



UNIVERSIDAD ESTATAL PENÍNSULA DE SANTA ELENA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y DE LA SALUD
CARRERA DE GESTIÓN SOCIAL Y DESARROLLO

**Inclusión educativa de trabajadores docentes y no docentes
en la Universidad Estatal Península de Santa Elena, Ecuador**

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Previo a la obtención del grado académico de:

LICENCIADO(A) EN GESTIÓN SOCIAL Y DESARROLLO

AUTOR(A):

NAVARRETE RONQUILLO ALINA JAHAIRA

TUTOR(A):

Lcdo. RIVERO PINO RAMÓN, PhD.

LA LIBERTAD – ECUADOR

2025

UNIVERSIDAD ESTATAL PENÍNSULA DE SANTA ELENA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y DE LA SALUD
CARRERA DE GESTIÓN SOCIAL Y DESARROLLO

**Inclusión educativa de trabajadores docentes y no docentes
en la Universidad Estatal Península de Santa Elena, Ecuador**

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Previo a la obtención del grado académico de:

LICENCIADO(A) EN GESTIÓN SOCIAL Y DESARROLLO

NAVARRETE RONQUILLO ALINA JAHAIRA

LA LIBERTAD – ECUADOR

2025

ÍNDICE GENERAL

ÍNDICE GENERAL	III
ÍNDICE DE TABLAS	V
ÍNDICE DE FIGURAS.....	V
DECLARATORIA DE RESPONSABILIDAD	VI
DEDICATORIA	VII
AGRADECIMIENTOS	VIII
CERTIFICADO DE APROBACIÓN DEL TRABAJO DE TITULACIÓN UIC ARTÍCULO ACADÉMICO	IX
TRIBUNAL DE SUSTENTACIÓN UNIDAD DE INTEGRACIÓN CURRICULAR	X
RESUMEN	XI
ABSTRACT.....	XI
1. INTRODUCCIÓN	12
1.1. Problematización.....	12
1.2. Objetivo general	14
1.3. Objetivos específicos.....	14
1.4. Justificación.....	14
1.5. Estado del arte	16
1.5.1. Inclusión	17
1.5.2. Político normativa-servicios de inclusión.	18
1.5.3. Desarrollo personal.....	20
1.5.4. Brechas	21
2. METODOLOGÍA.....	23
3. ANÁLISIS DE RESULTADOS	24
3.1. Los hallazgos positivos: personal docente	24
3.2. Personal no docente.....	25
3.3. Indicadores teóricos que resultaron de interés a partir del diagnóstico: personal docente	26
3.4. Personal no docente.....	30
3.5. Estrategias para fortalecer la inclusión de docentes y trabajadores no docentes en la UPSE	34
4. DISCUSIÓN	35

5. CONCLUSIONES	39
6. RECOMENDACIONES.....	40
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	41

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Participo en actividades culturales y deportivas en mi universidad.	26
Tabla 2 Participo en procesos de toma de decisiones sobre inclusión educativa en la universidad.	26
Tabla 3 Soy miembro de proyectos de investigación científica en mi institución.....	27
Tabla 4 Solicito estudiantes ayudantes o monitorias de cátedra.	28
Tabla 5 He tenido la oportunidad de cambiar de categoría/escalafón durante mi trayectoria ...	30
Tabla 6 Para mí es importante pertenecer a la asociación (sindicato) de trabajadores no docentes de la universidad.	30
Tabla 7 Participo en actividades culturales y deportivas en mi universidad.	31
Tabla 8 Participo en procesos de toma de decisiones sobre inclusión educativa en la universidad.	32

ÍNDICE DE FIGURAS

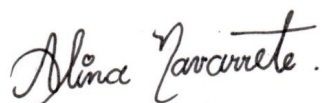
Figura 1. Incidencias de género grupo femenino.....	28
Figura 2. Incidencias de género grupo masculino	29
Figura 3 La visión por género.....	32
Figura 4 La visión por género.....	33

DECLARATORIA DE RESPONSABILIDAD

Quien suscribe; **NAVARRETE RONQUILLO ALINA JAHAIRA** con C.C. 245031045-9, estudiante de la carrera de Gestión Social y Desarrollo, declaro que el Trabajo de Titulación; Proyecto de Investigación presentado a la Unidad de Integración Curricular, cuyo título es: **Inclusión educativa de trabajadores docentes y no docentes en la Universidad Estatal Península de Santa Elena, Ecuador**, corresponde exclusiva responsabilidad del/de autor/la autora y pertenece al patrimonio intelectual de la Universidad Estatal Península de Santa Elena.

La Libertad, diciembre de 2025.

Atentamente,



Navarrete Ronquillo Alina Jahaira
C.C. 245031045-9

DEDICATORIA

Dedico este trabajo de tesis, en primer lugar, a Dios, por brindarme fortaleza, sabiduría y perseverancia en cada etapa de mi formación académica, y por iluminar mi camino aun en los momentos de mayor dificultad.

A mi familia, pilar fundamental de mi vida, por su amor incondicional, apoyo constante y sacrificio silencioso. Gracias por creer en mí incluso cuando yo dudaba, por motivarme a seguir adelante y por ser mi mayor inspiración para alcanzar este logro profesional.

A mis padres, por inculcarme valores, responsabilidad y el deseo de superación; su ejemplo de esfuerzo y dedicación ha sido la base para no rendirme ante los obstáculos. A mis hermanos y seres queridos, por su paciencia, comprensión y palabras de aliento durante este proceso.

A mis docentes, quienes con su conocimiento, orientación y compromiso contribuyeron de manera significativa a mi formación académica y profesional, dejando en mí enseñanzas que trascienden el aula.

Finalmente, me dedico este logro a mí misma, por la constancia, disciplina y valentía para enfrentar los retos que implicó culminar esta etapa, demostrando que con esfuerzo y determinación los sueños pueden hacerse realidad.

Navarrete Ronquillo Alina Jahaira

AGRADECIMIENTOS

Expreso mi sincero agradecimiento a Dios por otorgarme la fortaleza, la paciencia y la sabiduría necesarias para culminar con éxito esta etapa académica, guiándome en cada decisión tomada durante el desarrollo de este trabajo de investigación.

Agradezco profundamente a mi familia por su apoyo constante, comprensión y acompañamiento incondicional a lo largo de mi formación profesional. Su confianza y motivación fueron fundamentales para mantenerme firme en los momentos de dificultad y continuar avanzando hacia el cumplimiento de este objetivo.

Mi especial reconocimiento a los docentes de la institución, quienes con su vocación, conocimientos y orientación académica contribuyeron significativamente a mi aprendizaje y crecimiento profesional. De manera particular, agradezco a mi tutor/a de tesis por su tiempo, asesoramiento oportuno y valiosos aportes que permitieron el adecuado desarrollo de esta investigación.

Asimismo, agradezco a las autoridades y a todas las personas que, de forma directa o indirecta, brindaron su colaboración, información y apoyo durante la ejecución del presente trabajo, haciendo posible su culminación.

Finalmente, agradezco a la universidad por haber sido el espacio que fortaleció mis capacidades, valores y compromiso profesional, permitiéndome alcanzar este importante logro académico.

Navarrete Ronquillo Alina Jahaira



FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y DE LA SALUD

CARRERA DE GESTIÓN SOCIAL Y DESARROLLO

CERTIFICADO DE APROBACIÓN DEL TRABAJO DE TITULACIÓN UIC ARTÍCULO ACADÉMICO

La Libertad, 10 de septiembre del 2025

Psic. Wilson Zambrano Vélez, Mgtr.
Director de la Carrera de Gestión Social y Desarrollo- UPSE

En su despacho. -

En calidad de tutor(a) asignado(a) por la carrera de Gestión Social y Desarrollo, informo a usted que el (la) estudiante NAVARRETE RONQUILLO ALINA JAHAIRA con cédula de identidad No 245031045-9, ha cumplido con los requisitos estipulados en el *Reglamento de Titulación de Grado y Postgrado de la UPSE y Protocolos Vigentes de la carrera de Gestión Social y Desarrollo*, para la implementación y desarrollo del Trabajo de Titulación, bajo la modalidad de Proyecto de Investigación, de título **“Inclusión educativa de trabajadores docentes y no docentes en la Universidad Estatal Península de Santa Elena, Ecuador”**.

Por lo ante expuesto, recomiendo se apruebe el Trabajo de Titulación referido anteriormente, bajo el Reglamento de Titulación de Grado y Postgrado de la UPSE vigente que cita:

“Art 11. Actividades académicas del docente tutor. - El docente tutor realizará un acompañamiento a los estudiantes en el desarrollo del proyecto del trabajo de integración curricular, quién presentará el informe correspondiente de acuerdo a la planificación aprobada por el Consejo de Facultad.”

Debo indicar que es de exclusiva responsabilidad del/la autor(a), cumplir con las sugerencias realizadas durante el proceso de revisión.

Para los fines académicos pertinentes, es todo cuanto puedo informar en honor a la verdad.

Atentamente,

Lcdo. Ramón Rivero Pino, Ph.D.
C.I 0933017485
DOCENTE TUTOR(A)


TRIBUNAL DE SUSTENTACIÓN UNIDAD DE INTEGRACIÓN CURRICULAR

Psic. Wilson Zambrano Vélez, Mgtr.
**DIRECTOR DE LA CARRERA DE
GESTIÓN SOCIAL Y DESARROLLO**

Econ. Lilibeth Orrala Soriano, Mgtr.
**DOCENTE GUÍA DE LA CARRERA DE
GESTIÓN SOCIAL Y DESARROLLO**

Lcdo. Ramón Rivero Pino, Ph.D.
**DOCENTE TUTOR(A) DE LA
CARRERA DE GESTIÓN SOCIAL Y
DESARROLLO**

Psic. Jorge Luis Pozo Chele, Mgtr.
**DOCENTE ESPECIALISTA DE LA
CARRERA DE GESTIÓN SOCIAL Y
DESARROLLO**



Alina Jahaira Navarrete Ronquillo
ESTUDIANTE

Inclusión educativa de trabajadores docentes y no docentes en la Universidad Estatal Península de Santa Elena, Ecuador

Educational inclusion of teaching and non-teaching staff at the Santa Elena Peninsula State University, Ecuador

Navarrete Ronquillo Alina Jahaira (1), Rivero Pino Ramón (2).

Código Orcid (1) <https://orcid.org/0009-0004-5413-7894>

Código Orcid (2) <http://orcid.org/0000-0002-3035-2993>

Universidad Estatal Península de Santa Elena-Carrera Gestión Social y Desarrollo (1)

Universidad Estatal Península de Santa Elena-Carrera Gestión Social y Desarrollo (2)

RESUMEN

La inclusión en la educación superior se ha centrado tradicionalmente en los estudiantes, omitiendo al personal docente y no docente. Esta investigación tuvo como objetivo proponer estrategias para fortalecer la inclusión de estos colectivos en la Universidad Estatal Península de Santa Elena (UPSE). El estudio se basó en una metodología cuantitativa de diseño transversal no experimental. Se administró una encuesta a un total de 138 participantes (104 docentes y 34 trabajadores no docentes) con el objetivo de analizar sus percepciones sobre la inclusión, evaluando dimensiones como la cultura organizacional, la formación, la gobernanza y la accesibilidad. Los hallazgos indican una fuerte implicación del equipo con la diversidad y la existencia de un ambiente de cooperación favorable. No obstante, se detectaron importantes desafíos. Estos incluyen una participación limitada en la toma de decisiones, un conocimiento aún superficial de las normativas institucionales y una clara necesidad de capacitación en competencias inclusivas, siendo esta última especialmente urgente para el personal no docente. Se concluye que, a pesar de una cultura institucional positiva, la inclusión efectiva se ve limitada por barreras estructurales y de participación. Por ello, se recomienda institucionalizar un sistema de inclusión con seguimiento, fortalecer los canales de participación, socializar las normativas y desarrollar programas de formación continua para consolidar una comunidad universitaria plenamente inclusiva.

Palabras Clave: *inclusión educativa, educación superior, personal docente, personal no docente, cultura organizacional, barreras a la inclusión, Universidad Estatal Península de Santa Elena.*

ABSTRACT

Inclusion in higher education has traditionally focused on students, overlooking teaching and non-teaching staff. This research aimed to propose strategies to strengthen the inclusion of these groups at the Universidad Estatal Península de Santa Elena (UPSE). Through a quantitative approach with a non-experimental, cross-sectional design, a survey was administered to 104 faculty members and 34 non-teaching staff members to analyze their perceptions of inclusion concerning organizational culture, training, governance, and accessibility. The results reveal a high level of staff commitment to diversity and a favorable cooperative climate. However, significant gaps were identified, such as low participation in decision-making, intermediate knowledge of institutional policies, and the need for further training in inclusive competencies. It is concluded that, despite a positive institutional culture, effective inclusion is limited by structural and participatory barriers. Therefore, it is recommended to institutionalize an inclusion system with monitoring, strengthen participation channels, and develop continuous training programs to consolidate a fully inclusive university community.

Keywords: Educational inclusion, higher education, teaching staff, non-teaching staff, organizational culture, barriers to inclusion, Santa Elena Peninsula State University..

1. INTRODUCCIÓN

En el ámbito de la educación superior, el discurso y las políticas sobre inclusión se han concentrado de manera predominante en el estudiantado, dejando en un segundo plano al personal docente y administrativo. Esta focalización parcial genera un desequilibrio en la equidad y cohesión que buscan las instituciones universitarias, ya que las percepciones y actitudes del personal pueden constituir barreras significativas para un ambiente verdaderamente inclusivo. La insuficiencia en la sensibilización y capacitación sobre diversidad es un factor que puede perpetuar prácticas excluyentes y ciertos estereotipos, lo cual termina menoscabando la dinámica laboral y, por extensión, la calidad educativa ofrecida.

A pesar del progreso normativo, se mantienen ciertas barreras estructurales que tienen un impacto directo en el personal. Estas barreras incluyen, por ejemplo, las modalidades de contratación, la escasa participación en los procesos institucionales y la falta de valoración del trabajo. Abordar estos elementos es crucial, ya que son la base para consolidar el sentido de pertenencia y fomentar un clima organizacional favorable. La literatura reciente subraya que la inclusión debe abarcar a toda la comunidad universitaria para construir relaciones interpersonales equitativas y un entorno saludable. En este contexto, la formación continua del personal, la integración de tecnología educativa y la eliminación de barreras de infraestructura son elementos cruciales para avanzar hacia una inclusión integral.

1.1. Problematicación

En la práctica, sin embargo, la inclusión universitaria a menudo carece de normativas concretas que atiendan la diversidad de manera integral. La falta de directrices claras abre vacíos en la implementación de políticas, lo que se agrava cuando las percepciones y actitudes del personal se convierten en barreras. La falta de sensibilización o de formación en diversidad puede perpetuar prácticas y estereotipos excluyentes. En este sentido, Culque Núñez, Gonzabay Medina y Rentería Cárdenas (2024) advierten que, a pesar de los avances en la atención a estudiantes con discapacidad, todavía persisten conductas que obstaculizan una adecuada atención a la diversidad.

Dentro de este panorama, el papel del profesorado es decisivo. Su percepción sobre la inclusión se moldea a través de su formación y sus experiencias previas. Por ello, Márquez Cabellos y Ramos (2023) enfatizan la necesidad de que la inclusión forme parte de los programas de formación inicial y continua, para que las buenas prácticas no dependan de la voluntad individual, sino de un marco institucional que las respalde.

Junto a la formación, la tecnología educativa ofrece un gran potencial para derribar barreras. Herramientas como los dispositivos móviles, las aplicaciones interactivas o la realidad aumentada pueden personalizar el aprendizaje y facilitar el acceso, como destacan Navas-Bonilla y otros (2025). No obstante, su efectividad real depende de la disposición del personal para integrar estas tecnologías en sus labores diarias, tanto en la docencia como en la administración.

Las condiciones de la infraestructura son otro elemento determinante. Las barreras físicas, la falta de ajustes razonables en los puestos de trabajo y los servicios poco accesibles dificultan la plena participación del personal con discapacidad. Como señala Fontana Hernández (2019), estas barreras no son solo físicas, sino también actitudinales y metodológicas, afectando el acceso, la permanencia y el sentido de pertenencia de todos los miembros de la comunidad universitaria.

A pesar de los avances normativos, persisten limitaciones estructurales que impactan directamente al personal, como la modalidad de contratación, la escasa participación en la vida institucional o la desmotivación por falta de reconocimiento. Un clima organizacional favorable es clave para fortalecer la pertenencia del personal (Calderón Sáenz y Calderón Sáenz, 2023), y el liderazgo institucional es vital para crear ambientes inclusivos (Álamo y Falla, 2023). Con todo, la baja participación en actividades culturales, recreativas o de investigación a menudo refleja un modelo organizacional que sigue priorizando al estudiante, excluyendo a otros actores clave (Baque Sánchez y Pico Delgado, 2024).

Este escenario demuestra que la inclusión del personal docente y administrativo en la educación superior sigue siendo una tarea pendiente y fragmentada. De aquí surge la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué estrategias son necesarias para promover la inclusión educativa de los docentes y personal administrativo de la UPSE?

1.2. Objetivo general

Proponer estrategias orientadas a fortalecer la inclusión educativa del personal docente y no docente en la UPSE.

1.3. Objetivos específicos

1. Describir el marco teórico y normativo de la inclusión educativa universitaria y la cultura organizacional, con énfasis en dimensiones e indicadores aplicables al contexto de la UPSE.
2. Analizar las percepciones de inclusión educativa y sus relaciones con cultura organizacional, formación y accesibilidad, a partir de la encuesta aplicada al personal docente (n = 104) y no docente (n = 34), empleando estadística descriptiva y comparativa.
3. Identificar los principales aspectos que podrían formar parte de estrategias para fortalecer la inclusión educativa del personal docente y no docente en la UPSE

1.4. Justificación

La inclusión en educación es un derecho que busca asegurar que todos los miembros de la comunidad educativa, sin distinción alguna, tengan acceso, se queden, participen, e interactúen y aprendan en un entorno libre de discriminación. A pesar de que la mayor parte de la política y la investigación ha puesto su foco en la inclusión desde la perspectiva del estudiantado, la literatura académica más reciente destaca la necesidad que esto incluya también al profesorado y la parte administrativa.

Romero-Ibarra et. al. (2024) destaca que la inclusión dentro de la educación superior debe atender en su totalidad la comunidad universitaria, de modo que se construyan relaciones interpersonales equitativas que promuevan un ambiente laboral saludable. A la vez, Luque Espinoza (2016) señala la relevancia de la capacitación de los docentes en educación inclusiva, para la formulación de buenas prácticas docentes que se alineen con la diversidad de los estudiantes.

La investigación trabaja con un enfoque cuantitativo, en este caso, para comprender de forma más acabada el fenómeno en cuestión. Se diagnóstica la inclusión educativa en la UPSE, así como sus barreras, oportunidades, y necesidades, a través de encuestas al cuerpo docente y administrativo. Posteriormente se realiza un análisis DAFO que sienta las bases para un plan de acción que busca la equidad y la participación activa de la comunidad universitaria.

La inclusión educativa del personal universitario demanda un estudio más amplio y entendimiento de sus múltiples dimensiones, de modo que se comprende que este enfoque es metodológicamente más adecuado para atender la complejidad que esto implica. Diferentes métodos permitirán la triangulación de la información recopilada, aumentando así la validez y fiabilidad de los resultados.

El alcance de esta investigación radica en su capacidad para provocar cambios fundamentales en la cultura organizacional de la UPSE. La identificación y el análisis de los principales puntos de fricción que afectan la inclusión del personal (tanto docente como administrativo) permitirán la formulación de políticas que promuevan ambientes laborales más equitativos y respetuosos de la diversidad.

En ese orden de ideas, instituciones como la UPSE afrontan el reto de implementar y asegurar el cumplimiento de prácticas y políticas inclusivas que reconozcan el valor de su diversidad humana. En consecuencia, la finalidad central de la presente investigación es doble: 1) construir un marco teórico robusto que sirva de base para la inclusión del personal universitario, y 2) definir claramente las barreras existentes, proponiendo al mismo tiempo estrategias concretas para superarlas.

Los planes de acción derivados de los hallazgos de esta investigación mejorarán la calidad de vida laboral del personal universitario y, a su vez, aumentarán la motivación y el compromiso institucional. También se anticipa que estas mejoras incrementarán la calidad de la educación proporcionada por la UPSE, dado que un personal más satisfecho y comprometido podrá abrazar los valores institucionales.

En el clima actual, este estudio es particularmente significativo ya que la inclusión educativa del personal está en gran medida ausente dentro de los marcos de política universitaria, a pesar de que la inclusión ha surgido como un principio fundamental en la política universitaria.

Este estudio resulta relevante en el contexto actual ya que centra la atención en estos actores, lo que permite avanzar en la construcción de una visión integral de la comunidad universitaria. Su factibilidad está asegurada por el contacto directo con los sujetos de estudio, la colaboración institucional en el proceso de recolección de información, así como la existencia de medios metodológicos pertinentes para su desarrollo.

Adicionalmente, la pertinencia de este estudio se fortalece al enmarcarse en el proyecto de investigación institucional de la UPSE: “Inclusión educativa universitaria. Estrategia científico-académica para instituciones que forman parte de REDUPIES, 2023-2025”. Este vínculo no solo valida su relevancia y rigor académico, sino que también alinea sus hallazgos con un esfuerzo interinstitucional más amplio, permitiendo el análisis comparativo de resultados y el intercambio de buenas prácticas con otras universidades de la red.

1.5. Estado del arte

La inclusión en educación superior se concibe como un proceso institucional que articula reglas, rutinas y relaciones para garantizar participación y reconocimiento de todas las personas, no como un programa episódico o accesorio. Este enfoque desplaza la atención desde acciones puntuales a transformaciones sostenidas de las prácticas y culturas universitarias, de modo que la igualdad de trato se refleje en decisiones, servicios y experiencias cotidianas verificables. La clave radica en traducir principios en procedimientos claros, con responsables fáciles de identificar y seguimiento público, para que la promesa institucional converja con la evidencia del personal docente y no docente en las unidades académicas y administrativas (Rivero, 2024).

1.5.1. Inclusión

La literatura reciente describe la inclusión como una cualidad sistémica que depende de la coherencia entre lo declarado y lo ejecutado, subrayando que los avances meramente normativos carecen de impacto si no se acompañan de continuidad, recursos y evaluación.

En este marco, la eliminación de barreras demanda circuitos de atención y mejora que muestren corrección de desajustes en tiempos previsibles, reduciendo la distancia entre expectativas y resultados. El estado actual enfatiza, por tanto, la verificación de cambios en procesos cotidianos —no solo en documentos— como condición para sostener la confianza de la comunidad universitaria en el tiempo (Roberti, 2024).

Desde la perspectiva cultural, la inclusión se fortalece donde predominan valores compartidos, cooperación y espacios de deliberación que habilitan la voz del personal sobre asuntos que afectan su trabajo. Los estudios coinciden en que, cuando la participación se organiza en instancias estables, el sentido de pertenencia aumenta y la justicia percibida mejora, facilitando la adopción de ajustes y su permanencia. El clima resultante se traduce en prácticas más previsibles y en una mayor disposición a colaborar en iniciativas transversales de mejora institucional (Pastor, 2024).

El reconocimiento operó como núcleo de la experiencia inclusiva al visibilizar trayectorias, contribuciones e identidades diversas del personal, validando su aporte en contextos académicos y administrativos. La evidencia señala que sistemas de reconocimiento claros sostienen hábitos colaborativos, incrementan motivación y reducen la brecha entre discurso y vivencia. En universidades con tales prácticas, la inclusión percibida crece de manera estable y se proyecta sobre la retención del talento y la calidad de la convivencia cotidiana (Santana, 2024).

Los espacios interculturales y las actividades de vida universitaria favorecieron interacción respetuosa y aprendizaje social, configurando entornos de cuidado que amplían la cooperación entre equipos. La literatura reporta que la presencia de estos espacios promueve habilidades de diálogo y resolución de problemas, y actúa como factor protector frente a incidentes de exclusión. En términos operativos, constituyen escenarios fértiles para socializar protocolos e impulsar prácticas de hospitalidad institucional con efectos medibles (González, 2022).

La formación en inclusión y el desarrollo de competencias consolidaron la autoeficacia para adaptar prácticas docentes y administrativas, especialmente cuando los contenidos fueron pertinentes y situados. El estado actual destaca que programas continuos y evaluables sostienen cambios más allá de los pilotos, aumentando la flexibilidad en evaluación, atención a la diversidad y uso de apoyos razonables. La mejora de estas competencias se asocia con alzas en la inclusión percibida del personal y en la calidad de los servicios universitarios (Cotán, 2024).

Finalmente, la articulación con redes interuniversitarias permite el intercambio de estándares y protocolos, acelerando aprendizajes organizacionales. La evidencia muestra que la cooperación externa aporta marcos de referencia y guías prácticas que facilitan escalar soluciones y homologar procedimientos, reduciendo asimetrías entre unidades. En tal sentido, la inclusión se beneficia de alianzas que convierten experiencias dispersas en rutinas compartidas y evaluables (Ricardo-Guinzo, 2024).

1.5.2. Político normativa-servicios de inclusión.

La gobernanza inclusiva ordena derechos, responsabilidades y procedimientos para prevenir la discriminación, garantizar igualdad y reparar vulneraciones, integrando políticas, protocolos y rutas de atención con mandatos explícitos. El estado del arte subraya que estos arreglos exigen independencia funcional suficiente, recursos y mecanismos de evaluación para evitar respuestas discrecionales, y así asegurar tratamiento homogéneo en casos similares. Una gobernanza clara reduce incertidumbre, hace previsibles las decisiones y consolida confianza en la institución (Montenegro, 2024).

Desde el enfoque de derechos, las políticas inclusivas requieren criterios públicos para ajustes razonables, debido proceso y confidencialidad, así como accesibilidad universal en sus herramientas. La evidencia contemporánea sitúa el énfasis en que la protección no dependa de interpretaciones ad hoc, sino de estándares conocidos por toda la comunidad y aplicados con consistencia. Este encuadre orienta tanto la gestión administrativa como la interacción cotidiana con el personal y el estudiantado (Rivero, 2024).

La eficacia normativa no se agota en la redacción de documentos: depende de continuidad, presupuesto y seguimiento que midan implementación, resultados y correcciones. La literatura advierte que sin monitoreo periódico la política se decolora en el uso y reaparecen brechas entre lo prescrito y lo vivido, erosionando la confianza. En contraste, reportes regulares con indicadores explícitos traducen la política en práctica sostenida y hacen posible la rendición de cuentas (Roberti, 2024).

Las instancias de apoyo —orientación, recepción de casos, derivación y acompañamiento— operan como puertas de entrada al sistema de protección y requieren protocolos que eviten revictimización. Estudios actuales recomiendan canales accesibles, plazos de respuesta definidos y roles identificables, así como la socialización permanente de rutas. Cuando estas condiciones se cumplen, aumenta la denuncia y mejora la percepción de justicia organizacional (Pastor, 2024).

El seguimiento y la evaluación de políticas mediante indicadores de equidad y reportes públicos conectan gestión cotidiana y responsabilidad social universitaria. Esta trazabilidad permite reasignar recursos, ajustar procesos y orientar la formación según evidencias, cerrando la brecha entre diseño y ejecución. La práctica internacional muestra que los tableros de indicadores transparentes mejoran la calidad de decisión y la legitimidad institucional (González, 2022).

La transparencia comunicacional —normas, rutas, instancias— disminuye la brecha entre discurso y práctica, clarifica responsabilidades y estandariza respuestas ante contingencias.

En universidades con sistemas de comunicación claros, el personal accede a la información necesaria para activar mecanismos y evaluar su curso, lo que fortalece expectativas de trato equitativo. Esta claridad opera como antídoto frente a opacidades procedimentales y percepciones de arbitrariedad (Armijo, 2018).

1.5.3. Desarrollo personal.

El desarrollo personal integra bienestar, crecimiento y aprendizaje continuo que habilitan desempeño sostenido y participación en la vida universitaria, con efectos directos sobre la inclusión percibida. La literatura reciente sitúa el cuidado de ritmos, apoyos psicosociales y ergonomía como condiciones para estabilizar motivación y pertenencia, especialmente en equipos sometidos a demandas variables. En tales contextos, la previsibilidad organizativa modula el estrés y convierte los ajustes en hábitos compartidos (Díaz, 2024).

La autoeficacia para incluir se asocia con mayor probabilidad de implementar currículos diversificados, tanto en docencia como en gestión, y constituye un predictor de prácticas flexibles y sensibles a la diversidad. El estado actual destaca que la autoeficacia crece cuando la formación es contextualizada, con ejercicios aplicados y retroalimentación, y decrece cuando se limita a prescripciones generales. Su fortalecimiento se refleja en interacciones más justas y en servicios más accesibles (Santos-González, 2022).

La formación continua en derechos, diseño universal y gestión de la diversidad, articulada a guías operativas, reduce la brecha entre norma y práctica, especialmente si se evalúa su impacto. Los estudios recomiendan microciclos con tareas reales, tutoría entre pares y evaluación pre-post para asegurar transferencia de aprendizajes al trabajo. Esta lógica convierte la capacitación en un proceso de mejora continua con resultados observables (Del Olmo, 2024).

Las comunidades de práctica y la mentoría entre pares favorecen reflexión, intercambio de soluciones y estabilización de hábitos colaborativos, ampliando la capacidad de coordinar tareas complejas. La evidencia indica que estos entornos sostienen lo aprendido más allá de talleres puntuales y generan lenguajes comunes para tomar decisiones inclusivas con menores costos de coordinación. Así, el desarrollo personal se ancla en redes de apoyo próximas y sostenibles (Capell, 2021).

Los sistemas de reconocimiento y evaluación equitativa refuerzan motivación y compromiso, validando aportes del personal en ámbitos académicos y administrativos. La literatura muestra que reglas claras de reconocimiento sostienen cambios conductuales, disminuyen la rotación y fortalecen la identificación con metas institucionales, lo que repercute

en inclusión percibida y cooperación diaria. Esta relación se evidencia en unidades con prácticas consistentes de feedback y registro (Santana, 2024).

Las competencias digitales accesibles median cada vez más la comunicación y la gestión universitaria, por lo que su desarrollo es parte del núcleo del crecimiento profesional.

El estado del arte subraya que la nivelación de competencias, el soporte oportuno y el diseño universal de plataformas reducen barreras y amplían participación, especialmente para personal administrativo. Cuando estos elementos confluyen, la accesibilidad digital se vuelve práctica habitual y no un añadido opcional (Neira-Pesántez, 2024).

1.5.4. Brechas

Las brechas emergen cuando la igualdad de oportunidades no se expresa de forma homogénea entre categorías sensibles, de modo que indicadores específicos permiten identificarlas con precisión. La literatura recomienda monitoreo por identidad de género, orientación sexual, etnia, edad, discapacidad, condición migratoria, residencia y tipo de vinculación, para detectar asimetrías que los promedios ocultan. Este enfoque orienta intervenciones dirigidas y metas de reducción verificables en el tiempo (Romero-Ibarra, 2024).

Una brecha reiterada surge entre compromiso cultural alto y participación decisoria limitada, lo que restringe la agencia cotidiana del personal y frena la internalización de prácticas inclusivas. Los estudios señalan que, sin canales porosos y devolución de resultados, la motivación convive con frustración operativa y los cambios pierden tracción organizativa, manteniendo respuestas neutras en ítems claves. Esta tensión demanda institucionalizar instancias de cogestión (Álamo, 2023).

Otra brecha relevante se vincula al conocimiento intermedio de políticas, rutas de atención e instancias de seguimiento, que produce incertidumbre en su activación y evaluación.

La evidencia muestra que la socialización sostenida y la transparencia en responsabilidades reducen opacidades y elevan la confianza, traducándose en uso efectivo de mecanismos y mejoría en percepciones de justicia organizativa. Su ausencia perpetúa la distancia entre discurso y práctica (González, 2022).

La brecha digital interna combina desigualdades de competencias y limitaciones de accesibilidad en plataformas, con impacto directo sobre acceso a servicios y comunicación.

El estado actual propone itinerarios de nivelación y ajustes de diseño universal para cerrar este diferencial, priorizando áreas administrativas y de soporte. Cuando estas medidas se implementan, descienden barreras de uso y aumenta la participación efectiva (Neira-Pesántez, 2024).

Persiste también la brecha de implementación normativa: políticas sin continuidad presupuestaria ni evaluación pierden eficacia y reabren asimetrías previamente contenidas. La literatura es consistente al señalar que metas, indicadores y corrección periódica convierten los anuncios en rutinas, protegiendo la legitimidad institucional. En su ausencia, la variabilidad en la aplicación reinstala prácticas discrecionales (Roberti, 2024).

En unidades con mayores tensiones por carga y plazos, el estrés se traduce en merma del bienestar y retracción de la participación, afectando la percepción de inclusión. La gestión de cargas, apoyos psicosociales y ergonomía aparece como condición habilitante para sostener cambios y evitar retrocesos, especialmente en equipos con funciones críticas. Esta dimensión vincula salud laboral y equidad cotidiana (Díaz, 2024).

Finalmente, la coordinación con redes y lineamientos nacionales reduce asimetrías entre dependencias, homologa estándares de accesibilidad e impulsa soluciones compartidas con evaluación externa. La evidencia sugiere que esta articulación acelera cierres de brechas y estabiliza aprendizajes, al anclar los cambios en acuerdos interinstitucionales y no solo en voluntades locales. En consecuencia, la mejora gana escala y previsibilidad (Jalil, 2024).

2. METODOLOGÍA

Se asumió un paradigma positivista, que reconoció límites a la objetividad absoluta, pero privilegió la medición y la contrastación empírica mediante criterios de validez y confiabilidad (Mujica-Sequera, 2022). Este encuadre orientó la definición de variables observables y el uso de técnicas estadísticas para responder a las preguntas del estudio (García, 2004), que correspondió a un diseño no experimental, transversal y descriptivo-correlacional, dado que no se manipuló ninguna variable, se recolectó la información en un único momento y se describieron patrones y asociaciones entre constructos de interés (Hernández, 2010). Esta elección resultó adecuada para estimar relaciones entre inclusión percibida y factores organizacionales en un contexto real (García, 2004). Se adoptó un enfoque cuantitativo, sustentado en la medición de ítems tipo Likert y en el análisis estadístico de las respuestas de docentes y no docentes (Hernández, 2010). El enfoque permitió estimar niveles, comparar grupos y examinar asociaciones entre la variable dependiente y las dimensiones independientes definidas.

La población objetivo correspondió al personal docente y no docente de la UPSE, entendido como el conjunto de trabajadores universitarios en funciones académicas y administrativas.

La muestra efectiva estuvo integrada por 66 docentes y 9 no docentes, conforme a los registros válidos de la base de datos de encuestas. Se empleó muestreo probabilístico estratificado por condición laboral (docente/no docente), con selección aleatoria simple dentro de cada estrato para garantizar representatividad y comparabilidad (Hernández, 2010).

Se aplicó una encuesta estructurada tipo Likert que operacionalizó una variable dependiente de inclusión educativa percibida (IEP) y las dimensiones antes referidas. En primer término, se ejecutó un análisis descriptivo por ítems y por escalas (frecuencias, medias y desviaciones estándar), con estratificación según las variables sociodemográficas relevantes del estudio (García, 2004). Luego, únicamente sobre los ítems que mostraron diferencias evidentes entre grupos en el descriptivo (p. ej., género, tipo de vinculación), se aplicó un análisis de varianza (ANOVA) de un factor para contrastar las medias entre categorías (Hernández, 2010). Los resultados se presentaron en tablas y gráficos, manteniendo

trazabilidad entre ítems, dimensiones y decisiones analíticas definidas para el estudio (Mucha Paitán, 2023).

3. ANÁLISIS DE RESULTADOS

3.1. Los hallazgos positivos: personal docente

El cuerpo docente disfruta de un ambiente laboral marcadamente positivo y colaborativo.

Una abrumadora mayoría, que alcanza el 92.43 %, considera que las relaciones entre colegas se basan en la solidaridad y la cooperación, distribuyéndose entre “de acuerdo” (42.42 %) y “muy de acuerdo” (50.01%). Este dato es un indicador clave de un capital social saludable y robusto, fundamental no solo para el bienestar del personal, sino también para fomentar la colaboración académica, la innovación y una cultura de trabajo constructiva.

El compromiso de los docentes con la misión de la universidad es excepcionalmente alto. Un impresionante 95.46 % del personal académico se siente comprometido con los valores y metas institucionales (43.94 % “de acuerdo” y 51.52 % “muy de acuerdo”). Este nivel de alineación y lealtad es un activo estratégico para la institución, ya que garantiza que el profesorado no solo imparte conocimiento, sino que también actúa como un agente multiplicador de la cultura y la visión universitaria, fortaleciendo la identidad institucional.

Los docentes demuestran una perspectiva inclusiva y moderna, con un 98.49 % que valora la diversidad como una parte esencial de su experiencia educativa. De este grupo, un notable 74.24 % se muestra “muy de acuerdo”, lo que refleja una profunda convicción en el valor de la pluralidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta mentalidad es crucial para construir un ambiente de campus verdaderamente inclusivo, donde se fomenta el respeto y se prepara a los estudiantes para desenvolverse en un mundo globalizado.

Existe un consenso absoluto y un fuerte compromiso ético del personal docente hacia su alumnado. El 100 % de los profesores reconoce el derecho a una educación de calidad para todos sus estudiantes. Es especialmente revelador que un 93.94 % esté “muy de acuerdo” con esta afirmación. Este respaldo unánime y contundente subraya que la labor docente en la universidad está firmemente anclada en un profundo sentido de responsabilidad social y un compromiso inquebrantable con la equidad y el éxito estudiantil.

3.2. Personal no docente

Existe un ambiente laboral excepcionalmente positivo entre los colegas no docentes. Una abrumadora mayoría del 88.89 % está “de acuerdo” en que sus relaciones se basan en la solidaridad, colaboración y cooperación. Este resultado es fundamental, ya que indica la resencia de un capital social robusto dentro de los equipos de trabajo. Unas relaciones interpersonales tan sólidas no solo mejoran el bienestar del personal, sino que también son un pilar para la eficiencia y la productividad institucional.

El compromiso del personal no docente con la universidad es prácticamente total. Un impresionante 100 % de los encuestados afirma sentirse comprometido con los valores y metas de la institución, distribuyéndose entre “de acuerdo” (44.44 %) y “muy de acuerdo” (55.56 %). Este nivel de lealtad y alineación es un activo invaluable, ya que asegura que el personal no solo cumple con sus funciones, sino que actúa como un verdadero embajador de la misión y visión universitaria en su trabajo diario.

El personal no docente demuestra una mentalidad abierta e inclusiva, con un 100 % de los encuestados valorando la diversidad como parte esencial de su experiencia laboral. Este consenso total, repartido entre “de acuerdo” (33.33 %) y “muy de acuerdo” (66.67 %), es un indicador clave de una cultura laboral moderna y saludable. Refleja un profundo respeto por las diferencias individuales y un entendimiento de que la pluralidad de perspectivas enriquece el entorno de trabajo y a la comunidad universitaria en su conjunto.

Se evidencia un profundo compromiso ético del personal no docente con el estudiantado. El 100 % de los trabajadores reconoce el derecho a una educación de calidad para todos los estudiantes, sin importar sus diferencias. Este respaldo unánime, con un 88.89 % estando “muy de acuerdo”, subraya que el personal no docente comprende y apoya activamente el rol social fundamental de la universidad. Su labor, por tanto, está guiada por un fuerte sentido de servicio y equidad hacia la comunidad estudiantil.

3.3. Indicadores teóricos que resultaron de interés a partir del diagnóstico: personal docente

Tabla 1 Participo en actividades culturales y deportivas en mi universidad.

Aspectos	Frecuencia	Porcentaje
Nada de acuerdo	2	3.03 %
Poco de acuerdo	7	10.61 %
Indiferente	17	25.76 %
De acuerdo	13	19.70 %
Muy de acuerdo	27	40.91 %
Total general	66	100.00 %

El 40.91 % está muy de acuerdo y el 19.70 % de acuerdo, mientras que solo el 3.03 % manifiesta estar nada de acuerdo. Existe una fuerte tendencia positiva hacia la participación docente en actividades extracurriculares, lo cual revela compromiso con la vida universitaria más allá del aula. Sin embargo, el 25.76 % se muestra indiferente, lo que podría indicar falta de tiempo, motivación o reconocimiento institucional hacia estas prácticas.

Tabla 2 Participo en procesos de toma de decisiones sobre inclusión educativa en la universidad.

Aspectos	Frecuencia	Porcentaje
Nada de acuerdo	13	19.70 %
Poco de acuerdo	14	21.21 %
Indiferente	13	19.70 %
De acuerdo	14	21.21 %

Muy de acuerdo	12	18.18 %
Total general	66	100.00 %

La participación del personal docente en las decisiones sobre inclusión educativa se muestra notablemente fragmentada. Apenas un 39.39 % del profesorado se involucra activamente en estos procesos, lo que evidencia una brecha significativa entre el discurso institucional y la práctica participativa. El hecho de que un 40.91 % se posicione en contra, sumado a un 19.70 % de indiferencia, sugiere que estos espacios de decisión no son accesibles o visibles para la mayoría, reforzando la idea de que la inclusión se gestiona de forma vertical y no como una responsabilidad compartida.

Tabla 3 Soy miembro de proyectos de investigación científica en mi institución.

Aspectos	Frecuencia	Porcentaje
Nada de acuerdo	9	13.64 %
Poco de acuerdo	2	3.03 %
Indiferente	12	18.18 %
De acuerdo	15	22.73 %
Muy de acuerdo	28	42.42 %
Total general	66	100.00 %

La participación del personal docente en proyectos de investigación científica es notablemente alta, con un 65.15 % involucrado activamente en la producción de conocimiento. Este dato es un indicador clave de la vitalidad académica de la institución y del compromiso del profesorado con el avance científico. No obstante, el 18.18 % que se muestra indiferente, sumado al 16.67 % que no participa, representa un segmento importante del personal que podría estar enfrentando barreras como la sobrecarga de horas de clase, la falta de líneas de investigación definidas o la ausencia de incentivos claros.

Tabla 4 Solicito estudiantes ayudantes o monitorias de cátedra.

Aspectos	Frecuencia	Porcentaje
Nada de acuerdo	18	27.27 %
Poco de acuerdo	12	18.18 %
Indiferente	12	18.18 %
De acuerdo	12	18.18 %
Muy de acuerdo	12	18.18 %
Total general	66	100.00 %

La práctica de solicitar estudiantes ayudantes o monitorias de cátedra genera una notable división de opiniones entre el personal docente, sin una tendencia clara. Mientras un 36.36 % del profesorado utiliza este recurso de apoyo, un 45.45 % no lo hace, y un 18.18 % se mantiene indiferente. Esta distribución tan dispersa sugiere que el uso de monitorias responde más a prácticas individuales que a una política institucional consolidada. La falta de una tendencia definida podría estar influenciada por la naturaleza de cada asignatura, la carga académica del docente o la ausencia de un programa claro que regule y fomente estas ayudantías.

Figura 1. Incidencias de género grupo femenino.

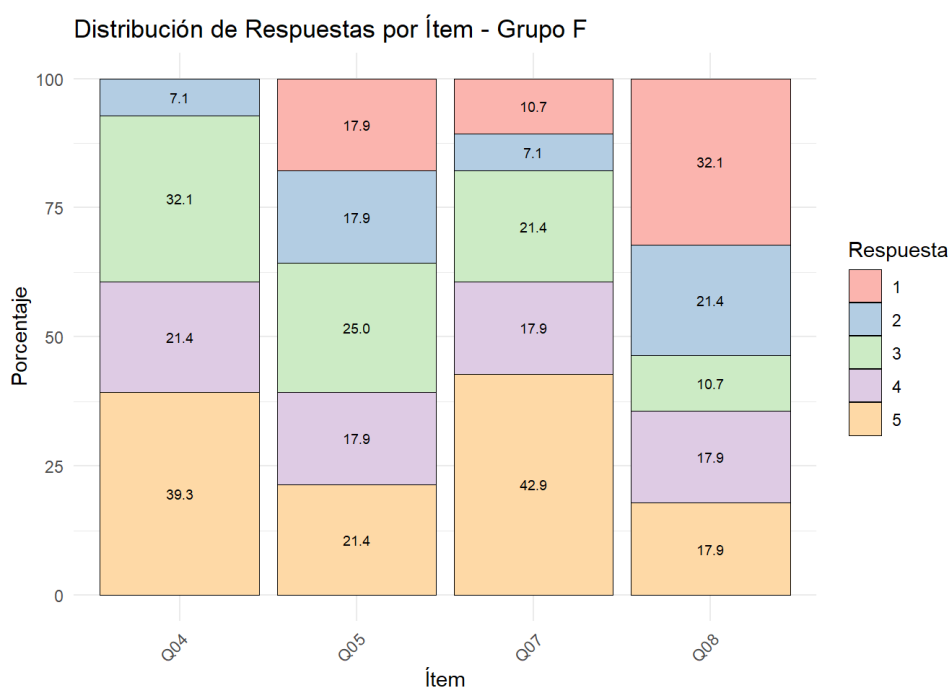
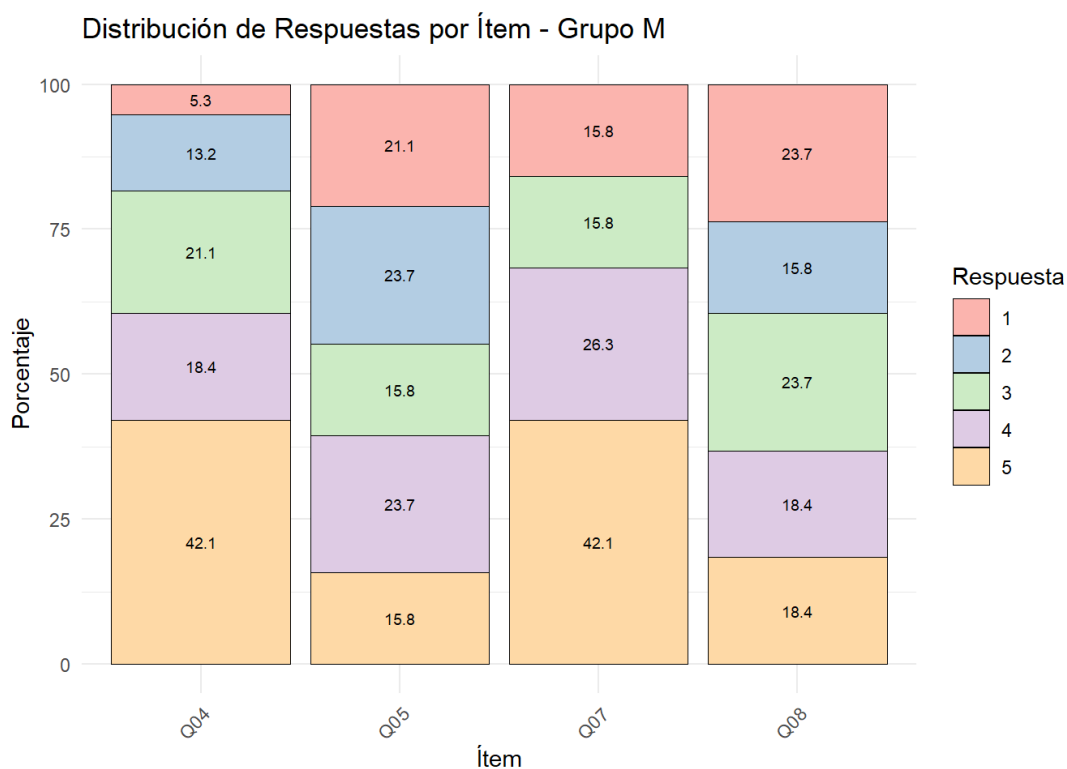


Figura 2. Incidencias de género grupo masculino



Al examinar los datos demográficos, se observa que el alto nivel de participación en actividades culturales y deportivas es una tendencia generalizada, aunque con matices. Las docentes mujeres presentan un involucramiento ligeramente superior en comparación con sus colegas masculinos, si bien ambos grupos muestran un fuerte compromiso.

Se evidencia que las docentes mujeres lideran la participación, en comparación con sus colegas masculinos. Además, la implicación varía según la edad: el grupo de 41 a 50 años es el más activo (43.2 %). Esto sugiere que la implicación en políticas de inclusión es más fuerte en las profesoras y en aquellos docentes que se encuentran en una etapa intermedia de su carrera profesional.

Al analizar el involucramiento en investigación por género, se revela una brecha notable. La participación de los docentes hombres es considerablemente más alta que la de las docentes mujeres. Esta diferencia sugiere la posible existencia de barreras estructurales o una distribución desigual de roles y cargas académicas que podrían estar influyendo en una menor participación científica femenina dentro de la institución.

Al analizar el tema de la solicitud de ayudantías de cátedras por género, no se observan diferencias significativas en el comportamiento de los docentes. Tanto los hombres como las mujeres muestran niveles de solicitud de ayudantías muy similares. Esto indica que la decisión de incorporar o no a un estudiante como monitor de cátedra no parece estar influenciada por el género del profesor, sino por otros factores de carácter académico o administrativo que afectan a todo el cuerpo docente por igual.

3.4. Personal no docente

Tabla 5 He tenido la oportunidad de cambiar de categoría/escalafón durante mi trayectoria

Aspectos	Frecuencia	Porcentaje
Nada de acuerdo	0	00.00 %
Poco de acuerdo	3	33.33 %
Indiferente	1	11.11 %
De acuerdo	5	56.56 %
Muy de acuerdo	0	00.00 %
Total general	9	100.00 %

La percepción sobre las oportunidades de ascenso y movilidad laboral dentro de la universidad divide claramente al personal no docente. Si bien una mayoría del 56.56 % afirma haber tenido oportunidades de cambiar de categoría, existe un considerable 33.33 % que se muestra en desacuerdo con esta posibilidad. Esta división sugiere que, aunque existen trayectorias de crecimiento, estas no son percibidas como accesibles o equitativas para una parte importante del personal, lo que puede generar una sensación de estancamiento profesional.

Tabla 6 Para mí es importante pertenecer a la asociación (sindicato) de trabajadores no docentes de la universidad.

Aspectos	Frecuencia	Porcentaje
Nada de acuerdo	2	22.22 %
Poco de acuerdo	0	00.00 %
Indiferente	5	55.56 %

De acuerdo	2	22.22 %
Muy de acuerdo	0	00.00 %
Total general	9	100.00 %

Los datos muestran una profunda apatía hacia la afiliación sindical, con un 55.56 % de indiferencia y un 22.22 % en total desacuerdo. Sumando ambas cifras, se revela que más de las tres cuartas partes del personal no valoran la pertenencia al sindicato. Esta falta de compromiso puede originarse por un desconocimiento de sus beneficios, una desconfianza en la dirigencia o una percepción generalizada de que la organización carece de la capacidad para generar un impacto práctico y positivo en sus condiciones laborales.

Tabla 7 Participo en actividades culturales y deportivas en mi universidad.

Aspectos	Frecuencia	Porcentaje
Nada de acuerdo	0	00.00 %
Poco de acuerdo	1	11.11 %
Indiferente	4	44.44 %
De acuerdo	1	11.11 %
Muy de acuerdo	3	33.33 %
Total general	9	100.00 %

La participación del personal no docente en la vida universitaria es notablemente baja, ya que un 44.44 % se muestra indiferente y un 11.11 % participa poco. Esto significa que más de la mitad del personal se siente desconectado de estas actividades de integración. Esta falta de involucramiento podría ser un síntoma de una comunicación poco efectiva sobre la oferta de actividades o de una falta de iniciativas que realmente respondan a los intereses y disponibilidad de este colectivo.

Tabla 8 Participo en procesos de toma de decisiones sobre inclusión educativa en la universidad.

Aspectos	Frecuencia	Porcentaje
Nada de acuerdo	3	29.85 %
Poco de acuerdo	2	24.25 %
Indiferente	2	23.51 %
De acuerdo	1	15.30 %
Muy de acuerdo	1	7.09 %
Total general	9	100.00 %

Los datos sobre la participación del personal no docente en procesos de inclusión educativa revelan una exclusión marcadamente mayoritaria. Sumando el 29.85 % que está “nada de acuerdo” y el 24.25 % que está “poco de acuerdo”, se concluye que más de la mitad del personal se siente al margen de estas decisiones cruciales. En un agudo contraste, solo un 22.39 % (combinando el 15.30 % “de acuerdo” y el 7.09 % “muy de acuerdo”) percibe tener algún grado de participación. Esta brecha tan significativa no solo confirma que su implicación es mínima, sino que refleja una falla estructural a nivel institucional, donde los procesos de inclusión no son percibidos como espacios de corresponsabilidad compartida, desaprovechando la valiosa perspectiva de este colectivo.

Figura 3
La visión por género

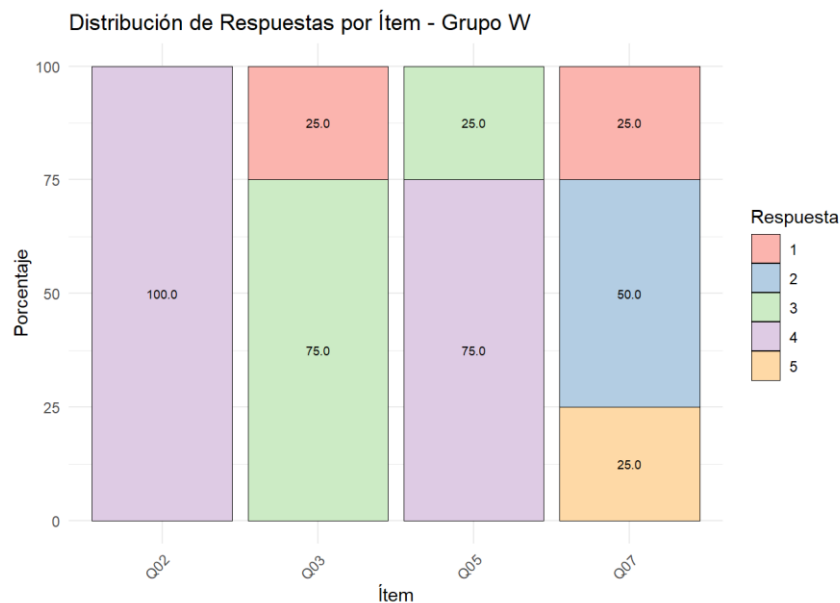
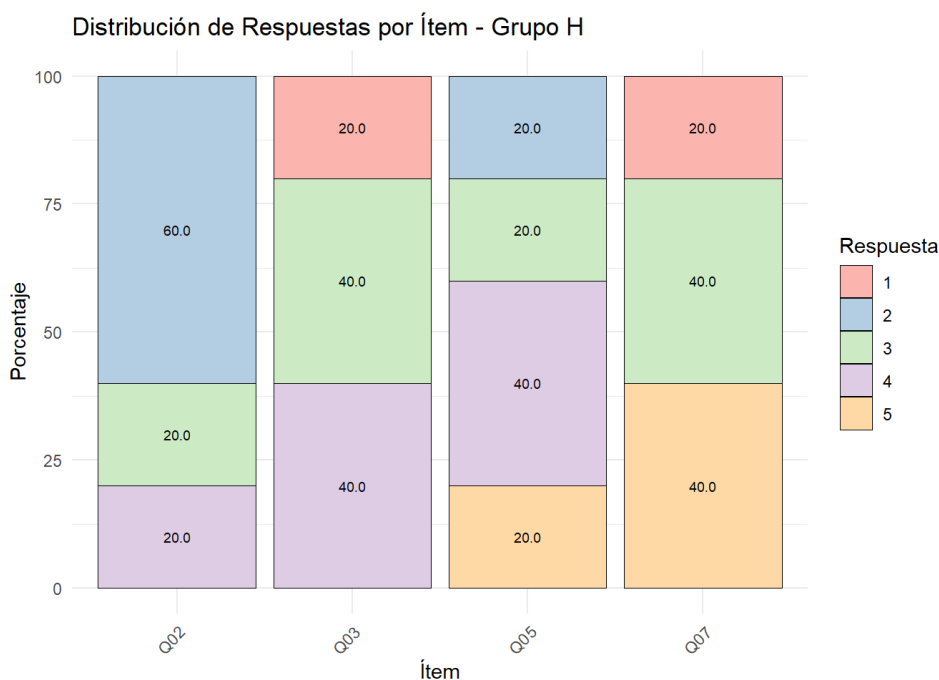


Figura 4
La visión por género.



El análisis sobre las oportunidades de ascenso y movilidad escalafonaria revela una visión mayoritariamente favorable entre el personal no docente. Una clara mayoría del personal encuestado manifiesta estar de acuerdo con haber tenido oportunidades de cambiar de categoría, percepción que es especialmente notable en el personal femenino.

La valoración sobre la importancia de pertenecer a la asociación de trabajadores muestra una marcada indiferencia por parte de la mayoría del personal no docente. Esta neutralidad es la tendencia dominante en todos los grupos demográficos analizados, pero se acentúa en el personal masculino y en el rango de edad intermedio. El resto del personal se divide en partes iguales entre quienes consideran importante la afiliación y quienes no, lo que refleja una polarización en las opiniones y una falta de consenso sobre el valor y la relevancia del sindicato en la defensa de sus intereses laborales.

La participación del personal no docente en actividades culturales y deportivas promovidas por la universidad es limitada. Más de la mitad del personal manifiesta una postura de indiferencia o escasa participación en estos eventos, una tendencia que se observa de manera transversal en los distintos grupos de género y edad. Aunque existe un grupo considerable que sí se involucra activamente, este comportamiento es más frecuente en el personal masculino.

Estos resultados sugieren la necesidad de fortalecer las estrategias de integración para fomentar un mayor involucramiento del personal no docente en la vida universitaria.

Los resultados evidencian una exclusión generalizada del personal no docente en los procesos de toma de decisiones vinculados a la inclusión educativa. Una abrumadora mayoría percibe que no participa en estas instancias cruciales. Este sentimiento de exclusión es consistente a través de todos los perfiles demográficos, incluyendo género, edad y etnia, lo que indica que no se trata de una percepción aislada, sino de una característica estructural. La escasa participación, con solo una minoría que se muestra de acuerdo, subraya la necesidad de crear canales más efectivos y políticas más inclusivas que integren la perspectiva del personal no docente en la construcción de un entorno educativo equitativo.

3.5. Estrategias para fortalecer la inclusión de docentes y trabajadores no docentes en la UPSE

1. Formalizar (o fortalecer) un Sistema Institucional de Inclusión con mandato, presupuesto mínimo y rendición trimestral (informes de avances y brechas). Definir responsables por dimensión (COP, FCI, GMN, CAE) y un cronograma de hitos a 6-12 meses.
2. Implementar mesas de codiseño y consultas abiertas sobre medidas de inclusión (convocatorias bimestrales, actas públicas y devolución de resultados). Priorizar decisiones que afecten directamente la organización del trabajo y la vida universitaria.
3. Publicar y socializar un calendario anual de procesos de ascenso/escala y nombramientos, con criterios transparentes y guía para postulaciones. Habilitar tutorías breves para acompañar a personal docente y no docente en los trámites.
4. Difundir rutas claras para atención de violencia y discriminación (canales, plazos y responsables) mediante infografías y micrositio. Establecer tiempos máximos de respuesta y un registro anonimizado de casos para seguimiento institucional.
5. Implementar un plan de mitigación de estrés (pausas activas, cargas razonables, apoyo psicosocial, ergonomía) con monitoreo semestral. Priorizar unidades con mayores reportes de tensión.
6. Diseñar un itinerario de formación situada en inclusión y accesibilidad con énfasis en no docentes (micro cursos mensuales, casos reales, evaluación pre-post). Acreditar con micro credenciales y reportar tasas de finalización.

7. Realizar una auditoría de accesibilidad digital (plataformas y contenidos) y ejecutar ajustes mínimos (lectores de pantalla, subtitulación, contraste, navegación). Crear una mesa de ayuda con SLA básicos y guías de “buen uso” para equipos.
8. Crear comunidades de práctica y mentores pares para replicar prácticas inclusivas (reuniones mensuales y repositorio de soluciones). Iniciar pilotos de mejora con metas verificables a 90 días.
9. Construir un tablero de indicadores de equidad (género, etnia, edad, discapacidad, migración, residencia, vinculación) con cortes semestrales y metas de reducción de brechas. Integrar los ítems de encuesta como línea base.
10. Ampliar la participación de no docentes en proyectos y redes interuniversitarias (cupos, horas reconocidas, certificación). Incluir criterios de inclusión y accesibilidad en convocatorias y evaluación de proyectos.
11. Desplegar un plan de socialización de políticas y protocolos (boletines, cápsulas, FAQ y señalética) para elevar el conocimiento actualmente intermedio sobre GMN. Medir alcance y comprensión con sondeos rápidos.
12. Asegurar recursos dedicados y una matriz de responsables-metas-plazos por acción. Encargar una evaluación independiente anual del sistema de inclusión para verificar mejoras en participación, accesibilidad y percepción de igualdad de oportunidades.

4. DISCUSIÓN

Los resultados mostraron un patrón consistente: altos niveles de compromiso, valoración de la diversidad y reconocimiento del derecho a la educación, junto con baja participación en decisiones e información intermedia sobre políticas e instancias de apoyo. En conjunto, esta combinación explicó una inclusión percibida favorable, pero con “techos” marcados por la gobernanza y la participación. En la literatura, la inclusión se asume como un proceso que transforma prácticas y culturas cuando las barreras se reducen de manera verificable y no solo declarativa, lo cual coincide con la lectura de nuestros hallazgos institucionales. (Rivero, 2024).

En cultura organizacional y participación, el personal docente y no docente valoraron positivamente las relaciones de cooperación y la aceptación entre colegas, pero reportaron baja injerencia en la toma de decisiones. Este contraste es coherente con estudios que describen culturas con valores compartidos y climas favorables que no siempre se traducen en circuitos efectivos de participación. En dichas condiciones, la percepción de justicia organizacional mejora, pero la agencia cotidiana del personal permanece limitada, tal como se observó (Calderón, 2023).

La baja participación formal en decisiones sobre inclusión y la escasa integración a procesos colegiados replicaron el patrón hallado en otros contextos universitarios, donde la colaboración informal convive con estructuras decisorias poco porosas. La literatura sugiere que, sin canales de codiseño y devolución de resultados, la cultura queda “desanclada” de la gestión y la percepción de inclusión se estanca pese a climas relacionales positivos, fenómeno que nuestros datos respaldaron (Pastor, 2024).

En formación y competencias en inclusión, los docentes declararon niveles altos de autoeficacia y flexibilidad evaluativa, mientras que los no docentes mostraron un perfil favorable pero más moderado. Esta asimetría es compatible con evidencias que asocian la capacitación situada con mayor confianza para adaptar prácticas, especialmente cuando los contenidos conectan con tareas reales y se sostienen en el tiempo. Nuestros resultados reforzaron que la formación continua incide en la percepción de inclusión (Cotán, 2024).

La literatura sobre comunidades de práctica aporta que el aprendizaje entre pares facilita transferencia y continuidad más allá de talleres puntuales. El patrón observado —alto compromiso y valoración de la diversidad, con lagunas en participación y conocimiento de políticas— sugirió que fortalecer comunidades y tutorización podría acelerar la adopción de prácticas inclusivas en unidades administrativas y académicas (Capell, 2021).

En gobernanza y marco normativo, ambos grupos percibieron niveles intermedios de conocimiento sobre políticas, aplicación de normas y rutas de denuncia/seguimiento. Esta “brecha de implementación” coincidió con hallazgos que alertan sobre el desfase entre lo prescrito y lo practicado: sin comunicación clara, recursos y seguimiento, la política no deviene rutina y la inclusión no escala. Nuestros resultados apuntaron a esa distancia entre discurso y experiencia cotidiana (Roberti, 2024).

En la misma línea, el rol de instancias de apoyo —orientación, recepción y acompañamiento— requirió visibilidad y protocolos comprensibles. La proporción de respuestas neutrales sobre instancias para violencia de género o seguimiento de políticas indicó que la información no circuló con la claridad esperada. La literatura sostiene que la gobernanza inclusiva descansa en responsabilidades explícitas y tiempos de respuesta auditables, algo que emergió como área de mejora (Montenegro, 2024).

La dimensión de condiciones y accesibilidad del entorno mostró luces y sombras: el crecimiento personal y la salud integral fueron valorados, pero el estrés apareció con distribución heterogénea. Esto dialoga con evidencia que vincula carga y apoyos con bienestar y desempeño: cuando la organización cuida ritmos y provee contención, la percepción de inclusión aumenta; cuando no lo hace, fluctúa y se fragmenta entre unidades (Díaz, 2024).

En accesibilidad digital, los docentes reportaron competencias más altas que los no docentes. La literatura reciente plantea que la brecha digital interna condiciona la inclusión al mediar trámites, comunicación y apoyos; por tanto, la formación en accesibilidad y el diseño universal de plataformas se vuelven palancas directas de inclusión. La asimetría observada respaldó la pertinencia de itinerarios diferenciales de capacitación (Neira, 2024).

La igualdad de oportunidades se percibió positivamente por identidad de género, grupo etario y orientación sexual, y de modo más moderado por etnia, discapacidad, condición migratoria y residencia. Estos matices coincidieron con estudios que recomiendan monitorear la equidad con indicadores finos por categoría, pues los promedios globales ocultan brechas específicas que afectan la experiencia cotidiana del personal (Romero, 2024).

Respecto de la integración interuniversitaria, la valoración intermedia en ambos grupos apoyó la idea de que la cooperación y el intercambio de estándares fortalecen la inclusión cuando pasan de convenios a rutinas compartidas (p. ej., protocolos, formación conjunta, evaluación). Nuestros resultados sugirieron un margen para robustecer esa articulación con redes (Jalil, 2024).

Un punto relevante fue la coexistencia de alto compromiso institucional y baja participación decisoria. La literatura de liderazgo participativo señala que equipos con metas claras y reconocimiento formal elevan la corresponsabilidad; si la participación se limita, la motivación convive con frustración operativa y la inclusión no se internaliza del todo. Esta tensión apareció en nuestros datos (Álamo, 2023).

El clima interpersonal favorable —aceptación y cooperación— convivió con percepciones tibias sobre reconocimiento institucional. Estudios recientes indican que los sistemas de reconocimiento y evaluación equitativa consolidan pertenencia y sostienen cambios conductuales; su ausencia o intermitencia explica neutralidad en ítems de valoración institucional, como se observó (Santana, 2024).

Las contradicciones percibidas en la inclusión universitaria reflejaron una lectura crítica que la literatura recomienda interpretar como insumo de mejora y no como resistencia. Cuando los circuitos de retroalimentación existen, la crítica se traduce en aprendizaje organizacional y ajustes de procesos; cuando no, permanece como ruido y neutraliza avances culturales (Morales, 2024).

El hallazgo transversal de información “neutra” sobre políticas e instancias reafirmó que la comunicación y la transparencia son determinantes. La evidencia muestra que protocolos visibles, lenguaje claro y rendición de cuentas reducen la distancia entre discurso y práctica y protegen la confianza del personal, un prerrequisito para sostener logros culturales (González, 2022).

Finalmente, la convergencia entre formación situada, participación efectiva y gobernanza clara emerge como triada explicativa de la inclusión percibida. Nuestros resultados apoyaron que, si se refuerzan comunidades de práctica, circuitos de cogestión y mecanismos de seguimiento con indicadores, la cultura favorable y las competencias existentes podrían traducirse en mejoras sostenidas y medibles en igualdad de trato y oportunidad (Ricardo, 2024).

5. CONCLUSIONES

La presente investigación sobre la inclusión educativa del personal en la Universidad estatal Península de Santa Elena (UPSE) permite concluir que la institución atraviesa una fase dual: por un lado, existe una cultura organizacional con una alta valoración de la diversidad y un compromiso latente por parte de sus trabajadores; por otro, se evidencian significativas brechas estructurales y de participación que limitan la consolidación de un entorno plenamente inclusivo.

En cuanto al primer objetivo específico, este se abordó mediante una exhaustiva revisión documental que permitió la descripción del marco teórico y normativo de la inclusión universitaria. Este análisis resultó fundamental no solo para superar la visión tradicional centrada exclusivamente en el estudiante, sino también para establecer las cuatro dimensiones clave que estructuraron la investigación en el contexto de la UPSE: Cultura Organizacional y Participación (COP), Formación y Competencias en Inclusión (FCI), Gobernanza y Marco Normativo (GMN), y Condiciones y Accesibilidad del Entorno (CAE). Esta base teórica rigurosa garantizó la pertinencia del instrumento de medición utilizado.

Para dar cumplimiento al segundo objetivo, se procedió a analizar las percepciones de inclusión del personal a través de la aplicación de una encuesta a 104 docentes y 34 no docentes. El análisis estadístico de estos datos reveló una marcada contradicción: a pesar de que ambos colectivos (docentes y no docentes) exhiben una actitud positiva hacia la diversidad, se perciben como poco partícipes de las decisiones institucionales. Se constató una baja participación en programas de formación, una brecha entre el valorar la inclusión y sentirse capaz de aplicarla en el caso docente, y una fuerte percepción de estancamiento profesional y falta de equidad en las oportunidades de ascenso para el personal no docente.

Finalmente, con respecto al tercer objetivo, el análisis de los datos permitió identificar los principales aspectos que deben formar parte de futuras estrategias. Se concluye que las áreas críticas donde se requiere intervención son tres: La institucionalización de la formación continua para reforzar las competencias prácticas del personal. La creación de canales efectivos de participación que garanticen una implicación real del personal en los procesos de gobernanza. El diseño de políticas de reconocimiento y desarrollo profesional que contribuyan

a mejorar el clima laboral y el sentido de pertenencia, especialmente para el personal no docente y los profesores con contratos ocasionales.

6. RECOMENDACIONES

A partir de los hallazgos y conclusiones de este estudio, se emiten las siguientes recomendaciones dirigidas a las autoridades y órganos de gestión de la Universidad Estatal Península de Santa Elena (UPSE):

1. Institucionalizar la formación continua: Se recomienda diseñar e implementar un plan de formación continua, sistemático y obligatorio para todo el personal docente y no docente, enfocado en el desarrollo de competencias prácticas para la inclusión, la atención a la diversidad y el manejo de normativas institucionales.
2. Fortalecer los canales de participación: Es fundamental revisar y fortalecer los mecanismos de participación del personal en la toma de decisiones, especialmente en aquellas relacionadas con políticas de inclusión y bienestar laboral. Se sugiere crear comités o mesas de trabajo representativas que garanticen una implicación real y efectiva de todos los colectivos.
3. Diseñar y socializar planes de carrera: Se exhorta a la institución a desarrollar y comunicar de manera transparente los planes de carrera y oportunidades de promoción para el personal no docente. Esto es crucial para combatir la percepción de estancamiento y mejorar la motivación y el desarrollo profesional de este colectivo.
4. Evaluar y mejorar el clima organizacional: Se aconseja realizar evaluaciones periódicas del clima organizacional y la cultura inclusiva, utilizando los resultados para implementar acciones de mejora concretas que fomenten el sentido de pertenencia y el reconocimiento del personal, en especial del profesorado con contratos ocasionales.
5. Implementar las estrategias propuestas: se recomienda la adopción y puesta en marcha de las estrategias detalladas en este trabajo de investigación como un paso fundamental para consolidar una cultura de inclusión que abarque a todos los miembros de la comunidad universitaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adarme, D., et al. (2022). Percepciones de docentes y directivos sobre políticas públicas de inclusión educativa. *Revista Crihect*, 9(17), 133–148. <https://ve.scielo.org/pdf/crihect/v9n17/2542-3029-crihect-9-17-133.pdf>
- Aguilar, J., et al. (2024). La inclusión educativa en la educación superior: desafíos y perspectivas. *Revista Científica de Educación Inclusiva*, 12(2), 106–120. https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S2739-00632024000200106&script=sci_arttext
- Álamo, M., & Falla, D. (2023). *Liderazgo transformacional en entornos educativos inclusivos*. *SAGA*, 1(4), 17–25. <https://doi.org/10.63415/saga.v1i4.17>
- Armijo, M. (2018). Un análisis de investigaciones, políticas y prácticas en educación inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(2), 120–138. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7030806.pdf>
- Baque Sánchez, E. R., & Pico Delgado, P. Y. (2024). Cultura organizacional y desempeño docente en el Instituto Luis Arboleda Martínez. *Ciencia y Desarrollo*, 27(4), 132–139. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9734606.pdf>
- Calderón Saenz, F. G., & Calderón Saenz, J. A. (2023). Reflejos educativos: Explorando la cultura organizacional en una institución privada de Lima. *Revista de Investigación Educativa*, 41(2), 215–230. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9862374.pdf>
- Capell, C., López, M., & Manosalva, M. (2021). Desarrollo profesional docente para la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(1), 65–82. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8363099.pdf>
- Casal, V. C. (2019). Políticas públicas y prácticas de inclusión educativa en el nivel primario. *Revista de Educación y Sociedad*, 22(1), 45–62. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8820409.pdf>
- Cotán, A., Gallardo-López, J. A., & López-Noguero, F. (2024). Inclusive methodological strategies for students with disabilities in higher education: Content analysis through Scopus. *Publicaciones*, 54(2), 15–35. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/10009387.pdf>
- Culque Núñez, C. A., Gonzabay Medina, N., & Rentería Cárdenas, A. G. (2024). Percepción de los docentes sobre la educación inclusiva y el alumnado con necesidades de educación especial (NEE). *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(2), 81–96. <https://revistas.um.es/reifop/article/view/606231>
- Del Olmo, M., et al. (2024). Una educación universitaria inclusiva: ¿mito o realidad? *Revista de Educación Inclusiva*, 16(29), 77–103. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9830922.pdf>
- Díaz, M. V. (2024). *Formación docente en inclusión educativa y su impacto en el bienestar estudiantil en escuelas de Ecuador* [Tesis de pregrado, Universidad Estatal Península de Santa Elena]. Repositorio UPSE. <https://repositorio.upse.edu.ec/bitstream/46000/11344/1/UPSE-MEB-2024-0128.pdf>

- Fonseca, J. J. (2023). Gestión educativa para la inclusión: Perfil personal y profesional del docente inclusivo. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 24(3). https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-42582023000300391&script=sci_arttext
- Fontana Hernández, A. (2019). Barreras en la formación universitaria: la experiencia del estudiantado con discapacidad en la Universidad Nacional, Costa Rica. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(1), 31–50. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7017835.pdf>
- García, M. J. M., Gilmará, M. R., & Silva, R. I. (2004). *La investigación en educación*. SciELO Livros. <https://books.scielo.org/id/yjxdq/pdf/mororo-9788574554938-01.pdf>
- González, F. R. (2022). La inclusión: principio de la responsabilidad social de la universidad. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(2), 381–388. https://www.scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2218-36202022000200311&script=sci_arttext
- Gordillo, M., & Prado, V. (2022). Atención a la diversidad e inclusión educativa: formación inicial del profesorado y autopercepción de competencias. *Revista Española de Educación Comparada*, 40, 189–208. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9696166.pdf>
- Gualdrón, L., & Caballero, J. (2018). Actitudes y percepciones de los docentes hacia la inclusión educativa. *Revista Crihect*, 9(17), 133–148. <https://ve.scielo.org/pdf/crihect/v9n17/2542-3029-crihect-9-17-133.pdf>
- Hernández Sampieri, R. (2010). *Metodología de la investigación* (Ed. McGraw-Hill). SciELO Livros. <https://books.scielo.org/id/34rvh/pdf/aguilar-9789978108222-12.pdf>
- Jalil Vélez, N., Cedeño Azanki, M., & Zambrano Sornoza, J. (2024). Inclusión educativa universitaria: retos y tendencias en América Latina y el Caribe. *Experior*, 3(1), 70–84. <https://doi.org/10.56880/experior31.7>
- Luque Espinoza, M. del P. (2016). La formación del docente en la educación inclusiva universitaria. *Revista Cooperación Universidad-Sociedad*, 1(1), 21–33. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6719914.pdf>
- Marienko, M., Kovalchuk, Y., & Sokolova, N. (2020). *Personalization of learning using adaptive technologies and augmented reality*. arXiv. <https://arxiv.org/abs/2011.05802>
- Márquez Cabellos, N. G., & Ramos Ramírez, B. N. (2023). Camino hacia la inclusión en educación superior: Voces del profesorado. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 36, 100–111. <https://revistas.up.edu.mx/RPP/article/view/2880>
- Martínez-Sarmiento, M. A. (2023). Percepción docente sobre la educación inclusiva. *Revista Crihect*, 9(17), 133–148. <https://ve.scielo.org/pdf/crihect/v9n17/2542-3029-crihect-9-17-133.pdf>
- Montenegro Hidalgo, V. (Comp.). (2024). *Repensar la inclusión educativa universitaria: Perspectiva política, jurídica, de políticas públicas y servicios sociales en la inclusión educativa universitaria* (Vol. II). REDUPIES; Ediciones Universidad de Oriente.

- Morales, L. G. (2024). *Análisis del conocimiento y participación de docentes en políticas de inclusión educativa en la UPSE [Tesis de pregrado, Universidad Estatal Península de Santa Elena]*. Repositorio UPSE. <https://repositorio.upse.edu.ec/handle/46000/11911>
- Mucha Paitán, Á. J. (2023). *Diseño metodológico. En Perspectivas sobre responsabilidad social universitaria* (Cap. 3). SciELO Livros. <https://books.scielo.org/id/bhnc4/pdf/villarreal-9786287548305-05.pdf>
- Mujica-Sequera, R. M. (2022). Epistemología, perspectivas teóricas y metodológicas de la investigación social. *Revista Tecnología, Educación y Didáctica (RTED)*, 13(2). <https://ve.scielo.org/pdf/rted/v13n2/2665-0266-rted-13-02-26.pdf>
- Navas-Bonilla, C. del R., Guerra-Arango, J. A., Oviedo-Guado, D. A., & Murillo-Noriega, D. E. (2025). Inclusive education through technology: A systematic review of types, tools and characteristics. *Frontiers in Education*, 10. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2025.1527851/full>
- Neira-Pesántez et al. (2024). Educación Inclusiva: Recursos Tecnológicos para estudiantes con discapacidad. *Revista de Educación Inclusiva*, 17(1), 45–60. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9988542.pdf>
- Obando-Peralta, E. C. (2024). Métodos de investigación jurídica: Análisis de su diversidad y fundamentos epistemológicos. *Cuestiones Políticas*, 42(81). <https://ve.scielo.org/pdf/cuespol/v42n81/2542-3185-cuespol-42-81-58.pdf>
- Pastor González, J. (Comp.). (2024). *Repensar la inclusión educativa universitaria: Brechas de exclusión educativa: Una mirada desde sus diversas dimensiones* (Vol. III). REDUPIES; Ediciones Universidad de Oriente.
- Reyes Chávez, R., & Prado Rodríguez, A. B. (2020). Herramientas tecnológicas para la educación inclusiva. *Revista Conrado*, 16(74), 113–120. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6247305>
- Reyes Cuenca, S., Romero Flores, L., & del Pilar López de Mesa, M. (2023). Percepción de la inclusión educativa en estudiantes universitarios con discapacidad física. *Saber, Ciencia y Tecnología*, 11(1), 13–21. <https://sct.ageditor.ar/index.php/sct/article/view/1292>
- Ricardo-Guinzo, N., & Morales-Martínez, M. (2024). Cultura organizacional como factor de calidad: componentes en instituciones educativas. *Revista Transdisciplinaria de Estudios Sociales y Tecnológicos*, 4(1), 23–30. <https://doi.org/10.58594/rtest.v4i1.101>
- Rivero Pino, R. (Comp.). (2024). *Repensar la inclusión educativa universitaria: Para una teoría acerca de la inclusión educativa universitaria* (Vol. I). REDUPIES; Ediciones Universidad de Oriente.
- Roberti, J., Perlo, C., & Tkach, M. (2024). ¿Qué significa sostener? Un análisis de las políticas de inclusión educativa. *Revista de Políticas Educativas*, 16(1), 77–95. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9978661.pdf>
- Rodríguez, J. (2023). Percepción de los docentes sobre la educación inclusiva y el alumnado con necesidades de educación especial (NEE). *Revista Electrónica Interuniversitaria*

de Formación del Profesorado, 26(2), 81–96.
<https://revistas.um.es/reifop/article/view/606231>

- Romero-Ibarra, O. P., Cevallos Ronquillo, C. M., Troya Morejón, I. E., & Mejía Flores, O. G. (2024). La inclusión en la educación superior y su relevancia en las relaciones interpersonales. *Revista de Ciencias Sociales*, 30(2), 204–220.
https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S2665-03982024000202004&script=sci_arttext
- Santana González, Y. (Comp.). (2024). *Repensar la inclusión educativa universitaria: Análisis teórico de la inclusión educativa desde el desarrollo personal* (Vol. IV). REDUPIES; Ediciones Universidad de Oriente.
- Santos-González, C. (2022). Formación docente y su relación con los contextos inclusivos. *Revista de Investigación Educativa*, 40(2), 433–448.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6941055.pdf>
- Suárez, et al. (2024). Innovación y accesibilidad en la educación inclusiva: tecnologías emergentes en la educación superior. *Revista de Educación Inclusiva*, 17(2), 75–90.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9947293.pdf>
- Togni, J. (2025). *Development of an Inclusive Educational Platform Using Open Technologies and Machine Learning*. arXiv. <https://arxiv.org/abs/2503.15501>
- Valencia, P., Márquez, J., & Rubio, A. (2024). Inclusión laboral: un compromiso pendiente de las organizaciones. *Revista Española de Salud Pública*, 98(1), e2024010004.
https://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S0210-16962024000100004&script=sci_arttext
- Valverde, G. A., Silva, J. C., & Mora, M. R. (2022). *Desarrollo de capacidades: Un enfoque territorial*. Red Desca/ResearchGate.
https://www.researchgate.net/publication/365129911_Libro_Desarrollo-de-Capacidades
- Zallio, M., & Ohashi, T. (2022). *The Evolution of Assistive Technology: A Literature Review of Technology Developments and Applications*. arXiv. <https://arxiv.org/abs/2201.07152>