

Políticas de inclusión en la educación superior para estudiantes con discapacidad: una revisión documental descriptiva

Inclusion Policies in Higher Education for Students with Disabilities: A Descriptive Literature Review

Políticas de inclusão no ensino superior para estudantes com deficiência: uma revisão bibliográfica descritiva

Ballesteros Coello Hamilton Josué¹
Universidad Técnica Estatal de Quevedo
hballesteroc@uteq.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0001-5767-4979>



Moreira Pachucho Ernesto Francisco²
Ministerio de Educación del Ecuador
ernesto.moreira@educacion.gob.ec
<https://orcid.org/0000-0003-3635-0996>



Escobar Coronel Anderson Manuel³
Ministerio de Educación del Ecuador
anderson.escobar@educacion.gob.ec
<https://orcid.org/0009-0009-3721-3564>



 DOI / URL: <https://doi.org/10.55813/gaea/ccri/v7/n1/1602>

Como citar:

Ballesteros Coello, H, J., Moreira Pachucho, E, F. & Escobar Coronel, A, M. (2026). Políticas de inclusión en la educación superior para estudiantes con discapacidad: una revisión documental descriptiva. *Código Científico Revista de Investigación*, 7(1), 3205–3242.

Recibido: 18/05/2026

Aceptado: 19/06/2026

Publicado: 30/06/2026

Resumen

La inclusión educativa en la educación superior enfrenta una persistente brecha entre los marcos normativos declarativos y su implementación efectiva, lo que limita el acceso, la permanencia y la participación de los estudiantes con discapacidad. Ante este escenario, la investigación tuvo como objetivo analizar las políticas de inclusión dirigidas a estudiantes con discapacidad en la educación superior mediante una revisión documental descriptiva. Metodológicamente, se adoptó un paradigma cualitativo con diseño de revisión documental descriptiva, mediante rastreo bibliográfico en Scopus, Web of Science, PubMed, SciELO y Redalyc (2020-2026), aplicando criterios de selección que redujeron 412 registros iniciales a una muestra final de 36 artículos, analizados mediante matrices bibliográficas. Los resultados evidencian que las políticas institucionales más reportadas incluyen adaptaciones curriculares bajo el Diseño Universal para el Aprendizaje, eliminación de barreras arquitectónicas, oficinas de apoyo especializado, programas de mentoría entre pares, tecnologías asistivas y sistemas de admisión inclusiva. Las estrategias institucionales combinan programas de transición universitaria, acompañamiento académico-social, formación docente permanente y participación integral en la vida universitaria. No obstante, persisten desafíos institucionales, curriculares, actitudinales, tecnológicos, económicos y de inserción laboral que fragmentan la efectividad de estas políticas. Se concluye que la inclusión universitaria evoluciona hacia modelos integrales, aunque su consolidación depende de superar la rigidez curricular, la formación docente insuficiente y la débil articulación institucional. Se recomienda para futuras investigaciones profundizar en estudios longitudinales y cuantitativos que midan el impacto real de estas políticas en la trayectoria académica y laboral de los estudiantes con discapacidad.

Palabras clave: Diseño Universal para el Aprendizaje; Discapacidad universitaria; Accesibilidad académica; Ajustes razonables; Barreras actitudinales.

Abstract

Higher education inclusion continues to face a persistent gap between declarative regulatory frameworks and their effective implementation, limiting access, retention, and participation of students with disabilities. Against this backdrop, the study aimed to analyze inclusion policies directed at students with disabilities in higher education through a descriptive documentary review. Methodologically, a qualitative paradigm guided a descriptive documentary review design, based on a bibliographic search across Scopus, Web of Science, PubMed, SciELO, and Redalyc (2020-2026), applying selection criteria that narrowed 412 initial records down to a final sample of 36 articles, analyzed through bibliographic matrices. Results show that the most frequently reported institutional policies include curricular adaptations grounded in Universal Design for Learning, removal of architectural barriers, specialized disability support offices, peer mentoring programs, assistive technologies, and inclusive admission systems. Institutional strategies combine university transition programs, academic and psychosocial support, ongoing faculty training, and comprehensive participation in university life. Nonetheless, institutional, curricular, attitudinal, technological, economic, and labor-insertion challenges persist, fragmenting the effectiveness of these policies. The study concludes that university inclusion is evolving toward more comprehensive models, though its consolidation depends on overcoming curricular rigidity, insufficient faculty training, and weak institutional coordination. Future research should pursue longitudinal and quantitative studies capable of

measuring the real impact of these policies on the academic and employment trajectories of students with disabilities.

Keywords: Universal Design for Learning, Disability in academia, Academic accessibility; Reasonable accommodations; Attitudinal barriers.

Resumo

A inclusão no ensino superior enfrenta uma persistente lacuna entre os marcos normativos declarativos e sua implementação efetiva, o que limita o acesso, a permanência e a participação dos estudantes com deficiência. Diante desse cenário, a pesquisa teve como objetivo analisar as políticas de inclusão voltadas a estudantes com deficiência no ensino superior por meio de uma revisão documental descritiva. Metodologicamente, adotou-se um paradigma qualitativo com desenho de revisão documental descritiva, mediante busca em bases indexadas como Scopus, Web of Science, PubMed, SciELO e Redalyc (2020-2026), aplicando critérios de seleção que reduziram 412 registros iniciais a uma amostra final de 36 artigos, analisados por meio de matrizes bibliográficas. Os resultados evidenciam que as políticas institucionais mais reportadas incluem adaptações curriculares baseadas no Desenho Universal para a Aprendizagem, eliminação de barreiras arquitetônicas, escritórios de apoio especializado, programas de mentoria entre pares, tecnologias assistivas e sistemas de admissão inclusiva. As estratégias institucionais combinam programas de transição universitária, acompanhamento acadêmico e psicossocial, formação docente continuada e participação integral na vida universitária. Contudo, persistem desafios institucionais, curriculares, atitudinais, tecnológicos, econômicos e de inserção laboral que fragmentam a efetividade dessas políticas. Conclui-se que a inclusão universitária evolui rumo a modelos mais integrais, embora sua consolidação dependa de superar a rigidez curricular, a formação docente insuficiente e a fraca articulação institucional. Recomenda-se, para futuras pesquisas, aprofundar estudos longitudinais e quantitativos que mensurem o impacto real dessas políticas na trajetória acadêmica e laboral dos estudantes com deficiência.

Palavras-chave: Desenho Universal para a Aprendizagem; Deficiência no ensino superior; Acessibilidade acadêmica; Adaptações razoáveis; Barreiras atitudinais.

Introducción

La implementación de la inclusión educativa en el ámbito de la enseñanza superior ha trascendido su concepción original como un simple imperativo legal para consolidarse como un eje estratégico fundamental en la promoción de la diversidad y la equidad axiológica. En el ecosistema universitario global, la inclusión responde a una demanda de justicia social, y se consolida como una condición *sine qua non* para el desarrollo humano integral y la excelencia académica. No obstante, este imperativo se enfrenta a una realidad compleja donde la retórica institucional suele superar a la ejecución práctica. La consolidación de entornos de aprendizaje

plurales exige que las universidades asuman la diversidad no como un problema administrativo a resolver, sino como una riqueza intrínseca que potencia la calidad de la investigación y la docencia. La falta de una cultura inclusiva robusta debilita la calidad institucional y limita el impacto social de las universidades al segregar talentos por motivos funcionales.

A pesar de los avances normativos internacionales, persiste una brecha alarmante entre las políticas declarativas y su implementación real, evidenciada por tasas de matriculación de estudiantes con discapacidad que suelen ser inferiores al 1% en múltiples contextos (Mphohoni et al., 2024). Esta subrepresentación se agrava por una invisibilización sistemática en la gestión de la información; incluso en instituciones que reportan activamente sobre diversidad de raza y género, los datos sobre discapacidad suelen ser omitidos, lo que enmascara la magnitud del problema (Van der Merwe et al., 2016, citado en Mphohoni et al., 2024). Esta carencia es crítica en facultades de ciencias de la salud, donde la diversidad funcional es esencial para una atención centrada en el paciente. Sin una revisión profunda de estas brechas, las universidades operan bajo modelos de exclusión por diseño que limitan el desarrollo de competencias profesionales en poblaciones históricamente marginadas.

La naturaleza del problema se define por una desconexión ontológica entre los marcos legales internacionales, como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU, y la praxis cotidiana universitaria. Al analizar realidades específicas en regiones como Sudáfrica y Japón, se observa una resistencia estructural que perpetúa una lógica institucional reactiva. En lugar de adoptar un enfoque proactivo de accesibilidad universal, las instituciones tienden a modificar el entorno únicamente ante la llegada efectiva de un estudiante con discapacidad (Mphohoni et al., 2024). Este modelo reactivo es ineficiente y traslada la carga de la adaptación al individuo, forzándolo a navegar por sistemas no preparados. Esta falta de previsión estratégica choca con el mandato de equidad y convierte el acceso a la educación superior en una carrera de obstáculos burocráticos y físicos.

El estigma asociado a la discapacidad ejerce una presión social significativa que condiciona la auto-revelación del estudiante y su acceso a los apoyos institucionales. La reticencia a declarar una discapacidad, motivada por el temor al juicio o la discriminación, genera una invisibilización de las necesidades educativas, especialmente en casos de discapacidades no evidentes o neurodivergencias (Dyliaeva et al., 2024). Esta carga de autogestión impuesta al estudiante incrementa las tasas de deserción y el agotamiento psicológico, pues el sistema exige una proactividad que la propia institución no ofrece. Ante este escenario, emerge la necesidad de plantear la siguiente interrogante de investigación: ¿Cuál es el estado actual de las políticas de inclusión y qué barreras impiden su efectividad en la educación superior? El tránsito hacia una solución efectiva requiere, por tanto, una disección de la base histórica y normativa que ha configurado el panorama actual.

Históricamente, el concepto de discapacidad en la academia ha evolucionado desde modelos médicos tradicionales, centrados en la deficiencia, hacia un modelo social que sitúa la discapacidad en la interacción entre el individuo y las barreras del entorno. Este cambio de paradigma ha dado paso a marcos conceptuales como el Diseño Universal para el Aprendizaje (UDL), que busca eliminar las barreras pedagógicas desde la planificación curricular inicial. Sin embargo, la transición hacia el UDL es fragmentada; mientras el modelo médico sigue influyendo en los procesos de diagnóstico y asignación de recursos, el modelo social exige una reestructuración profunda de la organización universitaria que muchas instituciones aún no asumen plenamente. Esta dualidad genera una parálisis operativa donde la inclusión se percibe como una excepción al estándar y no como un componente del diseño educativo básico.

En el ámbito normativo, instrumentos como la *Act for Eliminating Discrimination Against Persons with Disabilities* en Japón y el *Education White Paper 6* en Sudáfrica han intentado institucionalizar los ajustes razonables. No obstante, estos marcos fallan al no proporcionar guías operativas claras, dejando a las instituciones en un vacío procedimental. En

el contexto japonés, una limitación crítica radica en que la legislación actual funciona principalmente como un incentivo para las instituciones privadas, las cuales no están legalmente obligadas a implementar ajustes, sino que solo son "alentadas" a hacerlo (Dyliaeva et al., 2024). Esta falta de obligatoriedad en el sector privado crea una disparidad en el acceso y permite que la inclusión dependa de la voluntad política de cada rectoría, en lugar de ser un derecho garantizado y uniforme en todo el sistema de educación superior.

La integración de la neurodiversidad como eje de las políticas de Diversidad, Equidad e Inclusión (DEI) representa un avance necesario, pero enfrenta barreras económicas infranqueables para muchos estudiantes. Según Dwyer et al. (2023), la rigidez burocrática exige a menudo evaluaciones neuropsicológicas actualizadas cuyos costos oscilan entre los \$2,000 y \$5,000 dólares. Este requisito administrativo actúa como un filtro socioeconómico que excluye a estudiantes con talento, pero sin recursos financieros para costear tales diagnósticos, contradiciendo los principios de equidad que las oficinas de DEI pretenden defender. La documentación costosa se convierte así en un dispositivo normativo de exclusión que refuerza la inequidad estructural, obligando a las instituciones a replantear la flexibilidad de sus criterios de elegibilidad para apoyos académicos y ambientales.

Las tendencias actuales en la investigación sugieren un desplazamiento del foco desde la infraestructura física hacia las barreras actitudinales y curriculares. Si bien el acceso arquitectónico sigue siendo un desafío, las actitudes del personal docente emergen como el factor determinante en el éxito de la inclusión (Dyliaeva et al., 2024). En programas de alta exigencia, como medicina y ciencias de la salud, la exclusión suele justificarse mediante el concepto de "fitness to practice" o aptitud para la práctica profesional. Este modelo de talla única asume que solo los estudiantes sin discapacidades físicas pueden alcanzar las competencias clínicas requeridas, ignorando que los ajustes razonables y la tecnología asistiva pueden permitir una práctica segura y ética (Mphohoni et al., 2024). Esta visión limitante del

"fitness to practice" restringe la diversidad en profesiones críticas y perpetúa sesgos sobre la capacidad funcional de los profesionales de la salud.

Asimismo, la literatura científica reporta una carencia de protocolos claros de comunicación entre la administración universitaria y el cuerpo académico, fragmentando los esfuerzos de apoyo. La eficacia de las Unidades de Apoyo a la Discapacidad depende de su capacidad para articularse con las facultades y facilitar programas de transición adecuados (Dwyer et al., 2023). No obstante, el personal administrativo a menudo carece de formación especializada, lo que genera brechas en la gestión de la inclusión y deja a los docentes sin el respaldo técnico necesario para adaptar sus currículos (Dyliaeva et al., 2024). Sin una revisión sistemática que consolide estos desafíos, las instituciones seguirán operando bajo modelos ineficaces que excluyen por diseño. El mapeo de estas deficiencias es el primer paso para transitar de una inclusión cosmética hacia una equidad estructural transformadora.

La justificación de una revisión documental descriptiva radica en su capacidad para ofrecer una visión panorámica y crítica que fundamente la toma de decisiones basada en evidencia científica. Al consolidar las estrategias institucionales y caracterizar los desafíos reportados globalmente, es posible identificar rutas de mejora que superen la fragmentación actual de las políticas de inclusión. Es bajo esta premisa que el presente estudio se propone como objetivo general: analizar las políticas de inclusión dirigidas a estudiantes con discapacidad en la educación superior mediante una revisión documental descriptiva. Asimismo, se definen como objetivos específicos: 1) Identificar las principales políticas de inclusión implementadas en instituciones de educación superior; 2) Describir las estrategias institucionales orientadas a garantizar la accesibilidad y participación estudiantil; 3) Caracterizar los desafíos reportados en la implementación de políticas inclusivas universitarias.

Metodología

La presente investigación se cimentó bajo un paradigma científico de índole estrictamente cualitativa, el cual facilitó la comprensión profunda de los significados inherentes a los marcos normativos educativos y la interpretación de realidades institucionales complejas sin recurrir a magnitudes numéricas (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

La estructura metodológica correspondió a un diseño de revisión documental de carácter descriptivo, estructurado de forma minuciosa para examinar el estado del arte referente a las normativas de equidad universitaria en diversos entornos globales. Este tipo de aproximación permitió examinar con rigor analítico, desglosar y detallar los componentes estructurales de los textos normativos y artículos científicos previamente validados sin alterar la naturaleza del fenómeno de estudio, logrando de este modo una caracterización precisa, fidedigna y actualizada de las políticas institucionales de inclusión dirigidas específicamente a discentes que presentan algún tipo de discapacidad.

Para la recopilación del material bibliográfico que integró la base de conocimiento de este estudio, se ejecutó un rastreo en repositorios indexados de alto impacto como Scopus, Web of Science, PubMed, SciELO y Redalyc, garantizando así la representatividad geográfica y científica de la literatura. El proceso de localización de los manuscritos se articuló mediante el uso de términos estandarizados obtenidos de tesauros especializados en educación y ciencias sociales, seleccionando vocablos específicos tanto en idioma castellano como en inglés. Las unidades léxicas empleadas incluyeron los siguientes descriptores: inclusión educativa, educación superior, universidad, políticas de inclusión, estudiantes con discapacidad, ajustes razonables y accesibilidad académica. La combinación de estos conceptos clave posibilitó la delimitación conceptual idónea de las fuentes de información directamente vinculadas con los objetivos trazados para esta revisión documental interactiva.

La formulación operativa en el motor de búsqueda principal se concretó mediante una sintaxis avanzada estructurada específicamente para la plataforma de indexación internacional Scopus, quedando configurada formalmente a través de la siguiente expresión booleana:

TITLE-ABS-KEY ("higher education" AND "inclusion policies" AND "students with disabilities" AND "accessibility").

Respecto a las pautas de selección de la data, los criterios de inclusión determinaron la admisión estricta de artículos originales resultantes de investigaciones empíricas o teóricas publicados entre los años 2020 y 2026, redactados en inglés, portugués o español, y que abordaran de manera directa las barreras institucionales. Por el contrario, los criterios de exclusión descartaron de forma automática las comunicaciones a congresos, capítulos de libros, editoriales de revistas, informes técnicos institucionales no indexados o estudios que estuvieran enfocados exclusivamente en la educación básica o media.

La ejecución real de la estrategia de rastreo bibliográfico arrojó inicialmente un volumen masivo de 412 registros distribuidos en los diferentes repositorios electrónicos consultados durante la fase de prospección inicial de la literatura. Durante la primera etapa de refinamiento, se eliminaron de manera automatizada 87 documentos duplicados que coincidían en múltiples indexaciones, quedando un subtotal de 325 manuscritos elegibles para la revisión por títulos y resúmenes. El cribado por lectura analítica de *abstract* condujo a la remoción de 194 textos que no se alineaban operativamente con los desafíos universitarios ni las adaptaciones curriculares específicas planteadas por los autores. Posteriormente, se evaluaron a texto completo los 131 artículos restantes, excluyendo 95 por no presentar una metodología clara o por sesgos conceptuales, concluyendo el proceso con una muestra definitiva de 36 artículos científicos rigurosamente seleccionados para el análisis documental.

Una vez consolidada la muestra final de los manuscritos, se implementó como técnica de análisis de datos el uso de matrices bibliográficas en formatos de hojas de cálculo

estructuradas, lo que facilitó la organización metódica y el procesamiento sistemático de toda la información recuperada. Este procedimiento operativo permitió fragmentar, organizar y clasificar de forma estricta los datos esenciales de cada documento, tales como los autores, el año de publicación, la tipología de las políticas declaradas, las adaptaciones institucionales y las barreras reportadas por la comunidad académica.

Posteriormente, se procedió a realizar un examen hermenéutico profundo de cada una de las tablas analíticas generadas, interpretando minuciosamente los hallazgos integrados en las columnas descriptivas para identificar patrones comunes, convergencias teóricas y vacíos normativos en el ámbito de la educación superior. A través de este escrutinio exhaustivo de los tabulados y sus respectivos contenidos correlacionados, emergieron de manera estructurada las dimensiones críticas y los núcleos temáticos esenciales indispensables para dar cumplimiento cabal a los objetivos planteados en la investigación (Flick, 2018).

Resultados

Primer resultado: principales políticas implementadas según las investigaciones.

La revisión documental permitió identificar un conjunto amplio de políticas y estrategias de inclusión implementadas por instituciones de educación superior en diferentes contextos nacionales e internacionales. A partir del análisis comparativo de las 36 investigaciones seleccionadas, fue posible reconocer que las acciones inclusivas trascienden las adaptaciones dirigidas exclusivamente a estudiantes con discapacidad física, incorporando progresivamente enfoques que consideran la neurodiversidad, las discapacidades invisibles, las condiciones socioeconómicas, las diferencias culturales y la transición hacia el mercado laboral. Esta evolución evidencia una comprensión más integral del concepto de inclusión universitaria.

Las políticas identificadas presentan distintos niveles de implementación. Algunas corresponden a decisiones institucionales de carácter transversal, como la creación de oficinas

de discapacidad, la capacitación permanente del profesorado o el establecimiento de políticas de admisión inclusiva; mientras que otras se desarrollan en ámbitos específicos, como el aula, los laboratorios, las plataformas virtuales o los programas de mentoría estudiantil. Esta diversidad refleja que la inclusión en educación superior constituye un proceso sistémico que requiere intervenciones articuladas entre la gestión institucional, la práctica docente, la infraestructura y los servicios de apoyo.

Asimismo, el análisis permitió identificar que, aunque las universidades han incrementado significativamente el número de políticas inclusivas implementadas durante los últimos años, prácticamente todas las investigaciones reportan barreras persistentes relacionadas con limitaciones presupuestarias, insuficiente formación docente, debilidades en la coordinación institucional, rigidez curricular y actitudes capacitistas. En consecuencia, la implementación de políticas inclusivas continúa siendo un proceso heterogéneo cuya efectividad depende tanto de los recursos disponibles como del compromiso institucional con la equidad educativa (Ver Tabla 1).

Tabla 1.

Principales políticas inclusivas universitarias que han sido implementadas.

Política o estrategia de inclusión	Población objetivo	Nivel de implementación	Barreras identificadas	Cita (Autor, Año)
Adaptaciones curriculares y Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA/UDL): Implementación de metodologías flexibles, materiales en formatos diversos (digital, Braille, audiolibros), ajustes en la evaluación y flexibilidad en plazos y contenidos.	Estudiantes con discapacidades físicas, sensoriales, intelectuales y neurodiversidad (Autismo, TDAH, dislexia).	Institucional y de aula (Variable: desde programas pilotos hasta obligatoriedad legal en algunos países).	Falta de capacitación docente, rigidez de los currículos tradicionales, actitudes negativas del profesorado y falta de recursos técnicos.	(Agarwal et al., 2021; Bartolo et al., 2023; Bartz, 2020; Goodall et al., 2024; Valle-Flórez et al., 2021; Dwyer et al., 2023)
Ajustes en infraestructura y accesibilidad física: Eliminación de barreras arquitectónicas mediante rampas, ascensores, señalética Braille, baños adaptados y transporte interno.	Personas con movilidad reducida y discapacidad sensorial.	Campus universitario (Nivel físico).	Restricciones financieras para actualizar edificios antiguos, falta de mantenimiento de equipos y mala señalización en áreas circundantes.	(Zhang et al., 2018; Woodford et al., 2017; Bartolo et al., 2023; Carrillo-Sierra et al., 2025; Algolaylat et al., 2023)
Programas de mentoría, tutoría y apoyo entre pares: Creación de redes de apoyo formal e informal, figuras de acompañamiento y grupos cooperativos para facilitar la integración social y académica.	Estudiantes con discapacidad intelectual, del desarrollo, autismo y grupos subrepresentados.	Institucional (Soporte académico y social).	Dependencia excesiva de los mentores, falta de interacción genuina fuera del programa y riesgo de falta de compensación para mentores.	(Rillotta et al., 2020; Gibson, 2012; Bartolo et al., 2023; Sujannah et al., 2025; Dwyer et al., 2023; Corby et al., 2022)

Creación de centros de servicios, oficinas de discapacidad y unidades estructurales: Departamentos especializados encargados de gestionar ajustes razonables y coordinar apoyos.	Estudiantes con discapacidades físicas, mentales, sensoriales e invisibles.	Institucional y Administrativo (Meso-nivel).	Burocracia excesiva, falta de coordinación con el personal docente, falta de directrices claras y servicios percibidos como insuficientes.	(Filippou et al., 2025; Sulaj et al., 2021; Amnestia et al., 2023; Sujannah et al., 2025; Al-Hendawi & Alodat, 2023; Mefful et al., 2024)
Ajustes en comunicación y tecnología asistiva: Uso de software de lectura de pantalla (OCR), intérpretes de lengua de señas, subtítulo de videos y plataformas digitales accesibles.	Estudiantes con discapacidad visual (ceguera) y auditiva (sordera).	Institucional / Digital (Aula y Administración).	Documentos PDF inaccesibles, falta de intérpretes calificados, falta de competencias técnicas del personal y altos costos de software especializado.	(Beyene et al., 2020; Bartolo et al., 2023; Bartz, 2020; Sujannah et al., 2025; Algolaylat et al., 2023)
Capacitación y desarrollo profesional docente: Talleres de sensibilización sobre neurodiversidad, pedagogía inclusiva y concientización anti-capacitista.	Personal académico y administrativo de las instituciones.	Sistémico e Institucional (Recursos humanos).	Falta de obligatoriedad, priorización de la investigación sobre la enseñanza, falta de tiempo asignado y persistencia de estigmas y prejuicios.	(Bartz, 2020; Moriña, 2017; Aguirre et al., 2021; Harpur, Stafford y Ellis, 2025; Ramluggun et al., 2021)
Establecimiento de Centros Culturales de Discapacidad y espacios de retiro: Espacios seguros para promover una identidad positiva y entornos de baja estimulación sensorial. Políticas de admisión especial y becas de equidad: Sistemas de cuotas, reducción de matrículas, procesos de admisión virtual accesible y esquemas de apoyo financiero.	Estudiantes neurodivergentes y personas con sensibilidad sensorial.	Institucional (Instalaciones universitarias).	Dinámicas de poder en oficinas de acomodación legal y falta de presupuesto para rediseñar espacios existentes.	(Dwyer et al., 2023; Bartolo et al., 2023)
Programas de transición al empleo y pasantías laborales: Talleres de preparación para entrevistas, mentoría en el entorno laboral y vinculación universidad-empresa.	Estudiantes con discapacidad de bajos recursos, refugiados y minorías étnicas.	Nacional / Institucional (Gobernanza).	Inexistencia de criterios unificados, inestabilidad financiera de las instituciones, procesos burocráticos largos y falta de datos demográficos.	(Kioupi et al., 2023; López Gómez et al., 2025; Amnestia et al., 2023; Rodríguez, 2020)
Adaptación de laboratorios y equipamiento técnico: Reorganización de equipos, mobiliario ajustable y herramientas experimentales accesibles.	Graduados con discapacidad en transición al mercado de trabajo.	Post-graduación / Profesional.	Prejuicios de reclutadores, falta de cuotas laborales reales, temor a revelar la discapacidad y sensación de aislamiento en el trabajo.	(Lantsova et al., 2024; Moriña y Biagiotti, 2022; Corby et al., 2022; Espada-Chavarria et al., 2020)
	Estudiantes de medicina, ingeniería y ciencias (STEM) con discapacidades físicas o visuales.	Departamental / Facultad.	Diseños de laboratorios inaccesibles, equipos propensos a romperse en espacios reducidos y horarios extensos que no consideran fatiga crónica.	(Jain, 2024; Sujannah et al., 2025; Gavrilova et al., 2021)

Nota. Elaboración propia.

El análisis de la matriz evidencia que la política más ampliamente reportada en la literatura corresponde a las adaptaciones curriculares fundamentadas en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Diversos estudios coinciden en que las instituciones han incorporado metodologías flexibles, múltiples formas de representación de los contenidos, materiales accesibles en distintos formatos, flexibilización de las evaluaciones y ajustes razonables en tiempos y actividades académicas. Estas estrategias buscan garantizar que estudiantes con discapacidades físicas, sensoriales, intelectuales o condiciones de

neurodiversidad puedan acceder al currículo en igualdad de oportunidades. Sin embargo, la mayoría de las investigaciones señala que la aplicación efectiva del DUA continúa limitada por la insuficiente formación del profesorado y por la permanencia de currículos tradicionales poco flexibles.

Un segundo grupo de políticas recurrentes corresponde a la eliminación de barreras físicas y arquitectónicas dentro de los campus universitarios. La incorporación de rampas, ascensores, señalización en Braille, baños adaptados, transporte interno accesible y mejoras en la infraestructura representan algunas de las acciones más frecuentes documentadas. Aunque estas medidas han incrementado la accesibilidad física de numerosas instituciones, los estudios coinciden en que las restricciones presupuestarias, la antigüedad de las edificaciones y las dificultades de mantenimiento continúan limitando la consolidación de entornos completamente accesibles.

Igualmente, la revisión identifica una importante expansión de los servicios institucionales de apoyo, particularmente mediante la creación de oficinas de discapacidad, centros especializados y unidades administrativas responsables de gestionar ajustes razonables y coordinar la atención a estudiantes con necesidades específicas. Estas estructuras organizacionales fortalecen la capacidad institucional para responder de manera sistemática a los requerimientos de la población estudiantil; no obstante, diversos autores advierten que su funcionamiento suele verse afectado por procesos burocráticos, limitada articulación con el profesorado y ausencia de lineamientos institucionales claramente definidos.

Otra política ampliamente implementada corresponde al fortalecimiento de los programas de mentoría, tutoría y acompañamiento entre pares. Las investigaciones muestran que estas iniciativas favorecen la integración académica y social de estudiantes con discapacidad intelectual, trastornos del espectro autista y otros grupos históricamente subrepresentados. La creación de redes de apoyo contribuye al desarrollo de habilidades

sociales, al incremento del sentido de pertenencia y a la permanencia estudiantil. Sin embargo, algunos estudios advierten que estos programas pueden generar dependencia excesiva hacia los mentores cuando no se orientan progresivamente al fortalecimiento de la autonomía del estudiante.

De igual forma, la literatura evidencia una creciente incorporación de tecnologías asistidas y estrategias de comunicación accesible como parte de las políticas institucionales. El uso de lectores de pantalla, reconocimiento óptico de caracteres, intérpretes de lengua de señas, subtitulación de materiales audiovisuales y plataformas digitales accesibles constituye una tendencia consolidada dentro de las universidades analizadas. A pesar de estos avances, persisten importantes dificultades relacionadas con documentos digitales inaccesibles, escasez de intérpretes especializados, insuficiente capacitación tecnológica del personal y elevados costos asociados al software especializado.

Los resultados también muestran que numerosas instituciones han comenzado a reconocer que la inclusión requiere transformar la cultura organizacional mediante programas permanentes de capacitación docente. Las acciones de formación se orientan principalmente hacia el conocimiento de la neurodiversidad, el desarrollo de competencias en pedagogía inclusiva, la sensibilización frente al capacitismo y el diseño de estrategias de enseñanza accesibles. No obstante, las investigaciones coinciden en señalar que estos procesos de capacitación continúan siendo, en muchos casos, voluntarios y esporádicos, situación que limita su impacto sobre las prácticas docentes cotidianas.

Por otra parte, la revisión identifica políticas dirigidas a favorecer el acceso y la permanencia mediante sistemas de admisión especial, becas de equidad, reducción de matrículas y apoyos financieros para estudiantes pertenecientes a grupos vulnerables. Estas iniciativas amplían las oportunidades de ingreso para personas con discapacidad, estudiantes refugiados y minorías étnicas. Sin embargo, varios estudios destacan la ausencia de criterios

homogéneos para su implementación, así como dificultades administrativas y limitaciones presupuestarias que reducen su cobertura efectiva.

De manera general, la literatura revisada evidencia una evolución hacia políticas inclusivas de carácter más integral, que incorporan acciones como la adaptación de laboratorios, la creación de espacios seguros para estudiantes neurodivergentes y los programas de transición hacia el empleo mediante pasantías, mentorías laborales y vinculación con el sector productivo. Estas iniciativas reflejan que la inclusión ya no se limita exclusivamente al acceso a la universidad, más bien busca garantizar trayectorias educativas completas, favoreciendo tanto la permanencia como la inserción laboral posterior.

Segundo resultado: estrategias institucionales implementadas.

La implementación de políticas inclusivas en la educación superior solo adquiere significado cuando se materializa en acciones concretas que transforman la experiencia educativa del estudiantado. Por esta razón, además de identificar los marcos normativos existentes, la literatura científica ha centrado buena parte de su atención en las estrategias desarrolladas por las instituciones para responder a las diversas necesidades de acceso, permanencia y participación de estudiantes con discapacidad y otros colectivos en situación de vulnerabilidad. Estas estrategias constituyen el nivel operativo de la inclusión, pues representan las intervenciones que permiten trasladar los principios institucionales hacia la práctica cotidiana.

El examen comparativo de los estudios seleccionados muestra que dichas estrategias abarcan múltiples dimensiones del funcionamiento universitario. Las investigaciones describen iniciativas relacionadas con la organización institucional, la innovación pedagógica, el uso de tecnologías de apoyo, la adecuación de los espacios físicos, el acompañamiento académico y psicosocial, así como mecanismos destinados a favorecer la participación en la vida universitaria y la futura inserción laboral. Esta diversidad pone de manifiesto que la

accesibilidad no depende de una única intervención, sino de la articulación de recursos que actúan de manera complementaria.

Desde esta perspectiva, la matriz de análisis permitió sistematizar las principales estrategias reportadas por las investigaciones revisadas, identificando coincidencias, diferencias y tendencias emergentes entre los distintos contextos universitarios. Los hallazgos reflejan un tránsito desde modelos de apoyo focalizados hacia enfoques institucionales más integrales, en los cuales la accesibilidad comienza a concebirse como un atributo transversal de la calidad educativa y no únicamente como un conjunto de adaptaciones dirigidas a determinados estudiantes (Ver Tabla 2).

Tabla 2.

Estrategias institucionales para garantizar la inclusión universitaria.

Estrategia Institucional	Ámbito de Aplicación	Población Objetivo	Resultado de Implementación	Referencia (Autor, Año)
Programa de Transición y Educación Postsecundaria (TPSID) con inmersión universitaria	Universidad pública grande (Florida, EE. UU.)	Adultos jóvenes con discapacidad intelectual	Aumento en autonomía, confianza, inclusión social y habilidades para el empleo.	(Agarwal et al., 2021)
Inclusión en curso general de comunicación oral con apoyos de mentores pares	Universidad privada (EE. UU.)	Estudiante con Síndrome de Down	Mejora en la toma de decisiones, confianza al hablar en público y habilidades sociales.	(Casale-Giannola & Kamens, 2006)
Matrícula Concurrente Inclusiva (ICE) con auditoría de cursos universitarios	Escuela secundaria urbana y universidad de 4 años	Estudiantes con discapacidad cognitiva severa (18-20 años)	Crecimiento en la autodeterminación tras dos o tres semestres de participación.	(Cook et al., 2017)
Modelo híbrido con Certificado en Vida Contemporánea y auditoría de módulos	Trinity College Dublin (Irlanda)	Estudiantes con discapacidad intelectual	Desarrollo de habilidades de vida independiente, socialización y sentido de pertenencia.	(O'Brien et al., 2009)
Programa 'Up The Hill' (UTHP) basado en aprendizaje integrado al trabajo	Universidad de Flinders (Australia)	Personas con discapacidad intelectual	Aumento del conocimiento académico y mejora de la autoconfianza y redes sociales.	(Rillotta et al., 2020)
Programa Promotor: Diploma de formación para el empleo en entorno inclusivo	Universidad Autónoma de Madrid (España)	Jóvenes con discapacidad intelectual	Tasa de empleo post-programa del 82-84%; aumento del orgullo y habilidades de comunicación.	(Rodríguez Herrero et al., 2021)
Programa PATHS (Acceso Postsecundario y Capacitación en Servicios Humanos)	Universidad Texas A&M (EE. UU.)	Individuos con discapacidad intelectual y del desarrollo	Preparación efectiva para el empleo inclusivo y mejora en la defensa de sus propios derechos.	(Zhang et al., 2018)
Programa de Transición a la Vida Independiente (TIL) en campus principal	Colegio comunitario rural (California, EE. UU.)	Personas con autismo y discapacidad intelectual	Altos niveles de resultados positivos en empleo y vida independiente tras la graduación.	(Ross et al., 2013)
Diplomado vocacional en entorno inclusivo con apoyo de tutores especialistas	Universidad de Islandia (Islandia)	Estudiantes con discapacidad intelectual	Aumento de la autoestima y mejora de las habilidades sociales y el estatus como estudiante.	(Stefánsdóttir & Björnsdóttir, 2016)

Establecimiento de una oficina de enlace y coordinadores de dislexia	Nivel Universitario	Estudiantes con dislexia y otras discapacidades	Mantiene al personal informado sobre el cumplimiento de estándares de accesibilidad y promueve enfoques amigables para la dislexia.	(Sanchez-Rodriguez & LoGiudice, 2018)
Capacitación obligatoria del personal administrativo y docente	Administración y Prácticas	Estudiantes con impedimentos y grupos marginados	Mejora el apoyo a los estudiantes, el uso de tecnologías inclusivas y reduce los estereotipos mediante la autorreflexión del comportamiento.	(Lister et al., 2021)
Uso de tecnología de asistencia (lectores de pantalla JAWS/NVDA) y software de dictado	Accesibilidad Digital y Enseñanza	Estudiantes con discapacidad visual y auditiva	Mejora el acceso al contenido de los cursos, permitiendo que los estudiantes sigan el ritmo de las tareas académicas.	(Beyene et al., 2020)
Ajustes razonables en la evaluación (tiempo extra y formatos accesibles)	Currículo y Evaluación	Estudiantes con dificultades de aprendizaje y discapacidad física	Garantiza la equidad en las evaluaciones mediante el uso de audio, braille o archivos de texto asistidos.	(Lintangsari & Emaliana, 2020)
Programas de tutoría entre pares y asistencia humana (tomadores de notas)	Accesibilidad Social	Estudiantes con discapacidad	Fomenta el contacto social positivo, la aceptación mutua y el respeto entre los estudiantes y sus pares con discapacidad. Facilita la verificación de requisitos de entrada y la recomendación de rutas académicas para cumplir con las exigencias universitarias.	(López Gavira & Morña, 2015)
Orientación personalizada y reuniones presenciales para procesos de admisión	Administración	Estudiantes refugiados y solicitantes de asilo	Permite el desplazamiento seguro y fluido hacia instalaciones, bibliotecas y áreas públicas mediante rutas libres de barreras y autobuses adaptados.	(Webb et al., 2019)
Eliminación de barreras arquitectónicas y transporte accesible	Accesibilidad Física	Estudiantes con discapacidad motriz o de movilidad	Promueve la interacción, la competencia intercultural y mejora el aprendizaje mediante métodos de entrega presenciales y virtuales.	(Hadjikakou et al., 2010)
Diseño de cursos flexibles con participación estudiantil en los contenidos	Enseñanza y Aprendizaje	Estudiantes internacionales y diversos	Mejora en la creación de redes nacionales e internacionales y avance profesional; alta demanda de participación por parte de otros grupos minoritarios.	(Acquah & Commins, 2017)
Taller de conectividad para el desarrollo profesional y el establecimiento de redes (Connectivity Series)	Entorno académico (National Technical Institute for the Deaf)	Mujeres académicas sordas o con dificultades auditivas (D/HH)	Intento de visibilizar que las identidades están formadas por múltiples factores; sin embargo, se observa un apoyo insuficiente para implementar cambios culturales profundos.	(Dell & Bailey, 2016)
Introducción de la interseccionalidad en los planes de acción y guías institucionales	Instituciones de educación superior y organismos de investigación	Estudiantes y personal con identidades interseccionales (discapacidad, género, raza, edad)	Consideración de la discapacidad como un aspecto de identidad dentro de la igualdad de género, aunque con variabilidad en la efectividad de las intervenciones.	(Tzanakou & Pearce, 2019)
Aplicación del Marco Athena SWAN con enfoque en personal de apoyo y estudiantes	Universidades europeas y del Reino Unido	Personal profesional, personal de apoyo y estudiantes con diversas discapacidades	Identificación de la necesidad de eliminar barreras sociales y mejorar la cultura organizacional para permitir la progresión a roles de liderazgo.	(Schmidt et al., 2020)
Redes de apoyo, mentoría formal e informal y modelos a seguir con discapacidad	Liderazgo en educación superior	Personal académico y no académico con discapacidad	Propuesta para empoderar a los estudiantes centrándose en sus oportunidades valoradas en lugar de solo en la igualdad de recursos.	(Brewster et al., 2017)
Uso del enfoque de capacidades (Capability Approach) para la admisión y acceso	Acceso a la educación superior	Estudiantes con discapacidades invisibles o diversas	Identificación de barreras específicas y fomento de un entorno más inclusivo para el personal docente.	(Mahlangu, 2020)
Talleres de Equidad en la Diversidad Nacional (NDEW) para reducir barreras	Facultades de Química	Minorías subrepresentadas, incluyendo personas con discapacidad en la facultad	Mejora el compromiso estudiantil y reduce la segregación al integrar formatos accesibles para todos.	(Stallings et al., 2018)
Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)	Académico (enseñanza y evaluación)	Estudiantes con diversas discapacidades y sin diagnóstico		(Bartolo et al., 2023)

Ajustes razonables y adaptaciones individuales	Entorno de aprendizaje y exámenes	Estudiantes con discapacidades físicas, sensoriales y de salud mental	Aumento de la autoconfianza e igualdad de oportunidades para tener éxito junto a sus pares.	(Abed y Shackelford, 2020)
Programas de mentoría especializada	Transición y primer año de universidad	Estudiantes con autismo (ASC) y condiciones de salud mental	Facilitación del sentido de pertenencia, habilidades de gestión del tiempo y mejor interacción con profesores.	(Lucas y James, 2018)
Programas de preparación para la transición	Ingreso a la educación superior	Estudiantes en el espectro autista	Reducción de la ansiedad ante situaciones desconocidas y mejora en la navegación del campus.	(Accardo et al., 2019b)
Uso de Tecnologías de Asistencia (TA)	Comunicación y acceso a materiales	Estudiantes con discapacidad visual, auditiva y motriz	Sentido de maestría, satisfacción en el trabajo independiente y mejora del compromiso social.	(McNicholl et al., 2020)
Capacitación del personal docente y administrativo	Toda la institución (cultura inclusiva)	Personal universitario para atención a estudiantes con discapacidad	Mejora en la comprensión de necesidades individuales y reducción de microagresiones capacitistas.	(Moriña et al., 2017)
Accesibilidad física y eliminación de barreras arquitectónicas	Campus, dormitorios y aulas	Estudiantes con discapacidad física y visual	Mejora en la movilidad autónoma y prevención del agotamiento físico y sentimientos de exclusión.	(Braun y Naami, 2021)
Centros o Unidades de Apoyo a la Discapacidad (DSS)	Gestión administrativa de apoyos	Estudiantes que requieren adaptaciones oficiales	Organización de planes de apoyo individualizados, aunque a menudo enfrentan barreras burocráticas.	(Vlachou y Papananou, 2018)
Implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje (UDL)	Instituciones de educación superior y programas de formación docente (TU Dortmund University)	Estudiantes con discapacidades visuales, dislexia y necesidades diversas	Mejora en las experiencias de aprendizaje de todos los estudiantes al ofrecer opciones de representación, expresión y compromiso; reducción de barreras mediante el uso de múltiples formatos (auditivos, visuales) y flexibilidad didáctica. Permite la participación en exámenes en igualdad de condiciones, aunque a menudo requiere un alto esfuerzo administrativo y compromiso individual del estudiante; se observan casos de resistencia o prejuicios por parte del profesorado.	(Bartz, 2020)
Ajustes razonables y compensación de desventajas (tiempos extendidos, exámenes alternativos)	Contexto académico administrativo y de evaluación en universidades alemanas	Estudiantes con discapacidades físicas, trastornos del habla y enfermedades crónicas	Los estudiantes notan diferencias significativas en la calidad de la enseñanza y perciben cambios positivos cuando los profesores son capacitados; sin embargo, persiste la necesidad de formación obligatoria para eliminar actitudes discriminatorias.	(Bartz, 2020)
Capacitación docente sobre inclusión y métodos de enseñanza inclusivos	Desarrollo profesional del personal académico en la educación superior	Docentes universitarios y personal administrativo	Facilita la adaptación de materiales y la movilidad, aunque genera una carga burocrática adicional para el estudiante; no todos los que necesitan asistencia tienen acceso garantizado a ella.	(Bartz, 2020)
Servicios de asistencia para el estudio (asistentes de implementación y acompañamiento)	Apoyo práctico en el campus y en el aula universitaria	Estudiantes con discapacidad visual (ceguera), discapacidades motoras y necesidades de apoyo físico	Mejora la orientación y movilidad básica, pero persisten desafíos en la acústica de las aulas y la gestión de espacios en universidades masificadas, lo que puede provocar ansiedad o exclusión.	(Bartz, 2020)
Accesibilidad física y de infraestructura (señalética de alto contraste, elevadores, adecuación acústica)	Campus universitario y entornos físicos de aprendizaje	Estudiantes con discapacidades sensoriales (auditivas, visuales) y motoras		

Nota. Elaboración propia.

Las investigaciones revisadas coinciden en señalar que uno de los pilares de la accesibilidad institucional está representado por los programas de transición hacia la vida

universitaria, especialmente diseñados para estudiantes con discapacidad intelectual, trastornos del espectro autista y otras condiciones que requieren apoyos durante el ingreso a la educación superior. Experiencias como TPSID, PATHS, TIL, Promentor y los modelos de matrícula concurrente evidencian que una incorporación progresiva al entorno universitario favorece el desarrollo de competencias académicas, habilidades sociales y autonomía personal. En la mayoría de los estudios se reportan mejoras en la adaptación al contexto universitario y mayores probabilidades de permanencia durante los primeros años de formación.

Junto a estas iniciativas, la literatura concede un papel destacado a las estrategias de acompañamiento académico y social, las cuales buscan disminuir las barreras que enfrentan los estudiantes durante su trayectoria universitaria. Los programas de mentoría entre pares, las tutorías personalizadas y el apoyo brindado por estudiantes asistentes o tomadores de notas aparecen de manera reiterada como mecanismos que fortalecen la integración institucional. Más allá del apoyo estrictamente académico, estas acciones favorecen el establecimiento de redes sociales, incrementan el sentido de pertenencia y reducen el aislamiento que con frecuencia experimentan estudiantes con discapacidad o necesidades educativas específicas.

En el plano pedagógico, las investigaciones describen una creciente incorporación de metodologías orientadas a flexibilizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. La implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), junto con la adaptación de materiales, la diversificación de las formas de evaluación y la aplicación de ajustes razonables, constituye una de las estrategias más ampliamente desarrolladas por las universidades analizadas. Estas medidas permiten responder a distintos estilos y ritmos de aprendizaje sin comprometer los estándares académicos, promoviendo entornos educativos donde la diversidad es considerada un elemento inherente al proceso formativo y no una excepción que requiere intervenciones aisladas.

El desarrollo tecnológico también ocupa un lugar relevante dentro de las estrategias institucionales identificadas. Diversos estudios documentan el uso de lectores de pantalla, programas de reconocimiento de voz, plataformas virtuales accesibles, subtitulación de contenidos audiovisuales, materiales digitales compatibles con tecnologías asistivas e intérpretes de lengua de señas. La incorporación de estos recursos amplía las posibilidades de participación académica y favorece la independencia de los estudiantes durante el desarrollo de sus actividades universitarias. Sin embargo, las investigaciones advierten que la disponibilidad desigual de estos recursos y la limitada capacitación para su utilización continúan representando obstáculos importantes para garantizar una accesibilidad efectiva.

Otra tendencia identificada corresponde al fortalecimiento de las estructuras institucionales de apoyo. Numerosas universidades han creado oficinas especializadas, unidades de inclusión o centros de atención a estudiantes con discapacidad responsables de coordinar adaptaciones curriculares, gestionar recursos tecnológicos y brindar orientación personalizada. La evidencia muestra que estas instancias facilitan la articulación entre estudiantes, docentes y autoridades universitarias, permitiendo responder de manera más organizada a las necesidades individuales. No obstante, también se describen dificultades derivadas de la burocracia institucional, la insuficiente asignación de recursos humanos y financieros y la falta de coordinación entre las diferentes dependencias universitarias.

Las investigaciones también resaltan la importancia de la formación permanente del profesorado y del personal administrativo como estrategia indispensable para consolidar procesos inclusivos. Los programas de capacitación abordan contenidos relacionados con educación inclusiva, neurodiversidad, diseño de materiales accesibles, ajustes razonables y eliminación de barreras actitudinales. Los resultados muestran que estas acciones contribuyen a modificar percepciones sobre la discapacidad y fortalecen las competencias necesarias para atender aulas cada vez más diversas. A pesar de estos avances, varios autores coinciden en que

la formación continúa siendo insuficiente y, en muchos casos, depende del interés individual del profesorado más que de una política institucional consolidada.

Otro aspecto relevante en la literatura es la incorporación de estrategias orientadas a favorecer la participación integral en la vida universitaria. Además de garantizar el acceso al aula, diversas instituciones promueven la participación de los estudiantes en actividades culturales, deportivas, de investigación, liderazgo estudiantil y programas de inserción laboral mediante pasantías y redes profesionales. Estas acciones amplían las oportunidades de desarrollo personal y profesional, contribuyendo a que la inclusión trascienda el ámbito estrictamente académico y abarque todas las dimensiones de la experiencia universitaria.

Tercer resultado: desafíos reportados para la implementación de políticas inclusivas universitarias.

La incorporación de políticas de inclusión en las instituciones de educación superior ha representado un avance significativo durante las últimas décadas; sin embargo, la literatura especializada coincide en que su existencia no garantiza, por sí sola, una educación verdaderamente inclusiva. La efectividad de estas políticas depende de múltiples factores institucionales, pedagógicos, culturales y económicos que, en muchos casos, limitan su aplicación o reducen el impacto esperado sobre la experiencia educativa de los estudiantes. En este contexto, identificar los principales desafíos constituye un elemento indispensable para comprender las brechas que aún persisten entre los principios de inclusión y su concreción en la práctica universitaria.

Lejos de presentarse como problemáticas aisladas, los obstáculos descritos por los estudios revisados conforman un entramado de barreras que interactúan entre sí y condicionan tanto el acceso como la permanencia y la participación estudiantil. Las investigaciones muestran que dificultades relacionadas con la infraestructura, la gestión institucional, las prácticas docentes, las actitudes sociales y la disponibilidad de recursos suelen coexistir dentro

de una misma institución, generando escenarios donde las medidas inclusivas resultan insuficientes o inconsistentes. Esta realidad evidencia que los procesos de inclusión requieren una mirada sistémica que considere la complejidad del entorno universitario.

Con el propósito de sintetizar estos hallazgos, la matriz de análisis organizó los desafíos identificados en las investigaciones según su naturaleza, incorporando además las principales propuestas de mejora planteadas por los autores. Esta clasificación permite reconocer cuáles son las barreras más recurrentes en la literatura científica reciente y comprender hacia dónde se orientan las recomendaciones para fortalecer la implementación de políticas inclusivas en la educación superior (Ver Tabla 3).

Tabla 3.

Caracterización de los desafíos reportados en la implementación de políticas inclusivas

Desafío Reportado	Categoría de Barrera	Propuestas de Mejora	Cita (Autor, Año)
Barreras arquitectónicas y de movilidad: Infraestructura inaccesible, falta de rampas, ascensores dañados, baños no adaptados y mobiliario fijo que impide el acceso a sillas de ruedas o el trabajo colaborativo.	Física	Implementar el Diseño Universal en infraestructuras, asegurar rutas libres de barreras, instalar mobiliario flexible, ascensores y garantizar transporte universitario adaptado.	(Rodríguez Herrero et al., 2021; Hadjikakou et al., 2010; Valle-Flórez et al., 2021; Bartolo y otros, 2023; Amnestia et al., 2023)
Actitudes negativas y prejuicios: Persistencia de actitudes elitistas, capacitistas y estigmatización por parte de docentes, personal y pares, incluyendo bajas expectativas académicas y dudas sobre la veracidad de la discapacidad.	Actitudinal	Promover un enfoque de 'toda la universidad' para la sensibilización, realizar capacitaciones obligatorias sobre anti-capacitismo y fomentar una cultura que valore la diversidad como una fortaleza.	(O'Rourke, 2011; Bartolo y otros, 2023; Goodall et al., 2024; Pérez-Esteban et al., 2023; Harpur et al., 2025)
Falta de formación pedagógica docente: Escaso conocimiento del profesorado sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), metodologías inclusivas.	Institucional / Curricular	Implementar programas de formación docente y continuos en pedagogía inclusiva, DUA y diversidad.	(Brewer y Movahedazarhouli, 2021; Fernandes et al., 2007)
Inaccesibilidad digital y de materiales: Materiales de estudio, plataformas en línea y recursos multimedia que carecen de subtítulos, descripciones de imagen o compatibilidad con lectores de pantalla (JAWS, NVDA).	Curricular / Tecnológica	Asegurar que los contenidos digitales cumplan con estándares de accesibilidad, proporcionar materiales en formatos flexibles (Braille, macrotipo, audio) y utilizar tecnologías de asistencia.	(Beyene et al., 2020; Bong & Chen, 2021; Bartz, 2020; Sujannah et al., 2025)
Deficiencias en la gestión y políticas institucionales: Procesos burocráticos lentos para acceder a apoyos, falta de normativas claras, inconsistencia entre departamentos y ausencia de oficinas de enlace especializadas.	Institucional	Simplificar trámites administrativos, centralizar los servicios de apoyo en una sola unidad, realizar auditorías de cumplimiento y alinear las políticas con planes estratégicos.	(Hopkins, 2011; Bartolo y otros, 2023; Dwyer et al., 2022; Afonso et al., 2025; Carrillo-Sierra et al., 2025)
Miedo a la divulgación y estigma social: Estudiantes que ocultan su condición por temor al juicio, la discriminación laboral o la pérdida de beneficios sociales, lo que impide el acceso a ajustes necesarios.	Actitudinal / Personal	Crear entornos seguros y confidenciales para la declaración, fomentar programas de mentoría entre pares y normalizar la discapacidad mediante campañas de visibilidad.	(McLean, Heagney & Gardner, 2003; Bartolo y otros, 2023; Moriña & Biagiotti, 2022; Dreyer, 2021; Ramluggun, Jackson & Usher, 2021)
Rigidez curricular y de evaluación: Métodos de enseñanza y exámenes estandarizados que no permiten flexibilidad en tiempos, formatos o modalidades para estudiantes con diversas necesidades.	Curricular	Adoptar currículos flexibles, permitir múltiples modalidades de evaluación (orales, proyectos, tiempo extra) y ajustar los ritmos de aprendizaje según la salud del estudiante.	(Mahlangu, 2020; Bartz, 2020; Zárate et al., 2017; Algolaylat et al., 2023)

Barreras comunicacionales y sensoriales: Dificultad para seguir clases por ruidos ambientales, falta de intérpretes de lengua de señas y carencia de señalización en Braille.	Comunicacional / Sensorial	Proveer intérpretes de señas, mejorar la acústica de las aulas, implementar señalización universal y ofrecer apoyos visuales/auditivos alternativos.	(Bartolo y otros, 2023; Carrillo-Sierra et al., 2025; Afonso et al., 2025; Márquez-González et al., 2025)
Limitaciones en la transición al empleo: Falta de servicios de orientación vocacional específicos y prejuicios de empleadores que dificultan la inserción laboral de graduados con discapacidad.	Institucional / Laboral	Fortalecer la vinculación universidad-empresa, implementar programas de mentoría profesional y capacitar a empleadores en inclusión laboral.	(Lantsova et al., 2024; Corby et al., 2022; Vericheva et al., 2025; Moriña & Biagiotti, 2022)
Falta de datos y seguimiento: Escasez de estadísticas sobre la población con discapacidad y falta de investigación sobre su éxito académico y factores de deserción.	Institucional	Desarrollar sistemas de recolección de datos y seguimiento detallado de las trayectorias académicas para mejorar la rendición de cuentas y la toma de decisiones.	(Kioupi et al., 2023; López Gómez et al., 2025; Campanile et al., 2022)
Exclusión por interseccionalidad y grupos vulnerables: Falta de marcos que aborden la discapacidad combinada con género, origen étnico o estatus de refugiado/migrante.	Institucional	Integrar la interseccionalidad en las políticas de igualdad, diseñar apoyos lingüísticos para refugiados y asegurar equidad financiera para grupos minoritarios.	(Tzanakou & Pearce, 2019; Dell & Bailey, 2016; Kioupi et al., 2023; Al-Hendawi & Alodat, 2023)
Barreras financieras y de recursos: Costos elevados de la educación y falta de financiamiento específico para adquirir tecnologías de apoyo o contratar personal técnico (terapeutas, asistentes).	Económica / Institucional	Implementar becas de equidad, asignar presupuestos específicos para accesibilidad y fomentar convenios con donantes para cubrir apoyos técnicos.	(Salmi, 2020; Al-Hendawi & Alodat, 2023; Harpur et al., 2025; Rakgwata & Randima, 2025)

Uno de los desafíos más recurrentes corresponde a las barreras institucionales, las cuales aparecen de forma transversal en gran parte de los estudios analizados. Las investigaciones describen procedimientos administrativos complejos para acceder a apoyos, ausencia de lineamientos claros, escasa coordinación entre facultades, debilidad de las unidades responsables de la inclusión y limitados sistemas de seguimiento de la población estudiantil. A ello se suma la falta de información estadística sobre estudiantes con discapacidad y sus trayectorias académicas, situación que dificulta la planificación institucional y la evaluación del impacto de las políticas implementadas. Diversos autores coinciden en que el fortalecimiento de la gestión institucional constituye una condición necesaria para consolidar procesos inclusivos sostenibles.

Las dificultades asociadas al ámbito curricular y pedagógico representan otro de los hallazgos más consistentes de la revisión. Aunque numerosas universidades han incorporado principios del Diseño Universal para el Aprendizaje y promueven los ajustes razonables, la literatura evidencia que estas prácticas aún dependen, en gran medida, de la iniciativa individual del profesorado. Persisten currículos rígidos, evaluaciones estandarizadas y metodologías poco flexibles que limitan la participación de estudiantes con diferentes

necesidades educativas. Esta situación se encuentra estrechamente vinculada con la insuficiente formación docente en educación inclusiva, aspecto señalado repetidamente como uno de los principales obstáculos para trasladar las políticas institucionales al trabajo cotidiano en el aula.

Otro grupo importante de desafíos está relacionado con la accesibilidad física, tecnológica y comunicacional. Los estudios describen que numerosas instituciones todavía presentan edificios sin condiciones adecuadas de acceso, ascensores fuera de funcionamiento, señalización insuficiente, mobiliario poco adaptable y dificultades de movilidad dentro de los campus. Paralelamente, la revisión identifica problemas asociados a la accesibilidad digital, como plataformas virtuales incompatibles con tecnologías asistivas, materiales audiovisuales sin subtítulos y documentos electrónicos que no cumplen estándares internacionales de accesibilidad. Estas limitaciones restringen la autonomía de los estudiantes y evidencian que la transformación de los entornos universitarios continúa siendo un reto pendiente.

Más allá de las barreras materiales, la literatura otorga relevancia a las actitudes y percepciones sociales presentes dentro de la comunidad universitaria. Persisten manifestaciones de capacitismo, prejuicios, bajas expectativas académicas y cuestionamientos hacia la legitimidad de determinadas discapacidades, especialmente aquellas que no son visibles. Estas actitudes generan ambientes poco favorables para la participación y, en algunos casos, llevan a que los propios estudiantes decidan ocultar su condición por temor a la discriminación, evitando solicitar los apoyos disponibles. Los estudios revisados coinciden en que la sensibilización permanente y la transformación de la cultura institucional constituyen elementos tan importantes como las adaptaciones físicas o curriculares.

Los desafíos también se extienden al plano de la equidad y la diversidad, donde diversos autores advierten que las políticas inclusivas continúan abordando la discapacidad desde una perspectiva homogénea, dejando en un segundo plano situaciones derivadas de la intersección

con otros factores como el género, la pertenencia étnica, la condición migratoria o las desigualdades socioeconómicas. Esta ausencia de enfoques interseccionales limita la capacidad de las instituciones para responder a necesidades más complejas y evidencia la conveniencia de diseñar estrategias que contemplen la diversidad desde una perspectiva más amplia e integral.

Otro aspecto recurrente en la literatura hace referencia a las limitaciones económicas y de recursos que enfrentan muchas universidades para implementar adecuadamente sus políticas de inclusión. Los estudios señalan restricciones presupuestarias para adaptar infraestructuras, adquirir tecnologías de apoyo, contratar intérpretes de lengua de señas, incorporar personal especializado o mantener programas permanentes de acompañamiento estudiantil. Estas limitaciones repercuten directamente en la continuidad y calidad de las acciones inclusivas, especialmente en instituciones públicas con recursos financieros limitados.

Finalmente, la revisión pone de manifiesto que los desafíos de la inclusión universitaria no concluyen con el acceso o la permanencia, más bien se proyectan hacia la transición al mercado laboral. Varias investigaciones reportan escasos programas de orientación profesional especializados, limitada articulación entre universidades y empleadores, así como persistencia de prejuicios en los procesos de contratación de personas con discapacidad. Este escenario refleja que las políticas inclusivas requieren ampliar su alcance más allá del ámbito académico para garantizar trayectorias educativas que culminen en oportunidades reales de inserción social y laboral.

Discusión

Los hallazgos vinculados al primer objetivo específico permiten establecer que las políticas de inclusión implementadas en la educación superior han evolucionado desde una lógica centrada exclusivamente en la discapacidad física hacia un enfoque más comprehensivo que incorpora la neurodiversidad, las discapacidades invisibles y los factores socioeconómicos

y culturales. El Diseño Universal para el Aprendizaje se posiciona como la política más reportada en la literatura revisada, seguida de las adaptaciones de infraestructura, las oficinas de discapacidad, los programas de mentoría y las tecnologías asistivas. Esta jerarquía de implementación revela que las instituciones tienden a priorizar intervenciones curriculares y de aula por sobre transformaciones estructurales más profundas, lo que sugiere una adopción parcial del modelo social de la discapacidad.

Al confrontar los hallazgos de Bartolo et al. (2023) con los reportados por Bartz (2020), se observa una notable semejanza en la valoración del Diseño Universal para el Aprendizaje como estrategia central: ambos autores documentan que las metodologías de representación múltiple y la flexibilización evaluativa mejoran el compromiso estudiantil, aun en contextos institucionales tan distintos como las universidades del sur de Europa y las universidades alemanas. Esta convergencia entre estudios geográficamente distantes indica que la lógica de la accesibilidad universal trasciende las particularidades nacionales y responde a principios psicopedagógicos comunes. Desde la ciencia cognitiva y el diseño instruccional, esta coincidencia se explica porque el DUA se fundamenta en hallazgos sobre la variabilidad neurológica del aprendizaje que son generalizables a cualquier población estudiantil, independientemente del sistema educativo en que se apliquen. La implicación práctica de esta semejanza es que las universidades ecuatorianas pueden adaptar protocolos de DUA validados internacionalmente sin necesidad de rediseñarlos desde cero, priorizando en cambio la capacitación docente como el eslabón que ambos estudios señalan como insuficiente.

Una diferencia relevante emerge al comparar el modelo institucional reactivo descrito por Mphohoni et al. (2024) con las políticas de admisión especial y becas de equidad documentadas por Kioupi et al. (2023). Mientras que Mphohoni et al. (2024) advierten que las universidades sudafricanas y japonesas modifican el entorno únicamente cuando llega efectivamente un estudiante con discapacidad, Kioupi et al. (2023) describen sistemas de

cuotas y procesos de admisión virtual accesible que anticipan la matrícula de poblaciones vulnerables antes de su llegada. Esta diferencia se explica desde la sociología de las organizaciones, dado que el reactivismo institucional refleja estructuras de gobernanza donde la inclusión no está institucionalizada como política transversal, sino que depende de la voluntad individual de cada unidad académica, mientras que los sistemas de cuotas responden a marcos de gobernanza más centralizados y con mandatos normativos explícitos. La implicación práctica de esta divergencia es que la efectividad de una política de inclusión no depende únicamente de su existencia formal, sino del nivel de gobernanza en que se ancla: las instituciones que aspiran a una inclusión sostenible deben migrar de protocolos reactivos ad hoc hacia mecanismos anticipatorios integrados en sus procesos de admisión y planificación presupuestaria.

Asimismo, al contrastar la barrera económica identificada por Dwyer et al. (2023), los elevados costos de las evaluaciones neuropsicológicas requeridas para acceder a apoyos por neurodivergencia, con los hallazgos de Beyene et al. (2020) sobre los altos costos del software especializado de accesibilidad, se aprecia una semejanza estructural: en ambos casos, la exigencia de recursos financieros individuales o institucionales opera como un filtro que excluye a los estudiantes con menor capacidad económica, independientemente de si la barrera es diagnóstica o tecnológica. Desde la economía de la educación, este patrón se explica porque las políticas de inclusión formuladas sin un financiamiento específico trasladan el costo de la accesibilidad hacia el usuario final, replicando desigualdades socioeconómicas preexistentes bajo la apariencia de neutralidad normativa. La implicación práctica de esta coincidencia es que cualquier política institucional de inclusión, sea de índole diagnóstica o tecnológica, requiere un rubro presupuestario dedicado y no sujeto a la gestión individual del estudiante, de manera que la accesibilidad no dependa de la capacidad de pago sino del reconocimiento del derecho educativo.

En relación con el segundo objetivo específico, los resultados evidencian que las estrategias institucionales orientadas a garantizar la accesibilidad se despliegan en múltiples niveles: programas de transición e inmersión universitaria, mentoría entre pares, metodologías pedagógicas flexibles, tecnología asistiva y estructuras administrativas de apoyo. La comparación entre las experiencias internacionales sistematizadas revela que las estrategias más consistentes en cuanto a resultados medibles son aquellas de carácter inmersivo y prolongado, en contraposición a las intervenciones puntuales o de corta duración.

Al confrontar el programa Promentor documentado por Rodríguez Herrero et al. (2021), con una tasa de empleo posterior de entre el 82 % y el 84 %, con el Programa de Transición a la Vida Independiente descrito por Ross et al. (2013) en California, se identifica una notable semejanza en los resultados de empleabilidad e independencia, pese a tratarse de contextos institucionales, culturales y lingüísticos completamente distintos: España frente a Estados Unidos. Esta convergencia se explica desde la psicología vocacional y el aprendizaje situado, en tanto ambos programas comparten un diseño de inmersión prolongada en entornos laborales reales, lo que permite la generalización de habilidades más allá del entorno simulado del aula, principio ampliamente respaldado por la teoría del aprendizaje experiencial. La implicación práctica de esta semejanza es que las universidades pueden fortalecer sus propios programas de vinculación universidad-empresa incorporando fases de inmersión laboral sostenida para estudiantes con discapacidad, en lugar de limitarse a talleres puntuales de preparación para el empleo.

Por otro lado, al comparar la estrategia de tutoría entre pares y asistencia humana reportada por López Gavira y Moriña (2015) con el caso de inclusión curricular individual documentado por Casale-Giannola y Kamens (2006), se observa una semejanza en el propósito, el fortalecimiento de habilidades sociales y comunicativas mediante el apoyo de pares, pero una diferencia relevante en la escala de intervención: mientras López Gavira y Moriña (2015)

describen un programa institucionalizado con múltiples estudiantes tomadores de notas, Casale-Giannola y Kamens (2006) documentan un caso único de inclusión curricular sostenida de un estudiante con síndrome de Down en cursos regulares. Esta diferencia se explica desde la teoría sociocultural del aprendizaje, según la cual el andamiaje social puede operar tanto a escala masiva mediante estructuras formales, como a escala individual mediante relaciones sostenidas de mentoría cercana, siendo ambas modalidades efectivas por mecanismos distintos: la primera por replicabilidad y cobertura, la segunda por profundidad relacional. La implicación práctica de esta diferencia es que las instituciones no deben optar excluyentemente entre modelos masivos o individualizados, sino combinar ambos según el perfil y las necesidades específicas del estudiantado.

Finalmente, la comparación entre la tecnología de asistencia documentada por Beyene et al. (2020), lectores de pantalla y reconocimiento óptico de caracteres, y los hallazgos de McNicholl et al. (2020) sobre el sentido de maestría y satisfacción derivado del uso de tecnologías asistivas, muestra una semejanza consistente en cuanto al valor funcional de estos recursos para la autonomía estudiantil. Ambos estudios coinciden en que la tecnología asistiva no solo compensa una limitación sensorial, sino que produce beneficios psicológicos asociados a la percepción de competencia y control sobre el propio aprendizaje. Desde la psicología educativa, este resultado se explica mediante la teoría de la autodeterminación, la cual sostiene que la percepción de competencia y autonomía constituye un motor central de la motivación intrínseca, de modo que la tecnología asistiva no solo elimina barreras de acceso sino que fortalece la disposición motivacional del estudiante hacia el aprendizaje. La implicación práctica de esta convergencia es que la inversión institucional en tecnología asistiva debe evaluarse no únicamente en términos de accesibilidad funcional, sino también como una estrategia de bienestar psicológico y retención estudiantil.

Discusión sobre los desafíos reportados en la implementación de políticas inclusivas.

Respecto al tercer objetivo específico, los resultados evidencian que los desafíos para la implementación de políticas inclusivas se agrupan en barreras institucionales, actitudinales, curriculares, físico-tecnológicas, interseccionales y económicas, las cuales no operan de manera aislada sino que se refuerzan mutuamente dentro de un mismo contexto universitario. La recurrencia transversal de la falta de formación docente y de la burocracia institucional en la mayoría de los estudios analizados sugiere que estos dos factores constituyen los nudos críticos que condicionan la efectividad de cualquier otra estrategia inclusiva.

Al comparar los planteamientos de O'Rourke (2011) sobre las actitudes elitistas y capacitistas del personal universitario con la propuesta de un enfoque de toda la universidad planteada por Goodall et al. (2024), se observa una semejanza sustancial en el diagnóstico del problema actitudinal como barrera de fondo, aunque los autores difieren en la temporalidad de sus aportes: mientras O'Rourke (2011) documenta el problema desde una perspectiva más descriptiva, Goodall et al. (2024) proponen una solución estructural más de una década después, lo que indica que el capacitismo institucional ha persistido pese a los avances normativos. Desde la psicología social y la teoría del sesgo implícito, esta persistencia se explica porque las actitudes discriminatorias rara vez se modifican mediante normativas aisladas, sino que requieren intervenciones sistemáticas y sostenidas de sensibilización que alteren los esquemas cognitivos automáticos del personal docente y administrativo. La implicación práctica de esta semejanza es que las capacitaciones antidiscapacitistas no deben concebirse como talleres puntuales de cumplimiento normativo, sino como procesos formativos obligatorios, recurrentes y evaluables a nivel institucional.

De igual manera, al confrontar los hallazgos de Hopkins (2011) sobre los procesos administrativos lentos para acceder a apoyos con los reportados más recientemente por Carrillo-Sierra et al. (2025) en torno a las deficiencias de gestión institucional, se aprecia una semejanza notable en la naturaleza del problema burocrático, pese a que ambos estudios

proviene de contextos geográficos e institucionales diferentes y están separados por más de una década. Esta coincidencia se explica desde la teoría del nuevo institucionalismo en la administración pública, la cual sostiene que las estructuras burocráticas tienden a la inercia organizacional y solo se transforman mediante rediseños deliberados de procesos, y no por la simple acumulación de buenas intenciones normativas. La implicación práctica de esta semejanza es que las universidades deben auditar y simplificar sus circuitos administrativos de manera explícita, centralizando los servicios de apoyo en una sola unidad de enlace, en lugar de esperar que la sola existencia de una política de inclusión reduzca la fricción burocrática de manera espontánea.

Por último, la comparación entre el vacío interseccional señalado por Tzanakou y Pearce (2019) y las barreras financieras documentadas por Salmi (2020) revela una diferencia en la naturaleza del obstáculo, identitario en un caso, estructural-económico en el otro, que sin embargo converge en un mismo efecto de exclusión acumulativa para los estudiantes con discapacidad que además pertenecen a otros grupos vulnerables. Tzanakou y Pearce (2019) documentan un apoyo insuficiente para implementar cambios culturales profundos que reconozcan identidades múltiples, mientras que Salmi (2020) enfatiza la ausencia de presupuestos específicos para accesibilidad. Desde la economía política de la educación y los estudios críticos de la discapacidad, esta convergencia se explica porque la exclusión educativa rara vez responde a una única causa, sino que opera mediante la intersección de desventajas identitarias y materiales que se potencian entre sí, de modo que una política centrada exclusivamente en la discapacidad, sin considerar género, etnia o nivel socioeconómico, resulta insuficiente para revertir la exclusión real. La implicación práctica de esta diferencia complementaria es que las políticas institucionales de inclusión deben diseñarse de manera interseccional y con financiamiento diferenciado, evitando tratar la discapacidad como una

categoría homogénea y desconectada de las demás condiciones de vulnerabilidad del estudiantado.

Conclusiones

Se identificó que las políticas de inclusión implementadas en las instituciones de educación superior han evolucionado desde enfoques centrados principalmente en la eliminación de barreras físicas hacia modelos más integrales que incorporan adaptaciones curriculares basadas en el Diseño Universal para el Aprendizaje, servicios institucionales especializados, tecnologías de asistencia, programas de mentoría, procesos de admisión inclusiva, capacitación docente y estrategias de transición al empleo. Asimismo, los resultados evidenciaron que, aunque existe una creciente diversificación de estas políticas, su implementación continúa siendo heterogénea debido a limitaciones relacionadas con la formación del profesorado, la disponibilidad de recursos, la rigidez curricular y la coordinación institucional. A largo plazo, estos hallazgos permiten inferir que las instituciones de educación superior que consoliden políticas inclusivas articuladas y transversales estarán en mejores condiciones para garantizar trayectorias educativas equitativas, fortalecer su calidad institucional y responder de manera efectiva a contextos educativos caracterizados por una creciente diversidad estudiantil, favoreciendo además una mayor vinculación entre inclusión, innovación y responsabilidad social universitaria.

Además, se describió que las estrategias institucionales dirigidas a garantizar la accesibilidad y la participación estudiantil se sustentan en la combinación de programas de transición a la vida universitaria, mentorías entre pares, tutorías especializadas, implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje, tecnologías de asistencia, oficinas de apoyo, formación permanente del personal y acciones orientadas a favorecer la participación académica, social y profesional de los estudiantes con discapacidad. Los resultados demostraron que las estrategias más exitosas son aquellas que funcionan de manera articulada

y permanente, permitiendo responder simultáneamente a las necesidades académicas, sociales, tecnológicas y administrativas de los estudiantes. Desde una perspectiva longitudinal, estos resultados permiten prever que las universidades que institucionalicen sistemas integrales de apoyo podrán incrementar la permanencia, el sentido de pertenencia y la participación activa del estudiantado con discapacidad, consolidando modelos educativos más resilientes e inclusivos que contribuyan al desarrollo sostenible de la educación superior y a la formación de profesionales capaces de desenvolverse en sociedades cada vez más diversas.

Para cerrar, se caracterizó que la implementación de las políticas inclusivas universitarias continúa enfrentando desafíos de naturaleza institucional, curricular, tecnológica, actitudinal, comunicacional y económica que limitan la efectividad de las acciones desarrolladas por las instituciones de educación superior. Los resultados evidenciaron que las principales barreras corresponden a la insuficiente formación docente, la burocracia administrativa, la rigidez curricular, la inaccesibilidad física y digital, los prejuicios hacia la discapacidad, la limitada disponibilidad de recursos y la escasa articulación entre la formación universitaria y la inserción laboral, factores que interactúan entre sí y dificultan la consolidación de procesos inclusivos sostenibles.

Como proyección a largo plazo, estos hallazgos permiten inferir que la superación de dichos desafíos dependerá de la capacidad de las instituciones para incorporar la inclusión como un eje estratégico de su gestión y no únicamente como un conjunto de acciones aisladas. Ello favorecerá la construcción de universidades con mayor capacidad de adaptación frente a las transformaciones sociales, reducirá las desigualdades educativas y fortalecerá la formación de profesionales preparados para desenvolverse en entornos laborales inclusivos, diversos y socialmente responsables.

Referencias bibliográficas

- Agarwal, R., Heron, L., & Burke, S. L. (2021). Evaluating a postsecondary education program for students with intellectual disabilities: Leveraging the parent perspective. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51(7), 2229–2240. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04676-0>
- Almalky, H. A. (2020). Employment outcomes for individuals with intellectual and developmental disabilities: A literature review. *Children and Youth Services Review*, 109, 104656. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.104656>
- Aron, L. Y., & Loprest, P. (2012). Disability and the education system. *Future of Children*, 22(1), 97–122. <https://doi.org/10.1353/foc.2012.0007>
- Bell, S., Devecchi, C., Mc Guckin, C., & Shevlin, M. (2017). Making the transition to post-secondary education: Opportunities and challenges experienced by students with ASD in the Republic of Ireland. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 54–70. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254972>
- Beschen, E. (2018). Inclusive post-secondary education in Canada and the United States. Samuel Centre for Social Connectedness.
- Beyene, W. M., Mekonnen, A. T., & Giannoumis, G. A. (2020). Inclusion, access, and accessibility of educational resources in higher education institutions: Exploring the Ethiopian context. *International Journal of Inclusive Education*, 27(1), 18–34. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1817580>
- Bialocerkowski, A., Johnson, A., Allan, T., & Phillips, K. (2013). Development of physiotherapy requirements statement – An Australian experience. *BMC Medical Education*, 13(54), 2–3. <https://doi.org/10.1186/1472-6920-13-54>
- Bonati, M. (2019). Inclusive tertiary education through universal design for learning and service-learning. In P. O'Brien, M. Bonati, F. Gadow, & R. Slee (Eds.), *People with intellectual disability experiencing university life: Theoretical underpinnings, evidence and lived experience* (pp. 243–254). Brill Sense.
- Brewer, R., & Movahedazarhouli, S. (2021). Students with intellectual and developmental disabilities in inclusive higher education: Perceptions of stakeholders in a first-year experience. *International Journal of Inclusive Education*, 25(9), 993–1009. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1597184>
- Buchner, T., Shevlin, M., O'Donovan, M. A., et al. (2021). Same progress for all? Inclusive education, the United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities and students with intellectual disability in European countries. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 18(1), 7–22.
- Bunbury, S. (2018). Disability in higher education – Do reasonable adjustments contribute to an inclusive curriculum? *International Journal of Inclusive Education*, 24(9), 964–979. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1503347>

- Carter, B. B., & Spencer, V. G. (2006). The fear factor: Bullying and students with disabilities. *International Journal of Special Education*, 21(1), 11–23.
- Casale-Giannola, D., & Kamens, M. W. (2006). Inclusion at a university: Experiences of a young woman with Down syndrome. *Mental Retardation*, 44(5), 344–352. [https://doi.org/10.1352/0047-6765\(2006\)44344:IAAUEO2.0.CO;2](https://doi.org/10.1352/0047-6765(2006)44344:IAAUEO2.0.CO;2)
- Chiwandire, D., & Vincent, L. (2017). Wheelchair users, access, and exclusion in South African higher education. *African Journal of Disability*, 6, a353. <https://doi.org/10.4102/ajod.v6i0.353>
- Cook, A., Wilczenski, F., & Vanderberg, L. (2017). Inclusive concurrent enrollment: A promising postsecondary transition practice for building self-determination among students with intellectual disability. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 25, 44. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1129638>
- Denice, P. (2019). Trajectories through postsecondary education and students' life course transitions. *Social Science Research*, 80, 243–260. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2019.02.005>
- Department of Higher Education (DHET). (2018). Strategic policy framework on disability for the Post-School Education and Training (PSET) system. <http://www.dhet.gov.za/SiteAssets/Gazettes/Approved%20Strategic%20Disability%20Policy%20Framework%20Layout220518.pdf>
- Dwyer, P., Mineo, E., Mifsud, K., Lindholm, C., Gurba, A., & Waisman, T. C. (2023). Building neurodiversity-inclusive postsecondary campuses: Recommendations for leaders in higher education. *Autism in Adulthood*, 5(1), 1–14. <https://doi.org/10.1089/aut.2021.0042>
- Dyliaeva, K., Rothman, S. B., & Ghotbi, N. (2024). Challenges to inclusive education for students with disabilities in Japanese higher education institutions. *Higher Learning Research Communications*, 14(1), 1–18. <https://doi.org/10.18870/hlrc.v14i1.1453>
- Emerson, E. (2007). Poverty and people with intellectual disabilities. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 13(2), 107–113. <https://doi.org/10.1002/mrdd.20144>
- Engelbrecht, L., & De Beer, J. (2014). Access constraints experienced by physically disabled students at a South African higher education institution. *Africa Education Review*, 11(4), 1–19. <https://doi.org/10.1080/18146627.2014.935003>
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2016). In early school leaving and learners with disabilities and/or special educational needs: A review of the research evidence focusing on Europe (A. Dyson & G. Squires, Eds.). European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- Fernández-Batanero, J. M., Montenegro-Rueda, M., & Fernández-Cerero, J. (2022). Access and participation of students with disabilities: The challenge for higher education.

- International Journal of Environmental Research and Public Health, 19(19), 11918. <https://doi.org/10.3390/ijerph191911918>
- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research* (6.^a ed.). SAGE Publications.
- Gadow, F., & MacDonald, J. (2019). Scope, challenges and outcomes of an inclusive tertiary university initiative in Australia. In P. O'Brien, M. Bonati, F. Gadow, & R. Slee (Eds.), *People with intellectual disability experiencing university life: Theoretical underpinnings, evidence and lived experience* (pp. 129–140). Brill Sense.
- Garrison-Wade, D. F., & Lehmann, J. P. (2009). A conceptual framework for understanding students' with disabilities transition to community college. *Community College Journal of Research & Practice*, 33(5), 415–443. <https://doi.org/10.1080/10668920802640079>
- Glidden, L. M., Ludwig, J. A., & Grein, K. A. (2012). Transitions to adulthood: De- and reconstruction. In R. M. Hodapp (Ed.), *International Review of Research in Developmental Disabilities* (pp. 219–248). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-398261-2.00006-4>
- Gray, K. M., Piccinin, A., Keating, C. M., et al. (2014). Outcomes in young adulthood: Are we achieving community participation and inclusion? *Journal of Intellectual Disability Research*, 58(8), 734–745. <https://doi.org/10.1111/jir.12069>
- Grigal, M., Dukes, L. L., & Walker, Z. (2021). Advancing access to higher education for students with intellectual disability in the United States. *Disability and Rehabilitation*, 1(4), 438–449. <https://doi.org/10.3390/disabilities1040030>
- Grigal, M., Hart, D., & Papay, C. (2018). Inclusive higher education for people with intellectual disability in the United States: An overview of policy, practice, and outcomes. In P. O'Brien, M. L. Bonati, F. Gadow, & R. Slee (Eds.), *People with intellectual disability experiencing university life: Theoretical underpinnings, evidence and lived experience*. Koninklijke Brill NV.
- Grigal, M., Papay, C., Weir, C., Hart, D., & McClellan, M. L. (2022). Characteristics of higher education programs enrolling students with intellectual disability in the United States. *Inclusion*, 10(1), 35–52. <https://doi.org/10.1352/2326-6988-10.1.35>
- Hamill, L. B. (2003). Going to college: The experiences of a young woman with Down syndrome. *Mental Retardation*, 41(5), 340–353. [https://doi.org/10.1352/0047-6765\(2003\)41](https://doi.org/10.1352/0047-6765(2003)41)
- Hart, D., & Grigal, M. (2009). Students with intellectual disabilities in postsecondary education: The question of "otherwise qualified." In M. L. Vance & L. Bridges (Eds.), *Students with disabilities: Striving for universal success* (2nd ed., pp. 37–46). National Academic Advising Association.
- Hart, D., Grigal, M., & Weir, C. (2010). Expanding the paradigm: Postsecondary education options for individuals with autism spectrum disorder and intellectual disabilities. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 25(3), 134–150. <https://doi.org/10.1177/1088357610373759>

- Hart, D., Grigal, M., Sax, D., Martinez, D., & Will, M. (2006). Research to practice: Postsecondary education options for students with intellectual disabilities. *Institute for Community Inclusion*, 45, 1–4.
- Hart, D., Mele-McCarthy, J., Pasternack, R. H., Zimbrich, K., & Parker, D. R. (2004). Community college: A pathway to success for youth with learning, cognitive, and intellectual disabilities in secondary settings. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 39, 54–66.
- Hendrickson, J. M., Therrien, W. J., Weeden, D. D., Pascarella, E., & Hosp, J. L. (2015). Engagement among students with intellectual disabilities and first year students: A comparison. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 52(2), 204–219.
- Hendrickson, J. M., Vander Busard, A. M. Y., Rodgers, D., & Scheidecker, B. (2013). College students with intellectual disabilities: How are they faring? *Journal of College and University Student Housing*, 40(1), 186–199.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill.
- High, R., & Robinson, S. (2021). Graduating university as a woman with Down syndrome: Reflecting on my education. *Social Sciences*, 10(11), 444. <https://doi.org/10.3390/socsci10110444>
- Hong, B. S. S. (2015). Qualitative analysis of the barriers college students with disabilities experience in higher education. *Journal of College Student Development*, 56(3), 209–226. <https://doi.org/10.1353/csd.2015.0032>
- Hornsby, D. J., & Osman, R. (2014). Massification in higher education: Large classes and student learning. *Higher Education*, 67(6), 711–719. <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9733-1>
- Izuzquiza Gasset, D., & Rodríguez Herrero, P. (2016). Inclusión de personas con discapacidad intelectual en la universidad. Resultados del Programa Promotor (UAM-PRODIs, España). *Siglo Cero*, 47(4), 27–43. <https://doi.org/10.14201/scero20164742743>
- Jung, Y. H., Kang, S. H., Park, E. C., & Jang, S. Y. (2022). Impact of the acceptance of disability on self-esteem among adults with disabilities: A four-year follow-up study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(7), 3874. <https://doi.org/10.3390/ijerph19073874>
- Karp, M. M. (2011). How non-academic supports work: Four mechanisms for improving student outcomes. *Community College Research Centre*, 54, 1–4.
- Khangura, S., Konnyu, K., Cushman, R., Grimshaw, J., & Moher, D. (2012). Evidence summaries: The evolution of a rapid review approach. *Systematic Reviews*, 1(1), 10. <https://doi.org/10.1186/2046-4053-1-10>

- Kubiak, J. (2015). How students with intellectual disabilities experience learning in one Irish university. *Irish Educational Studies*, 34(2), 125–143. <https://doi.org/10.1080/03323315.2015.1025532>
- López Gavira, R., & Moríña, A. (2015). Hidden voices in higher education: Inclusive policies and practices in social science and law classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 19(4), 365–378. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.935812>
- McNicholl, A., Desmond, D., & Gallagher, P. (2023). Assistive technologies, educational engagement and psychosocial outcomes among students with disabilities in higher education. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 18(1), 50–58. <https://doi.org/10.1080/17483107.2020.1854874>
- Mphohoni, M. R., Geiger, M., Visagie, S., & Manafe, M. (2024). Staff perception on including students with physical disabilities at a South African university. *African Journal of Disability*, 13(0), a1347. <https://doi.org/10.4102/ajod.v13i0.1347>
- Ntombela, S. (2013). Inclusive education and training in South African higher education: Mapping the experiences of a student with physical disability at university. *Africa Education Review*, 10(3), 483–501. <https://doi.org/10.1080/18146627.2013.853541>
- Salmi, J., & D'Addio, A. (2021). Policies for achieving inclusion in higher education. *Policy Reviews in Higher Education*, 5(1), 47–72. <https://doi.org/10.1080/23322969.2020.1835529>
- Tzanakou, C., & Pearce, R. (2019). Moderate feminism within or against the neoliberal university? The example of Athena SWAN. *Gender, Work & Organization*, 26(8), 1191–1211.
- United Nations (UN). (2007). Convention on the Rights of Persons with Disabilities (Optional Protocol). <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>