

Claudine Glenda Benoit Ríos
Carmen Cecilia Espinoza Melo
(Organizadoras)

CULTIVAR LA DIFERENCIA:

REFLEXIONES Y PRÁCTICAS
PARA UN CAMBIO DEL
QUEHACER EDUCATIVO



EDITORIA
ARTEMIS

2025

Claudine Glenda Benoit Ríos
Carmen Cecilia Espinoza Melo
(Organizadoras)

CULTIVAR LA DIFERENCIA:

REFLEXIONES Y PRÁCTICAS
PARA UN CAMBIO DEL
QUEHACER EDUCATIVO



EDITORIA
ARTEMIS

2025



O conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons Atribuição-Não-Comercial NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0). Direitos para esta edição cedidos à Editora Artemis pelos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento, desde que sejam atribuídos créditos aos autores, e sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

A responsabilidade pelo conteúdo dos artigos e seus dados, em sua forma, correção e confiabilidade é exclusiva dos autores. A Editora Artemis, em seu compromisso de manter e aperfeiçoar a qualidade e confiabilidade dos trabalhos que publica, conduz a avaliação cega pelos pares de todos manuscritos publicados, com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

Editora Chefe	Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Editora Executiva	M.ª Viviane Carvalho Mocellin
Direção de Arte	M.ª Bruna Bejarano
Diagramação	Elisangela Abreu
Organizadoras	Profª Drª Claudine Glenda Benoit Ríos Profª Drª Carmen Cecilia Espinoza Melo
Imagem da Capa	leonardsolton/123RF
Bibliotecário	Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Conselho Editorial

Prof.ª Dr.ª Ada Esther Portero Ricol, *Universidad Tecnológica de La Habana “José Antonio Echeverría”*, Cuba
Prof. Dr. Adalberto de Paula Paranhos, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
Prof. Dr. Agustín Olmos Cruz, *Universidad Autónoma del Estado de México*, México
Prof.ª Dr.ª Amanda Ramalho de Freitas Brito, Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Prof.ª Dr.ª Ana Clara Monteverde, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina
Prof.ª Dr.ª Ana Júlia Viamonte, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal
Prof. Dr. Ángel Mujica Sánchez, *Universidad Nacional del Altiplano*, Peru
Prof.ª Dr.ª Angela Ester Mallmann Centenaro, Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil
Prof.ª Dr.ª Begoña Blandón González, *Universidad de Sevilla*, Espanha
Prof.ª Dr.ª Carmen Pimentel, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
Prof.ª Dr.ª Catarina Castro, Universidade Nova de Lisboa, Portugal
Prof.ª Dr.ª Círla Cervera Delgado, *Universidad de Guanajuato*, México
Prof.ª Dr.ª Cláudia Neves, Universidade Aberta de Portugal
Prof.ª Dr.ª Cláudia Padovesi Fonseca, Universidade de Brasília-DF, Brasil
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos, Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil
Dr. Cristo Ernesto Yáñez León – New Jersey Institute of Technology, Newark, NJ, Estados Unidos
Prof. Dr. David García-Martul, *Universidad Rey Juan Carlos de Madrid*, Espanha
Prof.ª Dr.ª Deuzimar Costa Serra, Universidade Estadual do Maranhão, Brasil
Prof.ª Dr.ª Dina Maria Martins Ferreira, Universidade Estadual do Ceará, Brasil
Prof.ª Dr.ª Edith Luévano-Hipólito, *Universidad Autónoma de Nuevo León*, México
Prof.ª Dr.ª Eduarda Maria Rocha Teles de Castro Coelho, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal
Prof. Dr. Eduardo Eugênio Spers, Universidade de São Paulo (USP), Brasil
Prof. Dr. Eloi Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima, Brasil
Prof.ª Dr.ª Elvira Laura Hernández Carballido, *Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*, México



Prof.ª Dr.ª Emilas Darlene Carmen Lebus, *Universidad Nacional del Nordeste/ Universidad Tecnológica Nacional, Argentina*
 Prof.ª Dr.ª Erla Mariela Morales Morgado, *Universidad de Salamanca, Espanha*
 Prof. Dr. Ernesto Cristina, *Universidad de la República, Uruguay*
 Prof. Dr. Ernesto Ramírez-Briones, *Universidad de Guadalajara, México*
 Prof. Dr. Fernando Hitt, *Université du Québec à Montréal, Canadá*
 Prof. Dr. Gabriel Díaz Cobos, *Universitat de Barcelona, Espanha*
 Prof.ª Dr.ª Gabriela Gonçalves, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal
 Prof.ª Dr.ª Galina Gumovskaya – Higher School of Economics, Moscow, Russia
 Prof. Dr. Geoffroy Roger Pointer Malpass, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Brasil
 Prof.ª Dr.ª Gladys Esther Leoz, *Universidad Nacional de San Luis, Argentina*
 Prof.ª Dr.ª Glória Beatriz Álvarez, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*
 Prof. Dr. Gonçalo Poeta Fernandes, Instituto Politécnico da Guarda, Portugal
 Prof. Dr. Gustavo Adolfo Juarez, *Universidad Nacional de Catamarca, Argentina*
 Prof. Dr. Guillermo Julián González-Pérez, *Universidad de Guadalajara, México*
 Prof. Dr. Håkan Karlsson, *University of Gothenburg, Suécia*
 Prof.ª Dr.ª Iara Lúcia Tescarollo Dias, Universidade São Francisco, Brasil
 Prof.ª Dr.ª Isabel del Rosario Chiyon Carrasco, *Universidad de Piura, Peru*
 Prof.ª Dr.ª Isabel Yohena, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*
 Prof. Dr. Ivan Amaro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
 Prof. Dr. Iván Ramon Sánchez Soto, *Universidad del Bío-Bío, Chile*
 Prof.ª Dr.ª Ivânia Maria Carneiro Vieira, Universidade Federal do Amazonas, Brasil
 Prof. Me. Javier Antonio Albornoz, *University of Miami and Miami Dade College, Estados Unidos*
 Prof. Dr. Jesús Montero Martínez, *Universidad de Castilla - La Mancha, Espanha*
 Prof. Dr. João Manuel Pereira Ramalho Serrano, Universidade de Évora, Portugal
 Prof. Dr. Joaquim Júlio Almeida Júnior, UniFIMES - Centro Universitário de Mineiros, Brasil
 Prof. Dr. Jorge Ernesto Bartolucci, *Universidad Nacional Autónoma de México, México*
 Prof. Dr. José Cortez Godínez, Universidad Autónoma de Baja California, México
 Prof. Dr. Juan Carlos Cancino Diaz, Instituto Politécnico Nacional, México
 Prof. Dr. Juan Carlos Mosquera Feijoo, *Universidad Politécnica de Madrid, Espanha*
 Prof. Dr. Juan Diego Parra Valencia, *Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín, Colômbia*
 Prof. Dr. Juan Manuel Sánchez-Yáñez, *Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México*
 Prof. Dr. Juan Porras Pulido, *Universidad Nacional Autónoma de México, México*
 Prof. Dr. Júlio César Ribeiro, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
 Prof. Dr. Leinig Antonio Perazolli, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil
 Prof.ª Dr.ª Livia do Carmo, Universidade Federal de Goiás, Brasil
 Prof.ª Dr.ª Luciane Spanhol Bordignon, Universidade de Passo Fundo, Brasil
 Prof. Dr. Luis Fernando González Beltrán, *Universidad Nacional Autónoma de México, México*
 Prof. Dr. Luis Vicente Amador Muñoz, *Universidad Pablo de Olavide, Espanha*
 Prof.ª Dr.ª Macarena Esteban Ibáñez, *Universidad Pablo de Olavide, Espanha*
 Prof. Dr. Manuel Ramiro Rodriguez, *Universidad Santiago de Compostela, Espanha*
 Prof. Dr. Manuel Simões, Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto, Portugal
 Prof.ª Dr.ª Márcia de Souza Luz Freitas, Universidade Federal de Itajubá, Brasil
 Prof. Dr. Marcos Augusto de Lima Nobre, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil
 Prof. Dr. Marcos Vinicius Meiado, Universidade Federal de Sergipe, Brasil
 Prof.ª Dr.ª Mar Garrido Román, *Universidad de Granada, Espanha*
 Prof.ª Dr.ª Margarida Márcia Fernandes Lima, Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
 Prof.ª Dr.ª María Alejandra Arecco, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*
 Prof.ª Dr.ª Maria Aparecida José de Oliveira, Universidade Federal da Bahia, Brasil
 Prof.ª Dr.ª Maria Carmen Pastor, *Universitat Jaume I, Espanha*
 Prof.ª Dr.ª Maria da Luz Vale Dias – Universidade de Coimbra, Portugal

Prof.ª Dr.ª Maria do Céu Caetano, Universidade Nova de Lisboa, Portugal
 Prof.ª Dr.ª Maria do Socorro Saraiva Pinheiro, Universidade Federal do Maranhão, Brasil
 Prof.ª Dr.ª MªGraça Pereira, Universidade do Minho, Portugal
 Prof.ª Dr.ª Maria Gracinda Carvalho Teixeira, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
 Prof.ª Dr.ª María Guadalupe Vega-López, *Universidad de Guadalajara, México*
 Prof.ª Dr.ª Maria Lúcia Pato, Instituto Politécnico de Viseu, Portugal
 Prof.ª Dr.ª Maritza González Moreno, *Universidad Tecnológica de La Habana, Cuba*
 Prof.ª Dr.ª Mauriceia Silva de Paula Vieira, Universidade Federal de Lavras, Brasil
 Prof. Dr. Melchor Gómez Pérez, Universidad del País Vasco, Espanha
 Prof.ª Dr.ª Ninfa María Rosas-García, Centro de Biotecnología Genómica-Instituto Politécnico Nacional, México
 Prof.ª Dr.ª Odara Horta Boscolo, Universidade Federal Fluminense, Brasil
 Prof. Dr. Osbaldo Turpo-Gebera, *Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Peru*
 Prof.ª Dr.ª Patrícia Vasconcelos Almeida, Universidade Federal de Lavras, Brasil
 Prof.ª Dr.ª Paula Arcoverde Cavalcanti, Universidade do Estado da Bahia, Brasil
 Prof. Dr. Rodrigo Marques de Almeida Guerra, Universidade Federal do Pará, Brasil
 Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares, Universidade Federal do Piauí, Brasil
 Prof. Dr. Sergio Bitencourt Araújo Barros, Universidade Federal do Piauí, Brasil
 Prof. Dr. Sérgio Luiz do Amaral Moretti, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
 Prof.ª Dr.ª Silvia Inés del Valle Navarro, *Universidad Nacional de Catamarca, Argentina*
 Prof.ª Dr.ª Solange Kazumi Sakata, Instituto de Pesquisas Energéticas e Nucleares (IPEN)- USP, Brasil
 Prof.ª Dr.ª Stanislava Kashtanova, *Saint Petersburg State University, Russia*
 Prof.ª Dr.ª Susana Álvarez Otero – Universidad de Oviedo, Espanha
 Prof.ª Dr.ª Teresa Cardoso, Universidade Aberta de Portugal
 Prof.ª Dr.ª Teresa Monteiro Seixas, Universidade do Porto, Portugal
 Prof. Dr. Valter Machado da Fonseca, Universidade Federal de Viçosa, Brasil
 Prof.ª Dr.ª Vanessa Bordin Viera, Universidade Federal de Campina Grande, Brasil
 Prof.ª Dr.ª Vera Lúcia Vasilévski dos Santos Araújo, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil
 Prof. Dr. Wilson Noé Garcés Aguilar, *Corporación Universitaria Autónoma del Cauca, Colômbia*
 Prof. Dr. Xosé Somoza Medina, *Universidad de León, Espanha*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

B474c Cultivar la diferencia [livro eletrônico] : reflexiones y prácticas para un cambio del quehacer educativo / Organizadoras Claudine Glenda Benoit Ríos, Carmen Cecilia Espinoza Melo. – 1. ed. – Curitiba, PR : Editora Artemis, 2025.
 il. color.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-81701-69-7

DOI 10.37572/EdArt_291025697

1. Educação inclusiva. 2. Equidade educacional. 3. Diversidade na educação. 4. Políticas educacionais. I. Espinoza Melo, Carmen Cecilia. II. Título.

CDD 370.117

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422



PRÓLOGO

Cultivar la diferencia: Reflexiones y prácticas para un cambio del quehacer educativo se configura como una invitación para reflexionar en torno a la educación desde la pluralidad, la justicia y la corresponsabilidad. En tiempos en que los discursos sobre inclusión, equidad y diversidad ocupan un lugar visible en las políticas públicas y los programas institucionales, este libro busca ir más allá de la adhesión formal para situar la diferencia como un valor que se cultiva, se aprende y se enseña. Desde esta perspectiva, los capítulos despliegan miradas críticas, experiencias formativas y propuestas didácticas que interpelan el quehacer docente y universitario, impulsando la construcción de comunidades de aprendizaje que reconozcan las múltiples formas de ser, conocer y participar.

En su desarrollo, el libro reúne reflexiones y experiencias que abordan la inclusión desde distintas disciplinas y niveles, conformando un corpus plural y complementario. Así, el primer capítulo propone una reflexión filosófico-antropológica sobre el concepto de alteridad como fundamento de la equidad educativa. El segundo capítulo examina críticamente la evolución de la inclusión en la educación superior latinoamericana entre 2000 y 2025. El tercer capítulo se orienta a la enseñanza de la matemática desde el Enfoque de Itinerario de la Enseñanza de las Matemáticas. El cuarto capítulo profundiza en el rol docente como modelo ético y pedagógico en la construcción de comunidades inclusivas de aprendizaje. Por su parte, el quinto capítulo aborda la identificación de barreras centradas en la enseñanza como herramienta para la construcción de apoyos en aulas inclusivas. El sexto capítulo analiza la retroalimentación inclusiva en la escritura académica en L2. El séptimo capítulo examina la formación didáctica de una educadora diferencial en torno a la enseñanza de las fracciones. El octavo capítulo sitúa la inclusión como eje de la enseñanza de la oralidad. Finalmente, el noveno capítulo reflexiona sobre las representaciones gráficas en la modelación matemática desde una perspectiva inclusiva.

Cultivar la diferencia es, en definitiva, un ejercicio colectivo de pensamiento y acción que integra la reflexión teórica con la praxis educativa. Las voces de autoras y autores que participan de esta obra asumen la educación como un campo de posibilidades donde la diversidad deja de ser un desafío para convertirse en una fuente de aprendizaje compartido. En este sentido, el libro aporta a los debates actuales sobre inclusión y calidad educativa, y, asimismo, ofrece un camino para avanzar hacia una pedagogía que reconozca en la diferencia el espacio desde donde emerge la transformación del quehacer educativo. Esperamos que esta obra inspire el compromiso de seguir cultivando la diferencia como el camino más humano hacia una educación inclusiva.

Claudine Glenda Benoit Ríos
Carmen Cecilia Espinoza Melo

AGRADECIMENTOS

Esta investigación fue posible gracias al financiamiento otorgado por el Proyecto Fondecyt de Iniciación N° 11240378. “Evaluación de una propuesta formativa para promover la Educación Matemática Inclusiva basado en los Enfoques de Itinerario de la Enseñanza de la matemática en la formación del profesorado de matemática”.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

ALTERIDAD EN CLAVE FILOSÓFICA-ANTROPOLÓGICA: ANTECEDENTES
COMPRENSIVOS DE LA EQUIDAD EDUCATIVA

Carolina Lagos Oróstica

Javier Fattah Jeldres

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2910256971

CAPÍTULO 2..... 10

INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA (2000–2025):
¿CONVICCIÓN O CUMPLIMIENTO POR REGULACIÓN Y FINANCIAMIENTO?

Mario Andrés Montaner Bastías

Alicia Lorena Rey Arriagada

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2910256972

CAPÍTULO 3..... 24

LA ENSEÑANZA DE LA MATEMÁTICA: UNA MIRADA DESDE EL “ENFOQUE DE
ITINERARIO DE LA ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS” PARA REDIMENSIONAR
EL TRABAJO EN EL AULA

Nancy Beatriz Ross

Carmen Cecilia Espinoza Melo

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2910256973

CAPÍTULO 4..... 32

EDUCAR CON EL EJEMPLO: EL ROL DOCENTE EN LA CONSTRUCCIÓN DE
COMUNIDADES INCLUSIVAS DE APRENDIZAJE

Claudine Glenda Benoit Ríos

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2910256974

CAPÍTULO 5..... 44

LA IDENTIFICACIÓN DE BARRERAS CENTRADAS EN LA ENSEÑANZA COMO
HERRAMIENTA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE APOYOS EN AULAS INCLUSIVAS DE
MATEMÁTICA

Verónica Grimaldi

Pilar Cobeñas

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2910256975

CAPÍTULO 6.....	55
RETROALIMENTACIÓN INCLUSIVA EN LA ESCRITURA ACADÉMICA EN L2	
Mabel Andrea Ortiz Navarrete	
Claudio Heraldo Díaz Larenas	
 https://doi.org/10.37572/EdArt_2910256976	
CAPÍTULO 7.....	65
FORMACIÓN DIDÁCTICA DE UNA EDUCADORA DIFERENCIAL EN EDUCACIÓN MATEMÁTICA INCLUSIVA: EL CASO DE LA ENSEÑANZA DE LAS FRACCIONES	
Nicolás Ignacio Velásquez Maldonado	
Carmen Cecilia Espinoza Melo	
 https://doi.org/10.37572/EdArt_2910256977	
CAPÍTULO 8.....	76
LA INCLUSIÓN COMO EJE EN LA ENSEÑANZA DE LA ORALIDAD: INTEGRACIÓN DE PERSPECTIVAS DIVERSAS	
Claudine Glenda Benoit Ríos	
 https://doi.org/10.37572/EdArt_2910256978	
CAPÍTULO 9.....	87
REPRESENTACIONES GRÁFICAS EN EL PROCESO DE MODELACIÓN MATEMÁTICA. UNA MIRADA DESDE LA EDUCACIÓN MATEMÁTICA INCLUSIVA	
Erich Leighton Vallejos	
 https://doi.org/10.37572/EdArt_2910256979	
SOBRE AS ORGANIZADORAS.....	97
ÍNDICE REMISSIVO	98

CAPÍTULO 2

INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA (2000–2025): ¿CONVICCIÓN O CUMPLIMIENTO POR REGULACIÓN Y FINANCIAMIENTO?

Data de submissão: 30/09/2025

Data de aceite: 22/10/2025

Mario Andrés Montaner Bastías

Departamento de Ciencias de la
Comunicación

Facultad de Comunicación Historia y
Ciencias Sociales

Universidad Católica de la

Santísima Concepción (UCSC)

Concepción, Chile

<https://orcid.org/0000-0002-8878-1475>

Alicia Lorena Rey Arriagada

Departamento de Ciencias de la
Comunicación

Facultad de Comunicación Historia y
Ciencias Sociales

Universidad Católica de la

Santísima Concepción (UCSC)

Concepción, Chile

<https://orcid.org/0000-0002-4441-9706>

sus aristas, la expansión institucional de la inclusión no surge predominantemente de una convicción intrínseca, sino que se ha visto acelerada por marcos regulatorios, criterios de aseguramiento de la calidad y, especialmente, por mecanismos de financiamiento que exigen evidencias verificables. Metodológicamente, se articula una revisión normativa comparada de Sudamérica y Centroamérica (leyes, lineamientos ministeriales y criterios de calidad), complementada con orientaciones de organismos multilaterales y banca de desarrollo con incidencia regional. El marco analítico integra dependencia de recursos y nueva gestión pública, neo-institucionalismo (isomorfismos y acoplamientos débiles), difusión/transferencia de políticas y un enfoque de equidad universitaria. Los hallazgos preliminares muestran convergencia en dispositivos institucionales (unidades, protocolos, indicadores), picos de producción de evidencias en ciclos de acreditación y alineación semántica entre mandatos legales y planes estratégicos con heterogeneidad, según tipo de institución y tradición misional. Se concluye con una propuesta de rúbrica heurística, para transitar desde el cumplimiento performativo hacia transformaciones curriculares y pedagógicas sostenibles, definiendo indicadores que distingan convicción y cumplimiento.

PALABRAS CLAVE: educación superior; inclusión; política pública; acreditación; financiamiento.

RESUMEN: Este ensayo examina el desarrollo de la inclusión en la educación superior latinoamericana entre 2000 y 2025, considerando acceso, permanencia y egreso con enfoque de género, discapacidad, interculturalidad y grupos históricamente excluidos. La tesis sostiene que, si bien es valorable el impulso estatal en todas

INCLUSION IN LATIN AMERICAN HIGHER EDUCATION (2000–2025): CONVICTION OR COMPLIANCE DRIVEN BY REGULATION AND FUNDING?

ABSTRACT: This essay analyzes how inclusion has unfolded within Latin American higher education between 2000 and 2025 – across access, retention, and completion, focusing on gender, disability, interculturality, and historically excluded groups. The central claim is that, while state-led initiatives are valuable, institutional uptake of inclusion has largely been accelerated by regulatory frameworks, quality-assurance requirements, and funding mechanisms demanding auditable evidence, rather than emerging from intrinsic university conviction. Methodologically, the paper conducts a comparative review of national laws, ministerial guidelines, and quality-assurance criteria across South and Central America, complemented by guidance from multilateral organizations and development banks with regional influence. The analytical lens integrates resource dependence and new public management, neo-institutionalism (isomorphism and loose coupling), policy diffusion/transfer, and justice-oriented perspectives on university governance. Findings indicate convergent patterns in institutional devices (offices, protocols, indicators), surges in evidence production around accreditation cycles, and semantic alignment between legal mandates and strategic plans, alongside meaningful heterogeneity by institutional type and mission. The essay concludes with a heuristic rubric aimed at moving from performative compliance toward sustainable curricular and pedagogical transformations, defining indicators that distinguish conviction from compliance.

KEYWORDS: higher education; inclusion; public policy; accreditation; funding.

1. INTRODUCCIÓN

En América Latina, la inclusión en la educación superior se instaló como eje explícito de la agenda pública en las dos últimas décadas, con énfasis en ampliar el acceso, asegurar condiciones de permanencia y reducir brechas de egreso entre grupos históricamente excluidos, en sintonía con lineamientos regionales y con prioridades emanadas de organismos multilaterales que han orientado políticas y financiamiento (UNESCO-IESALC, s. f.; Inter-American Development Bank, 2024; World Bank, 2024).

La tesis que guía este ensayo sostiene que la expansión institucional de la inclusión no emerge -en general- de convicciones intrínsecas de las instituciones de educación superior, sino que ha sido acelerada por marcos regulatorios, exigencias de aseguramiento de la calidad y mecanismos de financiamiento que condicionan la asignación de recursos a la producción de evidencias. En el periodo 2000-2025, destacan, entre otros, la Ley de Educación Superior de Chile (2018), la Ley General de Educación Superior de México (2021) y la Ley de Cotas en Brasil (2012) con su actualización (2023), que establecen obligaciones explícitas de no discriminación, accesibilidad, cupos y dispositivos institucionales, reforzadas por programas y préstamos de desarrollo que

exigen trazabilidad y resultados verificables (Chile, 2018; México, 2021; Brasil, 2012, 2023; World Bank, 2024).

En el marco de la Agenda 2030, el Objetivo de Desarrollo Sostenible de la ONU (ODS 4, Educación de calidad) propende a “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (United Nations, s. f., párr. 1). Para la educación superior resultan especialmente pertinentes los puntos declarados en la Agenda 2030, como la meta 4.3, que mandata asegurar el acceso equitativo a la educación técnica, profesional y terciaria (incluida la universitaria) de calidad y asequible; la meta 4.b, que dispuso ampliar sustancialmente las becas para estudiantes de países en desarrollo en educación superior (entre otros niveles); y la meta 4.c, que plantea incrementar el suministro de docentes cualificados, también mediante cooperación internacional para su formación, involucrando directamente a las instituciones de educación superior por su rol en la formación inicial y continua (United Nations, s. f.; UNESCO, s. f.; UNESCO Institute for Statistics, 2019).

En términos procedimentales, este estudio delimita su ámbito a Sudamérica y Centroamérica en el periodo 2000-2025. Primero, se realiza un mapeo sistemático de leyes generales y sectoriales, así como de lineamientos ministeriales con incidencia en la educación superior, incluidos los criterios de aseguramiento de la calidad. Segundo, se analiza cómo esos mandatos se traducen al interior de las instituciones de educación superior en dispositivos organizacionales (unidades, protocolos y sistemas de indicadores). El análisis se conduce desde dos marcos: (a) dependencia de recursos y nueva gestión pública, para explicar la respuesta a incentivos presupuestarios y a la rendición de cuentas por resultados; y (b) el neo-institucionalismo, para interpretar isomorfismos y acoplamientos débiles entre estructuras formales y práctica cotidiana (Pfeffer & Salancik, 2003; DiMaggio & Powell, 1983; Meyer & Rowan, 1977).

La propuesta persigue una doble contribución. Primero, construir una cartografía normativa comparada (2000-2025) que detalle qué exigen las normas y qué evidencias deben presentar las instituciones de educación superior. Segundo, desarrollar una discusión teórico-crítica sobre cómo la regulación y el financiamiento moldean la gobernanza universitaria orientándola al cumplimiento, y proponer indicadores que permitan diferenciar entre instituciones que solo documentan (cumplimiento performativo) de aquellas que transforman efectivamente su docencia, currículo y apoyos estudiantiles. Con ello, se busca desplazar la agenda de inclusión desde el “llenado de formularios y reportes” hacia cambios verificables en resultados (retención, egreso, experiencias de aprendizaje) (Dolowitz & Marsh, 2000; Simmons & Elkins, 2004; UNESCO-IESALC, s. f.).

2. MARCO TEÓRICO

2.1. DEPENDENCIA DE RECURSOS Y NUEVA GESTIÓN PÚBLICA

La inclusión en educación superior se despliega bajo restricciones presupuestarias y esquemas de rendición de cuentas, por lo que las instituciones tienden a alinear su comportamiento con incentivos externos que condicionan recursos a metas e indicadores. Esta lógica es consistente con la dependencia de recursos (adaptación organizacional a quien controla insumos críticos) y con los postulados de la nueva gestión pública sobre gestión por resultados y evaluación del desempeño (Pfeffer & Salancik, 2003; Hood, 1991).

En este marco, la creación de unidades, protocolos y métricas de inclusión puede entenderse como respuesta racional a mecanismos de financiamiento y a exigencias de aseguramiento de la calidad, lo que explica la rápida adopción de soluciones formales, aun cuando la capacidad pedagógica sea dispareja entre instituciones (Pfeffer & Salancik, 2003; Hood, 1991; World Bank, 2024; Inter-American Development Bank, 2024).

2.2. NEO-INSTITUCIONALISMO: ISOMORFISMOS Y ACOPLAMIENTOS DÉBILES

Las presiones coercitivas, normativas y miméticas conducen a isomorfismos, de este modo, las instituciones de educación superior convergen en arquitecturas formales (oficinas de inclusión, protocolos de género, comités, indicadores), sin que ello garantice cambios equivalentes en la práctica, fenómeno descrito como “acoplamiento débil” entre estructura y acción cotidiana (DiMaggio & Powell, 1983; Meyer & Rowan, 1977).

Que las instituciones de educación superior presenten documentos similares no significa que enseñen, evalúen o apoyen a sus estudiantes de la misma manera. Por eso, los indicadores deben enfocarse en resultados estudiantiles y en cambios curriculares reales, más que en la cantidad de formularios y reportes (Meyer & Rowan, 1977; DiMaggio & Powell, 1983).

2.3. DIFUSIÓN Y TRANSFERENCIA DE POLÍTICAS

Las políticas de inclusión viajan por redes internacionales y regionales, acelerando la convergencia en lenguajes, instrumentos y estándares (vocabularios de “equidad”, “accesibilidad” o “ajustes razonables”), lo que es algo que la literatura explica mediante transferencia de políticas y difusión internacional (Dolowitz & Marsh, 2000; Simmons & Elkins, 2004; Weyland, 2006).

En América Latina, este proceso se ve reforzado por organismos multilaterales y espacios de coordinación que articulan metas, financiamiento y seguimiento -por ejemplo,

en el marco del ODS 4 y de las guías de UNESCO para educación superior inclusiva-, facilitando paquetes de medidas que las instituciones de educación superior adoptan en ciclos de planificación y acreditación (UNESCO, s. f.; UNESCO-IESALC, s. f.; Dolowitz & Marsh, 2000; Simmons & Elkins, 2004).

2.4. INCLUSIÓN COMO JUSTICIA EDUCATIVA Y RESULTADOS VERIFICABLES

En línea con el ODS 4 (Educación de calidad), la inclusión no se limita al acceso, sino que exige permanencia y egreso con apoyos adecuados, accesibilidad universal y formación docente que habilite prácticas de enseñanza evaluables en su impacto, de ahí la pertinencia de las metas 4.3 (acceso equitativo a educación terciaria), 4.b (becas) y 4.c (docentes cualificados) como referentes para la educación superior (United Nations, s. f.; UNESCO, s. f.; UNESCO Institute for Statistics, 2019). Bajo esta premisa, la noción de éxito inclusivo implica medir trayectorias estudiantiles desagregadas (retención, tiempo a grado, logro académico) y la densidad pedagógica de las adaptaciones (currículo, evaluación, materiales), evitando que la evidencia se agote en el cumplimiento documental (UNESCO-IESALC, s. f.; UNESCO, s. f.; UNESCO Institute for Statistics, 2019).

2.5. OPERACIONALIZACIÓN: DE “CUMPLIMIENTO PERFORMATIVO” A “TRANSFORMACIÓN CON CONVICCIÓN”

Para distinguir cumplimiento performativo de transformación con convicción, proponemos agrupar indicadores en cuatro planos: pedagogía (rediseño curricular, evaluación accesible, formación docente), trayectorias (retención y egreso por subpoblaciones), gobernanza (presupuesto basal y participación de colectivos) y calidad (metas verificables en planes de mejora). Con esta operacionalización evaluamos si las instituciones de educación superior solo replican estructuras y rituales de inclusión -lo que la literatura denomina isomorfismo y “mito y ceremonia”- o si modifican efectivamente la enseñanza, la evaluación y los apoyos; al mismo tiempo, incorporamos la gestión por resultados privilegiando indicadores de aprendizaje, retención y egreso por sobre el volumen de evidencia administrativa (Meyer & Rowan, 1977; DiMaggio & Powell, 1983; Hood, 1991; UNESCO-IESALC, s. f.).

En suma, el andamiaje teórico aquí adoptado justifica analizar la inclusión como una respuesta estratégica a incentivos y normas, a la vez que plantea criterios para valorar si las instituciones de educación superior producen evidencia o producen resultados educativos comparables con las aspiraciones del ODS 4 (Pfeffer & Salancik, 2003; Hood, 1991; United Nations, s. f.; UNESCO, s. f.).

2.6. PANORAMA NORMATIVO 2000–2025 (SÍNTESIS REGIONAL)

A continuación, se ofrece una cartografía sintética -por país- de leyes y lineamientos oficiales con impacto en inclusión en educación superior entre 2000 y 2025. Se relevaron (i) leyes generales de educación superior o del sistema educativo, (ii) leyes de no discriminación y discapacidad, (iii) lineamientos ministeriales que fijan criterios de acceso, permanencia y apoyos, y (iv) disposiciones de aseguramiento de la calidad. La selección privilegia fuentes primarias (diarios oficiales, repositorios legislativos estatales, ministerios y agencias de aseguramiento), y cuando corresponde se ancla en metas del ODS 4 relevantes para el nivel terciario, en particular 4.3 (acceso equitativo a ES), 4.b (becas) y 4.c (docentes), según ONU/UNESCO e Instituto de Estadística de la UNESCO.

2.7. TABLA COMPARADA

País	Norma(s) y año	Enfoque de inclusión en educación superior (ES)	Exigencias/evidencias típicas que recaen en instituciones de educación superior (IES)
Argentina	Ley de Educación Superior 24.521 (t.o. y mods.); Ley 26.206 (general); otras sectoriales	Marco del sistema y principios de igualdad/ no discriminación con efectos sobre admisión y apoyos	Reglamentación institucional, criterios de admisión, reportes de calidad y cumplimiento normativo
Bolivia	Ley 070 “Avelino Siñani-Elizardo Pérez” (2010); Ley 223 Personas con Discapacidad (2012)	Interculturalidad, gratuidad, educación inclusiva; ajustes razonables	Protocolos de accesibilidad, unidades de apoyo, evidencia de atención a PCD
Brasil	Lei 12.711/2012 (Cotas) y Ley 14.723/2023 (actualización); normas de accesibilidad	Acción afirmativa por cuotas en universidades federales; accesibilidad	Informes de ingreso/egreso por grupo, cumplimiento de reservas de plazas, accesibilidad
Chile	Ley 21.091 ES (2018); Ley 20.422 Discapacidad (2010); Ley 21.369 Violencia/Discriminación de género en ES (2021)	Acceso, permanencia, calidad; prevención y sanción de acoso sexual y violencia/sesgo de género; accesibilidad	Políticas y protocolos obligatorios, unidades especializadas, indicadores y reportabilidad ante autoridad
Colombia	Ley 30/1992 ES; Lineamientos de Educación Superior Inclusiva (MEN)	Orientaciones para inclusión en ES; vínculos con aseguramiento de la calidad	Evidencias de admisión equitativa, acompañamiento, adaptaciones curriculares
Ecuador	LOES (2010, reformas); Reglamento general y de régimen académico	Igualdad de oportunidades, gratuidad parcial, control de calidad	Requisitos de accesibilidad, monitoreo CES, informes de cumplimiento
Paraguay	Ley 4.995/2013 ES; Ley 5.136/2013 Educación Inclusiva	Mandatos de inclusión y ajustes razonables aplicables a ES	Protocolos, unidades de apoyo, evidencia de accesibilidad

Perú	Ley Universitaria 30220 (2014, ed. oficial 2023)	Condiciones básicas de calidad con criterios de equidad y accesibilidad	Condiciones de calidad (licenciamiento), reportes de atención a poblaciones vulnerables
Uruguay	Ley 18.437 (General de Educación, 2008); Ley 18.651 (PCD, 2010)	Derecho a educación y accesibilidad universal; obligaciones para instituciones	Planes de accesibilidad, servicios de apoyo y evidencia de cumplimiento
Venezuela	Ley Orgánica para la Inclusión, Igualdad y Desarrollo Integral de las PCD (G.O. 6.817, 2024)	Garantías amplias de inclusión y accesibilidad con alcance educativo	Ajustes razonables, accesibilidad y reportabilidad institucional
Guyana	Persons with Disabilities Act (2010)	Prohibición de discriminación y marco de accesibilidad aplicable al sector terciario	Medidas razonables de accesibilidad y no discriminación
Surinam	National Education Policy 2024–2031 (Min. Education)	Metas de acceso y reducción de brechas en todos los niveles, incluido superior	Focalización de becas, retención y profesionalización docente a nivel superior
Belice	Disabilities Act, 2024; Education and Training Act (2010)	No discriminación, creación de comisión nacional; gobierno de la calidad	Reglas de licenciamiento/acreditación; ajustes razonables
Costa Rica	Ley 7600 (igualdad PCD, act. 2022); Ley 8256 (SINAES, 2002)	Accesibilidad y aseguramiento de la calidad en ES	Acreditación SINAES con criterios de inclusión; accesibilidad obligatoria
El Salvador	Ley Especial de Inclusión de PCD (2021)	Enfoque de derechos, asignación presupuestaria y rectoría CONAIPD; impacto en ES	Presupuestos, normas técnicas y reportes; accesibilidad y apoyos
Guatemala	Política de Educación Inclusiva (Ac. Min. 34-2008)	Lineamientos de inclusión con alcance al sistema, incidencia en ES	Estrategias de acceso, formación docente y gestión inclusiva
Honduras	Ley de Educación Superior (1989); Decreto 160-2005 (PCD)	Organización del sistema ES; igualdad y accesibilidad	Criterios del Consejo ES y medidas de inclusión/ajustes razonables
Nicaragua	Ley 763 (PCD, 2011); Ley 582 (General de Educación, t. cons. 2021); Ley 89 (Autonomía IES)	Derechos de PCD y autonomía ES; obligaciones de accesibilidad	Protocolos de accesibilidad y apoyos; reporte institucional
Panamá	Ley 15/2016 (reforma Ley 42/1999 PCD)	Accesibilidad universal y ajustes razonables aplicables a ES	Planes de accesibilidad, evidencia de cumplimiento

2.8. ANÁLISIS COMPARADO (PATRONES, BRECHAS Y CASOS SINGULARES)

En la región se observa una arquitectura normativa convergente: principios de no discriminación y accesibilidad aplicables al nivel superior, complementados por orientaciones globales del ODS 4 -en particular 4.3 (acceso a ES), 4.b (becas) y 4.c (docentes)- que sirven de marco para políticas y seguimiento. Este alineamiento impulsa la formalización de obligaciones institucionales (protocolos, unidades, indicadores) y de evidencias requeridas por las autoridades (United Nations, s. f.; Department of Economic and Social Affairs, s. f.; UNESCO Institute for Statistics, 2020).

Tres rutas regulatorias se repiten: (i) discapacidad/no discriminación, con alcance a todo el sistema educativo que obliga a ajustes razonables y accesibilidad en Instituciones de educación superior (Guyana, Persons with Disabilities Act 2010; Venezuela, Ley Orgánica 2024; Costa Rica, Ley 7600); (ii) acción afirmativa con cupos para grupos específicos, destacando Brasil con la Ley 12.711/2012 y su actualización 14.723/2023; y (iii) aseguramiento de la calidad/licenciamiento, donde marcos como Perú, Ley 30220, Costa Rica, Ley 8256 (SINAES) y México, LGES 2021 vinculan inclusión con condiciones de calidad e informes de cumplimiento (Parliament of Guyana, 2010; CONAPDIS, 2024; Imprenta Nacional de Costa Rica, 2022; Planalto, 2012, 2023; MINJUS Perú, 2023; SINAES, 2002; Cámara de Diputados de México, 2021).

En evidencia y reportabilidad, la mayoría de los países exige protocolos y mecanismos de seguimiento, sin embargo, la calidad de la implementación varía y persiste una brecha entre formularios y resultados (retención, egreso, aprendizaje). La meta 4.c del ODS 4, refuerza la necesidad de desarrollo docente y métricas asociadas, mientras marcos nacionales como el de Chile, Ley 21.369 obligan a protocolos integrales en educación superior, lo que formaliza prácticas, pero no garantiza por sí solo impactos pedagógicos, de allí la importancia de indicadores de resultados (UN DESA/ODS 4, s. f.; UNESCO Institute for Statistics, 2020; BCN Chile, 2021; Mineduc Chile, s. f.).

Como caso singular, Brasil actualizó en 2023 su Ley de Cotas, sumando a los estudiantes quilombolas (comunidades afrobrasileñas), además, afinó los criterios de acceso y estableció que la reserva de plazas sea de carácter permanente (Brasil, 2012; Brasil, 2023), reforzando mecanismos de acceso equitativo; Chile incorpora un estándar obligatorio en ambientes seguros (Ley 21.369, 2021) que demanda unidades y protocolos en todas las instituciones de educación superior; y Surinam adopta una política nacional 2024-2031 con metas explícitas de equidad y mejora docente a lo largo del sistema, con impacto en el nivel terciario (Planalto, 2023; BCN Chile, 2021; Ministry of Education, Science and Culture of Suriname/UNICEF, 2024–2025).

3. DISCUSIÓN TEÓRICO-CRÍTICA

3.1. INCENTIVOS, FINANCIAMIENTO Y GESTIÓN POR RESULTADOS

La configuración descrita es consistente con la dependencia de recursos, es decir, cuando fondos y autorizaciones se condicionan a metas e informes, las instituciones de educación superior alinean estructuras y procesos para asegurar recursos y legitimidad. La nueva gestión pública provee el lenguaje de desempeño, indicadores y *accountability* que vertebra estas exigencias, explicando la rápida expansión de unidades, protocolos y sistemas de indicadores en inclusión (Pfeffer & Salancik, 2003; Hood, 1991).

3.2. ISOMORFISMOS Y “MITO Y CEREMONIA”

Las instituciones de educación superior tienden a parecerse en su arquitectura formal por presiones coercitivas (leyes y agencias), normativas (profesiones/estándares) y miméticas (imitación de pares). Esta convergencia puede generar “acoplamientos débiles”, que se traducen en mucha documentación y nuevas oficinas, pero con cambios desiguales en enseñanza y apoyos, lo que exige medir resultados y no solo cumplimientos (DiMaggio & Powell, 1983; Meyer & Rowan, 1977).

3.3. DIFUSIÓN/TRANSFERENCIA DE POLÍTICAS Y EL PAPEL DE MARCOS GLOBALES

La coincidencia en lenguajes (“equidad”, “accesibilidad”, “ajustes razonables”) y dispositivos, refleja difusión y transferencia de políticas catalizadas por el ODS 4 y por orientaciones técnicas (indicadores 4.c). Esta circulación acelera la convergencia formal, pero también brinda herramientas para mover la agenda hacia evidencia de resultados (Dolowitz & Marsh, 2000; Simmons & Elkins, 2004; United Nations/ODS 4, s. f.).

3.4. DEL “CUMPLIMIENTO PERFORMATIVO” A LA “TRANSFORMACIÓN CON CONVICCIÓN”

Para evitar que la inclusión quede en ritos documentales, proponemos diferenciar cumplimiento performativo (foco en formularios y procesos) de transformación con convicción (foco en aprendizaje, retención y egreso). Operativamente, esto exige indicadores que combinen: (a) docencia y currículo (evaluación accesible, rediseños), (b) trayectorias (retención/egreso desagregados), (c) gobernanza y presupuesto (recursos

basales para inclusión), y (d) capacidad docente alineada con la meta 4.c (UNESCO Institute for Statistics, 2020; Department of Economic and Social Affairs, s. f.).

El siguiente cuadro corresponde a una rúbrica heurística para distinguir entre cumplimiento performativo (lo formal: políticas, comités, protocolos, reportes) y transformación con convicción (lo sustantivo: aplicación efectiva y mejoras observables en aprendizaje, retención/egreso y accesibilidad). Su propósito es orientar la lectura de evidencias y alinear el análisis con el ODS 4, sin fijar umbrales universales; cada institución podría usarlo como referencia y calibrar la exigencia según su línea base y contexto.

3.5. RÚBRICA HEURÍSTICA PARA DIFERENCIAR CUMPLIMIENTO PERFORMATIVO (FORMA) Y TRANSFORMACIÓN CON CONVICCIÓN (RESULTADO)

Plano	Señales de cumplimiento performativo (forma)	Señales de transformación con convicción (resultado)	Fuentes de verificación	Referencia (ODS/Autor)
Pedagogía	Política de ajustes y formatos alternativos publicados.	Ajustes aplicados en cursos y evidencia de equivalencia en logro/aprobación de grupos priorizados.	Syllabus, rúbricas, actas de comité, informes de curso.	ODS 4.3/4.c; UIS/ UNESCO; Hood (1991).
Docencia	Plan anual de talleres de inclusión y registro de asistencia.	Cambios observables en práctica docente (observaciones, revisión de evaluaciones, retroalimentación) y seguimiento anual.	Plan de desarrollo docente, instrumentos de observación, reportes de escuela.	ODS 4.c; UIS (2019).
Trayectorias	Reportes desagregados de retención/egreso por subpoblaciones.	Mejoras sostenidas y/o reducción de brechas entre subpoblaciones y total institucional.	Data warehouse (repositorio central) académico, analítica institucional.	ODS 4.3; UNESCO/ UIS.
Acceso	Reglamentos de cupos/acciones afirmativas declarados.	Cupos efectivamente cubiertos y seguimiento de trayectorias de beneficiarios.	Sistemas de admisión e informes anuales.	Marco nacional (p. ej., Brasil 2012/2023).
Accesibilidad	Inventario y plan de accesibilidad (infraestructura y digital).	Estándares implementados y auditados en aulas, edificios y plataformas (Sistema de Gestión del Aprendizaje).	Auditorías, actas de mantención, reportes TI (informes del área de Tecnologías de la Información).	ODS 4.a/4.3; UNESCO.
Gobernanza	Comité/mesa de inclusión constituido y reglamentado.	Comité operando con decisiones implementadas y participación de colectivos.	Actas, resoluciones, minutas de seguimiento.	Meyer & Rowan (1977).

Presupuesto	Ítem presupuestario creado para inclusión.	Ejecución estable del presupuesto y evaluación costo-resultado de las acciones.	Presupuesto ejecutado, evaluación interna.	Hood (1991).
Calidad	Metas de inclusión declaradas en planes de mejora.	Metas con Indicador clave de desempeño, línea base y seguimiento; evidencias de cierre de brechas.	Sistema de calidad, informes de acreditación.	Pfeffer & Salancik (2003).

4. CONCLUSIONES

En América Latina, la inclusión en la educación superior ha avanzado sobre todo por impulso normativo y financiero externo -marcos legales, aseguramiento de la calidad y cooperación con metas verificables- más que por convicciones intrínsecas de las instituciones de educación superior. En este sentido, destacan reformas como las de Chile 21.091 (2018), México LGES (2021) y Brasil Ley 12.711/2012 con actualización 14.723/2023, que están en sintonía con prioridades de banca multilateral y del ODS 4 que condicionan recursos a evidencias de acceso, permanencia y resultados, lo que refuerza la orientación al cumplimiento y la trazabilidad documental (Chile, 2018; México, 2021; Brasil, 2012, 2023; Inter-American Development Bank, 2024; World Bank, 2024; United Nations, s. f.; UNESCO, s. f.).

La convergencia formal observada -unidades, protocolos, indicadores- convive con desigualdades sustantivas en enseñanza, evaluación y apoyos. Lo anterior, es consistente con las nociones de isomorfismo y “mito y ceremonia”, que anticipan acoplamiento débiles entre estructuras y práctica. De ahí la necesidad de métricas centradas en resultados estudiantiles y en la capacidad docente (tal como enfatiza la meta 4.c), complementando el énfasis procedimental de la nueva gestión pública con evaluaciones de impacto educativo.

Como aporte del ensayo, se propone leer la inclusión con una rúbrica heurística que diferencia cumplimiento performativo (lo formal) de transformación con convicción (lo sustantivo), orientando la interpretación de evidencias, sin imponer umbrales universales. Esta lectura articula los incentivos de dependencia de recursos y gestión por resultados con el horizonte de ODS 4.3, 4.b, 4.c, promoviendo decisiones basadas en resultados verificables (Pfeffer & Salancik, 2003; Hood, 1991; United Nations, s. f.; UNESCO, s. f.; UNESCO Institute for Statistics, 2019).

A nivel institucional y de política, proponemos fijar metas claras y medibles para acceso, permanencia y egreso desagregadas por grupos prioritarios; formar y evaluar a

los docentes para asegurar accesibilidad y ajustes razonables en los cursos; usar analítica institucional para seguir trayectorias y decidir con evidencia; asegurar presupuesto basal y gobernanza participativa que sostengan la inclusión; y vincular licenciamiento/acreditación con resultados más que con volumen documental, en coherencia con el ODS 4 (United Nations, s. f.; UNESCO, s. f.; UNESCO Institute for Statistics, 2019; SINAES, 2002; Ministerio de Justicia y Derechos Humanos del Perú, 2023).

En investigación, priorizamos medir efectos causales de cuotas/acciones afirmativas sobre acceso y éxito académico; identificar estrategias pedagógicas que cierren brechas en asignaturas críticas de primer año; evaluar el costo-efectividad de paquetes de apoyo (tutorías, ayudas económicas, accesibilidad digital); y analizar la transferencia de buenas prácticas entre instituciones de educación superior y sistemas, explicando sus variaciones a la luz de la difusión/transferencia de políticas y del neo-institucionalismo (Brasil, 2012, 2023; Dolowitz & Marsh, 2000; Simmons & Elkins, 2004; DiMaggio & Powell, 1983; Meyer & Rowan, 1977).

REFERENCIAS

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (BCN). (2021). *Ley N.º 21.369 que regula el acoso sexual, la violencia y la discriminación de género en la educación superior*. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1165023>

Brasil. Presidência da República (Planalto). (2012). *Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 (Lei de Cotas)*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm

Brasil. Presidência da República (Planalto). (2023). *Lei nº 14.723, de 14 de novembro de 2023 (atualiza a Lei de Cotas)*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/L14723.htm

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2021, 20 de abril). *Ley General de Educación Superior (DOF 20-04-2021)*. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lges_orig_20abr21.pdf

CONAPDIS (Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad). (2024). *Ley Orgánica para la Inclusión, Igualdad y Desarrollo Integral de las Personas con Discapacidad (Gaceta Oficial N.º 6.817)*. <https://www.conapdis.gob.ve/ley-personas-discapacidad/>

Department of Economic and Social Affairs (United Nations). (s. f.). *Goal 4: Quality education*. <https://sdgs.un.org/goals/goal4>

DiMaggio, P. J., & Powell, W. W. (1983). The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. *American Sociological Review*, 48(2), 147-160. <https://doi.org/10.2307/2095101>

Dolowitz, D. P., & Marsh, D. (2000). Learning from abroad: The role of policy transfer in contemporary policy-making. *Governance*, 13(1), 5-23. <https://doi.org/10.1111/0952-1895.00121>

Hood, C. (1991). A public management for all seasons? *Public Administration*, 69(1), 3-19. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9299.1991.tb00779.x>

Imprenta Nacional de Costa Rica. (2022, 19 de mayo). *La Gaceta N.º 92: Reforma y consolidación normativa vinculada a la Ley 7600 (Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad)*. https://www.imprentanacional.go.cr/gaceta/2022/05/19/alca92_19_05_2022.html

Inter-American Development Bank. (2024). *The state of education in Latin America and the Caribbean 2024* (English ed.). <https://publications.iadb.org/publications/english/document/The-state-of-education-in-Latin-America-and-the-Caribbean-2024.pdf>

Inter-American Development Bank. (2024, 4 de diciembre). *Políticas de acción afirmativa para mejorar la equidad y la inclusión de la educación superior en América Latina*. <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Políticas-de-Acción-Afirmativa-para-mejorar-la-equidad-y-la-inclusion-de-la-educacion-superior-en-América-Latina.pdf>

Meyer, J. W., & Rowan, B. (1977). Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociology*, 83(2), 340-363. <https://doi.org/10.1086/226550>

Ministerio de Educación (Chile). (s. f.). *Información sobre la Ley 21.369*. <https://educacionsuperior.mineduc.cl/informacion-sobre-la-ley-21-369/>

Ministerio de Justicia y Derechos Humanos del Perú. (2023). *Ley Universitaria N.º 30220 (edición oficial)*. https://spijweb.minjus.gob.pe/wp-content/uploads/2024/02/ley_30220_2018-11-10.pdf

Parliament of Guyana. (2010). *Persons with Disabilities Act (Cap. 36:05)*. https://parliament.gov.gy/documents/acts/5697-persons_with_disabilities_act.pdf

Pfeffer, J., & Salancik, G. R. (2003). *The external control of organizations: A resource dependence perspective*. Stanford University Press. <https://www.sup.org/books/business/external-control-organizations>

Simmons, B. A., & Elkins, Z. (2004). The globalization of liberalization: Policy diffusion in the international political economy. *American Political Science Review*, 98(1), 171-189. <https://doi.org/10.1017/S0003055404001078>

SINAES (Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior). (2002). *Ley N.º 8256: Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior*. https://www.sinaes.ac.cr/files/Ley_8256.pdf

Suriname Ministry of Education, Science and Culture, & UNICEF. (2024). *National Education Policy 2024-2031*. https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/suriname_national_education_policy_2024-2031_0.pdf

UNESCO. (s. f.). *Seguimiento del ODS 4 (GEM Report – SCOPE e indicadores)*. <https://www.education-progress.org/es/indicadores>

UNESCO Institute for Statistics (UIS). (2019). *SDG 4 Data Book: Global education indicators 2019*. <http://uis.unesco.org/en/topic/sustainable-development-goal-4-education-2030> (pdf directo: <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/sdg4-data-book-2019-en.pdf>)

UNESCO Institute for Statistics (UIS). (2020). *SDG 4 Data Digest 2020*. https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/sdg_4_data_digest_2020_eng_web3_2.pdf

UNESCO-IESALC (Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe). (s. f.). *Inclusion 360°: Redefining Higher Education*. <https://www.iesalc.unesco.org/en/inclusion-360>

United Nations. (s. f.). *Educación – ODS 4 (versión en español)*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>

World Bank. (2024, 28 de octubre). *Education Finance Watch 2024*. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/099102824144527868/pdf/P50097819250a00ce1812018168df2deaa3.pdf>

Weyland, K. (2006). *Bounded rationality and policy diffusion: Social sector reform in Latin America*. Princeton University Press. <https://doi.org/10.1515/9781400828067>

Chile. (2018). *Ley N.º 21.091 sobre Educación Superior*. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1118991>

CLAUDINE GLENDA BENOIT RÍOS

Académica del Departamento de Didáctica de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile. Doctora y Magíster en Lingüística por la Universidad de Concepción, Concepción, Chile. Profesora de Español y Licenciada en Educación por la Universidad de Concepción, Concepción, Chile. Investigadora en procesos de comprensión y producción del lenguaje, desde una mirada colaborativa e inclusiva. <https://orcid.org/0000-0002-1791-2212>

CARMEN CECILIA ESPINOZA MELO

Académica del Departamento de Didáctica de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile. Doctora en Enseñanza de las Ciencias Mención Matemática. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Argentina Magíster en Enseñanza de las Ciencias Mención Matemática. Universidad del Bio Bio. Chile. Profesora de Matemática. Universidad de Concepción. Investigadora en Educación Matemática Inclusiva, Teoría Antropología de lo Didáctico, metodologías activas desde la formación del profesorado. <https://orcid.org/0000-0002-4734-9563>

ÍNDICE REMISSIVO

A

Acreditación 10, 14, 16, 20, 21, 22

Alteridad 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9

B

Barreras y apoyos centrados en la enseñanza 44

C

Capacitación docente 65

Comunidades de aprendizaje 32, 33, 36, 40, 41, 76

Cultura 1, 2, 6, 8, 30, 33, 35, 37, 78

D

Didáctica de la matemática 44, 65, 75

Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) 55, 59

Diversidad 24, 25, 28, 29, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 55, 56, 57, 59, 61, 62, 63, 64, 66, 70, 74, 76, 77, 78, 81, 83, 88, 90, 93

Diversidad en el aula 24, 40

E

Educación 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 34, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 54, 55, 56, 57, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 73, 74, 75, 80, 83, 84, 85, 87, 88, 89, 90, 94, 95, 96

Educación inclusiva 12, 15, 16, 31, 32, 34, 36, 39, 40, 41, 44, 45, 48, 54, 55, 57, 63, 64, 84, 85, 89, 95

Educación matemática inclusiva 65, 67, 87, 88, 90, 96

Educación matemática realista 24, 26, 65

Educación superior 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 34, 40, 43, 46, 56, 62, 85

Ejemplo docente 32, 34, 36, 37, 38

Enfoque de itinerario 24, 25, 26, 27, 28

Enseñanza de la matemática 24, 25, 28, 44, 65, 88, 89, 93

Equidad 1, 3, 5, 6, 7, 8, 10, 13, 16, 17, 18, 22, 34, 35, 38, 39, 55, 57, 62, 88, 89, 93

Escritura académica 55, 56, 58, 61, 62

Estudiantes con discapacidad 44, 45, 48, 51, 53, 67

Ética 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 32, 34, 35, 36, 38, 39, 60, 82

F

Financiamiento 10, 11, 12, 13, 18, 68

Formación del profesorado 24, 26, 30, 40, 54, 62, 76, 77, 82, 83, 84

Formación de profesores 55, 56, 87

Fracciones 31, 50, 51, 52, 65, 66, 67, 68, 70, 71, 72, 73, 74, 75

I

Identidad del profesorado 32

Inclusión 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 28, 31, 32, 33, 35, 37, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 54, 57, 58, 59, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 74, 75, 76, 77, 78, 80, 83, 86, 88, 89, 90, 93, 95

Inclusión educativa 24, 40, 42, 43, 54, 57, 63, 64, 75, 76, 78, 86, 88, 95

M

Modelación matemática 87, 88, 90, 91, 92, 93, 96

Modelo ético-pedagógico 32

O

Oralidad 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 85

P

Política pública 10

R

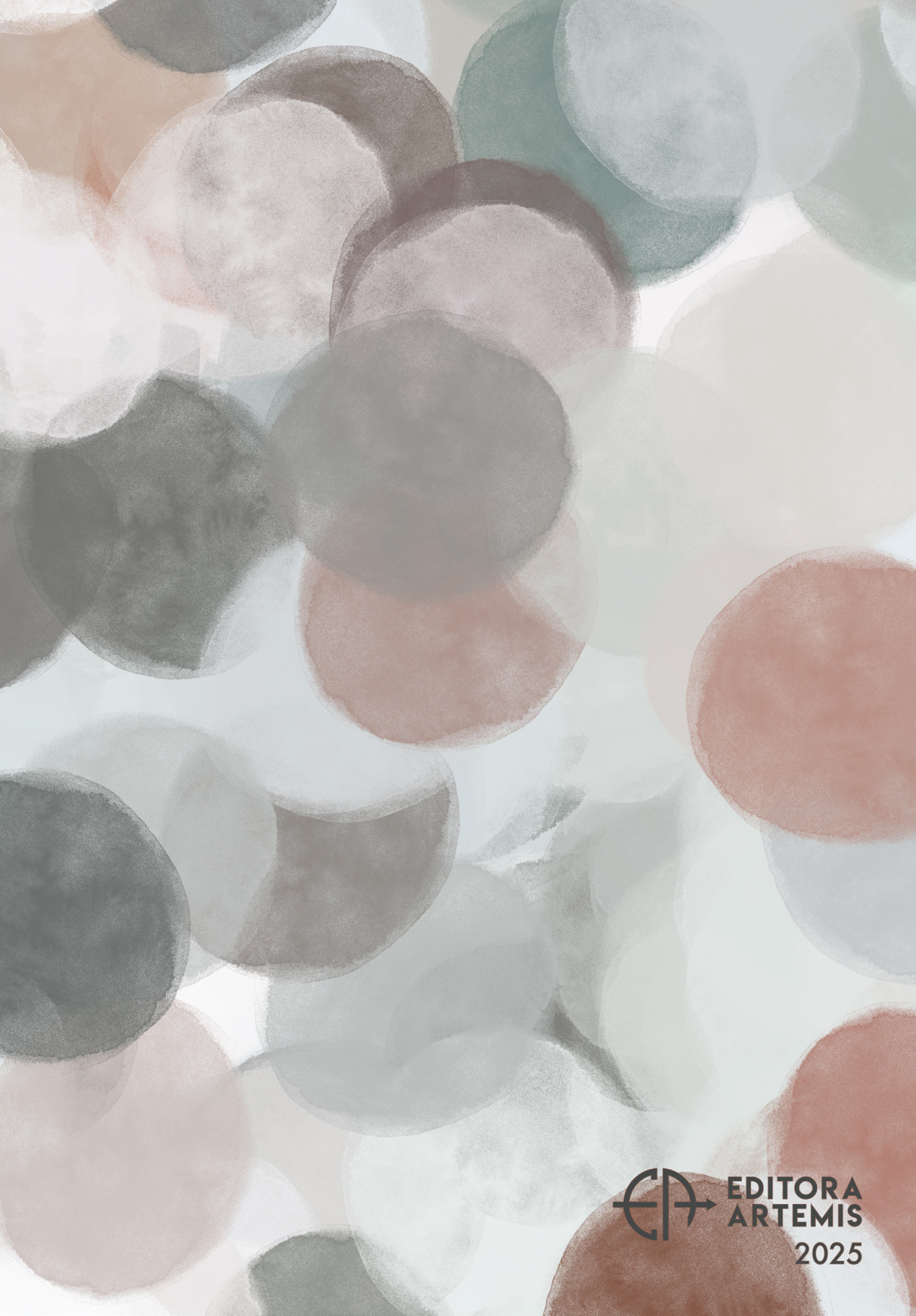
Representaciones gráficas 50, 51, 53, 87, 90, 91, 92, 93

Retroalimentación inclusiva 55, 56, 61, 62

S

Segunda lengua (L2) 55, 56, 58, 62

Ser humano 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7



**EDITORIA
ARTEMIS**
2025