

INCLUSIÓN EDUCATIVA DEL ALUMNADO EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA¹

Educational inclusion of students in situation of disability in higher education: a systematic review

Eddy PAZ-MALDONADO

Universidad Nacional Autónoma de Honduras. Honduras.

eddy.paz@unab.edu.hn

<https://orcid.org/0123-1462-2324-8813>

Fecha de recepción: 03/04/2019

Fecha de aceptación: 10/09/2019

Fecha de publicación en línea: 01/01/2020

RESUMEN

En este artículo, mediante una revisión sistemática de 22 estudios empíricos, se analiza la inclusión educativa del estudiantado en situación de discapacidad en la educación superior. Los resultados indican que la mayoría de los trabajos desarrollados en el idioma español se han llevado a cabo en España y en una menor cantidad en Chile. También, las barreras que enfrentan las instituciones están relacionadas con el predominio de un paradigma centrado en el déficit, falta de protocolos, carencia de competencias docentes y un acceso universal arquitectónico limitado. Los desafíos para los centros universitarios consisten en mejorar la accesibilidad, implementar estrategias de actualización docente, creación de políticas públicas, diseñar programas de atención y articular las instancias universitarias responsables de apoyar a este alumnado. En conclusión, se deben realizar cambios significativos en los espacios de aprendizaje desde una perspectiva que evite el paternalismo y promueva la autodeterminación en todas las carreras que se imparten en la formación universitaria.

Palabras clave: igualdad de oportunidades; acceso a la educación; inclusión educativa; derecho a la educación; discapacidad.

1. Agradecimientos al Programa de Financiamiento de Movilidades y Becas Internacionales para el Relevo Docente de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH).

ABSTRACT

In this article, through a systematic review of 22 empirical studies, is analyzed the educational inclusion of the students in disability situation in higher education. The results indicate that most of the works developed in the Spanish language have been carried out in Spain and in a smaller amount in Chile. Also, the barriers faced by institutions are related to the predominance of a paradigm focused on the deficit, lack of protocols, lack of teaching skills and a limited architectural universal access. The challenges for the university centers they consist in improving accessibility, implementation of teaching updating strategies, creation of public policies, design of attention programs and articulate the university instances responsible of support these students. In conclusion, significant changes must be made in the learning spaces from a perspective that avoids paternalism and promotes self-determination in all careers taught in university education.

Key words: equal opportunity; access to education; educational inclusion; right to education; disability.

1. INTRODUCCIÓN

Históricamente, las personas en situación de discapacidad, por sus limitaciones físicas, mentales, sensoriales y debido a las múltiples barreras impuestas por la misma sociedad han sido excluidas y marginadas al limitarles el libre acceso a la educación, empleo, protección social, salud, medios de transporte y de información. Los estigmas y consecuencias que sufren son enormes y graves. En el ámbito educativo este estudiantado es considerado un grupo en condición de vulnerabilidad ya que generalmente presenta bajos índices de rendimiento académico (Palmeros y Gairín, 2016). A pesar de las diversas problemáticas que deben enfrentar, tienen el derecho a recibir una formación de calidad que les permita realizar actividades de forma autónoma y que fomente su desarrollo integral en diferentes espacios con una adecuada accesibilidad (Cruz-Vadillo y Casillas-Alvarado, 2016).

A lo largo del tiempo distintos modelos han entendido la discapacidad desde amplias perspectivas, como ser: el médico, asistencialista, rehabilitador hasta llegar a un enfoque social (Cruz-Vadillo, 2017). Asimismo, Palacios y Romañach (2006) destacan el de prescindencia, rehabilitador y el social. Sin embargo, en los diferentes avances por evitar la discriminación, surge la diversidad funcional, término que aparece impulsado por el movimiento de vida independiente en los Estados Unidos de América en los años 70. Esta concepción está ligada a la bioética y los derechos humanos en busca de garantizar la dignidad de las personas, gira alrededor de que estas no presentan limitaciones, sino que sufren marginación e injusticia producto de su condición (Canimas, 2015).

Por otro lado, surge la inclusión educativa como concepto y práctica en contextos educativos a comienzos de los años 80 en Europa, y Estados Unidos dirigida

especialmente al estudiantado en situación de discapacidad. No obstante, en este momento ha adquirido mayor fuerza en Latinoamérica y en algunos países del mundo, dado que plantea múltiples desafíos para el desarrollo de procesos inclusivos en la enseñanza que sean accesibles para todo el alumnado (Infante, 2010). A nivel internacional, alcanzó consenso a partir de la promulgación de la convención sobre los derechos de las personas en situación de discapacidad emitida en el año 2006 (Fajardo, 2017). Dicho acuerdo señala que el Estado garantizará el acceso general a la educación superior, en igualdad de oportunidades y sin ningún tipo de discriminación hacia este colectivo (ONU, 2006).

Sin embargo, la inclusión en la enseñanza ha sufrido múltiples transformaciones. Primero, fue entendida como el restablecimiento de oportunidades para el estudiantado con necesidades especiales. Luego, alcanzó a diferentes grupos sociales que han sido aislados por su condición de pobreza, género, cultura y problemas de adaptación social (Camilloni, 2008). Actualmente, tiene como objetivo disminuir las brechas de desigualdad y opresión con el afán de conseguir un sistema educativo para todos, con base en la igualdad, participación, y la no discriminación, en una sociedad realmente democrática (Arnaiz, 2003; Ibañez Martín, Arnaudo y Morresi, 2018). Este tipo de educación impulsa una transformación en la comprensión de los desafíos de la enseñanza, deja de lado el modelo centrado en el déficit y las dificultades de aprendizaje, para avanzar hacia un paradigma que fortalezca las capacidades del alumnado (Crosso, 2010). La inclusión es una visión que se fundamenta en principios para el desarrollo de la educación y las sociedades (Booth y Ainscow, 2015).

La inclusión educativa de personas en situación de discapacidad es una obligación de todas las instituciones de enseñanza, pero ha sido liderada por organismos como la UNESCO quien ha expresado sus intenciones a través de declaraciones, conferencias e informes a nivel mundial (Fernández, Duarte y Gutiérrez, 2015). Es fundamental crear un entorno inclusivo ya que contribuirá con el aprendizaje de este y otros grupos. Diversos países han diseñado planes de educación individual como herramienta para apoyar la inclusión y superar las barreras en el contexto educacional. Por tanto, la formación del profesorado es vital para el desarrollo de la misma en los centros educacionales (OMS, 2011).

Las acciones inclusivas deben incidir en el respeto por las diferencias individuales y las situaciones de participación desde una dimensión de igualdad de oportunidades sin importar los valores culturales, la raza, el género, la edad y la condición de los seres humanos (Soto, 2003; Parrilla, 1999). Ante estas diferencias incluir significa superar los variados discursos relacionados con el término, para brindar una educación que contribuya a disminuir las brechas de desigualdad, facilitando el acceso, permanencia y avance de aquellos que más requieren, a través de una lógica de redistribución equitativa y reconocimiento (Narodowski, 2008).

Es esencial poder indagar sobre la inclusión del estudiantado en situación de discapacidad en la educación superior, puesto que, en la actualidad el profesorado

tiene que prepararse para atender a este y otros conjuntos que participan a diario en las instituciones de enseñanza universitaria. Los centros formativos de dicho nivel se perfilan como espacios de fomento de una educación inclusiva que admita la igualdad de oportunidades, las actitudes positivas y la sana convivencia con las personas en esta situación (González y Roses, 2016).

No basta con instaurar en los seres humanos el deseo de solo tener la prioridad de finalizar la educación básica. Por tanto, es necesario impulsar la equidad a nivel social y formativo, aunque abordar el tema es un proceso complejo (Cruz-Vadillo y Casillas-Alvarado, 2016). Los individuos en situación de discapacidad sin una formación profesional se limitan a su desempeño laboral, esta es una característica particular de la exclusión hoy en día (Rojas-Rojas, Arboleda-Toro y Pinzón-Jaime, 2018).

La falta de políticas inclusivas en diversos países representa un obstáculo para las personas en situación de discapacidad en su lucha por la reivindicación de derechos violentados. Por ello, en la enseñanza superior es vital la construcción de una universidad más participativa, flexible y democrática. Una academia que respete los principios pluralistas y en donde puedan converger las distintas ideas religiosas, sociales e ideológicas (Paz-Maldonado, 2018b).

Algunos enfoques, términos y significados no necesariamente buscan la segregación o exclusión, pero podría ser este el resultado. Por ejemplo, el proteccionismo o la ayuda excesiva, así como el asistencialismo, son actitudes que tienden a desvalorizar las capacidades de los individuos en esta situación. Las barreras mentales y físicas presentes de forma visible e invisible en muchos seres humanos son parte de las dificultades para aceptar la discapacidad. Sin embargo, uno de los mayores obstáculos que existe hoy en día en la sociedad es reconocer la autonomía de estas personas (Martín-Padilla, Sarmiento y Coy, 2013). La autodeterminación ha sido condicionada socialmente ya que muchas veces se les impide a estos sujetos que puedan valerse por sí solos y enfrentar el contexto social de la mejor manera, lo que provoca limitaciones en su desarrollo particular y la calidad de vida (AAIDD, 2011).

El objetivo de este artículo es analizar la inclusión educativa del estudiantado en situación de discapacidad en la educación superior. Para cumplir con el propósito planteado, los resultados del trabajo se organizan en cuatro secciones. Primeramente, se enfatiza en el número, género y edad de los participantes. En segundo lugar, se examina el tipo de discapacidades y las carreras que cursan. En tercer lugar, se detallan los obstáculos que enfrentan las universidades para propiciar espacios educativos inclusivos. Finalmente, se exponen los desafíos para generar la inclusión educativa en los establecimientos de enseñanza superior.

2. METODOLOGÍA

Para este artículo se realizó una revisión sistemática. Las revisiones sistemáticas permiten sintetizar la información disponible referente a un tema, donde se consideran elementos cuantitativos y cualitativos de los estudios primarios seleccionados

(Manterola, Astudillo, Arias y Claros, 2013). Se seleccionaron los trabajos publicados en los últimos ocho años, del 1 de enero 2012 al 1 de agosto de 2019 en las bases de datos Scopus y SciELO. Se utilizaron los términos inclusión, estudiantes, discapacidad y educación superior como motores de búsqueda. En la base de datos SciELO las palabras se colocaron en el idioma español. Sin embargo, en Scopus se tradujeron al inglés (*inclusion, students, disability, higher education*). Esto debido a la particularidad de cada una de ellas. Los criterios de inclusión y exclusión establecidos fueron:

- Se tratase de un artículo empírico.
- Investigación realizada en la Educación Superior.
- Estuviese vinculada a la Educación y Ciencias Sociales.
- Cumplieran con los años de publicación.
- Fueran en el idioma español.
- Que no fuesen revisiones, ensayos, libros ni capítulos de libros.

Una vez seleccionadas las publicaciones se llevó a cabo una revisión exhaustiva de cada una de ellas, donde los artículos duplicados fueron eliminados. La lectura de los resúmenes y el texto completo de los artículos contribuyó a identificar las características contextuales relacionadas con la metodología del trabajo, país de origen, lugar de realización del estudio, tipo de establecimiento donde se realizó la misma, cantidad de participantes, género, edad, discapacidades y carreras que cursan estos. También, se analizaron los obstáculos que enfrentan las universidades para propiciar espacios educativos inclusivos y los desafíos de los establecimientos de enseñanza superior para generar la inclusión educativa.

3. RESULTADOS

Considerando la estrategia de búsqueda y criterios de inclusión, se seleccionaron 22 artículos empíricos publicados entre los años 2012 al 2019, en el idioma español que se detallan en la tabla n°1. La mayor parte de trabajos se concentran en España (9), le siguen Chile (5), México (3), Costa Rica (2), Venezuela (1), Argentina (1) e Italia (1). Catorce investigaciones se efectuaron en establecimientos de carácter público, cuatro no reportan el lugar de trabajo, dos fueron desarrolladas en ambos tipos de universidades y dos se llevaron a cabo en una institución privada. En trece publicaciones predomina el uso de la metodología cualitativa. En seis no se reportó el aspecto metodológico. En dos se realizaron estudios bajo el enfoque mixto. En una investigación se empleó el paradigma cuantitativo. Referente a la indexación siete se encuentran localizadas en la base de datos SciELO y quince en Scopus.

Tabla 1. Detalle de la selección de estudios

AUTORES	AÑO	INDEX	PAÍS DE ORIGEN DEL ARTÍCULO	LUGAR DE REALIZACIÓN DEL ESTUDIO	METODOLOGÍA	TIPO DE ESTABLECIMIENTO
Alba y Zubillaga	2012	Scopus	España	España	Cualitativa	Público
Aquino, García e Izquierdo	2012	SciELO	México	México	Cualitativa	Público
Cruz-Vadillo	2016	SciELO	México	México	No reporta	Público
Delgado-Sanoja y Blanco-Gómez	2016	SciELO	Venezuela	Venezuela	Cualitativa	Público
Díaz Gandasegui y Funes Laponi	2016	Scopus	España	España	Cualitativa	Público
Figuera y Coiduras	2013	Scopus	España	España	Cualitativa	Público y privado
Fontana-Hernández y Vargas-Dengo	2018	Scopus	Costa Rica	Costa Rica	Cualitativa	Público
Gross	2016	SciELO	Costa Rica	Costa Rica	Cualitativa	Público
Luque de la Rosa y Gutiérrez Cáceres	2014	Scopus	Italia	Italia	Mixta	Público
Mainardi-Remis	2018	SciELO	Argentina	Argentina	Mixta	Público
Moriña y Melero	2016	Scopus	España	España	Cualitativa	Público
Muñoz-Cantero, Novo-Corti y Espiñeira-Bellón	2013	Scopus	España	España	No reporta	Público
Novo-Corti y Muñoz-Cantero	2012	Scopus	España	España	No reporta	Público
Otondo Briceño	2018	Scopus	Chile	Chile	Cualitativa	Privado
Palma <i>et al.</i>	2016	Scopus	Chile	Chile	Cualitativa	Público
Pérez-Castro	2019	SciELO	México	México	Cualitativa	Público
Rodríguez-Martín y Álvarez-Arregui	2014	Scopus	España	España	No reporta	No reporta
Rodríguez-Martín y Álvarez-Arregui	2015	Scopus	España	España	No reporta	No reporta
Rodríguez-Martín, Álvarez-Arregui y García- Ruíz	2014	Scopus	España	España	No reporta	No reporta
Tenorio Eitel y Ramírez-Burgos	2016	SciELO	Chile	Chile	Cualitativa	Público, privado tradicional y privado
Victoriano	2017	Scopus	Chile	Chile	Cualitativa	Privado
Villafañe, Corrales y Soto	2016	Scopus	Chile	Chile	Cuantitativa	No reporta

Fuente: Elaboración propia

3.1. Número, género y edad de los participantes

Los estudios seleccionados presentan múltiples enfoques y características que se detallan en la tabla nº2. En cuanto al número de participantes cada uno de los trabajos da cuenta de este aspecto. Existen doce investigaciones que tuvieron una muestra menor a 50 personas, producto del uso de la metodología cualitativa o mixta (Delgado-Sanoja y Blanco-Gómez, 2016; Tenorio Eitel y Ramírez-Burgos, 2016; Aquino, García e Izquierdo, 2012; Victoriano, 2017; Moriña y Melero, 2016; Díaz Gandasegui y Funes Lapponi, 2016; Palma *et al.*, 2016; Pérez-Castro, 2019; Villafañe, Corrales y Soto, 2016; Figuera y Coiduras, 2013; Otondo Briceño, 2018; Mainardi-Remis, 2018). En cambio, dos de ellas contaron con la participación de una muestra menor a los 100 participantes. En la primera, se validó el cuestionario CUNIDIS-d versión adaptada (Rodríguez-Martín y Álvarez-Arregui, 2014) y en la segunda participó estudiantado de seis universidades públicas españolas (Alba y Zubillaga, 2012). Además, cinco de los artículos reportaron una muestra igual o menor a 500 individuos (Cruz-Vadillo, 2016; Gross, 2016; Luque de la Rosa y Gutiérrez Cáceres, 2014; Novo-Corti y Muñoz-Cantero, 2012; Fontana-Hernández y Vargas-Dengo, 2018).

Solo uno de los trabajos pudo considerar una cantidad entre el rango de 500 a 1000 personas (Muñoz-Cantero, Novo-Corti y Espiñeira-Bellón, 2013). Apenas dos investigaciones superaron los 1000 participantes. En el primero, se identificaron las actitudes hacia los educandos en situación de discapacidad por parte del profesorado y estudiantado universitario, también se validó el instrumento Escala CUNIDIS (Rodríguez-Martín y Álvarez-Arregui, 2015). En el segundo, aparte de conocer la opinión del alumnado y profesorado en relación con la atención a la diversidad, se validó el instrumento Diver-Form-Cuestionario sobre Diversidad y Formación Universitaria (Rodríguez-Martín, Álvarez-Arregui y García-Ruiz, 2014).

Con relación al género, seis de los estudios reportaron una mayor participación de hombres (Tenorio Eitel y Ramírez-Burgos, 2016; Aquino *et al.*, 2012; Villafañe *et al.*, 2016; Rodríguez-Martín y Álvarez-Arregui, 2014; Rodríguez-Martín *et al.*, 2014; Mainardi-Remis, 2018). Asimismo, seis de las investigaciones mostraron la existencia de más participantes del sexo femenino (Díaz Gandasegui y Funes Lapponi, 2016; Luque de la Rosa y Gutiérrez Cáceres, 2014; Muñoz-Cantero *et al.*, 2013; Alba y Zubillaga, 2012; Novo-Corti y Muñoz-Cantero, 2012; Fontana-Hernández y Vargas-Dengo, 2018). Otra de las publicaciones muestra una cantidad superior de docentes hombres y estudiantes mujeres (Rodríguez-Martín y Álvarez-Arregui, 2015). Por el contrario, dos de los artículos tuvieron un igual porcentaje de participantes de ambos géneros (Moriña y Melero, 2016; Pérez-Castro, 2019). Finalmente, siete trabajos no dieron a conocer esta información (Cruz-Vadillo, 2016; Delgado-Sanoja y Blanco-Gómez, 2016; Gross, 2016; Victoriano, 2017; Palma *et al.*, 2016; Figuera y Coiduras, 2013; Otondo Briceño, 2018).

Las edades y el tipo participantes son muy diversos. En el estudio de Novo-Corti y Muñoz-Cantero (2012) se consultó a universitarias y universitarios sin discapacidad

de 18 a 27 años. En cambio, Alba y Zubillaga (2012) desarrollaron su trabajo con alumnado en situación de discapacidad entre los 18 y 54 años. Existieron cinco investigaciones con una edad inicial de 19 años. Figuera y Coiduras (2013) seleccionaron a estudiantado en situación de discapacidad de 19 a más de 30 años, también incluyeron expertos y representantes de instituciones que abordan esta temática. Luque de la Rosa y Gutiérrez Cáceres (2014) coincidieron con la edad del estudiantado abordado en el rango de 19 a 26 años, pero sin la condición antes mencionada. Otro de los artículos da cuenta de la participación de la encargada de un programa de atención estudiantil y jóvenes de 19 a 33 años en dicha situación (Díaz Gandasegui y Funes Laponi, 2016). Villafañe *et al.* (2016) lograron ampliar su investigación al estudiantado en situación de discapacidad y sin la misma de 19 a 40 años, profesorado, autoridades y personal administrativo. Moriña y Melero (2016) realizaron un artículo biográfico-narrativo sólo con alumnado de 19 a 59 años en situación de discapacidad.

También, se reportaron cinco investigaciones con la participación de personas con edad de 20 años en adelante. Aquino *et al.* (2012) entrevistaron al estudiantado en situación de discapacidad de 20 a 32 años. Mainardi-Remis, 2018 investigó al alumnado en la misma situación entre 20 y 25 años. Pérez-Castro (2019) en su trabajo contó con participantes de 20 a 30 años. Muñoz-Cantero *et al.* (2013) aplicaron un cuestionario al estudiantado en situación de discapacidad y sin esta con una media de edad de 21 años. Tenorio Eitel y Ramírez-Burgos (2016) seleccionaron al estudiantado en esta situación de 21 a 29 años. Además, en su estudio participaron directivos, profesorado, padres y madres de familia. Asimismo, Rodríguez-Martín y Álvarez-Arregui (2014) emplearon un cuestionario en el alumnado en dicha situación en edades de 22 a 28 años.

En último término, nueve publicaciones no reportaron la edad de sus participantes, pero sí el detalle de los mismos. Por ejemplo, hubo algunos trabajos que concordaron con la participación del estudiantado en situación de discapacidad y sin esta, profesorado o personal administrativo (Cruz-Vadillo, 2016; Delgado-Sanoja y Blanco-Gómez, 2016; Rodríguez-Martín y Álvarez-Arregui, 2015; Otondo Briceño, 2018). Otros estudios solo seleccionaron alumnado en situación de discapacidad (Gross, 2016; Palma *et al.*, 2016). En cambio, Rodríguez-Martín *et al.* (2014) llevaron a cabo una investigación con estudiantado y profesorado sin discapacidad. Un único estudio se enfocó en tutores y tutoras de un programa de atención a este colectivo (Victoriano, 2017). El trabajo de Fontana-Hernández y Vargas-Dengo (2018) contó únicamente con la colaboración de académicas y académicos.

Algo que distingue estos trabajos es el enfoque que se le dio a cada uno de ellos, así como el contexto donde se llevaron a cabo. No obstante, todos los artículos tratan de abordar la inclusión del estudiantado en situación de discapacidad desde diversos puntos de vista.

Tabla 2. Número, detalle, género y edad de los participantes

AUTORES Y AÑO	NÚMERO DE PARTICIPANTES	DETALLE DE LOS PARTICIPANTES	GÉNERO	EDAD
Alba y Zubillaga, 2012	87	Estudiantes en situación de discapacidad	59, 5% femenino y 40, 5% masculino	Entre 18 y 54 años
Aquino, García e Izquierdo, 2012	7	Estudiantes en situación de discapacidad	3 mujeres y 4 hombres	Entre los 20 a 32 años
Cruz-Vadillo, 2016	137	Estudiantes en situación y sin discapacidad, docentes, autoridades y personal administrativo	No reporta	No reporta
Delgado-Sanoja y Blanco-Gómez, 2016	17	Estudiantes en situación de discapacidad y docentes universitarios	No reporta	No reporta
Díaz Gandasegui y Funes Lapponi, 2016	11	Estudiantes en situación de discapacidad y una encargada del programa de atención a dichos estudiantes	6 mujeres y 4 hombres (estudiantes) y 1 mujer (directivo)	Entre los 19 y 33 años
Figuera y Coiduras, 2013	24	Estudiantes en situación de discapacidad Expertos y representantes de instituciones	No reporta	Entre 19 a más de 30 años
Fontana-Hernández y Vargas-Dengo, 2018	427	Profesoras y profesores universitarios	246 mujeres 181 hombres	No reporta
Gross, 2016	125	Estudiantes con necesidades educativas asociadas o no a discapacidad	No reporta	No reporta
Luque de la Rosa y Gutiérrez Cáceres, 2014	272	Estudiantes universitarios sin discapacidad	94,4% mujeres y 4,6% hombres	Entre 19 a 26 años
Mainardi-Remis, 2018	40	Estudiantes en situación de discapacidad	52% masculino 48% femenino	Entre 20 y 25 años
Moriña y Melero, 2016	44	Estudiantes en situación de discapacidad	22 mujeres y 22 hombres	Entre los 19 y 59 años
Muñoz-Cantero, Novo-Corti y Espiñeira-Bellón, 2013	629	Estudiantes universitarios en situación y sin discapacidad	81,80% mujeres y 18,20 hombres	Aprox. 21 años y medio

AUTORES Y AÑO	NÚMERO DE PARTICIPANTES	DETALLE DE LOS PARTICIPANTES	GÉNERO	EDAD
Novo-Corti y Muñoz-Cantero, 2012	164	Estudiantes sin discapacidad	Hombres 32% y mujeres 67,68%	Entre 18 a 27 años
Otondo Briceño, 2018	32	Estudiantes en situación y sin discapacidad, profesores y autoridades	No reporta	No reporta
Palma <i>et al.</i> , 2016	15	Estudiantes y egresados con algún tipo de discapacidad	No reporta	No reporta
Pérez-Castro, 2019	20	Estudiantes en situación de discapacidad	10 mujeres y 10 hombres	Entre 20 y 30 años
Rodríguez-Martín y Álvarez-Arregui, 2014	91	Estudiantes en situación de discapacidad	56.3% hombres y 42% mujeres	Entre 22 a 28 años
Rodríguez-Martín y Álvarez-Arregui, 2015	2392	Docentes y estudiantes sin discapacidad	Docentes: 244 hombres y 123 mujeres. Estudiantes: 762 hombres 1263 mujeres	No reporta
Rodríguez-Martín, Álvarez-Arregui y García- Ruiz, 2014	1100	Estudiantes y profesores	Docentes: 55% hombres y 45% mujeres	No reporta
Tenorio Eitel y Ramírez-Burgos, 2016	21	Estudiantes en situación de discapacidad, directivos o docentes y padres de familia	5 mujeres y 6 hombres (estudiantes con discapacidad)	Entre 21 a 29 años
Victoriano, 2017	9	Estudiantes tutores de un programa de atención a la discapacidad	No reporta	No reporta
Villafañe, Corrales y Soto, 2016	38	Estudiantes en situación y sin discapacidad, docentes, autoridades y personal administrativo	32% mujeres y 68% hombres	Entre 19 a 40 años

Fuente: Elaboración propia

3.2. Tipos de discapacidades y carreras que cursan los participantes

La mayoría de las investigaciones describen el tipo de discapacidades y carreras que eligieron con mayor frecuencia los participantes, con algunas excepciones. Por ejemplo, el trabajo de Cruz-Vadillo (2016) reportó que el estudiantado presentaba discapacidad física, visual y auditiva, pero no especificó las carreras que cursaban estos. Tenorio Eitel y Ramírez-Burgos (2016) investigaron a universitarias y universitarios en situación de discapacidad sensorial, auditiva y visual, sin reportar los estudios en los que estaban inscritos. De igual forma, Mainardi-Remis (2018) trabajó con alumnado en situación de discapacidad visual, física, auditiva, intelectual y enfermedades incapacitantes sin mencionar las carreras de ellos. Perez-Castro (2019) expone en su estudio que los participantes fueron estudiantado en situación de discapacidad visual, motriz, múltiple y auditiva, sin detallar sus carreras. En cambio, Moriña y Melero (2016) llevaron a cabo una indagación en las áreas de pregrado y posgrado con personas en situación de discapacidad física, psíquica, sensorial y problemas orgánicos.

Por su parte, Aquino *et al.* (2012) realizaron un estudio donde participó alumnado en situación de discapacidad visual que estudiaban Comunicación, Música, Psicología, Idiomas y Derecho. Díaz Gandasegui y Funes Laponi (2016) mencionan en su publicación que esta tuvo relación con el estudiantado en situación de discapacidad intelectual, visual, motora y auditiva. Estos educandos integraban las carreras de Ingeniería Electrónica, Ingeniería Biomédica, Periodismo, Información y Documentación, Administración de Empresas, Ingeniería Industrial, Derecho y Biblioteconomía. Palma *et al.* (2016) reportaron el trabajo con estudiantado en situación de discapacidad psíquica, motora y sensorial del área de Ciencias Sociales. Asimismo, Villafaña *et al.* (2016) tuvieron como participantes a alumnado en situación de discapacidad visual, física, psíquica y auditiva, pertenecientes a las carreras de Educación, Ciencias Físicas y Matemáticas, Ciencias Económicas, Humanidades y Artes, Ciencias Químicas, Ciencias Jurídicas y Sociales, Agronomía, Ingeniería, Arquitectura, Ciencias Sociales, Ciencias y Tecnología, y Administración. Figuera y Coiduras (2013) señalaron que sus participantes mostraban discapacidad física, sensorial, dificultades de aprendizaje y problemas de salud mental. Inscritos en las carreras de Ciencias Sociales, Psicología, Empresariales, Pedagogía y Formación del Profesorado. Además, Alba y Zubillaga (2012) dieron a conocer en su artículo la participación de jóvenes en situación de discapacidad motora, auditiva, visual y enfermedad mental de las áreas de Ciencias Sociales, Económicas, Jurídicas, Ciencias Experimentales y Técnicas.

Por otra parte, Delgado-Sanoja y Blanco-Gómez (2016) no mencionaron el tipo de discapacidad de sus participantes, pero declararon en su investigación que estos pertenecían a las carreras de Administración y Contaduría, Bibliotecología, Comunicación Social, Derecho, Física, Fisioterapia, Idiomas Modernos, y Letras. Rodríguez-Martín y Álvarez-Arregui (2014) tomaron en consideración a alumnado en situación

de discapacidad sin especificar sus tipos, de las carreras de Derecho, Educación, Ciencias Sociales, Arquitectura e Ingenierías, Humanidades y Ciencias de la Salud.

Existieron trabajos con académicas, académicos y estudiantado sin discapacidad. Rodríguez-Martín y Álvarez-Arregui (2015) abordaron al profesorado de las áreas de Arquitectura, Ingeniería, Ciencias Sociales, Ciencias de la Salud, Ciencias y Arte, y Humanidades. También, a alumnado de Ciencias Sociales, Arquitectura, Ingeniería, Arte y Humanidades, Ciencias de la Salud, y Ciencias. Luque de la Rosa y Gutiérrez Cáceres (2014) desarrollaron su estudio con jóvenes del campo de las Ciencias de la Educación. Novo-Corti y Muñoz-Cantero (2012) consultaron a estudiantado sin discapacidad de las áreas de Economía, Administración de Empresas y el Diplomado en Estudios Empresariales. Asimismo, Rodríguez-Martín *et al.* (2014) tuvieron la participación de profesoras, profesores y estudiantado de las Ciencias de la Educación. Sin embargo, Muñoz-Cantero *et al.* (2013) en su trabajo consideraron a personas en situación de discapacidad y sin la misma de pregrado y posgrado sin especificar sus disciplinas. De igual forma, el artículo de Otondo Briceño (2018) no especifica las carreras de los participantes, pero sí da a conocer que era alumnado en situación de discapacidad y sin esta, profesorado y autoridades universitarias.

La investigación de Victoriano (2017) da cuenta de estudiantes tutores que brindaban atención a pares en situación de discapacidad visual, motora y auditiva. Estos estudiaban las carreras de Sociología, Agronomía, Letras Hispánicas, Historia, Trabajo Social, Letras Inglesas, Psicología e Ingeniería. Para concluir, Fontana-Hernández y Vargas-Dengo (2018) reportaron en su estudio la participación solo de profesoras y profesores universitarios sin discapacidad.

Tabla 3. Detalle del tipo de discapacidades y carreras que cursan los participantes

AUTORES Y AÑO	TIPO DE DISCAPACIDADES	CARRERAS
Alba y Zubillaga, 2012	Motora, auditiva, visual y enfermedad mental	Ciencias Sociales, económicas, Jurídicas, Ciencias Experimentales y Técnicas
Aquino, García e Izquierdo, 2012	Visual	Comunicación, Música Psicología Idiomas y Derecho
Cruz-Vadillo, 2016	Física, visual y auditiva	No reporta
Delgado-Sanoja y Blanco-Gómez, 2016	No reporta	Administración y Contaduría, Bibliotecología, Comunicación Social, Derecho, Física, Fisioterapia, Idiomas Modernos, y Letras
Díaz Gandasegui y Funes Lapponi, 2016	Intelectual, visual, motora y auditiva	Ingeniería Electrónica, Ingeniería Biomédica, Periodismo, Información y Documentación, Administración de Empresas, Ingeniería Industrial, Derecho y Biblioteconomía

AUTORES Y AÑO	TIPO DE DISCAPACIDADES	CARRERAS
Figuera y Coiduras, 2013	Física, sensorial, dificultades de aprendizaje y problemas de salud mental	Ciencias Sociales, Psicología, empresariales, Pedagogía y Formación del profesorado
Fontana-Hernández y Vargas-Dengo, 2018	No aplica	No reporta
Gross, 2016	No reporta	No reporta
Luque de la Rosa y Gutiérrez Cáceres, 2014	No aplica	Ciencias de la Educación
Mainardi-Remis, 2018	Visual, física, auditiva, intelectual y enfermedades incapacitantes	No reporta
Moriña y Melero, 2016	Física, psíquica, sensorial y problemas orgánicos	Pregrado y posgrado
Muñoz-Cantero, Novo-Corti y Espiñeira-Bellón, 2013	No reporta	Educación pregrado y posgrado
Novo-Corti y Muñoz-Cantero, 2012	No aplica	Economía, administración de empresas y diplomado en estudios empresariales
Otondo Briceño, 2018	No reporta	No reporta
Palma <i>et al.</i> , 2016	Psíquica, motora y sensorial	Ciencias Sociales
Pérez-Castro, 2019	Visual, motriz, múltiple y auditiva	No reporta
Rodríguez-Martín y Álvarez-Arregui, 2014	No reporta	Derecho, Educación, Ciencias Sociales, Arquitectura e ingenierías, Humanidades y Ciencias de la Salud
Rodríguez-Martín y Álvarez-Arregui, 2015	No aplica	Docentes: Arquitectura, ingeniería, Ciencias Sociales, Ciencias de la Salud, Ciencias y Arte y Humanidades Estudiantes: Ciencias Sociales, Arquitectura, Ingeniería, Arte y Humanidades, Ciencias de la Salud y Ciencias
Rodríguez-Martín, Álvarez-Arregui y García- Ruiz, 2014	No reporta	Ciencias de la Educación

AUTORES Y AÑO	TIPO DE DISCAPACIDADES	CARRERAS
Tenorio Eitel y Ramírez-Burgos, 2016	Sensorial auditiva y visual	No reporta
Victoriano, 2017	No aplica	Sociología, Agronomía, Letras Hispánicas, Historia, Trabajo Social, Letras Inglesas, Psicología e Ingeniería
Villafañe, Corrales y Soto, 2016	Visual, física, psíquica y auditiva	Educación, Ciencias Físicas y Matemáticas, Ciencias Económicas, Humanidades y Artes, Ciencias Químicas, Ciencias Jurídicas y Sociales, Agronomía, Ingeniería, Arquitectura, Ciencias Sociales, Ciencias y Tecnología, y Administración

Fuente: Elaboración propia

4. OBSTÁCULOS QUE ENFRENTAN LAS UNIVERSIDADES PARA PROPICIAR ESPACIOS EDUCATIVOS INCLUSIVOS

Impulsar la inclusión educativa en los diferentes establecimientos de enseñanza superior demanda múltiples esfuerzos. No obstante, en este trayecto existen una serie de obstáculos que imposibilitan poder implementar diversas acciones. En esta sección se dan a conocer las distintas limitaciones que plantean las investigaciones consultadas en la revisión sistemática.

La temática de discapacidad actualmente continúa analizándose desde el paradigma médico-rehabilitador-asistencialista, lo que provoca estigmatización hacia este colectivo (Cruz-Vadillo, 2016). La discapacidad en la universidad es vista bajo perspectivas funcionales y limitaciones a los que se encuentran en dicha situación (Figuera y Coiduras, 2013). Asimismo, los conceptos que conozca la comunidad universitaria sobre discapacidad, condicionan la visión y prácticas pedagógicas implementadas. El profesorado y el estudiantado que tienen una mirada más centrada en el déficit serán menos dinámicos que aquellos que apoyen un enfoque más social (Victoriano, 2017). En el ámbito pedagógico, las percepciones tradicionales acerca de la discapacidad influyen en la conceptualización y la implementación de apoyos educativos, dado que se entienden a partir del estado personal deficitario del estudiantado y de la pretensión de adaptación social en el entorno universitario. Lo que impide que se tomen en consideración sus potencialidades y capacidades individuales (Fontana-Hernández y Vargas-Dengo, 2018).

Las universidades de hoy en día implementan diversos requisitos que deberán ser cumplidos de manera obligatoria para el ingreso de este alumnado. Los requerimientos se transforman en obstáculos que imposibilitan la igualdad de oportunidades

en la enseñanza superior (Delgado-Sanoja y Blanco-Gómez, 2016). Desde esta perspectiva las barreras más significativas se presentan en la etapa de permanencia y egreso del estudiantado (Pérez-Castro, 2019).

La realidad educacional es cambiante y está vinculada al derecho educativo y el compromiso institucional. Por ello, se tendrá que fortalecer el apoyo a los colectivos en condición de vulnerabilidad específicamente en la accesibilidad universitaria (Gross, 2016). Uno de los mayores impedimentos para generar la inclusión educativa está relacionado con el acceso universal arquitectónico de los distintos campus educativos (Otondo Briceño, 2018). Los obstáculos están relacionados con las condiciones de infraestructura de los centros académicos, inexistencia o incumplimiento de las normativas, los comportamientos y actitudes del entorno universitario (Mainardi-Remis, 2018). El uso de las TICs es un aspecto que mejorará la accesibilidad y evitará la exclusión del estudiantado en situación discapacidad (Alba y Zubillaga, 2012).

Un grupo minoritario del profesorado se resiste a implementar acciones educativas inclusivas, manifestando la falta de competencias y apoyos para llevar a cabo un trabajo favorable con este tipo de alumnado (Tenorio Eitel y Ramírez-Burgos, 2016; Palma *et al.*, 2016). Las académicas y los académicos carecen de competencias que les permita establecer, desarrollar y reformular estrategias en las diferentes asignaturas para atender de esta forma a la diversidad. En el caso del estudiantado en situación de discapacidad auditiva existe ausencia de intérpretes, profesoras y profesores que manejen la lengua de señas. Además, el cuerpo docente no cuenta con lineamientos institucionales relacionados con la inclusión de los individuos en dicha situación (Aquino *et al.*, 2012). Por tanto, se debe preparar a los actores de las instituciones que participan en la implementación de procesos inclusivos (Otondo Briceño, 2018). Las universidades tendrán que comprometerse a brindar apoyo social y académico a su alumnado, puesto que las personas en esta situación se enfrentan a barreras actitudinales, organizativas y estructurales (Moriña y Melero, 2016).

Las principales limitaciones son la inexistencia de protocolos que sean aplicados de manera uniforme y la falta de competencias de las académicas y académicos para atender al estudiantado en situación de discapacidad (Díaz Gandasegui y Funes Lapponi, 2016). Las barreras de aprendizaje impiden al alumnado finalizar sus carreras en el tiempo estimado. Asimismo, la no existencia de protocolos para el profesorado que tiene a su cargo a dicho estudiantado es una dificultad para generar la inclusión educativa (Villafañe *et al.*, 2016).

Se tendrán que brindar orientaciones prácticas para que el profesorado pueda implementar adecuaciones curriculares en los diversos espacios de aprendizaje (Rodríguez-Martín y Álvarez-Arregui, 2015). Sin embargo, estas generan controversias en las universidades. También, una percepción negativa de los universitarios hacia la adaptación de objetivos, contenidos y evaluación (Rodríguez-Martín y Álvarez-Arregui, 2014). En otros casos, el alumnado en cierto grado acepta estos ajustes,

pero las académicas y académicos los rechazan rotundamente (Rodríguez-Martín *et al.*, 2014).

A pesar de que teóricamente los planteamientos institucionales progresan, la inclusión del estudiantado en situación de discapacidad en la educación superior es una acción que se mantiene pendiente (Luque de la Rosa y Gutiérrez Cáceres, 2014). Es esencial favorecer las actitudes individuales proactivas frente a la discapacidad y la instauración de políticas públicas inclusivas en los diversos niveles educativos (Muñoz-Cantero *et al.*, 2013). La familia realiza un papel trascendental en la generación de valores inclusivos y la sensibilización. Por otro lado, existe mayor dificultad del alumnado para apoyar a sus compañeras y compañeros en situación de discapacidad psíquica debido a la complejidad de la misma (Novo-Corti y Muñoz-Cantero, 2012).

5. LOS DESAFÍOS PARA GENERAR LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN LOS ESTABLECIMIENTOS DE ENSEÑANZA SUPERIOR

Para generar la inclusión en la educación superior se requieren diversos elementos determinantes. En este apartado se detallan de acuerdo con los estudios revisados los desafíos que deben asumir las universidades con el fin de promover dicho asunto.

Es fundamental propiciar condiciones necesarias para que los establecimientos de enseñanza superior tengan la obligación de ser accesibles con el estudiantado con algún tipo de discapacidad. Se deben generar espacios educativos libres de exclusión y discriminación. Además, es vital crear estrategias institucionales desde una visión de derechos humanos que tomen en cuenta a este y otros colectivos en condición de vulnerabilidad (Cruz-Vadillo, 2016).

La preparación del profesorado con el objetivo de atender a este estudiantado es esencial. Por tanto, se requiere examinar cómo se viene atendiendo a dicho alumnado dentro de los centros universitarios. Por ende, se deben suprimir las barreras y desarrollar buenas prácticas que tengan como propósito aceptar a la diversidad y reconocer jurídicamente la igualdad (Delgado-Sanoja y Blanco-Gómez, 2016). Mediante los programas de profesionalización docente y las diferentes instancias de cada centro educativo podrían darse respuestas a las necesidades de esta población, valorando la heterogeneidad estudiantil como un aspecto ligado a la docencia inclusiva (Gross, 2016).

El nuevo modelo educativo demanda del profesorado distintas competencias para poder abordar a la diversidad en las aulas universitarias. De igual forma, se requiere un compromiso particular para que todo el estudiantado logre ser incluido (Rodríguez-Martín *et al.*, 2014). Los centros de enseñanza superior tienen que implementar estrategias de actualización en el tema de discapacidad dirigidas al personal docente (Fontana-Hernández y Vargas-Dengo, 2018). Promover instancias formativas en las educadoras y educadores es primordial para atender a este alumnado

(Rodríguez-Martín y Álvarez-Arregui, 2015). Transformar la formación tradicional implementando adecuaciones curriculares propicia el diálogo y supera la exclusión. Sin embargo, la existencia de un marco normativo conocido por toda la comunidad universitaria contribuirá a derribar las barreras existentes en las universidades (Díaz Gandasegui y Funes Lapponi, 2016).

Establecer nuevas metodologías como el aprendizaje basado en problemas y el estudio de caso permitirá impulsar diferentes adaptaciones curriculares y así generar un proceso dialógico con el estudiantado y colegas (Rodríguez-Martín y Álvarez-Arregui, 2014). El uso de las TICs en la enseñanza superior mejora la accesibilidad del alumnado en situación de discapacidad a lo largo de la vida universitaria (Alba y Zubillaga, 2012). De igual forma, el diseño de guías de buenas prácticas y la utilización de las TICs favorece la superación de barreras físicas, temporales o de capacidades cognitivas (Luque de la Rosa y Gutiérrez Cáceres, 2014).

El Estado y las distintas instituciones universitarias tendrán la obligación de realizar acciones reales con el fin de garantizar la igualdad de oportunidades para todo el estudiantado. Por ello, la creación de una política inclusiva es determinante para brindar apoyo con el propósito de solventar las demandas requeridas por el alumnado (Tenorio Eitel y Ramírez-Burgos, 2016; Otondo Briceño, 2018). Dichas políticas públicas deben tomar en cuenta el diario vivir de estos individuos y no basarse en supuestos acerca de las exigencias del estudiantado en situación de discapacidad (Aquino *et al.*, 2012). El contexto donde se desarrollan las políticas es fundamental para no implementar iniciativas que fueron diseñadas en otras condiciones (Pérez-Castro, 2019). Estas políticas no solo tienen que diseñarse en el ámbito universitario, sino también en el familiar (Novo-Corti y Muñoz-Cantero, 2012). Por otro lado, escuchar las voces de los implicados en la enseñanza superior será un interesante elemento para considerar en los futuros procesos inclusivos e investigativos. Desde la academia se podrá incentivar la investigación con el objetivo de mejorar la calidad de vida de estos seres humanos (Otondo Briceño, 2018).

La implementación de programas inclusivos en las universidades es otro elemento para tomar en cuenta. Estos deben promocionar con toda la comunidad universitaria los servicios que brindan para poder ofrecer apoyo a dicho estudiantado (Victoriano, 2017). Las redes académicas con el personal administrativo y de servicio, profesorado, alumnado y los programas de atención al estudiantado en situación de discapacidad contribuyen enormemente con el fortalecimiento de la inclusión educativa (Moriña y Melero, 2016).

Actualmente hay aspectos del entorno social sin respuesta. Es esencial impulsar transformaciones culturales para lograr la inclusión. Por otro lado, es necesario desarrollar políticas de admisión, protocolos que establezcan las buenas prácticas y la realización de adecuaciones curriculares (Palma *et al.*, 2016). Las actitudes, la norma social y el control percibido son variables que facilitan explicar la intención

de apoyo al estudiantado en situación de discapacidad por parte de sus pares en los centros educativos presenciales (Muñoz-Cantero *et al.*, 2013).

Articular las instancias pertinentes que atienden al alumnado en situación de discapacidad es un reto para la mayoría de las universidades. También, crear un sistema de registro durante el proceso de matrícula de dicho estudiantado servirá para informar al profesorado sobre las condiciones que presentan estos. Asimismo, la elaboración de protocolos promueve el diseño de mecanismos que faciliten la atención por parte de toda la comunidad universitaria (Villafaña *et al.*, 2016).

Para concluir, las alianzas estratégicas entre las instituciones de educación secundaria y universitaria fortalecerán el ingreso de este estudiantado y eliminará las barreras de la transición de un nivel a otro mediante un plan individualizado de orientación y acompañamiento (Figuera y Coiduras, 2013).

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo de este artículo de revisión sistemática fue analizar la inclusión educativa del estudiantado en situación de discapacidad en la educación superior. Debido a la particularidad de este tipo de trabajos, los resultados consideraron tanto elementos cuantitativos como cualitativos de los estudios primarios seleccionados.

Los resultados evidenciaron que existió una alta tendencia por el uso de la metodología cualitativa y en su mayoría los estudios fueron realizados en instituciones públicas de España donde esta temática ha tenido más auge. En el caso de Latinoamérica Chile es el país que presenta una destacada cantidad de publicaciones.

En cuanto a la cantidad de individuos que participaron en los trabajos revisados, se pudo observar que las muestras eran de 7 hasta los 2392 participantes. Con relación al género casi la totalidad de las publicaciones no reportaron dicho aspecto. No obstante, en las que sí se reportó existe un balance ya que seis de ellas dieron a conocer una mayor participación de mujeres y en igual número de artículos existió una proporción superior de hombres. Solo dos de los estudios consideraron incluir un conjunto equivalente de personas de ambos géneros. Referente a la edad las investigaciones en general no expusieron este elemento, pero las que sí realizaron el reporte indicaron que los colaboradores tenían entre 18 a 59 años.

Con relación al tipo de discapacidades del estudiantado universitario puede mencionarse que predomina la discapacidad física, psíquica, visual y auditiva en la mayoría de trabajos (Cruz-Vadillo, 2016; Tenorio Eitel y Ramírez-Burgos, 2016; Aquino *et al.*, 2012; Moriña y Melero, 2016; Díaz Gandasegui y Funes Laponi, 2016; Palma *et al.*, 2016; Villafaña *et al.*, 2016; Figuera y Coiduras, 2013; Alba y Zubillaga, 2012; Mainardi-Remis, 2018). En cuanto a las carreras que más cursan están relacionadas con las Ciencias de la Educación, Ciencias Jurídicas y Ciencias Económicas. Sin embargo, en un menor número estudian Ingeniería, Comunicación Social, Periodismo, Ciencias Sociales, Letras, Idiomas, Física, Arquitectura, Bibliotecología y Psicología.

Las barreras arquitectónicas junto con las escasas relaciones sociales que presenta el alumnado en situación de discapacidad crean un sin número de dificultades durante su paso por la enseñanza en este nivel (Nava-Caballero, 2012; Otondo Briceño, 2018). Por ello, en España casi el 99% de las universidades públicas tienen un servicio de atención al estudiantado en esta situación, aunque existen algunas diferencias entre centros con relación a los apoyos y el tipo de programas que ofrecen (Izuzquiza, 2012). En el caso de Latinoamérica son pocas las instituciones que han tomado la iniciativa de crear programas de atención y desarrollar políticas educativas inclusivas que beneficien a este colectivo. Chile es el país donde ha existido un mayor interés por fortalecer la inclusión (Victoriano, 2017).

Por otro lado, los pares de estos jóvenes son un factor clave para brindarles apoyo en los espacios de aprendizaje. Sin embargo, diversos estudios afirman que el estudiantado en situación de discapacidad encuentra más ayuda por parte de las personas del sexo femenino (Novo-Corti, Muñoz-Cantero y Calvo-Babío, 2015). Es posible que esto se deba a que las mujeres tengan un mayor grado de sensibilidad, carisma y empatía ante las dificultades que enfrenta este alumnado durante su vida universitaria.

Los principios de la inclusión deberían insertarse en los programas de formación del profesorado de las instituciones de educación superior (Paz-Maldonado, 2018a; OMS, 2011). Las profesoras y profesores universitarios para atender al estudiantado en situación de discapacidad requieren múltiples competencias relacionadas con la planificación del proceso educativo con base en las necesidades de los mismos, implementación de metodologías que eviten la discriminación, evaluación de acuerdo con las condiciones de cada estudiante, capacidad comunicativa, efectuar innovaciones tecnológicas, renovar constantemente la práctica pedagógica, considerar las diferencias de los educandos, poseer sensibilidad social, promover la participación en los espacios de aprendizaje y desarrollar un pensamiento crítico (Paz-Maldonado, 2018c; Paz-Maldonado, 2019). Asimismo, la actitud es determinante en los procesos educativos inclusivos (Granada, Pomés y Sanhueza, 2013). Algunos estudios mencionan que las actitudes positivas de las académicas y académicos permiten la utilización de estrategias inclusivas en el desarrollo educacional (Garzón, Calvo y Orgaz, 2016).

Las transformaciones personales del profesorado constituyen uno de los más importantes elementos a tomar en consideración para eliminar los estigmas y la discriminación que por años ha limitado el desarrollo integral de los seres humanos en situación de discapacidad. Se demanda la implementación de una serie de mecanismos que permitan concientizar a la comunidad universitaria sobre la importancia de generar espacios educativos inclusivos y reconocer a este y a otros grupos que han sido marginados socialmente con el paso del tiempo. Por ejemplo, la tecnología es un medio que permite dar respuesta al alumnado que presenta o no esta situación. De este modo, contribuye en el acceso de toda la comunidad universitaria

a los recursos y procesos digitales que los centros de enseñanza superior puedan impulsar (Zubillaga y Alba, 2013; Fontana-Hernández y Vargas-Dengo, 2018).

La inclusión educativa debe apoyarse a través de las políticas educativas, pero sin una mirada asistencialista donde solo se busque insertar al estudiantado en los espacios de aprendizaje (Camilloni, 2008). Las personas en dicha situación se ven limitadas por distintas barreras en la sociedad, uno de los mayores problemas es la falta de reconocimiento de su autonomía (Martín-Padilla, Sarmiento y Coy, 2013). Por tanto, es esencial poder implementar medidas inclusivas que estimulen la auto-determinación de estos seres humanos en las universidades actuales (Misischia, 2014). El aprendizaje cooperativo es un medio que facilita la interacción e inclusión educativa en las instituciones de enseñanza (Lata y Castro, 2016).

Las limitaciones de este trabajo estuvieron derivadas, principalmente, por la escasa producción de estudios empíricos, en el idioma español, acerca de la inclusión del estudiantado en situación de discapacidad y en las bases de datos revisadas. Es vital poder efectuar nuevas indagaciones en dicha área. Por tanto, este artículo constituye un insumo clave para los procesos investigativos que pretendan desarrollarse a futuro, ligados con la inclusión educativa de este colectivo en la enseñanza superior. Se sugiere seguir profundizando no solo en las características contextuales, los obstáculos que enfrentan las universidades para propiciar espacios educativos inclusivos y los desafíos para generar la inclusión educativa en los establecimientos universitarios de las investigaciones disponibles, sino en elementos relacionados con el impacto que generan las políticas públicas inclusivas, los programas de atención a la diversidad, las comunidades universitarias y los sistemas de apoyo favorable hacia dicho alumnado.

En conclusión, las evidencias científicas permiten afirmar que existe prevalencia de alumnado en situación de discapacidad física, psíquica, visual y auditiva en las universidades de Europa y América Latina. Por esta razón, los programas de profesionalización docente de las instituciones de formación universitaria deben impulsar el desarrollo de competencias en el profesorado que permitan la promoción de cambios significativos en los espacios de aprendizaje, desde una perspectiva que evite el paternalismo, reconozca la autonomía, posibilite nuevas formas de inclusión educativa y estimule la autodeterminación del estudiantado para el logro de objetivos personales, y educacionales. Además, se demanda la construcción de políticas inclusivas con la participación directa de los involucrados, mejores metodologías de enseñanza, utilización de las TICs, creación de mecanismos de registro, protocolos de buenas prácticas y programas de atención a esta diversidad con el fin de generar una verdadera inclusión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AAIDD (2011). *Discapacidad Intelectual: Definición, Clasificación y Sistemas de Apoyo*. Madrid: Alianza.
- Alba, C. y Zubillaga, A. (2012). La utilización de las TICs en la actividad académica de los estudiantes universitarios con discapacidad. *Revista Complutense de Educación*, 23(1), 23-50.
- Aquino, S., García, V. e Izquierdo, J. (2012). La inclusión educativa de ciegos y baja visión en el nivel superior. Un estudio de caso. *Revista Sinéctica*, (39), 1-21.
- Arnaiz, P. (2003). Multiculturalidad y diversidad en las aulas. *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*, (4), 9-30.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: OEI, FUHEM.
- Camilloni, A. (2008). El concepto de inclusión educativa: Definición y redefiniciones políticas. *Revista Políticas Educativas-PolED*, 2(1), 1-12. Recuperado de <https://www.seer.ufrgs.br/Poled/article/view/18347> (Consultado el 20/08/2019).
- Canimas, J. (2015). ¿Discapacidad o diversidad funcional? *Siglo Cero*, 46(2), 79-97. <http://dx.doi.org/10.14201/scero20154627997> .
- Crosso, C. (2010). El derecho a la educación de personas con discapacidad: Impulsando el concepto de educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(2), 79-95.
- Cruz-Vadillo, R. (2017). Ordenamientos jurídicos y políticas sobre discapacidad en la Universidad Veracruzana: rupturas, desencuentros y omisiones. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 8(21), 174-189.
- Cruz-Vadillo, R. y Casillas-Alvarado, M. Á. (2016). El papel de las experiencias escolares preuniversitarias en la conformación de un proyecto de vida ligado a la educación superior en estudiantes con discapacidad. *Revista Electrónica Educare*, 20(2), 1-26. <https://doi.org/10.15359/ree.20-2.12> .
- Cruz-Vadillo, R. (2016). Discapacidad y educación superior: ¿Una cuestión de derechos o buenas voluntades? *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, (23), 1-23.
- Delgado-Sanoja, H. y Blanco-Gómez, G. (2016). Inclusión en la educación universitaria. Las palabras y experiencias detrás del proceso. *Revista Electrónica Educare*, 20(2), 1-18. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.9> .
- Díaz Gandasegui, V. y Funes Lapponi, S. (2016). Universidad inclusiva: Reflexiones a partir de la experiencia de estudiantes con discapacidad de una universidad pública madrileña. *Revista Prisma Social*, (16), 450-494.
- Fajardo, M. S. (2017). La Educación Superior Inclusiva en Algunos Países de Latinoamérica: Avances, Obstáculos y Retos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(1), 171-197. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782017000100011> .
- Fernández, F. H., Duarte, J. E. y Gutiérrez, G.J. (2015). Estrategia pedagógica para la formación de ingenieros con discapacidad visual. *Papeles de trabajo - Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, (29), 36-48.
- Figuera, P. y Coiduras, J. L. (2013). La transición a la universidad: un análisis desde la diversidad de las voces de los estudiantes. *Revista de Educación*, 362, 713-736.

- Fontana-Hernández, A. y Vargas-Dengo, M. (2018). Percepciones sobre discapacidad: Implicaciones para la atención educativa del estudiantado de la Universidad Nacional de Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, 22(3), 1-24. <https://doi.org/10.15359/ree.22-3.16> .
- Garzón, P., Calvo, M. I. y Orgaz, M. B. (2016). Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. Inclusión Educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. *Revista Española de Discapacidad*, 4(2), 25-45.
- González, C. E. y Roses, C. S. (2016). ¿Barreras invisibles? Actitudes de los estudiantes universitarios ante sus compañeros con discapacidad. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 219-235.
- Granada, M., Pomés, M. y Sanhueza, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de trabajo-Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, (25), 51-59.
- Gross, M. M. (2016). Accesibilidad al proceso educativo en el entorno universitario. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 16 (1), 1-17 <https://doi.org/10.15517/aie.v16i1.21920>.
- Ibañez Martín, M.M., Arnaudo, M. F. y Morresi, S.S. (2018). Inclusión y desempeño: el efecto de políticas educativas en Educación Superior. Un estudio aplicado a la Universidad Nacional del Sur (Argentina). *Revista Complutense de Educación*, 29(3), 699-717.
- Infante, M. (2010). Desafíos a la Formación Docente: Inclusión Educativa. *Estudios Pedagógicos* 36(1), 287-297. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000100016> .
- Izuzquiza, D. (2012). El valor de la inclusión educativa de jóvenes con discapacidad intelectual en las instituciones de educación superior: El programa Promotor. *Bordón*, 61(1), 109-125.
- Lata, D. S. y Castro, R. M. (2016). El Aprendizaje Cooperativo, un camino hacia la inclusión educativa. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1085-1101.
- Luque de la Rosa, A. y Gutiérrez Cáceres, R. (2014). La integración educativa y social del alumnado con discapacidad en el EESS: Universidad de Bolonia. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 153-175.
- 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://dx.doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2018.26.302> .
- Manterola, C., Astudillo, P., Arias, E. y Claros, N. (2013). Revisiones sistemáticas de la literatura. Qué se debe saber acerca de ellas. *Cirugía Española*, 91(3), 149-155.
- Martín-Padilla, E., Sarmiento, P. J. y Coy, L. Y. (2013). Educación inclusiva y diversidad funcional en la universidad. *Revista de la Facultad de Medicina*, 61(2), 195-204.
- Misischia, B.S. (2014). Derecho a la Educación Universitaria de personas con discapacidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(1), 25-33.
- Moriña, A. y Melero, N. (2016). Redes de apoyo sociales y académicas de estudiantes con discapacidad que contribuyen a su inclusión en la enseñanza superior. *Revista Prisma Social*, (16), 32-59.
- Muñoz-Cantero, J. M., Novo-Corti, I. y Espiñeira-Bellón, E. M. (2013). La inclusión de los estudiantes universitarios con discapacidad en las universidades presenciales: actitudes e intención de apoyo por parte de sus compañeros. *Estudios Sobre Educación*, (24), 103-124.

- Narodowski, M. (2008). La inclusión educativa. Reflexiones y propuestas entre las teorías, las demandas y los slogans. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 19-26.
- Nava-Caballero, E.V. (2012). El acceso y la integración de los estudiantes con discapacidad en la Universidad de León. *Revista Complutense de Educación*, 23(3), 293-316.
- Novo-Corti, I., Muñoz-Cantero, J.M y Calvo-Babío, N. (2015). Los futuros docentes y su actitud hacia la inclusión de personas con discapacidad: una perspectiva de género. *Anales de Psicología*, 31(1), 155-171. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.31.1.163631> .
- Novo-Corti, I. y Muñoz-Cantero, J.M (2012). Los estudiantes universitarios ante la inclusión de sus compañeros con discapacidad: Indicadores basados en la Teoría de la Acción Razonada para los estudios de economía y empresa en la Universidad de A Coruña. *REOP. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(2), 105-122.
- OMS (2011). *Informe mundial sobre discapacidad*. Malta: World Health. Recuperado de http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/summary_es.pdf (Consultado el 20/08/2019).
- ONU (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Recuperado de <http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=497> (Consultado el 20/08/2019).
- Otondo Briceño, M. (2018). Inclusión de estudiantes con discapacidad en Educación Superior. *Revista Espacios* 39(49), 1-13. Recuperado de <http://www.revistaespacios.com/a18v39n49/18394906.html> (Consultado el 20/08/2019).
- Palacios, A. y Románach, J. (2006). *El modelo de la diversidad. La Bioética y los Derechos Humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. Madrid: España: Diversitas Ediciones.
- Palma, O., Soto, X., Barria, C., Lucero, X., Mella, D., Santana, Y. y Seguel, E. (2016). Estudio cualitativo del proceso de adaptación e inclusión de un grupo de estudiantes de educación superior con discapacidad de la universidad de Magallanes. *Magallania*, 44(2), 131-158. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22442016000200007> .
- Palmeros, G. y Gairín, J. (2016). La atención a las personas con discapacidad en las universidades mexicanas y españolas, desde la revisión de las políticas educativas. *Educación*, 25(49), 83-102. <http://dx.doi.org/10.18800/educacion.201602.005> .
- Parrilla, A. (1999). Más allá del conocimiento intelectual sobre la diversidad. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 3(2), 1-16.
- Paz-Maldonado, E. (2018a). La formación del profesorado universitario para la atención a la diversidad en la educación superior. *IE Revista De Investigación Educativa de la REDIECH*, 9(16), 67-82. Recuperado de http://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/ie_rie_rediech/article/view/108 (Consultado el 20/08/2019).
- Paz-Maldonado, E. (2018b). Situación actual de la atención a la diversidad en la educación superior de Honduras. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 18(3), 1-32. <https://doi.org/10.15517/aie.v18i3.34148> .
- Paz-Maldonado, E. (2018c). Competencias del profesorado universitario para la atención a la diversidad en la educación superior. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 115-131. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000200008> .

- Paz-Maldonado, E. (2019). *Una indagación narrativa autobiográfica sobre las competencias docentes del profesorado universitario para la atención a la diversidad en una universidad pública de Honduras*. (Tesis de Magister). Universidad Católica del Maule, Talca, Chile.
- Pérez-Castro, J. (2019). La inclusión de los estudiantes con discapacidad en dos universidades públicas mexicanas. *Innovación educativa*, 19(79), 145-170.
- 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.
- Rodríguez-Martín, A. y Álvarez-Arregui, E. (2015). Universidad y discapacidad. Actitudes del profesorado y de estudiantes. *Perfiles educativos*, 37(147), 86-102. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2015.147.47265> .
- Rodríguez-Martín, A., Álvarez-Arregui, E. y García-Ruiz, R. (2014). La atención a la diversidad en la universidad: El valor de las actitudes. *REOP. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25(1), 44-61. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.25.num.1.2014.12012> .
- Rojas-Rojas, L., Arboleda-Toro, N. y Pinzón-Jaime, L. (2018). Caracterización de población con discapacidad visual, auditiva, de habla y motora para su vinculación a programas de pregrado a distancia de una universidad de Colombia. *Revista Electrónica Educare*, 22(1), 1-28. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-1.6> .
- Soto, R. (2003). La inclusión educativa: Una tarea que le compete a toda una sociedad. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 3(1), 1-16. <https://doi.org/10.15517/aie.v3i1.9007> .
- Tenorio, Eitel, S. y Ramírez-Burgos, M. J. (2016). Experiencia de inclusión en educación superior de estudiantes en situación de discapacidad sensorial. *Educación y educadores*, 19(1), 9-28. <https://dx.doi.org/10.5294/edu.2016.19.1.1> .
- Victoriano, V. E. (2017). Facilitadores y barreras del proceso de inclusión en educación superior: la percepción de los tutores del programa Piave-UC. *Estudios Pedagógicos*, 43(1), 349-369. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100020> .
- Villafañe, G., Corrales, A. y Soto, V. (2016). Estudiantes con discapacidad en una universidad chilena: desafíos de la inclusión. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 353-372.
- Zubillaga, A. y Alba, C. (2013). Hacia un nuevo modelo de accesibilidad en las instituciones de Educación Superior. *Revista Española de Pedagogía*, 71(255), 245-262.