

Recibido: 24/07/2024 – Aceptado: 10/12/2024

DOI: <https://doi.org/10.47133/rdap2024-24art8>

Inclusión educativa desde la universidad: formación, sensibilización y concientización

Educational inclusion from the university: training, sensitization and awareness-raising

Elvia Garduño Teliz

Universidad Autónoma de Guerrero. Escuela Superior Ciencias de la Educación
Chilpancingo, México
ORCID ID: 0000-0002-5971-4003
elvia_garduno_teliz@uagro.mx

Fernando Damián Julián

Universidad Autónoma de Guerrero. Escuela Superior Ciencias de la Educación
Chilpancingo, México
ORCID ID: 0000-0002-2236-7095
13460@uagro.mx

Norma Elena Méndez Bahena

Universidad Autónoma de Guerrero. Escuela Superior Ciencias de la Educación
Chilpancingo, México
ORCID ID: 0000-0003-3511-5898
03922@uagro.mx

Arturo Miranda Ramírez

Universidad Autónoma de Guerrero. Escuela Superior Ciencias de la Educación
Chilpancingo, México
ORCID ID: 0009-0002-6423-9291
02176@uagro.mx



Este artículo está publicado con acceso abierto bajo una Licencia Creative Commons
Autor correspondiente: Elvia Garduño Teliz, e-mail: elvia_garduno_teliz@uagro.mx

Cómo citar este artículo: Garduño Teliz, E., Damián Julián, F., Méndez Bahena, N. E., & Miranda Ramírez, A. (2024). Inclusión educativa desde la universidad: formación, sensibilización y concientización. *Aula Pyahu, Revista de Formación Docente y Enseñanza*. 2(4): 104-121, <https://doi.org/10.47133/rdap2024-24art8>

RESUMEN

La inclusión educativa atiende el reconocimiento a la diversidad y a la valoración de la diferencia desde las diferentes condiciones y situaciones de vida, lo que implica contribuir al desarrollo de la persona desde sus contextos multidimensionalidad y complejidad. El objetivo del estudio es analizar las percepciones de inclusión educativa de docentes y estudiantes para generar una propuesta de formación, sensibilización y concientización en una comunidad universitaria mexicana. Desde un paradigma pragmático y enfoque mixto de corte transversal, descriptivo se responde a la pregunta ¿Cómo se percibe la inclusión educativa en la comunidad universitaria? Los resultados muestran que, aunque percepciones favorables en las dimensiones de cultura y política inclusiva existen indicadores contrastantes relacionados con las altas expectativas escolares y la atención a problemáticas de deserción y minimización del acoso escolar respectivamente. En las prácticas inclusivas hay una valoración favorable más consistente, pero en menor porcentaje que en las dimensiones anteriores. Ante esto, se plantea una acción de sensibilización para promover altas expectativas escolares en las miradas de los diferentes actores educativos, una de concientización para reformular acciones relacionadas con la atención a problemáticas de deserción y acoso escolar y una formación en que vincule las metodologías inclusivas centradas en la persona, en un marco axiológico basado en el respeto y con una actitud de apertura al cambio.

Palabras Clave: Universidad, educación, inclusión.

ABSTRACT

Educational inclusion addresses the recognition of diversity and the appreciation of differences from different conditions and life situations, which implies contributing to the development of the person from their multidimensional and complex contexts. The aim of the study is to analyze the perceptions of educational inclusion of teachers and students to generate a proposal for training, sensitization and awareness in a Mexican university community. From a pragmatic paradigm and a mixed cross-sectional, descriptive approach, the question is answered: How is educational inclusion perceived in the university community? The results show that although there are favorable perceptions in the dimensions of inclusive culture and policy, there are contrasting indicators related to high school expectations and attention to dropout problems and minimization of bullying respectively. In inclusive practices there is a more consistent favorable assessment but in a lower percentage than in the previous dimensions. In light of this, an awareness-raising action is proposed to promote high academic expectations in the eyes of the different educational actors, an awareness-raising action to reformulate actions related to addressing problems of school dropout and bullying and training that links inclusive methodologies focused on the person, in an axiological framework based on respect and with an attitude of openness to change.

Keywords: University, education, inclusion.

La inclusión educativa considera a la diversidad y diferencia entre las personas como una riqueza y a la escuela como el espacio de su desarrollo. La relevancia del término conlleva a considerarlo como un proceso y modelo que se implementa en las instituciones educativas. A diferencia de la educación inclusiva que es la filosofía de amplio espectro de la cual deriva la inclusión como posibilidad de concreción (Escarbajal Frutos et al., 2012; Cobeñas y Grimaldi, 2021).

Aunque en algunos estudios que abordan la inclusión educativa en la universidad, prevalece únicamente el reconocimiento de la condición de discapacidad (Paz-Maldonado, 2020) o bien el acceso a los espacios digitales (Kerexeta-Brazal et al., 2022). Existen diversas problemáticas relacionadas con las complejidades epistemológicas del término, así como las disparidades en su implementación (Jalil Vélez et al., 2024).

Desde un enfoque de derechos humanos, si la educación promueve el desarrollo del potencial de la persona, la mejora de sus condiciones existentes y contribuye al desarrollo sostenible (UNESCO, 2020; UNESCO, 2021; ONU, 2024) entonces, la inclusión educativa atiende una serie de procesos relacionados con:

- El reconocimiento a la diversidad, en la que todas las personas están consideradas, desde sus condiciones y contextos como: la discapacidad, el género, la religión, el origen étnico, la lengua originaria, la preferencia sexual, la ideología y otros aspectos psicopedagógicos como los ritmos, dificultades y trastornos del aprendizaje.
- La identificación de barreras de acceso, relacionadas con las condiciones y contextos de las personas y con los sesgos derivados de estereotipos o creencias que trascienden a su incorporación, permanencia y egreso de carreras profesionales.
- La implementación de acciones de equidad en la diferencia y atención a situaciones de acoso o discriminación en los contextos escolares.
- La formación, sensibilización y concientización de los procesos inclusivos como parte de las transformaciones que se precisan en los integrantes de la comunidad universitaria.

La integración de enfoques inclusivos como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) (CAST, 2011; Díaz-Vega et al., 2020), puede ser de utilidad para considerar las condiciones y situaciones de aprendizaje diversas (Nimante et al., 2021), y aunque en el profesorado hay una predisposición para reorientar su práctica hacia la diversidad (Polo-Sánchez, 2017; Mora et al., 2021), también existen actitudes que constituyen barreras, (Paz-Maldonado y Flores-Girón, 2021; González y Colmenero, 2021), por lo que existe una necesidad latente de mejorar la formación, sensibilización y concientización para implementar efectivamente procesos de inclusión educativa (del Olmo-Fernández et al., 2020) y asumir un compromiso ético en ese sentido (Koutsouris et al., 2022).

Esto interpela a reflexionar sobre la complejidad que encierran los procesos inclusivos y que más allá de enarbolar una política incluyente también merecen considerarse las múltiples dimensiones que concurren en una comunidad universitaria. Dentro de los múltiples instrumentos que existen para tal efecto (Azorín Abellán et al., 2017). Se propone la aplicación de un instrumento generado por catedráticos de la Universidad de Bristol en Inglaterra que tiene como objetivo medir la percepción de la educación inclusiva en los integrantes de la comunidad educativa como profesores, directivos, estudiantes, familias (Ainscow et al., 2006). La idea es “construir comunidades escolares colaborativas que fomenten en todo el alumnado altos niveles de logro... valorar con detalle las posibilidades reales que existen en sus centros para aumentar el aprendizaje y la participación de la totalidad del estudiantado” (Booth y Ainscow, 2000, p. 7).

Se propone la aplicación de este instrumento dado que plantea dentro de los procesos inclusivos, tres dimensiones (Booth y Ainscow, 2000):

Política inclusiva. - Son los lineamientos institucionales que se concretan en procesos como la admisión, la inducción, la atención estudiantil, particularmente, en necesidades y condiciones específicas, así como en la atención y reducción de diferentes tipos de barreras (formativas, arquitectónicas, económicas y sociales) para el aprendizaje.

Práctica inclusiva. - Son las acciones que se realizan en los procesos de enseñanza y aprendizaje en sus diferentes modalidades y momentos: planeación, ejecución y evaluación.

También se integran aspectos de la dinámica escolar como la participación, la colaboración, las normas de convivencia, las actividades extracurriculares y extraescolares.

Cultura inclusiva. - Se relaciona con las creencias y costumbres de los actores educativos en la convivencia desde la diversidad y el reconocimiento de la diferencia a partir de las expectativas en el desempeño académico, la evaluación, la participación desde el respeto a los derechos humanos.

La aplicación de este instrumento permite contrastar lo anunciado, lo posible y lo real. Lo anunciado es la necesidad de integrar procesos inclusivos, lo posible es hacerlo desde la formación, sensibilización y concientización mientras que lo real son las percepciones de base para lograr tanto lo posible como lo anunciado.

En la universidad, los procesos inclusivos también permean en las funciones sustantivas. En la docencia, (Arnaiz-Sánchez et al., 2023; Parada-Gañete y Trillo-Alonso, 2023), el currículo y sus barreras (Huaman-Romani et al., 2023), el mapa curricular (Ricoy-Cano et al., 2020), las percepciones de actitudes, conocimientos, prácticas y contextos (Carrillo-Sierra et al., 2022). Mientras que en otras funciones sustantivas también existen experiencias en nivel superior que conectan procesos de investigación con la extensión (García Guevara et al., 2018), la gestión académica administrativa y la proyección social (Portela-Escandón y Álvarez-Enciso, 2023).

El contexto de estudio es una universidad estatal mexicana que se ubica en el estado de Guerrero, uno de los estados más pobres del país, con oferta educativa de 50 preparatorias, 82 licenciaturas y 72 posgrados (UAGro, 2024) y que tiene como lema “ la educación de calidad con la inclusión social” misma que ejerce a partir de una política de ingreso inclusivo considerando al 13% de la matrícula a estudiantes indígenas, afroamericanos, personas con discapacidad, residentes de la sierra de Guerrero e hijos de migrantes guerrerenses (UAGro, 2020).

Por lo anterior, esta investigación es pertinente porque toma como punto de partida, el análisis de las percepciones de la comunidad universitaria en la que se concreta una política institucional vigente, y que puede ser el trasfondo de otros contextos y situaciones análogas en otras instituciones educativas en nuestros países latinoamericanos. Por esta razón, se precisan contar con una información contextualizada, básica y multidimensional para reconocer los aspectos favorables o desfavorables sobre la inclusión, y en consecuencia generar acciones de incidencia que integren una triada de una formación asociada a las prácticas inclusivas, una concientización relacionada con la política y una sensibilización vinculada con la apropiación de una cultura inclusiva.

Con base en lo anterior, se parte de la pregunta orientadora ¿Cómo se percibe la inclusión educativa en la comunidad universitaria? A partir de la cual se plantea el objetivo de analizar las percepciones de inclusión educativa de docentes y estudiantes para generar una propuesta de formación, sensibilización y concientización en la comunidad universitaria.

METODOLOGÍA

La investigación se apoya en un paradigma pragmático que asume una realidad social singular y múltiple, con consecuencias prácticas cuyos resultados tienen valor práctico y sentido común. (Arias, 2023). A partir de ello, la inclusión se aborda como un fenómeno que puede ser percibido e interpretado por los actores educativos por lo que puede tanto medirse desde su generalización y profundizar a partir de la consideración individual de los

participantes, sus percepciones sobre los procesos inclusivos. Por ende, se utiliza la técnica de la encuesta a partir del cuestionario Bristol y un cuestionario de preguntas abiertas relacionadas con sus definiciones y acciones sobre los procesos de inclusión educativa (Flores-Tena, 2020). Desde el enfoque mixto, el estudio es cuanti-cuant, (Creswell, 2021) pues el cuestionario cualitativo se origina para profundizar lo que se mide en el cuestionario y contiene preguntas sobre lo que las personas entienden por inclusión educativa, las condiciones de diversidad reconocidas en la institución educativa, la importancia y prioridades para atender la inclusión educativa.

El cuestionario de Bristol es un instrumento cuya construcción original también fue colaborativa, sus dimensiones y reactivos han sido traducidos y aplicados en diferentes idiomas y países (Booth y Ainscow, 2000). Para este trabajo, se revisó una traducción de base al español iberoamericano y se hicieron adecuaciones para el contexto mexicano y el estado de Guerrero que consisten en tres aspectos:

Primero: la integración de datos socioeconómicos como turno, grado, género y grupo de la comunidad universitaria al que pertenece (estudiantes, docentes y directivos).

Segundo: la redacción de los enunciados de los ítems para clarificar términos como la aceptación, el apoyo, la equidad y la valoración en el marco de acciones concretas que se solicitan en cada dimensión.

Tercero: la integración de modalidades presenciales y virtuales en la dimensión de prácticas educativas, derivadas de las experiencias de la pandemia y de las condiciones propia del contexto universitario, en las que algunas escuelas o facultades han tenido que alternar clases virtuales y presenciales por fenómenos meteorológicos como los huracanes o lluvias torrenciales o bien por los fenómenos sociales como olas de violencia provocadas por la delincuencia organizada.

Ambos instrumentos se sometieron a dos validaciones. La primera de ellas consistió en un jueceo realizado por expertos en inclusión educativa mexicanos de otras instituciones universitarias en diferentes estados del país, quienes realizaron observaciones para hacer los ajustes necesarios, contemplando la escala tipo Likert de seis niveles con base en el acuerdo (favorable) y desacuerdo (desfavorable). A partir de estas sugerencias se hicieron adecuaciones a los instrumentos y se tuvo una versión lista para una prueba piloto.

La segunda validación, consistió en la aplicación de una prueba piloto con una institución de nivel medio superior y otra de nivel superior, con fines de mejora y no de incluirse en el estudio para determinar la valoración de la efectividad de los instrumentos y la comprensión de los ítems.

El muestreo fue por voluntarios estuvo conformado por la comunidad de cinco escuelas de nivel superior de Enfermería, Ciencias Agropecuarias, Filosofía, Ciencias de la Educación y un campus en que oferta licenciaturas en Nutrición y Ciencias de los alimentos y la de Ingeniería en Producción Sustentable Alimentaria con 1308 participantes. Estas escuelas de ambos niveles se ubican en cuatro diferentes regiones del estado de Guerrero en México: Norte, Centro, Acapulco y Montaña, con un total de siete carreras profesionales.

La aplicación de los instrumentos fue promovida por medio de redes sociales, como WhatsApp y un video explicativo en Youtube (<https://www.youtube.com/watch?v=oZwR0NqgALI>), con el apoyo de algunos directivos y profesores de las escuelas. Al realizar el análisis de los datos, el coeficiente de confiabilidad de Cronbach arrojó valores superiores al 0.90

Para el análisis cuantitativo se realizó un proceso estadístico descriptivo en el que se utilizó la versión 0.17.1 del software JASP. Para el análisis cualitativo se realizó un análisis de contenido con el software Atlas ti su versión 24.

La integración de resultados de base para las propuestas de formación, sensibilización y concientización se realizó a partir de triangular los aspectos favorables (detectados como fortalezas) y desfavorables (detectados como áreas de oportunidad) de cada dimensión (política, práctica y cultura inclusivas) con las categorizaciones realizadas a partir de las concepciones derivadas de la parte cualitativa.

RESULTADOS

La presentación de los resultados se realiza en dos vertientes: La primera da respuesta a la pregunta de investigación ¿Cómo se percibe la inclusión educativa en la comunidad universitaria? Y la segunda se orienta hacia el logro del objetivo sobre analizar las percepciones de inclusión educativa de docentes y estudiantes para generar una propuesta de formación, sensibilización y concientización en una comunidad universitaria mexicana.

Se parte de la caracterización de los integrantes de la comunidad universitaria, lo cual proporciona una visión sobre las audiencias a quienes se dirigirán las propuestas enunciadas en el objetivo: de los 1308 participantes voluntarios, el 98% son estudiantes (1285), solo respondieron 18 docentes, 2 administrativos y 3 directivos. De antemano, hay una indiferencia por parte de los gestores y docentes, situación que se infiere a partir de que fue precisamente a los directivos a quienes se solicitó el apoyo para difundir y dar respuesta al instrumento, y fueron los docentes los segundos encargados de dicha tarea.

En cuanto a la participación por turno se mantiene casi equiparable pues el 55% de los respondientes corresponde al turno matutino y solo el 45% al vespertino. No obstante, en el género existen situaciones que pueden vislumbrar que los resultados apuntan a una mirada femenina pues el 77% de los respondientes se asume femenino, el 22% masculino y el 1% como no binario. Frente a este 1% se plantea la necesidad de reconocer y considerar el derecho de las personas a no identificarse con un género específico o el asignado al nacer situación no contemplada en la política universitaria pero que puede integrarse como parte de los temas o contenidos para su análisis en las propuestas de formación, sensibilización y concientización (Sobrien, 2020; Medina Altamiranda, 2022).

Para una mayor profundización de los sentidos y significados detrás de las percepciones, se integra en cada dimensión la valoración cualitativa de las respuestas que han dado los participantes en las siguientes categorías: aprendizaje, desarrollo integral, acceso a la educación, calidad educativa, diversidad, inclusión, respeto.

A continuación, se presenta la integración de resultados por dimensión y la propuesta derivada de los mismos.

Dimensión culturas inclusivas

La cultura inclusiva incluyó ítems relacionados con percepciones sobre acciones de aceptación, apoyo y colaboración que se realizan en la comunidad universitaria en el contexto escolar, en ellas se incluyen valores como el respeto y estrategias como la comunicación efectiva, el trabajo conjunto, la participación, la eliminación de barreras de acceso y las altas expectativas escolares. Para generar cultura inclusiva, la cultura organizacional debe considerar

una filosofía inclusiva y una valoración justa. Si existe una cultura inclusiva entonces puede prevenirse la discriminación.

Se percibe por más del 83% de los integrantes de la comunidad escolar la existencia y adopción de una cultura inclusiva. No obstante, en el estudiantado esta cultura no permea en las altas expectativas que sus docentes tienen sobre ellos pues el 51% de la comunidad encuestada los valoró desfavorablemente. Esto incide en las creencias sobre desarrollo del potencial de las personas independientemente de su condición, lo cual puede incidir en el cumplimiento de las trayectorias escolares. La tabla 1 muestra los resultados generales de esta dimensión.

Tabla 1. Dimensión culturas inclusivas percepciones en el nivel superior

Elementos de la cultura inclusiva	Niveles de acuerdo		
	Favorables	Neutral	Desfavorables
Aceptación	95%	4%	1%
Apoyo	94%	5%	1%
Colaboración	87%	9%	4%
Respeto	88%	8%	4%
Comunicación afectiva	84%	12%	4%
Trabajo conjunto	88%	9%	3%
Altas expectativas	42%	7%	51%
Filosofía inclusiva	85%	12%	3%
Valoración justa	85%	11%	4%
Respeto a los derechos humanos	90%	7%	3%
Eliminación de barreras	83%	12%	5%
Favorecer la participación	90%	7%	3%
Prevención discriminación	85%	12%	3%

Desde lo cualitativo, las personas plantearon la categoría de aprendizaje como una serie de procesos que van más allá de la adquisición del conocimiento, su tipología es holística, activa, colaborativa, creativa, participativa, inclusiva y personalizada y se da a lo largo de la vida, lo cual también desmitifica el encajar en estilos de aprendizaje a las personas pues esto es solo una parte de su proceso de formación (González-Montesino y Espada,2020).

- *Una educación enfocada e individualizada, dónde todos podamos aprender por igual, aunque tengamos diversas maneras de aprendizaje y capacidades. (Participante 829)*

Una valoración desfavorable de las altas expectativas escolares provoca un efecto Pigmalión (Luzarraga Martín et al., 2018), que en un sentido negativo afecta el aprendizaje y por ende, se proponen espacios de personalización e individualización que contrastan con la masificación de la educación superior (Labraña y Brunner, 2022). No obstante, si se trabaja en una sensibilización sobre este aspecto, se pueden promover ambientes respetuosos, seguros que desde la enseñanza reconozcan metodologías para abordar los diferentes estilos, ritmos, barreras, dificultades, discapacidades frente al cumplimiento de los propósitos esperados.

En consecuencia, se propone una acción de sensibilización para promover altas expectativas escolares en las miradas de los diferentes actores educativos. El objetivo es visibilizar desde la empatía, las expectativas que tienen los diferentes actores educativos sobre el aprendizaje y el logro de perfiles de egreso para sensibilizarlos sobre la integración de elementos de personalización a las experiencias de aprendizaje. Esta acción puede hacerse a modo de una serie de paneles o grupos de discusión en los que exista una representación de cada integrante que funge un rol educativo y como evidencia de seguimiento puede generarse un acuerdo institucional de altas expectativas escolares que derive en acciones que pueden promoverse como parte de la sensibilización de cada rol educativo, y que tomen como punto de partida el compromiso académico a saber:

- En los docentes, la adopción de estrategias didácticas de personalización y aprendizaje adaptativo.
- En el estudiantado, la asunción de una responsabilidad sobre sus procesos formativos a partir de la potenciación de habilidades autogestivas y metacognitivas.
- En los directivos, la gestión de recursos tecnológicos, pedagógicos y didácticos que fortalezcan el desarrollo de las altas expectativas escolares.
- En los administrativos, la atención y acompañamiento al estudiantado y al profesorado en cuanto a la información que se requiere para coadyuvar a la construcción y fortalecimiento de una trayectoria personalizada de aprendizaje.

Estas acciones, pueden dar cuenta de una forma inclusiva de entender los procesos escolares orientados hacia la participación de cada actor educativo, lo que contribuye a la construcción y adopción de una cultura inclusiva desde la participación y compromiso de cada uno de los roles que la integran.

Dimensión políticas inclusivas

La política inclusiva incluyó percepciones sobre las decisiones y acciones de las autoridades universitarias relacionadas con los nombramientos del personal, formación docente, y procesos relacionados con la divulgación de buenas prácticas, la admisión, el ingreso, el acompañamiento a trayectorias. Se abordan las barreras arquitectónicas y económicas, así como programas, políticas y acciones existentes y la coordinación de áreas de apoyo educativo para atender problemas relacionados con la deserción y el acoso escolar.

En la tabla 2 se muestran valoraciones favorables en más de un 80% que contrastan con connotaciones cuasi equiparables entre lo favorable y lo desfavorable sobre la atención a la deserción escolar(32%) y la reducción de barreras económicas con un 21%, así como los accesos e instalaciones (32%) y la minimización del acoso escolar (30%). Se infiere una cierta relación con las percepciones desfavorables sobre las altas expectativas escolares, lo cual puede tener un efecto en la deserción e incluso en el acoso escolar.

Tabla 2. Dimensión políticas inclusivas percepciones en el nivel superior

Elementos de las políticas inclusivas	Niveles de acuerdo		
	Favorables	Neutral	Desfavorables
Nombramientos justos	86%	11%	3%
Inducción	90%	7%	3%
Inclusión nuevo ingreso	85%	11%	4%
Criterios de admisión	92%	6%	2%
Barreras arquitectónicas	81%	12%	7%
Organización de grupos escolares	87%	9%	4%
Coordinación de áreas de apoyo educativo	95%	0%	5%
Formación docente	89%	8%	3%
Políticas de atención	86%	11%	3%
Buenas prácticas	82%	14%	4%
Programas inclusivos	81%	14%	5%
Atención deserción escolar	46%	22%	32%
Reducción de barreras económicas	48%	21%	21%
Accesos e instalaciones	51%	17%	32%
Minimización del acoso escolar	49%	21%	30%

Desde lo cualitativo, se plantean categorías relacionadas con la inclusión y calidad educativa, que amplían la explicación de la relación entre los problemas de deserción y acoso con la reducción de barreras y dificultades en el acceso, a saber:

Inclusión. - Las personas la reconocen desde la perspectiva de evitar que alguien quede fuera o detrás de los demás por sus diversas condiciones. Además de las barreras económicas también contemplan barreras curriculares.

- *Que el campus en infraestructura, personal directivo, docente y administrativo, plan y programa de estudios sean aptos para personas con discapacidad, y personas de grupos vulnerables: mujeres, indígenas. (Participante 15)*

Destaca el ser apto, lo que se infiere como la distancia que hay de lo que la política plantea a la concreción de esta. También, se reconoce dentro del discurso un posicionamiento valorativo que se sostiene en considerar y atender condiciones de diversidad (Otárola Cornejo y Echiburú Godoy, 2022).

Calidad educativa. - Las personas la asocian con la inclusión aplicada en los aspectos de la política pero también en los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que ambos inciden en el desempeño estudiantil.

- *Puntualidad de parte de los docentes. Tenacidad para enriquecer la enseñanza. Buenas dinámicas. Hacer énfasis en los más vulnerables y erradicar la violencia verbal o exclusión social por parte de otros compañeros. (Participante 234)*

Se plantean varios aspectos relacionados con la práctica docente, pero enfatizar la vulnerabilidad contradice la violencia verbal y exclusión social a los que se alude como parte de una problemática latente de acoso escolar. La idea es visibilizar las diversas condiciones sin exclusión y sin re-victimización.

Los resultados anteriores decantan en la necesidad de que para la efectiva implementación de las políticas inclusivas se propongan acciones de concientización para traducir los planteamientos de la política a la reformulación de acciones que atiendan desde las barreras que imperan en su implementación el abordaje de problemáticas de deserción y acoso escolar visibilizadas en los resultados. El objetivo es concienciar sobre la necesidad de generar un clima escolar inclusivo en los diferentes actores educativos para concretar la política inclusiva y atender problemáticas relativas a la deserción y el acoso escolar (Méndez et al., 2019). Esta acción puede concretarse a través de talleres o seminarios transversales que promuevan una construcción colaborativa de protocolos inclusivos de prevención y atención a los problemas de deserción y acoso escolar con la participación de los integrantes de la comunidad escolar.

Dimensión prácticas inclusivas

Las prácticas inclusivas se relacionan principalmente con la docencia e incluyen percepciones sobre los diferentes momentos planeación, implementación y evaluación, estrategias didácticas relacionadas con el aprendizaje colaborativo; acciones como la comprensión de la diversidad, el reforzamiento del aprendizaje, el desarrollo de recursos educativos, la participación estudiantil, las normas de convivencia, las diferencias como riqueza y la vinculación entre el equipo docente y directivo.

La tabla 3 muestra una percepción favorable de un 62% al 70% lo que denota que se ha tenido una formación docente en inclusión educativa. No obstante, ésta no ha tenido una valoración positiva mayor que las dimensiones de cultura y política inclusiva, por lo que se confirma la necesidad de mejorar la formación.

Tabla 3. Dimensión prácticas inclusivas percepciones en el nivel superior

Elementos de las prácticas inclusivas	Niveles de acuerdo		
	Favorables	Neutral	Desfavorables
Planificación de la enseñanza	62%	12%	26%
Participación del estudiantado	67%	9%	24%
Comprensión de la diversidad	62%	14%	24%
Participación en el aprendizaje	67%	10%	23%
Aprendizaje colaborativo	69%	10%	21%
Evaluación inclusiva	67%	11%	22%
Normas de convivencia	69%	10%	21%
Enseñanza conjunta con el estudiantado	70%	9%	21%
Reforzamiento del aprendizaje	70%	9%	21%
Actividades enriquecedoras para el aprendizaje	69%	9%	22%
Participación escolar	71%	9%	20%
Participación extra escolar	67%	12%	21%
Diferencias como riqueza para el aprendizaje	63%	16%	21%
Experiencia equipo directivo y docente	65%	15%	20%
Desarrollo de recursos educativos	68%	11%	21%
Recursos para la atención a la diversidad	67%	12%	21%
Distribución equitativa de recursos escolares	64%	14%	22%

A diferencia de las dimensiones anteriores, en la práctica las percepciones desfavorables son casi homogéneas en porcentaje. No obstante, para una mayor comprensión se presentan categorizaciones resultantes del análisis cualitativo relacionadas con el desarrollo integral, la diversidad y el respeto, a saber:

Desarrollo integral. - Las personas reconocen la complejidad del ser humano y por ende la labor y responsabilidad docente en el proceso formativo con enfoque inclusivo:

- *En el área de la salud se valora al ser humano como lo máspreciado y todos deben de saber aplicar esto, al ser incluidos ... formaremos seres humanos con una gran capacidad de desarrollo positivo, proactivos y con alto sentido axiológico y deontológico. (Participante 241)*

La valoración del ser humano es una base importante para la formación en inclusión educativa pues enfatiza su dignidad y potencial de desarrollo, más allá de sus condiciones y contextos que pueden ser excluyentes.

Diversidad. - Las personas sostienen que desde la práctica inclusiva es posible considerar la heterogeneidad y trabajarla como parte de los procesos formativos.

- *Involucra cambios en contenidos, aproximaciones estructuras y estrategias con una visión que incluya a todos los estudiantes. (Participante 60)*

La apertura y disposición al cambio es otro elemento formativo importante para la formación inclusiva.

Respeto.-. Las personas lo consideran en la convivencia positiva entre los actores y ambientes educativos.

- *Es establecer una relación positiva de colaboración con las familias; regida por el respeto, actitudes reflexivas, empáticas, de escucha activa y proactiva. (Participante 24)*

La formación inclusiva tiene en el respeto el valor y actitud de base para formar y concretar los procesos inclusivos.

Los resultados anteriores son la base para generar una acción de formación que vincule las metodologías inclusivas centradas en la persona, en un marco axiológico basado en el respeto y con una actitud de apertura al cambio para mejorar la práctica inclusiva dentro y fuera del aula, sea ésta virtual, presencial o híbrida. El objetivo es aplicar los principios y valores de metodologías flexibles como el Diseño Universal para el Aprendizaje (Barrios Aguilar et al., 2024) en la práctica inclusiva. Aunque pareciera que esta formación excluye a otros integrantes de la comunidad universitaria, supeditar la práctica educativa a la docencia es limitar su trascendencia para generar experiencias educativas planteadas en la dimensión de cultura y política inclusiva. En consecuencia, esta acción formativa puede llevar las metodologías más allá de su aplicación, es decir, a su integración con las dimensiones anteriores. Esta acción puede concretarse a través de talleres, pero también pueden integrarse mentorías de integrantes de la comunidad que atiendan a los elementos de la dimensión pero que conecten con las acciones de la cultura y política inclusiva. En este sentido, la evidencia puede ser múltiple e ir

desde elementos formativos concretos como planeaciones didácticas o ajustes razonables a nivel curricular y didáctico hasta la conformación de comunidades de aprendizaje y práctica que promuevan la inclusión educativa. Finalmente, el empoderamiento de los integrantes de la comunidad universitaria es clave para fortalecer no solamente su participación sino también su sentido de inclusión.

DISCUSIÓN

Las percepciones de la comunidad universitaria son en general favorables a las dimensiones cultura, política y práctica inclusiva. Sin embargo, existen contradicciones significativas que dificultan su concreción y que pueden fortalecerse a la luz de acciones de sensibilización, concientización y formación (Valderrama-Padilla et al., 2023).

Algunas de las posibles razones de estas contradicciones pueden ser una formación paulatina e incipiente sobre la inclusión en el marco de la diversidad, los propios sesgos y creencias que se tienen sobre la inclusión, la prevalencia de términos que pueden ser peyorativos y excluyentes como la vulnerabilidad y las capacidades diferentes; confusiones sobre la equidad e igualdad desde un enfoque inclusivo así como la necesidad de un reforzamiento formativo de la inclusión educativa principalmente desde la práctica docente. Finalmente, la necesidad de procesos de sensibilización y concientización que replantean cambios que prevalecen en las miradas universitarias sobre la inclusión educativa.

El trabajo tiene una contribución al dotar de lineamientos contextualizados que plantean las bases para establecer acciones de formación, concientización y sensibilización. En este sentido, se sugieren experiencias breves, continuas y en espiral dirigidas a diversos miembros de la comunidad, con evidencias prácticas y situadas de aplicación inmediata para atender a las problemáticas detectadas en cada dimensión y de manera conjunta, además de dar la pauta para la aplicación de modelos y enfoques centrados en las personas desde la diversidad funcional y las múltiples maneras de comprender y adoptar la inclusión educativa (Martín-Padilla et al., 2013; Qvortrup y Qvortrup, 2018; Vasianovych y Budnyk, 2022).

Aunque se plantean acciones que implican procesos continuos, se sugiere un enfoque de micro aprendizaje con contenidos de corta duración (Betancurt-Chicué et al., 2023) en las que concurren las siguientes visiones tecnopedagógicas (Garduño-Teliz, 2020; Garduño-Teliz, 2023):

- Psicológicas. – Centradas en las personas, en sus contextos, necesidades y condiciones que son parte de su unicidad y diversidad.
- Tecnológicas. – Enfocadas en el uso de tecnologías asistivas que consideren la diversidad.
- Pedagógicas. – Orientadas al desarrollo de procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación personalizados y adaptativos en un marco axiológico.
- Didácticas. - Enfocadas a la organización y desarrollo de actividades flexibles, con pautas de atención a la diversidad y reconocimiento a la diferencia.

A la luz de estos planteamientos, se espera generar una mayor predisposición a los procesos inclusivos a la par de su replicabilidad y transferencia a condiciones específicas que requieren adaptaciones y ajustes específicos como el espectro autista, la discapacidad visual o trastornos de aprendizaje que también requieren la detección de necesidades del profesorado

(Sánchez-Díaz, 2021). No obstante, es un punto de partida relevante tomar en cuenta las percepciones sobre la inclusión y las disposiciones de la comunidad para llevarla a cabo, finalmente, esto determina las posibilidades de cambio y transformación, aspectos claves en la inclusión educativa.

CONCLUSIONES

Aunque este trabajo abordó una muestra importante, persiste la necesidad de estudios más amplios y profundos que integren la diversidad desde las voces de quienes están en condiciones específicas, su participación y resiliencia es clave para ir más allá de las estadísticas y valoraciones generalizables. Pues, aunque favorables, existen contradicciones que muestran problemáticas específicas como la discriminación, el acoso y la deserción escolar. Se espera dar continuidad con líneas de investigación orientadas a los resultados de las acciones de sensibilización, concientización y formación en la comunidad universitaria. En este sentido, se contrapone la postura de la UNESCO que establece la necesidad de datos generalizables centrados en el estudiantado ya que “pueden poner de relieve las disparidades de oportunidades y resultados educativos entre los distintos grupos de estudiantes, permitiendo así identificar a los que corren el riesgo de quedar rezagados y determinar la gravedad de los obstáculos que enfrentan” (ONU, 2020, p. 16).

La sensibilización a los actores educativos es un proceso formativo (Jacqueline-Aranda y Jiménez-Sánchez, 2021) pero principalmente actitudinal, reflexivo y transformador sobre la comprensión y el uso de términos como “normalidad”, “homogeneidad”, “promedio” hacia otros como “diversidad”, “heterogeneidad” y “equidad” que no han sido comprendidos a profundidad, pues aunque estén instaurados en el discurso académico, aún existen resistencias que hay que atender a través de la receptividad, la proactividad y la participación.

La concientización de lo que implica la inclusión educativa es necesaria en la comunidad escolar (Gajardo y Torrego, 2020), pues aún persisten sesgos, creencias y usos del lenguaje, así como connotaciones en ciertos términos que obstaculizan la concreción de la política y la instauración de una política inclusiva integral.

La formación en la dimensión de práctica inclusiva es incipiente y requiere profundizarse (Lozada-Miranda, 2021; Parody et al., 2022) desde un enfoque psicopedagógico de reconocimiento a la diversidad en concordancia con las demás dimensiones (Jiménez Carrillo y Mesa Villavicencio, 2020).

Se concluye que a nivel universitario la adopción de políticas inclusivas ha redundado en la construcción paulatina de una cultura inclusiva en la que aún persisten sesgos de atención al estudiantado, aunado a la necesidad de fortalecer la práctica educativa para trabajar con y desde la diversidad, lo cual puede contribuir a mejorar el clima, la convivencia escolar e incidir en la consolidación de las trayectorias educativas. Abrir la puerta a la inclusión no solo significa permitir el ingreso, sino también generar las condiciones para una permanencia con sentido humano y un egreso en el que el estudiante o profesional se sienta apoyado para continuar con su desarrollo personal y su contribución social. Formar, concientizar y sensibilizar en la inclusión, es transformar nuestra visión de la educación y contribuir desde ello a una reconfiguración de nuestras relaciones humanas y sociales.

REFERENCIAS

- Ainscow, M., Booth, T., y Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*, Londres: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203967157>
- Medina Altamiranda, S. J. (2022). El género no binario como manera deconstruida de interpretar el mundo. *Revista Disertaciones*, 11(2), 67-85.
- Arias, F. (2023). El paradigma pragmático como fundamento epistemológico de la investigación mixta. Revisión sistematizada. *Educación, Arte, Comunicación: Revista Académica e Investigativa*, 12(2), 11-24. <https://doi.org/10.54753/eac.v12i2.2020>
- Arnaiz-Sánchez, P., De Haro-Rodríguez, R., Caballero, C. M., y Martínez-Abellán, R. (2023). Barriers to Educational Inclusion in Initial Teacher Training. *Societies*, 13(2), 3. <https://doi.org/10.3390/soc13020031>
- Azorín Abellán, C. M., Arnáiz Sánchez, P., y Maquilón Sánchez, J. J. (2017). Revisión de instrumentos sobre atención a la diversidad para una educación inclusiva de calidad. *Revista mexicana de investigación educativa*, 22(75), 1021-1045.
- Barrios Aguilar, R. V., Mendoza Gavilán, I., Campos de Ríos, T. D., y Villalba, V. G. (2024). Análisis de la implementación del enfoque Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) en las prácticas pedagógicas. *AULA PYAHU - Revista De Formación Docente Y Enseñanza*, 2(3), 21–32. <https://doi.org/10.47133/rdap2024-23art2>
- Betancur Chicué, V., y García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A. M. (2023). Características del Diseño de Estrategias de microaprendizaje en escenarios educativos: revisión sistemática. *RIED. Revista iberoamericana de educación a distancia*. 26(1), 201-222. <https://doi.org/10.5944/ried.26.1.34056>
- Booth, T., y Ainscow, M. (2002). Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Ediciones Universidad Autónoma de Madrid. https://www.cepcampgib.org/noveles/files/anexos/Index_for_inclusion.pdf
- Carrillo-Sierra, S. M., Ramírez-Ramírez, E. M., Sanabria-Medina, A. S., Forgiony-Santos, J., y Rivera-Porras, D. (2022). Psychometric properties of the questionnaire of educational inclusion (CIE) for university contexts. *Gaceta Médica de Caracas*, 130(3S). http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_gmc/article/view/24157
- Booth, T., y Ainscow, M. (2020). Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Bristol UK: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), https://www.uv.mx/cendhiu/files/2021/11/Guia_para_la_evaluacion_y_mejora_de_la_educacion_inclusiva.pdf
- Centro de Tecnología Especial Aplicada [CAST]. (2011). Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) Texto Completo (Versión 2.0), modificado según la versión 2018 de las Pautas publicadas por CAST. https://www.educadua.es/doc/dua/CAST-Pautas-Traduccion%CC%81n-Versio%CC%81n-2018_Rev2023.pdf
- Creswell, J. W. (2021). *A concise introduction to mixed methods research*. SAGE publications. <https://us.sagepub.com/en-us/nam/a-concise-introduction-to-mixed-methods-research/book266037>
- Cobeñas, P., y Grimaldi, V (2021). Discusiones sobre inclusión educativa: una perspectiva desde la Educación Inclusiva. En: P. Cobeñas, V. Grimaldi, C. Broitman, I. Sancha y M. Escobar (Coords.). *La enseñanza de las matemáticas a alumnos con discapacidad*. La Plata: EDULP. pp. 104-162. En *Memoria Académica*. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.4592/pm.4592.pdf>
- Díaz-Vega, M., Moreno-Rodríguez, R., y Lopez-Bastias, J. L. (2020). *Educational inclusion through the universal design for learning: alternatives to teacher training*. *Education Sciences*, 10(11), 303. DOI <https://doi.org/10.3390/educsci10110303>
- Escarbajal Frutos, A., Mirete Ruiz, A. B., Maquilón Sánchez, J., Izquierdo Rus, T., López Hidalgo, J. I., Orcajada Sánchez, N., Sánchez Martín, M. (2012). La atención a la diversidad: la educación inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15 (1), 135-144

- del Olmo Fernández, M. J. A., Santos-Villalba, M. J., y Olivencia, J. (2020). *Perceptions of professors of educational inclusion: Diversity, cooperation, and commitment. Universal Journal of Educational Research*, 8(8). 10.13189/ujer.2020.080832
- Flores-Tena, M. J. (2020). *The Educational Inclusion in the Deficit of Attention of Elementary Students. International Journal of Educational Research Review*, 5(3), 265-273. <https://doi.org/10.24331/ijere.747244>
- Garduño-Teliz, E., (28 de febrero de 2024). Formación psicopedagógica en la Inteligencia Artificial. [Blog educativo]. <https://www.comie.org.mx/v5/sitio/2024/02/28/formacion-psicopedagogica-en-la-inteligencia-artificial-ia/>
- Garduño-Teliz, E., (2020). *Propuestas tecnopedagógicas para el webcentro universitario*. México: Newton.
- Gajardo, K., y Torrego, L. (2020). Representaciones sociales sobre inclusión educativa de una nueva generación docente. *Revista Educación, política y sociedad*, 5(1), 11-38. <https://doi.org/10.15366/rep2020.5.1.001>
- García Guevara, W.C, Jara Saldaña, G.A. y Cedillo, M. (2018). Experiencias sobre la articulación de las funciones sustantivas en Educación Superior. *Killkana sociales: Revista de Investigación Científica*, 2(3), 115-120. DOI: https://doi.org/10.26871/killkana_social.v2i3.334
- Giroux, H. (1997). *Rewriting the discourse of racial identity: Towards a pedagogy and politics of whiteness. Harvard Educational Review*, 67(2), 285-321. <https://doi.org/10.17763/haer.67.2.r4523gh4176677u8>
- Gonzalez, N., y Colmenero, M. J. (2021). *Snapshot of inclusion at the university from the perspective of academic staff* (Visión global de la inclusión en la universidad desde la perspectiva del personal académico). *Culture and Education*, 33(2), 345-372. 10.1080/11356405.2021.1904656
- González-Montesino, R. H., y Espada, R. M. (2020). Espacios universitarios de aprendizaje inclusivos, bilingües y multimodales: el caso del alumnado sordo signante. *Revista De Estilos De Aprendizaje*, 13(25), 70–83. <https://doi.org/10.55777/rea.v13i25.1519>
- Huaman-Romani, Y. L., Vasquez-Alburquerque, I. L., Carrasco-Choque, F., Carrillo-De la Cruz, L. K., y Gavilan-Orozco, J. C. (2023). *Factors of educational inclusion to improve learning: Teachers' perspectives. International Journal of Innovative Research and Scientific Studies*, 6(2), 258-265. <https://doi.org/10.53894/ijirss.v6i2.1286>
- Jacqueline-Aranda, M., y Jiménez-Sánchez, M. D. C. (2021). Sensibilización docente en procesos eficientes de inclusión educativa. *Explorador Digital*, 5(3), 38-60. <https://doi.org/10.33262/exploradordigital.v5i3.1751>
- Jalil Vélez, N., Cedeño Azanki, M., Zambrano Sornoza, J. (2024). Inclusión educativa universitaria: retos y tendencias en América Latina y el Caribe. *Experior*, 3(1), 70-84. DOI: <https://doi.org/10.56880/experior31.7>
- Jiménez Carrillo, J., y Mesa Villavicencio, P. (2020). La cultura inclusiva para la atención a la diversidad. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 8(SPE5). DOI: <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2476>.
- Kerexeta-Brazal, I., Darretxe-Urrutxi, L., y Martínez-Monje, P. M. (2022). Competencia digital docente e Inclusión Educativa en la escuela. Una revisión sistemática. *Campus Virtuales*, 11(2), 63-73. DOI: <https://doi.org/10.54988/cv.2022.2.885>
- Koutsouris, G., Stentiford, L., y Norwich, B. (2022). *A critical exploration of inclusion policies of elite UK universities. British Educational Research Journal*, 48(5), 878-895. DOI:10.1002/berj.3799
- Labraña, J., y Brunner, J. J. (2022). Transformación de la educación superior latinoamericana y su impacto en la idea de la universidad Del acceso de élite a la masificación y universalización del acceso. *Perfiles educativos*, 44(176), 138-151. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.176.60539>
- Lozada-Miranda, J. (2021). Emergencia del cambio en la formación inicial docente para la atención a la diversidad. Una Mirada a la gestión. *Revista EDUSER*, 8, 125-130. <https://revistas.ucv.edu.pe/index.php/eduser/article/view/1417>
- Luzarraga Martín J. M., Nuñez Lozano J. M. y Etxeberria Murgiondo J. (2018). Análisis de las expectativas de los centros de Bachillerato de alta y baja eficacia escolar. Percepción de la Inspección Educativa. *Revista Complutense de Educación*, 29(4), 1075-1090. <https://doi.org/10.5209/RCED.54683>
- Márquez, C. ., Sandoval, M., Sánchez, S. ., Simón, C., Moriña, A., Morgado, B., Moreno-Medina, I., García, J. A. ., Díaz-Gandasegui, V., y Elizalde-San Miguel, B. . (2021). Evaluación de la Inclusión en Educación

- Superior Mediante Indicadores. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(3), 33–51. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.3.003>
- Martín-Padilla, E., Sarmiento, P. J., y Coy, L. Y. (2013). Educación inclusiva y diversidad funcional en la Universidad. *Revista de la Facultad de Medicina*, 61(2), 120-130. <https://www.redalyc.org/pdf/5763/576363534011.pdf>
- Méndez, I., Ruiz-Esteban, C., Martínez Ramón, J. P., y Cerezo, F. (2019). Acoso escolar en el ámbito universitario. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 27(1). https://www.behavioralpsycho.com/wp-content/uploads/2019/04/04.Mendez_27-1.pdf
- Mora, A. M. M., Chiva, I., y Lloret-Catala, C. (2021). *Faculty perception of inclusion in the university: Concept, policies and educational practices. Social Inclusion*, 9(3), 106-116. <https://doi.org/10.17645/si.v9i3.4114>
- Nīmante, D., Baranova, S., y Stramkale, L. (2021). *The university administrative staff perception of inclusion in higher education. Acta Paedagogica Vilnensia*, 46, 90-104. <https://doi.org/10.15388/ActPaed.2021.46.6>
- Otárola Cornejo, F., y Echiburú Godoy, G. (2022). ¿Qué es inclusión? Posicionamiento valorativo de estudiantes y profesionales de la educación. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, 22(2), 199-221. DOI: 10.35956/v.22.n2.2022.p.199-221
- ONU. (2020). Inclusión y educación: Todos sin excepción. https://gem-report-2020.unesco.org/wp-content/uploads/2020/06/GEMR_2020-Summary-ES-v8.pdf
- ONU. (2024). Objetivos de desarrollo sostenible. <https://www.un.org/es/common-agenda/sustainable-development-goals>
- Parada-Gañete, A., y Trillo-Alonso, F. (2023). *Good Practices of Educational Inclusion: Criteria and Strategies for Teachers' Professional Development. Education Sciences*, 13(3), 270. <https://doi.org/10.3390/educsci13030270>
- Parody, L. M., Leiva, J. J., y Santos-Villalba, M. (2022). El diseño universal para el aprendizaje en la formación digital del profesorado desde una mirada pedagógica inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 16(2), 109-123. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782022000200109>
- Paz Maldonado, E. (2020). Revisión sistemática: inclusión educativa de estudiantes universitarios en situación de discapacidad en América Latina. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 46(1), 413-429. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000100413>
- Polo-Sánchez, M. T. (2017). Innovación para la formación en inclusión: actitudes de la comunidad universitaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 185-193. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v4.1041>
- Portela-Escandón, N. Y y Álvarez-Enciso, L. P. (2023). *Evaluation of educational inclusion of students with disabilities in a higher education institution. Revista Tecnológica Ciencia y Educación Edwards Deming*, 7(1). <https://doi.org/10.37957/rfd.v7i1.112>
- Qvortrup, A., y Qvortrup, L. (2018). *Inclusion: Dimensions of inclusion in education. International journal of inclusive education*, 22(7), 803-817. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412506>
- Ricoy-Cano, A. J., Hernández-Fernández, A., y Barros-Camargo, C. D. (2020). *The educational inclusion in physical education, design, and validation of the EF-IDAN2019 Questionnaire. Journal of Human Sport and Exercise*, 15(3), 661–681. <https://doi.org/10.14198/jhse.2020.153.16>
- Sánchez- Díaz, M. N. (2021). Ajustes razonables en la universidad. Creencias, prácticas y dificultades para llevarlos a cabo desde la voz de docentes inclusivos. *Revista de Fomento Social*, 60-89. DOI <https://doi.org/10.32418/rfs.2021.299.4581>
- Sobrien, E. M. (2020). Explorando lo No-binario: Un Proyecto Sobre el Lenguaje Inclusivo, los Pronombres de Género, y el Género No-binario en Español. <https://digitalcommons.calpoly.edu/mlisp/47/>
- Solis-Grant, M. J., Brettí-López, M. J., Espinoza-Parçet, C., Pérez-Villalobos, C., Rodríguez-Núñez, I., Pincheira-Martínez, C., y Sepúlveda-Carrasco, C. (2023). *Inclusion in the university: Who assumes responsibility? A qualitative study. Plos one*, 18(1). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0280161>
- UAGro. (2020). Informe del rector de la UAGro. <https://www.informerector.uagro.mx/>
- UAGro.(2024). Presentación de la UAGro para congreso de la Unión. https://www.educacion.uagro.mx/PRESENTACION_H_CONGRESO_DE_LA_UNION.pdf
- UNESCO. (2021). La UNESCO y la Declaración Universal de Derechos Humanos. <https://es.unesco.org/udhr>

- UNESCO. (2020). *Global Education Monitoring Report. GEM Report*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>
- Valderrama-Padilla, S., de Campos Correia, L. F. C., Fernandez-Muñoz, M., Gamonales, J. M., Van Munster, M. D. A., Pérez Norambuena, J. S., Luarte-Rocha, C. y Dos Santo, L. G. T. F. (2023). Efectividad de los programas de sensibilización hacia las personas con discapacidad, implementados en las clases de educación física: Revisión Sistemática. *Revista Peruana de ciencia de la actividad física y del deporte*, 10(3), 1695-1715. <https://rpcafd.com/index.php/rpcafd/article/view/265/313>
- Vasianovych, H. and Budnyk, O. (2022). *Inclusion in the Dimensions of Personality. Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University*. 9, 1 (Apr. 2022), 7–15. <https://doi.org/10.15330/jpnu.9.1.7-15>