicialmente identificados como posibles participantes, cinco cumplieron plenamente con los criterios establecidos y conformaron la muestra final del estudio. Esta delimitación aseguró que las experiencias recopiladas fueran concretas y consistentes, proporcionando una base sólida de características, experiencias o contextos relevantes para el fenómeno.

Aunque el tamaño muestral fue reducido, la selección intencional de docentes con experiencia directa en educación inclusiva con estudiantes de discapacidad visual permitió una saturación teórica significativa. No obstante, se reconoce que esta característica limita parcialmente la transferibilidad de los resultados a contextos más amplios o de diferentes realidades institucionales.

La técnica utilizada fue una guía de entrevista semiestructurada, que fue diseñada por los autores de la investigación y sometida a valoración de tres especialistas en el ámbito de la educación inclusiva universitaria, quienes calificaron el instrumento como aplicable y pertinente a la temática. Las entrevistas se realizaron durante dos periodos académicos: octubre 2023 - enero 2024; y abril – agosto 2024. Estos dos periodos académicos permitieron hallar la muestra disponible que cumplió con los criterios de inclusión.

Las preguntas del instrumento estuvieron enfocadas a las percepciones de los docentes. Se aplicaron ocho preguntas abiertas distribuidas en dos macro categorías apriorísticas que son: formación del profesorado y educación inclusiva (ver tabla 2). Además, se relacionó otros componentes como las adaptaciones curriculares, evaluación del aprendizaje, dificultades en la cátedra y finalmente el proceso de formación inclusiva.

Tabla 2*Guion de Preguntas*

Categorías	Preguntas
Formación del profesorado	¿Qué dificultades tuvo al impartir su cátedra a los estudiantes que poseen discapacidad visual? ¿Cuáles han sido sus inconvenientes para elaborar adaptaciones curriculares? ¿Qué técnicas ha utilizado para evaluar el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad visual? ¿Qué opina sobre la formación del profesorado en educación inclusiva para los estudiantes con discapacidad visual?
Educación inclusiva	¿Cuál fue su reacción al encontrarse en el aula con estudiantes que poseen discapacidad visual? Desde su experiencia, ¿el proceso de evaluación para los estudiantes con discapacidad visual debe ser muy flexible? ¿Cuál es su percepción sobre el desarrollo de la educación inclusiva en los estudiantes con discapacidad visual? ¿Cuál es su opinión sobre el proceso de educación inclusiva que realiza la institución donde trabaja?

La recopilación de los datos empíricos se llevó a cabo mediante entrevistas semiestructuradas aplicadas a los cinco docentes que formaban la muestra final del estudio. Este proceso se realizó a partir de un consentimiento informado, siguiendo los principios éticos propuestos en el Informe Belmont (1979), lo que garantizó el respeto por la autonomía de los participantes, la confidencialidad de la información y la beneficencia. Posterior a ello, se analizó a detalle la información obtenida y se transcribió a un documento de Word. El procesamiento de los datos se efectuó a través de la codificación cualitativa (abierta, axial y selectiva) de la teoría fundamentada en el software ATLAS.TI 9.

En la codificación abierta se realizó un microanálisis a cada palabra o frase emitida por los docentes, en la que se asignó un código conceptual para identificar ideas. La codificación axial permitió subcategorizar los códigos hallados y relacionar las convergencias conceptuales entre ellos, posterior a esto, se generó la codificación selectiva en la que se saturaron códigos y subcategorías axiales para quedar vinculadas a las macro categorías del estudio. Una vez codificada y analizada toda la información respectiva, se procedió a realizar las redes semánticas de las categorías formación del profesorado y la educación inclusiva. Otro procedimiento que se aplicó fue la triangulación de códigos-sujetos, para tener una saturación más específica de los datos y desarrollar procesos inductivos de la teoría emergente.

La triangulación efectuada permitió obtener un diagrama Sankey que presenta la relación de los códigos entre todos los docentes participantes, de esta forma, poder determinar los

códigos que quedan para el diagrama final de la red semántica integradora. La red integradora abarcó las dos categorías del estudio y los códigos de mayor relevancia para la generación de la teoría sustantiva.

Resultados y Discusión

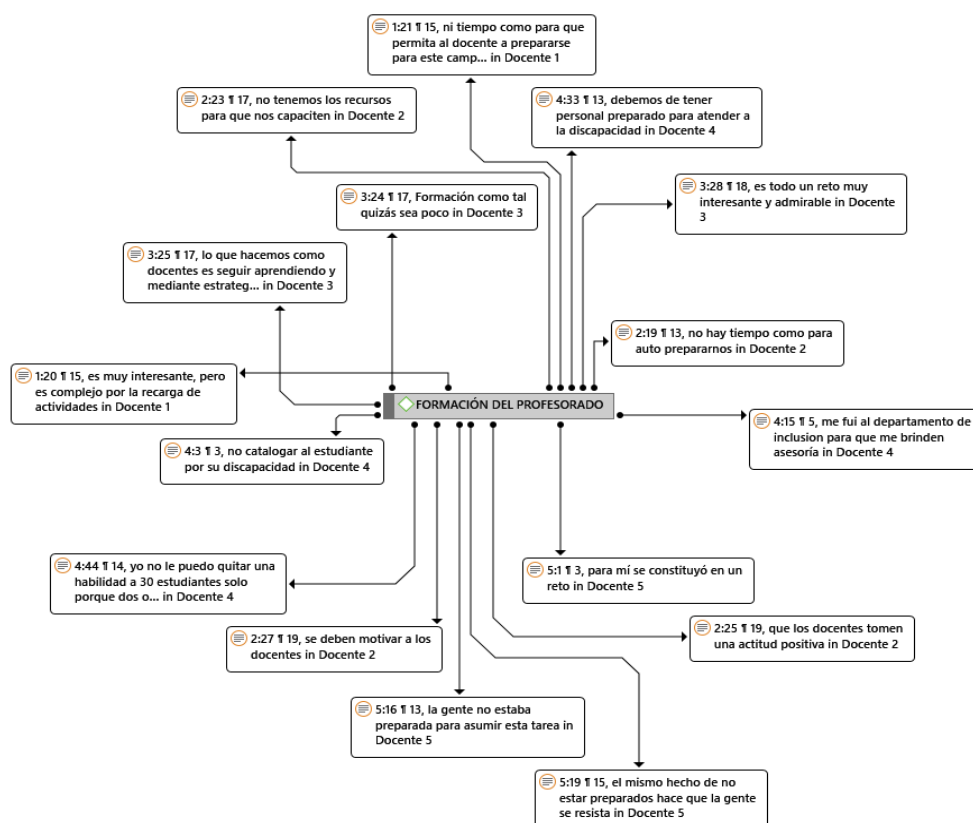
La figura 1 muestra los principales códigos emergentes relacionados con la categoría formación del profesorado. Los docentes son conscientes de la necesidad de preparación y formación en educación inclusiva, pese al tiempo limitado que tienen debido a las cargas académicas que cumplen, están totalmente motivados para requerir asesoría inclusiva con la finalidad de poder atender a todos los estudiantes. Sin embargo, se concibe como un proceso complejo el enseñar a estudiantes con discapacidad visual, por lo que resulta esencial que todos puedan alcanzar los resultados de aprendizaje.

Es primordial que todo maestro en su ejercicio catedrático conozca el proceso de elaboración de las adaptaciones curriculares, las cuales forman parte de la herramienta principal para brindar una educación inclusiva, libre de discriminación y exclusión. Estas adaptaciones no solo benefician a los estudiantes con discapacidad, sino que enriquecen el entorno educativo y preparan a todos los estudiantes para enfrentar con éxito su futuro profesional.

La red semántica correspondiente a la categoría formación del profesorado, evidencia que los códigos se asocian principalmente a la deficiente preparación, a los procesos de educación inclusiva, a la intervención y el tiempo limitado que tienen los docentes para actuar. Esto se justifica con la figura 2, donde se resaltan algunas citas que fundamentan la categoría.

Los docentes perciben la inclusión educativa como una iniciativa valiosa, aunque reconocen importantes dificultades para su implementación. En este sentido, uno de los participantes señaló que “es muy interesante, pero es complejo por la recarga de actividades” (Docente 1, comunicación personal, 8 de enero de 2024). De manera similar, otro docente manifestó que “no hay tiempo como para auto prepararnos” (Docente 2, comunicación personal, 8 de enero de 2024), lo cual evidencia limitaciones estructurales relacionadas con la carga laboral.

No obstante, algunos docentes reconocen el carácter ético y formativo del proceso inclusivo, afirmando que “es todo un reto muy interesante y admirable” (Docente 3, comunicación personal, 8 de enero de 2024). Paralelamente, se enfatiza la necesidad de condiciones institucionales adecuadas, ya que “debemos de tener personal preparado para atender a la discapacidad” (Docente 4, comunicación personal, 8 de enero de 2024). La falta de preparación genera, además, resistencia al cambio, dado que “el mismo hecho de no estar preparados hace que la gente se resista” (Docente 5, comunicación personal, 8 de enero de 2024).

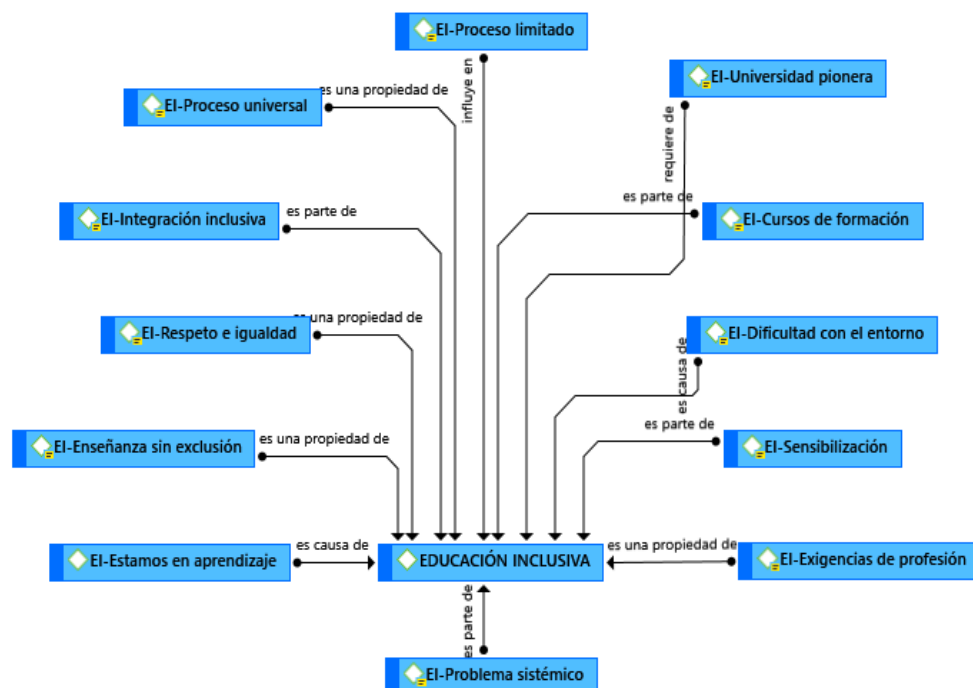
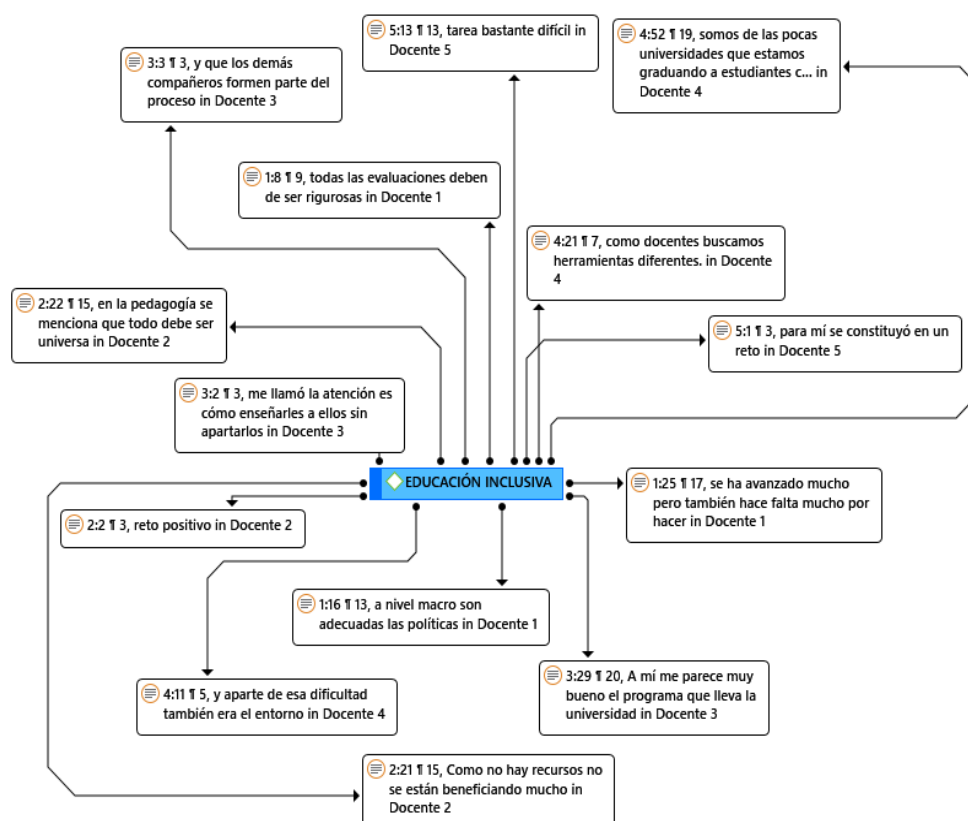
Figura 1*Red Semántica de Codificaciones en la Formación del Profesorado***Figura 2***Red Ad Hoc de Citas FP*

El hablar de educación inclusiva requiere sensibilización de quienes ejercen el rol de la docencia como también de las personas que están alrededor de aquellos estudiantes que tienen algún tipo de discapacidad. La figura 3 evidencia que es imprescindible mencionar que existen universidades pioneras quienes fueron las que dieron paso a la inclusión. Este proceso requiere integración académica para generar igualdad y respeto hacia las demás personas, que es necesario desarrollar un proceso universal en el contexto educativo y cumplir con las exigencias que demanda la profesión.

Los profesionales en la educación consideran que tener estudiantes con discapacidad visual los mantienen en constante aprendizaje, pero eso no es suficiente para poder cumplir con los objetivos deseados. Es así como ponen en manifiesto que los cursos formativos resultan eficaces para poder enseñar sin exclusión. A su vez, consideran a la educación inclusiva como un proceso sistémico, ya que el atender a estudiantes con discapacidad visual en cierta medida les plantea un desafío, y uno de los principales problemas es el entorno de aprendizaje para los estudiantes. Bajo estas premisas se destaca que la educación inclusiva genera y fomenta un aprendizaje igualitario con una visión humanista, cuya finalidad es que toda persona sea respetada.

La figura 4 presenta citas que fundamentan la categoría educación inclusiva, evidenciando percepciones docentes diversas respecto a los avances y desafíos del proceso. En este sentido, uno de los participantes reconoce progresos institucionales, aunque subrayó que aún persisten limitaciones importantes, al señalar que “se ha avanzado mucho, pero también hace falta mucho por hacer” (Docente 1, comunicación personal, 8 de enero de 2024). De forma complementaria, se advierte que la falta de recursos incide directamente en el impacto de las acciones inclusivas, dado que “como no hay recursos no se están beneficiando mucho” (Docente 2, comunicación personal, 8 de enero de 2024).

Desde una perspectiva más valorativa, algunos docentes destacan positivamente las iniciativas implementadas por la universidad, afirmando que “a mí me parece muy bueno el programa que lleva la universidad” (Docente 3, comunicación personal, 8 de enero de 2024). No obstante, también se enfatiza el rol activo del profesorado en la búsqueda de estrategias pedagógicas, ya que “como docentes buscamos herramientas diferentes” (Docente 4, comunicación personal, 8 de enero de 2024). Finalmente, la inclusión es percibida como un desafío personal y profesional, puesto que “para mí se constituyó en un reto” (Docente 5, comunicación personal, 8 de enero de 2024).

Figura 3*Red Semántica de Codificaciones en Educación Inclusiva***Figura 4***Red Ad Hoc de Citas en EI*

La red Ad Hoc de citas (figura 2 y 4) permitieron explorar las experiencias personales de los docentes sobre su formación inclusiva, lo que evidencia el cumplimiento del primer objetivo específico del estudio.

Resultados de la triangulación código-sujeto:

La triangulación efectuada permitió identificar puntos de convergencia de los códigos hallados al compararlos con los códigos de dos o más participantes. Este procedimiento facilitó alcanzar una saturación teórica a través de los códigos que fueron confirmados en las intervenciones de los docentes. El resultado condujo a la elaboración del diagrama Sankey, que, a su vez, sirvió como base para el diseño final de la red integradora correspondiente a las categorías saturadas.

Figura 5

Resultados de la Triangulación Código-Sujeto

	1: Docente 1	2: Docente 2	3: Docente 3	4: Docente 4	5: Docente 5	Totales
El-Cursos de formación	1			2		3
El-Dificultad con el entorno				1		1
El-Enseñanza sin exclusión			1	1		2
El-Estamos en aprendizaje			1			1
El-Exigencias de profesión			1	1		2
El-Integración inclusiva			1			1
El-Problema sistémico	1				2	3
El-Proceso limitado	2	2				4
El-Proceso universal	1	2				3
El-Respeto e igualdad				2		2
El-Sensibilización				2	1	3
El-Universidad pionera	2		2	2	1	7
FP-Adaptación del docente				1		1
FP-Aprender de errores			1	3		4
FP-Capacitaciones inclusivas			1	2		3
FP-Deficiente preparación	1	2	1		3	7
FP-Es un requerimiento			1	4	1	6
FP-Intervención limitada	1					1
FP-Motivación al docente		4				4
FP-Necesidad de asesorías				3		3
FP-Nivel de preparación			1	1		2
FP-Proceso complejo	1					1
FP-Tiempo limitado	1	1				2
Totales	11	11	11	25	8	66

La figura 5 evidencia convergencias relevantes entre los participantes del estudio, concretamente con el código cursos de formación. Si bien la implementación de una educación inclusiva representa un desafío de carácter sistémico que exige un alto nivel de compromiso por parte del profesorado, es de resaltar que su propósito esencial es garantizar una educación sin exclusiones. Este enfoque inclusivo contribuye directamente a una educación de calidad y fortalece en los estudiantes la confianza para alcanzar sus metas académicas.

Los docentes insisten en la necesidad de capacitaciones que les permitan aportar al aprendizaje de sus estudiantes de manera universal. Cuando los docentes no abordan adecuadamente las necesidades inclusivas en el aula, se generan obstáculos significativos en el

proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes con discapacidad visual. La figura 5 muestra los códigos saturados en la triangulación y que derivó en la creación de la red integradora final de las categorías.

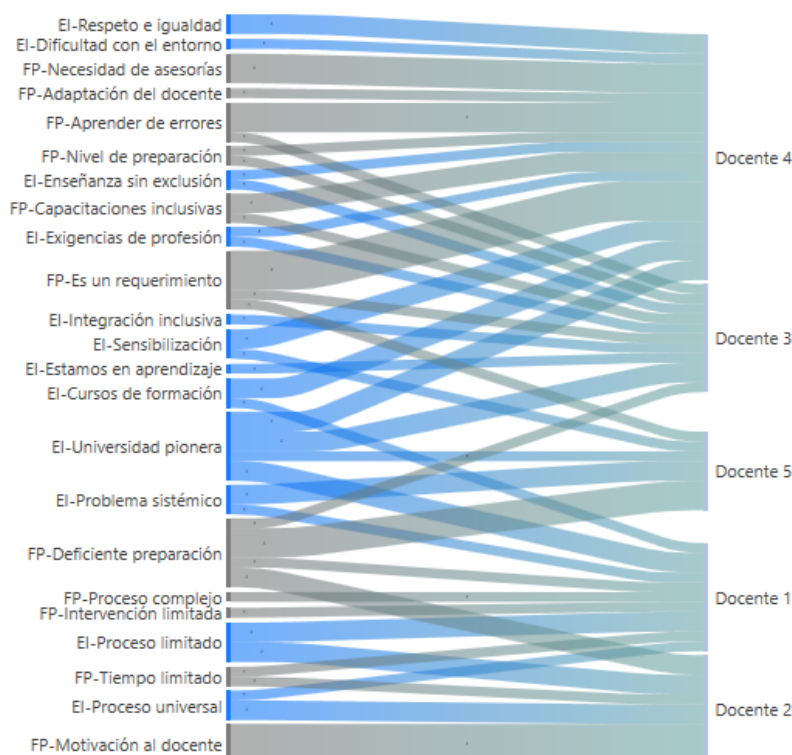
- Formación del profesorado: FP-Aprender de errores; FP-Capacitaciones inclusivas; FP-Deficiente preparación; FP-Es un requerimiento; FP-Nivel de preparación; FP-Tiempo limitado.
- Educación inclusiva: EI-Cursos de formación; EI-Enseñanza sin exclusión; EI-Exigencias de profesión; EI-Problema sistémico; EI-Proceso limitado; EI-Proceso universal; EI-Sensibilización; EI-Universidad pionera.

El diagrama Sankey (figura 6) presenta la relación de códigos develados con los diferentes sujetos que participaron en el estudio. Las líneas más gruesas poseen mayor asociación de citas que vinculan los códigos a los sujetos para generar la teorización emergente. La figura 5 muestra que el código FP-Es un requerimiento (6) poseen citas que se asocian con el docente 3, 4 y 5. También el código FP-Deficiente preparación (7) contiene citas que se asocian con los docentes 1, 2, 3 y 5. Finalmente un código sobre la educación inclusiva EI-Universidad pionera (7) contiene citas de los docentes 1, 3, 4 y 5.

Asimismo, la figura 6 evidencia las convergencias pedagógicas de los docentes en la praxis inclusiva, dando cumplimiento en el estudio al segundo objetivo específico.

Figura 6

Diagramación de Códigos – Sujetos



La figura 7 representa el surgimiento y la evolución de los códigos mediante la red integradora de las categorías saturadas, las cuales sustentan conceptualmente la estructura analítica del estudio y dan lugar a una nueva construcción teórica emergente. La categoría de

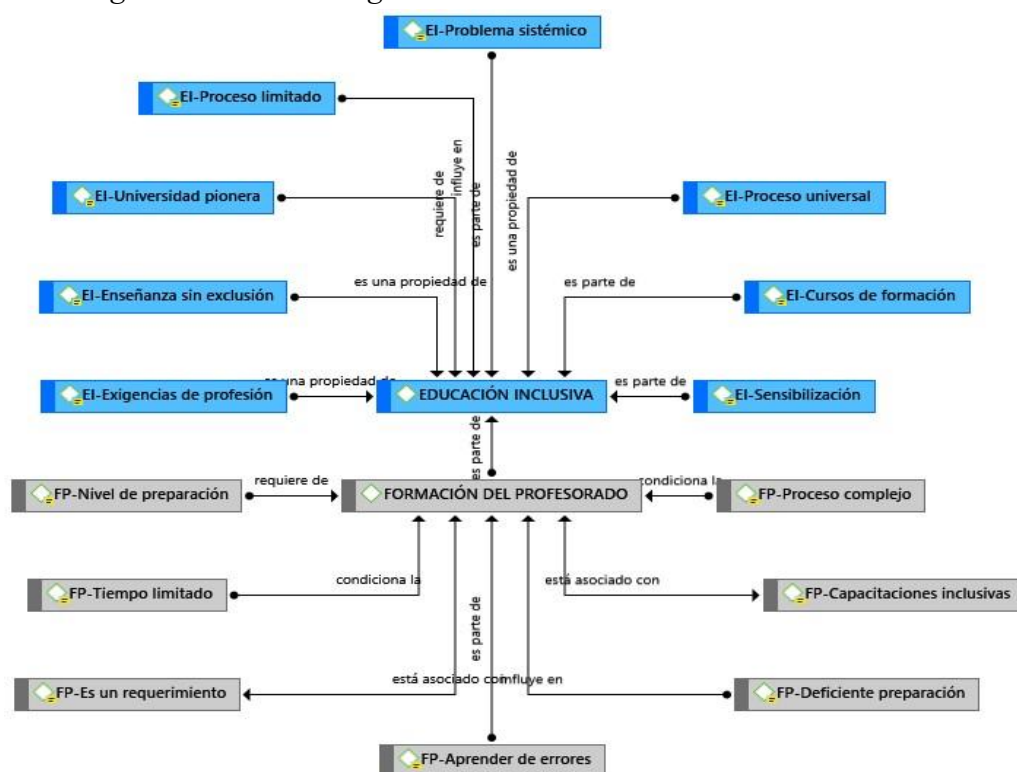
la educación inclusiva aborda principios universales para la enseñanza-aprendizaje y para la formación del profesorado. Sin embargo, es un proceso muy complejo dentro del ámbito educativo universitario. Esto se debe al escaso nivel de preparación de los docentes para la atención e intervención a las diferentes discapacidades de los estudiantes.

Los retos que enfrentan los docentes, sumados a una deficiente preparación académica, genera un escenario de enseñanza complejo para el catedrático, lo que a su vez dificulta el proceso de inclusión y aprendizaje para el estudiante. Desde el punto de vista del profesorado, se requiere de capacitaciones o cursos que comprendan ejes relacionado al marco de la inclusión, con el fin de formar docentes sensibilizados que contribuyan a una enseñanza verdaderamente inclusiva.

En este sentido, se considera a las capacitaciones inclusivas como un requerimiento primordial para desarrollar el ejercicio de la docencia con calidad inclusiva. Al brindar una educación de calidad y con igualdad de oportunidades, hace evidente la necesidad de que el profesorado se forme con los principios de una educación inclusiva, de modo que los estudiantes con discapacidad visual puedan desenvolverse de manera efectiva tanto en el ámbito académico como en el profesional. Finalmente, la figura 7 demostró el cumplimiento del tercer objetivo específico del estudio, al sustentar la construcción de una teoría sustantiva emergente, basada en las categorías y códigos saturados.

Figura 7

Red Integradora de las Categorías Saturadas



Los hallazgos de este estudio coinciden en varios aspectos con lo reportado por León Quispe et al. (2023) quienes manifiestan que la percepción de los docentes en el contexto de la educación inclusiva requiere del desarrollo de las competencias de los actores educativos

inmersos en el ejercicio de la docencia. De forma similar, Parody et al. (2022) señalaron que las actividades de capacitaciones representan el primer paso para permitir que los futuros docentes adquieran las competencias esenciales para comprender cultivar sus habilidades pertinentes en atender a la diversidad estudiantil.

Estos resultados son reforzados por Rodríguez Fuentes et al. (2021) quienes refieren en su estudio, que se busca mejorar la formación de los docentes con el objetivo de optimizar las aptitudes hacia la educación inclusiva universitaria. También enfatizan que es prudente centrarse en los estudiantes de campos distintos al de los Estados Unidos, y en los docentes varones. Además, es ventajoso introducir medidas y programas con objetivos similares en la formación continua del profesorado.

En contraste con estudios anteriores, Petersson Bloom et al. (2023); y Sevilla Santo et al. (2017) sustentan que el cambio de perspectiva debería comenzar con los procedimientos pedagógicos de los futuros educadores, dado que pueden poseer una mayor agudeza para discernir la diversidad que mejore la práctica educativa. Por otra parte, Quintero Ayala (2020) reconoce que las prácticas pedagógicas inclusivas de los docentes es una responsabilidad compartida. Es imperativo aumentar la dedicación de los miembros de la comunidad educativa para lograr mayores ventajas académicas y sociales, en entornos más inclusivos.

Si bien la literatura ha abordado ampliamente el tema de la formación del profesorado y la educación inclusiva, estudios como los de Carrillo Sierra et al. (2018); y Herrera et al. (2018) afirman que la ejecución de metodologías pedagógicas inclusivas no depende únicamente de las habilidades de los educadores, derivadas de sus procedimientos de instrucción, sino que comprende una serie de medidas que colaboran y fusionan a todas las partes interesadas de la educación. Esto tiene por objeto proporcionar una educación inclusiva para toda la comunidad, sin discriminación ni desigualdad.

Los resultados del estudio de Angenschmidt y Navarrete (2017) permiten ampliar la comprensión del fenómeno estudiado, al declarar la exigencia de una formación sobre la atención a la diversidad, aunado a esto, es necesario una infraestructura adecuada para asignar el tiempo de planificación y el fomento de la colaboración entre los educadores, así como la provisión de amplios recursos humanos. Todos estos componentes son extrapolables al ámbito de la educación inclusiva, ya que facilitan el diseño y la implementación de metodologías más integrales y sensibles a las diferencias individuales.

En concordancia con lo planteado por Núñez y Llorent (2022) los desafíos actuales se centran en fortalecer la formación del profesorado para brindar un apoyo pedagógico efectivo a los estudiantes con discapacidad visual. Esta formación debe sustentarse en el principio del acceso equitativo a la educación y concebirse como una tarea institucional continua, que trascienda la simple adaptación de materiales didácticos.

Los hallazgos de este estudio se relacionan con investigaciones previas que, dada la naturaleza dinámica de las comunidades universitarias, se integran constantemente a nuevos estudiantes, incluyendo aquellos con discapacidad visual, y se vuelve indispensable promover una comprensión profunda sobre cómo interactuar adecuadamente con ellos (Palma Picado et al., 2021). A pesar de las múltiples experiencias documentadas sobre formación docente en atención a la diversidad, persiste la necesidad de incorporar enfoques innovadores que impulsen un cambio sustantivo en las prácticas educativas (Koliqi et al., 2023).

La discusión de estos resultados a la luz de otras investigaciones como las de Muntaner Guasp et al. (2022); y Perera et al. (2022) cobran especial relevancia los aspectos didácticos relacionados con la función docente, la intervención pedagógica, el ambiente del aula, las actitudes hacia la inclusión y la aplicación del diseño universal para el aprendizaje, como ejes fundamentales para garantizar el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad visual. Además, se hace énfasis en que el foco no está en el individuo y sus limitaciones, sino en las oportunidades y condiciones que han sido preparadas dentro del contexto.

En contraste con estudios de Almalky y Alwahbi (2023); y Pérez Esparza (2021) se observa que, en un número significativo de casos, los docentes se basan en su sentido común para abordar la diversidad en el aula, en lugar de utilizar los conocimientos que han recibido desde su formación. Sin embargo, se reconoce que puede servir como un elemento valioso para promover prácticas inclusivas. Esto se logra mediante el reconocimiento de las diferencias y la adquisición de conocimientos para un entorno de aprendizaje inclusivo.

Los hallazgos del estudio ofrecen aportes relevantes al campo de la educación inclusiva universitaria, tanto a nivel teórico como práctico. Desde una perspectiva teórica, amplían los conocimientos y comprensión sobre las experiencias pedagógicas del profesorado, revelando la necesidad de un enfoque más holístico que trascienda la accesibilidad física, incluyendo elementos actitudinales, curriculares e institucionales.

En cuanto a la transferibilidad de los resultados, si bien el estudio posee un grado de aplicabilidad a contextos similares, se reconoce que factores como la infraestructura y los recursos disponibles influyen significativamente en la implementación de prácticas inclusivas. Por ello, se recomienda que futuras investigaciones consideren las particularidades de cada institución, sus fortalezas y limitaciones. Asimismo, se reconoce que la calidad de los programas de formación docente representa un factor decisivo en la creación de ambientes inclusivos.

A partir del análisis de los resultados y considerando las demandas institucionales hacia una educación más equitativa, se subraya la necesidad de diseñar e implementar programas de formación docente inclusiva que no solo contemplen contenidos teóricos, sino también actividades prácticas, mentorías y acompañamiento institucional continuo.

Se recomienda incluir en los programas de formación docente los siguientes ejes: (a) diseño universal para el aprendizaje; (b) estrategias para la adaptación curricular; (c) tecnologías de apoyo para estudiantes con discapacidad visual; y (d) análisis de casos reales desde una práctica pedagógica. Además, las IES deben adoptar indicadores institucionales de inclusión educativa, crear redes de apoyo docente y establecer mecanismos de evaluación periódica del nivel de inclusión universitaria.

Conclusión

El presente estudio permitió develar, mediante el enfoque cualitativo y el uso de la teoría fundamentada, las percepciones del profesorado universitario sobre su formación en educación inclusiva, específicamente en el contexto de atención a estudiantes con discapacidad visual. Los hallazgos revelan que existe una disposición positiva por parte de los docentes hacia la atención a la diversidad, persisten limitaciones en su preparación, particularmente en lo que respecta al diseño de adaptaciones curriculares y al uso de metodologías inclusivas. Estos

resultados refuerzan la necesidad de comprender la inclusión como un proceso institucional que trasciende la voluntad individual del docente, y que requiere una formación sistemática respaldada por políticas claras e infraestructura adecuada.

En cuanto al cumplimiento de los objetivos, se exploraron experiencias docentes que evidencian una brecha entre el compromiso profesional y las condiciones reales para ejercer una práctica inclusiva eficaz. Asimismo, se identificaron convergencias significativas en las percepciones de los participantes, como la falta de recursos, el tiempo limitado para planificar y la sensación compartida de que la inclusión representa un desafío constante en la educación superior. Finalmente, el proceso de análisis permitió construir una base teórica emergente que articula factores personales, pedagógicos e institucionales como ejes clave para el fortalecimiento de la formación docente inclusiva en contextos universitarios diversos.

Si bien el estudio se desarrolló en una sola institución y con una muestra intencional reducida, propia del enfoque cualitativo, sus resultados ofrecen una comprensión profunda sobre las condiciones que configuran la formación del profesorado frente a la inclusión. Estas conclusiones sientan las bases para orientar futuras investigaciones o decisiones académicas, y se complementan con un conjunto de implicaciones prácticas que se presentan en la sección correspondiente. El estudio aportó una perspectiva docente actualizada, integrando factores estructurales, formativos y actitudinales, lo cual representa una contribución original al campo de la formación del profesorado.

Author Contributions

“Conceptualización: Delgado-Cobeña, E. y Moreira-Sánchez, J.; metodología: Delgado-Cobeña, E.; análisis formal: Delgado-Cobeña, E.; curación de datos: Delgado-Cobeña, E.; redacción – revisión y edición: Aguilera-Meza, C. y Erazo-Delgado, J. Todos los autores han leído y aprobado la versión final del manuscrito.

References

- Alcaín Martínez, E., y Medina García, M. (2017). Hacia una educación universitaria inclusiva: realidad y desafíos. *Revista Digital De Investigación En Docencia Universitaria*, 11(1), 4–19. <https://doi.org/10.19083/ridu.11.530>
- Almalky, H. A., & Alwahbi, A. A. (2023). Teachers' perceptions of their experience with inclusive education practices in Saudi Arabia. *Research in Developmental Disabilities*, 140, 104584. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2023.104584>
- Angenscheidt Bidegain, L., y Navarrete Antola, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias Psicológicas*, 11(2), 233-243. <https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1500>
- Arteaga Alcívar, Y. A., y Begnini Domínguez, L. F. (2022). Inclusión educativa en Ecuador: Análisis de la educación superior para estudiantes con necesidades educativas en Ecuador. *RECIMUNDO*, 6(2), 308-318. [https://doi.org/10.26820/recimundo/6.\(supl1\).junio.2022.308-318](https://doi.org/10.26820/recimundo/6.(supl1).junio.2022.308-318)
- Bartolomé, D., Martínez, L., y García, V. (2021). La inclusión en la educación superior ecuatoriana: algunas iniciativas. *Revista Espacios*, 42(9), 57-68. <https://doi.org/10.48082/espacios-a21v42n09p05>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusión. Guía para la Evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Consorcio Universitario para la educación Inclusiva.
- Borja Herrera, L., Tusa Jumbo, F, y Maza Córdova, J. (2019). La universidad ecuatoriana como un entorno inclusivo. El derecho a una educación integral. *Revista Científica Ciencia y Tecnología*, 18(8), 11-20. <https://www.revistaespacios.com/a19v40n08/19400809.html> <https://doi.org/10.47189/rcct.v18i18.166>
- Calleja Vásquez, J. (2023). Desarrollo de competencias docentes para la educación inclusiva a través de las Tecnologías de Información y de Comunicación. *Revista Ciencia & Sociedad*, 3(1), 77-84. <http://cienciaysociedaduatf.com/index.php/ciesocieuatf/article/view/63>
- Carrillo Sierra, S., Forgiony Santos, J., Rivera Porras, D., Bonilla Cruz, N., Montánchez Torres, M., y Alarcón Carvajal, M. (2018). Prácticas Pedagógicas frente a la Educación Inclusiva desde la perspectiva del Docente. *Revista Espacios*, 39(17). <https://www.revistaespacios.com/a18v39n17/18391715.html>
- Clavijo Castillo, R. G., y Bautista-Cerro, M. J. (2020). La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 15(1), 113-124. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n1.2020.09>
- Conejero, J. C. (2020). Una aproximación a la investigación cualitativa. *Neumología Pediátrica*, 15(1), 242-244. <https://doi.org/10.51451/np.v15i1.57>
- Corral Joza, K. (2019). Educación inclusiva: Concepciones del profesorado ante el alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 12(2), 171-186. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/439>
- Covarrubias Pizarro, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. En J.A. Trujillo Holguín, A.C. Ríos Castillo y J.L. García Leos, (coords.). *Desarrollo profesional docente: reflexiones de maestros en servicio en el*

- escenario de la Nueva Escuela Mexicana*, (pp.,133-155). https://www.uv.mx/cendhiu/files/2021/11/Bareras_Covarrubias.pdf
- Díaz, M. y Betancur, C. (2022). La mitigación de barreras para el aprendizaje y la participación, un camino posible para la construcción de una escuela para todos. *Praxis Pedagógica*, 22(32), 91-115. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.22.32.2022.91-115>
- Estrella-Acencio, L. P., Valle-Navarro, C. E., y Esteves-Fajardo, Z. I. (2023). Importancia del aula inclusiva en los espacios universitarios ecuatorianos. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Hoinonía*, 8(15), 17-28. <https://doi.org/10.35381/r.k.v8i15.2416>
- García Leiva, S. y Romero López, M.^a A. (2024). Competencias para la promoción de una educación inclusiva en el aula universitaria: un análisis de las habilidades y conocimientos docentes. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-19. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-1601>
- García Navarro, X., Guirado Rivero, V. del C., Largo Arena, E. A., y Bermúdez López, I. L. (2022). Educación inclusiva: derecho de todos a una educación de calidad. *Revista Conrado*, 18(87), 298-305. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v18n87/1990-8644-rc-18-87-298.pdf>
- Glaser, B., y Strauss, A. (1967). *The discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Transaction Publishers. <https://doi.org/10.1097/00006199-196807000-00014>
- González Gil, F., Martín Pastor, M. E., Flores Robaina, N. E., y Jenaro Río, C. (2014). Evaluación de la formación para la inclusión en el profesorado de España, Costa Rica y República Dominicana. REICE: *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(3), 27-39. <https://doi.org/10.15366/reice2014.12.3.002>
- González Vides, L., y Gross Martínez, M. (2022). Marco histórico de la educación de las personas con discapacidad visual en Costa Rica. *Revista Educación*, 46(2), 542-557. <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i2.49662>
- Grael Ramírez, D., Ramos González, B., y Gutiérrez Valencia, A. (2023). Inclusión educativa de estudiantes con discapacidad visual en la educación superior: factores que favorecen y obstaculizan su ingreso y permanencia. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, (2), 1-23. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v2i10.3502>
- Granja Escobar, L. C. (2021). Inclusión social de la población estudiantil afrodescendiente: Experiencia de un colectivo de estudiantes universitarios. *Revista De Ciencias Sociales*, 27(2), 228-241. <https://doi.org/10.31876/rcs.v27i2.35909>
- Herrera, J., Parrilla, Á., Blanco, A., y Guevara, G. (2018). La Formación de Docentes para la Educación Inclusiva. Un Reto desde la Universidad Nacional de Educación en Ecuador. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(1), 21-38. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000100021>
- Katsarou, D., Zerva, I. K., Mantsos, E., & Stamatis, P. J. (2023). The Role of the School Unit Leader in the Inclusion of Students With Disabilities. In *Inclusive Phygital Learning Approaches and Strategies for Students With Special Needs*, 282-295. <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-8504-0.ch013>
- Koliki, D., Koliki, K., & Zabeli, N. (2023). Pre-service teachers' attitudes and the factors influencing their formation regarding inclusive education in Kosovo. *British Journal of Special Education*, 50(3), 379-393. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12463>
- León Quispe, K., Villafuerte Alvarez, C., Llanos Chuquipa, E., Abarca Mora, V., y Zapata Chiroque, J. (2023). Perspectivas de los docentes sobre la educación inclusiva. Horizontes.

- Revista de investigación en ciencias de la educación*, 7(27), 49-61. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i27.496>
- López Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, (21), 37-54. <https://revistas.usc.gal/index.php/ie/article/view/23>
- Lorenzo-Lledó, A. (2023). *El modelo educativo inclusivo desde el diseño universal para el aprendizaje (DUA). Atención a la Diversidad en los Centros Educativos*. Universidad de Alicante. <https://doi.org/10.2307/jj.22246998.167>
- Macías-Cedeño, A. R., Chévez-Macías, M. L., Navia-Cedeño, A. K., & Cedeño-Cedeño, V. S. (2024). Percepciones de la innovación inclusiva universitaria: Diversidad y equidad educativa. *Revista De Ciencias Sociales*, 30, 69-84. <https://doi.org/10.31876/rcs.v30i.42830>
- Martínez-Usarralde, M. J., (2021). Inclusión educativa comparada en UNESCO y OCDE desde la cartografía social. *Educación XXI*, 24(1), 93-115. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70666127004>
<https://doi.org/10.5944/educxx1.26444>
- Mata Segreda, A. (1999). La formación pedagógica del profesorado universitario: el caso de Centroamérica. *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, (34), 159-169. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=118012>
- Mejía-Caguana, D. R., Esteves-Fajardo, Z. I., y Mateo-Ortega, R. A. (2023). Estrategias de atención inclusiva: Competencias básicas y valores necesarios para entornos educativos en educación universitaria. *Episteme Koinonía. Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, 6(12), 4-19. <https://doi.org/10.35381/e.k.v6i12.2513>
- Meléndez Rojas, R. E. (2018). Educación inclusiva y discapacidad en Costa Rica: una perspectiva desde las políticas públicas. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(2), 484-511. <https://doi.org/10.15517/aie.v18i2.33253>
- Meléndez Rojas, R. E. (2019). Las políticas públicas en materia de discapacidad en América Latina y su garantía de acceso a una educación inclusiva de calidad. *Actualidades Investigativas en Educación*, 19(2), 280-307. <https://doi.org/10.15517/aie.v19i2.36916>
- Muntaner Guasp, J., Mut Amengual, B., y Pinya Medina, C. (2022). Las metodologías activas para la implementación de la educación inclusiva. *Revista Electrónica Educare*, 26(2), 85-105. <https://doi.org/10.15359/ree.26-2.5>
- National Commission for the Protection of Human Subjects of Biomedical and Behavioral Research. (1979). *The Belmont Report: Ethical principles and guidelines for the protection of human subjects of research*. <https://www.hhs.gov/ohrp/regulations-and-policy/belmont-report/index.html>
- Núñez, Á., y López, M. (2020). Identificación de necesidades de apoyo para el aprendizaje y la participación de estudiantes universitarios con discapacidad visual: un estudio biográfico narrativo. *Calidad en la educación*, (53), 42-76. <https://doi.org/10.31619/caledu.n53.518>
- Núñez, M., y Llorent. (2022). La educación inclusiva y su relación con las competencias socioemocionales y morales del profesorado en la escuela. *Revista Aula abierta*, 51(2), 171-180. <https://doi.org/10.17811/rifie.51.2.2022.171-180>

- O'Higgins, T., y Ayala, S. (2024). Perfil del docente de la educación superior para la educación inclusiva en una universidad privada de Paraguay. *Revista Científica en Ciencias Sociales*, 6, e601101, 1-14. <https://doi.org/10.53732/rccsociales/e601101>
- Olufemi Timothy, T., Malephoto Niko, R., & Faisat Anike, T. (2023). Universal Design for Learning: Preparing Pre-Service Teachers for Deaf Learners in Lesotho for the Achievement of Sustainability. In *Cases on Teacher Preparation in Deaf Education*, 265-283. <https://www.igi-global.com/chapter/universal-design-for-learning/327089> <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-5834-1.ch009>
- Pagliara, S. M., Sanchez Utge, M., Bonavolontà, G., & Mura, A. (2023). Analysing Italian Inclusive Education Practices in Relation to Universal Design for Learning Principles. *Studies in Health Technology and Informatics*, 306, 511-516. <https://doi.org/10.3233/SHTI230670>
- Palma Picado, K., Delgado Agüero, C., y Moreira Mora, T. (2021). Una Propuesta Práctica para la Inclusión de Estudiantes Ciegos en una Carrera de Ingeniería: Un Estudio de Caso. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 15(1), 139-154. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000100139>
- Parody, L., Leiva, J., y Santos, M. (2022). El Diseño Universal para el Aprendizaje en la Formación Digital del Profesorado desde una Mirada Pedagógica Inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 16(2), 109-123. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782022000200109>
- Paz, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Editorial McGraw Hill.
- Penalva Verdú, C., Alaminos Chica, A., Francés García, F., y Santacreu Fernández, Ó. (2015). *La investigación cualitativa: técnicas de investigación y análisis con Atlas. ti*. Pydlos ediciones.
- 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*, 28(93), 433-454. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v27n93/1405-6666-rmie-27-93-433.pdf>
- Pérez Esparza, L. (2021). Análisis de las prácticas pedagógicas de educación inclusiva en la escuela primaria. *RECIE Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 5(2), 363-376. <https://doi.org/10.33010/recie.v5i2.1318>
- Petersson Bloom, L., Leifler, E., & Holmqvist, M. (2023). The Use of Professional Development to Enhance Education of Students with Autism: A Systematic Review. *Education Sciences*, 13(9), 966. <https://doi.org/10.3390/educsci13090966>
- Plancarte Cansino, P. A. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2), 213-226. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6545223>
- Ponce Solórzano, M., y Barcia Briones, M. (2020). El rol del docente en la educación inclusiva. *Revista Dominio de las Ciencias*, 6(2), 51-71. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7467933>
- Puigdemí Agudé, I. (2009). *Escuela inclusiva: necesidades educativas especiales. La construcción de una escuela inclusiva: Claves para superar las barreras para el aprendizaje y la participación*.

- Quintero Ayala, L. (2020). Educación inclusiva: tendencias y perspectivas. *Revista Educación y Ciencia*, (24), e11423. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2020.24.e11423>
- Quispe Choque, M. E., Concha Abarca, J., y Quispe Choque, M. (2023). Actitud del docente en la educación inclusiva. *Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 7(27), 239–253. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i27.510>
- Rodríguez Fuentes, A., Gallego Ortega, J., Navarro Rincón, A., y Caurcel Cara, M. (2021). Perspectivas actitudinales de docentes en ejercicio y en formación hacia la educación inclusiva. *Psicoperspectivas*, 20(1), 18-30. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol20-Issue1-fulltext-1892>
- Rojas Avilés, F., Sandoval Guerrero, L., y Borja Ramos, O. (2020). Percepciones a una educación inclusiva en el Ecuador. *Revista Cátedra*, 3(1), 75-93. <https://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/CATEDRA/article/view/1903/3318>
<https://doi.org/10.29166/catedra.v3i1.1903>
- Ruiz, G. (2023). Rompiendo barreras: la influencia de las actitudes de los docentes en la educación inclusiva para estudiantes con discapacidad. *Revista Social Fronteriza*, 3(5), 207-219. [https://doi.org/10.59814/resofro.2023.3\(5\)207-219](https://doi.org/10.59814/resofro.2023.3(5)207-219)
- Sandoval, M., Simón, C., y Márquez, C. (2019). ¿Aulas inclusivas o excluyentes?: barreras para el aprendizaje y la participación en contextos universitarios. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 261-276. <https://doi.org/10.5209/RCED.57266>
- Santofimio Rojas, G. A. (2024). Inclusion and Interculturality Lessons: Research Positions of Students In The Master's Program in Inclusive and Intercultural Education. *Revista de Gestão Social e Ambiental*, 18(6), e07496-e07496. <https://doi.org/10.24857/rgsa.v18n6-144>
- SEP. (2012). *Educación pertinente e inclusiva. La discapacidad en educación indígena*. Secretaría de Educación Pública.
- Sevilla Santo, D., Martín Pavón, M., y Jenaro Río, C. (2017). Percepciones sobre la educación inclusiva: la visión de quienes se forman para docentes. CPU-e. *Revista de Investigación Educativa*, (25), 83-113. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1870-53082017000200083&script=sci_arttext <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i25.2536>
- Sosa Zumárraga, M. (2021). Perspectivas docentes ante necesidades de educación especial inclusiva en la UACAM: un estudio de caso. RIDE. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(22), e084. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.969>
- Strauss, A., y Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. Sage publications.
- Tello Zuluaga, J., Ochoa Londoño, E. D., y Herrera Pérez, J. C. (2023). Análisis de las actitudes de maestros en ejercicio hacia la educación inclusiva. *El Ágora U.S.B.*, 23(1), 317-331. <https://doi.org/10.21500/16578031.6166>
- Torres Benalcazar, J., Veas Aguirre, S., y Chaguay Aldás, M. (2022). La educación inclusiva universitaria ecuatoriana: una visión desde la legislación aplicada en el instituto superior universitario ARGOS. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(6), 9451-9474. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.4081
- Triyanto Gunawati, D., Kurniawan, I. D., Permata Hartanto, R. V., Rejekiingsih, T., Suryono, H., & Ariana, Y. (2023). Teachers' perspectives concerning students with disabilities in Indonesian inclusive schools. *Asia Pacific Education Review*, 24(3), 291-301. <https://doi.org/10.1007/s12564-022-09745-w>