

REVISTA BOLETÍN REDIFE: 14 (12) DICIEMBRE 2025 ISSN 2256-1536

RECIBIDO EL 5 DE AGOSTO DE 2025 - ACEPTADO EL 3 DE NOVIEMBRE DE 2025

CULTURA INCLUSIVA: LO QUE PIENSAN LOS FUTUROS DOCENTES¹

INCLUSIVE CULTURE: WHAT FUTURE TEACHERS REFLECT ON

Paola Andrea Mina Gómez²

Heberth Caicedo Saldaña³

Juan Pablo Serna Giraldo⁴

Unidad Central del Valle

Resumen

El presente artículo analiza las percepciones de

¹ Artículo de investigación.

² Docente investigadora de la Unidad Central del Valle (UCEVA) en la ciudad de Tuluá, Valle del Cauca, Colombia, adscrita y co-investigadora del grupo ILA (Investigación en Lingüística Aplicada) de la facultad Ciencias de la Educación –UCEVA, aprobado por MinCiencias, Colombia. Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad Cuauhtémoc Aguascalientes, México. Investigadora Junior reconocida por MinCiencias. <https://orcid.org/0000-0003-3523-183X> Contacto: pmina@uceva.edu.co

³ Docente investigador de la Unidad Central del Valle (UCEVA) en la ciudad de Tuluá, Valle del Cauca, Colombia, director del Grupo de investigación ILA (Investigación en Lingüística Aplicada) de la facultad Ciencias de la Educación –UCEVA, aprobado por MinCiencias. Colombia. Doctorado en Ciencias Lingüísticas de la Universidad de Buenos Aires – Buenos Aires Argentina. <https://orcid.org/0000-0003-3523-183X> Contacto: hcaicedo@uceva.edu.co

⁴ Docente investigador de la Unidad Central del Valle (UCEVA) en la ciudad de Tuluá, Valle del Cauca, Colombia, co-investigador de la línea Pensamiento Crítico. Magister en Educación y Desarrollo Humano del CINDE, Manizales, Caldas, Colombia. <https://orcid.org/0000-0002-5606-1342> Contacto: jserna@uceva.edu.co

los estudiantes del programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras con énfasis en inglés frente a la educación inclusiva en su proceso de formación docente universitaria. El estudio parte del reconocimiento de la inclusión educativa como un principio fundamental de la educación contemporánea y como un eje transversal de las políticas públicas en Colombia. Con un enfoque cuantitativo y un diseño descriptivo, se aplicó un cuestionario de percepción a 133 estudiantes de la Unidad Central del Valle del Cauca (UCEVA), con el fin de comprender cómo conciben la cultura de inclusión universitaria y cuáles son los avances, limitaciones y retos que identifican en este ámbito.

Los resultados evidencian una valoración positiva hacia la pertinencia de la inclusión y el reconocimiento institucional de la diversidad; sin embargo, también revelan vacíos en la

aplicación práctica de las políticas inclusivas, así como insuficiencias en la formación docente sobre estrategias pedagógicas orientadas a la atención de la diversidad. Se concluye que la consolidación de una cultura inclusiva en la educación superior requiere una transformación sostenida de las prácticas docentes, el fortalecimiento de los procesos institucionales y la sensibilización colectiva de toda la comunidad universitaria.

Palabras clave: educación inclusiva, cultura educativa, formación docente, inclusión universitaria, percepción estudiantil.

Abstract

This article examines the perceptions of students enrolled in the Bachelor's Program in Foreign Languages, with an emphasis on English, regarding inclusive education within their university teacher training process. The study is grounded in the recognition of educational inclusion as a fundamental principle of contemporary education and a core component of public policy in Colombia.

Employing a quantitative approach and a descriptive design, a perception questionnaire was administered to 133 students at the Central Unit of Valle del Cauca (UCEVA). The aim was to understand how they conceive the culture of university inclusion and to identify the advancements, limitations, and challenges they perceive in this area.

The results indicate a positive valuation of the relevance of inclusion and the institutional recognition of diversity. However, they also reveal gaps in the practical application of inclusive policies, as well as insufficiencies in teacher training regarding pedagogical strategies for addressing diversity.

The study concludes that the consolidation of an inclusive culture in higher education requires a sustained transformation of teaching practices,

the strengthening of institutional processes, and the collective sensitization of the entire university community.

Keywords: inclusive education, educational culture, teacher training, university inclusion, student perception.

Introducción

La educación inclusiva constituye uno de los temas más relevantes de la agenda educativa contemporánea, al promover el reconocimiento de la diversidad como una riqueza social y un derecho humano. Desde la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), las instituciones educativas están llamadas a garantizar que todos los estudiantes —sin distinción de género, origen, condición socioeconómica o discapacidad— puedan acceder, participar y aprender en igualdad de condiciones.

En el contexto latinoamericano, la inclusión educativa ha sido asumida no solo como una estrategia para ampliar la cobertura, sino como una apuesta ética y política para transformar los sistemas educativos y hacerlos más democráticos (Torres et al., 2023). Sin embargo, el paso del discurso a la práctica sigue siendo un desafío, especialmente en la educación superior, donde la diversidad se expresa de maneras complejas y a menudo invisibilizadas.

En Colombia, las políticas públicas en torno a la inclusión se consolidan a partir de normativas como la Ley 1618 de 2013, que busca garantizar el ejercicio pleno de los derechos de las personas con discapacidad, y los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2018), que orientan la implementación de prácticas inclusivas en las instituciones de educación superior. Estas disposiciones buscan promover la equidad, pero su efectividad depende de las condiciones institucionales y de la capacidad de los actores educativos para generar cambios significativos en las prácticas cotidianas.

En las universidades, la construcción de una cultura inclusiva no se reduce a la formulación de políticas, sino que requiere una transformación profunda de los valores, las actitudes y las relaciones interpersonales que configuran la vida académica. Como sostienen Booth y Ainscow (2011), la inclusión es un proceso continuo que implica identificar y eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.

El papel de los futuros docentes es especialmente relevante en este contexto, ya que ellos serán los encargados de reproducir o transformar las prácticas que favorecen o limitan la inclusión. Por ello, resulta esencial analizar sus percepciones, creencias y experiencias formativas frente a la diversidad y la equidad educativa.

Este artículo se deriva del trabajo de grado titulado *“Percepciones de los estudiantes frente a la cultura de educación inclusiva en el programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras con énfasis en inglés de la UCEVA”* (Baldión y Mina, 2025). A partir del objetivo general —analizar las percepciones estudiantiles sobre la cultura de inclusión universitaria y los factores que la fortalecen o debilitan—, el texto propone una reflexión sobre los retos que enfrentan las instituciones de educación superior para consolidar una cultura de inclusión efectiva y sostenible.

La estructura del artículo se organiza de la siguiente manera: primero, se presenta el marco teórico que sustenta la investigación, con una revisión de los principales aportes conceptuales sobre educación inclusiva y cultura institucional; luego, se describe la metodología empleada; posteriormente, se exponen los resultados y la discusión interpretativa, y finalmente se presentan las conclusiones y la discusión integradora, orientadas a proyectar posibles líneas de acción y reflexión para la formación docente inclusiva en el contexto universitario.

A partir de revisión frente a las posturas teóricas, se logra identificar que la educación inclusiva se ha consolidado en las últimas décadas como un paradigma fundamental para comprender y transformar los sistemas educativos. Su propósito central es garantizar el acceso, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, eliminando las barreras físicas, actitudinales, curriculares y sociales que limitan la equidad. Desde esta perspectiva, la inclusión no se restringe a la atención de personas con discapacidad, sino que abarca la diversidad en todas sus dimensiones: cultural, lingüística, étnica, de género, religiosa y socioeconómica (UNESCO, 2023).

Es así como, Booth y Ainscow (2011) definen la inclusión como un proceso continuo orientado a identificar y reducir las barreras que impiden la participación plena en la vida educativa. Estos autores plantean tres dimensiones interdependientes para promover una cultura inclusiva: las políticas, las prácticas y los valores compartidos. La interacción entre ellas determina el nivel de compromiso institucional y la coherencia entre el discurso y la acción educativa.

En esa misma línea, la UNESCO (2009, 2023) sostiene que la educación inclusiva es la vía más efectiva para lograr una educación de calidad para todos, ya que fomenta el sentido de pertenencia, la cohesión social y el respeto por la diversidad. Este enfoque busca no solo integrar a los estudiantes, sino transformar las estructuras institucionales que generan exclusión.

Desde el punto de vista filosófico, Rawls (1971) plantea que la justicia social requiere garantizar la igualdad de oportunidades y redistribuir los recursos de manera que beneficien a los grupos históricamente marginados. Complementariamente, Fraser (1990) amplía esta visión al proponer una noción de justicia que articula la redistribución económica con el

reconocimiento cultural, lo que resulta esencial para abordar las desigualdades que atraviesan la educación superior.

Asimismo, Paulo Freire (1968) propone una educación emancipadora basada en el diálogo, la reflexión crítica y la transformación social. En su concepción, la inclusión no se limita al acceso formal, sino que implica un proceso de concientización mediante el cual los sujetos reconocen su capacidad para actuar sobre el mundo. Esta idea sustenta la necesidad de formar docentes que comprendan la educación como práctica de libertad y no como simple transmisión de contenidos.

La inclusión educativa en el contexto universitario

La inclusión en la educación superior presenta particularidades que la diferencian del contexto escolar. En la universidad, las dinámicas institucionales se relacionan con estructuras organizacionales complejas, procesos de acreditación y tradiciones académicas que en ocasiones reproducen formas de exclusión. Como señalan Ainscow y Sandill (2010), la creación de sistemas educativos inclusivos requiere modificar la cultura institucional, promover el liderazgo distribuido y favorecer la participación activa de todos los actores.

En América Latina, los avances en inclusión universitaria son innegables, pero aún fragmentarios. Investigaciones recientes (Torres et al., 2023; Díaz & Matus, 2021) coinciden en que las universidades han desarrollado políticas formales de inclusión, pero muchas veces carecen de mecanismos de seguimiento y evaluación. Además, la formación docente suele centrarse en enfoques pedagógicos tradicionales que no siempre contemplan la diversidad de los estudiantes.

En el caso colombiano, las universidades públicas han incorporado en sus planes de

desarrollo institucional políticas orientadas a la inclusión, la equidad y la diversidad. No obstante, persisten desafíos relacionados con la infraestructura, la capacitación del personal y la sensibilización de la comunidad universitaria (MEN, 2018). De acuerdo con estudios de Patiño y Rojas (2020), las percepciones estudiantiles resultan un indicador clave para comprender el grado de coherencia entre las políticas institucionales y las experiencias reales de inclusión.

Formación docente e inclusión

El papel de los futuros docentes es determinante para consolidar una educación inclusiva. La formación inicial debe promover competencias pedagógicas, actitudinales y éticas que les permitan diseñar estrategias adaptadas a las necesidades de los estudiantes y generar ambientes de aprendizaje participativos. Según Echeita (2013), el profesorado necesita desarrollar una mirada reflexiva que integre el conocimiento disciplinar con una comprensión profunda de la diversidad humana.

Por su parte, Arnaiz (2019) subraya que la formación docente inclusiva requiere espacios de reflexión sobre las propias creencias y prácticas, pues muchas veces las barreras surgen de percepciones erróneas o actitudes inconscientes frente a la diferencia. En este sentido, la universidad tiene la responsabilidad de garantizar experiencias formativas que conecten la teoría con la práctica, promoviendo la empatía, la equidad y la participación.

En el ámbito de la formación en lenguas extranjeras, la inclusión cobra una dimensión especial. La enseñanza de idiomas se basa en la comunicación intercultural, lo que exige comprender y valorar las diferencias lingüísticas y culturales como oportunidades para el aprendizaje (Byram, 1997). De este modo, formar docentes de lenguas implica fomentar tanto la competencia lingüística como la

sensibilidad intercultural, la cual es inseparable de la perspectiva inclusiva.

Cultura institucional y participación estudiantil

La noción de cultura institucional se refiere al conjunto de valores, creencias y prácticas que orientan la vida de una organización. En el contexto universitario, esta cultura puede favorecer o dificultar los procesos de inclusión. Schein (2010) explica que las culturas organizacionales se transforman cuando los miembros comparten experiencias significativas que modifican sus supuestos básicos. Por tanto, la participación estudiantil en procesos de diagnóstico y transformación resulta esencial para construir una cultura inclusiva sostenible.

De acuerdo con Hernández y Gutiérrez (2022), los estudiantes son agentes de cambio dentro de las universidades, pues su voz permite evidenciar las tensiones entre la normatividad institucional y la realidad cotidiana. Escuchar sus percepciones constituye un paso fundamental para diseñar políticas más coherentes con sus necesidades y expectativas.

Desde esta perspectiva, el análisis de las percepciones estudiantiles sobre la educación inclusiva no solo aporta información empírica, sino que se convierte en una herramienta para promover autorreflexión institucional y mejoramiento continuo.

Método

El estudio se desarrolló desde un enfoque cuantitativo, orientado a describir y analizar las percepciones estudiantiles sobre la cultura de inclusión en la formación docente universitaria. Este enfoque permitió obtener información objetiva y sistemática sobre las actitudes, valoraciones y experiencias de los participantes frente al tema.

La investigación se enmarca en un diseño descriptivo de tipo no experimental, dado que no se manipularon variables, sino que se observaron los fenómenos tal como se presentan en el contexto universitario. El objetivo fue caracterizar las percepciones de los estudiantes respecto a las políticas institucionales, las prácticas docentes y las barreras para la inclusión educativa dentro del programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras con énfasis en inglés de la Unidad Central del Valle del Cauca (UCEVA).

La población estuvo conformada por 133 estudiantes activos del programa mencionado, matriculados entre los semestres tercero y décimo. El criterio de selección fue la disponibilidad y el interés voluntario en participar en el estudio. Se garantizó la confidencialidad y anonimato de los datos, así como el consentimiento informado, en coherencia con los principios éticos de la investigación educativa.

En términos demográficos, el grupo estuvo compuesto por el 68 % de mujeres y el 32 % de hombres, con edades entre 18 y 30 años. Esta composición refleja la tendencia general del programa, en el que predominan las mujeres jóvenes en proceso de formación docente.

El instrumento utilizado fue un cuestionario estructurado de 25 ítems, diseñado con base en el *Index for Inclusion* (Booth & Ainscow, 2011) y adaptado al contexto universitario. Se organizaron tres dimensiones, para empezar, políticas institucionales inclusivas, que exploran el conocimiento y percepción de los estudiantes sobre las normas, orientaciones y acciones institucionales relacionadas con la inclusión. Después, formación docente y prácticas inclusivas, centradas en la evaluación del papel del profesorado y las experiencias formativas en torno a la diversidad. Último, barreras percibidas para la inclusión educativa, orientadas a identificar los factores que dificultan la participación plena y equitativa de los estudiantes.

Los ítems se valoraron mediante una escala tipo Likert de cinco niveles (1 = totalmente en desacuerdo, 5 = totalmente de acuerdo). La validez de contenido fue revisada por tres expertos en educación inclusiva y metodología de la investigación, quienes realizaron ajustes en la redacción y coherencia de los ítems. La confiabilidad del instrumento se determinó mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, que arrojó un valor de 0.87, considerado alto y suficiente para garantizar la consistencia interna del cuestionario.

Respecto al paso de la recolección de datos se realizó mediante un formulario en línea, distribuido a los estudiantes a través de los canales institucionales del programa. Posteriormente, se organizaron los datos en una hoja de cálculo y se analizaron mediante estadística descriptiva, calculando frecuencias y porcentajes de respuesta por cada ítem y dimensión. El análisis se complementó con una interpretación teórica y crítica, articulando los resultados con los referentes conceptuales sobre inclusión, formación docente y cultura institucional.

Resultados y discusión

A continuación, se presentan los principales resultados del estudio, organizados en las tres dimensiones del instrumento. En esta sección se combinan la descripción cuantitativa de los hallazgos con el análisis interpretativo que los contextualiza en el marco teórico.

Desde la primera dimensión (Políticas institucionales inclusivas), la tabla 1 pone en evidencia que los resultados de esta dimensión revelan que la mayoría de los estudiantes reconoce la existencia de políticas institucionales orientadas a la inclusión educativa. Aproximadamente tres cuartas partes de los encuestados manifestaron estar de acuerdo con que la universidad promueve principios de equidad, respeto y diversidad. Sin embargo, un porcentaje significativo señaló desconocer los mecanismos de seguimiento o evaluación de dichas políticas.

Tabla 1. Dimensión: políticas inclusivas.

Dimensión: Políticas inclusivas				
Percepción de la inclusión educativa	Programa		Accesibilidad	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
De acuerdo	25	18,8	40	29,7%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	25	18,8	32	24,3%
En desacuerdo	15	11,2	22	16,3%
Necesito más información	68	51,3	40	29,7%
Total	133	100	133	100%

Nota. tabla estadística de la información recogida referente a políticas inclusivas.

Este hallazgo coincide con lo planteado por Hernández y Gutiérrez (2022), quienes destacan que en muchas instituciones de educación superior las políticas inclusivas se mantienen en el plano declarativo y no logran permear de manera efectiva las prácticas académicas. Los estudiantes perciben un compromiso institucional general, pero también advierten la necesidad de fortalecer la comunicación y la apropiación de estas políticas entre la comunidad universitaria.

Asimismo, algunos participantes expresaron que la inclusión se aborda principalmente en el discurso institucional y no siempre se refleja en acciones concretas dentro del aula o en los servicios de apoyo académico. Este distanciamiento entre el marco normativo y la realidad cotidiana refleja la tensión entre la cultura formal y la cultura vivida dentro de las universidades (Schein, 2010).

En este sentido, los resultados sugieren la necesidad de generar espacios de socialización y formación que permitan a los estudiantes comprender el alcance de las políticas inclusivas, así como su relación con los procesos de acreditación institucional y las estrategias pedagógicas de los docentes.

En cuanto a la segunda dimensión (Formación docente y prácticas inclusivas), la tabla 2, muestra que, los estudiantes manifestaron percepciones ambivalentes. Por un lado, reconocen que la mayoría de los profesores muestran disposición para atender la diversidad y adaptar sus estrategias de enseñanza. Sin embargo, también indican que persisten limitaciones en la preparación del profesorado para aplicar enfoques inclusivos en el aula universitaria.

Tabla 2. Dimensión prácticas inclusivas.

Dimensión: Prácticas inclusivas				
Percepción de la inclusión educativa	Docentes		Estudiantes	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
De acuerdo	40	30,2	98	73,3
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	46	34,8	20	15,0
En desacuerdo	11	8,1	10	7,9
Necesito más información	36	26,8	5	3,7
Total	133	100	133	100

Nota. Tabla estadística de la información recogida referente a prácticas inclusivas.

Los hallazgos coinciden con estudios como los de Arnaiz (2019) y Torres et al. (2023), que evidencian una brecha entre el discurso pedagógico inclusivo y las competencias reales del profesorado. Muchos docentes reconocen la importancia de la inclusión, pero carecen de herramientas prácticas para implementarla, especialmente cuando se enfrentan a grupos heterogéneos o a estudiantes con necesidades educativas específicas.

Los participantes destacaron que las asignaturas del currículo abordan el tema de la inclusión de manera superficial o fragmentada, sin una articulación transversal que promueva la reflexión constante. Además, señalaron la ausencia de formación específica sobre didácticas inclusivas, accesibilidad digital y estrategias de evaluación diferenciada.

Estas percepciones ponen de manifiesto la urgencia de fortalecer la formación docente universitaria desde un enfoque de desarrollo

profesional continuo, donde la inclusión sea un eje transversal y no una temática aislada. Al respecto, Booth y Ainscow (2011) sostienen que la formación inclusiva del profesorado implica transformar las creencias y valores institucionales para crear comunidades de aprendizaje colaborativas.

Respecto a la última dimensión (Barreras percibidas para la inclusión educativa), en la tabla 3, se evidencia que en relación con las barreras, los estudiantes identificaron tres aspectos prioritarios: (a) la falta de recursos tecnológicos y materiales adaptados, (b) la escasa sensibilización institucional, y (c) la limitada articulación entre las áreas académicas y los servicios de bienestar universitario.

Tabla 3 Dimensión culturas inclusivas.

Dimensión: Culturas Inclusivas				
Percepción de la inclusión educativa	Docentes		Estudiantes	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
De acuerdo	72	53,9	106	79,8
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	37	27,7	20	15,2
En desacuerdo	5	3,8	2	1,3
Necesito más información	20	14,7	5	3,8
Total	133	100	133	100

Nota. Tabla estadística de la información recogida referente a culturas inclusivas.

Estos resultados reflejan que, aunque existe una disposición favorable hacia la inclusión, las condiciones estructurales y de gestión aún no son suficientes para garantizar la participación equitativa. Tal como plantea Echeita (2013), las barreras no solo se encuentran en los estudiantes, sino también en las estructuras institucionales que dificultan el acceso, la permanencia y el aprendizaje.

Algunos encuestados señalaron que las adaptaciones curriculares son poco frecuentes y dependen de la voluntad individual de los docentes. Otros mencionaron la falta de comunicación entre los departamentos académicos y las oficinas de apoyo psicosocial, lo que limita la atención integral de los estudiantes con necesidades particulares.

El análisis permite inferir que la universidad ha avanzado en la sensibilización sobre el tema, pero requiere fortalecer las estrategias de acompañamiento pedagógico y la capacitación

docente. Además, se evidencia la necesidad de establecer mecanismos institucionales permanentes para evaluar la efectividad de las acciones inclusivas y su impacto en la experiencia estudiantil.

Conclusiones

El análisis de las percepciones estudiantiles sobre la educación inclusiva en la formación docente universitaria permitió identificar avances significativos, pero también tensiones y desafíos persistentes en la construcción de una cultura institucional verdaderamente inclusiva. Los hallazgos evidencian que los estudiantes reconocen el esfuerzo institucional por incorporar el discurso de la inclusión en sus políticas y documentos oficiales, aunque este aún no se traduce de manera suficiente en la práctica pedagógica cotidiana.

Una primera conclusión se relaciona con el papel central de las políticas institucionales. La universidad ha logrado visibilizar la importancia

de la inclusión como principio ético y normativo, pero requiere fortalecer los mecanismos de socialización y seguimiento para garantizar su aplicación efectiva. Los estudiantes perciben la existencia de normas y proyectos relacionados con la inclusión, aunque en muchos casos desconocen su contenido o alcance. Esto sugiere la necesidad de diseñar estrategias de comunicación más participativas que acerquen las políticas al aula y a la comunidad universitaria en general.

La segunda conclusión apunta a la formación docente. Los resultados muestran que, si bien los profesores manifiestan sensibilidad y apertura hacia la diversidad, existen vacíos en su preparación para atender las diferencias en el proceso de enseñanza. La inclusión demanda no solo una disposición actitudinal, sino competencias pedagógicas, tecnológicas y evaluativas que permitan personalizar la enseñanza y promover la participación activa de todos los estudiantes. En este sentido, se recomienda incorporar la educación inclusiva como eje transversal en la formación inicial y continua del profesorado universitario.

La tercera conclusión se refiere a las barreras estructurales e institucionales. Los estudiantes mencionan obstáculos relacionados con la falta de recursos tecnológicos, las dificultades de accesibilidad física y digital, y la limitada coordinación entre áreas académicas y administrativas. La superación de estas barreras requiere un trabajo conjunto entre directivos, docentes, estudiantes y personal de apoyo, que permita consolidar redes de acompañamiento y atención inclusiva.

Finalmente, la investigación confirma que la inclusión universitaria no puede reducirse a un conjunto de acciones aisladas, sino que debe asumirse como un proceso permanente de transformación institucional. La construcción de una cultura inclusiva implica revisar los valores que orientan la docencia, la gestión académica

y la convivencia universitaria, promoviendo espacios de diálogo, reflexión y aprendizaje colaborativo.

Discusión final integradora

La inclusión educativa en la universidad constituye un desafío ético, pedagógico y cultural. Más allá de una obligación normativa, representa la posibilidad de reinventar las instituciones desde una visión más humana, equitativa y democrática. En este sentido, los resultados de la investigación muestran que los estudiantes valoran la diversidad como un principio de convivencia y aprendizaje, pero también demandan mayor coherencia entre el discurso institucional y las prácticas reales.

La reflexión sobre la formación docente se vuelve crucial. Los futuros profesores requieren comprender que la inclusión no se limita a la atención de estudiantes con discapacidad, sino que abarca la totalidad de las diferencias humanas. Por ello, la formación inicial debe integrar la perspectiva inclusiva y la interculturalidad como dimensiones inseparables. La enseñanza de lenguas extranjeras, en particular, ofrece un espacio privilegiado para este propósito, ya que pone en contacto a los aprendices con distintas visiones del mundo y promueve la empatía y el respeto por la alteridad.

Desde una mirada intercultural, la inclusión implica reconocer que cada estudiante trae consigo una historia, un lenguaje y una forma de comprender la realidad. El reto de la universidad es generar las condiciones para que esas diferencias se conviertan en oportunidades de aprendizaje compartido. Esto demanda un liderazgo pedagógico sensible, políticas institucionales coherentes y prácticas que integren la diversidad como principio de innovación educativa.

En conclusión, la construcción de una cultura de inclusión universitaria requiere voluntad

política, compromiso docente y participación activa del estudiantado. La universidad inclusiva no es un modelo acabado, sino un proyecto en permanente construcción, donde cada actor educativo contribuye a hacer posible el derecho a aprender en igualdad de condiciones y con dignidad.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: The role of organizational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401–416.
- Arnaiz, P. (2019). *La educación inclusiva en la universidad: Retos y oportunidades*. Editorial Narcea.
- Baldión, A., & Mina, P. (2025). Cultura de educación inclusiva en estudiantes del programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras, con énfasis en inglés, durante su experiencia formativa. Tesis Maestría en Bilingüismo y Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. Unidad Central del Valle –UCEVA-Tuluá, Valle del Cauca, Colombia. <http://hdl.handle.net/20.500.12993/5184>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Díaz, C., & Matus, P. (2021). Políticas de inclusión en educación superior: avances y desafíos en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 85(2), 45–63.
- Echeita, G. (2013). *Educación inclusiva: El camino hacia una escuela para todos*. Alianza Editorial.
- Fraser, N. (1990). Rethinking the public sphere: A contribution to the critique of actually existing democracy. *Social Text*, 25/26, 56–80.
- Freire, P. (1968). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Hernández, J., & Gutiérrez, M. (2022). Cultura institucional y políticas de inclusión en la educación superior. *Revista Colombiana de Educación*, 84(2), 121–139.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2018). *Lineamientos de política para la educación inclusiva en Colombia*. MEN.
- Patiño, L., & Rojas, M. (2020). La inclusión educativa en la universidad colombiana: retos y tensiones contemporáneas. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 14(1), 89–108.
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Harvard University Press.
- Schein, E. (2010). *Organizational culture and leadership* (4th ed.). Jossey-Bass.
- Torres, R., Martínez, M., & Heredia, L. (2023). Formación docente y cultura inclusiva: retos en la educación superior latinoamericana. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17(1), 75–92.
- UNESCO. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. UNESCO Publishing.
- UNESCO. (2023). *Informe mundial sobre educación inclusiva*. UNESCO Publishing.