

EXPERIENCIAS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS CON DISCAPACIDAD. METASÍNTESIS

Educational Inclusion Experiences of University Students with Disabilities. Metasynthesis

Griselda Benita GONZÁLEZ GARRIDO
Universidad Marcelino Champagnat. Perú
ggonzalez@umch.edu.pe
<https://orcid.org/0000-0002-2184-9797>

Recepción: 13 de mayo de 2024

Aceptación: 16 de julio de 2024

RESUMEN: De acuerdo con información oficial, en el Perú, solo el 11 % de las personas mayores de 15 años con discapacidad están siguiendo educación superior, situación que es preocupante. El objetivo del estudio fue analizar artículos científicos que describen experiencias inclusivas en Universidades para estudiantes con discapacidad (ECD) que permitan identificar acciones implementadas y lecciones aprendidas. La metodología aplicada fue la metasíntesis, que recayó sobre 11 artículos de revista seleccionados de las bases de datos Scopus y Scielo. Los resultados fueron organizados a partir de las barreras para el aprendizaje que se desprenden del modelo social de la discapacidad, destacando la insuficiencia de los ajustes en infraestructura, el interés por implementar el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y los ajustes razonables, la necesidad de generar normativa ad-hoc que respalde la inclusión y la importancia de promover una actitud favorable hacia la inclusión, como principal facilitador del proceso de aprendizaje. Como conclusión, se destacaron las coincidencias entre los resultados y los antecedentes, planteándose interrogantes que pueden dar lugar a nuevas investigaciones.

PALABRAS CLAVE: Universidad; discapacidad; educación inclusiva; estudio de caso.

ABSTRACT: According to official information, in Peru, only 11 % of people over 15 years of age with disabilities are pursuing higher education, a situation that is worrying. The objective of the study was to analyze scientific articles that describe inclusive experiences in Universities for students with disabilities (ECD) that allow identifying implemented actions and lessons learned. The methodology applied was the meta-synthesis that involved 11 journal articles selected from the databases: Scopus and Scielo. The results were organized based on the barriers to learning that arise from the social model of disability, highlighting: the insufficiency of adjustments in infrastructure, the interest in implementing the Universal Design for Learning (UDL) and reasonable adjustments, the need to generate ad-hoc regulations that support inclusion and the importance of promoting a favorable attitude towards inclusion, as the main facilitator of the learning process. In conclusion, the coincidences between the results and the antecedents were highlighted, raising questions that may give rise to new research.

KEYWORDS: University; disability; education inclusive; study case.

1. Introducción

Desde la Declaración de Salamanca (Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 1994), hasta el Objetivo para el Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4), que incluye entre sus metas asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas con discapacidad (Unesco, s. f.), los avances mundiales en relación a la emisión de normativa que promueva la inclusión educativa de la persona con discapacidad han sido significativos; sin embargo, existen aún grandes brechas en cuanto a la implementación de dicha normativa, ya sea por falta de presupuesto o de sostenibilidad de las políticas adoptadas (Unesco, 2019). De acuerdo a los documentos de la Unesco, la educación inclusiva podría ser definida como aquel proceso educativo que brinda oportunidades a todos los estudiantes, sin excepción, de ser parte del sistema educativo y desarrollar sus capacidades en condiciones adecuadas a su diversidad, la cual puede estar determinada por diferentes situaciones, entre ellas, la discapacidad física o intelectual. La educación inclusiva conceptualiza la diversidad como una oportunidad para aprender y crear nuevas maneras de aprender (Unesco, 2005).

En el caso peruano, pese a que la normativa regula la obligatoriedad de la inclusión del ECD en todo el sistema educativo (Ley 28044, Ley General de Educación; Decreto Supremo 011-2012-MINEDU, Reglamento de la Ley General de Educación; Ley 29973, Ley General de la persona con discapacidad, Decreto Supremo 007-2021-MIMP, Reglamento de la Ley General de la persona con discapacidad; Ley 30797, Ley que promueve la educación inclusiva), en la práctica aún tenemos mucho por avanzar, particularmente en la educación superior universitaria.

La Defensoría del Pueblo (2021, 2022), instancia pública peruana que ejerce vigilancia sobre el respeto a los derechos de la población, ha declarado: i) la invisibilización de los estudiantes con discapacidad (ECD) en las universidades; ii) una ausencia de normativa emitida por la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU) destinada a promover la educación inclusiva en las universidades; así como iii) la falta de mecanismos de seguimiento de parte del Ministerio de Educación (MINEDU) para asegurar la continuidad estudiantil de los egresados de educación básica con discapacidad hacia la universidad. Eso puede explicar que solo el 11 % de las personas mayores de 15 años con discapacidad están siguiendo educación superior y que el 97 % de las universidades (de un total de 120) no hayan incluido un enfoque de discapacidad en sus planes y estrategias educativas para afrontar la educación no presencial en tiempo de pandemia. Este problema no es solo del Perú, pues la brecha pendiente en la implementación de las políticas públicas para la inclusión educativa de la persona con discapacidad es un problema mundial y, por ello, es un tema que debe seguir estudiándose (García *et al.*, 2021; Paz-Maldonado, 2020; Unesco, 2019).

El marco teórico que está detrás de las políticas públicas nacionales y las internacionales relacionadas con la discapacidad es el que sustenta el modelo social de la discapacidad, desarrollado por Michael Oliver en el año 1990, en su libro *The Politics of Disablement* (citado por Ferrante, 2020). Este modelo marca una diferencia con las concepciones anteriores de la discapacidad (modelo de prescindencia, modelo de marginación, modelo médico, entre otros) en las que había una visión de la discapacidad como problema individual, para pasar a verla como un problema social, es decir, que el origen de la discapacidad ya no es la condición de la persona, sino, más bien, la incapacidad de la sociedad de brindar a las personas diferentes las condiciones para el pleno ejercicio de sus derechos ciudadanos (Cuesta *et al.*, 2019; Ferrante, 2020; Fuentes *et al.*, 2021; García *et al.*, 2021; Palacios, 2008). A esa limitación de condiciones, en el ámbito educativo, se las denomina barreras para el aprendizaje (Corrales *et al.*, 2016; Palacios, 2008; Pérez-Castro, 2019). La clasificación y denominación de las mismas no es uniforme en la literatura, pero el concepto es común y bastante fácil de entender.

Según Pérez-Castro (2019), la noción de barreras es un cambio paradigmático respecto al concepto de necesidades educativas especiales, llevando la atención hacia aquellos factores que obstaculizan los aprendizajes y la participación de las personas con discapacidad en las actividades para el aprendizaje programadas por el docente. Este autor destaca los facilitadores como contrapartida a las barreras, es decir, que por cada barrera detectada debe surgir algún mecanismo que proporcione a la población perjudicada por la barrera una alternativa de solución. Por su parte, Corrales *et al.* (2016) y Pérez Castro (2019) destacan que la implementación de facilitadores puede convertirse en una ventaja para toda la comunidad universitaria. Por ejemplo, la implementación de rampas, si bien puede ser motivada para facilitar el acceso de los estudiantes que usan sillas de ruedas, en la práctica pueden ser de utilidad a personas que tengan lesiones temporales o personal de tercera edad.

En el Perú, la normativa (Decreto Supremo 011-2012-MINEDU Reglamento de la Ley General de Educación) define las barreras para el aprendizaje de la manera siguiente:

- a) Barrera de accesibilidad: Son aquellos elementos físicos o materiales que impiden o dificultan acceder al servicio educativo en igualdad de condiciones con los demás estudiantes sin discapacidad, ya sea por su infraestructura inadecuada, falta de transporte o ausencia de recursos tecnológicos, entre otros.
- b) Barrera curricular o didáctica: Son aquellas dificultades o perjuicios que enfrenta el estudiante con discapacidad por una inadecuada diversificación del currículo, falta de flexibilidad en las actividades de aprendizaje, evaluaciones no adaptadas, ausencia de estrategias pertinentes a la diversidad, entre otros.
- c) Barrera actitudinal: Son aquellas dificultades de interacción interpersonal que perjudican el proceso educativo del ECD y que surgen por discriminación, exclusión, bajas expectativas, falta de valoración a la diversidad, estigmas, prejuicios, entre otras.
- d) Barrera organizacional: Son aquellas limitaciones que enfrenta el ECD y que perjudican su trayectoria educativa a causa de políticas institucionales, normas, procedimientos o formas de organización que limitan la participación o generan situaciones de discriminación o exclusión, entre otras.

Como antecedente de la presente investigación se ha recurrido a estudios sistemáticos que aportan comparaciones entre estudios primarios, de manera similar a lo que hace la metasíntesis, que es la metodología aplicada. De dicha literatura se tiene evidencia de que se han estudiado las barreras y los facilitadores que enfrentan los ECD y que son de naturaleza física (existencia de rampas, ascensores inteligentes, servicios higiénicos adaptados, veredas con sensores para invidentes, etc.), para los cuales se requiere una inversión de recursos significativa que parece ser siempre insuficiente (Fernández-Batanero *et al.*, 2022; Paz-Maldonado, 2020). Con relación a las barreras curriculares o didácticas se enfatiza la implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que implica la incorporación de varias formas de presentación de los contenidos, actividades de aprendizaje y estrategias de motivación del estudiante. El DUA está pensado para beneficiar a todos los estudiantes, no solo al que declara tener alguna discapacidad (Alba, 2019; Díez y Sánchez, 2014). Otro tema de estudio identificado ha sido la actitud docente y su implicancia en el éxito académico, desde la perspectiva del ECD, obteniéndose como resultado que la actitud de los docentes mayoritariamente es positiva y contribuye a la búsqueda de estrategias para promover la inclusión. En otros casos minoritarios se reporta actitud de desconfianza hacia el estudiante y pocas expectativas respecto a su desempeño. Ambas actitudes influyen en el rendimiento académico del ECD (Paz-Maldonado y Flores-Girón, 2022; Pérez-Esteban *et al.*, 2023). En el caso de estudiantes con discapacidad intelectual, los estudios reportan problemas

de socialización y comunicación que, a su vez, generan problemas de salud mental tales como el aislamiento, la depresión y la ansiedad (Davis *et al.*, 2021). En la discusión, se enfatiza la conveniencia de desarrollar en el propio ECD una actitud de empoderamiento respecto a su aprendizaje y sus relaciones interpersonales, valorándose las actividades no académicas de inclusión tales como los cursos de desarrollo personal, las tutorías, el *coaching* entre pares, programas recreacionales, etc. (Bartolo *et al.*, 2023; Romhild y Holleder, 2024). Entre los temas de discusión destacan la necesidad de incluir otros actores que complementen los esfuerzos de la universidad para lograr la implementación de las políticas inclusivas, así como extender el apoyo de la universidad al proceso de inserción laboral en alianza con los empleadores (Moriña y Biagiotti, 2022; Paz-Maldonado, 2020). Asimismo, se plantea la importancia de posicionar la inclusión educativa de la persona con discapacidad en un enfoque de derechos para que se abandone la mirada asistencialista y se interiorice la inclusión como un tema de justicia y equidad (Paz-Maldonado, 2020; Romhild y Holleder, 2024).

La recomendación de los estudios revisados contempla la necesidad de seguir realizando investigaciones sobre el tema por tratarse de una política que aún presenta grandes brechas por cubrir y que merece el interés de la comunidad académica.

Teniendo en cuenta lo señalado, el objetivo del presente estudio fue analizar experiencias de inclusión de ECD en universidades que describan las acciones de política aplicadas para promover la inclusión, así como las lecciones aprendidas. Las preguntas de investigación planteadas fueron: ¿Qué acciones de política reportan las universidades como experiencia para promover la inclusión educativa de ECD? ¿Cuáles son las lecciones aprendidas como resultado de la experiencia reportada?

2. Metodología

El diseño de la investigación es cualitativo y la metodología se denomina metasíntesis, la cual permite crear representaciones interpretativas sobre la base de los hallazgos de estudios primarios (Carreño, 2015, p. 124). A través de esta metodología, se realiza un proceso de integración o comparación de hallazgos de las investigaciones primarias recogidas en producciones científicas (Carrillo *et al.*, 2008; Escudero-Nahon, 2021). La metasíntesis permite reordenar los resultados de investigaciones cualitativas, profundizar la interpretación de los resultados para llegar a conclusiones que puedan beneficiar la práctica. No es un mero resumen de otras investigaciones, se reconoce su importancia porque permite reinterpretar los resultados de investigaciones anteriores a partir de comparaciones, análisis y síntesis para enriquecer el conocimiento sobre determinada materia. Para optimizar los resultados de la metasíntesis, es conveniente procurar que exista la mayor homogeneidad entre los estudios en cuanto a objetivos y metodología (Pinela, 2018).

Para la recolección y procesamiento de los datos se siguieron los pasos descritos por Carreño (2015), que son los siguientes:

Paso 1: Selección de la pregunta de investigación, la cual ha sido transcrita después de describir los objetivos de la investigación.

Paso 2: Selección de la muestra, aplicando los criterios de inclusión, los cuales en este caso son los siguientes:

- Estudios sobre experiencias de educación inclusiva de ECD:
 - Desarrolladas en el ámbito universitario.
 - Realizadas en el periodo 2018-2024.
 - Contenidos en revistas de investigación científica.
 - Describen acciones de política inclusiva universitaria.
 - Describen lecciones aprendidas.
 - Redactados en inglés, español o portugués.
 - Son estudios de casos de diseño cualitativo o mixto.

Paso 3: Revisión de calidad de las investigaciones, es decir, si tienen todas las secciones que figuran en el resumen. Al respecto, Carreño (2015) indica que los defectos de las investigaciones analizadas no invalidan su aporte, pero es importante tenerlo en cuenta para las conclusiones de la metasíntesis.

En aplicación de la metodología descrita, se realizó una búsqueda de artículos científicos de revistas arbitradas de las bases de datos Scopus y Scielo. Las palabras claves fueron: *Universidad / discapacidad / educación / inclusiva / estudio / de / caso*. Como resultado, se seleccionaron 11 artículos científicos (ver Tabla 1 en anexo único), que, tal como expresan Carrillo *et al.* (2008), son un número adecuado para facilitar el debido análisis del contenido de los artículos y así llegar a interpretaciones consistentes (p. 17).

El análisis de los datos se ha realizado en función de las dos categorías que se desprenden de las preguntas de investigación: Categoría 1(C1): Acciones de política (aquellas acciones que la universidad ha realizado intencionalmente para atender las necesidades de los ECD); y Categoría 2 (C2): Lecciones aprendidas (aquellos aspectos positivos o negativos destacados en el estudio como verdades extraídas a partir de la experiencia inclusiva). Asimismo, los hallazgos han sido organizados en función de las barreras para el aprendizaje descritas en el marco normativo nacional, las cuales son las siguientes: barreras de acceso, barreras curriculares, barreras actitudinales y barreras organizacionales.

3. Resultados

En el ámbito de las barreras de acceso, la descripción de las acciones de política realizadas (C1), es decir, las adaptaciones de infraestructura y logística identificadas como necesarias para la inclusión, son diversas, desde las más básicas como rampas (A008, A010, A011), ascensores inteligentes, pisos táctiles y servicios

TABLA I. Artículos científicos seleccionados para la investigación

Código	CITA	Síntesis	Idioma	País
A001	Sánchez Díaz, M. d. I. N. y Morgado Camacho, B. M. (2023). Democratizing higher education: the use of educational technologies to promote the academic success of university students with disabilities. <i>Societies</i> , 13(3), 57. https://doi.org/10.3390/soc13030057	Se analiza las herramientas TIC que usan los docentes para promover la participación de los ECD. Se basó en la experiencia de 42 docentes de 6 universidades. Discapacidad mencionada: visual y auditiva.	Inglés	España
A002	Pérez-Castro, J. (2021). Condiciones para la docencia inclusiva: análisis desde las barreras y los facilitadores. <i>Revista Iberoamericana de Educación Superior</i> , 12(33), 138-157. https://doi.org/10.22201/issue.20072872e.2021.33.862	Se analizan las barreras y facilitadores para las formas de presentación, participación y compromiso (DUA), así como las actitudes hacia la inclusión de los docentes. Los informantes son una muestra de once estudiantes con discapacidad, de dos universidades públicas mexicanas. Discapacidad: visual (5), motriz (3) y auditiva (3).	Español	México
A003	Oakes, L. R., Nichols, T. R., Schleien, S. J., Strack, R. W. y Milroy, J. J. (2021). Exploring inclusion of college students with idd in campus recreation through the lens of recreation departments' organizational level stakeholders. <i>Recreational Sports Journal</i> , 45(1), 34-51. https://doi.org/10.1177/1558866120982594	Se estudió cómo la cultura organizacional de los departamentos de recreación del campus de tres universidades de EE. UU. y el Programas de educación postsecundaria inclusiva (IPSE) respaldan o inhiben la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidades intelectuales y/o del desarrollo (IDD).	Inglés	EE. UU.

TABLA I. Artículos científicos seleccionados para la investigación (continuación)

Código	CITA	Síntesis	Idioma	País
A004	López-Gavira, R., Orozco, I. y Doménech, A. (2021). Is pedagogical training an essential requirement for inclusive education? The case of faculty members in the area of Social and Legal Sciences in Spain. <i>PLOS ONE</i> , 16(7), 0. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0254250	Se estudia el caso de 25 docentes recomendados por ECD, en 7 universidades, que, pese a no tener formación pedagógica ni en educación inclusiva, son considerados por los ECD como buenos profesores inclusivos. Discapacidad: se menciona auditiva, intelectual, motriz y visual.	Inglés	España
A005	Widyastuti, D. A. R., Prihandono, F. X., Pramudyanto, A. B. y Rudwianti, L. A. (2021). A participatory culture for developing an inclusive environment in higher education. <i>Journal Ilmu Sosial dan Ilmu Politik</i> , 25(2), 177-193.	Se trata de un estudio de caso participativo para conocer la efectividad del Programa de educación inclusiva de la Universidad que ha sido construido y evaluado de manera participativa. Discapacidad: auditiva.	Inglés	Indonesia
A006	Buckley, L. A. y Quinlivan, S. (2023). Inclusive learning in Ireland: A case study. <i>International Journal of Discrimination and the Law</i> , 23(1-2), 103-125. https://doi.org/10.1177/13582291231169397	Es un estudio de caso que tiene por finalidad desarrollar, de manera participativa, un ambiente universitario más inclusivo. Se evalúan las barreras del aprendizaje y la pedagogía inclusiva aplicada en universidad. Discapacidad: visual, motriz, auditiva.	Inglés	Irlanda
A007	Villouta, E. y Villarreal, E. (2022). University access policies for persons with disabilities: Lessons from two Chilean universities. <i>International Journal of Educational Development</i> , 91, 0. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2022.102577	Es un estudio de caso de dos universidades que tienen programas especiales para la admisión de estudiantes con discapacidad. Se identifican barreras, facilitadores, retos y propuestas de mejora. Discapacidad: motriz y visual.	Inglés	Chile

A008	Pérez-Castro, J. (2019). Entre barreras y facilitadores: las experiencias de los estudiantes universitarios con discapacidad. <i>Siméctica, Revista Electrónica de Educación</i> , (53), 0. https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2019)0053-003	Estudio de caso para evaluar la política de inclusión desde la perspectiva del ECD. Discapacidad: motriz, visual, múltiple y auditiva.	Español	México
A009	Rrofiah, K., Ngege, R. T., Sujarwanto, S. y Ainin, I. K. (2023). Inclusive education at Universitas Negeri Surabaya: Perceptions and realities of students with disabilities. <i>International Journal of Special Education</i> , 38(2), 14-25. https://doi.org/10.52291/ijse.2023.38.18	Se analiza la eficacia del programa de inclusión educativa que data del año 2010. Discapacidad: visual, motriz, múltiple, autismo, auditiva.	Inglés	Indonesia
A010	Ayach Anache, A. y Cavalcante, L. D. (2018). Análise das condições de permanência do estudante com deficiência na Educação Superior. <i>Psicologia Escolar e Educacional</i> , 22, 115-125. https://doi.org/10.1590/2175-3539/2018/042	Estudio de caso para evaluar el programa de educación inclusiva de la universidad, a partir de la permanencia del ECD. Discapacidad: visual, motriz, auditiva.	Portugués	Brasil
A011	Espinosa-Barajas, J. H., Llado-Lárraga, D. M. y Navarro-Leal, M. A. (2021). Propuesta de un modelo de inclusión y equidad educativa universitaria, a partir de experiencias de estudiantes con discapacidad. <i>CienciaUAT</i> , 16(1), 116-135. https://doi.org/10.29059/cienciauat.v16i1.1508	Es un estudio de caso, para evaluar un programa de educación inclusiva implementado por la Universidad desde el 2011 y generar un modelo a partir de allí. Discapacidad: motriz, visual, auditiva, intelectual.	Español	México

higiénicos para personas con discapacidad (A010), hasta algunas más específicas como aulas de biblioteca especiales para invidentes o salas de estudio para ECD (A006), salas de reposo, aulas exentas de ruido para los exámenes de los estudiantes con déficit de atención (A008, A011), laptops con aplicativos especializados (A006), lapiceros con grabadoras (A006), micrófonos para los docentes (A006), servicio de intérpretes en lenguaje de señas, aplicativos de lectura (A009, A010, A011), materiales en lenguaje braille (A007, A008, A011), entre otros. Sobre las lecciones aprendidas (C2), se recogen declaraciones sobre la insuficiencia de las adaptaciones en infraestructura o su ineficacia. Por ejemplo, rampas muy empinadas, ascensores o servicios higiénicos muy angostos, carpetas inadecuadas, falta de señalética, materiales o personal de apoyo insuficiente (A006, A007, A008, A010, A011); en general, se hace notorio que la gama de adaptaciones posibles para mejorar la calidad de vida de los ECD es amplia y ninguna universidad cuenta con las adaptaciones para todos los tipos de discapacidad, mayormente por la falta de presupuesto (A006, A010).

En cuanto a la barrera curricular, la acción de política (C1) más mencionada es la implementación del DUA, como una herramienta versátil que beneficia no solo al estudiante con discapacidad, sino a todos los estudiantes al promover diferentes formas de presentación de contenidos, motivación y evaluación de aprendizajes (A001, A002, A006, A009, A010, A011). Con relación a los ajustes razonables (aquellas adaptaciones que responden a la necesidad individual del ECD), se mencionan con insistencia la adecuación de plazos para tareas y exámenes (A002, A004, A006, A00, A010), así como la implementación de acompañamiento entre pares o trabajo en equipo (A002, A009, A011). Entre las lecciones aprendidas (C2), está la necesidad de profundizar estudios para conocer la mejor forma de aplicar los ajustes razonables, ya que no todos los docentes tienen la disposición de aplicarlos por falta de conocimiento (A002, A006, A008, A009, A010). Asimismo, hay consenso respecto a la utilidad de las TIC como herramientas de inclusión, tanto para presentación de contenidos en diversos formatos como para la recogida de evidencias de aprendizaje también en diversos formatos (A001, A005, A008, A009). Se aprecia una amplia coincidencia en cuanto a la importancia de la capacitación docente constante, como un componente fundamental para la inclusión efectiva del ECD (A001, A002, A004, A005, A006, A009, A010, A011).

Respecto a la barrera actitudinal, no se describen acciones de política específicas para abordar la barrera, pero, como lección aprendida (C2), existe consenso respecto a que la actitud es el mayor facilitador del proceso de inclusión no solo de los docentes y compañeros de clase, sino que alcanza a todos los integrantes de la comunidad universitaria (A002, A003, A008, A009, A010, A011). Se sostiene que una buena actitud hacia la discapacidad permite identificar soluciones creativas frente a cualquier deficiencia del sistema, siendo el elemento más poderoso para lograr la inclusión. Destaca la necesidad de brindar información sobre la discapacidad a toda la comunidad, para evitar el rechazo por temor a lo desconocido (A002, A003, A006, A008, A009, A011) y que se promueva el empoderamiento del ECD, a través de programas académicos o no académicos, pues la actitud positiva y la

participación activa del ECD es determinante para el éxito del proceso educativo y su inclusión social (A003, A005, A006, A007, A008, A009, A011). Sobre este aspecto, se debe considerar la información recogida en algunas investigaciones respecto a la débil formación que reciben los ECD en la educación básica (A007, A008), por las bajas expectativas de los docentes, lo que los coloca en una situación desventajosa al llegar a la universidad.

Con relación a las barreras organizacionales, destaca, como acción de política (C1) más frecuente, la implementación de una oficina o dependencia de apoyo a la discapacidad (A002, A005, A006, A007, A008, A009, A011). También, la incorporación de la inclusión entre los valores de la universidad, en los instrumentos de gestión, brindándole el apoyo político que asegure su sostenibilidad (A002, A003, A005, A006, A008, A011). Otras medidas son: el registro de ECD (A002, A006, A008, A010), programas especiales de integración o inclusión académicos o extraacadémicos (A003, A005, A007, A011) y procesos de admisión adaptados (A002, A005, A007, A010). Entre las lecciones aprendidas (C2), destaca la importancia de elaborar normativa específica para el ECD (A002, A006, A007, A008, A009, A010, A011), que brinde el respaldo político a la inclusión y que esté amparada por las más altas autoridades (A007, A008, A011). Se aprecia la coincidencia a la que llegan los estudios respecto a que debemos tomar conciencia de que la inclusión es una responsabilidad que excede a la comunidad universitaria y que para ser efectiva debe involucrar a otros actores de la sociedad civil (A005, A006, A007, A009, A010, A011).

4. Discusión de resultados

La contrastación de los resultados obtenidos en esta investigación con los resultados de las revisiones sistemáticas listadas como antecedentes nos lleva a ciertas reflexiones que podrían ser consideradas en nuevas investigaciones. Estas reflexiones son las siguientes: (i) Las barreras de acceso son una demanda creciente y de difícil satisfacción (Fernández-Batanero *et al.*, 2022; Paz-Maldonado, 2020), por lo que deberían ser consideradas como parte de una estrategia realista de mediano y largo plazo para cada universidad, y que deberían tenerse en cuenta en las normas de calidad de las universidades que están a cargo de las autoridades del sector educación, al menos en el Perú. (ii) En cuanto a la barrera curricular, perseverar en la implementación del DUA parece ser una solución no solo para el ECD, sino para los estudiantes en general. Este aspecto requiere mayores investigaciones, pues las posibilidades del DUA son prácticamente infinitas. Por ello es importante compartir estudios empíricos sobre dicho particular, como es el caso de Méndez *et al.* (2023), que describen una metodología exitosa para el desarrollo de capacidades de estudiantes con discapacidad intelectual. (iii) En cuanto a las barreras actitudinales, como crítica al sistema, consideramos que esto debería ser considerado en las políticas nacionales de formación docente inicial y en servicio, pues todos los docentes deberían ser capacitados y sensibilizados para que tengan una buena actitud respecto a la discapacidad. También resulta vital reflexionar sobre

las habilidades de socialización y empoderamiento del propio ECD quien, en un enfoque de derechos y justicia social, debería ser capaz de aportar activamente a la mejora de las políticas de inclusión sin temor a la estigmatización (Bartolo *et al.*, 2023; Davis *et al.*, 2021; Romhild y Holleder, 2024). Sobre esto también es necesario incrementar las investigaciones sobre la formación básica, ya que, aunque el empoderamiento del ECD puede ser reforzado en la universidad, la responsabilidad del desarrollo de las habilidades transversales involucradas corresponde a la educación básica. (iv) Con relación a la barrera organizacional, es evidente que contar con el apoyo político (explícito) al más alto nivel de la universidad resulta vital (Fernández-Batanero *et al.*, 2022; Moriña y Biagiotti, 2022; Paz-Maldonado, 2020) y debería ser un elemento esencial en la conformación de una universidad inclusiva. Sin embargo, ha llamado nuestra atención que todas las universidades en las que se realizaron las investigaciones se autodenominaban universidad inclusiva, pese a que de la información proporcionada se desprenderían algunas diferencias. Por ejemplo: solo algunas de ellas destacaron, entre sus valores institucionales, la “inclusión” o tener planes estratégicos con metas asociadas a la inclusión (A002, A003, A005, A006, A007, A008, A011); solo algunas declaran contar con examen de admisión especial (A002, A005, A007, A010); muchas de ellas no estaban seguras de cuántos ECD tenían matriculados sabiendo que algunos ECD no se registran por miedo a la discriminación (A010); solo una de las universidades reportó contar con normativa específica interna para el tratamiento de la discapacidad (A011), mientras que las demás lo consignaron como una tarea necesaria, pendiente. En ese heterogéneo contexto, planteamos el siguiente interrogante: ¿qué condiciones debe cumplir una universidad para ser considerada como institución educativa inclusiva?, ¿declararlo en sus documentos de gestión?, ¿tener proceso especial de admisión?, ¿contar con registro de ECD?, ¿contar con oficinas de apoyo a la discapacidad?, ¿todo esto?, ¿algunas de ellas?, ¿cuál podría ser la mejor ruta para institucionalizar la inclusión en la universidad?, ¿se debe empezar por formalizar la inclusión como política con el riesgo de crear una cultura solo formal? (A003) o ¿debemos sensibilizar primero para asegurar que se trate de una cultura inclusiva real? (A003, A005). Tener claridad sobre las características mínimas que debe tener una universidad inclusiva podría sentar las bases para una política universitaria inclusiva más consistente.

5. Conclusión

La educación inclusiva en la universidad del ECD es un fenómeno que data de muchos años, pero que aún presenta brechas significativas. La heterogeneidad de la realidad que vive el ECD en una universidad que se autodenomina inclusiva nos lleva a reflexionar sobre el grado de compromiso que implica, socialmente, el concepto de inclusión. En este caso, se han identificado coincidencias en el tratamiento de las barreras de aprendizaje y lecciones aprendidas que podrían contribuir a marcar una ruta más efectiva para la inclusión del ECD en la universidad, pero también nos permiten reflexionar sobre los grandes retos que aún tenemos

que enfrentar, el mayor de los cuales probablemente sea lograr que la universidad valore la diversidad y vea la inclusión educativa como una herramienta para formar mejores profesionales que contribuyan a alcanzar una sociedad con mayor justicia social.

6. Limitaciones de la investigación

Por ser un análisis de estudios de caso cualitativos con información recogida de muestras por conveniencia, las conclusiones no son generalizables. Asimismo, la identificación de los datos para cada categoría está supeditada a las prioritizaciones de los autores de cada artículo analizado, ya sea en la parte de contextualización para la categoría 1 o en la sección de discusión o conclusiones para la categoría 2.

7. Aspectos éticos

Como criterio de exclusión, se dejaron fuera de la muestra los artículos de universidades en las que exista conflicto de intereses, en este caso: Universidad Marcelino Champagnat, que ha financiado la investigación.

8. Referencias bibliográficas

- ALBA, C. (2019). Diseño universal para el aprendizaje: Un modelo teórico práctico para la educación inclusiva de calidad. *Participación Educativa*, 6(9), 57-66. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7449797>
- AYACH ANACHE, A. y CAVALCANTE, L. D. (2018). Análise das condições de permanência do estudante com deficiência na Educação Superior. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22, 115-125. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2018/042>
- BARTOLO, P., BORG, M., CALLUS, A. M., DE GAETANO, A., MANGIAFICO, M., MAZZACANO D'AMATO, E., SAMMUT, C., VELLA VIDAL, R. y VINCENT, J. (2023). Aspirations and accommodations for students with disability to equitably access higher education: A systematic scoping review. *Frontiers in Education*, 8, 1-23. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1218120>
- BUCKLEY, L. A. y QUINLIVAN, S. (2023). Inclusive learning in Ireland: A case study. *International Journal of Discrimination and the Law*, 23(1-2), 103-125. <https://doi.org/10.1177/13582291231169397>
- CARREÑO, S. y CHAPARRO, L. (2015). Metasíntesis: Discusión de un abordaje metodológico. *Ciencia y Enfermería*, 21(3), 123-131. <https://doi.org/10.4067/S0717-95532015000300011>
- CARRILLO, G., GÓMEZ, O. y VARGAS, E. (2008). Metodologías en Metasíntesis. *Ciencia y Enfermería*, 14(2), 13-19. <https://doi.org/10.4067/S0717-95532008000200003>
- CORRALES, A., SOTO, V. y VILLAFANE, G. (2016). Barreras de aprendizaje para estudiantes con discapacidad en una universidad chilena. Demandas estudiantiles-desafíos institucionales. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 16(3), 1-29. <https://doi.org/10.15517/aie.v16i3.25957>

- CUESTA, J., DE LA FUENTE, R. y ORTEGA, T. (2019). Discapacidad intelectual: Una interpretación en el marco del modelo social de la discapacidad. *Controversias y Conurrencias Latinoamericanas*, 10(18), 85-106. <https://www.redalyc.org/journal/5886/588662103007/html/>
- DAVIS, M., WATTS, G. y LÓPEZ, E. (2021) A systematic review of firsthand experiences and supports for students with autism spectrum disorder in higher education. *Research of Autism Spectrum Disorders*, 84, 0. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2021.101769>
- Decreto Supremo 007-2021-MIMP Política Nacional en Discapacidad para el Desarrollo (*El Peruano* 05/06/2021). <https://www.gob.pe/institucion/mimp/normas-legales/1953329-007-2021-mimp>
- Decreto Supremo 007-2021-MINEDU. Decreto Supremo que modifica el Reglamento de la Ley n.º 28044, Ley General de Educación, *aprobado por Decreto Supremo n.º 011-2012-ED (El Peruano* 11/05/2021). <https://diariooficial.elperuano.pe/Normas/VisorPDF>
- DEFENSORÍA DEL PUEBLO. (2021). *Informe Especial 005-21. El derecho a la educación inclusiva en el contexto de la emergencia sanitaria por el COVID-19*. <https://www.defensoria.gob.pe/wp-content/uploads/2021/05/Informe-Especial-005-21-sobre-educacion-universitaria.pdf>
- DEFENSORÍA DEL PUEBLO. (2022, enero, 31). *Defensoría del Pueblo destaca que Sunedu inicie supervisión a la calidad educativa en universidades a favor de estudiantes con discapacidad*. <https://www.defensoria.gob.pe/defensoria-del-pueblo-destaca-que-suneduini-ciesupervision-a-la-calidad-educativa-en-universidades-a-favor-de-estudiantes-condiscapacidad/>
- DÍEZ, V. y SÁNCHEZ, S. (2014). Diseño universal para el aprendizaje como metodología docente para atender a la diversidad en la Universidad. *Elsevier Aula abierta*, 43, 87-93. <https://doi.org/10.1016/j.aula.2014.12.002>
- ESCUADERO-NAHÓN, A. (2021). Metasíntesis sobre la narrativa educativa durante la pandemia por COVID-19. *Diálogos sobre Educación. Temas Actuales en Investigación Educativa*, 12(22). <https://doi.org/10.32870/dse.v0i22.849>
- ESPINOSA-BARAJAS, J. H., LLADO-LÁRRAGA, D. M. y NAVARRO-LEAL, M. A. (2021). Propuesta de un modelo de inclusión y equidad educativa universitaria, a partir de experiencias de estudiantes con discapacidad. *CienciaUAT*, 16(1), 116-135. <https://doi.org/10.29059/cienciauat.v16i1.1508>
- FERNÁNDEZ-BATANERO, J. M., MONTENEGRO-RUEDA, M. y 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, 0. https://www.researchgate.net/publication/363700163_Access_and_Participation_of_Students_with_Disabilities_The_Challenge_for_Higher_Education
- FERRANTE, R. (2020). En memoria de Mike Oliver: Un legado sociológico vivo para los estudios críticos latinoamericanos en discapacidad. *Boletín Científico Sapiens Research*, 9(2), 80-90. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7500832>
- FUENTES, X., DAMIÁN, E. y CARREÑO, M. (2021). Revisión teórica del modelo social de discapacidad. *Propósitos y Representaciones*, 9, 0. <https://doi.org/10.20511/pyr2021.v9nSPE1.898>
- GARCÍA, M., SCHWARTZ, S. y FREIRE, G. (2021). *Inclusión de las personas con discapacidad en América Latina y el Caribe: Un camino hacia el desarrollo sostenible*. Banco Mundial. <https://riberdis.cedd.net/handle/11181/6520>
- Ley 30797. Ley que promueve la educación inclusiva (*El Peruano* 21/06/2018). <https://busquedas.elperuano.pe/normaslegales/ley-que-promueve-a-educacion-inclusivamodificael-articul-ley-n-30797-1662055-2/>

- Ley General de Educación, 28044 (2003). Diario Oficial El Peruano. Lima-Perú 28 de julio de 2003. <https://www.gob.pe/institucion/congreso-de-la-republica/normas-legales/118378-28044>
- LÓPEZ-GAVIRA, R., OROZCO, I. y DOMÉNECH, A. (2021). Is pedagogical training an essential requirement for inclusive education? The case of faculty members in the area of Social and Legal Sciences in Spain. *PLOS ONE*, 16(7), 0. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0254250>
- MÉNDEZ, L., GONZÁLEZ, M., GÓMEZ, I., GARCÍA, C., CONTRERAS, A. y MUÑOZ, S. (2023). Formación universitaria a distancia para la inserción laboral de personas con discapacidad intelectual: Una experiencia en la UNED. *Siglo Cero*, 54(1), 157-182. <https://doi.org/10.14201/scero202354126781>
- MORIÑA, A. y BIAGIOTTI, G. (2022). Inclusion at university, transition to employment and employability of graduates with disabilities: A systematic review. *International Journal of Educational Development*, 93, 0. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2022.102647>
- OAKES, L. R., NICHOLS, T. R., SCHLEIEN, S. J., STRACK, R. W. y MILROY, J. J. (2021). Exploring inclusion of college students with idd in campus recreation through the lens of recreation departments' organizational level stakeholders. *Recreational Sports Journal*, 45(1), 34-51. <https://doi.org/10.1177/1558866120982594>
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA [UNESCO]. (1994). *Declaración de Salamanca. Marco y Acción de las Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA [UNESCO]. (2005). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA [UNESCO]. (2019). *Foro Internacional sobre equidad e inclusión en la educación. Todas y todos los estudiantes cuentan*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372651_spa
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA [UNESCO]. (s. f). *Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Educación 2030*. https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/ODS4_0.pdf
- PALACIOS, A. (2008). El modelo social de discapacidad: Orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. *Grupo editorial CINCA*. <https://pronadis.mides.gub.uy/innovaportal/file/32232/1/el-modelo-social-de-discapacidad.pdf>
- PAZ-MALDONADO, E. (2020). Revisión sistemática: Inclusión educativa de estudiantes universitarios en situación de discapacidad en América Latina. *Revista Estudios Pedagógicos*, 46(1), 413-429. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052020000100413>
- PAZ-MALDONADO, E. y FLORES-GIRÓN, H. (2022). Actitud del profesorado universitario hacia la inclusión educativa: Una revisión sistemática. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 27, 1037-1052, <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0008>
- PÉREZ-CASTRO, J. (2019). Entre barreras y facilitadores: Las experiencias de los estudiantes universitarios con discapacidad. *Revista Sinéctica*, 53, 2-21. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2019\)0053-003](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2019)0053-003)
- PÉREZ-CASTRO, J. (2021). Condiciones para la docencia inclusiva: análisis desde las barreras y los facilitadores. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 12(33), 138-157. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2021.33.862>

- PÉREZ-ESTEBAN, M., CARRIÓN-MARTÍNEZ, J. y ORTIZ, L. (2023). Systematic review on new challenges of university education today: Innovation in the educational response and teaching perspective on students with disabilities. *Social Sciences*, 12(4), 0. <https://doi.org/10.3390/socsci12040245>
- PINELA, N. (2018). El uso de la meta-síntesis en la investigación. *Res Non Verba*, 8(2), 111-122. <https://biblat.unam.mx/hevila/ResnonverbaGuayaquil/2018/vol8/no2/6.pdf>
- ROMHILD, A. y HOLLEDERER, A. (2024). Effects of disability-related services, accommodations, and integration on academic success of students with disabilities in higher education. A scoping review. *European Journal of Special Needs Education*, 39(1), 143-166. <https://doi:10.1080/08856257.2023.2195074>
- RROFIAH, 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>
- SÁNCHEZ DÍAZ, M. D. L. N. y MORGADO CAMACHO, B. M. (2023). Democratizing higher education: the use of educational technologies to promote the academic success of university students with disabilities. *Societies*, 13(3), 57. <https://doi.org/10.3390/soc13030057>
- VILLOUTA, E. y VILLARREAL, E. (2022). University access policies for persons with disabilities: Lessons from two Chilean universities. *International Journal of Educational Development*, 91, 0. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2022.102577>
- WIDYASTUTI, D. A. R., PRIHANDONO, F. X., PRAMUDYANTO, A. B. y RUDWIARTI, L. A. (2021). A participatory culture for developing an inclusive environment in higher education. *Journal Ilmu Sosial dan Ilmu Politik*, 25(2), 177-193.