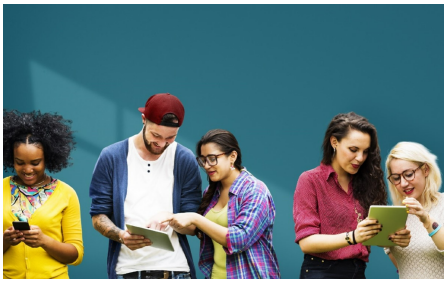

La educación superior inclusiva en América Latina: una mirada regional

Descripción

Mariano Jabonero es el secretario general de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Licenciado en Filosofía y en Ciencias de la Educación, ha sido profesor en la Universidad Complutense y ha trabajado en prácticamente todos los países iberoamericanos como consultor de organismos como Unesco, PNUD, OEA y OEI.

AVANCE

Nuevarevista.net

América Latina ha registrado un crecimiento de matrículas en educación superior a la media mundial, y la previsión es que llegue a tener 45 millones de estudiantes en 2030. Pero este crecimiento presenta notables desigualdades: solo el 10% de los estudiantes de este nivel educativo procede de los hogares con más bajos niveles de ingresos frente al 77%, de las familias con más altos ingresos. Se constata que si «hace años había en la región educación superior de calidad para minorías pudientes, hoy contamos con educación superior para mayorías, pero con frecuencia con baja calidad y es- casa capacidad de inclusión» apunta Mariano Jabonero, secretario general de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).

Las políticas de inclusión (y singularmente en educación superior), son instrumentos eficaces en la lucha contra la denominada cultura del privilegio en Iberoamérica, que hace que la educación, la sanidad o los derechos civiles no lleguen de igual manera a todos los ciudadanos, por razones de discapacidad, sexo, etnia o ingresos económicos. Sin embargo, su desarrollo normativo en la región es escaso, desigual y poco operativo, como se deduce de los pobres resultados que se registran. Es preciso que esas políticas se implementen, haciendo realidad el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, a fin de eliminar esas disparidades y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de enseñanza y de formación profesional para personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad.

Una apuesta estratégica a favor de la inclusión es la educación superior en línea, que brinda grandes oportunidades gracias a la tecnología digital. Se da por hecho que la enseñanza virtual, cuya implantación ha acelerado la pandemia, ha llegado a América La- tina para quedarse. Sin embargo, en la mayoría de los casos no se ha adoptado un verdadero modelo de educación a distancia ni se cumplen los requisitos mínimos de calidad. Para garantizar esos requisitos, la OEI ha sumado fuerzas con la Red Iberoamericana para el Aseguramiento de la Calidad (RIACES) en un grupo de trabajo de expertos. El resultado ha sido la creación del sello Kalos Virtual Iberoamérica (KVI), el primero en la región que evalúa la calidad de los programas de educación superior en modalidad a distancia, y que se está aplicando con los mismos criterios para todas las universidades iberoamericanas.

ARTÍCULO COMPLETO

La matrícula de alumnos en instituciones de educación superior de América Latina ha crecido por encima de la media mundial, al igual que el de las entidades dedicadas a estas enseñanzas que ya son unas 4.000 (Organización de Estados Iberoamericanos –OEI–, 2019), alcanzando los 32 millones de estudiantes; tendencia que hace prever que en el año 2030 lleguemos a los 45 millones de inscritos en ese nivel educativo (Sigalés, C., 2021). Una parte importante de este crecimiento de matrícula se debe a los estudiantes de primera generación, denominados así porque son los primeros de su familia que acceden a la educación superior.

Nuevarevista.net

Se constata un crecimiento desigual entre la oferta presencial y la virtual en la última década: así como la primera registra incrementos del 20%, la segunda, alcanza el 90%1, incremento que, previsiblemente, cuando tengamos registros sobre su evolución durante la pandemia de la COVID-19, será mucho mayor. Junto a ello, las políticas públicas educativas de los países de la región manifiestan un mayor interés por la educación superior, área de gestión que se mantiene en el ámbito competencial de los ministerios de educación, salvo en los casos de España, Nicaragua, Cuba y Venezuela –que se ha desagregado en un ministerio propio, decisión que en ocasiones ha despertado inquietudes por la posible pérdida de peso político que supone esa separación–. Hoy podemos afirmar que la educación superior, en general muy directamente asociada con la ciencia ya que es en las universidades iberoamericanas donde se desempeñan el 60% de los investigadores de la región, ha dejado de ser un asunto privativo de rectores para pasar a ser una política pública prioritaria. Afirmación que también se sustenta con la mayor par- ticipación de las organizaciones multilaterales en este nivel educativo en América Latina, de lo que son buenos ejemplos la UNESCO, a través de su Instituto Iberoamericano para la Educación Superior (IESALC) y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), mediante su Dirección de Educación Superior y Ciencia.

> Solo el 10% de los estudiantes de educación superior de la región proceden de los hogares con más bajos niveles de ingresos y el 77% proceden de las familias con más altos ingresos

La extensión y cualificación de la educación superior se relaciona directamente con la mejora de la productividad de las economías de la región, estancada desde 1960 (OEI, 2021), pero también con la mejora del bienestar de las personas: «[…] Si una persona, mejorando su educación, su salud y otros aspectos puede ser más productiva en la fabricación de bienes, es lógico esperar que gracias a estos medios también tenga más posibilidades y libertad para desarrollar una mejor calidad de vida» (**Amartya Sen**). No obstante, cabe señalar que, pese a que hoy, en América Latina, nos encontramos

con una tasa bruta de matriculación en educación superior que ha registrado un crecimiento del 23% en el 2000 al 52% en 2018 (Valenzuela, J.P. y Yáñez, N., 2022), este crecimiento registra unas graves desigualdades. Solo el 10% de los estudiantes de este nivel educativo proceden de los hogares con más bajos niveles de ingresos y el 77% proceden de las familias con más altos ingresos (UNESCO IESALC, 2020). Como se indicaba anteriormente, hay que considerar que la ampliación de acceso es una notable contribución para el logro de sistemas universitarios más inclusivos, objetivo aún no cumplido en nuestra región, en la que el incremento de la matrícula en educación superior puede ser decisivo para la mejora de la productividad, la gran asignatura pendiente desde hace décadas, a través de la innovación y la economía del conocimiento (OEI, 2020). Sin embargo, una expansión cuantitativa, en términos de acceso y cobertura, al igual de los demás niveles universitarios como son educación básica y secundaria, puede adolecer de bajos niveles de calidad, equidad e inclusión; pareciera cumplirse una lamentable evidencia: hace años había educación superior de calidad para minorías pudientes y hoy contamos con educación superior para mayorías, pero con frecuencia con baja calidad y escasa capacidad de inclusión.

La meta de la inclusividad

Llegado este momento, conviene fijar cuáles son las metas a alcanzar, para lo que nos remitimos al Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, de la Agenda 2030, ese gran pacto mundial que podemos considerar como una constitución mundial. Este objetivo pretende que todos y todas tengan acceso a una educación de calidad, equitativa e inclusiva y con oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida. Entre sus metas, encontramos referencias concretas al tema que nos ocupa: la meta 4.3, prescribe que de aquí al 2030 hay que asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria.

Nuevarevista.net

> La pandemia de la COVID-19 […] ha generado un efecto demoledor en cuanto a incremento de brechas digitales, educativas, sociales y de género, especialmente para las personas con discapacidad

Más adelante, la meta 4.5 de este objetivo establece la necesidad de eliminar las disparidades de género en educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de enseñanza y de formación profesional para personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, pueblos indígenas y niños en situación de vulnerabilidad. La meta 4.b insta a aumentar las becas, propuesta que redunda en beneficio de la inclusión en la educación superior de todos aquellos que proceden de familias con bajo nivel de ingresos. Estos mandatos que recoge la agenda internacional de desarrollo sostenible a favor de la inclusión en la educación superior tienen destacados antecedentes en otros acuerdos internacionales. Es, por ejemplo, el caso de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad específicamente, cuyo artículo 24 anima a los Estados a asegurar el acceso a la educación superior a las personas con discapacidad, a la formación profesional, a la educación para personas adultas y al aprendizaje para toda la vida, sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás personas (ONU/OACDH, 2008). Sin embargo, esta declaración, aun habiendo sido ratificada por la mayoría de los Estados, registra un elevado índice de incumplimiento, como se pone de manifiesto al comprobar que el porcentaje de jóvenes con discapacidad que acceden a la educación superior es bajo (Díez et al. 2011 y Rodríguez y Álvarez, 2014).

Después de la pandemia esta situación se ha agravado. El informe de la UNESCO sobre seguimiento de la educación en el mundo, 2020: inclusión y educación, todos y todas sin excepción, alerta sobre la necesidad de intensificar acciones para garantizar sistemas educativos inclusivos, ya que las brechas

de desigualdad, lejos de desaparecer, se están incrementando en muchas regiones del mundo. La pandemia de la COVID-19 ha empeorado esta situación, ya que ha generado un efecto demoledor en cuanto a incremento de brechas digitales, educativas, sociales y de género, especialmente para las personas con discapacidad. Más que nunca, tenemos que recordar lo que el filósofo Avishai Margalit califica como sociedad decente, aquella en la que no se humilla a nadie y se incluye a todos (Margalit, A., 2010).

Propuestas para la educación inclusiva

Conseguir sistemas educativos inclusivos no es tarea fácil ni algo que se pueda improvisar. Para lograr ese objetivo, la UNESCO (2016) definió una aproximación a la conceptualización de la educación inclusiva aplicable a cualquier etapa y contexto educativo, en la que define la inclusión como un proceso continuo en la búsqueda de respuestas efectivas a la diversidad de los estudiantes y donde la diversidad es percibida como constante estímulo para el aprendizaje (Márquez, C. y Sandoval, M., 2021).

Continuando con la ejemplificación en el caso de la discapacidad, numerosos estudios han identificado los indicadores que evidencian la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad, indicadores que se han agrupado en tres dimensiones que corresponden con las tres fases por las que pasa un alumno como estudiante universitario (EUni4All-Network, 2022):

Nuevarevista.net

Acceso: proceso de admisión, acogida, gestión de recursos de apoyo, culturas y políticas favorecedoras.

Vida universitaria: educación y aprendizajes, accesibilidad física, disponibilidad de tecnología adecuada, acceso a la información y a la tecnología, participación, prácticas, investigación y movilidad.

Egreso: políticas de transición a la vida activa y profesional, adaptaciones e inserción profesional.

Por su parte, Márquez y Sandoval proponen la siguiente estrategia para avanzar hacia la construcción de universidades inclusivas en todos los sentidos:

Sobre la presencia,

-Mejorar la actitud y valoración de las diversidades humanas en la comunidad universitaria.

-Facilitar el acceso a grupos de estudiantes no tradicionales.

-Creación de ambientes, servicios y productos universitarios accesibles para todos.

-Asegurar el acceso y la movilidad intercampus y condiciones de seguridad y rapidez para todos.

Sobre el aprendizaje,

-Ofrecer a la comunidad universitaria oportunidades de formación continua en equidad e inclusión.

-Promover el aprendizaje centrado en el alumnado.

-Diseñar recursos materiales inspirados en el diseño universal.

-Aprendizajes activos y colaborativos.

-Ofrecer sistemas de evaluación flexibles.

Sobre la participación,

-Incentivar la participación de estudiantes no tradicionales en programas de movilidad.

-Fomentar la empleabilidad de todos los estudiantes.

-Ampliar la participación de todos los estudiantes en todos los órganos de participación.

-Asegurar el bienestar del conjunto de la comunidad universitaria.

> Para fomentar la inclusión del alumnado, se anima al profesor a ponerse en el lugar del alumno, colaborar con otros docentes y con los estudiantes y desarrollar valores interculturales

Nuevarevista.net

Así mismo, existe un amplio consenso al considerar que las competencias del profesorado universitario son un factor decisivo para evitar la exclusión y asegurar la inclusión, competencias que estarían asociadas a las siguientes maneras de actuar por parte del profesorado (Simón, C. y Carballo, R., 2021): poner énfasis en las relaciones, manifestando comprensión y aceptación de las diferencias del alumnado; poner énfasis en la información, haciendo el mayor acopio posible sobre los conocimientos del alumno, sus progresos y sus expectativas; tener un enfoque facilitador y de acompañamiento al alumno; por último, que el docente sea un modelo y una referencia para los estudiantes, compartiendo sus experiencias, actitudes y emociones. En resumen, para fomentar la inclusión del alumnado se anima al profesor a ponerse en el lugar del alumno, colaborar con otros docentes y con los estudiantes y desarrollar valores interculturales.

Junto con la labor por parte de las universidades y de sus actores, las políticas públicas también tienen responsabilidad en esta tarea. El desarrollo normativo a favor de la inclusión en nuestra región es escaso, desigual y, con frecuencia, poco operativo, como se puede deducir de los pobres resultados en términos de inclusión que se registran. Un estudio de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), realizado sobre 15 países de la región (Argentina, Bolivia ?Estado plurinacional de?, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Jamaica, México, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay), pone de manifiesto esta precariedad.

Cuadro 16
América Latina y el Caribe (15 países): políticas públicas inclusivas para el acceso a la educación superior

País	Nivel socioeconómico	Sexo	Territorio	Condición étnico-racial	Situación de discapacidad
Argentina	X	X		X	X
Bolivia (Estado Plurinacional de)	X			X	X
Brasil	X			X	X
Chile	X		X	X	X
Colombia	X		X	X	X
Costa Rica	X				
Ecuador	X	X		X	X
El Salvador	X				X
Jamaica	X				
México	X	X		X	
Panamá	X	X			X
Paraguay	X			X	X
Perú	X	X		X	
República Dominicana	X				
Uruguay	X			X	

Fuente: Valenzuela, J.P. y Yañez N.2

Nuevarevista.net

En resumen, las políticas públicas adoptadas por los quince Estados referenciados a favor de la inclusión son:

-Para compensar desigualdades de origen socioeconómico: los 15 países.

-Por razones de sexo: 5 países.

-Para compensar desigualdades por lugar de residencia (rural/urbano): 2 países.

-Por el origen étnico: 10 países.

-Por discapacidad: 9 países.

En cuanto al colectivo LGBTI, solo la República Argentina cuenta con una política inclusiva al respecto. Como se puede observar, las políticas inclusivas han priorizado la compensación de desigualdades cuyo origen son las condiciones socioeconómicas, el origen étnico y la discapacidad.

En relación con las personas con discapacidad, debemos señalar que todos los países de la región han suscrito la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU/OACDH –Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos–, 2008), aun cuando la concreción de esa política macro es escasa y muy desigual. Sirva como ejemplo el caso de Chile, quizá uno de los países más avanzados en esta materia, donde en 2005, al realizar el primer estudio nacional sobre discapacidad en educación superior, se comprobó que solo el 6,6% de las personas en esa situación habían accedido a ese nivel educativo.

Para comprenderlo mejor, conviene definir los factores, positivos o negativos, que condicionan el acceso a la educación superior de las personas con discapacidad (Salinas et al., 2013). En primer lugar, tenemos que referirnos a la transición de los estudiantes desde la educación secundaria a la universitaria, proceso nada sencillo en el que hay que valorar aspectos tan importantes como la motivación, la orientación y el acierto en la elección de carrera e institución educativa. En segundo

lugar, están las condiciones de acceso que ofrecen las instituciones de educación superior, tanto las de infraestructura como los recursos didácticos que, en ocasiones, hacen imposible que estudiantes con discapacidad asistan a ellos. El respeto a la diferencia por parte de los docentes es esencial y ello debe reflejarse en el mantenimiento de una relaciones empáticas y eficaces con sus estudiantes y en la realización de las adaptaciones curriculares que, en cada caso, sean precisas. Otra cuestión que hay que tener en cuenta es la percepción que tienen los estudiantes sobre su proceso de inclusión, ya que de ello dependen la seguridad (continuidad en los estudios) o inseguridad (previsible abandono) y, por último y no menos importante, el apoyo social y familiar con que cuente el estudiante.

> Las políticas de inclusión, en general y más aún en educación superior, son instrumentos eficaces en la lucha contra la denominada cultura del privilegio

Las políticas de inclusión, en general y más aún en educación superior, son instrumentos eficaces en la lucha contra la denominada cultura del privilegio, una de las rémoras más arraigadas e injustas existente en Iberoamérica, que consiste en que bienes públicos fundamentales como son la educación, la sanidad o la seguridad, así como los derechos civiles, es decir todo aquello que asegura la igualdad de oportunidades, no llega de igual manera a los ciudadanos por razones de discapacidad, sexo, etnia o ingresos económicos. Esto ha provocado una creciente desconexión de los ciudadanos con sus instituciones públicas, con los efectos políticos que bien conocemos, así como una grave ineficiencia cuyo origen es la desigualdad (CEPAL, 2018).

Nuevarevista.net

Veamos, a continuación, algunos ejemplos que ilustran esas diferencias y la evolución en los últimos años de la inclusión en educación superior en Iberoamérica, tomando una muestra de jóvenes de 20 a 25 años de 15 países (Valenzuela, J.P. y Yáñez, N., 2022).

	Quintil I	Quintil V
○ Acceso según nivel de ingresos	9,2%	41,7%
○ Finalización de estudios	4,3%	24,5%
○ Por sexo (acceso de mujeres)	6%	24,8%

○ Rural/ urbano (2019):

10,8 % residentes rurales / 26,4% r. urbanos

No indígenas ni afrodescendientes, indígenas y afrodescendientes. Sin datos globales, aun cuando los datos parciales arrojan una gran diferencia de los primeros frente a los demás y de los afrodescendientes frente a los indígenas.

La educación superior a distancia ha pasado de ser una oferta marginal para convertirse en una apuesta estratégica a favor de la inclusión en la educación superior, no solo por su condición de oferta de segunda oportunidad, como siempre ha sido, sino por las excelentes oportunidades que aportan la tecnología y la digitalización. A lo largo de estos dos años, se ha podido reconocer la presencia de estudiantes en la educación superior que antes no estaban participando de ella. Para aquellas personas con discapacidad o para las que necesitan compaginar la vida laboral con la académica

> Para aquellas personas con discapacidad o para las que necesitan compaginar la vida laboral con la académica, la flexibilidad que aporta la modalidad a distancia significa un

mundo de oportunidades

Para aquellas personas con discapacidad o para las que necesitan compaginar la vida laboral con la académica, la flexibilidad que aporta la modalidad a distancia significa un mundo de oportunidades a raíz de su situación económica, la flexibilidad que aporta la modalidad a distancia significa un mundo de oportunidades. Siendo así, la educación virtual se convierte en un aliado de la inclusión.

Lo virtual ha venido para quedarse

Durante la pandemia, el crecimiento de esta modalidad educativa ha sido muy importante. Como se indicaba al inicio, el aumento de matriculación online se fue viendo a lo largo de la anterior década, lo cual refleja una fuerte apuesta de la región por el reconocimiento de los beneficios que lo virtual puede traer. Anteriormente, se presenció un aumento de los programas a distancia desde un 11,4% en 2010 hasta un 17,5% en 2019. En 2020, los incrementos más significativos en cuanto a ingresantes fueron los de Brasil, con un 44,7%, Colombia con el 23,8% o México con un 18,9%3. Además, esta mudanza a la educación a distancia supone un refuerzo en la transformación digital de las universidades iberoamericanas, transición que también las está retando desde inicio de siglo. Leyendo esa tendencia y la incorporación de esta modalidad en gran parte del sistema de educación superior iberoamericano a raíz de la COVID-19, hoy toda la región coincide: lo virtual ha venido para quedarse.

Nuevarevista.net

Si bien es cierto que son múltiples las oportunidades que trae el modelo a distancia para la región y que cada vez se apuesta más por él, es necesario recordar que, como sucede con el acceso a la educación superior en general, la incorporación masiva en esta modalidad puede causar el efecto contrario si esta no es cuidada. La clave se encuentra en la calidad. Desde siempre ha existido cierta sospecha sobre el valor educativo de este tipo de programas y, ciertamente, la pandemia dejó ver la poca experiencia de calidad que existe, ya que prácticamente la responsabilidad de la continuidad pedagógica a través de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) recayó en el esfuerzo de maestros y estudiantes; pero en la mayoría de los casos no se ha adoptado un verdadero modelo de educación a distancia ni se cumplen los requisitos mínimos de calidad. En este contexto, el modelo a distancia puede suponer un detrimento para la inclusión en doble sentido. Por una parte, si el aprendizaje no es de calidad convierte a los graduados de esta modalidad en profesionales poco capacitados para contribuir en sus sociedades, suponiendo un problema en cuanto a caída de la productividad y en cuanto a posibilidades de acceder a puestos de trabajo bien remunerados. Por otra parte, y como consecuencia de lo anterior, la ausencia de calidad en esta modalidad puede derivar en una discriminación entre aquellos que han optado por ella y los que han estudiado de manera presencial. Siendo estos algunos de los riesgos de esta modalidad, es indispensable el trabajo a favor de la calidad en la educación virtual para asegurar que, lejos de perjudicar, esta sea realmente una aliada para la inclusión en la educación superior. Para ello, desde la OEI, hemos sumado fuerzas con la Red Iberoamericana para el Aseguramiento de la Calidad (RIACES) en esta responsabilidad para con la región. A lo largo del primer semestre de 2021 formamos un grupo de trabajo de expertos en educación superior de la región, de cara a conformar una batería de dimensiones, criterios, estándares e indicadores que evaluarán la calidad de programas impartidos mayoritariamente en modalidad virtual. Estos conforman un instrumento cien por cien iberoamericano, el primero de la región en evaluar la calidad de programas de educación superior en modalidad a distancia: el sello Kalos Virtual Iberoamérica (KVI).

Primer sello de calidad cien por cien iberoamericano

Es un sello diseñado por agencias de calidad iberoamericanas, y por ello está totalmente adaptado a las características de nuestras universidades. Además, y esto es un hito muy importante para la educación superior iberoamericana, el procedimiento y los criterios de evaluación que se están aplicando son exactamente los mismos para todas las universidades iberoamericanas. A día de hoy universidades de Ecuador, Colombia, México y España ya han participado del sello KVI, y todas ellas se han sometido a la misma evaluación con equipos de evaluadores de distintos países de la región. Por eso podemos afirmar que se trata del primer sello de calidad cien por cien iberoamericano, que pone a disposición de todas nuestras universidades el mismo reconocimiento de calidad.

Diseñamos esta herramienta de mano de las agencias de calidad de la región, pero también participaron otros actores cuya aportación se hacía valiosa para el aseguramiento de la calidad. Entre ellos, considerando el tema sobre el que versa este artículo, destaca el papel de la Fundación ONCE, cuyo trabajo previo resultó esencial para incluir indicadores que tuvieran en consideración las adaptaciones que requieren las personas con discapacidad en esta modalidad educativa.

Junto a ello, considerando la modalidad virtual y/o híbrida de calidad una puerta favorable a la inclusión, otro de los riesgos a evitar, a raíz de la asignatura pendiente que lleva años significando esta cuestión, es la tentación de entender que la inclusión solo concierne a la educación a distancia y que en la presencial no se debe seguir trabajando a favor de la misma. **La tecnología es un aliado valioso para la inclusión** en todas las modalidades educativas por lo que los esfuerzos de digitalización que están llevando a cabo las universidades de la región, como consecuencia de la pandemia, deben orientarse a hacer de ellas instituciones más inclusivas para todos sus alumnos, de manera que estos tengan opciones de elegir en qué modalidad quieren cursar sus estudios, y que la presencialidad también sea realmente accesible.

Nuevarevista.net

NOTAS

1 Datos de la Red IndicEs http://app.redindices.org/ui/v3/comparative.html?indicator =PCTEPERINGREXMOD&family=ESUP&start_year=2011&end_year=2020

2 Valenzuela, J.P. y Yañez N. (2022), «Trayectoria y políticas de inclusión en educación superior en América Latina y el Caribe en el contexto de la pandemia: dos décadas de avances y desafíos», en Documentos de Proyectos (LC/TS.2022/50), Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Santiago, pág. 40.

3 DatosdelaRedIndicEs–http://app.redindices.org/ui/v3/comparative.html?indicator =PCTEPERINGREXMOD&family=ESUP&start_year=2011&end_year=2020

BIBLIOGRAFÍA

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2018), La ineficiencia de la desigualdad, 2018 (LC/SES.37/3-P). Santiago.

Díez, E., Alonso, A., Verdugo. M.A., Sancho, I., Sánchez, S., Calvo I., y Moral. E, (2011), Espacio Europeo de Educación Superior: estándares e indicadores de buenas prácticas para la atención a estudiantes universitarios con discapacidad, INICO, Salamanca.

EU4All-Network (2022), Guía de Estándares para la Inclusión de Estudiantes con Discapacidad en la Universidad, Fundación ONCE/Vía Libre, España.

Margalit, A. (2010), La sociedad decente, Paidós 41, España.

Márquez, C. y Sandoval, M. (2021), «Claves para hacer realidad la educación inclusiva en las universidades», en Marquéz, C. (Ed./Coord.), ¿Avanzamos hacia universidades más inclusivas? De la retórica a los hechos, Dykinson, España.

OEI (2019), Diagnóstico de la Educación Superior en Iberoamérica 2019, Madrid.

OEI (2020), Informe de Educación superior, Productividad y Competitividad en Iberoamérica, Madrid.

OEI (2021), Informe de Educación superior, Productividad y Competitividad en Iberoamérica, Madrid.

ONU/OACDH (2008), Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapa- cidad, Nueva York/Ginebra.

Rodríguez, A. y Álvarez, E. (2014), «Estudiantes con discapacidad en la Universidad. Un estudio sobre su inclusión», en Revista Complutense de Educación, vol. 25, nº. 2.

Sáinz, J. (2020), «Un análisis de la productividad de las universidades en Iberoamérica», en Pódium: Educación, Productividad y Competitividad en Iberoamérica, 8.

Salinas, M., Lissi, M.R., Medrano, D., Zuzulich, M.S. y Hojas, A.M. (2013), «La inclusión en la educación superior: desde la voz de estudiantes chilenos con discapacidad», en Revista Iberoamericana de Educación, calidad de vida en el ámbito de la educación de personas con discapacidad, vol.63.

Sanz, I., Sáinz, J. y Capilla, A. (2020), Efectos de la Crisis del Coronavirus en la Educación, Madrid.

Sigalés, C. (2021), «La transformación digital de las universidades: Más allá de la pandemia», en Pódium: La transformación digital, 9.

Simón, C. y Carballo, R. (2021), «Educación inclusiva en la universidad: el papel del profesorado», en Marquéz, C. (Ed./Coord.), ¿Avanzamos hacia universidades más inclusivas? De la retórica a los hechos, Dykinson, España.

UNESCO IESALC (2020), Hacia el acceso universal a la educación superior: tendencias internacionales, París.

Nuevarevista.net

Valenzuela, J.P. y Yañez N. (2022), «Trayectoria y políticas de inclusión en educación superior en América Latina y el Caribe en el contexto de la pandemia: dos décadas de avances y desafíos», en Documentos de Proyectos (LC/TS.2022/50), Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Santiago.

Fecha de creación
16/03/2023
Autor
Mariano Jabonero

Nuevarevista.net