

# LA EDUCACIÓN SUPERIOR INCLUSIVA. EL CASO DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA EN COLOMBIA

*Data de aceite: 01/12/2023*

### **Wadis Yovany Posada Silva**

(Docente Departamento de Estudios Educativos, Universidad de Caldas)

### **Carmenza Sánchez Quintero**

(Docente Departamento de Estudios de Familia, Universidad de Caldas)

### **Jorge Abel Castañeda Salazar**

(Docente Departamento de Física, Universidad de Caldas)

**RESUMEN:** La equiparación de oportunidades facilita el acceso y la participación de las comunidades, incluyendo a los grupos poblacionales que pueden haber sido tradicionalmente excluidos. El presente artículo aborda los procesos llevados a cabo en la identificación de barreras de accesibilidad, acceso-ingreso y permanencia en una institución de educación superior, y a su vez, el planteamiento de acciones estratégicas para la educación inclusiva. Objetivo general: Establecer las acciones estratégicas para la educación superior inclusiva en la Universidad de Caldas (Manizales, Colombia) a partir de las percepciones de la comunidad académica

y administrativa. Este componente hace parte de la fase de preparación o diagnóstico reflexiva en la comprensión y análisis de la situación-problema. El estudio se ubica en un paradigma crítico o sociocrítico, en su trayecto metodológico retoma elementos de la investigación-acción. Los datos fueron recopilados mediante una encuesta en tres categorías: 1. Accesibilidad, 2. Acceso-ingreso y 3. Permanencia. El instrumento fue diligenciado por 389 personas (previo consentimiento): Docentes: n=206 (53%), administrativos (funcionarios): n=88 (22,6%), estudiantes n=81 (20,8%), egresados n=9 (2,3%) y “Otro” n=5 (1,3%). En las respuestas se refleja la participación de todas las facultades y dependencias administrativas de la universidad. Entre las conclusiones se destaca la importancia de la comunidad académica y administrativa en la identificación de barreras y sus posteriores acciones de mejoramiento. Lo anterior, genera una corresponsabilidad entre los gobiernos y las universidades, en términos de inversión en infraestructura, adaptaciones al medio físico y comunicativo, así como en procesos de sensibilización, formación profesoral, ajustes curriculares, entre otros aspectos.

**PALABRAS CLAVE:** acceso a la educación;

## INCLUSIVE HIGHER EDUCATION. THE CASE OF A PUBLIC UNIVERSITY IN COLOMBIA

**ABSTRACT:** Equal opportunities facilitate access and participation by communities, including population groups that may have traditionally been excluded. This article addresses the processes carried out in the identification of barriers to accessibility, access (income) and permanence in a higher education institution, and in turn, the approach to strategic actions for inclusive education. General objective: To establish strategic actions for inclusive higher education at the University of Caldas (Colombia) based on the community perceptions. The objective is part of the preparation phase or reflective diagnosis in the understanding and analysis of the problem-situation. Methodology: it is placed on a critical paradigm and in its methodological course, it recovers elements of action research. Techniques and instruments for data collection such as semi-structured interviews and focus groups were used. In this part of the study, a survey including three categories was chosen: 1. Accessibility, 2. Access (income), and 3. Permanence. The instrument was filled out by 389 people (prior consent): Teachers: n = 206 (53%), administrative personnel (civil servants): n = 88 (22.6%), students n = 81 (20.8%), graduates n =9 (2.3%) and "Others" n = 5 (1.3%). The responses reflect the participation of all the faculties and administrative departments of the university. The foregoing creates a joint responsibility between governments and universities, in terms of investment in infrastructure, adaptations to the physical and communication environment, as well as in awareness-raising processes, teacher training, curricular adjustments, among other aspects. **KEYWORDS:** access to education; equal opportunities; higher education (ERIC Thesaurus)

### 1 | INTRODUCCIÓN

La educación superior inclusiva se relaciona con la diversidad del ser humano desde todas sus dimensiones, teniendo en cuenta sus diferencias, potencialidades y con el propósito de lograr una equiparación de oportunidades hacia una educación para todos (Sánchez y Robles, 2014).

En algunos países de Latinoamérica se destacan ciertos avances, obstáculos y retos en materia de educación inclusiva. Los principales hallazgos en los estudios se ubican principalmente en políticas públicas y lineamientos institucionales para su implementación. De lo anterior, se afirma que a pesar del sustento constitucional que se ha venido instaurando, estos cambios se han enfocado principalmente en el acceso de la población con discapacidad. En tanto, se hace necesario analizar su regulación en el tránsito entre los distintos niveles (desde la formación técnica, tecnológica, profesional hasta la posgradual) (Fajardo, 2017).

Hablar de educación inclusiva en las instituciones de educación superior (IES) en Colombia, puede asumirse como una tarea pendiente; no obstante, en las últimas décadas ha presentado avances significativos por parte de los gobiernos, las universidades públicas y privadas. Sin embargo, aún se presentan obstáculos que dificultan su consolidación. En

los siguientes párrafos se explicarán algunos desarrollos, avances, retrocesos y, sobre todo, los retos que han impulsado estas acciones en torno al asunto.

Puede considerarse que la educación inclusiva en las instituciones de educación superior en Colombia surge con un enfoque hacia la población con discapacidad o diversidad funcional y paulatinamente se destaca la participación de otras poblaciones que han sido considerados como “vulnerables”, grupos priorizados (Ministerio de Educación Nacional de Colombia -MEN-, 2005, 2013) así como los enfoques e identidades de género (MEN, 2018).

Ahora bien, con base en los estudios indagados se ubicaron dos categorías principales: Políticas de educación inclusiva al interior de las IES y Adaptaciones para la implementación de la educación inclusiva.

## 1.1 Políticas de educación inclusiva

En esta categoría se ubicaron se relacionan los trabajos sobre políticas de educación inclusiva, no solo en su definición sino también en su implementación.

En el marco de “La Educación para todos” promovida por la UNESCO (1990) fueron incorporándose “nuevas tendencias, nuevas formas de plantear las respuestas a la diversidad de necesidades educativas en la escuela” (Martínez et al., 2010, p. 150); no obstante, el objetivo de este movimiento iba más allá del enfoque de integración o el de “normalización”, manifestado previamente en el “Informe Warnock” (1978) donde su propósito apuntaba a reestructurar las escuelas hacia un enfoque de “necesidades educativas especiales” (NEE). Posteriormente, sobresalen trabajos relacionados con el desarrollo de escuelas inclusivas y su mejoramiento (Ainscow, 2001) y el “Índice de inclusión” (Booth et. al, 2000), así como reflexiones en torno a las universidades accesibles (Stupp, 2001).

En educación superior fueron replicándose, en cierta manera, algunos elementos de la educación inclusiva para poblaciones con discapacidad o “diversidad funcional”. Fajardo (2017), así lo expone:

Se resalta que la construcción de lineamientos de política para la atención educativa de la población con discapacidad en las instituciones de educación superior en Iberoamérica es relativamente reciente; pero la implementación de esas políticas de Inclusión en las IES no es fácil ni transparente y no siempre se tiene un correlato tangible en las prácticas educativas. (Fajardo, 2017, p. 194)

A partir de nuevos paradigmas o modelos enfocados hacia la diversidad (Palacios y Romañach, 2006) y la incursión de otros grupos poblacionales que habían sido excluidos, surge la necesidad de ir consolidando políticas en educación superior, relacionadas con la cobertura, la inclusión social y a través de distintas iniciativas, tales como la “Conferencia Regional de América Latina y el Caribe” (2008), en la que se proponía a los gobiernos: “Ampliar las políticas de inclusión para el ingreso a nivel de grado y postgrado, e instrumentar

nuevos mecanismos de apoyo público a los estudiantes (becas, créditos educativos, residencias estudiantiles, servicios de salud y alimentación, tanto como el acompañamiento académico y la orientación vocacional y profesional) destinados a generar equidad, disminuir la deserción, mejorar el desempeño de los estudiantes, eliminar las brechas de formación y promover la inclusión digital” (UNESCO, IESALC, 2008).

## 1.2 Adaptaciones para la implementación de la educación inclusiva

Esta segunda categoría hace mención a los aspectos técnicos en cuanto a las adaptaciones físicas, tecnológicas, equipamientos que requerían las universidades, así como la capacitación, competencias docentes en la atención a la diversidad (Paz, 2014) y la flexibilización en el currículum (Duk y Loren, 2010). De lo anterior, se ubican prácticas donde las IES han aportado mediante la socialización de experiencias significativas en materia de procesos de inclusión y acceso a la educación superior.

Países como España traen a discusión la necesidad de implementar inicialmente procesos de integración en lo que se denominaba “Educación especial” y posteriormente de educación inclusiva, a través de diferentes esfuerzos que surgen en la década de 1970. Es preciso aclarar que en este país se encuentran importantes precedentes sobre las aportaciones que en el ámbito educativo se realizaban en la legislación para personas con discapacidad; no obstante, las primeras leyes señalaban la necesidad de brindar a este grupo poblacional una educación en centros segregados y no fue sino hasta mediados de la década de 1980 cuando se fortalece la posibilidad de integrar al alumnado con discapacidad al sistema ordinario o formal.

En este orden de ideas, Toboso et al. (2012) relatan que en el año 1985 “La Educación Especial se regula como parte integrante del sistema educativo y no como modalidad educativa aparte” (p. 282) hasta materializarse en la década de 1990. A través de la política pública de educación se pensó en la necesidad de brindar atención al alumnado con discapacidad en escuelas ordinarias. Esta medida que apareció en la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), consolidada posteriormente con el contenido de la denominada “Declaración de Salamanca” que data del año 1994 y aprobada por la “Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad” de la UNESCO.

Esta declaración se convirtió en el pretexto para lograr el respaldo internacional al concepto de “necesidades educativas especiales”, sugerido con anterioridad en el Informe Warnock en 1978. Desde la perspectiva de se plantea la necesidad de “la inclusión educativa de todo el alumnado, con independencia de sus diferencias individuales, incluidos aquellos con discapacidades graves” (Toboso et al. (2012, p. 283).

Con el cambio de siglo, España continúa promulgando leyes para regular el sistema educativo. En lo que respecta a la enseñanza universitaria, la Ley Orgánica 4/2007 de 212

de abril, entre otros aspectos, contemplaba lo siguiente:

Entre los derechos y deberes de los estudiantes se establece la igualdad de oportunidades y no discriminación, por circunstancias personales o sociales, incluida la discapacidad, en el acceso y permanencia en la Universidad, ingreso en los centros y ejercicio de sus derechos académicos (Art. 46).

En Latinoamérica, se destaca el trabajo de Ocampo (2016) quien en su revisión documental analiza las tendencias y perspectivas de la educación superior inclusiva, así como las acciones, estrategias y propuestas implementadas en esta región hasta aquel momento. Dichas estrategias se ubicaban principalmente en la atención a la población con discapacidad o diversidad funcional:

La lucha por operacionalizar el derecho a la educación para colectivos de ciudadanos históricamente excluidos de la educación universitaria representa una batalla de varias décadas en Latinoamérica, fortaleciéndose a partir de acciones y lineamientos dirigidos a promover la inclusión de personas en situación de discapacidad. (Ocampo, 2016, p.49)

Este desarrollo de la educación superior inclusiva enfrenta los mismos obstáculos y/o dificultades que los demás niveles de educación (Ocampo, 2016). Por lo tanto, las IES son llamadas a crear sus propias políticas que les permitan llevar a cabo programas de educación inclusiva, pensadas en la diversidad humana, así como lineamientos institucionales en los que se logre la participación de toda la comunidad, incluyendo a poblaciones específicas o que requieran de acciones particulares y la articulación entre la teoría, lo normativo y su puesta en práctica. Lo anterior, implica la participación de todos los actores sociales (incluyendo a los sectores tradicionalmente excluidos) en la construcción de políticas con objetivos realmente incluyentes (Fajardo, 2017).

A pesar de los esfuerzos realizados en materia de educación inclusiva en la educación superior, aún se presentan barreras (actitudinales, político administrativas, físicas o del entorno, comunicacionales, trámites burocráticos, acceso y adaptaciones curriculares, permanencia, la implementación efectiva del diseño universal para el aprendizaje, entre otras ...) (Moriña y Carballo, 2020, Moriña, Sandoval y Carnerero, 2020).

### **1.3 La educación superior inclusiva en Colombia**

Colombia al ser un país que cuenta con una gran diversidad, no solo geográfica sino también cultural y étnica; el acceso a la educación superior se convierte en una posibilidad de transformación en la vida de las personas, su familia y el fomento del desarrollo de sus regiones (Arizabaleta y Ochoa, 2016, Hervas, 2017). Por lo anterior, se ha venido consolidando un marco legal en torno a la educación inclusiva y para la diversidad.

Ejemplo de lo anterior, la Constitución Política de Colombia de 1991, en su artículo 13, establece:

Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica. El Estado promoverá las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva y adoptará medidas en favor de grupos discriminados o marginados. El Estado protegerá especialmente a aquellas personas que por su condición económica, física o mental, se encuentren en circunstancia de debilidad manifiesta y sancionará los abusos o maltratos que contra ellas se cometan. (Artículo 13, Constitución Política de Colombia)

En este mismo sentido, la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación); Ley 387 de 1997 (Por la cual se adoptan medidas para la prevención del desplazamiento forzado; la atención, protección, consolidación y estabilización socioeconómica de los desplazados internos por la violencia en la República de Colombia); Ley 704 de 2001 (Por medio de la cual se aprueba el “Convenio 182 sobre la prohibición de las peores formas de trabajo infantil y la acción inmediata para su eliminación”, adoptado por la Octogésima Séptima -87ª- Reunión de la Conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo, O.I.T); Ley 1145 de 2007 (Por medio de la cual se organiza el Sistema Nacional de Discapacidad y se dictan otras disposiciones); Decreto 366 de 2009 (Por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva (Ministerio de Educación Nacional-MEN-, 2009); Ley 1346 (Por medio de la cual se aprueba la “Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad”, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006; República de Colombia, 2009); Ley 1448 de 2011 (Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones, Congreso de la República de Colombia, 2011); Ley 1482 de 2011 (Tiene por objeto garantizar la protección de los derechos de una persona, grupo de personas, comunidad o pueblo, que son vulnerados a través de actos de racismo o discriminación, Art. 1, Congreso de la República de Colombia, 2011); Ley estatutaria 1618 de 2013 (Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad, Congreso de la República de Colombia, 2013); entre otras.

De igual manera, se han formulado lineamientos en torno a la atención educativa de poblaciones que han sido considerados como vulnerables (personas con discapacidad, grupos étnicos, víctimas del conflicto armado, adultos iletrados, entre otros) (MEN, 2005).

En los “Lineamientos para la selección y evaluación de docentes y estudiantes y el desarrollo docente” se resalta la importancia de “asumir un compromiso de corresponsabilidad social para ofrecer una educación de calidad con equidad” (p. 19) por parte de las IES. Así mismo, enfatiza en lo siguiente: “La diversidad del sistema educativo colombiano es sin duda alguna, una fortaleza que se debe conservar para atender la pluralidad del país y

contribuir con la inclusión” (MEN, 2013, p. 24). Otro de los aspectos que se concluye en este documento, se ubica en “respetar la diversidad y valorar los factores portadores de calidad en concordancia con el contexto y su naturaleza, sin buscar homogeneizar o coartar su pluralidad” (p. 24).

Para el 2013 se expiden los “Lineamientos de política de educación superior inclusiva” por parte del MEN, documento que destaca seis ejes: participación, pertinencia, diversidad, calidad, interculturalidad y equidad. Igualmente, algunas acciones estratégicas para la educación inclusiva con un énfasis en los grupos que denomina como “priorizados” (población estudiantil con discapacidad y con capacidades y/o talentos excepcionales; comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras, pueblos indígenas y *pueblo Rom* o gitano; población víctima del conflicto armado; población desmovilizada en proceso de reintegración; enfoque de género y la población habitante de frontera (MEN, 2013). Lo anterior, con el fin de contrarrestar las barreras que puedan llegar a presentarse en cuanto al acceso, permanencia, pertinencia, calidad, graduación (o egreso), entre otras.

Posteriormente y con el objetivo de identificar la situación de las IES, se propuso el “Índice de inclusión para educación superior -INES-”:

El INES es una herramienta que le permite a las instituciones de educación superior identificar las condiciones en que se encuentran con respecto a la atención a la diversidad, analizar sus fortalezas y oportunidades de mejoramiento y tomar decisiones que cualifiquen el aprendizaje, la participación y la convivencia de la comunidad. (MEN, 2016, p. 28)

Así como el documento denominado: “Enfoque e Identidades de género para los lineamientos política para la educación superior inclusiva” (MEN, 2018) en el que se proponen las siguientes acciones:

a) el análisis de leyes, normas y políticas públicas internacionales, nacionales y distritales relacionadas con la promoción de los derechos de las mujeres, las personas con sexualidades e identidades de género no normativas, la equidad y la inclusión social en la educación superior; b) la revisión de estadísticas, indicadores e investigaciones sobre las desigualdades sociales, de género y sexualidad en la educación superior colombiana; y c) el diálogo con personas que participan en el campo de la educación superior y se interesan en la igualdad, la equidad y la inclusión, bien sea como integrantes de la comunidad educativa (estudiantes, docentes y personal administrativo); como activistas o representantes de organizaciones que defienden los derechos de las mujeres y las personas Lesbianas, Gay, Bisexuales, Transgénero e Intersexuales, LGBTI; como investigadores con experticia en temas de educación superior; o como funcionarios de entidades del Estado encargados de las políticas de educación superior o de las políticas de educación inclusiva e intercultural (MEN, 2018, p. 10).

Frente a este panorama, se recalca los retos en la educación superior inclusiva frente a las prácticas pedagógicas que en ocasiones pueden conducir a la segregación por grupos en cuanto al acceso y permanencia. (Zárate, Díaz y Ortiz, 2017)

Por lo tanto, se hace necesaria la identificación de barreras de diferente índole en las IES y a su vez, definir qué tipo de acciones estratégicas son más pertinentes al contexto, que permitan llevar a cabo adaptaciones, ajustes razonables, pertinentes que en suma, consolidarían los lineamientos y las políticas en materia de educación inclusiva, acordes a cada institución.

## 2 | JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

Para formular una Política de Educación Inclusiva en la Universidad de Caldas y generar los lineamientos para su implementación, es requisito *sine qua non*, contar con información que permita tener una línea base y a partir de allí generar acciones de cambio o mejora. Para lograrlo, se propuso un proyecto cuyo objetivo general era: “Establecer las acciones estratégicas para la educación superior inclusiva en la Universidad de Caldas (Manizales, Colombia) a partir de las percepciones de la comunidad académica y administrativa”.

Inicialmente era necesario desarrollar una fase de “Preparación o diagnosis reflexiva” (Yuni y Urbano, 2005) con los actores sociales intervinientes. Por lo tanto, se diseñaron, validaron e implementaron varias técnicas de recolección de información, tales como la encuesta, los grupos focales y la entrevista.

En el presente artículo se hará énfasis en la encuesta, la cual incluyó una serie de preguntas dirigidas a la comunidad académica y administrativa.

Para el diligenciamiento del instrumento se contó con la participación de estudiantes, docentes y funcionarios administrativos cuyo propósito principal era conocer las características sociodemográficas y su percepción en las categorías: accesibilidad, acceso-ingreso y permanencia. Como valor agregado, la posibilidad de trascender la perspectiva diferencial, para avanzar hacia la interseccionalidad, por considerarla un enfoque teórico y metodológico en el que se articulan y confluyen diferentes vulnerabilidades en su diversidad.

A partir de lo anterior, la información obtenida se convierte en el pretexto para generar acciones de cambio o mejoramiento con la intención de velar por una educación superior fundamentada en los principios de participación, diversidad, interculturalidad, calidad, equidad y de esta manera, lograr que la universidad se convierta en un espacio sin barreras, accesible, diverso e incluyente.

## 3 | MÉTODO

El estudio se ubica en el paradigma sociocrítico y en su trayecto metodológico se acude a la investigación-acción (Carr y Kemmis, 1988, Carr, 1996, Yuni y Urbano, 2005), teniendo como base las cuatro fases propuestas por Yuni y Urbano (2005): “Preparación o diagnosis reflexiva”, “Construcción de un plan de acción”, “Acción transformadora” y



“Reflexión, e integración de resultados y replanificación”.

Con el fin de abordar los objetivos en cuanto a “Identificar las barreras sobre accesibilidad, acceso y permanencia en la Universidad de Caldas a partir de los actores sociales” y “Proponer las acciones estratégicas para el logro de una educación inclusiva al interior de la Universidad de Caldas”; esta primera parte corresponde a los resultados obtenidos en la fase de “Preparación o diagnosis reflexiva”.

### 3.1 Técnicas e instrumentos de recolección de la información

La técnica implementada en esta Fase fue la encuesta; el instrumento constó de un protocolo estructurado con preguntas cerradas, abiertas y de estimación. La validación fue llevada a cabo mediante el “criterio de expertos”, contando con la revisión de cinco expertos (Dos expertos en el área de Discapacidad, una experta en el área de Diversidad de género, un experto en Población víctima del conflicto y dos expertos en Pedagogía).

Para la recolección de la información se remite un formulario en *Google Forms* y se realizan dos pruebas piloto con el fin de calibrar el instrumento.

### 3.2 Población y muestra

La población, con corte al año 2020, corresponde a: docentes (n=951), estudiantes (n=13900) y administrativos (n=414); pertenecientes a la Universidad de Caldas.

La muestra fue establecida en función del número de facultades: Artes y Humanidades, Ciencias Exactas y Naturales, Ciencias para la Salud, Ciencias Jurídicas y Sociales, Ciencias Agropecuarias, Facultad de Ingeniería; su proporcionalidad es relativa a la cantidad de programas por facultad y estamentos (estamento docente y estamento estudiantil) y personal administrativo.

Para la selección de la muestra se contó con los siguientes criterios: heterogeneidad: 50%, margen de error: 5%, nivel de confianza: 95%.

	Docentes	Estudiantes	Personal administrativo
Población	951	13900	414
Muestra	274	374	200
Estratificación	Facultad y Sexo con una proporción por estrato de 0,2881	Facultad y Sexo con una proporción por estrato de 0,0269	Sexo con una proporción por estrato de 0,4830 (*)

Tabla 1. Población y muestra

Fuente: Elaboración propia

## 4 | RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los datos fueron recopilados en el periodo 25/06/2018 y 03/12/2020. Para un total de N=396 personas, de las cuales 389 (98,2%) dieron su consentimiento para diligenciar el instrumento (Figura 1).

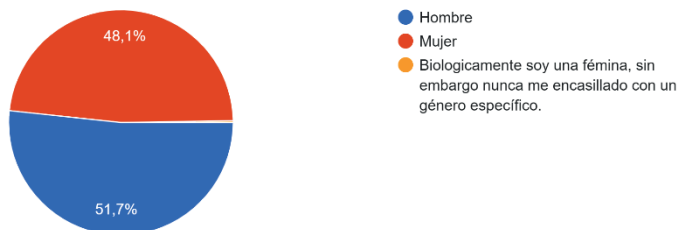


Figura 1. Participantes. Fuente: elaboración propia

Los datos corresponden a: Docentes: n=206 (53%), Administrativos (funcionarios administrativos): n=88 (22,6%), Estudiantes n=81 (20,8%), Egresados n=9 (2,3%) y Otro 5 (1,3%) (Figura 2).

Facultad a la que pertenece:  
389 respuestas

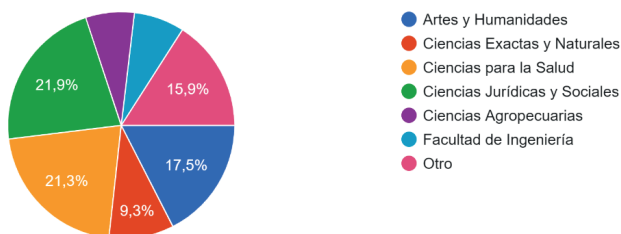


Figura 2. Participación por facultad. Elaboración propia.

En las respuestas se refleja la participación de todas las facultades de la Universidad de Caldas, la respuesta “Otro” corresponde a diferentes dependencias u oficinas de la universidad. Los porcentajes de participación pueden variar con base al número de programas por facultad y departamentos de docentes (Figura 3).

Señale según el caso  
389 respuestas

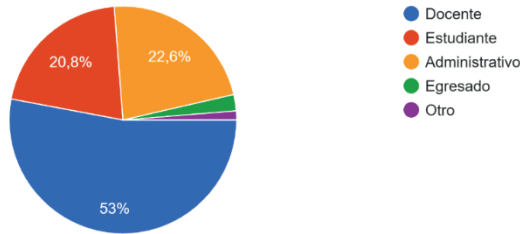


Figura 3. Participación por estamentos y dependencias. Elaboración propia.

El mayor porcentaje de participación corresponde a “Docentes”, seguido de “Administrativo” (personal administrativo) y “Estudiantes”. Los menores porcentajes corresponden a “Egresado” y “Otro”. En la categoría “Otro”, se hallaron respuestas principalmente relacionadas con participantes que eran coordinadores de posgrados ejercían funciones de docencia y administración simultáneamente.

En cuanto a la participación por grupos priorizados (con base en los “Lineamientos de Política Educación inclusiva”, MEN, 2013), el mayor porcentaje de participantes se ubica en “Ninguna” (86,1%), “Pueblo o comunidad indígena” (2,8%), Población víctima del conflicto (2,8%), Comunidad negra/afrocolombiana (1,8%). Otras comunidades como LGBTI (o LGBTIQ+) (4,9%) (Figura 4).

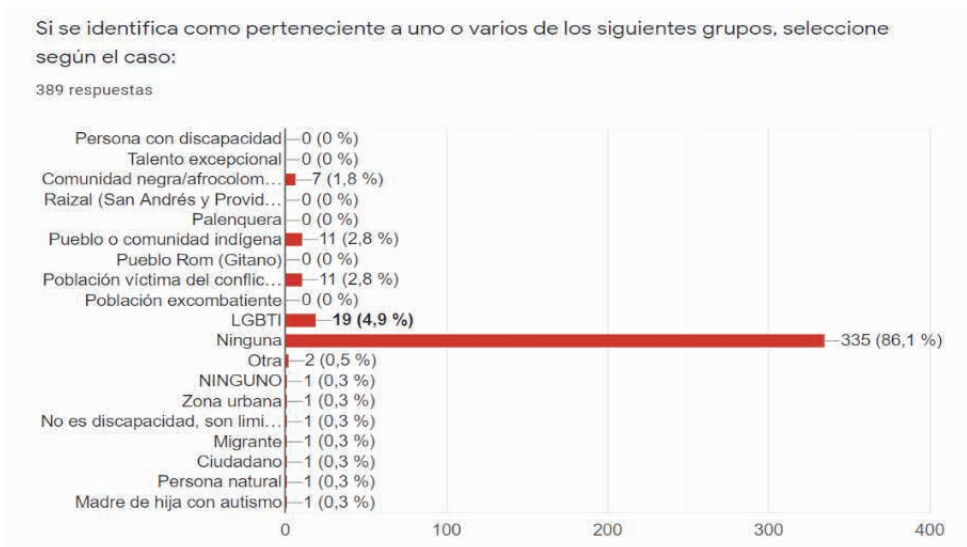


Figura 4. Participación por grupos priorizados y comunidades. Elaboración propia.

## 4.1 Percepciones sobre accesibilidad, acceso y permanencia en el marco de la educación inclusiva

A continuación, se presentan algunos resultados obtenidos en las categorías: 1. Accesibilidad, 2. Acceso (Ingreso) y 3. Permanencia.

### 4.1.1 Categoría 1. Accesibilidad

La accesibilidad permite que “los entornos, los productos, y los servicios sean utilizados sin problemas por todas y cada una de las personas, para conseguir de forma plena los objetivos para los que están diseñados, independientemente de sus capacidades, sus dimensiones, su género, su edad o su cultura” (Aragall, 2010, p.25). A partir de lo anterior, las preguntas hacía referencia a los espacios de la universidad en los que se presentaban con mayor frecuencia barreras para el acceso de las personas al medio físico (Figura 5).

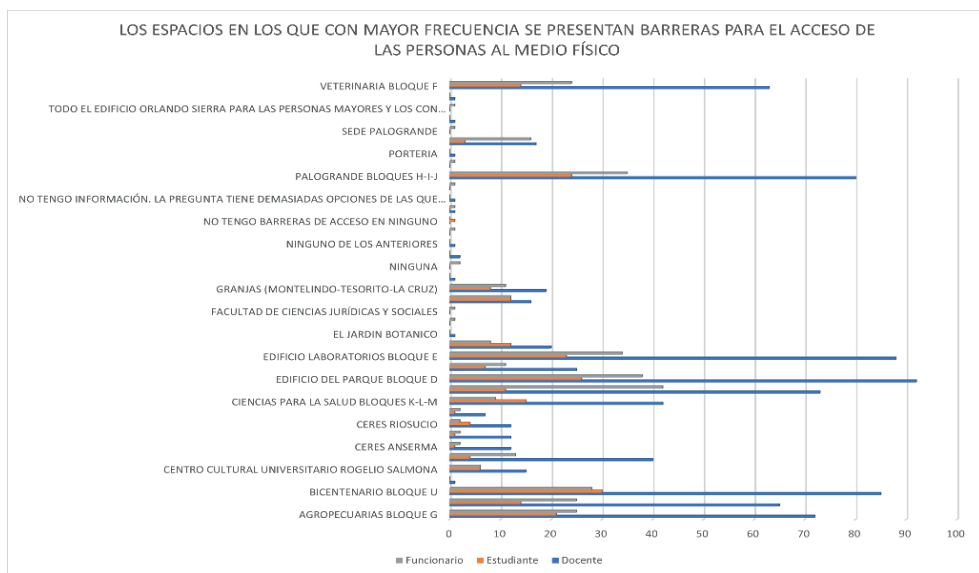


Figura 5. Barreras de accesibilidad al medio físico. Elaboración propia.

Si bien existen diferentes normas o reglamentos sobre accesibilidad frente a las posibilidades que todos los individuos deben tener, sin importar su condición; era necesario identificar los espacios particulares en los que la comunidad encontraba mayores barreras (Figura 6).

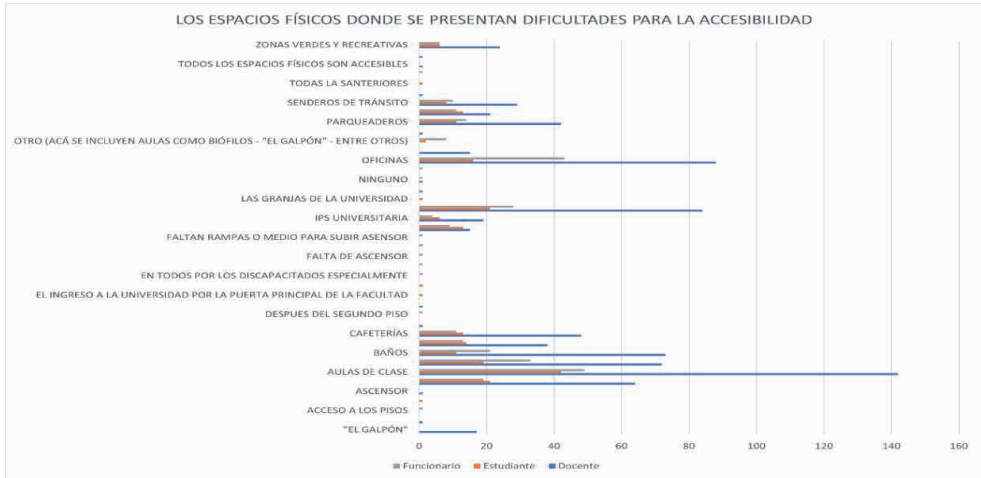


Figura 6. Barreras específicas de accesibilidad. Elaboración propia.

La percepción de las barreras de accesibilidad por parte de los docentes se ubica principalmente en las aulas de clase y en algunas edificaciones en particular.

Los mayores ponderados se mostraron en el bloque de “Laboratorios”, seguido de “ninguna de las anteriores” y “no tengo conocimiento”; sin embargo, una respuesta que refleja un poco el entendimiento de la accesibilidad para personas con discapacidad o diversidad funcional, reflejado en el 40% de docentes que responde a que “todos los sitios son accesibles”, indican con un ponderado medio en los centros regionales de educación superior (CERES) de Riosucio, Samaná y Anserma (Municipios del departamento de Caldas) (Figura 6).

Las mayores barreras identificadas por los estudiantes se ubican en las aulas de clase y los bloques (o edificios): U (Edificio Bicentenario), D (Edificio del Parque), h, i y j (Campus Palogrande), E (Edificio de laboratorios) y G (Agropecuarias); que corresponderían a las edificaciones más antiguas de la universidad.

Para el personal administrativo, la respuesta que muestra un mayor ponderado corresponde a “no tengo conocimiento”, “no tengo claramente identificado”, “no veo ningún problema”; además de los CERES (Centro Regional de Educación Superior) de Riosucio y Samaná (Municipios del Departamento de Caldas).

#### 4.1.1.1. Acciones o estrategias que favorecen la accesibilidad

Un segundo componente se refería a las acciones o estrategias que consideraba la comunidad favorecerían la accesibilidad a la información y la comunicación (Señalética accesible, comunicación visual, entre otras) (Figura 7).

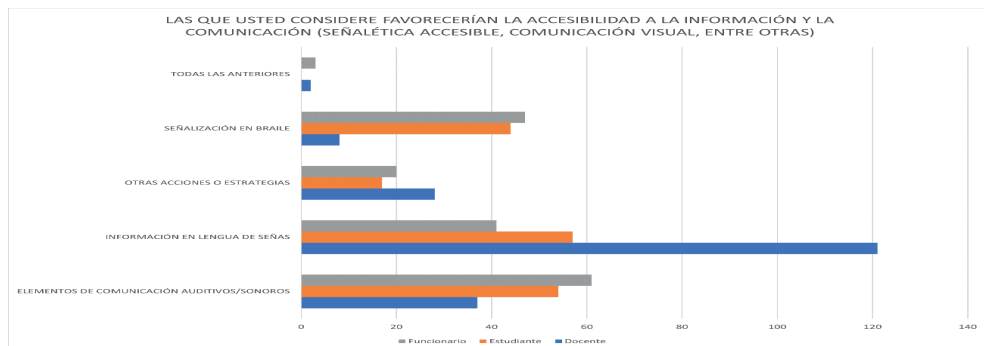


Figura 7. Acciones o estrategias que favorecen la accesibilidad a la información. Elaboración propia.

A partir de los resultados, los estudiantes coinciden en la respuesta de “información en lenguaje de señas”, seguido por “elementos comunicación auditivos-sonoros”. En cuanto a los funcionarios, el mayor ponderado aparece en los “elementos de comunicación auditivos-sonoros”, “señalización en Braille” e “información en Lenguaje de señas”. Para el caso de los docentes, el mayor ponderado se encuentra en la “información en Lenguaje de señas”, señalización en Braille” y “elementos comunicación auditivos-sonoros”.

#### 4.1.2 Categoría 2. Acceso (Ingreso a la educación superior)

La “Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción” en un apartado de su preámbulo, establecía lo siguiente:

Recordando la Declaración Universal de Derechos Humanos y, en particular el párrafo 1 de su Artículo 26, en que se declara que “toda persona tiene derecho a la educación” y que “el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos”, y haciendo suyos los principios básicos de la Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza (1960), en virtud de cuyo Artículo 4. los Estados Partes se comprometen a “hacer accesible a todos, en condiciones de igualdad total y según la capacidad de cada uno, la enseñanza superior” (Conferencia Mundial sobre La Educación Superior, UNESCO, París, 1998).

En este orden de ideas, se consultó a los participantes sobre cuáles consideraban que eran las principales barreras para tener la condición de estudiante universitario (Figura 8).

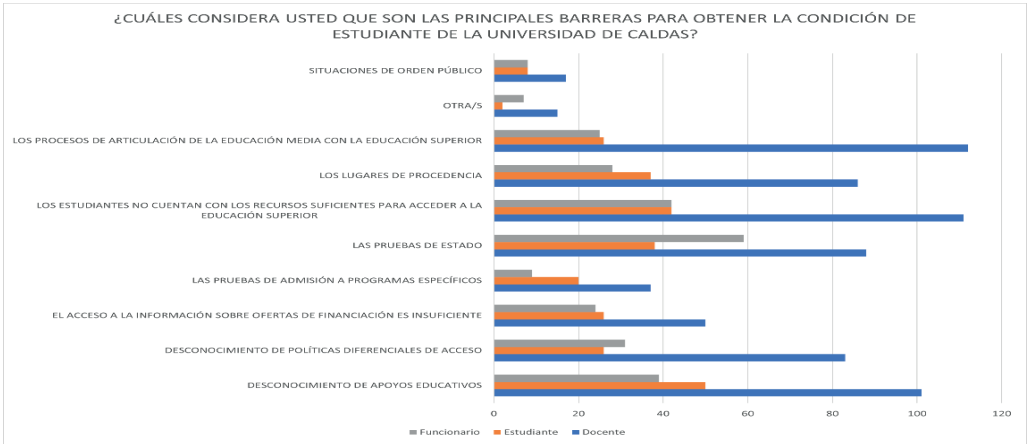


Figura 8. Barreras para el acceso (ingreso) a la educación superior.

Respecto al ingreso, los estudiantes muestran un alto ponderado en el “desconocimiento de apoyos educativos”, “no cuentan con los recursos suficientes para ingresar a la universidad”.

Los funcionarios dan gran importancia a las pruebas de Estado, seguida por “los estudiantes no cuentan con los recursos suficientes para ingresar a la universidad” y con un ponderado medio en “desconocimiento de apoyos educativos”.

Los docentes indican un alto ponderado en los procesos de articulación de la educación media con la superior, seguido por “los estudiantes no cuentan con los recursos suficientes para ingresar a la universidad”, con un ponderado moderado el “desconocimiento de apoyos educativos”, en cuanto a las “Pruebas de Estado” tienen un bajo ponderado.

Para todos los casos, el lugar de procedencia ocupa una media, en todos los casos situación de orden público tiene un bajo ponderado. Llama la atención que el grupo de los estudiantes son quienes le dan el más bajo ponderado a las pruebas de Estado.

### 4.1.3 Categoría 3. Permanencia

La permanencia hace referencia al proceso continuado de formación en los tiempos proyectados para cada programa académico desde el ingreso hasta la obtención del título. Con base en lo anterior, se consulta a los participantes acerca de las barreras presentes en esta categoría (Figura 9).

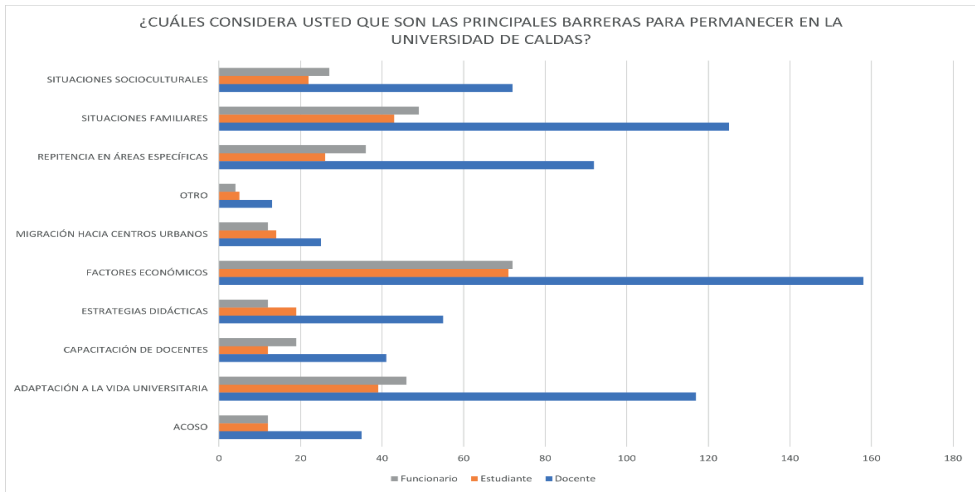


Figura 9. Barreras que afectan la permanencia. Fuente propia.

En el caso de los funcionarios, la mayor ponderación se da en los “factores económicos”, seguido por “situaciones familiares” y la “adaptación a la vida universitaria” y “repitencia en áreas específicas”. Desde su perspectiva, los docentes, destacan que el mayor ponderado se registra en “factores económicos”, seguido por “situaciones familiares” y la “adaptación a la vida universitaria”, con ponderados medios se da la repitencia en áreas específicas y las estrategias didácticas.

Uno de los aspectos abordados en esta categoría fue la convivencia. En este sentido, se consultó sobre situaciones de acoso que pudiesen haberse presentado. (Figura 10)

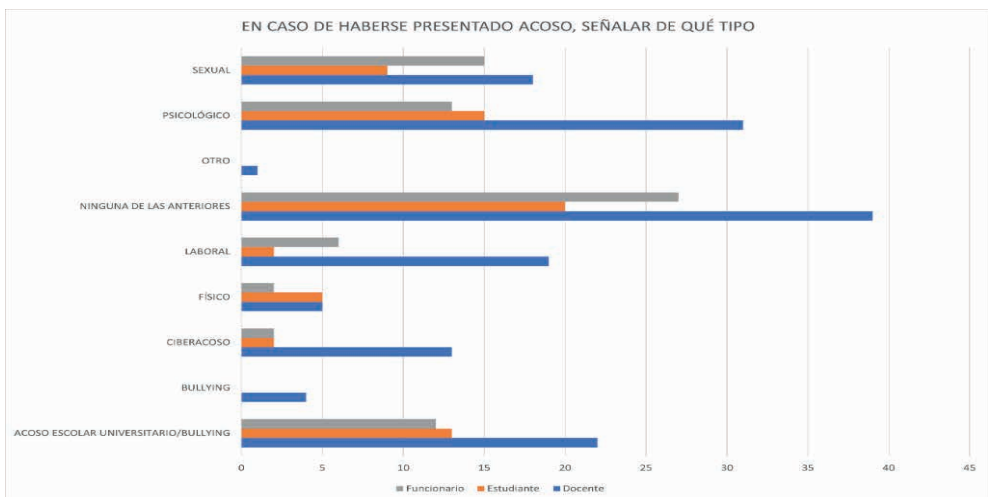


Figura 10. Situaciones de acoso. Fuente propia.

Sobre la pregunta correspondiente a las situaciones de acoso en la permanencia en



la universidad, el mayor ponderado asignado por los estudiantes se encuentra en “Ninguna de las anteriores”, seguido por “Factores psicológicos y bullying (acoso escolar o matoneo), el factor acoso sexual tiene un ponderado medio.

En el caso de los funcionarios, el mayor ponderado también corresponde a “ninguna de las anteriores”, seguido por “acoso sexual”, “psicológico” y *bullying* o *mobbing* laboral.

Para los docentes el mayor ponderado guarda correspondencia con los otros dos grupos “Ninguna de las anteriores”, seguido por el factor psicológico, bullying, acoso laboral y acoso sexual.

Seguidamente, se solicitó a los participantes indicar en caso de haberse presentado acoso, el motivo u origen (Figura 11).

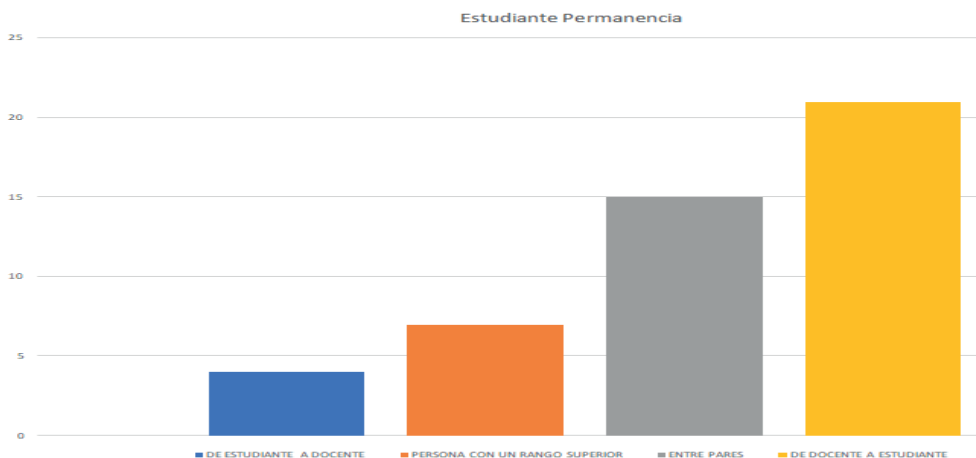


Figura 11. Origen de las situaciones de acoso. Fuente propia.

En los estudiantes, la ponderación más alta corresponde a “de docente a estudiante” y “entre pares”. Por su parte, los docentes consideraban que el acoso se daba en mayor proporción “entre pares”, “de docente a estudiante” “personas con un rango superior” y en un menor porcentaje “de estudiante a docente” (Figura 12).

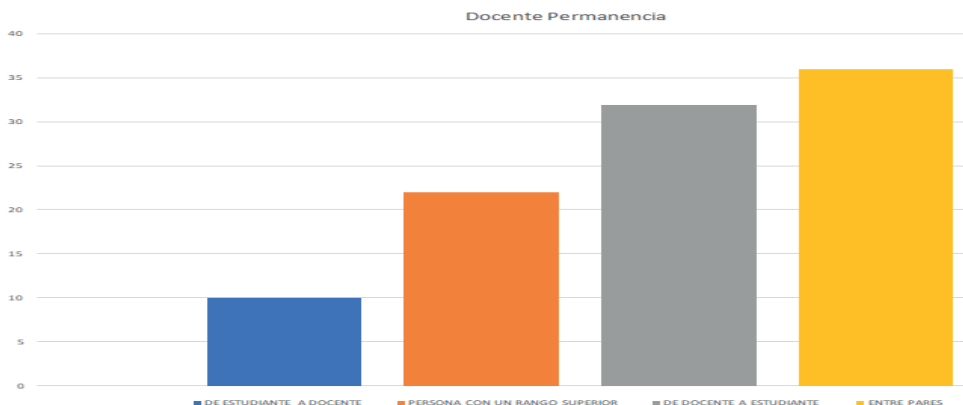


Figura 12. Origen o motivo de acoso. Docentes.

En los funcionarios se encontraba en un mayor porcentaje “de docente a estudiante”, seguido de “personas con un rango superior” y “entre pares” (Figura 13).

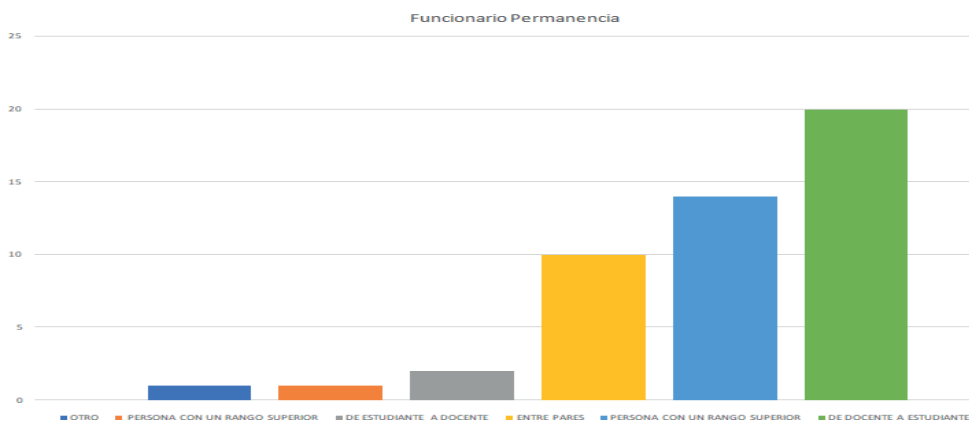


Figura 13. Origen o motivo de acoso. Funcionarios.

#### 4.1.3.1. Acciones o estrategias que favorecen la permanencia

Para el diligenciamiento de las respuestas de este componente de la encuesta, se solicitó a los participantes la valoración de las estrategias que podían favorecer la permanencia a través de la siguiente escala tipo *Likert*: 1=Totalmente en desacuerdo, 2=Parcialmente en desacuerdo 3=Neutral, 4=Parcialmente de acuerdo 5=Totalmente de acuerdo (Tabla 2).

Acciones o estrategias que favorecen la permanencia	1	2	3	4	5
a. Espacios de encuentro al interior de la universidad con las organizaciones o grupos de estudiantes con el fin de socializar los mecanismos y estrategias para su permanencia.					
b. Programas de apoyo socioeconómico.					
c. Programas de acompañamiento académico y apoyo estudiantil.					
d. Procesos de concienciación para la eliminación de estereotipos y estigmas entre los miembros de la comunidad educativa.					
e. Disponibilidad de intérpretes de Lengua de Señas Colombiana.					
f. La creación de fondos para cubrir los gastos complementarios en educación superior de acuerdo con algunos grupos priorizados.					
g. Articular acciones entre las instituciones de educación superior y las demás entidades territoriales y nacionales con el fin de generar espacios en museos, bibliotecas y grupos culturales que fortalezcan y difundan la diversidad sociocultural en los diferentes espacios de la comunidad académica.					
h. Promover desde la política institucional hasta los procesos académicos, escenarios que permitan revitalizar y fortalecer la diversidad sociocultural.					
i. Desarrollar programas de nivelación, reconocimiento y adaptación en los diferentes escenarios académicos y sociales a los que se enfrentan los estudiantes de diferentes comunidades que acceden a educación superior fuera de sus territorios.					

j. Fortalecer los procesos de articulación de la educación media con la educación superior que involucren a la población víctima y que facilite el acceso.					
k. Promover la formación de directivos, docentes y comunidad académica en temas de diversidad sociocultural e inclusión educativa.					
l. Fomentar la articulación con diferentes entidades estrategias de acompañamiento académico y psicosocial para la población excombatiente.					
m. Promover la formación de directivos, docentes y comunidad académica en temas posconflicto y reconciliación.					
n. Fomentar el desarrollo de cátedras, cursos de contexto, electivas, sobre enfoque de género.					
o. Difundir campañas educativas respecto a las violencias contra las mujeres.					
p. Disponibilidad de guías para personas con discapacidad visual					

Tabla 2. Percepción sobre las acciones o estrategias que favorecen la permanencia.

En los resultados se observa que las acciones o estrategias que la comunidad considera favorecerían la permanencia se encuentran en “Totalmente de acuerdo” y “Parcialmente de acuerdo”; lo que indica que la mayor parte de los encuestados consideran pertinentes las acciones planteadas. (Figura 14).

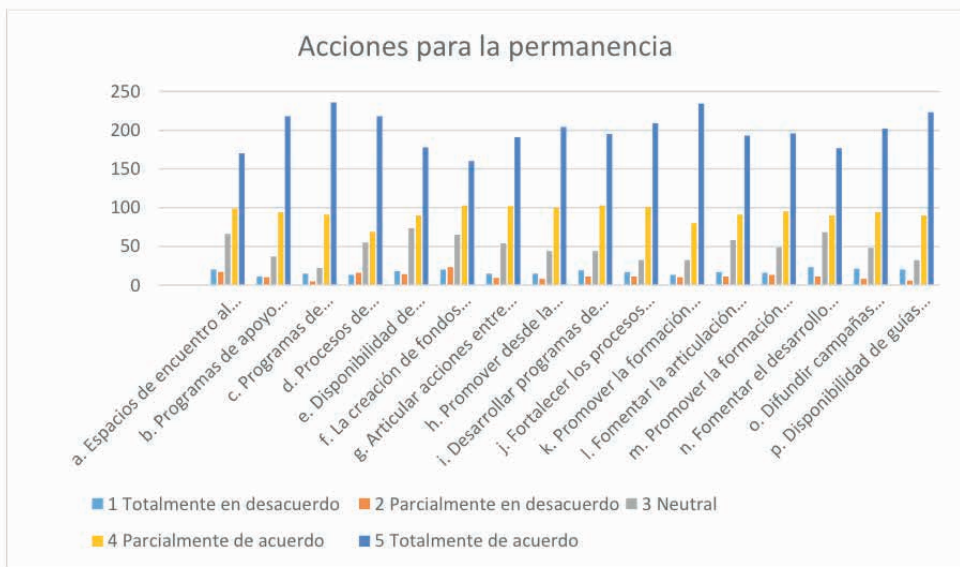


Figura 14. Acciones o estrategias que favorecen la permanencia. Fuente propia

Los mayores ponderados se encuentran en “Programas de acompañamiento académico y apoyo estudiantil”; así como “Promover la formación de directivos, docentes y comunidad académica en temas de diversidad sociocultural e inclusión educativa”; “Disponibilidad de guías para personas con discapacidad visual”; “Programas de apoyo socioeconómico”; “Procesos de concienciación para la eliminación de estereotipos y estigmas entre los miembros de la comunidad educativa”.

A partir de lo anterior, el formulario se complementaba con una pregunta abierta denominada “Mis acciones”, con el fin de identificar cuáles eran las acciones estratégicas que proponía la población para un mejoramiento de la educación inclusiva al interior de la institución. Las respuestas se condensaban en varias categorías: “Equidad de género”, “Formación estudiantil”, “Capacitación docente”, “Participación de comunidades priorizadas o vulnerables”, “Espacios de sensibilización”, “Acompañamiento hacia el bienestar en sus diferentes dimensiones”. A continuación, algunas respuestas obtenidas:

*Fortalecer el observatorio de género, con la contratación de estudiantes becarios y con egresados que tengan interés por la implementación de investigaciones y acciones educativas en los distintos estamentos de la Universidad.*

*Cursos intersemestrales de refuerzo académico en formación básica de los planes curriculares. Capacitación a docentes en estrategias pedagógicas.*

*(...) la intervención académica directa y pertinente sobre la carencia y/o dificultad*

*Escuchar las propuestas de los estudiantes.*

*(...) es fundamental la formación docente, dirigida hacia la sensibilidad para acercarse y comprender el universo del estudiante, para identificar y abordar los estudiantes que tienen demandas de acompañamiento por encima de la generalidad; herramientas pedagógicas para dinamizar las clases, las asesorías y otras estrategias de enseñanza - aprendizaje; conocimiento de rutas de atención dentro y fuera de la universidad para casos específicos (ideación suicida, consumo de SPA; violencias); salud mental; reconocimiento de la diversidad y respeto por la persona del estudiante, su historia, su cosmovisión, sus creencias y sus proyecciones.*

*Seguimiento personalizado a personas que por alguna razón poseen inestabilidad económica o psicológica, o que han tenido deficiencias reiteradas en su proceso de aprendizaje.*

Lo anterior, refleja la posibilidad de proponer acciones de distinta índole, que implican no solo factores económicos o de infraestructura sino también relacionadas con lo actitudinal, la capacitación a docentes, el bienestar social y psicológico de la comunidad en su conjunto.

## 5 | CONCLUSIONES

La identificación de barreras de acceso-ingreso, accesibilidad y permanencia, entre otros aspectos; así como las acciones de cambio o mejora son asuntos necesarios de tratar con la comunidad universitaria, tanto desde lo académico como administrativo. Lo anterior, genera una responsabilidad compartida entre los gobiernos y las universidades sobre las necesidades en términos de inversión en infraestructura, adaptaciones al medio físico y comunicativo, así como en los procesos de sensibilización, capacitación profesoral, ajustes curriculares, entre otros.

En este orden de ideas, desde la comunidad encuestada se han identificado barreras y acciones para lograr una educación inclusiva y para la diversidad, no solo en quienes poseen alguna discapacidad o diversidad funcional, sino también desde otros factores y grupos poblacionales.

Mediante el presente trabajo, se ha logrado establecer la necesidad de crear unos lineamientos preliminares que sirven de soporte para la construcción de una política universitaria de educación inclusiva sustentada en la realidad del contexto. Por lo tanto, es importante contar con una base al interior de la institución, desarrollada por la misma comunidad y en la que se garantice la participación de grupos poblacionales que en otrora han sido considerados como “vulnerables” o “priorizados”, así como las acciones para contrarrestar la exclusión.

La información recolectada en el marco de las categorías de accesibilidad, acceso-ingreso y permanencia, permitieron realizar un análisis sobre las barreras que la comunidad universitaria había identificado, principalmente desde sus experiencias en aquellos lugares específicos donde desarrollan sus actividades en la cotidianidad.

Se concluye en cuanto a la accesibilidad que los tres grupos encuestados coincidían en elementos relacionados con el lenguaje de señas, la señalización en el sistema braille y la comunicación auditiva/sonora; como aspectos indispensables para ser implementados en la universidad.

La permanencia, era un asunto que el grupo de estudiantes ponderaba de manera significativa, particularmente en las estrategias didácticas empleadas por el profesorado; así como en la repitencia de actividades académicas (materias o asignaturas) como factores que podían incidir en la deserción. Esta identificación muestra la necesidad de hacer un trabajo mancomunado entre el colectivo profesoral y estudiantil con la intención de lograr un mejoramiento en este sentido. Dado que en la categoría “Convivencia”, el acoso (expresado en sus diferentes formas) no tenía una ponderación alta pero sí era un asunto percibido por algunos de los actores sociales, se requiere de manera urgente iniciar acciones que contrarresten esta realidad.

Respecto a las condiciones de acceso-ingreso, los encuestados coincidían en dos principales cortapisas: el desconocimiento de apoyos educativos y los recursos insuficientes para acceder a la educación superior. También es preciso señalar que los profesores consideraban como uno de los elementos principales la articulación de la Educación Media con la Educación Superior en las que uno de los factores eran las “Pruebas de Estado”. A partir de lo anterior, es importante fortalecer el enlace entre las instituciones de estos niveles; así como las adaptaciones requeridas (por ejemplo, para personas con discapacidad o diversidad funcional) en los programas que realizan pruebas de ingreso.

Si bien, desde los participantes eran distintos los motivos que dificultaban la permanencia de las y los estudiantes en la vida universitaria (capacitación docente, situaciones familiares, acoso, situaciones socioculturales, factores económicos, estrategias

didácticas, repitencia en áreas específicas, migración hacia centros urbanos, y/o adaptación) los tres grupos coincidían al señalar, en primer lugar, que ninguna de ellas se convierte en impedimento para la permanencia en la universidad; no obstante, los motivos de tipo psicológico, acoso escolar y/o *bullying*, acoso sexual, se convierten en factores que así lo impiden.

Estudiantes y funcionarios administrativos ponderaron el acoso “de docente a estudiante” con el rango más alto. En el caso de docentes, creen que el rango más alto se presenta “entre pares”. EL personal administrativo considera que el acoso se da principalmente entre personas del mismo rango y en los docentes se encontró que el acoso entre “docente a estudiante” era el más frecuente. Por lo tanto, uno de los componentes que la universidad requiere es el fomento de la tolerancia, el respeto, entre otros valores hacia una convivencia pacífica.

Finalmente, es necesario contar con la participación de la comunidad académica y administrativa en la toma de decisiones. Por lo anterior, sus percepciones y necesidades se convierten en insumos indispensables que paulatinamente puedan irse consolidando en acciones de cambio o mejora, así como en la creación de una política que, independiente de su denominación, repercutan en adaptaciones, modificaciones o cambios necesarios al interior de la institución.

## REFERENCIAS

Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Narcea.

Aragall, F. (2010). *La accesibilidad en los centros educativos*. Cinca.

Arizabaleta, S. y Ochoa, A. (2016). Hacia una educación superior inclusiva en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, (45), 41–52. DOI: <https://doi.org/10.17227/01212494.45pys41.52>

Booth, T. et. al. (2000). **Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas**. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). Bristol UK. [http://www.daemcopiapo.cl/Biblioteca/Archivos/INDICE\\_INCLUSION.pdf](http://www.daemcopiapo.cl/Biblioteca/Archivos/INDICE_INCLUSION.pdf)

Carr, W. (1996). *Teoría de la Educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Morata.

Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza, La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca.

Congreso de Colombia. (1994). *Ley General de Educación*. [Ley 115, 8 de febrero de 1994].

Constitución Política de Colombia [Const]. Art. 13. 7 de julio de 1991 (Colombia).

Duk, C. y Loren, C (2010). Flexibilización del currículo para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 4(1), 187-210. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art9.html>

Fajardo, S. (2017). Educación superior inclusiva en algunos países de Latinoamérica: avances, obstáculos y retos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(1), 171-197 <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782017000100011>

Hervas, A. (2017). Pluriversidad: Educación superior intercultural para la descolonización de la vida. *Cambios y Permanencias*, 8(2), 570–594. <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistacyp/article/view/7774>

Ley Orgánica 4 de 2007. Por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. 12 de abril de 2007. D.O. Boletín Oficial del Estado BOE. No 89. BOE-A-2007-7786 (España). <https://www.boe.es/eli/es/lo/2007/04/12/4/con>

Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación de Colombia). D.O. 41.214 de 8 de febrero de 1994.

Ley 387 de 1997 (por la cual se adoptan medidas para la prevención del desplazamiento forzado; la atención, protección, consolidación y estabilización socioeconómica de los desplazados internos por la violencia en la República de Colombia). D.O. 43.091, de 24 de julio de 1997.

Ley 704 de 2001 (Por medio de la cual se aprueba el “Convenio 182 sobre la prohibición de las peores formas de trabajo infantil y la acción inmediata para su eliminación”, adoptado por la Octogésima Séptima -87ª- Reunión de la Conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo, O.I.T)

Ley 1145 de 2007 (Por medio de la cual se organiza el Sistema Nacional de Discapacidad y se dictan otras disposiciones). D.O. N°. 46.685

Decreto 366 de 2009 (Por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva (Ministerio de Educación Nacional-MEN-, 2009). D.O. 47.258 de febrero 9 de 2009

Ley 1346 (Por medio de la cual se aprueba la “Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad”, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006; República de Colombia, 2009). D.O. 47.427 de julio 31 de 2009.

Ley 1448 de 2011 (Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones, Congreso de la República de Colombia, 2011). D.O. 48096 de junio 10 de 2011.

Ley 1482 de 2011 (Tiene por objeto garantizar la protección de los derechos de una persona, grupo de personas, comunidad o pueblo, que son vulnerados a través de actos de racismo o discriminación, Art. 1, Congreso de la República de Colombia, 2011). D.O. 48270 de diciembre 1 de 2011.

Ley estatutaria 1618 de 2013 (Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. Congreso de la República de Colombia, 2013). D. O. 48717. 27 de febrero, 2013.

Martínez, R; de Haro, R y Escarbajal, A. (2010). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista educación Inclusiva*, 3(1), 149-164. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/issue/view/Marzo%202010/showToc>

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2005). *Lineamientos de Política para la atención educativa a poblaciones vulnerables*. Dirección de Poblaciones y Proyectos Intersectoriales. [https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-90668\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-90668_archivo_pdf.pdf)

\_\_\_\_\_ (2013). *Lineamientos para la selección y evaluación de docentes y estudiantes y el desarrollo docente*. SECAB Publicaciones. [https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-338173\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-338173_archivo_pdf.pdf)

\_\_\_\_\_ (2013). *Lineamientos Política Educación inclusiva*. Dirección de Fomento para la Educación Superior. [https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-357curso\\_0.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-357curso_0.pdf)

\_\_\_\_\_ (2016). *Índice de inclusión para educación superior (INES)*. Fundación Saldarriaga Concha. [https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-357277\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-357277_recurso_1.pdf)

\_\_\_\_\_ (2018). *Enfoque e identidades de género para los lineamientos política de educación superior inclusiva*. Oficina Asesora de Comunicaciones.

Moriña, A. y Carballo, R. (2020). Universidad y educación inclusiva: recomendaciones desde la voz de estudiantes españoles con discapacidad. *Educação & Sociedade*, 41(e214662, 2020), 1-16. <https://doi.org/10.1590/ES.214662>

Moriña, A., Sandoval, M. y Carnerero, F. (2020). Higher education inclusivity: When the disability enriches the university [Inclusión en la educación superior: cuando la discapacidad enriquece a la universidad]. *Higher Education, Research & Development*, 39(6), 1202-1216. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1712676>

Ocampo, A. (2016) Tendencias y perspectivas sobre educación superior inclusiva: modernizaciones, tensiones teórico-metodológicas y disensos por asumir. En Acevedo, S. (Comp.). *Educación superior inclusiva aportes a la construcción de la cultura de paz*. (9-55). Nueva Editorial Universitaria. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=709856>

Palacios, A. y Romañach, J. *El modelo de la diversidad. La Bioética y los Derechos Humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. Ediciones Diversitas. [https://sid-inico.usal.es/docs/F8/FDO18989/modelo\\_diversidad.pdf](https://sid-inico.usal.es/docs/F8/FDO18989/modelo_diversidad.pdf)

Paz, C. (2014). Competencias docentes para atención a la diversidad: Investigación-acción en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morán de Honduras. [Tesis Doctoral, Universidad de Alicante]. Repositorio de la Universidad de Alicante. [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/40509/1/tesis\\_paz\\_delgado.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/40509/1/tesis_paz_delgado.pdf)

Sánchez, D. y Robles, M. A. (2014). Inclusión como clave de una educación para todos: revisión teórica. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía -REOP-*, 24(2), 24–36. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.24.num.2.2013.11257>

Stupp, Roxana. (2001). Universidades accesibles para todos. *Educación*, 25(2), 137-145. <https://www.redalyc.org/pdf/440/44025212.pdf>

Toboso-Martín, M., Ferreira, M., Díaz-Velázquez, E., Fernández-Cid-Enríquez, M., Villa-Fernández, N. y Gómez de Esteban, C. (2012). Sobre la educación inclusiva en España: políticas y prácticas. *Intersticios, Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 6(1), 279-295. <https://www.intersticios.es/issue/view/804>



UNESCO. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Jomtien, Tailandia. UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa)

\_\_\_\_\_(1998). *Conferencia mundial sobre la educación superior*. UNESCO. <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/issue/view/21>

\_\_\_\_\_(2008). *Conferencia Regional de América Latina y el Caribe (2008)*. UNESCO, IESALC. <https://www.uv.mx/cuo/files/2014/06/CRES-2008.pdf>

Yuni, A. y Urbano, C. (2005). *Investigación etnográfica. Investigación - acción Mapas y herramientas para conocer la escuela (3ª ed.)* Brujas Editorial.

Warnock, M. (1978). *Special educational needs: report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. [Necesidades educativas especiales: informe de la Comisión de investigación sobre la educación de niños y jóvenes discapacitados]. London: Her Majesty's Stationary Office. <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html>

Zárate-Rueda, R., Díaz-Orozco, S. y Ortiz-Guzmán, L. (2017). Educación superior inclusiva: Un reto para las prácticas pedagógicas. *Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal)*, 21(3), 1-24. DOI: <https://doi.org/10.15359/ree.21-3.15>