



Zona Próxima

ISSN: 1657-2416

ISSN: 2145-9444

Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte

Rujas-Zapata, Andrés Felipe; Hernández-Arteaca, Isabel  
Lineamientos y prácticas de educación inclusiva en la universidad  
Zona Próxima, núm. 37, 2022, Julio-Diciembre, pp. 99-121  
Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte

DOI: <https://doi.org/10.14482/zp.37.371.596>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85375377006>

- ▶ [Cómo citar el artículo](#)
- ▶ [Número completo](#)
- ▶ [Más información del artículo](#)
- ▶ [Página de la revista en redalyc.org](#)

LUENA [redalyc.org](https://www.redalyc.org)

Sistema de Información Científica Redalyc  
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso  
abierto

**ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN  
RESEARCH REPORT**

<https://dx.doi.org/10.14482/zp.37.371.596>

# Lineamientos y prácticas de educación inclusiva en la universidad

*Guidelines and practices of inclusive  
education at the university*

**ANDRÉS FELIPE ROJAS-ZAPATA**

Magíster en Docencia Universitaria. Docente, Corporación Universitaria  
Minuto de Dios. Pasto Colombia.

Correo electrónico: [arojaszapat@uniminuto.edu.co](mailto:arojaszapat@uniminuto.edu.co)  
orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-8275-3396>

Google Scholar: <https://scholar.google.es/citations?user=fYWE1hcAAAAJ&hl=en>.

**ISABEL HERNÁNDEZ-ARTEAGA**

Doctora en Ciencias de la Educación. Posdoctora en Investigación Cualitativa.  
Docente, Universidad Cooperativa de Colombia. Bogotá, Colombia.

Correo electrónico: [isabel.hernandez@ucc.edu.co](mailto:isabel.hernandez@ucc.edu.co)  
Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-6299-0236>

Google Scholar: <https://scholar.google.es/citations?user=agQLIQIAAAAAJ&hl=en>.



## RESUMEN

Este artículo resultado de investigación tuvo como objetivo analizar los lineamientos y prácticas que se implementan en el marco de la educación inclusiva en una universidad colombiana.

**Metodología:** Se empleó el paradigma de investigación cualitativo y el diseño etnográfico. La población estuvo conformada por los docentes, estudiantes y administrativos de la universidad objeto de estudio; además, se realizó revisión de los documentos políticos y académicos y del mencionado centro educativos. Las técnicas de recolección empleadas fueron la revisión documental y la entrevista semiestructurada.

**Resultados:** Se encontró que la educación inclusiva es contemplada por los documentos institucionales como un factor fundamental para la calidad educativa, sin embargo, no existen protocolos específicos de atención para las poblaciones que tienen prioridad desde este enfoque; además, se evidenció que la comunidad educativa desconoce lo expresado por la universidad sobre inclusión y señala diferentes dificultades que presenta en este ámbito.

**Conclusiones:** Es necesario que en las instituciones de educación superior propongan acciones afirmativas, es decir, políticas y estrategias que brinden la oportunidad a las poblaciones diversas de recibir una educación de calidad a través un proceso planificado que permita trascender de una atención reactiva a una proactiva que responda de manera efectiva a sus necesidades educativas.

**Palabras clave:** diversidad, educación inclusiva, educación superior, inclusión.

## ABSTRACT

The present article result of research, aims to analyze the guidelines and practices that are implemented within the framework of inclusive education at a Colombian university.

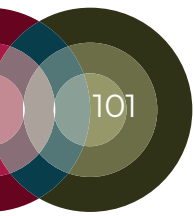
**Methodology:** Were used the qualitative research paradigm and ethnographic design were used, the population was made up of teachers, students and administrators of the university under study, besides, was carried out a review of the political and academic documents and the mentioned educational center. The collection techniques used were the document review and the semi-structured interview.

**Results:** It is found that inclusive education is considered by institutional documents as a fundamental factor for educational quality, however, there are no specific care protocols for populations that have priority from this approach, in addition, is evident that the educational community

### Como citar este artículo:

Rojas-Zapata, A. & Hernández-Arteaga, I. (2022). Lineamientos y prácticas de educación inclusiva en la universidad. *Zona Proxima*, 37, 99-121.

Recibido: 4 de agosto de 2020  
Aprobado: 1 de octubre de 2021



unknown the expressed by the university about inclusion and points out different difficulties that it presents in this area.

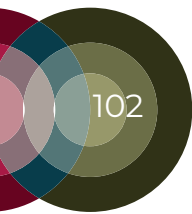
**Conclusions:** It is necessary that higher education institutions propose affirmative actions, that is, policies and strategies that provide the opportunity for the diverse population to receive a quality education through a planned process that allows transcending from reactive to proactive care that responds effectively to their needs educational needs

**Keywords:** diversity, inclusive education, higher education, inclusion

## INTRODUCCIÓN

La tendencia predominante en la teoría sobre educación inclusiva en la actualidad es considerarla cada vez más como una cuestión de derechos humanos; centrando el eje de estudio en el concepto de dignidad humana. La Unesco (2019) ha manifestado que el brindar igualdad de oportunidades a todas las personas constituye un imperativo a nivel mundial y un objetivo de desarrollo sostenible considerado por el Marco de Acción Educación 2030 como un factor fundamental para la calidad de la enseñanza educativa. Por lo que esta institución ha promulgado que los sistemas educativos deben tener en cuenta la diversidad de las necesidades educativas de los educandos, asegurando su participación y eliminando toda forma de discriminación en el ámbito del aprendizaje, siendo indispensable que los centros de educación cuenten con políticas y programas inclusivos.

En coherencia con este planteamiento, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN, 2017) ha expresado que la educación inclusiva debe ser implementada en todos los niveles educativos, incluyendo la formación universitaria. No obstante, estadísticas dan cuenta del déficit que existe en las instituciones educativas para brindar un servicio inclusivo. La Sala situacional de las personas con discapacidad del Ministerio de Salud y Protección Social de Colombia (2018) a través de su Oficina de Promoción Social ha reportado, con base en el Registro de Localización y Caracterización de Personas con Discapacidad, que en Colombia se han identificado 1 404 408 personas con discapacidad; en un análisis enfocado con personas con edad superior a 24 años pertenecientes a esta población, los resultados mostraron que solo el 20 % ha terminado la básica secundaria, el 2 % tiene estudios superiores y ninguno cuenta con estudios posgraduales.



Añadido a esto, a nivel internacional se encuentran estudios que enmarcan diferentes hechos que se constituyen en barreras para el ingreso, la permanencia y promoción exitosa del centro educativo de estudiantes a quienes por sus características personales y sociales se les debe brindar prioridad en el marco de la inclusión. Autores como Velandia-Campos et al. (2018), Melero et al. (2018), Almenara et al. (2016), Rueda et al. (2019), Rodríguez-Martín y Álvarez-Arregui (2015) señalan que en las instituciones de educación superior se evidencia carencia de políticas y garantías específicas para la inclusión, falta de infraestructura adaptada, falta de capacitación del personal docente para brindar atención educativa tanto en temas de discapacidad como de interculturalidad; además de actitudes negativas o prejuicios respecto de la educación inclusiva.

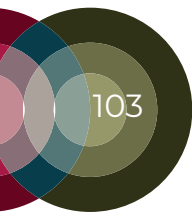
Por lo anterior, es fundamental identificar los lineamientos tanto políticos y académicos de una institución de educación superior para determinar si en la actualidad se están desarrollando estrategias que permitan superar las dificultades ya mencionadas o si estas persisten, de modo que se logre una comprensión de las fortalezas y debilidades que existen en materia de las políticas, la planeación e implementación de la educación inclusiva y que a su vez sirva como una base teórica para la superación de las barreras que puedan presentarse; esto con el propósito de contribuir a una educación de calidad para todas las personas que deseen acceder a la educación formal. Por lo tanto, en esta investigación se planteó como objetivo analizar los lineamientos y prácticas que se implementan en el marco de la educación inclusiva en una universidad colombiana.

## METODOLOGÍA

El estudio se llevó a cabo siguiendo los lineamientos del paradigma cualitativo de investigación, el cual, según Cardozo et al. (2019) consiste en interpretar y comprender la realidad de un hecho social objeto de estudio desde la concepción y subjetividad de sus propios actores; en este caso los estudiantes, los docentes y administrativos que participaron en la investigación.

El método empleado fue el etnográfico, ya que busca comprender los pensamientos, creencias, actitudes y prácticas que tienen las personas que hacen parte de un contexto determinado (Angrosino, 2012); además, como lo mencionan Hernández et al. (2014), la etnografía busca comprender cómo están conformadas estructuras sociales como es el caso de las estructuras educativas

EL contexto de estudio fue una universidad colombiana que cuenta con diferentes sedes en distintas regiones a nivel nacional. Para responder al objetivo de investigación se realizó una revisión de los lineamientos políticos y académicos de la universidad objeto de estudio, siendo estos: Lineamientos para la autoevaluación de programas; Lineamiento de políticas institucionales; proyecto

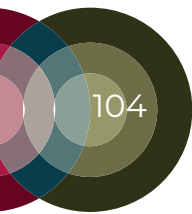


Educativo Institucional; Estatuto docente; Estatuto estudiantil, Plan de desarrollo institucional, Modelo Curricular; Acuerdo por el que se aprueban y promulgan los lineamientos para el establecimiento de relación con egresados y graduados, y los Lineamientos de inclusión. Además, la población estuvo conformada por los docentes, estudiantes y administrativos del centro educativo, quienes fueron seleccionados a través de los siguientes criterios de inclusión: el profesorado debía contar con una contratación de tiempo completo y llevar laborando más de cuatro semestres académicos en la institución; el personal administrativo que participó en el estudio debía contar más de 6 meses trabajando en la institución; y los estudiantes debían ser representantes estudiantiles de sus cursos y estar en sexto semestre o superior.

Las técnicas de recolección empleadas fueron: la revisión documental, la cual, según Arias (2006), consiste en seguir un proceso sistemático mediante el cual se recoge y se clasifica e interpreta información de fuentes documentales. La segunda técnica empleada fue la entrevista semiestructurada, la cual, como señala Sandoval (2002), permite un diálogo entre los participantes, en el que el entrevistador puede ahondar en los aspectos de especial interés. Esta fue aplicada de manera individual a docentes y a través de grupos focales al personal administrativo y estudiantil de la institución, indagando sobre su conocimiento y experiencias sobre la inclusión en los documentos y su aplicación en la realidad universitaria. La revisión documental y la aplicación de las entrevistas semiestructuradas se llevó a cabo durante agosto a diciembre de 2019

La información obtenida mediante la revisión documental se sistematizó para su posterior análisis a través de las siguientes fases: primero, los datos obtenidos de los documentos revisados se estructuraron en una matriz de vaciado de información, en la que se extrajeron las menciones referentes al área de la educación inclusiva; segundo, teniendo en cuenta las categorías de análisis del estudio, reconocimiento de la educación inclusiva, lineamientos administrativos para la inclusión lineamientos pedagógicos para la inclusión, y lineamientos psicosociales para la inclusión, se elaboraron matrices en las que se categorizó la información obtenida en la primera fase; y tercero, se elaboraron matrices de cruce de información en las que se contrastó la información categorizada en los diferentes documentos; teniendo en cuenta los temas comunes tratados en estas, se identificaron las categorías emergentes.

Los datos obtenidos a través de la entrevista semiestructurada se sistematizaron según las siguientes etapas: primero, se transcribieron las grabaciones de las entrevistas en matrices de vaciado de información; segundo, por cada uno de los grupos poblacionales se elaboraron proposiciones referentes al conocimiento y experiencia sobre inclusión en la institución; y tercero, las proposiciones obtenidas se contrastaron con la información que obtenida a través de la revisión documental.



La interpretación de la información se realizó mediante la técnica de la triangulación, siguiendo los lineamientos de Bericat (1998), de modo que se contrastó la información obtenida a través de los instrumentos de recolección de información, lo expresado por los docentes, estudiantes y administrativos, la normativa internacional y nacional sobre educación inclusiva, los supuestos teóricos de diferentes autores que han trabajado el tema y el punto de vista de los investigadores como eje principal de la construcción teórica.

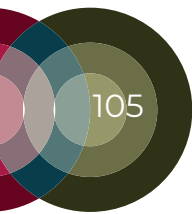
## RESULTADOS

A continuación, se presentan los hallazgos obtenidos a través de la revisión documental y las entrevistas semiestructuradas.

Matriz de categorías – revisión documentos institucionales

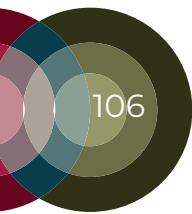
Categoría	Categorías emergentes
<i>Reconocimiento de la educación inclusiva</i>	Conceptualización de la inclusión
	Derecho a la educación sin discriminación
	Formación integral e inclusión
	Eliminación de barreras para la inclusión
	Definición de la diversidad
	La diversidad como una perspectiva de desarrollo
	Poblaciones prioritarias para la inclusión
<i>Lineamientos administrativos para la inclusión</i>	Ingreso a la institución
	Ajustes para la permanencia
	Egreso de la institución
<i>Lineamientos pedagógicos para la inclusión</i>	Currículo para la inclusión
	Quehacer educativo
	Formación docente
<i>Lineamientos psicosociales para la inclusión</i>	Desarrollo humano y respeto por la diferencia
	Programas de bienestar universitario para acompañamiento estudiantil

**Fuente:** construcción propia.



**Matriz – Conocimiento de docentes, estudiantes y administrativos de los lineamientos institucionales para la inclusión**

Reconocimiento de la educación inclusiva en los lineamientos institucionales		
Docentes	Estudiantes	Administrativos
<ul style="list-style-type: none"> <li>- La inclusión es una característica institucional.</li> <li>- La inclusión se enfoca en personas que no cuentan con recursos socioeconómicos.</li> <li>- No hay conocimiento preciso sobre lo que refieren los documentos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prioridad a personas que presentan dificultades socioeconómicas.</li> <li>- La institución no lo ha comunicado o no existe.</li> <li>- Se menciona en la misión de la universidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los documentos contemplan el enfoque diferencial.</li> <li>- No hay un conocimiento preciso sobre lo que refieren los documentos.</li> </ul>
Lineamientos pedagógicos para la inclusión		
Docentes	Estudiantes	Administrativos
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desconocimiento preciso sobre lo que refieren los documentos.</li> <li>- Existen actividades, no estrategias.</li> <li>- No hay flexibilidad curricular.</li> <li>- Los currículos no están diseñados para personas con discapacidad.</li> <li>- Programas de acompañamiento pedagógico desde bienestar universitario.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No hay estrategias institucionales, pero sí actividades que realizan los docentes individualmente.</li> <li>- La flexibilidad depende del docente.</li> <li>- Las TIC, empleadas no permiten la flexibilidad.</li> <li>- Los tiempos del currículo no permiten la flexibilidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No existen estrategias pedagógicas de la institución.</li> <li>- Se implementan estrategias a medida que surge la necesidad.</li> <li>- La flexibilidad se contempla en los lineamientos, mas no se aplica.</li> </ul>
Lineamientos administrativos para la inclusión		
Docentes	Estudiantes	Administrativos
<ul style="list-style-type: none"> <li>- En la autoevaluación se plantea que se deben contar con adecuaciones infraestructurales.</li> <li>- Se han realizado actividades desde un solo programa de pregrado.</li> <li>- Becas socioeconómicas estudiantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Becas socioeconómicas para poblaciones diversas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Existen los lineamientos generales para la inclusión, pero no están activos.</li> </ul>



Lineamientos psicosociales para la inclusión		
Docentes	Estudiantes	Administrativos
- Seguimiento a estudiantes con discapacidad bienestar universitario. - solicitud de capacitaciones de identidad y género.	- Acompañamiento de psicología desde bienestar universitario.	- Existe el programa de acompañamiento integral de bienestar universitario.

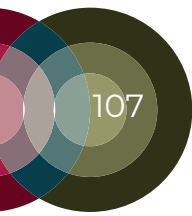
**Fuente:** construcción propia.

## DISCUSIÓN

### RECONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LOS LINEAMIENTOS INSTITUCIONALES

Con respecto a cómo los documentos conceptualizan la inclusión y la educación inclusiva, se encontró que en solo uno de los documentos institucionales que fueron revisados existe una definición directa del término “inclusión”, y este es descrito como el derecho que tienen todas las personas a una educación de calidad en la que se contemplen la diversidad y la diferencia como factores fundamentales para garantizar el acceso, la permanencia y la graduación oportuna de los educandos, superando diferentes formas de exclusión social para generar condiciones que permitan a los grupos que han sido históricamente excluidos acceder y permanecer en la educación superior. Al revisar este concepto, en contraste con la normativa existente sobre el tema, se encuentra que es coherente con lo establecido a nivel internacional por la Unesco (2008), respecto a que este es un enfoque educativo que pretende fomentar la participación en los procesos de aprendizaje; así mismo, es coherente con las directrices del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2017), que señala que este enfoque responde a los derechos humanos.

Al indagar sobre este mismo aspecto a las tres poblaciones que fueron entrevistadas, se encontró que si bien brindan acepciones generales sobre el tema, no conocen cómo los documentos institucionales abordan la inclusión a nivel conceptual; lo que a decir de los docentes y administrativos se debe a las diversas situaciones laborales que conlleva el ejercicio de la docencia y el funcionamiento de la universidad objeto de estudio, donde el tiempo de los profesores dedicado a los compromisos académicos y administrativos no permite realizar una lectura dispendiosa de los documentos para conocer con claridad los lineamientos establecidos en ellos y que orientan el quehacer pedagógico del educador. Este mismo hallazgo fue reportado por Rojas y Hernández



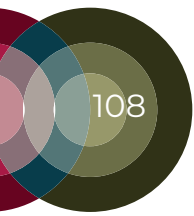
(2018), quienes mencionan que entre las dimensiones que tiene el ejercicio docente, el factor administrativo suele ser más dispendioso que el educativo, dificultándose la ejecución adecuada de actividades propias de la función pedagógica. Por su parte, los estudiantes señalaron que la institución y los programas no dan a conocer las políticas que tienen sobre el tema de inclusión.

Entre las respuestas de las diferentes poblaciones participantes en la investigación se encuentra un factor común, el cual hace referencia a que la inclusión es un aspecto mencionado en la filosofía y la misión institucional y es considerado como una característica de esta; lo cual se presenta en diferentes apartados de los documentos revisados, ya que en sus principios institucionales se resalta la inclusión y la equidad educativa, y se aduce que es una opción para toda persona que no tiene posibilidades de acceso a la educación, lo cual evidencia la importancia de este enfoque en su estructura.

Así mismo, otros apartados de los documentos mencionan que la institución propende desarrollar una formación integral del estudiantado, teniendo como base la educación inclusiva, reconociendo la diversidad de las personas e incluyendo a individuos y comunidades socialmente marginadas. Lo anterior se relaciona con uno de los principios de la educación inclusiva mencionados por el MEN (2013): “calidad”, que se entiende como la capacidad para brindar condiciones favorables para el mejoramiento de la educación y con el desarrollo global de la persona en sociedad; lo cual también concuerda con lo señalado por Timarán et al. (2016), para quienes la mejora en los procesos educativos debe ser permanente y brindar al estudiante la posibilidad de ser agente de desarrollo de su comunidad y de la sociedad en general.

En los documentos revisados se destaca en distintos apartados el interés de la institución por brindar la oportunidad de estudiar a las personas de alta vulnerabilidad socioeconómica; este aspecto es mencionado también por docentes, estudiantes y administrativos, al considerarla como la principal característica de la institución. Esta es reconocida como una forma de inclusión por Escudero y Martínez (2011) y Ashman (2015), quienes explican que las personas de escasos recursos económicos también hacen parte de las poblaciones diversas; hecho que es ratificado por Escobar et al. (2020), quienes afirman que hay grupos poblacionales que por su situación de vulnerabilidad económica, social y cultural están en riesgo de no acceder a la educación superior, o lo que es más desesperanzador, a desertar de esta por sus circunstancias socioeconómicas.

La institución señala a través de sus documentos que la inclusión permite la construcción de una sociedad más justa y fraterna, con equidad de oportunidades para todas las personas; aspecto que también fue mencionado por los grupos participantes de la entrevista, quienes resaltaron que en la institución una de las formas en que se presenta la inclusión es brindar la posibilidad de



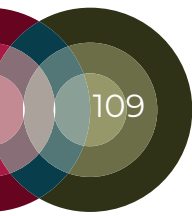
estudiar a todas las personas que deseen hacerlo, sin distinción de ningún tipo para contribuir al desarrollo social. Lo cual es coherente con lo expuesto por Blanco (2006), quien señala que este enfoque implica contribuir a una sociedad que sea más justa para todas las personas, así como al desarrollo de sociedades igualitarias, pacíficas y respetuosas de la diversidad.

Los resultados expuestos permiten aseverar que en sus documentos la institución tiene una visión acertada de lo que es e implica el reconocimiento de la educación inclusiva, en cuanto a que es un enfoque que busca garantizar la educación para todos; sin embargo, se considera un aspecto negativo el hecho de que el término “inclusión” no esté incluido explícitamente en otros documentos institucionales, ya que puede implicar una dificultad al momento de implementarlo en el quehacer pedagógico; principalmente en el Proyecto Educativo Institucional (PEI); dado que como lo mencionan Guerrero et al. (2017), el PEI en la actualidad de las instituciones educativas debe hacer referencia a la política de educación inclusiva y brindar lineamientos a la comunidad académica sobre su implementación.

En cuanto a la diversidad, Aguilar (2013), Orozco et al. (2014) y Ashman (2015) la conceptualizan como el hecho de que todas las personas son diferentes, ya sea por motivos biológicos, culturales, ideológicos, de género o socioeconómicos, pero enfatizan que este pluralismo busca una oportunidad de integración entre todas las personas, posibilitando superar barreras como la de normal/anormal a través de la comprensión de que la diversidad es inherente a lo humano.

Sobre este aspecto, las políticas institucionales que fueron revisadas mencionan que es imperativo reconocer la diversidad de las personas consideradas minoritarias por sus características étnicas, culturales, de clase social, de género, sexuales, religiosas y procedencia. En esta misma línea, uno de los documentos manifiesta que las políticas de inclusión de la institución se enfocan en cinco grupos que se encuentran en situación de “debilidad manifiesta”: primero, las personas en condición de discapacidad y con capacidades o talentos excepcionales; segundo, los grupos étnicos, entre los que se encuentran, negros, afrocolombianos, raizales, palenqueros, indígenas y Rrom; tercero, la población víctima de conflicto armado, la población desmovilizada o excombatiente que se encuentra en proceso de integración y la población habitante de frontera; siendo estos los mismos referidos como prioritarios por el MEN (2013).

No obstante, es de interés para la interpretación el término “debilidad manifiesta”, dado que, de manera errónea puede dar a entender a la comunidad académica que la educación inclusiva se enfoca solamente en ciertos grupos vulnerables, lo que puede generar una visión asistencial hacia las personas, y no una transformación del contexto, distanciándose así del verdadero fin del enfoque inclusivo, que es la educación para todos y todas (Leiva, 2013). Además, este término



también puede generar perspectivas negativas hacia las poblaciones antes mencionadas, como lo expresa Victoriano (2017) en el caso de la discapacidad, una visión médica - tradicional centrada en el déficit más que en la diversidad funcional afectará el proceder y las actitudes de los docentes hacia las personas con discapacidad, y también impactará a la persona que la presenta, generando una autovictimización y un proceso educativo menos proactivo.

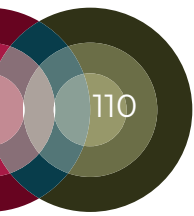
### LINEAMIENTOS ADMINISTRATIVOS PARA LA INCLUSIÓN

Para abordar esta subcategoría de análisis es preciso definir el término “lineamiento administrativo”, el cual se entiende para la interpretación como toda mención o acción afirmativa que propenda por el desarrollo de un entorno inclusivo en aspectos normativos y financieros que se emiten con este propósito.

Siguiendo el orden lógico de ingreso, permanencia y egreso de la institución, en cuanto al primero de estos factores, la institución señala en su Estatuto Estudiantil que al momento de realizar el proceso de matrícula el estudiante debe presentar sus datos personales: residencia, teléfono de contacto, dirección de correo electrónico y condiciones de salud que deban ser conocidas por la universidad; con respecto a estos, se resalta que no se solicitan otros que pueden permitir identificar a las poblaciones prioritarias en el marco de educación inclusiva.

Por una parte, es de aclarar que, si bien se mencionan las condiciones de salud, estas son diferentes de la discapacidad en cualquiera de sus formas, debido a que en las diferentes acepciones que tiene esta condición se encuentra la visión médica, que la encasillaba como una enfermedad o condición única de la persona, de ahí el término que se empleaba como análogo, *minusvalía*; posteriormente se pasó a la visión de la discapacidad concebida desde un modelo biopsicosocial, el cual reconoce las implicaciones científicas que expuestas desde la disciplina médica y las ciencias sociales, en el que se considera que las dificultades que puede presentar el individuo son causa de las barreras del medio social y no por un déficit personal. En la actualidad, se presenta el enfoque de derechos, que señala que debe pasarse de una visión asistencialista, caracterizada por una actitud benéfica o caritativa, a una en la se reconoce a la persona como un sujeto derechos, a quien deben garantizarse la igualdad de oportunidades (Hernández, 2015 y Cardozo, Luna y Hernández, 2019).

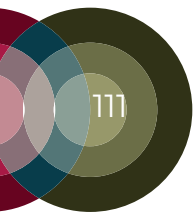
Por lo anterior, es posible interpretar que al no indagar si el aspirante presenta una situación de discapacidad, se está vulnerando un derecho. En relación con lo anterior, se evidencia que la institución tampoco indaga si el estudiante pertenece a un grupo étnico, si ha sido víctima del



conflicto armado de Colombia, excombatiente del conflicto y procedencia (país y ciudad de nacimiento). Se evidencia como una barrera administrativa para la inclusión el hecho de que a pesar de que en su Plan desarrollo Estratégico la universidad menciona que se debe brindar oportunidades de acceso y permanencia incluyentes, a través de procesos flexibles e innovadores, no existen lineamientos explícitos que faciliten o favorezcan el ingreso de aquellos que por sus características personales o sociales presenten un mayor riesgo de exclusión.

Al respecto, estudios enfocados en caracterización de poblaciones estudiantiles han demostrado que en las universidades existe una diversidad estudiantil que, si bien logra superar las barreras referentes al acceso, se encuentra con las propias de la permanencia, constituida por diferentes situaciones pedagógicas y actitudinales que dificultan su proceso académico, debido a su falta de reconocimiento en el marco institucional (Rojas-Rojas et al., 2018); siendo una de las dificultades mencionadas por los docentes, quienes argumentan que se presentan situaciones en las que al empezar un curso académico se dan cuenta de que hay un estudiante en el aula que presenta alguna discapacidad física; como ellos mismos lo señalan, existen casos más complejos, en los que algunos educandos presentan disfunciones cognitivas, lo cual no se identifica hasta que es manifestado por el estudiante. De modo que esta carencia de identificación de las particularidades de la población aspirante puede constituirse como una barrera para la inclusión, en cuanto a que al no haber una identificación oportuna, tampoco se activarán de manera efectiva rutas de atención y estrategias de acompañamiento que permitan solventar las necesidades educativas del estudiante y que garanticen su participación a lo largo del proceso educativo.

En cuanto a la permanencia, otra de las actividades mencionadas por la universidad en relación con los procesos administrativos es que la institución debe facilitar la movilidad de las personas en condición de discapacidad, manifestado a través de los criterios de autoevaluación institucional, los cuales señalan como indicadores la adecuación de los espacios físicos y la evaluación frente a la percepción de los estudiantes sobre este hecho; además, es expresado por los criterios para la inclusión como el deber que tiene la universidad de realizar una adecuación progresiva de los espacios físicos, de acuerdo con la normatividad y cumpliendo con los estándares mínimos de seguridad. Las barreras físicas en las instituciones de educación superior han sido reconocidas por diversos autores, quienes aducen que estas se encuentran entre las más identificadas, presentándose tanto en espacios comunes como en las aulas de clases, dado que estos espacios no suelen estar adaptados según requerimientos para población con ciertas discapacidades (Hernández-Garre et al., 2019).

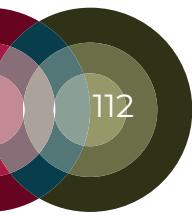


Por otra parte, se menciona en los procesos de autoevaluación que la institución debe contar con programas que posibiliten al estudiantado vincularse a redes de apoyo para mitigar situaciones de vulnerabilidad; así mismo, realizar estrategias de acompañamiento y seguimiento para solventar dificultades; debe existir evidencia de la implementación de estos programas y estrategias. Este mismo hecho es mencionado en los lineamientos de inclusión de la institución.

Sobre los aspectos mencionados, tanto de los ajustes en la infraestructura y las redes de apoyo, se puede resaltar que estos elementos, a pesar de ser enunciados, en la institución objeto de estudio se limitan a la expresión del “deber hacer”, sin llegar a expresar el “cómo se debe hacer”; lo cual es, a su vez, una barrera para los procesos inclusivos: En este sentido, lo señala Mainardi-Remis (2018) cuando afirma que en las universidades no suele existir un sistema planeado que exprese y articule las estrategias que se deben realizar en pro de contribuir al bienestar de las poblaciones diversas; en el caso particular se puede evidenciar que, a pesar de que se menciona que se deben realizar ajustes de infraestructura de manera progresiva, no se encontró en ninguno de los documentos cuáles deben ser; lo cual también fue reconocido por los docentes, quienes señalaron que a pesar, que las adaptaciones infraestructurales son una exigencia de los procesos de autoevaluación, no se ha dado cumplimiento a estas. Y agregaron que en su tiempo de permanencia en la institución no han evidenciado este tipo de ajustes.

Esta misma situación se presenta en el caso de las redes de apoyo institucional. En su documento de lineamientos de inclusión la universidad refiere que se debe contar con estas, mas no hay una base de información sobre cuáles son; sin embargo, los docentes de un programa mencionaron que han establecido convenios con entidades que brindan orientación en temas de atención educativa a la diversidad; no obstante, sobre esta actividad se encuentran dos dificultades: primera, son acciones asistencialistas que se enfocan en una población y, como se señaló anteriormente, esto es un equívoco, puesto que la diversidad responde a la pluralidad, a la transformación del contexto y, en general, al desarrollo del ser humano; segunda, estas han sido acciones aisladas que se han realizado por las necesidades del programa, pero no responden a una estructura organizacional, evidenciándose un comportamiento reactivo ante las situaciones presentadas. Como lo mencionaron los docentes, se toman acciones a medida que surge la necesidad. Por lo tanto, al no estar presentes en los documentos rutas específicas para la atención educativa a la diversidad, el impacto del servicio educativo en las personas que puedan llegar a requerirlos se verá disminuido.

De otra parte, los docentes y estudiantes mencionaron que una estrategia que se realiza por parte de la universidad para apoyar a los estudiantes que se consideran prioritarios en el marco de la inclusión, son las becas de apoyo socioeconómico. En el documento que emite estos lineamientos se



encuentra que, si bien estas becas se dirigen a todos los estudiantes que presenten vulnerabilidad económica, entre los diferentes requisitos que se presentan para postularse a estas se encuentran como alicientes el ser víctima de conflicto armado, ser desplazado, presentar algún tipo de discapacidad o pertenecer a una comunidad étnica.

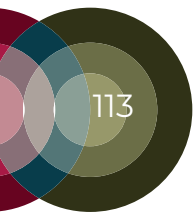
Por último, en los lineamientos dirigidos a egresados y graduados la universidad establece diferentes disposiciones generales sobre seguimiento a recién graduados, graduados en crecimiento profesional y graduados con experiencia consolidada. Mientras que otro documento se señala que desde el centro especializado en realizar este seguimiento se debe fortalecer la empleabilidad y el emprendimiento específicamente para poblaciones diversas; mas no hay especificaciones de cómo se debe realizar dicho procedimiento. Galán-Mañas (2015) resalta que en las universidades existe una tendencia a centrar sus acciones durante el periodo de permanencia, en cuanto a la inclusión se refiere, mientras que las acciones durante el proceso de egreso del estudiante son mínimas; especialmente en estrategias para la inserción laboral.

## LINEAMIENTOS PEDAGÓGICOS PARA LA INCLUSIÓN

En esta categoría se analizan las medidas implementadas en la institución, consignadas en los documentos institucionales, ya sean normativas o procedimentales, encaminadas a fortalecer los procesos de orientación de los aprendizajes en el marco de la educación inclusiva.

En cuanto al proceso de ingreso, a pesar de que no es presentada como una estrategia para la inclusión, pero puede considerarse como tal, con los procesos de nivelación se pretende brindar apoyo adicional a los estudiantes que lo requieran, lo cual es contemplado también por el MEN (2013) como una de las estrategias para la inclusión. El MEN establece que las instituciones deben poseer un sistema pedagógico de nivelación dirigido a personas con discapacidad, talentos excepcionales, personas pertenecientes a grupos étnicos y a personas que han sido víctimas o desplazadas por la violencia.

Los lineamientos mencionan que el currículo debe atender las necesidades de formación integral de los estudiantes, siendo producto de un proceso de reflexión permanente en que se posibilite el desarrollo de competencias profesionales según el perfil profesional del egresado; además, debe cumplir con diferentes características que promuevan los procesos de inclusión, como la flexibilidad, que se comprende como la adaptabilidad que debe poseer ante las diferentes condiciones de las personas; lo cual es acorde con lo expuesto por Casanova (2016), respecto a que el currículo debe tener un modelo de aprendizaje que sea en sí mismo inclusivo, siendo flexible a las caracte-

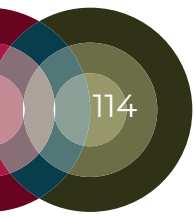


rísticas de los estudiantes, ajustándose a sus diferentes niveles y capacidades de aprendizaje, contando con diversidad de métodos, recursos didácticos y evaluativos.

La flexibilidad curricular es el factor pedagógico más mencionado en los documentos institucionales; no obstante, se encontró que en este tema es en el que existe mayor discrepancia según lo expresado por las poblaciones entrevistadas. Todas coincidieron en que la flexibilidad es contemplada como un eje rector en los diferentes documentos académicos; sin embargo, consideran que esto no se ve reflejado en la práctica educativa. Lo anterior se debe a procesos de estandarización curricular, ya que se propende porque todas las sedes del país realicen las mismas actividades, empleando los mismos recursos y estrategias de evaluación. Además, docentes y estudiantes resaltaron que los currículos están diseñados para realizarse en tiempos muy específicos, lo que impide que un estudiante aprenda a su propio ritmo. Al respecto, Escobar et al. (2020) señalan que si no existe flexibilidad en el aprendizaje, entonces no se tiene en cuenta las particularidades del estudiante, menos de aquellos con discapacidad o en condiciones de vulnerabilidad social y económica.

Con respecto al contenido del currículo, otro aspectos en el que se observa contradicción, consiste en que la institución aduce que este debe contemplar la integralidad, la inclusión y la interdisciplinariedad para favorecer la interacción con diferentes áreas de conocimiento y culturas, tanto propias como foráneas; lo que a decir de Ibáñez et al. (2018) debe trabajarse como un factor transversal para todos los actores de la universidad, dado que permite mejorar la educación en general, a través de la comprensión de lo que significa la interculturalidad; siendo esto un factor que los docentes y estudiantes refieren que no se puede implementar, por el hecho de que los planes de estudio, al ser estandarizados, no contemplan la interculturalidad propia de cada contexto.

En esta misma línea, sobre el quehacer educativo, la universidad menciona que los planes de estudio deben contar con estrategias didácticas innovadoras y comunicativas que se ajusten a las capacidades de todos los estudiantes, siendo necesario el uso de tecnologías de información y la comunicación (TIC) acordes con las recomendaciones nacionales e internacionales para la implementación de prácticas de acuerdo con el modelo de diseños educativos universales. Cabero y Fernández (2014) consideran que las TIC son una oportunidad para superar las barreras y lograr la inclusión en la sociedad del conocimiento, facilitando y propiciando la participación de todas las personas. En esta línea, docentes y estudiantes resaltan el papel de las TIC en el quehacer educativo de la institución, dado que todos los procesos se llevan a cabo mediante estas; sin embargo, manifestaron que existen educandos que pertenecen a grupos étnicos, excombatientes o de zonas rurales que no cuentan con las competencias en el manejo de TIC; por lo que, a pesar de que la



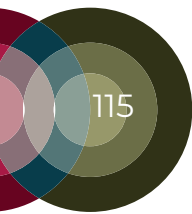
universidad cuenta con cursos nivelación en este ámbito, no son suficientes. Se señalaron además que los recursos de *software* y de *hardware* no están adaptados para las personas que tienen alguna discapacidad.

Otros de los temas identificados es el de formación docente, resaltado como factor preponderante en la calidad educativa en diferentes documentos institucionales, como es el caso del Proyecto Educativo Institucional, en el que se menciona como una política de mejoramiento la prioridad que tiene el continuo desarrollo profesional y personal de los educadores. Esto es coherente con lo mencionado por Hernández, Luna et al. (2019) respecto a que la capacitación permanente de los docentes universitarios constituye uno de los criterios de calidad en la formación de profesionales, por tanto, de la acreditación de alta calidad de las instituciones de educación superior.

Sumado a lo anterior, la universidad señala que la implementación de diferentes estrategias pedagógicas que favorezcan la educación inclusiva es un factor de excelencia en el ejercicio docente y que es fundamental priorizar la formación de esta población en temas como accesibilidad, inclusión, diversidad y estrategias didácticas para su desarrollo. No obstante, sobre este punto, en relación con lo mencionando frente a la flexibilidad curricular, los docentes y estudiantes expresaron que el profesorado no está capacitado en estos temas, siendo las estrategias para la atención a la discapacidad la principal preocupación para los docentes; no obstante, reconocen que anualmente reciben diferentes programas de capacitación en distintas áreas del conocimiento, como proyección social e investigación. Añadieron que han recibido orientaciones en temas de inclusión, tales como discapacidad, interculturalidad y género, sin embargo, estas se han presentado como procesos aislados, no como cursos complejos de preparación.

Moriña y Carballo (2018) concluyen que considerando que el profesorado se constituye en la principal barrera para la inclusión a estudiantes con discapacidad, es necesario que existan programas de formación en la universidades en lo relacionado con actitudes, pedagogía y cómo aplicar adecuadamente la normativa, para que no sea cuestión de buena voluntad los ajustes realizados por los profesores; pero para esto es preciso que exista una articulación entre políticas, procesos y acciones de respuesta frente a las necesidades del estudiantado. Rueda et al. (2019) añaden que en dichos planes de formación también es necesario que se aborden temáticas relacionadas con la diversidad cultural, debido a que diferentes investigaciones resaltan que los educadores no suelen tener conocimiento sobre la interculturalidad, por tanto, no desarrollan didácticas que incluya esta área, lo cual hace que persistan las barreras interculturales.

A pesar de que la institución no cuenta en sus currículos con estrategias didácticas para la atención a la diversidad, los educadores adscritos a esta a través de un trabajo ético y responsable de



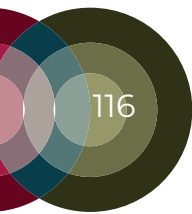
autocapacitación han implementado diferentes acciones con el fin de brindar una educación de calidad a las personas con discapacidad, víctimas del conflicto armado o que pertenecen a grupos étnicos; sin embargo, Meléndez (2009) manifiesta que la inclusión no puede ser trabajada o abordada desde la implementación arbitraria o esporádica de didácticas o acciones institucionales, sino que las estrategias educativas de tipo inclusivo deben ser enmarcadas y guiadas desde un plan curricular que sea acorde con la visión de la institución. Esto es necesario porque los estudiantes entrevistados mencionaron que solamente algunos docentes se esfuerzan por desarrollar estrategias acordes con las necesidades del estudiantado, mientras que otros siguen exactamente lo que ya está establecido, convirtiéndose el acto educativo inclusivo en una cuestión de la disposición del docente.

Por último, los documentos mencionan que se debe fomentar la investigación en temas de inclusión para el desarrollo de estrategias, acompañamiento y caracterización, las cuales se pueden considerar acciones importantes, siguiendo a García y Cotrina (2012), quienes aducen que la universidad realiza una contribución directa e indirecta a la educación inclusiva; la primera se relaciona en el hecho de que a través de la investigación se aporta conocimiento teórico y práctico a este saber en específico, y la segunda tiene que ver con el hecho de que los docentes universitarios, quienes realizan estas mismas investigaciones, serán actores directos de la acción educativa, generándose, de esta manera, un proceso cíclico en el que ambos procesos se retroalimentan.

En definitiva, puede verse que a nivel teórico los documentos institucionales objeto de abordan ampliamente las diferentes implicaciones pedagógico – académicas que tiene la educación inclusiva, y señalan la importancia de los procesos de nivelación, flexibilidad curricular, interculturalidad, investigación, uso de TIC y mejoramiento constante de la planta docente; no obstante, no se encuentra en los documentos institucionales lineamientos claros sobre cómo llevar a cabo estas actividades. Sobre este particular, Escobar et al. (2020) señalan que en las instituciones educativas donde se registra población estudiantil en programas de educación inclusiva, se requiere diseño e implementación de adaptaciones curriculares necesarias, encaminadas a posibilitar el logro del aprendizaje por parte de los estudiantes, según sus particularidades.

## ESTRATEGIAS PSICOSOCIALES PARA LA INCLUSIÓN

Un lineamiento psicosocial se comprende como toda mención o acción planteada por los lineamientos políticos y académicos de la universidad con el fin de fomentar el desarrollo intrapersonal e interpersonal de los estudiantes, en el marco de la educación inclusiva. En este sentido, los docentes, estudiantes y administrativos aducen como una estrategia el apoyo psicológico que se

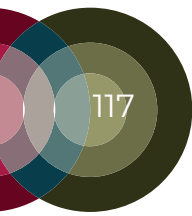


brinda a los estudiantes desde bienestar universitario, lo cual es consecuente con lo mencionado por la universidad, que en sus documentos indica que desde bienestar institucional se deben implementar programas de atención, orientación y acompañamiento para los estudiantes desde el momento en que ingresan hasta que se gradúan, buscando garantizar su participación en los ambientes educativos y laborales.

En dicho documento existe una línea de atención de dos fases: la primera consiste en el Acceso Focalizado (inclusión), durante el cual se brinda asesoría profesional al estudiante que desee ingresar a la institución, así como la inducción cuando el proceso de matrícula ya se ha realizado, a personas que pertenecen a poblaciones diversas priorizadas por la institución y a sus familias. La segunda se denomina Acompañamiento Focalizado (inclusión), la cual consiste en el acompañamiento académico y psicosocial, que faciliten su adaptación y permanencia en la institución.

Lo anterior da cumplimiento a lo expresado por el MEN (2013) referente a que las instituciones de educación superior deben implementar acciones de atención psicosocial de bienestar universitario, poniendo énfasis en la población que ha sido víctima del conflicto armado, dado que esta puede presentar diferentes situaciones de vulnerabilidad, como son desintegración familiar, antecedentes de violencia y desplazamiento forzado. Además, el apoyo psicosocial también debe encaminarse hacia otras poblaciones, dado que como concluyen Barrios (2014) y Valenzuela-Zambrano y López-Justicia, (2015), un centro de escucha y apoyo psicosocial para personas con discapacidad genera un impacto positivo en su proceso académico, siendo pertinente la realización de actividades individuales y grupales con la familia; estas son realizadas por la institución o con el apoyo de entidades externas. Estas actividades son reconocidas por docentes y estudiantes cuando señalan que la universidad las realiza a toda persona que las requiera.

También se encuentra que en los lineamientos de autoevaluación de los programas se indica que la universidad debe desarrollar un clima institucional que favorezca el desarrollo humano, promueva una cultura que valore la diversidad y fomente el respeto por la diferencia. Además, en sus políticas institucionales de formación integral, referidas al desarrollo estudiantil, menciona su interés por que los educandos desarrollen una visión madura de sí mismos y que sean capaces de reconocer y aceptar las diferencias y la pluralidad; lo cual se aborda de igual manera como una meta de desarrollo integral para el personal docente y administrativo de la institución. Este aspecto es coherente con la visión de la diversidad abordada por Durán y Giné (2011), quienes consideran que la diversidad debe ser vista como una fuente para el enriquecimiento y como un medio para alcanzar la excelencia educativa.



Además, la institución menciona la importancia de la participación, señalando que no debe afectar la identidad cultural y sus valores particulares, de modo que se favorezca su integración. Según Aguilar (2013), el factor cultural cobra relevancia en el marco educativo contemporáneo, el cual debe ser concebido como la interculturalidad, consistente en el contacto entre diferentes culturas siguiendo condiciones de equidad, así como políticas y protocolos para su atención, lo que Peñalva y Leiva (2019) resaltan como un elemento importante para la formación integral del estudiantado.

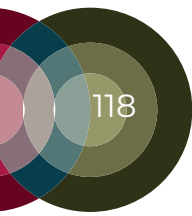
Los docentes, estudiantes y administrativos de la institución mencionaron durante las entrevistas la importancia que tiene el desarrollo socioemocional del estudiantado, pero la responsabilidad de este aspecto, como se mencionó anteriormente, es delegada a las actividades que realice bienestar universitario; en otras palabras, no contemplan la importancia de su participación más allá de las actividades netamente académicas en el proceso de la inclusión. Para Moriña et al. (2015) es un error no incluir a la comunidad académica en los programas de apoyo psicosocial, dado que las actitudes favorables o desfavorables que pueden presentar son determinantes en el proceso educativo de persona, especialmente aquellas manifestadas por el profesorado.

## CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En la universidad objeto de este estudio, la educación inclusiva es abordada por los documentos de la institución en concordancia con las tendencias actuales que consideran este concepto como un factor determinante para el logro de la calidad educativa; no obstante, sus lineamientos se limitan a definiciones que no permiten comprender las implicaciones educativas que tiene, especialmente a estudiantes y docentes que por su disciplina académica no están familiarizados con este enfoque.

En relación con lo anterior, es necesario fortalecer las estrategias de socialización respecto a cómo se aborda la inclusión en la institución, dado que si bien se plantean lineamientos generales de apoyo estudiantil, el desconocimiento de estos por parte de la comunidad puede generar dificultades como la no solicitud de apoyo por parte del estudiante, así como actitudes negativas de los docentes, tanto en cuestión del trato brindado al estudiantado como en su quehacer pedagógico para realizar ajustes en los procesos académicos cuando estos son requeridos.

Se identifica como una limitante la ausencia de protocolos específicos que orienten el quehacer institucional en actividades y estrategias de acompañamiento que permitan pasar de una atención reactiva, siendo este el caso de la implementación de estrategias de atención cuando se presenta un caso particular que las requiera, a una atención proactiva, en la que previamente existen rutas



claramente definidas de atención para cada una de las poblaciones prioritarias, con recursos y redes de apoyo que sean de conocimiento público para que todo aspirante a la educación superior tenga la seguridad de que se le brindarán todas las garantías que necesita para tener un proceso educativo de calidad.

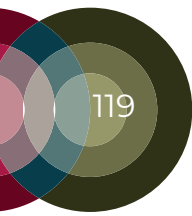
Al igual que en otros estudios, los resultados muestran que a pesar de que las universidades reconocen la importancia que tiene la cualificación docente para los procesos inclusivos, se identifica que esta población reconoció que no sabe cómo brindar atención educativa desde este enfoque; además, al ser el profesorado quien tiene el primer contacto con el estudiantado, es fundamental que las capacitaciones en esta área sean obligatorias, con la salvedad de que si bien es el docente quien orienta el aprendizaje, no debe recaer en él toda la responsabilidad, dado que la institución es la que debe brindar los recursos de apoyo indispensables para ejercer la práctica educativa bajo las mejores condiciones.

Se recomienda para futuros estudios abordar como foco de atención las políticas y estrategias para la inclusión en las instituciones de educación superior, enfocándose en la construcción de estas, es decir, en la elaboración de rutas y estrategias administrativas, psicosociales y pedagógicas de acompañamiento, así como en la evaluación de su impacto y efectividad, con el fin de generar una base teórica que genere lineamientos claros sobre cómo brindar una atención educativa de calidad para la diversidad, lo cual permita superar las barreras asistencialistas y trabajar la inclusión de manera proactiva y desde un enfoque de derecho.

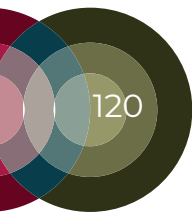
Es importante para las institución de educación superior abrir espacios de reflexión crítica e indagación sobre temas conexos con la política pública de inclusión educativa, como las dificultades y problemas de aprendizaje que padecen los estudiantes universitarios en el día a día de su formación profesional; siendo estos temas de gran relevancia para el mejoramiento del rendimiento académico de la población estudiantil y un criterio básico en la calidad de los programas académicos y las instituciones.

## REFERENCIAS

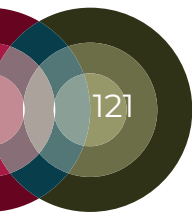
- Aguilar, M. (2013). Educación, diversidad e inclusión: la educación intercultural en perspectiva. *Ra Ximhai*, 9(1), 49-59.
- Almenara, J. C., Fernández-Bataner, J. M. y Barroso-Osuna, J. (2016). Los alumnos del grado de Magisterio: TIC y discapacidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(3), 106-120.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Morata.
- Arias, F. (2006). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*. Episteme.



- Ashman, A. (2015). *Education for inclusión and diversity*. Pearson Australia.
- Barrios, E. (2014). *Intervención psicosocial que propicie espacios de sensibilización, información y socialización para lograr la inclusión educativa desde parámetro de igualdad de oportunidades*. Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Tunja, Colombia.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Ariel.
- Blanco, R. (2006). La inclusión en educación: una cuestión de justicia y de igualdad. *Revista Electrónica Sinéctica*, 29, 9-27.
- Cabero, J. y Fernández, J. M. (2014). Una mirada sobre las TIC y la educación inclusiva: reflexiones en torno al papel de las TIC en la educación inclusiva. *C & P: Comunicación y Pedagogía*, 279-280, 38-42.
- Cardozo, G., Hernández, I., Franco, N., García, A., Luna, J. y Vargas, D. (2019). *Dificultades del aprendizaje: una mirada desde el contexto*. Bogotá: Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia. <https://doi.org/10.16925/9789587601183>
- Cardozo, G., Luna, J. y Hernández, I. (2019). Dificultades de aprendizaje y discapacidad: una realidad educativa para reflexionar. En L. S. ahumada (Comp.), *Estrategias de enseñanza y aprendizaje: una mirada desde la investigación* (pp. 176-201). Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia.
- Casanova, M. (2016). Diseño curricular para la educación inclusiva. En I. E Ramírez (Ed.), *Voces de la inclusión interpretaciones y críticas a la idea de la inclusión escolar* (pp. 90-108). Praxis Editorial.
- Durán, D. y Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 5(2), 153-170.
- Escobar, L., Hernández, I. y Uribe, H. (2020). Educación inclusiva: una tendencia que involucra a la escuela rural. Educación inclusiva: una tendencia que involucra a la escuela rural. DELECTUS. *Revista científica, INICC-PERÚ*, 3(2), 47-57. <https://doi.org/10.36996/delectus.v3i2.46>
- Escudero, J. y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105
- Galán-Mañas, A. (2015). Orientación a los estudiantes con discapacidad en la universidad española. *REOP*, 26(1), 83-99.
- García, M. y Cotrina, M.J. (2012). La contribución de la universidad al desarrollo de prácticas educativas inclusivas: dilemas y propuestas para avanzar compartiendo. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 123-138.
- Guerrero, H., Crissien, T. y Paniagua, R. (2017). Proyectos Educativos Institucionales Colombianos (PEI): Educación Inclusiva a través de la autoevaluación. *Opción* 33, 84(1), 218-266.
- Hernández, I., Luna, J., Pérez, M., Chavarro, L. y Ávila, H. (2019). TIC: una herramienta para el aprendizaje en la formación profesional. En L. S. ahumada (Comp.), *Estrategias de enseñanza y aprendizaje: una mirada desde la investigación* (pp. 104-145). Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia.



- Hernández, M. I. (2015). El concepto de discapacidad: de la enfermedad al enfoque de derechos. *Revista CES Derecho*, 6(2), 46-59.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Hernández-Garre, C. M., Fernández-Martínez, M. del M., Carrión-Martínez, J. J. y Avilés-Soler, B. (2019). La inclusión socioeducativa en la Universidad de Minho. Percepciones y actitudes sobre el alumnado con discapacidad. *Revista Complutense de Educación*, 30(4), 1097-1112. <https://doi.org/10.5209/rced.60106>
- Ibáñez, N., Figueroa, M., Rodríguez, S. y Aros, A. (2018). Interculturalidad en la formación docente: Un aporte desde las voces de personas de los pueblos originarios. *Estudios Pedagógicos*, 44(1), 225-239.
- Leiva, J. (2013). De la integración a la inclusión: evolución y cambio en la mentalidad del alumnado universitario de educación especial en un contexto universitario español. *Revista electrónica Actualidades investigativas en educación*, 13(3), 1-27.
- Mainardi-Remis, A.-I. (2018). Incidencia de factores institucionales y de la autoestima en las trayectorias académicas de estudiantes con discapacidad. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 9(26), 171-190. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2018.26.302>
- Martínez, M. (2011). Experiencias de inclusión educativa en Colombia: hacia el conocimiento útil RUSC. *Universities and Knowledge Society Journal*, 8(1), 43-54.
- Meléndez, L. (2009). El currículo de la inclusión. En M. Sarto y M. Venegas (Ed.), *Aspectos claves de la educación inclusiva* (pp. 119-132). KADMOS.
- Melero, N., Moriña, A. y López-Aguilar, R. (2018). Life-lines of spanish students with disabilities during their university trajectory. *The Qualitative Report*, 23(5), 1127-1145.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2013). *Lineamientos Política de educación superior inclusiva*. [http://www.dialogoeducacionsuperior.edu.co/1750/articles-327647\\_documento\\_tres.pdf](http://www.dialogoeducacionsuperior.edu.co/1750/articles-327647_documento_tres.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional [MEN](2017). *Decreto 1421 de 2017. Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad*. Bogotá, D.C.: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Salud y Protección Social (2018). *Sala situacional de las personas con discapacidad (PCD)*. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/sala-situacional-discapacidad-junio-2018.pdf>
- Moriña, A., López, R. y Molina, V. M. (2015). Students with disabilities in higher education: a biographical-narrative approach to the role of lecturers. *Higher Education Research and Development*, 34(1), 147-159. <https://doi.org/10.1080/07294360.2014.934329>
- Moriña, A. y Carballo, R. (2018). Profesorado universitario y educación inclusiva: respondiendo a sus necesidades de formación. *Psicología Escolar e Educativa*, 22 (número especial), 87-95.
- Peñalva, A. y Leiva, J. (2019). La interculturalidad en el contexto universitario: necesidades en la formación inicial de los futuros profesionales de la educación. *Educación*, 55(1), 141-158.



- Orozco, G., Ospina, J., Ramos, M. y Ramírez, B. (2014). Inclusión educativa: un reto para los directivos docentes. *Plumilla educativa*, 13(1), 112-130.
- Rodríguez-Martín, A. y Álvarez-Arregui, E. (2015). Universidad y discapacidad: actitudes del profesorado y de estudiantes. *Perfiles Educativos*, 37(147), 86-102. <https://doi.org/10.1016/j.pe.2014.09.001>
- Rojas, A. y Hernández, I. (2018). Docencia: desde la concepción de los docentes de programas de pregrado en psicología. *Sathiri Sembrador*, 13(1), 40-51.
- Rojas-Rojas, L. M., Arboleda-Toro, N. y Pinzón-Jaime, L. J. (2018). Caracterización de población con discapacidad visual, auditiva, de habla y motora para su vinculación a programas de pregrado a distancia de una universidad de Colombia. *Revista Electrónica Educare*, 22(1), 1-28. <https://doi.org/10.15359/ree.22-1.6>
- Rueda, G., Paz, L. S. y Avendaño, W. R. (2019). Análisis de la Educación Intercultural en Grupos de Estudiantes de la Universidad Francisco de Paula Santander, en Colombia, que Fueron Víctimas del Conflicto Armado. *Formación Universitaria*, 12(4), 95-104. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062019000400095>
- Sandoval, C. (2002). *Programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social. Investigación cualitativa*. ARFO.
- Timarán, S., Hernández, I., Caicedo, S., Hidalgo, A. y Alvarado, J. (2016). *Descubrimiento de patrones de desempeño académico*. Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia.
- Unesco (2008). La educación inclusiva: el camino hacia el futuro una breve mirada a los temas de educación inclusiva: aportes a las discusiones de los talleres. Cuadragésima octava reunión Centro Internacional de Conferencias, Ginebra, 25 a 28 de noviembre de 2008. [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_Dialogue/48th\\_ICE/CONFINTED\\_48\\_Inf\\_2\\_Spanish.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48_Inf_2_Spanish.pdf)
- Unesco (2019). *Inclusión en la educación*. <https://es.unesco.org/themes/inclusion-educacion>
- Valenzuela- Zambrano, B. y López-Justicia, D. (2015). Autoconcepto de Estudiantes Universitarios Chilenos con Discapacidad. Diferencias en Función del Género. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 8(3), 153-170.
- Velandia-Campos, S., Castillo-Caicedo, M. y Ramírez-Hernández, M. (2018). Acceso a la educación superior para personas con discapacidad en Cali, Colombia: paradigmas de pobreza y retos de inclusión. *Lecturas de Economía*, 89, 69-101. <https://doi.org/10.17533/udea.le.n89a03>
- Victoriano, E. (2017). Facilitadores y barreras del proceso de inclusión en educación superior: la percepción de los tutores del programa Piane-UC. *Estudios Pedagógicos*, 43(1), 349-369. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000100020>