

Innovación en Procesos Pedagógicos de Educación Inclusiva, en el Contexto de Educación Terciaria en Uruguay

Innovation in Pedagogical Processes of Inclusive Education, in the Context of Tertiary Education in Uruguay

María Eugenia Rodino Bueno *, Diego Daluz Veras, Viviana Linale Mencia y Reisner Ravelo Méndez

DGES - DGETP: ANEP, Uruguay

RESUMEN:

El estudio analiza innovaciones pedagógicas en educación inclusiva en la educación terciaria en Uruguay, a partir de las percepciones de estudiantes y docentes. Se orienta a caracterizar la cultura de la innovación, identificar prácticas pedagógicas inclusivas y analizar su influencia en los procesos educativos. La educación inclusiva se aborda desde el modelo social de la discapacidad, con énfasis en la eliminación de barreras, la accesibilidad y la generación de condiciones institucionales que favorezcan la participación del estudiantado. Se empleó un enfoque cualitativo, mediante talleres pedagógicos presenciales con registro digital, y un análisis fenomenológico hermenéutico. Los resultados muestran que la innovación pedagógica es comprendida como un proceso transformador que requiere revisar culturas institucionales, prácticas de enseñanza y formas de acompañamiento. Las barreras identificadas son estructurales, culturales, comunicacionales y pedagógicas. Las conclusiones señalan que la innovación pedagógica con sentido inclusivo requiere fortalecer la formación docente, las políticas institucionales de accesibilidad y las prácticas pedagógicas flexibles orientadas a sostener la participación y las trayectorias del estudiantado.

DESCRIPTORES:

Educación inclusiva, Educación terciaria, Innovación pedagógica, Accesibilidad educativa, Barreras para el aprendizaje y la participación.

ABSTRACT:

The study analyzes pedagogical innovations in inclusive education in tertiary education in Uruguay, based on the perceptions of students and faculty. It aims to characterize the culture of innovation, identify inclusive pedagogical practices, and analyze their influence on educational processes. Inclusive education is approached from the social model of disability, with an emphasis on the removal of barriers, accessibility, and the creation of institutional conditions that promote student participation. A qualitative approach was employed, through in-person pedagogical workshops with digital recording, and a phenomenological-hermeneutic analysis. The results show that pedagogical innovation is understood as a transformative process that requires reviewing institutional cultures, teaching practices, and forms of support. The barriers identified are structural, cultural, communicational, and pedagogical. The conclusions indicate that pedagogical innovation with an inclusive focus requires strengthening teacher training, institutional accessibility policies, and flexible pedagogical practices aimed at sustaining student participation and educational trajectories.

KEYWORDS:

Inclusive education, Tertiary education, Pedagogical innovation, Educational accessibility, Barriers to learning and participation.

CÓMO CITAR:

Rodino Bueno, M. E., Daluz Veras, D., Linale Mencia, V. y Ravelo Méndez, R.. (2026). Innovación en procesos pedagógicos de educación inclusiva, en el contexto de educación terciaria en Uruguay. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 20(1), 61-79.
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782026000100061>

1. Introducción

El presente estudio pretende identificar, analizar y caracterizar las innovaciones en los procesos pedagógicos en educación inclusiva, en el contexto de la educación terciaria en Uruguay, según las percepciones del estudiantado y profesorado de instituciones educativas de formación terciaria universitaria y terciaria no universitaria. Este estudio busca caracterizar la cultura de la innovación, identificar las innovaciones pedagógicas inclusivas y analizar su influencia en los procesos educativos. Este artículo se deriva de un proyecto de investigación más amplio titulado *Innovación en procesos pedagógicos de educación inclusiva, Colombia, Uruguay & México* avalado por la Corporación Universitaria Iberoamericana (Colombia).

La educación inclusiva es un derecho y requiere garantizar una educación para todas las personas (ONU, 1948; UNESCO, 2015). Para ello, se requiere de un proceso pedagógico caracterizado por atender las necesidades de todo el estudiantado respondiendo a su diversidad y eliminando cualquier práctica de exclusión. En este sentido, la educación inclusiva se basa en el Modelo social de la discapacidad, siendo sus principales objetivos: eliminar todo tipo de segregación y discriminación; valorar la diversidad, ofrecer las mismas oportunidades a todo el estudiantado; identificar las barreras que obturan el aprendizaje y promover la participación a través de apoyos o ajustes razonables (Ainscow y Echeita, 2011; Blanco, 2010; UNESCO, 1994, 2005).

De acuerdo con lo expresado, los centros educativos deben facilitar las trayectorias educativas del estudiantado. En este marco, UNESCO (2005) plantea que:

La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. (p. 14)

Esta definición subraya que la educación inclusiva no puede entenderse como una acción puntual, sino como un proceso sistémico que requiere transformaciones profundas en las prácticas, estructuras y concepciones que organizan el sistema educativo. Implica dejar de centrar la atención en las y los estudiantes como portadores de dificultades, y comenzar a cuestionar las condiciones del entorno que generan barreras. En este sentido, el papel de los centros educativos se redefine, asumiendo la responsabilidad activa de crear condiciones efectivas para el acceso, el aprendizaje, la participación, el sentido de pertenencia y la obtención de logros.

No obstante, distintos estudios advierten que muchas políticas y prácticas institucionales continúan ancladas en lógicas de integración más que de educación inclusiva, priorizando mecanismos compensatorios o adaptaciones aisladas por sobre transformaciones estructurales de la cultura institucional y pedagógica. En este sentido, Pedraja et al. (2023) señalan que parte de las investigaciones sobre inclusión en educación superior permanecen vinculadas al paradigma de la integración, evidenciando tensiones entre los discursos inclusivos y las formas concretas en que se organizan los procesos educativos.

Del mismo modo, otras investigaciones identifican la persistencia de barreras pedagógicas, actitudinales y organizacionales asociadas a prácticas homogéneas de enseñanza, insuficiente formación docente en educación inclusiva y limitadas políticas

institucionales de apoyo, lo que restringe las posibilidades de participación plena y aprendizaje del estudiantado en educación superior (Franco et al., 2026; Mero et al., 2026).

Vinculado a la educación inclusiva se integra el concepto y la implementación de la accesibilidad universal, entendida como:

Condición que deben cumplir los entornos, procesos, bienes, productos y servicios, así como los objetos o instrumentos, herramientas y dispositivos, para ser comprensibles, utilizables y practicables por todas las personas en condiciones de seguridad y comodidad y de la forma más autónoma y natural posible. (Plena inclusión, s/f)

Desde esta perspectiva, la accesibilidad universal se convierte en un principio organizador del entorno educativo, alineado con el enfoque de derechos y con el modelo social de la discapacidad. Garantizar que el estudiantado comprenda, utilice y participe de manera autónoma en los procesos educativos implica eliminar barreras, así como transformar prácticas institucionales, curriculares y de comunicación.

A su vez, la accesibilidad se relaciona con los ajustes razonables, entendidos como adaptaciones necesarias para adecuar entornos, bienes, productos y servicios a las situaciones específicas de una persona. En el ámbito educativo uruguayo, estos ajustes pueden incluir la flexibilización de tiempos y actividades, descansos más frecuentes, intérprete de lengua de señas, tecnologías de apoyo, adecuaciones espaciales, materiales anticipados o ampliación del tamaño de letra, entre otros recursos orientados a garantizar aprendizajes (Decreto N.º 350/022).

Sin embargo, Pérez y Palmeros (2025) advierten que la existencia de normativas y políticas orientadas a la inclusión no garantiza por sí misma experiencias educativas inclusivas. Las autoras sostienen que persisten barreras pedagógicas, organizacionales y actitudinales que limitan la participación efectiva del estudiantado, especialmente cuando las respuestas institucionales carecen de articulación, seguimiento y apoyos sistemáticos.

A nivel internacional, el derecho a la educación inclusiva se expresa en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, adoptada por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en 2006 y ratificada por Uruguay en 2008 mediante la Ley N.º 18418. Esta compromete a los Estados a asegurar y promover los derechos humanos y las libertades fundamentales de las personas con discapacidad, sin discriminación. Por su parte, el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4 plantea garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida.

En el contexto nacional uruguayo, la Ley N.º 18437 de Educación (2009), establece el derecho a la educación de todas las personas, incluidas aquellas en situación de mayor vulnerabilidad como lo son las personas con discapacidad. Asimismo, la Ley N.º 18651 de Protección Integral de las Personas con Discapacidad (2010) respalda su inclusión en los ámbitos social, cultural, educativo y laboral, así como los apoyos necesarios para favorecer su participación plena.

En la misma línea, el Decreto 350/022 (2022), Protocolo de actuación para garantizar el derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad, establece disposiciones generales y obligatorias para garantizar este derecho en todo el territorio nacional, tanto en instancias presenciales como virtuales (Decreto 350/022, Art. 1). Este marco normativo no solo reconoce el derecho a la educación inclusiva, sino que también interpela a las instituciones educativas a revisar sus formas de organización,

enseñanza y acompañamiento. Desde esta perspectiva, la inclusión exige procesos de transformación pedagógica e institucional, vinculados directamente con la innovación educativa. Según Aguerrondo y Xifra (2002), la innovación educativa implica el desarrollo de modelos alternativos fundamentados en nuevas concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje. Este enfoque supone cambios sustanciales en situaciones escolares caracterizadas por prácticas rutinarias y repetitivas. Dichas transformaciones pueden manifestarse a nivel micro, en clases o centros educativos, y a nivel macro, en planes, programas o sistemas educativos.

Para que se produzca innovación, es necesario un cambio de paradigma que transforme la forma de ver, pensar y entender el campo educativo. Aguerrondo y Xifra (2002) plantean que las reglas establecidas han moldeado tradicionalmente aspectos fundamentales del proceso educativo, como el contenido, la metodología y el público objetivo. Estas normas han configurado los sistemas y centros educativos, definiendo su funcionamiento dentro de un marco preestablecido. Frente a situaciones de crisis, suele recurrirse a soluciones conocidas, derivadas de la experiencia acumulada y las prácticas habituales.

En palabras de la UNESCO (2014, citado en 2016) se establece:

La innovación educativa es un acto deliberado y planificado de solución de problemas, que apunta a lograr mayor calidad en los aprendizajes de los estudiantes, superando el paradigma tradicional. Implica trascender el conocimiento academicista y pasar del aprendizaje pasivo del estudiante a una concepción donde el aprendizaje es interacción y se construye entre todos. (p. 3)

Considerando la reflexión propuesta por la UNESCO (2016), la innovación educativa puede entenderse como un proceso multidimensional, desarrollado en distintos ejes, que busca resolver problemas que afectan a la educación. Por ello, procura que los procesos académicos se validen a partir de su incidencia y transformación en los entornos, y que el estudiantado se constituya en sujeto de una acción sustentada en la reflexión.

Por lo antes mencionado, y para hacer posible la innovación educativa, es necesario pensar procesos más amplios, como la cultura de la innovación, debido a que esta trasciende la visión reduccionista de la innovación técnica y económica instalada en la lógica del mercado, y permite comprenderla como un proceso complejo que involucra los ámbitos político, educativo y comunicacional. Por ello, ante las nuevas dinámicas de la sociedad emerge el desafío de ser innovadores o, por el contrario, caer rápidamente en acciones obsoletas, que poco tributan al bienestar colectivo e individual.

En este marco, resulta necesario problematizar concepciones que reducen la innovación educativa a la incorporación de tecnologías o metodologías novedosas. En esta línea, Barrera et al. (2024) señalan que enfoques inclusivos como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) continúan enfrentando dificultades asociadas a modelos tradicionales de enseñanza, resistencias institucionales y falta de formación docente. Desde esta perspectiva, innovar implica revisar críticamente las culturas institucionales, las relaciones pedagógicas y las condiciones que posibilitan o limitan la participación y el aprendizaje de todo el estudiantado.

Las innovaciones en procesos pedagógicos en educación inclusiva se caracterizan por un enfoque holístico que trasciende la inclusión física de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) en el aula. Se trata de crear entornos accesibles, equitativos y participativos para todo el estudiantado, reconociendo y valorando sus diferencias. La educación inclusiva es un proceso continuo de aprendizaje y mejora, por lo que las

experiencias exitosas se basan en la reflexión crítica, la evaluación constante y la adaptación a las necesidades cambiantes del estudiantado.

La implementación de la innovación educativa debe ser entendida como un proceso deliberado y planificado, que no solo adopte nuevas metodologías, sino que también integre estas prácticas en la cultura organizacional de las instituciones. Según González (2020), el proceso de innovación debería promover “el desarrollo y experimentación de metodologías nuevas o alternativas, el aumento de la participación e implicación de los diferentes actores educativos” (p. 1). Esto favorece que las iniciativas de innovación estén alineadas con los objetivos del centro y con los principios de la educación inclusiva.

Booth y Ainscow (2015) proponen desplazar el enfoque centrado en las NNE hacia el análisis de las condiciones que limitan el aprendizaje y la participación. Desde esta perspectiva, “cuando los estudiantes encuentran ‘barreras’ se impide el acceso, la participación y el aprendizaje” (p. 44). Estas pueden asociarse a la organización escolar, las culturas y políticas institucionales, las relaciones entre actores educativos o los enfoques de enseñanza. De igual modo, De Asís Roig (2005) entiende por barrera a “todo obstáculo que dificulte o impida, en condiciones de igualdad de oportunidades y de plena participación, el acceso de las personas a alguno/s de los ámbitos de la vida social” (p. 51).

Ambas definiciones coinciden en subrayar que las dificultades de acceso y participación no residen en las características individuales de las personas, sino que son el resultado de estructuras sociales, culturales e institucionales que reproducen desigualdades. Esta concepción invita a revisar críticamente el funcionamiento del sistema educativo, sus políticas y prácticas, y a asumir una perspectiva de justicia social donde la tarea principal no sea compensar el déficit, sino transformar las condiciones que lo generan.

Otra concepción similar plantea Echeita (2011) al definir las barreras. Sin embargo, a diferencia de los autores anteriores, agrega una tercera dimensión o categoría: la presencia.

En nuestros contextos escolares las barreras son todas aquellas actitudes, valores, procesos, decisiones, normas y prácticas educativas que interactúan negativamente con las posibilidades de aprendizaje, de participación y de acceso y presencia de los alumnos en los contextos educativos comunes, en particular la de aquellos más vulnerables. Las barreras aparecen y existen en la cultura escolar, en los valores y en las creencias ... en las políticas de escolarización, en la organización y funcionamiento del centro y en las prácticas docentes del profesorado. (p. 39)

La incorporación de la categoría de presencia amplía el análisis de las barreras, al subrayar que no basta con asegurar el acceso físico a la institución o la matrícula formal del estudiantado. La inclusión requiere condiciones que favorezcan permanencia, participación activa y sentido de pertenencia. Esto permite visibilizar situaciones en las que, aun estando presentes, ciertos estudiantes permanecen al margen de las oportunidades de aprendizaje, por prácticas excluyentes, falta de apoyos o una cultura escolar que no reconoce sus particularidades.

Como antecedente vinculado a la innovación en educación terciaria en Uruguay, se destaca el trabajo de Bentancur y Mancebo (2019), quienes analizan el pasaje de una educación centrada en contenidos hacia modelos competenciales o mixtos. Los autores señalan que no alcanza con actualizar formatos, términos o enunciaciones de planes y programas, sino que es necesario articular innovaciones en las prácticas de enseñanza. En palabras de Villa y Villa, citados en Bentancur y Mancebo (2019): “sin un cambio metodológico claro y sin un cambio en la forma de pensar, planificar, desarrollar y

evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje, el aprendizaje basado en competencias será una moda pasajera, una oportunidad perdida, un sueño educativo más” (p. 113). Desde esta perspectiva, la innovación en educación terciaria requiere transformaciones metodológicas y culturales que sostengan cambios efectivos en la enseñanza y el aprendizaje.

Por otra parte, Viera y Zeballos (2018) realizan un relevamiento documental sobre políticas de inclusión vinculadas a personas en situación de discapacidad en la educación superior pública uruguaya. Su trabajo identifica avances normativos e institucionales, así como barreras persistentes de accesibilidad, permanencia y egreso del estudiantado con discapacidad. No obstante, se centra en el análisis de políticas, normativa y condiciones de accesibilidad, sin profundizar en prácticas pedagógicas, estrategias docentes o innovaciones educativas orientadas a responder a dichas barreras. En este sentido, constituye un antecedente relevante para contextualizar el problema, aunque deja abierto el análisis de los procesos pedagógicos inclusivos que este estudio busca abordar.

En la misma línea, Mancebo y Goyeneche (2010) plantean la importancia de resignificar el rol docente puesto que no se puede concebir la práctica de educación inclusiva sin la presencia de las y los educadores competentes y comprometidos. Por otro lado, Bravo (2007), sugiere que, para una implementación efectiva de la educación inclusiva, las y los educadores deben compartir ciertas convicciones fundamentales en términos culturales y políticos. Es crucial que respalden plenamente la filosofía de la educación inclusiva y se esfuercen por aplicarla en todos los aspectos del quehacer educativo, desde la planificación, hasta la enseñanza y la evaluación de los aprendizajes.

Al considerar esta dimensión, la educación inclusiva no depende únicamente de políticas institucionales o marcos normativos, sino que tiene un eje central en el compromiso ético y profesional del profesorado. El cambio necesario no es solo técnico o metodológico, sino también ideológico y cultural. Por ello, repensar el rol docente desde una clave inclusiva exige revisar creencias, desarrollar una actitud crítica frente a prácticas excluyentes y asumir la responsabilidad de construir entornos que garanticen el derecho a aprender de todo el estudiantado. Como afirma la UNESCO (2015), “ninguna meta educativa debería considerarse lograda a menos que se haya logrado para todos” (p. 7).

En coherencia con el marco teórico desarrollado, este estudio se propuso caracterizar la cultura de la innovación, identificar innovaciones en los procesos pedagógicos inclusivos y analizar su influencia en la educación terciaria en Uruguay. La pregunta que orienta la investigación es: ¿qué innovaciones en procesos pedagógicos favorecen una educación inclusiva según las percepciones del estudiantado y del profesorado de instituciones de formación terciaria?

2. Metodología

Este estudio adopta un diseño cualitativo, adecuado para comprender fenómenos poco explorados desde la perspectiva de los actores involucrados, como señalan Dorio et al. (2009), quienes sostienen que este enfoque permite observar el contexto en su forma natural y atender a sus diferentes ángulos y perspectivas. La investigación se centra en caracterizar la cultura de la innovación e identificar y analizar innovaciones en procesos pedagógicos inclusivos en la educación terciaria, particularmente en cursos de grado del Consejo de Formación en Educación (CFE) y de tecnólogo en la Universidad de la República (UdelAR).

Al tratarse de un estudio exploratorio, se opta por un enfoque fenomenológico hermenéutico, que busca “explorar, describir y comprender las experiencias de las personas con respecto a un fenómeno y descubrir los elementos en común de tales vivencias” (Hernández et al., 2014, p. 493). Esto permite captar significados profundos atribuidos por las y los participantes a sus prácticas, en este caso relacionadas con la innovación pedagógica e inclusiva.

Para la recolección de datos, se emplearon talleres pedagógicos presenciales con registro digital. Este instrumento, en línea con lo propuesto por Herranz (2018), facilita la obtención de narrativas ricas y situadas, lo que promueve la interacción entre participantes y permite captar tanto consensos, como tensiones y divergencias. El taller pedagógico, entendido como técnica de investigación en el aula, responde a lo planteado por la UNESCO (1988), que lo concibe como una experiencia formativa significativa, fundamentada en el principio de aprender haciendo y orientada a la reflexión crítica y la construcción colectiva de conocimiento.

Siguiendo esta perspectiva, el taller pedagógico trasciende su uso tradicional para convertirse en un recurso que fomenta el aprendizaje experiencial y aporta a la generación de conocimiento con impacto social y educativo (Ravelo, 2024). Su diseño fue validado por profesionales reconocidos en el campo de la investigación educativa. Esta decisión metodológica responde a lo propuesto por Yuni y Urbano (2014), quienes destacan la importancia de asegurar que los instrumentos generen información empíricamente relevante y adecuada a los objetivos del estudio.

Cada taller pedagógico tuvo una duración aproximada de 75 a 120 minutos y se desarrolló mediante consignas orientadas a promover la reflexión colectiva sobre experiencias de innovación pedagógica, educación inclusiva y barreras para el aprendizaje y la participación. Las instancias combinaron momentos de intercambio grupal, narrativas individuales y discusión colectiva moderada por el equipo investigador. Los encuentros fueron registrados mediante grabaciones de audio, respuestas escritas elaboradas por participantes mediante cuestionarios abiertos en línea y notas de campo. Todo ello se realizó previa autorización mediante consentimiento informado.

El estudio se desarrolló en instituciones formadoras públicas de educación terciaria en Uruguay, con la participación de dos colectivos específicos: i) el estudiantado de tercer año de Profesorado de Educación Media del Instituto de Profesores Artigas (IPA), perteneciente al CFE; ii) el estudiantado del último año de formación y el profesorado del Tecnólogo en Interpretación y Traducción en Lengua de Señas Uruguay – Español (TUILSU), en sus sedes de Montevideo y Salto, dependientes de UdelaR.

La caracterización del estudiantado resulta relevante, dado que ambos colectivos han transitado aproximadamente el 80 % de su trayectoria formativa, lo que les permite construir reflexiones situadas sobre sus experiencias educativas y los procesos de innovación pedagógica e inclusión desarrollados durante su formación. Asimismo, la participación de estudiantes de distintas sedes institucionales favorece la incorporación de perspectivas diversas y contribuye a recuperar cierta heterogeneidad dentro de la muestra, aspecto relevante en investigaciones cualitativas orientadas a comprender significados y experiencias situadas (Mena, 2018).

La elección de estos colectivos respondió tanto a criterios de pertinencia académica como de viabilidad y acceso al campo, dado que el equipo investigador desarrolla su actividad profesional en dichas instituciones. Esta cercanía favoreció una aproximación situada al trabajo de campo y fortaleció la construcción de vínculos de confianza con

las y los participantes. Para minimizar posibles sesgos, se promovió una participación colaborativa en la recolección de datos, lo que también aportó mayor riqueza interpretativa y analítica (Hernández et al., 2014).

El análisis de los datos se desarrolló desde un enfoque cualitativo, basado en el paradigma interpretativo y orientado por los objetivos de investigación. Siguiendo a Creswell y Creswell (2023), implicó procesos de organización, codificación e interpretación de los registros generados en los talleres pedagógicos, en diálogo con los marcos teóricos de referencia. Este proceso permitió identificar regularidades, contrastes y sentidos compartidos, y construir categorías emergentes organizadas según los ejes temáticos definidos: innovación educativa, educación inclusiva y procesos pedagógicos. Asimismo, se incorporaron estrategias de triangulación entre fuentes e instrumentos para fortalecer la consistencia interpretativa de los hallazgos. Los resultados se presentan en torno a estas dimensiones, articulando los datos empíricos con los marcos teóricos de la investigación.

Para respaldar los resultados, se incorporan citas textuales de participantes, codificadas con una clave que permite identificar la instancia de taller pedagógico y la persona participante. Esta codificación responde a un criterio sistemático que permite organizar y rastrear los datos recolectados.

Cuadro 1

Descripción de los códigos utilizados

Código	Descripción
TP1	Taller pedagógico con estudiantes del CFE (Instituto de Profesores Artigas)
TP2	Taller pedagógico con estudiantes de TUILSU - sede Salto
TP3	Taller pedagógico con estudiantes de TUILSU - sede Montevideo

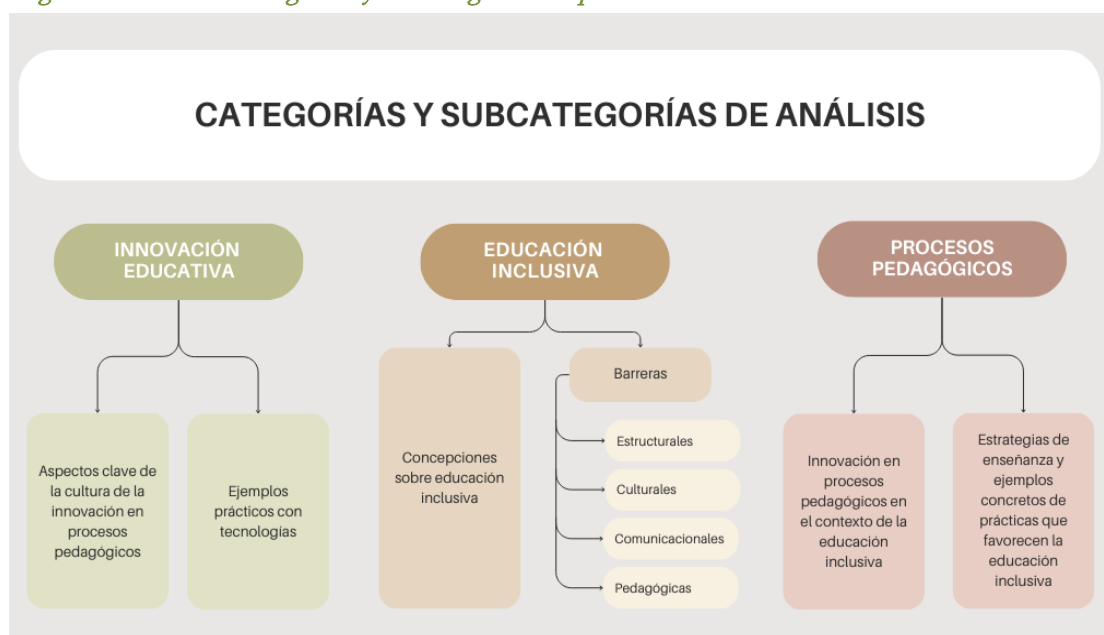
Cuadro 2

Ejemplos de la utilización e interpretación de los códigos

Código	Interpretación
TP1J	Cita de la persona identificada como J en el taller TP1.
TP2F	Cita de la persona identificada como F en el taller TP2.
TP3C	Cita de la persona identificada como C en el taller TP3.

3. Resultados

Los principales hallazgos y resultados obtenidos del proceso de recolección de datos se organizan en torno al instrumento de investigación empleado, el taller pedagógico, y se agrupan en categorías apriorísticas y emergentes que guardan una relación directa con los objetivos establecidos en el estudio. El desarrollo se organiza en tres ejes principales que reflejan las categorías claves derivadas del análisis de datos, permitiendo articular los insumos empíricos con los marcos teóricos establecidos.

Figura 1*Organización de las categorías y subcategorías empleadas en el análisis*

3.1. Innovación educativa

Los hallazgos en esta categoría destacan cómo las personas participantes conceptualizan, identifican o aplican prácticas innovadoras en sus respectivos contextos. Se identifican dos subcategorías principales: aspectos clave de la cultura de la innovación en procesos pedagógicos y ejemplos prácticos con tecnologías.

Aspectos clave de la cultura de la innovación en procesos pedagógicos

Las y los participantes perciben la innovación como un proceso transformador que incluye nuevas ideas, métodos y recursos para mejorar el campo educativo y las condiciones en que se forman los y las estudiantes (TP1J; TP1B; TP1F).

Por otro lado, también la consideran como un soporte fundamental para asegurar condiciones educativas que garanticen la educación como derecho. Desde esta perspectiva, destacan que “la innovación, desde un sentido práctico en los procesos pedagógicos, es un eslabón crucial para que se garantice la educación como un derecho humano fundamental” (TP1J). Del mismo modo, perciben en lo novedoso y en el cambio “la esperanza de una mejora para los estudiantes y los docentes en su totalidad” (TP1F).

En los relatos, se evidencia un fuerte vínculo entre el concepto de innovación y procesos pedagógicos, particularmente, en las posibilidades de cambio que la innovación favorece en la transformación de la labor docente y la experiencia que se le ofrece a los y las estudiantes (TP1B; TP1E; TP3C). Desde una perspectiva pragmática: “La innovación a mi entender, consta de crear, generar y utilizar metodologías o propuestas que cambien o al menos interpelen la base tradicional de los procesos de enseñanza- aprendizaje” (TP1I).

De manera transversal, los relatos expresan un fuerte deseo de transformación de las prácticas educativas, orientando el quehacer pedagógico hacia propuestas que favorezcan la educación inclusiva. En este sentido, uno de los participantes sostiene:

Considero que la innovación es fundamental para la mejora de los procesos pedagógicos en favor de la enseñanza inclusiva, debido a que el estudio sistemático de distintos aspectos de los seres humanos, capacidades, dificultades, experiencias personales, contextos materiales, entre otros; permiten tener una visión más amplia de la sociedad. (TP1J)

Algunos participantes consideran que la innovación debe ser transformadora, capaz de generar cambios significativos en la vida de las personas. Esto se refleja en testimonios que describen la innovación como: “una idea o un proyecto que sea no solo original, sino que también sea creativo, atractivo y universalmente accesible, que sea transformador para diferentes usuarios o personas” (TP1E). En los relatos, esta concepción de innovación se asocia a la necesidad de transformar formas tradicionales de comprender la educación y de superar barreras culturales que obstaculizan prácticas pedagógicas inclusivas.

Estos hallazgos pueden leerse en diálogo con los planteos de Agüerrondo y Xifra (2002) y UNESCO (2016), en la medida en que la innovación educativa es comprendida como un proceso orientado a transformar las formas de enseñar y aprender, superar prácticas tradicionales y responder a problemas educativos concretos. Desde esta perspectiva, las percepciones de las personas participantes permiten reconocer que la innovación pedagógica no se reduce a la incorporación de recursos novedosos o tecnologías, sino que implica revisar prácticas instaladas, interpelar modelos pedagógicos homogéneos y generar condiciones para una participación más activa del estudiantado. En este sentido, la innovación puede asociarse con procesos de democratización educativa, ampliación de derechos y transformación de las culturas y prácticas institucionales.

Ejemplos prácticos con tecnologías

“La innovación genera una mayor inclusión y un cambio en la forma de hacer las cosas” (TP3C). Esta afirmación se contextualiza en el reconocimiento de tecnologías presentes en la reformulación de los métodos y los recursos de enseñanza que emplean las y los docentes (TP1D; TP1E; TP1I; TP3I). Por ejemplo: “modelos en 3D relacionados a materias como física, química y biología también son nuevas herramientas que debemos poder conocer y acercar a los estudiantes, para motivar y mejorar aspectos del aprendizaje” (TP1D).

Esta posibilidad de integración tecnológica se apoya en la presencia de dispositivos electrónicos en las aulas uruguayas, impulsada por Ceibal desde 2007 mediante el modelo *One Laptop Per Child* (Báez et al., 2011). Esta política democratizó el acceso a computadoras para estudiantes y docentes, y favoreció la conectividad en centros educativos y algunos espacios públicos.

No obstante, los relatos también permiten problematizar la relación entre acceso tecnológico e inclusión educativa. Si bien las y los participantes reconocen el potencial democratizador de las tecnologías digitales, los hallazgos sugieren que la disponibilidad de dispositivos y conectividad no garantiza por sí misma experiencias pedagógicas inclusivas, especialmente cuando persisten barreras pedagógicas, comunicacionales o institucionales que limitan la participación efectiva del estudiantado.

Tal como lo señalan las y los participantes:

Son importantes las innovaciones tecnológicas y su introducción en las planificaciones docentes, en los procesos de enseñanza, para adaptar los contextos de aprendizaje a las diferentes necesidades del estudiantado” (TP3I). [Asimismo, destacan que] “una de las innovaciones más notorias de un

tiempo a esta parte es el Plan Ceibal y con ello la llegada del acceso de la tecnología a todos los puntos del país. (TP1I)

Por otro lado, también se reconoce el valor de la integración tecnológica para ampliar los horizontes de posibilidades que estudiantes emplean en sus estrategias de estudio, así como las posibilidades de democratización de acceso para personas que residan lejos de los centros educativos, trabajen o no puedan asistir a clase por actividades de cuidado (TP1B; TP1H; TP3B).

También surgen experiencias de aprendizaje ubicuo, asociadas a incorporar plataformas educativas y al acceso permanente a los recursos educativos.

Esta herramienta permite tener de forma accesible un montón de clases, información, a la que podemos acceder las veces que queramos. Esto creo que es muy inclusivo, permite que todos tengamos acceso al curso y podamos seguirlo en la plataforma, si no pudimos asistir a clases, tendremos la información allí. (TP1B)

Entre las ventajas que ofrece la tecnología, se destacan aquellas que favorecen la accesibilidad y posibilitan la autonomía. Entre los ejemplos de las y los participantes:

Se me ocurre el caso de personas no videntes o con baja visión. Hoy en día, hay tecnologías aplicadas para que lean textos, o describan una imagen, también software de reconocimiento de voz; [estas tecnologías] pueden facilitar la experiencia educativa de estos estudiantes, promoviendo también su autonomía. (TP1D)

Desde el enfoque fenomenológico adoptado, se reconoce la utilidad de las tecnologías de la lengua, específicamente las tecnologías de registro, que permiten visograbar la lengua de señas y otorgarle carácter de textualidad diferida (Peluso, 2018). El estudiantado reconoce su valor como estrategia para el estudio: “Las plataformas de aprendizaje, los videos, permiten el aprendizaje autogestionado” (TP3A); “facilita a que los estudiantes sordos puedan tener acceso a un archivo permanente” (TP2E); “la videograbación creo, ha sido una herramienta que vamos incorporando para poder trabajar con la ls [lengua de señas], vernos, corregirnos” (TP3A).

Estos hallazgos pueden interpretarse desde el enfoque de accesibilidad universal (Plena inclusión, s. f.) y desde el modelo social de la discapacidad (Ainscow y Echeita, 2011; Blanco, 2010), en tanto muestran que las tecnologías adquieren sentido inclusivo cuando contribuyen a remover barreras y ampliar las posibilidades de participación, comunicación y autonomía. Así, el acceso a dispositivos, plataformas o conectividad constituye una condición relevante, aunque insuficiente si no se acompaña de decisiones pedagógicas e institucionales orientadas a garantizar experiencias de aprendizaje significativas y accesibles. Desde esta perspectiva, las tecnologías pueden comprenderse como mediaciones pedagógicas que favorecen el acceso a la información, el aprendizaje autogestionado y la formación en la propia lengua.

3.2. Educación inclusiva

Los hallazgos en esta categoría reflejan cómo las personas participantes conceptualizan y abordan la educación inclusiva en sus contextos. Las respuestas tienden hacia una perspectiva que reconoce la diversidad como oportunidad, identifican prácticas concretas que orientan su implementación y revelan las barreras que enfrentan los actores educativos en sus escenarios de trabajo.

Concepto de educación inclusiva (EI)

Las personas participantes describen la educación inclusiva como un proceso que busca garantizar el acceso equitativo y la participación de todo el estudiantado,

reconociendo y valorando sus diferencias (TP1I; TP1F; TP1E; TP2G). En sus palabras, la caracterizan como “aquella que contempla y posibilita que cada estudiante alcance sus máximas potencialidades en el aprendizaje, atendiendo las diversidades individuales, características y sus identidades (raciales, sexuales, lingüísticas)” (TP2G).

Reconocen a la educación inclusiva como un objetivo a alcanzar por los sistemas educativos, destacando al estudiante como sujeto central del proceso. En este sentido, critican la falta de oportunidad estructural, afirmando que “nuestros sistemas educativos están contruidos sobre la base de la desigualdad” (TP1F). Destacan que la educación inclusiva “va más allá de la palabra [y debe promover] una educación equitativa, justa, donde cada estudiante pueda alcanzar sus objetivos o lograr culminar procesos a su tiempo, de la manera en que le sea menos cuesta arriba” (TP1I).

Esta concepción trasciende el concepto de necesidades educativas especiales, donde se generan condiciones de aprendizaje para que cualquier persona aprenda. En consecuencia, se plantean transformaciones profundas, ya que “se transforma la forma en que se enseña y se aprende, asegurando que todos los estudiantes, más allá de sus capacidades, origen o necesidades, tengan acceso a una buena educación, a una educación de calidad” (TP1I).

Barreras

Entre los principales retos a la hora de transitar hacia una educación inclusiva, las y los participantes identifican diversas barreras que dificultan su implementación. Estas barreras pueden agruparse en cuatro categorías que surgen a partir de las respuestas: estructurales, culturales, comunicacionales y pedagógicas. Esta última refiere a prácticas educativas que no favorecen el aprendizaje de todo el estudiantado.

Las barreras estructurales se vinculan principalmente con limitaciones materiales, dificultades de accesibilidad y ausencia de apoyos institucionales, tal como se presenta en el Cuadro 3.

Cuadro 3

Barreras estructurales identificadas por los participantes

Barreras	Evidencia	Descripción
Estructurales	“Los edificios no son amigables como tampoco lo son los materiales de los estudiantes por ejemplo en el caso de estudiantes ciegos” (TP1F).	Las evidencias refieren a barreras materiales, edilicias, económicas e institucionales que limitan la accesibilidad y la participación. También se identifican dificultades asociadas a la falta de formación docente, apoyos técnicos y condiciones adecuadas para atender la diversidad del estudiantado.
	“Desigualdad en el acceso a los recursos” (TP1I).	
	“Se necesitan apoyos económicos” (TP1A).	
	“Falta de formación de las personas implicadas, docentes, falta de recursos económicos, inversión de estado” (TP3A).	
	“Tener espacios adecuados para personas, por ejemplo, en sillas de ruedas o con dificultades de movilización” (TP1D).	
	“Dificultad en el acceso de los docentes a la formación” (TP1I).	
	“No he tenido ninguna aproximación a cómo dar clases, por ejemplo, a estudiantes sordos, no videntes, con baja visión, con TDAH y autismo, dislexia, discalculia, problemas de índole psiquiátrico y/o psicológico, entre otros” (TP1D).	
	“Demasiados alumnos en un mismo salón lo cual imposibilita a poder enseñar desde lo cercano” (TP3G).	

En el plano cultural, emergen relatos asociados a resistencias al cambio y dificultades para reconocer la diversidad como parte constitutiva de los procesos educativos (véase Cuadro 4).

Cuadro 4

Barreras culturales identificadas por los participantes

Barreras	Evidencia	Descripción
Culturales	“Resistencia al cambio por parte de distintos actores” (TP1I).	Las barreras culturales refieren a resistencias al cambio, desconocimiento de necesidades específicas y dificultades para reconocer la diversidad como dimensión constitutiva de la experiencia educativa. Estas barreras interpelan a las instituciones a revisar prácticas, concepciones y formas de organización que pueden limitar la participación y el derecho a la educación de todo el estudiantado.
	“Muchas veces pretendiendo tratarlos “como a todos” y en pro de una idea vaga de igualdad, se niega el reconocimiento a las especificidades que requieren sus procesos educativos y con esto, su identidad” (TP2F).	
	“Falta de conocimientos en la cultura de la persona a enseñar” (TP3G).	
	“Siento que muchas veces nos quedamos en la cómoda o en lo ya planificado, a veces por miedo al cambio o al rechazo o al fracaso” (TP1I).	
	“Resistencia docente para salir de lo conocido y la zona de confort” (TP3A).	

Las barreras comunicacionales adquieren especial relevancia en las experiencias vinculadas a estudiantes sordos, particularmente en relación con la ausencia de intérpretes y el limitado reconocimiento institucional de la LSU (Cuadro 5).

Cuadro 5

Barreras comunicacionales identificadas por los participantes

Barreras	Evidencia	Descripción
Comunicacionales	“El camino a la inclusión en educación (no me gusta la expresión educación inclusiva) requiere que la institución educativa actual pueda reconocer las nuevas formas de subjetividad pluriletrada del estudiantado” (TP2A)	Predominan los relatos de estudiantes que expresan la falta de intérpretes de LSU-Español, evidenciando el desconocimiento y la falta de reconocimiento de la lengua de señas como generadora de una cultura letrada y el derecho de las personas sordas. Esto limita sus posibilidades de acceso, permanencia, participación plena y éxito educativo.
	Relato de estudiantes sordos:	
	“Desde mi experiencia fue difícil comunicarme en el liceo porque no había intérprete, entonces no entendía al profesor y tampoco a mis compañeros” (TP2D). “Muy difícil conseguir intérpretes que te acompañen en clase y faciliten comunicación con profesor y también compañeros de clase” (TP2D).	

Finalmente, como se presenta en el Cuadro 6, las barreras pedagógicas evidencian tensiones asociadas a la persistencia de modelos tradicionales y homogeneizadores de enseñanza.

Cuadro 6***Barreras pedagógicas identificadas por los participantes***

Barreras	Evidencia	Descripción
<i>Pedagógicas</i>	“Entendiendo que nos encontramos frente a una relación históricamente lineal en la que, dentro del aula, el estudiantado solía, y suele ser, depositario de contenidos, sin estimulación al pensamiento crítico y reflexión a su rol.” (TP2F).	Señalan la persistencia de modelos pedagógicos tradicionales centrados en la memorización, modelo homogeneizador o la dificultad de adoptar enfoques acordes a las demandas actuales de los estudiantes, que, a su vez, promuevan el aprendizaje de todos y todas. La educación inclusiva demanda
	“Muchas veces por permanecer en nuestra zona de confort o por no estar de acuerdo con la innovación, no aprovechamos todas las herramientas que tenemos a nuestro alcance y vamos quedando “atrás” en el tiempo” (TP1B).	transformaciones profundas en las concepciones pedagógicas, que reconozcan la diversidad como valor y promuevan el pensamiento crítico, el diálogo y la construcción de saberes situados.
	“Desde la educación inclusiva, está el no caer permanentemente en la clásica forma de aula en la que el docente es quien imparte el saber y el estudiante es quien recibe este” (TP2F).	
	“Y no la pedagogía memorística dando por entendido que todos entendíamos y o interpretábamos lo mismo cuando memorizábamos” (TP1A).	

Las barreras estructurales, culturales, comunicacionales y pedagógicas identificadas permiten problematizar condiciones institucionales que aún reproducen modelos homogéneos de enseñanza y limitan el acceso, la participación y el aprendizaje. Esta lectura dialoga con Booth y Ainscow (2015), De Asís Roig (2005) y Echeita (2011), en tanto desplaza la comprensión de las dificultades educativas desde atributos individuales del estudiantado hacia condiciones contextuales, institucionales y pedagógicas que restringen las oportunidades de aprender y participar.

3.3. Procesos pedagógicos

En los hallazgos, los procesos pedagógicos aparecen asociados al núcleo de la enseñanza e integran actividades como la planificación, el diseño de estrategias, la selección de recursos, la evaluación y la reflexión sobre la práctica. En el contexto de la educación inclusiva, estas acciones permiten a las y los docentes mediar el aprendizaje a partir de las realidades, contextos, fortalezas y singularidades del estudiantado. Desde una perspectiva innovadora, estos procesos demandan profesionalización docente, disponibilidad de recursos específicos y prácticas reflexivas orientadas a reconocer y abordar las barreras que afectan el aprendizaje, la participación y la comunicación en los centros educativos.

Innovación en procesos pedagógicos en el contexto de la educación inclusiva

Dentro de esta subcategoría, se reconoce entre las y los participantes la necesidad de la formación continua y la profesionalización de la labor docente. Reconocen que es necesario concientizar y sensibilizar sobre temas vinculados a la educación inclusiva (TP1A; TP1C; TP1D; TP1F; TP1I; TP2D; TP2E; TP3A). Esta formación, tiene como propósito generar “herramientas para realizar estrategias que contemplen la diversidad en el espectro estudiantil, generando espacios seguros de diálogo” (TP1C); “saber cómo deberíamos reaccionar, qué cosas sí podemos hacer y qué no, tener una guía de dónde poner el foco” (TP1D); y también “comprender la importancia de la inclusión y [valorar] la diversidad como un activo enriquecedor” (TP2E).

Los relatos también expresan la necesidad de contar con herramientas prácticas, capacitaciones, talleres y recursos que fortalezcan los procesos pedagógicos (TP1C). También indican la necesidad de crear un entorno colaborativo donde las y los educadores puedan intercambiar experiencias, reflexionar sobre sus prácticas y diseñar estrategias innovadoras que respondan a las necesidades actuales del campo educativo (TP1F).

Para gestionar aulas capaces de anticiparse y superar barreras, se hace indispensable implementar estrategias pedagógicas basadas en adaptaciones necesarias. Entre los hallazgos, se reconoce la importancia de ajustar los planes de estudio, programas y estrategias de enseñanza:

¿Cuándo el proceso pedagógico no requiere de “innovaciones” o adaptaciones, cambios en sí? Es necesario que se hagan las adaptaciones necesarias que requiera cada estudiante, así como los planes de estudio y programas. En el salón de clases, se acompañe cada proceso, en la medida de lo posible, con métodos de enseñanza creativos y que contemplen la necesidad de cada estudiante para el aprendizaje de los contenidos. (TP2F)

Estrategias de enseñanza y ejemplos concretos de prácticas que favorecen la educación inclusiva

Los participantes mencionan la adaptación de actividades, el acceso a recursos según necesidades específicas, el uso de metodologías inclusivas y personalizadas, y la disponibilidad de recursos educativos para todo el estudiantado (TP1B; TP1I). También destacan propuestas que integren distintos estilos de aprendizaje y enfoques variados de enseñanza (TP1B), orientadas a reducir barreras, evitar desigualdades y promover condiciones de participación equitativas (TP3C).

El deseo de cambio también se refleja en la percepción del estudiantado sobre el compromiso docente con la innovación y el uso de métodos novedosos de enseñanza. Como señala un participante: “pienso que nuestros docentes están dispuestos a ser innovadores, porque utilizan nuevos métodos para enseñar y también ambientes que permitan el cambio en el que los alumnos prosperen favorablemente en el logro de los objetivos de aprendizaje” (TP2E).

Entre las experiencias, también se cuentan situaciones de docentes que abordan ajustes desde sus posibilidades, considerando las fortalezas y el contexto donde llevan adelante su ejercicio (TP1F). Teniendo en cuenta un abordaje que implica el conocimiento del estudiantado, el o la docente aplica determinadas estrategias que proponen a las y los estudiantes diferentes formas de acceso a la información:

Lo que pude hacer fue añadir subtítulos a todo, puesto que sabía que ella podía leer y lo utilizaba para poder aprender. Todo el material audiovisual tenía subtítulos y nuestras clases eran prácticamente guionadas, eran virtuales, por lo que fue posible dejar plasmado todo el vocabulario necesario para que ella pudiera seguir la clase. (TP1F)

Estos hallazgos también pueden articularse con los planteos de Mancebo y Goyeneche (2010) y Bravo (2007), en tanto destacan la centralidad del rol docente en la construcción de prácticas inclusivas. Desde esta perspectiva, la innovación en los procesos pedagógicos no se reduciría a la incorporación de estrategias diferenciadas o tecnologías, sino que implicaría revisar la homogeneidad de la oferta educativa, personalizar la enseñanza y planificar propuestas flexibles orientadas al reconocimiento de la diversidad del estudiantado. Así, la formación en servicio, recursos accesibles y la reflexión sobre la práctica constituyen condiciones relevantes para anticipar barreras, sostener trayectorias diversas y evitar que la innovación quede reducida a iniciativas aisladas.

4. Conclusiones

Los hallazgos permitirían advertir que la innovación pedagógica, en el marco de la educación inclusiva, sería comprendida por las personas participantes como un proceso que trasciende la incorporación de tecnologías o metodologías novedosas. En cambio, se vincularía con transformaciones culturales, pedagógicas e institucionales orientadas a generar condiciones de participación, accesibilidad y equidad en la educación terciaria. Las percepciones relevadas evidenciarían una valoración de prácticas educativas más flexibles, contextualizadas y centradas en la diversidad del estudiantado, en tensión con modelos tradicionales de enseñanza aún presentes en las instituciones.

Asimismo, los resultados permitirían reconocer que las principales barreras para avanzar hacia propuestas inclusivas no se reducirían a limitaciones materiales o tecnológicas, sino que también se relacionarían con formas históricas de organización pedagógica e institucional, resistencias culturales y dificultades para consolidar políticas sostenidas de accesibilidad y acompañamiento. La educación inclusiva se configuraría como un desafío que interpela no solo las prácticas de aula, sino también las formas en que las instituciones conciben la enseñanza, la participación y el reconocimiento de la diversidad.

La investigación aportaría elementos relevantes para caracterizar la cultura de la innovación, identificar prácticas pedagógicas inclusivas y analizar su influencia en instituciones públicas de educación terciaria en Uruguay. En particular, permitiría comprender que la innovación con sentido inclusivo requiere fortalecer la formación docente continua, promover culturas institucionales flexibles y generar condiciones pedagógicas que trasciendan respuestas individuales o adaptaciones aisladas.

Finalmente, el estudio abriría nuevas líneas de reflexión sobre el papel de las instituciones formadoras en la construcción de propuestas pedagógicas capaces de reconocer la diversidad como parte constitutiva de la experiencia educativa. Esto implicaría avanzar hacia políticas y prácticas institucionales que sostengan procesos de innovación pedagógica articulados con la accesibilidad, la participación y el derecho a la educación desde una perspectiva integral.

Referencias

- Agüerrondo, I. y Xifra, S. (2002). *La escuela del futuro I. Cómo piensan las escuelas que innovan*. Papers Editores.
- Ainscow, M. y Echeita, G. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12, 22-46.
- Asamblea General de la ONU. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (217 [III] A). ONU. <http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>
- Báez, J., García, J. y Rabajoli, G. (2011). *El modelo CEIBAL. Nuevas tendencias para el aprendizaje*. Centro CEIBAL - ANEP.
- Barrera, M., Márquez, C. y Sánchez, S. (2024). ¿Qué papel juegan los servicios de apoyo de las universidades en la promoción del DUA? *Revista Española de Discapacidad*, 12(2), 7-25. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.12.02.01>
- Bentancur, N. y Mancebo, M. (2019). Las competencias en la educación superior: nudos críticos y oportunidades de innovación. *InterCambios. Dilemas y Transiciones de la Educación Superior*, 5(1), 104-115.

- Blanco, R. (2010). Presentación: El derecho a la educación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(2), 15-22.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. OEI - FUHEM.
- Bravo, E. (2007). *La inclusión en la educación. Cómo hacerla realidad*. Foro Educativo.
- Creswell, J. W. y Creswell, J. D. (2023). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (6th ed.). Sage.
- De Asís Roig, R. (2005). *El significado de la accesibilidad universal y su justificación en el marco normativo español*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Decreto 350/022 Parlamento Uruguayo (10 de noviembre de 2022). *Normativa y avisos legales*. Centro de investigación oficial. <https://www.impo.com.uy/bases/decretos/350-2022>
- Dorio, I., Sabariego, M. y Massot, I. (2009). Características generales de la metodología cualitativa. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 275-292). La Muralla.
- Echeita, G. (2011). Repensar políticas y prácticas para promover la educación inclusiva: Barreras para el acceso, la permanencia, el aprendizaje y la participación de los jóvenes con discapacidad en educación secundaria. En *VII Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa: Educación Secundaria*, Madrid, España, 8 al 12 de marzo de 2010.
- Franco, D., Rangel, Y., Palma, L., Ponce, F. y González, R. (2026). Barreras para el aprendizaje y la participación; desafíos de la inclusión en estudiantes universitarios. *Quadrata, Estudios sobre Educación, Artes y Humanidades*, 8(15), 132-144. <https://doi.org/10.54167/qvadrata.v8i15.2244>
- González, J. (2020). Reivindicación de la innovación educativa. *Praxis Pedagógica*, 20(26), 1-6. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.20.26.2020.1-5>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ta ed.). McGraw Hill.
- Herranz, G. (2018). Principales técnicas de obtención de datos en Ciencias Sociales. En F. Requena y L. Ayuso (Ed.), *Estrategias de investigación en las Ciencias Sociales* (pp.203-229). Tirant lo Blanch.
- Mancebo, M. y Goyeneche, G. (2010). Las políticas de inclusión educativa: Entre la exclusión social y la innovación pedagógica. En *VI Jornadas de Sociología de la UNLP*, 9 y 10 de diciembre de 2010, La Plata, Argentina.
- Mena, L. (2018). La muestra cualitativa en la práctica: una propuesta. *Revista Eixos*, 8(3), 1-15.
- Mero, C., López, M., Cruz, A. y Lara, H. (2026). Diseño universal para el aprendizaje (DUA) y la inclusión educativa: Creando entornos universitarios accesibles para todos. *Ciencia y Educación*, 7(1.2), 94-107. <https://doi.org/10.5281/zenodo.18297177>
- Pedraja, L. Bernasconi, A., Rodríguez, E. y Muñoz, C. (2023). Inclusión en educación superior: Un análisis de tendencias desde la perspectiva bibliométrica. *Estudios Pedagógicos*, 49(2), 109-132. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052023000200109>
- Peluso, L. (2018). Los Sordos, sus lenguas y su textualidad diferida. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 5(9), 40-61.
- Pérez, J. y Palmeros, G. (2025). Barreras y facilitadores para el ingreso y la permanencia de estudiantes universitarios con discapacidad. *Trayectorias, Revista de Ciencias Sociales*, 25(55).
- Plena inclusión. (s.f.). *Accesibilidad Universal*. Plena Inclusión. <https://www.plenainclusion.org/discapacidad-intelectual/recurso/accesibilidad-universal/>

- Ravelo, R. (2024). Electiva I Paulo Freire pedagogía de la transformación: Sus efectos en la subjetividad de maestro(a)s en formación posgradual Contexto maestría en educación (Vir) Ibero, Bogotá. *Inclusión y Desarrollo*, 11(3), 42-56.
<https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.11.3.2024.42-56>
- UNESCO. (1988). *Guía de taller sobre el taller pedagógico*. División de la enseñanza superior y de la formación de personal docente, UNESCO.
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales*. UNESCO - Ministerio de Educación y Ciencia España.
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. International Bureau of Education.
- UNESCO. (2015). *Declaración de Incheon: Educación 2030: Hacia una Educación Inclusiva y Equitativa de Calidad y un Aprendizaje a lo Largo de la Vida para Todos*. UNESCO.
- UNESCO. (2016). *Texto 1: Innovación Educativa*. Serie “Herramientas de apoyo para el trabajo docente”. UNESCO.. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247005>
- Uruguay (2008, 20 de noviembre). *Ley N° 18418: Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. <https://www.impco.com.uy/bases/leyes-internacional/18418-2008>
- Uruguay (2009, 16 de enero). *Ley N° 18437: Ley general de educación*. <https://www.impco.com.uy/bases/leyes/18437-2008>
- Uruguay (2010, 9 de marzo). *Ley N° 18651: Protección integral de personas con discapacidad*. <https://parlamento.gub.uy/documentosyleyes/leyes/ley/18651>
- Viera, J. y Zeballos, Y. (2018). Políticas de inclusión educativa en la universidad pública uruguaya. *Psicología Escolar e Educacional*, 22, 97-104.
- Yuni, J. y Urbano, C. (2014). *Técnicas para investigar 2. Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación* (2.ª ed., Vol. 2). Editorial Brujas.

Agradecimientos

Agradecemos el apoyo brindado por los equipos directivos que facilitaron el acceso al campo. A las y los participantes, que de manera generosa y desinteresada aportaron desde su experiencia a la investigación.

También a las y los profesionales que brindaron retroalimentación efectiva en el proceso de validación y construcción del instrumento de recolección de datos.

El presente artículo deriva de un ejercicio de investigación internacional, llevado a cabo por investigadores de Colombia, México y Uruguay llamado *Innovación en procesos pedagógicos de educación inclusiva, Colombia, Uruguay & México* avalado por la Corporación Universitaria Iberoamericana (Colombia) proyecto 202410D050 ejecutado entre los meses de febrero y diciembre de 2024.

En el contexto de Uruguay, se aplica el instrumento en el estudiantado y colectivo docente del Tecnólogo en Interpretación y Traducción en las sedes Montevideo y Salto de la Udelar y en las y los estudiantes de formación docente del Instituto de Profesores Artigas de Montevideo del Consejo de Formación en Educación.

El proyecto se desarrolló respetando la privacidad y dignidad de los participantes, garantizando la transparencia, integridad y buena fe en todas las fases de la investigación. Se preservaron las identidades personales de los participantes con total compromiso de no identificación. Se contó con los consentimientos informados de las personas participantes. Las respuestas quedarán protegidas por las disposiciones legales de resguardo de datos personales (Ley N° 18331) y serán exclusivamente

utilizadas para el fin por las cuales fueron solicitadas (Ac. Sec. 20, Res. 37, Exp. 2024-25-5-003632).

Breve CV de las autoras y los autores

María Eugenia Rodino Bueno

Docente Adjunta Investigadora de la UA Estudios Sordos (FHCE) y Coordinadora del Centro de Desarrollo Accesible (DGES ANEP). Máster en Educación Inclusiva y Atención la Diversidad (Universidad de Valencia), Magíster en Diseño de Ambientes de Aprendizaje (UTEC) y Tecnóloga en Interpretación y Traducción LSU - Español (UDELAR)

Email: mariaeugenia.rodino@fhce.edu.uy

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0001-2853-8756>

Diego Daluz Veras

Magíster en Dirección y Gestión de Centros Educativos. Magíster en Educación y Formación de Formadores. Diplomado en Ciencias Sociales con mención en Educación y Nuevas Tecnologías. Diplomado en Didáctica de la Tecnología e Informática. Profesor de Informática. Educador Técnico y Gestor de Tec. Digitales. Formador de docentes de grado en el CFE-ANEP. Docente de Educación Media (DGES - DGETP: ANEP).

Email: profdiegodaluz@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0007-3089-6652>

Viviana Linale Mendia

Magister en Informática Educativa (UTEM). Profesora de Derecho y Sociología (IPA). Coordinadora de CERESO Centro de desarrollo accesible (ANEP-DGES). Contenidista y Docente de Uruguay Educa, Portal Educativo Uruguayo (ANEP-DGES).

Email: vivilinale@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0008-4588-9727>

Reisner Ravelo Méndez

Doctor en ciencias sociales, niñez y juventud. Magíster en desarrollo educativo y social. Especialista en pedagogía. Licenciado en ciencias sociales, con énfasis en desarrollo social. Docente e investigador social y profesor en el programa de Maestría en Educación de la Corporación Universitaria Iberoamericana.

Email: profe.reisner@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6455-5425>