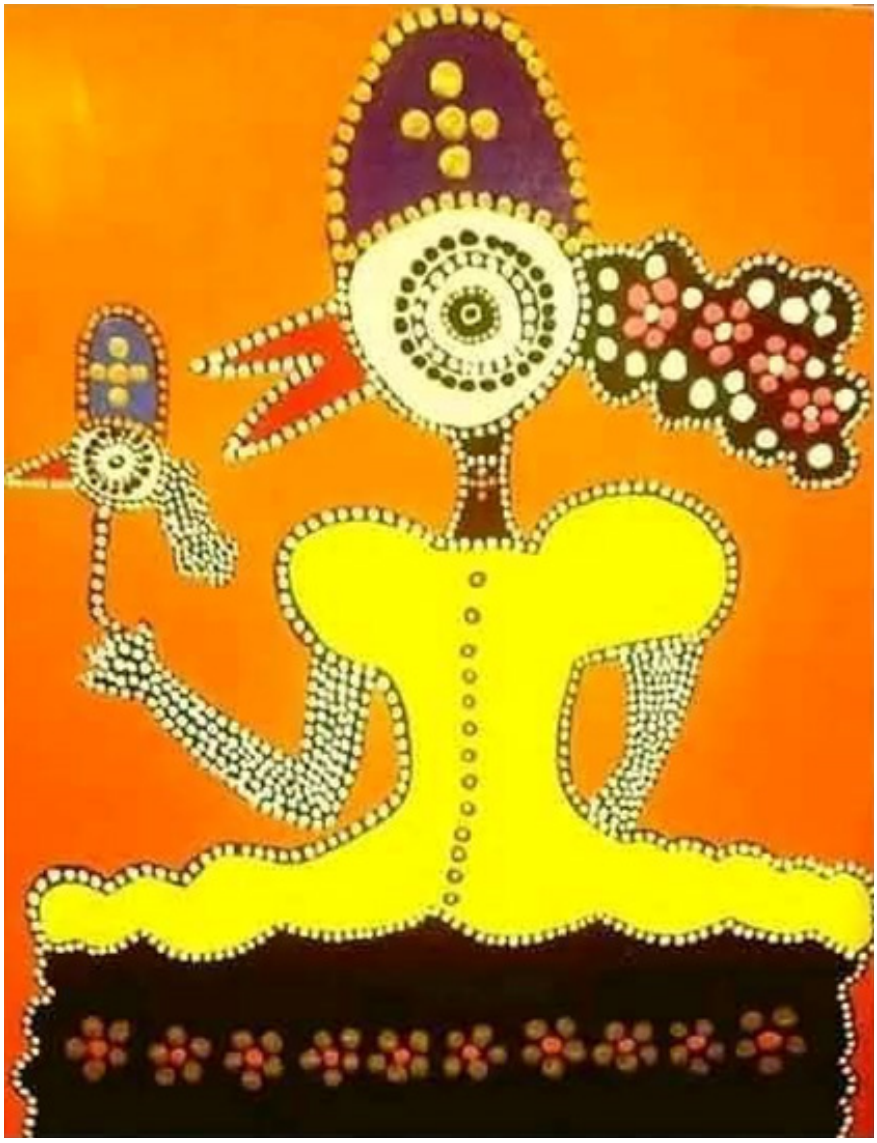
Dep. legal PPI201502ZU4636
Depòsito legal pp 199202ZU44 ISSN: 1315-0006

No. 126

UNIVERSIDAD DEL ZULIA

ESPACIO ABIERTO

Cuaderno Venezolano de Sociología



En foco

Interpretación Sociológica de Conflictos Híbridos

Volumen 35
Nº 3
Julio-septiembre, 2026

3

Auspiciada por la International Sociological Association (ISA)
y la Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS).
Revista oficial de la Asociación Venezolana de Sociología (AVS)

Esta publicaciòn cientifica en formato digital es continuidad de la revista impresa

UNIVERSIDAD DEL ZULIA
Serbiluz
Sistema de Servicios Bibliotecarios y de Información
Biblioteca Digital
Repositorio Académico

ESPACIO ABIERTO
Cuaderno Venezolano de Sociología
Volumen 35 No. 3 (julio-septiembre) 2026, pp. 86-101
ISSN 1315-0006. Depósito legal pp 199202zu44
DOI: 10.5281/zenodo.19687526

Actitud estudiantil ante la diversidad. Su relación con la inclusión educativa en universidades latinoamericanas

Nataly Salazar Nastar* y Ramón Rivero Pino**

Resumen

La existencia de la diversidad cultural en América Latina es un hecho incontrovertible, sin embargo, sus niveles de reconocimiento, aceptación y sus efectos en la educación, a pesar de las insistentes advertencias de discriminación social y epistemológica de los organismos internacionales, han sido poco medidos en el ángulo de las políticas públicas concretas. El objetivo de la investigación es medir la actitud de los estudiantes hacia la diversidad y la inclusión en centros de Educación Superior (ES) en cinco países latinoamericanos con indicadas diferencias culturales (Ecuador, Colombia, México, Argentina y Cuba) en relación a sus políticas educativas universitarias específicas. Se aplica una escala actitudinal de Lickert hacia sentencias semánticas ambiguas (no controladas por un marco discursivo previsiblemente aceptable). La muestra estuvo integrada por 2275 estudiantes, mediante selección aleatoria, repartidos con cierta equitatividad por rango de sexo y de países. Estadísticamente, se usó frecuencia simple comparada por grupos y coeficiente de correlación de Spearman para observar la coherencia interna de los conceptos. Los resultados señalan que a diferencia de lo establecido por los organismos internacionales, el resultado presenta una actitud establemente positiva tanto a la diversidad como a la inclusión. Se muestra que los estudiantes son un factor preponderante en la construcción de entornos inclusivos, siendo el poder predictivo de esta relación considerable. Los resultados también indican que las variables socio-demográficas mostraron correlaciones notablemente débiles con la percepción de inclusión. A la luz de los resultados, se reflexiona acerca

*Universidad Estatal Península de Santa Elena. La Libertad, Ecuador. ORCID: 0009-0000-5364-0157, E-mail: naty190c@gmail.com
**Universidad Estatal Península de Santa Elena. La Libertad, Ecuador. ORCID: 0000-0002-3035-2993, E-mail: rriverop@upse.edu.ec

Recibido: 19/12/2025 Aceptado: 20/02/2026

Sitio Web: https://produccioncientificaluz.org/index.php/espacio
Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)
http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/
Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela.

del discurso de los organismos internacionales a propósito de la inercia cultural discriminatoria en la materia, y se presume: a) inexistencia de suficientes fuentes para repensar y actualizar los verdaderos niveles de discriminación y su inercia simbólica, b) la existencia de un fuerte desfase entre el discurso actitudinal y la realidad de las políticas, lo cual requeriría de estudios de "traducción de políticas", c) aspectos ajenos a la actitud inclusiva de la sociedad receptora y normativa, que determinarían una menor incorporación de los sectores que viven en condiciones de vulnerabilidad y/o bien, d) un fuerte desfase entre el discurso de los estudiantes, representantes de un nivel etario de relevo, y el de los ejecutores de las políticas, lo cual también deberá medirse mediante estudios de rango etario/generacional en toda la región.

Palabras clave: Inclusión Educativa; Diversidad; Educación Superior; discurso de los organismos internacionales; Universidades Latinoamericanas.

Student attitudes towards diversity: Their relationship with educational inclusion in Latin American universities

Abstract

The existence of cultural diversity in Latin America is an incontrovertible fact; however, its levels of recognition, acceptance, and its effects on education, despite persistent warnings from international organizations about social and epistemological discrimination, have been little measured in terms of concrete public policies. The objective of this research is to measure students' attitudes toward diversity and inclusion in Higher Education (HE) institutions in five Latin American countries with significant cultural differences (Ecuador, Colombia, Mexico, Argentina, and Cuba) in relation to their specific university educational policies. A Likert attitude scale was applied to semantically ambiguous statements (not controlled by a predictably acceptable discursive framework). The sample consisted of 2,275 students, randomly selected and distributed fairly equitably by gender and country. Statistically, simple frequency comparisons between groups and Spearman's rank correlation coefficient were used to assess the internal consistency of the concepts. The results indicate that, contrary to what international organizations have established, the study reveals a consistently positive attitude toward both diversity and inclusion. Students are shown to be a key factor in building inclusive environments, and the predictive power of this relationship is considerable. The results also indicate that socio-demographic variables showed remarkably weak correlations with the perception

Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)
http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

of inclusion. In light of the results, the discourse of international organizations regarding discriminatory cultural inertia in this area is reflected upon, and the following is presumed: a) a lack of sufficient sources to rethink and update the true levels of discrimination and its symbolic inertia, b) the existence of a strong gap between attitudinal discourse and the reality of policies, which would require studies of "policy translation", c) aspects unrelated to the inclusive attitude of the receiving and normative society, which would determine a lower incorporation of sectors living in vulnerable conditions and/or, d) a strong gap between the discourse of students, representatives of a changing age level, and that of policy implementers, which should also be measured through age/generational studies throughout the region

Keywords: Educational Inclusion; Diversity; Higher Education; international organizations narrative; Latin American universities

Introducción

Incluir y garantizar que todas las personas cuenten con igualdad de oportunidades para acceder al sistema educativo ha sido establecido como un desafío para la mayoría de los países, incluyendo, sobre todo, América Latina. Se entiende a la inclusión educativa como el mecanismo para traspasar las barreras que limitan el acceso a la educación, los países tienen la obligación de tomar medidas que garanticen la inclusión y la equidad en los sistemas educativos, previniendo y superando todas las formas de exclusión y desigualdad en el acceso (UNESCO, 2017). Se entiende diversidad como "*Diferencias entre las personas, que pueden ser en función de la raza, etnia, género, orientación sexual, idioma, cultura, religión, capacidad mental y física, clase y situación migratoria"* y como inclusión educativa *"Proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de los estudiantes*" (UNESCO, 2017, 7). La sentencia original que da lugar a este recurso discursivo es "los Estados tienen la obligación de respetar, proteger y cumplir el derecho de todos los alumnos a la educación" (UNESCO, 2014).

Los problemas de exclusión socio-cultural son persistentes en el diagnóstico de los organismos internacionales. Ellos perciben que, de manera general, los países en desarrollo, así como los países desarrollados receptores de migración, carecen de políticas que se comprometan con la inclusión etno-diversa (normalmente, el discurso no se centra en la exclusión por orientación sexual y religión). En este sentido se acusa a las culturas nativas, más que a otros factores, de poner obstáculos a la inclusión:

> *"El cambio educativo es técnicamente simple, pero política y socialmente complejo (Fullan, 2007). No siempre se puede entender o celebrar el avance hacia la inclusión y la equidad en contextos donde la gente está acostumbrada a que se brinde una educación segregada, o donde los educadores dudan de su capacidad para hacer frente a la diversidad de los estudiantes. Por lo tanto, es necesario movilizar la opinión en favor de estos principios de equidad e inclusión"* (UNESCO, 2017, 20).

Otro ejemplo:

Sitio Web: https://produccioncientificaluz.org/index.php/espacio
Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)
http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

> *"El paso a formas de trabajo más inclusivas y equitativas requiere cambios en la cultura en todo el sistema educativo (Dyson y otros, 2004). Estos cambios van desde los valores y la formas de pensar de los encargados de formular las políticas, lo que luego les permite ofrecer una nueva visión para formar una cultura de inclusión y equidad, hasta cambios significativos dentro de las escuelas"* (UNESCO, 2017, 24).

Es común aceptar que América Latina aún es una región donde las brechas socioeconómicas están latentes generando inequidad y desigualdad de oportunidades, siendo que un factor importante para superar esas brechas es el acceso a las instituciones de educación superior públicas (de ahora en adelanete, ES ó ESP). Sin embargo, para el desarrollo de la ES, según la CEPAL, organismo económico para el desarrollo de Latinoamérica y el Caribe, adscrito a la ONU, el fortalecimiento de la inclusión no aparece en perspectiva, sino el problema de financiar la ciencia y tecnología innovativa con criterios que auspicien el cambio tecnológico y debiliten la inercia tecnológica e importadora:

> *"En términos generales, los logros —y tal vez las capacidades— de los países de América Latina para crear tecnología innovadora son muy escasos (Martín del Campo, 1998; Cimoli y otros, 2006). La región contribuye con menos de 1,5% de la producción científica del mundo (Tunnermann 2003), pero tiene 8,5% de la población mundial. Esto se explica en parte porque las complicadas condiciones para poner en marcha un sistema eficiente de ciencia y tecnología han enfrentado grandes obstáculos. Uno muy importante es la debilidad en unos casos, o ausencia en otros, del apoyo y financiamiento del sector privado a las universidades para la Investigación y el Desarrollo (I&D)"* (Moreno Brid & Ruiz Nápoles, 2009, 21).

El criterio de la CEPAL, rector de la narrativa de la ES en materia de desarrollo, se centra en las habilidades de los grupos de innovación, más que al derecho a una eduación repetitiva, y se enfoca, incluso, en la necesidad de debilitar a los grupos particularistas de apoyo. La CEPAL, por lo cual, no ve interés en el problema de separar grupos poblacionales por su origen (pasado), sino por su desempeño (futuro):

> *"Esta identificación está lejos de ser clara y directa; no obstante, el reto de política no es el de "escoger ganadores", sino el de proporcionar apoyos importantes y oportunos, vinculados con criterios claros de funcionamiento y operación, y simultáneamente ser capaz de cancelar a tiempo dicho apoyo a sectores o empresas que no tienen una buena actuación. En otras palabras, el reto es "dejar ir a los perdedores", es decir, la política para desarrollar sectores clave debe descansar en incentivos transparentes y temporales que: 1) estén fuertemente ligados a un conjunto de indicadores de rendimiento, y 2) sean otorgados de manera que aquellas empresas o actividades que no cumplan con los criterios de rendimiento sean oportuna y efectivamente removidas de la lista de beneficiarios"* (Moreno Brid & Ruiz Nápoles, 2009, 24)

La visión de la UNESCO, por el contrario, no es pragmática, sino puramente ética. Promete que una mejor educación es inclusiva por el simple hecho de serlo, y no por su rendimiento en el desarrollo de la sociedad:

> *"Como tal, la transición a la inclusión y la equidad no es un simple cambio técnico u organizativo. Más bien, es un movimiento en una dirección claramente filosófica (Fulcher, 1989)"* (UNESCO, 2017, 24).

Sitio Web: https://produccioncientificaluz.org/index.php/espacio
Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)
http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

Por tanto, para los organismos internacionales, la inclusión educativa se presenta como un desafío ético y vital en la ES, por lo que las universidades tendrían como deber la integración efectiva de la diversidad estudiantil, entendiendo que la diversidad abarca más que las capacidades individuales. El concepto es más amplio que el simplemente cultural o intercultural, y comprende varios aspectos, tanto socioculturales, económicos como étnicos, y orgánicos (para los casos de discapacidad), e implica aceptar y valorar la diversidad de todos los estudiantes para construir una cultura en la que todos se sientan parte y puedan participar. Estas ideas son actualizadas por Rivero Pino y Ponce de León Lima:

> *"(...) la inclusión educativa no es un eslogan, sino una epistemología de la esperanza; para sus autores, investigar sobre inclusión es un acto ético y político: una manera de resistir la naturalización de la desigualdad y de reafirmar el sentido público y social de la universidad. Tal como refiere De Sousa (2018), toda pedagogía emancipadora debe partir del reconocimiento de los saberes silenciados como un principio que rehumaniza el conocimiento; en este mismo sentido, Ainscow (2020) sostiene que la inclusión educativa requiere una revisión constante de las culturas, políticas y prácticas institucionales que posibilite no solamente incorporar la diferencia, sino reconocerla y comprenderla".* (2025, x)

La inclusión educativa en la óptica de los organismos internacionales, aborda elementos estructurales como la discriminación cultural y asume que las demás barreras se asocian a la primera, lo que deberia ser partcularmente visible en el contexto de la ESP latinoamericana, por su carácter de gratuidad o poco costo.

Y, de ser cierto su diagnóstico, este enfoque pone la responsabilidad en las estructuras de poder de la sociedad, la cual es la última y más importnate resposable de la exclusión educativa, lo que implica que las representaciones actitudinales a favor de la exclusión están arraigadas en la sociedad:

> *"El enfoque inclusivo transformador parte desde cuestionar para cambiar, esta perspectiva reconoce a la diversidad y cuestiona las estructuras de poder dentro de la universidad que generan desigualdad, el objetivo final busca la transformación real del sistema educativo para que sea una práctica liberadora y no una estructura que perpetua la desigualdad social, se trata de dar voz y oportunidades a los grupos históricamente oprimidos y marginados dentro de las instituciones* (Naranjo-Crespo, 2024)

Entonces este debate, sucinto (esto es, no se trata de un conflicto declarado, pero evidenciable), pasa, en primer lugar, por comprender si realmente existen obstáculos culturales en la ES y, sobre todo, en la ESP, que impiden la inclusión educativa. Pues, en cualquier caso, la eficiencia y rendimiento de las universidades deberían contar con los mejores recursos intelectuales del país, con independencia de su orígen. En otras palabras, tanto para la visión ético-filosófica, como para la desarrollista-pragmática, como se decide denominar aquí, es de común interés saber si existen obstáculos culturales que impidan, tanto la práctica de la garantía ética, como la práctica que permita reconocer a los mejores valores intelectuales de la innovación y el desarrollo.

Sin embargo, si bien la necesidad de esta información es común para los dos ángulos, en términos de sus conclusiones, se presentan importantes derivaciones: De no existir tales obstáculos, el discurso desarrollista pragmático encontrará que puede haber otros

Sitio Web: https://produccioncientificaluz.org/index.php/espacio
Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)
http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

factores a indagar sobre el acceso de los mejores valores al sistema de innovación y generación de desarrollo. Pero, por el contrario, el discurso etico-filosófico, representado en los organismos internacionales como la UNESCO, se debería ver obligado a revisar la problematización empírica que le lleva a afirmar de manera generalizada, la existencia de discriminación en el sistema educativo de casi todo el mundo, y empezar a situacionalizar la práctica concreta de las políticas públicas educativas para una comprensión coherente del fenómeno.

En este momento, se repite el objetivo de este manuscrito: Identificar la existencia de representaciones actitudinales en las comunidades universitarias en la ESP de 5 países latinoamericanos, en relación a los niveles de aceptación de la diversidad cultural y la inclusión educativa. Ahora el objetivo puede entenderse en el marco de un debate más amplio: el interés de iniciar una revisión de la validez empírica de las generalizaciones que se producen en los documentos de los organismos internacionales relativa sobre exclusión educativa por razones culturales en el mundo.

En términos de sus antecedentes, las investigaciones de naturaleza sociométrica en este preciso respecto están en ciernes, o es escasa. La mayoría de autores publica una sola vez sobre el tema y la colaboración en investigaciones es baja, pese a que existe un discurso común sobre la importancia de inclusión que abarque la diversidad en todas sus formas. Por todo ello, se requiere de un enfoque que procure una visión integral que construya la transformación del campo educativo con criterios empíricos. Este manuscrito pretende entregar a los investigadores este marco de interpretación para continuar el debate.

Materiales y Métodos

La presente investigación se desarrolló en el marco del proyecto: *"Inclusión educativa universitaria. Estrategia científico – académica para las instituciones que forman parte de RDIPIES, 2023-2025*", financiado por la Universidad Estatal Península de Santa Elena (UPSE), siendo la ejecutora principal y conto con la participación de diversas universidades Latinoamericanas.

Para esta investigación se realizó un estudio cuantitativo con el propósito de relacionar las variables de inclusión educativa universitaria con la variable actitud estudiantil ante la diversidad (Acosta, 2023)

El diseño aplicado es no experimental y transversal, ninguna de las variables fue manipulada, en tanto que la medición se realiza en un solo momento en el tiempo. Mediante este diseño se logró obtener una panorama de las actitudes estudiantiles frente a la diversidad en relación con la inclusión educativa en el momento de recolección de datos (Martín et al., 2024)

La población estuvo conformada por estudiantes universitarios que pertenecen a instituciones de educación superior de cinco países latinoamericanos: Ecuador, Cuba, Colombia, México y Argentina. De acuerdo con el documento de muestreo estadístico del proyecto base "Inclusión educativa universitaria. Estrategia científico – académica para las instituciones que forman parte de RDIPIES, 2023-2025", emitido por el grupo metodológico en junio del 2024, la muestra recogida se llevó a cabo a partir de un muestreo aleatorio simple, el tamaño de la muestra se calculó presumiendo la máxima variación poblacional con p= 0.5, que asegura una estimación por exceso del tamaño muestral, según: n= n=(Z^2α × N x p × q)/(E^2 × (N-1)+(Z^2α × p × q))

Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)
http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

Donde:

n Tamaño de la muestra requerido

N Tamaño de la población total

$Z\alpha$ Valor crítico de Z según el nivel de confianza α (1.96 para 95%)

p Proporción estimada de la característica en la población (se usa 0.5 si es desconocida)

q Complemento de p $q=1-p$

E Error máximo admisible (margen de error)

La muestra final se conformó por 2275 estudiantes seleccionados por muestro probabilistico aleatorio. La recolección de datos se hace usando la técnica de la encuesta cuantitativa estructurada, misma que permite analizar relaciones entre variables. Se aplicó un cuestionario autoadministrado en formato digital para los estudiantes, este procedimiento es pertinente para la obtención de datos estandarizados que sean cuantificables y comparables.

Se aplicó un cuestionario de tipo Likert bajo la escala de cinco puntos, estructurado con ítems correspondientes a las variables principales, para la variable de inclusión educativa se consideraron dimensiones de participación estudiantil, clima institucional y relaciones, políticas y derechos, capacidades personales, medidas a través de las peguntas Q04 a Q027 y para la variable de actitud hacia la diversidad se analizaron las dimensiones de valoración de la diversidad, percepción de equidad y percepción de contradicciones, operacionalizadas mediante las preguntas Q20, Q33 y Q21. De la Q04 a la Q21 se midió la actitud de los estudiantes a 18 sentencias semánticas ambiguas (esto es, no controladas por un marco discursivo previsiblemente aceptable). La preguntas reposan en los archivos de metadatos de los autores.

Los datos se procesaron mediante estadística descriptiva tanto para la caracterización de la muestra como de las respuestas. Para evaluar la fiabilidad del instrumento se calculó el coeficiente alfa de Cronbach, que asume que todos los ítems miden el mismo constructo.

Para examinar la relación entre las variables variables de inclusión educativa y actitud hacia la diversidad, tomando en cuenta las dimensiones operacionalizadas se realiza un estudio correlacional. Este enfoque metodológico permitió examinar sistemáticamente las interrelaciones entre los constructos teóricos y las manifestaciones empíricas recogidas de la base de datos de REDIPIES (Red Internacional de Investigación Científica *"Intervención Profesional para la Inclusión Educativa Universitaria"*), aportando evidencia concreta sobre los dinamismos de la inclusión educativa en el contexto universitario latinoamericano.

a) Caracterización de la Muestra

El estudio contó con la participación de 2275 estudiantes de cinco universidades latinoamericanas pertenecientes a la REDIPIES. Como se evidencia en la Tabla 1, la composición muestral refleja las realidades demográficas descritas por Parra Sandoval (2021), donde se destaca la heterogeneidad característica de la población estudiantil universitaria en América Latina.

Sitio Web: https://produccioncientificaluz.org/index.php/espacio
Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)
http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

Tabla 1. **Características Demográficas de la Muestra (N = 2275)**

Variable	Categoría	n	%
País	Ecuador	1626	71,47
	Colombia	307	13,49
	México	200	8,79
	Cuba	95	4,18
	Argentina	47	2,07
Género	Mujer	1593	70,02
	Hombre	680	29,89
	Intersexual	2	0,09
Etnia	Mestizo	1893	83,21
	Blanco	179	7,87
	Indígena	95	4,18
	Otra	70	3,08
	Afrodescendiente	38	1,67
Edad	2001-2007	1616	71,03
	1996-2000	385	16,92
	1986-1995	201	8,84
	≤1985	73	3,21
Discapacidad	No	2219	97,54
	Sí	56	2,46
Área de conocimiento	Ciencias de la Educación	872	38,33
	Ciencias Sociales	459	20,18
	Ingenierías y Arquitectura	348	15,3
	Ciencias de la Salud	340	14,95
	Economía y Administración	128	5,63
	Artes y Humanidades	78	3,43
	Ciencias Naturales y Exactas	50	2,2

La composición étnica coincide con lo planteado por (Dietz, 2017) sobre el carácter plural e híbrido de las identidades culturales en Latinoamérica, donde la categoría mestiza representa la mayoría (83,21%), seguida por blancos (7,87%) e indígenas (4,18%). No obstante, la muestra aun presenta baja representación de afrodescendientes (1,67%).

Resultados

1. Análisis de frecuencias

1.1. Participación Estudiantil

Las dimensiones de participación estudiantil mostraron correlaciones significativas de la actitud a favor de la diversidad, particularmente en:

- Participación en decisiones sobre inclusión (Q06)
- Participación en proyectos de vinculación social (Q07)
- Participación en la toma de decisiones universitarias (Q27)

Estos resultados respaldan lo expuesto por (Meza, 2024) sobre la importancia de

Sitio Web: https://produccioncientificaluz.org/index.php/espacio
Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)
http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

la participación social universitaria como eje fundamental para fomentar el compromiso social, la justicia social y la sostenibilidad.

1.2. Clima Institucional y Relaciones

Las variables de relaciones humanas solidarias (Q10) y aceptación por compañeros (Q16) presentaron correlaciones positivas significativas, evidenciando que, como señala Rivero et al. (2022), el tipo de vínculo humano que se establece en el contexto universitario influye significativamente en la percepción de inclusión.

1.3. Políticas y Derechos

La percepción de políticas educativas inclusivas (Q25) y la existencia de espacios interculturales (Q11) mostraron correlaciones moderadas, reflejando lo planteado por (Parra Zurita, 2025) acerca de la necesidad de políticas que garanticen entornos educativos accesibles para todos.

1.4. Análisis correlacional socioeconómico demográfico

Para complementar el análisis correlacional principal, se realizó una codificación sistemática de variables socioeconómicas-demográficas con el propósito de examinar su posible influencia en la percepción de inclusión educativa. Las variables categóricas originales fueron transformadas en escalas numéricas mediante un proceso de codificación que permitió su análisis cuantitativo: la identidad de género, etnia, área de residencia, tipo de universidad y área de conocimiento fueron codificadas en escalas ordinales, mientras que se creó un Índice de Nivel Socioeconómico (NSE) compuesto que integró variables proxy como área de residencia y tipo de institución. Este procedimiento metodológico permitió evaluar empíricamente el peso relativo de los factores estructurales frente a las variables actitudinales en la configuración de experiencias inclusivas.

Tabla 2 **Correlaciones Socioeconómicas-Demográficas con Inclusión Educativa**

Variable	Correlación	Interpretación
Índice NSE	0,0362	Correlación positiva muy débil
Edad	No calculable	No hay variabilidad suficiente
Género	0,0138	Correlación positiva muy débil
Discapacidad	-0,0333	Correlación negativa muy débil
Etnia	0,0427	Correlación positiva muy débil
Residencia	-0,0076	Correlación negativa muy débil
Tipo Universidad	0,0435	Correlación positiva muy débil
Área Conocimiento	0,0222	Correlación positiva muy débil

El análisis reveló correlaciones notablemente débiles entre todas las variables socioeconómicas-demográficas y la percepción de inclusión educativa. El Índice NSE (r = 0,0362) mostró una influencia mínima, cuestionando narrativas deterministas que atribuyen a los factores socioeconómicos un papel preponderante en las experiencias educativas inclusivas. En el contexto socioeconómico cabe mencionar que el estudio se limita a estudiantes que son parte de una universidad, dejando afuera a estudiantes que no

Sitio Web: https://produccioncientificaluz.org/index.php/espacio
Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)
http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

tuvieron la oportunidad de ingresar a una institución de educación superior por limitantes socioeconómicas, o geográficas, tomando en cuenta que las universidades en especial las públicas históricamente se han concentrado en las grandes ciudades, lo que se traduce como una barrera de acceso para la población que está alejada geográficamente, en tanto que el acceder a una universidad implicaría mayores ingresos económicos familiares, que permitan el traslado a las ciudades centrales donde están los centros educativos. En una era globalizada la educación superior enfrenta aún barreras de acceso, sigue siendo consciente o inconscientemente excluyente con las clases de la sociedad que viven en condiciones de vulnerabilidad. Si bien las universidades conciben a la inclusión como un eje fundamental, sigue existiendo un desface con la concepción de la educación superior como un acto liberador que debe promover igualdad de oportunidades a grupos históricamente excluidos, pero precisamente la mayoría de esos grupos permanecen aun fuera del sistema educativo superior aun invisibilizados por los estados y sus políticas sociales, económicas y educativas excluyentes.

La variable de edad resultó "no calculable" debido a la homogeneidad etaria de la muestra -el 71% pertenece a la generación centennial-, limitando el análisis de posibles diferencias intergeneracionales, pero reflejando la composición poblacional real de la educación superior contemporánea.

Dos hallazgos merecen atención particular: la discapacidad ($r = -0{,}0333$) presentó la correlación negativa más marcada, aunque débil, sugiriendo la persistencia de barreras específicas para este colectivo. Por otro lado, la residencia ($r = -0{,}0076$) mostró una correlación prácticamente nula, desafiando supuestos sobre brechas urbano-rurales en inclusión educativa entre estudiantes universitarios.

1.5. Análisis de correlación principal

El análisis de correlación de Spearman reveló una relación estadísticamente significativa entre la actitud hacia la diversidad y la percepción de inclusión educativa ($= 0{,}3815$; $p < 0{,}001$). Este hallazgo, más robusto, coincide con la hipótesis principal de investigación y se alinea con lo propuesto por Solís Grant et al., (2025), quienes sostienen que la inclusión educativa está intrínsecamente unida a la valoración de la diversidad como característica inherentemente humana.

El modelo de regresión lineal ($y = 0{,}6423x + 0{,}8969$) indica que por cada incremento de una unidad en la escala de actitud hacia la diversidad (1-5), la percepción de inclusión educativa aumenta en 0,6423 puntos. El coeficiente de determinación ($R^2 = 0{,}2532$) revela que la actitud hacia la diversidad explica el 25,32% de la varianza en la percepción de inclusión, es más consistente, concordando con la perspectiva de Naranjo (2024), quien conceptualiza la inclusión como una filosofía dentro del paradigma de la Pedagogía Crítica que valora la diversidad como fundamento transformador.

2. Implicaciones teóricas y prácticas

Estos resultados poseen profundas implicaciones para la teoría y práctica de la inclusión educativa universitaria. Académicamente, refuerzan perspectivas contemporáneas que enfatizan el carácter construido y contextual de la inclusión, en línea con lo planteado por Echeita y Ainscow (2011, citado en Solís et al., 2025) sobre la inclusión como proceso

Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)
http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

permanente de transformación institucional. La escasa influencia de variables estructurales tradicionales sugiere que la inclusión opera predominantemente en dimensiones relacionales, actitudinales e institucionales, corroborando la conceptualización de Naranjo (2024) sobre la inclusión como filosofía dentro del paradigma de la Pedagogía Crítica.

Prácticamente, estos hallazgos recomiendan un reenfoque de las políticas educativas: desde intervenciones focalizadas en grupos específicos hacia estrategias universales que transformen culturas institucionales y prácticas educativas. El contraste entre la limitada influencia de variables demográficas ($r \approx 0{,}04$) y la sustancial predictividad de la actitud hacia la diversidad ($r = 0{,}3815$) -casi diez veces mayor- señala el desarrollo de competencias para la convivencia en la diversidad como ámbito prioritario de intervención. Estas evidencias empíricas contribuyen a superar esencialismos y determinismos, enfatizando la capacidad de las instituciones educativas para construir inclusión más allá de condicionantes estructurales.

Conclusiones

Los hallazgos de esta investigación revelan un panorama complejo y multifacético sobre la actitud hacia la diversidad y la inclusión educativa en universidades latinoamericanas, en relación al discurso establecido en los organismos internacionales. Por un lado la actitud a favor de la diversidad cultural, así como de la diversidad en general y de la inclusión educativa es sólida, y con una relacionalidad predictiva. El análisis correlacional principal demostró una relación estadísticamente significativa de intensidad moderada-alta ($r_s = 0{,}3815$; $p < 0{,}001$), donde la actitud hacia la diversidad explica el 25,32% de la varianza en la percepción de inclusión educativa. Este resultado corrobora sólidamente la idea de que los conceptos están sólidamente integrados en una sola narrativa cultural, tal como lo plantean Solís et al.: *"la inclusión educativa está intrínsecamente unida a la valoración de la diversidad como característica inherentemente humana"*(2025, 45)

La fuerza de las actitudes medidas adquiere mayor relevancia al contrastarla con los hallazgos del análisis socioeconómico-demográfico, donde ninguna variable demográfica individual mostró correlaciones significativas diferentes (todas entre -0,04 y +0,04). Esta disparidad sugiere, en concordancia con Naranjo (2024), que la inclusión educativa opera predominantemente en el ámbito de las construcciones actitudinales y filosóficas, más que en determinismos demográficos: *"la inclusión se puede conceptualizar como una filosofía dentro del paradigma de la Pedagogía Crítica que parte de un significado del concepto de diversidad como característica inherentemente humana y, por tanto, como valor"* (Naranjo, 2024, 23).

Los resultados del análisis dimensional revelan patrones consistentes con el marco teórico revisado. La dimensión de participación estudiantil mostró las correlaciones más fuertes, particularmente en participación en decisiones sobre inclusión (Q06), proyectos de vinculación social (Q07) y toma de decisiones universitarias (Q27). Estos hallazgos parecen respaldan lo expuesto por Vera Meza sobre la importancia de la participación social universitaria como *"eje que busca fomentar el compromiso social, la justicia social y la sostenibilidad mediante la participación de los estudiantes universitarios en su entorno"* (2024, 156).

En el clima institucional y relaciones, las variables de relaciones humanas solidarias (Q10) y aceptación por compañeros (Q16) presentaron correlaciones positivas significativas,

Sitio Web: https://produccioncientificaluz.org/index.php/espacio
Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)
http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

evidenciando que, como señala Rivero et al. *"el tipo de vínculo humano que se establece en el trascurso de la educación en la universidad puede tener diferente contexto como comunitario, de colaboración o también lo opuesto enmarcado en lo individualista"* (2022, 89). Esta dimensión relacional emerge como un componente fundamental en la experiencia inclusiva.

Las dimensiones de políticas y derechos mostraron tambien correlaciones moderadas pero consistentes, favorables a la inclusión y la diversidad, en correspondencia a la intención misma que se espera de las políticas inclusivistas: *"las políticas educativas inclusivas son las que deben garantizar un entorno educativo accesible para todos, la educación superior inclusiva es por tanto un universo enriquecido por la diversidad de sus actores como parte de un todo"* (Parra Zurita, 2025, 112).

El análisis socioeconómico-demográfico reveló hallazgos contundentes: ninguna variable demográfica mostró correlaciones significativas que se separasen de la noción de inclusión educativa. Estos resultados desafían narrativas deterministas y sugieren, en línea con Echeita y Ainscow, que la inclusión educativa implica *"un proceso permanente de transformación institucional que va más allá de las disposiciones individuales"* (2011, como se citó en Solís et al., 2025, 78).

La composición demográfica de la muestra, caracterizada por la sobrerrepresentación de estudiantes mestizos (83,21%) y la subrepresentación de grupos afrodescendientes (1,67%) e indígenas (4,18%), evidencian una percepción de inclusión entre quienes lograron acceder, lo que sugiere que, una vez dentro del sistema, las experiencias inclusivas pueden estar menos determinadas por origen étnico que por factores actitudinales e institucionales.

En todos los resultados (se trata de sujetos que lograron acceder al sistema educativo superior) se observa, no el *deber ser* ético-filosófico que sostiene el discurso de evidencias de actitudes articuladas con las prácticas educativas de todos esos países, en las que se es favorable tanto a la diversidad, a la inclusión educativa, y a la correlación entre ellas. Las nociones de estudio se relacionan con las actitudes mismas, esto es, con sus marcos ético-filosóficos, asociable directamente a la política de las instituciones y no tanto con las características alteritarias es dimensiones como las sociodemográficas.

La variable de discapacidad, aunque con correlación débil (r = -0,0333), mostró la tendencia negativa más marcada, indicando posibles barreras específicas que requieren atención, tal como lo señala Solís et al. al enfatizar que *"la diversidad de los estudiantes es más amplia que la situación de discapacidad y abarca la interculturalidad, nivel socioeconómico, género, creencias entre otras categorías"* (2025, 34).

Todo esto, que parece favorecer el discurso de los organismos internacionales, realmente implica una crítica sobre el ángulo generalizante de sus diagnósticos. Por un lado, a la luz de esta investigación, el horizonte ético-filosófico que caracteriza el diagnóstico de la educación mundial, como también sucede en la pedagogía crítica, parece haber llegado a importantes niveles de legitimación. Pero, por el otro, implica que el discurso no debe ser diagnóstico, sino que deben antenderse aspectos del reloj situacional (Castro Aniyar, 2022) de las políticas pública edcuativas concretas en América Latina, e ingresar con ello, en marcos de investigación más complejos, integrales y específicos. Incluso, integrar al debate ético, si así se quiere, los concomitantes desarrollistas pragmáticos del diagnóstico cepalino.

En América Latina, la filosofía de Paolo Freire ha tenido relevancia en las reformas

Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)
http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

educativas de algunos países, fue formulada en los años 70 del siglo XX, y tuvo su auge discursivo desde los años 90 del mismo siglo. Lo mismo sucede con los autores de referencia a nivel global, regularmente citados por los organismos internacionales, como Boaventura de Santos (2018 [1985]). Sus postulados son vigentes y permiten comprender la realidad de esa parte de la población en edad de estudios universitarios que no puede acceder a las instituciones de educación superior. Sin embargo, los datos empíricos obtenidos, invitan a incorporar claves más complejas en el análisis.

En cualquier caso, a la luz de los resultados, este manuscrito obliga a reflexionar acerca del discurso de los organismos internacionales a propopósito de la inercia cultural discriminatoria en la materia. Es oportuno exhortar que existen, en tales narrativas, ya sea: a) insuficientes fuentes para repensar y actualizar los verdaderos niveles de discriminación y su inercia simbólica, b) un fuerte desfase entre el discurso actitudinal y la realidad de las políticas, lo cual requeríría de estudios de *"traducción de políticas"* (Clarke et al., 2015) del nivel macro al micro, c) aspectos ajenos a la actitud inclusiva de la sociedad receptora y normativa, que determinarían una menor incorporación de los sectores indicados como "culturalmente vulnerables", y/o bien, finalmente, d) un fuerte desfase entre el discurso de los estudiantes, representantes de un nivel etario de relevo, y el de los ejecutores de las políticas, lo cual también deberá medirse mediante estudios de rango etario/generacional en toda la región.

Referencias

ACOSTA, S. (2023). Los paradigmas de la investigación en las Ciencias Sociales. **Calidad de la educaciónsuperior: gestión estratégica, formación integral y soporte institucional**, 62–79. https://doi.org/10.5281/zenodo.7719020

AGUILAR PARRA, J. C., REASCO GARZÓN, B. C., COELLO VÁSQUEZ, V. J., AGUILAR PARRA, J. C., REASCO GARZÓN, B. C., & COELLO VÁSQUEZ, V. J. (2024). La inclusión educativa en la educación superior: Desafíos y perspectivas en Ecuador. ***Revista Invecom***, *4*(2). HTTPS://DOI.ORG/10.5281/ZENODO.10558676

AGUILAR SALDIVAR, D. M., ARCINIEGAS SIGÜENZA, M. L., EDITH VOLPATTI, A., FERNÁNDEZ AMEGHINO, M., GARCÍA CAMERAS, I. I., GÓMEZ, G., JALIL VÉLEZ, N. J. J., LARISON, L., MAWYIN CEVALLOS, MOLINAR MONSIVAIS, J., MONTENEGRO HIDALGO, V., MÓRTOLA, G., NARANJO FLORES, C. A., PADILLA BUELE, E. M., PASTOR GONZÁLEZ, J., ROMERO, F., SANTOS FABELO, M. DEL C., & ZAMBRANO SOMOZA, J. M. (2022). **Desarrollo de capacidades para la inclusión educativa universitaria** (R. Rivero Pino, Ed.). Editorial Feijóo. https://doi.org/10.17613/2jw8-0293

ARMAS, Y. H. DE, ENRIQUE, L. E. P., & RIVERO PINO, R. (2023). Campos científicos inclusión educativa y educación inclusiva universitarias: Análisis desde América Latina y el Caribe. **Universidad y Sociedad,** *15*(5), 315-326. https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/4080

ARMAS, Y. H. DE, GONZÁLEZ, Y. S., BUELE, E. M. P., LEÓN, D. P. DE, MEZA, K. V., ENRIQUE, L. E. P., & RIVERO PINO, R. (2024). Gender identity as a mediator of educational inclusion in Latin American universities. **Salud, Ciencia y Tecnología**, *4*, .1292-.1292. https://doi.org/10.56294/saludcyt2024.1292

AYALA, L. E. Q. (2020). Educación inclusiva: Tendencias y perspectivas. **Educación y Ciencia**, *24*, e11423–e11423. https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2020.24.e11423

Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)
http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

CASTRO ANIYAR, D. (2022). El arte de la predicción social. Apuntes sobre el uso de la ciencia y las emociones en sistemas inteligentes de predicción, en Cruz Marte, I. y Espinoza, A. (2022). *El Futuro del Delito*. **Prognosis y Propuestas para el Campo Jurídico y Criminológico en el Siglo XXI.** Editorial Mawil. https://mawil.us/wp-content/uploads/2023/05/EL-FUTURO-DEL-DELITO.pdf

CLARKE, J., BAINTON, D., LENDVAI, N., & STUBBS, P. (2015). Making policy move: Towards a politics of translation and assemblage. **Policy Press.** https://www.jstor.org/stable/j.ctt1t89fpb

DIETZ, G. (2017). Interculturalidad: Una aproximación antropológica. **Perfiles educativos,** *39*(156) 192–207. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0185-26982017000200192&lng=es&nrm=iso&tlng=es

FEIJÓO, A., & VILLANUEVA, D. (2016). Assessing wind speed simulation methods. **Renewable and Sustainable Energy Reviews,** *56*, 473–483. https://doi.org/10.1016/j.rser.2015.11.094

HERNÁNDEZ SAMPIERI, R., FERNÁNDEZ COLLADO, C., & BAPTISTA LUCIO, M. DEL P. (2018). ***METODOLOGÍA de la investigación.*** McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.smujerescoahuila.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/Sampieri.Met.Inv.pdf

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

MARTÍN, M. S., GEA, A. I. P., NAVARRO-MATEU, F., RUBIO-APARICIO, M., & MORENO, E. M. O. (2024). A practical approach to quantitative research designs [Una aproximación práctica a los diseños de investigación cuantitativa]. **ESPIRAL.** *CUADERNOS DEL PROFESORADO*, *17*(35). https://doi.org/10.25115/ecp.v17i35.9725

MARTÍNEZ ORTEGA, R. M., TUYA PENDÁS, L., MARTÍNEZ ORTEGA, M., PÉREZ ABREU, A., & CÁNOVAS, A. M. (2009). *EL COEFICIENTE DE CORRELACION DE LOS RANGOS DE SPEARMAN CARACTERIZACION*. *8*(2). https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180414044017

MARTÍNEZ QUINTEROS, A. S., OCAÑA SORIA, J. M., PARREÑO BOSMEDIANO, A. R., MARTÍNEZ QUINTEROS, A. S., OCAÑA SORIA, J. M., & PARREÑO BOSMEDIANO, A. R. (2025). Pedagogía crítica y transformadora de la realidad social y educativa de los estudiantes de tercer nivel. **Revista InveCom**, *5*(2). https://doi.org/10.5281/zenodo.13913998

MASA, B. DEL C. R., GONZÁLEZ, M. C. S., BERRÚ, C. B. C., & GONZÁLEZ, D. K. G. (2022). Desarrollo humano, nivel socioeconómico y su relación con la violencia de género en los hogares. Caso de estudio Calvas y Chaguarpamba. **LATAM R***evista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, *3*(2), 502–518. https://doi.org/10.56712/latam.v3i2.114

MATO, D. (2021). Hacia la erradicación del racismo en la Educación Superior. *Integración y Conocimiento:* **Revista del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior de Mercosur,** *10*(2), 5–12. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8171313

MEZA, K. M. V. (2024). Participación social estudiantil en los procesos de inclusión educativa universitaria: Avances y desafíos. En R. R. Pino (Ed.), **Repensar la inclusión**

Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)
http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

educativa universitaria: Para una teoría acerca de la inclusión educativa universitaria *(Volumen 1)* (pp. 129–142). Ediciones UO. https://doi.org/10/205004

MORENO-BRID, J. C., & RUIZ NÁPOLES, P. (2009). **La educación superior y el desarrollo económico en América Latina.** Naciones Unidas, CEPAL, Coordinación de Investigación. https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/b7f72ca2-f10d-41d6-ae9a-f43c6350c7b9/content

NARANJO PINELA, T. C., SANAGUSTÍN FONS, M. V., ÁLVAREZ NARANJO, L. J., FRANCO MOREJÓN, M. F., & NARANJO CONTRERAS, V. P. (2024). **La inclusión educativa Universitaria en Ecuador.** Centro de Investigación y Desarrollo Ecuador. http://repositorio.cidecuador.org/jspui/handle/123456789/3024

NARANJO-CRESPO, M. (2024). Perspectivas y discursos acerca de la diversidad e inclusión en la comunidad universitaria. **Education Policy Analysis Archives,** *32*. https://doi.org/10.14507/epaa.32.8509

PARRA SANDOVAL, M. C. (s/f). **Perfil del estudiante universitario latinoamericano | International Institute for Educational Planning**. Recuperado el 27 de noviembre de 2025, de https://www.iiep.unesco.org/es/publication/perfil-del-estudiante-universitario-latinoamericano

PARRA ZURITA, J. C. (2025). **Estrategias de inclusión para superar las brechas educativas en la educación superior** [UPSE]. HTTPS://REPOSITORIO.UPSE.EDU.EC/HANDLE/46000/13331

PIÑALES RIVERO, D. P., PERDIGÓN DE PAULA, H., GARCÍA SOTO, L. F., & RIVAS SOTOMAYOR, F. (s/f). La universidad como escenario del desarrollo personal inclusivo. Una mirada crítica reflexiva. En **Repensar la inclusión educativa universitaria: Análisis teórico de la inclusión educativa desde el desarrollo personal** *(Volumen IV)* (Vol. 4). Ediciones UO. Recuperado el 26 de noviembre de 2025, de https://ediciones.uo.edu.cu/index.php/e1/catalog/view/1852/113/205005

RIVERO PINO, R., Y PONCE DE LEÓN LIMA, D. (2025). **Percepciones y discursos sobre inclusión educativa.** Resultados de investigación en la Universidad Estatal Península de Santa Elena (UPSE). Editorial Feijóo. https://doi.org/10.5281/zenodo.17494763

ROY-GARCÍA, I., RIVAS-RUIZ, R., PÉREZ-RODRÍGUEZ, M., PALACIOS-CRUZ, L., ROY-GARCÍA, I., RIVAS-RUIZ, R., PÉREZ-RODRÍGUEZ, M., & PALACIOS-CRUZ, L. (2019). Correlación: No toda correlación implica causalidad. **Revista alergia México**, *66*(3), 354–360. HTTPS://DOI.ORG/10.29262/RAM.V66I3.651

SAENZ SAENZ, Z. A. (s/f). Estudio bibliográfico sobre inclusión educativa. **Tesla** Revista Científica, *4*(1). https://doi.org/10.55204/trc.v4i1.e371

SÁNCHEZ FLORES, F. A. (2019). Fundamentos Epistémicos de la Investigación Cualitativa y Cuantitativa: Consensos y Disensos. **Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria,** 101–122. https://doi.org/10.19083/ridu.2019.644

SANTANA GONZÁLEZ, Y. (2024). La configuración subjetiva de la inclusión educativa. En **Repensar la inclusión educativa universitaria: Análisis teórico de la inclusión educativa desde el desarrollo personal** *(Volumen IV)* (Vol. 4). Ediciones UO. https://ediciones.uo.edu.cu/index.php/e1/catalog/view/1852/113/205005

SOLÍS GRANT, M. J., MARTIN, R. D. V., NIKLITSCHEK, J. T., VILLALOBOS, C. P., & CARRASCO, C. S. (2025). Inclusión, diversidad y satisfacción académica en estudiantes universitarios. **Revista de la Educación Superior**, *54*(213), 51–70. https://doi.

Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)
http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

org/10.36857/resu.2025.213.3192

SOUSA SANTOS, B. (2018 [1985]). **Um Discurso sobre as Ciênci***as*. Conferencia. versão ampliada da Oração de Sapiência proferida na abertura solene das aulas na Universidade de Coimbra no ano lectivo de 1985/86. https://www2.pelotas.ifsul.edu.br/cead/metodologia/pdf/outros/DiscursoCiencias.pdf

YÉPEZ VERA, A. E. (2024). La apropiación activa de la inclusión educativa universitaria: Desafíos y oportunidades. **En Repensar la inclusión educativa universitaria: Para una teoría acerca de la inclusión educativa universitaria (Volumen 1)** (Vol. 1). Ediciones UO. https://doi.org/10/205004

Documentos oficiales o institucionales:

CLADE. (s/f). *Educación, género y diversidad sexual*. Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE). Recuperado el 24 de noviembre de 2025, de https://redclade.org/nuestras-causas/educacion-genero-y-diversidad-sexual/

Coeficiente de correlación de rangos de Spearman: Una descripción general | Temas de ScienceDirect. (s/f). Recuperado el 26 de noviembre de 2025, de https://www.sciencedirect.com/topics/social-sciences/spearmans-rank-correlation-coefficient

UNESCO (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación—UNESCO Biblioteca Digital*. unesdoc.unesco.org. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592

UNESCO (2014). The Right to Education: Law and Policy Review. Guidelines. París, UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000228491

Sitio Web: https://produccioncientificaluz.org/index.php/espacio
Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)
http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/