

Revista de Ciencias Sociales

50 *Años*
ANIVERSARIO

Percepciones de la innovación inclusiva universitaria: Diversidad y equidad educativa

Macías-Cedeño, Ana Rosa*
Chévez-Macías, Marianella Lilibeth**
Navia-Cedeño, Antonia Katherine***
Cedeño-Cedeño, Vianka Salome****

Resumen

En la era de la globalización, la educación superior enfrenta desafíos para promover la diversidad y la equidad. El objetivo de este estudio fue analizar las percepciones de la innovación inclusiva en la Universidad Técnica de Manabí en Ecuador para promover diversidad y equidad educativa. El mismo combinó enfoques cuantitativos y cualitativos, utilizando tanto encuestas como entrevistas para recoger datos de 56 estudiantes y 20 docentes, así como cifras suministradas por la Unidad de Inclusión, Equidad Social y Género de la Universidad. Los resultados revelan que un 59% de la población analizada pertenece a colectivos con discapacidad o históricamente marginados, evidenciando la relevancia de destinarles recursos y capacitaciones adecuadas. Aunque se han logrado avances en servicios de apoyo, como tutorías personalizadas y asignación de becas, se identifican carencias en la gestión de procesos de titulación y en la formación docente para una inclusión efectiva. Se concluye que la Universidad Técnica de Manabí ha impulsado la inclusión mediante el uso de tecnologías avanzadas; sin embargo, persisten desigualdades en el acceso a recursos y en la capacitación del profesorado. Se requiere implementar estrategias integrales para mejorar la comunicación, la pedagogía y la tecnología, garantizando la inclusión plena en el ámbito educativo.

Palabras clave: Accesibilidad; discapacidad; educación inclusiva; equidad; tecnología educativa.

* Magister Universitario en Educación Especial. Magister en Gerencia Educativa. Licenciada en Trabajo Social. Directora del Departamento de Inclusión, Equidad Social y Género y Docente de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación en la Universidad Técnica de Manabí, Manabí, Ecuador. E-mail: ana.macias@utm.edu.ec ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9911-1282>

** Magister en Derecho, mención en Práctica Procesal Penal y Litigación Oral. Abogada. Docente de la Facultad de Ciencias Humanísticas y Sociales en la Universidad Técnica de Manabí, Manabí, Ecuador. E-mail: marianella.chevez@utm.edu.ec ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3391-8753>

*** Magister en Psicopedagogía. Psicóloga Clínica. Docente de la Facultad de Ciencias Humanísticas y Sociales en la Universidad Técnica de Manabí, Portoviejo, Manabí, Ecuador. E-mail: antonia.navia@utm.edu.ec ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-8142-7846>

**** Magister en Psicología mención Psicoterapia. Psicóloga Clínica. Docente de la Facultad de Ciencias Humanísticas y Sociales en la Universidad Técnica de Manabí, Ecuador. E-mail: vianka.cedeno@utm.edu.ec. ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-9487-0054>

Perceptions of inclusive university innovation: Diversity and educational equity

Abstract

In the era of globalization, higher education faces challenges to promote diversity and equity. The objective of this study was to analyze the perceptions of inclusive innovation at the Technical University of Manabí in Ecuador to promote diversity and educational equity. The study combined quantitative and qualitative approaches, using both surveys and interviews to collect data from 56 students and 20 teachers, as well as figures provided by the University's Inclusion, Social Equity and Gender Unit. The results reveal that 59% of the population analyzed belongs to groups with disabilities or historically marginalized, evidencing the importance of allocating adequate resources and training to them. Although progress has been made in support services, such as personalized tutoring and the allocation of scholarships, deficiencies are identified in the management of degree processes and in teacher training for effective inclusion. It is concluded that the Technical University of Manabí has promoted inclusion through the use of advanced technologies; however, inequalities persist in access to resources and in teacher training. Comprehensive strategies are required to improve communication, pedagogy and technology, ensuring full inclusion in the educational field.

Keywords: Accessibility; disability; inclusive education; equity; educational technology.

Introducción

La inclusión educativa constituye un imperativo ético y un complejo desafío práctico en el contexto de la educación superior. Esta concepción, que busca la integración efectiva de la diversidad, impulsa el desarrollo de una cultura de equidad en el ámbito educativo, como resaltan Lewis y Olshansky (2016). La caracterización de prácticas inclusivas en las universidades es crucial (Zárate-Rueda, Díaz-Orozco y Ortiz-Gumán, 2017), pues reconoce y atiende la diversidad estudiantil que trasciende las capacidades individuales, incluyendo aspectos socioculturales, económicos y étnicos, tal y como se desprende de los hallazgos de Gu (2009); y, Pedrero-García, Moreno-Fernández y Moreno-Crespo (2017).

En cuanto a la innovación, se perfila como un factor determinante en la evolución y reconceptualización de la inclusión en las instituciones de enseñanza superior, impulsando el análisis de modelos y prácticas sobresalientes a escala internacional (Schröder y Krüger, 2019). Aunque la inclusión se acepta como pilar fundamental de la educación

superior, existe un desfase notorio entre los principios y su implementación efectiva, situación que requiere una atención prioritaria (Reséndiz-Castro, Zepeda-Bautista y Peón-Escalante, 2022).

Específicamente, la Universidad Técnica de Manabí (UTM) en Ecuador, asume el reto de fomentar la diversidad y la equidad de forma proactiva en su entorno académico. En consecuencia, se identifica como problemática central la necesidad de superar los paradigmas educativos convencionales, los cuales resultan insuficientes ante las necesidades de una sociedad inherentemente heterogénea. Investigaciones previas han explorado diferentes aspectos de la inclusión; sin embargo, persiste la necesidad de entender en profundidad cómo la innovación actúa como catalizador para el cambio y la mejora en este terreno (Molloy et al., 2020).

Es imperativo, resaltar la importancia de esta investigación que radica en su potencial para reformar la experiencia educativa en la UTM, asegurando el acceso equitativo a oportunidades de aprendizaje y participación activa. El presente estudio se plantea como una aportación significativa al cuerpo de

conocimiento existente, al introducir en el contexto educativo ecuatoriano enfoques y prácticas novedosas que podrían ser replicadas o adaptadas en otras realidades similares.

Ante la problemática identificada, surge una pregunta investigativa esencial: ¿Cuáles son las percepciones de la innovación de inclusión en la Universidad Técnica de Manabí, así como su diversidad y equidad educativa? Consecuentemente, el objetivo de esta investigación fue analizar las percepciones de la innovación inclusiva en la Universidad Técnica de Manabí para promover diversidad y equidad educativa.

1. Fundamentación teórica

La inclusión educativa en la enseñanza superior constituye un área de investigación y aplicación en constante metamorfosis, alimentada por una confluencia de disciplinas académicas (Fernández-Fernández, Veliz-Briones y Ruiz-Cedeño, 2016). La formulación y ejecución de estrategias para la promoción de la diversidad y equidad dentro de las instituciones de educación superior se presenta como un desafío multidimensional (Martínez et al., 2022; Delgado et al., 2022).

De acuerdo con Granja (2021); y, Sutton, Kearney y Ashton (2023), la inclusión educativa se centra en el perfeccionamiento de los sistemas educativos para asegurar la participación integral de todos los estudiantes, sin excepción de su origen o habilidades. Estos principios de equidad y participación son considerados fundamentales y hallan su expresión en cuerpos legislativos internacionales, como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Harpur, 2012; Degener, 2016; Farrior, 2017).

Por otra parte, Watkins y Ebersold (2016) argumentan que la equidad educativa comprende más que el simple acceso a la educación; engloba también la participación efectiva y el éxito académico de todo el estudiantado. Este enfoque se fundamenta en la justicia social y postula que las instituciones educativas deben ser proactivas en atender y

valorar las diferencias tanto individuales como grupales.

La pedagogía crítica, planteada por Giroux (2010), concibe la educación como un acto liberador que debe promover la igualdad. Paralelamente, la pedagogía inclusiva se enfoca en la personalización del aprendizaje para satisfacer las necesidades diversas (Abawi, 2015; Florian y Beaton, 2018). En el ámbito curricular, la diferenciación se erige como una estrategia clave. Stradling y Saunders (1993), avanzan el modelo de Diferenciación Curricular, instando a los educadores a adaptar el contenido, la metodología y los productos educativos a la variada casuística estudiantil. Este modelo subraya la importancia de una aproximación personalizada en la educación.

Por otra parte, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se han erigido como elementos críticos en la facilitación de la inclusión educativa (Moreira-Choez, Zambrano-Acosta y López-Padrón, 2023; Moreira-Choez et al., 2024). La tecnología asistiva, particularmente, puede potenciar el acceso al contenido educativo y la participación de estudiantes con discapacidades (McNicholl et al., 2021). Por tanto, la capacitación docente en técnicas inclusivas es reconocida como un componente vital de este proceso. Desde este punto de vista, Operti y Brady (2011) enfatizan la necesidad de un desarrollo profesional constante que dote a los educadores de herramientas para atender a la diversidad estudiantil.

En relación con la evaluación, Clark (2012); Yepes y Gutiérrez (2022); y, Lavado y Herrera (2022), sostienen que las evaluaciones formativas son cruciales, puesto que proporcionan retroalimentación continua y favorecen la mejora en el rendimiento académico. Este tipo de evaluación juega un rol preponderante en la validación y apoyo del proceso de aprendizaje de todos los alumnos.

En la esfera de la política educativa, se establece el marco para la inclusión. La revisión de políticas y la emisión de recomendaciones para su modificación son tareas emprendidas por expertos en el ámbito, como De Bruin (2019), quienes analizan y

sugieren caminos para la reforma hacia una educación más inclusiva.

Por último, el liderazgo se presenta como un factor decisivo en la concreción de prácticas inclusivas efectivas. Philpott, Furey y Penney (2010), y, Ketikidou y Saiti (2022), señalan que un liderazgo eficiente debe promover una cultura de colaboración y apoyo a la innovación en las prácticas docentes, elementos indispensables para el avance hacia la inclusión educativa plena.

2. Metodología

La presente investigación se articuló mediante un enfoque de metodología mixta, integrando análisis cuantitativos y cualitativos con el propósito de examinar exhaustivamente la inclusión educativa en la enseñanza superior. Este paradigma dual permitió la síntesis de evidencia estadística y relatos experienciales, ofreciendo una perspectiva enriquecida del fenómeno.

El componente cualitativo, se enfocó en el examen pormenorizado de las experiencias, percepciones y desafíos, vinculados a la inclusión educativa entre los miembros de la Universidad Técnica de Manabí en Ecuador. Simultáneamente, la recolección de datos cuantitativos, proporcionó una medida de la distribución demográfica y el éxito académico de los grupos de interés en la comunidad universitaria.

En el contexto de esta investigación, se ha analizado la experiencia de inclusión social de los estudiantes en la Universidad Técnica de Manabí (UTM), seleccionando deliberadamente una muestra diversa de 56 estudiantes y 20 docentes o tutores. Esta selección se realizó con el objetivo de capturar una amplia gama de percepciones y experiencias respecto a la inclusión educativa, reconociendo el papel crucial que tanto estudiantes como educadores desempeñan en la dinámica de inclusión. La metodología se basó en criterios rigurosos para asegurar una representación adecuada y diversa de la comunidad educativa, permitiendo una

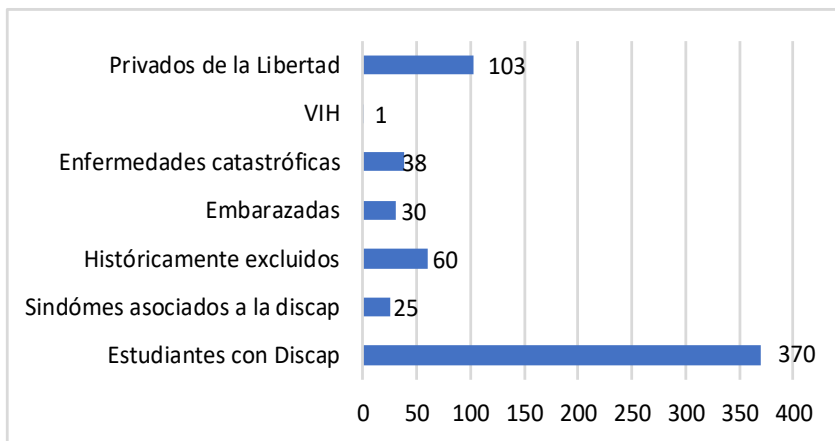
comprensión integral del fenómeno de inclusión.

Desde un enfoque empírico, se desarrollaron y aplicaron métodos especializados, como encuestas y entrevistas, que fueron validadas por expertos en inclusión educativa para asegurar su confiabilidad. Estos instrumentos permitieron identificar barreras, evaluar iniciativas de éxito y discernir desafíos relacionados con la inclusión en la UTM, además de recopilar recomendaciones para mejorar la inclusión institucional. Gracias a este enfoque, se obtuvieron datos clave para analizar la situación actual de inclusión social en el ambiente educativo de la UTM y para el desarrollo de estrategias orientadas a su fortalecimiento, proporcionando una base para la interpretación de resultados y la aplicabilidad de conclusiones en ámbitos similares.

El procesamiento y análisis temático de los datos cualitativos recolectados a través de entrevistas y observaciones, permitió la identificación de categorías, patrones y temáticas significativas. Estos elementos se interpretaron en conjunción con los resultados cuantitativos, facilitando una comprensión integrada y actualizada de la inclusión educativa en la Universidad Técnica de Manabí en Ecuador.

3. Resultados y discusión

En el proceso de investigación sobre la inclusión en la Universidad Técnica de Manabí, uno de los aspectos críticos examinados fue las características particulares que representan los grupos de interés en la comunidad universitaria. La representación de estos grupos no solo ofrece una perspectiva sobre la diversidad presente, sino que también arroja luz sobre las potenciales áreas de intervención y mejora. A continuación, se presenta el Gráfico I, que desglosa la cantidad de estudiantes matriculados y registrados en la Unidad de Inclusión, Equidad Social y Género (UIESG) de la UTM, de acuerdo con diversas categorías de interés.



Fuente: Elaboración propia, 2024.

Gráfico I: Estudiantes matriculados y registrados en la UIESG de la UTM

El Gráfico I, muestra que, de los 627 alumnos registrados en la UIESG de la UTM, un 59% (370) corresponde a “Estudiantes con Discapacidad”, lo que indica una presencia significativa de este grupo en la universidad. Seguido de ello, un 16% (103) son “privados de libertad”; un 10% (60) “Históricamente excluidos”, un 4% (25) representa a estudiantes con “Síndromes asociados a la discapacidad”, y “Embarazadas” y “Enfermedades catastróficas”, representan el 5% (30) y 6% (38) respectivamente, mientras que las categorías restantes se distribuyen en porcentajes menores.

Al respecto, González et al. (2023) señalan que la matriculación en aumento de estudiantes con discapacidad en la educación superior, marca un giro significativo hacia la inclusión en las instituciones educativas. Este cambio refleja un compromiso creciente con la diversidad y la inclusión, manifestado en la acogida de alumnos con necesidades especiales. Sin embargo, este fenómeno también pone de relieve, según Liu y Goh (2019), la necesidad imperiosa de reforzar la infraestructura, los recursos y la formación docente para atender eficazmente a este grupo de estudiantes. La

visibilidad creciente de este colectivo en las universidades señala las deficiencias actuales en el soporte y preparación institucional, urgiendo un enfoque dirigido al mejoramiento de las condiciones educativas para garantizar una verdadera inclusión.

Por otra parte, la representación de estudiantes pertenecientes a grupos históricamente excluidos alude a una diversidad cultural y social en el campus, lo cual es positivo en términos de enriquecimiento académico y cultural (Museus, 2014). Sin embargo, también plantea desafíos en términos de equidad y adaptación de currículos y métodos pedagógicos (Maringe y Sing, 2014).

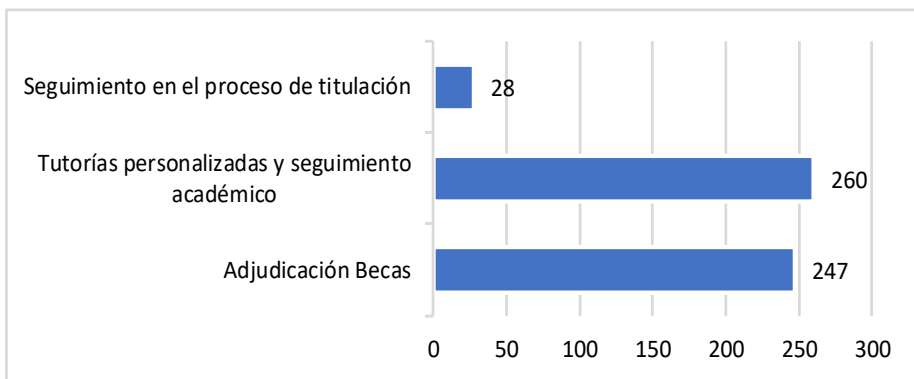
Las cifras menores, como embarazadas y aquellos con enfermedades catastróficas, aunque representan porcentajes reducidos, no deben ser pasados por alto. La Universidad debe garantizar igualdad de oportunidades y acceso a todos sus estudiantes, independientemente de su situación personal (Sandoval, Morgado y Doménech, 2021).

Por otra parte, un elemento esencial en el análisis de la inclusión educativa en la UTM es la evaluación de las intervenciones dirigidas a los grupos de atención prioritaria. Estas

intervenciones, orquestadas por la UIESG, tienen como objetivo principal garantizar que estos estudiantes no solo accedan a la educación, sino que también reciban el apoyo necesario para su éxito académico.

En el Gráfico II, se muestran los grupos de atención prioritaria asistidos por la UIESG distribuidos de acuerdo a las intervenciones educativas. Se observa que, de los 535 estudiantes asistidos, un 48,6%

(260 estudiantes) se benefician de tutorías personalizadas y seguimiento académico; mientras que un 46,2% (247 estudiantes) recibe becas, indicando una distribución más o menos equitativa entre estas dos formas de apoyo. No obstante, solo un 5,2% (28 estudiantes) recibe apoyo en el proceso de titulación, lo que representa una disminución notable en comparación con las otras áreas de intervención.



Fuente: Elaboración propia, 2024.

Gráfico II: Grupos de atención prioritaria asistidos por la UIESG

Esta disparidad sugiere que, mientras la institución enfoca sustancialmente sus recursos en la tutoría y el apoyo financiero, hay una marcada insuficiencia en el soporte proporcionado para la culminación de los estudios, un componente crítico para el éxito estudiantil a largo plazo.

El compromiso de esta institución educativa con el apoyo académico dirigido a estudiantes de grupos prioritarios, se manifiesta en el considerable número de beneficiarios de tutorías personalizadas y seguimiento académico, destacando la estrategia de acompañamiento personalizado como esencial para mejorar la retención y éxito académico en dichos grupos. Investigaciones de Hillier et al. (2019); y, Hayman et al. (2020), confirman la eficacia de estas intervenciones en incrementar

las tasas de retención y éxito, especialmente entre estudiantes de sectores vulnerables o subrepresentados. Además, tal como sugieren Grey y Osborne (2020), las herramientas de apoyo académico, como las tutorías, son cruciales para el logro académico efectivo de los estudiantes en riesgo de deserción o fracaso académico.

Por su parte, la cifra de “Adjudicación de Becas” es también significativa, indicando un compromiso financiero de la universidad hacia la inclusión (Bayliss, Fine y Robertson, 2020; Scott, 2020). Las becas no solo permiten el acceso a la educación, sino que también alivian la presión financiera que podría obstaculizar el rendimiento académico.

Sin embargo, el escaso apoyo en el “Seguimiento en el proceso de titulación”

señalado, es motivo de preocupación en el contexto de la educación superior. Según Solé, Sole-Coromina y Poole (2020), esta situación podría ser síntoma de desafíos o barreras sustanciales que enfrentan los estudiantes en las etapas finales de su trayectoria universitaria. Tales obstáculos podrían incluir desde dificultades académicas específicas hasta problemas de índole personal, financiera o institucional, los cuales, sin una intervención adecuada, pueden traducirse en tasas elevadas de abandono o retraso en la conclusión de los estudios.

Este contraste en la distribución del apoyo, puede reflejar las prioridades institucionales, pero simultáneamente, subraya un área potencial de mejora respecto al acompañamiento estudiantil hacia la graduación. La notable discrepancia entre el soporte proporcionado durante las fases iniciales y medias de la educación universitaria, como tutorías y asignación de becas, en contraposición con la etapa de titulación, amerita un análisis exhaustivo. Tal evaluación permitiría discernir las causas fundamentales y formular estrategias específicas destinadas a optimizar el balance del apoyo a lo largo del

ciclo académico completo.

Esta línea de análisis es congruente con la visión de expertos en el ámbito de la educación superior, como Wulf y Lewthwaite (2016), quienes resaltan la relevancia de un respaldo continuo y equilibrado que se extienda desde el ingreso hasta la conclusión de los estudios universitarios. Ellos argumentan que una asistencia homogénea a través de todas las etapas educativas es crucial para incrementar de manera significativa las tasas de éxito y retención estudiantil.

Por otra parte, es importante indicar que la inclusión educativa se ha convertido en un pilar fundamental para garantizar la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones individuales o circunstancias específicas. En este contexto, la UTM ha buscado comprender mejor las necesidades y percepciones de su población estudiantil a través de la UIESG. Para ampliar esta última información, se presentan en la Tabla 1 los resultados obtenidos del cuestionario específico diseñado para indagar sobre las áreas de mejora potenciales que permitirían una inclusión más efectiva.

Tabla 1
Percepciones de estudiantes en la UIESG respecto a la inclusión educativa en la UTM

No.	Preguntas de la encuesta	Mucho (%)	Poco (%)	Nada (%)
1	¿Ha recibido apoyo y recursos específicos?	62,5	35,7	1,8
2	¿Considera que la UTM promueve la igualdad de oportunidades?	80,4	16,1	3,6
3	¿Los docentes de la UTM están preparados para adaptar su enseñanza?	53,6	39,3	7,1
4	¿Ha tenido acceso a servicios de apoyo y orientación?	44,6	42,9	12,5
5	¿Se siente respetado/a en el entorno educativo?	76,8	19,6	3,6
6	¿La UTM fomenta la sensibilidad hacia la diversidad?	73,2	25,0	1,8
7	¿Ha participado en actividades o programas inclusivos?	37,5	35,7	26,8
8	¿Recibe información clara sobre los recursos disponibles?	50,0	42,9	7,1
9	¿Existen barreras que dificultan su inclusión educativa?	21,4	26,8	51,8

Fuente: Elaboración propia, 2024.

De acuerdo con la información recabada, un 62,5% de los individuos encuestados manifestó haber recibido una

cantidad significativa de apoyo y recursos específicos de parte de la institución. Esta proporción refleja un compromiso notable por

parte de la entidad educativa en la destinación de recursos que propenden por la inclusión. A pesar de este notable esfuerzo, es fundamental subrayar que un 35,7% del total de encuestados percibe que su apoyo ha sido más restringido. De acuerdo a estudios realizados por Bovill (2020), se señala que las entidades educativas con una clara orientación hacia la inclusión suelen contar con programas meticulosamente diseñados y un flujo de recursos adecuados, que garantice una atención integral a la comunidad estudiantil.

En una dimensión relacionada, el 80,4% de los encuestados considera que la UTM ha desempeñado un papel preponderante en la promoción de la igualdad de oportunidades. Esta percepción, altamente positiva, se alinea con los hallazgos de Ketikidou y Saiti (2022). Según estos autores, mantener una percepción positiva hacia la igualdad es un criterio esencial para asegurar la consolidación de prácticas educativas inclusivas, siendo un reflejo de la adaptabilidad y el compromiso institucional.

Respecto al nivel de capacitación del personal docente, los datos de la Tabla 1 arrojan que el 53,6% de los encuestados cree que el cuerpo docente cuenta con las competencias requeridas para ajustar su método pedagógico a un modelo inclusivo. Sin embargo, no se puede obviar que un 39,3% opina que esta adaptabilidad es deficiente. Al respecto, Symeonidou (2017), ha recalado en sus investigaciones que la formación continua y pertinente de los docentes es uno de los cimientos en los que se fundamenta la inclusión educativa exitosa.

En cuanto al acceso a servicios de soporte, un 44,6% del colectivo estudiantil reconoce haber tenido un acceso satisfactorio (ver Tabla 1). A pesar de esta cifra, es alarmante que un 12,5% afirme no tener acceso a dichos servicios. Baik, Larcombe y Brooker (2019), en uno de sus estudios más relevantes, subrayan la trascendencia de estos servicios, indicando que su presencia es decisiva para garantizar el bienestar y un rendimiento académico óptimo en el estudiantado.

En relación con la atmósfera institucional, es alentador que el 76,8% de los

participantes manifiesten sentir un alto grado de respeto en su ambiente académico, tal como se observa en la Tabla 1. Según Luo et al. (2022), esta percepción de respeto recíproco entre docentes y estudiantes se configura como un catalizador esencial para el proceso de aprendizaje, creando ambientes propicios para el intercambio intelectual.

La temática de la sensibilidad hacia la diversidad también emerge como crucial. Si bien el 73,2% reconoce que la UTM impulsa activamente la sensibilidad hacia estos temas, existe un significativo 25% que tiene una percepción contraria (ver Tabla 1). En ese sentido, Williams (2023), ha enfatizado la imperante necesidad de fomentar una conciencia y sensibilidad hacia la diversidad, identificándolas como herramientas clave para construir entornos educativos robustos y unidos.

Por otra parte, la proporción de estudiantes que ha sido partícipe de programas inclusivos asciende al 37,5% (ver Tabla 1). Este dato revela un espacio latente para potenciar la promoción y participación en estas valiosas iniciativas. Tal como lo han demostrado Cover et al. (2017), a través de sus investigaciones, la inclusión en dichos programas tiende a reforzar el sentido de identidad y pertenencia entre los estudiantes.

En el aspecto comunicativo, se detecta en la Tabla 1 poca diferencia entre aquellos que consideran haber recibido amplia información (50%) y aquellos que perciben una comunicación deficiente (42,9%). Al respecto, Meijer y Watkins (2019) argumentan que una comunicación eficiente sobre recursos y oportunidades es un eje central para la efectiva inclusión de estudiantes, considerando necesario una mejora en la UTM.

Finalmente, la constatación de que el 51,8% de los encuestados no percibe barreras para una educación inclusiva (ver Tabla 1), resulta preocupante y sugiere una problemática de conciencia y percepción dentro del entorno educativo. Esta actitud puede derivar de un desconocimiento de las dificultades reales o de una postura pasiva ante los desafíos existentes en la inclusión educativa. Los hallazgos

de Mfuthwana y Dreyer (2018), enfatizan la urgencia de reconocer y abordar dichas barreras para avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva.

La falta de reconocimiento de estas barreras por una parte significativa de la comunidad educativa no solo subraya una posible desconexión con las experiencias de estudiantes enfrentando obstáculos reales, sino que también resalta la necesidad de una mayor

sensibilización y educación sobre la inclusión y sus desafíos.

Por otra parte, con el objetivo de entender y evaluar el panorama actual de la inclusión en la UTM, el Cuadro 1 muestra los resultados obtenidos de la entrevista con preguntas semi abiertas aplicada a los docentes, centrandose en sus percepciones, capacitaciones y prácticas en relación con la inclusión educativa.

Cuadro 1
Respuestas de los docentes/tutores entrevistados

Pregunta	Respuestas
Percepción sobre recursos y apoyos proporcionados por UTM	Mayoría positiva; avances en inclusión; satisfacción con UIESG; tecnologías para inclusión; esfuerzos para PPL
¿Son suficientes los recursos y apoyos?	Mayoría cree que se requieren mejoras; áreas específicas mencionadas; algunos piensan que son suficientes, pero se debe seguir mejorando
Retos al implementar estrategias inclusivas	Transición a virtualidad; falta de conocimiento; resistencia de estudiantes; accesibilidad a Internet; adaptación a nuevas formas; identificación y atención; formación; limitaciones en plataforma virtual; equipamiento; innovación
¿Han recibido capacitación en inclusión?	11 sí, 9 no
Influencia de la capacitación en apoyo a estudiantes	Comprensión profunda de necesidades; herramientas y estrategias; mejor comunicación y sensibilidad
¿Diferencias en acceso a recursos entre estudiantes con/sin discapacidades?	11 sí han notado, 9 no han notado
¿Cómo abordan la disparidad?	Flexibilidad en plazos; adaptaciones curriculares; apoyo adicional; participación en aula; tutorías; métodos audiovisuales; medidas afirmativas; colaboración con departamento; no excluir
Áreas para mejorar inclusión educativa en formación docente	Capacitación en adaptaciones curriculares y modelo universal; conocimiento en lengua de señas y software para discapacidad visual; pedagogía inclusiva; adaptación de materiales; manejo de diversidad; concienciación sobre necesidades especiales

Fuente: Elaboración propia, 2024.

La percepción sobre los recursos y apoyos proporcionados por la UTM para la inclusión educativa es, en su mayoría, positiva. Esta afirmación se alinea con estudios que han destacado la importancia de los recursos institucionales en la promoción de la inclusión (Bossu, Bull y Brown, 2012; Piggott y Cariaga-Lo, 2019). Particularmente, la mención de satisfacción con la UIESG y el uso de tecnologías para la inclusión, refuerza la idea de que la tecnología es un facilitador clave en la educación inclusiva.

A pesar de las percepciones positivas,

la mayoría considera que todavía existen áreas de mejora, coincidiendo con hallazgos como los de Worthington y Kasouf (2018), quienes enfatizaron que la percepción de suficiencia de recursos no necesariamente significa que no haya áreas de mejora. En cuanto a los retos identificados al implementar estrategias inclusivas en la UTM, reflejan preocupaciones comunes en la literatura sobre educación inclusiva. Por ejemplo, la transición a la virtualidad y la falta de conocimiento sobre técnicas de enseñanza inclusiva han sido señalados como desafíos

recurrentes (Ferri, Grifoni y Guzzo, 2020). La resistencia de algunos estudiantes también se ha documentado previamente como un desafío (Gregoire, 2003; Morley y Dunstan, 2013).

La división entre docentes que han recibido capacitación en inclusión y aquellos que no lo han hecho, es preocupante. Investigaciones han mostrado una correlación directa entre la capacitación en inclusión y la efectividad en el aula (Miesera et al., 2019; Robinson y Young, 2020). Aquellos que recibieron capacitación destacaron la comprensión profunda de las necesidades y mejor comunicación, lo que confirma los hallazgos de Aguinis y Kraiger (2009), sobre los beneficios de la capacitación especializada.

En relación al acceso diferencial a recursos, la literatura ha demostrado consistentemente que los estudiantes con discapacidades suelen enfrentarse a barreras adicionales (Fuller et al., 2004; Banks, 2014). Las estrategias mencionadas para abordar estas disparidades, como flexibilidad y adaptaciones curriculares, son consistentes con las mejores prácticas (Caniglia et al., 2017; Gelles et al., 2020).

Finalmente, las áreas identificadas para mejorar la inclusión educativa en la formación docente se alinean con las recomendaciones de estudios anteriores. La importancia del conocimiento en lengua de señas y *software* especializado refuerza la idea de que la tecnología y la comunicación son esenciales para la educación inclusiva (Tsatsou, 2021; Haleem et al., 2022). Las áreas de atención y mejora propuestas reflejan un enfoque integral para abordar la educación inclusiva en la UTM en Ecuador.

Conclusiones

En el contexto de la educación superior, la Universidad Técnica de Manabí (UTM) en Ecuador ha demostrado un firme compromiso con la inclusión, integrando de manera efectiva a estudiantes con discapacidad y otros colectivos prioritarios. Sin embargo, el análisis crítico revela áreas susceptibles

de optimización, en especial en lo que atañe al proceso de titulación, por la capacitación docente y la accesibilidad a servicios de apoyo. Por ende, se recomienda una revisión y mejora continua en estos aspectos.

En particular, la Unidad de Inclusión Educativa y Servicios a la Comunidad (UIESG), ha logrado avances notables en la personalización de la tutoría y la concesión de becas, lo cual refleja un esfuerzo por retener a los estudiantes dentro del sistema educativo y aliviar sus cargas financieras. Pese a ello, es imperativo que la UTM intensifique las acciones para superar las dificultades detectadas en el proceso de titulación, tomando como referencia indicadores que apuntan a la presencia de obstáculos significativos en las etapas avanzadas de la trayectoria académica de estos alumnos.

Asimismo, a pesar de que predomina un sentimiento positivo respecto a la promoción de la igualdad de oportunidades y al respeto dentro de la comunidad educativa, se identifican áreas propicias para el desarrollo, tales como la capacitación del docente y la mejora en el acceso a servicios de apoyo. Se hace esencial impulsar un reconocimiento más profundo de la diversidad y aumentar la implicación en programas inclusivos.

Por otra parte, la comunicación se presenta como una faceta en la que es esencial trabajar más, puesto que las percepciones estudiantiles divergen en relación con la claridad de la información proporcionada. La universidad se enfrenta al desafío de reforzar la identificación y supresión de las barreras que menoscaban la inclusión educativa, incluso aquellas no directamente reconocidas por la comunidad estudiantil.

La UTM ha conseguido avances significativos en inclusión educativa, reflejados en la percepción ampliamente positiva del profesorado respecto a los recursos y soportes ofrecidos. Pese al reconocimiento del papel transformador de la tecnología en este progreso, especialmente con la contribución de la UIESG, se subraya la necesidad de atender de manera específica las deficiencias remanentes.

Los desafíos que los docentes enfrentan al implementar estrategias de inclusión se alinean con las problemáticas identificadas en investigaciones educativas contemporáneas. Estas dificultades varían desde la adaptación a la enseñanza virtual, la falta de formación especializada, hasta la reticencia observada en ciertos segmentos de la población estudiantil. Además, se destaca la formación en prácticas inclusivas como una necesidad imperante para el cuerpo docente. Los educadores que han recibido dicha capacitación reportan un aumento significativo en la comprensión de las necesidades estudiantiles, lo que a su vez ha conllevado mejoras sustanciales en la comunicación y la empatía.

Además, la evidente disparidad en el acceso a recursos entre estudiantes con y sin discapacidades señala la necesidad de una expansión y optimización de las estrategias actuales. A pesar de que estas últimas se encuentran en consonancia con las prácticas recomendadas a nivel internacional, es imprescindible intensificar su alcance y efectividad para abordar adecuadamente la diversidad estudiantil.

Para profundizar en la formación docente en materia de inclusión, es vital considerar la capacitación en adaptaciones curriculares, la incorporación de tecnologías adaptativas y el fomento de una pedagogía inclusiva. Estas dimensiones, alineadas con las directrices de la literatura educativa actual, recalcan la relevancia de adoptar un enfoque integral en la promoción de la educación inclusiva en la UTM.

Referencias bibliográficas

- Abawi, L.-A. (2015). Inclusion 'from the gate in': Wrapping students with personalised learning support. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 10(1), 47-61. <https://doi.org/10.1080/22040552.2015.1084676>
- Aguinis, H., y Kraiger, K. (2009). Benefits of training and development for individuals and teams, organizations, and society. *Annual Review of Psychology*, 60, 451-474. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163505>
- Baik, C., Larcombe, W., y Brooker, A. (2019). How universities can enhance student mental wellbeing: The student perspective. *Higher Education Research & Development*, 38(4), 674-687. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1576596>
- Banks, J. (2014). Barriers and supports to postsecondary transition. *Remedial and Special Education*, 35(1), 28-39. <https://doi.org/10.1177/0741932513512209>
- Bayliss, K., Fine, B., y Robertson, M. (Eds.) (2020). *Material Cultures of Financialisation*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351002103>
- Bossu, C., Bull, D., y Brown, M. (2012). Opening up Down Under: the role of open educational resources in promoting social inclusion in Australia. *Distance Education*, 33(2), 151-164. <https://doi.org/10.1080/01587919.2012.692050>
- Bovill, C. (2020). Co-creation in learning and teaching: The case for a whole-class approach in higher education. *Higher Education*, 79(6), 1023-1037. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00453-w>
- Caniglia, G., Luederitz, C., Groß, M., Muhr, M., John, B., Withycombe, L., Von Wehrden, H., Laubichler, M., Wiek, A., y Lang, D. (2017). Transnational collaboration for sustainability in higher education: Lessons from a systematic review. *Journal of Cleaner Production*, 168, 764-779. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2017.07.256>
- Clark, I. (2012). Formative assessment: Assessment Is for self-regulated learning. *Educational Psychology*

- Review, 24(2), 205-249. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9191-6>
- Cover, R., Rasmussen, M. L., Aggleton, P., y Marshall, D. (2017). Progress in question: The temporalities of politics, support and belonging in gender- and sexually-diverse pedagogies. *Continuum*, 31(6), 767-779. <https://doi.org/10.1080/10304312.2017.1281883>
- De Bruin, K. (2019). The impact of inclusive education reforms on students with disability: An international comparison. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 811-826. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1623327>
- Degener, T. (2016). Disability in a Human Rights Context. *Laws*, 5(3), 35. <https://doi.org/10.3390/laws5030035>
- Delgado, K. E., Vivas, D. A., Carrión, C. B., y Reyes, B. D. C. (2022). Educación inclusiva en América Latina: Trayectorias de una educación segmentada. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVIII(E-5), 18-35. <https://doi.org/10.31876/rcs.v28i.38142>
- Farrior, S. (Ed.) (2017). *Equality and Non-Discrimination under International Law*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315094410>
- Fernández-Fernández, I. M., Veliz-Briones, V., y Ruiz-Cedeño, A. I. (2016). Hacia una cultura pedagógica inclusiva: Experiencias desde la práctica universitaria. *Revista Electrónica Educare*, 20(3), 1-15. <https://doi.org/10.15359/rec.20-3.13>
- Ferri, F., Grifoni, P., y Guzzo, T. (2020). Online learning and emergency remote teaching: Opportunities and challenges in emergency situations. *Societies*, 10(4), 86. <https://doi.org/10.3390/soc10040086>
- Florian, L., y Beaton, M. (2018). Inclusive pedagogy in action: Getting it right for every child. *International Journal of Inclusive Education*, 22(8), 870-884. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412513>
- Fuller, M., Healey, M., Bradley, A., y Hall, T. (2004). Barriers to learning: a systematic study of the experience of disabled students in one university. *Studies in Higher Education*, 29(3), 303-318. <https://doi.org/10.1080/03075070410001682592>
- Gelles, L. A., Lord, S. M., Hoople, G. D., Chen, D. A., y Mejia, J. A. (2020). Compassionate flexibility and self-discipline: Student adaptation to emergency remote teaching in an integrated engineering energy course during COVID-19. *Education Sciences*, 10(11), 304. <https://doi.org/10.3390/educsci10110304>
- Giroux, H. A. (2010). Rethinking education as the practice of freedom: Paulo Freire and the promise of critical pedagogy. *Policy Futures in Education*, 8(6), 715-721. <https://doi.org/10.2304/pfie.2010.8.6.715>
- González, L. M., Burgos, D. J., Rivera, D. A., y Torres, J. E. (2023). Capacidad de resiliencia en los estudiantes con discapacidad del nivel universitario. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXIX(E-8), 106-118. <https://doi.org/10.31876/rcs.v29i.40941>
- Granja, L. C. (2021). Inclusión social de la población estudiantil afrodescendiente: Experiencia de un colectivo de estudiantes universitarios. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVII(2), 228-241. <https://doi.org/10.31876/rcs.v27i2.35909>
- Gregoire, M. (2003). Is it a challenge or a threat? A dual-process model of teachers' cognition and appraisal processes during conceptual

- change. *Educational Psychology Review*, 15(2), 147-179. <https://doi.org/10.1023/A:1023477131081>
- Grey, D., y Osborne, C. (2020). Perceptions and principles of personal tutoring. *Journal of Further and Higher Education*, 44(3), 285-299. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2018.1536258>
- Gu, Q. (2009). Maturity and Interculturality: Chinese students' experiences in UK higher education. *European Journal of Education*, 44(1), 37-52. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2008.01369.x>
- Haleem, A., Javaid, M., Qadri, M. A., y Suman, R. (2022). Understanding the role of digital technologies in education: A review. *Sustainable Operations and Computers*, 3, 275-285. <https://doi.org/10.1016/j.susoc.2022.05.004>
- Harpur, P. (2012). Embracing the new disability rights paradigm: The importance of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities. *Disability & Society*, 27(1), 1-14. <https://doi.org/10.1080/09687599.2012.631794>
- Hayman, R., Coyles, A., Wharton, K., y Mellor, A. (2020). The role of personal tutoring in supporting the transition to university: Experiences and views of widening participation sport students. *Journal of Learning Development in Higher Education*, (18). <https://doi.org/10.47408/jldhe.vi18.591>
- Hillier, A., Goldstein, J., Tornatore, L., Byrne, E., y Johnson, H. M. (2019). Outcomes of a peer mentoring program for university students with disabilities. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 27(5), 487-508. <https://doi.org/10.1080/13611267.2019.1675850>
- Ketikidou, G., y Saiti, A. (2022). The promotion of inclusive education through sustainable and systemic leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/13603124.2022.2032368>
- Lavado, M. Y., y Herrera, A. M. (2022). Nota de actualidad. Evaluación formativa como desafío de la educación universitaria ante la virtualidad en tiempos de pandemia. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVIII(1), 16-18. <https://doi.org/10.31876/rcs.v28i1.37673>
- Lewis, C., y Olshansky, E. (2016). Relational-cultural theory as a framework for mentoring in academia: Toward diversity and growth-fostering collaborative scholarly relationships. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 24(5), 383-398. <https://doi.org/10.1080/13611267.2016.1275390>
- Liu, W. C., y Goh, C. C. M. (Eds.) (2019). *Teachers' perceptions, experience and learning*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351173285>
- Luo, N., Li, H., Zhao, L., Wu, Z., y Zhang, J. (2022). Promoting student engagement in online learning through harmonious classroom environment. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 31(5), 541-551. <https://doi.org/10.1007/s40299-021-00606-5>
- Maringe, F., y Sing, N. (2014). Teaching large classes in an increasingly internationalising higher education environment: pedagogical, quality and equity issues. *Higher Education*, 67(6), 761-782. <https://doi.org/10.1007/s10734-013-9710-0>
- Martínez, C. Y., Alzate, N. A., Gallego, A. M., y Meriño, V. H. (2022). Educación en la diversidad: Un espacio de relaciones en la comunidad estudiantil universitaria. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVIII(E-6), 79-94. <https://doi.org/10.31876/rcs.v28i.38820>

- McNicholl, A., Casey, H., Desmond, D., y Gallagher, P. (2021). The impact of assistive technology use for students with disabilities in higher education: a systematic review. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 16(2), 130-143. <https://doi.org/10.1080/17483107.2019.1642395>
- Meijer, C. J. W., y Watkins, A. (2019). Financing special needs and inclusive education – from Salamanca to the present. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 705-721. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1623330>
- Mfuthwana, T., y Dreyer, L. M. (2018). Establishing inclusive schools: Teachers' perceptions of inclusive education teams. *South African Journal of Education*, 38(4), 1703. <https://doi.org/10.15700/saje.v38n4a1703>
- Miesera, S., DeVries, J. M., Jungjohann, J., y Gebhardt, M. (2019). Correlation between attitudes, concerns, self-efficacy and teaching intentions in inclusive education evidence from German pre-service teachers using international scales. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(2), 103-114. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12432>
- Molloy, C., Bankins, S., Kriz, A., y Barnes, L. (2020). Making sense of an interconnected world: How innovation champions drive social innovation in the not-for-profit context. *Journal of Product Innovation Management*, 37(4), 274-296. <https://doi.org/10.1111/jpim.12527>
- Moreira-Choez, J. S., Lamus, T. M., Olmedo-Cañarte, P. A., y Macías-Macías, J. D. (2024). Valorando el futuro de la educación: Competencias Digitales y Tecnologías de Información y Comunicación en Universidades. *Revista Venezolana de Gerencia*, 29(105), 271-288. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/rvg/article/view/41515>
- Moreira-Choez, J. S., Zambrano-Acosta, J. M., y López-Padrón, A. (2023). Digital teaching competence of higher education professors: self-perception study in an Ecuadorian university. *F1000Research*, 12, 1484. <https://doi.org/10.12688/f1000research.139064.1>
- Morley, C., y Dunstan, J. (2013). Critical reflection: A response to neoliberal challenges to field education? *Social Work Education*, 32(2), 141-156. <https://doi.org/10.1080/02615479.2012.730141>
- Museum, S. D. (2014). The Culturally Engaging Campus Environments (CECE) model: A new theory of success among racially diverse college student populations. In M. Paulsen (Ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research* (Vol. 29, pp. 189-227). https://doi.org/10.1007/978-94-017-8005-6_5
- Operti, R., y Brady, J. (2011). Developing inclusive teachers from an inclusive curricular perspective. *Prospects*, 41(3), 459-472. <https://doi.org/10.1007/s11125-011-9205-7>
- Pedrero-García, E., Moreno-Fernández, O., y Moreno-Crespo, P. (2017). Educación para la diversidad cultural y la interculturalidad en el contexto escolar español. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXIII(2), 11-26. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/rcs/article/view/24949>
- Philpott, D. E., Furey, E., y Penney, S. C. (2010). Promoting leadership in the ongoing professional development of teachers: Responding to globalization and inclusion. *Exceptionality Education International*, 20(2), 38-54. <https://doi.org/10.5206/cei.v20i2.7662>

- Piggott, D. A., y Cariaga-Lo, L. (2019). Promoting inclusion, diversity, access, and equity through enhanced institutional culture and climate. *The Journal of Infectious Diseases*, 220(S-2), S74-S81. <https://doi.org/10.1093/infdis/jiz186>
- Reséndiz-Castro, M., Zepeda-Bautista, R., y Peón-Escalante, I. E. (2022). Transdisciplinary cyber-systemic design of instruments to measure academic performance in middle and higher education systems. *Systemic Practice and Action Research*, 35(3), 395-440. <https://doi.org/10.1007/s11213-021-09574-9>
- Robinson, D. B., y Young, D. (2020). The relationship between teachers' inclusion-related knowledge, skills, and attitudes and student outcomes: A review of recent literature. *Exceptionality Education International*, 29(2), 18-41. <https://doi.org/10.5206/eei.v29i2.9400>
- Sandoval, M., Morgado, B., y Doménech, A. (2021). University students with disabilities in Spain: faculty beliefs, practices and support in providing reasonable adjustments. *Disability & Society*, 36(5), 730-749. <https://doi.org/10.1080/09687599.2020.1751078>
- Schröder, A., y Krüger, D. (2019). Social Innovation as a Driver for New Educational Practices: Modernising, Repairing and Transforming the Education System. *Sustainability*, 11(4), 1070. <https://doi.org/10.3390/su11041070>
- Scott, C. (2020). Managing and regulating commitments to equality, diversity and inclusion in higher education. *Irish Educational Studies*, 39(2), 175-191. <https://doi.org/10.1080/03323315.2020.1754879>
- Solé, L., Sole-Coromina, L., y Poole, S. E. (2020). Mind the gap: Identifying barriers to students engaging in creative practices in higher education. *Journal of Work-Applied Management*, 12(2), 207-220. <https://doi.org/10.1108/JWAM-03-2020-0017>
- Stradling, B., y Saunders, L. (1993). Differentiation in practice: Responding to the needs of all pupils. *Educational Research*, 35(2), 127-137. <https://doi.org/10.1080/0013188930350202>
- Sutton, D., Kearney, A., y Ashton, K. (2023). Improving educational inclusion for refugee-background learners through appreciation of diversity. *International Journal of Inclusive Education*, 27(6), 671-688. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1867377>
- Symeonidou, S. (2017). Initial teacher education for inclusion: a review of the literature. *Disability & Society*, 32(3), 401-422. <https://doi.org/10.1080/09687599.2017.1298992>
- Tsatsou, P. (2021). Is digital inclusion fighting disability stigma? Opportunities, barriers, and recommendations. *Disability & Society*, 36(5), 702-729. <https://doi.org/10.1080/09687599.2020.1749563>
- Watkins, A., y Ebersold, S. (2016). Efficiency, effectiveness and equity within inclusive education systems. In A. Watkins y C. Meijer (Eds.), *Implementing Inclusive Education: Issues in Bridging the Policy-Practice Gap* (Vol. 8, pp. 229-253). Emerald Group Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S1479-363620160000008014>
- Williams, D. A. (2023). *Strategic Diversity Leadership: Activating Change and Transformation in Higher Education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003447122>
- Worthington, S. L. S., y Kasouf, C. J. (2018). The paradox of resource availability

- and the perception of resource adequacy: The roles of psychological capital, perceived stress and age in the innovation process. *Small Enterprise Research*, 25(3), 276-289. <https://doi.org/10.1080/13215906.2018.1522272>
- Wulf, G., y Lewthwaite, R. (2016). Optimizing performance through intrinsic motivation and attention for learning: The OPTIMAL theory of motor learning. *Psychonomic Bulletin & Review*, 23(5), 1382-1414. <https://doi.org/10.3758/s13423-015-0999-9>
- Yepes, E. E., y Gutiérrez, J. (2022). Evaluación formativa como proceso mentor en la enseñanza y aprendizaje hacia la calidad educativa. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVIII(E-6), 255-269. <https://doi.org/10.31876/rcs.v28i.38844>
- Zárate-Rueda, R., Díaz-Orozco, S. P., y Ortiz-Gumán, L. (2017). Educación superior inclusiva: Un reto para las prácticas pedagógicas. *Revista Electrónica Educare*, 21(3), 1-24. <https://doi.org/10.15359/ree.21-3.15>