



*Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.
José María Pino Suárez 400-2 esq a Lerdo de Tejada, Toluca, Estado de México. 7223898475*

RFC: ATI120618V12

Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.

<http://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/>

Año: XII Número: 1 Artículo no.:15 Período: 1 de septiembre al 31 de diciembre del 2024

TÍTULO: Limitaciones a la equidad educativa en la enseñanza universitaria.

AUTORES:

1. Máster. Andrés Felipe Rojas Zapata.
2. Máster. Paola Andrea Mejía Márquez.
3. Máster. Adriana Elizabeth Hidalgo Pantoja.
4. Esp. Leidy Susana Fierro Escobar.

RESUMEN: El presente estudio expone una investigación que tuvo por objetivo, analizar las concepciones y experiencias del círculo académico sobre las limitaciones a la equidad en una universidad colombiana, utilizándose el paradigma cualitativo de investigación social, siendo la población constituida por tres grupos: profesores, funcionarios, y estudiantes pertenecientes a diferentes programas de enseñanza de la institución objeto de estudio. Las técnicas de recolección de información fueron la entrevista grupal y la encuesta individual. Como resultado, se encontró, que existen limitaciones administrativas, pedagógicas y actitudinales, que dificultan que grupos priorizados de atención se beneficien de la enseñanza universitaria. Las limitaciones a la enseñanza universitaria de calidad son causadas principalmente por la baja percepción de la equidad educativa como una prioridad social.

PALABRAS CLAVES: prioridades sociales, equidad, enseñanza diferenciada.

TITLE: Limitations to educational equity in university education.

AUTHORS:

1. Master. Andrés Felipe Rojas Zapata.
2. Master. Paola Andrea Mejía Márquez.
3. Master. Adriana Elizabeth Hidalgo Pantoja.
4. Spec. Leidy Susana Fierro Escobar.

ABSTRACT: The present study presents a research that had the objective of analyzing the conceptions and experiences of the academic circle about the limitations to equity in a Colombian university, using the qualitative paradigm of social research, with the population consisting of three groups: professors, officials, and students belonging to different teaching programs of the institution under study. The data collection techniques were the group interview and the individual survey. As a result, it was found that there are administrative, pedagogical and attitudinal limitations that make it difficult for prioritized attention groups to benefit from university education. The limitations to quality university teaching are mainly caused by the low perception of educational equity as a social priority.

KEY WORDS: social priorities, equity, differentiated instruction.

INTRODUCCIÓN.

La equidad es un criterio primordial en la Agenda para alcanzar el Desarrollo Sostenible hasta el año 2030. Este objetivo busca erradicar desigualdades en diversas áreas como género, riqueza, discapacidad, etnia, idioma, orientación sexual, migración, encarcelamiento y origen (UNESCO, 2020). Los sistemas de educación terciaria equitativos son aquellos que garantizan que el acceso, la participación y los resultados de la educación terciaria se basen únicamente en la capacidad innata y el esfuerzo de estudio de las personas. Estos sistemas garantizan que el logro del potencial educativo en el nivel terciario no sea el resultado de circunstancias personales y sociales, incluidos factores como la situación socioeconómica, el género, el origen étnico, la condición de inmigrante, el lugar de residencia, la edad o la discapacidad (OECD, 2008).

La equidad no es un tema nuevo, en la actualidad persisten limitaciones educativas para diversos grupos poblacionales, especialmente en las universidades, donde la discriminación hacia estudiantes de grupos étnicos no reportada evidencia la ausencia de un enfoque estructurado para abordar este problema; por otro lado, exponen que las personas con discapacidad sufren actitudes negativas y diversas formas de acoso en entornos educativos, careciendo de recursos de apoyo adecuados en las aulas según sus necesidades.

Muyor-Rodríguez et al. (2021) determinaron, en el caso de los estudiantes con discapacidad, que el concepto de "diversidad" no incluye de manera positiva a las personas con diversidad funcional. Las políticas que deberían garantizar los derechos de esos grupos sociales se ven obstaculizadas por falta de recursos materiales y financieros para su implementación.

Otro estudio científico consultado destaca la presencia de limitaciones a la equidad educativa. Esto provoca diversas formas de desigualdad y pueden llevar a que los estudiantes no tengan acceso a las instituciones educativas o se vean obligados a abandonarlas.

El Consejo Nacional para la igualdad de discapacidades (2023) reporta, que en Ecuador, hasta abril de ese año, había aproximadamente 471 205 personas con discapacidad en el país. De los que superan los 24 años de edad, el 42% ha alcanzado como máximo nivel educativo la primaria, el 11,9% la educación básica secundaria, el 2% tiene estudios técnicos o tecnológicos, sólo el 1.29% de ellos cuenta con estudios universitarios, el 0% ha realizado estudios de posgrado y el 30% no ha culminado ningún nivel educativo. Además, preocupa que el 32% de esta población refiera no saber leer ni escribir.

A partir de los datos anteriores, el presente artículo muestra resultados de un estudio enfocado en analizar las concepciones y experiencias de administrativos, profesores y estudiantes sobre las formas en que se limita la equidad educativa en una universidad ecuatoriana.

DESARROLLO.

Métodos.

El enfoque cualitativo de investigación, al decir de Hernández et al. (2014) es humanista - vivencial – experiencial, constituyéndose en un enfoque que permite comprender el objeto o fenómeno de investigación de manera integral. El estudio basado en este enfoque permitió comprender desde el punto de vista de las poblaciones investigadas, las limitaciones que enfrenta la equidad educativa en la universidad objeto de estudio.

La población objeto de estudio delimitó en tres grupos al personal del centro educativo: el administrativo, el docente y el estudiantil. La muestra tomada para el primer grupo fue de 15 personas que ocupaban diversos cargos en la universidad, incluyendo el rector, el coordinador académico, coordinadores de programas académicos de pregrado y posgrado, personal de bienestar universitario, coordinador de investigaciones, coordinador administrativo-financiero, coordinador de comunicaciones y personal asistencial de atención al público. En el caso del segundo grupo incluyó a 27 profesores contratados a tiempo completo y más de dos años de experiencia laboral en la universidad. El tercer grupo se formó a partir de 36 estudiantes que ejercían como representantes estudiantiles con al menos 5 semestres vencidos.

Los datos fueron captados a partir de las siguientes técnicas; los profesores completaron encuestas abiertas de manera individual, mientras que la población administrativa y estudiantil realizaron una entrevista grupal. En la opinión de Hernández et al. (2014), estas técnicas permiten establecer un diálogo flexible entre el investigador y los participantes, lo que facilita la profundización en los temas de interés para el estudio que puedan surgir durante la conversación.

Las entrevistas fueron grabadas en audio y transcritas. A cada población se le asignaron códigos y números a cada uno de los participantes de la siguiente manera, personal administrativo Ai, población estudiantil Ei.

La información aportada por las entrevistas y las encuestas fue organizada utilizando matrices. En la primera, se elaboraron proposiciones a partir de las respuestas recurrentes proporcionadas por las diferentes poblaciones. En la segunda matriz, se establecieron las categorías emergentes y subcategorías que unificaron los temas resultantes de las proposiciones obtenidas de los tres grupos. El análisis de la información se realizó mediante la triangulación, una técnica que implica contrastar la teoría existente sobre el fenómeno de estudio, la información recopilada, y la concepción del investigador como constructor de la realidad.

Resultados y Discusión.

Las experiencias compartidas por estudiantes, docentes y personal administrativo revelan la presencia de varias limitaciones a la equidad educativa que impactan negativamente en la calidad y desarrollo adecuado del proceso formativo del estudiantado en general, particularmente afectando a las poblaciones prioritarias de atención identificadas por el Consejo Nacional para la igualdad de discapacidades (2023). Estas poblaciones incluyen personas con discapacidad, grupos étnicos, población víctima del conflicto armado y habitantes de zonas fronterizas.

A partir de las entrevistas y la encuesta, se han identificado proposiciones que agrupan las concepciones de los diferentes grupos poblacionales participantes en la investigación en respuesta a la pregunta orientadora: "¿Cuáles considera usted que son las limitaciones a la equidad educativa para las poblaciones prioritarias de atención en esta universidad?".

Tabla 1. Proposiciones agrupadas sobre barreras educativas en la universidad objeto de estudio.

Grupos poblacionales	Proposiciones agrupadas
Personal administrativo	Políticas nacionales inaplicables y falta de protocolos de atención.
	Infraestructuras no coherentes.
	Falta de recursos y material especializado.
	Falta de formación docente enfocada en la diversidad.
	La equidad no es una prioridad administrativa.
	No existe plan de egreso para personas con discapacidad.
	No tiene presupuesto asignado para cumplir con la norma.

	Desplazamiento de responsabilidades.
Profesores	Discriminación por situaciones socioeconómicas
	Falta de infraestructura, mobiliario, materiales y tecnologías específicas.
	Falta de protocolos de atención claros
	Rechazo hacia las poblaciones diversas
	Falta de formación docente para asegurar la equidad educativa
	Falta de cursos de nivelación para adultos al ingreso de la institución
	Buenas intenciones y desconocimiento que generan exclusión
	Exceso de funciones administrativas
	Exceso de estudiantes en las aulas de clase
	Falta de adaptaciones curriculares
	Escaso personal de bienestar universitario para hacer seguimiento a los estudiantes
Estudiantes	Dificultades económicas
	Rechazo a extranjeros y excombatientes
	Falta de políticas para la equidad o no se han socializado
	Rechazo por: ideología, edad, religión, orientación sexual y condiciones socioeconómicas
	Favoritismo hacia determinados grupos sociales
	Docentes que no han completado su formación
	Falta de cursos de apoyo
	Falta de infraestructura adaptada y recursos educativos
	Sobrepoblación estudiantil en las aulas de clase
	Baja atención al bienestar universitario
	Aislamiento a grupos minoritarios

Fuente: Elaboración propia.

Los datos anteriores muestran tres formas en las que se limita la equidad educativa en la universidad objeto de estudio; la primera limitación se ha llamado inequidad administrativa, y consiste en el sistema de políticas y recursos financieros con los que debe contar una institución de educación superior para asegurar a las poblaciones diversas las garantías para que reciban una educación equitativa.

La segunda forma de inequidad es la docente, la que se da por falta de cursos nivelación, la inadecuada estructuración de los planes de trabajo de los docentes y su insuficiente capacitación en temas relacionados con la equidad y la diversidad poblacional; por último, la inequidad actitudinal, que se caracteriza por las limitaciones que se presentan a nivel de la comunicación y el trato entre grupos de estudiantes o entre docentes y estudiantes.

En la tabla 2 se presentan las categorías y subcategorías emergentes que se identificaron a partir de las proposiciones agrupadas.

Tabla 2. Categorías y subcategorías sobre las limitaciones para la equidad educativa.

Categorías	Subcategorías
Inequidad administrativa	Políticas en educación inclusiva
	Inversión en inclusión
	Adaptaciones para la inclusión
	Escaso personal asistencial
Inequidades docentes	Sobrecarga administrativa y académica
	Cursos iniciales de formación
	Formación docente
Inequidades actitudinales	Indisposición hacia el cambio
	Temor y negatividad hacia la diversidad
	Autoexclusión
	Espacios para la integración

Fuente: elaboración propia.

Inequidades administrativas.

Los funcionarios administrativos reconocen la importancia de la equidad educativa recogida en la normativa colombiana y en el proyecto educativo de la Universidad; sin embargo, señalan carencias en las políticas de equidad: si bien se menciona la necesidad de programas que aseguren la equidad educativa, no se proporciona una ruta clara para su implementación, lo que perciben como una dificultad en su aplicación práctica.

Los docentes comparten una visión similar sobre el tema, dividida en dos aspectos: El primero, que expresa falta de conocimientos en lo referente a políticas nacionales e institucionales referidas a la equidad educativa; Rojas y Hernández (2018a) exponen, que los educadores no suelen tener conocimientos sobre lo que estipulan los documentos de la universidad en que laboran, lo que se debe a una falta de estrategias por parte de la institución que den a conocer a la comunidad académica lo planteado en sus diferentes lineamientos pedagógicos y políticos. Otro aspecto es que algunos reconocen la existencia de normativas específicas sobre educación inclusiva en la universidad, y

encuentran que estas carecen de un protocolo claro para atender a las poblaciones prioritarias. Como resultado, la implementación de estrategias educativas depende de la creatividad de cada docente, lo que se percibe como una debilidad en los procesos educativos. Escobar et al. (2020) sugieren, que las universidades deben establecer requisitos y rutas claras para la implementación de la equidad educativa, incluyendo planes de estudio adaptados para personas con discapacidad en tiempos, contenidos, métodos de enseñanza, evaluación y promoción.

Los estudiantes señalan una situación que puede generar mayor afectación para su buen proceso educativo, y corresponde al desconocimiento de lineamientos sobre equidad educativa, ya que la institución no ha socializado su política al respecto, ni ha fijado rutas de atención; en ese sentido, Moriña et al. (2017) mencionan, que una dificultad que suelen tener los estudiantes para acceder a los servicios de inclusión es la carente información que dan las dependencias sobre las garantías que ofrecen o cómo solicitarlas, aunado al hecho de que éstas no suelen socializarse, a menos que el estudiante las solicite, de modo que su aporte al bienestar del estudiante es limitado.

Los docentes y estudiantes señalan, que aunque la universidad cuenta con sistemas de aulas y bibliotecas virtuales, así como salones de informática, estos no están adaptados para personas con discapacidad sensorial, física o cognitiva. Esto limita o imposibilita su uso para este grupo. Lo mismo ocurre con las adaptaciones de infraestructura y mobiliario. Este hallazgo refleja las barreras físicas que enfrentan los estudiantes con discapacidad en las universidades, como señala Melero et al. (2018), debido a estructuras arquitectónicas y recursos tecnológicos no adaptados según el Modelo Universal de Accesibilidad.

El personal administrativo también es consciente de la falta de adaptaciones; no obstante, el informante clave A-S7 justifica esta carencia en que eso se convierte en un gasto para la universidad, no en una inversión. Un estudiante con capacidades diversas es visto como una carga para el docente y para la universidad, financiera y académicamente. Reconoce la existencia de políticas, pero no de las

condiciones para implementarlas. El personal administrativo expresa que hay una falta de conciencia sobre las demandas financieras asociadas a la educación inclusiva en las reuniones de planeación, lo que dificulta la implementación efectiva de ajustes.

Una consecuencia derivada de la falta de recursos, a decir de docentes y estudiantes, se refleja en la carencia de personal suficiente en el sistema de bienestar universitario para atender a los estudiantes. Aunque se ofrecen servicios, la asistencia se limita a una sola reunión y no se realiza un seguimiento posterior para resolver las dificultades, lo que aumenta el riesgo de deserción educativa. Rivera y Díaz (2020) destacan, que las dependencias de bienestar universitario suelen tener un impacto positivo en la calidad de vida de los estudiantes; sin embargo, las condiciones laborales del personal de bienestar universitario suelen ser deficientes, ya que carecen de recursos para actividades relacionadas con la educación inclusiva y tienen escaso personal capacitado en este tema.

Una dificultad relacionada a la inadecuada para el acompañamiento a los estudiantes consiste en la inexistencia de rutas claras de atención, lo que lleva a abordar las necesidades de los estudiantes de manera improvisada. Según Velandia et al. (2018), esta falta de preparación tiene consecuencias significativas, como la disminución del 47.1% en las probabilidades de ingreso a la educación superior para personas con discapacidad. Además, a decir de Sandoval et al. (2019), los docentes también carecen de procesos de planificación educativa para abordar la diversidad del estudiantado, lo que genera una inclusión incompleta y una forma de exclusión conocida como micro exclusión. En relación con este hecho, uno de los docentes informante clave D1 considera, que institucionalmente hay voluntad para trabajar la equidad, pero no se logra debido a que no se toman medidas que hacen que la institución se vea limitada en su aplicación.

Inequidades pedagógicas.

Docentes y estudiantes señalan, que al ingresar a la universidad, en muchos casos, los educandos carecen de conocimientos previos necesarios para un inicio adecuado de su proceso formativo,

primordialmente en el caso de personas con discapacidad o de quienes provienen de zonas marginales. Lintangari et al. (2021) resaltan que la educación media no les brinda a las poblaciones vulnerables la preparación suficiente para atender las exigencias de la vida universitaria, siendo esta una de las razones por las cuales se les dificulta adaptarse, lo que a mediano plazo puede repercutir negativamente en su compromiso y rendimiento.

Los profesores entrevistados reconocen como un factor que dificulta el buen desarrollo de los procesos académicos que llevan a cabo es la carga laboral. El informante clave D6 ve en la sobrecarga de tareas y funciones, aquellas que dificultan su superación y la realización de estas con la calidad esperada. Este hallazgo es consistente con la investigación de Rojas y Hernández (2018b), quienes encontraron que los docentes universitarios perciben que las funciones administrativas son muy demandantes y afectan la realización adecuada de las actividades pedagógicas.

El profesor identificado como D1 considera, que el número de cursos y la sobrecarga de estudiantes en cada uno de ellos, están provocando que los docentes no puedan concentrarse y dar seguimiento a las especificidades de cada uno de sus estudiantes, que reproducen lógicas de inequidad sutiles. Resultados similares encuentran Domínguez et al. (2020), que resaltan dos de las principales dificultades para lograr la equidad: las extensas jornadas de trabajo y el alto número de estudiantes en las aulas.

Docentes como estudiantes coinciden en que el profesorado de la institución carece de formación pedagógica, sobre todo, en temas de equidad educativa. El personal administrativo también destaca esta falta y menciona que se ofrecen capacitaciones en el tema a los profesores, pero muchos de ellos renuncian o se retiran de la institución, lo que resulta en la pérdida de los procesos de capacitación realizados. Según Cervantes (2019), la renuncia o deserción docente tiene consecuencias negativas en los procesos educativos, ya que la rotación de personal dificulta el establecimiento de una cultura educativa consistente.

Los docentes reconocen los esfuerzos de capacitación de la institución, pero encuentran que estas actividades son aisladas y carecen de impacto significativo en su formación. La falta de capacitación constante del personal es un desafío para los estudiantes con discapacidad en las universidades; sin embargo, los resultados de González-Castellano et al. (2021) sugieren, que el problema no está en la rotación del personal ni en la frecuencia de las capacitaciones, sino en la escasa presencia de poblaciones diversas en el campus, lo que no motiva a los profesores a formarse en atención a la diversidad ni a demandar esa formación a la universidad.

Inequidades actitudinales.

Los estudiantes consideran que algunos docentes presentan actitudes positivas hacia la diversidad, mientras que otros no lo hacen; el estudiante identificado como E5 precisa que hay dependencia del interés de cada docente, pues considera que algunos profesores que se ocupan en conocer las características específicas de cada persona, adaptándose, aprendiendo y estudiando; en su experiencia, los educadores que cuentan con formación en educación con equidad suelen presentar actitudes más favorables que quienes solo cuentan con formación pedagógica básica.

Desde el punto de vista de los docentes, esta resistencia al cambio no es consecuencia de la falta de conocimiento en pedagogía, sino en el temor que genera la diversidad, específicamente en cuanto al trato o la comunicación. El docente D17 refiere no estar preparado para afrontar a cada caso que se le presenta llegando a sentir temor, sobre todo en los impedidos físicos, sordos o ciegos. Campos-Sánchez y Pedraza-Cardozo (2019) señalan, que los cuerpos diversos suelen ser vistos de manera patológica, lo que genera temor a tratar con ellas, lo que al parecer de estos autores es una barrera que puede ser superada aumentando las experiencias o interacciones con personas que tienen discapacidad.

Otro grupo de docentes manifiesta que prefiere no hacer adaptaciones a los procesos educativos que imparten, puesto que consideran que las poblaciones prioritarias de atención, en algunos casos, no las necesitan, sino que simplemente están buscando obtener beneficios. Weiting et al. (2023) señalan, que

algunas necesidades de apoyo no son claramente visibles, por lo que esta actitud es una forma de discriminación que se presenta por el desconocimiento de las necesidades del estudiante, siendo este un problema que se incrementa, como se mencionó en las formas de exclusión administrativa, por la falta de protocolos de atención que permitan a los estudiantes ser escuchados en sus dificultades.

Los docentes mencionan, que realizar ajustes para atender a poblaciones prioritarias puede hacer que otros estudiantes se sientan desplazados, por lo que prefieren no hacerlo. Las actitudes negativas ante la población diversa son una limitación común en las universidades, lo que da cuenta de una falta de conocimientos, sobre lo que es e implica la diversidad. Esto se refleja en actitudes negativas, y para ello, recomiendan que para mejorar las actitudes hacia los grupos diversos, debe trabajarse tanto con docentes como con estudiantes.

Los estudiantes manifiestan rechazo hacia los extranjeros, argumentando que el Estado y la universidad le ofrecen apoyos educativos, mientras que los nacionales no reciben garantías similares. Las malas actitudes por parte de docentes y compañeros locales hacia los estudiantes extranjeros, suele deberse a prejuicios raciales. Particularmente, los estudiantes latinoamericanos suelen mostrar rechazo hacia las poblaciones migrantes por imaginarios que tienen frente a los beneficios que estos pueden recibir (Fernández, Hidalgo, Arias, Moreno, 2021; Aguilar Pawelczyk, Macazana Fernández, 2020; Villegas, Tiza, Fritas, Fernández, 2022; Hidalgo, Valladares, Coronado, Ruiz, Chura, 2022; Berrocal Villegas, Flores Rosas, Esteban Nieto, Berrocal Villegas, & Mendoza Hidalgo, 2022; Vargas Quispe, Sito Justiniano, Toledo Espinoza, Toledo Espinoza, Mendoza Hidalgo, 2022).

Se destaca, que los prejuicios y la indisposición a relacionarse con otras personas también se observan en las poblaciones prioritarias de atención en el marco de la equidad. Docentes y estudiantes notan, que quienes pertenecen a grupos indígenas o afrodescendientes tienden a no interactuar con personas fuera de sus comunidades por temor a la discriminación o burlas, lo que resulta en una forma de autoexclusión. Rueda et al., (2019) atribuyen esta situación a la falta de conocimiento sobre educación

intercultural y las características socioculturales del estudiantado, así como a la ausencia de políticas y estrategias universitarias para abordar estas brechas culturales.

Lo anterior da cuenta de otra barrera que presenta la institución, siendo esta la falta de espacios para la integración o socialización, dado que como afirman krechko et al. (2021), la universidad actual no solo debe proveer una educación de calidad para todas las personas, también se deben generar lazos entre ellas considerando sus características mentales, sociales y culturales. Resaltan que los estudiantes que no tienen una discapacidad no suelen ver a quienes si la tienen como pares sociales ni amigos potenciales. De ahí la importancia de generar espacios para facilitar las interacciones naturales que promuevan las interacciones auténticas. Esto permitirá disminuir los prejuicios y temores que se tienen hacia el otro.

Las limitaciones anteriores muestran, que en las universidades aún persiste un enfoque tradicional que busca la homogeneización, lo cual puede verse reflejado en el criterio del administrativo identificado como A8 que ve que los recursos insuficientes motivan a priorizar a la población identificada como las mayorías, excluyendo así a los casos diferentes o especiales, lo que en su opinión lo muestran los enfoques de las leyes que buscan el beneficio de las mayorías.

CONCLUSIONES.

Los resultados del presente estudio, permiten afirmar, que las principales limitaciones a la equidad educativa en la universidad objeto de estudio desde lo administrativo es la falta de lineamientos claros para implementar la equidad educativa y responder de manera efectiva ante las necesidades estudiantiles, la falta de socialización de las garantías existentes a la comunidad educativa, así como de rubros económicos para la realización de adaptaciones y ajustes razonables, infraestructura y recursos educativos inadaptados, escaso personal para realizar atención y seguimiento adecuado al estudiantado, e inexistencia de cursos de nivelación o preparación para la vida universitaria.

Las limitaciones desde el punto de vista del profesor se encuentran en no contar con suficiente tiempo para realizar una preparación adecuada para el proceso de enseñanza aprendizaje, la elevada cantidad de

estudiantes por curso, así como la insuficiente capacitación sobre equidad educativa. En la dimensión actitudinal, se identifican actitudes negativas para realizar adaptaciones tanto por parte de docentes como estudiantes, debido a la inexistencia de una cultura de equidad y al desconocimiento de que en casos de discapacidad, grupos étnicos, víctimas del conflicto armado, extranjeros y por orientación sexual diferente, se consideran poblaciones prioritarias de atención.

Todo lo anterior permite afirmar, que las limitaciones para la equidad educativa no tienen su origen en la falta de políticas de equidad, sino en la visión de la equidad educativa como un factor de cumplimiento administrativo y un gasto financiero.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

1. Aguilar Pawelczyk, C., Macazana Fernández, D.M. (2020). Gestión educativa y satisfacción académica en alumnos de escuela de infantería del ejército peruano. *Universidad y Sociedad*, 12(s1), 373–379. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/1801/1797>
2. Berrocal Villegas, C. R., Flores Rosas, V. R., Esteban Nieto, N. T., Berrocal Villegas, E., & Mendoza Hidalgo, M. L. (2022). Impacto profesional de las habilidades informacionales en estudiantes de pregrado y posgrado. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(1), 79-86.
3. Campos-Sánchez, M., & Pedraza-Cardozo, A. P. (2019). Conditions of psychosocial possibilities of a psychology student with a motor disease of cerebral origin. *Revista Colombiana de Educación*, 1(77), 1–22. <https://doi.org/10.17227/rce.num77-6977>
4. Cervantes, E. (2019). Vocación frustrada: aproximaciones a la deserción docente en México. Editorial Facultad de Educación. UNCuyo. Mendoza, 2, 73–94.
5. Consejo Nacional para la igualdad de discapacidades (2023). Análisis de la situación de los derechos de las personas con discapacidad en Ecuador. <https://ecuador.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/analisispersonascondiscapacidadespanol1.pdf>

6. Costa, S., Langher, V., & Pirchio, S. (2021). Teachers' Implicit Attitudes Toward Ethnic Minority students: A Systematic Review. *Frontiers in Psychology*, 12, 1–12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.712356>
7. Escobar, M. L., Hernández, I., & Uribe, H. (2020). Educación inclusiva: una tendencia que involucra a la escuela rural. *Delectus*, 3(2), 47–57.
8. Fernández, D.M.M., Hidalgo, M.L.M., Arias, Y.M.A., Moreno, T.M.E. (2021). A procedure for student research tutoring at the Faculty of Education of the National University of San Marcos. Procedimiento para la dirección investigativa estudiantil en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. *Universidad y Sociedad*, 2021, 13(1), 283–291. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/1923/1915>
9. González-Castellano, N., Cordon-pozo, E., Pueyo-villa, S., & Colmenero-Ruiz, M. J. (2021). Higher education teachers' training in attention to students: Testing a mediation model. *Sustainability (Switzerland)*, 13(9). <https://doi.org/10.3390/su13094908>
10. Gonzalez-Gil, F., Martín-Pastor, E., & Castro, R. P. (2019). Inclusive education: Barriers and facilitators for its development. Analysis of teachers' perceptions. *Profesorado*, 23(1), 243–263. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9153>
11. Hernández, R., Fernández, C., & Batista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6a ed.). McGraw-Hill. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
12. Hidalgo, M.L.M., Valladares, J.E., Coronado, M.L.F., Ruiz, J.R.R., Chura, E.C.S. (2022). Enfoque comunicativo y la evaluación formativa en la asignatura de inglés y de los estudiantes universitarios. *Universidad y Sociedad*, 14(S2), 144–152. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2773/2727>

13. Krechko, N., Skoptsova, O., Ostapenko, L., Zakrasniana, Z., & Tylyk, I. (2021). Inclusive component of modern higher education, its sociocultural role and development prospects. *Estudios de Economía Aplicada*, 39(5). <https://doi.org/10.25115/eea.v39i5.5305>
14. Lintang Sari, A. P., Emaliana, I., Fatmawati, & Rahajeng, U. W. (2021). Are students with disabilities ready for college? The influence of college readiness to college engagement. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 10(3), 845–853. <https://doi.org/10.11591/ijere.v10i3.21692>
15. Macazana Fernández, D.M., Rodríguez Grández, C., Collazos Paucar, E., Pastor Segura, J., Castañeda Terrones, R.H. (2022). Evaluación Auténtica y Autonomía Estudiantil. *Universidad y Sociedad*, 14(S2), 185–193. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2780/2732>
16. Melero, N., Moriña, A., & López-Aguilar, R. (2018). Lifelines of Spanish students with disabilities during their university trajectory. *Qualitative Report*, 23(5), 1127–1145. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2018.3092>
17. Moriña, A., López-Gavira, R., & Morgado, B. (2017). How do Spanish disability support offices contribute to inclusive education in the university? *Disability and Society*, 32(10), 1608–1626. <https://doi.org/10.1080/09687599.2017.1361812>
18. Muyor-Rodríguez, J., Fuentes-Gutiérrez, V., De la Fuente-Robles, Y. M., & Amezcua-Aguilar, T. (2021). Inclusive university education in Bolivia: The actors and their discourses. *Sustainability (Switzerland)*, 13(19). <https://doi.org/10.3390/su131910818>
19. OECD. (2008). *Tertiary Education for the Knowledge Society (Vol.2)*. OECD. <https://doi.org/10.1787/1997893>
20. Rivera, M. T., & Diaz, J. F. (2020). Impacto de los programas de bienestar universitario de la universidad CES sobre la calidad de vida de los estudiantes de pregrado [Tesis de maestría, Universidad del Rosario]. CRAI Centro de recursos para el aprendizaje y la investigación

<https://repository.urosario.edu.co/server/api/core/bitstreams/bc118c4a-34f4-489c-9795-f8df98647c4d/content>

21. Rojas, A. y Hernández, I. (2018a). Competencias docentes en los lineamientos institucionales y de programa. *I+D Revista de Investigaciones*, 12(2), 27-38. DOI: <https://doi.org/10.33304/revinv.v12n2-2018003>
22. Rojas, A. y Hernández, I. (2018b). Docencia: desde la concepción de los docentes de programas de pregrado en psicología. *Sathiri Sembrador*, 13(1), 40-51. <https://doi.org/10.32645/13906925.500>
23. Rueda, G., Paz, L. S., & Avendaño, W. R. (2019). Analysis of intercultural education of a group of students at the Francisco de Paula Santander University, in Colombia, that were victims of the armed conflict. *Formación Universitaria*, 12(4), 95–104. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062019000400095>
24. Sandoval, M., Simón, C., & Márquez, C. (2019). Inclusive or exclusive classrooms? Barriers to learning and participation in university contexts. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 261–276. <https://doi.org/10.5209/RCED.57266>
25. UNESCO (2020). Global education monitoring report 2020: Inclusion and education: All means all. <https://en.unesco.org/gem-report/report/2020/inclusion>
26. Vargas Quispe, G., Sito Justiniano, L.M., Toledo Espinoza, S.L., Toledo Espinoza, E.S., Mendoza Hidalgo, M.L. (2022). Evaluación Formativa y Las Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento. *Universidad y Sociedad*, 14(1), 339–348. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2563/2512>
27. Velandia, S., Castillo, M., & Ramírez, M. (2018). Access to higher education for people with disabilities in Cali, Colombia: Poverty paradigms and challenges for inclusion. *Lecturas de Economía*, 89, 69–101. <https://doi.org/10.17533/udea.le.n89a03>

28. Villegas, S.M.B., Tiza, M.M.C., Fritas, W.M., Fernández, D.M.M. (2022). Evaluación de la formación investigativa en estudiantes universitarios: estudio comparativo en dos universidades estatales. *Universidad y Sociedad*, 14(1), 39–46.
<https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2533/2482>
29. Voroshilova, O. L., & Chernyshova, O. V. (2021). Actual Problems of Students' Education with Disabilities at the University. *European Journal of Contemporary Education*, 10(2), 485–495.
<https://doi.org/10.13187/ejced.2021.2.485>
30. Weiting, D., Rabuka, M., Haar, T., & Pellicano, E. (2023). 'It's a symbolic violence': Autistic people's experiences of discrimination at universities in Australia. *Autism*, 1-13.
<https://doi.org/10.1177/13623613231219744>

DATOS DE LOS AUTORES.

- 1. Andrés Felipe Rojas Zapata.** Magister en Docencia Universitaria. Docente de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, Pasto, Colombia. E-mail: andres.rojasz@uniminuto.edu.co
- 2. Paola Andrea Mejía Márquez.** Magister en TIC Aplicadas a la Educación. Estudiante de la Universidad de Nariño, Pasto, Colombia. E-mail: paomejia97@udenar.edu.co
- 3. Adriana Elizabeth Hidalgo Pantoja.** Magister en Administración en Salud, Coordinadora académica de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, Pasto, Colombia. E-mail: adriana.hidalgo@uniminuto.edu.co
- 4. Leidy Susana Fierro Escobar.** Especialista en Gestión Pública. Docente de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, Pasto, Colombia. E-mail: leidy.fierro@uniminuto.edu.co

RECIBIDO: 5 de mayo del 2024.

APROBADO: 1 de junio del 2024.