Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México.
ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), septiembre-octubre 2026,
Volumen 10, Número 5.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v10i5

PERCEPCIONES Y CONOCIMIENTOS SOBRE EDUCACIÓN INCLUSIVA EN ESTUDIANTES DE LICENCIATURA: UN ANÁLISIS DESDE LA FORMACIÓN DOCENTE

PERCEPTIONS AND KNOWLEDGE ABOUT INCLUSIVE EDUCATION AMONG TEACHER TRAINING STUDENTS: AN ANALYSIS FROM INITIAL EDUCATION

Edwin Cardozo Rojas
Universidad del Tolima, Colombia

Luis Hernando Amador Pineda
Universidad del Tolima, Colombia

DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v10i5.26704

Percepciones y Conocimientos sobre Educación Inclusiva en Estudiantes de Licenciatura: Un Análisis desde la Formación Docente

Edwin Cardozo Rojas[1]
ecardozor@ut.edu.co
https://orcid.org/0000-0002-3847-0554
Universidad del Tolima
Colombia

Luis Hernando Amador Pineda
lhamadorp@ut.edu.co
https://orcid.org/0000-0001-9464-6272
Universidad del Tolima
Colombia

RESUMEN

El presente artículo analiza las percepciones y conocimientos sobre educación inclusiva en estudiantes de programas de licenciatura de una universidad pública colombiana. Se empleó un enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo, mediante la aplicación de un cuestionario elaborado por los autores a 286 estudiantes de distintas licenciaturas, seleccionados por muestreo intencional. Los resultados revelan que los estudiantes reconocen esfuerzos institucionales para caracterizar la diversidad estudiantil y favorecer la permanencia, pero señalan limitaciones en la participación activa en procesos académicos y en la articulación de la investigación con la inclusión, donde persiste ambigüedad conceptual. Aunque se valoran positivamente las estrategias de mejoramiento institucional, un sector de los encuestados manifestaron desconocimiento o falta de vinculación con ellas, lo que refleja la distancia entre el discurso inclusivo y la práctica educativa. Estos hallazgos permiten concluir que la educación inclusiva, más allá del cumplimiento normativo, debe ser asumida como una práctica pedagógica transformadora que exige modificar estructuras institucionales, desarrollar capacidades concretas en los futuros docentes y consolidar una cultura universitaria comprometida con la equidad y la justicia educativa.

Palabras clave: educación inclusiva; formación docente; diversidad; equidad; percepción estudiantil.

[1]Autor principal.
Correspondencia: ecardozor@ut.edu.co

Perceptions and Knowledge about Inclusive Education Among Teacher Training Students: An Analysis from Initial Education

ABSTRACT

This article examines the perceptions and knowledge of inclusive education among undergraduate teacher training students at a public university in Colombia. A quantitative, descriptive approach was employed through the application of a questionnaire designed by the authors and administered to 286 students from different teacher education programs, selected through purposive sampling. The findings reveal that students acknowledge institutional efforts to characterize student diversity and promote retention; however, they also identify limitations in active participation within academic processes and in the articulation of research with inclusion, where conceptual ambiguities persist. Although institutional improvement strategies are positively valued, a portion of respondents report limited awareness or involvement, highlighting the gap between inclusive discourse and educational practice. These results suggest that inclusive education, beyond regulatory compliance, must be understood as a transformative pedagogical practice that requires modifying institutional structures, fostering concrete capacities in future teachers, and consolidating a university culture committed to equity and educational justice.

***Keywords*:** inclusive education; teacher training; diversity; equity; student perception

Artículo recibido 20 agosto 2026
Aceptado para publicación: 20 setiembre 2026

INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva se constituye en uno de los ejes centrales de las políticas educativas contemporáneas y un campo de creciente interés en la investigación educativa, debido a la generación de apuestas formativas e investigativas orientadas a generar una educación de calidad con enfoque inclusivo, sobre todo, en educación superior, ya que en este nivel educativo, se pretende impulsar procesos investigativos y formativos que propendan por la transformación y adaptación de las instituciones a las distintas barreras de aprendizaje y participación que vivencian los estudiantes que ingresan a la formación superior (Arizabaleta-Domínguez & Ochoa-Cubillos, 2016). Transformación que viene acompañado de la generación de programas académicos que permitan la cualificación y formación permanente de maestros inclusivos, de hecho, se espera que los educadores puedan generar reflexiones, indagaciones y poner en marcha, acciones que propendan por la aplicación oportuna de estrategias pedagógicas y didácticas, que permitan la participación y aprendizaje activo de los estudiantes en cualquier espacio social y educativo (Martínez-Sarmiento, 2024).

Estas actuaciones se vuelven altamente relevantes en los programas de formación docente, es decir, de licenciaturas, puesto que, al formarse a educadores de distintas áreas, se establece la necesidad de indagar, reflexionar y cuestionar sus percepciones, actitudes y conocimientos construidos en torno a la educación inclusiva, lo cual, puede facilitar o imponer barreras para su plena consecución dentro y fuera de entornos educativos escolares y universitarios (Solis-Peralta et al., 2014), por lo tanto, es indispensable generar espacios y estrategias de atención educativa basadas en evidencia científica, orientado a dar respuesta a la diversidad en la educación superior y que transcienda hacia otros contextos (Correa y Restrepo, 2017).

Bajo este panorama, es necesario abordar las percepciones y conocimientos sobre educación inclusiva que tienen los estudiantes de últimos semestres de licenciaturas, reconociendo que estas construcciones subjetivas y objetivas, influirán decisivamente en su futura práctica pedagógica, de ahí que, se asuma la importancia de indagar cómo estos estudiantes comprenden y conciben la educación inclusiva, como uno de los aspectos más esenciales de su proceso de formación inicial (Vélez-Latorre, 2013).

Esto, se debe a que el desarrollo de percepciones positivas y conocimientos fundamentados en la evidencia hacia la diversidad del estudiantado, se constituye en una preocupación primordial en todos

los programas de formación de docentes en el mundo, al constituirse como eje estructural de todo proceso de educación inclusiva (Arnaiz et al., 2015; Vélez-Latorre, 2013), que posibilita la adquisición y apropiación de capacidades y conocimientos, con miras a que los docentes puedan diseñar estrategias pedagógicas y didácticas inclusivas para responder con pertinencia a los desafíos de la educación inclusiva en contextos universitarios, desde una ética del reconocimiento.

Sin embargo, aún persisten concepciones reduccionistas sobre la educación inclusiva, comúnmente asociadas únicamente a la atención social y educativa de personas con discapacidad, lo que limita su alcance transformador. Pese a los avances normativos en Colombia, como el Decreto 1421 (2017) y los lineamientos de Educación Superior Inclusiva establecidos por el Ministerio de Educación (MEN, 2013), sigue existiendo una brecha entre el discurso oficial y las capacidades reales del sistema formativo para garantizar que los docentes en formación comprendan la educación inclusiva en su sentido más amplio: como una estrategia de justicia educativa que desafía las estructuras de exclusión y propone nuevas formas de participación (UNESCO, 2017). No obstante, en muchos espacios académicos y escolares, la educación inclusiva se reduce a una serie de adaptaciones técnicas o se asume como un mandato administrativo, que pierde su potencial de reconfigurar las relaciones educativas, desde una perspectiva crítica y emancipadora.

Booth y Ainscow (2011), conciben la inclusión como un proceso continuo de identificación y eliminación de barreras al aprendizaje y la participación, por lo cual, la educación inclusiva no se limita a incorporar estudiantes con necesidades específicas de aprendizaje y de participación al aula regular, sino que implica transformar las culturas, políticas y prácticas educativas, la cual debe estar fundamentada desde un marco de colaboración entre directivas, docentes y estudiantes, especialmente en instituciones de educación superior, en los que se oferten programas académicos dedicados a la formación inicial docente, puesto que, se requiere la formulación de políticas inclusivas orientadas a cambiar las condiciones con las que se presentan la enseñanza y el aprendizaje en estas instituciones, con un impacto en la cultura institucional que persiga eliminar o reducir las barreras para el aprendizaje y la participación; y que, a su vez, incentiven la capacitación continua y el mejoramiento de las prácticas de los docentes en formación, para que así, puedan actuar sobre las necesidades del estudiantado y los contextos socioculturales en los que desarrollarán su ejercicio profesional (Solis-Peralta et al, 2024).

En consonancia con lo anterior, varios estudios (Solis-Peralta et al., 2024; Vélez-Latorre, 2013) han evidenciado que muchos futuros docentes presentan actitudes favorables hacia la educación inclusiva, pero carecen de herramientas conceptuales y metodológicas para su aplicación efectiva en sus futuras prácticas pedagógicas y didácticas. Sobre esta temática, en el contexto colombiano, se han encontrado estudios que indagan sobre estas percepciones y conocimientos en docentes en ejercicio dentro del ámbito escolar (Adarme-Pinzón et al., 2022; Quintero-Ayala, 2020), no obstante, son escasos los estudios orientados a estudiar las percepciones y conocimientos de estudiantes de licenciaturas, lo cual limita la comprensión de cómo se apropia y percibe la inclusión desde la formación inicial docente.

De este modo, es necesario hacer una caracterización contextualizada de esta temática, que permita la identificación de fortalezas, limitaciones y proyecciones en torno a la educación inclusiva, lo que contribuya al fortalecimiento de la formación docente, en clave equidad y diversidad, proponiendo, además, orientaciones para el fortalecimiento curricular de la educación inclusiva en las facultades de educación. A partir de este marco de referencia, el objetivo del presente estudio fue analizar las percepciones y conocimientos sobre la educación inclusiva de los estudiantes de últimos semestres de licenciatura de una universidad pública colombiana.

METODOLOGÍA

Este estudio se desarrolla bajo un enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo, con el propósito de caracterizar las percepciones y conocimientos sobre educación inclusiva en estudiantes de licenciatura. Se adopta un diseño no experimental, de corte transversal y observacional, en tanto se recolectaron datos en un único momento, sin manipulación de variables, con el fin de analizar tendencias dentro de una población específica. La población estuvo conformada por estudiantes matriculados en programas de licenciaturas de una universidad pública colombiana, ubicada en la ciudad de Ibagué (Colombia), ofertadas en modalidad presencial y de educación a distancia, durante el segundo semestre del año 2023. La muestra fue seleccionada mediante un muestreo de tipo no probabilístico e intencional, la cual estuvo conformada por 286 estudiantes pertenecientes a distintas licenciaturas, quienes accedieron voluntariamente a participar en este estudio, mediante la firma del consentimiento informado, garantizando el pleno cumplimiento de las normas institucionales y los lineamientos de la Declaración de Helsinki (Word Medical Association, 1969).

Para la recolección de datos, se empleó un cuestionario diseñado por los autores, adaptado del Indice de Inclusión para Educación Superior (INES) (MEN, 2016) y del Indice de Inclusión de Booth & Ainscow (2011), conformado por 26 ítems, con opciones de respuesta tipo Likert, distribuidos en tres dimensiones: A) Crear Culturas inclusivas, B) Elaborar Políticas inclusivas y C) Desarrollar Prácticas inclusivas). El cuestionario fue validado mediante valoración por juicio de expertos, la cual fue realizada por profesionales con formación posgradual (maestría y doctorado) en educación, quienes fueron seleccionados por su conocimiento y experticia en Educación superior inclusiva, para garantizar la pertinencia conceptual, claridad lingüística y la adecuación contextual de cada uno de los ítems en función de la población objeto de estudio.

Los datos fueron organizados y analizados mediante estadística descriptiva (frecuencias y porcentajes) con apoyo del software Microsoft Excel.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos permiten identificar patrones relevantes en las percepciones y conocimientos que los estudiantes de licenciatura tienen sobre la educación inclusiva. La Tabla 1 sintetiza los porcentajes más representativos sobre las respuestas ofrecidas por los 286 participantes, agrupando aspectos relativos a su participación en procesos académicos e investigativos, actitudes y preparación percibida para participar en espacios académicos y de mejoramiento continuo en la institución de educación superior.

Tabla 1. Percepciones y conocimientos sobre educación inclusiva (n=236)

Indicador	Opción de respuesta	F	%
Identificación y caracterización de estudiantes desde la educación inclusiva	Siempre	137	47,9
	Casi siempre	84	29,4
	Algunas veces	31	10,8
	No sabe	28	9,8
	No se hace	6	2,1
Participación de estudiantes	Siempre	151	52,8
	Casi siempre	76	26,6
	Algunas veces	47	16,4
	No sabe	10	3,5
	No se hace	2	0,7

Articulación de la educación inclusiva con los procesos de investigación, innovación y creación artística y cultural	Siempre	119	41,6
	Casi siempre	77	26,9
	Algunas veces	37	12,9
	No sabe	47	16,4
	No se hace	6	2,1
Permanencia estudiantil	Siempre	132	46,2
	Casi siempre	82	28,7
	Algunas veces	35	12,2
	No sabe	28	9,8
	No se hace	9	3,1
Estrategias de mejoramiento	Siempre	140	49,0
	Casi siempre	77	26,9
	Algunas veces	41	14,3
	No sabe	21	7,3
	No se hace	7	2,4

Nota. F = Frecuencia; % = Porcentaje. Fuente**.** Elaboración propia con base en resultados del indice de Educación Superior.

Los datos evidencian que el 49,8% de los estudiantes manifiestan percibir un esfuerzo consistente por parte de la institución de caracterizar la diversidad estudiantil, partiendo de sus realidades económicas, políticas, culturales, lingüísticas, geográficas, y sus identidades sociales y sexuales, así como aquellos que han vivido experiencias traumáticas en situaciones y hechos de violencia como el conflicto armado colombiano, con énfasis en atender las necesidades de quienes están en riesgo de desertar y ser excluidos del sistema educativo.

Este dato refleja un reconocimiento positivo hacia la gestión inclusiva, pero también deja espacio para cuestionar si este porcentaje podría aumentar con mejores estrategias. De hecho, un 10,8% de los estudiantes desconocen si existe una caracterización activa de la diversidad e incluso, un porcentaje muy bajo (2,1%), percibe que, en algunos casos, la institución no realiza esfuerzos para caracterizar a su población estudiantil, lo cual podría indicar la presencia de un tratamiento superficial del tema en la formación docente inicial, lo cual coincide con lo planteado por Arnaiz et al. (2015), quienes advierten que las facultades de educación tienden a incorporar contenidos normativos sin desarrollar competencias pedagógicas profundas para abordar la diversidad.

En cuanto a la participación de los estudiantes, un 52,8 % de los encuestados mencionan haber participado en los procesos académicos y administrativos de la institución, mientras que algunos discentes afirman no conocer (3,5 %) o haber sido parte de ningún estamento estudiantil o institucional de la universidad (0,7%), lo que podría indicar que muchos estudiantes aunque cuenten con una vinculación formal dentro de la vida universitaria, aún persisten condiciones que limitan su participación activa y transformadora, lo que puede indicar una mirada asistencialista del ingreso y permanencia de los estudiantes en la institución, limitando el sentido transformador de la inclusión, como ha sido criticado por Booth y Ainscow (2011), quienes sostienen que la verdadera inclusión exige modificar las estructuras institucionales y no solo adaptarse a las diferencias individuales.

Información que contrasta con la permanencia estudiantil, en la cual, el 46% de los estudiantes de últimos semestres de licenciaturas señalan que la universidad implementa programas y acciones que promueven su permanencia en la institución, mediante la atención educativa y social de las particularidades y necesidades que afectan su trayectoria educativa, con incidencia no solo a nivel económico, sino también en los proyectos de vida de los estudiantes y sus familias, especialmente de los grupos con protección especial constitucional. Respuesta que surte como indicador positivo sobre el compromiso de la universidad con la identificación y atención de los factores de deserción, a pesar de que un pequeño grupo de estudiantes no ha tenido conocimiento (9,8%) o no han experimentado los programas diseñados para favorecer su permanencia (3,1%), por lo que se hace necesario mirar hasta qué punto los esfuerzos de adaptación y retención estudiantil repercuten no solo en el logro de su aprendizaje, también en los diferentes estamentos de la universidad, promoviendo una cultura inclusiva y transformadora (Márquez et al., 2021).

También se observa que el 41,6 % de los participantes afirman que en la universidad, se presenta una articulación de la investigación con temas de educación inclusiva, a través de estrategias alineadas con sus principios institucionales, de modo que, ellos conciben la investigación como un medio para generar respuestas transformadoras a problemas sociales, económicos y ambientales, sin embargo, es crucial comunicar y difundir ampliamente estas iniciativas a los estudiantes, dado que un porcentaje de estos estudiantes (16,4%), mencionan no conocer o peor, no evidenciar la articulación mencionada durante su formación docente (2,1%), de ahí que, las actividades de docencia e investigación deben estar

orientadas hacia un enfoque interdisciplinario y en diálogo de saberes, con el fin de promover una visión compartida de inclusión entre la comunidad académica y la sociedad en general, lo que permita confrontar la ambigüedad conceptual entre inclusión e integración. Este hallazgo coincide con lo señalado por el Ministerio de Educación Nacional (2021), al advertir que la formación docente debe dotar al profesorado de una comprensión profunda del desafío de la inclusión y fortalecer prácticas pedagógicas contextualizadas que permitan superar visiones reducidas y garantizar la equidad en la educación.

En términos de estrategias de mejoramiento, el 49% de los estudiantes expresó que la institución tiene la disposición para aplicar estrategias de autoevaluaciones y evaluaciones de la comunidad académica, para el fortalecimiento continuo de los procesos académicos y administrativos, no obstante, esta actitud contrasta con la percepción limitada de algunos estudiantes que afirman nunca haber conocido (7,3%) o sido parte de estas estrategias (2,4 %), lo cual reafirma la necesidad de diseñar experiencias formativas que fortalezcan la vinculación entre teoría y práctica, así como escenarios de reflexión crítica sobre las barreras culturales, institucionales y didácticas que dificultan la inclusión.

Desde estas respuestas ofrecidas por los estudiantes, se pueden identificar tensiones institucionales, esto debido a que muchos estudiantes reconocen la importancia de la inclusión como principio ético, pero expresan escepticismo frente a la coherencia del sistema educativo en su implementación. Se mencionan dificultades como la ausencia de recursos, la falta de formación docente especializada y la rigidez curricular, lo que evidencia una desconexión entre el discurso y las condiciones reales de las universidades. Estas percepciones reflejan lo documentado por Jardí y Puigdellívol (2024), quienes advierten que muchas medidas de apoyo se convierten en prácticas segregadoras, si no van acompañadas de una transformación profunda de la cultura institucional y de la organización educativa.

En suma, los hallazgos permiten confirmar que existe una apertura ética hacia la inclusión, pero también una serie de obstáculos formativos y estructurales que limitan su desarrollo. Esta tensión representa tanto un desafío como una oportunidad: por un lado, alerta sobre las debilidades del sistema de formación inicial docente; por otro, evidencia el potencial transformador de los futuros educadores si se les brinda una formación sólida, crítica y contextualizada.

El presente estudio contribuye a la discusión sobre cómo construir una cultura inclusiva desde la formación inicial docente, destacando la pertinencia de este eje temático en las líneas de investigación sobre justicia educativa, equidad y pedagogía crítica. La novedad de esta investigación radica en su carácter situado, al explorar una muestra concreta en el contexto colombiano, y en su propuesta de articular datos cuantitativos con interpretaciones cualitativas para comprender integralmente las dinámicas que configuran la comprensión de la inclusión por parte de los futuros maestros.

CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en esta investigación evidencian que, si bien los estudiantes de programas de licenciatura reconocen los esfuerzos institucionales por caracterizar la diversidad estudiantil desde la educación inclusiva, aún persisten vacíos en la percepción y apropiación de estas acciones, lo que sugiere la necesidad de fortalecer estrategias sistemáticas y sostenibles que trasciendan un abordaje meramente superficial en la formación docente inicial. De hecho, esta disonancia entre actitud y competencia sugiere que los procesos de formación inicial docente, aunque incorporan el discurso de la educación inclusiva, aún no logran generar una apropiación crítica, situada y operativa del mismo.

Asimismo, la participación estudiantil en procesos académicos y administrativos refleja una vinculación positiva en más de la mitad de los encuestados; sin embargo, las limitaciones identificadas en la participación activa ponen de manifiesto la permanencia de prácticas asistencialistas que restringen el potencial transformador de la inclusión, ya que esta visión restringida puede conducir a prácticas asistencialistas que reproducen lógicas de exclusión, aun bajo el rótulo de educación inclusiva, lo que confirma la advertencia de que la verdadera inclusión requiere cambios estructurales en la cultura y en la organización institucional.

En consecuencia, resulta imprescindible revisar y fortalecer los programas de formación docente para que promuevan el desarrollo de competencias integrales: cognitivas, afectivas, didácticas y éticas. Ello implica articular contenidos conceptuales con experiencias prácticas, promover metodologías activas y reflexivas, y garantizar el acompañamiento institucional a los futuros maestros en escenarios reales de atención a la diversidad.

Entre las limitaciones del estudio se reconoce que, al tratarse de una muestra no probabilística y de alcance descriptivo, los resultados no pueden generalizarse al total de la población estudiantil, aunque

aportan información relevante y transferible para mejorar los procesos de formación docente en contextos similares.

De este modo, el presente estudio aportó evidencia empírica sobre las percepciones y conocimientos sobre la educación inclusiva en estudiantes de formación inicial dentro de una institución de educación superior colombiana, que no solo permite ahondar el grado de apropiación y apreciación del conocimiento de esta temática, sino también aportar en la construcción de propuestas investigativas que procuren como fin último, la gesta de un sistema educativo más justo, democrático y comprometido con la dignidad de todas las personas, para finalmente, proponer estos interrogantes que merecen ser explorados en futuras investigaciones: ¿Cómo inciden las prácticas pedagógicas universitarias en la configuración de estas percepciones? ¿Qué rol desempeña la formación continua de los docentes universitarios en el fortalecimiento de una cultura inclusiva? ¿Qué modelos pedagógicos son más eficaces para formar en educación inclusiva desde una perspectiva interseccional e intercultural?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adarme-Pinzón, D., Duque Correa, L. C. y Pabón García, J. J. (2022). Percepciones de los docentes sobre la implementación de las políticas públicas de educación inclusiva de estudiantes con discapacidad [Tesis de Maestría, Universidad del Bosque]. https://hdl.handle.net/20.500.12495/8727

Arizabaleta-Domínguez, S. L., & Ochoa-Cubillos, A. F. (2016). Hacia una educación superior inclusiva en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, (45), 41-52. https://revistas.upn.edu.co/index.php/PYS/article/view/4468/3685

Arnaiz, P., de Haro, R., & Guirao, J. M. (2015). La evaluación en educación primaria como punto de partida para el desarrollo de planes de mejora inclusivos en la Región de Murcia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 18*(1), 103–122. https://doi.org/10.6018/reifop.18.1.214351

Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.

Correa, J. I. y Restrepo, N. (2017). Modelo para la atención a la diversidad en el Tecnológico de Antioquia centrado en la equiparación de oportunidades. Publicar T-Sello Editorial TdeA.

https://dspace.tdea.edu.co/bitstream/handle/tda/338/LIBRO%20Modelo%20para%20la%20atencion%20a%20la%20Diversidad.pdf

Decreto 1421 de 2017 [Ministerio de Educación Nacional]. Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. 29 de agosto de 1027.

Jardí, A., & Puigdellívol, I. (2024). Miradas críticas sobre las políticas de inclusión: entre los discursos y las prácticas escolares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 18*(1), 23–42. https://doi.org/10.4067/S0718-73782024000100023

Martínez-Sarmiento, M. A. (2024). Percepción docente sobre la educación inclusiva. *Cienciamatria. Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología*, *9*(17), 133-144. https://doi.org/10.62574/rmpi.v4i4.227

Márquez, C., Sandoval, M., Sánchez, S., Simón, C., Moriña, A., Morgado, B., Moreno-Medina, I., García, J. A., Díaz-Gandasegui, V., & 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

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN). (2013). Lineamientos de Políticas de Educación superior Inclusiva. http://www.dialogoeducacionsupe-rior.edu.co/1750/articles-327647_documento_tres.pdf

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN). (2016). Índice de Inclusión para Educación Superior. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357277_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (MEN). (2021). Educación para todas las personas sin excepción: Lineamientos de política para la inclusión y la equidad en educación. Fundación Saldarriaga Concha. https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/archivos_contenidos/AF%20LINEAMIENTOS%20DE%20POLI%CC%81TICA%20ACCESIBLE.pdf

Quintero-Ayala, L. E. (2020). Educación inclusiva: tendencias y perspectivas. *Educación y Ciencia*, (24), e11423. https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2020.24.e11423

Solís-Peralta, F.M.; Badillo-Guzmán, J. y Carmona-Guadarrama, A.L. (2024). Actitudes, conocimientos y percepción del contexto sobre la educación inclusiva en estudiantes de pedagogía. *Revista de Educación Inclusiva, 17,* (2), 25-40. https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/985

UNESCO. (2017). A guide for ensuring inclusion and equity in education. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254

Vélez-Latorre, L. (2013). La educación inclusiva en docentes en formación: su evaluación a partir de la teoría de facetas. *Folios*, (37), 95-113. https://doi.org/10.17227/01234870.37folios95.113

Word Medical Association (1969). Ethical principles for medical research involving human subjects. Declaration of Helsinki. https://www.wma.net/policies-post/wma-declaration-of-helsinki/