

Revista de Ciencias Sociales

Universidades que transforman: Hacia una formación docente para la educación inclusiva y diversa en Colombia*

Marín Llaver, Leonardo Ramón**
Bucarán Intriago, Cindy Tatiana***
Zambrano Pincay, Graciela Hernestina****
Bolívar Chávez, Ana Alejandra*****

Resumen

El objetivo de la presente investigación es analizar el proceso de transformación de las universidades colombianas en cuanto a la formación del docente para la Educación inclusiva y diversa, desarrollada con enfoque cualitativo y método fenomenológico, considerando la técnica de la entrevista a 11 docentes de distintas universidades colombianas. El análisis de los datos se desarrolló desde el proceso hermenéutico al interpretar las percepciones de estos docentes con respecto a su formación como categoría de estudio. Resultaron tres subcategorías: Formación docente y sensibilización, acciones institucionales destacadas y el enfoque transformador. Se evidencia que mantener y ampliar las políticas inclusivas en estas universidades requiere de inversión continua, teniendo en cuenta infraestructura accesible, tecnologías adaptativas, materiales didácticos y apoyos pedagógicos, donde es necesaria la formación docente en inclusión, adaptada a las nuevas realidades que aborden la discapacidad, la diversidad étnica, y de género. Se concluye que la formación docente en inclusión y diversidad en las universidades colombianas implica un cambio cultural, eliminar barreras actitudinales, propiciando la articulación interinstitucional y el trabajo en red para conformar sistemas que midan el impacto real de las políticas inclusivas en la comunidad universitaria y el entorno social, ofreciendo cursos y diplomados según avances pedagógicos y tecnológicos.

Palabras clave: Universidades; formación docente; educación inclusiva; diversidad; Colombia.

* Producto académico del Proyecto de Investigación: “Gestión del Trabajo Autónomo, la Docencia y la Investigación Educativa” PYT3-CONV2019-FFLCE0006 de la Universidad Técnica de Manabí, Ecuador.

** Doctor en Ciencias Pedagógicas. Magister en Ciencias de la Educación. Licenciado en Educación. Profesor de Investigación Educativa de la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad Técnica de Manabí, Portoviejo, Manabí, Ecuador. Integrante del proyecto Gestión del Trabajo Autónomo, la docencia y la investigación educativa. E-mail: leonardomarínllaver@gmail.com ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2360-2472>

*** Doctora en Ciencias de la Educación. Magister en Educación Inicial, mención Innovación en el Desarrollo Infantil. Magister en Sistemas Integrados de Gestión. Ingeniera Industrial. Profesora de la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad Técnica de Manabí, Portoviejo, Manabí, Ecuador. E-mail: cindy.bucaran@utm.edu.ec ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2533-3306>

**** Doctoranda. en Educación. Máster. en Psicopedagogía. Licenciada en Educación Inicial. Profesora de la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad Técnica de Manabí, Portoviejo, Manabí, Ecuador. E-mail: graciela.zambrano@utm.edu.ec ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2396-3451>

***** Magister en Educación. Ingeniera en Marketing, mención Publicidad Estratégica. Abogada. Profesora de la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad Técnica de Manabí, Portoviejo, Manabí, Ecuador. E-mail: ana.bolivar@utm.edu.ec ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8832-1105>

Universities that Transform: Towards teacher training for inclusive and diverse education in Colombia

Abstract

The objective of this research is to analyze the transformation process in Colombian universities regarding teacher training for inclusive and diverse education. The study employed a qualitative approach and a phenomenological method, utilizing interviews with 11 professors from various Colombian universities. Data analysis was conducted using a hermeneutic process, interpreting the professors' perceptions of their training as a category of study. Three subcategories emerged: teacher training and awareness-raising, noteworthy institutional actions, and the transformative approach. The findings demonstrate that maintaining and expanding inclusive policies in these universities requires continuous investment, including accessible infrastructure, adaptive technologies, teaching materials, and pedagogical support. Furthermore, teacher training in inclusion, adapted to the evolving realities of disability, ethnic diversity, and gender, is essential. It is concluded that teacher training in inclusion and diversity in Colombian universities implies a cultural change, eliminating attitudinal barriers, fostering inter-institutional articulation and networking to form systems that measure the real impact of inclusive policies in the university community and the social environment, offering courses and diplomas according to pedagogical and technological advances.

Keywords: Universities; teacher training; inclusive education; diversity; Colombia.

Introducción

La sociedad del siglo XXI es cambiante y dinámica y ha incorporado una serie de innovaciones importantes que permiten que los procesos organizacionales se transformen y con ello, el talento humano, quien debe adaptarse a estas circunstancias para hacer posible que las operaciones generen resultados más efectivos. Es por ello, que en la Agenda 2030 de la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2015), se reafirma la Declaración Universal de Derechos Humanos, y de conformidad con la Carta de las Naciones Unidas, “respetar, proteger y promover los derechos humanos y las libertades fundamentales de todos, sin distinción de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento, discapacidad u otra condición”.

En ese sentido, la educación ha sido un sector que se ha ido adaptando a los cambios y exigencias de la sociedad del siglo XXI, mucho más después de la pandemia del

Covid-19, cuando los docentes consideraron una preparación para adecuar el proceso de enseñanza-aprendizaje a contextos virtuales (Varguillas y Bravo, 2020; Moreno et al., 2021), lo cual implicó un esfuerzo realmente complejo, por cuanto la educación *online* propone cambios en la práctica educativa, en la planificación, implementación de estrategias, uso de recursos y materiales, así como en la evaluación.

La práctica educativa no solo se ha ido transformando en su hacer sino en su propósito, sobre todo por la intención de llegar a todos, de no discriminar en cuanto a género, edad, raza, *status*, y mucho menos en cuanto a las condiciones que cada uno de los estudiantes puede presentar, por ello, siguiendo los planteamientos de la United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO, 2020), varios factores han afectado la educación, mencionando el incremento de las migraciones, la pobreza, las desigualdades de todo tipo, por lo cual, con el Informe GEM 2020, se aborda la inclusión en

la educación, haciendo un llamado de atención sobre todas las personas que son excluidas de la educación, debido a sus antecedentes o habilidades.

La inclusión, como la describen Bracho-Fuenmayor et al. (2023), reconoce la igualdad de oportunidades, porque se admite que toda persona tiene derecho a la educación sin excluirla, se le asegura su asistencia y atención en los distintos niveles educativos, garantizando el Estado que esto se respete, teniéndose en cuenta que se está garantizando el respeto a sus derechos fundamentales y aunque esa persona presente alguna discapacidad, debe recibir la educación deseada que requiere.

Lo antes expuesto, implica a los docentes como agentes formadores, de allí, la importancia de su preparación en cuanto al desarrollo de sus competencias para poder orientar el proceso educativo de manera que posean las mejores opciones para formar a estudiantes que presenten alguna diferencia física, mental, motora, del lenguaje o social. Por ello, el docente en cualquier nivel educativo, debe manifestar habilidades para trabajar en pro de la educación inclusiva, aportando las oportunidades que cada estudiante tiene para formarse.

Esto se ha ido desarrollando en los niveles de inicial, primaria, bachillerato, con algunas dificultades como falta de estructura física, de personal especializado, de recursos y materiales pertinentes, pero con empeño y esfuerzo, los docentes han detectado cambios importantes en el desarrollo que han coadyuvado a sentirse satisfechos. Sin embargo, en la educación universitaria, aún se encuentran vacíos, y muchas veces son producto de la formación que poseen los docentes, lo que genera obstáculos al respecto de lo que se desea y requiere en cuanto a la inclusión; por ello, Lapierre et al. (2019), mencionan que en educación superior es un desafío porque deben ser capaces de abordar la diversidad desde la globalidad considerando las particularidades de cada persona.

Según los postulados teóricos de Orozco y Molina (2020), convertir a los

docentes universitarios en agentes de inclusión representa un desafío considerable, muchos han sido formados bajo enfoques uniformes que ignoran la diversidad y privilegian la mera transmisión de contenidos. Sin embargo, esta transformación es indispensable, dado que el docente ocupa un rol fundamental en la implementación efectiva de procesos inclusivos, dando atención a las capacidades que se poseen.

En el caso de este estudio, contextualizado en Colombia, la Política de Educación Superior Inclusiva e Intercultural, así como sus documentos complementarios siguen lineamientos de la carta magna (Constitución Política de la República de Colombia de 1991), garantizando los derechos a poblaciones vulnerables con discapacidad, grupos étnicos indígenas, comunidades negras, afrocolombianas, raizales, palenqueros, pueblo Rrom, población víctima del conflicto armado, población de frontera.

En ese sentido, hay estudios que evidencian resultados positivos acerca de la educación inclusiva en universidades (Rúa, 2021; Pacheco y Mera, 2023; Guillén et al., 2023). No obstante, aún queda mucho por hacer (Garcés et al., 2022), tal como se manifiesta en el estudio de Alarcón y Arévalo (2020), así como también en un estudio sobre el grupo colaborativo G-10 (10 universidades colombianas) (Caballero et al., 2021), revelando que no todas cuentan con una política formal de inclusión, pero sí desarrollan programas, proyectos y actividades orientados a la inclusión social, identificando acciones como ajustes curriculares, acompañamiento psicoeducativo y formación docente en inclusión.

En efecto, el análisis del estado del arte, permite expresar que, en algunas instituciones de Educación Superior en Colombia, se presentan ciertas dificultades importantes según comentan algunos profesores como son: Falta de políticas institucionales claras en algunas universidades; necesidad de fortalecer la formación docente en cuanto a la inclusión; barreras tecnológicas en zonas rurales; y, articulación entre políticas nacionales y

prácticas pedagógicas reales.

Al resaltar la función relevante del docente como agente transformador y propiciador de los cambios en las universidades, y evidenciar debilidades planteadas en los estudios antes realizados, se considera que estas realidades estimulan a los investigadores a indagar al respecto de la formación del docente, planteando analizar la transformación de los docentes para lograr una educación inclusiva y diversa en contextos universitarios colombianos.

1. Fundamentación teórica

1.1. Acciones de formación

En cuanto a la educación inclusiva y diversa, el docente se convierte según Pacheco (2020), “en el promotor de una cultura inclusiva dentro del aula, donde les enseña a todos sus estudiantes el valor de la diferencia” (p. 74), de manera que todos aprenden de formas distintas, por ello, es importante que en la práctica pedagógica se evidencie el respeto, el trabajo cooperativo, resaltando la equidad como principal manifestación de esta, donde cada estudiante se desempeña según sus capacidades.

El hecho de ser un docente universitario, implica y explica la formación profesional que poseen por el hecho de cumplir sus funciones sustantivas de docencia, investigación y extensión, ser experto en un área, en una disciplina. Sin embargo, el conocimiento es dinámico, y debe actualizarse cada día, sobre todo porque la educación inclusiva toma más repunte; por ello, debe prepararse para conocer las fortalezas y debilidades de esos estudiantes, así como el manejo de estrategias y recursos que le permitan acercarse a ellos, entenderlos y orientarlos, aceptando sus limitaciones, pero aprovechando oportunidades diversas para propiciar el aprendizaje.

En ese sentido, Pallares-Arévalo y Ravelo-Méndez (2025), plantean que el rol de los docentes es crucial para promover prácticas inclusivas en el aula, lo cual implica la formación, adaptación y evaluación. Por su

parte, Chaves y Guerrero (2023) manifiestan que los docentes como actores, “constituyen la base del proceso de enseñanza-aprendizaje puesto que son los que interactúan entre sí y hacen posible la aplicación de las diferentes estrategias que puedan ser empleadas en el aula” (p. 96) y cada uno en su rol, construye ese proceso como un todo unificado.

Por consiguiente, con respecto a la formación de los docentes, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN, 2020), ha establecido lineamientos de educación superior inclusiva e intercultural, enfocados en acceso equitativo para personas con discapacidad, grupos étnicos, víctimas del conflicto armado, entre otros; enfoque diferencial en la calidad educativa, así como la promoción de estrategias institucionales para cerrar brechas sociales.

En lo concerniente, a los aspectos señalados por Gil et al. (2020), el reto de la formación de profesionales, investigadores-creadores con impacto social y conciencia global, es comprender la diversidad y las diferencias de modo que se enfoque de manera crítica la formación de ciudadanos integrales. En este orden de ideas, Rodríguez-Tenjo et al. (2020) enfatizan que la formación pedagógica de los docentes es fundamental en la educación inclusiva; abordando la didáctica, las metodologías y la comunicación para el desarrollo de acciones que consideren las capacidades de sus estudiantes.

Es por esa razón que, además, de lo importante que es prepararse para realizar una acción educativa de calidad, actualizada, innovadora, se requiere mucho más cuando se suponen estudiantes con características diferentes, que presentan alguna condición que no les permite actuar de una manera similar a los otros estudiantes, lo cual, implica reforzar la formación del docente universitario, de manera que pueda propiciar un acto didáctico cónsono con las necesidades de estudiantes especiales o de características diversas, esto indica no solo el saber, sino el saber hacer, el saber ser y el saber actuar, para propiciar ambientes educativos productivos, armónicos y efectivos donde se da importancia a cada

estudiante por lo que es y quiere ser.

1.2. Educación inclusiva y diversa en el contexto universitario

La Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia, la Educación y la Cultura (UNESCO 2022), plantea que la inclusión es una respuesta a la exclusión social, definida como un enfoque que valora la diversidad y las diferencias individuales, promoviendo la participación en todos los ámbitos de la vida, y en la universidad. Es más que apertura al acceso, porque se propicia y favorece según Garcés et al. (2022), los servicios educativos a lo largo de la vida, generando en el tiempo, la formación para el desarrollo personal y profesional, por tanto, este enfoque plantea la situación de personas con discapacidad, mujeres, adultos mayores, o personas con enfermedades catastróficas o de alta complejidad, por mencionar algunos casos.

Con base a las consideraciones antes señaladas, en líneas expuesta por la UNESCO (2020), la educación inclusiva debe garantizarse mediante políticas que atiendan las diversas necesidades de los estudiantes y combatan la discriminación, permitiéndole su inclusión en términos de equidad y participación para que se tengan en cuenta sus expectativas del presente y futuro, lo cual implica la voluntad de los docentes en contribuir con este proceso, por cuanto emerge de las demandas de una sociedad diversa y en constante cambio, donde se busca la equidad y la justicia (Gómez et al., 2024), para aceptar todas las formas de diversidad humana, desde las discapacidades hasta las diferencias culturales y socioeconómicas.

En este mismo contexto, como lo expresan Delgado et al. (2021), la inclusión no es solo un objetivo pedagógico sino un compromiso ético que refleja un profundo respeto por cada individuo y su potencial único, tomando en cuenta los derechos de esas personas, que, independientemente de sus particularidades, quieren aprender y desarrollarse de manera personal, social, y

académica, cuestión que se convierte en un desafío para los docentes que deben asumir al enseñar, las diversas necesidades educativas especiales o diferencias culturales.

En ese sentido, la diversidad debe ser considerada no solo como una característica inherente de los estudiantes, sino también como una oportunidad para enriquecer las prácticas educativas, planteando Becerra (2021), que constituye un asunto complejo al atender a grupos sociales con múltiples identidades y culturas que los componen, convirtiéndose en un desafío para la convivencia, y para los docentes reconocer las particularidades de cada estudiante como punto de partida para el diseño de experiencias de aprendizaje significativas.

De allí que las instituciones deben adoptar un enfoque holístico que abarque la formación docente, la flexibilidad curricular y el diseño de políticas inclusivas que eliminen las barreras al aprendizaje, refiriendo Crespo-Castillo et al. (2024), la integración de enfoques pedagógicos basados en evidencias, prácticas reflexivas, uso estratégico de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), con compromiso institucional y comunitario.

Por lo tanto, las instituciones de Educación Superior en Colombia según comentan Ramírez et al. (2022), el Ministerio de Educación Nacional en 2020 ha diseñado lineamientos políticos para su aplicación, con seis características indiscutibles: Ser participativa, diversa, intercultural, equitativa, de calidad y pertinente, que implica establecer y mantener infraestructuras que eliminen las barreras para el aprendizaje. Supone el apoyo necesario para mejorar la práctica educativa al trabajar una educación inclusiva de calidad, aceptando a estudiantes con discapacidades temporales y permanentes, pueblos indígenas, afrodescendientes, diversidad de género, diversidad sexual, estudiantes extranjeros y migrantes (Mejía-Caguana et al., 2023), donde cada uno tiene derechos e igualdad de oportunidades.

La educación inclusiva en las universidades colombianas (MEN, 2020), ha avanzado como parte de una política nacional

que busca garantizar el acceso, permanencia y graduación de estudiantes en condiciones de vulnerabilidad, reconociendo la diversidad como un valor inherente a la vida y al ser humano, y por ello, según los artículos primero y segundo de la Ley 30 de 1992, se define la educación superior como un servicio público esencial para el Estado, y establece un proceso que va desde el acceso a la oferta académica hasta la graduación e incorporación al mundo laboral, con el propósito según Aguado et al. (2003), de propiciar cambios positivos en las personas con discapacidad cuando se valoran sus habilidades y se muestra una actitud de apoyo hacia ellos.

2. Metodología

La presente investigación se desarrolló con el enfoque cualitativo, resaltando la percepción de profesores de universidades en Colombia, quienes fueron convocados a través de una invitación realizada de manera *online* en un grupo académico donde se reúnen profesionales de manera internacional. La convocatoria indicaba el interés de los investigadores en cuanto a querer analizar la transformación de los docentes para lograr una educación inclusiva y diversa en contextos universitarios colombianos. A esta respondieron según el criterio “tiempo establecido”, catorce (14) docentes y cada uno de ellos se identificó como personal de alguna universidad, seleccionando a los que están afiliados a universidades públicas, siendo once (11) los informantes clave de este estudio.

Se consideró un estudio fenomenológico por cuanto para Martínez y Álvarez (2021) “permite explorar el significado de las vivencias humanas sobre un fenómeno implica adentrarse en lo que este revela intrínsecamente, buscando comprender la esencia misma de la experiencia” (p. 7), mostrándose interés según Mortari et al. (2023), en descubrir la esencia general o aquellas características que persisten en las cosas en sí, al estudiar la experiencia subjetiva de las personas, tratando de mostrar la verdad

a la luz de lo que piensan y sienten en su interior los sujetos involucrados, considerando la llamada reducción fenomenológica o epojé (Falqué, 2024).

Se elaboró un guion de entrevista realizada a través de la *web*, que concretaron unas interrogantes clave, siendo las siguientes: ¿Se prepara al docente para asumir la Educación Inclusiva y Diversa en la Universidad donde trabaja?; ¿Qué se hace al respecto?; ¿Cuáles son las acciones relevantes al respecto?; las cuales facilitaron otras inquietudes que sirvieron para organizar las ideas expuestas por los 11 informantes clave, quienes se codificaron con siglas ED1, ED2, ED3, ED4, ED5, ED6, ED7, ED8, ED9, ED10, y ED11.

Las entrevistas se realizaron de manera virtual eligiendo la modalidad de videoconferencias, realizadas por plataformas y aplicaciones, con *Google Meet* y *Zoom*, las cuales se desarrollaron de forma individual, grabadas (audio y video), bajo el consentimiento de los informantes clave, al considerar el propósito del estudio; cada una de ellas se realizó de manera individual con un promedio de hora y media de duración. Luego, de completarse las once (11) entrevistas se procedió a transcribir los audios y estructurar de manera organizada las respuestas aportadas por los participantes, seleccionando el método hermenéutico para la interpretación.

Además, el análisis de los datos se realizó utilizando el *software Atlas. Ti*, 24, para facilitar el proceso de organización y categorización de los datos, que permitió obtener los significados simbólicos y saber si los docentes con su formación aportan y transforman la práctica en la Universidad para generar una educación inclusiva y diversa.

3. Resultados y discusión

Se procedió a analizar las respuestas de los informantes clave, observando en cuanto a la pregunta: ¿Se prepara al docente para asumir la Educación Inclusiva y Diversa en la Universidad donde trabaja?, que los mismos

expresaron que en la institución de Educación Superior, se cumple con las actividades de formación, mencionando ED1 que:

La formación docente, es uno de los aspectos relevantes de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, siguiendo los lineamientos establecidos en Colombia y por ello, cuenta con una Política Institucional de Educación Superior Incluyente y Accesible, adoptada formalmente en 2023, que busca transformar profundamente la formación docente y el entorno universitario hacia la inclusión.

No obstante, se realizaron revisiones de diferentes estudios llevados a cabo por diversos autores en referencia a la temática y se encontró divergencia de lo expuesto por ED1 con lo planteado por Gil y Ortiz (2024), quienes expresan que en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Bogotá), los profesores deben darle un giro a las prácticas educativas, pedagógicas y didácticas, de manera que con sus acciones, garanticen que la población vulnerable tenga “la posibilidad de acceder a la información que les permita la comprensión, apropiación, construcción y producción de conocimiento que interprete de forma crítica y transformadora la realidad de la sociedad” (p.14).

Esta diferencia se acepta y comprende por cuanto el ser humano tiene maneras diferentes de ver y sentir, y por ello, lo que para algunos se está llevando bien, otros, por el contrario, consideran que no es así, por ello, Maqueira et al. (2023), consideran que debe adaptarse el currículo y las metodologías de enseñanza; además, es necesario un cambio de actitud del docente hacia la diversidad y la discapacidad, porque su comportamiento es crucial para que se logre el aprendizaje inclusivo.

De igual manera, ED2 manifestó: “En la Universidad de Antioquia, en Medellín, se ha desarrollado una sólida trayectoria en la formación docente para la educación inclusiva y diversa, articulando políticas institucionales, programas académicos y acciones concretas que promueven la equidad en el aula universitaria”, siendo concordante con lo

expuesto por Calvache (2018), al plantear que la educación superior inclusiva es de acogida por los docentes, pero siempre se presenta incertidumbre al reconocer la población estudiantil que habita la Universidad donde se evidencian rasgos de estigma hacia la discapacidad, sustentados en la desconfianza en los seres con diferencias funcionales.

Asimismo, ED3 expresó: “La Universidad de La Guajira ha asumido un compromiso activo con la educación inclusiva e intercultural, especialmente en la formación docente, mediante políticas, eventos y proyectos que buscan transformar el entorno universitario en uno más equitativo y diverso”, coincidiendo con Charris (2021), quien menciona en su estudio realizado en esta universidad, que la formación docente en torno a la atención a la diversidad, en ese momento presentaban dificultades pero que en el tiempo han sido tomadas en cuenta, coadyuvando a darle más importancia a la preparación del docente para enfrentar esta realidad de manera pertinente.

Al respecto, Thorné y Ramírez (2021), manifiestan que en la Universidad de la Guajira se evidencian factores en torno a la atención a la diversidad, que imposibilitan el logro de sobresalientes resultados por cuánto cuesta mucho entender y darse el tiempo para aceptar la diversidad multiétnica que implica que los docentes tengan empatía y se acerquen con actitud positiva a los estudiantes, para enseñar con estrategias que le sean favorables a quienes piensan de manera diferente, no se trata solo de aceptar a quienes por condiciones físicas les cuesta aprender sino que otros presentan características que le dificultan el logro del proceso educativo.

De la profesora entrevistada de la Universidad Tecnológica del Chocó Diego Luis Córdoba (UTCH), se obtuvo respuestas similares, porque ED4 considera que: “En la universidad se han desarrollado acciones significativas para fortalecer la formación docente en educación inclusiva y diversa, con un enfoque profundamente interétnico, intercultural y biodiverso”, por cuanto, se entiende la inclusión como un proceso que

reconoce la diferencia para construir igualdad, promoviendo una educación superior que responda a los desafíos de discriminación racial, étnica, cultural, de género y discapacidad.

Por esto, como lo expresa Granja (2021), y en su estudio evidenció, que las organizaciones afrodescendientes al interior de las instituciones de educación superior, contribuyen en optimizar las condiciones sociales y académicas de los participantes, coadyuvando en la construcción de universidades inclusivas y respetuosas de las diferencias.

En ese orden de ideas, el entrevistado de la Universidad Popular del Cesar (UPC), en Valledupar, al respecto de la formación docente, expresó que “no solo cumple con el derecho a la educación, sino que construye un modelo que transforma vidas y promueve la equidad desde la diversidad” (ED5), lo cual es concordante con lo que plantean Pallares-Arévalo y Ravelo-Méndez (2025), cuyo análisis de los hallazgos en esa universidad revela que la diversidad y la oportunidad son fundamentales para la aceptación e incorporación de todos los individuos en el sistema educativo.

Para ED6, de la Universidad de la Amazonia, Florencia, Caquetá, en esta institución se “ha asumido un compromiso firme con la educación inclusiva y diversa, articulando políticas institucionales, programas de formación docente y acciones concretas que responden a las realidades sociales, culturales y étnicas de la región amazónica” y por ello, puede decirse según el entrevistado que: “La formación docente en educación inclusiva en la Universidad de la Amazonia se caracteriza por un enfoque integral, contextualizado y comprometido con las realidades sociales, culturales y territoriales del sur colombiano”.

Con respecto a la misma interrogante, ED7 respondió que, en la Universidad de Nariño, donde ejerce funciones docentes, “se desarrollan estrategias integrales para fortalecer la formación docente en educación inclusiva y diversa, articulando políticas institucionales, diplomados especializados

y proyectos pedagógicos innovadores”, mientras ED8, de la universidad Francisco de Paula Santander “se maneja un modelo con el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y la inclusión como derecho, con participación de expertos internacionales, considerando que este no solo transforma la práctica docente, sino que posiciona a la UFPS como un referente regional en educación superior inclusiva, tecnológica y participativa”.

Como se observa, hay coincidencia con lo expuesto por Sala-Bars et al. (2022) cuando expresan que la aplicación del DUA en el desarrollo del currículo y, más concretamente, en las propuestas didácticas, favorece atender la diversidad en el aula y se convierte en un gran aliado para el profesorado a la hora de diseñar sus actividades, por lo cual, es importante que los docentes se formen bajo este diseño. Para ED9, la formación docente en la Universidad de Córdoba, se:

Articula con las políticas, programas académicos y acciones concretas que responden a las realidades sociales, culturales y educativas del Caribe colombiano, ofreciendo maestras en educación especial y estudios sobre concepciones sobre educación inclusiva y su relación con la práctica pedagógica como estrategia para fortalecer la coherencia entre teoría y práctica docente.

Lo anterior, dado que deben propiciarse actividades pedagógicas y didácticas organizadas, pertinentes, coherentes y consolidadas para atender la educación inclusiva y diversa que asiste a ese campus universitario. Asimismo, en cuanto a esta interrogante, ED10 de la Universidad Nacional de Colombia (UNAL), explica que labora en la sede Leticia y allí:

Se ha asumido un papel activo en la formación docente de manera que respondamos a las políticas establecidas y le podamos dar un trato especial a estos estudiantes, además de tener en cuenta las realidades multiculturales de la Amazonia colombiana, por lo cual, su preparación es fundamental de manera que aborden una práctica educativa cónsona con las necesidades de ese contexto específico.

En ese mismo orden de ideas, la docente

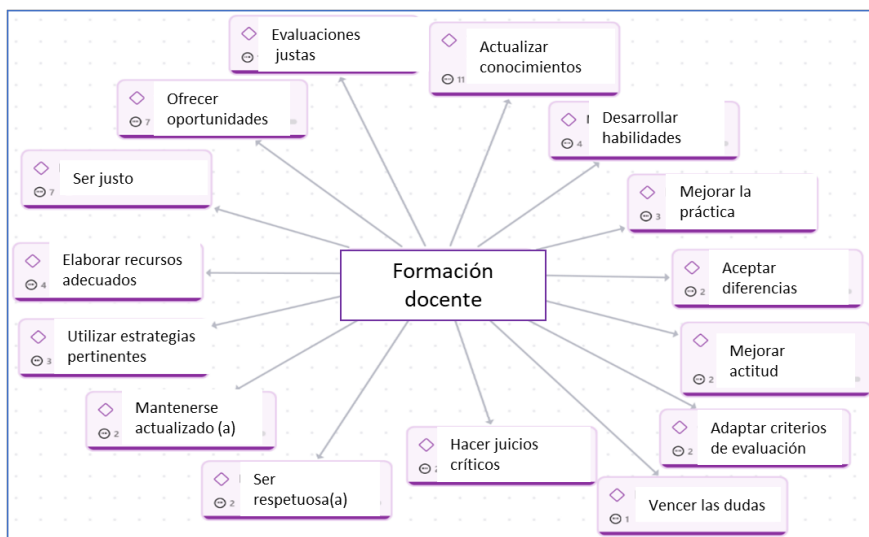
entrevistada ED11, de la Universidad del Atlántico explica que:

Se ha desarrollado una estrategia institucional sólida para fortalecer la formación docente en educación inclusiva y diversa, ofreciendo preparación en diversos programas especializados para promover el buen trato y atención a la población estudiantil vulnerable, teniendo en cuenta acciones de acompañamiento académico, formación en diversidad y estrategias pedagógicas adaptativas, [teniendo en cuenta la intención de dar oportunidad de equidad].

Para analizar la información obtenida de las entrevistas, la transcripción se introdujo en el programa *Atlas.Ti*, para procesarla y resultaron tres subcategorías importantes: Formación docente y sensibilización ante la educación inclusiva y diversidad; acciones institucionales destacadas en cada

Universidad investigada; así como, el enfoque transformador que prevalece en ellas.

Con respecto a la primera subcategoría, se muestra en la Figura I, que los 11 docentes consideran importante el actualizar sus conocimientos acerca de esto; 2 informantes clave explican que contribuye a mantenerse actualizados; para 4 es relevante el desarrollo de habilidades; 3 entrevistados opinan que se requiere optimizar la práctica educativa con esta población vulnerable; 2 de ellos, asumen aceptar las diferencias que presentan para tratarlos de manera justa y según lo requieren; 2 toman en cuenta la formación docente, para mejora la actitud conceptual, procedimental y comportamental; 2 expresan que la formación permite adaptar los criterios de evaluación; 2 indican que les coadyuva a vencer las dudas; y, para 2 profesores, poder hacer juicios críticos de estos estudiantes.



Fuente: Elaboración propia, 2025 a partir de los datos obtenidos con *Atlas. Ti*.

Figura I: Percepción de los informantes clave acerca de la formación docente

En ese orden de ideas, se observa en la Figura I, las categorías emergentes y la cantidad de informantes clave que opinan: La formación es importante para ser respetuosos (as) (2); esto contribuye a ser justos (7);

ofreciéndole oportunidades (7); utilizando estrategias pertinentes (3); al elaborar recursos adecuados (4) detectando que las razones para formarse expuestas por los informantes clave, tienen el propósito de brindarle el desarrollo

de competencias que los orienten a hacer un trabajo efectivo desde lo humano, académico, tecnológico y social, entendiendo con esto, que atender estudiantes con alguna condición, implica tener las habilidades necesarias para hacerlo, así como demostrar una actitud abierta al cambio y a aprendizajes significativos que contribuyan con una práctica educativa de calidad.

Son diferentes las características y motivos que los docentes le otorgan a la formación en especial en la Educación inclusiva universitaria; sin embargo, esto coincide con Estévez et al. (2022), quienes manifiestan el desafío que tienen los profesionales de la educación, desde lo docente-educativo, lo metodológico, la superación y lo investigativo, por lo cual, se requiere formación permanente para garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, de allí, la necesidad fundamental de prepararse.

Por esa razón, Moriña (2021) aconseja prepararse para planificar los procesos de enseñanza y aprendizaje teniendo en cuenta la diversidad que se atiende en el aula y cuya asignatura está diseñada para personas que pueden a través de la explicación del docente, aprender, pero en el caso de estudiantes con alguna necesidad educativa, es importante brindarle las estrategias adecuadas reconociendo sus capacidades, y por esto, el

docente requiere más formación sobre cómo enseñar para la inclusión.

En efecto, Carrillo y Moscoso (2022), manifiestan la importancia del uso de diferentes estrategias metodológicas que los docentes consideren para que el estudiante pueda aprender y tener una enseñanza-aprendizaje inclusiva, por cuanto, necesitan de un buen aprendizaje y para eso se deben considerar diferentes procesos que tengan que ver con actividades específicas con las que se aborden las posibilidades de los estudiantes que atiende.

Como se observa en el Cuadro 1, de acuerdo a los once informantes clave, en las universidades donde prestan sus servicios se está haciendo algo por la educación inclusiva y la diversidad, así como énfasis en la formación y sensibilización, que concuerda con lo planteado por Iglesias y Martín (2020), para quienes se requiere profesorado bien formado capaz de llevar a cabo una educación centrada en la persona, consciente de que cada estudiante es único e individual, con unas cualidades y unas necesidades que demandan una atención especial y específica, y por esto, debe brindarse en las instituciones universidades, las oportunidades para su profesionalización, que le brinde la opción de entrar en el ámbito laboral.

Cuadro 1
Subcategorías del estudio

Sujetos/Informantes clave Universidad y Lugar	Formación docente y sensibilización	Acciones institucionales destacadas	Enfoque transformador
ED ₁ . Universidad Distrital Francisco José de Caldas (UDFJC), Bogotá	Especialización en nuevas metodologías, módulos de apoyo y formación continua, congresos y redes académicas, diseño curricular dinámico.	Infraestructura accesible, investigación aplicada en aulas asistidas, vínculos interinstitucionales.	Eliminar barreras físicas y actitudinales, formar profesionales críticos y comprometidos con la transformación social, coincide con Gil et al. (2020).
ED ₂ . Universidad de Antioquia (UdeA), Medellín	Licenciatura en Educación Especial, diplomados y cursos permanentes, acompañamiento pedagógico.	Programa Soy Capaz, Comité de Inclusión, Sistema de Bibliotecas Inclusivas. Se desarrollan acciones para que el docente sea un facilitador del conocimiento en una educación inclusiva (Orozco y Molina, 2020)	Enfoque diferencial, pluriétnico, pluricultural, multilingüe y de género, movilización de saberes y redes académicas.
ED ₃ . Universidad de La Guajira (Uniguajira), La Guajira	Investigaciones aplicadas, eventos académicos, simposios especializados (Rujas-Zapata y Hernández-Arteaga (2022)	Adecuaciones en infraestructura, mural en lengua de señas, programas académicos con enfoque inclusivo.	Perspectivas pluriétnicas y multiculturales, fundamentación legal y teórica.

Cont... Cuadro 1

ED _{4,ç} Universidad Tecnológica del Chocó Diego Luis Córdoba (UTCH), Chocó	Conversatorios especializados, política de inclusión institucional, talleres sobre derechos étnicos.	Reconocimiento como universidad interétnica e intercultural, exposiciones de experiencias, participación en redes nacionales.	Reconocimiento de la diferencia para construir igualdad, educación superior que responde a discriminación racial, étnica, cultural, de género y discapacidad.
ED ₅ Universidad Popular del Cesar (UPC), Valledupar	Diplomado en educación inclusiva e intercultural, capacitación en lengua de señas, acompañamiento interdisciplinario.	Posee sala tifológica, modelo de inclusión participativa, enfoque diferencial.	Articulación con normativas nacionales, valores institucionales de respeto, pluralismo y autonomía.
ED ₆ Universidad de la Amazonia, Caquetá	Política institucional para atención a personas con discapacidad, enfoque en diversidad étnica y cultural como lo explican Thorné y Ramírez (2021).	Oficina de Paz, política de equidad de género y diversidad sexual, servicios adaptativos.	Gestión para eliminar barreras, valores de justicia social y respeto por la diversidad, lo cual concuerda con Bracho-Fuenmayor (2024) al expresar que ofreciendo un trato equitativo evita prácticas injustas.
ED ₇ Universidad de Nariño (UDENAR), Pasto e Ipiales	Diplomado en estrategias didácticas para educación inclusiva, monografías aplicadas, capacitación regional.	Sistema de bienestar universitario, oficina de inclusión social, inversión pública significativa.	Principios de equidad, interculturalidad y diversidad, referentes teóricos internacionales. Tiene un puesto destacado por el desarrollo de formación docente.
ED ₈ Universidad Francisco de Paula Santander (UFPS), Cúcuta	Seminario internacional en práctica pedagógica, investigaciones aplicadas, propuesta educativa TIC-TAC-TEP.	Política marco de educación inclusiva, adecuaciones físicas, sensibilización estudiantil.	Enfoques metodológicos críticos, integración de TIC en la práctica pedagógica. Se destaca por la formación docente y coincide con Delgado et al. (2022).
ED ₉ Universidad de Córdoba (Unicórdoba), Montería	Maestría en educación con línea en inclusión, estudios aplicados, didáctica especializada.	Política de inclusión institucional, infraestructura accesible, sala tifológica y recursos tecnológicos como lo exponen Delgado et al. (2022).	Planes de mejoramiento institucional, valores institucionales, proyectos artísticos inclusivos. Se destaca por sus acciones de formación docente.
ED ₁₀ Universidad Nacional de Colombia (UNAL), sede Leticia	Política de educación inclusiva 2024, diagnóstico participativo, socialización pedagógica.	Programas PEAMA y PAES, currículo multicultural dialógico, observatorios especializados. Concuerda con Makombe et al. (2024)	Plan global de desarrollo, metodología <i>top down & bottom up</i> , valores institucionales.
ED ₁₁ Universidad del Atlántico, Barranquilla, Puerto Colombia y Abajo Suan	Programa DiverSer, especialización en educación para inclusión y diversidad, investigaciones aplicadas.	Infraestructura tecnológica inclusiva, convenios interinstitucionales, principios institucionales.	Normativas nacionales, compromiso con la internacionalización y con la formación docente en educación inclusiva y diversidad.

Fuente: Elaboración propia, 2025 a partir de las respuestas de los informantes clave.

Entre otro de los aspectos que identifican las acciones institucionales destacadas, segunda categoría de este estudio, se asume una valoración justificada por los testimonios de los docentes entrevistados teniendo por ejemplo que la Universidad Francisco de Paula Santander, se caracteriza por poseer el modelo DUA; además, que cuenta con el apoyo de expertos internacionales. En la Universidad Distrital Francisco José de Caldas se establece la política formal de formación docente desde el 2023.

Así, la Universidad de Antioquia tiene una trayectoria sólida en formación del personal con respecto a la educación inclusiva

y la diversidad, planteando Steele (2022), que la Universidad ha ajustado progresivamente la formación conforme a los intereses, demandas y aspiraciones del conjunto de la sociedad que reclama su acceso a la misma, eliminando las barreras justificadas. La Universidad Tecnológica del Chocó Diego Luis Córdoba, establece un enfoque interétnico, y la Universidad Nacional de Colombia en la sede Leticia, ha adaptado sus programas de formación a la Amazonía, tomándose en cuenta las necesidades de cada contexto.

Destacan las acciones que se realizan en las universidades para atender la discapacidad y diversidad, teniendo en cuenta que muchas

de estas personas han sido marginadas del sistema educativo como lo observó en su estudio Cobeñas (2019); cuestión que Granja (2021), en su investigación desarrollada en la Universidad de Cali, recomienda se responda a las necesidades de formación que demandan las comunidades vulnerables.

De igual manera, al valorar la subcategoría enfoque transformador, se evidencia que según ED1, la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, se ocupa de la transformación de la formación docente y el entorno universitario; para ED2, en la Universidad de Antioquia, es relevante la articulación de políticas con los programas y las acciones que se desarrollan en las aulas en referencia a la educación inclusiva y diversa; mientras en la Universidad de la Guajira, según lo comenta ED3, se realizan eventos, proyectos y políticas para la equidad, teniendo en cuenta la realidad de esta institución, donde se evidencian estudiantes con características multiculturales y lingüísticas, lo cual determina la diversidad de acciones pedagógicas y curriculares que permitan fortalecer los procesos de inclusión educativa (Maqueira et al., 2023).

Por ello, los docentes deben estar formados para atender esta condición dado que un alto porcentaje de la población atendida es de la etnia *wayuu*, debiendo considerarse tanto el idioma como las tradiciones propias de la cultura étnica, siendo esto similar de acuerdo con lo expuesto por ED4, en la Universidad Tecnológica del Chocó Diego Luis Córdoba, por lo cual, las acciones de formación, tienen perspectivas étnicas y culturales. Esta misma posición se observa en la Universidad Nacional de Colombia donde según manifiesta ED10, se provee la atención a la multiculturalidad, adaptada a los contextos amazónicos, de allí que los docentes son preparados para cubrir estos requerimientos.

En ese orden de ideas, según ED5, en la Universidad Popular del Cesar de Valledupar, se consolida el modelo que transforma vidas determinándose la equidad desde la diversidad, así como se hace en la Universidad de la Amazonia, con programas de formación

acerca de la diversidad cultural y étnica, tal como lo expresa ED6.

Sin embargo, por las diferencias geográficas en la Universidad de Nariño (ED7), en Pasto, se toman en cuenta estrategias integrales formando a los docentes para el desarrollo de proyectos que coadyuven a la integración, respetándose las diferencias por condiciones físicas, mentales, lingüísticas, y socioemocionales de los estudiantes, tal como se observa en la Universidad Francisco de Paula Santander en Cúcuta, que según manifiesta ED8, se trabaja el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), con participación internacional, teniendo en cuenta todo lo referente a la región en inclusión tecnológica.

Al continuar con el análisis, en la Universidad de Córdoba en Montería, ED9, menciona que se ofrecen maestrías en educación especial, lo cual implica contar con docentes preparados en educación inclusiva y diversa, así como se considera la población estudiantil que manifieste alguna condición particular, respetándose las políticas nacionales al respecto, tal como sucede en la Universidad del Atlántico (ED11), donde tienen una estrategia institucional sólida, con programas especializados y de acompañamiento.

En efecto, para Delgado et al. (2022), la formación docente es una de las intervenciones que, si bien se desarrolla, requiere más precisión para garantizar la presencia y participación de los estudiantes en cuanto al trabajo que se requiere con la educación inclusiva y diversidad, dado que cada caso implica tener conocimientos específicos y desarrollar estrategias y metodologías que se adecuen, para brindar oportunidades a todos según sus capacidades.

Conclusiones

El desarrollo de este estudio permitió analizar a las universidades colombianas como transformadoras y formadoras de sus docentes en cuanto a la Educación Inclusiva y Diversa, y luego de interpretar las respuestas de los informantes clave, se evidencia que,

como agentes de cambio, su preparación es fundamental, por ello, desde la institución y de manera personal, deben asumir procesos de mejoramiento continuo que los ayude y oriente en el proceso de enseñanza para actuar con sus estudiantes, respetando las diferencias.

Luego del análisis, puede considerarse que las universidades colombianas han avanzado en la formulación e implementación de políticas inclusivas, pero enfrentan desafíos estructurales y culturales para garantizar su sostenibilidad y ampliación. Entre los principales retos destacan la necesidad de recursos financieros estables, la formación continua de docentes, la transformación de la cultura institucional, la articulación en redes, la medición del impacto social, la atención a diversidades emergentes, la accesibilidad tecnológica y la garantía de permanencia y éxito académico de los estudiantes diversos. Superar estos desafíos es fundamental para consolidar una educación superior verdaderamente inclusiva, equitativa y transformadora en Colombia.

Se concluye que la formación docente en inclusión y diversidad en las universidades colombianas implica un cambio cultural y eliminar barreras actitudinales, propiciando la articulación interinstitucional y el trabajo en red para conformar sistemas robustos para medir el impacto real de las políticas inclusivas en la comunidad universitaria y en el entorno social que atienda no solo la discapacidad, sino también la diversidad sexual, de género, étnica, lingüística y de víctimas del conflicto y la migración, por lo que se requieren enfoques interseccionales.

El desarrollo de este estudio permite distinguir cómo es el escenario colombiano, aunque pudiera seguirse abordando en estudios futuros, teniendo en cuenta otras universidades del país y además, hacer comparaciones con otros países que permitan tener una visión más amplia de cómo es la formación del docente para asumir la educación inclusiva y diversa, lo cual favorece el conocimiento acerca de esta temática de interés contemporáneo.

De igual manera, se asumen como limitaciones, no haber logrado la participación

de todas las universidades públicas de Colombia, aunque las respuestas obtenidas son representativas, por lo que se invita a seguir este tipo de investigación desarrollándose con enfoque cuantitativo para fortalecer los hallazgos y considerar temáticas que aborden como se procesa la educación inclusiva en las diferentes instituciones universitarias.

Referencias bibliográficas

- Aguado, A.-L., Flores, M. Á., y Alcedo, M. Á. (2003). Un programa de cambio de actitudes hacia personas con discapacidad en entorno escolar. *Análisis y Modificación de Conducta*, 29(127), 673-704 <https://www.uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/amc/article/view/8730>
- Alarcón, K. A., y Arévalo, N. Y. (2020). *La educación inclusiva, una apuesta del desarrollo integral de estudiantes con NEE en la Usta Colombia* [Tesis de especialización, Universidad Santo Tomas]. <https://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/3662556>
- Becerra, C. (2021). Universidad del siglo XXI y la inclusión de la diversidad contemporánea en un enfoque intercultural. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(43), 75-93. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20212043becerra4>
- Bracho-Fuenmayor, P. L. (2024). Ética y moral en la Educación Superior. Una revisión bibliométrica. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXX(3), 553-568. <https://doi.org/10.31876/rcs.v30i3.42695>
- Bracho-Fuenmayor, P. L., Guillén, J. C., Boscán, M. C. y Pulido-Iparraguirre, C. (2023). Justicia, oportunidades y capacidades en Educación inclusiva universitaria, perspectivas según

- Rawls y Sen. *Revista de Filosofía*, 40(105), 192-213. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7860144>
- Caballero, J. O., Díaz, J., Monroy, A. C., y Espitia, L. A. (2021). *Análisis de la implementación de lineamientos de política de educación superior inclusiva en las universidades colombianas del grupo colaborativo G-10* [Tesis de especialización, Universidad EAN]. <https://repository.universidadean.edu.co/entities/publication/883e0d75-c6c3-4f65-9417-7021324ea095>
- Calvache, D. (2018). *Reconocimiento de las trayectorias universitarias de estudiantes de pregrado con discapacidades psicosociales e intelectuales y del desarrollo. Análisis sobre la Educación Superior Inclusiva en la Universidad de Antioquia* [Tesis de pregrado, Universidad de Antioquia]. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/server/api/core/bitstreams/230ba1d6-32bb-4c6e-803c-6e988e59f59f/content>
- Carrillo, C. M., y Moscoso, D. E. (2022). La inclusión educativa y atención a la diversidad en educación. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(5), 56-71. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i5.2908
- Charris, M. (2021). *Modelo de formación docente para desarrollar prácticas de educación inclusiva en la Institución Educativa N°. 11 de Maicao La Guajira* [Tesis de maestría, Universidad de La Guajira]. <https://repositoryinst.uniguajira.edu.co/handle/uniguajira/532>
- Chaves, F. O., y Guerrero, K. M. (2023). *Construyendo y aprendiendo en el tapiz de diversidad de las nubes verdes* [Tesis de pregrado, Universidad de Nariño]. <https://sired.udenar.edu.co/12110/>
- Cobeñas, P. (2019). Exclusión Educativa de Personas con Discapacidad: Un problema pedagógico. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(1), 65-81. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.1.004>
- Constitución Política de la República de Colombia de 1991. 7 de julio de 1991 (Colombia).
- Crespo-Castillo, O. S., Mantilla-Crespo, P. A., y Armijos-Robles, D. M. (2024). La formación docente para la educación inclusiva: Retos, enfoques y prácticas en el siglo XXI. *MQRInvestigar*, 8(4), 6393-6412. <https://doi.org/10.56048/mqr20225.8.4.2024.6393-6412>
- Delgado, K. E., Vivas, D. A., Carrión, C. B., y Reyes, B. D. C. (2022). Educación inclusiva en América Latina: Trayectorias de una educación segmentada. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVIII(E-5), 18-35. <https://doi.org/10.31876/rcs.v28i.38142>
- Delgado, K., Vivas, D. A., Sanchez, J., y Carrión, B. (2021). Educación inclusiva en la educación superior: Propuesta de un modelo de atención en Ecuador. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVII(E-3), 14-27. <https://doi.org/10.31876/rcs.v27i.36485>
- Estévez, Y., Sánchez, X., y Torres, Y. (2022). La superación de los docentes: Desafíos ante las adaptaciones al currículo y la educación inclusiva. *Mendive. Revista de Educación*, 20(3), 1051-1069. <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/2516>
- Falqué, E. (2024). Agustín y la Fenomenología del Siglo XX. *Patristica et Mediævalia*, 44(2), 11-22. <https://doi.org/10.34096/petm.v44.n2.13095>
- Garcés, E., Alcívar, O., y Garcés, E. (2022). La educación inclusiva en la universidad:

- Reclamos y propuestas. *Universidad y Sociedad*, 14(2), 336-343. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2712>
- Gil, D., Ortiz, A. A., y Castro L. A. (2020). La formación de profesores inclusivos: El caso de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en Bogotá D. C. – Colombia. En T. Sola, J. A. López, A. J. Moreno, J. M. Sola y S. Pozo (Eds.), *Investigación educativa e inclusión. Retos actuales en la sociedad del siglo XXI* (pp. 887-910). Dykinson S.L.
- Gil, D., y Ortiz, A. A. (2024). Ensino superior inclusivo e acessível: O caso da Universidade Distrital do Francisco José de Caldas Bogotá, Colombia. *Periferia*, 16(1), e80230. <https://doi.org/10.12957/periferia.2024.80230>
- Gómez, L. F., Chuquitarco, S. M., Yagual, M. Y., Chavesta, M. V., y Parra, M. F. (2024). *Educación Inclusiva y Diversidad*. CID - Centro de Investigación y Desarrollo. https://doi.org/10.37811/cli_w1047
- Granja, L. C. (2021). Inclusión social de la población estudiantil afrodescendiente: Experiencia de un colectivo de estudiantes universitarios. *Revista de Ciencias Sociales* (Ve), XXVII(2), 228-241. <https://doi.org/10.31876/rce.v27i2.35909>
- Guillén, J. C., Bracho-Fuenmayor, P. L., Esperanza, J. M., Quiroz, M. E., y Vásquez, K. E. (2023). Inclusión desde una práctica de valores en el contexto universitario. *Revista Boletín Redipe*, 12(9), 68-88. <https://doi.org/10.36260/rbr.v12i9.2002>
- Iglesias, A., y Martín, Y. (2020). La producción científica en educación inclusiva: Avances y desafíos. *Revista Colombiana de Educación*, (78), 383-418. <http://doi.org/10.17227/rce.num78-9885>
- Lapierre, M., Ugueño, Á., Solar F., Krause, A. Luna, L., Rilling, C., Fleet, A. Donoso, E. y Garcia, G. (2019). Enfoques y tendencias actuales en educación superior inclusiva. En Centro Interuniversitario de Desarrollo – CINDA (Eds.), *Educación superior inclusiva* (pp. 15-67). Centro Interuniversitario de Desarrollo - CINDA. Grupo Operativo de Universidades Chilenas. <https://iac.cinda.cl/wp-content/uploads/2024/06/educacion-superior-inclusiva-gop-cinda.pdf>
- Ley 30 de 1992. Por la cual se organiza el servicio público de la educación superior. 28 de diciembre de 1992. D. O. No. 40.700.
- Makombe, T, Tonhoma, S., Chidindi, J. y Chataika, T. (2024). An evaluation of inclusivity through multicultural education in tertiary education: A case study of one tertiary institution in Bulawayo Metropolitan Province, Zimbabwe. *International Journal of Research and Innovation in Social Science (IJRISS)*, 8(6), 428-438. <https://dx.doi.org/10.47772/IJRISS.2024.806032>
- Martínez, B., y Álvarez, A. (2021). Aplicación de la fenomenología de Amedeo Giorgi como sustento metodológico. *ACC CIETNA: Revista de la Escuela de Enfermería*, 8(1), 106-112. <https://doi.org/10.35383/cietna.v8i1.570>
- Maqueira, G. D. L. C., Guerra, S., Martínez, R. I., y Velastegui, E. (2023). La educación inclusiva: Desafíos y oportunidades para las instituciones escolares. *Journal of Science and Research: Revista Ciencia e Investigación*, 8(3), 210-228. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8212998>
- Mejía-Caguana, D. R., Esteves-Fajardo, Z. I., y Mateo-Ortega, R. A. (2023). Estrategias de atención inclusiva:

- Competencias básicas y valores necesarios para entornos educativos en educación universitaria. *Episteme Koinonía. Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, 6(12), 4-19. <https://doi.org/10.35381/e.k.v6i12.2513>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia - MEN (12 de octubre de 2020). Lineamientos Política de Educación Superior Inclusiva e intercultural. *Ministerio de Educación Nacional*. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-superior/Publicaciones-Educacion-Superior/357277:Lineamientos-Politica-de-Educacion-Superior-Inclusiva-e-intercultural>
- Moreno, F. O., Ochoa, F. A., Mutter, K. J., y Vargas, E. C. (2021). Estrategias pedagógicas en entornos virtuales de aprendizaje en tiempos de pandemia por Covid-19. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVII(4), 202-213. <https://doi.org/10.31876/rcs.v27i4.37250>
- Moriña, A. (2021). *Enseñando con metodologías inclusivas en la Universidad: De la teoría a la práctica*. Narcea Ediciones.
- Mortari, L., Valbusa, F., Ubbiali, M., y Bombieri, R. (2023). The empirical phenomenological method: Theoretical foundation and research applications. *Social Sciences*, 12(7), 413. <https://doi.org/10.3390/socsci12070413>
- Organización de las Naciones Unidas - ONU (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. ONU. <https://sdgs.un.org/publications/transforming-our-world-2030-agenda-sustainable-development-17981>
- Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia, la Educación y la Cultura - UNESCO (2022). *Convención Mundial sobre la Educación Superior*. UNESCO. <https://www.unesco.org/es/higher-education/global-convention>
- Orozco, L. G., y Molina, L. A. (2020). La inclusión universitaria: Una realidad educativa inacabable. *Revista Q*, 11(22). 286-298. <https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/8123>
- Pacheco, A. C., y Mera, R. M. (2023). Diagnóstico psicosocioeducativo de estudiantes con diversidad funcional de la Universidad Técnica de Manabí (Ecuador). *SAPIENTIAE: Ciências Sociais, Humanas e Engenharia*, 8(2), 227-240. <http://doi.org/10.37293/sapientiae82.04>
- Pacheco, P. (2020). *Concepciones sobre educación Inclusiva y su relación con la práctica pedagógica de los docentes* [Tesis de maestría, Universidad de Córdoba]. <https://repositorio.unicordoba.edu.co/server/api/core/bitstreams/08e0aefc-0b70-4e97-812a-c8443eebef19/content>
- Pallares-Arévalo, E., y Ravelo-Méndez, R. D. J. (2025). Educación Inclusiva: La voz de los actores académicos en la Universidad Popular del Cesar, Colombia. *Revista Científica Multidisciplinaria ULEAM Bahía Magazine (UBM)*, 6(10). 42-52. <https://doi.org/10.56124/ubm.v6i10.005>
- Ramírez, J., Ravelo, R. D. J., y Ariza, L. Z. (2022). Educación superior inclusiva: Debates y tendencias contemporáneas en América Latina. *Revista Eduser*, 9(2), 69-84. <https://doi.org/10.18050/eduser.v9n2a7>
- Rodríguez-Tenjo J. D. P., Murillo-Rodríguez, D., Rodríguez-Tenjo, J. M., y Gallardo-Pérez, O. A. (2020). La Educación inclusiva y las tecnologías en las prácticas pedagógicas. *Mundo Fesc*, 10(19), 193-201. <https://doi.org/10.37293/sapientiae82.04>

- [org/10.61799/2216-0388.780](https://doi.org/10.61799/2216-0388.780)
- Rúa, L. E. (2021). Acceso a la educación superior de los estudiantes con discapacidad: caso de estudio Universidad Técnica de Manabí. *Revista Social Fronteriza*, 1(1), 21-32. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5775120>
- Rujas-Zapata, A. F., y Hernández-Arteaga, I. (2022). Lineamientos y prácticas de educación inclusiva en la universidad. *Zona Próxima*, (37), 99-121. <https://doi.org/10.14482/zp.37.371.596>
- Sala-Bars, I., Amat-Guillén, C., Mumbardó-Adam, C., y Adam-Alcocer, A. L. (2022). Más Allá de las Pautas DUA: El Rol de la Filosofía de Enseñanza en la Implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(2), 33-51. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782022000200033>
- Steele, S. (2022). La educación superior inclusiva como principio rector de la educación como derecho fundamental: Una actualización de los hitos de su abordaje en la Universidad de Antioquia 2019-2022. En Y. E. Ramírez-Montilla (Ed.), *Conversando la Educación inclusiva* (pp. 52-59). Edit. Yadi Ramírez. Fundación Universitaria de Popayán. Popayán, Cauca – Colombia. <https://fup.edu.co/wp-content/uploads/Libro-congreso-de-inclusion-FUP.pdf>
- Thorné, R., y Ramírez, R. (2021). Inclusión educativa e interculturalidad: Un acercamiento a la educación superior en La Guajira, Colombia. *Entretextos Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe*, 15(28), 55-71. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5117916>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization - UNESCO (2020). *Global Education Monitoring Report 2020*. Inclusion and education: All means all. <https://doi.org/10.54676/JJNK6989>
- Varguillas, C. S., y Bravo, P. C. (2020). Virtualidad como herramienta de apoyo a la presencialidad: Análisis desde la mirada estudiantil. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVI(1), 219-232. <https://doi.org/10.31876/rcs.v26i1.31321>