

# Educación superior inclusiva. Una revisión usando *Tree of Science*\*

[Versión en español]

Inclusive Higher Education. A Review with *Tree of Science*

Ensino superior inclusivo. Uma revisão usando *Tree of Science*

Recibido el 12/04/2023. Aceptado el 17/01/2024

› Para citar este artículo:

Ramírez, B. y Restrepo, P. A. (2024).  
Educación superior inclusiva. Una  
revisión usando Tree of Science.

Ánfora, 31(57), 327-353.  
<https://doi.org/10.30854/anfv31.n57.2024.1059>

Universidad Autónoma de  
Manizales. L-ISSN 0121-6538.  
E-ISSN 2248-6941.  
CC BY-NC-SA 4.0

**Beatriz Ramírez Aristizábal** \*\*

<https://orcid.org/0000-0002-7297-9516>  
CvLAC [https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod\\_rh=0001337596](https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001337596)

**Colombia**

**Paula Andrea Restrepo García** \*\*\*

<https://orcid.org/0000-0002-2119-8656>  
CvLAC [https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod\\_rh=0000690813](https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000690813)

**Colombia**

## Resumen

**Objetivo:** en este artículo se busca identificar los principales aportes, vacíos y tendencias en torno a las prácticas inclusivas en la educación superior. **Metodología:** se realizó una búsqueda en Scopus y se aplicó el algoritmo de Tree of Science (ToS) para identificar

---

\* Universidad de Manizales. Grupo de Investigación Educación y Pedagogía: saberes, imaginarios e intersubjetividades y Grupo de Investigación Psicología del Desarrollo. Financiación: no cuenta con financiación. Declaración de intereses: las autoras declaran que no existe conflicto de intereses. Disponibilidad de datos: todos los datos se encuentran en el artículo.

\*\* PhD. en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Magister en Desarrollo Educativo y Social. Profesora de la Universidad de Manizales. Correo electrónico: bramirez@umanizales.edu.co

\*\*\* PhD. en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Magister en Educación y Desarrollo Humano. Profesora Titular de la Universidad de Manizales. Correo electrónico: prestrepo@umanizales.edu.co

los artículos en la raíz, tronco y ramas. **Resultados:** los resultados mostraron tres subcampos emergentes en la revisión de la producción científica en relación con la educación superior inclusiva: 1) los factores que influyen en la consolidación de una educación más inclusiva, 2) la inclusión de estudiantes con discapacidad: entre barreras y oportunidades, y 3) las implicaciones para la consolidación de prácticas de educación superior más inclusivas. **Conclusiones:** a partir de los estudios revisados, se concluye la necesidad de generar más espacios de capacitación y formación sobre las comprensiones de la educación inclusiva y las prácticas que de ellas se derivan.

**Palabras clave:** educación inclusiva; educación superior; práctica pedagógica; barreras; diversidad (obtenidos del tesoro de la UNESCO).

## Abstract

**Objective:** This article aims at identifying the main contributions, gaps and trends around inclusive practices in higher education. **Methodology:** A search in Scopus and the Tree of Science (ToS) algorithm was conducted to identify articles in the root, the trunk and branches. **Results:** The results showed three subfields in the review of scientific production in relation to inclusive higher education: 1) aspects that influence the consolidation of more inclusive education; 2) inclusion of students with disabilities between barriers and opportunities; and 3) implications for consolidating more inclusive higher education practices. **Conclusions:** It is concluded that there is a need to generate more space for training and formation on the understanding of inclusive education and practices.

**Keywords:** inclusive education, higher education, pedagogical practice, barriers, diversity (from UNESCO thesaurus).

## Resumo

**Objetivo:** este artigo busca identificar as principais contribuições, lacunas e tendências das práticas inclusivas no ensino superior. **Metodologia:** foi realizada uma pesquisa no Scopus e o algoritmo Tree of Science (ToS) foi aplicado para identificar artigos na raiz, no tronco e nos ramos. **Resultados:** os resultados mostraram três subcampos emergentes na revisão da produção científica em relação ao ensino superior inclusivo:

1) fatores que influenciam a consolidação de um ensino mais inclusivo, 2) a inclusão de alunos com deficiência: entre barreiras e oportunidades, e 3) implicações para a consolidação de práticas de ensino superior mais inclusivas. **Conclusões:** com base nos estudos revisados, conclui-se a necessidade de criar mais espaços de capacitação e formação sobre as compreensões da educação inclusiva e as práticas decorrentes delas.

**Palavras-chave:** educação inclusiva; educação superior; prática pedagógica; barreiras; diversidade (obtidas do tesouro da UNESCO).

## Introducción

Los discursos de la educación inclusiva han estado en la agenda pública desde el año 1990, a partir de la «Declaración Mundial sobre Educación para Todos» realizada en Jomtien, Tailandia (Unesco, 1990). Las transiciones conceptuales experimentadas desde ese momento hasta la actualidad han sido significativas; entre los principales quiebres paradigmáticos que estas conllevan, se resalta el cambio en la perspectiva de abordaje de las diferencias. Esta pasa de una propuesta integradora en la que prevalece la mirada sobre «algunos otros» históricamente excluidos, a los que se les demanda adaptación y ajuste para pasar a formar parte de las organizaciones educativas; a una tendencia que centra su atención en la forma como dichas instituciones, concebidas desde la ideología de la normalidad, han configurado barreras que limitan el acceso, el aprendizaje y la participación de aquellos para quienes no fueron pensadas en un principio. La materialización efectiva de procesos educativos inclusivos precisa de la consideración de tres componentes esenciales: las prácticas, las políticas y las culturas. De allí la necesidad de conocer, a través de un análisis sistemático, el despliegue de estos componentes en los últimos años en la educación superior.

Es importante señalar que, en el ámbito de la educación básica y media, los cambios relacionados con estos discursos han sido importantes, y se han formalizado en políticas educativas orientadoras de la transformación de las prácticas relacionales, didácticas y pedagógicas en estos niveles educativos. No obstante, su influencia en el ámbito de la educación superior ha sido menos importante, al enfrentarse al carácter competitivo y meritocrático característico de la formación universitaria en el contexto internacional. En este sentido, mientras en la

educación básica se ha propendido por la universalidad; en la educación superior se ha establecido de forma velada que esta corresponde solo a algunos, aquellos considerados como «los más capaces». En relación con esto, Mareño (2021) señala que «[...] la exigencia de productividad, excelencia y talento individual ha generado [en la educación superior] una cultura capacitista» (p. 37). Es decir, una cultura centrada en el imperativo de normalidad propio de nuestras sociedades.

Si bien autores como Slee (2012) reconocen en la educación inclusiva un conjunto complejo de influencias que contribuyen a su establecimiento como campo de estudio, la revisión realizada de producción científica en el campo sigue mostrando una tendencia a asociarla con la educación de personas en situación de discapacidad; posiblemente por la dificultad que tenemos como sociedad para transformar nuestras comprensiones con relación a las diferencias humanas desligadas de la dicotomía normal-anormal. En este sentido, las tendencias de estudio identificadas responden a una perspectiva de la inclusión relacionada con un inclusionismo neoliberal (Waitoller *et al.*, 2019) que promueve prácticas de inclusión selectiva o de inclusión excluyente (Veiga-Neto y Lopes, 2011).

Este artículo surge entonces de la necesidad de acercarnos a una revisión sistemática del fenómeno de la educación superior inclusiva desde la perspectiva de la producción científica divulgada en el último tiempo. El rastreo realizado de la consulta en *Scopus*, a través de la ecuación de búsqueda “inclusive education” AND “higher education”, derivó en un acervo documental de 471 artículos, que fueron organizados a través de la aplicación del algoritmo de ToS (*Tree of Science*) (Robledo *et al.*, 2022) para identificar los subcampos más significativos de investigación con relación a la inclusión en educación superior. Este proceso permitió el reconocimiento de los avances conceptuales más importantes para explicar el papel de la perspectiva inclusiva en la educación superior, desde las primeras contribuciones hasta los hallazgos más recientes.

En relación con los resultados, se identifican tres tendencias que permiten un acercamiento general a las formas como se ha abordado el fenómeno de la educación superior inclusiva en la literatura científica. En este sentido, se establece un primer subcampo relacionado con los factores internos y externos que influyen en la consolidación de procesos inclusivos, específicamente con la población en situación de discapacidad. En el segundo subcampo, se describen las barreras señaladas por estudiantes con discapacidad asociadas con aspectos físicos y arquitectónicos, actitudinales, pedagógicos y didácticos. Finalmente, se identifican algunos estudios que resaltan la necesidad de formación de profesores inclusivos y el uso de las TIC como mediación en procesos educativos flexibles; puesto que son aspectos esenciales para avanzar hacia la transformación de los sistemas de educación superior desde perspectivas más inclusivas.

## Metodología

Una revisión sistemática de literatura implica recolectar, organizar, evaluar y sintetizar evidencias disponibles respecto a un tema de interés, con el fin de realizar un análisis que permita identificar los tópicos de comprensión, los vacíos y tendencias sobre un objeto de estudio particular. Para el despliegue de la revisión de la literatura que permitiera la identificación de los artículos más importantes sobre inclusión en la educación superior, se realizó una consulta en la base de datos *Scopus* a través de la ecuación de búsqueda “inclusive education” and “higher education”. En esta se estipuló que los conceptos podían estar implícitos en el título, las palabras claves o los resúmenes; así se obtuvo un acervo documental de 471 artículos. Posteriormente, se utilizó la última versión de la plataforma web ToS (*Tree of Science*) —una herramienta diseñada para facilitar la búsqueda de literatura relevante que trabaja con el algoritmo SAP<sup>4</sup> y aplica la teoría de grafos (Robledo *et al.*, 2022)— para identificar los artículos más pertinentes sobre el objeto de estudio específico, a través del análisis de redes de citación e identificando en ellas tres aspectos esenciales que a manera de metáfora se pueden asociar con el árbol (raíz, tronco y ramas).

Cabe señalar que ToS proporciona un esquema donde se evidencia claramente la importancia de un artículo, de acuerdo con el número de citas y fechas de publicación (Zuluaga *et al.*, 2022). Desde esta clasificación, se pueden identificar en la raíz los artículos que inician la comprensión del objeto de estudio y desde donde se cimientan las bases teóricas que los constituyen como los referentes de mayor citación. En el tronco se ubican los artículos estructurantes, que cumplen con un doble propósito; citar y ser citados, y, finalmente, se identifican las investigaciones en las ramas, donde se ubican los estudios más recientes y sus emergencias comprensivas; que además son los artículos en los que más citas se realizan. La consulta en ToS permitió la identificación de 10 artículos en la raíz, 31 en el tronco y tres en las ramas; con un total de 34 artículos, como se observa en la figura 1.

---

4 Para profundizar en el algoritmo SAP, utilizado por la plataforma web ToS, remitirse a Valencia-Hernández *et al.* (2020).

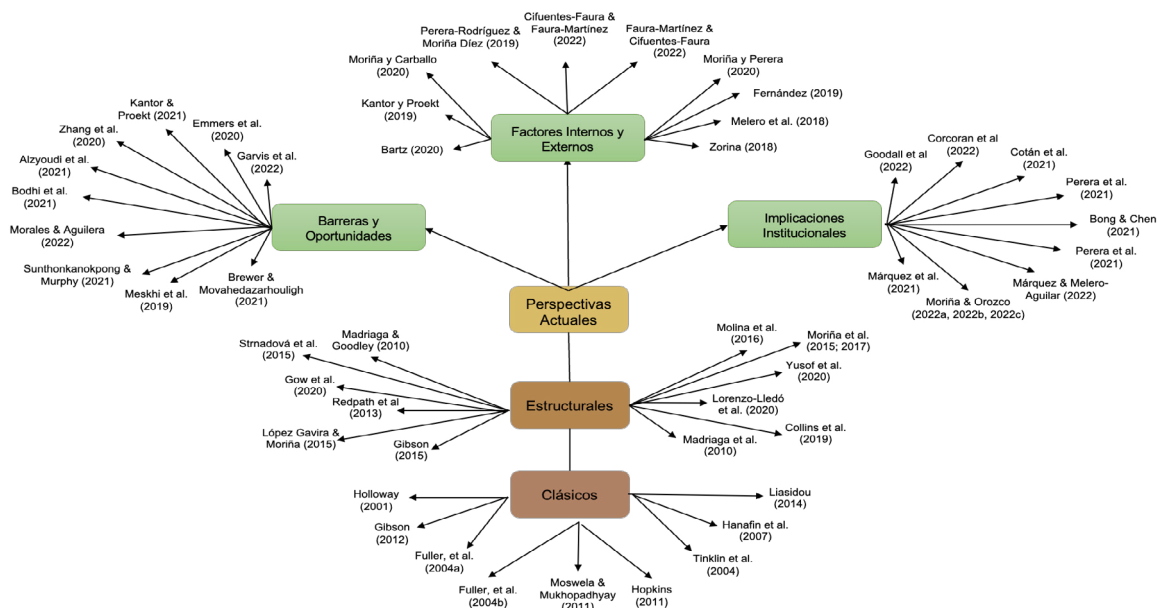


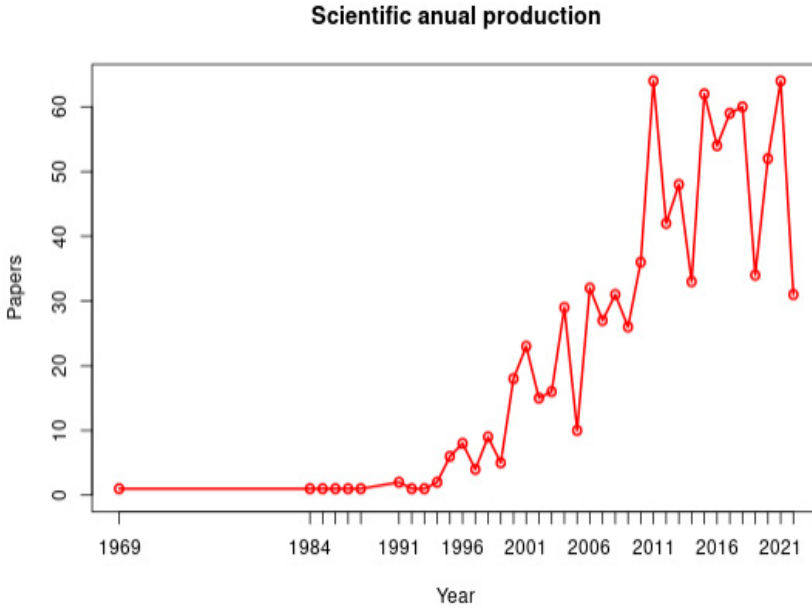
Figura 1. Árbol de la Ciencia en Educación Superior Inclusiva.

Posterior a la selección de estos estudios, se procedió a la sistematización de la información a través de una matriz que permitió identificar aspectos clave; como los resúmenes, objetivos, metodología, hallazgos y conclusiones. Esto posibilitó tener una comprensión global de cómo han sido los procesos de inclusión en la educación superior desde diferentes contextos, sus barreras, las experiencias de sus actores y sus desafíos. El siguiente paso fue realizar un análisis de los principales aspectos de las diferentes investigaciones que permitió identificar los elementos más relevantes. Este estuvo enmarcado en el recuento histórico en torno a los procesos de inclusión en la educación superior, con el fin de develar los diferentes tópicos de comprensión, sus tensiones y tendencias.

## Resultados

En la figura 2 se puede observar el número de artículos publicados por año en *Scopus*, de acuerdo con la consulta inicial. A partir de esta, se identifica que entre el año 2010 y el 2021 la producción científica con relación al fenómeno de la educación superior inclusiva tuvo un crecimiento importante, pasando de 35

artículos a más de 60. Lo anterior da cuenta de la importancia y posicionamiento que ha tenido el fenómeno en la agenda internacional en la última década.



**Figura 2.** Producción científica anual.

Fuente: ToS (2022).

Con relación a los autores, en la tabla 1 se identifican aquellos que han sido más referenciados dentro de este campo de estudio. En este sentido, Moriña (España) es la autora con mayor frecuencia de aparición (31 artículos), seguida por autores emblemáticos en este campo de estudio; como Ainscow (11 artículos) y Slee (9 artículos) del Reino Unido.

**Tabla 1.** Autores según número de referencias.

<b>Autor</b>	<b>Freq.</b>	<b>País</b>
Moriña, Anabel	31	España
Ainscow, Mel	11	Reino Unido
Slee, Roger	9	Reino Unido

Leyser, Yona	7	Estados Unidos
Sharma, Umesh	7	Australia
Florian, Lani	6	Reino Unido
Moliner, Odet	5	España
Avramidis, Elias	4	Grecia
Burgstahler, Sheryl	4	Estados Unidos
Lipka, Orly	4	Israel

Retomando la metáfora del árbol, se presentan a continuación los principales hallazgos, teniendo en cuenta su ubicación en él (raíz, tronco o ramas). Esto permite una comprensión de las diferentes perspectivas desde las que se aborda la educación superior inclusiva.

### **Raíz: cimientos teóricos para comprender la educación superior inclusiva**

Las investigaciones ubicadas en la raíz, realizadas desde el 2001 al 2012, en un 50% hacen alusión a estudios centrados en la discapacidad y las barreras que los estudiantes afrontan en la educación superior, privilegiando su perspectiva desde las experiencias particulares. En este sentido, Holloway (2001), a partir del análisis de la documentación significativa de la universidad, examina la retórica subyacente para identificar los factores que posibilitan una experiencia positiva para los estudiantes con discapacidad; así como aquellos que provocan prácticas discriminatorias y marginalizantes.

Es necesario resaltar uno de los primeros análisis sistemáticos de la experiencia de los estudiantes con discapacidad en la educación superior centrado en las barreras para el aprendizaje, realizado por Fuller *et al.* (2004). En el estudio se presentan tanto datos estadísticos sobre la calidad y variedad de la experiencia de aprendizaje de 173 estudiantes, como sus apreciaciones acerca de las condiciones asociadas al aprendizaje y la evaluación. Dentro de sus hallazgos, se destaca la necesidad de prestar mayor atención a las cuestiones relacionadas con la paridad y flexibilidad de provisión, así como a las capacidades del personal para identificar y diseñar los ajustes razonables requeridos por la legislación reciente sobre discapacidad. Gibson (2012), por su parte, se centró principalmente en las experiencias de aprendizaje de los estudiantes con discapacidades de primer año,



sus transiciones de la escuela a la universidad y sus experiencias de aprendizaje positivas y negativas en ambos niveles.

La lucha de los estudiantes con discapacidad para acceder y participar en la educación superior sigue siendo un aspecto de gran preocupación para los activistas e investigadores de la discapacidad, como se refleja en el estudio realizado por Moswela y Mukhopadhyay (2011). Ellos documentaron las experiencias de estudiantes universitarios con discapacidad en su lucha por acceder y participar en la educación superior, y presentaron en sus hallazgos seis tópicos de comprensión: barreras actitudinales, barreras de recursos, barreras estructurales, cuestiones relacionadas con las políticas, falta de mecanismos de apoyo, y falta de habilidades y conocimientos. En esta misma línea de abordaje se identifica la investigación realizada por Hopkins (2011), quien explora a través de las narrativas de los estudiantes con discapacidad, las barreras que enfrentan cuando intentan acceder a un plan de estudios en la educación terciaria. Estas narrativas sugieren que ellos tienen que trabajar considerablemente más que los estudiantes sin discapacidad, para superar una amplia gama de barreras físicas, actitudinales, sociales, culturales y políticas.

En otro tópico de comprensión se encuentran las investigaciones desde la perspectiva de los derechos de las personas con discapacidad, como la realizada por Tinklin *et al.* (2004), quienes discuten el estado actual de la política para esta población en la educación superior en Escocia e Inglaterra. Los investigadores concluyen que, si bien hay señales definitivas de progreso en el desarrollo de la provisión para estudiantes con discapacidad, algunas áreas necesitan mayor atención; como la necesidad de desafiar las nociones convencionales de práctica eficaz de enseñanza y aprendizaje. Unido a ello, Hanafin *et al.* (2007) advierten que, en el contexto europeo, facilitar una mayor participación de los grupos marginados históricamente dentro de la sociedad se ha convertido en una piedra angular de la política social. Este enfoque ha tendido a centrarse en cuestiones de acceso físico y algunos soportes técnicos; sin embargo, el acceso es multifacético y debe incluir una revisión de las prácticas pedagógicas, así como la ayuda tecnológica y personal requerida.

Un último tópico de abordaje que ha sido poco explorado se centra en los estudios críticos sobre la discapacidad, puesto que históricamente la discapacidad ha sido excluida de estos análisis al ser encasillada en el ámbito de la anormalidad y la patología individual. En el artículo de Liasidou (2014) se abordan algunas ideas de los estudios críticos de la discapacidad, para enfatizar la importancia de adoptar los fundamentos teóricos y pedagógicos del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como un medio para movilizar cambios socialmente justos en la educación superior.

Si bien es cierto que los estudios anclados a la raíz muestran que existe un avance en la construcción de una política pública en torno a los procesos de educación inclusiva, todavía es necesario avanzar en las adecuaciones de infraestructura que permitan garantizar el acceso y participación de todos. Así como realizar transformaciones de índole pedagógico, en especial en los diseños curriculares y los sistemas de evaluación, para posibilitar la culminación del proceso formativo con calidad. Solo en el año 2014 las investigaciones adquieren un giro importante al «[...] resaltar las formas en que ciertas dimensiones de un discurso de justicia social deben incorporarse en los debates sobre la política pública de inclusión y propender por una mayor participación de los estudiantes con discapacidad en la educación superior» (Liasidou, 2014, pp. 121-122).

### **Tronco: comprensiones estructurantes de la educación superior inclusiva**

En cuanto a las investigaciones consideradas como estructurantes, se pueden identificar cuatro tópicos de abordaje. El primero de ellos, centrado en indagar desde las voces de los actores las distintas maneras de mejorar las prácticas de inclusión en la educación superior. Allí se encuentra la investigación desarrollada por Redpath *et al.* (2013), en donde los estudiantes proporcionaron sus percepciones acerca de los servicios actuales y las barreras que han experimentado, aportando sugerencias para mejorar el servicio. Los hallazgos presentan como recomendación la necesidad de una red de comunicación que fomente el diálogo entre las partes interesadas en el bienestar del estudiante; con él en el centro de estas discusiones, señalando la importancia de que, a largo plazo, el objetivo de las instituciones se aleje de la lógica de los «ajustes razonables» individuales, para avanzar hacia una educación inclusiva para todos. Así mismo, en el estudio realizado por Strnadová *et al.* (2015) se profundiza en los tipos de apoyo mencionados por los estudiantes, los cuales incluyen el papel de la familia, sus compañeros y los asistentes. Los participantes también compartieron estrategias usadas para lidiar con las barreras que enfrentaron; entre las que se destacan la asertividad, la autodeterminación y la metacognición.

El segundo eje de comprensión aborda los estudios que van más allá de la perspectiva de los derechos. Allí se encuentran las investigaciones realizadas por Gibson (2015) y Madriaga y Goodley (2010) en el Reino Unido, Moriña *et al.* (2017) en España, y en Sudáfrica el realizado por Gow *et al.* (2020), en donde se recalca la necesidad para la educación superior de garantizar el cierre de brechas entre la política y la implementación de apoyos a los estudiantes con discapacidad. Además, se plantea la importancia de problematizar las agendas de derechos de las políticas públicas, con el fin de reflexionar sobre las complejidades y conflictos

de la inclusión; y así, diseñar una propuesta que se centre en nuevos desarrollos pedagógicos que emergerán cuando se consolide una mirada crítica al impacto de la hegemonía y las voces silenciadas de las personas con discapacidad.

El tercer eje de abordaje se centra en los sujetos, en especial en los docentes de la educación superior y en los estudiantes con discapacidad, empleando una apuesta metodológica biográfica narrativa. Entre ellas se identifica la realizada por Moriña *et al.* (2015), quienes presentan las recomendaciones de 44 estudiantes universitarios con discapacidad; no solo para una adecuada formación del profesorado, sino también para conocer acerca de la propia discapacidad y las maneras de dar respuesta a las necesidades derivadas de ella. Así mismo, Molina *et al.* (2016) presentan un análisis de la forma como los profesores responden a los estudiantes con discapacidad, identificando las barreras y el apoyo que influyen en el acceso, el rendimiento académico y la percepción de sus experiencias en la educación superior. Desde esta misma perspectiva, Lorenzo-Lledó *et al.* (2020) analizan la aplicación de metodologías inclusivas en estudiantes universitarios con discapacidad desde la postura docente, mostrando diferencias significativas en las percepciones según la categoría profesional y la rama de conocimiento de los profesores.

Un último tópico se centra en las investigaciones que hacen énfasis en los desafíos y retos de la educación superior, en donde la acción colegiada y el trabajo en red deben ser garantes para los procesos de transformación y flexibilización que se requieren; de forma tal que se puedan gestar ambientes educativos acogedores para propiciar el despliegue de las capacidades de cada sujeto. Desde esta perspectiva, autores como Moriña (2017) y Madriaga *et al.* (2010) plantean la necesidad de reflexionar sobre cómo la universidad debe transitar hacia un escenario inclusivo, lo que requiere del diseño de políticas, estrategias, procesos y prácticas que permitan consolidar una cultura encaminada a vincular a las personas en el marco de una educación para todos.

Finalmente, Collins *et al.* (2019) argumentan que, a pesar del marcado progreso hacia la educación inclusiva a través de ajustes razonables para todos, los entornos de aprendizaje siguen estando impulsados en adaptaciones para estudiantes individuales, lo que crea desafíos organizacionales y personales. Dentro de los hallazgos surgieron cuatro desafíos clave: (1) percepción del personal sobre recursos que crean demasiada dependencia de los estudiantes; (2) necesidades de capacitación del personal; (3) baja representación de estudiantes con discapacidades visibles; y (4) la necesidad de llevar la inclusión más allá de la educación al empleo.

## **Ramas: emergencias comprensivas de la educación superior inclusiva**

De los 332 artículos que conformaron las ramas, al analizar un total de 30 publicaciones entre 2018 y 2022, se puede identificar que los estudios más recientes con relación al fenómeno pueden ser agrupados en tres tendencias. Estas permiten profundizar en las tensiones y compresiones frente a la educación superior inclusiva, en donde se hace referencia a los factores, tanto internos como externos, que afectan la consolidación de procesos inclusivos.

La primera tendencia hace alusión explícita a la población en situación de discapacidad, reflexionando las posibilidades de una educación inclusiva. La segunda hace referencia a las barreras identificadas por los estudiantes con discapacidad vinculados a la educación superior. En este sentido, relaciona tres aspectos fundamentales: las barreras físicas y arquitectónicas, las actitudes de los docentes y las barreras pedagógicas y didácticas. Por último, se identificaron estudios que logran en alguna medida desentramarse de la asociación entre educación inclusiva y discapacidad; por un lado, introduciendo aspectos relacionados con la justicia social, la formación de profesores inclusivos y el uso de las TIC como mediación en procesos educativos flexibles; y por otro, analizando factores a considerar en la consolidación de instituciones de educación superior que avancen hacia procesos inclusivos.

## **Factores que influyen en la consolidación de una educación más inclusiva.**

En la primera rama identificada se relacionan estudios que abordan factores internos (actitudes, percepciones, preocupaciones, cualidades, condiciones, entre otros) y externos (entorno, cultura, políticas, prácticas) que influyen en la posibilidad de lograr procesos educativos más inclusivos; los cuales establecen una relación directa entre el concepto de educación inclusiva y la referencia a la educación de población con discapacidad.

En el primer artículo de esta rama se muestra un vínculo positivo entre la actitud de los docentes, el ambiente universitario y la espiritualidad (en tanto orientación de valor altruista social) en la intención de incorporar la educación inclusiva en el contexto de la India (Bodhi *et al.* 2021). Lo anterior conlleva ciertas implicaciones prácticas, en tanto reconocen que, para enfatizar la intención inclusiva, la organización educativa debe buscar alternativas para influir en la consolidación de una actitud favorable de los docentes hacia la educación inclusiva. Otros investigadores como Alzyoudi *et al.* (2021) abordan las actitudes de los estudiantes denominados «con desarrollo típico» en referencia a las de sus compañeros con discapacidad en el contexto de los Emiratos Árabes Unidos,

identificando actitudes negativas que se justifican desde la exigencia de la educación universitaria que afectarían directamente las intenciones de socialización e interacción hacia esta población. Se resalta como resultado del estudio que el conocimiento de las políticas de educación inclusiva no influye de forma positiva en estas percepciones. De esta manera, se plantea la urgencia de generar medidas para promover el cambio de percepciones y lograr mayor aceptación, para lo cual se proponen procesos formativos con relación a la educación inclusiva y su importancia para la consolidación de sociedades más incluyentes.

Por su parte, Morales y Aguilera (2022) señalan la necesidad de identificar las percepciones de los estudiantes con discapacidad, los docentes y los directivos frente a los procesos de educación inclusiva, con el fin de reconocer las barreras y los facilitadores que emergen en este proceso. De igual manera, Garvis *et al.* (2022) hacen referencia a la formación de docentes para la primera infancia en el contexto universitario sueco, estableciendo la importancia de conocer las creencias de los maestros en formación sobre la educación inclusiva. Adicionalmente, Sunthonkanokpong y Murphy (2021) analizan las preocupaciones de los maestros en formación sobre la inclusión de estudiantes a los que nominan como «diversos» en sus aulas; estas se centran fundamentalmente en la falta de recursos y en el trabajo con poblaciones con discapacidades. Además, señalan la escasa investigación acerca de la formación docente para enseñar en contextos de diversidad.

Por otro lado, Brewer y Movahedazarhouligh (2021) presentan las experiencias de estudiantes con discapacidades intelectuales y del desarrollo en procesos de educación postsecundaria, haciendo referencia a estas oportunidades que se comienzan a abrir en los contextos universitarios a partir del discurso de la educación inclusiva. En este sentido, señalan la importancia de conocer las experiencias de estos estudiantes para identificar barreras, desafíos, fortalezas y necesidades de dichos programas y generar procesos de transformación requeridos.

Otro matiz de comprensión se relaciona con las movilizaciones asociadas a las prácticas requeridas para el acercamiento a procesos educativos inclusivos. En relación con esto, Kantor y Proekt (2021) identifican que, si bien los profesores universitarios cuentan con preparación motivacional o afectiva frente al desarrollo de una educación más inclusiva, la falta de habilidades prácticas constituye una barrera para la implementación de los procesos; lo que genera resistencia y rechazo. Igualmente, reconocen una mayor disposición hacia la inclusión por parte de los docentes de las ciencias sociales y humanas, en contraposición a los docentes de ciencias exactas y naturales. Como resultado de su investigación, proponen un modelo de preparación psicológica del personal docente de las universidades para la implementación de una educación inclusiva que involucre un componente motivacional-valorativo, un componente afectivo y un componente práctico. De igual manera, Emmers *et al.* (2020) estudian la relación entre las actitudes, la

autoeficacia y el comportamiento de los docentes con relación a la educación superior inclusiva, resaltando la importancia de que las reformas de las políticas se centren en la necesidad de la experiencia práctica de los docentes en formación para el desarrollo de las habilidades procedimentales, con el fin de llevar a cabo procesos educativos inclusivos.

Si bien los estudios referidos enfatizan en la necesidad de considerar las habilidades fundamentales con las que un docente debe contar para dar respuesta a la diversidad desde la educación inclusiva, otros ponen en consideración la importancia de las mediaciones tecnológicas como oportunidades para la diversificación de la enseñanza en contextos de educación superior. De esta forma, Zhang *et al.* (2020) señalan que la mayoría de los modelos tradicionales de educación superior no están suficientemente adaptados a las necesidades de las personas con discapacidad intelectual, ante lo cual reconocen en el *Blended Learning* una potencialidad para la consolidación de sistemas de educación inclusiva que ofrezcan oportunidades de aprendizaje flexibles y ajustadas a sus particularidades. De forma complementaria, Meskhi *et al.* (2019) estudian las limitaciones y oportunidades para el desarrollo del *e-learning* en el sistema de educación inclusiva en las universidades rusas, e identifican en su flexibilidad una condición de posibilidad para garantizar el acceso, el aprendizaje y la participación de diferentes grupos poblacionales que de otra forma no tendrían acceso.

### **Inclusión de estudiantes con discapacidad: entre barreras y oportunidades.**

Los estudios anclados a esta rama dan cuenta de la necesidad de comprensión de las realidades educativas de la población con discapacidad en el contexto universitario. Al respecto, Bartz (2020) resalta la inequidad socioeconómica que enfrenta esta población en la educación superior, especialmente al identificar que poco se consideran sus necesidades de atención complementaria por parte del sistema de salud, y los requerimientos de tiempo y costo económico que dichos procesos demandan. Igualmente resalta la importancia de intervenir las barreras de carácter arquitectónico que se identifican en las instituciones, así como las barreras en la espacialización de los escenarios educativos como aspectos que interfieren en el aprendizaje.

Un tercer aspecto identificado en el estudio es el material mediador del aprendizaje, ya que, si bien en muchas ocasiones las IES cuentan con plataformas educativas de apoyo a los procesos de enseñanza, los profesores en pocas ocasiones realizan una selección detenida y rigurosa de los recursos de apoyo al aprendizaje y un análisis de sus condiciones de accesibilidad. Este último aspecto es señalado

igualmente por Perera-Rodríguez y Moriña (2019), quienes enfatizan en los apoyos y los obstáculos que brindan las nuevas tecnologías en la educación y la vida académica de estudiantes universitarios con discapacidad, así como en la necesidad de formación de los docentes en cuanto al uso pedagógico de dichas tecnologías.

Múltiples autores identifican en las actitudes de los docentes un obstáculo para promover aprendizaje y participación de los estudiantes con discapacidad en la educación superior, por lo cual se resalta la necesidad de mayor formación y desarrollo de métodos de enseñanza inclusivos. Además, se sugiere el uso del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como alternativa para pensar currículos más flexibles, pertinentes y accesibles (Bartz, 2020; Moriña y Perera, 2020; Moriña y Carballo, 2020; Melero *et al.*, 2018).

Por su parte, Moriña y Carballo (2020), Fernández (2019) y Melero *et al.* (2018) analizan, desde las perspectivas de los estudiantes con discapacidad, diferentes facilitadores y obstáculos que estos identifican desde sus propias experiencias, interpellando la institucionalidad y demandando transformaciones para que la universidad avance hacia una educación más inclusiva. Moriña y Carballo (2020) refieren la necesidad de accesibilidad de los entornos universitarios, procesos de transición planificados, servicios de orientación laboral, actitud positiva de los profesores, desarrollo de prácticas inclusivas, uso de tecnologías y la necesidad de formar a los profesores sobre inclusión y discapacidad. Melero *et al.* (2018) refuerzan estas conclusiones a través de las historias de vida de estudiantes con discapacidad, refiriendo las principales barreras que estos reconocen durante su trayectoria universitaria: las físicas y las que se asocian con los docentes.

Ahora bien, Zorina (2018) señala diferentes estrategias para erradicar las barreras en la educación en las universidades rusas, proponiendo una metodología de eliminación sostenible de las mismas, y haciendo referencia a una infraestructura inclusiva para la formación, la comunicación y la socialización. Igualmente, resalta la necesidad de garantizar el pleno acceso académico a la educación de alta calidad a través de programas educativos ajustados a las necesidades de la población; incluyendo el apoyo psicológico y pedagógico requerido. Además, destaca la importancia de eliminar las barreras actitudinales, promoviendo acciones que faciliten la socialización e interacción en medio de las diferencias. En este mismo contexto, Kantor y Proekt (2019) identifican como las principales barreras para posibilitar procesos inclusivos en el ámbito de la educación superior rusa, la falta de voluntad de los compañeros para estudiar junto con las personas con discapacidades, las significativas dificultades de comunicación, las limitaciones para la organización didáctica de las clases considerando grupos heterogéneos, y la falta de conocimiento de las mediaciones y recursos educativos de apoyo requeridos para dichos procesos.

Finalmente, Faura-Martínez y Cifuentes-Faura (2022), y Cifuentes-Faura y Faura-Martínez (2022) proponen un instrumento para evaluar el estado de la educación inclusiva en cada universidad y conocer el grado de adecuación curricular y de accesibilidad, así como los recursos y proyectos que están desarrollando para lograr la inclusión. Los investigadores señalan que este permitirá una clasificación de las instituciones según los avances en el campo de la educación inclusiva, especialmente en relación con la calidad de las medidas específicas adoptadas para ayudar a los estudiantes con discapacidades u otras necesidades particulares.

### **Implicaciones para la consolidación de prácticas de educación superior más inclusivas.**

Esta última rama permite un acercamiento a aquellas dimensiones de la educación superior que deben ser consideradas para avanzar hacia procesos educativos inclusivos. Con relación a este último aspecto, es posible evidenciar al menos cuatro tendencias: la necesidad de pensar los tránsitos oportunos, pertinentes y armónicos entre la educación superior y el ámbito laboral en términos de justicia social; el uso de tecnología como potente mediador en los procesos de accesibilidad universal a los currículos; la necesidad de formación de docentes con perfil inclusivo para la transformación de las prácticas educativas; y, finalmente, las condiciones generales requeridas para consolidar instituciones de educación superior inclusivas.

Con relación al primer aspecto, Goodall *et al.* (2022) y Corcoran *et al.* (2022) hacen referencia a la necesidad de pensar de forma más global la perspectiva inclusiva, evitando restringirla al ámbito educativo para considerar aspectos relacionados con la transición laboral en condiciones de igualdad de oportunidades. Goodall *et al.* (2022) identifican en sus resultados que aún queda mucho por hacer en la creación de entornos de educación y empleo inclusivos, señalando la necesidad de procesos de divulgación y educación para el personal en ambos sectores. Adicionalmente, Corcoran *et al.* (2022) señalan que la educación inclusiva ya no se puede medir solo en términos de matrícula, sino que se considera fundamental la garantía de oportunidades para el estudio y la posterior transición al empleo. En este sentido, plantean que «[...] en lugar de perpetuar la homogeneidad en el mundo de la educación y el trabajo, la educación superior puede utilizar los requisitos inherentes para aumentar la justicia social y la equidad» (Corcoran *et al.*, 2022, p. 69).

Por su parte, Cotán *et al.* (2021), Perera *et al.* (2021), y Bong y Chen (2021) hacen referencia al uso de la tecnología como mediación de los procesos de



gestión académica inclusiva con relación a las posibilidades de accesibilidad. Bong y Chen (2021) señalan que, aunque el uso de las TIC en educación superior se ha incrementado en los últimos años, se hace necesario formar a los profesores garantizando habilidades en relación con el diseño de materiales y entornos de aprendizaje digitales accesibles e inclusivos, la concientización frente a las diferencias en el contexto educativo, la legislación, los estándares y pautas de accesibilidad y el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA).

Perera *et al.* (2021) resaltan el valor de los medios tecnológicos y de los entornos virtuales en la implementación de prácticas educativas inclusivas. De esta forma, refieren un sentido amplio de la educación inclusiva, no exclusivamente centrada en personas con discapacidades; pues identifican que este tipo de mediaciones facilitan regular de forma flexible el ritmo y la intensidad del aprendizaje de acuerdo con intereses y particularidades de cada estudiante.

Un tercer aspecto hace referencia a la necesidad de contar en las instituciones de educación superior con profesores inclusivos (Márquez y Melero, 2022; Moriña y Orozco, 2022a; Moriña y Orozco, 2022b; Moriña y Orozco, 2022c). Al respecto, Márquez y Melero (2022) exploran el nivel de conocimientos y creencias de los docentes acerca de la educación inclusiva, identificando que gran parte de los docentes manifiestan desconocimiento acerca de la misma. Además, resaltan que

[...] la buena voluntad, la sensibilidad y el compromiso profesional del profesorado no son suficientes, para hacer frente a la diversidad presente en las aulas universitarias si no van acompañados de los conocimientos y habilidades necesarios para desarrollar currículos más inclusivos. (p. 840).

Este conocimiento con relación a la educación inclusiva difiere significativamente entre disciplinas, razón por la cual es importante procurar un programa de formación docente que no sea homogéneo, sino que pueda dar respuesta a las necesidades específicas de los docentes de cada área.

Con relación a las creencias sobre la educación inclusiva por parte de los profesores, Márquez y Melero (2022) identifican tres categorías: 1) asociada con la igualdad de oportunidades de acceso a la universidad que deben tener todos los estudiantes, 2) la educación inclusiva como atención al alumnado con discapacidad, y 3) una visión más amplia, que se refiere a la participación y el éxito de todos. Los hallazgos señalados remiten a la necesidad de pensar en la urgencia de mejorar los procesos de formación de docentes, «[...] iniciando y profundizando debates compartidos sobre el significado y las implicaciones de la inclusión» (Márquez y Melero, 2022, p. 842).

Por un lado, en los estudios de Moriña y Orozco (2022a, 2022b y 2022c) se señala que los profesores inclusivos reconocen la diversidad en su complejidad, y

no se centran en la diferencia permanente de estudiantes con o sin discapacidades; resaltando que las prácticas docentes más inclusivas son aquellas que promueven una interacción activa y participativa. Por otra parte, las investigadoras identifican que un profesor inclusivo facilita el aprendizaje de todos los estudiantes y cuenta con atributos no solo profesionales, sino también personales que influyen directamente en el éxito de los estudiantes. Resaltan, además, la necesidad de contar con un profesorado «bien informado y bien formado» en relación con una educación que responda a la diversidad, y que posibilite avanzar en el diseño de prácticas educativas para todos.

Finalmente, se identifican en esta rama algunos estudios relacionados con el diseño de indicadores que permitan la valoración de los procesos institucionales y la implementación de acciones, planes y proyectos de transformación de los sistemas de educación superior hacia procesos educativos inclusivos (Cifuentes-Faura y Faura-Martínez, 2022; Márquez *et al.*, 2021). Por un lado, Cifuentes-Faura y Faura-Martínez (2022) desarrollan un indicador dinámico de educación inclusiva que establece un ranking de aquellas universidades mejor preparadas para ofrecer recursos inclusivos en España. Por otro lado, Márquez *et al.* (2021), proponen un sistema de indicadores que facilite a las instituciones universitarias la autoevaluación de las condiciones que ofrecen a sus estudiantes con respecto a la inclusión; considerando dimensiones como la cultura institucional, el acceso equitativo, el aprendizaje centrado en el estudiante, el bienestar y la participación, la movilidad y la empleabilidad, y el logro académico. En este sentido, señalan que «[...] avanzar hacia la construcción de universidades donde todos puedan aprender y participar es una tarea inaplazable que muchas instituciones desconocen cómo enfrentar» (Márquez *et al.*, 2021, p. 33).

## Conclusiones

Partiendo de la revisión realizada, es posible comprender que si bien el discurso de la educación inclusiva en su perspectiva actual busca trascender su asociación directa con la educación de la población con discapacidad, para posicionarse en el lugar de pensar instituciones y prácticas que valoren, reconozcan y actúen considerando la diversidad, la singularidad y la heterogeneidad, los estudios identificados en el rastreo asocian en su mayoría la educación inclusiva con esta población, haciendo énfasis en sus necesidades y requerimientos.

Entre las barreras que con más frecuencia se identifican en los estudios, se resalta las actitudes, creencias, prejuicios y percepciones de los docentes frente a

las diferencias asociadas a la discapacidad; otras señalan las condiciones físicas y arquitectónicas sin requerimientos básicos de accesibilidad y aquellas centradas en las mediaciones pedagógicas y didácticas. Estas son pensadas para una idea de estudiante estándar, que deja por fuera de las planeaciones institucionales la diversidad humana en sus múltiples expresiones.

Los estudios revisados, en su gran mayoría, concluyen la necesidad de formación de profesores con un perfil inclusivo; lo cual implica procesos orientados tanto a su condición humana y su posicionamiento frente a las diferencias, como aquellos que enfatizan en el desarrollo de habilidades pedagógicas y didácticas que les permitan diseños curriculares y despliegues de los mismos, con características de universalidad y diversificación.

Otro de los aspectos que se identifican como oportunidad en la flexibilización de las mediaciones pedagógicas es el uso de las TIC en la educación, así como modelos de *e-learning* y *b-learning* como alternativas que favorecen la implementación de criterios de accesibilidad al material de apoyo educativo y a los procesos de enseñanza, considerando condiciones diferenciales con relación a tiempos, lenguajes, recursos, entre otros.

Adicionalmente, comienzan a emerger instrumentos e indicadores que buscan aportar a los procesos de autoevaluación institucional, para permitir que las barreras identificadas sean cada vez más visibles y establecer posibles acciones, estrategias, planes, proyectos y políticas a implementar; y así, avanzar hacia la consolidación de instituciones de educación superior cada vez más inclusivas.

Finalmente, los diferentes estudios evidencian un avance significativo en la implementación de la política pública de una educación superior inclusiva. Sin embargo, es necesario que se trasciendan los lineamientos plasmados en la política pública y se generen de manera mancomunada acciones que permitan la transformación de concepciones, culturas y prácticas que impiden garantizar el derecho a la educación en condiciones de equidad.

A partir de la revisión sistemática de antecedentes en el campo de estudios de la educación superior inclusiva realizado, se reconoce la necesidad de ampliar y complejizar sus fuentes teóricas y epistemológicas incursionando en las relaciones entre educación inclusiva y la teoría crítica de la educación, el posestructuralismo, las teorías feministas, los estudios culturales, los estudios poscoloniales y decoloniales, la teoría *queer*, la teoría *crip*, entre otras. De forma que sea posible avanzar hacia comprensiones de las diferencias humanas y la diversidad desligadas de la dicotomía de lo normal y lo anormal; que aporten a la consolidación de una cultura de acogida y valoración de las diferencias que se desplieguen en prácticas académicas, pedagógicas, investigativas, relacionales y de gestión que den cuenta de la diversidad que la constituye; y así fomentar la presencia, el aprendizaje y la

participación de todos y cada uno en la vida cotidiana institucional como condición de justicia social.

## Referencias

- Alzyoudi, M., Opoku, M. P., & Moustafa, A. (2021). Inclusive Higher Education in United Arab Emirates: Will Perceived Knowledge of Inclusion Impact Positively on University Students' Attitudes Towards Learning with Peers with Disabilities? *Frontiers in Education*, 6, 1-10. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.793086>
- Bartz, J. (2020). All Inclusive? Empirical Insights into Individual Experiences of Students with Disabilities and Mental Disorders at German Universities and Implications for inclusive Higher Education. *Education Sciences*, 10(9), 1-25. <https://doi.org/10.3390/educsci10090223>
- Bodhi, R., Singh, T., Joshi, Y., & Sangroya, D. (2021). Impact of Psychological Factors, University Environment and Sustainable Behaviour on Teachers' Intention to Incorporate Inclusive Education in Higher Education. *International Journal of Educational Management*, 36(4), 381-396. <https://doi.org/10.1108/ijem-02-2020-0113>
- Bong, W. K., & Chen, W. (2021). Increasing Faculty's Competence in Digital Accessibility for Inclusive Education: A Systematic Literature Review. *International Journal of Inclusive Education*, 0(0) 1-19. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1937344>
- Brewer, R., & Movahedazarhouligh, S. (2021). Students with Intellectual and Developmental Disabilities in Inclusive Higher Education: Perceptions of Stakeholders in a First-Year Experience. *International Journal of Inclusive Education*, 25(9), 993-1009. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1597184>
- Cifuentes-Faura, J., & Faura-Martínez, U. (2022). Mapping of Technological and Support Resources for the Inclusion of Students with Disabilities in Higher Education Institutions. *International Journal of Disability, Development, and Education*, 0(0), 1-12. <https://doi.org/10.1080/1034912x.2022.2095358>

- Collins, A., Azmat, F., & Rentschler, R. (2019). "Bringing Everyone on the Same Journey": Revisiting Inclusion in Higher Education. *Studies in Higher Education*, 44(8), 1475–1487. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1450852>
- Corcoran, T., Whitburn, B., & Knight, E. (2022). Inherent Requirements in Higher Education: Locating You in Us. *Perspectives Policy and Practice in Higher Education*, 26(2), 69–75. <https://doi.org/10.1080/13603108.2021.1986166>
- Cotán, A., Carballo, R., & Spinola-Elias, Y. (2021). Giving a Voice to the Best Faculty Members: Benefits of Digital Resources for the Inclusion of All Students in Arts and Humanities. *International Journal of Inclusive Education*, 0(0), 1–18. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1991492>
- Emmers, E., Baeyens, D. & Petry, K. (2020). Attitudes and Self-Efficacy of Teachers Towards Inclusion in Higher Education. *European Journal of Special Needs Education*, 35(2), 139–153. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1628337>
- Faura-Martínez, U., & Cifuentes-Faura, J. (2022). Building a Dynamic Indicator on Inclusive Education in Higher Education. *European Journal of Special Needs Education*, 37(4), 690–697. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1929237>
- Fernández, A. C. (2019). Investigación narrativa para contar historias: líneas de vida de estudiantes universitarios con discapacidad. *Revista de la Educación Superior*, 48(192), 23–47. <https://doi.org/10.36857/resu.2019.192.927>
- Fuller, M., Healey, M., Bradley, A., & Hall, T. (2004). Barriers to Learning: A Systematic Study of the Experience of Disabled Students in One University. *Studies in Higher Education*, 29(3), 303–318. <https://doi.org/10.1080/03075070410001682592>
- Garvis, S., Uusimäki, L., & Sharma, U. (2022). Swedish Early Childhood Preservice Teachers and Inclusive Education. In H. Harju-Luukkainen, N. B. Hanssen, & C. Sundqvist (Eds.). *Special Education in the Early Years: Perspectives on Policy and Practice in the Nordic Countries* (pp. 87–100). Springer International Publishing.

- Gibson, S. (2012). Narrative Accounts of University Education: Socio-Cultural Perspectives of Students with Disabilities. *Disability & Society*, 27(3), 353–369. <https://doi.org/10.1080/09687599.2012.654987>
- Gibson, S. (2015). When Rights are Not Enough: What is? Moving Towards New Pedagogy for Inclusive Education within UK Universities. *International Journal of Inclusive Education*, 19(8), 875–886. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1015177>
- Goodall, G., Mjøen, O. M., Witsø, A. E., Horghagen, S., & Kvam, L. (2022). Barriers and Facilitators in the Transition from Higher Education to Employment for Students with Disabilities: A Rapid Systematic Review. *Frontiers in Education*, 7, 1-15. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.882066>
- Gow, M. A., Mostert, Y., & Dreyer, L. (2020). The Promise of Equal Education Not Kept: Specific Learning Disabilities – The Invisible Disability. *African Journal of Disability*, 9, 1-10. <https://doi.org/10.4102/ajod.v9i0.647>
- Hanafin, J., Shevlin, M., Kenny, M., & Neela, E. M. (2007). Including Young People with Disabilities: Assessment Challenges in Higher Education. *Higher Education*, 54(3), 435–448. <https://doi.org/10.1007/s10734-006-9005-9>
- Holloway, S. (2001). The Experience of Higher Education from the Perspective of Disabled Students. *Disability & Society*, 16(4), 597–615. <https://doi.org/10.1080/09687590120059568>
- Hopkins, L. (2011). The Path of Least Resistance: A Voice Relational Analysis of Disabled Students' Experiences of Discrimination in English Universities. *International Journal of Inclusive Education*, 15(7), 711–727. <https://doi.org/10.1080/13603110903317684>
- Kantor, V.Z., & Proekt, Y. L. (2019). Inclusive Higher Education: Socio-Psychological Well-Being of Students. *The Education and Science Journal*, 21(2), 51–73. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2019-2-51-73>
- Kantor, V.Z. & Proekt, Y.L. (2021). Inclusive Educational Process at the University: Theoretical and Experimental Model of Teachers' Psychological Readiness. *The Education and Science Journal*, 23(3), 156–182. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2021-3-156-182>

- Liasidou, A. (2014). Critical Disability Studies and Socially Just Change in Higher Education. *British Journal of Special Education*, 41(2), 120–135. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12063>
- Lorenzo-Lledó, A., Lorenzo, G., Lledó, A., & Pérez-Vázquez, E. (2020). Inclusive Methodologies from the Teaching Perspective for Improving Performance in University Students with Disabilities. *Journal of Technology and Science Education*, 10(1), 127-141. <https://doi.org/10.3926/jotse.887>
- Madriaga, M., & Goodley, D. (2010). Moving Beyond the Minimum: Socially Just Pedagogies and Asperger's Syndrome in UK Higher Education. *International Journal of Inclusive Education*, 14(2), 115–131. <https://doi.org/10.1080/13603110802504168>
- Madriaga, M., Hanson, K., Heaton, C., Kay, H., Newitt, S., & Walker, A. (2010). Confronting Similar Challenges? Disabled and Non-Disabled Students' Learning and Assessment Experiences. *Studies in Higher Education*, 35(6), 647–658. <https://doi.org/10.1080/03075070903222633>
- Mareño, M. (2021). El capacitismo y su expresión en la educación superior. *Revista Argentina de Educación Superior*, 13(23), 24-43. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8247039.pdf>
- Márquez, C., & Melero, N. (2022). What are their Thoughts About Inclusion? Beliefs of Faculty Members About Inclusive Education. *Higher Education*, 83(4), 829–844. <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00706-7>
- Márquez, C., Sandoval, M., Sánchez, S., Simón, C., Moriña, A., Morgado, B., Moreno, I., García, J. A., Díaz, V., & Elizalde, 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>
- Melero, N., Moriña, A., & López, R. (2018). Life-Lines of Spanish Students with Disabilities during their University Trajectory. *The Qualitative Report*, 23(5), 1127-1145. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2018.3092>
- Mesghi, B., Ponomareva, S., & Ugnich, E. (2019). E-learning in Higher Inclusive Education: Needs, Opportunities and Limitations. *International Journal*

*of Educational Management*, 33(3), 424–437. <https://doi.org/10.1108/ijem-09-2018-0282>

Molina, V. M., Perera, V. H., Melero, N., Cotán, A., & Moriña, A. (2016). The Role of Lecturers and Inclusive Education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(1), 1046–1049. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12361>

Morales, P. & Aguilera, M. C. (2022). Percepción de actores que participan en programas educativos inclusivos en educación superior. *Revista Internacional de Humanidades*, 11(1), 81-91. <https://doi.org/10.37467/gkarevhuman.v11.3043>

Moriña, A. (2017). Inclusive Education in Higher Education: Challenges and Opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 3–17. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254964>

Moriña, A. y Carballo, R. (2020). Universidad y educación inclusiva: recomendaciones desde la voz de estudiantes españoles con discapacidad. *Educação & Sociedade*, 41, 1-16. <https://doi.org/10.1590/es.214662>

Moriña, A., Cortez-Vega, D., & Molina, V. (2015). What if we could Imagine the Ideal Faculty? Proposals for Improvement by University Students with Disabilities. *Teaching and Teacher Education*, 52, 91–98. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.09.008>

Moriña, A., López-Gavira, R., & Morgado, B. (2017). How do Spanish Disability Support Offices Contribute to Inclusive Education in the University? *Disability & Society*, 32(10), 1608–1626. <https://doi.org/10.1080/09687599.2017.1361812>

Moriña, A., & Orozco, I. (2022a). Inclusive Learning Strategies at University: The Perspective of Spanish Faculty Members from Different Knowledge Areas. *C&E, Cultura y Educación*, 34(2), 231–265. <https://doi.org/10.1080/11356405.2022.2031786>

Moriña, A., & Orozco, I. (2022b). Teaching Experiences of Inclusive Spanish STEM Faculty with Students with Disabilities. *International Journal of*



*Science and Mathematics Education*, 21, 1–20. <https://doi.org/10.1007/s10763-022-10276-4>

Moriña, A., & Orozco, I. (2022c). Portrait of An Inclusive Lecturer: Professional and Personal Attributes. *Innovation: The European Journal of Social Science Research*, 0(0), 1–17. <https://doi.org/10.1080/13511610.2022.2070133>

Moriña, A., & Perera, V. H. (2020). Inclusive Higher Education in Spain: Students with Disabilities Speak Out. *Journal of Hispanic Higher Education*, 19(3), 215–231. <https://doi.org/10.1177/1538192718777360>

Moswela, E., & Mukhopadhyay, S. (2011). Asking for too much? The Voices of Students with Disabilities in Botswana. *Disability & Society*, 26(3), 307–319. <https://doi.org/10.1080/09687599.2011.560414>

Perera-Rodríguez, V.H., & Moriña, A. (2019). Technological Challenges and Students with Disabilities in Higher Education. *Exceptionality*, 27(1), 65–76. <https://doi.org/10.1080/09362835.2017.1409117>

Perera, V. H., Moriña, A., Sánchez-Díaz, N., & Spinola-Elias, Y. (2021). Technological Platforms for Inclusive Practice at University: A Qualitative Analysis from the Perspective of Spanish Faculty Members. *Sustainability: Science Practice and Policy*, 13(9), 1–14. <https://doi.org/10.3390/su13094755>

Redpath, J., Kearney, P., Nicholl, P., Mulvenna, M., Wallace, J., & Martin, S. (2013). A Qualitative Study of the Lived Experiences of Disabled Post-Transition Students in Higher Education Institutions in Northern Ireland. *Studies in Higher Education*, 38(9), 1334–1350. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.622746>

Robledo, S., Zuluaga, M., Valencia, L. A., Arbelaez-Echeverri, O., Duque, P., & Alzate-Cardona, J.-D. (2022). Tree of Science with Scopus: A Shiny Application. *Issues in Science and Technology Librarianship*, 100, 1–7. <https://doi.org/10.29173/istl2698>

Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Morata.

Strnadová, I., Hájková, V. & Květoňová, L. (2015). Voices of University Students with Disabilities: Inclusive Education on the Tertiary Level – A Reality

- or a Distant Dream? *International Journal of Inclusive Education*, 19(10), 1080–1095. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1037868>
- Sunthonkanokpong, W. & Murphy, E. (2021). Pre-Service Teachers' Concerns about Diversity. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 13(4), 1097–1109. <https://doi.org/10.1108/jarhe-06-2020-0193>
- Tinklin, T., Riddell, S., & Wilson, A. (2004). Policy and Provision for Disabled Students in Higher Education in Scotland and England: The Current State of Play. *Studies in Higher Education*, 29(5), 637–657. <https://doi.org/10.1080/0307507042000261599>
- Unesco. (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos. Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Unesco.
- Valencia-Hernandez, D. S., Robledo, S., Pinilla, R., Duque-Méndez, N. D. & Olivartost, G. (2020). SAP Algorithm for Citation Analysis: An Improvement to Tree of Science. *Ingeniería e Investigación*, 40(1), 45–49. <https://doi.org/10.15446/ing.investig.v40n1.77718>
- Veiga-Neto, A. y Lopes, M.C. (2011). Gubernamentalidad, biopolítica e inclusión. En R.A. Cortés Salcedo, D.L. Marín Díaz y S. Castro-Gómez (Comp). *Gubernamentalidad y Educación. Discusiones contemporáneas* (pp.105-126). IDEP.
- Waitoller, F. R., Beasley, L., Gorham, A. y Kang, V. Y. (2019). Hacia una educación inclusiva interseccional: el caso de los estudiantes afroamericanos y latinos con discapacidades en Chicago. *Publicaciones*, 49(3), 37-55. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i3.11403>
- Zhang, Y., Rebrina, F., Sabirova, F., & Afanaseva, J. (2020). Blended Learning Environments in Inclusive Education at the University. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 15(21), 145-161. <https://doi.org/10.3991/ijet.v15i21.16013>
- Zorina, E. E. (2018). Eradicating the Barriers to Inclusive Higher Education. *The Education and Science Journal*, 20(5), 165–184. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2018-5-165-184>

Zuluaga, M., Robledo, S., Arbelaez-Echeverri, O., Osorio-Zuluaga, G. A., & Duque-Méndez, N. (2022). Tree of Science - ToS: A Web-Based Tool for Scientific Literature Recommendation. Search Less, Research More! *Issues in Science and Technology Librarianship*, 100, 1-10. <https://doi.org/10.29173/istl2696>