

Paz-Maldonado, E., Calvo-Álvarez, M.I. y Silva-Peña, I. (2025). Perspectiva del alumnado con discapacidad sobre barreras, facilitadores y mecanismos para la inclusión en la universidad: una revisión sistemática. *Revista de Investigación Educativa*, 43.

DOI: <https://doi.org/10.6018/rie.605401>

Perspectiva del alumnado con discapacidad sobre barreras, facilitadores y mecanismos para la inclusión en la universidad: una revisión sistemática¹

Perspective of Students with Disabilities on Barriers, Facilitators, and Mechanisms for Inclusion at University: a Systematic Review

Eddy Paz-Maldonado^{*2}, María Isabel Calvo-Álvarez^{**} y Ilich Silva-Peña^{***}

^{*}Programa de Doctorado en Educación, Universidad de Salamanca (España)

^{*}Departamento de Pedagogía y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional Autónoma de Honduras (Honduras)

^{**}Instituto Universitario de Integración en la Comunidad, Universidad de Salamanca (España)

^{***}Instituto Interuniversitario de Investigación Educativa, Universidad de Los Lagos (Chile)

^{***} Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto (Brasil)

Resumen

La inclusión educativa puede entenderse como un conjunto de acciones que se llevan a cabo con la finalidad de favorecer un sistema educativo para todas las personas, pero particularmente para aquellos colectivos que han sido excluidos a lo largo del tiempo. La presente revisión sistemática plantea la perspectiva del alumnado con discapacidad respecto a barreras, facilitadores y mecanismos para la inclusión en la universidad. Se realizó una búsqueda en las bases de datos Scopus, SciELO y Web of Science durante el período 2013 al 2023. Luego de aplicar los criterios de selección que forma parte de este estudio se han incluido un total de 41 artículos científicos. Dichos trabajos representan diferentes zonas geográficas, muestran un variado abordaje metodológico e involucran a 1374 estudiantes universitarios con distintas discapacidades. Los resultados fueron organizados en cuatro categorías siendo estas: 1) Estudios incluidos y sus características, 2) Barreras que limitan la inclusión del alumnado universitario con discapacidad, 3) Facilitadores que contribuyen a la inclusión del alumnado con discapacidad en la universidad y 4) Mecanismos que utilizan las universidades para generar la inclusión del alumnado con discapacidad. Las conclusiones establecen que a pesar de los múltiples esfuerzos

¹ El estudio es un aporte a los ODS: 4) Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos, y 10) Reducción de las desigualdades.

² **Correspondencia:** Eddy Paz-Maldonado, eddy.paz@usal.es. Patio de Escuelas Menores 37008 Salamanca, España.

ejecutados por los establecimientos del nivel superior se requiere seguir trabajando para alcanzar una verdadera inclusión con el fin de garantizar el derecho a la educación del alumnado con discapacidad y erradicar las desigualdades afrontadas.

Palabras clave: accesibilidad para personas con discapacidad; derecho a la educación; Enseñanza Superior; igualdad de oportunidades; revisión sistemática.

Abstract

Educational inclusion can be understood as a set of actions that are carried out with the aim of promoting an educational system for all, but particularly for those groups that have been excluded from it. This systematic review presents the perspective of students with disabilities regarding barriers, facilitators, and mechanisms for inclusion at university. A wide search was conducted in the Scopus, SciELO and Web of Science databases during the period 2013 to 2023. After applying the selection criteria, a total of 41 scientific articles were included. These papers represent diverse geographical areas, show varied methodological approaches, and involve 1374 university students with different disabilities. The results were organized into four categories: 1) Studies included and their characteristics, 2) Barriers that limit the inclusion of university students with disabilities, 3) Facilitators that contribute to the inclusion of students with disabilities in universities and 4) Mechanisms used by universities to promote the inclusion of students with disabilities. The conclusions establish that despite the multiple efforts made by higher education institutions, it is necessary to achieve true inclusion to guarantee the right to education of students with disabilities and to eradicate the inequalities faced.

Keywords: access for the disabled; right to education; Higher Education; equal opportunity; systematic review.

Introducción

En la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* se establece que dicho colectivo tiene el derecho a la educación en sus diversos niveles. Los Estados parte han asumido la responsabilidad de garantizar una formación inclusiva que considere el potencial humano, la dignidad, el respeto y la participación. Esto con el fin de erradicar la exclusión, mejorar la calidad educativa, efectuar ajustes razonables y facilitar una serie de apoyos (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2006).

No obstante, alcanzar la inclusión educativa del alumnado con discapacidad ha sido y sigue siendo uno de los grandes retos a los que tienen que hacer frente las universidades hoy en día. Aunque, la lucha es constante, dado que se requiere erradicar las barreras arquitectónicas, burocráticas, informáticas, de aprendizaje, personales y sociales que existen en los establecimientos de este nivel, puesto que impiden responder a una formación integral de calidad (García-González et al., 2021; Paz-Maldonado, 2020). Por ende, el fin para el año 2030 es garantizar una enseñanza inclusiva a través de la promoción de oportunidades para todos los colectivos que asisten a los centros de educación superior (ONU, 2019). Desde esta mirada las universidades tendrán que aumentar los procesos de capacitación, sensibilización y acción que involucren a toda la comunidad educativa (García-González et al., 2021). Así como mejorar los servicios de apoyo estudiantil y la accesibilidad de las instalaciones (Majoko, 2018).

Potenciar la inclusión educativa significa transitar de un proceso de integración que ha prevalecido en diversos países, particularmente en aquellos en vías de desarrollo, hacia verdaderas acciones fundamentadas en la justicia social. Esta visión facilitará que se tome en cuenta la participación constante del alumnado como miembro activo de la comunidad universitaria, pues a lo largo del tiempo las personas con discapacidad se han considerado seres deficitarios, lo que condiciona efectuar una educación que abrace la diversidad (Bayo Guardiola y Moliner García, 2021; Nones-Budde et al., 2023; Paz-Maldonado et al., 2023).

La discapacidad puede entenderse de acuerdo con varias concepciones y modelos. Sin embargo, aún en tiempos con abundante información disponible, sigue visualizándose desde un modelo médico, el cual plantea que las personas con discapacidad son un problema y que por más acciones realizadas seguirán siendo ellas mismas una limitante. No obstante, como una contranarrativa ante dicha mirada se instauraron nuevos modelos que sobrepasan esa visión deficitaria, como son, el social que presenta a la discapacidad alejada del déficit y que, por ende, ningún ser humano debe ser objeto de etiquetaje (Cruz Vadillo y Casillas Alvarado, 2017; Moriña et al., 2024). El de la diversidad que valora la diferencia e identidad asumiendo la conceptualización de diversidad funcional (Seoane, 2011). Asimismo, el de derechos humanos donde se admite que toda persona es sujeto de derecho sin importar su condición (Paz-Maldonado, 2021; Seoane, 2011).

Estas concepciones influyen en las culturas, las políticas y las prácticas desarrolladas en las universidades. Por consiguiente, la pregunta de investigación que se pretende responder en este trabajo es: ¿Qué hallazgos reporta la literatura científica acerca de la perspectiva del alumnado con discapacidad sobre barreras, facilitadores y mecanismos para la inclusión en la universidad?

Metodología

La presente revisión sistemática siguió la declaración PRISMA con la finalidad de identificar, seleccionar y evaluar estudios previamente publicados en diferentes bases de datos (Moher et al., 2010; Page et al., 2021). Se consideraron las investigaciones empíricas efectuadas del 2013-2023 referente a la perspectiva del alumnado con discapacidad sobre barreras, facilitadores y mecanismos para generar la inclusión en la universidad.

Objetivos

Comprender la inclusión del alumnado con discapacidad en la universidad es un tema esencial. Por tanto, en este trabajo se plantean dos objetivos:

- Describir los estudios publicados en revistas científicas acerca de la perspectiva del alumnado con discapacidad sobre barreras, facilitadores y mecanismos para la inclusión en la universidad durante los años 2013-2023.
- Analizar los principales hallazgos reportados en las publicaciones científicas que forman parte de las bases de datos seleccionadas.

Búsqueda y selección de los estudios

Se realizó una búsqueda el 19 de diciembre del 2023, seleccionando tres de las bases de datos más utilizadas a nivel internacional. De esta forma, se procedió a buscar artículos que correspondieran a la pregunta de investigación de este trabajo en las bases de datos Scopus, SciELO y Web of Science. Para la búsqueda se utilizaron los descriptores "inclusión", "discapacidad", "educación superior" y "estudiantes universitarios con discapacidad", tomando en cuenta dos combinaciones de búsqueda. En las Tablas 1 y 2 se especifican las estrategias de búsqueda utilizadas.

Tabla 1

Estrategias de búsqueda combinación 1

Bases de datos	Estrategia de búsqueda
Scopus	TITLE-ABS-KEY ((inclusion) AND (disability) AND ("higher education"))
SciELO	(inclusión) AND (discapacidad) AND (educación superior)
Web of Science	TS=(inclusion AND disability AND "higher education")

Tabla 2

Estrategias de búsqueda combinación 2

Bases de datos	Estrategia de búsqueda
Scopus	TITLE-ABS-KEY ((inclusion) AND ("university students with disabilities") AND ("higher education"))
SciELO	(inclusión) AND (estudiantes universitarios con discapacidad) AND (educación superior)
Web of Science	TS=(inclusion AND university students with disabilities AND "higher education")

Criterios de inclusión y exclusión

Con el fin de alcanzar los objetivos planteados en este trabajo se establecieron una serie de criterios de inclusión y exclusión para la selección de los artículos siendo ellos los siguientes: a) artículos empíricos que abordaran la perspectiva del alumnado con discapacidad sobre barreras, facilitadores y mecanismos para la inclusión en la enseñanza superior; b) que sus participantes fueran solamente estudiantes de pregrado con discapacidad al momento que se realizó el estudio; c) escritos en los idiomas español, inglés o portugués, y d) publicados entre el 1 de enero del año 2013 al 19 de diciembre del 2023.

Además, se utilizaron los siguientes criterios de exclusión: a) publicaciones relacionadas con revisiones sistemáticas, revisiones teóricas, libros, reseñas, actas de congresos, tesis; b) estudios donde sus participantes no solo fueran estudiantes con discapacidad; c) trabajos que abordaran la temática en los niveles de educación prebásica, básica y media, y d) publicaciones fuera del rango temporal establecido.

Organización, selección y análisis

Previo a la selección de las publicaciones se revisaron cada uno de los artículos y fueron eliminados todos aquellos documentos duplicados en las diferentes bases de datos consultadas. El resto de los artículos se organizaron en una hoja de cálculo de Microsoft Excel en la que se detalló: año, autor, título del artículo y revista. Esto con la finalidad de ser evaluados por título, resumen y texto completo. Una vez se seleccionaron los artículos se diseñó un sistema de categorías con el propósito de analizar exhaustivamente la información planteada por cada uno de los artículos. Las categorías fueron creadas tomando en cuenta revisiones previas donde los aspectos clave de este trabajo no se desarrollaron en profundidad, por lo que el presente estudio representa una forma de actualización de la información recientemente publicada.

En la Figura 1 se muestra el diagrama de flujo PRISMA con la selección de los artículos incluidos en este trabajo.

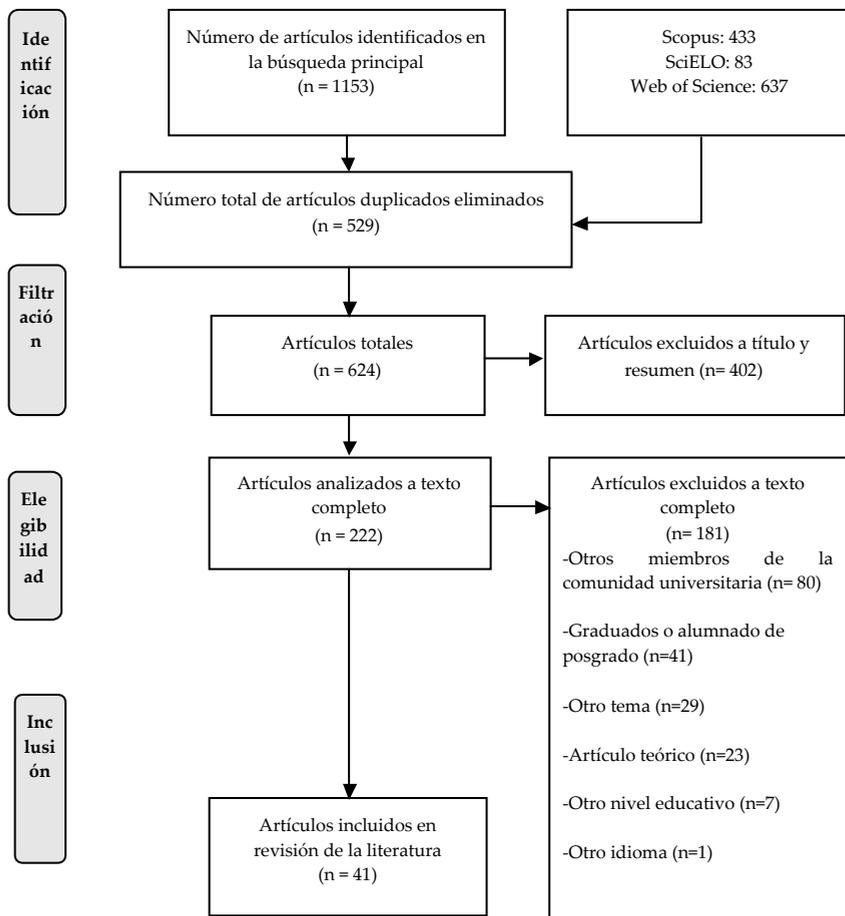


Figura 1. Diagrama de flujo PRISMA para la selección de la muestra

Resultados

Con la finalidad de responder a la pregunta de investigación y a los objetivos establecidos, los resultados de la presente revisión sistemática fueron organizados en cuatro categorías analíticas: 1) Estudios incluidos y sus características, 2) Barreras para la inclusión del alumnado universitario con discapacidad, 3) Facilitadores que contribuyen a la inclusión del alumnado con discapacidad en la universidad y 4) Mecanismos que utilizan las universidades para generar la inclusión del alumnado con discapacidad.

Estudios incluidos y sus características

En lo relativo al año de publicación en el 2020 se produjo la mayor cantidad de producción científica con nueve artículos publicados lo que representa un (22%). En cambio, en 2015 y 2019 se llevó a cabo solamente una publicación en cada año (2%). Referente a los continentes donde se realizaron gran parte de los estudios estos fueron Europa y América. En Europa se localizaron quince trabajos (37%), en América catorce (34%) frente a un (20%) en África, (7%) en Asia y (2%) en Oceanía. En concreto los países de Europa son España (5), Portugal (2), Reino Unido (2), Alemania (1), Croacia (1), Eslovenia (1), Grecia (1), Italia (1) y Noruega (1). Mientras que de América sobresalen Brasil (7), Chile (2), México (2), Argentina (1), Costa Rica (1) y Estados Unidos (1).

Con respecto al idioma de publicación prevalece el inglés con veintiséis artículos (63%). En cuanto al abordaje metodológico se encontraron treinta y dos artículos con un enfoque cualitativo siendo el más empleado (78%), seis estudios cuantitativos (15%) y tres mixtos (7%). Por otro lado, los artículos incluidos en este trabajo involucraron a un total de 1374 participantes de los cuales 413 no especificaron el tipo de discapacidad, 406 era alumnado con discapacidad sensorial (auditiva/visual), 314 con discapacidad física, 110 presentaban un trastorno mental, 43 discapacidades específicas del desarrollo, 32 discapacidad múltiple, 22 enfermedad crónica, 19 trastorno de aprendizaje, 10 trastorno de lenguaje, 3 discapacidad intelectual, 1 alta capacidad intelectual y en igual número incontinencia urinaria. El rango de edad de los y las participantes fue de 18 a 64 años. En las Tablas 3 y 4 se brindan mayores detalles sobre las características de los 41 estudios incluidos.

Tabla 3

Características de los estudios incluidos (n=41)

Aspecto	Código	N	%
Período de publicación	2014	2	5%
	2015	1	2%
	2016	2	5%
	2017	2	5%
	2018	8	20%
	2019	1	2%
	2020	9	22%
	2021	3	7%
	2022	7	17%
	2023	6	15%
Continente	Europa	15	37%
	América	14	34%
	África	8	20%
	Asia	3	7%
	Oceanía	1	2%
Idioma	Inglés	26	63%
	Español	8	20%
	Portugués	7	17%
Enfoque del estudio	Cualitativo	32	78%
	Cuantitativo	6	15%
	Mixto	3	7%

Tabla 4

Información resumida de los estudios incluidos (n=41)

Autores/año	País	Enfoque del estudio	Cantidad de participantes	Discapacidades	Sexo	Rango de edad	Idioma
Andoh et al. (2022)	Ghana	Cualitativo	19	Física: 17 Discapacidades específicas del desarrollo: 1	Masculino: 13 Femenino: 6	No específica	Inglés
Bartz (2020)	Alemania	Mixto	45	Trastorno mental: 14 Sensorial: 11 Enfermedad crónica: 6 Trastorno de lenguaje: 5 Física: 5 Discapacidades específicas del desarrollo: 4	Femenino: 28 Masculino: 17	20-41	Inglés
Bell y Swart (2018)	Sudáfrica	Cualitativo	7	Sensorial: 7	Masculino: 4 Femenino: 3	19-24	Inglés
Biggeri et al. (2020)	Italia	Cualitativo	50	Sensorial: 19 Física: 16 Trastorno mental: 11 Discapacidades específicas del desarrollo: 2 Múltiple: 2	Femenino: 27 Masculino: 23	No específica	Inglés
Bualar (2018)	Tailandia	Cualitativo	12	Sensorial: 12	Masculino: 8 Femenino: 4	19-21	Inglés

Cardoso Pérez (2020)	México	Cuantitativo	25	Sensorial: 22 Física: 3	Masculino: 16 Femenino: 9	19-39	Español
Costas et al. (2022)	Brasil	Cuantitativo	37	Sensorial: 11 Física: 10 Discapacidades específicas del desarrollo: 8 Trastorno de aprendizaje: 4 Alta capacidad intelectual: 1 Trastorno mental: 1 Intelectual: 1 Múltiple: 1	Masculino: 22 Femenino: 14 No indicó: 1	18-64	Portugués
Diniz y Silva (2021)	Brasil	Cualitativo	26	No específica	Femenino: 14 Masculino: 12	18-58	Portugués
Dreyer (2021)	Sudáfrica	Cualitativo	14	Discapacidades específicas de desarrollo: 14	No específica	No específica	Inglés
Ehlinger y Ropers (2020)	Estados Unidos	Cualitativo	13	Trastorno mental: 8 Física: 2 Discapacidades específicas del desarrollo: 2 Sensorial: 1	Femenino: 8 Masculino: 5	No específica	Inglés
Estácio y Almeida (2016)	Brasil	Cualitativo	No específica	Sensorial (no específica cantidad)	No específica	No específica	Portugués

Fernandes et al. (2016)	Portugal	Cualitativo	8	Sensorial, física, discapacidades específicas del desarrollo y trastorno del aprendizaje (no específica cantidad)	Femenino: 4 Masculino: 4	22-41	Portugués
Fontana Hernández (2019)	Costa Rica	Cualitativo	38	Sensorial: 17 Discapacidades específicas del desarrollo: 7 Trastorno de aprendizaje: 6 Trastorno mental: 5 Física: 1 Trastorno de lenguaje: 1 Enfermedad crónica: 1	Femenino: 20 Masculino: 18	No específica	Español
Frank et al. (2020)	Reino Unido	Cualitativo	4	Sensorial: 4	No específica	No específica	Inglés
Garcia et al. (2018)	Brasil	Cualitativo	5	Sensorial: 4 Física: 1	No específica	20-49	Portugués
Hefferman (2023)	Reino Unido	Cualitativo	277	No específica	No específica	No específica	Inglés

Langørgen y Magnus (2018)	Noruega	Cualitativo	14	Sensorial: 5 Enfermedad crónica: 2 Trastorno mental: 2 Trastorno de aprendizaje: 2 Física: 1 Discapacidades específicas del desarrollo: 1 Múltiple: 1	Femenino: 11 Masculino: 3	22-37	Inglés
López-Bastías et al. (2020)	España	Cuantitativo	82	Física: 51 Trastorno mental: 15 Sensorial: 10 Múltiple: 4 Intelectual: 2	Femenino: 44 Masculino: 38	18-64	Español
Luthuli y Wood (2022)	Zimbabue	Cualitativo	10	Física: 6 Sensorial: 3 Múltiple: 1	Femenino: 7 Masculino: 3	20-50	Inglés
Mainardi-Remis (2018)	Argentina	Mixto	40	Sensorial: 23 Física: 13 Múltiple: 4	Masculino: 21 Femenino: 19	20-25	Español
Martín y Morriña (2022)	Portugal	Cualitativo	4	Física: 2 Múltiple: 2	Femenino: 2 Masculino: 2	18-20	Inglés
Mensah et al. (2022)	Ghana	Cualitativo	12	Física: 6 Sensorial: 6	No específica No específica	No específica	Inglés

Milic Babic y Dowling (2015)	Croacia	Cualitativo	9	Física: 5 Múltiple: 2 Sensorial: 2	Masculino: 5 Femenino: 4	20-30	Inglés
Monroy Flores y Mayorga Rojel (2020)	Chile	Cualitativo	5	Discapacidades específicas del desarrollo: 2 Sensorial: 2 Física: 1	Masculino: 3 Femenino: 2	No específica	Español
Moriña y Carballo (2020)	España	Cualitativo	44	Física: 17 Sensorial: 16 Trastorno mental: 7 Enfermedad crónica: 4	Femenino: 22 Masculino: 22	19-59	Español
Mutanga (2018)	Sudáfrica	Cualitativo	14	No específica	No específica	No específica	Inglés
Nel et al. (2023)	Sudáfrica	Cualitativo	20	Sensorial: 13 Física: 5 Discapacidades específicas del desarrollo: 1 Incontinencia urinaria: 1	Masculino: 12 Femenino: 8	No específica	Inglés
Pereira et al. (2020)	Brasil	Mixto	50	No específica	Masculino: 28 Femenino: 22	18-45	Inglés
Polo Sánchez y Aparicio Puerta (2023)	España	Cuantitativo	50	Sensorial: 27 Física: 16 Múltiple: 7	Femenino: 36 Masculino: 14	20-60	Inglés

Reyes et al. (2023)	España	Cualitativa	24	Física: 5 Trastorno mental: 6 Trastorno de aprendizaje: 6 Sensorial: 4 Trastorno de lenguaje: 1 Múltiple: 2	Femenino: 13 Masculino: 11	22-57	Inglés
Rodríguez Martín y Álvarez Arregui (2014)	España	Cuantitativo	91	Sensorial: 58 Física: 33	Masculino: 51 Femenino: 40	22-28	Español
Rofiah et al. (2023)	Indonesia	Cualitativa	15	Sensorial: 11 Física: 3 Discapacidades específicas del desarrollo: 1	Masculino: 8 Femenino: 7	20-22	Inglés
Schreuer y Sachs (2014)	Israel	Cuantitativo	170	Física: 61 Sensorial: 65 Trastorno mental: 39 Múltiple: 5	Masculino: 92 Femenino: 78	No específica	Inglés
Silva y Ferreira (2017)	Brasil	Cualitativo	1	Sensorial: 1	Masculino: 1	No específica	Portugués
Silva y De Oliveira (2018)	Brasil	Cualitativo	14	Sensorial: 9 Física: 4 Múltiple: 1	Femenino: 9 Masculino: 5	No específica	Portugués
Tai et al. (2023)	Australia	Cualitativo	40	No específica	No específica	18-35	Inglés

Ule (2017)	Eslovenia	Cualitativo	22	Enfermedad crónica: 9 Física: 4 Trastorno de lenguaje: 3 Sensorial: 3 Trastorno mental: 2 Trastorno de aprendizaje: 1	Femenino: 13 Masculino: 9	No específica	Inglés
Vergara Fregoso y Gamboa Suárez (2022)	México	Cualitativo	1	Sensorial: 1	Femenino: 1	No específica	Inglés
Vilches Vargas y Garcés Estrada (2021)	Chile	Cualitativo	8	Física: 8	Femenino: 6 Masculino: 2	21-31	Español
Vlachou y Papananou (2018)	Grecia	Cualitativo	32	Física: 18 Sensorial: 14	Femenino: 17 Masculino: 15	19-26	Inglés
Wudmatas (2022)	Etiopía	Cualitativo	22	Sensorial: 22	Masculino: 14 Femenino: 8	22-36	Inglés

Barreras que limitan la inclusión del alumnado universitario con discapacidad

El 98% de los estudios identifican diferentes barreras que limitan poder llevar a cabo una enseñanza inclusiva en las universidades. Casi en su totalidad los trabajos plantean que la principal barrera está relacionada con la escasa accesibilidad en la infraestructura de los campus, lo que obstaculiza el acceso, la movilización y el óptimo desenvolvimiento del alumnado con discapacidad durante su estancia académica. Por ende, cuando no se puede acceder a las instalaciones universitarias se limita la participación plena del estudiantado con discapacidad en las actividades de su interés (Andoh et al., 2022; Heffernan, 2023).

En esa misma línea, hay que señalar elementos arquitectónicos que no se toman en cuenta en las universidades y que son vistos como obstáculos, entre ellos el tamaño de las aulas de clase y el ruido que pueda ocurrir durante las sesiones formativas (Bartz, 2020; Rofiah et al., 2023). De igual modo, se evidencia que cuando no se disponen de instalaciones adecuadas particularmente en aquellos espacios de privacidad, por ejemplo, los sanitarios o las duchas, se ve fuertemente afectada la autonomía, la intimidad y la dignidad (Luthuli y Wood, 2022).

Por otra parte, la mayoría de los estudios señalan que la información ofrecida por algunas universidades de manera impresa y digital es inaccesible. Esta barrera de acceso a la información dificulta que el alumnado con discapacidad pueda interactuar desde la etapa de admisión hasta los procesos relacionados con la permanencia y la graduación (Bell y Swart, 2018; Bualar, 2018; Vlachou y Papananou, 2018; Wudmatas, 2022). Asimismo, en diferentes publicaciones científicas se identifica la carencia de recursos o materiales adaptados, lo que aumenta aún más las brechas, puesto que estos ajustes son determinantes para alcanzar la inclusión educativa (Estácio y Almeida, 2016; Mensah et al., 2022; Rodríguez Martín y Álvarez Arregui, 2014; Silva y Ferreira, 2017; Vergara Fregoso y Gamboa Suárez, 2022).

Por otro lado, la falta de formación docente en materia de discapacidad e inclusión educativa es considerada una barrera. Existen estudios que centran su interés en la limitada preparación del profesorado para desarrollar ajustes razonables en los materiales (Frank et al., 2020; Garcia et al., 2018; Langørgen y Magnus, 2018; Martins y Moriña, 2022; Milic Babic y Dowling, 2015; Monroy Flores y Mayorga Rojel, 2020; Vilches Vargas y Garcés Estrada, 2021), algunos en la evaluación (Bartz, 2020; Bualar, 2018; Mensah et al., 2022; Milic Babic y Dowling, 2015) y otros en el establecimiento de una buena comunicación-relación con el alumnado en tal situación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje (Bell y Swart, 2018; Costas et al., 2022; Diniz y Silva, 2021; Fernandes et al., 2016; Moriña y Carballo, 2020; Mutanga, 2018; Nel et al., 2023; Pereira et al., 2020; Reyes et al., 2023; Silva y De Oliveira, 2018; Tai et al., 2023).

Asimismo, las publicaciones dan a conocer la existencia de actitudes negativas por parte de la comunidad universitaria hacia el alumnado con discapacidad, lo que impacta en el desarrollo académico y limita su participación en la toma de decisiones (Andoh et al., 2022; Diniz y Silva, 2021; Fernandes et al., 2016; Martins y Moriña, 2022; Nel et al., 2023; Wudmatas, 2022). Por otro lado, diversos estudios identifican la necesidad de crear más servicios de apoyo estudiantil y contratar a personal especializado para que pueda brindar atención en estas instancias universitarias (Bartz, 2020; Langørgen

y Magnus, 2018; Mensah et al., 2022). En esa misma línea diferentes trabajos establecen que continúa existiendo desconocimiento del estudiantado con discapacidad sobre el funcionamiento de los programas y de las políticas de inclusión instauradas a nivel institucional (Cardoso Pérez, 2020; Dreyer, 2021; Mainardi-Remis, 2018).

En menor escala otras de las barreras que fueron detalladas en los estudios son las largas distancias que recorren algunos estudiantes para asistir a los centros universitarios, la burocratización al momento de realizar trámites en los procesos de matrícula, la falta de articulación entre las unidades que ofrecen servicios estudiantiles, las escasas actividades extracurriculares, la sobrecarga de asignaciones académicas y la carencia de instrumentos que posibiliten identificar al alumnado con discapacidad que asiste a los establecimientos de enseñanza superior (Andoh et al., 2022; Costas et al., 2022; Heffernan, 2023; Martins y Moriña, 2022; Wudmatas, 2022).

Facilitadores que contribuyen a la inclusión del alumnado con discapacidad en la universidad

Por lo que respecta a los facilitadores que contribuyen a la inclusión del alumnado con discapacidad en la universidad el 88% de los artículos dan a conocer dicha información. El apoyo brindado por los pares es el principal elemento identificado en varios de los estudios. Estas relaciones de ayuda mutua benefician que el alumnado con discapacidad pueda desafiar las adversas condiciones del contexto en la búsqueda por lograr obtener un título universitario (Bell y Swart, 2018; Cardoso Pérez, 2020; Diniz y Silva, 2021; Dreyer, 2021; Langørgen y Magnus, 2018; López-Bastías et al., 2020; Martins y Moriña, 2022; Mensah et al., 2022; Rofiah et al., 2023).

De igual forma, relacionado con el apoyo se destacan en menor nivel la colaboración ofrecida por el profesorado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje (Ehlinger y Ropers, 2020; Estácio y Almeida, 2016). Asimismo, se considera fundamental el apoyo brindado por las familias, dado que aumenta la motivación personal para superar las barreras que puedan surgir en el trayecto de la vida académica (Diniz y Silva, 2021; Langørgen y Magnus, 2018; López-Bastías et al., 2020; Martins y Moriña, 2022; Milic Babic y Dowling, 2015; Monroy Flores y Mayorga Rojel, 2020; Ule, 2017). Al mismo tiempo, hay estudios donde se plantea que desarrollar atributos personales positivos ligados con la aceptación, el deseo de superación, la confianza en sus propias capacidades y la determinación son un gran beneficio para lograr el éxito educativo del alumnado con discapacidad (Fontana Hernández, 2019; Frank et al., 2020; Langørgen y Magnus, 2018; Luthuli y Wood, 2022; Mainardi-Remis, 2018; Martins y Moriña, 2022; Nel et al., 2023; Polo Sánchez y Aparicio Puerta, 2023).

Además, la accesibilidad en la infraestructura, los materiales o recursos y en los procesos de admisión son otros de los elementos que diversos estudios reportaron como facilitadores para alcanzar la inclusión educativa en las universidades (Bartz, 2020; Bell y Swart, 2018; Fernandes et al., 2016; Heffernan, 2023; Mensah et al., 2022; Pereira et al., 2020; Polo Sánchez y Aparicio Puerta, 2023; Schreuer y Sachs, 2014; Silva y De Oliveira, 2018; Vilches Vargas y Garcés Estrada, 2021). Igualmente, algunas publicaciones sostienen que en la actualidad la formación docente en materia de discapacidad e inclusión

educativa será vital para construir establecimientos de enseñanza superior inclusivos (Estácio y Almeida, 2016; Milic Babic y Dowling, 2015; Moriña y Carballo, 2020).

También, la sensibilización de la comunidad universitaria es esencial en la búsqueda por impulsar la inclusión educativa (Bell y Swart, 2018; Garcia et al., 2018). Ahora bien, los servicios de apoyo estudiantil son primordiales para disminuir las desigualdades existentes en algunas universidades. Estos servicios tendrán que estar encaminados a poder resolver cualquier dificultad presentada en lo académico, lo psicológico, la orientación educativa, la acción tutorial y de ser posible la inserción laboral (Andoh et al., 2022; Cardoso Pérez, 2020; Moriña y Carballo, 2020; Pereira et al., 2020). Del mismo modo será clave la eficaz comunicación dentro del aula de clases y una verdadera asignación presupuestaria (Costas et al., 2022; Ehlinger y Ropers, 2020).

Aparte de lo anterior se pudo identificar la participación del estudiantado con discapacidad en los órganos de gobierno universitario, las prácticas pedagógicas inclusivas, los ajustes razonables, los programas de formación continua, las tutorías, el conocimiento de las necesidades del alumnado, la coordinación de las unidades que prestan servicios estudiantiles, la creación de asignaturas donde se aborde el tema de inclusión educativa y la actitud positiva del profesorado (Andoh et al., 2022; Bell y Swart, 2018; Cardoso Pérez, 2020; Estácio y Almeida, 2016; Milic Babic y Dowling, 2015; Monroy Flores y Mayorga Rojel, 2020; Moriña y Carballo, 2020).

Mecanismos que utilizan las universidades para generar la inclusión del alumnado con discapacidad

En lo relativo a los mecanismos utilizados por las universidades para generar la inclusión del alumnado con discapacidad el 73% de los estudios reportaron dicho detalle. La ejecución de ajustes razonables en infraestructura, materiales, metodologías de enseñanza-aprendizaje, actividades desarrolladas en los procesos formativos y sistemas de evaluación es lo que más destacan la mayoría de los artículos incluidos en este trabajo (Bell y Swart, 2018; Biggeri et al., 2020; Fernandes et al., 2016; Reyes et al., 2023; Rofiah et al., 2023; Schreuer y Sachs, 2014; Tai et al., 2023).

En ese mismo sentido los programas de servicios estudiantiles dirigidos hacia el alumnado con discapacidad se consideran un mecanismo determinante para impulsar la inclusión educativa en las universidades. Diversos estudios plantearon que tales programas brindan apoyo académico, psicológico, orientación vocacional e impulsan la inserción laboral al concluir la formación universitaria (Cardoso Pérez, 2020; Dreyer, 2021; Fontana Hernández, 2019; Frank et al., 2020; Garcia et al., 2018; López-Bastias et al., 2020; Mensah et al., 2022; Rofiah et al., 2023; Vlachou y Papananou, 2018). Además, en estas instancias se ofrecen diferentes ayudas, entre ellas tutorías, toma de apuntes durante se llevan a cabo las clases y apoyo ofrecido por voluntarios como escribientes en la etapa de exámenes (Bell y Swart, 2018; Biggeri et al., 2020; Bualar, 2018; Langørgen y Magnus, 2018; Schreuer y Sachs, 2014; Silva y De Oliveira, 2018).

De igual manera, otro de los mecanismos que promueven constantemente algunas universidades del mundo son las políticas institucionales, las cuales van desde instaurar la inclusión educativa como un aspecto de cambio hasta respetar los derechos humanos de todo el estudiantado con discapacidad (Costas et al., 2022; Estácio y

Almeida, 2016; Fernandes et al., 2016; Luthuli y Wood, 2022). Asimismo, en ese afán de garantizar una educación universitaria inclusiva diversos centros han optado por ofrecer becas o ayudas financieras a dicho alumnado. Esta situación se vuelve bastante relevante en aquellos países en vías de desarrollo donde son cada vez más notorias las desigualdades, principalmente las de índole económicas (Fontana Hernández, 2019; Garcia et al., 2018; Wudmatas, 2022).

En esa misma línea se identificó que la admisión especial juega un papel trascendental en la búsqueda por conseguir la inclusión del alumnado con discapacidad (Mensah et al., 2022; Monroy Flores y Mayorga Rojel, 2020). Así como la constitución de equipos interdisciplinarios, la participación estudiantil en la toma de decisiones, la realización de eventos acerca de esta temática, la producción de investigación científica sobre inclusión/discapacidad, el desarrollo de procesos de capacitación docente, el uso de tecnologías inclusivas, la valoración de la diversidad y el buen trato del profesorado (Costas et al., 2022; Diniz y Silva, 2021; Estácio y Almeida, 2016; Langørgen y Magnus, 2018; Milic Babic y Dowling, 2015; Rodríguez Martín y Álvarez Arregui, 2014).

Discusión y conclusiones

La presente revisión sistemática centró su interés en la perspectiva del alumnado con discapacidad sobre barreras, facilitadores y mecanismos para la inclusión en la universidad. La pregunta de investigación y los objetivos establecidos evidencian que la literatura científica existente es vital para la toma de decisiones en la búsqueda por transformar los establecimientos de enseñanza superior en centros inclusivos. Asimismo, los resultados señalan que España y Brasil son los países donde mayormente se han llevado a cabo investigaciones acerca del tema.

En lo que respecta a las barreras que limitan la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad, el estudio plantea que se debe poner atención en la escasa accesibilidad que existe en las universidades. Un ejemplo de ello, son las barreras arquitectónicas que propician la exclusión del alumnado en esta condición (Machado y de Oliveira, 2021). De igual manera, hay que fortalecer los procesos de formación docente, dado que contar con un profesorado capacitado propicia implementar una pedagogía inclusiva en la enseñanza superior (Carballo et al., 2023; Sánchez Díaz y Morgado, 2022). Además, las actitudes negativas, los escasos servicios de apoyo estudiantil, el desconocimiento sobre el funcionamiento de los programas y la existencia de políticas institucionales son los elementos que obstaculizan crear espacios educativos inclusivos. Algunos trabajos publicados muestran resultados similares a los planteados en este artículo (García-González et al., 2021; Majoko, 2018; Moswela y Mukhopadhyay, 2011; Paz-Maldonado, 2020).

Por ende, erradicar estas barreras será esencial para poder repensar una educación universitaria que promueva la inclusión educativa desde una perspectiva de justicia social y que visualice la discapacidad a través de una mirada distinta a la deficitaria como tradicionalmente se ha venido haciendo a lo largo del tiempo en diversos contextos (Bayo Guardiola y Moliner García, 2021; Cruz Vadillo y Casillas Alvarado, 2017; Moriña et al., 2024; Nones-Budde et al., 2023; Paz-Maldonado, 2021; Paz-Maldonado et al., 2023; Seoane, 2011).

Respecto a los elementos que contribuyen a la inclusión del alumnado con discapacidad en la universidad se describe que el apoyo brindado por los pares, el profesorado y las familias es determinante para lograr avances en los procesos formativos. A pesar de ello, existen investigaciones donde se devela que el estudiantado con discapacidades ha sido víctima de exclusión por parte de sus pares (Lett et al., 2020; Smith et al., 2021). Por otro lado, diversos estudios indican que dichos estudiantes están más motivados que sus compañeros sin discapacidad, lo que significa que se requieren menos acciones para involucrarlos en su propio aprendizaje (Moriña, 2019; Opini, 2012). En consecuencia, se vuelve primordial que los y las estudiantes con discapacidad puedan desarrollar atributos personales positivos para afrontar los contextos de exclusión, marginación y discriminación que prevalecen en algunos sistemas universitarios.

Con relación a los mecanismos que utilizan las universidades para generar la inclusión del alumnado con discapacidad se pudo identificar que estos son variados y que van desde la ejecución de ajustes razonables hasta la implementación de una admisión especial como garante del acceso a la educación superior. Similares resultados se muestran en otras investigaciones realizadas donde se plantea el uso constante de distintos medios para asegurar una verdadera inclusión educativa (Hillier et al., 2019; Salmi y D'Addio, 2021; Yusof et al., 2020).

Las limitaciones de este trabajo fueron excluir una serie de artículos que, si bien abordaban el tema, implicaban la participación de otros actores y actrices pertenecientes a la comunidad universitaria, consideraban a estudiantes de posgrado y estaban escritos en un idioma distinto al español, inglés o portugués. Por lo que se tuvo que aplicar los criterios de inclusión/exclusión establecidos y tales publicaciones no formaron parte del estudio. Sobre la base de estos resultados será esencial que futuras investigaciones puedan centrarse en brindar soluciones reales para desarrollar una enseñanza superior inclusiva en contextos de desigualdad particularmente en aquellos países en vías de desarrollo con situaciones complejas, aunque se debe tener en cuenta de que el problema de la exclusión no tiene fronteras ni nacionalidades específicas.

En definitiva, los resultados de este trabajo permiten afirmar que se han efectuado múltiples estudios acerca de la perspectiva del alumnado con discapacidad sobre barreras, facilitadores, mecanismos para la inclusión en la universidad, pero que se requieren generar cambios profundos en las instituciones de enseñanza superior para garantizar el derecho universal a la educación y mitigar las desigualdades existentes. Por ello, es urgente una transformación universitaria que promueva verdaderas reformas para propiciar la construcción de nuevos escenarios con mayores oportunidades particularmente para el estudiantado en condición de vulnerabilidad que por años ha sido y sigue siendo excluido.

Referencias

- Andoh, R. P. K., Kumedzro, F., y Nketsiaba, R. K. (2022). Accommodation of students with physical disabilities in face-to-face based distance education in Ghana. *Higher Education Research & Development*, 41(7), 2155-2169. <https://doi.org/10.1080/07294360.2021.1979940>

- Bartz, J. (2020). All Inclusive?! Empirical Insights into Individual Experiences of Students with Disabilities and Mental Disorders at German Universities and Implications for Inclusive Higher Education. *Education Sciences*, 10(9), 223. <https://doi.org/10.3390/educsci10090223>
- Bayo Guardiola, R., y Moliner García, O. (2021). Alumnado con enfermedades poco frecuentes (EPF) en las aulas ordinarias: ¿cómo se garantiza su presencia, participación y aprendizaje? *Revista de Investigación Educativa*, 39(2), 571-586. <https://doi.org/10.6018/rie.449011>
- Bell, D., y Swart, E. (2018). Learning experiences of students who are hard of hearing in higher education: Case study of a South African university. *Social Inclusion*, 6(4), 137-148. <https://doi.org/10.17645/si.v6i4.1643>
- Biggeri, M., Di Masi, D., y Bellacicco, R. (2020). Disability and higher education: assessing students' capabilities in two Italian universities using structured focus group discussions. *Studies in Higher Education*, 45(4), 909-924. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1654448>
- Bualar, T. (2018). Barriers to inclusive higher education in Thailand: voices of blind students. *Asia Pacific Education Review*, 19, 469-477. <https://doi.org/10.1007/s12564-017-9512-7>
- Carballo, R., Molina, V. M., Cortes-Vega, M. D., y Cabeza-Ruiz, R. (2023). Students with disabilities at university: benefits and challenges from the best faculty members' experiences. *European Journal of Special Needs Education*, 38(1), 110-125. <https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2031104>
- Cardoso Pérez, M. J. (2020). La tutoría entre pares (mentoría) como apoyo a la inclusión educativa en la Universidad Autónoma de Zacatecas, México. *Revista Cubana de Educación Superior*, 39(2), 1-16. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0257-43142020000200008&script=sci_arttext&tlng=pt
- Costas, F. A. T., Breitenbach, F. V., y de Castro, S. F. (2022). Acessibilidade e inclusão: Estratégias de educação inclusiva da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 17(4), 2857-2879. <https://doi.org/10.21723/riiae.v17i4.17440>
- Cruz Vadillo, R., y Casillas Alvarado, M. Á. (2017). Las instituciones de educación superior y los estudiantes con discapacidad en México. *Revista de la Educación Superior*, 46(181), 37-53. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.11.002>
- Diniz, E. P. D. S., y Silva, A. M. D. (2021). Perspectivas de Estudantes com Deficiências Sobre Facilitadores e Barreiras nas Universidades Públicas de Mato Grosso do Sul. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 27(e0092), 461-476. <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0092>
- Dreyer, L. M. (2021). Specific learning disabilities: Challenges for meaningful access and participation at higher education institutions. *Journal of Education*, (85), 75-92. <http://dx.doi.org/10.17159/2520-9868/i85a04>

- Ehlinger, E., y Ropers, R. (2020). "It's All About Learning as a Community": Facilitating the Learning of Students With Disabilities in Higher Education Classrooms. *Journal of College Student Development*, 61(3), 333-349. <https://doi.org/10.1353/csd.2020.0031>
- Estácio, M. A. F., y Almeida, D. A. R. (2016). Pessoas com deficiência no ensino superior. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(s1), 836-840. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12223>
- Fernandes, A. C. R., Oliveira, M. C. S. L., y Almeida, L. S. (2016). Inclusão de estudantes com deficiências na universidade: Estudo em uma universidade portuguesa. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(3), 483-492. <https://doi.org/10.1590/2175-3539201502031024>
- Fontana Hernández, A. (2019). Barreras en la formación universitaria: la experiencia del estudiantado con discapacidad en la Universidad Nacional, Costa Rica. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(1), 31-50. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/405>
- Frank, H., McLinden, M., y Douglas, G. (2020). Accessing the curriculum; university based learning experiences of visually impaired physiotherapy students. *Nurse Education in Practice*, 42, 102620. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2019.102620>
- Garcia, R. A. B., Bacarin, A. P. S., y Leonardo, N. S. T. (2018). Acessibilidade e permanência na educação superior: percepção de estudantes com deficiência. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(número especial), 33-40. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2018/035>
- García-González, J. M., Gutiérrez Gómez-Calcerrada, S., Solera Hernández, E., y Ríos-Aguilar, S. (2021). Barriers in higher education: perceptions and discourse analysis of students with disabilities in Spain. *Disability & Society*, 36(4), 579-595. <https://doi.org/10.1080/09687599.2020.1749565>
- Heffernan, T. (2023). Failing at the basics: disabled university students' views on enhancing classroom inclusion. *Oxford Review of Education*, 50(5) 694-709. <https://doi.org/10.1080/03054985.2023.2281314>
- Hillier, A., Goldstein, J., Tornatore, L., Byrne, E., y Johnson, H. M. (2019). Outcomes of a peer mentoring program for university students with disabilities. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 27(5), 487-508. <https://doi.org/10.1080/13611267.2019.1675850>
- Langørgen, E., y Magnus, E. (2018). 'We are just ordinary people working hard to reach our goals!' Disabled students' participation in Norwegian higher education. *Disability & Society*, 33(4), 598-617. <https://doi.org/10.1080/09687599.2018.1436041>
- Lett, K., Tamaian, A., y Klest, B. (2020). Impact of ableist microaggressions on university students with self-identified disabilities. *Disability & Society*, 35(9), 1441-1456. <https://doi.org/10.1080/09687599.2019.1680344>
- López-Bastías, J. L., Moreno-Rodríguez, R., y Espada-Chavarría, R. (2020). El acceso a la universidad en estudiantes con discapacidad: la influencia de la orientación educativa en la elección de estudios de grado. *Psychology, Society & Education*, 12(2), 1-17. <http://hdl.handle.net/10835/8665>

- Luthuli, A., y Wood, L. (2022). Nothing about us without us! A PALAR approach to improving inclusion in a Zimbabwean College of Education. *International Journal of Inclusive Education*, 26(10), 1023-1037. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1766124>
- Machado, L. de V., y de Oliveira, U. R. (2021). Analysis of failures in the accessibility of university buildings. *Journal of Building Engineering*, 33, 101654. <https://doi.org/10.1016/j.jobe.2020.101654>
- Mainardi-Remis, A. I. (2018). Incidencia de factores institucionales y de la autoestima en las trayectorias académicas de estudiantes con discapacidad. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 9(26), 171-190. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2018.26.302>
- Majoko, T. (2018). Participation in higher education: Voices of students with disabilities. *Cogent Education*, 5(1), 1542761. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1542761>
- Martns, M. H. V., y Moriña, A. (2022). Resilience factors in students with disabilities at a Portuguese state university. *Pedagogika*, 146(2), 110-128. <https://doi.org/10.15823/p.2022.146.6>
- Mensah, M. A., Campbell-Evans, G., y Main, S. (2022). Inclusion in Ghanaian public universities: a focus on student voices. *Disability & Society*, 39(5), 1173-1195. <https://doi.org/10.1080/09687599.2022.2142521>
- Milic Babic, M., y Dowling, M. (2015). Social support, the presence of barriers and ideas for the future from students with disabilities in the higher education system in Croatia. *Disability & Society*, 30(4), 614-629. <https://doi.org/10.1080/09687599.2015.1037949>
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D.G., y Group PRISMA. (2010). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *International Journal of Surgery*, 8(5), 336-341. <https://doi.org/10.1016/j.ijssu.2010.02.007>
- Monroy Flores, V. E., y Mayorga Rojel, A. J. (2020). Narrativas sobre inclusión-exclusión en estudiantes universitarios en situación de discapacidad en la ciudad de Temuco (Chile). *Siglo Cero*, 51(2), 73-98. <https://doi.org/10.14201/scero20205127398>
- Moriña, A. (2019). The keys to learning for university students with disabilities: Motivation, emotion and faculty-student relationships. *PLoS One*, 14(5), e0215249. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0215249>
- Moriña, A., y Carballo, R. (2020). Universidad y educación inclusiva: recomendaciones desde la voz de estudiantes españoles con discapacidad. *Educação & Sociedade*, 41, e214662. <https://doi.org/10.1590/ES.214662>
- Moriña, A., Tontini, L., y Perera, V. H. (2024). External accomplice factors in university success: Narratives of graduates with invisible disabilities in Italy. *International Journal of Educational Research*, 124, 102316. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2024.102316>
- Moswela, E., y Mukhopadhyay, S. (2011). Asking for too much? The voices of students with disabilities in Botswana. *Disability & Society*, 26(3), 307-319. <https://doi.org/10.1080/09687599.2011.560414>

- Mutanga, O. (2018). Inclusion of students with disabilities in South African higher education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 65(2), 229-242. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2017.1368460>
- Nel, L., de Beer, A., y Naudé, L. (2023). Challenges as Motivation for Growth in First-Year Students Living with Disability. *International Journal of Disability, Development and Education*, 70(7), 1438-1457. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2022.2060945>
- Nones-Budde, I., Fonseca-Aguiriano, Á., Vásquez-Herrera, J., y Paz-Maldonado, E. (2023). Percepciones del estudiantado universitario de Pedagogía sobre la discapacidad e inclusión educativa en Honduras. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 4(1), 119-134. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v4i1.15234>
- Opini, B. M. (2012). Examining the motivations of women students with disabilities' participation in university education in Kenya. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 14(1), 74-91. <https://doi.org/10.1080/15017419.2010.540853>
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2019). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe*. <https://hdl.handle.net/11362/40155>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J.M., Akl, E.A., Brennan, S.E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J.M., Hróbjartsson, A., Lalu, M.M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., McGuinness, L.A..., y Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *International Journal of Surgery*, 88, 105906. <https://doi.org/10.1016/j.ijssu.2021.105906>
- Paz-Maldonado, E. (2020). Inclusión educativa del alumnado en situación de discapacidad en la educación superior: una revisión sistemática. *Teoría de la Educación*, 32(1), 123-146. <https://doi.org/10.14201/teri.20266>
- Paz-Maldonado, E. (2021). La inclusión educativa del estudiantado universitario en situación de discapacidad en Honduras. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 29(112), 738-760. <https://doi.org/10.1590/S0104-403620210002902767>
- Paz-Maldonado, E., Silva-Peña, I., y Schilling Lara, C. A. (2023). Desafíos y reflexiones en la formación de docentes universitarios inclusivos: una indagación narrativa autobiográfica. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 29, e0008, 473- 488. <https://doi.org/10.1590/1980-54702023v29e0008>
- Pereira, R. R., Faciola, R. A., Pontes, F. A. R., Ramos, M. F. H., y Silva, S. S. D. C. (2020). Students with disabilities at the Federal University of Pará: difficulties and suggestions for improvement. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 26(3), 387-402. <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0087>

- Polo Sánchez, M. T., y Aparicio Puerta, M. (2023). Perceptions of university students with disabilities in Spain: Ideas and beliefs about attitudes towards their inclusion. *Disability & Society*, 38(8), 1435-1450. <https://doi.org/10.1080/09687599.2021.1997716>
- Reyes, J. I., Meneses, J., y Xavier, M. (2023). Suitability of Online Higher Education for Learners with Disabilities: The Students' Voices. *Journal of Special Education Technology*, 38(3), 370-383. <https://doi.org/10.1177/01626434221131772>
- Rodríguez Martín, A., y Álvarez Arregui, E. (2014). Estudiantes con discapacidad en la Universidad. Un estudio sobre su inclusión. *Revista Complutense de Educación*, 25(2), 457-479. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n2.41683
- Rofiah, K., Ngenge, R. T., Sujarwanto, S., y Ainin, I. K. (2023). Inclusive education at Universitas Negeri Surabaya: Perceptions and realities of students with disabilities. *International Journal of Special Education*, 38(2), 14-25. <https://doi.org/10.52291/ijse.2023.38.18>
- Salmi, J., y 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>
- Sánchez Díaz, M. N., y Morgado, B. (2022). 'With arms wide open'. Inclusive pedagogy in higher education in Spain. *Disability & Society*, 39(7) 1800-1820. <https://doi.org/10.1080/09687599.2022.2162858>
- Schreuer, N., y Sachs, D. (2014). Efficacy of accommodations for students with disabilities in higher education. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 40(1), 27-40. <http://dx.doi.org/10.3233/JVR-130665>
- Seoane, J. (2011). ¿Qué es una persona con discapacidad? *Ágora. Papeles de Filosofía*, 30(1), 143-161. <http://hdl.handle.net/10347/7386>
- Silva, J. S. S., y Ferreira, W. B. (2017). Sombreado a pessoa com deficiência: aplicabilidade da técnica de sombreado na coleta de dados em pesquisa qualitativa. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 23(2), 185-200. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382317000200003>
- Silva, K.C., y De Oliveira, S. E. S. (2018). A Visão de Universitários com Deficiência sobre as Condições de Acessibilidade na Educação Superior. *Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade*, 5(9), 55-74. <http://hdl.handle.net/20.500.12424/4160773>
- Smith, S. A., Woodhead, E., y Chin-Newman, C. (2021). Disclosing accommodation needs: exploring experiences of higher education students with disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 25(12), 1358-1374. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1610087>
- Tai, J., Mahoney, P., Ajjawi, R., Bearman, M., Dargusch, J., Dracup, M., y Harris, L. (2023). How are examinations inclusive for students with disabilities in higher education? A sociomaterial analysis. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 48(3), 390-402. <https://doi.org/10.1080/02602938.2022.2077910>

- Ule, M. (2017). Identity challenges and social experiences of higher education students with disabilities in Slovenia. *Disability & Society*, 32(10), 1592-1607. <https://doi.org/10.1080/09687599.2017.1367646>
- Vergara Fregoso, M., y Gamboa Suárez, A. A. (2022). Processes of Educational Inclusion in Times of Crisis. *Journal of Pharmaceutical Negative Results*, 13(Special Issue 8), 1722-1728. <https://doi.org/10.47750/pnr.2022.13.S08.208>
- Vilches Vargas, N., y Garcés Estrada, C. (2021). Accesibilidad del entorno en Educación Superior, desafíos frente a la Discapacidad Física en la región de Tarapacá. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(43), 35-57. <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20212043vilches2>
- Vlachou, A., y Papananou, I. (2018). Experiences and perspectives of Greek higher education students with disabilities. *Educational Research*, 60(2), 206-221. <https://doi.org/10.1080/00131881.2018.1453752>
- Wudmatas, D. (2022). Undaunted Souls: The Experiences of Blind Students at Bahir Dar University. *International Journal of Disability, Development and Education*, 69(6), 2108-2135. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1843140>
- Yusof, Y., Chan, C. C., Hillaluddin, A. H., Ahmad Ramli, F. Z., y Mat Saad, Z. (2020). Improving inclusion of students with disabilities in Malaysian higher education. *Disability & Society*, 35(7), 1145-1170. <https://doi.org/10.1080/09687599.2019.1667304>

Fecha de recepción: 20 febrero, 2024.

Fecha de revisión: 14 marzo, 2024.

Fecha de aceptación: 4 de junio, 2024.