

Inclusión en contextos universitarios: una revisión sistemática para el fortalecimiento de la enseñanza superior

*Inclusion in university contexts: A systematic review
for strengthening higher education*

Recibido: 30/05/2025 - Aceptado: 14/10/2025

Miria Consuelo Chanta Núñez

<https://orcid.org/0009-0003-3617-1039>

mchanta@ucvvirtual.edu.pe

Universidad César Vallejo. Lima, Perú

Alexandra Rosario Díaz Lévano

<https://orcid.org/0009-0006-5129-3044>

adiazle01@ucvvirtual.edu.pe

Universidad César Vallejo. Lima, Perú

Elizabeth Janet Prado Lima

<https://orcid.org/0000-0001-9972-4700>

ejpradol@ucvvirtual.edu.pe

Universidad César Vallejo. Lima, Perú

Resumen

En el ámbito universitario, la inclusión se entiende como un proceso educativo que contempla la participación de estudiantes con diversas necesidades y condiciones. Bajo esta perspectiva, este artículo tiene como propósito analizar, mediante un proceso sistemático, la literatura científica reciente sobre la inclusión en contextos universitarios. Para ello, se empleó un enfoque cualitativo de carácter documental basado en un diseño de revisión sistemática. El estudio se desarrolló siguiendo los lineamientos del diagrama de flujo PRISMA, lo que permitió identificar inicialmente 514 investigaciones obtenidas de bases de datos como Scopus, Scielo y Web of Science. Posteriormente, se seleccionaron y analizaron 25 estudios que cumplieron con los criterios de inclusión y exclusión establecidos. Los resultados revelan que la inclusión en la universidad está en proceso de consolidación, mostrando avances significativos en la formulación de políticas institucionales, la integración de tecnologías y la adopción de prácticas pedagógicas inclusivas. No obstante, persisten limitaciones importantes vinculadas a la formación docente, la implementación de estrategias inclusivas efectivas y la ausencia de una cultura sólida que promueva el compromiso con la diversidad. Estos hallazgos sugieren la necesidad de fortalecer dichos aspectos para avanzar hacia una inclusión universitaria más integral y efectiva.

Palabras clave: educación inclusiva, políticas educativas, prácticas inclusivas.

Abstract

In the university setting, inclusion is understood as an educational process that includes the participation of students with diverse needs and conditions. From this perspective, this article systematically analyzes the recent scientific literature on inclusion in university settings. To this end, a qualitative documentary approach based on a systematic review design was used. The study followed the guidelines of the PRISMA flowchart, which initially identified 514 studies obtained from databases such as Scopus, Scielo, and Web of Science. Subsequently, 25 studies that met the established inclusion and exclusion criteria were selected and analyzed. The results reveal that inclusion in universities is in the process of consolidation, showing significant progress in the formulation of institutional policies, the integration of technologies, and the adoption of inclusive pedagogical practices. However, significant limitations persist related to teacher training, the implementation of effective inclusive strategies, and the absence of a strong culture that promotes commitment to diversity. These findings suggest the need to strengthen these aspects to move toward more comprehensive and effective university inclusion.

Keywords: inclusive education, educational policies, inclusive practices.

Introducción

Actualmente, las desigualdades persisten y convierten a la inclusión educativa en un reto prioritario para las instituciones, dado que factores como la condición económica, el género, la pertenencia a grupos étnicos o lingüísticos, así como la presencia de alguna discapacidad, siguen limitando las oportunidades formativas (Unesco, 2020). En el contexto universitario, la inclusión se entiende como un proceso dinámico y en constante construcción, cuyo objetivo es garantizar la equidad y la igualdad de oportunidades a lo largo de todas las etapas de la formación académica, con especial atención a los estudiantes con discapacidad. A pesar de los avances significativos en la educación superior, persisten barreras que dificultan la inclusión en el aula, tales como la insuficiente capacitación docente para atender la diversidad estudiantil, las actitudes discriminatorias que fragmentan la comunicación y la ausencia de políticas institucionales adecuadas (Monzalvo et al., 2025).

Por otro lado, Garcés et al. (2022) indican que, más allá de los sistemas de apoyo, las políticas públicas o las normativas gubernamentales, el verdadero desafío radica en la concreción efectiva de la educación inclusiva en la enseñanza universitaria. Asimismo, Maraver y Gómez (2024) subrayan que, aunque en España se aplican diversos recursos metodológicos en la educación superior, persiste un desconocimiento generalizado acerca de la percepción que tienen los estudiantes con necesidades educativas sobre su propia inclusión, lo que evidencia la importancia de continuar investigando esta población dentro del entorno universitario. En consecuencia, resulta imprescindible indagar en prácticas que consoliden un proceso formativo realmente inclusivo en la educación superior.

Finalmente, según Booth y Ainscow (2011), la inclusión implica reconocer la necesidad de reestructurar la cultura institucional tradicional y equilibrarla con la adopción de buenas prácticas educativas que aseguren la participación conjunta en estos espacios. Partiendo de este marco, el presente artículo tiene como objetivo analizar, mediante una revisión sistemática, la literatura científica reciente sobre la inclusión en contextos universitarios, con el propósito de identificar tendencias, brechas y estrategias que contribuyan al fortalecimiento y a la mejora continua de la formación universitaria desde una perspectiva inclusiva.

Metodología

Este estudio adopta un enfoque cualitativo, orientado a comprender los fenómenos sociales en su contexto integral. Según Bernal (2010), este método facilita una comprensión profunda de la realidad social, lo que permite generar conocimiento a partir de la información recogida de los grupos analizados (p. 60). Por ello, la investigación se desarrolló bajo un diseño documental mediante una revisión sistemática, cuya finalidad es realizar análisis transparentes y comprensibles que permitan seleccionar y evaluar críticamente la evidencia disponible (Moreno et al., 2018).

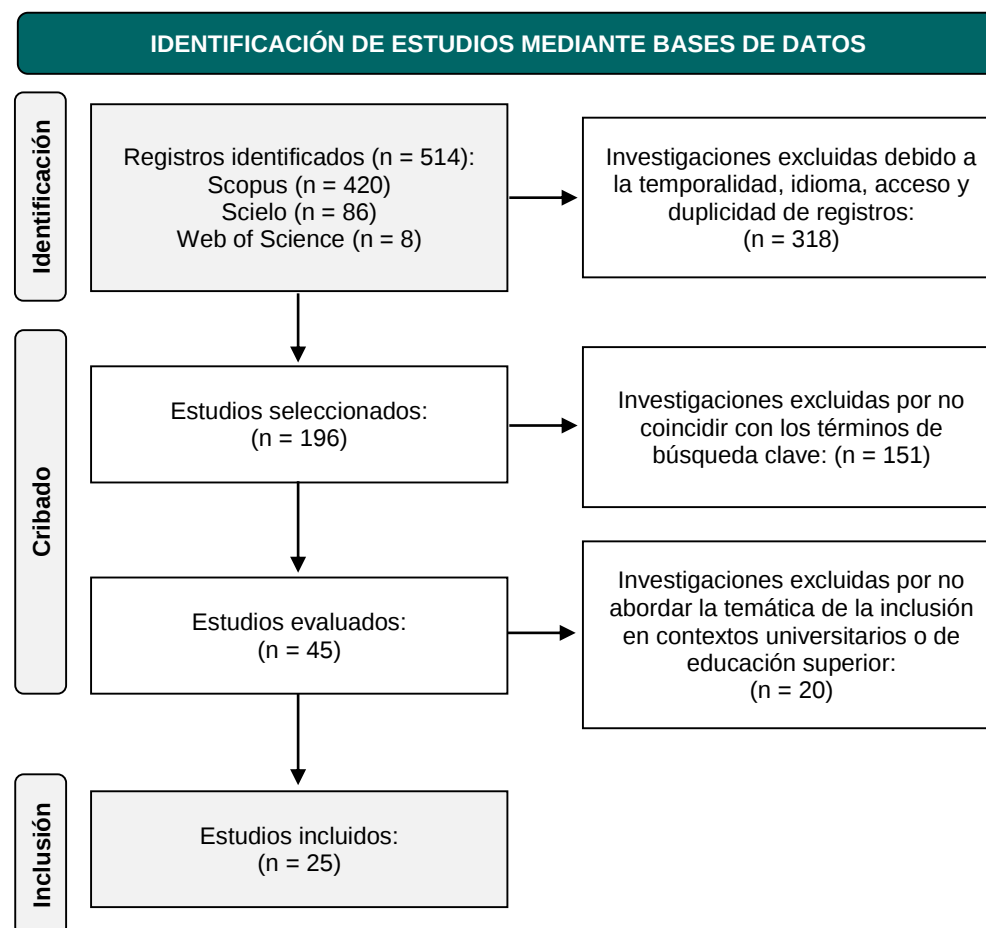
Con el fin de garantizar la transparencia en la revisión sistemática, se aplicó el diagrama de flujo PRISMA, que presenta las etapas de identificación, cribado e inclusión, mostrando el número de registros detectados, estudios seleccionados, evaluados e incluidos (PRISMA, 2020).

En la primera fase, de identificación, se localizaron 514 estudios procedentes de bases de datos reconocidas como Scopus (420 estudios), Scielo (86 estudios) y Web of Science (8 estudios). La búsqueda se realizó utilizando palabras clave en español e inglés, tales como “Inclusión educativa” y “Prácticas inclusivas”. Se aplicaron criterios de temporalidad que limitaron la selección a estudios publicados entre 2020 y 2025, además de descartar aquellos sin acceso a la información completa, lo que resultó en la exclusión de 318 estudios.

Durante la segunda fase, el cribado, se seleccionaron 196 estudios; sin embargo, se eliminaron 151 por no contener los términos clave “Inclusión”, “Inclusión educativa” o “Educación inclusiva” y 20 por no abordar específicamente la inclusión en contextos universitarios o de educación superior. Este proceso aseguró la relevancia, rigor y coherencia de las fuentes para el análisis final.

Finalmente, en la fase de inclusión, se consideraron 25 estudios que cumplieron con los criterios establecidos, los cuales fueron analizados para presentar los resultados.

Figura 1
Diagrama de flujo PRISMA para la identificación de estudios



Nota. Diagrama de flujo PRISMA elaborado a partir de las bases de datos Scopus, Scielo y Web of Science
Fuente. elaboración propia (10 de octubre de 2025)

Resultados y discusión

El análisis sistemático de veinticinco artículos científicos publicados entre 2020 y 2025 permitió identificar prácticas, tendencias, vacíos y aportes relevantes relacionados con la inclusión educativa en la educación superior. A partir de esta revisión, se constató que las instituciones de educación superior avanzan progresivamente en la mejora de la inclusión en el aula, aunque aún persisten brechas que dificultan su desarrollo. Paz-Maldonado (2020) señala que es necesario realizar cambios en los espacios de aprendizaje debido a la carencia de protocolos claros y la falta de competencias docentes para atender la diversidad estudiantil; por ello, urge desarrollar programas de formación docente, protocolos institucionales orientados a la diversidad, políticas inclusivas, mejoras curriculares y planes de accesibilidad para todos los estudiantes.

En este marco, se reafirma la necesidad de una transformación cultural en las universidades que esté alineada con los principios de inclusión. Según Muñoz et al. (2025), la educación inclusiva debe fomentar cambios pedagógicos que aseguren la equidad y el logro académico para todos los estudiantes; sin embargo, persisten desafíos que demandan políticas inclusivas capaces de eliminar barreras y atender desigualdades, con el fin de garantizar oportunidades de aprendizaje y desarrollo académico equitativo.

Por otra parte, Bell-Rodríguez (2020) sostiene que es fundamental incorporar estrategias que incrementen la motivación, el compromiso y la preparación del cuerpo docente para promover la inclusión educativa; para ello, se recomienda la colaboración estrecha entre docentes, familias e instituciones, a fin de construir un sistema educativo diverso y con mayores posibilidades de éxito. En esta perspectiva, la capacitación

docente resulta decisiva, ya que el profesorado es el principal responsable de fomentar una cultura basada en la equidad, el respeto y la justicia social.

En esta misma línea, Cebreros-Valenzuela et al. (2024) indican que las prácticas inclusivas están asociadas a la autoeficacia docente, definida como la competencia que habilita al profesorado para planificar, organizar y ejecutar efectivamente acciones pedagógicas que garanticen la inclusión educativa. Esta relación muestra que los docentes capacitados crean entornos de aprendizaje adaptativos, equitativos y participativos, favoreciendo una cultura institucional que valora la diversidad, el trabajo colaborativo y el apoyo necesario para una inclusión sostenible.

Asimismo, Bórquez et al. (2025) plantean que las prácticas inclusivas buscan generar experiencias de aprendizaje que promuevan la interacción entre estudiantes, en especial aquellos con necesidades educativas especiales, fortaleciendo sus habilidades cognitivas, sociales y emocionales mediante una educación pertinente y equitativa. Para lograrlo, el compromiso del docente es fundamental, ya que debe fomentar en los estudiantes una comprensión reflexiva y una participación activa. De este modo, el compromiso docente refleja la necesidad de avanzar hacia un modelo pedagógico más inclusivo y transformador, donde el profesor actúe como agente de cambio, integrando en el aula valores y prácticas que contribuyan al desarrollo integral de todos los estudiantes.

Por otra parte, Ghoniem et al. (2025) sostienen que las prácticas inclusivas benefician a todos los actores del proceso educativo, tanto estudiantes sordos como oyentes y docentes, al potenciar habilidades afectivas, cognitivas y conductuales, y al promover la integridad académica, el compromiso ético y el respeto a la diversidad. En este sentido, la inclusión transforma las dinámicas de enseñanza y aprendizaje; para ello, es esencial implementar metodologías inclusivas que favorezcan el aprendizaje mutuo y la construcción de una cultura universitaria participativa.

En consecuencia, la integración de la inclusión educativa en la práctica docente contribuye a mejorar el rendimiento académico, la formación ética y el fortalecimiento de las políticas institucionales. Por su parte, Paz-Maldonado (2023) argumenta que la inclusión debe considerarse una dimensión prioritaria para la formulación de políticas institucionales, dado que es imprescindible para garantizar el ejercicio equitativo del derecho a la educación superior para todas las personas. Desde esta perspectiva, la discapacidad del estudiante no debe concebirse como una limitación para una educación de calidad, sino como una oportunidad para promover la igualdad y el respeto a la diversidad, además de contribuir a una sociedad más plural y democrática.

Sin embargo, alcanzar una educación inclusiva integral sigue representando un desafío que exige la implementación de políticas inclusivas, prácticas pedagógicas adecuadas, recursos institucionales y un compromiso pleno tanto de las instituciones educativas como del alumnado. Por ello, resulta fundamental aplicar proyectos educativos que aseguren una educación de calidad comprometida con el aprendizaje inclusivo en el aula (Álvarez et al., 2024). En este contexto, la inclusión deja de ser una responsabilidad individual para convertirse en un compromiso colectivo, donde la participación de todos los actores involucrados es esencial; así, la universidad se transforma en un espacio que promueve el respeto a la diferencia.

En ese sentido, Restrepo et al. (2024) señalan que la educación inclusiva representa un desafío pedagógico complejo debido a la diversidad de condiciones de desigualdad, limitaciones de recursos, variedad en el alumnado, formación docente insuficiente, factores socioculturales y ausencia de políticas institucionales, que afectan el proceso educativo. En tales escenarios, la inclusión no debe entenderse solo como la presencia física de los estudiantes en el aula, sino como la generación de experiencias de aprendizaje significativas que garanticen el derecho a una educación de calidad.

Asimismo, la inclusión educativa se vincula estrechamente con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), que se constituyen como herramientas necesarias para fomentar la participación activa de todos los estudiantes, especialmente aquellos con necesidades educativas diversas. En este marco, el uso pedagógico de las TIC facilita la creación de entornos de aprendizaje flexibles, accesibles y personalizados, donde los estudiantes pueden interactuar y desarrollar plenamente sus capacidades (Guerra-Santana et al., 2022). Estos elementos evidencian la importancia de fortalecer la formación docente universitaria, incorporando programas dedicados al uso de las TIC como recursos didácticos inclusivos, orientados al desarrollo de competencias digitales, comunicativas y emocionales.

Por su parte, Cotán et al. (2024) destacan que el empleo de recursos tecnológicos por parte del docente contribuye significativamente al fortalecimiento del aprendizaje de estudiantes con discapacidad, al brindar un acceso más dinámico y flexible. Por ello, es esencial promover la formación continua y la especialización docente, garantizando así una enseñanza accesible y de calidad para todos. La capacitación permanente no solo actualiza competencias, sino que también potencia la capacidad de diseñar entornos verdaderamente inclusivos.

De acuerdo con Mejía-Elvir y Seguel-Arriagda (2025), la inclusión se proyecta hoy como un objetivo esencial en el currículo universitario, con muchas instituciones que comienzan a construir entornos formativos

más empáticos, comprensivos y respetuosos de las desigualdades sociales; sin embargo, el proceso aún no está estandarizado y las acciones tienden a enfocarse en la integración del estudiante, buscando adaptar a éste al sistema en lugar de atender sus necesidades específicas. Esta situación pone de manifiesto la falta de un compromiso real con la creación de entornos inclusivos y prácticas educativas transformadoras, así como la urgente necesidad de políticas que fortalezcan la formación docente, la participación estudiantil y la responsabilidad institucional.

Desde una perspectiva complementaria, Ruiz-Bernardo et al. (2023) plantean que la desconexión entre la inclusión educativa y la investigación perpetúa barreras estructurales que dificultan la construcción de una equidad universitaria auténtica. Por ello, sugieren que la reforma de los modelos de evaluación de la investigación podría fomentar entornos de interacción flexibles con alto impacto social. En línea con esta idea, Moliner y Orozco (2025), mediante el programa *Investiguem* —diseñado exclusivamente para la participación de estudiantes con discapacidad intelectual y sus docentes—, lograron desarrollar una cultura investigativa y promover procesos de aprendizaje colaborativo. Estas intervenciones constituyen una estrategia práctica de inclusión transformadora para la educación superior, con potencial para replicarse en otros contextos.

El análisis comparativo de los estudios seleccionados permite reconocer, desde diversas perspectivas, cómo se manifiesta la inclusión en la educación superior, particularmente a partir de las voces de estudiantes con distintas condiciones funcionales, motoras, cognitivas y psicosociales. En el contexto sudamericano, las investigaciones de Aguilar et al. (2024) y Clavijo-Castillo et al. (2024) evidencian una convergencia significativa en torno a la mejora del entorno académico, pese a las limitaciones identificadas en el diseño normativo institucional y la asignación de recursos dentro del modelo de gestión universitaria en Ecuador. Estos estudios destacan especialmente la necesidad de destinar presupuestos financieros, tecnológicos y digitales que contribuyan a consolidar una cultura universitaria inclusiva y con conciencia comunitaria. Según los autores, dicha gestión podría ser el punto de partida para una transformación educativa continua, visualizando a la educación universitaria en esta región como un agente de cambio social que reconoce la diversidad como un valor enriquecedor.

A partir de esta primera aproximación y en contraste con el análisis de Ramírez y Díaz (2025), se identifican acciones que van más allá de la mera descripción de problemáticas dentro del marco de gestión institucional mexicana, proponiendo medidas concretas para la mejora continua a partir de la aplicación del *Index for Inclusion*. Este instrumento ofrece un diagnóstico preciso y evidencia empírica real. Los resultados revelan que agentes externos al ámbito universitario, como la interacción familiar y el propio personal administrativo, fortalecen la relación socioeducativa entre universidad, familia y comunidad, atendiendo además el bienestar psicológico y emocional del estudiante.

En contraste con los contextos latinoamericanos, el estudio de Moriña y Carballo (2020) en el entorno europeo-hispano defiende la integración de la voz narrativa del propio estudiante con discapacidad en el *Diseño Universal para el Aprendizaje* (DUA). Esto permite co-crear metodologías sistemáticas y significativas, construyendo un modelo de inclusión integral que genera en el beneficiario una experiencia positiva y vivencial. Además, propone implementar de forma obligatoria, continua y reflexiva la capacitación sistemática del profesorado para afianzar comunidades de aprendizaje docente desde una visión holística.

Por su parte, Hernández y Ainscow (2020), mediante la introducción del modelo *e-learning* inclusivo —un entorno virtual que integra coherentemente el acceso digital y la equidad tecnológica— buscan articular la reflexión crítica tanto de docentes como de gestores, basándose en principios de coherencia y unidad institucional. Esta herramienta, validada con la técnica *Delphi*, demuestra que la inclusión puede convertirse en un proceso dinámico y tecnológicamente sostenible, adecuado para una comunidad universitaria global y en constante transformación.

Sin embargo, Barrera y Moliner (2025) cuestionan las nuevas tendencias y sostienen que, promoviendo una formación docente que incluya una sólida conciencia teórica y práctica del *Diseño Universal para el Aprendizaje* (DUA), la inclusión puede desarrollarse de forma natural y espontánea. Este enfoque reflexivo abre un debate sobre el impacto de limitarse a difundir buenas prácticas en el aprendizaje diario de estudiantes neurodivergentes, aunque los autores subrayan que un profesorado preparado para aplicar una pedagogía flexible, empática y reflexiva es crucial para construir una conciencia colectiva y una cultura educativa genuinamente inclusiva.

Basados en diversos análisis, Ortiz et al. (2025) encontraron que la concepción de espacios respetuosos fortalece el sentido de pertenencia e inclusión y tiene un efecto positivo en el rendimiento académico. No obstante, señalan que para lograr una transformación en la trayectoria académica actual se requiere un cambio institucional integral que comience con una planificación curricular adecuada y una infraestructura apropiada. En contraste, Balta et al. (2024) sostienen que los modelos de educación inclusiva fundamentados en la justicia social, cultural

y la corresponsabilidad deben ser considerados no solo como ideales éticos, sino como elementos esenciales para la calidad académica del siglo XXI. A pesar de que una débil gestión emocional universitaria aún limita la atención equitativa, esta investigación propone rutas estratégicas que podrían impulsar una educación superior más equitativa y humana.

En este marco, Suriá-Martínez et al. (2024) identificaron conductas patológicas significativas en estudiantes con discapacidad que participan en juegos de apuestas en línea. Este hallazgo sugiere que, aunque las plataformas digitales representan una oportunidad para la inclusión social, también pueden ser escenarios de vulnerabilidad psicológica y socioeconómica, al permitir una participación intensiva y sin supervisión. Complementariamente, Traver y Moliner-García (2023) indican que la gestión de procesos inclusivos, tanto presenciales como digitales, requiere un acompañamiento psicopedagógico colaborativo que permita atender las necesidades psicoemocionales y cognitivas del estudiante desde un enfoque integral. Ambos estudios coinciden en que la verdadera inclusión demanda no solo accesibilidad tecnológica, sino también una orientación profesional continua que fomente la autonomía y prevenga conductas de riesgo.

En síntesis, la educación inclusiva se consolida como un eje fundamental para fortalecer la calidad educativa y construir entornos de aprendizaje equitativos y participativos, al promover una educación centrada en la diversidad y en la igualdad de oportunidades (Delgado et al., 2021). Esto impulsa la mejora de la enseñanza universitaria mediante prácticas innovadoras, colaborativas y sensibles a las necesidades específicas de los estudiantes.

Conclusiones

La inclusión educativa en la educación superior se consolida como un proceso dinámico y transformador que exige la implementación de políticas institucionales, prácticas pedagógicas efectivas y una cultura comprometida con la diversidad en el aula. En este contexto, las políticas inclusivas son esenciales para fortalecer las prácticas docentes y así generar un ambiente diverso que favorezca el desarrollo integral de las habilidades de todos los estudiantes.

Asimismo, la formación docente se considera un factor determinante para lograr una educación superior verdaderamente inclusiva, ya que las políticas institucionales pierden eficacia si no se traducen en prácticas pedagógicas concretas o estrategias orientadas a la equidad. Por ello, la preparación del personal docente debe concebirse como un proceso continuo, reflexivo y transformador, enfocado no solo en el desarrollo de competencias técnicas, sino también en la comprensión profunda de la diversidad. En consecuencia, la universidad, como institución formadora, tiene la responsabilidad de ofrecer programas de acompañamiento y desarrollo profesional que promuevan prácticas inclusivas, tales como la accesibilidad educativa, la comunicación empática y el respeto a la diversidad como principios pedagógicos prioritarios.

De igual modo, para consolidar una convivencia democrática y participativa en los espacios universitarios, es imprescindible promover una cultura fundamentada en pilares inclusivos como la equidad, el respeto y la participación activa de toda la comunidad educativa, lo que favorecerá la construcción de entornos colaborativos, empáticos y solidarios.

En definitiva, la inclusión en contextos universitarios debe entenderse como un proceso permanente de actualización y mejora continua, capaz de responder a los retos emergentes derivados de los cambios sociales, tecnológicos y pedagógicos. Esto implica revisar de forma constante las políticas, las prácticas pedagógicas y la formación docente, para garantizar la participación, el compromiso y el bienestar de todos los estudiantes en el aula.

Referencias

- Aguilar Parra, J. C., Reasco Garzón, B. C., & Coello Vásquez, V. J. (2024). La inclusión educativa en la educación superior: desafíos y perspectivas en Ecuador. (2023). *Revista InveCom*, 4(2), 1-13. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10558676>
- Álvarez Naranjo, L. J., Naranjo Pinela, T. C., Sanagustín Fons, M. V., & Franco Morejón, M. F. (2024). Políticas y prácticas inclusivas en la profesionalización de los estudiantes con necesidades educativas especiales o estados de vulnerabilidad en la Universidad Estatal de Milagro, Ecuador. *Encuentro: Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, 21, 153–167. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11118172>
- Balta Sevillano, G. del C., Vilcapoma, V. B., Condor Campos, B., & Ramos Trujillo, A. (2024). Inclusividad en la educación superior: Estrategias para una atención integral y equitativa. *Revista Aula Virtual. Generando Conocimiento*, 5(12), 1161-1180. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13844814>

- Barrera Ciurana, M., & Moliner García, O. (2025). What faculty already do: Universal Design for Learning strategies to support autistic students at university. *Teaching in Higher Education*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/13562517.2025.2487792>
- Bell-Rodríguez, R. F. (2020). Understanding the Cycle for Educational Inclusion in Ecuadorian Higher Education. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 1-21. <https://doi.org/10.15359/ree.24-1.4>
- Bernal, C. A. (2010). *Metodología de la investigación* (3ra ed.). Pearson Educación. <https://abacoenred.org/wp-content/uploads/2019/02/El-proyecto-de-investigaci%C3%B3n-F.G.-Arias-2012-pdf.pdf>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3ra ed.). Centre for Studies on Inclusive Education. <https://prsinstitute.org/downloads/related/education/IndexforInclusion.pdf>
- Bórquez Castro, J. P., Marín Isamit, F. J., Crespo i Torres, F., Arellano Salgado, C., Carreño Gutiérrez, T. B., & Poblete Valenzuela, D. (2025). Prácticas pedagógicas inclusivas para estudiantes con necesidades educativas especiales en programas de educación ambiental rural. *Luna Azul*, (60). <https://doi.org/10.17151/luaz.2025.60.3>
- Ceberos-Valenzuela, D., Durand-Villalobos, J. P., & Valdés-Cuervo, Á. A. (2024). Relationships between attitude, self-efficacy and inclusive teaching practices. The mediating role of social teacher support. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 18(2), e1897. <https://doi.org/10.19083/ridu.2024.1897>
- Clavijo-Castillo, R., Cedillo-Quizhpe, C., & Cabrera-Ortiz, F. (2024). Culturas, políticas y prácticas inclusivas según estudiantes universitarios. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 19(2), 258–269. <https://doi.org/10.17163/alt.v19n2.2024.09>
- Cotán Fernández, A., Márquez Díaz, J. R., Álvarez Díaz, K., & Gallardo-López, J. A. (2024). Recursos tecnológicos y formación docente para la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en la universidad. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1–20. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-820>
- Delgado Valdivieso, K., Vivas Paspuel, D. A., Sanchez Ruiz, J., & Carrión Berrú, B. (2021). Educación inclusiva en la educación superior: Propuesta de un modelo de atención en Ecuador. *Revista de Ciencias Sociales*, 27, 14-27. <https://doi.org/10.31876/rcs.v27i.36485>
- Garcés Suárez, E., Alcívar Fajardo, O., & Garcés Suárez, E. (2022). La educación inclusiva en la universidad: Reclamos y propuestas. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(2), 336–343. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202022000200336
- Ghoniem, E., Gamal Ghoniem, N. & G. Ghoniem, A. (2025). Contact frequency and quality's impact on educational integrity during deaf inclusion in higher education. *International Journal for Educational Integrity*, 21, 6. <https://doi.org/10.1007/s40979-024-00177-0>
- Guerra-Santana, M., Artilles Rodríguez, J., & Rodríguez Pulido, J. (2022). Prácticas inclusivas docentes en herramientas digitales: dimensiones preferentes. *Aloma: Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 40(2), 49–57. <https://doi.org/10.51698/aloma.2022.40.2.49-57>
- Hernández Sánchez, A. M., & Ainscow, M. (2020). Desarrollo de una guía para promover un e-learning inclusivo en educación superior. *Perfiles Educativos*, 42(168), 60–75. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.168.58990>
- Maraver González, M., & Gómez-Hurtado, I. (2024). Una educación universitaria inclusiva: ¿Mito o realidad? *RAES - Revista Argentina de Educación Superior*, (29), 77-103. <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/raes/article/view/1967>
- Mejía-Elvir, P., & Seguel-Arriagda, A. (2025). Estudiantes trans en la universidad: Una revisión sistemática de estudios de inclusión educativa. *Revista de Investigación en Educación*, 23(1). <https://doi.org/10.35869/reined.v23i1.6120>
- Moliner, O., & Orozco, I. (2025). Inclusive research for an inclusive university: Analysing the Investiguem programme experience. *British Journal of Learning Disabilities*, 53(3), 394–404. <https://doi.org/10.1111/bld.12648>
- Monzalvo Curiel, A., Ayala, P., Magdaleno Moreno, M., & Sánchez Vázquez, L. (2025). Inclusión educativa de estudiantes universitarios con discapacidad auditiva. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, (64), e1669. <https://doi.org/10.31391/atfh6802>
- Moreno, B., Muñoz, M., Cuellar, J., Domancic, S., & Villanueva, J. (2018). Revisiones sistemáticas: Definición y nociones básicas. *Revista Clínica de Periodoncia, Implantología y Rehabilitación Oral*, 11(3), 184–186. <https://doi.org/10.4067/S0719-01072018000300184>
- Moriña, A., & Carballo, R. (2020). Universidad y educación inclusiva: Recomendaciones desde la voz de estudiantes españoles con discapacidad. *Educação & Sociedade*, 41, 1-16. <https://doi.org/10.1590/ES.214662>

- Muñoz Espinosa, I., Galdames Paredes, A. M., & Forteza Forteza, D. (2025). Educación inclusiva en las universidades latinoamericanas: conceptos, desafíos y perspectivas. *European Public & Social Innovation Review*, 11, 1–21. <https://doi.org/10.31637/epsir-2026-1899>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020: Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción*. Unesco. <https://doi.org/10.54676/WWUU8391>
- Ortiz Moya, N. G., Ríos Quiñónez, M. B., Santillán García, N. M., Veintimilla Amay, L. E., & Morillo Chandi, G. A. (2025). Impacto de la diversidad e inclusión en el rendimiento académico de la educación superior. *Revista InveCom*, 5(1), e501091. <https://doi.org/10.5281/zenodo.12639443>
- Paz-Maldonado, E. (2020). Inclusión educativa del alumnado en situación de discapacidad en la educación superior: Una revisión sistemática. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 32(1), 123–146. <https://doi.org/10.14201/teri.20266>
- Paz-Maldonado, E. (2023). Discapacidad e inclusión educativa en la educación superior en Honduras: Lecciones aprendidas. *Revista Ecuatoriana de Neurología*, 32(3). <https://doi.org/10.46997/revecuatneurol32300019>
- PRISMA. (2020). Diagrama de flujo PRISMA 2020. <https://www.prisma-statement.org/prisma-2020-flow-diagram>
- Ramírez Gámez, J. J., & Díaz Rodríguez, L. M. (2025). Desafíos para la inclusión en la universidad: percepciones estudiantiles en Sinaloa. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 15(30). <https://doi.org/10.23913/ride.v15i30.2307>
- Restrepo García, P. A., Díaz Muriel, A. P., & Cuartas Ortiz, D. (2024). Oportunidades y barreras para la consolidación de prácticas de aula más inclusivas en el marco del modelo de Escuela Nueva. *Siglo Cero*, 55(4), 87–112. <https://doi.org/10.14201/scero.31644>
- Ruiz-Bernardo, P., Sales, A., Sanahuja Ribés, A., & Moliner, O. (2023). Barriers to knowledge mobilisation: implications for responsible and inclusive research in higher education. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 46(1), 63–77. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2023.2245589>
- Suriá-Martínez, R., García-Castillo, F., Villegas-Castrillo, E., López-Sánchez, C., & Carretón-Ballester, C. (2024). Negative impact of online gambling problematic in disabled and non-disabled university students: Exploring the risk profile. *Frontiers in Psychology*, 15, 1429122. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1429122>
- Traver Albalat, S., & Moliner-García, O. (2023). Hacia un rol transformador del asesor/a ante las nuevas políticas en educación inclusiva. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 34(3), 65–81. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.34.num.3.2023.38887>