

Inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en contextos universitarios: Revisión sistemática de literatura

Educational inclusion of students with disabilities in university contexts: A systematic literature review

Jimmy Vinicio Román Proaño*
Universidad Nacional de Chimborazo
Riobamba - Ecuador
jimmy.roman@unach.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0001-9669-8957>

Edison Fernando Vallejo Chávez
Universidad Nacional de Chimborazo
Riobamba - Ecuador
evallejo@unach.edu.ec
<https://orcid.org/0009-0002-2309-4356>

***Correspondencia:**
jimmy.roman@unach.edu.ec

Cómo citar este artículo:
Román, J., & Vallejo, E. (2026). Inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en contextos universitarios: Revisión sistemática de literatura. *Perspectivas Sociales y Administrativas*, 4(2), 288-309. <https://doi.org/10.61347/psa.v4i2.188>

Recibido: 29 de julio de 2026
Aceptado: 1 de septiembre de 2026
Publicado: 10 de septiembre de 2026

Copyright: Derechos de autor 2026 Jimmy Vinicio Román Proaño, Edison Fernando Vallejo Chávez.



Esta obra está bajo una licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0.

Resumen: La inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en la educación superior continúa representando un desafío debido a la persistencia de barreras institucionales, pedagógicas, actitudinales, físicas, tecnológicas y comunicacionales que condicionan su participación y trayectoria académica. El objetivo de esta revisión sistemática fue analizar los factores que favorecen la inclusión educativa, las barreras que limitan la participación plena y las estrategias institucionales, pedagógicas y tecnológicas implementadas en contextos universitarios. La revisión se desarrolló conforme a las directrices PRISMA 2020 mediante búsquedas en Scopus y SciELO de estudios publicados entre 2022 y 2026 en español e inglés. De 142 registros identificados, 15 estudios conformaron la síntesis final. Los resultados evidenciaron que el compromiso institucional, las políticas inclusivas, la formación docente, los servicios de apoyo, la accesibilidad y las tecnologías asistivas favorecieron la inclusión. En contraste, persistieron dificultades relacionadas con la aplicación desigual de las políticas, la insuficiente preparación docente, la rigidez metodológica y las limitaciones de accesibilidad física, tecnológica y comunicacional. Se concluyó que la inclusión universitaria requiere un enfoque sistémico basado en derechos que articule políticas, prácticas pedagógicas flexibles, apoyos académicos y condiciones de accesibilidad para favorecer la permanencia, participación y culminación de la trayectoria universitaria.

Palabras clave: Accesibilidad, educación inclusiva, educación superior, estudiantes con discapacidad, servicios de apoyo académico.

Abstract: Educational inclusion of students with disabilities in higher education continues to represent a challenge due to the persistence of institutional, pedagogical, attitudinal, physical, technological, and communication barriers that affect their participation and academic trajectories. The objective of this systematic review was to analyze the factors that promote educational inclusion, the barriers that limit full participation, and the institutional, pedagogical, and technological strategies implemented in university settings. The review was conducted in accordance with the PRISMA 2020 guidelines through searches in Scopus and SciELO for studies published between 2022 and 2026 in English and Spanish. Of the 142 records identified, 15 studies were included in the final synthesis. The results showed that institutional commitment, inclusive policies, teacher training, support services, accessibility, and assistive technologies promoted inclusion. In contrast, difficulties persisted in relation to the uneven implementation of policies, insufficient teacher preparation, methodological rigidity, and limitations in physical, technological, and communication accessibility. It was concluded that university inclusion requires a systemic, rights-based approach that integrates policies, flexible pedagogical practices, academic support, and accessibility conditions to promote students' retention, participation, and successful completion of their university education.

Keywords: Academic support services, accessibility, higher education, inclusive education, students with disabilities.

1. Introducción

A pesar de los avances normativos y de las políticas destinadas a garantizar la igualdad de oportunidades en la educación superior, los estudiantes con discapacidad continúan enfrentando barreras que condicionan su participación académica y social. Estas dificultades comprenden aspectos físicos, tecnológicos, pedagógicos, comunicacionales y actitudinales que pueden afectar el acceso, la permanencia y la culminación de los estudios universitarios (Puente et al., 2026; Quinatoa & Silva, 2026). Esta realidad evidencia una brecha persistente entre el reconocimiento formal del derecho a la educación inclusiva y su materialización efectiva en las instituciones universitarias.

La Organización Mundial de la Salud (2023) concibe la discapacidad desde una perspectiva multidimensional, en la que las limitaciones individuales interactúan con factores ambientales y personales que pueden facilitar o restringir la participación social. Esta concepción se sustenta en la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud, que supera una interpretación exclusivamente médica y considera las funciones corporales, las actividades, la participación y las condiciones del entorno como componentes interrelacionados del funcionamiento humano (Organización Mundial de la Salud, 2001).

Desde el enfoque de derechos humanos, la discapacidad también se comprende como resultado de la interacción entre las personas y las barreras que dificultan su participación plena en condiciones de igualdad. La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad establece la obligación de garantizar sistemas educativos inclusivos en todos los niveles y de adoptar ajustes que favorezcan el ejercicio efectivo de este derecho (Organización de las Naciones Unidas, 2006). Este paradigma ha impulsado la transformación progresiva de las políticas y prácticas educativas dirigidas a la población con discapacidad.

En la educación superior, la inclusión constituye un proceso que trasciende el acceso formal a las instituciones y comprende condiciones efectivas de participación, aprendizaje, permanencia y desarrollo académico. Su aplicación requiere reconocer la diversidad del estudiantado y generar entornos capaces de responder a diferentes necesidades educativas mediante prácticas flexibles y equitativas (Moreno-Tallón & Muntaner, 2025). En este contexto, la formación psicopedagógica y las actitudes de la comunidad universitaria desempeñan un papel relevante para consolidar culturas institucionales favorables a la diversidad (Barlóg & Drożdż, 2025; Ramon et al., 2025).

En Ecuador, este derecho se encuentra respaldado por la Constitución de la República, la Ley Orgánica de Educación Superior y la Ley Orgánica de Discapacidades. Estas normas establecen principios relacionados con igualdad, accesibilidad, participación y protección de los derechos de las personas con discapacidad en el sistema educativo (Constitución de la República del Ecuador, 2008; Ley Orgánica de Educación Superior, 2010; Ley Orgánica de Discapacidades, 2012). No obstante, la existencia del marco jurídico no garantiza por sí misma la eliminación de las barreras presentes en los contextos universitarios (Puente et al., 2026; Rodríguez-Galarza et al., 2026).

Las barreras que experimentan los estudiantes con discapacidad presentan características diversas y pueden coexistir dentro de una misma institución. Entre ellas se encuentran las limitaciones de infraestructura y movilidad, la rigidez curricular, la insuficiente preparación docente, las dificultades de accesibilidad comunicacional y la escasa disponibilidad de tecnologías de apoyo (Gaurav et al., 2023; Souza da Silva, 2023; Quinatoa & Silva, 2026; Palchucán et al., 2026). A estas condiciones se suman factores sociales y actitudinales que pueden generar discriminación, dependencia o restricciones para participar plenamente en las actividades académicas y universitarias.

Frente a estas dificultades, la inclusión requiere acciones coordinadas que involucren al profesorado, las autoridades, los servicios de apoyo y la propia comunidad estudiantil. Entre las estrategias señaladas por la literatura se encuentran el Diseño Universal para el Aprendizaje, las adaptaciones físicas y tecnológicas, la flexibilización curricular, los apoyos individualizados y el fortalecimiento de la formación docente (Sanipatin et al., 2026; Rodríguez, 2025). Estas medidas permiten avanzar desde respuestas centradas exclusivamente en la discapacidad hacia modelos institucionales orientados a reducir las barreras presentes en los entornos de aprendizaje.

La evidencia internacional confirma que los avances en acceso no siempre se traducen en condiciones equivalentes de permanencia y participación. En Brasil se han identificado progresos en la incorporación de estudiantes con discapacidad, aunque persisten diferencias asociadas con las condiciones institucionales (Beltrão et al., 2023). En Centroamérica y el Caribe continúan observándose dificultades relacionadas con accesibilidad, capacitación y servicios de apoyo (Paz-Maldonado et al., 2024), mientras que en Colombia la efectividad de las políticas depende en gran medida de su implementación y disponibilidad de recursos (López et al., 2025).

Investigaciones recientes también muestran que la inclusión universitaria se encuentra condicionada por la articulación entre políticas institucionales, recursos de apoyo, preparación profesional y características del entorno educativo. Elicerio et al. (2025) destacan la importancia de los factores que acompañan la trayectoria académica de estudiantes con discapacidad, mientras que Gonzalo et al. (2024) evidencian la relevancia de los modelos de apoyo orientados a mejorar su calidad de vida e inclusión. Estos hallazgos refuerzan la necesidad de abordar el fenómeno desde una perspectiva integral y no exclusivamente desde dimensiones aisladas.

A pesar del crecimiento de la producción científica sobre discapacidad y educación superior, los estudios suelen examinar de manera específica las políticas institucionales, la accesibilidad, las prácticas docentes, los apoyos tecnológicos o determinados tipos de discapacidad (Anaya, 2025; Monzalvo-Curiel et al., 2025). Esta fragmentación dificulta establecer una visión integrada de los elementos que favorecen o restringen la inclusión universitaria. En consecuencia, resulta pertinente sistematizar conjuntamente los factores facilitadores, las barreras persistentes y las estrategias desarrolladas para promover condiciones educativas más inclusivas.

Por esta razón, el presente estudio tiene como objetivo analizar, mediante una revisión de la literatura, los factores que favorecen la inclusión educativa, las barreras que limitan la participación plena y las estrategias institucionales, pedagógicas y tecnológicas implementadas para atender a estudiantes con discapacidad en la educación superior. Este propósito busca integrar la evidencia disponible y proporcionar una comprensión estructurada de las condiciones que intervienen en los procesos de inclusión, con especial atención a las respuestas desarrolladas desde los contextos universitarios.

En correspondencia con este objetivo, se plantean las siguientes preguntas de investigación: P1: ¿Qué factores favorecen la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en la educación superior?; P2: ¿Qué barreras limitan su participación plena en el contexto universitario?; y P3: ¿Qué estrategias institucionales, pedagógicas y tecnológicas se implementan para promover su inclusión educativa? Estas preguntas organizan el análisis de la literatura en tres dimensiones complementarias y permiten mantener coherencia entre el problema identificado, el objetivo del estudio y los resultados de la revisión.

2. Metodología

Diseño del estudio

La investigación se desarrolló mediante una revisión sistemática de la literatura, sustentada en un protocolo previamente definido. Este proceso comprendió la formulación de las preguntas de investigación, la definición de los criterios de elegibilidad, el diseño de la estrategia de búsqueda, la selección de los estudios, la evaluación del riesgo de sesgo, la extracción de la información y la síntesis de los hallazgos. La conducción y el reporte de la revisión se realizaron conforme a las directrices de la declaración PRISMA 2020 (Page et al., 2021).

Criterios de elegibilidad

Se incluyeron estudios publicados entre 2022 y 2026, redactados en español o inglés, y relacionados directamente con la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en instituciones de educación superior. También se consideraron únicamente artículos con acceso a texto completo, lo que permitió efectuar una revisión detallada de su contenido y valorar su pertinencia metodológica. Los criterios de inclusión y exclusión aplicados se presentan en la tabla 1.

Tabla 1

Criterios de inclusión y exclusión

Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
Estudios publicados entre 2022 y 2026	Artículos publicados antes de 2022
Investigaciones desarrolladas en educación superior y universidades	Estudios enfocados exclusivamente en educación inicial, primaria o secundaria
Estudios sobre inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en educación superior	Investigaciones sin relación directa con estudiantes con discapacidad en educación superior
Estudios publicados en español e inglés	Estudios publicados en otros idiomas
Artículos científicos indexados en Scopus y SciELO	Documentos duplicados, retractados o con información insuficiente
Artículos con acceso al texto completo	Artículos sin acceso al texto completo o sin información suficiente para extraer datos

Estrategia de búsqueda

La búsqueda bibliográfica se realizó en las bases de datos Scopus y SciELO, debido a su relevancia y cobertura en el ámbito de la investigación educativa. La estrategia se estructuró a partir de tres ejes conceptuales: inclusión educativa, estudiantes con discapacidad y educación superior. La identificación de los estudios se efectuó mediante el análisis de títulos, resúmenes y palabras clave, adaptando cada ecuación a la sintaxis y a los filtros disponibles en cada base de datos.

La construcción de las cadenas de búsqueda se realizó con los operadores booleanos AND y OR, con el fin de combinar y delimitar los términos relacionados con el objeto de estudio. El operador OR se utilizó para integrar sinónimos y términos equivalentes dentro de cada eje conceptual, mientras que

el operador AND permitió relacionar simultáneamente los tres componentes temáticos principales. Asimismo, se emplearon comillas para buscar expresiones compuestas y el símbolo comodín (*) para recuperar variaciones terminológicas.

Tabla 2

Cadenas de búsqueda

Base de datos	Cadena de búsqueda	Enlace de búsqueda	Número de estudios
Scopus	TITLE (inclusion OR "educational inclusion" OR "inclusive education") AND TITLE ("higher education" OR universit* OR college* OR "postsecondary education" OR "tertiary education") AND TITLE ("students with disabilities" OR "disabled students" OR "college students with disabilities" OR "university students with disabilities" OR disabilit*) AND (LIMIT-TO (DOCTYPE, "ar") OR LIMIT-TO (DOCTYPE, "re")) AND (LIMIT-TO (PUBYEAR, 2022) OR LIMIT-TO (PUBYEAR, 2023) OR LIMIT-TO (PUBYEAR, 2024) OR LIMIT-TO (PUBYEAR, 2025) OR LIMIT-TO (PUBYEAR, 2026)) AND (LIMIT-TO (LANGUAGE, "Spanish") OR LIMIT-TO (LANGUAGE, "English"))	https://n9.cl/670j03	82
SciELO	(inclusion OR "educational inclusion" OR "inclusive education") AND ("higher education" OR university* OR college* OR "postsecondary education" OR "tertiary education") AND ("students with disabilities" OR "disabled students" OR "college students with disabilities" OR "university students with disabilities" OR disabilit*)	https://search.scielo.org/	60
Total			142

Selección de estudios

El proceso de selección se desarrolló conforme a las etapas propuestas por PRISMA 2020. En la fase de identificación se recuperaron 142 registros, de los cuales 82 procedieron de Scopus y 60 de SciELO. Posteriormente, se eliminaron 3 registros duplicados antes de iniciar el cribado, por lo que 139 estudios permanecieron para la revisión inicial. En esta etapa se examinaron títulos, resúmenes y palabras clave.

Durante el cribado se excluyeron 78 registros por no contribuir al objetivo del estudio ni responder a las preguntas de investigación. Como resultado, 61 estudios fueron seleccionados para la recuperación del texto completo; sin embargo, 19 de ellos no pudieron recuperarse. En consecuencia, 42 documentos fueron evaluados para determinar su elegibilidad metodológica y temática. Finalmente, se excluyeron 27 estudios por presentar alto riesgo de sesgo, por lo que la revisión quedó conformada por 15 estudios.

Evaluación del riesgo de sesgo

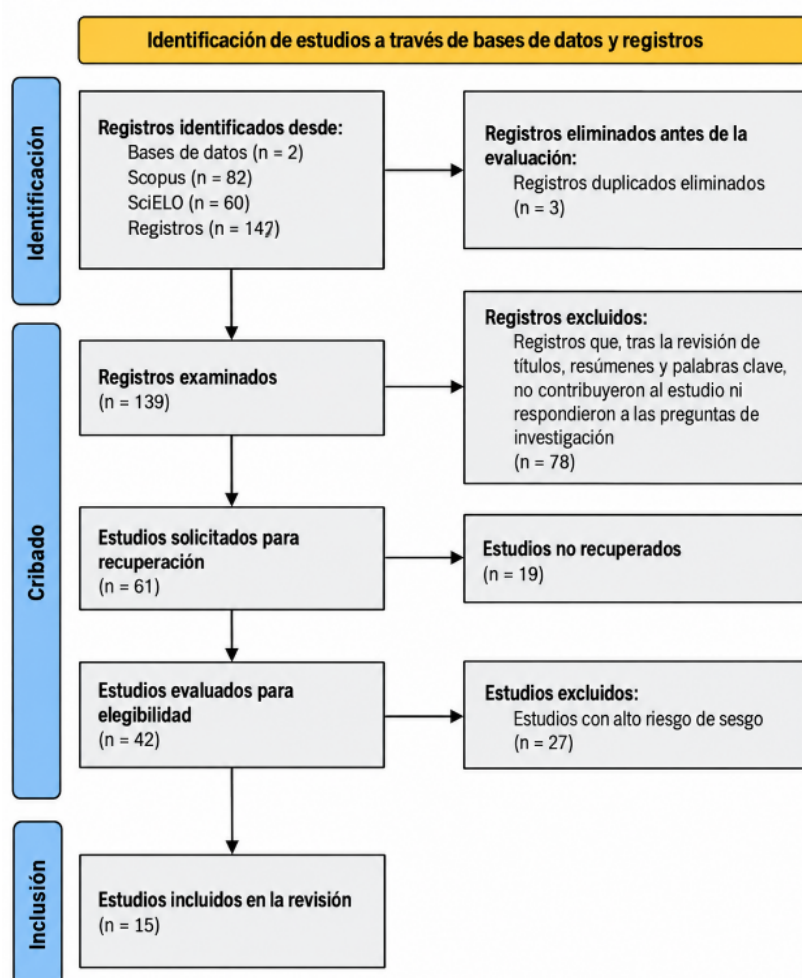
La evaluación del riesgo de sesgo se realizó sobre los 42 documentos recuperados a texto completo durante la fase de elegibilidad. Para ello, se utilizaron herramientas de valoración acordes con el diseño metodológico de cada estudio, con el propósito de examinar su consistencia, rigor y calidad. Esta valoración permitió identificar debilidades metodológicas que podían comprometer la validez de los

hallazgos y, en consecuencia, sustentar la exclusión de aquellos estudios con alto riesgo de sesgo (figura 1).

Los estudios observacionales se valoraron mediante la herramienta ROBINS-I, mientras que los estudios cualitativos se examinaron con el instrumento de evaluación crítica correspondiente del Joanna Briggs Institute (JBI). Por su parte, las revisiones sistemáticas y los metanálisis se evaluaron mediante AMSTAR-2, conformada por 16 ítems, de los cuales siete son considerados críticos. Como resultado de esta evaluación, 27 documentos fueron excluidos por alto riesgo de sesgo y 15 estudios fueron incluidos en la revisión final.

Figura 1

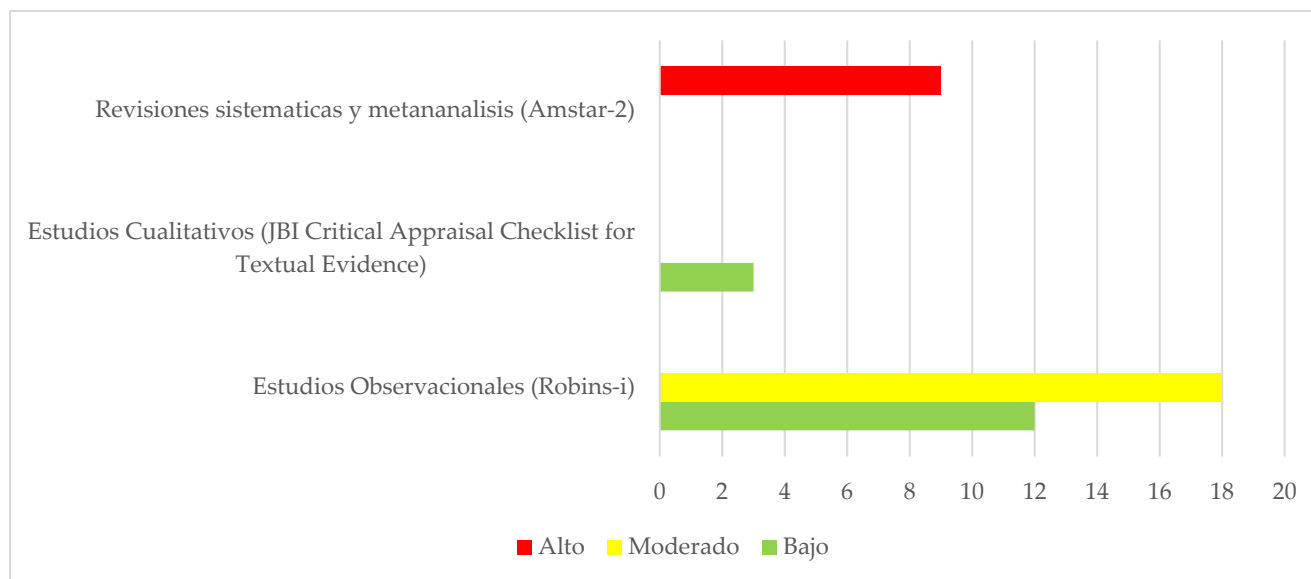
Diagrama Prisma 2020



La figura 2 presentó los resultados de la evaluación del riesgo de sesgo aplicada a los estudios examinados durante la fase de elegibilidad. La valoración se realizó mediante instrumentos específicos según el diseño metodológico de cada investigación, lo que permitió identificar diferencias en su calidad y rigor. Los estudios con niveles aceptables de riesgo fueron considerados para la síntesis final, mientras que aquellos clasificados con alto riesgo de sesgo fueron excluidos. Este procedimiento permitió fortalecer la confiabilidad de la evidencia incorporada en la revisión sistemática.

Figura 2

Evaluación del riesgo de sesgo



Métodos de síntesis

Para la síntesis de la información se elaboró una matriz de análisis que permitió organizar sistemáticamente las características principales de los estudios incluidos. Se registraron variables como país de procedencia, población analizada, tipo de discapacidad, enfoque metodológico, factores facilitadores, barreras institucionales, pedagógicas y tecnológicas, así como las estrategias implementadas para promover la inclusión educativa en la educación superior. Esta organización facilitó una lectura comparativa e integral de la evidencia seleccionada.

Posteriormente, la información extraída se sometió a una síntesis cualitativa de carácter descriptivo e interpretativo. Los hallazgos se agruparon en función de las preguntas de investigación, lo que permitió identificar los factores que favorecieron la inclusión, las barreras que limitaron la participación plena de los estudiantes y las estrategias institucionales, pedagógicas y tecnológicas empleadas en los contextos universitarios. De esta forma, la síntesis respondió de manera estructurada al objetivo del estudio.

3. Resultados

Factores que favorecen la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en la educación superior

Los estudios incluidos evidenciaron que la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad estuvo determinada por la interacción de factores institucionales, humanos y ambientales. El análisis permitió agrupar los hallazgos en tres dimensiones principales: cultura y compromiso institucional inclusivo, capacidades humanas y sistemas de apoyo académico, y condiciones de accesibilidad y participación estudiantil. Estas dimensiones se presentan de manera comparativa en la tabla 3.

La dimensión institucional comprendió la existencia de políticas inclusivas, marcos normativos, unidades especializadas y mecanismos de acompañamiento dirigidos a garantizar el acceso, la permanencia y la participación. Los estudios coincidieron en que la inclusión fue más favorable cuando

las universidades asumieron compromisos explícitos con los derechos de las personas con discapacidad y articularon estos principios con sus políticas y estructuras internas.

Las capacidades humanas y los sistemas de apoyo constituyeron una segunda dimensión recurrente. La formación del profesorado, la sensibilización del personal universitario, la orientación académica y el acompañamiento especializado fueron señalados como elementos que favorecieron la permanencia y el desenvolvimiento de los estudiantes. De manera particular, varios estudios destacaron que la preparación docente condicionó la posibilidad de realizar ajustes y responder adecuadamente a las necesidades educativas.

La tercera dimensión estuvo relacionada con las condiciones de accesibilidad y participación. Los estudios identificaron como factores favorables la infraestructura adaptada, las tecnologías de apoyo, los materiales accesibles, los intérpretes de lengua de señas, la movilidad segura y los ajustes en los procesos de evaluación. La eliminación de barreras físicas, comunicacionales y actitudinales se vinculó con mayores oportunidades para participar en las actividades académicas y sociales de las instituciones.

En conjunto, los resultados mostraron que la inclusión universitaria no dependió de una intervención aislada, sino de la articulación entre políticas institucionales, formación del personal, apoyos académicos y condiciones accesibles. Los estudios desarrollados en diferentes contextos nacionales coincidieron en que estos componentes favorecieron tanto el ingreso como la permanencia, la participación y la continuidad de la trayectoria educativa de los estudiantes con discapacidad.

Tabla 3

Factores que favorecieron la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en la educación superior

Autores	País / contexto	Población u objeto de análisis	Cultura y compromiso institucional inclusivo	Capacidades humanas y apoyo académico	Accesibilidad y participación estudiantil
Pagni (2024)	Brasil	Análisis de movimientos sociales de personas con discapacidad y su influencia en las políticas de educación superior.	El reconocimiento de las personas con discapacidad como sujetos de derechos, su participación en las políticas públicas y las acciones afirmativas fortalecieron la inclusión institucional.	La colaboración entre personas con discapacidad, investigadores, especialistas y otros actores favoreció la transformación de las prácticas universitarias.	La eliminación de barreras físicas, sociales y actitudinales, junto con la participación de las personas con discapacidad, favoreció su integración en la comunidad universitaria.
Barlóg y Drożdż (2025)	Polonia	170 estudiantes universitarios de carreras pedagógicas e ingenierías.	La aceptación de la diversidad, la empatía, el respeto y la cooperación constituyeron valores relevantes para consolidar una cultura universitaria inclusiva.	La formación sobre discapacidad, necesidades educativas especiales y estrategias inclusivas contribuyó al desarrollo de competencias favorables a la inclusión.	La interacción con personas con discapacidad, el trabajo colaborativo y las relaciones positivas favorecieron actitudes inclusivas y disminuyeron prejuicios.
López et al. (2025)	Colombia	Estudiantes con y sin discapacidad que participaron en los exámenes Saber Pro y Saber TyT.	Las políticas nacionales e institucionales de discapacidad constituyeron un marco favorable para promover la inclusión en la educación superior.	La capacitación del personal, el apoyo docente, los compañeros y los servicios universitarios favorecieron la permanencia y el desempeño académico.	La accesibilidad física, los ajustes razonables, la adaptación curricular, la movilidad y las tecnologías de apoyo facilitaron la participación y permanencia.
Elicerio et al. (2025)	México	13 estudiantes universitarios con discapacidad visual, auditiva, motora o trastorno del espectro autista.	La existencia de una Unidad de Inclusión, apoyos económicos, ajustes en admisión y procedimientos accesibles fortaleció la respuesta institucional.	La disposición docente para realizar ajustes, junto con la orientación, mediación y seguimiento académico, favoreció la trayectoria educativa.	Rampas, ascensores, intérpretes de lengua de señas, lectores de apoyo, ajustes evaluativos y redes entre compañeros facilitaron la participación.
Amnesti et al. (2023)	Indonesia, Singapur y Estados Unidos	Análisis comparativo de políticas, normativas y prácticas institucionales de educación superior inclusiva.	Los marcos normativos, las políticas institucionales y las unidades especializadas contribuyeron a garantizar igualdad de oportunidades y eliminación de barreras.	La formación docente, la sensibilización del personal, la orientación académica y el acompañamiento individualizado favorecieron la inclusión.	La infraestructura adaptada, la comunicación inclusiva y el acceso a la información facilitaron la participación durante la trayectoria universitaria.

Gonzalo et al. (2024)	España	Revisión de alcance de 21 estudios relacionados con estudiantes con discapacidad en educación superior.	El enfoque basado en derechos humanos y calidad de vida promovió la transformación institucional y la participación de los estudiantes.	Los apoyos personalizados, los servicios especializados y el acompañamiento académico favorecieron la permanencia y el éxito educativo.	La accesibilidad universal y la eliminación de barreras ambientales facilitaron la participación plena en actividades académicas y sociales.
Anaya (2025)	México	64 estudiantes de Ciencias de la Comunicación; 18 reportaron discapacidad física o psicosocial.	Las políticas de inclusión y los programas dirigidos a estudiantes en situación de vulnerabilidad contribuyeron al ingreso, permanencia y egreso.	La preparación docente constituyó un componente esencial para implementar adecuadamente estrategias inclusivas y ajustes educativos.	La infraestructura accesible, la comunicación institucional, el seguimiento académico y el acompañamiento personalizado favorecieron la participación.
Monzalvo-Curiel et al. (2025)	México	3 estudiantes con discapacidad auditiva y 5 docentes de la Universidad Estatal de Sonora.	Las políticas inclusivas y el reconocimiento de la Lengua de Señas Mexicana favorecieron la atención institucional de estudiantes con discapacidad auditiva.	La formación docente en comunicación y estrategias inclusivas resultó necesaria para responder adecuadamente a las necesidades de estudiantes sordos.	Los intérpretes de lengua de señas, materiales accesibles, comunicación efectiva y acompañamiento académico favorecieron la participación.
Paz-Maldonado et al. (2024)	Costa Rica	10 profesionales universitarios relacionados con procesos institucionales de inclusión.	Las políticas institucionales, el enfoque de derechos, las redes de apoyo y el compromiso de las autoridades favorecieron la consolidación de una cultura inclusiva.	La capacitación docente, los profesionales especializados y el acompañamiento permanente fortalecieron la respuesta educativa a la discapacidad.	La infraestructura accesible, las plataformas adaptadas, los materiales accesibles, las tutorías y los intérpretes favorecieron la trayectoria estudiantil.
Beltrão et al. (2023)	Brasil	Análisis cuantitativo de datos censales sobre estudiantes con discapacidad matriculados en educación superior entre 2009 y 2019.	Las políticas nacionales de inclusión y los programas de accesibilidad respaldaron la incorporación de estudiantes con discapacidad a la educación superior.	La capacitación docente y la disponibilidad de apoyos especializados favorecieron la adaptación curricular y la atención de las necesidades educativas.	La infraestructura adaptada, los recursos específicos, los servicios de apoyo y las tecnologías asistivas contribuyeron al acceso y la permanencia.
Goncharenko et al. (2024)	Ucrania	1.535 estudiantes y 124 docentes universitarios; 156 estudiantes presentaron necesidades educativas especiales.	Los principios de igualdad, diversidad y derechos humanos, junto con la adaptación institucional, favorecieron modelos universitarios más inclusivos.	El fortalecimiento de las competencias docentes en educación inclusiva y atención diferenciada facilitó una respuesta más adecuada a la diversidad.	La accesibilidad física, la eliminación de barreras arquitectónicas y los servicios psicológico-pedagógicos favorecieron la participación plena.

Rana et al. (2026)	Pakistán y Kenia	130 estudiantes universitarios con discapacidad: 44 de Pakistán y 86 de Kenia.	Las políticas institucionales, la adaptación curricular y el apoyo comunitario y actitudinal favorecieron la configuración de ambientes inclusivos.	La capacitación docente, la sensibilización institucional y los servicios de apoyo académico contribuyeron a mejorar la experiencia universitaria.	Los campus accesibles, el transporte adaptado, el apoyo socioemocional, las redes sociales y los servicios especializados facilitaron la participación.
Gómez y Buitrago (2024)	Colombia	591 directivos, administrativos y docentes pertenecientes a 58 sedes universitarias.	La incorporación de la inclusión en el Proyecto Educativo Institucional, las políticas de discapacidad y los programas de acompañamiento fortaleció la gestión institucional.	La preparación del personal universitario fue identificada como una condición fundamental para desarrollar procesos de inclusión educativa.	Los procesos de admisión inclusivos, el seguimiento académico, la infraestructura adaptada y los apoyos tecnológicos favorecieron la participación.
Souza da Silva (2023)	Brasil y España*	Revisión sistemática de 165 artículos, tesis y disertaciones sobre accesibilidad comunicacional e informacional en educación superior.	El enfoque de derechos y la eliminación de barreras comunicacionales e informacionales constituyeron componentes centrales de la inclusión universitaria.	La formación docente y la presencia de profesionales especializados fueron consideradas necesarias para desarrollar prácticas educativas inclusivas.	La comunicación accesible, los materiales adaptados y la eliminación de barreras actitudinales, curriculares, comunicacionales y arquitectónicas favorecieron la participación.
Gaurav et al. (2023)	India	Estudio de caso con 6 estudiantes con discapacidad física y 5 docentes de una institución de educación superior.	El Diseño Universal y la transformación de los espacios desde una perspectiva de accesibilidad fortalecieron la cultura institucional inclusiva.	La sensibilización y capacitación de docentes, administradores y profesionales vinculados con el diseño de espacios favorecieron respuestas inclusivas.	Los campus y aulas accesibles, la movilidad segura y la participación de estudiantes en el diseño de los espacios favorecieron soluciones más pertinentes.

Factores que favorecieron la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en la educación superior

Uno de los principales factores identificados correspondió a la existencia de políticas institucionales sustentadas en el enfoque de derechos humanos y articuladas con normativas nacionales e internacionales sobre discapacidad. Los estudios destacaron que estos marcos favorecieron el desarrollo de acciones afirmativas, ajustes razonables y mecanismos institucionales de apoyo. En Brasil se reconoció la influencia de políticas nacionales de inclusión (Pagni, 2024), mientras que en Colombia se identificó la importancia de la normativa y las orientaciones específicas para la educación superior inclusiva (López et al., 2025).

Además de la existencia de políticas, los estudios evidenciaron que el compromiso institucional resultó determinante para traducir los principios normativos en acciones concretas. La implementación de unidades de inclusión, programas de acompañamiento, apoyos económicos, servicios especializados y procedimientos administrativos accesibles favoreció el ingreso, la permanencia y la participación estudiantil. Elicerio et al. (2025) identificaron que las estructuras institucionales de orientación, mediación y seguimiento contribuyeron a responder a las necesidades específicas de los estudiantes con discapacidad.

Otro factor relevante correspondió a la construcción de una cultura universitaria basada en el respeto, la empatía, la aceptación de la diversidad y la cooperación. La interacción entre estudiantes con y sin discapacidad, el trabajo colaborativo y la participación de estos colectivos en los procesos institucionales se asociaron con actitudes más favorables hacia la inclusión. Barłóg y Drożdż (2025) destacaron el valor del contacto y la formación universitaria, mientras que Pagni (2024) resaltó la participación de las personas con discapacidad en la formulación de políticas y la producción de conocimiento.

La formación docente y el fortalecimiento de las capacidades humanas constituyeron otro componente recurrente en los estudios analizados. La preparación en discapacidad, educación inclusiva, ajustes razonables, adaptación curricular y estrategias pedagógicas favoreció una respuesta educativa más adecuada a la diversidad. López et al. (2025) identificaron la relevancia de la capacitación del personal y del apoyo proporcionado por docentes y servicios institucionales, mientras que Gonzalo et al. (2024) destacaron la contribución del acompañamiento académico y de los apoyos personalizados a la permanencia estudiantil.

La accesibilidad también se identificó como una condición fundamental para favorecer la inclusión educativa en la educación superior. Los estudios señalaron la importancia de disponer de infraestructura adaptada, materiales accesibles, intérpretes de lengua de señas, plataformas digitales inclusivas y ajustes en los procesos académicos. El Diseño Universal y el Diseño Universal para el Aprendizaje aparecieron como enfoques orientados a reducir barreras desde la planificación de los entornos educativos (Gaurav et al., 2023; Paz-Maldonado et al., 2024).

La incorporación de tecnologías asistivas y recursos digitales accesibles constituyó otro elemento facilitador de la participación y la autonomía académica. Entre los recursos descritos se encontraron tecnologías de apoyo comunicacional, materiales digitales adaptados y herramientas destinadas a facilitar el acceso a la información. Beltrão et al. (2023) relacionaron la accesibilidad institucional con la disponibilidad conjunta de infraestructura, recursos educativos y tecnologías asistivas, mientras que Rana et al. (2026) las identificaron como una dimensión relevante de los sistemas universitarios de apoyo.

En conjunto, los hallazgos mostraron que los factores que favorecieron la inclusión educativa se concentraron en seis componentes interrelacionados: políticas institucionales basadas en derechos, compromiso organizacional, cultura universitaria inclusiva, formación y sensibilización del personal, accesibilidad universal y disponibilidad de apoyos tecnológicos y académicos. La evidencia indicó que estos elementos actuaron de manera complementaria y favorecieron condiciones para el acceso, la permanencia, la participación y el desarrollo de la trayectoria universitaria de los estudiantes con discapacidad.

Barreras que limitan la participación plena de estudiantes con discapacidad en la educación superior

Los estudios analizados identificaron barreras institucionales, pedagógicas, actitudinales, físicas, tecnológicas y comunicacionales que limitaron la participación de los estudiantes con discapacidad en la educación superior. Los hallazgos fueron agrupados en tres dimensiones: barreras institucionales y administrativas, barreras pedagógicas y actitudinales, y barreras físicas, tecnológicas y comunicacionales. La tabla 4 presenta de forma comparativa las principales limitaciones identificadas en los estudios seleccionados.

Tabla 4
Barreras que limitan la participación plena de estudiantes con discapacidad en la educación superior

Autores	Barreras institucionales y administrativas	Barreras pedagógicas y actitudinales	Barreras físicas, tecnológicas y comunicacionales
López et al. (2025)	Se identificaron desigualdades socioeconómicas, limitaciones en los servicios de apoyo y diferencias en la implementación institucional de las políticas inclusivas.	La insuficiente preparación pedagógica del personal académico limitó la respuesta a las necesidades educativas de los estudiantes con discapacidad.	Persistieron barreras arquitectónicas, disponibilidad limitada de recursos específicos y desigual acceso a tecnologías de apoyo.
Gonzalo et al. (2024)	Se observaron enfoques institucionales centrados en el déficit individual, limitada incorporación del enfoque de derechos y ausencia de sistemas integrales de apoyo.	Se identificaron prácticas docentes poco flexibles y una tendencia a trasladar al estudiante la responsabilidad de adaptarse al entorno universitario.	Persistieron barreras ambientales y condiciones insuficientes de accesibilidad, junto con una disponibilidad limitada de apoyos adecuados.
Paz-Maldonado et al. (2024)	Se evidenciaron restricciones presupuestarias, escasez de personal especializado, aplicación desigual de políticas y limitados mecanismos de seguimiento.	La formación docente insuficiente, el desconocimiento sobre ajustes razonables y la limitada aplicación de metodologías inclusivas constituyeron barreras recurrentes.	Se identificaron barreras arquitectónicas, limitaciones de accesibilidad digital y disponibilidad insuficiente de recursos tecnológicos especializados.
Elicerio et al. (2025)	Persistieron dificultades administrativas, desconocimiento de políticas institucionales, falta de capacitación y limitaciones en la infraestructura universitaria.	Se observaron deficiencias en la planificación de estrategias diferenciadas, recursos didácticos y preparación docente, además de experiencias de discriminación.	Se identificaron problemas de accesibilidad física y tecnológica, infraestructura poco funcional y ausencia de señalización universal en determinados espacios.

Beltrão et al. (2023)	Se evidenciaron diferencias entre instituciones relacionadas con disponibilidad desigual de recursos, capacidades institucionales e implementación de las políticas inclusivas.	La preparación insuficiente del profesorado y la escasa adaptación metodológica limitaron las oportunidades de participación en los procesos formativos.	Persistieron desigualdades en infraestructura accesible y en la disponibilidad de tecnologías asistivas entre instituciones de educación superior.
-----------------------	---	--	--

En relación con las barreras institucionales y administrativas, los estudios evidenciaron una brecha entre la existencia de políticas inclusivas y su aplicación efectiva en las universidades. Entre las principales limitaciones se identificaron la asignación insuficiente de recursos, la escasez de personal especializado, la implementación desigual de las políticas y la ausencia de mecanismos sistemáticos de seguimiento. López et al. (2025) y Beltrão et al. (2023) coincidieron en señalar diferencias importantes entre instituciones en función de sus capacidades y recursos disponibles.

Los hallazgos también mostraron la persistencia de modelos institucionales centrados en las limitaciones individuales del estudiante, en lugar de considerar las barreras generadas por el entorno educativo. Gonzalo et al. (2024) identificaron que esta perspectiva dificultó el desarrollo de sistemas integrales de apoyo y redujo las posibilidades de transformación institucional. De manera similar, Paz-Maldonado et al. (2024) señalaron restricciones presupuestarias, insuficiencia de profesionales especializados y debilidades en la coordinación de las acciones inclusivas.

En la dimensión pedagógica y actitudinal, la preparación insuficiente del profesorado constituyó una de las barreras más recurrentes. Los estudios identificaron carencias relacionadas con discapacidad, ajustes razonables, adaptación curricular, metodologías flexibles y estrategias de atención a la diversidad. López et al. (2025) señalaron que estas limitaciones podían restringir la atención educativa, mientras que Beltrão et al. (2023) evidenciaron que la escasa adaptación metodológica afectó la participación de los estudiantes en las actividades formativas.

Junto con las limitaciones pedagógicas, algunos estudios registraron actitudes negativas y experiencias discriminatorias dentro de la comunidad universitaria. Elicerio et al. (2025) identificaron dificultades vinculadas con la preparación docente, los recursos didácticos y determinadas experiencias de discriminación. Gonzalo et al. (2024), por su parte, señalaron que las metodologías poco flexibles podían trasladar al estudiante la responsabilidad de adaptarse, en lugar de promover modificaciones en las condiciones institucionales y educativas.

Respecto a las barreras físicas, tecnológicas y comunicacionales, los estudios mostraron que las deficiencias de accesibilidad continuaron limitando la autonomía y la participación académica. Entre las dificultades se identificaron infraestructura poco adaptada, barreras arquitectónicas, señalización insuficiente, limitaciones de accesibilidad digital y disponibilidad desigual de tecnologías asistivas. Paz-Maldonado et al. (2024), López et al. (2025) y Beltrão et al. (2023) coincidieron en señalar diferencias importantes en la disponibilidad de recursos y condiciones accesibles entre instituciones.

En síntesis, las barreras identificadas se concentraron en tres ámbitos interrelacionados: debilidades en la gestión y aplicación de las políticas institucionales, limitada preparación pedagógica y persistencia de actitudes poco inclusivas, y deficiencias en accesibilidad física, tecnológica y comunicacional. Estos hallazgos mostraron que las restricciones a la participación no estuvieron asociadas únicamente con las características individuales del estudiante, sino también con las condiciones estructurales, académicas y sociales presentes en los entornos universitarios.

Estrategias institucionales, pedagógicas y tecnológicas para promover la inclusión educativa universitaria

Los estudios analizados identificaron diversas estrategias orientadas a fortalecer la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en la educación superior. Estas acciones comprendieron políticas institucionales, unidades especializadas de apoyo, formación docente, ajustes razonables, adaptaciones curriculares y recursos tecnológicos. Los hallazgos se organizaron en tres dimensiones: estrategias institucionales y políticas, estrategias pedagógicas inclusivas y estrategias tecnológicas y de accesibilidad digital, sintetizadas en la tabla 4.

Tabla 4

Estrategias institucionales, pedagógicas y tecnológicas para promover la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en la educación superior

Autores	Estrategias institucionales y políticas de inclusión	Estrategias pedagógicas inclusivas	Estrategias tecnológicas y de accesibilidad digital
López et al. (2025)	Ajustes en los procesos de admisión, adecuación de infraestructura, recursos de movilidad, formación del personal y acciones de acompañamiento institucional.	Aplicación de ajustes razonables, modificaciones curriculares y estrategias educativas flexibles orientadas a reducir brechas académicas.	Incorporación de servicios y tecnologías de apoyo, aunque el estudio no detalló herramientas digitales específicas.
Gonzalo et al. (2024)	Implementación de apoyos personalizados, programas de acompañamiento, mentorías y servicios especializados orientados a mejorar la experiencia universitaria.	Uso de enseñanza flexible, ajustes razonables, adaptación de actividades académicas y metodologías centradas en la participación.	Incorporación de productos de apoyo y recursos tecnológicos como parte de los sistemas institucionales de soporte.
Paz-Maldonado et al. (2024)	Creación de unidades de inclusión, redes universitarias de apoyo, políticas de accesibilidad, programas de acompañamiento y acciones de sensibilización.	Aplicación del DUA, ajustes razonables, flexibilización curricular, formación docente y adaptación de estrategias de enseñanza y evaluación.	Uso de tecnologías adaptativas, materiales digitales accesibles, recursos de apoyo comunicacional e infraestructura tecnológica inclusiva.
Elicerio et al. (2025)	Implementación de una Unidad de Inclusión, apoyos económicos, ajustes en admisión, acompañamiento psicopedagógico y flexibilización administrativa.	Utilización de materiales visuales, adaptación de evaluaciones, ampliación del tiempo, exámenes orales y modificación de estrategias didácticas.	Empleo de Braille, recursos digitales institucionales y apoyos para la comunicación y movilidad, de acuerdo con las necesidades de los estudiantes.
Beltrão et al. (2023)	Desarrollo de políticas de acción afirmativa, cuotas de ingreso, programas institucionales de accesibilidad y servicios especializados.	Adaptación curricular, flexibilización metodológica, incorporación de recursos diferenciados y evaluación ajustada a las necesidades educativas.	Uso de tecnologías asistivas y ayudas técnicas, aunque no se especificaron herramientas digitales concretas.

En relación con las estrategias institucionales y políticas, los estudios identificaron la importancia de establecer estructuras permanentes de apoyo durante la trayectoria universitaria. López et al. (2025) señalaron ajustes en admisión, infraestructura, movilidad, formación del personal y acompañamiento institucional. De manera similar, Beltrão et al. (2023) destacaron las políticas de acción afirmativa, los programas de accesibilidad y los servicios especializados como mecanismos utilizados para ampliar la participación de estudiantes con discapacidad.

Gonzalo et al. (2024) identificaron estrategias basadas en apoyos personalizados, mentorías y servicios especializados orientados a fortalecer la experiencia universitaria. En una línea similar, Paz-Maldonado et al. (2024) describieron unidades de inclusión, redes universitarias, programas de acompañamiento y acciones de sensibilización. Elicerio et al. (2025) añadieron apoyos económicos, ajustes en los procesos de admisión y flexibilización de procedimientos administrativos como mecanismos utilizados para responder a necesidades específicas.

Respecto a las estrategias pedagógicas, los hallazgos mostraron una recurrencia de ajustes razonables, flexibilización curricular, adaptación de las metodologías de enseñanza y modificación de los procesos evaluativos. López et al. (2025) identificaron modificaciones curriculares y estrategias flexibles, mientras que Gonzalo et al. (2024) destacaron la adaptación de actividades y metodologías orientadas a favorecer la participación. Estas medidas permitieron ajustar los procesos educativos a diferentes necesidades de aprendizaje.

Paz-Maldonado et al. (2024) identificaron la aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje como una estrategia relevante dentro de las prácticas pedagógicas inclusivas. Elicerio et al. (2025), por su parte, describieron el empleo de materiales visuales, ampliación del tiempo de evaluación, exámenes orales y modificaciones en las estrategias didácticas. Los hallazgos evidenciaron una tendencia hacia prácticas educativas más flexibles y adaptadas a las características del estudiantado.

En la dimensión tecnológica y de accesibilidad digital, los estudios identificaron tecnologías asistivas, materiales digitales accesibles y recursos de apoyo comunicacional destinados a facilitar la participación académica. Paz-Maldonado et al. (2024) reportaron tecnologías adaptativas e infraestructura tecnológica inclusiva, mientras que Elicerio et al. (2025) describieron recursos vinculados con accesibilidad, comunicación y movilidad utilizados para responder a distintos tipos de discapacidad.

Otros estudios reconocieron la incorporación de tecnologías y productos de apoyo, aunque proporcionaron menor nivel de detalle sobre las herramientas utilizadas. López et al. (2025), Gonzalo et al. (2024) y Beltrão et al. (2023) mencionaron recursos tecnológicos y ayudas técnicas como componentes de sus estrategias inclusivas, pero sin especificar plataformas o dispositivos concretos. Este resultado evidenció diferencias en el nivel de descripción de las soluciones tecnológicas reportadas por los estudios incluidos.

En conjunto, las estrategias identificadas se concentraron en tres ámbitos complementarios: fortalecimiento de las políticas y estructuras institucionales, adaptación de los procesos pedagógicos y utilización de recursos tecnológicos y de accesibilidad. Los hallazgos mostraron que las universidades recurrieron a combinaciones de estas medidas para favorecer el acceso, la permanencia y la participación de estudiantes con discapacidad en los procesos académicos.

4. Discusión

Los resultados de esta revisión sistemática evidencian que la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en la educación superior constituye un proceso complejo que trasciende el acceso formal a la universidad. La permanencia, la participación y la culminación de los estudios estuvieron condicionadas por la interacción entre las políticas institucionales, las capacidades humanas, la accesibilidad y los sistemas de apoyo disponibles. Este hallazgo refuerza una comprensión de la discapacidad vinculada con las condiciones del entorno y no exclusivamente con las características individuales del estudiante.

Uno de los principales hallazgos correspondió al papel del compromiso institucional en la consolidación de ambientes universitarios inclusivos. La existencia de políticas y normativas constituyó una condición necesaria, aunque su efectividad dependió de la capacidad de las universidades para convertirlas en procedimientos, servicios y apoyos verificables durante la trayectoria estudiantil. Esta interpretación coincide con Pagni (2024) y López et al. (2025), y también con Amnesti et al. (2023), quienes muestran que los marcos jurídicos alcanzan mayor relevancia cuando se articulan con estructuras institucionales específicas de atención y acompañamiento.

La comparación entre contextos permitió observar que la inclusión no dependió únicamente de la existencia de legislación avanzada, sino del grado de institucionalización de las respuestas universitarias. Los hallazgos de Beltrão et al. (2023), López et al. (2025) y Goncharenko et al. (2024) sugieren que las diferencias entre instituciones pueden relacionarse con la disponibilidad de recursos, la organización de los apoyos y la capacidad de adaptar las políticas a necesidades concretas. Por tanto, el desafío no parece situarse únicamente en ampliar la regulación, sino en garantizar mecanismos estables de implementación, seguimiento y evaluación.

La cultura institucional también emergió como un componente relevante de la inclusión. Los estudios mostraron que los entornos universitarios más favorables promovieron respeto, aceptación de la diversidad, cooperación y participación activa de las personas con discapacidad. Barlóg y Drożdż (2025) identificaron que el contacto y la interacción favorecen actitudes más inclusivas, mientras que Pagni (2024) destacó la participación de estos colectivos en la construcción de políticas y conocimiento. En conjunto, estos resultados indican que las transformaciones normativas pierden alcance cuando no están acompañadas por cambios en las actitudes y relaciones cotidianas de la comunidad universitaria.

En cuanto a las barreras institucionales, los resultados mostraron persistencia de limitaciones relacionadas con recursos insuficientes, implementación desigual de políticas y escasez de profesionales especializados. Paz-Maldonado et al. (2024) identificaron dificultades similares en universidades de Centroamérica y el Caribe, mientras que Beltrão et al. (2023) evidenciaron diferencias entre instituciones brasileñas. La convergencia de estos hallazgos en contextos distintos sugiere que la brecha entre normativa y práctica constituye un problema de carácter estructural y no una dificultad exclusiva de determinados sistemas universitarios.

La formación docente constituyó una de las dimensiones más recurrentes tanto entre los factores facilitadores como entre las barreras identificadas. Los resultados mostraron que la falta de preparación en discapacidad, ajustes razonables, adaptación curricular y metodologías flexibles podía limitar la participación estudiantil. Este patrón también aparece en Monzalvo-Curiel et al. (2025), particularmente frente a las necesidades comunicacionales de estudiantes con discapacidad auditiva, y en Goncharenko et al. (2024), quienes resaltan la necesidad de fortalecer las competencias profesionales para responder a la diversidad. La capacitación, por tanto, requiere trascender acciones aisladas y vincularse con la práctica pedagógica cotidiana.

Desde esta perspectiva, el Diseño Universal para el Aprendizaje y los ajustes razonables adquirieron relevancia como estrategias para reducir barreras desde la propia planificación educativa. Quinatoa y Silva (2026) plantean que la flexibilización de los entornos y recursos permite responder a diferentes necesidades de aprendizaje. Los resultados de esta revisión complementan esa perspectiva al mostrar que la efectividad de estas estrategias depende también del respaldo institucional, de la formación docente y de la disponibilidad de recursos para implementarlas. En consecuencia, una estrategia pedagógica inclusiva no puede analizarse independientemente de las condiciones organizacionales en las que se desarrolla.

La accesibilidad constituyó otro eje transversal de los hallazgos. Aunque la literatura evidenció avances en infraestructura y apoyos, persistieron barreras físicas, comunicacionales, digitales y curriculares que limitaron la autonomía estudiantil. Souza da Silva (2023) amplía esta interpretación al señalar la relevancia de la accesibilidad comunicacional e informacional, mientras que Gaurav et al. (2023) destaca la necesidad de incorporar principios de Diseño Universal en los espacios de educación superior. Estos resultados muestran que la accesibilidad debe comprenderse como una condición integral del entorno universitario y no únicamente como adecuación arquitectónica.

Respecto a las estrategias implementadas, los estudios mostraron una tendencia hacia respuestas integrales que combinaron acompañamiento académico, servicios especializados, formación docente, ajustes razonables y mecanismos institucionales de apoyo. Gonzalo et al. (2024) destacaron la relevancia de los apoyos personalizados, mientras que Elicerio et al. (2025) evidenciaron el papel de las unidades de inclusión y del seguimiento académico. La coincidencia entre estos resultados indica que las intervenciones con mayor potencial son aquellas que articulan diferentes niveles de actuación, en lugar de depender de medidas aisladas dirigidas exclusivamente al estudiante.

La incorporación de tecnologías asistivas representó una oportunidad para favorecer la autonomía y el acceso a la información; sin embargo, su presencia fue desigual entre los estudios. López et al. (2025), Beltrão et al. (2023) y Rana et al. (2026) reconocieron su importancia dentro de los sistemas universitarios de apoyo. No obstante, la limitada especificación de herramientas concretas en varios estudios sugiere que la dimensión tecnológica continúa menos desarrollada que las políticas institucionales o las adaptaciones pedagógicas. Esta situación señala la necesidad de evaluar no solo la disponibilidad de tecnología, sino también su pertinencia, accesibilidad y uso efectivo.

De manera integradora, los hallazgos permiten sostener que los factores facilitadores, las barreras y las estrategias identificadas no operan de forma independiente, sino como componentes de un mismo sistema institucional. Una política inclusiva puede perder efectividad si no existe formación docente; una estrategia pedagógica puede resultar insuficiente sin accesibilidad; y una tecnología de apoyo puede tener un efecto limitado sin acompañamiento institucional. Esta interdependencia constituye uno de los principales aportes de la revisión, porque permite comprender la inclusión universitaria como un proceso sistémico y no como la suma de intervenciones separadas.

En términos prácticos, los resultados sugieren que las instituciones de educación superior requieren fortalecer simultáneamente la gestión de políticas inclusivas, la formación permanente del personal, la accesibilidad universal y los mecanismos de apoyo académico y tecnológico. Más que incorporar acciones aisladas, resulta necesario consolidar estructuras capaces de acompañar al estudiante durante toda su trayectoria universitaria. De esta manera, la inclusión puede avanzar desde un enfoque centrado en responder a necesidades individuales hacia una transformación sostenida de los entornos, prácticas y culturas institucionales.

5. Conclusiones

Los factores que favorecen la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en la educación superior se relacionaron con el compromiso institucional, la existencia de políticas inclusivas, la formación del personal docente, los servicios de acompañamiento académico y la accesibilidad del entorno universitario. En conjunto, estos elementos mostraron que la inclusión efectiva dependió de la articulación entre condiciones institucionales, capacidades humanas y apoyos orientados a sostener el acceso, la permanencia, la participación y la culminación de la trayectoria académica.

Las principales barreras identificadas correspondieron a limitaciones en la implementación de políticas institucionales, insuficiente preparación docente, metodologías poco flexibles, infraestructura inadecuada y restricciones de accesibilidad tecnológica y comunicacional. Estos hallazgos evidenciaron que el reconocimiento normativo de la inclusión resultó insuficiente cuando no estuvo acompañado de recursos, mecanismos de seguimiento, formación especializada y transformaciones concretas en las prácticas y entornos universitarios.

Las universidades implementaron estrategias institucionales, pedagógicas y tecnológicas mediante unidades de apoyo, ajustes razonables, adaptación curricular, Diseño Universal para el Aprendizaje, capacitación docente y tecnologías asistivas. Su efectividad estuvo condicionada por la continuidad, coordinación e integración de estas acciones dentro de la gestión universitaria, lo que reafirmó la necesidad de evitar respuestas aisladas y avanzar hacia modelos institucionales de inclusión con carácter permanente y transversal.

De manera integradora, la revisión permitió concluir que los factores facilitadores, las barreras y las estrategias constituyeron dimensiones interdependientes de un mismo proceso. La inclusión universitaria no se sostuvo únicamente en la existencia de políticas o recursos específicos, sino en la capacidad institucional para transformar de manera simultánea sus prácticas, culturas, estructuras de apoyo y condiciones de accesibilidad. En este sentido, el fortalecimiento de entornos universitarios inclusivos requiere una respuesta sistémica centrada en derechos, participación y equidad educativa.

Referencias

- Amnesti, S., Jundiani, J., Zulaichah, S., Mohd Noh, M., & Fitriyah, L. (2023). Higher education with disabilities policy: Ensuring equality inclusive education in Indonesia, Singapore and United States. *Journal of Human Rights, Culture and Legal System*, 3(3), 412–440. <https://doi.org/10.53955/jhcls.v3i3.135>
- Anaya, M. (2025). Inclusión de estudiantes con discapacidad al entorno universitario. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 15(30), e837. <https://doi.org/10.23913/ride.v15i30.2298>
- Barlóg, K., & Drożdż, J. (2025). Attitudes of university students towards people with disabilities, inclusion and inclusive education. *The New Educational Review*, 82(4), 143–157. <https://doi.org/10.15804/tner.2025.82.4.10>
- Beltrão, K., Teixeira, M., & Simas, H. (2023). Inclusion of students with disabilities in Brazilian tertiary education. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 31(120), e0234164. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362023003104164>
- Burgos, J., Alcívar-Pinargote, I., Bayas, C., García-Menéndez, G., Morales-Neira, D., Coello, M. & Villamar, M. (2025). *Formación pedagógica inclusiva universitaria orientada a la mejora de la calidad*

- educativa para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE)*. Editorial Scientific News. <https://n9.cl/2h9ngq>
- Carrera, K., Freire, L., & Rodríguez, M. (2026). Educación inclusiva en la formación psicopedagógica universitaria: retos y perspectivas. *Prisma Social*, (52), 511–528. <https://n9.cl/9sb70>
- Constitución de la República del Ecuador [CRE]. Registro Oficial Suplemento 449. 20 de octubre de 2008 (Ecuador). <https://n9.cl/41evj>
- Elicerio, D., Hernández, P., & Pérez, R. (2025). Factors fostering the inclusion of students with disabilities during their academic career at the University Center of Health Sciences of the University of Guadalajara. *Frontiers in Education*, 10, Article 1631418. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1631418>
- Gaurav, N., Kolhe, V., & Jaiswal, A. (2023). Universal design: An embedded case study on the approach towards the inclusion of students with physical disabilities in higher education in India. *Disability, CBR & Inclusive Development*, 34(2), 6–26. <https://doi.org/10.20372/dcidj.577>
- Gómez, D., & Buitrago, R. (2024). Inserción desde el PEI de la política de inclusión educativa para estudiantes en condición de discapacidad en el ingreso a la universidad. *Revista de la Educación Superior*, 53(211), 119–143. <https://n9.cl/br404>
- Goncharenko, M., Markus, I., Herashchenko, S., Bondar, N., & Kruhlyk, O. (2024). Inclusive education at universities: The experience of European Union countries and prospects for development in Ukraine. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 32(124), e0244727. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362024003204727>
- Gonzalo, Ó., Heras, I., Castillo, J., Meza, C., & Verdugo, M. (2024). Impact of the Quality of Life Supports Model on the inclusion of students with disabilities in higher education: A scoping review. *Research in Developmental Disabilities*, 154, Article 104850. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2024.104850>
- Ley Orgánica de Discapacidades. Registro Oficial. Suplemento N.º 796. 25 de septiembre de 2012. <https://n9.cl/zxfj>
- Ley Orgánica de Educación Superior. LOES. Registro Oficial Suplemento 148. 12 de octubre de 2010. <https://n9.cl/xcmun>
- López, C., Farieta-Barrera, A., & Sarmiento, M. (2025). Evaluation of policies for disability and social inclusion in Colombian higher education. *International Journal of Educational Research Open*, 9, Article 100454. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2025.100454>
- Monzalvo-Curiel, A., Ayala, P., Magdaleno-Moreno, M., & Sánchez-Vázquez, L. (2025). Inclusión educativa de estudiantes universitarios con discapacidad auditiva. *Sinéctica*, (64), e1669. <https://doi.org/10.31391/atfh6802>
- Moreno-Tallón, F., & Muntaner, J. (2025). Educación inclusiva e inclusión social: Un compromiso comunitario. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 37(2), 145–162. <https://n9.cl/ln7ryr>
- Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. ONU. <https://n9.cl/khtb>
- Organización Mundial de la Salud. (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF)*. <https://n9.cl/6jbgw>

- Organización Mundial de la Salud. (2023). *Discapacidad y salud*. <https://n9.cl/erct>
- Pagni, P. (2024). “Nada sobre nós sem corpo comum”: Outro paradigma para inclusão no ensino superior? *Educação em Revista*, 40, e41595. <https://doi.org/10.1590/0102-469841595>
- Palchucán, N., Andramuño, M., Pailiacho, H., & Rodríguez, G. (2026). Estrategias lúdicas para el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales en estudiantes de Educación Básica e Inicial. *Revista de Investigación Educativa Niveles*, 3(1), 41–52. <https://doi.org/10.61347/rien.v3i1.85>
- Paz-Maldonado, E., Sibaja, Z., Berrocal, V., & Oviedo, L. (2024). Inclusión educativa del alumnado en situación de discapacidad en las universidades públicas de Centroamérica y el Caribe. Perspectiva de diversos profesionales. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 32(123), e0244291. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362024003204291>
- Puente, C., Aguilar, M., & Quishpi, N. (2026). Acceso a la educación superior para personas con discapacidad en Ecuador: desafíos y legislación vigente. *Revista de Investigación Educativa Niveles*, 3(1), 53–65. <https://doi.org/10.61347/rien.v3i1.86>
- Quinatoa, O., & Silva, A. del L. (2026). La inclusión educativa desde la perspectiva del diseño de entornos, adaptaciones físicas y tecnológicas para el aprendizaje. *RICEd: Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 4(7), 1-18. <https://doi.org/10.53877/zm43q065>
- Ramon, M., Bajaña, E., & Bohorquez, A. (2025). La diversidad funcional en el aula, desafíos y oportunidades desde la psicopedagogía. *Código Científico Revista De Investigación*, 6(2), 1491–1505. <https://doi.org/10.55813/gaea/ccri/v6/n2/1257>
- Rana, M., Ahmed, S., Khan, M. A., & Ali, M. (2026). Inclusive education in context: A comparative analysis of support systems for disabled students in Pakistani and Kenyan universities. *Administrative Sciences*, 16(2), Article 81. <https://doi.org/10.3390/admsci16020081>
- Rodríguez, B. (2025). Innovaciones en adaptaciones para promover entornos educativos equitativos. *Imperium Académico Multidisciplinary Journal*, 2(4), 1-12. <https://n9.cl/l0wo31>
- Rodríguez-Galarza, G., Jinez-Tapia, J., Torres-Rodríguez, K., & Rentería-Bustamante, L. (2026). Implementación de un tablero ocupacional digital para mejorar las actividades de la vida diaria en discapacidad intelectual. *Revista Digital Científica Causalidad (caui3)*, 2(1), 10–22. <https://doi.org/10.70929/caui3.v2i1.0018>
- Sanipatin, B., Andrade, G., Castro, G., Portilla, R., & Ibarra, V. (2026). Reconstrucción de la Inclusión Educativa desde la Pedagogía Crítica Mediante el Diseño Universal para el Aprendizaje. *Ciencia Y Reflexión*, 5(1), 1040–1062. <https://doi.org/10.70747/cr.v5i1.855>
- Souza da Silva, J. (2023). La accesibilidad comunicacional e informacional (ACI) en la educación superior. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 29, e0059. <https://doi.org/10.1590/1980-54702023v29e0059>

Transparencia

Conflicto de interés

Los autores declaran que no existen conflictos de interés de naturaleza alguna como parte de la presente investigación.

Fuente de financiamiento

Los autores financiaron completamente la investigación.

Contribución de autoría

Jimmy Vinicio Román Proaño: Conceptualización, metodología, software, validación, análisis formal, investigación, gestión de datos, visualización, redacción - preparación del borrador original, redacción - revisión y edición, financiamiento, administración del proyecto, recursos, supervisión.

Edison Fernando Vallejo Chávez: Metodología, análisis formal, investigación, visualización, redacción - preparación del borrador original, redacción - revisión y edición, financiamiento, recursos.

Los autores contribuyeron activamente en el análisis de los resultados, revisión y aprobación del manuscrito final.