

Experiencias de inclusión en la educación superior mediante la modalidad a distancia

Inclusion Experiences in Higher Education
through Distance Modality
Experiências de inclusão no ensino superior
por meio da modalidade a distância

Alma Arcelia Ramírez Iñiguez*

* Pedagoga por la Universidad Nacional Autónoma de México, máster en Investigación en Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona y doctora en Educación por la Universidad de Barcelona. Actualmente, es profesora e investigadora en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3171-2417>. alma.arcelia.ramirez.iniguez@uabc.edu.mx

Resumen

El presente artículo tiene la finalidad de analizar tres experiencias en las que la modalidad educativa a distancia fue un recurso que permitió que los sectores más vulnerables a la exclusión social en América Latina logren realizar estudios de educación superior. Se utilizó una metodología de análisis de contenido documental para identificar los factores que han posibilitado la inclusión educativa en las experiencias seleccionadas. Los resultados muestran que la educación a distancia es una modalidad efectiva cuando se presentan los siguientes factores: trabajo integrado; atención a la diversidad; apoyo técnico, económico y pedagógico; fomento del aprendizaje autónomo; y procesos de evaluación formativa. Así, se concluye que la modalidad a distancia representa una alternativa a la exclusión cuando analiza críticamente las dificultades que ocurren en la educación tradicional presencial para generar otras formas educativas que estén al alcance de todas las personas, no solo en cuanto a acceso, sino también en el desarrollo de los aprendizajes.

Abstract

This article analyses three experiences in which education through distance modality has been a resource that allowed the most vulnerable groups to social exclusion in Latino America, to achieve higher education studies. The methodology is based in a documental analysis, from which were identified the factors that have allowed the social and educational inclusion in the studied experiences. The results show that distance education is an effective modality when the following factors are taken into consideration: integrated work; diversity awareness; technical, economical, and pedagogical assistance; encouragement of self-learning and formative assessment processes. Thus, it is concluded that distance modality is an alternative when it analyzes critically the difficulties generated by traditional education. This analysis fosters the creation of educational strategies to improve the access to education and learning achievement.

Resumo

Este artigo tem como objetivo analisar três experiências em que a educação a distância foi um recurso que permitiu que os setores mais vulneráveis à exclusão social na América Latina concluam os estudos superiores. Foi utilizada uma metodologia de análise de conteúdo documental para identificar os fatores que possibilitaram a inclusão educacional nas experiências selecionadas. Os resultados mostram que a educação a distância é uma modalidade eficaz quando os seguintes fatores estão presentes: trabalho integrado; atenção à diversidade; suporte técnico, econômico e pedagógico; promoção da aprendizagem autônoma; e processos de avaliação formativa. Assim, conclui-se que a modalidade a distância representa uma alternativa à exclusão quando analisa criticamente as dificuldades que ocorrem na educação presencial tradicional para gerar outras formas educacionais que estejam ao alcance de todas as pessoas, não só em termos de acesso, mas também, no desenvolvimento da aprendizagem.

Recibido: 17 | 09 | 2020

Evaluated: 03 | 11 | 2020

Palabras clave

educación inclusiva; educación a distancia;
educación superior; educación alternativa.

Keywords

inclusive education; distance education;
higher education; alternative education.

Palavras chave

educação inclusiva; educação a distância;
educação superior; educação alternativa.

Diversos estudios han estimado que América Latina es la región social y económicamente más desigual del mundo (CEPAL, 2015; FAO, 2015; ONU, 2015), situación que impide que amplios sectores de las sociedades alcancen un mínimo de bienestar y el ejercicio de sus derechos fundamentales como la educación. Las investigaciones al respecto (Murillo, 2016; Murillo y Martínez, 2017) señalan que problemas como la segregación escolar se vinculan con la exclusión social y económica que viven amplios sectores de la población y que, a su vez, se asocia a los grupos racial, étnica, cultural y geográficamente más marginados.

Específicamente, el acceso a la educación superior en América Latina es menor en comparación con el resto de los niveles educativos. En esta región, se observa cómo la línea de cobertura se adelgaza en la medida en que el alumnado transita progresivamente por el sistema escolar. Mientras en la educación básica la cobertura es casi universal, en la educación superior aún no se llega al 50% de la población que egresa de bachillerato (Siteal, 2019). Además, aunque existe un ascenso de 43% de la matrícula entre el año 2000 y 2013, solo la mitad de los estudiantes que ingresan obtienen un título entre los 25 y los 29 años, siendo la misma cantidad los que abandonan.

Por otra parte, el aumento de opciones de educación superior en las últimas décadas no ha sido en términos de calidad para todas las personas. La heterogeneidad en la expansión de este nivel educativo ha provocado que el acceso de los sectores con mayores desventajas socioeconómicas se restrinja a instituciones en las que no logran las competencias profesionales esperadas. Los filtros

académicos de las universidades públicas de reconocido prestigio, así como los altos costos económicos de las instituciones privadas y la distancia geográfica son algunos de los factores que intervienen en las limitaciones educativas para las poblaciones en mayor desigualdad educativa, económica y social (Ferreyra et al., 2017), impactando en las posibilidades de acceso al conocimiento y en el desarrollo de los aprendizajes que socialmente se demanda al nivel de educación superior.

Ante este panorama, la modalidad virtual se ha vislumbrado como una alternativa educativa a los obstáculos que presenta la educación superior tradicionalmente presencial, buscando mejorar la inclusión de los sectores más vulnerables. Por ello, algunos estudios (Fainholc, 2016) argumentan la necesidad de crear modelos flexibles que diversifiquen las modalidades de enseñanza, entre las que se incluyen aquellas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación. Asimismo, destacan la importancia de analizar los tiempos y espacios organizados para realizar estudios superiores, así como el uso de los ambientes digitales para el desarrollo de competencias profesionales.

De esta manera, el presente trabajo tiene la finalidad de analizar los componentes de experiencias en educación superior a distancia que han tenido como objetivo principal incentivar la inclusión de la población que vive en mayores condiciones de desigualdad social, con múltiples dificultades para acceder a la educación superior presencial y continuar con sus trayectorias académicas. El análisis que se presenta destaca la caracterización de los factores que compo-

nen dichas experiencias y que conforman una opción para resolver el problema de la segregación.

Estado de la cuestión: la educación a distancia como alternativa a la exclusión

En el contexto latinoamericano se ha considerado importante que las instituciones de educación superior se enfoquen en las siguientes finalidades: cumplir con una responsabilidad social y ambiental; atender las expectativas de los estudiantes; fortalecer la formación continua del profesorado; garantizar la calidad de la enseñanza y su pertinencia a las necesidades sociales; mejorar la investigación y su transferencia social; ampliar la internacionalización; aprovechar las tecnologías digitales; ejercer la gobernanza en la organización institucional y académica; así como fomentar las prácticas democráticas, la cultura de paz, el desarrollo sustentable y la atención a los problemas globales que impactan en lo local (Brunner y Miranda, 2016; GUNI, 2019).

De esta manera, la importancia de la educación superior no solo radica en los resultados en términos de su capacidad para retener y egresar al alumnado, sino en los procesos que orientan el desarrollo de competencias científicas, técnicas, actitudinales y sociales que posibilitan a las personas ampliar tanto sus opciones de vida, como la mejora de su entorno social. Esto demanda que los sectores más vulnerables a la exclusión tengan opciones, no solo para acceder a este nivel educativo, sino para continuar con sus trayectorias escolares, adquirir los conocimientos y las habilidades profesionales de sus áreas disciplinares, así como desarrollar las competencias para tomar decisiones en la vida cotidiana y cambiar las condiciones que impiden su bienestar y la práctica de sus derechos.

De este modo, una perspectiva inclusiva de la educación contribuye a transformar las prácticas que reproducen las desigualdades dentro de los espacios educativos mediante la colaboración, el uso de recursos y estrategias para atender las distintas necesidades de aprendizaje, y una práctica docente autónoma, crítica y reflexiva que permita establecer acciones de mejora continua (Ramírez, 2020). En este sentido, la educación constituye una herramienta en la construcción de una ciudadanía más igualitaria, coadyuvando al desarrollo individual y social de todas las personas. Para ello, la estructura de las actividades educativas se caracteriza por priorizar la participación de todo el alumnado y por adaptar las opciones de enseñanza y aprendizaje a sus condiciones de

vida, teniendo como principio fundamental la atención a la diversidad (Ramírez, 2016). Específicamente, en la educación superior se evidencian estos aspectos en el reconocimiento de pilares básicos (Gómez y García, 2017) como la búsqueda de una educación de calidad para todos, la flexibilidad en la organización pedagógica, la interacción entre los distintos referentes culturales y formas de vida, así como la participación sistemática del alumnado en las acciones educativas. Por lo tanto, el enfoque inclusivo en la educación superior involucra prácticas con estas características en cualquiera de sus modalidades, convirtiéndolas en una alternativa a la exclusión.

Al respecto, la literatura sobre la modalidad a distancia destaca diversos rasgos que recuperan los componentes inclusivos de la educación (Lambert, 2019; Maldonado et al., 2018; Moreira et al., 2019; Nicolosi, et al., 2018; Riccetti y Gómez, 2019; Ruíz, 2015): 1) la flexibilidad en la organización curricular y el acceso a los servicios educativos; 2) el apoyo pedagógico, y la diversificación de materiales y recursos; 3) el trabajo colaborativo y participativo; 4) la evaluación de las acciones educativas; y 5) la autonomía en el aprendizaje.

El primer punto se refiere a una de las principales ventajas de esta modalidad que es la facilidad de llevar a cabo procesos educativos desde cualquier lugar y momento, resolviendo el problema de espacio y tiempo que se presenta en la educación superior presencial. Sin embargo, desde una perspectiva inclusiva, no es suficiente facilitar el acceso sino estructurar una organización escolar que fomente la continuidad de las trayectorias académicas del alumnado y

el logro de las competencias profesionales establecidas. Por lo tanto, dicha organización debe adaptarse a las circunstancias de los estudiantes, diversificando y combinando el perfil de las actividades, así como su disponibilidad en relación con su avance y los logros que obtienen de manera progresiva. En este sentido, la flexibilidad en la gestión de las actividades y el reconocimiento de las necesidades de todas las personas a través de una valoración continua de sus aprendizajes resulta fundamental para la inclusión (Domínguez, 2007). Esto también implica la incorporación de contenidos específicos de acuerdo con sus intereses y el desarrollo de sus capacidades, buscando la apropiación de estos mediante estrategias de colaboración y el ejercicio de la autonomía (Sapon, 2013).

Para lograr lo anterior, el apoyo pedagógico institucional y docente, así como la diversificación de los recursos resultan aspectos básicos (Onrubia, 2009). El rol del profesorado cobra especial relevancia, puesto que constituye el principal agente de orientación para el alcance de los aprendizajes (Cardona y Ortells, 2012). En este sentido, su función se centra en utilizar la diversidad de materiales y recursos para incentivar el desarrollo de competencias profesionales y atender las necesidades de los estudiantes, así como adecuar las actividades planificadas y establecer diversas acciones en favor de su aprendizaje. Esto implica la realización de ajustes pedagógicos de acuerdo con los progresos del alumnado, reconociendo las diferencias en sus logros educativos para proporcionar un apoyo pertinente.

Otro aspecto que caracteriza a la modalidad a distancia como una alternativa a la

exclusión es el trabajo colaborativo y el fomento de dinámicas de participación. En relación con el primer aspecto, el uso de las plataformas virtuales y de los recursos tecnológicos posibilita el trabajo integrado tanto del alumnado como del profesorado, favoreciendo una interacción más allá de los espacios físicos, donde es posible la elaboración de proyectos, así como la solución de problemas y casos de estudio mediante la comunicación virtual. Asimismo, es posible la construcción de conocimientos compartidos y de vanguardia con comunidades educativas a nivel nacional e internacional mediante el establecimiento de acuerdos y el desarrollo de actividades conjuntas, para lo cual la participación es un eje esencial. De este modo, se genera un sentido de pertenencia (Subirats, 2009) a las dinámicas de enseñanza dentro de las cuales el alumnado establece vínculos en los que retroalimenta su aprendizaje personal y social.

Por último, una de las ventajas que ha ofrecido la educación virtual es la posibilidad de propiciar la construcción de conocimientos independientes, a través de la contextualización de los aprendizajes, el vínculo de las actividades de enseñanza con las experiencias de las y los estudiantes, y el aprovechamiento de la tecnología para adaptar los contenidos a los diferentes entornos de vida, saberes y códigos culturales y lingüísticos (Calvo y Verdugo, 2012; Silva et al., 2018). La diversidad de recursos, materiales, actividades colaborativas y apoyos tienen la finalidad de contribuir al logro de aprendizajes cada vez más reflexivos y críticos, fortaleciendo la capacidad para tomar decisiones. En este sentido, los procesos de evaluación igualmente se diversifican (Stake, 2006) y superan la idea del control para valorar tanto el logro académico sistemático como el funcionamiento de los recursos tecnológicos y las estrategias utilizadas para favorecer el desarrollo de las competencias correspondientes.

Metodología

Para realizar este estudio, se llevó a cabo un análisis de contenido documental, a partir del cual se sintetizó la información recopilada, descomponiendo y condensando los sentidos informativos (Chaves et al., 2007) e identificando las tendencias y los patrones comunes de las experiencias analizadas (Gresham y Sampson, 2019). Para ello, se llevaron a cabo las siguientes fases: 1) búsqueda y selección documental, 2) categorización de las experiencias seleccionadas, y 3) identificación de categorías comunes.

La búsqueda de la información se realizó en bases de datos especializadas que contienen publicaciones que han sido evaluadas con base en criterios de rigurosidad científica que garantizan su relevancia teórica y metodológica. Se escogieron artículos académicos que evidenciaran de manera cualitativa experiencias en contextos de vulnerabilidad social, en los que la educación a distancia ha representado una alternativa de inclusión, y que hayan sido publicados en los últimos seis años. Estos criterios delimitaron la búsqueda, dando cuenta de la escasez de trabajos con dichas características y de la necesidad de robustecer la investigación que vincule la educación a distancia con la inclusión educativa en el nivel superior dentro de contextos de exclusión social. De este modo, se eligieron tres experiencias que cumplieron con las pautas teóricamente determinadas para el análisis.

Selección de las experiencias educativas

La descripción de los casos seleccionados se realizó considerando los siguientes aspectos: 1) contexto de vulnerabilidad social, 2) rasgos del proyecto educativo y 3) aportes de la educación a distancia.

Tabla 1. Características de las experiencias seleccionadas

	Contexto	Proyecto educativo	Aportes de la educación a distancia
Caso A	<ul style="list-style-type: none"> • Universidad Nacional Abierta y a Distancia de Colombia. • Población sin oportunidades de acceso a la educación superior de calidad • Desigualdad económica que imposibilita a los jóvenes cambiar de lugar de residencia para estudiar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Laboratorios virtuales que replican la infraestructura física de manera virtual, aminorando costos. • Enseñanza básica y multidisciplinaria mediante sistemas tecnológicos. • Observación y experimentación a partir de medios electrónicos. • Prácticas mediante el uso de Internet, cámaras y equipo para manejo de datos. • Recursos ofrecidos por la universidad y por otras instituciones con quienes se tienen acuerdo. • Adaptación de los experimentos a los horarios de los estudiantes. • Tutoría virtual, fomentando la independencia en el aprendizaje. • Apoyo pedagógico y técnico continuo. • Posibilidad de acceso a otros laboratorios en otros países vía remota. • Uso de la metodología de ABP (Aprendizaje Basado en Problemas). 	<ul style="list-style-type: none"> • Acceso al conocimiento desde cualquier lugar a cualquier hora. • Centros de operación en zonas geográficas clave para el desarrollo de las prácticas. • Uso efectivo del tiempo de aprendizaje. • Acceso a tecnología costosa. • Aprendizaje significativo, colaborativo y autónomo. • Desarrollo de habilidades prácticas mediante laboratorios remotos.

Experiencias de inclusión en la educación superior
mediante la modalidad a distancia
Alma Arcelia Ramírez Iñiguez

<p>Caso B</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Universidad Nacional a Distancia de Costa Rica • Población en exclusión económica y geográfica. • Falta de oportunidades de acceso a la educación universitaria. 	<ul style="list-style-type: none"> • Producción de materiales didácticos impresos y en línea. • Disponibilidad de tutorías en línea. • Sin examen de admisión. • Programa de becas para alumnado de bajos recursos. • Convenio con otros agentes públicos para ofrecer servicios de educación secundaria a alumnado en desigualdad económica. • Fortalecimiento de la formación científica en la educación secundaria mediante los Colegios Científicos. • Cumplimiento con los criterios de calidad establecidos por organismos acreditadores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Acceso a todas las personas. • Logro de la permanencia del alumnado en desigualdad económica. • Vínculo comunitario fortaleciendo la formación en otros niveles educativos. • Establecimiento de múltiples sedes, aula descentralizada y centro de investigación.
<p>Caso C</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Universidad Autónoma del Estado de México • Exclusión educativa del alumnado en mayor desigualdad económica, social y académica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Asesoría técnica y pedagógica en entornos virtuales. • Herramientas tecnológicas para la comunicación en línea, la organización temática y la gestión de la información. • Fomento de la autonomía, la reflexión, la toma de decisiones y el compromiso con el propio aprendizaje. • Secuenciación de las actividades de acuerdo con las habilidades individuales, intereses y conocimientos previos. • Trabajo colaborativo entre docentes y asesores pedagógicos. • Grupos de trabajo colaborativo en red entre estudiantes. • Retroalimentación continua del aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aumento de las posibilidades de egreso. • Fomento de la autorregulación en el aprendizaje. • Alternativas innovadoras a la modalidad presencial. • Atención a la diversidad de formas de aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia a partir de Romero et al., 2014; Castro, 2017; Buitrago et al., 2018.

Proceso de categorización

El método de análisis se realizó con base en una lógica inductiva, la cual implicó un proceso de codificación en el que se reconocieron los significados en la información recopilada, que explicaban ideas teóricas (Gibbs, 2012) en relación con la educación a distancia como factor de inclusión. Así, se siguió un proceso de síntesis de las características de las experiencias educativas, destacando los aspectos relevantes que cada una aporta hasta llegar a la construcción de

Tabla 2. Proceso de categorización

	Síntesis de atributos de los proyectos educativos	Identificación de atributos comunes	Categorías emergentes
Caso A	<ul style="list-style-type: none"> • Laboratorios virtuales para la enseñanza teórica y práctica de diferentes áreas disciplinares. • Vínculo con otras instituciones internacionales para el uso de laboratorios virtuales. • Proyectos de integración multidisciplinaria. • Adaptación a los horarios de los estudiantes. • Flexibilidad geográfica y horaria. • Estrategia de tutorías y apoyo pedagógico y técnico continuos. • Fomento de la independencia de los estudiantes en su aprendizaje. • Aprendizaje colaborativo y autónomo. • Metodología ABP. • Centros en distintas zonas geográficas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Proyectos multidisciplinarios. • Relación institucional. • Adaptación a la disponibilidad horaria y geográfica del alumnado. • Sistema de tutorías de apoyo técnico, económico y pedagógico. • Estimulo del aprendizaje independiente, autorregulado, reflexivo, colaborativo y orientado a la solución de problemas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo integrado • Atención a la diversidad de aprendizajes • Apoyo técnico, económico y pedagógico • Autonomía en el aprendizaje • Evaluación formativa
Caso B	<ul style="list-style-type: none"> • Disponibilidad de material educativo en línea para todos. • Acceso a la educación superior para todas las personas. • Apoyo económico para las personas en mayor riesgo de exclusión. • Vínculo con otros agentes para fortalecer la educación de otros niveles del sistema. • Sistemas de tutorías en línea. • Plataformas virtuales para el proceso de enseñanza y aprendizaje. • Calidad y equidad educativa. • Diversificación de sedes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Atención a la diversidad de condiciones sociales y académicas • Retroalimentación del aprendizaje • Trabajo cooperativo entre docentes. 	
Caso C	<ul style="list-style-type: none"> • Sistema tecnológico para asesorías virtuales (técnico y pedagógico), comunicación, organización de contenidos y gestión de la información. • Procesos de enseñanza para el aprendizaje autónomo, la toma de decisiones y el trabajo reflexivo. • Estímulo del compromiso en el propio aprendizaje. • Organización pedagógica acorde a la diversidad de habilidades y conocimientos del alumnado. • Trabajo colaborativo entre docentes y estudiantes. • Retroalimentación continua. 		

Fuente: Elaboración propia.

las categorías correspondientes, las cuales se definen como: 1) trabajo integrado, 2) atención a la diversidad de aprendizajes, 3) apoyo técnico, económico y pedagógico, 4) autonomía en el aprendizaje y 5) evaluación formativa. Cabe señalar que estas sintetizan atributos comunes de las tres experiencias, por lo que no existe una relación lineal entre los proyectos educativos y alguna categoría específica.

Resultados

Trabajo integrado

En los casos analizados, este factor se visualiza en tres dimensiones: 1) en el vínculo entre la universidad y otros niveles educativos; 2) en la relación institucional con otros agentes para el fortalecimiento de las actividades de formación profesional; y 3) en la colaboración dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En relación con la articulación de la educación superior a distancia con otros niveles educativos, el caso B es explícito en el compromiso que adquiere la universidad al establecer acuerdos con organismos gubernamentales para fortalecer la educación secundaria de la población con mayores dificultades socioeconómicas, estableciendo lazos de corresponsabilidad para apoyar el desarrollo de otros sectores de la sociedad, especialmente la población más vulnerable. En este caso, la universidad ha colaborado proporcionando la infraestructura y el profesorado, y haciéndose cargo de los gastos administrativos. Por su parte, distintos agentes del sistema de educación pública contribuyeron con la entrega de materiales didácticos, tutorías presenciales y pago de profesores (Castro, 2017). Además, a través de los *Colegios Científicos*, la universidad en este caso refuerza la educación media, contribuyendo con la formación de competencias científicas mediante actividades en las que participan jóvenes que viven en condiciones de riesgo a la exclusión social. De esta manera, se observa que la inclusión requiere acciones corresponsables y procesos interdependientes que van más allá del espacio escolar (Echeita, 2013; Riccetti y Gómez, 2019), desde los cuales cada uno de los involucrados colabora desde sus ámbitos de acción, aportando de manera recíproca al desarrollo educativo y social.

Por otra parte, el trabajo integrado se evidencia en los procesos de vinculación que tienen la finalidad de brindar mayores recursos y opciones formativas a la población estudiantil. Al respecto, el caso A presenta un proyecto educativo en el que la modalidad a distancia permite que

el alumnado articule conocimientos de diversas disciplinas en laboratorios virtuales. La peculiaridad de esta experiencia radica en la reproducción de la infraestructura presencial a través de dispositivos con una función vía remota (Buitrago et al., 2018), mediante los cuales se estimula el desarrollo de competencias asociadas al pensamiento teórico y práctico en actividades específicas. Además, considera el trabajo integrado con otras instituciones nacionales e internacionales para establecer acuerdos de colaboración para el uso de los laboratorios virtuales. Por lo tanto, se amplían las posibilidades del uso de la tecnología, aprovechando la modalidad virtual para enriquecer la infraestructura disponible, favoreciendo los procesos de enseñanza y de aprendizaje. De este modo, se hace un uso más eficiente de los recursos y se diversifican las actividades de formación profesional (Lambert, 2019).

Por último, el trabajo integrado se desarrolla mediante la colaboración que establecen tanto el profesorado como el alumnado para retroalimentar sus respectivas labores académicas (Maldonado et al., 2018; Ruíz, 2015). Aunque todos los casos retoman el trabajo colaborativo como una estrategia para el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, los casos A y C enfatizan en la cooperación como metodología didáctica en las actividades que plantean dentro de sus respectivos proyectos. En la experiencia A, dicha metodología es el aprendizaje basado en problemas, la cual tiene como principios la interacción entre el alumnado para la solución de casos que demandan el uso de conocimientos teóricos para desarrollar habilidades prácticas. De igual manera, en la experiencia C, se organizan las actividades virtuales para

favorecer el logro de aprendizaje común, propiciando el trabajo en equipo. Adicionalmente, en este caso, el profesorado trabaja de manera conjunta para apoyar al alumnado en las dificultades que presentan durante su formación. Así, los procesos educativos se basan en el conocimiento compartido, y en la guía y colaboración docente para asistir a los estudiantes en sus análisis, procedimientos y preguntas, así como brindando apoyo constante (Buitrago et al., 2018; Romero et al., 2014).

Atención a la diversidad de aprendizajes

Sobre este eje, los tres casos presentan diferentes estrategias para incentivar que los sectores en mayor desigualdad logren las competencias profesionales que demanda la educación superior. En las experiencias A y B, un primer punto que consideran es la diversificación de sedes para que el alumnado pueda asistir presencialmente a prácticas y otras cuestiones académicas. Estas se ubican en puntos geográficos clave de acuerdo con el lugar de residencia de la población que atienden, de tal manera que los estudiantes utilizan menor tiempo de desplazamiento que si asistieran a una modalidad presencial en las universidades tradicionales del país. Cabe señalar que la asistencia a las sedes es para la realización de actividades teóricas, prácticas o experimentales que requieren el uso de tecnología específica. También, la disposición de diversos centros permite que el alumnado desarrolle las actividades propias de su programa relacionadas con la adquisición de competencias disciplinarias y de investigación específicas.

En ambos casos, se cuenta con una flexibilidad horaria, es decir, se ofrecen opciones

para que las y los estudiantes elijan aquellas que mejor se ajusten a sus condiciones de vida. Asimismo, la disponibilidad de las sedes facilita procesos de gestión y evaluación puntuales. En este sentido, se promueve la equidad en el acceso a los recursos tecnológicos necesarios para el desarrollo de conocimientos y habilidades prácticas (Lambert, 2019), combinando estrategias presenciales y virtuales (Lambert, 2020).

Por otra parte, la atención a la diversidad se evidencia en el ajuste de las actividades y su contenido a las habilidades y los saberes con los que cuenta el alumnado, asegurando el aprendizaje de conocimientos actualizados (Nicolosi et al., 2018). Específicamente, en la experiencia C, se presenta un modelo que destaca una secuenciación de los contenidos de acuerdo con la lógica de las disciplinas, las habilidades y los conocimientos previos de las y los estudiantes, enseñando los conceptos de lo general a lo específico (Romero et al., 2014). De esta manera, se determinan las actividades a realizar y el orden recomendable para que el alumnado decida aquellas acordes a su nivel de avance, incentivando la reflexión sobre sus propias competencias en relación con los propósitos que se pretenden alcanzar.

Otro elemento que resulta fundamental para atender la diversidad es la garantía del acceso a la educación superior. Este aspecto se visualiza especialmente en el caso B, donde no existe un examen de admisión y, por lo tanto, cualquier persona con el interés en cursar estudios superiores, puede hacerlo sin tener problemas de cupo en aulas presenciales. Este aspecto representa la primera fase de la inclusión, es decir, la posibilidad de integrarse en el sistema universitario. Asimismo, se reconoce que la incorporación en el sistema escolar del alumnado más vulnerable no es suficiente, sino que también debe garantizarse la equidad en los procesos educativos (Duk y Murillo, 2018), estableciendo múltiples estrategias y dispositivos tanto para continuar las trayectorias académicas como para desarrollar las competencias esperadas.

En consecuencia, la disposición de recursos mediante laboratorios (caso A) y plataformas virtuales múltiples (casos B y C), así como la libre admisión a la educación superior (caso B), conforman ejes de la educación a distancia inclusiva al facilitar el acceso y la permanencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Apoyo técnico, económico y pedagógico

Las implicaciones que conlleva la atención a la diversidad se relacionan directamente con los apoyos que se brindan en los aspectos técnico,

económico y pedagógico. En relación con el apoyo técnico, los casos A y C lo contemplan como un componente de su metodología didáctica. En este sentido, el alumnado recibe instrucciones sobre cómo acceder y manejar el equipo para realizar sus actividades y lograr los objetivos propuestos (Buitrago et al., 2018). El apoyo involucra una orientación sobre el funcionamiento de las plataformas virtuales y las herramientas telemáticas necesarias para el desarrollo de las distintas tareas académicas (Romero et al., 2014). En ambos casos, este apoyo se brinda durante la formación y está disponible en cualquier momento del proceso.

Aunado a la asistencia técnica, en los tres casos, el apoyo pedagógico es un aspecto fundamental. Dicho apoyo se lleva a cabo a través del docente, quien rebasa su función de expositor y destaca su papel como guía y orientador (Buitrago et al., 2018; Castro, 2017; Romero et al., 2014). En el caso A, la asesoría se enfoca a ayudar a que los estudiantes organicen sus horarios, comprendan los procesos indispensables para lograr los aprendizajes correspondientes, así como analizar los contenidos implicados en las prácticas de laboratorio que realizan. Por su parte, la experiencia B enfatiza en la importancia del ejercicio docente en la tutoría, para lo cual su capacitación en el uso de las plataformas virtuales resulta imprescindible, así como su formación en las estrategias de enseñanza pertinentes para incentivar el logro de las competencias profesionales.

En un sentido similar, en el caso C, la función docente se centra en dirigir los cuestionamientos de las y los estudiantes, estimular su participación y reflexión constante, dinamizar el trabajo en red y ajustar

la secuencia de los contenidos y las actividades a sus necesidades, y al progreso en su aprendizaje. De esta manera, en los tres casos, el apoyo pedagógico se define a partir de un rol específico del profesorado que radica en su capacidad de guiar el aprendizaje además de instruir en determinados contenidos. En estas experiencias, la función docente forma parte de una metodología pedagógica que no se limita a un proceso de enseñanza enfocado a la transmisión de contenido, sino a un proceso que tiene la finalidad de dirigir la construcción de conocimientos propios, incentivando la participación y asumiendo un compromiso con el alumnado más desventajado (Lambert, 2020; Riccetti y Gómez, 2019).

Además, el caso B contempla dentro de su estrategia de equidad educativa, el apoyo económico para los estudiantes en mayor desigualdad. Por lo tanto, cuenta con un programa de becas para contribuir a que el alumnado continúe sus trayectorias académicas y no abandone los estudios por razones económicas. Igualmente, en esta experiencia se pone a disposición de todas las personas la consulta de materiales bibliográficos impresos y en línea. Otra posibilidad que ofrecen las experiencias analizadas vinculadas con el sentido de equidad es el acceso a la tecnología, como la que se facilita en el caso A, donde los estudiantes con mayores desventajas económicas pueden realizar prácticas y desarrollar sus aprendizajes haciendo uso de laboratorios de alto costo, los cuales forman parte del apoyo educativo. Así, el soporte pedagógico y tecnológico contribuyen a la creación de procesos educativos más equitativos en los que se amplían las oportunidades de aprendizaje para el alumnado más desventajado

(Lambert, 2019). Al respecto, se entiende que las acciones coadyuvantes en el cambio de las condiciones que reproducen la desigualdad en la educación requieren articularse (Aparicio, 2016), reconociendo que un solo tipo de apoyo o estrategia es insuficiente.

Autonomía en el aprendizaje

Este es un aspecto que resulta de la relación entre las categorías mencionadas. Tanto el trabajo integrado como las estrategias de atención a la diversidad, así como el apoyo técnico y pedagógico están dirigidos a que el alumnado sea capaz de generar procesos de aprendizaje independientes (Lambert, 2019). De esta manera, en el caso A, la flexibilidad horaria y de la organización de las actividades, la asesoría para el uso del equipo, así como la atención a las inquietudes del alumnado tienen la finalidad de lograr que este sea capaz de realizar las prácticas de laboratorio de manera cada vez más autónoma hasta conseguir el desarrollo de determinadas competencias profesionales. Un componente fundamental en esta experiencia es la metodología educativa, mediante la cual, los estudiantes analizan, experimentan e interpretan los contenidos de la enseñanza para elaborar conocimientos propios y adquirir aprendizajes significativos a través del trabajo colaborativo y la guía puntual del profesorado (Buitrago et al., 2018).

En esta misma lógica, el caso C especifica el apoyo técnico y pedagógico, así como la estructuración de las actividades, con la finalidad de estimular el trabajo reflexivo, la toma de decisiones y el compromiso en la adquisición de los aprendizajes. Específicamente, este proyecto se centra en el uso de la tecnología para la organización efectiva de los materiales disponibles; así como la interacción del alumnado con el profesorado, con el resto de las y los estudiantes y con los recursos tecnológicos, con la finalidad de apropiarse del entorno del aprendizaje (Romero et al., 2014), y tomar decisiones sobre los recursos que se necesitan y las actividades que son idóneas para avanzar en su desarrollo profesional. De esta manera, se trata de experiencias en las que la participación se dirige a incentivar no solo la formación disciplinaria, sino también al estímulo de la capacidad para incidir en los procesos en los que el alumnado se involucra, yendo más allá de un aprendizaje teórico-práctico y orientando aprendizajes socialmente relevantes (Cabero y Valencia, 2019), como el pensamiento crítico, la toma de decisiones y la solución de problemas.

Con esta misma perspectiva, el caso B presenta el sistema de tutorías en línea, el uso de plataforma virtuales y otros recursos como videoconferencias para incentivar que el alumnado sea capaz de adquirir los aprendizajes correspondientes mediante el uso de estos recursos, la orientación del profesorado y el trabajo integrado (Castro, 2017). Si bien en esta experiencia, el objetivo de lograr un aprendizaje autónomo no es explícito, el sistema de tutorías en línea y las plataformas virtuales demandan que los estudiantes tomen decisiones sobre su proceso de aprendizaje durante su desarrollo. Al igual que en las otras dos experiencias, el rol de guía del profesorado permite que el alumnado adquiera determinadas competencias para la regulación paulatina de sus procesos de adquisición de conocimientos y habilidades (Lambert, 2020).

Así, a pesar de que la metodología basada en problemas es una estrategia que se utiliza concretamente en el caso A, en las experiencias B y C, el trabajo integrado, así como la disponibilidad de recursos educativos y la orientación pedagógica, incentiva el desarrollo de aprendizajes con base en procesos de análisis y reflexión que fomentan la adquisición de conocimientos y habilidades progresivamente más independientes.

Evaluación formativa

La inclusión dentro de los procesos educativos requiere una valoración continua que posibilite comprender las relaciones y las múltiples transiciones que estos van teniendo a lo largo de un determinado periodo, superando una visión centrada en la medición de los resultados (Stake, 2006), y considerando diversas estrategias para evaluar los distin-

tos componentes del proceso de enseñanza y aprendizaje (Ruíz, 2015). De los trabajos analizados, el caso C considera a la evaluación formativa como un aspecto fundamental dentro de la propuesta. Al respecto, la evaluación durante el desarrollo de los cursos es necesaria para identificar el alcance gradual de los objetivos planteados y la necesidad de hacer ajustes a las actividades establecidas. Esto tomando en cuenta el avance del alumnado, así como las necesidades que van presentando de manera particular y en grupo (Romero et al., 2014).

Por su parte, en las experiencias A y B, la evaluación formativa no se expresa explícitamente como un elemento a considerar en la presentación de las propuestas. Sin embargo, en ambos casos, las valoraciones sobre la efectividad en los procesos de formación se hacen necesarias para conducir las actividades de aprendizaje y detectar los problemas que se presentan durante su desarrollo, es decir es una condicionante para analizar sistemáticamente la efectividad de las acciones que se emprenden. En este sentido, la evaluación formativa permite analizar el funcionamiento y acceso a los laboratorios virtuales, el desarrollo de las prácticas teóricas y experimentales, la integración de los conocimientos por parte del alumnado, la organización de contenidos y actividades, el trabajo colaborativo entre estudiantes y docentes, así como el apoyo técnico y pedagógico (Buitrago et al., 2018).

Igualmente, este tipo de evaluación posibilita el análisis de la efectividad de los materiales en línea, los programas de apoyo pedagógico y económico, el fortalecimiento de otros niveles en el sistema educativo, el funcionamiento de las plataformas virtuales,

el acceso y la permanencia del alumnado más vulnerable a la exclusión y el conjunto de servicios educativos que ofrece la universidad (Castro, 2017). Específicamente, el caso B enfatiza en la evaluación de la modalidad a distancia con fines de acreditación, lo cual complementa la retroalimentación de los procesos mencionados cuando se están llevando a cabo. Por lo tanto, en esta experiencia, la evaluación formativa y sumativa constituyen componentes relevantes y necesarios para el seguimiento de la formación profesional. De esta manera, la evaluación formativa es un elemento que posibilita el desarrollo de capacidades integrales del alumnado al constituir un factor mediante el cual todos los involucrados en el proceso educativo realizan modificaciones para mejorarlo (Hurtado et al., 2019).

Así, al igual que el trabajo integrado, la evaluación formativa se lleva a cabo en una dimensión macro de la institución en relación con su vínculo con la comunidad para contribuir a su desarrollo, así como en una dimensión micro en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y en el resto de los factores asociados a estos. Todo ello, con la finalidad de incentivar la inclusión educativa y social del alumnado más vulnerable a la deserción y al abandono escolar.

Discusión y Conclusiones

Los resultados fortalecen las evidencias que demuestran la articulación entre la modalidad a distancia y la inclusión educativa en el ámbito de la educación superior. Como se mencionó en la metodología de este trabajo, es escasa la documentación de experiencias que vinculen estos tres aspectos, lo cual dificulta la comparación de los resultados obtenidos en este estudio con otros de la misma naturaleza. Si bien la literatura sobre la inclusión educativa en el nivel superior es amplia, la investigación de casos que de manera cualitativa analicen los factores implicados en la inclusión de la población socialmente más vulnerable, a través de la modalidad a distancia, es limitada. Así, el presente trabajo pretende retroalimentar el conocimiento sobre este tema, destacando los componentes de las propuestas de educación a distancia que les dan un carácter de inclusión educativa, y que las hacen una alternativa para transformar las condiciones de exclusión educativa y social.

De acuerdo con el presente análisis, el trabajo integrado es un elemento que favorece el uso más eficiente de los recursos tecnológicos para propiciar los aprendizajes mediante la colaboración interinstitucional (Nicolosi et al., 2018) y el trabajo cooperativo entre los estudiantes

y el profesorado (Riccetti y Gómez, 2019; Ruíz, 2015). El establecimiento de acuerdos con diversas instituciones y universidades permite compartir conocimientos más allá de lo local, lo cual facilita el acceso a diversidad de contenidos y experiencias virtuales sin la inversión financiera que esto implica para el alumnado en una modalidad presencial.

La apertura a otros escenarios de aprendizaje conlleva un tipo de trabajo cooperativo que se hace habitual dentro de una dinámica de reciprocidad en los aprendizajes, donde cada persona construye sus conocimientos a partir de la comunicación y participación con las demás. Esta lógica también sucede en la colaboración entre el profesorado, donde la aplicación de la tecnología para la conducción de los procesos de enseñanza demanda una retroalimentación profesional para orientar el logro de aprendizajes comunes. Siendo que la búsqueda del bienestar social es una de las funciones de la educación superior (Brunner y Miranda, 2016; GUNI, 2019), la incorporación del trabajo integrado dentro de proyectos educativos implica la colaboración con otros agentes sociales, impactando en la resolución de problemas de los sectores más vulnerables y la mejora de sus condiciones de vida.

El discurso que pone como eje del proceso de formación al alumnado en la educación a distancia inclusiva, se evidencia a través de la flexibilidad en la estructura de las actividades, su secuenciación y lógica de seguimiento, y en su ajuste a las necesidades de todos los estudiantes (Ruiz, 2015). Para ello, el apoyo docente constituye un aspecto central (Lambert, 2020; Riccetti y Gómez, 2019; Ruiz, 2015), puesto que incentiva la participación y la colaboración,

brinda orientación para la solución de problemas con base en logros y dificultades, y adquiere un rol de guía en el uso de los recursos. Esta flexibilidad involucra igualmente la implementación de estrategias para el acceso a los apoyos educativos, de tal manera que ninguna persona quede fuera de la educación superior por razones económicas. Esta última cuestión constituye una ventaja en la modalidad a distancia, en donde la disposición de la tecnología y su uso efectivo minimizan los costos de oportunidad educativa, especialmente para las personas en mayor desventaja socioeconómica.

De esta manera, la idea de tener al alumnado como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje ha devenido en la implementación de estrategias que vinculen el contenido con las experiencias de los estudiantes y sus saberes, así como el desarrollo de proyectos donde pongan en práctica su capacidad para resolver problemas y generar conocimientos (Lambert, 2019; Maldonado et al., 2018; Moreira et al., 2019). Igualmente, el desarrollo de destrezas en el manejo de los entornos virtuales genera hábitos de trabajo independientes y autorregulados, lo cual favorece dinámicas educativas donde el alumnado es el protagonista del proceso formativo con el apoyo pedagógico, tecnológico y del resto de recursos disponibles. Por su parte, la atención a la diversidad mediante una organización educativa flexible y pertinente, el apoyo continuado y la estimulación de procesos autónomos de aprendizaje requiere una idea de evaluación sistemática (Ruiz, 2015), a partir de la cual se valore continuamente el avance y las dificultades en los procesos de enseñanza, con la finalidad de implementar mejoras durante su desarrollo.

De este modo, la modalidad a distancia como alternativa a la exclusión educativa y promotora de inclusión social facilita el acceso a la educación superior, pero analizando críticamente cuáles son los obstáculos que propician el abandono dentro de los esquemas tradicionales de educación, con la finalidad de evitar repetirlos e incentivar la creación de alternativas innovadoras. La apertura de la educación superior a los estratos sociales en mayor desigualdad demanda una estructura pedagógica que privilegie la flexibilidad en la organización de las actividades, la disponibilidad horaria, así como la diversidad de tareas, fomentando el compromiso y la toma de decisiones por parte de los estudiantes, y considerando central la práctica docente en la planeación, conducción y evaluación de las intervenciones educativas a su cargo. En este sentido, el profesorado igualmente debe contar con las condiciones que le permitan ejercer su profesión con la autonomía requerida para modificar determinados aspectos de los procesos de formación en beneficio del aprendizaje de todo el alumnado (Silva et al., 2018).

Así, la educación a distancia es una alternativa que fomenta la inclusión, teniendo en cuenta que el uso de la tecnología en sí misma no transforma la situación de desigualdad en la que se encuentran amplios sectores de los países latinoamericanos, pero que puede constituir una herramienta relevante si se analizan los factores que inciden para que la educación sea cada vez más incluyente, contribuyendo al desarrollo de las capacidades científicas, críticas y profesionales que se dirigen a fortalecer el bienestar tanto individual como colectivo.

Bibliografía

- Aparicio, P. C. (2016). La inclusión de las nuevas generaciones en contextos de desigualdad e incertidumbre: Perspectivas educativas y laborales en América Latina y el Caribe. *Revista Histedbr*, 70, 5-29. <https://doi.org/10.20396/rho.v16i70.8649167>
- Brunner, J. J. y Miranda, D. A. (2016). *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2016*. Centro Interuniversitario de Desarrollo.
- Buitrago, P., Camacho, R., Orduña, P., Villar, A., Rodríguez, L., Angulo, I. y García, J. (2018). Use of remote laboratories in engineering as an alternative to pedagogical mediation and social inclusion in distance education. *Congreso Internacional de Innovación y Tendencias en Ingeniería*. IEEE. <https://doi.org/10.1109/CONIITI.2018.8587076>.

- Cabero, J. y Valencia, R. (2019). TIC para la inclusión: Una mirada desde Latinoamérica. *Aula Abierta*, 48(2), 139-146. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.2.2019.139-146>
- Calvo, M. I. y Verdugo, M. A. (2012). Educación inclusiva, ¿una realidad o un ideal? *Edetania*, 41, 17-30.
- Cardona, R. y Ortells, M. (2012). ¿Caminamos hacia una educación inclusiva? *Edetania*, 41, 105-128.
- Castro, E. (2017). La educación a distancia como factor de inclusión social: UNED, 40 años democratizando la educación en Costa Rica. *Espiga*, 34, 8-39. <http://dx.doi.org/10.22458/re.v16i0.1926>.
- CEPAL (2015). *Panorama social de América Latina*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- Chaves, J. A., Batista, J., y Duarte, M. (2007). Análisis documental de contenido de textos narrativos: bases epistemológicas y perspectivas metodológicas. *Ibersid: revista de sistemas de información y documentación*, 1, 93-99.
- Domínguez, J. (2007). Una escuela democrática para una sociedad democrática. En J. Domínguez y R. Feito (Eds.). *Finalidades de la educación en una sociedad democrática* (pp. 7-128). Octaedro.
- Duk, C. y Murillo, F. J. (2018). El mensaje de la educación inclusiva es simple, pero su puesta en práctica es compleja. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 11-13. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000100011>.
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo "voz y quebranto". *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11 (2), 100-118.
- Fainholc, B. (2016). Presente y futuro latinoamericano de la enseñanza y el aprendizaje en entornos virtuales referidos a educación universitaria. *RED-Revista de Educación a Distancia*, 48 (2), 1-22. <https://doi.org/10.6018/red/48/2>.
- FAO (2015). *Panorama de la inseguridad alimentaria en América Latina y el Caribe*. Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura.
- Ferreyra, M. M., Avitabile, C., Botero, J., Haimovich, F., y Urzúa, S. (2017). *Momento decisivo. La educación superior en América Latina y el Caribe*. Banco Mundial.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata Ediciones.
- Gómez, Y. y García, M. M. (2017). Hacia una educación superior inclusiva. *REIDOCREA: Revista electrónica de investigación y docencia creativa*, 6, 300-319.
- Gresham, G. y Sampson, P. (2019). Women Superintendent Research: 2014-2016. Dissertation Literature Review Content Analysis. *Athens Journal of Education*, 6 (4), 257-270. <https://doi.org/10.30958/aje.6-4-1>.
- GUNI (2019). *Higher Education in the World 7. Humanities and Higher Education: Synergies between Science, Technology and Humanities*. Global University Network for Innovation.

- Hurtado, Y. M., Mendoza, R. S. y Viejó, A. B. (2019). Los desafíos de la formación docente inclusiva: Perspectivas desde el contexto Latinoamericano. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 5(2), 98-110.
- Lambert, S. (2019). Six critical dimensions: A model for widening participation in open, online and blended programs. *Australasian Journal of Educational Technology*, 35 (6), 1-22.
- Lambert, S. (2020). Do MOOCs contribute to student equity and social inclusion? A systematic review 2014–18. *Computers & Education*, 145, 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103693>.
- Maldonado, S., Araujo, V. y Rondon, O. (2018). Enseñar como un “acto de amor” con métodos de enseñanza-aprendizaje no tradicionales en los entornos virtuales. *Revista Electrónica Educare*, 22 (3), 1-12. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.18>.
- Moreira, A., Mota, J., Teixeira, M. C. y Morgado, L. (2019). Can MOOCs close the Opportunity Gaps? The contribution of social inclusive pedagogical design. *Revista Fuentes*, 21 (2), 239-252. <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2019.v21.i2.08>.
- Murillo, J. (2016). Midiendo la segregación escolar en América Latina. Un análisis metodológico utilizando el TERCE. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14 (4), 33-60. <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.4.002>.
- Murillo, J. y Martínez, C. (2017). Estimación de la magnitud de la segregación escolar en América Latina. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9 (19), 11-30. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-19.emse>.
- Nicolosi, F., Rossini, Z., Zaed, I., Kalias, A., Fornari, M. y Servadei, F. (2018). Neurosurgical digital teaching in low-middle income countries: beyond the frontiers of traditional education. *Neurosurgical Focus*, 45 (4), 1-8. <https://doi.org/10.3171/2018.7.FOCUS18288>.
- Onrubia, J. (2009). Transformar para adaptar, adaptar para incluir: Una mirada psicoeducativa a la educación inclusiva. En C. Giné (Ed.). *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 49-62). ICE- HORSORI.
- ONU (2015). *Objetivos de desarrollo del milenio. Informe de 2015*. Naciones Unidas.

- Ramírez, A. (2016). Repensar la inclusión social desde la educación: algunas experiencias en América Latina. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(1), 177-194. <https://doi.org/10.15366/riejs2016.5.1>.
- Ramírez, A. (2020). Consideraciones conceptuales en la investigación sobre inclusión educativa dentro del contexto latinoamericano. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 211-230. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.010>.
- Riccetti, A. E. y Gómez, V. M. (2019). Acortando distancias: investigar en la Licenciatura en Actividad Física y Deporte modalidad virtual. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(32), 169-181. <https://doi.org/10.21703/rexe.20191838riccetti10>.
- Romero, A., Vázquez, M. L., Baltazar, N., García, M. A., Sandoval, R. y López, F. Y. (2014). Modelo pedagógico para el asesoramiento académico en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje de la Universidad Autónoma del Estado de México. *Apertura*, 6(2), 1-15.
- Ruiz, C. (2015). El MOOC: ¿un modelo alternativo para la educación universitaria? *Revista Apertura*, 7(2), 1-14.
- Sapon, M. (2013). La inclusión real: Una perspectiva de justicia social. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 71-85.
- Silva, M., Llaña, M., Maldonado, F. y Baeza, A. (2018). Algunos desafíos curriculares de la formación ciudadana y la diversidad en Chile. *Educación*, 27(53), 155-173. <https://doi.org/10.18800/educacion.201802.009>.
- Siteal (2019). *Educación superior. Documento eje*. IIPÉ-UNESCO.
- Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Graó.
- Subirats, J. (2009). Gobernanza y educación. En E. Bosch (Ed.). *Educación y vida urbana, 20 años de ciudades educadoras* (pp. 227-240). Asociación Internacional de Ciudades Educadoras.