

Atención multidisciplinaria a jóvenes con discapacidad: aportes del Diseño Universal para el Aprendizaje y la orientación psicopedagógica. Revisión sistemática

Multidisciplinary Care for Youth with Disabilities: Contributions from Universal Design for Learning and Psychopedagogical Guidance. A Systematic Review

Atenção multidisciplinaria a jovens com deficiência: contributos do Design Universal para a Aprendizagem e da orientação psicopedagógica. Revisão sistemática

Gutiérrez Soto Marcos Vinicio¹
Universidad Técnica Estatal de Quevedo
mgutierrezs@uteq.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0003-4846-1765>



Ramón Aldaz María Belén²
Universidad Técnica Estatal de Quevedo
mramona@uteq.edu.ec
<https://orcid.org/0009-0008-8046-5778>



DOI / URL: <https://doi.org/10.55813/gaea/ccri/v7/nE1/1397>

Como citar:

Gutiérrez Soto, M, V. & Ramón Aldaz M, B. (2026). Atención multidisciplinaria a jóvenes con discapacidad: aportes del Diseño Universal para el Aprendizaje y la orientación psicopedagógica. Revisión sistemática. *Código Científico Revista de Investigación*, 7(E1), 1880-1901.

Recibido: 28/02/2026

Aceptado: 24/03/2026

Publicado: 31/03/2026

Resumen

El artículo analiza las contribuciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de la orientación psicopedagógica a la atención multidisciplinaria de jóvenes con discapacidad intelectual en contextos educativos inclusivos, ante barreras curriculares, relacionales y tecnológicas que limitan su participación. Se propone como objetivo examinar dichas contribuciones mediante una revisión sistemática documental. Metodológicamente, se siguió la declaración PRISMA 2020; la búsqueda en Scopus arrojó 223 registros y, tras eliminar duplicados y aplicar criterios de inclusión y exclusión, se seleccionaron 28 artículos publicados entre 2020 y 2026, analizados mediante síntesis temática. Los resultados muestran que las configuraciones colaborativas en las que profesorado, equipos de orientación, familias y otros agentes comparten metas de apoyo favorecen la autodeterminación, la participación y la cohesión de grupo de los jóvenes con discapacidad intelectual. Asimismo, evidencian que la integración del DUA en la cultura pedagógica, articulada con la orientación psicopedagógica y el uso crítico de tecnologías digitales, configura ecologías de aprendizaje más accesibles y participativas. Se concluye que la atención multidisciplinaria eficaz requiere articular marcos curriculares basados en el DUA con redes de apoyo socioeducativo sostenidas y reflexivas, además de profundizar en investigaciones que vinculen estas configuraciones con la transición a la vida adulta y la participación comunitaria.

Palabras clave: Discapacidad intelectual; Educación inclusiva; Diseño Universal para el Aprendizaje; Orientación psicopedagógica.

Abstract

This article analyzes the contributions of Universal Design for Learning and educational psychology to the multidisciplinary care of young people with intellectual disabilities in inclusive educational settings, in light of curricular, relational, and technological barriers that limit their participation. The objective is to examine these contributions through a systematic literature review. Methodologically, the PRISMA 2020 statement was followed; the search in Scopus yielded 223 records, and after removing duplicates and applying inclusion and exclusion criteria, 28 articles published between 2020 and 2026 were selected and analyzed using thematic synthesis. The results show that collaborative settings in which teachers, guidance teams, families, and other stakeholders share support goals promote self-determination, participation, and group cohesion among young people with intellectual disabilities. Furthermore, they demonstrate that the integration of the DUA into pedagogical culture, combined with psycho-pedagogical guidance and the critical use of digital technologies, creates more accessible and participatory learning environments. It is concluded that effective multidisciplinary care requires the integration of DUA-based curricular frameworks with sustained and reflective socio-educational support networks, as well as further research linking these configurations to the transition to adulthood and community participation.

Keywords: Intellectual disability; Inclusive education; Universal Design for Learning; Psychopedagogical counseling.

Resumo

O artigo analisa as contribuições do Design Universal para a Aprendizagem e da orientação psicopedagógica para a atenção multidisciplinar a jovens com deficiência intelectual em contextos educativos inclusivos, face às barreiras curriculares, relacionais e tecnológicas que limitam a sua participação. Propõe-se como objetivo examinar essas contribuições por meio de uma revisão sistemática da literatura. Metodologicamente, seguiu-se a declaração PRISMA 2020; a pesquisa na Scopus resultou em 223 registros e, após eliminar duplicados e aplicar critérios de inclusão e exclusão, foram selecionados 28 artigos publicados entre 2020 e 2026, analisados por meio de síntese temática. Os resultados mostram que as configurações colaborativas nas quais professores, equipas de orientação, famílias e outros agentes partilham objetivos de apoio favorecem a autodeterminação, a participação e a coesão de grupo dos jovens com deficiência intelectual. Além disso, evidenciam que a integração do DUA na cultura pedagógica, articulada com a orientação psicopedagógica e o uso crítico de tecnologias digitais, configura ecologias de aprendizagem mais acessíveis e participativas. Conclui-se que a atenção multidisciplinar eficaz requer a articulação de quadros curriculares baseados na DUA com redes de apoio socioeducativo sustentadas e reflexivas, além de aprofundar investigações que relacionem estas configurações com a transição para a vida adulta e a participação comunitária.

Palavras-chave: Deficiência intelectual; Educação inclusiva; Design Universal para a Aprendizagem; Orientação psicopedagógica.

Introducción

La escolarización de jóvenes con discapacidad intelectual en contextos ordinarios ha puesto de relieve la necesidad de repensar los modelos de apoyo desde una lógica de atención multidisciplinar que trascienda las respuestas fragmentadas y remediales de los enfoques tradicionales de integración (Contesse Carvacho et al., 2022; Núñez-Sotelo & López-Cruz, 2022). En este escenario, las políticas de inclusión y las propuestas pedagógicas recientes demandan articular el trabajo de docentes, equipos de orientación psicopedagógica, familias y otros agentes educativos para garantizar experiencias formativas centradas en la autonomía, la autodeterminación y la participación del alumnado con discapacidad intelectual (Álvarez-Aguado et al., 2020; Contesse Carvacho et al., 2022). Sin embargo, la persistencia de barreras curriculares, actitudinales y comunicativas evidencia que la mera presencia en la escuela no se

traduce automáticamente en inclusión socioeducativa efectiva ni en oportunidades reales de aprendizaje significativo (Espada-Chavarría et al., 2023; Núñez-Sotelo & López-Cruz, 2022).

En los últimos años, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se ha consolidado como un marco de referencia clave para planificar entornos educativos accesibles que respondan a la variabilidad del alumnado desde el diseño inicial del currículo (Espada-Chavarría et al., 2023; Núñez-Sotelo & López-Cruz, 2022). La literatura muestra que la implementación del DUA se asocia con mejoras en el compromiso, la participación y el logro del estudiantado, particularmente en contextos de diversidad funcional (Guo & Wang, 2025; Veytia Bucheli et al., 2024). No obstante, su integración en los centros educativos exige cambios en la organización de los contenidos, las metodologías y la evaluación, pero también procesos sistemáticos de formación docente y de revisión de las condiciones institucionales que posibilitan o restringen su aplicación (González-Ramírez et al., 2025; Martín-del-Pozo et al., 2025). En el caso específico de los jóvenes con discapacidad intelectual, el DUA se vincula además con el desarrollo de competencias de autodeterminación y con la generación de oportunidades para la participación activa en la toma de decisiones sobre el propio aprendizaje y proyecto de vida (Álvarez-Aguado et al., 2020; Contesse Carvacho et al., 2022).

La orientación psicopedagógica desempeña un papel estratégico en la identificación de necesidades de apoyo, en la coordinación entre profesorado y familia y en la construcción de entornos relacionales que favorezcan el bienestar emocional y la cohesión del grupo (Bernal et al., 2024; Rubio Guzmán et al., 2022). Desde esta perspectiva, la atención multidisciplinar en el ámbito educativo no se limita a la suma de intervenciones especializadas, sino que implica la articulación de saberes pedagógicos, psicopedagógicos y comunitarios orientados a la mejora de la calidad de vida y la inclusión socioeducativa de los jóvenes con discapacidad intelectual (Bórquez Castro et al., 2025; Contesse Carvacho et al., 2022).

Pese a los avances normativos y a la proliferación de propuestas de innovación inclusiva vinculadas al DUA y a los apoyos psicoeducativos, persisten vacíos de conocimiento respecto a cómo se concretan, en la práctica, los vínculos entre atención multidisciplinar, diseño curricular accesible y procesos de orientación psicopedagógica en contextos educativos inclusivos para esta población (Herrera Nieves et al., 2024; Sánchez-Serrano, 2024). Esta situación limita la posibilidad de diseñar políticas y prácticas educativas basadas en evidencias que articulen, de forma coherente, las dimensiones curriculares, relacionales y tecnológicas de la inclusión (Espada-Chavarría et al., 2023; Veytia Bucheli et al., 2024).

En este contexto, el artículo tiene como objetivo analizar las contribuciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de la orientación psicopedagógica a la atención multidisciplinar de jóvenes con discapacidad intelectual en contextos educativos inclusivos a partir de una revisión sistemática documental. A partir de este propósito, se propone ofrecer una síntesis crítica de la evidencia reciente sobre las articulaciones entre las estrategias de apoyo educativo y psicopedagógico y los procesos de inclusión socioeducativa de jóvenes con discapacidad intelectual, identificando desafíos y oportunidades para el diseño de prácticas educativas innovadoras (Contesse Carvacho et al., 2022; Espada-Chavarría et al., 2023).

Configuraciones colaborativas de apoyo socioeducativo en jóvenes con discapacidad intelectual.

Las configuraciones colaborativas de apoyo socioeducativo que se articulan en torno a jóvenes con discapacidad intelectual se han ido consolidando como un eje central de las políticas y prácticas de inclusión, desplazando progresivamente los enfoques centrados en el déficit hacia perspectivas orientadas a la autodeterminación, la participación y la calidad de vida (Álvarez-Aguado et al., 2020; Contesse Carvacho et al., 2022). Estas configuraciones implican la interacción coordinada de distintos agentes: docentes, profesionales de la orientación, equipos de apoyo y familias, que comparten la responsabilidad de generar

condiciones para la plena participación en los contextos educativos y comunitarios (Bórquez Castro et al., 2025; Rubio Guzmán et al., 2022). La literatura reciente muestra que las experiencias de las personas con discapacidad intelectual y sus familias están fuertemente determinadas por la densidad y coherencia de estas redes de apoyo, así como por la capacidad de las instituciones para reconocer sus expectativas, trayectorias y proyectos de vida (Álvarez-Aguado et al., 2020; Contesse Carvacho et al., 2022).

En este marco, las configuraciones colaborativas de apoyo no se reducen a la presencia simultánea de varios profesionales, sino que suponen procesos de planificación conjunta, intercambio sistemático de información y construcción de metas compartidas en torno a la inclusión socioeducativa (Bórquez Castro et al., 2025; Viñarás-Abad et al., 2021). Cuando estas dinámicas se despliegan de manera consistente, favorecen los climas socioeducativos basados en la confianza, el reconocimiento mutuo y la cohesión de los grupos, aspectos que resultan especialmente relevantes para estudiantes con discapacidad intelectual (Bernal et al., 2024; Rubio Guzmán et al., 2022). Así, la calidad de las relaciones de apoyo y de los vínculos que se tejen en los espacios educativos se vuelve un indicador clave de la eficacia de las configuraciones colaborativas, en tanto posibilitan o limitan la participación significativa del estudiantado (Bernal et al., 2024; Contesse Carvacho et al., 2022).

Asimismo, diversos trabajos enfatizan que estas configuraciones colaborativas adquieren mayor potencia inclusiva cuando se inscriben en perspectivas ecológicas y comunitarias, situando a los jóvenes con discapacidad intelectual en tramas de relaciones que trascienden el centro educativo y se proyectan hacia otros ámbitos de socialización (Bórquez Castro et al., 2025; Viñarás-Abad et al., 2021). Ello implica comprender la inclusión socioeducativa como un proceso continuo que integra experiencias formativas, familiares, laborales, culturales y de participación ciudadana, y no únicamente como el acceso a un servicio educativo determinado (Álvarez-Aguado et al., 2020; Contesse Carvacho et al., 2022).

En esta dirección, las configuraciones colaborativas de apoyo se constituyen en un componente estructural de las estrategias de inclusión, al permitir articular recursos, saberes y responsabilidades en torno a proyectos de vida más amplios para los jóvenes con discapacidad intelectual.

Ecologías de aprendizaje inclusivo desde el Diseño Universal y la orientación psicopedagógica.

Las ecologías de aprendizaje inclusivo se sustentan en la configuración de entornos educativos que, desde su diseño, reconocen la diversidad de los estudiantes y ofrecen múltiples vías de acceso, participación y expresión, siendo el Diseño Universal para el Aprendizaje uno de sus marcos de referencia más relevantes (Espada-Chavarría et al., 2023; Núñez-Sotelo & López-Cruz, 2022). El DUA propone organizar el currículo a partir de principios que contemplan la variabilidad del alumnado, lo que resulta especialmente pertinente para la participación de jóvenes con discapacidad intelectual en contextos inclusivos (Herrera Nieves et al., 2024; Núñez-Sotelo & López-Cruz, 2022). La evidencia empírica señala que la implementación sistemática de este enfoque se relaciona con mayores niveles de compromiso, sentido de pertenencia y logro académico, reforzando la idea de que las ecologías de aprendizaje inclusivo requieren diseños intencionales que minimicen barreras y maximicen oportunidades (Guo & Wang, 2025; Veytia Bucheli et al., 2024).

El desarrollo de estas ecologías de aprendizaje no depende únicamente de decisiones didácticas aisladas, sino de condiciones institucionales y formativas que favorezcan la apropiación del DUA por parte del profesorado y su integración en las culturas y prácticas de los centros educativos (González-Ramírez et al., 2025; Veytia Bucheli et al., 2024). En este sentido, la formación docente orientada al DUA contribuye a transformar las concepciones sobre diversidad y discapacidad, promoviendo una mirada centrada en la flexibilidad del entorno y en los apoyos necesarios para que todos los estudiantes participen en igualdad de

condiciones (González-Ramírez et al., 2025; Sánchez-Serrano, 2024). La incorporación de tecnologías digitales, el diseño de materiales accesibles y el uso de recursos de lectura fácil se inscriben también en estas ecologías, ampliando las posibilidades de participación de jóvenes con discapacidad intelectual en distintos contextos educativos (Herrera Nieves et al., 2024; Veytia Bucheli et al., 2024).

Dentro de estas ecologías, la orientación psicopedagógica actúa como un nodo articulador que conecta la planificación curricular basada en el DUA con los procesos de acompañamiento individual y grupal, contribuyendo a ajustar los apoyos a las necesidades y potencialidades de cada estudiante (Bernal et al., 2024; Rubio Guzmán et al., 2022). Desde una perspectiva sistémica, la acción psicopedagógica se despliega en la evaluación, el asesoramiento al profesorado, el trabajo con las familias y la mediación en situaciones de conflicto o vulnerabilidad, configurando un entramado de apoyos que incide directamente en el clima de aula y en la cohesión de los grupos (Bernal et al., 2024; Contesse Carvacho et al., 2022). Cuando esta orientación se integra de manera orgánica en ecologías de aprendizaje sustentadas en el DUA, se favorece la personalización de los itinerarios formativos y la promoción de la autodeterminación de los jóvenes con discapacidad intelectual, reforzando su participación en la toma de decisiones sobre su trayectoria educativa (Álvarez-Aguado et al., 2020; Núñez-Sotelo & López-Cruz, 2022).

En conjunto, estas ecologías de aprendizaje inclusivo se articulan con las configuraciones colaborativas descritas previamente, constituyendo un marco teórico integrado para comprender cómo se configura la atención multidisciplinar a jóvenes con discapacidad intelectual en contextos inclusivos (Bórquez Castro et al., 2025; Espada-Chavarría et al., 2023). Este marco permite interpretar la evidencia derivada de la revisión sistemática, orientando la identificación de prácticas, condiciones institucionales y formas de colaboración profesional que fortalecen la inclusión socioeducativa.

Metodología

Se realizó una revisión sistemática documental siguiendo las directrices de la declaración PRISMA 2020, con el propósito de analizar las contribuciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de la orientación psicopedagógica a la atención multidisciplinar de jóvenes con discapacidad intelectual en contextos educativos inclusivos (Page et al., 2021). La pregunta de revisión se formuló en torno a la articulación entre estrategias psicopedagógicas, discapacidad intelectual o cognitiva, Diseño Universal para el Aprendizaje, intervención multidisciplinaria e inclusión socioeducativa en contextos educativos formales.

Se consideraron como criterios de inclusión: artículos científicos originales o de revisión, publicados entre 2020 y 2026, escritos en español o inglés, de acceso abierto, indexados en bases de datos de alto impacto (principalmente Scopus) y que abordaran explícitamente alguna combinación de las siguientes dimensiones: estrategias psicopedagógicas, discapacidad intelectual/cognitiva, Diseño Universal para el Aprendizaje, intervención multidisciplinaria y/o inclusión socioeducativa. Se excluyeron libros, capítulos de libro, actas de congreso, tesis, informes técnicos y documentos no sometidos a revisión por pares, así como estudios centrados exclusivamente en ámbitos clínico-sanitarios sin componente educativo, trabajos en idiomas distintos del español o inglés y artículos sin información relevante para los objetivos de la revisión (Chocobar Reyes & Barreda Medina, 2025; Sánchez-Serrano et al., 2022).

La búsqueda se llevó a cabo en la base de datos Scopus, utilizando como palabras clave “estrategias psicopedagógicas”, “discapacidad cognitiva”, “diseño universal de aprendizaje”, “intervención multidisciplinaria” e “inclusión socioeducativa”, combinadas mediante operadores booleanos, siguiendo las recomendaciones para revisiones sistemáticas en el ámbito educativo (Sánchez-Serrano et al., 2022). En la fase de identificación se localizaron 223

registros. Antes del cribado, se eliminaron 41 registros duplicados y 75 estudios cuyo título o resumen no coincidían o no satisfacían los criterios de inclusión inicialmente establecidos, lo que dio lugar a un total de 116 registros eliminados en esta etapa.

En la fase de cribado, se examinaron a texto completo 107 registros, aplicando de nuevo los criterios de elegibilidad. De estos, se excluyeron 8 estudios escritos en idiomas diferentes al español o al inglés, 4 estudios basados en otras áreas del conocimiento sin foco educativo y 67 estudios que no aportaban datos útiles para las categorías de análisis definidas. Tras este proceso, la muestra final quedó constituida por 28 estudios, que fueron incluidos en la síntesis cualitativa y conforman la base documental de la presente revisión. Todo el proceso de identificación, cribado e inclusión se representa en el diagrama de flujo PRISMA 2020 correspondiente (Page et al., 2021).

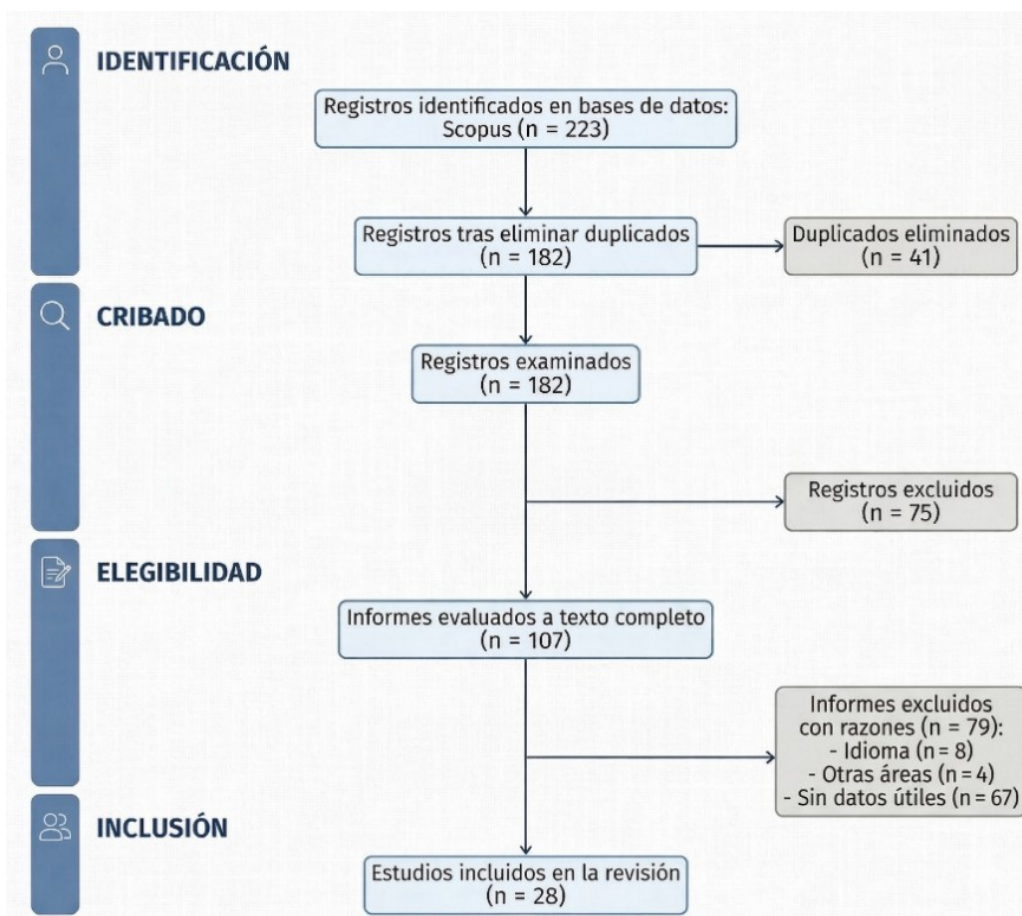


Figura 1. Diagrama de flujo PRISMA
Nota. Elaboración propia (2026)

Para la extracción de la información se elaboró una matriz de análisis en la que se registraron, para cada uno de los 28 artículos seleccionados, los siguientes datos: autoría, año de publicación, país o contexto geográfico, nivel o ámbito educativo, tipo de estudio (cuantitativo, cualitativo, mixto o revisión), presencia y caracterización de la discapacidad intelectual, descripción de las estrategias psicopedagógicas, características de la atención multidisciplinar y papel atribuido al Diseño Universal para el Aprendizaje y a la inclusión socioeducativa. A partir de esta matriz se desarrolló una síntesis temática orientada por los ejes teóricos definidos en los fundamentos identificando convergencias, tensiones y vacíos de conocimiento en la literatura reciente (Chocobar Reyes & Barreda Medina, 2025; Sánchez-Serrano et al., 2022). La síntesis se realizó de manera cualitativa y narrativa, sin metaanálisis estadístico, atendiendo a la naturaleza heterogénea de los estudios incluidos (Page et al., 2021).

Resultados y Discusión

En primer lugar, se presenta una síntesis de los datos bibliográficos de los 28 estudios incluidos en la revisión (Tabla 1), que permite situar temporal y contextualmente el corpus analizado.

Tabla 1.
Matriz de revisión documental de los estudios incluidos

Nº	Autoría principal	Título del documento (abreviado)	Año	Revista	DOI/enlace
1	Núñez-Sotelo & López-Cruz	Contribuciones del diseño universal para el aprendizaje a un currículo accesible	2022	Revista Brasileira de Educação	https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270126
2	Rubio Guzmán et al.	Análisis de la adaptación de las familias con hijos o hijas con síndrome de Down	2022	Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social	https://doi.org/10.14198/ALTERN.21156
3	Martín-del-Pozo et al.	El Diseño Universal para el Aprendizaje en la normativa curricular autonómica	2025	Revista Española de Educación Comparada	https://doi.org/10.5944/reec.49.2026.45586
4	Álvarez-Aguado et al.	Habilidades de autodeterminación en estudiantes chilenos con discapacidad intelectual	2020	Revista Colombiana de Educación	https://doi.org/10.17227/rce.num79-9663
5	Segura Berges & Oto-Millera	Perceptions of university students and teachers on the usefulness and potential of the inclusive metaverse	2026	Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria	https://doi.org/10.19083/ridu.2026.2191
6	Castillo-	Educación física y necesidades	2024	Retos	https://doi.org/

	Retamal et al.	educativas especiales				10.47197/ retos.v61.108228
7	Guo & Wang	Implementation fidelity of universal design for learning and effects on student achievement, engagement, and belonging	2025	Scientific Reports		https://doi.org/ 10.1038/s41598-025- 30079-1
8	González-Ramírez et al.	Efecto de la formación del profesorado en el diseño universal para el aprendizaje	2025	Educar		https://doi.org/ 10.5565/rev/ educar.2121
9	Bernabé Villodre	Una experiencia de atención a la diversidad desde el Lenguaje Musical	2025	European Public & Social Innovation Review		https://doi.org/ 10.31637/epsir-2025- 1447
10	Romero-Esquinas et al.	La realidad virtual y el Diseño Universal de Aprendizaje	2024	Revista de Investigación Educativa		https://doi.org/ 10.6018/rie.564881
11	Peinado Rodríguez	El profesorado en formación ante la neurodiversidad	2024	Educar		https://doi.org/ 10.5565/rev/ educar.2066
12	Bernal et al.	Evaluación y asertividad: cohesión de grupo entre estudiantes con discapacidad intelectual	2024	Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud		https://doi.org/ 10.11600/ rlnsj.23.1.644
13	Espada-Chavarría et al.	Universal design for learning and instruction: Effective strategies for inclusive higher education	2023	Education Sciences		https://doi.org/ 10.3390/ educsci13060620
14	Sánchez, Ledezma & Font	A Proposal of Integration of Universal Design for Learning and Didactic Suitability Criteria	2025	Education Sciences		https://doi.org/ 10.3390/ educsci15070909
15	Herrera Nieves et al.	Making written texts for learning more accessible with easy-to-read and universal design	2024	South African Journal of Education		https://doi.org/ 10.15700/ saje.v44n1a2241
16	Veytia Bucheli et al.	Digital technologies as enablers of universal design for learning	2024	Discov Sustainability		https://doi.org/ 10.1007/s43621-024- 00699-0
17	Andrade Sánchez & Moreno-Ibáñez	Innovación didáctica inclusiva desde el método Sauce	2025	European Public & Social Innovation Review		https://doi.org/ 10.31637/epsir-2025- 1996
18	Contesse Carvacho et al.	Universidad y discapacidad intelectual: aportes a la calidad de vida	2022	Siglo Cero		https://doi.org/ 10.14201/ scero2022532952
19	Ordóñez Hernández	Significados culturales del concepto inclusión laboral	2022	Revista Republicana		https:// ojs.urepublicana.edu. co/index.php/ revistarepublicana/ article/view/862
20	Luisse Lutz & Fisher	Personalising Support through Communication between People with Intellectual Disabilities and their Support Workers	2023	Scandinavian Journal of Disability Research		https://doi.org/ 10.16993/sjdr.980
21	Ferrer-Mavárez et al.	Caracterización de las necesidades de interacción de las personas con discapacidad motora en entornos web	2025	Revista de Ciencias Sociales		https://doi.org/ 10.31876/ rsc.v31i.44025
22	Sánchez-Serrano	El DUA en la cuerda floja: un análisis de las críticas al modelo	2024	Estudios Sobre Educación		https://doi.org/ 10.15581/004.46.003
23	Sánchez	Impulsando la Inclusión	2025	Aula Abierta		https://doi.org/

24	Romero & García Vacas et al.	Educativa: DUA y aplicaciones móviles para autismo	2025	Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado	10.17811/rifie.20998 https://doi.org/10.6018/reifop.661681
25	Alcaide Padiál et al.	Competencia docente universitaria en Neuroeducación y DUA	2021	Profesional de la Información	https://doi.org/10.3145/epi.2021.mar.02
26	Viñarás-Abad et al.	Situación de las personas con discapacidad en el sector de la Comunicación	2025	Luna Azul	https://doi.org/10.17151/luaz.2025.60.3
27	Bórquez Castro et al.	Prácticas pedagógicas inclusivas en programas de educación ambiental rural	2023	Social & Cultural Geography	https://doi.org/10.1080/14649365.2021.1950824
28	Robinson et al.	Using the ‘in-between’ to build quality in support relationships	2022	Sapienza: International Journal of Interdisciplinary Studies	https://doi.org/10.51798/sijis.v3i8.566

Nota. Elaboración propia (2026)

La Tabla 1 muestra la diversidad de revistas, contextos geográficos y años de publicación que conforman el corpus, con una concentración de trabajos recientes en torno a la educación inclusiva, el Diseño Universal para el Aprendizaje y la atención a la discapacidad intelectual. Esta panorámica bibliográfica sirve de base para el análisis detallado desarrollado en el apartado de resultados y discusión.

A continuación, se presenta la Tabla 2, en la que se sintetiza la contribución de cada fuente a los ejes teóricos de la revisión y a las categorías analíticas definidas.

Tabla 2.
Ejes teóricos y categorías

Fuente	Eje 1	Eje 2	EP	DC	DUA	IM	IS
F1		X		X	X		X
F2	X		X	X		X	X
F3		X			X		X
F4	X		X	X			X
F5		X			X		X
F6	X		X			X	X
F7		X	X	X	X		
F8		X	X		X		X
F9	X						X
F10		X		X	X		X
F11		X	X		X		X
F12	X		X	X			X
F13		X	X		X		X
F14		X			X		X
F15		X			X		X
F16		X			X		X
F17	X						X

F18	X	X	X	X		X	X
F19	X						X
F20	X		X	X		X	
F21		X			X		
F22		X			X		
F23		X			X		X
F24		X	X		X		X
F25	X			X			X
F26	X						X
F27	X		X	X		X	X
F28	X			X		X	

Nota. **Ejes teóricos:** Eje 1 = Configuraciones colaborativas de apoyo socioeducativo, Eje 2 = Ecologías de aprendizaje inclusivo (DUA + orientación psicopedagógica). **Categorías:** EP = Estrategias psicopedagógicas, DC = Discapacidad cognitiva/intelectual, DUA = Diseño universal de aprendizaje, IM = Intervención multidisciplinaria, IS = Inclusión socioeducativa. Elaboración propia (2026).

La Tabla 2 permite visualizar cómo los estudios se distribuyen entre los dos ejes teóricos: configuraciones colaborativas de apoyo socioeducativo y ecologías de aprendizaje inclusivo basadas en el DUA y la orientación psicopedagógica, así como su aporte a las categorías de análisis (estrategias psicopedagógicas, discapacidad cognitiva/intelectual, diseño universal de aprendizaje, intervención multidisciplinaria e inclusión socioeducativa). Esta estructura categorial orienta la organización de los resultados y su discusión interpretativa.

Los estudios revisados muestran que las configuraciones colaborativas de apoyo socioeducativo se articulan en torno a la interacción entre profesorado, equipos de orientación, familias y otros agentes educativos, con distintos niveles de formalización y coordinación. En el ámbito de la educación superior y de programas universitarios inclusivos, se observa que la percepción de la calidad de vida de los estudiantes con discapacidad intelectual se vincula estrechamente con la accesibilidad de los entornos académicos y con la presencia de apoyos personalizables, lo que pone de relieve la importancia de estructuras de acompañamiento que trasciendan la tutoría académica tradicional (Contesse Carvacho et al., 2022). En contextos de educación básica y media, se documentan prácticas pedagógicas inclusivas que integran estrategias cooperativas, ajustes curriculares y apoyos entre iguales, configurando escenarios donde el trabajo docente se entrelaza con el apoyo de especialistas y con la implicación de la comunidad (Bórquez Castro et al., 2025).

Una línea convergente en la literatura es la centralidad de la autodeterminación y de la participación de los jóvenes con discapacidad intelectual como indicadores de calidad de las configuraciones de apoyo. Estudios desarrollados en contextos escolares muestran que las habilidades de autodeterminación se asocian tanto a la oferta de oportunidades reales de elección y toma de decisiones como al clima relacional que se construye en el aula y en el centro, de modo que la inclusión socioeducativa se entiende como un proceso que integra dimensiones emocionales, sociales y académicas (Álvarez-Aguado et al., 2020). Estos resultados dialogan con investigaciones que analizan la cohesión de grupo y las dinámicas de asertividad en aulas inclusivas, donde la presencia de estudiantes con discapacidad intelectual se convierte en una oportunidad para revisar las formas de convivencia, resolución de conflictos y apoyo mutuo (Bernal et al., 2024).

Asimismo, la evidencia pone de manifiesto que las relaciones de apoyo no se limitan a los tiempos y espacios formalmente establecidos, sino que se configuran en “entre-tiempos” y “entre-lugares” donde se negocian expectativas, se construyen vínculos de confianza y se personalizan las ayudas. Trabajos centrados en las interacciones entre personas con discapacidad intelectual y sus apoyos profesionales describen estos espacios liminales como momentos clave para ajustar la comunicación, favorecer la agencia y consolidar relaciones de reconocimiento (Luise Lutz & Fisher, 2023; Robinson et al., 2023). Desde la perspectiva de la atención multidisciplinar, estos hallazgos sugieren que la coordinación entre agentes no puede entenderse solo como alineación técnica, sino también como construcción de marcos comunes de sentido sobre la discapacidad, la autonomía y la participación.

En conjunto, los resultados indican que las configuraciones colaborativas más potentes son aquellas que combinan estructuras formales de coordinación (equipos, comisiones, protocolos) con prácticas relacionales basadas en la escucha, el acompañamiento y el reconocimiento de la voz de los jóvenes con discapacidad intelectual y sus familias

(Álvarez-Aguado et al., 2020; Bórquez Castro et al., 2025; Contesse Carvacho et al., 2022). No obstante, varios estudios evidencian tensiones entre discursos inclusivos y prácticas todavía fragmentadas, especialmente cuando las responsabilidades se concentran en figuras individuales (por ejemplo, el orientador o el docente de apoyo) en lugar de compartirse a nivel institucional (Bernal et al., 2024; Contesse Carvacho et al., 2022).

En relación con las ecologías de aprendizaje, la revisión muestra un desarrollo creciente de experiencias que incorporan el Diseño Universal para el Aprendizaje como marco para rediseñar currículo, materiales y prácticas didácticas en distintos niveles educativos. Los estudios que analizan la implementación del DUA en contextos escolares ponen de relieve su contribución a la construcción de currículos accesibles que contemplan la variabilidad del alumnado desde el diseño, lo que permite reducir barreras de acceso y participación para estudiantes con y sin discapacidad intelectual (Núñez-Sotelo & López-Cruz, 2022; Martín-del-Pozo et al., 2025). En educación superior, se documentan estrategias de planificación y docencia universitaria que utilizan el DUA para diversificar las formas de presentación de la información, de participación en las actividades y de evaluación, lo que se traduce en una percepción más favorable de la inclusión por parte de estudiantes con y sin discapacidad (Espada-Chavarría et al., 2023; Contesse Carvacho et al., 2022).

Un grupo de estudios se centra en los efectos de la implementación del DUA sobre variables como logro, compromiso y sentido de pertenencia. La evidencia disponible indica que la fidelidad en la aplicación del DUA se asocia con mejoras en el rendimiento académico, mayor implicación estudiantil y mayor percepción de pertenencia al grupo, especialmente en contextos de diversidad funcional (Guo & Wang, 2025; Veytia Bucheli et al., 2024). Estos resultados se ven reforzados por trabajos que analizan la formación del profesorado en DUA y muestran cambios en la percepción de las barreras y facilitadores de la educación inclusiva, desplazando el foco desde las limitaciones individuales hacia la flexibilidad del entorno y los

apoyos (González-Ramírez et al., 2025; Peinado Rodríguez, 2024). Desde la perspectiva de la atención multidisciplinar, este conjunto de evidencias sugiere que el DUA opera como un eje estructurante de las ecologías de aprendizaje, en la medida en que orienta decisiones de diseño que luego son acompañadas por otros profesionales.

La orientación psicopedagógica emerge en la literatura como un componente clave de estas ecologías, al articular la evaluación de necesidades, el asesoramiento al profesorado y la mediación con las familias. Los estudios revisados muestran que las acciones psicopedagógicas contribuyen a generar climas de aula más cohesionados, a fortalecer la asertividad y la participación de estudiantes con discapacidad intelectual y a apoyar procesos de toma de decisiones compartidas en el grupo (Bernal et al., 2024; Rubio Guzmán et al., 2022). En experiencias de innovación didáctica inclusiva, la orientación psicopedagógica aparece integrada en dispositivos de co-diseño y co-docencia que combinan el trabajo de docentes, asesores y otros especialistas, lo que favorece la construcción de propuestas formativas más sensibles a la diversidad (Andrade Sánchez & Moreno-Ibáñez, 2025; Bórquez Castro et al., 2025).

Por otra parte, varios trabajos destacan el papel de las tecnologías digitales en la expansión de las ecologías de aprendizaje inclusivo. Se documentan experiencias en las que las tecnologías se constituyen en facilitadores del DUA, al permitir diseñar materiales accesibles, ofrecer múltiples representaciones de la información y promover formas variadas de expresión y participación (Herrera Nieves et al., 2024; Veytia Bucheli et al., 2024). Algunas propuestas se orientan específicamente a la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual, por ejemplo, mediante recursos de lectura fácil, entornos virtuales accesibles o aplicaciones móviles diseñadas para apoyar procesos de comunicación y aprendizaje (Herrera Nieves et al., 2024; Sánchez Romero & García Vacas, 2025). Estos hallazgos sugieren que la articulación entre DUA, orientación psicopedagógica y tecnologías digitales puede potenciar la atención

multidisciplinar, siempre que se asuma desde una planificación conjunta y no como añadidos instrumentales.

En síntesis, los resultados muestran que las ecologías de aprendizaje inclusivo más coherentes con la atención multidisciplinar son aquellas en las que el DUA se integra en la cultura pedagógica del centro, la orientación psicopedagógica actúa como eje de articulación entre agentes y niveles, y las tecnologías digitales se utilizan como mediadores para ampliar oportunidades de acceso, participación y expresión de los jóvenes con discapacidad intelectual (Espada-Chavarría et al., 2023; González-Ramírez et al., 2025; Veytia Bucheli et al., 2024). No obstante, permanecen desafíos relacionados con la formación docente, la sostenibilidad de las innovaciones y la necesidad de generar evidencias más específicas sobre los efectos de estas ecologías en dimensiones como la autodeterminación, la transición a la vida adulta y la participación comunitaria.

Conclusión

Las evidencias analizadas permiten concluir que la atención multidisciplinar dirigida a jóvenes con discapacidad intelectual adquiere sentido cuando se configura como una red colaborativa de apoyos socioeducativos, más que como un conjunto de intervenciones aisladas. Las configuraciones en las que profesorado, orientación psicopedagógica, familias y otros agentes trabajan con objetivos compartidos favorecen procesos de autodeterminación, pertenencia y participación, mientras que los modelos centrados en figuras individuales tienden a reproducir lógicas segregadoras o meramente compensatorias. En este marco, la inclusión socioeducativa se consolida cuando la coordinación interprofesional se acompaña de prácticas relacionales basadas en la confianza, la escucha y el reconocimiento de la voz de los propios jóvenes.

Asimismo, los resultados muestran que el Diseño Universal para el Aprendizaje se posiciona como un eje estructurante de las ecologías de aprendizaje inclusivo, siempre que se integre en la cultura pedagógica de los centros y no se reduzca a un conjunto de recursos puntuales. La formación docente en DUA, el diseño de materiales accesibles y el uso crítico de tecnologías digitales amplían las oportunidades de acceso, participación y expresión del alumnado con discapacidad intelectual, especialmente cuando se articulan con la orientación psicopedagógica como dispositivo de acompañamiento continuo. Estas ecologías se revelan más potentes cuando vinculan los ajustes curriculares con la construcción de climas de aula cohesionados y con la generación de oportunidades reales de participación en la toma de decisiones.

La revisión evidencia la necesidad de avanzar hacia modelos de investigación y práctica educativa que profundicen en la interrelación entre atención multidisciplinar, DUA, orientación psicopedagógica e inclusión socioeducativa en distintos niveles del sistema educativo. Persisten vacíos en torno a los efectos de estas configuraciones sobre dimensiones como la transición a la vida adulta, la inclusión laboral y la participación comunitaria, así como en relación con el papel de las familias y de los propios jóvenes como co-diseñadores de los apoyos que reciben. De cara a futuras investigaciones, resulta clave desarrollar estudios empíricos que combinen enfoques cualitativos, cuantitativos y mixtos, capaces de capturar la complejidad de estas ecologías de apoyo y de orientar decisiones políticas y pedagógicas basadas en evidencias sólidas

Referencias bibliográficas

- Alcaide Padial, M. J., Ballesta-Claver, J., Rodríguez Fuentes, A., & Trujillo Torres, J. M. (2025). Competencia docente universitaria en Neuroeducación y Diseño Universal de Aprendizaje, mediante una escala adaptada. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28(2), 43–61. <https://doi.org/10.6018/reifop.661681>
- Álvarez-Aguado, I., Vega-Córdova, V., Campaña-Vilo, K., González-Carrasco, F., Spencer-González, H., & Arriagada-Chinchón, R. (2020). Habilidades de autodeterminación en

- estudiantes chilenos con discapacidad intelectual: avanzando hacia una inclusión exitosa. *Revista Colombiana de Educación*, (79), 369–394. <https://doi.org/10.17227/rce.num79-9663>
- Andrade Sánchez, F., & Moreno-Ibáñez, Y. (2025). Innovación didáctica inclusiva desde el método Sauce del Laboratorio Didáctico Lab-Dii. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1–21. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1996>
- Bernabé Villodre, M. del M. (2025). Una experiencia de atención a la diversidad desde el Lenguaje Musical. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1–20. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1447>
- Bernal, A., Belmonte, M., & Bernárdez-Gómez, A. (2024). Evaluación y asertividad: cohesión de grupo entre estudiantes con discapacidad intelectual. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 23(1), 1–22. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.23.1.644>
- Bórquez Castro, J. P., Marín Isamit, F. J., Crespo i Torres, F., Arellano Salgado, C., Carreño Gutiérrez, T. B., & Poblete Valenzuela, D. (2025). Prácticas pedagógicas inclusivas para estudiantes con necesidades educativas especiales en programas de educación ambiental rural. *Luna Azul*, (60). <https://doi.org/10.17151/luaz.2025.60.3>
- Castillo-Retamal, F., Cruz-Morales, J., Toledo-Gutiérrez, F., Calquín-Pohl, E., Ávalos-Ramírez, B., & Cordero-Tapia, F. (2024). Educación física y necesidades educativas especiales: percepciones de profesores sobre su nivel de preparación. *Retos*, 61, 384–391. <https://doi.org/10.47197/retos.v61.108228>
- Chocobar Reyes, E. J., & Barreda Medina, R. F. (2025). Estructuras metodológicas PICO y PRISMA 2020 en la elaboración de artículos de revisión sistemática: Lo que todo investigador debe conocer y dominar. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(1), 8525–8543. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1.16491
- Contesse Carvacho, P., Pineda Herrero, P., & Sanahuja Gavaldà, J. M. (2022). Universidad y discapacidad intelectual: aportes a la calidad de vida según las percepciones de estudiantes y padres de un contexto chileno. *Siglo Cero*, 53(3), 29–52. <https://doi.org/10.14201/scero2022532952>
- Espada-Chavarría, R., González-Montesino, R. H., López-Bastías, J. L., & Díaz-Vega, M. (2023). Universal design for learning and instruction: Effective strategies for inclusive higher education. *Education Sciences*, 13(6), 620. <https://doi.org/10.3390/educsci13060620>
- Ferrer-Mavárez, M. de los Ángeles, Aguirre-Villalobos, E. R., Valecillos-Pereira, J. B., & Flores Obreque, M. (2025). Caracterización de las necesidades de interacción de las personas con discapacidad motora en entornos web. *Revista de Ciencias Sociales*, 31, 505–525. <https://doi.org/10.31876/rcs.v31i.44025>
- González-Ramírez, T., Alba-Pastor, C., Galindo-Domínguez, H., & García-Hernández, A. (2025). Efecto de la formación del profesorado en el diseño universal para el aprendizaje (DUA) sobre la percepción de los facilitadores y las barreras para la educación inclusiva. *Educar*, 61(1), 35–51. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.2121>
- Guo, P., & Wang, Z. (2025). Implementation fidelity of universal design for learning and effects on student achievement, engagement, and belonging. *Scientific Reports*, 15, 45430. <https://doi.org/10.1038/s41598-025-30079-1>
- Herrera Nieves, L., De La Hoz Vargas, V., Coba Roncallo, E., & Hernández Gutiérrez, A. (2024). Making written texts for learning more accessible with easy-to-read and universal design. *South African Journal of Education*, 44(1). <https://doi.org/10.15700/saje.v44n1a2241>
- Luise Lutz, D., & Fisher, K. R. (2023). Personalising support through communication between people with intellectual disabilities and their support workers. *Scandinavian Journal of*

- Disability Research, 25(1). <https://doi.org/10.16993/sjdr.980>
- Martín-del-Pozo, M., Romera-Hiniesta, F., González-Ramírez, T., & Alba-Pastor, C. (2025). El Diseño Universal para el Aprendizaje en la normativa curricular autonómica de Educación Primaria de España en el marco de la LOMLOE. *Revista Española de Educación Comparada*, (49), 690–722. <https://doi.org/10.5944/reec.49.2026.45586>
- Martínez Infante, C. J., & López Pérez, G. P. (2022). Application of standardized language in the development of pre-professional practice. *Sapienza: International Journal of Interdisciplinary Studies*, 3(8), 105–115. <https://doi.org/10.51798/sijis.v3i8.566>
- Núñez-Sotelo, E., & López-Cruz, M. (2022). Contribuciones del diseño universal para el aprendizaje a la implementación de un currículo accesible para estudiantes con y sin discapacidad intelectual. *Revista Brasileira de Educação*, 27, e270126. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270126>
- Ordóñez Hernández, C. A. (2022). Significados culturales del concepto inclusión laboral en profesionales posgraduados en seguridad y salud en el trabajo. *Revista Republicana*, 33, 185–196. <https://ojs.urepublicana.edu.co/index.php/revistarepublicana/article/view/862>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Moher, D. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*, 74(9), 790–799. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>
- Peinado Rodríguez, M. (2024). El profesorado en formación ante la neurodiversidad: análisis del contexto DUA, compromiso y proyección de futuro. *Educación*, 61(1), 19–33. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.2066>
- Robinson, S., Hall, E., Fisher, K. R., Graham, A., Johnson, K., & Neale, K. (2023). Using the ‘in-between’ to build quality in support relationships with people with cognitive disability: The significance of liminal spaces and time. *Social & Cultural Geography*, 24(1), 175–194. <https://doi.org/10.1080/14649365.2021.1950824>
- Romero-Esquinas, M. H., Hidalgo-Ariza, M. D., Muñoz-González, J. M., & Ariza-Carrasco, C. (2024). La realidad virtual y el Diseño Universal de Aprendizaje: una manera inclusiva y actual de entender la educación. *Revista de Investigación Educativa*, 42(2). <https://doi.org/10.6018/rie.564881>
- Rubio Guzmán, E., Mota López, R., & Berástegui Pedro-Viejo, A. (2022). Análisis de la adaptación de las familias con hijos o hijas con síndrome de Down durante la infancia desde el modelo Doble ABCX. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 29(2), 309–334. <https://doi.org/10.14198/ALTERN.21156>
- Sánchez Romero, C., & García Vacas, C. (2025). Impulsando la inclusión educativa: Diseño Universal de Aprendizaje y aplicaciones móviles para autismo. *Aula Abierta*, 54(1), 19–28. <https://doi.org/10.17811/rifie.20998>
- Sánchez, A., Ledezma, C., & Font, V. (2025). A proposal of integration of Universal Design for Learning and didactic suitability criteria. *Education Sciences*, 15(7), 909. <https://doi.org/10.3390/educsci15070909>
- Sánchez-Serrano, J.-M. (2024). El DUA en la cuerda floja: un análisis de las críticas al modelo. *Estudios Sobre Educación*, 46, 57–77. <https://doi.org/10.15581/004.46.003>
- Sánchez-Serrano, S., Pedraza-Navarro, I., & Donoso-González, M. (2022). ¿Cómo hacer una revisión sistemática siguiendo el protocolo PRISMA? Usos y estrategias fundamentales para su aplicación en el ámbito educativo a través de un caso práctico. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 74(3), 51–66. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2022.95090>
- Segura Berges, M., & Oto-Millera, N. (2026). Perceptions of university students and teachers on the usefulness and potential of the inclusive metaverse. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 20(1), e2191.

<https://doi.org/10.19083/ridu.2026.2191>

Veytia Bucheli, M. G., Gómez-Galán, J., Cáceres Mesa, M. L., et al. (2024). Digital technologies as enablers of universal design for learning: Higher education students' perceptions in the context of SDG4. *Discov Sustainability*, 5, 473. <https://doi.org/10.1007/s43621-024-00699-0>

Viñarás-Abad, M., Vázquez-Barrio, T., & Sánchez-Valle, M. (2021). Situación de las personas con discapacidad en el sector de la Comunicación en España: aspectos laborales, profesionales y académicos. *Profesional de la Información*, 30(2). <https://doi.org/10.3145/epi.2021.mar.02>