

Educación superior inclusiva: debates y tendencias contemporáneas en América Latina

Inclusive higher education: debates and contemporary trends in Latin America

  Javier Ramírez Narváez | Corporación Universitaria Iberoamericana, Colombia
  Reisner de Jesús Ravelo Méndez | Corporación Universitaria Iberoamericana, Colombia
  Libia Zulay Ariza Pérez | Corporación Universitaria Iberoamericana, Colombia

Fecha de recepción: 27.07.2022

Fecha de aprobación: 28.10.2022

Fecha de publicación: 30.12.2022

Cómo citar: Ramírez, J.; Ravelo, R.; Ariza, L. (2022). Educación superior inclusiva: debates y tendencias contemporáneas en América Latina. *Revista científica digital de Educación. Eduser* 9 (2), 69-84.

<https://doi.org/10.18050/eduser.v9n2a7>

Autor de correspondencia: Javier Ramírez Narváez

Abstract

This article is a theoretical review that aimed to identify contemporary debates and trends around higher education in Latin America. For this purpose, the available information contained in specialized databases (Scopus, Scielo and Dialnet) related to inclusive higher education in Chile, Colombia, Ecuador, Mexico and Peru was consulted; during the years 2017 and 2022. As a result, it was possible to know that the research carried out in this period revolved around three problems, whose questions by the authors led them to investigate from pedagogy, law and sociology mainly, focusing with more impetus in the field of action towards disability, inclusion and social equity; preferring to a greater extent the use of the qualitative approach. It is concluded that, for the existence of inclusion within higher education in Latin America, it must be appreciated and recognized as a right of all people, keeping in mind that diversity emerges in each of them.

Key words: inclusive education; intercultural education; diversification of education; education rights; higher education.

Resumen

El presente artículo es una revisión teórica que tuvo como objetivo identificar los debates y tendencias contemporáneas en torno a la educación superior en América Latina. Para tal fin se consultó la información disponible contenida en bases de datos especializadas (Scopus, Scielo y Dialnet) relacionada con la educación superior inclusiva en Chile, Colombia, Ecuador, México y Perú; durante los años 2017 y 2022. Como resultado se logró conocer que las investigaciones realizadas en este periodo giraron en torno a tres problemáticas, cuyos cuestionamientos por parte de los autores los condujo a indagar desde la pedagogía, el derecho y la sociología principalmente, enfocando con más ímpetu el campo de actuación hacia la discapacidad, la inclusión y la equidad social; prefiriendo en mayor medida el uso del enfoque cualitativo. Se concluye que, la inclusión en la educación superior en América Latina, debe ser apreciada y reconocida como un derecho de todas las personas, teniendo de presente que la diversidad aflora en cada una de ellas.

Palabras clave: educación inclusiva; educación intercultural; diversificación de la educación; derecho a la educación; educación superior.

INTRODUCCIÓN

La inclusión está inmersa en todos los ámbitos de la sociedad y la educación, es más, podría precisarse que parte de la verdadera razón de evitar la exclusión de personas en cualquiera de los ámbitos de la sociedad. El tema ha tomado fuerza en los últimos años, asumiendo como un fenómeno de estudio en la actualidad. En la educación se ha considerado como base fundamental para el desarrollo de las naciones, restando su importancia en temas de derechos humanos, democráticos, construcción y consolidación de la paz, además del desarrollo sostenible del que tanto se habla alrededor del mundo.

Como ya se dijo con anterioridad, el tema de la educación inclusiva es una preocupación globalizada y en los pronunciamientos de la Organización de Naciones Unidas (ONU) la educación ocupa un espacio especial. Por ello, esta instancia ha fijado dentro de su línea de tiempo alcanzar el ideal en el año 2030, período en el cual se debe asegurar el acceso en igualdad de condiciones de todos los hombres y mujeres a la formación de tipo técnico, profesional y superior (universitaria); haciendo hincapié que debe ser de calidad (ONU, 2015).

En este sentido, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2022) durante la Convención Mundial de Educación Superior estableció principios de carácter universales para que exista un reconocimiento equitativo, transparente y no discriminatorio para que todas las personas puedan acceder a la educación superior y obtengan oportunidades de estudio y empleo. Se hizo énfasis en los modos de aprendizaje no tradicionales, logros y periodos de estudios realizados a distancia; en la búsqueda de una mayor cobertura, es decir, que la educación terciaria pueda llegar a cualquier rincón de la tierra.

La OEI como organismo especializado en cooperación técnica en educación, se ha planteado un compromiso tendiente a superar los desafíos que en materia educativa presentan los países de Iberoamérica. Hace acompañamiento a los Estados miembros en la implementación de políticas educativas a nivel superior, con dos frentes de actuación:

primero, la educación inclusiva y equitativa, donde se prioriza que ningún estudiante se quede atrás, es decir, que se está garantizando las condiciones o medios necesarios, y segundo, la educación digital, visionada como la forma de facilitar y mejorar los modelos y experiencias de la comunidad educativa, dentro del proceso de educación-aprendizaje (Organización de Estados Iberoamericanos, 2022).

Considerando que los países objeto del presente estudio, se tiene que el gobierno chileno cuenta con las políticas e iniciativas en universidades estatales que están relacionadas con la interculturalidad, la discapacidad, el género y la diversidad sexual; siendo la inclusión uno de los ejes estratégicos en educación superior (Ministerio de educación Chile, 2017). Por su parte, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2013) ha diseñado unos lineamientos políticos de educación superior inclusiva para su aplicación en el territorio nacional colombiano, en estos se categoriza la educación inclusiva como una estrategia de inclusión social, detonando que es la única área del conocimiento que conduce al desarrollo de la sociedad; por tanto, esta debe procurar cumplir con seis características indiscutibles: ser participativa, diversa, intercultural, equitativa, de calidad y pertinente.

Del lado de Ecuador, la situación se aprecia la existencia de la Ley Orgánica de Educación Superior (2010), normativa en la cual dentro de los principios contemplados en el artículo 12 manifiesta la igualdad de oportunidades, la universalidad, la equidad, la interculturalidad, la solidaridad y la no discriminación de las personas; todo ello en interacción con el Sistema Nacional de Inclusión y Equidad Social. En el caso de México se habla de los criterios, fines y política, estos relacionados en el artículo 7 que menciona el desarrollo humano integral del estudiante desde una perspectiva diversa, la interculturalidad, la inclusión social y la igualdad entre hombre y mujeres; como parte fundamental del avance en términos de equidad (Ley General de Educación Superior, 2021).

La educación en el Perú se rige por la Ley Núm. 28044 del 29 de Julio (2003), que contempla los principios contenidos en el artículo 8; refiriéndose a la ética como la parte que inspira la paz, la solidaridad, la justicia y pleno respeto a las normas de convivencia; con el fin de hacer posible una sociedad basada en la responsabilidad ciudadana, es decir, que cada

quien en su conjunto se apersona por aprovechar al máximo esa educación que el Estado le brinda. También hace alusión a la equidad, como garantía de igualdad de oportunidades para todos en el sistema educativo y la inclusión, que busca la manera de vincular a las personas con discapacidad, grupos sociales excluidos, marginados y vulnerables, principalmente de la zona rural, todo lo anterior teniendo en cuenta que los distinguos de etnia, religión, sexo u otra causa de discriminación deben quedar atrás.

Se muestra una significativa necesidad en la interpretación de estructuras mentales del educando, teniendo de presente que estas tienen una fuerte incidencia en la educación y el aprendizaje, mediada por la cognición de acuerdo con los ritmos de cada educando (Limas et al., 2020).

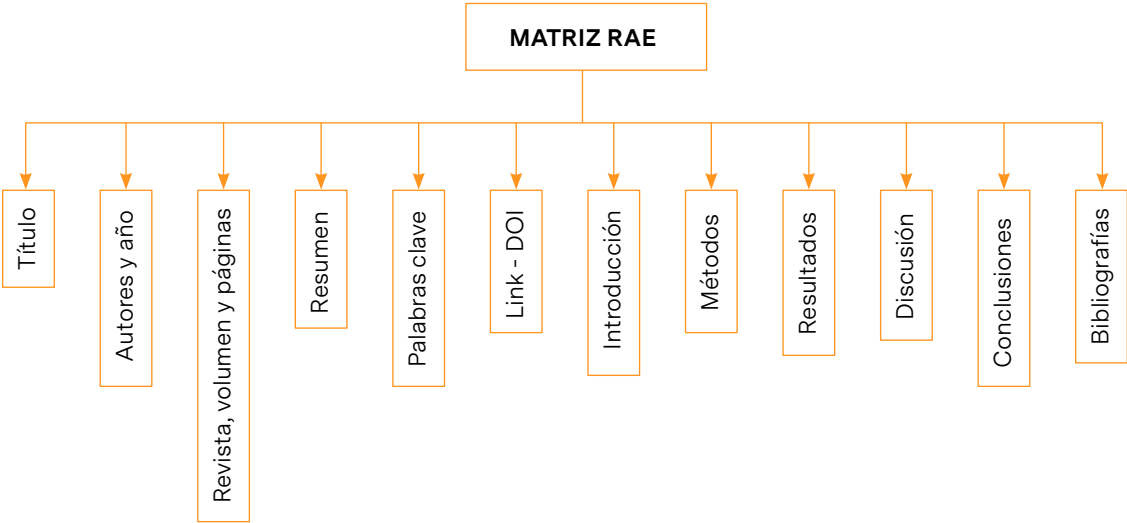
Con todo lo anterior, se plantea el siguiente interrogante ¿cuál es el estado actual de la investigación sobre educación superior inclusiva en Chile, Colombia, Ecuador, México y Perú?, pregunta que se pretende responder a partir de la posibilidad de reconocer algunos temas y problemas que plantean los investigadores, las disciplinas en las cuales basaron sus estudios, las metodologías empleadas para desarrollar estos, las categorías en las que se enmarcaron para estudiarlos y los cuestionamientos que se plantearon como parte de la necesidad de indagar sobre este campo y generar un nuevo conocimiento.

METODOLOGÍA

Este trabajo es una revisión literaria con enfoque cualitativo logrado a través del análisis documental y fue posible debido al desarrollo de dos etapas: la primera estuvo relacionada con la búsqueda de información en bases de datos especializadas utilizando booleanos filtrados en el título del artículo: “education” and “higher” and “inclusive” or “inclusivity”, en los siguientes buscadores: Recursos de Información Digital de la Corporación Universitaria Iberoamericana – De: Planeta Formación y Universidades (Scopus, Scielo, Redalyc, Dialnet, Doaj); dando como resultado la selección de cincuenta y tres (53) artículos que fueron publicados entre los años 2017 y 2022, y que además estaban relacionados con los países involucrados en este estudio.

La segunda parte hizo referencia a la elaboración de un Resumen Analítico Especializado (RAE), representado a través de una matriz diseñada en el software Excel 365, que tenía 12 (doce) variables; en ella se organizó, analizó y comprendió la información necesaria y suficiente de los textos consultados para el futuro análisis de datos, como lo muestra la figura 1.

Figura 1
Resumen de la matriz de análisis (RAE)



Nota. Contiene el resumen de la matriz diseñada y el diligenciamiento de los metadatos que sirvieron para la elaboración del presente documento. Fuente: elaboración propia.

Paso por seguir y de acuerdo con los datos registrados en formatos compatibles de hojas de cálculo, se realizó un análisis estadístico y descriptivo para encontrar tendencias y similitudes a través de la comparación de palabras clave, autores y fuentes. Llegando a la elaboración de tablas y figuras para obtener hallazgos significativos en el tema estudiado.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El primer resultado que permitió encontrar el análisis de los documentos seleccionados está relacionado con la cantidad de textos que cada uno de los países estudiados aporta en lo concerniente a la educación superior inclusiva de acuerdo con los estudios abordados por los investigadores (Tabla 1).

Tabla 1
Documentos emitidos durante los años estudiados.

País	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Chile	1	-	2	4	2	1
Colombia	1	2	3	4	2	1
Ecuador	1	1	2	1	4	1
México	1	-	2	3	4	-
Perú	-	1	3	4	1	1

Nota. Contiene el número de artículos resultado de las investigaciones que los autores emitieron en cada uno de los años estudiados, de acuerdo con los países y la temática seleccionada para esta investigación. Fuente: elaboración propia.

Desde donde se pudo establecer tres (3) temas principales: *inclusión e interculturalidad en la educación superior; educación superior inclusiva como derecho de las personas y la discapacidad en estudiantes universitarios*. Estos, se construyeron a partir del análisis comparativo y clasificación de las palabras claves con los títulos de los escritos, permitiendo así agrupar los textos con mayor similitud de acuerdo con las temáticas trabajadas, definiendo que los tres grandes campos del conocimiento seleccionados giran en torno a la educación superior inclusiva y las áreas que de forma directa e indirecta están relacionadas con esta.

Temasyproblemas:Inclusióneinterculturalidad en la educación superior

La actualidad mundial demanda que la inclusión y la interculturalidad vayan de la mano en todas las actuaciones de la sociedad, para ello es pertinente la existencia de unos principios básicos y fundamentales, eso es claro, sin

embargo; “¿En qué medida son las dificultades frente al desafío de lograr una educación con principios básicos y fundamentos de la inclusión educativa en una universidad pública?” (Zúñiga, 2021, p, 296). Podría afirmarse que es de gran tamaño porque a pesar de los avances en esta materia, aún existen barreras que limitan su completa aplicación.

Para Molina-García et al. (2019) y Correa et al. (2020), la temática sobre la inclusión dentro del marco de la educación ha sido significativa tanto en vigencia como interés por parte de los gobiernos latinoamericanos; se realizan acciones que de una u otra forma han favorecido el avance en esta materia; siendo favorable procesos de inclusión siempre y cuando se tengan presente todas las concepciones desde la óptica educativa.

La inclusión en la educación superior se debe analizar y a la vez reflexionar de forma profunda, reconociendo la necesidad de su existencia en los contextos universitarios de América Latina, y en especial de los países estudiados en

este informe (Clavijo & Bautista-Cerro, 2020), asumiendo desde todas las perspectivas los retos y posibilidades que el escenario actual demanda como el caso de la vinculación de las familias por ejemplo, que sin importar si son funcionales o disfuncionales deben aportar en el proyecto de vida de los estudiantes –universitarios–, lo que incluye que estas tengan un acompañamiento permanente (Reyes & Colquepisco, 2020).

Tal situación requiere que sea visible en todos los niveles de la educación superior: “(...) desde el nivel técnico profesional hasta el nivel universitario” (Garzón, 2020, p.73). En este sentido otros aspectos que son pertinentes para tener en cuenta en torno a la inclusión en la educación son los siguientes: el índice de inclusión para la educación superior (INES) que demanda el abordaje del tema desde la alta dirección y las instancias pertinentes en cada una de las instituciones (Rangel & Coronel, 2021); “(...) el análisis de la inclusión de los grupos vulnerables en los sistemas educativos (...)” (Alcázar, 2021, p.321); la reflexión acerca del currículo y la evaluación ya establecidos para dar vía a nuevas ideas, visiones y saberes que le permitan a los educadores ser más profesionales y útiles en aras de afrontar los desafíos que en materia de educación inclusiva se avecinan (Estrada-García et al., 2021) y, “(...) lograr una educación con inclusión e igualdad de oportunidades (...)” (Huancahuari et al., 2020, p.69), esto último si se tiene en cuenta escenarios extremos como fue el caso de la pandemia del Covid-19.

Con todo lo dicho en materia de inclusión, es preciso hablar de la interculturalidad, la cual en palabras de Becerra (2021) corresponde al enfoque inclusivo e intercultural en las instituciones educativas de educación superior y se torna algo complejo, lo que obedece a los discursos y las relaciones ambivalentes de la comunidad educativa, donde fácilmente sobresale la percepción del personal docente; lo que lleva a que no se visibilice la otredad, generando la existencia de culturas invisibles por el desconocimiento de las características culturales representadas en la música, la gastronomía, la vestimenta, el dialecto, color de piel, entre otros, que se diluyen dentro de los centros educativos (Cusihuaman, 2019).

Así las cosas, es importante que en esta problemática se revise la participación tanto de hombres como mujeres, cualquier escenario que prescinda de la presencia femenina de

entrada es excluyente; en este sentido, reviste trascendencia la educación a distancia y especialmente, la educación virtual, con las cuales se puede contribuir a cerrar las brechas en términos de desigualdad –de género– (Arias-Velandia et al., 2018); a lo anterior hay que sumarle el desafío que tienen los profesores universitarios en relación con la población LGBTIQ+ quienes por su condición son objetos de prácticas exclusivas de forma reiterativa, denotándose el desconocimiento por parte de educadores en lo que concierne a la diversidad sexual, discriminando y estigmatizando a los educandos que hacen parte de esta comunidad, lo que no tiene limitantes (Espinoza & Rodríguez, 2020).

Ante este panorama, es necesario que existan unas acciones conducentes a generar un cambio efectivo sobre los criterios de inclusión donde estos sean parte íntegra de los procesos de acreditación institucional y de la certificación que los entes reguladores de la educación otorgan a las universidades o escuelas técnicas y tecnológicas (Gutiérrez & San Martín, 2020). Complementando lo antes dicho, Martínez (2018) argumenta que la inclusión debe ser percibida por docentes y estudiantes como la garantía de una formación basada en el desarrollo integral, el respeto por la diversidad, la innovación y la interdisciplinariedad, lo cual requiere del diseño de estrategias que permitan reforzar las políticas existentes.

Todo esto puede enfocarse desde el punto de vista de la investigación-acción con el propósito de avanzar en la perspectiva para abordar la diversidad en todo su campo de acción, buscando siempre una universidad que eduque función de la diversidad humana, reconociendo y valorando las diferencias que distinguen la otredad (Jil, 2022). Sin embargo, para la buena aplicabilidad y funcionamiento de todo lo tratado, se requiere de prácticas pedagógicas que permitan atender las diversas necesidades de toda la comunidad educativa –que siempre será intercultural–, en las cuales se observen las estrategias educativas y pedagógicas inclusivas (Zárate-Rueda et al., 2017).

Estas pedagogías deben ir alineadas con los desafíos que demanda el siglo XXI en materia de educación, comparando la realidad nacional de cada país y las universidades (Flores & Maureira, 2020), que están directamente relacionadas con el

avance de las tecnologías de las comunicaciones y la información; progreso que se enfoca en la inclusión de las minorías representada en la mayoría de los casos por grupos étnicos; lo que representa una relación bidireccional entre las políticas y prácticas inclusivas, haciendo posible la inclusividad y el uso de las TIC a través de dispositivos móviles en el contexto educativo, lo que fungirá como un eje medular en dicho proceso (Valenzuela et al., 2020).

Educación superior inclusiva como derecho de las personas

El derecho de las personas a la educación superior inclusiva es visto por los investigadores desde dos perspectivas. La primera está relacionada con las políticas globales emitidas por la ONU, la UNESCO y la OEI; con base en lo que idean estas organizaciones, los autores interpretaron y expusieron sus apreciaciones en cada uno de los textos analizados. En este sentido, la dirección demarcada por el mensaje de Salamanca ya hace más de 20 años ha hecho que las instituciones busquen la manera de comprender y reflexionar sobre la educación superior inclusiva para los estudiantes en condición de discapacidad (Bell et al., 2019).

Esto, de la mano de las políticas y necesidades internacionales que han de generar las garantías necesarias hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad; que promueva las oportunidades de aprendizaje a todas las personas a lo largo de la vida, escenarios que se ven coordinados desde lo planteado por el Objetivo 4 de Desarrollo Sostenible de la agenda 2030 de la ONU (Higuera & Pacheco, 2021). En este sentido, cada país debe enfilarse en las políticas, lineamientos y demás acciones tendientes a garantizar este derecho.

En concordancia con lo anterior, Sánchez y Sianes (2021) manifiestan que se requiere que dichos lineamientos converjan en calidad educativa con los derechos humanos e inclusión social, siendo parte fundamental en los fines y modelo de enseñanza que cada país proclama; teniendo como soporte tres aspectos básicos: un marco constitucional, el desarrollo docente y metodológico y, la financiación de la educación. Esta última temática requiere que los países elijan la ruta correcta hacia la cual quieren transitar en materia de finanzas para la educación, sin dejar de lado que el gasto público en esta área es

sagrado, ya que se está haciendo una inversión para el futuro y por consiguiente redundará en el desarrollo de las naciones (Juárez, 2020).

Por lo tanto, las instituciones de educación superior deben enfocarse en prestar un servicio que contenga la aplicación de acciones incluyentes y emancipadoras, de manera que las políticas de inclusión social en este ámbito sean generadoras de mecanismos emancipatorios, entendiéndose esta como una garantía de la aplicabilidad de los derechos humanos (Peñas & Cárdenas, 2020).

Desde la mirada de Utría et al. (2021), las políticas inclusivas en la educación superior deben contener unos alcances suficientes y amplios, de manera que se minimice al máximo estudiantes excluidos y discriminados para el acceso a la educación de este nivel; para ello se requiere revisar ítems como la infraestructura, tecnologías, métodos de enseñanza y aprendizaje, etc.; que lleven a escenarios inclusivos para la transformación de la sociedad, en torno a la inclusión y la multiculturalidad educativa.

Al respecto conviene decir que, los programas de becas para la educación superior ayudan a promocionar la equidad social y por consiguiente a reducir las brechas excluyentes en los países estudiados (Rodríguez, 2019), siendo estas un “(...) mecanismo orientado a afectar la desigualdad que caracteriza el sistema de educación superior (...)” (Rodríguez, 2020, p.51); donde este tipo de acciones favorece principalmente a la población universitaria rural reduciendo así la exclusión en términos de oportunidades con ocasión del poder adquisitivo, ya que siempre van a estar en desventaja con la población urbana y de mayores ingresos económicos, que en últimas es quien tiene asegurado el acceso a la educación superior (Chávez-Cabello & Chávez-Cabello, 2018).

Compréndase entonces que para la articulación de estas iniciativas se necesita una buena gestión educativa que sea significativa para estudiantes, docentes y la institución como tal; procurando que las diferencias entre gestión y calidad educativa se minimicen al punto de buscar siempre la inclusión desde el punto de vista de los derechos humanos (Kevans, 2020). Dentro de este contexto, reviste importancia la escritura como una experiencia determinante en los procesos que adelantan las universidades, denotándose la identidad y la voz de los estudiantes como elementos válidos dentro de

las políticas de inclusión, convirtiéndose estos en buenas prácticas de enseñanza para fomentar la inclusión (Ávila et al., 2020); validando que las acciones en pro de la lectura y la escritura que todas las personas puedan comunicarse y sentirse incluidas en las IES.

Al respecto, Brito et al. (2019) argumentan que al abordar el concepto de inclusión se observan diversas dificultades, lo que demanda la creación de instancias pertinentes en el tema curricular, currículo que debe contemplar un mejor ejercicio de la escritura. De ahí que sea interesante analizar los factores que actualmente están influyendo en la demanda de la educación superior, como por ejemplo lo relacionado con las becas en ese nivel educativo (Vera-Torres & Vargas-Salinas, 2022).

Dentro de este marco, ha de considerarse la relación que debe existir entre la inclusión, la equidad y la responsabilidad social por parte de los Estados y las IES donde el acceso e incremento de la cobertura en el nivel superior debe asumirse como un desafío a cumplirse en el corto plazo (Moreno, 2021).

Para Delgado et al. (2021) se deben considerar propuestas de modelos tendientes a interpretar la educación inclusiva como ese servicio que atiende a cada estudiante desde las condiciones sociales e interculturales que presenta. Esta línea de argumentación podría desencadenar en “(...) el desarrollo de los procesos sustantivos de la Educación Superior, ratificando, a la vez, la alta capacidad del enfoque inclusivo para promover la innovación, el aprendizaje y la elevación continua de la calidad de la educación superior” (Bell, 2017).

Para precisar todo lo antes dicho y en torno al reconocimiento de la educación superior inclusiva como un derecho por parte de las autoridades pertinentes, Gil-Llambías et al. (2019) exponen la necesidad de monitorear el desempeño académico de los estudiantes en diferentes asignaturas y cursos superiores, es decir, que no es únicamente reconocer la existencia de un derecho, sino también generar una exigencia y control en los deberes académicos de estos. Por su parte, Moreno y Gutiérrez (2020), refieren que la llegada de las tecnologías a la educación superior significa una renovación total en los modelos educativos.

Sin embargo, advierten que, aunque la tecnología es fundamental en la sociedad actual, esta no es la solución mágica a los problemas educativos actuales; toda vez que no cambian por sí solas el proceso de educación-aprendizaje, se requiere del concurso de los gremios, los gobiernos y las sociedades en general. Entiéndase que las tecnologías se han convertido en una herramienta importante y fundamental para garantizar el derecho a la educación (Cruz & Carcausto-Calla, 2020).

La discapacidad en estudiantes universitarios

Esta problemática se estudia desde dos perspectivas, la primera está relacionada con los estudiantes y la segunda con las IES. Rubio (2017) aborda el estudio desde el enfoque de la responsabilidad social para que las personas en situación de discapacidad puedan ser incluidos en la educación superior, para lo cual enfatiza en la existencia de principios como la diversidad, los derechos humanos, el diseño universal de aprendizaje, la tolerancia, el pluralismo, el diálogo, entre otros. Nociones que deben ser implementadas como parte de la atención a un fenómeno que va en crecimiento, reclamando un alto interés por parte de los sistemas de educación superior (Triviño-Sabando et al., 2021).

Adviértase que, a pesar de todo, no puede verse únicamente a estas personas como estudiantes con discapacidad, también debe apreciarse la situación desde el punto de vista de la inclusión socioeducativa, es decir, que mejoraría las condiciones de estos al encontrar en sus maestros la suficiente formación y capacitación en los temas relacionados con la inclusión (Castillo et al., 2022). Por consiguiente, en materia de inclusión se requiere una mayor importancia y desarrollo de las expectativas hacia esta población, puesto que el número de estudiantes en condición de discapacidad que acude a las universidades, cada día es mayor (Paz, 2020).

Por esta razón, García (2019) considera que, las expresiones de los estudiantes universitarios para con las personas en condición de discapacidad, es un reto social que se presenta como elemento para poder construir una sociedad más inclusiva. Atendiendo lo antes expuesto, “(...) es necesario comenzar a construir un trasfondo conceptual sólido que sirva de sustento para las acciones y políticas futuras y que vaya de la mano con la construcción política, académica y social actual

de las universidades” (Cruz, 2019, p.68). Este escenario permitirá que la inclusión educativa se visiona desde cualquier disciplina y contexto, al punto que se pueda resaltar la participación de toda la comunidad en pro del desarrollo integral de la persona (Vásquez, 2019); aceptando la existencia de una orientación hacia la diversidad independientemente de las habilidades o condiciones socioculturales que cada persona pueda tener (Hernández et al., 2022).

Para que pueda existir una sinergia articuladora, es importante que las instituciones de educación superior comienzan por eliminar las barreras de toda índole que dificultan el acceso, permanencia y graduación de los estudiantes con discapacidad; desde las políticas institucionales, pasando por el hardware y software, adaptaciones curriculares, entre otros (Mena-Chiluisa & Alulima, 2021).

A juicio de Cruz & Casillas (2017) las universidades deberían enfocar sus esfuerzos por transformarse en procura de ser más incluyentes; sobre todo las públicas o estatales, porque de acuerdo “(...) a su rol público y bien común, deben asumir el liderazgo para enfrentar las falencias de un sistema equitativo que ha promovido la exclusión y desigualdad (...)” (Tenorio & Ramírez-Burgos, 2021, p.155). En este punto, es preciso plasmar lo destacado por Ocampo (2018) al indicar que “durante siglos, la universidad fue un espacio altamente excluyente

que servía a una población mayormente homogénea: varones heterosexuales, blancos y de estratos socioeconómicos altos” (p.101).

“Al respecto, tal vez sean más los interrogantes a responder que las claridades sobre sus condiciones en las IES” (Mejía, 2019, p.162). De ahí que, uno de los principales retos para estas instituciones es que las instalaciones sean físicamente accesibles para todos, al igual que la adecuación de los procesos de admisión, entre otros aspectos importantes (Cíntora et al., 2019). A continuación, Rincón (2020) menciona algunas estrategias que podrían servir de cara a permitir que el proceso educativo superior sea más incluyente y más amigable con las personas que presentan alguna diversidad funcional: las estrategias que están utilizando los docentes y las estrategias aplicadas por los estudiantes.

Disciplinas

Una vez constituidos los temas y problemas con los que los investigadores debatieron durante estos últimos años, se pudo determinar que las investigaciones fueron planteadas desde múltiples disciplinas. En el análisis de los datos se logró evidenciar un elemento común relacionado con la inclusión en la educación terciaria y todo lo que circula en torno a esta. La tabla 3 sintetiza lo expuesto por los autores con relación a las disciplinas empleadas por estos.

Tabla 2
Interdisciplinariedad de los investigadores.

Disciplina	Autores	Finalidad
Derecho	Alcázar (2021); Cruz (2019); Cruz Casillas (2017); Delgado et al. (2021); Gutiérrez & San Martín (2020); Hernández et al. (2022); Jil (2022); Huancahuari et al. (2020); Bell et al. (2019); Mejía (2019); Mena-Chiluisa & Alulima (2021); Peñas & Cárdenas (2020); Rodríguez (2019); Rodríguez (2020); Sánchez y Sianes (2021); Tenorio & Ramírez-Burgos (2021) & Utria et al. (2021).	Desde esta disciplina los autores analizan las problemáticas que se ciernen en torno a la demanda educativa, la discapacidad, la diversidad y la equidad social; como derecho a la educación superior.
Pedagogía	Arias-Velandia et al. (2018); Bell (2017); Castillo et al. (2022); Clavijo & Bautista-Cerro (2020); Correa et al. (2020); Espinoza & Rodríguez (2020); Estrada-García et al. (2021); Flores & Maureira (2020); García (2019); Garzón (2020); Higuera & Pacheco (2021); Martínez (2018); Molina-García et al. (2019); Paz (2020); Rangel & Coronel (2021); Reyes & Colquepisco (2020) & Zárate-Rueda et al. (2017).	Los autores se esfuerzan por contextualizar en diferentes escenarios la problemática relacionada con la inclusión en la educación superior, tocando temáticas como el desarrollo sostenible, la discapacidad, la diversidad y la equidad social.

Sociología	Becerra (2021); Brito et al. (2019); Chávez-Cabello & Chávez-Cabello (2018); Cíntora et al. (2019); Kevans (2020); Moreno (2021) & Rubio (2017).	Se analiza la problemática desde la diversidad, la discapacidad y la equidad social.
Economía	Juárez (2020) & Vera-Torres & Vargas-Salinas, (2022).	Proponen inquietudes sobre la demanda educativa a nivel superior y el uso de los recursos públicos para este fin.
Tecnología	Moreno y Gutiérrez (2020) & Valenzuela et al. (2020).	Desde esta disciplina los autores analizan la temática como alternativa para que las IES sean más incluyentes dentro del campo de la diversidad.
Otras disciplinas		
Antropología	Cusihuaman (2019)	Abordan los estudios teniendo como base la discapacidad, la equidad social y la interculturalidad, como parte íntegra de la educación superior.
Demografía	Gil-Llambías et al. (2019)	
Escritura	Ávila et al. (2020)	
Filosofía	Zúñiga (2021).	
Historia	Ocampo (2018)	
Literatura	Triviño-Sabando et al. (2021)	
Neurociencias	Vásquez (2019)	

Nota. Contiene cada una de las disciplinas encontradas en los 53 artículos analizados, donde los autores dejan ver los aspectos que les preocupan en torno a la educación superior inclusiva para todas las personas. Fuente: elaboración propia.

Preguntas y campos de actuación

En los artículos revisados, se encontró que los investigadores han formulado preguntas relacionadas con la educación superior inclusiva las cuales fueron la base orientadora de la investigación. Para una mejor organización e interpretación se agruparon como lo ilustra la tabla 3.

Tabla 3*Cuestionamiento de los investigadores.*

Campo de actuación	Finalidad de la pregunta	Cantidad de preguntas
Discapacidad	Visibiliza los cuestionamientos desde la necesidad de que debe existir unas garantías suficientes para el reconocimiento de derechos de las personas con diversidad funcional e intelectual, a través de la normatividad vigente.	22
Inclusión	Aborda las temáticas que desde las diferentes áreas del conocimiento se pueden hacer en procura de volver más visible el derecho a la educación superior para todas las personas, enfatizando en la importancia que revisten las TICs en este proceso.	19
Equidad social	Se proyecta la equidad social como garantía de derechos para todas las personas, enfatizando en la necesidad de que exista una educación al respecto, es decir, que se haga pedagogía para que todos puedan entender con mayor facilidad.	15
Diversidad	Se cuestionan los autores sobre la importancia de comprender que la diversidad en los estudiantes de educación superior es algo natural.	4
Otros campos		
Demanda educativa	Se analiza las barreras existentes para acceder a la educación superior.	2
Desarrollo sostenible	Se enfatiza en la importancia de la educación superior como derecho desde la óptica de la Agenda 2030	1
Interculturalidad	Se cuestiona sobre los grupos étnicos como culturas invisibles en el sistema educativo superior.	1

Nota. Contiene cada una de las disciplinas encontradas en los 53 artículos analizados, donde los autores dejan ver los aspectos que les preocupan en torno a la educación superior inclusiva para todas las personas. Fuente: elaboración propia.

El análisis metodológico

Tabla 4

Determinación de los métodos

Ítems	Cantidad	Porcentaje
Enfoques		
Cualitativo	37	72%
Cuantitativo	9	17%
Mixto	6	11%
Diseños		
No experimental	18	34%
Fenomenológico	16	32%
Estudio de caso	6	11%
Investigación acción	4	8%
Experimental	3	6%
Etnográfico	2	4%
Teoría fundamentada	1	2%
Etnometodológico	1	2%
Narrativo	1	2%
Técnicas e instrumentos		
Revisión documental	23	43%
Cuestionario	11	21%
Entrevista semiestructurada	6	11%
Entrevista en profundidad	4	8%
Observación directa	3	6%
Observación participante	3	6%
Focus groups	3	6%

Nota. Contiene la síntesis de los enfoques, los diseños, las técnicas e instrumentos utilizados por los investigadores en el desarrollo de los estudios. Fuente: elaboración propia.

Dentro de los documentos analizados se encontró que los investigadores hicieron uso de los tres enfoques que la metodología tiene disponible, sin embargo, se ve una marcada prelación hacia las investigaciones de tipo Cualitativas, concepto que se identificó en 37 de los 53 artículos estudiados, lo que representa un 72%; en menor proporción se utilizaron los trabajos de corte Cuantitativo y Mixto con 9 y 6 artículos, lo que representa un 17% y 11% respectivamente. Para el caso de los diseños, el análisis demuestra que los autores emplearon nueve (9) de estos, siendo el No Experimental el más usado, ya que aparece en 18 de los textos consultados, seguido por el Fenomenológico y el Estudio de Caso, con 16 y 6 apariciones, equivalente al 34%, 32% y 11% respectivamente; es importante mencionar que los tres diseños seleccionados están relacionados directamente con el enfoque de mayor uso por parte de los autores.

En lo que refiere a las técnicas e instrumentos, los investigadores utilizaron siete (7) formas para recolectar la información necesaria que les permitiera encontrar los resultados esperados. Sobresale la Revisión Documental (23) como técnica más usada con un 43%, seguido del Cuestionario (11) con 21% y de la Entrevista Semiestructurada (6) con 11%.

Es preciso acotar que la técnica más empleada por los investigadores está directamente relacionada con los tres diseños a los cuales los autores le dieron prioridad en sus investigaciones y, por consiguiente, están ligados al enfoque que predomina en los estudios analizados. Para el caso de los Cuestionarios, se tiene que 10 de los 11 casos fueron utilizados para hacer investigaciones de corte No Experimental; por su parte las entrevistas semi estructuradas se aplicaron en mayor medida (5) cuando los investigadores realizaron trabajos cualitativos.

Limitaciones del estudio

En este estudio no se presentaron limitaciones de ninguna índole.

Futuras líneas de investigación

Las futuras líneas de investigaciones posibles estarían basadas en temas relacionados con la forma como los gobiernos están fortaleciendo la educación superior inclusiva y diversa en América Latina.

CONCLUSIONES

En materia de inclusión e interculturalidad dentro de la educación superior a nivel de América Latina, las investigaciones analizadas dan cuenta de la existencia de dos aspectos necesarios para que haya una verdadera aplicabilidad; primero está el respeto hacia la otredad, como principio básico y fundamental para el buen entendimiento y la sana convivencia de toda la comunidad educativa; respetar al otro implica entender y comprender que cada persona es diversa y que hay que procurar erradicar definitivamente la palabra “anormal”; dejando claro que los conocimientos, habilidades, limitaciones, color de piel, origen, religión, género o cualquier otra condición, no debe ser un impedimento para el acceso a la educación.

Otro aspecto importante está relacionado con que los investigadores aprecian la educación superior inclusiva como ese derecho que no está siendo reconocido a todas las personas, principalmente a quienes presentan algún tipo de diversidad funcional (Personas en Condición de Discapacidad – PCD). Derechos que deben ser reconocidos por los gobiernos y las IES en América Latina, con base en las directrices emanadas a nivel global (ONU, UNESCO, OEI) y local por cada una de las administraciones que tengan los países estudiados en este informe.

En consecuencia, preocupa a los investigadores y estudiantes universitarios con diversidad funcional (discapacidad), para quienes es aún más difícil el ingreso, permanencia y graduación de un programa universitario. Estos educandos demandan del sistema una reflexión profunda sobre aspectos como los currículos, las evaluaciones, las instalaciones y el reconocimiento; tales exigencias se convierten en grandes desafíos para las IES en cuanto a la atención que se requiere que les presten a las barreras que impiden una total aplicabilidad de la inclusión y la interculturalidad en sus instituciones.

REFERENCIAS

- Alcázar, P. I. (2021). Uninorte Incluyente. Una apuesta a la educación inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(2), 307–323. <https://core.ac.uk/download/pdf/520312804.pdf>
- Arias-Velandia, N., Rincón-Báez, W. U., & Cruz-Pulido, J. M. (2018). Women and men performance in face-to-face, virtual and distance higher education in Colombia. *Revista Panorama*, 12(22), 58–69. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v12i22.1142>
- Ávila, N., Navarro, F., y Tapia-Ladino, M. (2020). Identidad, voz y agencia: Claves para una enseñanza inclusiva de la escritura en la universidad. *Education Policy Analysis Archives*, 28, 98. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4722>
- 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://doi.org/10.21703/rexe.20212043becerra4>
- Bell, R. F. (2017). The Development of the Main Processes of Ecuadorian Higher Education Facing the Challenge of Educational Inclusion. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(1), 199–212. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782017000100012>
- Bell, R. F., Lema, B. M., Delgado, E. Z., & Lema, A. N. (2019). Salamanca's Message to the Inclusiveness of Higher Education: An Itinerary to Be Completed. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 173–188. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200173>
- Brito, S., Basualto, L., & Reyes, L. (2019). Social/Educational Inclusion, in the Key of Higher Education Sonia. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 157–172. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200157>
- Castillo, L., Navas, J., & Valverde, J. (2022). University social educational inclusion of students with disabilities, a challenge in times of pandemic. *Revista Del Grupo de Investigación en Comunidad y Salud*, 7(1), 11–26. <https://doi.org/10.53766/GICOS/2022.07.01.02>
- Chávez-Cabello, R., & Chávez-Cabello, B. (2019). Formación preuniversitaria rural para reducir la exclusión en Educación Superior en Huánuco-Perú. *Investigación y postgrado*, 33(2), 115–133. <https://revistas-historico.upel.edu.ve/index.php/revinpost/article/view/7239>
- Cíntora, K. L., Vargas, M. de L., & González, F. (2019). Retos de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo ante los estudiantes con discapacidad. *Sinéctica Revista Electrónica de Educación*, 53, 1–17. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2019\)0053-006](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2019)0053-006)
- Clavijo, R. G., & Bautista-Cerro, M. J. (2020). Inclusive education. Analysis and reflections in Ecuadorian Higher Education. *Alteridad: Revista de Educación*, 15(1), 113–124. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n1.2020.09>
- Correa, R., Vidal, L. A., Marmolejo, E. A., & Sánchez, C. N. (2020). Inclusion processes in higher education in Colombia, Mexico and Chile. *Revista Palobra*, 20(1), 96–112. <https://doi.org/10.32997/2346-2884-vol.20-num.1-2020-3227>
- Cruz Puerto, M. S. (2019). Inclusive education guidelines for students with disabilities in colombian higher education. *Revista Latinoamericana En Discapacidad, Sociedad y Derechos Humanos*, 3(1), 50–69. https://www.academia.edu/38710991/Lineamientos_de_educaci%C3%B3n_inclusiva_para_estudiantes_con_discapacidad_en_la_educaci%C3%B3n_superior_colombiana
- Cruz, M. A., & Carcausto-Calla, W. (2020). Competencia digital, nuevas perspectivas para la docencia en contextos de aislamiento social. *Eduser (Lima)*, 7(2), 119–126. <https://doi.org/10.18050/eduser.v7i2.2662>
- Cruz, R., & Casillas, M. Á. (2017). Institutions of higher education and students with disabilities in Mexico Rodolfo. *Revista de La Educacion Superior*, 46(181), 37–53. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.11.002>
- Cusihuaman, N. G. (2019). Culturas invisibles en la educación superior de Arequipa, Perú. *Revista de Ciencias Sociales*, XXV(1), 341–353. <https://doi.org/10.31876/rcs.v25i1.29633>

- Delgado, K., Vivas, D. A., Sánchez, J., y Carrión, B. (2021). Educación inclusiva en la educación superior: Propuesta de un modelo de atención en Ecuador. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 27(ESPECIAL 3), 14–27. <https://doi.org/10.31876/rcs.v27i.36485>
- Espinoza, M. A., & Rodríguez, J. R. (2020). Estudiantes LGBT+ y profesores universitarios. Prácticas de inclusión y exclusión en la educación superior. *Voces Y Silencios. Revista Latinoamericana De Educación*, 11(2), 7–29. <https://doi.org/10.18175/VyS11.2.2020.1>
- Estrada-García, A., Collado-Ruano, J., Del Río Fernández, J. L., & Zambrano, F. T. (2021). The transdisciplinary approach of the curriculum to promote social equity in Higher Education Institutions in Ecuador. *Praxis Educativa*, 16, 1–15. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.16.18336.076>
- Flores, E., y Maureira, F. (2020). Formación pedagógica en la carrera de educación física: Falta de conocimientos para un profesional del siglo XXI. *EmásF: Revista Digital de Educación Física*, 62(62), 118–126. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7186184>
- García, J. (2019). Higher Education Students' Expressions with Respect to Disabled People. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21(e10), 2–12. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412019000100110&script=sci_abstract&tlng=en
- Garzón, C. (2020). Inclusive education in higher education institutions that offer programs for propaedeutic cycles in Bogotá 2010-2020: a review of the literature. *Revista Boletín Redipe*, 9(7), 71–90. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7528460>
- Gil-Llambías, F. J., Del Valle Martín, R., Villarroel Jorquera, M., & Fuentes Vega, C. (2019). Caracterización y Desempeño Académico de Estudiantes de Acceso Inclusivo PACE en Tres Universidades Chilenas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 259–271. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200259>
- Gutiérrez, Y., & San Martín, M. (2020). Acciones para la implementación de procesos inclusivos en instituciones de educación superior. *Calidad en la Educación*, (53), 284–320. <https://doi.org/10.31619/caledu.n53.832>
- Hernández, N. L., Ramírez, J., & Rodríguez, Á. (2022). Inclusive education guidelines at the Military Intelligence College. *Perspectivas En Inteligencia*, 14(23), 283–300. <https://doi.org/10.47961/2145194X.342>
- Higuera, F. M., y Pacheco, P. (2021). Agenda 2030, towards Inclusive Education in Higher Education Institutions – Mexico. *Prohominum*, 3(3), 143–161. <https://acvenisproh.com/revistas/index.php/prohominum/article/view/242/650>
- Huancahuari Laderas, E., Huauya Quispe, P., y Coaquira Cárdeas, V. A. (2020). Covid-19, un desafío para la educación inclusiva en el Perú. *RevistadeEducación*, 18(18), 45–74. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8071914>
- Jil Gálvez, A. (2022). Propuesta de Investigación – Acción para concientizar sobre la diversidad de género y orientación sexual en educación superior. *Didáctica, Innovación y Multimedia*, 40, 1–13. <https://www.raco.cat/index.php/DIM/article/view/402729>
- Juárez Martínez, G. D. (2020). México y el Gasto Público en Educación Superior, ¿Inversión o Desperdicio? *Revista Contribuciones a Las Ciencias Sociales*, 66, 1–14. <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/284>
- Kevans, M. M. (2020). Educational management and quality of technological higher education in state institutions of Metropolitan Lima. *Educación*, XXVI (2), 147–162. <https://doi.org/10.33539/educacion.2020.v26n2.2229>
- Ley General de Educación Nro. 28044 (2003). *Ley General de Educación*. 29 de julio de 2003. https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/105107/_28044_-_31-10-2012_11_31_34_-_LEY_28044.pdf?v=1607376440
- Ley General de Educación Superior (2021). *Ley general de Educación Superior y Ley de Coordinación de la Educación Superior*. 19 de abril de 2021. D.O. No. 20-04-2021. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf
- Ley Orgánica de Educación *Principios Del Sistema de Educación Superior*. 4 de agosto de 2010. <https://vlex.ec/vid/ley-organica-educacion-superior-643461677>

- Limas, L. M., Novoa, P. F., Uribe, Y. C., Ramirez, Y. P., y Cancino, R. F. (2020). Competencias matemáticas en preescolares de cinco años según género. *Revista Eduser*, 7(1), 41-48. <https://doi.org/10.18050/eduser.v7i1.2424>
- Martínez, A. (2018). Diseño metodológico para medir la inclusión social en la educación superior colombiana: estudio de caso de la Universidad Autónoma de Bucaramanga. *Revista Ibero-Americana de Estudos Em Educação*, 13(2), 688-713. <https://doi.org/10.21723/riade.v13.n2.2018.11475>
- Mejía, S. I. (2019). Diversidad funcional e inclusión en Instituciones de Educación Superior (IES) en Medellín. Interdisciplinaria: *Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 36(2), 151-164. <https://doi.org/10.16888/interd.2019.36.2.10>
- Mena-Chiluisa, L. M., & Alulima, L. D. (2021). Barriers to the inclusion of students with special educational needs in ecuadorian higher education. *593 Digital Publisher CEIT*, 6(4-1), 33-40. <https://doi.org/10.33386/593dp.2021.4-1.660>
- Ministerio de educación de Chile. (2017). *Políticas e iniciativas inclusivas en Universidades Estatales*. Ministerio de Educación. <https://biblioteca.digital.gob.cl/bitstream/handle/123456789/742/Documento%20sobre%20Políticas%20e%20Iniciativas%20dic2017.pdf?sequence=1>
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Lineamientos Política de Educación Superior Inclusiva e intercultural*. Ministerio de Educación Nacional. <https://www.mineduacion.gov.co/portal/micrositios-superior/Publicaciones-Educacion-Superior/357277:Lineamientos-de-politica-de-educacion-superior-inclusiva>
- Molina-García, P. F., Molina-García, A. R., y Rodríguez-Abelarde, I. (2019). La educación inclusiva en Latinoamérica, El Caribe y el caso de Ecuador. *Revista Científica Dominio de Las Ciencias*, 5(2), 673-690. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.23857/dc.v5i2.1116>
- Moreno Elizalde, M. L. (2021). La relación entre la inclusión, la equidad y la responsabilidad social: desafíos para la Educación Superior en México. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(2), 208-235. <https://www.proquest.com/openview/93833c1c-ddb8850524ab0df951eb016f/1.pdf?pq-origsite=gscholar&cbl=4402079>
- Moreno, G. A., y Gutiérrez, R. E. (2020). Estudio prospectivo de la tecnología en la educación superior en Colombia al 2050. *Revista Universidad Y Empresa*, 22(38), 160-182. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/empresa/a.7583>
- Ocampo, J. C. (2018). Disability, Inclusiveness and Higher Education in Ecuador: The Case of Universidad Católica de Santiago de Guayaquil. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 97-114. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000200097>
- Organización de Estados Iberoamericanos. (2022). *Área de Educación*. Educación. <https://oei.int/areas/educacion>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura- UNESCO (2022). *Convención Mundial sobre la Educación Superior*. Educación Superior. <https://www.unesco.org/es/education/higher-education/global-convention/about>
- Organización de Naciones Unidas. (2015). *Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*. ONU. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Paz, E. (2020). Systematic review: educational inclusion of university students in situation on disabilities in Latin America. *Estudios Pedagogicos*, 46(1), 413-429. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000100413>
- Peñas, A. H., & Cárdenas, C. A. (2020). The policy of inclusive education in Colombia (2013-2016) from a rights perspective. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 13(2), 62-84. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/570>
- Rangel, D. C., y Coronel, L. K. (2021). El concepto de inclusión en la educación superior: implementación de la iniciativa INES en las universidades colombianas. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 12(1), 130-163. <https://doi.org/10.18175/vys12.1.2021.6>

- Reyes, J. E., y Colquepisco, N. T. (2020). La educación superior inclusiva. Retos y posibilidades en la universidad pública de Lima Sur. *International Journal of Latest Research in Engineering and Technology (IJLRET)*, 6(4), 7–12. <http://www.ijlret.com/Papers/Vol-06-issue-04/2.B2020086.pdf>
- Rincón, S. M. (2020). Teaching strategies learning in the training process of deaf students in higher education. *Horizontes Pedagógicos*, 21(1), 1–12. <https://horizontespedagogicos.iberro.edu.co/article/view/1772>
- Rodríguez, Y. (2019). Becas para educación superior: avances y tensiones en la promoción de la equidad en Perú. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 10(2), 18–31. <https://doi.org/10.18175/vys10.2.2019.2>
- Rodríguez, Y. (2020). Políticas de inclusión en educación superior. El programa nacional BECA 18. *Revista de Sociología*, 31(31), 39–54. <https://doi.org/10.15381/rsoc.v0i31.19275>
- Rubio, V. (2017). Inclusión de Personas en Situación de Discapacidad en Educación Superior, desde el Enfoque de la Responsabilidad Social, en un Contexto de Transiciones Discursivas respecto del Binomio Integración/Inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(2), 199–216. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782017000200013>
- Sánchez, E., y Sianes, A. (2021). Ley General de Educación Superior de México. Calidad, inclusión social, gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza superior: criterios que sostienen una ley. *Revista Española de Educación Comparada*, 39, 286–299. <https://doi.org/10.5944/REEC.39.2021.30964>
- Tenorio Eitel, S., & Ramírez-Burgos, M. J. (2021). Universidad pública y Discapacidad El caso de Chile. *Perfiles Educativos*, 43(172), 144–159. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.172.59721>
- Triviño-Sabando, J. R., Vera-García, L. A., Briones-Palacios, Y. M., & Triviño-Sabando, B. del R. (2021). Inclusion of students with disabilities in the university Inclusão. *Polo Del Conocimiento*, 6(5), 317–330. <https://doi.org/10.23857/pc.v6i5.2661>
- Utria, R., Marrugo, C. J., & Castillo, E. O. (2021). Inclusive university policies in Colombia and Peru in the context of Covid-19. *Revista Electrónica Sobre Educación Media y Superior*, 8(16), 1–22. <https://www.cemys.org.mx/index.php/CEMYS/article/view/311>
- Valenzuela, B. A., Guillé-Lúgigo, M., Campa, R. de los Á., & Sánchez, C. (2020). Inclusive Model Using ICTs to Serve University Students from Ethnic Minorities. *Psicumex*, 10(1), 21–38. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v10i1.334>
- Vásquez, P. (2019). Inclusión educativa universitaria para personas en condición de discapacidad intelectual y la visión social de las neurociencias (teoría informacional). *Educación*, 28(54), 243–265. <https://doi.org/10.18800/educacion.201901.012>
- Vera-Torres, G., & Vargas-Salinas, R. F. (2022). Analysis of the factors that influence in the demand for higher university education in the province of Cusco - Peru, 2020. *Semestre Económico*, 11(1), 4–17. <https://doi.org/10.26867/se.2022.v11i1.124>
- Zárate-Rueda, R., Díaz-Orozco, S. P., & Ortiz-Guzmán, L. (2017). Inclusive higher Education: A challenge for pedagogical practices. *Revista Electrónica Educare*, 21(3), 1–24. <https://doi.org/10.15359/ree.21-3.15>
- Zúñiga, M. (2021). Principios básicos y fundamentos de la inclusión educativa. El caso de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(2), 291–298. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2021.n2.v2.2235>