

DOI: <https://doi.org/10.63618/omd/revinvlid/v3/n1/51>

Inclusión, equidad y accesibilidad en la educación superior contemporánea.

Inclusion, equity, and accessibility in contemporary higher education.

Preciado-Ramírez, Joffre Danny ¹; López-Pérez, Patricio Javier².

¹ Universidad Técnica Luis Vargas Torres de Esmeraldas; Ecuador; <https://orcid.org/0000-0001-8300-5138>; joffre.preciado@utelvt.edu.ec.

² Universidad Técnica Luis Vargas Torres de Esmeraldas; Ecuador; <https://orcid.org/0000-0002-7840-0595>; patricio.javier.lopez@utelvt.edu.ec.

Cita: Preciado-Ramírez, J. D., & López-Pérez, P. J. (2026). Inclusión, equidad y accesibilidad en la educación superior contemporánea. *Revista De Investigación Y Liderazgo*, 3(1), 66-83. <https://doi.org/10.63618/omd/revinvlid/v3/n1/51>

Resumen

La expansión de la educación superior ecuatoriana amplió las oportunidades formativas, aunque mantuvo desigualdades territoriales, económicas, tecnológicas, étnicas y funcionales que afectaron las trayectorias estudiantiles. El estudio tuvo como objetivo analizar la inclusión, la equidad y la accesibilidad desde una perspectiva multidimensional e interseccional. Se aplicó una metodología mixta de convergencia, con diseño no experimental, longitudinal retrospectivo, documental y descriptivo, mediante el examen de registros estadísticos, informes institucionales y literatura científica correspondiente principalmente al periodo 2020–2025. Los resultados mostraron un crecimiento de la matrícula del 27,95 %, acompañado por una brecha territorial de 33,12 puntos porcentuales, diferencias de deserción según discapacidad y financiamiento, y un cumplimiento de accesibilidad física del 56,65 %. Asimismo, aunque el 91,1 % de las instituciones declaró disponer de políticas inclusivas, solo el 10,9 % reportó transformaciones sistémicas. Estos hallazgos indican que la ampliación de la cobertura no garantiza por sí misma participación, permanencia y culminación equitativas, pues las barreras socioeconómicas, digitales, físicas e institucionales operan de manera acumulativa. Se concluye que la inclusión efectiva requiere articular políticas verificables, apoyos diferenciados, accesibilidad integral y seguimiento continuo de las trayectorias universitarias.

Palabras clave: inclusión educativa, equidad, accesibilidad, educación superior, permanencia estudiantil.

Abstract

The expansion of Ecuadorian higher education broadened educational opportunities, although it maintained territorial, economic, technological, ethnic, and functional inequalities that affected students' trajectories. The study aimed to analyze inclusion, equity, and accessibility from a multidimensional and intersectional perspective. A mixed convergence methodology was applied, with a non-experimental, retrospective longitudinal, documentary, and descriptive design, thru the examination of statistical records, institutional reports, and scientific literature corresponding mainly to the period 2020–2025. The results showed a 27.95% increase in enrollment, accompanied by a territorial gap of 33.12 percentage points, differences in dropout rates according to disability and funding, and a physical accessibility compliance of 56.65%. Likewise, although 91.1% of the institutions reported having inclusive policies, only 10.9% reported systemic transformations. These findings indicate that the expansion of coverage does not by itself guaranty equitable participation, retention, and completion, as socioeconomic, digital, physical, and institutional barriers operate cumulatively. It is concluded that effective inclusion requires the articulation of verifiable policies, differentiated support, comprehensive accessibility, and continuous monitoring of university trajectories.

Keywords: educational inclusion, equity, accessibility, higher education, student retention.

1. Introducción

La expansión de la educación superior contemporánea amplía las oportunidades formativas, aunque no elimina las desigualdades que condicionan el ingreso, la participación y la culminación de los estudios. En Ecuador, la tasa bruta de matrícula terciaria alcanza aproximadamente el 68 % en 2023, pero presenta una diferencia de 16 puntos porcentuales entre mujeres (76 %) y hombres (60 %), lo que demuestra que el aumento de cobertura no distribuye sus beneficios de manera homogénea (Banco Mundial, 2026). Esta realidad se inserta en América Latina y el Caribe, donde la masificación convive con barreras económicas, territoriales, culturales, tecnológicas y funcionales. El análisis se concentra, por tanto, en estudiantes y aspirantes de grado de universidades, escuelas politécnicas e institutos técnicos y tecnológicos ecuatorianos, con especial atención a quienes proceden de hogares de bajos ingresos, zonas rurales, pueblos indígenas, comunidades afroecuatorianas o presentan alguna discapacidad. Desde esta delimitación, inclusión, equidad y accesibilidad constituyen dimensiones interdependientes de la trayectoria educativa y no únicamente condiciones formales de admisión.

La inclusión supone que la diversidad estudiantil participa plenamente en la vida universitaria, mientras la equidad exige distribuir apoyos diferenciados y la accesibilidad demanda eliminar obstáculos físicos, digitales, comunicacionales, pedagógicos y actitudinales. Esta distinción resulta relevante porque alrededor de 1.300 millones de personas, equivalentes al 16 % de la población mundial, experimentan una discapacidad significativa, mientras el registro administrativo ecuatoriano identifica 470.456 personas con discapacidad, correspondientes al 2,7 % de la población registrada (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2022; Instituto Nacional de Estadística y Censos [INEC], 2024). Ambos porcentajes no son directamente comparables por sus diferencias conceptuales y metodológicas, pero evidencian la necesidad de producir información desagregada y funcional. Además, la pertenencia étnica, el género, el territorio y la capacidad económica interactúan con la discapacidad y generan desventajas acumulativas. En consecuencia, estudiar cada condición de manera aislada limita la comprensión de las experiencias universitarias contemporáneas y reduce la efectividad de las respuestas institucionales (Martínez Silva, 2023).

Las restricciones económicas profundizan estas diferencias porque la continuidad académica depende de alimentación, transporte, vivienda, conectividad, materiales, dispositivos y disponibilidad de tiempo para estudiar. En diciembre de 2024, la pobreza por ingresos alcanza el 28,0 % de la población ecuatoriana y asciende al 43,3 % en el área rural, mientras la pobreza extrema llega al 12,7 % y el índice de Gini se sitúa en 0,463 (INEC, 2025a). La línea de pobreza corresponde a US\$91,43 mensuales por persona, cifra que contrasta con matrículas privadas de Odontología comprendidas entre US\$124 y US\$1.086, equivalentes aproximadamente a entre 1,4 y 11,9 veces ese umbral mensual (Alvarado Roldán & Muñoz Macías, 2024). Aunque este intervalo pertenece a una carrera específica, ilustra cómo los costos directos pueden superar ampliamente la capacidad económica de hogares vulnerables. La falta de apoyos suficientes favorece retrasos, repitencia, interrupción y abandono, con efectos sobre la movilidad social, el empleo futuro y la reproducción intergeneracional de la desigualdad.

La accesibilidad digital adquiere una importancia equivalente a la infraestructura física debido a la expansión de plataformas educativas, bibliotecas electrónicas, trámites virtuales y modalidades híbridas. Durante 2025, el 71,3 % de los hogares ecuatorianos dispone de internet, pero la proporción alcanza el 76,6 % en el área urbana y disminuye al 58,7 % en la rural; además, solo 1.720.485 de 5.256.715 hogares poseen computadora, tableta o portátil, alrededor del 32,7 % (INEC, 2025b). Entre quienes utilizan internet, apenas el 6,9 % declara la educación y el aprendizaje como actividad principal, lo que cuestiona la equivalencia entre conectividad disponible y aprovechamiento académico. Las barreras también permanecen en los campus: una evaluación ecuatoriana de 346 criterios físicos registra 196 cumplimientos y una accesibilidad global de 56,65 %, mientras los baños alcanzan únicamente 20 % y los rebajes de acera 0 % (Maldonado-Garcés et al., 2025). Estos resultados muestran que ampliar cobertura sin diseño universal puede trasladar la exclusión desde el ingreso hacia la experiencia cotidiana.

La producción reciente reconoce el problema, pero todavía ofrece resultados fragmentados y difícilmente generalizables. Un estudio regional que reúne a 236 instituciones de educación superior de 20 países encuentra que el compromiso declarado con la equidad y la inclusión es mayor que las transformaciones sistémicas efectivamente implementadas (UNESCO IESALC, 2025). En Ecuador, una investigación con 113 estudiantes con discapacidad informa una percepción media de 56,64 % sobre las políticas inclusivas y de 62,83 % sobre la permanencia, además de una relación positiva entre ambas variables (Terranova-Barrezueta et al., 2024). Sin embargo, su carácter transversal y su concentración en una universidad impiden explicar variaciones territoriales, institucionales y socioeconómicas. De manera paralela, los estudios sobre estudiantes indígenas señalan invisibilidad estadística y escasa incorporación de variables culturales, epistémicas y comunitarias en el análisis de acceso, permanencia y graduación (Martínez Silva, 2023). Esta brecha importa porque políticas construidas con información incompleta pueden beneficiar a determinados grupos mientras mantienen barreras para otros.

La conveniencia de una investigación integradora se fundamenta en que las evidencias disponibles examinan por separado infraestructura, discapacidad, condiciones económicas o prácticas docentes. La evaluación física de un solo campus utiliza 346 indicadores, mientras el estudio sobre permanencia se limita a 113 participantes y la investigación socioeconómica se concentra en una carrera universitaria específica; estas escalas aportan diagnósticos útiles, pero no permiten contrastar conjuntamente las relaciones entre acceso, participación, permanencia y graduación (Maldonado-Garcés et al., 2025; Terranova-Barrezueta et al., 2024; Alvarado Roldán & Muñoz Macías, 2024). La investigación resulta viable porque Ecuador dispone de registros administrativos del SNIESE y SIIES, visualizadores de matrícula y bases oficiales sobre pobreza, discapacidad y conectividad (Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación [Senescyt], 2024). Estas fuentes pueden complementarse con cuestionarios estructurados aplicados a estudiantes, sin requerir intervenciones experimentales. La participación voluntaria, el consentimiento informado, la anonimización y el resguardo de datos permiten atender las consideraciones éticas inherentes al estudio de poblaciones potencialmente vulnerables.

A partir de esta problemática, el objetivo general consiste en analizar la inclusión, la equidad y la accesibilidad en la educación superior contemporánea de Ecuador mediante una perspectiva multidimensional e interseccional. Para concretarlo, el primer objetivo específico busca describir las diferencias de acceso, participación, permanencia y culminación según sexo, territorio, ingreso, pertenencia étnica y discapacidad, considerando como referente la brecha de género de 16 puntos porcentuales observada en la matrícula terciaria (Banco Mundial, 2026). El segundo procura determinar la relación entre las condiciones socioeconómicas, la conectividad, la accesibilidad física y los apoyos pedagógicos con la permanencia estudiantil. El tercero se orienta a comparar las políticas y prácticas institucionales y estimar su correspondencia con indicadores verificables de accesibilidad, entre ellos el cumplimiento físico de 56,65 % documentado en un campus ecuatoriano (Maldonado-Garcés et al., 2025). Así, los objetivos articulan mediciones cuantitativas con la diversidad de experiencias que las cifras agregadas suelen ocultar.

La contribución esperada reside en superar la separación analítica entre inclusión, equidad y accesibilidad mediante un marco que vincula tres dimensiones institucionales (física, digital y pedagógica) con cuatro momentos de la trayectoria (acceso, participación, permanencia y culminación). Esta perspectiva permite interpretar simultáneamente cinco marcadores de desigualdad: sexo, territorio, ingreso, pertenencia étnica y discapacidad. Su originalidad se fortalece frente a una literatura que presenta estudios de una institución, una carrera o un grupo específico, y frente a un diagnóstico regional de 236 instituciones que confirma la distancia entre compromisos declarados e implementación efectiva (UNESCO IESALC, 2025). El estudio puede aportar indicadores comparables para la gestión universitaria, criterios para orientar apoyos y evidencia para evaluar políticas públicas sin reducir la inclusión a la presencia física del estudiante. De esta forma, la investigación conecta la ampliación de cobertura con la calidad de la experiencia educativa y responde al vacío de análisis interseccionales señalado en la literatura latinoamericana (Martínez Silva, 2023).

2. Materiales y Métodos

La investigación articuló datos cuantitativos y evidencia cualitativa mediante una estrategia mixta de convergencia, dado que los objetivos exigieron describir la evolución de las brechas educativas e interpretar las respuestas institucionales frente a ellas. El componente cuantitativo examinó indicadores de acceso, matrícula, permanencia, titulación, conectividad y paridad, mientras el componente cualitativo analizó políticas, normas, informes técnicos y estudios científicos. Ambas vertientes recibieron una prioridad equivalente y se vincularon mediante categorías comunes relacionadas con inclusión, equidad y accesibilidad. Esta integración permitió contrastar los cambios estadísticos con el contenido, alcance y mecanismos de evaluación de las políticas educativas. La combinación se sustentó en que los métodos mixtos producen comprensiones más completas cuando sus componentes se vuelven interdependientes y responden a un mismo propósito investigativo (Creswell & Plano Clark, 2018)

La articulación metodológica condujo a un diseño no experimental y longitudinal retrospectivo, en el cual no se manipularon las condiciones económicas, territoriales, tecnológicas, pedagógicas o institucionales asociadas con la educación superior. El

periodo de observación comprendió los años 2020–2025, lo que proporcionó seis puntos temporales para identificar continuidades, variaciones y posibles retrocesos posteriores a la emergencia sanitaria. Ecuador constituyó el espacio principal de análisis, mientras América Latina y el Caribe funcionaron como marco comparativo para contextualizar tendencias y políticas regionales. Las unidades de análisis estuvieron conformadas por indicadores anuales agregados y documentos institucionales o científicos, no por estudiantes individualmente identificados. Por esta razón, no se calculó una muestra probabilística de personas, puesto que el portal ecuatoriano ya organizaba series históricas de matrícula, retención, deserción y titulación provenientes de registros administrativos nacionales (Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación [Senescyt], 2024; UNESCO IESALC, 2025).

El carácter documental se concretó mediante la revisión de registros estadísticos, disposiciones jurídicas, planes institucionales, informes de organismos internacionales y artículos académicos relacionados con la educación superior ecuatoriana y latinoamericana. El razonamiento deductivo orientó la clasificación inicial a partir de las tres dimensiones centrales del estudio y de cuatro momentos de la trayectoria educativa: acceso, participación, permanencia y culminación. Paralelamente, el procedimiento inductivo permitió incorporar categorías no previstas que emergieron de los documentos, entre ellas apoyos psicosociales, pertinencia intercultural, accesibilidad comunicacional y sistemas institucionales de seguimiento. El método analítico descompuso cada fuente según población, territorio, periodo, indicador y mecanismo de intervención, mientras la síntesis reconstruyó las relaciones entre esos componentes. Esta secuencia evitó que la revisión documental se limitara a resumir publicaciones y la convirtió en un procedimiento sistemático de producción de conocimiento (Snyder, 2019; Braun & Clarke, 2021).

Sobre esa base, el estudio mantuvo un alcance descriptivo orientado a caracterizar cómo se manifestaron la inclusión, la equidad y la accesibilidad, sin atribuir causalidad a las asociaciones observadas. La inclusión se operacionalizó mediante la representación y participación de grupos históricamente excluidos y la existencia de apoyos para su continuidad académica. La equidad se examinó a través de diferencias según sexo, territorio, situación socioeconómica, pertenencia étnica y discapacidad, además de las medidas compensatorias dirigidas a reducirlas. La accesibilidad comprendió condiciones físicas, digitales, comunicacionales, curriculares y actitudinales que facilitaron o restringieron la experiencia universitaria. Esta delimitación respondió a la perspectiva sistémica de la UNESCO, según la cual la inclusión educativa debía analizar tanto las barreras como las leyes, políticas, recursos y prácticas que regulaban la participación de poblaciones diversas (UNESCO, 2020; UNESCO IESALC, 2025).

La construcción del corpus comprendió búsquedas en Scopus, Web of Science, SciELO y ERIC, complementadas con los repositorios de Senescyt, INEC, UNESCO, UNESCO IESALC y organismos regionales especializados. Se utilizaron combinaciones en español e inglés de los términos “educación superior”, “inclusión”, “equidad”, “accesibilidad”, “discapacidad”, “brecha digital”, “permanencia”, “Ecuador” y “América Latina”. Se incluyeron documentos publicados entre 2020 y 2025 que presentaron datos verificables, métodos explícitos o políticas aplicables a instituciones de educación superior; asimismo, se admitieron fuentes de 2018–2019 únicamente cuando aportaron fundamentos metodológicos sin equivalentes recientes. Se excluyeron duplicados,

textos de opinión sin respaldo empírico, investigaciones limitadas exclusivamente a educación inicial, básica o bachillerato y documentos sin acceso al contenido completo. La identificación, depuración, elegibilidad e inclusión de las fuentes se registraron mediante una matriz y un flujo adaptado de PRISMA 2020, sin imponer un número predeterminado de documentos (Page et al., 2021).

El componente cuantitativo se desarrolló mediante una ficha de extracción que registró año, institución productora, cobertura geográfica, definición del indicador, numerador, denominador y nivel de desagregación disponible. Se recopilaron tasas de matrícula, retención, deserción y titulación, junto con datos de acceso a internet y disponibilidad de dispositivos, siempre que las definiciones permanecieran comparables entre años. El procesamiento incluyó frecuencias, porcentajes, promedios, diferencias absolutas en puntos porcentuales, variaciones relativas y razones de paridad entre los grupos analizados. Los valores ausentes no se imputaron, sino que se identificaron como información no disponible para evitar crear tendencias artificiales; además, se conservaron las definiciones originales de cada fuente. La tasa bruta de matrícula se interpretó conforme al criterio ecuatoriano que relacionó a los matriculados de tercer nivel con la población de 18 a 24 años, mientras los datos de conectividad se contrastaron por área urbana y rural (Senescyt, 2024; Instituto Nacional de Estadística y Censos [INEC], 2025).

El componente cualitativo examinó cada documento mediante una codificación inicial centrada en acceso, financiamiento, accesibilidad física, transformación digital, ajustes pedagógicos, participación, permanencia, titulación e interseccionalidad. Una segunda lectura permitió reorganizar los códigos en temas interpretativos y distinguir entre compromisos declarados, mecanismos de implementación, recursos asignados, poblaciones priorizadas e indicadores de evaluación. La consistencia del proceso se fortaleció mediante una bitácora analítica, definiciones operativas para cada código y una recodificación diferida de los segmentos que presentaron ambigüedad. Los resultados cualitativos y cuantitativos se integraron en matrices conjuntas que compararon tendencias estadísticas, disposiciones institucionales y evidencia de aplicación. Este procedimiento permitió identificar convergencias, complementariedades y contradicciones, en lugar de presentar dos análisis independientes sin una inferencia común (Braun & Clarke, 2021).

El control de calidad consideró la autenticidad, autoridad, actualidad, cobertura y trazabilidad de cada documento, y otorgó prioridad a registros oficiales, artículos revisados por pares e informes con procedimientos metodológicos explícitos. Los estudios empíricos cualitativos, cuantitativos y mixtos se valoraron mediante los criterios correspondientes del *Mixed Methods Appraisal Tool*, sin excluirlos únicamente por una puntuación global, sino ponderando sus limitaciones durante la síntesis. La triangulación contrastó datos de Senescyt, INEC, UNESCO y literatura académica, y las discrepancias se conservaron cuando respondieron a definiciones, periodos o poblaciones diferentes. Debido a que no se contactó a participantes ni se utilizaron microdatos identificables, el tratamiento ético se concentró en la protección de la confidencialidad, la atribución correcta, el lenguaje no estigmatizante y la reproducción fiel de las categorías institucionales. La necesidad de revisión por un comité de ética quedó sujeta a la normativa de la institución responsable, sin asumir una exención

automática por el carácter público de las fuentes (Hong et al., 2018; Page et al., 2021; UNESCO, 2020).

3. Resultados

Brechas de acceso, participación, permanencia y culminación en la educación superior

El análisis describió las diferencias registradas en las cuatro etapas de la trayectoria educativa mediante indicadores nacionales de matrícula, participación en modalidades no presenciales, retención, deserción y titulación. Las fuentes proporcionaron valores observados hasta 2020 o 2021, según el indicador, mientras que las cifras posteriores correspondieron a estimaciones oficiales y se mantuvieron diferenciadas de los datos empíricos. Debido al carácter agregado de los registros, no se calcularon medias, desviaciones estándar, intervalos de confianza ni valores *p*. Los hallazgos se expresaron mediante frecuencias, porcentajes, variaciones relativas, diferencias en puntos porcentuales y razones de distribución. La información procedió del SNIASE, el SIIES y el sistema de levantamiento de los institutos técnicos y tecnológicos (Senescyt, 2022, 2024).

Los resultados de acceso mostraron que la matrícula terciaria ascendió de 616.289 estudiantes en 2016 a 788.522 en 2020, lo que representó un incremento absoluto de 172.233 personas y una variación relativa del 27,95 %. En el mismo periodo, la tasa bruta de matrícula pasó del 30,18 % al 36,63 %, con un crecimiento de 6,45 puntos porcentuales. Durante 2020 se contabilizaron 422.121 mujeres y 366.401 hombres, por lo que las primeras constituyeron el 53,53 % del total registrado. La tasa femenina alcanzó el 39,83 %, frente al 33,52 % masculino, y produjo una diferencia de 6,31 puntos porcentuales. La expansión general de la matrícula mantuvo, por tanto, una distribución diferenciada según el sexo de la población estudiantil (Senescyt, 2022).

La desagregación territorial reveló contrastes de mayor magnitud que los observados por sexo. En 2020, Pichincha alcanzó una tasa bruta de matrícula del 51,55 %, seguida por Tungurahua con el 46,75 % y Bolívar con el 44,34 %; en el extremo inferior se situaron Morona Santiago con el 18,43 %, Santa Elena con el 22,71 % y Esmeraldas con el 23,09 %. La distancia entre Pichincha y Morona Santiago llegó a 33,12 puntos porcentuales. Paralelamente, la matrícula a distancia y en línea aumentó de 60.084 estudiantes en 2017 a 94.349 en 2020, equivalente a una variación del 57,03 %. En 2020, las mujeres representaron el 59,56 % de esa matrícula, mientras Loja, Guayas y Pichincha concentraron conjuntamente el 81,60 % de los registros de dichas modalidades (Senescyt, 2022).

Los indicadores de permanencia registraron en 2019 un total de 116.160 estudiantes de primer año, de los cuales 94.805 continuaron matriculados en el periodo siguiente; la retención alcanzó así el 81,62 % y la deserción el 18,38 %. La deserción masculina fue del 21,28 %, mientras la femenina se situó en el 16,02 %, con una diferencia de 5,26 puntos porcentuales. Según pertenencia étnica, los porcentajes llegaron al 22,70 % en la categoría otro o no registrado, al 21,50 % entre estudiantes blancos y al 20,50 % entre indígenas, frente al 17,50 % de los mestizos y al 14,00 % de los montubios. La deserción también varió según discapacidad, pues alcanzó el 35,80 % en la intelectual, el 28,90

% en la mental o psicosocial y el 24,70 % en la auditiva. Por tipo de financiamiento, las instituciones particulares cofinanciadas registraron un 29,60 % de deserción, las autofinanciadas un 27,90 % y las públicas un 13,80 %, con una brecha máxima de 15,80 puntos porcentuales (Senescyt, 2022).

La culminación pudo examinarse específicamente en la educación técnica y tecnológica, donde se registraron 23.274 títulos en 2020 y 35.910 en 2021. La diferencia absoluta fue de 12.636 títulos y representó un incremento interanual del 54,29 %. La estimación oficial para 2025 se situó en 28.756 titulaciones; sin embargo, esta cifra correspondió a una proyección construida con la serie 2013–2020 y no se incorporó como resultado observado. En conjunto, los datos mostraron un crecimiento de la matrícula, de la participación no presencial y de la titulación técnica y tecnológica, acompañado por diferencias persistentes según sexo, territorio, pertenencia étnica, discapacidad y régimen de financiamiento. El patrón central quedó expresado en la coexistencia de una mayor cobertura con brechas diferenciadas a lo largo de la trayectoria educativa (Senescyt, 2022)

Condiciones socioeconómicas, accesibilidad y permanencia estudiantil

El examen de las condiciones socioeconómicas y de accesibilidad tuvo como propósito identificar los patrones que coincidieron con la continuidad de los estudiantes en la educación superior ecuatoriana. La pobreza por ingresos alcanzó el 28,0 % de la población en diciembre de 2024, frente al 20,9 % urbano y al 43,3 % rural, con una brecha territorial de 22,4 puntos porcentuales. La pobreza extrema se situó en el 12,7 % nacional, pero ascendió al 27,0 % rural y descendió al 6,0 % urbano, lo que produjo una diferencia de 21,0 puntos. Entre 2020 y 2024, la pobreza nacional disminuyó del 33,0 % al 28,0 %; no obstante, entre 2023 y 2024 aumentó 2,0 puntos porcentuales, variación que no resultó estadísticamente significativa al 95 % de confianza. Las líneas mensuales per cápita se ubicaron en US\$91,43 para la pobreza y en US\$51,53 para la pobreza extrema, magnitudes que delimitaron la disponibilidad económica de una parte de los hogares vinculados con el sistema educativo (INEC, 2025a).

La evidencia obtenida en una carrera de Odontología mostró de manera directa la relación entre recursos económicos y permanencia. De los 292 estudiantes encuestados, el 38,7 % declaró que sus ingresos no alcanzaban para cubrir vivienda, pensión, tasas y aranceles; el 29,5 % mantuvo una posición neutral y el 31,9 % indicó disponer de recursos suficientes. Asimismo, el 33,9 % manifestó haber considerado suspender temporal o definitivamente sus estudios, mientras el 48,3 % rechazó esa posibilidad y el 17,8 % no definió una posición. En las instituciones privadas examinadas, la matrícula de Odontología osciló entre US\$124,00 y US\$1.086,00, mientras los aranceles variaron entre US\$1.240,00 y US\$5.753,00. La relación entre condiciones socioeconómicas y permanencia alcanzó un coeficiente de Pearson de $r = .495$, con significación bilateral reportada como .000 ($p < .001$), lo que describió una asociación positiva moderada entre ambas variables (Alvarado Roldán & Muñoz Macías, 2024).

La accesibilidad digital presentó avances generales acompañados por diferencias territoriales, económicas y étnicas. Los hogares con acceso a internet aumentaron del 60,4 % en 2022 al 71,3 % en 2025, equivalente a 10,9 puntos porcentuales; sin embargo, el indicador alcanzó el 76,6 % en el área urbana y el 58,7 % en la rural. De los 5.256.715

hogares registrados, 3.750.273 dispusieron de conexión y 1.506.422 carecieron de ella, mientras solo 1.720.485 (el 32,7 %) contaron con computadora, tableta o portátil. El equipamiento tecnológico llegó al 57,8 % en el quinto quintil de ingresos y se redujo al 11,6 % en el primero, con una distancia de 46,2 puntos; el acceso a internet también varió entre el 84,3 % y el 50,8 %, respectivamente. Según pertenencia étnica de la jefatura del hogar, la conexión alcanzó el 75,0 % entre hogares mestizos y el 46,1 % entre indígenas, mientras únicamente el 6,9 % de quienes utilizaron internet señaló la educación y el aprendizaje como actividad principal (INEC, 2025b).

Las condiciones de accesibilidad física e institucional mostraron resultados diferenciados en los estudios aplicados a población universitaria con discapacidad. La evaluación de un campus ecuatoriano registró el cumplimiento de 196 de 346 criterios físicos, correspondiente a una accesibilidad global del 56,65 %; además, 12 de los 23 parámetros examinados presentaron un nivel bajo. Los servicios higiénicos cumplieron 6 de 30 criterios (20,0 %) y los rebajes de acera no cumplieron ninguno de los cinco criterios evaluados (80,0 %) (Maldonado-Garcés et al., 2025). En una muestra adicional de 113 estudiantes con discapacidad, la percepción media de las políticas inclusivas alcanzó el 56,64 % y la permanencia estudiantil el 62,83 %, mientras la dimensión de apoyo, recursos y entorno inclusivo obtuvo el valor más bajo, con 44,25 %. La relación entre políticas inclusivas y permanencia presentó un coeficiente de Spearman de $p = .688$ y una significación bilateral de $p < .001$; en conjunto, los hallazgos describieron la concurrencia de desigualdades económicas, digitales, físicas e institucionales con patrones diferenciados de continuidad académica (Terranova-Barrezuela et al., 2024; Maldonado-Garcés et al., 2025).

Correspondencia entre políticas institucionales y prácticas de inclusión, equidad y accesibilidad

El análisis examinó la correspondencia entre los compromisos institucionales declarados y las acciones documentadas para incorporar la inclusión, la equidad y la accesibilidad en la educación superior. La evidencia regional comprendió 236 instituciones de 20 países latinoamericanos y caribeños, de las cuales el 71,7 % perteneció al sector público y el 28,3 % al privado. Las instituciones asignaron a su compromiso inclusivo una media de 7,04 sobre 10, mientras el 91,1 % manifestó disponer de políticas institucionales en esta materia. Sin embargo, solo el 10,9 % reportó políticas orientadas a una transformación sistémica, lo que representó una diferencia de 80,2 puntos porcentuales respecto de la existencia declarada de políticas. Los resultados distinguieron así entre la formalización institucional de los compromisos y su incorporación transversal en las estructuras universitarias (Márquez Vázquez, 2025).

La distribución de las medidas institucionales mostró que el 77 % atendió a estudiantes con discapacidad, el 75 % se dirigió a personas de nivel socioeconómico bajo y el 44 % contempló a minorías étnicas o poblaciones afrodescendientes. La distancia entre el grupo con mayor cobertura y el de menor cobertura alcanzó 33 puntos porcentuales. Paralelamente, el 37,5 % de las instituciones no reportó mecanismos de evaluación y el 49 % identificó el desconocimiento conceptual sobre equidad e inclusión como el principal obstáculo para trasladar las políticas a las prácticas. Más de la mitad calificó sus políticas como insuficientes, aunque el informe no proporcionó montos presupuestarios comparables que permitieran cuantificar los recursos económicos

asignados. La síntesis de los indicadores regionales y ecuatorianos se presentó como se observa en la Tabla 1 (Márquez Vázquez, 2025).

Tabla 1

Indicadores de correspondencia entre políticas y prácticas inclusivas en la educación superior

Escala de análisis	Indicador	Resultado
América Latina y el Caribe	Instituciones participantes	236 IES de 20 países
América Latina y el Caribe	Compromiso institucional declarado	7,04/10
América Latina y el Caribe	Existencia de políticas de equidad e inclusión	91,1 %
América Latina y el Caribe	Políticas orientadas al cambio sistémico	10,9 %
América Latina y el Caribe	Políticas dirigidas a estudiantes con discapacidad	77,0 %
América Latina y el Caribe	Políticas dirigidas a población de nivel socioeconómico bajo	75,0 %
América Latina y el Caribe	Políticas dirigidas a minorías étnicas o afrodescendientes	44,0 %
América Latina y el Caribe	Instituciones sin evaluación de sus políticas	37,5 %
América Latina y el Caribe	Desconocimiento conceptual identificado como barrera	49,0 %
Ecuador: estudiantes con discapacidad	Percepción general de las políticas inclusivas	56,64 %
Ecuador: estudiantes con discapacidad	Percepción de la permanencia estudiantil	62,83 %
Ecuador: estudiantes con discapacidad	Apoyo, recursos y entorno inclusivo	44,25 %
Ecuador: campus universitario	Cumplimiento de criterios de accesibilidad física	196 de 346; 56,65 %
Ecuador: campus universitario	Parámetros con nivel bajo de accesibilidad	12 de 23; 52,17 %

Nota. Los resultados regionales provinieron de información declarada por las instituciones participantes. Los datos ecuatorianos correspondieron, respectivamente, a 113 estudiantes con discapacidad de una universidad de Guayaquil y a la evaluación física de un campus universitario; por tanto, los porcentajes describieron unidades de análisis diferentes y no fueron agregados entre sí (Márquez Vázquez, 2025; Terranova-Barrezuela et al., 2024; Maldonado-Garcés et al., 2025).

La evidencia estudiantil ecuatoriana precisó la correspondencia entre las políticas institucionales y la experiencia percibida por 113 estudiantes con discapacidad pertenecientes a 17 facultades. La percepción general de cumplimiento y aplicación de las políticas inclusivas alcanzó el 56,64 %, mientras sus dimensiones registraron 50,44 % en cultura inclusiva, 48,67 % en prácticas inclusivas y 45,13 % en normativa inclusiva. La permanencia estudiantil obtuvo un 62,83 %, seguida por la aceptación y participación con 59,29 % y por el apoyo, los recursos y el entorno inclusivo con 44,25 %. Entre la permanencia general y esta última dimensión se observó una diferencia de 18,58 puntos porcentuales. La asociación entre políticas inclusivas y permanencia fue positiva y estadísticamente significativa, con un coeficiente de Spearman de $\rho = ,688$, $p < ,001$ y $n = 113$ (Terranova-Barrezuela et al., 2024).

La evaluación de la accesibilidad física complementó estos resultados mediante la comprobación de 346 criterios en un campus universitario ecuatoriano. De ese conjunto, 196 criterios fueron cumplidos, lo que produjo un índice global de accesibilidad del 56,65 %; además, 12 de los 23 parámetros examinados, equivalentes al 52,17 %, obtuvieron una clasificación baja. Los servicios higiénicos cumplieron 6 de 30 requisitos,

correspondientes al 20 %, mientras los rebajes de acera no cumplieron ninguno de los cinco criterios evaluados. La diferencia entre la accesibilidad global y el cumplimiento de los servicios higiénicos alcanzó 36,65 puntos porcentuales, y la correspondiente a los rebajes de acera llegó a 56,65 puntos. En conjunto, los resultados mostraron una elevada presencia declarada de políticas, pero menores porcentajes de transformación sistémica, evaluación institucional, percepción estudiantil y cumplimiento material de la accesibilidad (Márquez Vázquez, 2025; Maldonado-Garcés et al., 2025).

4. Discusión

El estudio analiza la inclusión, la equidad y la accesibilidad en la educación superior ecuatoriana mediante la integración de las trayectorias educativas, las condiciones socioeconómicas y las respuestas institucionales. Los hallazgos sugieren que el crecimiento de la matrícula y de la titulación técnica y tecnológica amplía las oportunidades formativas, pero no suprime las diferencias asociadas con el sexo, el territorio, la pertenencia étnica, la discapacidad y el financiamiento institucional. Esta coexistencia entre expansión y desigualdad indica que la cobertura constituye una condición necesaria, aunque insuficiente, para garantizar una participación efectiva y una culminación equitativa. A ello se suma que las brechas económicas, digitales y físicas parecen acumularse durante la trayectoria estudiantil, mientras la elevada presencia formal de políticas inclusivas no se corresponde proporcionalmente con su transformación sistémica. En este sentido, los resultados respaldan una comprensión multidimensional de la inclusión, en la cual el acceso debe vincularse con la permanencia, los apoyos disponibles y la calidad de la experiencia educativa (Senescyt, 2022; UNESCO IESALC, 2025).

La relación entre vulnerabilidad socioeconómica y continuidad académica converge con la asociación moderada reportada entre ambas variables en estudiantes de Odontología ($r = ,495$; $p < ,001$), así como con la proporción de participantes que considera suspender sus estudios por restricciones financieras (Alvarado Roldán & Muñoz Macías, 2024). De manera semejante, la asociación entre políticas inclusivas y permanencia de estudiantes con discapacidad ($p = ,688$; $p < ,001$) coincide con el planteamiento de que el apoyo institucional puede acompañar trayectorias educativas más estables, aunque el diseño observacional no permite atribuirle un efecto causal (Terranova-Barrezueta et al., 2024). La accesibilidad física global del 56,65 % refuerza esta interpretación, pues evidencia que la existencia de normas no asegura por sí misma condiciones materiales suficientes para participar autónomamente en la vida universitaria (Maldonado-Garcés et al., 2025). También se observa una diferencia entre la brecha de matrícula por sexo registrada por Senescyt en 2020 y la informada por el Banco Mundial para 2023; esta divergencia debe interpretarse con cautela debido a los distintos años, fuentes y procedimientos de cálculo. En cambio, las desventajas territoriales, étnicas y funcionales mantienen concordancia con la invisibilidad estadística y la limitada incorporación de perspectivas interculturales señaladas en estudios latinoamericanos (Martínez Silva, 2023).

La integración de estos resultados aporta evidencia para considerar que inclusión, equidad y accesibilidad no funcionan como categorías independientes, sino como dimensiones que se condicionan mutuamente en cada etapa de la trayectoria

universitaria. Desde una perspectiva teórica, el acceso formal pierde capacidad explicativa cuando no se examinan simultáneamente la conectividad, los recursos económicos, los ajustes pedagógicos, la infraestructura y el reconocimiento de la diversidad cultural. En el plano práctico, los hallazgos sugieren que las instituciones requieren vincular sus políticas con indicadores verificables de implementación, participación, retención y culminación, en lugar de limitar su evaluación a la existencia documental de programas. La diferencia entre el 91,1 % de instituciones que declara disponer de políticas y el 10,9 % que informa transformaciones sistémicas ilustra la necesidad de incorporar seguimiento, recursos y responsabilidades institucionales claramente identificables (Márquez Vázquez, 2025). Metodológicamente, la convergencia de registros estadísticos, estudios empíricos y documentos institucionales permite reconocer patrones que permanecen fragmentados en investigaciones centradas únicamente en discapacidad, infraestructura o situación económica, en consonancia con la perspectiva sistémica propuesta por la UNESCO (UNESCO, 2020).

La interpretación de los hallazgos presenta limitaciones derivadas del uso de fuentes secundarias agregadas, periodos no completamente coincidentes y definiciones que varían entre organismos e investigaciones. Asimismo, parte de la evidencia procede de una carrera, una universidad o un campus específico, por lo que sus porcentajes no representan a todas las instituciones ni permiten generalizar las asociaciones al conjunto del sistema ecuatoriano. La ausencia de microdatos longitudinales, indicadores homogéneos de participación y montos presupuestarios comparables restringe el análisis de las trayectorias individuales y de los recursos efectivamente destinados a las políticas inclusivas. Futuras investigaciones podrían integrar cohortes estudiantiles, modelos multinivel y mediciones interseccionales que relacionen sexo, ingreso, territorio, pertenencia étnica y discapacidad con apoyos institucionales, accesibilidad y culminación, manteniendo criterios comunes entre universidades (Senescyt, 2024; Terranova-Barrezueta et al., 2024). Pese a estas restricciones, la contribución central del estudio reside en conectar las dimensiones física, digital y pedagógica con el acceso, la participación, la permanencia y la culminación, lo que responde a la brecha analítica producida por el tratamiento separado de las desigualdades educativas y permite comprender la inclusión como una transformación verificable de la experiencia universitaria (Martínez Silva, 2023; Maldonado-Garcés et al., 2025).

5. Conclusiones

Los resultados permiten concluir que la inclusión, la equidad y la accesibilidad en la educación superior ecuatoriana no dependen exclusivamente de la ampliación de la matrícula. Aunque el sistema registra un crecimiento sostenido del acceso, persisten diferencias asociadas con el territorio, el sexo, la pertenencia étnica, la discapacidad y el tipo de financiamiento institucional. Estas desigualdades se manifiestan en la participación, la continuidad académica y la culminación de los estudios. Por ello, la cobertura constituye una condición necesaria, pero insuficiente, para garantizar trayectorias educativas equitativas. La inclusión efectiva requiere que el ingreso se acompañe de condiciones materiales, tecnológicas, pedagógicas e institucionales adecuadas.

De manera articulada, los hallazgos evidencian que las condiciones socioeconómicas, la conectividad y la accesibilidad física coincidieron con patrones diferenciados de permanencia estudiantil. La mayor incidencia de pobreza en las zonas rurales, la desigual disponibilidad de dispositivos y las limitaciones de infraestructura restringieron las oportunidades de participación en condiciones equivalentes. Asimismo, la situación de los estudiantes con discapacidad mostró que la existencia de políticas no eliminó las barreras presentes en los entornos universitarios. Las asociaciones identificadas sugieren que los apoyos institucionales pueden acompañar trayectorias más estables, aunque no permiten establecer relaciones causales. En conjunto, las desigualdades actuaron de manera acumulativa y afectaron diferentes momentos del recorrido académico.

El aporte principal de la investigación radica en integrar las dimensiones física, digital y pedagógica con el acceso, la participación, la permanencia y la culminación. Esta articulación permitió superar una lectura fragmentada del problema y reconocer que inclusión, equidad y accesibilidad conforman componentes interdependientes de la calidad educativa. También se observó una distancia considerable entre la presencia declarada de políticas institucionales y su transformación en prácticas verificables. En consecuencia, la evaluación de la inclusión no debería limitarse a la existencia de normas, programas o declaraciones formales. Su valoración requiere considerar recursos, mecanismos de seguimiento, resultados institucionales y experiencias concretas de los estudiantes.

Se recomienda fortalecer los sistemas institucionales de seguimiento de trayectorias, priorizar apoyos económicos y tecnológicos diferenciados y revisar periódicamente la accesibilidad de los espacios, plataformas y procesos pedagógicos. También resulta pertinente desarrollar investigaciones longitudinales con microdatos desagregados que permitan examinar simultáneamente territorio, ingreso, pertenencia étnica, sexo y discapacidad. Estos estudios podrían incorporar indicadores homogéneos entre instituciones y registros comparables sobre inversión, apoyos y resultados académicos. Tales recomendaciones deben interpretarse dentro del alcance documental y descriptivo de la investigación. La contribución central consiste en mostrar que una educación superior verdaderamente inclusiva exige transformar de manera conjunta las condiciones que determinan el acceso, la participación, la permanencia y la culminación.

Referencias Bibliográficas

- Alvarado Roldán, S. V., & Muñoz Macías, N. B. J. (2024). Condiciones socioeconómicas y de permanencia en estudiantes de Odontología, Universidad San Gregorio de Portoviejo. *Revista San Gregorio*, 1(58). <https://doi.org/10.36097/rsan.v1i58.2554>.
- Arévalo-Montalvan, . R. A., Juarez-Rivero, A. A., Arévalo-Díaz, S. C., Angulo-Angulo, P. A., Paima-Ramírez, G. E., Armas-Murrieta, H., Torres-Valles, A. F., Pinedo-Mori, J. A., Isuiza-Varas, B. R., & Zambrano-Huanuire, U. (2026). *Innovación Curricular con Tecnologías Educativas*. Oriente-Manabí Editorial. <https://doi.org/10.63618/omeditorial/I7>

Banco Mundial. (2026). *School enrollment, tertiary (% gross)—Ecuador*. World Development Indicators.

<https://data.worldbank.org/indicator/SE.TER.ENRR?locations=EC>

Bonilla-Vimos, W. R., & Logroño-Naranjo, S. I. (2025). Modelos predictivos para medir la eficiencia del juego matemático inclusivo en estudiantes de la unidad educativa “Manuela Cañizares”, Orellana. *Journal of Economic and Social Science Research*, 5(4), 39-52. <https://doi.org/10.55813/gaea/jessr/v5/n4/216>

Borja-Almeida, L. G., & Camero-Berrones, R. G. (2026). La evaluación docente como estrategia para la innovación educativa y la retroalimentación curricular. *Journal of Economic and Social Science Research*, 6(1), 1-14. <https://doi.org/10.55813/gaea/jessr/v6/n1/226>

Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE Publications. <https://uk.sagepub.com/en-gb/eur/thematic-analysis/book248481>

Cangas-Cadena, A. L., Piedra-Castro, W. I., & Sánchez-Simbaña, S. E. (2026). Evaluación auténtica y ética académica ante inteligencia artificial generativa en educación superior. *Revista Científica Enfoques Del Conocimiento*, 3(2), 43-57. <https://doi.org/10.55813/gaea/revistacec/v3/n2/4>

Cárdenas-Paño, M. E., & Padilla-Pallazhco, M. V. (2026). Metodologías activas en la educación superior virtual: una revisión bibliográfica. *Revista Científica Ciencia Y Método*, 4(1), 170-190. <https://doi.org/10.55813/gaea/rcym/v4/n1/144>

Carpio-Valarezo, M. M., Alejandro-Vera, K. D. L. M., Astudillo-Olmedo, F. M., Rogel-Moncada, M. E., & Panchana-Torres, M. I. (2026). Estrategias de formación docente en adaptaciones curriculares significativas para NNE: desafíos, modelos innovadores y mejora de la inclusión escolar. *Revista Científica Zambos*, 5(1), 48-66. <https://doi.org/10.69484/rcz/v5/n1/150>

Casanova-Villalba, C. I., Herrera-Sánchez, M. J., Boada-Tobar, A. T., & Páez-Puente, L. A. (2025). Competencias investigativas y producción científica en estudiantes universitarios de ciencias sociales y educación. *Revista Científica Enfoques Del Conocimiento*, 2(4), 89-114. <https://doi.org/10.55813/gaea/revistacec/v2/n4/46>

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3.^a ed.). SAGE Publications. <https://us.sagepub.com/en-us/nam/designing-and-conducting-mixed-methods-research/book241842>

Cruz-Macias, B. A., Guerrero-Calero, J. M., Navarro-Saltos, G. E., & Mielles-Giler, J. W. (2025). Interpretación bibliométrica del crecimiento anual de la producción científica en educación para el desarrollo sostenible. *Innova Science Journal*, 3(4), 304-316. <https://doi.org/10.63618/omd/isi/v3/n4/138>

Cunuhay-Ayala, D. M., & Constante-Barragán, M. F. (2026). El Metaverso en Modelos de la Escuela Nueva, efectividad en el aprendizaje y motivación. *Revista Científica Ciencia Y Método*, 4(1), 191-208. <https://doi.org/10.55813/gaea/rcym/v4/n1/145>

Fuentes Uribe, X., Torres Mata, A., Plazola Zamora, L., & Marín Maldonado, S. L. (2024). Propuesta didáctica en educación matemática para estudiantes con discapacidad en nivel superior. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 36(2), 345–379. <https://doi.org/10.54674/ess.v36i2.958>.

- Guerrero Bermúdez, Ángel E., Calero Miele, V. M., & Delgado Calero, L. R. (2025). Estrategias para fomentar la competencia informacional en entornos educativos virtuales. *Innova Science Journal*, 3(1), 30-43. <https://doi.org/10.63618/omd/isj/v3/n1/3>
- Herrera-Acosta, C. E., Rodríguez-Borja, P. A., Tituaña-Andrade, E. N., López-Torres, A., & Defranc-Roca, S. (2026). Equidad e inclusión: análisis de las políticas públicas para el acceso a salud, educación y trabajo de los grupos de atención prioritaria. *Revista Científica Zambos*, 5(1), 97-115. <https://doi.org/10.69484/rcz/v5/n1/155>
- Herrera-Castrillo, C. J., Casanova-Villalba, C. I., & Herrera-Sánchez, M. J. (2025). Aprendizaje basado en proyectos y fortalecimiento de competencias investigativas en educación superior. *Revista Científica Enfoques Del Conocimiento*, 2(1), 39-56. <https://doi.org/10.55813/gaea/revistacec/v2/n1/29>
- Herrera-Sánchez, M. J., Casanova- Villalba, C. I., Moreno-Novillo, Ángela C., & Mina-Bone, S. G. (2024). Tecnoestrés en docentes universitarios con funciones académicas y administrativas en Ecuador. *Revista Venezolana De Gerencia*, 29(11), 606-621. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.29.e11.36>
- Herrera-Sánchez, M. J., Casanova-Villalba, C. I., Bravo Bravo, I. F., & Barba Mosquera, A. E. (2023). Estudio comparativo de las desigualdades en el tecnoestrés entre instituciones de educación superior en América Latina y Europa. *Código Científico Revista De Investigación*, 4(2), 1288–1303. <https://doi.org/10.55813/gaea/ccri/v4/n2/287>
- Herrera-Sánchez, P. J., Mina-Villalta, G. Y., & Quintero-Tabares, J. D. (2025). Investigación científica y competencias investigativas en estudiantes de ciencias de la salud. *Revista Científica Enfoques Del Conocimiento*, 2(4), 67-88. <https://doi.org/10.55813/gaea/revistacec/v2/n4/45>
- Holguín-Chávez, L. E., Vergara-León, D. Y., Cuenca-Zambrano, M. M., Rivera-Chamba, M. J., & Cevallos-Lima, J. I. (2026). Gamificación como estrategia para mejorar el rendimiento académico en lengua y literatura de educación básica. *Revista Científica Ciencia Y Método*, 4(1), 399-413. <https://doi.org/10.55813/gaea/rcym/v4/n1/159>
- Hong, Q. N., Pluye, P., Fàbregues, S., Bartlett, G., Boardman, F., Cargo, M., Dagenais, P., Gagnon, M. P., Griffiths, F., Nicolau, B., O’Cathain, A., Rousseau, M. C., & Vedel, I. (2018). *Mixed Methods Appraisal Tool (MMAT), version 2018: User guide*. McGill University. https://mixedmethodsappraisaltoolpublic.pbworks.com/w/file/fetch/127916259/MMAT_2018_criteria-manual_2018-08-01_ENG.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2024). *Registro Estadístico Base de Población del Ecuador, 2022*. https://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/Registros_Administrativos/rebpe/2022/202212_Boletin_tecnico_REBPE.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2025). *Tecnologías de la información y comunicación: julio de 2025*. <https://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web->

[inec/Estadísticas Sociales/TIC/2025/202507 Tecnologia de la Informacion y Comunicacion-TICs.pdf](#)

Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2025a). *Boletín técnico de pobreza y desigualdad: diciembre de 2024*.

https://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/POBREZA/2024/Diciembre/202412_Boletin_pobreza.pdf

Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2025b). *Tecnologías de la información y comunicación: julio de 2025*.

<https://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/Estadísticas Sociales/TIC/2025/202507 Tecnologia de la Informacion y Comunicacion-TICs.pdf>

Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2025b). *Tecnologías de la información y comunicación: julio de 2025*.

<https://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/Estadísticas Sociales/TIC/2025/202507 Tecnologia de la Informacion y Comunicacion-TICs.pdf>

López-Sánchez, J. A., Cardona-Cano, R., Céspedes-Gallegos, S., Guerrero-Benalcázar, V., & Hernández -Ortiz, J. J. (2026). Innovación educativa en Educación Superior: tendencias investigativas sistematizadas entre los años 2013 y 2025. *Revista Científica Zambos*, 5(1), 248-266. <https://doi.org/10.69484/rcz/v5/n1/145>

López-Sánchez, J. A., Morales-Chincha, J. A., Echeverri-Ocampo, C. D., & Hernández-Ortiz, J. (2025). Articulación Universidad, Empresa y Estado, en ecosistemas de ciencia, tecnología, innovación: revisión sistemática con metodología prisma. *Journal of Economic and Social Science Research*, 5(3), 28-47. <https://doi.org/10.55813/gaea/jessr/v5/n3/201>

Maldonado-Garcés, V. G., Araujo Bilmonte, E. R., Acosta-Vargas, P., Sánchez-García, J. C., & Hernández-Sánchez, B. (2025). Physical accessibility in higher education: Evaluating a university campus in Ecuador for sustainable inclusion. *Sustainability*, 17(12), 5652. <https://doi.org/10.3390/su17125652>

Maliza-Muñoz, W. F., Vilchez-Ruíz, M. I., Puyol-Cortez, J. L., & Páez-Puente, E. G. (2025). Retos y oportunidades en la inclusión educativa y atención a la diversidad en educación básica. *Revista Científica Enfoques Del Conocimiento*, 2(2), 1-21. <https://doi.org/10.55813/gaea/revistacec/v2/n2/32>

Márquez Vázquez, C. (2025). *Políticas de equidad e inclusión en la educación superior de América Latina y el Caribe*. UNESCO International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000394342_spa.

Martínez Silva, M. J. (2023). Consideraciones sobre la inclusión de estudiantes indígenas en la educación superior en Colombia. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 35(2), 452–473. <https://doi.org/10.54674/ess.v35i2.633>.

Mendoza-Figueroa, J. L., Zambrano-Loor, L. M., Gómez-Cabrera, R. E., & Narváez-Salinas, L. Y. (2025). Comparación del pensamiento crítico en estudiantes de básica media y bachillerato en instituciones urbanas y rurales. *Journal of*

Economic and Social Science Research, 5(2), 101-114.
<https://doi.org/10.55813/gaea/jessr/v5/n2/191>

Oltramonti, R., Casanova-Villalba, C. I., Tuitice-Tobar, R. A., & Herrera-Sánchez, M. J. (2025). Metodologías activas y desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios. *Revista Científica Enfoques Del Conocimiento*, 2(2), 22-44.
<https://doi.org/10.55813/gaea/revistacec/v2/n2/33>

Organización Mundial de la Salud. (2022). *Global report on health equity for persons with disabilities*. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240063600>

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n71.
<https://doi.org/10.1136/bmj.n71>

Puyol-Cortez, J. L., Casanova-Villalba, C. I., Herrera-Sánchez, M. J., & Rivadeneira-Moreira, J. C. (2024). REVISIÓN METODOLÓGICA AG2C PARA LA ENSEÑANZA DEL ÁLGEBRA BÁSICA A ESTUDIANTES CON DISCALCULIA. *Perfiles*, 1(32), 15-27. <https://doi.org/10.47187/perf.v1i32.280>

Quinga-Villa, C. A., Cabrera-Suarez, C. X., Medina-León, A., & Maqueira-Caraballo, G. de la C. (2025). Entornos virtuales de aprendizaje con recursos pedagógicos para la inclusión de estudiantes con discapacidad física. *Journal of Economic and Social Science Research*, 5(4), 72-86.
<https://doi.org/10.55813/gaea/jessr/v5/n4/218>

Sánchez-Cornejo, I. de J., Avendaño-Figueroa, A. P., Alberca-Jaya, D. M., Apolinario-Tomala, R. E., & Granda-López, R. A. (2026). Estrategias para la enseñanza de la programación con recursos tecnológicos limitados en instituciones educativas. *Revista Científica Ciencia Y Método*, 4(1), 385-398. <https://doi.org/10.55813/gaea/rcym/v4/n1/158>

Santos-Vera, P. Y., Campo-Yanez, M. G., Erazo-Loor, D. J., Oña-Suquillot, K. B., & Mejia-Villacres, S. E. (2026). Inserciones escolares como estrategia de adaptación curricular: evaluación de un modelo basado en DUA en aulas diversas. *Revista Científica Zambos*, 5(1), 67-80. <https://doi.org/10.69484/rcz/v5/n1/151>

Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación. (2024). *Manual de visualizadores del Portal de Indicadores de Educación Superior*. https://siau.senescyt.gob.ec/wp-content/uploads/2024/08/manual_visualizadores_2024.pdf

Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación. (2024). *Manual de visualizadores del Portal de Estadísticas e Indicadores de Educación Superior*. https://siau.senescyt.gob.ec/wp-content/uploads/2024/08/manual_visualizadores_2024.pdf

Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación. (2022). *Indicadores de educación superior, ciencia, tecnología e innovación: Plan de Creación de Oportunidades 2021–2025*. https://siau.senescyt.gob.ec/wp-content/uploads/2023/01/Estudio-Indicadores-PND_0123.pdf

Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación. (2024). *Manual de visualizadores del Portal de Estadísticas e Indicadores de Educación Superior*. https://siau.senescyt.gob.ec/wp-content/uploads/2024/08/manual_visualizadores_2024.pdf

Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 104, 333–339. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039>

Suárez-González, S. O., Rodríguez-Moreano, R. P., Tobar-Rogel, M. F., Álvarez-Ayala, D. M., & Castro-Sánchez, N. G. (2026). La integración de tecnologías emergentes como IA y realidad virtual y su efecto en la motivación y el rendimiento de los estudiantes. *Revista Científica Zambos*, 5(1), 81-96. <https://doi.org/10.69484/rcz/v5/n1/152>

Terranova-Barrezueta, A., Soria-Miranda, N., Boderio-Arizaga, L., & Viteri-Chiriboga, E. (2024). Inclusive policies and the permanence of students with disabilities in higher education. *Evolutionary Studies in Imaginative Culture*, 8.1(S2), 1411–1421.

UNESCO IESALC. (2025). *Equity and inclusion policies in higher education in Latin America and the Caribbean*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000394342_eng.

UNESCO International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean. (2025). *Equity and inclusion policies in higher education in Latin America and the Caribbean*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000394342_eng.

UNESCO. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020: América Latina y el Caribe—Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374615>.

Vásconez-Barragán, R. C., Landívar-Moreno, T. E., Monar-Monar, J. S., & Silva-Peñafiel, G. E. (2026). Realidad aumentada en prácticas de laboratorio y su impacto en la usabilidad y el desempeño estudiantil. *Revista Científica Ciencia Y Método*, 4(1), 346-356. <https://doi.org/10.55813/gaea/rcym/v4/n1/155>

Vega-Padilla, F. R., Gallegos-Jiménez, S. del C., Verdezoto-Camacho, R. M., Caiza-Maiza, V. del R., & Montenegro-Venegas, P. F. (2026). Competencias digitales docentes y gestión del cambio: un enfoque desde la inclusión y gestión educativa. *Revista Científica Ciencia Y Método*, 4(1), 371-384. <https://doi.org/10.55813/gaea/rcym/v4/n1/157>

Yaulema-Torres, G. M., Herrera-Sánchez, M. J., Casanova-Villalba, C. I., & Cangas-Cadena, A. L. (2026). Influencia de las tecnologías digitales en las prácticas de lectura y escritura de estudiantes de educación secundaria. *Revista Científica Enfoques Del Conocimiento*, 3(1), 1-27. <https://doi.org/10.55813/gaea/revistacec/v3/n1/47>

CONFLICTO DE INTERESES

“Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses”.