



**FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES  
PROGRAMA DE ESTUDIOS DE MAESTRÍA EN  
DOCENCIA UNIVERSITARIA**

**TESIS**  
**Para obtener el grado académico de Maestro en Docencia  
Universitaria**

Limitaciones del sistema universitario para la formación profesional  
de estudiantes con discapacidad

**PRESENTADO POR**  
Asenjo Alvarado, Sara

**ASESOR**  
Villar Mayuntupa, Gustavo Marino

**Lima - Perú, 2025**

## INFORME DE ORIGINALIDAD ANTIPLAGIO TURNITIN

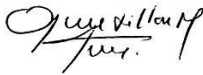
---

Mediante la presente, Yo:

1. Sara Asenjo Alvarado; identificada con DNI 40770845

Soy egresada del Programa de Estudios de MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA del año 2025-II, y habiendo realizado la<sup>1</sup> TESIS para optar el grado académico de<sup>2</sup> MAESTRO EN DOCENCIA UNIVERSITARIA, se deja constancia que el trabajo de investigación fue sometido a la evaluación del Sistema Antiplagio Turnitin el 25 de AGOSTO de 2025, el cual ha generado el siguiente porcentaje de similitud de<sup>3</sup>: 19% (diecinueve por ciento).

En señal de conformidad con lo declarado, firmo el presente documento a los 06 días del mes de febrero del año 2026.



---

**Gustavo Villar Mayuntupa**  
09669736



---

**Sara Asenjo Alvarado**

---

<sup>1</sup> Especificar qué tipo de trabajo es: Tesis

<sup>2</sup> Indicar el título o grado académico: Maestro

<sup>3</sup> Se emite la presente declaración en virtud de lo dispuesto en el artículo 8°, numeral 8.2, tercer párrafo, del Reglamento del Registro Nacional de Trabajos conducentes a Grados y Títulos – RENATI, aprobado mediante Resolución de Consejo Directivo N° 033-2016-SUNEDU/CD, modificado por Resolución de Consejo Directivo N° 174-2019-SUNEDU/CD y Resolución de Consejo Directivo N° 084-2022-SUNEDU/CD.

# Limitaciones del sistema universitario para la formación profesional de estudiantes con discapacidad

---

INFORME DE ORIGINALIDAD

---

19%

INDICE DE SIMILITUD

14%

FUENTES DE INTERNET

12%

PUBLICACIONES

6%

TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

---

ENCONTRAR COINCIDENCIAS CON TODAS LAS FUENTES (SOLO SE IMPRIMIRÁ LA FUENTE SELECCIONADA)

---

12%

★ [www.dykinson.com](http://www.dykinson.com)

Fuente de Internet

---

Excluir citas

Activo

Excluir coincidencias < 13 words

Excluir bibliografía

Apagado

Dedico este trabajo de investigación a mi pequeño hijo Eithan, por ser el motivo por la cual elegí este tema, porque me hace ver el mundo desde otra manera; a mis hijos mayores por comprender que muchas veces no he podido estar con ellos ya que estaba estudiando, y, por último, pero no menos importante a mi esposo por ser mi soporte y por su apoyo constante en todo este proceso.

## **Resumen**

Toda persona tiene derecho a una educación de calidad; sin embargo, este derecho no se garantiza plenamente en el caso de las personas con discapacidad, cuya inclusión en el sistema universitario enfrenta diversas limitaciones que afectan su formación profesional y su participación en la vida académica. En ese marco, el presente estudio tiene como objetivo general identificar las limitaciones del sistema universitario para la formación profesional de estudiantes con discapacidad. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, con un diseño fenomenológico y un alcance descriptivo. La muestra se conformó mediante la técnica de muestreo intencional por criterios, contando con la participación de siete informantes clave (docentes, directivos y personal administrativo), cuyas experiencias laborales permitieron comprender la realidad de las personas con discapacidad en el sistema universitario. Los resultados evidencian que los docentes no han recibido capacitación específica para la formación profesional de estudiantes con discapacidad; no obstante, algunos han recurrido a la búsqueda autónoma de información con el fin de adaptar recursos didácticos y procesos de evaluación. Asimismo, se identificó la importancia de que los estudiantes con discapacidad cuenten con un tutor que brinde acompañamiento no solo en el ámbito académico, sino también en el aspecto emocional. Se concluye que las principales limitaciones del sistema universitario se manifiestan en la escasa formación docente en estrategias inclusivas, el débil apoyo académico y la ausencia de políticas institucionales de inclusión que fortalezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual impacta negativamente en la formación profesional de los estudiantes con discapacidad.

*Palabras clave: educación inclusiva, discapacidad, educación universitaria*

## **Abstract**

Every person has the right to quality education; however, this right is not fully guaranteed for persons with disabilities, whose inclusion in the university system faces various limitations that affect their professional training and participation in academic life. Within this context, the general objective of this study is to identify the limitations of the university system in relation to the professional training of students with disabilities. The research was conducted under a qualitative approach, with a phenomenological design and a descriptive scope. The sample was selected using purposive criterion-based sampling and included the participation of seven key informants (faculty members, administrators, and managerial staff) whose professional experiences made it possible to understand the realities faced by persons with disabilities within the university system. The results reveal that faculty members have not received specific training for the professional education of students with disabilities; nevertheless, some have independently sought information in order to adapt teaching resources and assessment processes. Additionally, the findings highlight the importance of students with disabilities having access to a tutor who provides support not only in the academic domain but also in the emotional sphere. It is concluded that the main limitations of the university system are reflected in the limited faculty training in inclusive strategies, insufficient academic support, and the absence of institutional inclusion policies that strengthen the teaching–learning process, which negatively impacts the professional training of students with disabilities.

*Keywords: inclusive education, disability, university education*

## **CONTENIDO**

Contenido

<b>INTRODUCCIÓN</b>	1
<b>LIMITACIONES DEL SISTEMA UNIVERSITARIO</b>	14
<b>METODOLOGÍA</b>	26
<b>DISEÑO</b>	26
<b>PARTICIPANTES</b>	27
<b>INSTRUMENTO</b>	27
<b>PROCEDIMIENTO</b>	29
<b>ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS</b>	31
<b>CONCLUSIONES</b>	47
<b>REFERENCIAS</b>	49
<b>APÉNDICE A</b>	73

## INTRODUCCIÓN

La desigualdad social ha sido una constante a lo largo de la historia de la humanidad y responde a causas de carácter estructural. En este sentido, la desigualdad se origina en la acumulación de la riqueza por parte de minorías, en detrimento de las grandes mayorías sociales (Oviedo, 2023). Frente a la profundización y el carácter endémico de la pobreza en la sociedad contemporánea, han surgido posturas filantrópicas que introducen el neologismo exclusión social sin problematizar sus causas estructurales, limitándose a explicaciones centradas en factores superficiales del fenómeno (Ortiz & Zacarías, 2020). Como respuesta a dichas aproximaciones, emerge el concepto de inclusión social, orientado a mitigar los efectos visibles de la desigualdad; sin embargo, este enfoque resulta insuficiente cuando no se acompaña de transformaciones estructurales de fondo. Estos neologismos se han diversificado progresivamente y han sido incorporados en distintos ámbitos sociales e institucionales, tales como el sector empresarial, los organismos gubernamentales y el sistema educativo, incluyendo la escuela y la universidad.

Siempre bajo la premisa de que todas las personas deben contar con oportunidades y recursos para participar en la sociedad en igualdad de condiciones, se sostiene que también deben gozar de un nivel de vida considerado “normal”, noción que resulta altamente relativa, imprecisa y problematizable desde una perspectiva crítica (Álvarez, 2023; Oviedo, 2023). En efecto, lo “normal” no existe en términos abstractos, sino que se configura de manera diferenciada según la posición socioeconómica, ya sea en contextos de pobreza, clase media o clase alta. En este sentido, cabe preguntarse a cuál de estas “normalidades” se orientan los discursos de inclusión y quién define, finalmente, lo que se considera normal o no dentro de la sociedad (Álvarez, 2023).

Por otro lado, el concepto de inclusión social (o inclusión, en términos generales) abarca a diversos colectivos históricamente marginados, tales como las personas en situación de pobreza, las personas lesbianas, gays, transgénero, bisexuales, intersexuales y queer (LGTBIQ), las culturas ancestrales y las mujeres, entre otros; así como también a las personas con discapacidad, quienes no logran aprovechar en igualdad de condiciones el sistema educativo básico y superior vigente, a diferencia de los estudiantes sin discapacidad (Oviedo, 2023; Fernández-Batanero et al., 2022).

Diversos autores coinciden en señalar que la educación constituye un factor clave, en tanto permite que las propias personas con discapacidad construyan entornos físicos, sociales y simbólicos en los que se garantice la equidad y se promueva una participación

activa, libre y justa en la vida colectiva, favoreciendo de este modo la inclusión social (Bartolo et al., 2025; Universidad Iberoamericana Torreó & Universidad Rafael Landívar, 2023). No obstante, mientras no se aborden las desigualdades estructurales de fondo, en las que quienes poseen mejores condiciones económicas acceden a mayores oportunidades, el éxito o fracaso de las personas con discapacidad en la educación superior continuará estando condicionado por dichas brechas (Yunga, 2022).

A nivel mundial, se estima que existen aproximadamente 1 300 millones de personas con discapacidad, lo que representa el 16 % de la población global (International Finance Corporation, 2024). Este incremento se asocia, principalmente, al aumento de enfermedades no transmisibles y a la mayor esperanza de vida de esta población (Organización Mundial de la Salud [OMS], 7 de marzo de 2023). Esta realidad plantea la necesidad de reflexionar sobre la capacidad de los Estados para garantizar su desarrollo, inclusión social y oportunidades de participación, así como sobre el rol que desempeñan las instituciones educativas, laborales y gubernamentales en la consecución de estos objetivos (Bravo-Saltos & Mera-Plaza, 2022; Díaz, 2019; Téllez, 2021; Vásquez & Loayza, 2021). En América Latina y el Caribe, el Banco Mundial estimó que existen alrededor de 85 millones de personas con discapacidad, lo que equivale al 14,7 % de la población regional (Banco Mundial, 2 de diciembre de 2021).

Estas personas enfrentan múltiples barreras de carácter físico, normativo y social que limitan su participación plena en la sociedad. Ello se explica, en gran medida, por la persistencia del capacitismo, la estigmatización y la discriminación a lo largo de sus trayectorias vitales, en un contexto social que no las reconoce como iguales. Como consecuencia, se generan oportunidades restringidas de desarrollo, afectaciones a la salud mental y procesos profundos de exclusión social (Álvarez, 2023; Awais, 2018; Llanga, 2022; McDermott et al., 2024). Si bien existen leyes, decretos y normativas que buscan garantizar sus derechos, estas resultan insuficientes debido a su limitado cumplimiento, ya sea por los costos que implican o porque son percibidas como obstáculos para el crecimiento y desarrollo de las organizaciones y empresas (Triviño-Sabando et al., 2021; Yunga, 2022).

Frente a este escenario, resulta fundamental comprometer a las universidades en la promoción, implementación y consolidación progresiva de una formación profesional inclusiva que amplíe las oportunidades de éxito social de los estudiantes con discapacidad y les permita desempeñarse conforme a las demandas del mercado laboral (Luque et al., 2019; Oviedo-Cáceres & Hernández-Quirama, 2020; Vásquez, 2019). Sin embargo,

persisten diversas limitaciones asociadas a los lineamientos y políticas institucionales que las universidades implementan en relación con la formación profesional de esta población, la construcción de una cultura inclusiva, la capacitación docente, la adecuación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, el uso de tecnologías asistivas y el acceso a la información, entre otros aspectos relevantes (Delfín, 2024; Rusler, 2022).

En este contexto, los planes curriculares de la mayoría de universidades no incorporan competencias orientadas a la atención de estudiantes universitarios con discapacidad. La gestión del aprendizaje suele centrarse en enfoques como el aprendizaje centrado en el estudiante, el uso de tecnologías aplicadas a la enseñanza o la evaluación del aprendizaje; no obstante, se carece de propuestas formativas específicas dirigidas a la inclusión de estudiantes con discapacidad (Krause et al., 2021). Esta situación podría constituir una de las principales causas de la mayor deserción observada en estudiantes universitarios con discapacidad en comparación con aquellos que no presentan esta condición (Rußmann et al., 2023).

El rol del docente universitario constituye uno de los factores más críticos para el desarrollo de una educación inclusiva en el nivel superior; por ello, su capacitación y compromiso resultan fundamentales (Pedraja-Rejas et al., 2023). Un docente que no cuenta con la preparación necesaria tiende a orientar su práctica hacia estudiantes sin discapacidad, lo que se agrava cuando desconoce las formas particulares de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad. Esta situación dificulta la identificación de sus aptitudes y capacidades, así como la selección de estrategias didácticas que fortalezcan aquellas que requieren mayor apoyo y potencien las que se encuentran más desarrolladas. De no generarse estas condiciones, el estudiante puede rezagarse académicamente y enfrentar procesos reiterados de desaprobación, no por falta de capacidad, sino por la ausencia de condiciones institucionales adecuadas para su progreso (Defensoría del Pueblo, 2019; Hurtado et al., 2025). En esta línea, Pedraja-Rejas et al. (2023) sostienen que un número significativo de docentes universitarios carece de la preparación necesaria para afrontar los cambios profundos que exige el sistema universitario, particularmente en materia de inclusión.

En consecuencia, los estudiantes universitarios con necesidades educativas especiales se ven afectados por diversas circunstancias que obstaculizan su progreso académico, debido a que la mayoría de docentes no se encuentra preparada para atender sus particularidades (Defensoría del Pueblo, 2022). Esta problemática se complejiza si se considera la heterogeneidad de los cursos universitarios, como los estudios generales, los

cursos básicos, los de especialidad, la investigación y las prácticas preprofesionales. En consecuencia, estos estudiantes se encuentran en desventaja frente a aquellos sin discapacidad, dado que la mayoría de los currículos de los programas profesionales se orientan al desarrollo de competencias estándar, sin incorporar las particularidades y necesidades específicas de los estudiantes con discapacidad (Delfin, 2024).

Además, los docentes pueden marginar, de manera voluntaria o involuntaria, a los estudiantes con discapacidad, debido a que, en muchos casos, se sienten desprovistos de herramientas pedagógicas para atender sus necesidades educativas. Esta situación conduce a la idea de que es el propio estudiante con discapacidad quien debe adaptarse a las exigencias del sistema universitario, lo que acentúa su desventaja y condiciona sus posibilidades de permanencia, desempeño académico y éxito en la educación superior (Hernández-Quirama & Oviedo-Cáceres, 2019). Si bien los recursos tecnológicos, particularmente las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), ocupan un lugar central en los procesos de capacitación docente universitaria, persiste una limitada consideración sobre su uso pedagógico orientado a estudiantes con discapacidad. En este sentido, resulta fundamental incorporar una perspectiva de atención a la diversidad en el uso de las TIC dentro del ámbito universitario.

En este marco, se reporta el caso de una estudiante universitaria que, al momento de su inscripción, informó que presentaba síndrome de Down y solicitó el acompañamiento de un tutor pedagógico, así como la adecuación de los procesos de enseñanza y evaluación de acuerdo con sus habilidades. No obstante, los docentes se negaron a implementar dichas adecuaciones y las autoridades universitarias optaron por delegar la situación a la responsabilidad individual de cada docente. Entre los argumentos expuestos se señaló la necesidad de una resolución oficial de la facultad, la imposibilidad de garantizar la comprensión de los contenidos por parte de la estudiante y la falta de conocimientos para ajustar las metodologías y criterios de evaluación (Mortimer, 2019). Esta situación se explica, en parte, por una cultura académica fuertemente orientada a la competitividad, el rendimiento y el logro del perfil profesional, lo que refuerza prejuicios según los cuales los estudiantes con discapacidad estarían destinados al fracaso académico o tendrían limitadas oportunidades de inserción laboral, considerándose su atención como una pérdida de tiempo frente a estudiantes percibidos como “con mayor potencial” (Cadenillas, 2022). A ello se suma el limitado dominio de las TIC por parte del profesorado, pese a que estas podrían facilitar una atención más ágil y pertinente a las necesidades educativas de la estudiante. Sin embargo, el uso de tecnologías por sí solo no

resulta suficiente si no se superan los prejuicios y estereotipos existentes, lo cual exige una toma de conciencia del rol docente desde un enfoque inclusivo.

Asimismo, la inclusión de estudiantes con discapacidad en el sistema universitario peruano enfrenta múltiples limitaciones que afectan tanto su formación profesional como su plena participación en la vida académica (Quiroz, 2022). Además, la inclusión de estudiantes con discapacidad en el sistema universitario peruano enfrenta múltiples limitaciones que afectan su formación profesional y su plena participación en la vida académica (Quiroz, 2022). Y a pesar de que en las últimas décadas se han aprobado normas específicas y políticas públicas, aún es insuficiente, lo cual se refleja en las barreras que padecen las personas con discapacidad. Aún es muy débil la formación docente en inclusión, todavía predomina la estandarización del proceso de enseñanza-aprendizaje que no responde a las necesidades diversas de los estudiantes universitarios (Díaz, 2019).

La mayoría de las universidades peruanas no han implementado actividades inclusivas para los estudiantes que presentan alguna discapacidad con el fin de desplegar sus competencias fuertes (Bárceñas, 2021). Esta realidad crea barreras que perpetúan la discriminación y reducen las posibilidades de éxito en los estudiantes que presentan alguna discapacidad, lo cual afecta su rendimiento académico, su integración social y laboral (Yunga, 2022).

La investigación sobre inclusión en la universidad comenzó a ganar relevancia desde finales del siglo XX en el mundo, especialmente a partir de los años 1980, cuando se acentuaron las discusiones internacionales sobre equidad, diversidad y derechos humanos en la educación superior. Sin embargo, el interés académico se fortaleció significativamente después de la Declaración de Salamanca (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – UNESCO, 1994), que promovió la educación inclusiva en todos los niveles educativos, y se consolidó con iniciativas como la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (Nettleford, 1998), que subrayó la necesidad de que las universidades respondan a la heterogeneidad de los estudiantes. La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad del 2006 (Comisión Nacional de los Derechos Humanos, 2020), impulsó la inclusión como un derecho y no como una opción. El crecimiento de movimientos sociales por la equidad de género, la diversidad cultural, la accesibilidad y los derechos de estudiantes con discapacidad también han influido en este campo. Desde entonces, las universidades y los investigadores han abordado la inclusión desde diversas perspectivas: discapacidad,

género, etnicidad, orientación sexual, condiciones socioeconómicas, entre otras. Y es a partir del 2016 que se introducen la analítica de aprendizaje o *learning analytics*, que se centra en la medición, recopilación, análisis y reporte de datos sobre los estudiantes con discapacidad y sus contextos de aprendizaje con el fin de entender a profundidad cómo aprenden y desde allí optimizar su proceso de enseñanza-aprendizaje (Khalil et al., 2024). En la actualidad se realizan investigaciones desde la perspectiva de género, ya que entre los estudiantes con discapacidad se ha identificado que se reproduce la discriminación de la mujer acentuando aún más la reducción de sus oportunidades para ser profesional (Leon-Larios et al., 2024).

En el contexto latinoamericano, organismos como la UNESCO, el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) han promovido, desde los años 2000, diversas investigaciones y políticas orientadas a reducir las brechas en el acceso, la permanencia y el egreso de grupos históricamente excluidos de la educación superior (Beaux et al., 2024; Moríña & Biagiotti, 2022). En el caso peruano, la investigación sobre inclusión universitaria comenzó a adquirir mayor visibilidad a partir de la misma década, aunque en algunos países de la región este debate se había iniciado desde finales de los años noventa. En el Perú, este enfoque se ha fortalecido progresivamente a partir de hitos normativos e institucionales, tales como la Ley General de Educación 28044 (Congreso de la República del Perú, 2003), que promueve la equidad e inclusión educativa en todos los niveles; la Ley Universitaria 30220 (Congreso de la República del Perú, 2014), que establece el respeto a la diversidad y la inclusión como principios fundamentales del sistema universitario; así como las acciones de la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU), que exige a las universidades la implementación de políticas inclusivas como parte del proceso de licenciamiento institucional. A ello se suma la ratificación por parte del Estado peruano de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en el año 2008, que obliga a garantizar el acceso inclusivo a la educación superior. En este periodo, las investigaciones sobre inclusión aumentaron de manera significativa, abordando temáticas vinculadas a barreras estructurales, pedagógicas, tecnológicas, actitudinales y normativas, así como a la equidad.

Es importante acotar que en el Perú el 13 de diciembre del 2012 hubo un avance importante al promulgar la Ley N.º 29973, Ley General de la Persona con Discapacidad (Congreso de la República del Perú, 2012); esta ley obliga a las instituciones públicas y

privadas dar las mismas oportunidades y condiciones a las personas con discapacidad que las personas que no presentan esta condición. “Las instituciones educativas adoptan medidas pertinentes para asegurar la accesibilidad del entorno físico, la información, las comunicaciones y los servicios” (Congreso de la República del Perú, 2012). Esto abarca los diferentes niveles educativos. Se esperaba que con esta Ley se reduzca la desigualdad y exclusión de miles de personas que presentan esta condición y puedan ejercer plenamente sus derechos como cualquier otra persona. Dentro del marco educativo básico y superior obliga a las instituciones educativas a implementar las condiciones idóneas para que las personas con discapacidad ejerzan su derecho a ser educadas como cualquier otra persona, en condiciones de igualdad (Congreso de la República del Perú, 2012). Sin embargo, la realidad está muy alejada del cumplimiento de esta Ley. Las escuelas y las universidades en su mayoría tienen limitaciones diversas para cumplir con lo establecido en la norma. En el sistema universitario estas limitaciones afectan la formación, el ingreso, la formación y el logro de un título profesional de las personas con discapacidad, lo cual acentúa la brecha entre el marco legal y la realidad de las universidades. Es claro que todavía existe una falta de compromiso que no solo involucra a las universidades, sino a la sociedad, a las instituciones del Estado, al gobierno, al sector privado que al parecer no es una prioridad, lo cual perpetúa la desigualdad de oportunidades, la exclusión y la marginación de los estudiantes universitarios con discapacidad.

Sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior en Perú, y específicamente en algunas universidades privadas de Lima Norte, se presentan ciertas limitaciones que afectan a los estudiantes con discapacidad como accesibilidad a las instalaciones universitarias, la cual consiste en eliminar barreras físicas, sistémicas o institucionales para que los estudiantes universitarios con discapacidad puedan participar plenamente (Buckley y Quinlivan, 2023). En la Ley N.º 29973 (Congreso de la República del Perú, 2012), se señala claramente que las universidades deben establecer las medidas pertinentes que aseguren la accesibilidad del entorno físico. Sin embargo, existen universidades que carecen de infraestructura adecuada (Delfín, 2024). Además, la Ley N.º 29973 (Congreso de la República del Perú, 2012) también señala que los estudiantes con discapacidad deben recibir apoyo y ajustes razonables necesarios en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de continuar y avanzar en el sistema educativo; no obstante, existe la falta de tecnología asistiva (TA), la cual es cualquier herramienta (computadoras, apoyo auditivos, software, etc.), que permite a todo estudiante con algún tipo de discapacidad o necesidad especial involucrarse y participar en iguales condiciones

en las mismas actividades en las que participan los estudiantes que no presentan esta condición y tener la misma posibilidad de poder desarrollar las mismas competencias, habilidades, capacidades, conocimientos y actitudes que estos (Triviño-Sabando et al., 2021).

Asimismo, los programas académicos presentan limitaciones en términos de inclusión, lo que restringe la adquisición de competencias profesionales por parte de los estudiantes con discapacidad. En este sentido, Perera et al. (2022) señalan que los currículos universitarios, en su mayoría, no incorporan actividades ni estrategias pedagógicas que respondan a la diversidad de necesidades de aprendizaje, lo que incrementa el riesgo de exclusión educativa. La formación docente constituye un factor clave para el avance de la inclusión en la educación superior; sin embargo, una proporción significativa del profesorado no ha recibido capacitación en pedagogías inclusivas, lo que se traduce en respuestas inadecuadas frente a las necesidades académicas y administrativas de los estudiantes con discapacidad (Román, 2024).

En esta misma línea, el apoyo psicosocial resulta fundamental para favorecer el éxito académico de los estudiantes con discapacidad en la universidad. Dicho éxito comprende no sólo la culminación de los estudios y el logro de la graduación, sino también el cumplimiento de objetivos personales, la percepción de aprendizaje significativo, la vivencia de experiencias sociales relevantes, la satisfacción con el crecimiento personal y el reconocimiento por parte de la comunidad académica, aspectos que suelen reflejarse en un mejor desempeño académico (Pais et al., 2025; Russak & Hellwing, 2019). No obstante, la mayoría de las universidades carecen de servicios de apoyo psicosocial especializados, lo que limita los procesos de adaptación y el éxito académico de estos estudiantes (Mejía & Ullauri, 2024). A ello se suma que muchos estudiantes con discapacidad provienen de contextos socioeconómicos vulnerables, los cuales se constituyen en una barrera adicional para el acceso y la permanencia en la educación superior (Bartolo et al., 2023). Al respecto, Castro y Vettorazzi (2024) indican que una proporción significativa de estudiantes con discapacidad enfrenta serias limitaciones económicas para cubrir los costos y requerimientos que las universidades demandan para una atención adecuada.

Por otro lado, si bien existen normativas que obligan a las universidades a implementar políticas de inclusión para las personas con discapacidad, en la práctica estas disposiciones suelen aplicarse de manera parcial o, en algunos casos, no se implementan efectivamente (Oswal et al., 2025). Ante esta situación, Tenorio y Ramírez-Burgos (2021)

plantean la necesidad de asumir la inclusión desde una perspectiva sistémica en las universidades. Sin embargo, la insuficiencia de recursos financieros, humanos y técnicos limita el desarrollo de competencias profesionales en los estudiantes con discapacidad. En este contexto, Delfín (2024) sostiene que la infraestructura universitaria debe priorizar la accesibilidad para garantizar una inclusión efectiva; no obstante, muchas instituciones no cumplen con estos criterios. Asimismo, Castro y Vettorazzi (2024) enfatizan que los currículos suelen carecer de adaptaciones que consideren las diversas necesidades de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad, así como sus avances y retrocesos, generando dinámicas de opresión que perpetúan la exclusión y dificultan su integración en el ámbito académico.

Por otro lado, en un plano de compromiso ético, Tenorio y Ramírez-Burgos (2021) señalan que las limitaciones del sistema universitario pasan porque las universidades enfrentan la difícil tarea de seguir comprometidas con la formación de individuos basados en valores sociales democráticos y, al mismo tiempo, atender las demandas de la sociedad, o bien adoptar una postura que prioriza la economía de mercado, caracterizada por una autonomización técnica y una competitividad que generan exclusión no sólo de las personas con discapacidad, sino también las que son vulnerables económicamente, debilitando así las relaciones sociales.

Desde otro plano, Paz-Maldonado (2020) plantea que, a pesar de la existencia de políticas institucionales relacionadas con la inclusión educativa, estas resultan aún insuficientes, ya que lograr la inclusión es un proceso complejo que demanda la implementación de diversas acciones y, sobre todo, la participación activa de las autoridades universitarias responsables de la toma de decisiones y de toda la comunidad universitaria. En este proceso, los estudiantes con discapacidad deben ser considerados actores centrales y partícipes en las decisiones que afectan su trayectoria académica y la vida universitaria en general. En esta línea, la Ley N.º 29973 (Congreso de la República del Perú, 2012) promueve la participación activa de las personas con discapacidad en todos los espacios de decisión, incluida la educación superior, fomentando su representación en órganos estudiantiles y académicos. En consecuencia, resulta necesario fortalecer los valores democráticos en la universidad, ya que la participación de los estudiantes con discapacidad permitiría impulsar con mayor eficacia los programas de apoyo vinculados a los procesos de admisión, ingreso, permanencia, promoción y graduación, los cuales continúan presentando importantes limitaciones.

Otro aspecto relevante es la situación de las universidades públicas en el fortalecimiento de la inclusión. Al respecto, Bartz (2020) y Tenorio y Ramírez-Burgos (2021) señalan que, si bien las universidades estatales han logrado avances en educación superior inclusiva, persisten barreras de carácter político, actitudinal y relacionadas con la disponibilidad de recursos. A ello se suma la limitada coordinación entre los organismos responsables de la formulación de políticas públicas y las universidades, lo que en algunos casos convierte a determinadas reglamentaciones en obstáculos que dificultan la participación plena y el aprendizaje equitativo de todos los estudiantes. En concordancia con ello, Oviedo-Cáceres y Hernández-Quirama (2020) identifican diversas limitaciones y barreras que enfrentan las personas con discapacidad en los distintos niveles educativos, tales como barreras estructurales, económicas y actitudinales. A estas se añade el elevado costo que implica el acceso a la educación superior y el reducido número de vacantes disponibles para este grupo poblacional, tanto en universidades públicas como privadas. De manera preocupante, el acceso de personas con discapacidad a la educación superior continúa siendo bajo; en el Perú, solo el 4 % de las personas con discapacidad logra ingresar a la universidad, según datos del Observatorio Nacional de la Discapacidad (SUNEDU, 2024).

Finalmente, la formación docente en inclusión constituye un componente crucial para la atención adecuada de los estudiantes con discapacidad. En este sentido, la Ley N.º 29973 (Congreso de la República del Perú, 2012) establece que el Estado es responsable de promover la formación y capacitación del profesorado en temas de inclusión y discapacidad. Diversos estudios coinciden en señalar la necesidad de fortalecer la formación docente en este ámbito, así como de exigir un mayor compromiso institucional por parte de las universidades (Alvear et al., 2024; Andrade et al., 2020; Perera et al., 2022). En el aula, las prácticas de enseñanza evidencian muchas de las dificultades que enfrenta el profesorado para atender la diversidad estudiantil de manera efectiva (Mayo et al., 2020; Perera et al., 2022). En este contexto, se ha subrayado que la buena disposición y el compromiso del docente resultan insuficientes si no se acompañan de programas de formación que desarrollen competencias prácticas, especialmente en el diseño e implementación de proyectos educativos inclusivos (Perera et al., 2022). En ese mismo sentido, Paz-Maldonado et al. (2024) consideran que el factor clave para promover la inclusión educativa en la universidad es la formación de la totalidad de los docentes, además de contar con los recursos materiales; y se debe de fundamentar en la educación

como derecho humano crucial para que los estudiantes con discapacidad logren avanzar desde su propia condición.

Otro aspecto es lo económico-financiero. En ese sentido, Balta et al. (2024), Ortiz et al. (2025); Paz-Maldonado et al. (2024) identificaron que el principal obstáculo es la falta de recursos financieros y humanos para la implementación de universidades inclusivas en Centroamérica y el Caribe. El presupuesto asignado por el Estado suele ser limitado y su distribución inadecuada, lo que se ve agravado por la escasez de personal especializado para sostener y ampliar los programas de inclusión existentes. Como consecuencia, sólo algunas universidades con mayores recursos logran ofrecer condiciones adecuadas para la atención de estudiantes con discapacidad, profundizando las desigualdades entre instituciones.

Según Tenorio y Ramírez-Burgos (2021), las limitaciones del sistema universitario se explican, en gran medida, por la tensión que enfrentan las universidades entre mantener su compromiso con la formación de ciudadanos sustentados en valores democráticos y responder a las demandas de una sociedad orientada por la lógica del mercado. Esta última prioriza la autonomización técnica y la competitividad, dinámicas que tienden a generar procesos de exclusión que afectan no solo a las personas con discapacidad, sino también a aquellos grupos socialmente vulnerables desde el punto de vista económico, debilitando las relaciones sociales. En esta misma línea, Velarde-Talleri et al. (2018) sostienen que la universidad debe garantizar que las personas con discapacidad puedan incorporarse al mercado laboral en condiciones de equidad; de lo contrario, la propia institución educativa se convierte en un agente que contribuye a su exclusión social.

Asimismo, Paz-Maldonado et al. (2020) señalan que, si bien existen políticas institucionales orientadas a la inclusión educativa, su alcance suele verse limitado por la complejidad de los procesos de implementación y, principalmente, por el grado de compromiso de las máximas autoridades universitarias, quienes concentran la toma de decisiones estratégicas que determinan el éxito o fracaso de dichas políticas.

Desde una perspectiva crítica, la inclusión no puede entenderse únicamente como la posibilidad de que todas las personas accedan a los bienes producidos socialmente. La inclusión social implica una relación entre dos categorías, el incluyente y el incluído, en la que se ejerce una asimetría de poder, ya que es el primero quien define quién, cómo y bajo qué condiciones el segundo es reconocido como parte del sistema. En esta relación se configura un ejercicio de dominación que reproduce desigualdades estructurales (Torres, 2023).

Esta lógica de poder atraviesa las distintas concepciones de inclusión existentes, razón por la cual no es posible alcanzar una inclusión auténtica si no se cuestiona y supera dicha relación de dominación. De lo contrario, se reproduce una inclusión aparente que encubre formas profundas de exclusión. En este escenario, el incluyente proyecta una imagen de generosidad sustentada en su posición de poder, mientras que el incluido se ve obligado a cumplir con las condiciones impuestas para ser aceptado. Así, el derecho a la inclusión queda supeditado al cumplimiento de exigencias mínimas establecidas unilateralmente por quienes detentan el poder (Ortiz & Zacarías, 2020).

En el ámbito educativo, la inclusión no debe concebirse como un favor otorgado a los grupos históricamente excluidos ni como la imposición de estándares que solo los grupos privilegiados pueden cumplir debido a su condición social o física. Tampoco puede entenderse como la exigencia de que las personas con discapacidad asuman los costos que su atención genera para la institución. Por el contrario, la inclusión se fundamenta en el reconocimiento de derechos, en la igualdad de dignidad y en la toma de conciencia de los privilegios que históricamente han beneficiado a los grupos dominantes (Bohoslavsky, 2018; Echeita & Ainscow, 2011; Echeita & Simón, 2019).

La discapacidad no se reduce exclusivamente a una condición física o intelectual, sino que constituye una realidad compleja y multidimensional determinada por factores estructurales de desigualdad social y por relaciones de poder ejercidas históricamente por sectores privilegiados. Es decir, hay factores internos y externos (biológicos y sociales) los que la determinan (Pereira et al., 2023)

Por otro lado, existe el modelo teórico que establece el contraste entre la concepción médica y social de la discapacidad. La concepción médica considera que la condición de discapacidad es un problema que radica en el individuo y solo puede ser resuelto por los especialistas a través del análisis. Por otro lado, se tiene el modelo social de la discapacidad, en el cual la discapacidad se asume como una condición que debe ser reconocida como parte de la diversidad. Este último modelo obliga a cambiar las actitudes políticas y prácticas que son un escollo para la inclusión real. Es decir, las estructuras sociales, políticas y económicas existentes son las que acentúan la condición de discapacidad de las personas oprimiéndolas (Ortiz y Zacarías, 2020). Por consiguiente, la discapacidad sólo puede ser superada en la medida que la sociedad sea menos discriminatoria, menos desigual y se rompa con las competencias que solo sirven para marcar las diferencias entre personas con discapacidad y personas sin discapacidad, dándole la ventaja a estos últimos, los cuales acentúan una discapacidad social.

La inclusión educativa, en este marco, se orienta a superar las desigualdades de oportunidades existentes entre los estudiantes con discapacidad y aquellos que no presentan esta condición. Por ello, Echeita y Ainscow (2011) y Echeita y Simón (2019) subrayan la urgencia de construir un sistema educativo capaz de enfrentar las múltiples formas de exclusión educativa, cuyas consecuencias se extienden a otros ámbitos de la vida social debido a la complejidad del propio sistema educativo.

La construcción de una cultura inclusiva en el sistema educativo se expresa, en un nivel simbólico, en la convivencia de todos los estudiantes en un mismo espacio y, en el plano psicosocial, en la promoción de la aceptación, el sentido de pertenencia y la participación activa. No obstante, en la práctica, las estrategias pedagógicas suelen reproducir clasificaciones implícitas entre estudiantes considerados “regulares” e “irregulares”, utilizando la inteligencia como criterio de diferenciación psicosocial. Estas prácticas, cargadas de una fuerte ideología, tienden a exaltar a ciertos estudiantes como “sobresalientes” mientras relegan a otros a posiciones de inferioridad (Ortiz & Zacarías, 2020).

La inclusión en la educación debe ser asumida como un proyecto político-pedagógico en el cual hay un ejercicio de poder entre los estudiantes comunes y los que presentan discapacidad, donde los primeros ejercen su poder sobre los estudiantes con discapacidad al tener ventajas en el uso de los recursos educativos tanto académicos como administrativos; ello se equilibra en la medida que se reconozcan como iguales a pesar de la diversidad, lo cual obliga a promover un discurso de equidad, justicia, derecho, igualdad y solidaridad (Torres, 2023).

La inclusión educativa aboga por superar la concepción de la educación como un espacio exclusivamente académico, donde la inclusividad es algo externo y que no le compete a ella. Superar las didácticas tradicionales y las actuales que se basan en las competencias donde los que no se alinean son marginados. Es importante en la inclusión educativa reconocer el papel trascendente de la diversidad en los procesos educativos y sus impactos en la formación de profesionales más comprometidos con una sociedad más justa y humana (Ortiz y Zacarías, 2020).

## **INCLUSIÓN EDUCATIVA Y EDUCACIÓN INCLUSIVA**

La inclusión es un concepto heterogéneo que es asumido desde diferentes concepciones por lo cual es un concepto difícil de definir (Tobbell et al., 2021). Por otro lado, la inclusión es un término sociológico, antes que un término educativo o pedagógico (Oviedo, 2023).

En cuanto al desarrollo como término educativo o pedagógico existe una perspectiva integradora en Ainscow (2002), el cual plantea que la inclusión no debe asumirse como una estrategia marginal, accesoria, complementaria o secundaria, sino como el núcleo, la centralidad o el eje fundamental de todo proceso que busca mejorar la educación en todos sus niveles, ya que implica la transformación de la cultura, políticas y prácticas educativas si se quiere realmente responder a la diversidad de los estudiantes. Es decir, se requiere un cambio profundo del sistema educativo en todos sus niveles.

La inclusión educativa y la educación inclusiva son dos conceptos que tiene una relación en la que la primera es condición de la segunda. La inclusión educativa es el prerrequisito obligatorio para que se pueda desarrollar la educación inclusiva. A su vez es importante reconocer que la causa inicial fue la inclusión a secas producto de la acentuación del ejercicio de los derechos humanos que se dio a mediados del siglo XX (Oviedo, 2023).

Por su parte, la inclusión educativa se centra en el acceso a la educación de todos los seres humanos indistintamente de su condición física, psicológica, social, económica, cultural, etc. Donde todos los que acceden a la educación tengan las mismas oportunidades y centralidad en los diferentes niveles educativos (Aguilar et al., 2024; Oviedo, 2023; Pedraja-Rejas et al., 2023; Vélez-Miranda et al., 2020). Por otro lado, la educación inclusiva es un enfoque educativo que busca la transformación de la educación que tiene un carácter instrumentalista, estándar y elitista que solo responde a las demandas del mercado productivo, a una educación como derecho humano que busca la formación del ser humano y pueda realizarse.

En consonancia con ello, la educación inclusiva reivindica la educación como un derecho humano fundamental, orientado a la formación integral del ser humano y a su realización plena. Este enfoque reconoce y valora la diversidad del estudiantado, promoviendo el reconocimiento de todas las personas como iguales en dignidad, más allá de sus diferencias culturales, lingüísticas, físicas, sociales o de cualquier otra índole (Chura et al., 2023; Delgado et al., 2021; Venegas-Ramos & Sánchez, 2024).

Ambos conceptos tienen en común romper con las barreras de acceso a la educación y el logro de una sociedad más democrática, humana, sostenible y que apunte a la realización plena de toda la humanidad. En conjunto, el enfoque de inclusión educativa y educación inclusiva orienta esta investigación hacia la identificación y superación de las barreras que limitan el acceso, la participación y el logro educativo, así como hacia la

construcción de sistemas universitarios más democráticos, equitativos y humanos, coherentes con el reconocimiento pleno de los derechos de las personas con discapacidad.

## **LA DISCAPACIDAD EN EL CONTEXTO EDUCATIVO**

La diferenciación conceptual e histórica entre los términos habilidades diferentes, persona con discapacidad y persona con necesidades educativas especiales responde a posturas teóricas e ideológicas que reflejan distintas formas de comprender la diversidad humana y la exclusión social. El concepto de habilidades diferentes se presenta como un eufemismo orientado a resignificar la diversidad funcional como una variación de capacidades, con la intención de promover una retórica no estigmatizante; sin embargo, su uso puede contribuir a invisibilizar las relaciones de poder y las desigualdades estructurales que producen la exclusión. Respecto al concepto persona con discapacidad surge y se consolida en el tránsito del modelo biomédico al modelo social y de derechos, que se centra en la discapacidad como resultado de la interacción entre condiciones de salud y barreras sociales, y promueve la igualdad de derechos y la eliminación de obstáculos. Por otro lado, persona con necesidades educativas especiales tiene raíces históricas en la educación especial con el fin de articular políticas de acceso y adaptación pedagógica; la cual pasa de ser una etiqueta deficitaria a comprensiones situadas y centradas en la accesibilidad universal (Hogan, 2019; Ainscow, Slee & Best, 2019; Andrews et al., 2022; Hamilton & Matthews, 2024).

El concepto de discapacidad a lo largo de la historia ha ido transformándose desde ser la característica de desventaja física o psicológica de la persona y que debe asumir la responsabilidad de su condición, pasando por miradas de rehabilitación desde un enfoque médico, pero asumiendo su inevitable inferioridad y que debe vivir a expensa de otros como una carga social, este concepto ha ido inclinándose por un enfoque social (Aristizábal, 2021; Garay y Carhuacho, 2019). En ese sentido, Soto y López (2022) plantean que la discapacidad no se debe concebir desde una visión reduccionista ni individualizante que la limite a una condición patológica inherente al sujeto, sino que se debe interpretar desde un enfoque multidimensional, contextual e interaccionista, el cual considera las complejas interrelaciones entre factores personales, sociales y ambientales en la configuración de dicha condición (Saadun et al., 2024). Esta última es una concepción más integral y engloba las diferentes dimensiones que involucran a la sociedad en su conjunto.

La discapacidad no consiste en un defecto o falencia de la persona, tampoco se la define por su condición de desventaja, menos definirla en función de las personas que no

presentan discapacidad. La discapacidad debe ser entendida como la relación de la persona con su entorno, donde su éxito o fracaso no depende de sí mismo sino de las oportunidades o barreras que le presenta ese entorno, por ello se enfatiza el adaptar su medioambiente para que esa persona pueda tener éxito dentro de su entorno físico y social (Aristizábal, 2021; Fuentes et al., 2021). Se debe trabajar desde un modelo multidimensional de la discapacidad a través de la participación, es decir lo que las personas con discapacidad necesitan para lograr su participación en la sociedad, no en sus déficits. En tal sentido, la participación se debe asumir como una dimensión nuclear en la concepción de la discapacidad, por ende, se debe enfatizar en los apoyos ofrecidos a las personas para potenciar su participación (Soto y López, 2022).

### **LIMITACIONES DEL SISTEMA UNIVERSITARIO**

Las limitaciones de las universidades se manifiestan a través de barreras que impiden que los estudiantes con discapacidad se formen profesionalmente en condiciones de igualdad. Estas barreras constituyen obstáculos que impiden o dificultan su participación plena y exitosa en los procesos de formación profesional, afectando su acceso, permanencia, desarrollo académico y culminación de los estudios superiores (San Martín et al., 2020; Dumitru et al., 2024). Desde esta perspectiva, las barreras pueden clasificarse en estructurales, culturales (ideológicas y actitudinales), normativas y pedagógicas, las cuales inciden de manera directa en la experiencia universitaria de los estudiantes con discapacidad y limitan, además, su participación en procesos de internacionalización o movilidad estudiantil que podrían enriquecer su formación profesional y su interacción con otras realidades educativas (Atoche-Silva et al., 2021; Delfín, 2023; De Benedictis & Leoni, 2021; Enríquez et al., 2020). A ello se suman la lentitud en la implementación de políticas institucionales de inclusión, las limitaciones presupuestales del Estado para la disponibilidad y adecuación de recursos, la insuficiente formación docente en inclusión y la carencia de mecanismos de apoyo académico, tecnológico y psicológico dentro de las universidades (Delfín, 2024; González et al., 2021; Tenorio & Ramírez-Burgos, 2021).

Las barreras estructurales se refieren a limitaciones de carácter administrativo, académico y organizacional que obstaculizan una formación profesional plena y equitativa para los estudiantes con discapacidad, en comparación con aquellos que no presentan dicha condición (Arboleda et al., 2024). Entre estas barreras se encuentran la ausencia o insuficiencia de medios de comunicación accesibles, la rigidez en el diseño curricular, las dificultades en los trámites administrativos derivadas de la escasa

coordinación entre áreas académicas y administrativas, la inexistencia de servicios especializados de apoyo, la infraestructura inadecuada, los horarios inflexibles y la limitada oferta de actividades extracurriculares inclusivas, entre otros factores (Figueroa & Zúñiga, 2020; Márquez-González et al., 2025; Zhou, 2023). A estas condiciones se añaden las bajas tasas de matrícula de personas con discapacidad en la educación superior (Li et al., 2023) y la exigencia de un mayor esfuerzo, tiempo y desgaste personal para quienes logran acceder a la universidad, con el fin de aproximarse a los logros académicos alcanzados por sus pares sin discapacidad, lo cual genera altos niveles de estrés y afecta negativamente su desempeño académico y bienestar emocional (Sachs & Schreuer, 2011; Wolbring & Escobedo, 2023).

Las barreras culturales comprenden dimensiones ideológicas y actitudinales que se encuentran estrechamente relacionadas y se refuerzan mutuamente dentro del entorno universitario (Covarrubias, 2019; Meza et al., 2023). Las barreras ideológicas se manifiestan a través de prejuicios, estereotipos y creencias negativas que sostienen estudiantes sin discapacidad respecto a sus pares con discapacidad, limitando su reconocimiento como sujetos de derecho y su participación plena en la vida académica (Figueroa & Zúñiga, 2020; Mena-Chiluisa & Alulima, 2021). Por su parte, las barreras actitudinales constituyen la expresión práctica de dichas ideologías y se evidencian en actitudes negativas por parte del personal docente y administrativo, la falta de sensibilización de la comunidad universitaria, la subestimación del potencial académico de los estudiantes con discapacidad, así como en prácticas de trato paternalista o sobreprotector que restringen su autonomía y desarrollo académico (Covarrubias, 2019; Figueroa & Zúñiga, 2020; Meza et al., 2023).

Las barreras normativas se relacionan con la inexistencia, insuficiencia, escasa difusión o inadecuada aplicación de normativas, reglamentos y marcos legales orientados a garantizar la inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior (Mena-Chiluisa & Alulima, 2021). Estas barreras incluyen la ausencia de políticas institucionales claras, la débil articulación entre las políticas educativas y los enfoques de derechos humanos e inclusión social, así como la omisión de criterios de accesibilidad, ajustes razonables y no discriminación en las normativas universitarias vigentes (Arboleda et al., 2024; Garcés et al., 2022; Solís-García et al., 2024). Asimismo, la falta de claridad, precisión y difusión permanente de las normas de inclusión repercute negativamente en la reducción de las barreras estructurales, culturales y pedagógicas, perpetuando prácticas

excluyentes dentro del sistema universitario (San Martín et al., 2020; Vélez-Miranda et al., 2020).

Las barreras pedagógicas tienen como eje central la práctica docente. Cuando el profesorado carece de formación, sensibilización y compromiso con la inclusión universitaria, tiende a construir (de manera consciente o inconsciente) barreras pedagógicas que dificultan o impiden la participación plena y efectiva de los estudiantes con discapacidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Cotán et al.; 2024; Jácome & Álvarez, 2020; Paz-Maldonado et al., 2024). Estas barreras se expresan en la rigidez de los planes de estudio, la ausencia de adaptaciones curriculares, la limitada aplicación de metodologías inclusivas y personalizadas, así como en la elaboración insuficiente de materiales educativos accesibles que respondan a las necesidades específicas de este estudiantado (Balta et al., 2024; Paz-Maldonado et al., 2023). Del mismo modo, se vinculan con prácticas docentes que desconocen la diversidad funcional del estudiantado, afectando su autonomía, desarrollo académico y sentido de pertenencia al entorno universitario (Cotán et al., 2024; Molano-Tobar et al., 2021; Paz-Maldonado et al., 2020). No obstante, estas limitaciones también evidencian la responsabilidad institucional de la universidad en la provisión de recursos, el acompañamiento pedagógico, la orientación docente y la capacitación permanente orientada a garantizar una educación superior verdaderamente inclusiva (Yusof et al., 2019).

### **CAPACITACIÓN DOCENTE**

Para la definición de la subcategoría capacitación docente se consideran los aportes de Andrade et al. (2020), quienes señalan que la capacitación docente implica la adquisición de diversas capacidades que permiten orientar, dirigir, apoyar y facilitar el aprendizaje de los estudiantes en las distintas disciplinas del conocimiento. Asimismo, Núñez et al. (2022) sostienen que la capacitación docente constituye uno de los procesos permanentes que los sistemas educativos implementan para alcanzar las metas educativas propuestas y contribuir a la calidad de los aprendizajes. Ambas definiciones se complementan al integrar dos dimensiones fundamentales del proceso formativo docente: por un lado, la adquisición y fortalecimiento de capacidades profesionales y, por otro, la finalidad orientada a la mejora de la calidad de los aprendizajes. Estas dimensiones resultan centrales para comprender la capacitación docente desde una perspectiva de inclusión en el ámbito universitario.

La capacitación docente en inclusión en las universidades se refiere a un proceso sistemático, continuo y reflexivo mediante el cual los docentes universitarios adquieren,

fortalecen y actualizan competencias pedagógicas, conocimientos, habilidades, actitudes y valores éticos orientados a garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para estudiantes con discapacidad (Alvear et al., 2024; Molano-Tobar et al., 2021). El propósito de la capacitación debe ser transformar las prácticas docentes y fomentar entornos universitarios que eliminen barreras y promuevan la participación plena de los estudiantes con discapacidad, en coherencia con los principios de justicia social, equidad e igualdad de oportunidades aplicable a todos los estudiantes universitarios que tengan o no discapacidades (Paz-Maldonado et al., 2023; Paz-Maldonado et al., 2022). Lo cual se relaciona con la motivación para aprender, una mayor autoestima y el interés por asistir a la universidad por parte de los estudiantes con discapacidad (Bailleul et al., 2008; Martínez-Garrido & Murillo, 2016). Queda claro que no se debe asumir la capacitación docente en inclusividad solo como la adquisición del conocimiento sobre tipos de discapacidad y elaborar estrategias que respondan a esos tipos de discapacidad (Gonzalez-Gil et al., 2019).

Por otro lado, Fernández (2013), clasifica las competencias esenciales que debe adquirir el docente para una educación inclusiva en siete categorías fundamentales. a) Competencias pedagógico-didácticas que faciliten el aprendizaje de todos los estudiantes de acuerdo a su particularidad. b) Las competencias de liderazgo que permita integrar a los estudiantes con discapacidad. c) competencias de gestión del grupo y el aprendizaje cooperativo. d) Las competencias investigativas, que mejoran el trabajo docente. e) las competencias interactivas, de empatía y respeto. f) Las competencias éticas, actitud inclusiva. g) Las competencias sociales, de colaboración con la comunidad.

Además, es importante resaltar que la capacitación docente debe abarcar aspectos de marco legal y normativo sobre discapacidad en universidades, el diseño de estrategias pedagógicas que respondan a las necesidades de los estudiantes con discapacidad, el uso de tecnologías accesibles, la elaboración de materiales educativos adaptados, y la construcción de entornos de aprendizaje libres de discriminación (Alvear et al., 2024; Defensoría del Pueblo, 2019). Todo ello orientado a promover una práctica docente centrada en el estudiante, que reconozca la diversidad como un valor, y que se comprometa activamente con la equidad social y la justicia educativa (Washburn-Madriral & Chaves-Salas, 2022). En este marco, resulta clave enfatizar que uno de los factores determinantes para la participación del docente en procesos de capacitación es su actitud y compromiso con la educación inclusiva, dado que las actitudes involucran percepciones, creencias, sentimientos y formas de reacción frente a los estudiantes con

discapacidad, las cuales influyen directamente en su manera de pensar, sentir y actuar en el aula universitaria (Moriña et al., 2020; Solís & Arroyo, 2021; Quispe et al., 2023).

La idea es promocionar una práctica docente que reconoce la diversidad y que tiene al estudiante como centro del proceso de enseñanza aprendizaje y se compromete con la equidad social (Washburn-Madrigal & Chaves-Salas, 2022). En ese sentido, es importante enfatizar que el elemento determinante para que un docente se capacite es su actitud y compromiso con la educación inclusiva (Quispe et al., 2023; Moriña et al., 2020). Es decir, la actitud que asuma el docente involucra percepciones, creencias, sentimientos a favor o en contra y formas de reaccionar sobre los estudiantes con discapacidad, lo cual determina su forma de pensar, sentir y actuar con estos estudiantes, y a la postre esto define si para él las capacitaciones en inclusión tienen sentido (Solís & Arroyo, 2021).

También se debe considerar como competencias principales que deben adquirir los docentes de la educación superior la elaboración de un diseño curricular inclusivo. Así se tiene la planificación y adaptación del currículo tomando en cuenta la diversidad, accesibilidad, la flexibilidad y que responda a las necesidades individuales de los estudiantes (Blaskowitz et al., 2025; Yucato et al., 2024). También, la competencia en estrategias didácticas diferenciadas (colaborativas, multisensoriales, uso de recursos didácticos de acuerdo a la discapacidad del estudiante, dinámicas grupales con enfoque inclusivo) (Espinosa, 2024). Así como también la competencia evaluativa inclusiva (instrumentos de evaluación adaptados a las condiciones del estudiante, uso de la evaluación formativa y flexible) (Cortés, 2024); otra competencia que se debe adquirir es el uso de tecnologías accesibles (uso de tecnologías de apoyo para estudiantes con discapacidad, mediación tecnológica) (Espinosa, 2024); y, por último, pero no menos importante es la competencia ética y actitudinal inclusiva (desarrollo de actitudes empáticas, respetuosas y libres de prejuicios, así como la capacidad para reconocer y valorar la diversidad) (Balta et al., 2024).

Sin embargo, es importante recalcar las limitaciones que presentan las universidades entorno a la capacitación docente. Existe carencia de recursos pedagógicos adecuados y una marcada resistencia de los docentes a cambiar o adaptar sus estrategias metodológicas que les permita implementar de forma eficiente prácticas inclusivas en el aula y contribuya al logro de aprendizajes de los estudiantes con discapacidad (Ancaya Martínez, 2023). En ese mismo sentido, la inclusión está restringida por la escasa formación de los docentes entorno a la inclusión con profundidad, la falta de tecnología

que asista a los estudiantes con discapacidad y que los docentes aprendan a utilizarlos en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Andrades-Moya et al., 2021; Beltrán et al., 2024).

### **PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE**

Varios autores (Delfín, 2024; Palacios-García, 2024; Villavicencio et al., 2023) consideran que la adecuación o adaptación curricular, de los planes de estudio, los sílabos y la forma como los docentes se capacitan en ello, permite que preparen sus clases que garanticen un proceso de enseñanza-aprendizaje que parta de las competencias fuertes de las personas con discapacidad. No se debe crear un proceso de enseñanza-aprendizaje paralelo al proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes sin discapacidad, sino que se integren como un todo y responda a las particularidades de cada estudiante presente o no presente alguna discapacidad (Moreira-Sánchez y Triviño-Sabando, 2021). Es decir, es importante tomar en cuenta y enfatizar en los docentes que los estudiantes con discapacidad no son un grupo homogéneo, es decir, el proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser personalizado de acuerdo a la condición particular del estudiante con discapacidad (Arcos y Torres, 2024).

En ese sentido, algunos estudios (Ainscow et al., 2006; Maraver y Gómez-Hurtado, 2024) aseveran que para que exista una verdadera inclusión, el proceso de enseñanza-aprendizaje debe desarrollarse en un espacio común que garantice no solo la presencia física de todo el alumnado, sino también su participación activa y su logro académico; la primera implica brindar a todos los estudiantes experiencias valiosas y oportunidades para integrarse y expresar sus ideas, mientras que el segundo consiste en crear un entorno que les permita lograr gradualmente sus objetivos y superar los desafíos que se les proponga. Por otro lado, García (2024) y Durgungoz y Durgungoz (2025), consideran que la tecnología asistiva permite que los estudiantes con discapacidad participen de forma plena en el proceso enseñanza-aprendizaje apoyando así su inclusión e igualdad de oportunidades para lograr los objetivos educativos. En ese sentido, las tecnologías digitales y los entornos virtuales pueden ser una alternativa, ya que el aprendizaje en línea tiene un potencial enorme para satisfacer las diversas necesidades de los estudiantes con discapacidad de forma individualizada, aunque persisten dudas sobre su eficacia (Lomellini et al., 2025; Pacheco, 2021; Reyes et al., 2021). Además, con la incorporación de la inteligencia artificial (IA) en el proceso de enseñanza-aprendizaje aumentan las posibilidades de una buena formación profesional y una educación inclusiva más accesible (Markelius et al., 2025).

## **ACCESO A LA INFORMACIÓN**

El acceso a la información es un derecho universal para todas las personas y se vincula al aseguramiento de su derecho a la educación, cultura y la comunicación (Yataco, 2022). Los avances tecnológicos actuales permiten que las personas con discapacidad puedan superar barreras que impiden su acceso a la información (Chura et al., 2023; Yataco, 2022). Sin embargo, es paradójico que el mismo desarrollo de las tecnologías de información se vuelvan en barreras para que las personas con discapacidad no tengan acceso a la información por la complejidad de estas tecnologías (Chura et al., 2023).

La evaluación de las universidades en torno a inclusión actualmente se centra principalmente en cuestiones secundarias como lo infraestructural, el apoyo financiero y las vacantes que tienen para personas con discapacidad y no en el acceso a la información (Delfín, 2024). Pero se deja de lado un punto que ha venido en indispensable en una sociedad del conocimiento que cuenta con nuevas tecnologías de información que permiten fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de las personas con discapacidad; por lo tanto, se debe exigir que se evalúe a las universidades sobre el acceso a la información en las personas con discapacidad, cómo estas fortalecen diferentes competencias de las personas con discapacidad.

El acceso a la información es crucial porque amplía el horizonte de los estudiantes, les da la posibilidad de ponerse en contacto con nuevas tecnologías de información lo cual permite el trabajo en equipo, la asincronía y sobre todo un aprendizaje individualizado (Gauto, 2024). Es decir, tiene todo un potencial para responder a las particularidades del estudiante con discapacidad.

Por otro lado, hay limitaciones al acceso de información sobre los procesos académicos, administrativos que podrían ser oportunidades no aprovechadas por el desconocimiento de las personas con discapacidad (Vásquez y Veloz, 2023). Lo cual se puede convertir en una desventaja en el aprovechamiento de todas las posibilidades que le puede estar ofreciendo la universidad.

## **ADAPTACIÓN DE LOS RECURSOS DIDÁCTICOS**

Los recursos didácticos constituyen un componente fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje, en tanto facilitan la construcción de aprendizajes significativos al estimular la participación activa de los estudiantes mediante el uso de los sentidos y el desarrollo de habilidades, actitudes y destrezas cognitivas, procedimentales y actitudinales (Colorado & Mendoza, 2021). En el caso de los estudiantes universitarios con discapacidad, la adaptación de los recursos didácticos resulta indispensable, ya que

debe responder a sus necesidades educativas particulares; la ausencia o insuficiencia de dichas adaptaciones limita de manera directa el acceso a los contenidos, la comprensión de los mismos y el desarrollo de aprendizajes relevantes (Abejón et al., 2010; Vásquez & Veloz, 2023).

Una de las principales limitaciones en este ámbito se relaciona con el desconocimiento por parte de los docentes sobre el diseño, selección y uso de recursos didácticos adaptados a los distintos tipos de discapacidad, así como con la falta de capacitación específica orientada a la adaptación de dichos recursos en función de los perfiles y necesidades del estudiantado con discapacidad (Moreira-Sánchez & Triviño-Sabando, 2021). A ello se suma la limitada competencia pedagógica para utilizar de manera eficaz estos recursos adaptados dentro del aula universitaria, lo que dificulta el logro de los objetivos de aprendizaje y restringe las oportunidades de participación activa de los estudiantes con discapacidad en el proceso formativo.

Asimismo, resulta fundamental que el docente priorice la sistematización y el seguimiento de las metodologías y recursos didácticos utilizados, con el propósito de evaluar su pertinencia, efectividad y adecuación a lo largo del proceso de enseñanza–aprendizaje. Esta sistematización permite contar con un panorama integral sobre qué estrategias y recursos pueden emplearse en cada momento del proceso educativo, en función de las particularidades de los estudiantes con discapacidad (Abejón et al., 2010). En concordancia, Moreira-Sánchez y Triviño-Sabando (2021) enfatizan que el uso de recursos didácticos adaptados constituye un factor clave para que los estudiantes con discapacidad desarrollen de manera efectiva las competencias académicas y profesionales previstas en los programas de estudio.

## **APOYO ACADÉMICO**

El apoyo académico se orienta a la nivelación, acompañamiento y fortalecimiento de las competencias académicas de los estudiantes con discapacidad, con el fin de garantizar su permanencia, progreso y éxito en la educación superior (Vásquez & Veloz, 2023). Dicho apoyo puede ser brindado directamente por el docente del curso o a través de un tutor académico, el cual puede ser un docente designado o un estudiante par de la misma aula, bajo un enfoque de tutoría entre iguales. En este sentido, el apoyo académico comprende dos dimensiones interrelacionadas: el apoyo académico propiamente dicho y el apoyo emocional, ambos necesarios para favorecer el bienestar, la motivación y el desempeño del estudiante con discapacidad.

La experiencia de los compañeros que asumen el rol de tutores de estudiantes con discapacidad contribuye significativamente al desarrollo de actitudes positivas hacia la inclusión y al fortalecimiento de una cultura universitaria basada en la solidaridad, el respeto y la valoración de la diversidad (Gallego et al., 2022). Así mismo, los docentes tutores garantizan la igualdad de oportunidades y el apoyo de las necesidades específicas del estudiante con discapacidad (Luque et al., 2019). En la Ley 30220, Ley Universitaria (Congreso de la República del Perú, 2014), en su artículo 5 señala que es un principio obligatorio para todas las universidades el pluralismo, tolerancia, diálogo intercultural e inclusión. Además, más adelante enfatiza en su artículo 6 que es un “fin de la universidad colaborar de modo eficaz en la afirmación de la democracia, el estado de derecho y la inclusión social”. En ese mismo sentido, en su artículo 87, sobre deberes del docente, señala que es obligación “del docente brindar tutoría a los estudiantes para orientarlos en su desarrollo profesional y/o académico”. Lo cual demuestra que dentro del marco del sistema universitario peruano el apoyo al estudiante es obligatorio.

Complementado esa obligatoriedad, Garcés et al. (2022), señala que contar con un sistema de apoyos es esencial en el modelo pedagógico inclusivo universitario; como estrategias que fortalecen la atención a la diversidad, permiten adaptar los contenidos y favorecen la integración de los estudiantes con discapacidad al proceso enseñanza-aprendizaje sin ninguna desventaja frente a los estudiantes que no presentan esta condición. Por ende, el apoyo académico se debe implementar y fortalecer para no generar desigualdad de oportunidades entre los estudiantes. En ese sentido la tutoría aporta de manera determinante para que se dé realmente una educación inclusiva porque aporta de manera contundente al logro de la autonomía de los estudiantes inclusivos (Sanchez, 2025). Lo cual demuestra su necesidad y obligatoriedad en todas las universidades ya que lograr la autonomía es fundamental para un estudiante con discapacidad y lo iguala a la condición de un estudiante sin discapacidad. En ese sentido Lorenzo-Lledó et al. (2017), enfatizan que la tutoría debe ser personalizada porque solo así se puede atender de la mejor manera las necesidades particulares del estudiante con discapacidad y lograr su integración y éxito académico. Además, Mendoza (2017), complementa con la implementación de programas de tutoría especializados que consideren las particularidades de cada estudiante con discapacidad. A ello se suma lo planteado por Gairín y Muñoz (2013), que consideran fundamental la elaboración de Planes de Acción Tutorial (PAT) específicos estructurados en etapas que engloban todo el proceso de formación profesional del estudiante universitario con discapacidad de forma integral y

personalizada. Finalmente, Zilvinskis et al. (2020), consideran que la tutoría debe caracterizarse por el seguimiento constante y en la contextualización de estrategia y por su proactividad, solo así se garantiza la formación profesional de los estudiantes que presentan algún tipo de discapacidad.

### **ATENCIÓN A LA INCLUSIÓN Y DIVERSIDAD EDUCATIVA**

En el aula universitaria hay diferentes grupos de personas que son discriminadas o marginadas por diferentes aspectos. Por ello es importante que se de atención a la inclusión, es decir reconocerse como iguales y que como grupo sean responsables de que un estudiante con discapacidad pueda formarse como un profesional (Gil y Morales, 2019). Por otro lado, Escarbajal et al. (2012), señalan que la diversidad e inclusión deben acentuarse en la formación de los estudiantes universitarios de las Facultades de Educación de las universidades, ya que ello va a repercutir en el abordaje de la diversidad e inclusión en las escuelas. Pero a su vez esos mismos docentes van a dictar en las universidades y si no son formados en estas dimensiones no suman sino restan la consolidación de las mismas. Solo así se puede lograr la normalización de la diversidad tanto en las escuelas como en las universidades (Escarbajal et al., 2012).

Sin embargo, existen barreras trascendentales como la desigualdad al derecho a la educación, la cual no permite una inclusión en todo su sentido, pero se puede minimizar si las universidades establecen medidas que respondan de forma eficiente a las necesidades de los estudiantes con discapacidad (Ocampo, 2012). En ese sentido, la inclusión educativa debe sostenerse en normativas y una conceptualización que asuma la diversidad como un valor importante, que promueva la participación activa de la comunidad universitaria y el respeto a la pluralidad de los estudiantes (Pallares-Arévalo y Ravelo-Méndez, 2025). Es decir, la inclusión educativa implica el compromiso de toda la comunidad universitaria (Hernández-Amorós et al., 2018). Así mismo, es importante que en las políticas de inclusión de las universidades se enfatice la inclusión en los estudiantes con algún tipo de discapacidad y además presenten aptitudes sobresalientes (Arzate, 2015). Además, es transcendental lo planteado por Arcos y Torres (2024), sobre la atención de la diversidad desde la calidad y la equidad para la educación infantil, porque esto también es válido para la educación superior. Estos autores subrayan la importancia de contar con recursos adecuados, formación docente especializada y adaptaciones curriculares que respondan a las necesidades específicas de cada estudiante. En ese sentido, se puede extrapolar que la atención a la diversidad en la universidad también debe partir de la calidad y equidad de la educación.

A su vez reconocer que existen varios estudiantes con sus propias particularidades y necesidades y establecer estrategias para atender a todo el grupo sin afectar negativamente a alguno de ellos (Lipka et al., 2020). En ese sentido, la universidad tiene la responsabilidad de aplicar el principio de igualdad de oportunidades. Plantear una educación para todos no significa homogeneizar lo diverso, lo diverso debe ser atendido de acuerdo a sus necesidades (Becerra, 2021; Garcés et al., 2022). En ese sentido, hay que tomar en cuenta también que los estudiantes con discapacidad no tienen creencias, percepciones y sentimientos homogéneos sobre sí mismos (Lister et al., 2022). Por ello, es importante que las universidades transformen sus prácticas para atender las diferencias individuales de los estudiantes, incluyendo aquellas relacionadas con necesidades educativas especiales, de forma que todos los estudiantes puedan participar plenamente (Gil y Morales, 2019). En este proceso, resulta clave que la comunidad universitaria se informe, desarrolle empatía y tome conciencia de la importancia de una educación inclusiva, dado que muchas de las limitaciones que enfrentan los estudiantes con discapacidad emergen de la incomprensión y el desconocimiento de su realidad (Alcalde-Llargo et al., 2025; Mella et al., 2014).

A partir del contexto teórico, normativo y empírico previamente expuesto, se formula la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las limitaciones del sistema universitario que afectan la formación profesional de estudiantes con discapacidad en una universidad privada de Lima Norte durante el año 2024?

En coherencia con esta pregunta, se plantea como objetivo general identificar las limitaciones del sistema universitario que inciden en la formación profesional de estudiantes con discapacidad en una universidad privada de Lima Norte en el año 2024, y teniendo como objetivos específicos: identificar las limitaciones de los docentes universitarios en la formación profesional de los estudiantes con discapacidad en una universidad privada de Lima Norte en 2024, identificar las limitaciones del proceso enseñanza-aprendizaje en la formación profesional de los estudiantes con discapacidad en una universidad privada de Lima Norte en 2024, identificar las limitaciones del apoyo académico para la atención de los estudiantes con discapacidad en una universidad privada de Lima Norte en 2024; y, por último, analizar la falta de atención a la inclusión y diversidad educativa en la formación profesional de los estudiantes con discapacidad en una universidad privada de Lima Norte en 2024

Teniendo en cuenta la información presentada, esta investigación busca contribuir al conocimiento existente sobre inclusión educativa en el ámbito universitario, un tema

que, aunque abordado en diversas investigaciones, carece de suficiente profundidad en el contexto peruano y específicamente en universidades privadas. Se busca contribuir a fortalecer el aspecto teórico en torno a las estrategias pedagógicas inclusivas, barreras de acceso a la universidad y sobre la necesidad de seguir fortaleciendo la capacitación de los docentes en torno a inclusión y discapacidad. Por tanto, esta investigación va a permitir profundizar la comprensión la educación inclusiva a nivel superior con el fin de lograr un mayor compromiso de todos los que participan en el sistema universitario, a ello se suma la actualización de un marco teórico sobre esta problemática que coadyuve a la realización de investigaciones que penetren en otros aspectos de gran relevancia sobre esta temática.

## **METODOLOGÍA**

### **DISEÑO**

Esta investigación tiene un enfoque cualitativo, la investigación cualitativa se centra en el análisis de los significados y las acciones de las personas, así como en la forma en que estas se relacionan con otras prácticas presentes en su entorno comunitario, en ese mismo sentido, su propósito es comprender y explicar los fenómenos sociales desde una perspectiva que permita captar su esencia; ya que se orienta a interpretar la realidad tal y como se manifiesta, es decir, en su forma original y natural, lo que le otorga un carácter claramente fenomenológico (Piña-Ferrer, 2023). Esta va a permitir comprender la realidad de las personas con discapacidad en el sistema universitario, desde la experiencia laboral común de los docentes de una universidad.

Por ello, el tipo seleccionado es el fenomenológico, ya que se busca conocer la perspectiva que tienen los sujetos de estudio (Fuster, 2019). Para ello se recogerá información de las vivencias de los participantes, con respecto a sus prácticas pedagógicas y así analizar las limitaciones del sistema universitario.

En ese sentido, el alcance de la investigación es descriptivo. En las investigaciones cualitativas de alcance descriptivo, el énfasis se sitúa en caracterizar el fenómeno en su complejidad, identificando patrones, significados y relaciones relevantes a partir de los discursos y prácticas de los participantes (Ramos-Galarza, 2020). En este sentido, el estudio busca describir, desde una perspectiva fenomenológica, las limitaciones del sistema universitario tal como son vivenciadas y comprendidas por los docentes en su práctica profesional cotidiana.

### **PARTICIPANTES**

Los sujetos que participaron en esta investigación son docentes, directivos y personal administrativo que laboran en el nivel universitario. El instrumento se aplicó a

siete personas. Para ello se establecieron características de inclusión y exclusión, entre ellas están: el cargo que ocupan (docente, directivo, administrativo), años de experiencia docente y formación profesional, ya que es necesario que los participantes conozcan sobre el tema de inclusión.

Para la elección de los participantes, se utilizó la técnica de muestreo intencional por criterios, porque permitió identificar a aquellos que poseen conocimiento y experiencia directa con el fenómeno, en este caso experiencia en procesos de inclusión universitaria, lo cual permitió lograr el objetivo de esta investigación. Este tipo de muestreo es adecuado para investigaciones cualitativas que buscan profundidad en lugar de representatividad estadística. El muestreo intencional se basa en la elección deliberada de los participantes en función de las características de la población y los objetivos trazados en una investigación (Martínez-Salgado, 2012; Parra 2019).

Se seleccionó intencionalmente a siete participantes: un docente, tres administrativos, tres docentes-directivos, teniendo en cuenta su permanencia de tiempo completo en la universidad, si trabaja directamente en actividades de inclusión y tengan una experiencia significativa de dos años a más en inclusión educativa, estar activos durante el año académico 2025. Los participantes (uno o más personas) dan información relevante, porque tienen la experiencia directa del fenómeno (Fuster, 2019).

## **INSTRUMENTO**

La técnica que se utilizó en esta investigación fue la entrevista, la cual trasciende su función como simple herramienta para obtener información, ya que constituye una forma de conocimiento basada en el diálogo y la interacción humana, siendo esta dimensión relacional fundamental para el desarrollo del proceso investigativo (Aspeé y González, 2024). A través de esta perspectiva, se analizó el pensamiento del sujeto, quien aportó la información y participó activamente como ser reflexivo en su propio contexto (Lázaro, 2021). En este caso, se describió y analizó la percepción de los docentes universitarios sobre las limitaciones y dificultades que enfrentan las personas con alguna discapacidad para acceder a la educación superior. Para llevar a cabo dicha entrevista, se elaboró una guía de preguntas relacionadas con las limitaciones del sistema universitario para la formación profesional de personas con discapacidad. Para ello se establecieron categorías, subcategorías y se determinó de acuerdo a ciertos criterios el perfil de los entrevistados. La entrevista culminó al alcanzar la saturación teórica. Es decir, la información obtenida de los entrevistados no contribuye de manera significativa a enriquecer ni ampliar las características ni los alcances de las categorías de análisis

establecidas; en otras palabras, no añaden elementos novedosos o nuevos datos que favorezcan su desarrollo (Ardila y Rueda, 2013; Ortega-Bastidas, 2020).

Para esta investigación se utilizó como instrumento una guía de entrevista semiestructurada, porque permitió hacer preguntas preconcebidas para el fin de la investigación y preguntas que surgieron en el proceso de la entrevista. Este instrumento consta de seis subcategorías, que son: capacitación docente, proceso enseñanza-aprendizaje, acceso a la información, adaptación de los recursos didácticos, apoyo académico y atención a la inclusión y diversidad educativa; cada una de estas con sus respectivas preguntas, que suman un total de dieciséis preguntas.

Antes de su aplicación, el instrumento elaborado se sometió a juicio de expertos. Los expertos fueron cinco lo que permite que la evaluación sea válida (Almanasreh et al., 2019). Realizaron una valoración global del instrumento; la cual implicó tres criterios: claridad, que tiene que ver con que el enunciado sea entendible, conciso, exacto y directo; coherencia, aquí se evalúa si la pregunta tiene relación con la subcategoría, que no haya contradicciones o confusión, para que la respuesta aporte información relevante a la investigación; y pertinencia, donde se evalúa si las preguntas corresponden al concepto teórico de la categoría o subcategoría (Balderas et al., 2022).

El instrumento elaborado se sometió a juicio de experto, para ello, los especialistas que validaron el instrumento son docentes-investigadores, tres magister y tres doctores. Para la validación, el instrumento fue evaluado bajo tres criterios: claridad, que tiene que ver con que el enunciado sea entendible, conciso, exacto y directo; coherencia, aquí se evalúa si la pregunta tiene relación con la subcategoría, que no haya contradicciones o confusión, para que la respuesta aporte información relevante a la investigación; y pertinencia, donde se evalúa si las preguntas corresponden al concepto teórico de la categoría o subcategoría. Al culminar la revisión del instrumento, los expertos realizaron observaciones y/o sugerencias, haciendo uso de los criterios de valoración, dichas observaciones se tomaron en cuenta para mejorar el instrumento.

Luego se definió la técnica que se utilizó, la cual es la entrevista y, a partir de ella, se evaluó y se eligió como instrumento la guía de entrevista, que permite a los participantes compartir sus experiencias de manera detallada (Feria et al., 2020).

## **PROCEDIMIENTO**

En primer lugar, se brindó al entrevistado el documento del consentimiento informado donde se comunicó en un lenguaje asequible en qué consiste la investigación, sobre el cuidado y seguridad de la información que brindó, es decir, se garantiza su

confidencialidad. Además, se enfatizó sobre el procedimiento, el riesgo y el beneficio de la investigación, su participación voluntaria y que además tenía la posibilidad de no participar cuando lo deseara (Pico-Camacho y Vega-Peña, 2022).

En segundo lugar, los entrevistados fueron codificados y los resultados se presentaron cuidadosamente para que se salvaguarde la confidencialidad de la identidad de los entrevistados y la universidad a la cual pertenecen. También se fue muy cuidadoso en el almacenamiento de información con el uso de la nube en la red virtual de Google Drive bloqueando la lectura, descarga o edición de la información.

En tercer lugar, se desarrollaron las siguientes acciones para el proceso de la información: a) Primero se garantizó la saturación teórica a partir de la revisión del total de las entrevistas realizadas. b) Luego las entrevistas grabadas se transcribieron literalmente, verificando que no haya errores que afecten la integridad de la información. c) Seguidamente se codificó las transcripciones con el fin de identificar categorías emergentes. d) Luego se realizó nuevamente la saturación teórica, a partir de la no identificación de categorías emergentes o información relevante o nueva para la investigación. e) Finalmente, se realizó la triangulación de datos.

Se consideró el planteamiento de Ortega-Bastidas (2020), donde se alcanza la saturación teórica si en el recojo de información, ya no se identifica nueva información relevante que aporte a la resolución del problema que se busca comprender. En otras palabras, al revisar exhaustivamente la información obtenida por las entrevistas, no se identificó nuevas categorías emergentes o información nueva que aporte para la profundización sobre el problema. Por el contrario, se repite información y se llega a la conclusión que las categorías emergentes son suficientes para responder al problema de investigación. Esta técnica le da potestad al investigador decidir el momento en que ya no se debe recoger más información (Vives y Humai, 2021).

Se usó de manera responsable la información, ya que los resultados de la investigación se utilizaron exclusivamente para los fines académicos y sociales descritos en el proyecto. No se permitió que terceros accedan a los datos sin el consentimiento explícito de los participantes, cumpliendo estrictamente las normativas éticas y legales nacionales e internacionales sobre investigación y protección de datos personales, ya que la manipulación o difusión intencionada de información falsa con fines personales constituye una grave falta ética que vulnera la integridad intelectual y científica (Orozco y Lamberto, 2022).

Para el análisis y discusión de los resultados, primero se utilizó la codificación abierta con el fin de identificar y etiquetar libremente todas las ideas emergentes en los datos, sin una estructura previa, para ello se seleccionó segmentos relevantes de datos que captan los significados relevantes que respondan a la pregunta de investigación con el fin de formular las categorías (Vives y Hamui, 2021). Luego se utilizó la codificación temática, con la finalidad de identificar temas o tópicos repetidos en los datos, esta es utilizada generalmente en investigaciones fenomenológicas (Gibbs, 2007). También se ha utilizado la codificación axial con el fin de identificar categorías emergentes y relaciones entre las categorías obtenidas previamente, con sus subcategorías (San Martín, 2014).

Se utilizó la triangulación como estrategia metodológica para garantizar la validez, confiabilidad y profundidad en la interpretación de la información brindada por los participantes. De acuerdo con Denzin (2009) y Gibbs G. (2007), la triangulación consiste en el uso de varias fuentes, métodos, teorías o investigadores con la finalidad de contrastar y profundizar en la comprensión de un fenómeno social. Flick (2018) sostiene que esta estrategia metodológica es relevante en investigaciones cualitativas, porque contrarresta sesgos y da una visión más completa del objeto de estudio.

En este caso, se utilizó en primer lugar la triangulación de fuentes, con el fin de comparar sistemáticamente la información obtenida de docentes, administrativos y directivos acerca de las limitaciones del sistema universitario para la formación profesional de estudiantes con discapacidad. Con esta triangulación se identificó convergencias, divergencias y complementariedades en las percepciones de estos participantes, lo cual favoreció una comprensión más objetiva del fenómeno (Patton, 2015).

También, se utilizó la triangulación teórica, con la cual se integró los aportes teóricos de autores especializados en educación inclusiva, equidad en la educación superior y atención a la diversidad. Lo cual permitió interpretar las categorías emergentes desde distintos ángulos, lo cual evitó la dependencia de una sola fuente teórica o un único marco explicativo. De esa manera se amplía el espectro interpretativo de los resultados de la investigación (Cohen et al., 2017).

## **ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS**

La investigación realizada tiene como objetivo analizar las limitaciones del sistema universitario para la formación profesional de estudiantes con discapacidad en una universidad privada de Lima Norte en 2024 desde un enfoque cualitativo. Para alcanzar

ese objetivo se planteó al principio la categoría limitaciones del sistema universitario y seis subcategorías: Capacitación docente, proceso enseñanza aprendizaje, acceso a la información, adaptación de los recursos didácticos, apoyo académico y atención a la inclusión y diversidad. Primero se utilizó la codificación abierta con el fin de identificar y etiquetar libremente todas las ideas emergentes en los datos, sin una estructura previa, para ello se seleccionó segmentos relevantes de datos que captan los significados relevantes que respondan a la pregunta de investigación con el fin de formular las subcategorías (Vives y Hamui, 2021). Luego se utilizó la codificación temática, con la finalidad de identificar de temas o tópicos repetidos en los datos, esta es utilizada generalmente en investigaciones fenomenológicas (Gibbs, 2007). También se ha utilizado la codificación axial con el fin de identificar subcategorías emergentes y relaciones entre la subcategoría obtenida previamente (San Martín, 2014).

En los apartados siguientes se presenta el análisis e interpretación de cada una de las subcategorías planteadas, así como de las subcategorías emergentes identificadas durante el proceso analítico. La discusión se desarrolla articulando los hallazgos empíricos con los referentes teóricos especializados en educación inclusiva y atención a la diversidad en la educación superior, con el fin de profundizar en la comprensión del fenómeno estudiado y aportar evidencia relevante para el fortalecimiento de prácticas inclusivas en el ámbito universitario.

## **LIMITACIONES DEL SISTEMA UNIVERSITARIO**

La categoría limitaciones del sistema universitario permite analizar en profundidad los factores estructurales, organizativos y culturales que restringen el fortalecimiento de la inclusión educativa de estudiantes universitarios con algún tipo de discapacidad. Desde esta perspectiva, el análisis busca identificar la naturaleza de dichas limitaciones, las cuales pueden manifestarse en dimensiones administrativas, metodológicas, infraestructurales, así como en dimensiones de fondo ideológico y cultural, que condicionan las prácticas institucionales y pedagógicas en la educación superior (Covarrubias, 2019; Dumitru et al., 2024).

Esto permitirá reevaluar la forma cómo se asume la inclusión educativa y cómo se debe asumir realmente para lograr una auténtica integración de los estudiantes con discapacidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje y el logro de sus objetivos profesionales.

En primer lugar, se examina la subcategoría capacitación docente, por su carácter transversal y su impacto directo en las prácticas pedagógicas y en la atención efectiva a la diversidad en el contexto universitario.

### **CAPACITACIÓN DOCENTE**

La subcategoría capacitación docente tiene como propósito analizar el grado de preparación de los docentes universitarios en materia de inclusión y educación inclusiva, así como la naturaleza de dicha formación. En particular, se examina si el conocimiento que poseen los docentes es predominantemente teórico o si incorpora componentes prácticos que orienten efectivamente la acción pedagógica; si los procesos de capacitación responden a iniciativas institucionales obligatorias o dependen de la motivación individual del docente; y si la capacitación se concibe únicamente desde una dimensión instrumental-metodológica o si integra, además, componentes actitudinales, éticos y valorativos (Quispe et al., 2023; Solís y Arroyo, 2021).

El análisis de los testimonios permitió identificar subcategorías emergentes que evidencian tensiones estructurales en la forma en que el sistema universitario aborda la formación docente para la atención a la diversidad. Entre ellas destacan la falta de capacitación docente en inclusión educativa y la autocapacitación docente en inclusión educativa, las cuales se analizan a continuación.

#### **Falta de capacitación docente en inclusión educativa**

En el contexto universitario, la inclusión educativa se ve significativamente limitada por la escasa formación docente específica en discapacidad e inclusión, el tratamiento superficial de estos contenidos en los programas de formación profesional y la insuficiente disponibilidad de tecnologías adaptadas, así como de capacitación para su uso pedagógico (Andrades-Moya et al., 2021; Beltrán et al., 2024). A estas carencias se suma la falta de recursos pedagógicos pertinentes y la resistencia al cambio metodológico, lo cual dificulta la implementación de prácticas inclusivas efectivas en el aula universitaria (Ancaya Martínez, 2023).

La ausencia de una capacitación sistemática y profunda no solo limita el desarrollo de competencias pedagógicas inclusivas, sino que también favorece la reproducción de prácticas tradicionales, prejuicios y actitudes negativas frente a la diversidad. En este escenario, la falta de formación docente puede derivar en situaciones de discriminación y marginación de los estudiantes con discapacidad, reforzando modelos educativos excluyentes y poco empáticos (González-Rojas y Triana-Fierro, 2018).

Los testimonios recogidos evidencian que esta problemática constituye una de las limitaciones más relevantes del sistema universitario para el fortalecimiento de la inclusión educativa. Al respecto, los participantes señalaron lo siguiente:

“No he recibido capacitación. Lo más recomendable sería una capacitación, que en su momento yo no tuve una capacitación de educación inclusiva” (ED1 - docente).

“no tenemos docentes capacitados ni preparados para atender este tipo de población y menos las aulas.” (ED7 - administrativo)

“he tenido que buscar información para ver qué darles a los profesores al tema del estudiante, y claro ellos van a tener que de una u otra manera ver el tema de cómo llegar al estudiante sabiendo de que tiene discapacidad.” (ED6 - directivo)

Estos testimonios confirman lo señalado por la literatura especializada: la capacitación docente en inclusión educativa es percibida como un elemento central para generar cambios significativos en las concepciones, actitudes y prácticas pedagógicas frente a los estudiantes con discapacidad. La formación en inclusión no solo permite sensibilizar y fortalecer la empatía docente, sino que también dota a los profesores de estrategias, técnicas y herramientas que posibilitan una atención educativa más equitativa y efectiva. Es decir, transformar sus concepciones y prácticas tradicionales, para construir un modelo inclusivo participativo, equitativo y transformador (Alvear et al., 2024).

Frente a esa falta de capacitación, se desprende la subcategoría emergente siguiente:

### **La autocapacitación docente en inclusión educativa**

La autocapacitación docente se refiere al proceso mediante el cual los profesionales de la educación gestionan su propio aprendizaje de manera autónoma y continua, con el fin de mejorar sus competencias pedagógicas. En el campo de la educación inclusiva, esta práctica resulta clave para responder a la diversidad de necesidades del estudiantado, especialmente en contextos donde la formación formal es limitada o insuficiente. La autocapacitación favorece el desarrollo de estrategias adaptativas, una mayor sensibilidad ante la diversidad y un compromiso ético con la equidad educativa. Al respecto, Ainscow y Sandill (2010) afirman que la transformación hacia una educación inclusiva se da en gran parte cuando los educadores reflexionan críticamente sobre su práctica, intercambian experiencias y construyen conocimiento de manera colaborativa, procesos que pueden potenciarse a través de la formación autónoma. Además, el desarrollo de competencias que les permitan abordar la inclusión mediante la autocapacitación implica no solo

adquirir conocimientos técnicos, sino también revisar actitudes, valores y concepciones sobre la diversidad, lo cual demanda procesos reflexivos profundos (Bohoslavsky, 2018).

En concordancia con estos planteamientos teóricos, algunos participantes manifestaron haber recurrido a procesos de autocapacitación para responder a las necesidades de los estudiantes con discapacidad:

“En algún momento me vi en la necesidad de revisar información, para ver qué elementos puedo incorporar dentro de mi práctica docente, que me permitan incorporar algunas estrategias didácticas” (ED3 - docente).

“No, será autocapacitación, he estado buscando información, más que nada por el tema que se presentó en el posgrado.” (ED6 - directivo)

Estos testimonios evidencian la existencia de docentes y directivos que manifiestan actitudes positivas, empáticas y solidarias frente a los estudiantes con discapacidad, asumiendo la responsabilidad individual de formarse cuando el sistema institucional no ofrece las condiciones necesarias. Esta disposición refleja expectativas positivas respecto a las capacidades y posibilidades de los estudiantes con discapacidad, lo cual resulta fundamental para su motivación, autoestima y permanencia en la universidad (Bailleul et al., 2008; Martínez-Garrido & Murillo, 2016).

No obstante, aunque la autocapacitación representa una fortaleza a nivel individual, también pone en evidencia una limitación estructural del sistema universitario: la ausencia de políticas institucionales sistemáticas de formación docente en inclusión educativa. El hecho de que muchos docentes realicen adaptaciones pedagógicas de manera empírica, basándose en la experiencia y en el conocimiento informal de las características de sus estudiantes, confirma la existencia de una actitud favorable hacia la inclusión, pero también revela la precariedad del apoyo institucional en esta materia.

## **PROCESO ENSEÑANZA APRENDIZAJE**

La subcategoría proceso enseñanza–aprendizaje permite analizar los elementos pedagógicos y didácticos que deben ser atendidos de manera específica para garantizar una formación profesional inclusiva de los estudiantes con discapacidad. Diversos estudios coinciden en que la adaptación curricular constituye un eje central de la educación inclusiva y debe partir del reconocimiento de las competencias, potencialidades y necesidades particulares de los estudiantes con discapacidad (Delfín, 2024; Palacios-García, 2024; Villavicencio et al., 2023). En este sentido, no se trata de generar procesos paralelos o segregados, sino de integrar a los estudiantes en un entorno

educativo común, flexible y equitativo, que asegure su participación activa y el logro de los resultados de aprendizaje esperados (Moreira-Sánchez y Triviño-Sabando, 2021; Ainscow et al., 2006; Maraver y Gómez-Hurtado, 2024).

La mayoría de participantes refieren que, al tener un estudiante con discapacidad, se han visto en la necesidad de adaptar sus sesiones de clase, haciendo uso de diversas estrategias, cómo llevar su clase (ej. no dar la espalda al hablar), la forma de evaluar, todo ello con el fin de que el estudiante participe en el proceso de enseñanza aprendizaje. De esta subcategoría surgió la siguiente subcategoría emergente:

### **La adecuación de la sesión de clase de acuerdo al tipo de discapacidad del estudiante**

La adecuación de las sesiones de clase para estudiantes con discapacidad se fundamenta en el principio de educación inclusiva, que permite responder al acceso, participación activa y aprendizaje exitoso de todos los estudiantes, más allá de sus condiciones particulares (Ainscow et al., 2006; Maraver y Gómez-Hurtado, 2024). Este proceso implica adaptaciones curriculares, metodológicas y de acceso (Delfin, 2024; Palacios-García, 2024; Villavicencio et al., 2023), diseñadas para responder a las necesidades específicas de cada estudiante, minimizando las barreras educativas y promoviendo su desarrollo integral (García, 2024; Moreira-Sánchez & Triviño-Sabando, 2021). Lo anterior se refleja en el testimonio de un docente y un directivo:

“a veces hemos tenido o he tenido que adecuar la sesión de acuerdo a las particularidades de cada grupo, con metodologías diferentes, con un abordaje distinto, de acuerdo a la particularidad de los estudiantes” (ED3 - docente).

“he tenido que buscar información para ver qué darles a los profesores al tema del estudiante, y claro ellos van a tener que de una u otra manera ver el tema de cómo llegar al estudiante sabiendo de que tiene discapacidad o sea va a tener que mejorar una estrategia más conectada con la estudiante. El docente va a cambiar su estrategia o su forma de llevar la clase” (ED6 - directivo)

Esta subcategoría emergente pone de relieve el reconocimiento de la diversidad y la individualidad de los estudiantes con discapacidad, evidenciando que este grupo no es homogéneo y que, por tanto, requiere procesos de enseñanza–aprendizajes personalizados (Arcos y Torres, 2024). Desde el enfoque de la educación inclusiva, asumir esta heterogeneidad resulta fundamental, ya que una inclusión auténtica implica que el proceso pedagógico responda a las características y necesidades de cada estudiante, con

o sin discapacidad, favoreciendo su participación activa y el logro de las competencias profesionales (Ainscow et al., 2006; Colorado y Mendoza, 2021; Lipka et al., 2020).

No obstante, la expresión “a veces” utilizada por el docente sugiere que estas adecuaciones no siempre se realizan de manera sistemática, sino que dependen, en gran medida, de la iniciativa individual del profesor. Esta situación revela una limitación estructural del sistema universitario, ya que la consolidación de prácticas inclusivas sostenidas no puede depender exclusivamente de la buena voluntad docente, sino que requiere formación especializada, acompañamiento institucional, disponibilidad de recursos didácticos y, sobre todo, una transformación profunda de las actitudes frente a la diversidad (Maraver y Gómez-Hurtado, 2024; Figueroa y Zúñiga, 2020).

### **Cómo llegar al estudiante que tiene discapacidad**

Esta subcategoría emergente se centra en la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación profesional de los estudiantes que presentan discapacidad de la misma forma que en los estudiantes sin esta condición. Según Ainscow et al. (2006), no solo se debe asegurar la presencia física del estudiante en condición de discapacidad en las actividades realizadas, sino que participen activamente y logren las competencias profesionales. De allí se impone la interrogante “cómo llegar al estudiante”, es decir, identificar y aplicar la metodología, estrategias y técnicas que les permitan desarrollar las competencias profesionales para responder al mercado laboral y aumentar sus oportunidades en la sociedad. Lo cual coadyuvará a romper las barreras de la exclusión educativa que han padecido históricamente (Moreira-Sánchez & Triviño-Sabando, 2021). Llegar al estudiante con discapacidad implica, por tanto, dar opciones a cada estudiante en condición de discapacidad que aprenda de acuerdo con sus posibilidades, lo cual implica adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje a esas posibilidades, no para que responda a ellas, sino para que sirvan de base para impulsar esas posibilidades a retos mayores que les permitan lograr las competencias profesionales. La interrogante del docente de cómo llegar a sus estudiantes revela una actitud comprometida con la formación profesional de sus estudiantes que presentan discapacidad. Por otro lado, esta subcategoría también pone en evidencia la necesidad de un acompañamiento institucional y de formación docente continua. Por último, es importante destacar que la tecnología asistiva constituye un recurso clave para llegar al estudiante con discapacidad, ya que permite eliminar barreras físicas, sensoriales o cognitivas que limitan el acceso y la participación (García, 2024). La integración consciente y planificada de estas

herramientas puede potenciar significativamente los esfuerzos de inclusión. Esto se refleja en el testimonio participante:

“he tenido que buscar información para ver qué dar a los profesores al tema del estudiante, y claro ellos van a tener que de una u otra manera ver el tema de cómo llegar al estudiante sabiendo de que tiene discapacidad o sea va a tener que mejorar una estrategia más conectada con el estudiante. El docente va a cambiar su estrategia o su forma de llevar la clase” (ED6 - directivo).

“Dejándoles, por ejemplo, tareas especiales, tanto en las matemáticas, cuando redactaban también tomar en cuenta más el contenido, porque a veces ellos me colocan por letra de grande, pero no lo tomaba en cuenta, sino realmente qué es lo que ha querido expresar.” (ED1 - docente)

“deben necesariamente ajustar sus mallas curriculares para que puedan incorporar dentro de los cursos de educación inclusiva para temas de accesibilidad, disponibilidad, adaptabilidad también.” (ED5 - administrativo)

Los testimonios presentados evidencian que los docentes recurren a diversos recursos, métodos y estrategias para llegar al estudiante que presenta alguna discapacidad.

Esta subcategoría emergente enuncia varios elementos clave sobre la construcción de prácticas pedagógicas inclusivas en el contexto universitario. La frase *he tenido que buscar información* revela un proceso activo de búsqueda de conocimiento y desarrollo profesional por parte del docente o del equipo que apoya la inclusión. Este comportamiento es coherente con lo que señalan Maraver y Gómez-Hurtado (2024), quien subraya que la formación continua y la reflexión crítica son esenciales para que los docentes puedan responder adecuadamente a la diversidad en el aula. La iniciativa del docente para buscar información, muestra su compromiso y preocupación por el estudiante con discapacidad y asume que este requiere adaptaciones particulares de acuerdo al tipo de condición que presenta si quiere llegar a él. Por otro lado, la expresión *va a tener que mejorar una estrategia más conectada con el estudiante* demuestra que el docente comprende que las estrategias pedagógicas que utilice no pueden ser homogéneas, sino que debe responder a la condición particular del estudiante con discapacidad y que responda a sus necesidades concretas. El asumir que *el docente va a cambiar su estrategia o su forma de llevar la clase* es un aspecto importante, ya que enfatiza que la inclusión requiere transformaciones profundas en la práctica docente, no adaptaciones superficiales. Según Ainscow et al. (2006), alcanzar una genuina inclusión demanda redefinir y rediseñar las estrategias pedagógicas y organizar entornos de

aprendizaje flexibles, donde los estudiantes con discapacidad, puedan desenvolverse plenamente. Además, esta subcategoría también pone en evidencia el valor de la colaboración entre docentes. Al mencionar *he tenido que buscar información para ver qué dar a los profesores al tema del estudiante*, identifica la necesidad de articular y coordinar el trabajo docente y que se alinee a un solo objetivo que es el logro de las competencias profesionales de los estudiantes con discapacidad. Esta subcategoría implícitamente señala algunos aspectos de las limitaciones de las universidades: el docente al buscar información de manera individual, puede indicar que existe carencia en los mecanismos de apoyo de la Universidad, o en los recursos disponibles (Moreira-Sánchez & Triviño-Sabando, 2021).

### **ACCESO A LA INFORMACIÓN**

Esta subcategoría es un elemento fundamental para garantizar que se cumpla el derecho a una educación plena de los estudiantes con discapacidad, lo cual aporta al desarrollo y consolidación de una real educación inclusiva en las universidades. El acceso a la información no se refiere solamente a la disponibilidad de contenidos, sino que implica garantizar que esta información sea comprensible, utilizable y culturalmente importante para todos los estudiantes con discapacidad (Ainscow et al., 2006). Esto implica diversificar los medios y soportes a través de los cuales los estudiantes universitarios con discapacidad puedan interactuar con los contenidos educativos (Delfin, 2024). Estos pueden ser textos en formatos accesibles, materiales audiovisuales subtitrulados o con interpretación en lengua de señas, recursos digitales compatibles con lectores de pantalla, entre otros. Esto es fundamental para eliminar las barreras cognitivas, sensoriales, y lingüísticas que pueden restringir los aprendizajes de los estudiantes con discapacidad. Por otro lado, el acceso a la información además implica adaptaciones en los currículos profesionales y en las metodologías usadas por los docentes que respondan a las particularidades de los estudiantes con discapacidad (Delfin, 2024; Villavicencio et al., 2023). En este sentido, es importante la adaptación de los materiales didácticos y contar con apoyos personalizados que aseguren que todos los estudiantes con discapacidad comprendan, procesen y utilicen la información de manera que logren avanzar en sus competencias cognitivas. Es importante resaltar que el acceso a la información se vincula de forma directa con la utilización de la tecnología asistiva. Según Garcia (2024), las herramientas tecnológicas —como los lectores de pantalla, las aplicaciones de comunicación aumentativa y alternativa, o los dispositivos de entrada

alternativa— desempeñan un papel crucial en la eliminación de barreras y en la promoción de la igualdad de oportunidades.

La incorporación de estas tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje, además de facilitar el acceso a los contenidos, fortalece la autonomía y el empoderamiento de los estudiantes con discapacidad. No obstante, para que el acceso a la información se materialice, es necesario que las universidades implementen políticas inclusivas que las garanticen y además que promuevan la capacitación continua y obligatoria de los docentes en el diseño y utilización de materiales accesibles (Maraver y Gómez-Hurtado, 2024).

La escasez de recursos, la exigua capacitación en accesibilidad a los docentes y la inexistencia de una cultura institucional inclusiva son factores que todavía limitan el pleno acceso a la información para la gran mayoría de estudiantes con discapacidad (Moreira-Sánchez & Triviño-Sabando, 2021). De esta subcategoría se desprende la subcategoría emergente siguiente:

#### **Acceso de la información para cada tipo de discapacidad**

Esta subcategoría emergente resalta la importancia de garantizar que los contenidos educativos sean comprensibles y utilizables por todos los estudiantes, independientemente de sus limitaciones sensoriales, cognitivas o motrices (Ainscow et al., 2006). Es esencial ofrecer múltiples formatos y canales de acceso a la información (textos adaptados, materiales en braille, subtítulos, audiodescripciones, pictogramas, entre otros) que respondan a las necesidades específicas de cada tipo de discapacidad. Sin embargo, como advierte Palacios-García (2024), en muchos entornos educativos persiste una brecha significativa en la oferta de recursos accesibles, lo que limita la participación y el logro académico de los estudiantes con discapacidad. Además, el acceso efectivo a la información debe estar contextualizado y ser culturalmente pertinente, respetando la diversidad lingüística y cognitiva del estudiantado (Moreira-Sánchez & Triviño-Sabando, 2021), para así promover una inclusión plena y equitativa. Esta preocupación la expresa el siguiente docente participante entrevistado:

“No hay muchas herramientas (de acceso de información) para invidente, no sé, no existe, o sea, he estado buscando no encuentro una herramienta o un soporte tecnológico que tenga que ver para ese tipo de estudiantes” (ED6 - directivo).

Es importante recalcar que el acceso a la información mediante la tecnología es fundamental para acercar al estudiante a la información. Sin embargo, lamentablemente

no hay muchas herramientas que pueda ser utilizado de acuerdo a cada discapacidad que presentan estos estudiantes, ya que son muy diversas; es más, en algunos casos aún no hay la tecnología suficiente que pueda cubrir esta necesidad en su particularidad; un ejemplo de ello es el caso de las personas invidentes. Esto pone en evidencia una brecha tecnológica y de accesibilidad que afecta de manera crítica a los estudiantes con discapacidad visual. Aunque existen tecnologías asistivas como lectores de pantalla, líneas braille electrónicas o software de conversión de texto a voz, su disponibilidad en los contextos educativos sigue siendo limitada (García, 2024; Yenduri et al., 2023). Existe la necesidad de ofrecer múltiples formas de representación de la información para eliminar barreras al aprendizaje, sin embargo, la afirmación del docente revela que es necesario que la universidad fortalezca la capacitación en acceso o integración de tales recursos. Como sostienen Maraver y Gómez-Hurtado (2024) y Villavicencio et al. (2023), esta situación suele deberse tanto a la ausencia de políticas institucionales de accesibilidad como a la insuficiente formación del profesorado en el uso de tecnologías inclusivas. Además, la poca existencia de herramientas adecuadas a cada tipo de discapacidad restringe el derecho de los estudiantes con discapacidad al acceso de la información en igualdad de condiciones que los estudiantes que no presentan discapacidad (Ainscow et al., 2006). Para superar esta situación, es fundamental que las universidades fortalezcan en su planificación estratégica la inversión en recursos accesibles y capacitación continua de los docentes (Moreira-Sánchez & Triviño-Sabando, 2021).

### **ADAPTACIÓN DE LOS RECURSOS DIDÁCTICOS**

Esta subcategoría se centra en el acceso equitativo a un adecuado aprendizaje para los estudiantes con discapacidad. La adaptación de los recursos didácticos implica diversificar los formatos y medios de presentación de la información —imágenes, textos, audios, materiales táctiles— para atender la diversidad de modos de aprendizaje y necesidades de los estudiantes con discapacidad. Como afirma Villavicencio et al. (2023), la adaptación de recursos didácticos minimiza las barreras de acceso a los contenidos y favorece la participación activa de los estudiantes con discapacidad. Sin embargo, García (2024) indica que, en muchas universidades, persisten limitaciones en la disponibilidad de recursos didácticos adaptados y la poca capacitación de los docentes en la adaptación e implementación de los mismos. Es importante enfatizar que la adaptación de los recursos didácticos debe ser un proceso sistemático e intencional, alineado con la planificación curricular y no una iniciativa aislada o reactiva (Maraver y Gómez-Hurtado, 2024). De esta subcategoría se desprende la siguiente subcategoría emergente:

## **Un mismo recurso didáctico debe adaptarse a los diferentes tipos de discapacidad**

Esta subcategoría emergente se centra en la flexibilidad y adaptación en el diseño de recursos educativos. Los recursos deben ser concebidos desde el inicio para ofrecer múltiples formas de representación, expresión y participación, de modo que puedan ser accesibles a estudiantes con diversas discapacidades. Como sostienen Villavicencio et al. (2023), la adaptación de un recurso no debe ser única ni rígida; por el contrario, debe contemplar ajustes que atiendan simultáneamente a necesidades sensoriales, cognitivas, motoras o de comunicación. Esto requiere un enfoque pedagógico inclusivo y una planificación curricular que anticipe la diversidad de los estudiantes (Ainscow et al., 2006). Ello se manifiesta en el testimonio del siguiente participante:

“Modificar lógicamente (de acuerdo al tipo de discapacidad) la estrategia del docente en su plan de sesión, con respecto al contenido, respecto al material, a las herramientas digitales que está usando” (ED6 - directivo).

“que el docente sepa que tiene un estudiante con limitaciones visuales, audiovisuales, cognitivas, psicomotoras, o de repente psicomotrices, y esa información que le llega al docente y a partir de eso pueda, escoger qué estrategias va a utilizar en su clase.” (ED2 - docente)

“a veces hemos tenido o he tenido que adecuar la sesión de acuerdo a las particularidades de cada grupo, con metodologías diferentes, con un abordaje distinto, de acuerdo a la particularidad de los estudiantes” (ED3 - docente)

Esta subcategoría emergente enfatiza en la importancia de una planificación didáctica flexible de acuerdo a la particularidad y necesidad del estudiante con discapacidad. Los docentes deben tener la capacidad de anticipar y planificar varias vías de acceso al contenido, expresión y participación, ajustando los recursos didácticos de acuerdo a las características no solo para cada tipo de discapacidad, sino a las variantes de una misma discapacidad que se presenta en estudiantes con discapacidad. Esto implica modificar de manera intencional los recursos didácticos con el fin de minimizar las barreras al aprendizaje en los estudiantes que presentan algún tipo de discapacidad (Villavicencio et al., 2023). Ainscow et al. (2006) insisten en que la verdadera inclusión requiere prácticas pedagógicas flexibles y adaptadas a las necesidades individuales, y se debe evitar soluciones homogéneas que no consideren la diversidad funcional.

## **APOYO ACADÉMICO**

Esta subcategoría enfatiza en la importancia de los profesionales de apoyo académico—como orientadores en el uso de tecnologías asistivas, psicólogos y tutores

académicos— en la implementación y el funcionamiento adecuado de las aulas inclusivas. Rappoport y Echeita (2018), argumentan que estos apoyos desempeñan una función complementaria a la del docente, contribuyendo con estrategias especializadas que facilitan la participación activa y el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad. El apoyo académico coadyuva a que el profesor armonice los contenidos curriculares con estrategias didácticas inclusivas, generando un ambiente equitativo (Soto y López, 2022). El apoyo académico no debe asumirse como una actividad aislada o segregadora, sino como parte integral del trabajo pedagógico inclusivo, donde los roles entre docentes y profesionales de apoyo académico se articulan para fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes con discapacidad (Rappoport y Echeita, 2018). El apoyo académico permite que el estudiante con discapacidad tenga las mismas posibilidades de aprendizaje que sus demás compañeros de aula. Ese apoyo académico, si bien se debe centrar en lo cognitivo y no debe dejar de lado la dimensión emocional, esto implica que se cuente con profesionales de apoyo académico formado o especializados en educación inclusiva. De esta subcategoría han surgido las siguientes subcategorías emergentes:

#### **El apoyo académico como acompañamiento**

Esta subcategoría emergente enfatiza una concepción integral del apoyo académico, que no solo provee recursos académicos o apoyo emocional, sino que también involucra un acompañamiento continuo, empático y personalizado a lo largo de todo el proceso del desarrollo del programa profesional en el que participa el estudiante con discapacidad. Según Rappoport y Echeita (2018), el apoyo académico debe concebirse como una actividad constante que combina brindar ayudas específicas con una presencia relacional que fomente la participación activa, la autonomía y el bienestar emocional del estudiante con discapacidad en el aula. Además, Ainscow et al. (2006) enfatizan que, para alcanzar una inclusión auténtica, el apoyo académico debe articularse con un acompañamiento pedagógico continuo que a lo largo del proceso educativo reconozca y valore la diversidad de las formas de aprender, promoviendo un ambiente donde los estudiantes con discapacidad puedan alcanzar las competencias profesionales y sentirse parte de la comunidad estudiantil que participa con ellos. En consecuencia, el apoyo académico como acompañamiento debe reconocerse como una dimensión esencial de la interacción docente-estudiante, donde ambas partes fortalecen los lazos humanos y el compromiso mutuo en la construcción de aprendizajes significativos (Moreira-Sánchez & Triviño-Sabando, 2021). Ello se refleja en el testimonio del siguiente participante:

“Es importante darles el acompañamiento, darles los espacios para que ellos puedan seguir y continuar estudios universitarios, pero también es importante darles las condiciones. Le podemos dar la apertura. Hay unas cosas que todavía nos falta implementar, merecen tener un acompañamiento, tener personas preparadas, capacitadas para poderles dar acompañamiento en lo que dure la carrera” (ED7 - administrativo).

“necesita un apoyo psicológico y un acompañamiento, de darle esa esa fortaleza, esa motivación de que siga adelante” (ED4 - administrativo)

El cual coincide con la perspectiva de Rappoport y Echeita (2018), quienes sostienen que el acompañamiento debe ser un proceso articulado, personalizado y adaptado a las necesidades educativas cambiantes de cada estudiante con discapacidad, que considere tanto el aprendizaje académico como el bienestar socioemocional. Además, lo afirmado por el participante enfatiza que este acompañamiento requiere de un personal especializado en educación inclusiva, lo cual coincide con lo afirmado por Verdugo y Schalock (2010), quienes sostienen que el apoyo individualizado es un factor clave para el éxito de toda práctica inclusiva. Por otro lado, Ainscow et al. (2006) recuerdan que la inclusión no debe limitarse solo a ofrecer acceso físico, sino que debe garantizar una participación plena, un aprendizaje significativo y el logro de resultados académicos de los estudiantes con discapacidad. Lo cual implica contar con espacios apropiados y condiciones en la universidad —como plantea el testimonio del participante— es fundamental remover los muros que dificultan la continuidad académica y el éxito académico de las personas con discapacidad en su formación profesional (Moreira-Sánchez & Triviño-Sabando, 2021).

### **La naturaleza del apoyo del área de tutoría y psicopedagogía con los estudiantes con discapacidad**

Esta subcategoría emergente se centra en la naturaleza del apoyo de la tutoría y psicopedagogía. La tutoría y psicopedagogía enfocadas en los estudiantes universitarios con discapacidad deben concebirse como un soporte integral, proactivo e individualizado que atienda las dimensiones académicas y socioemocionales del proceso de formación profesional. Según Zilvinskis et al. (2020), un enfoque proactivo de la tutoría—basado en el seguimiento constante y en la contextualización de estrategias— garantiza el éxito académico de los estudiantes con discapacidad. Además, el desarrollo de habilidades de autonomía y autorregulación es un aspecto fundamental en este tipo de apoyo (García y Bustos, 2020). Por otro lado, la tutoría entre pares permite reforzar el sentido de

pertenencia y el bienestar emocional de los estudiantes con discapacidad (Cardoso, 2020). Lo cual se identifica en el siguiente testimonio de uno de participantes:

“Es importante el área de tutoría y psicopedagogía. El tutor es el responsable del estudiante. El tutor es quien tendría que estar pendiente en el seguimiento de cualquier alumno, independientemente tenga o no tenga una discapacidad.” (ED7 - administrativo)

La subcategoría destaca la importancia del área de tutoría y psicopedagogía como apoyo universal, inclusivo y continuo para los estudiantes con discapacidad. El participante subraya que *el tutor es quien tendría que estar pendiente en el seguimiento de cualquier alumno, independientemente tenga o no tenga una discapacidad*, lo cual concuerda con una tutoría enfocada en la equidad y la atención a la diversidad. De acuerdo con Zilvinskis et al. (2020), la tutoría proactiva ayuda al éxito académico de todos los estudiantes con discapacidad. Asimismo, Ramones et al. (2020), sostienen que los tutores deben incentivar la autonomía y el bienestar de los estudiantes con discapacidad, apoyándolos académica y emocionalmente. La tutoría es relevante, ya que el tutor coordina con los servicios especializados y la implementación de ajustes razonables (Cardoso, 2020).

### **La tutoría de seguimiento personalizado al estudiante con discapacidad**

La tutoría y el seguimiento de estudiantes con discapacidad en la educación superior constituyen pilares fundamentales para garantizar su inclusión y éxito académico. Gairín y Muñoz (2013) destacan la necesidad de implementar Planes de Acción Tutorial (PAT) específicos que consideren todo el proceso de formación profesional de los estudiantes con discapacidad desde el ingreso hasta el egreso de la universidad, promoviendo una atención integral y personalizada. Estos planes deben estructurarse en etapas que incluyan sensibilización, planificación, ejecución y evaluación, asegurando así una respuesta coherente y sostenida a las necesidades del estudiantado. Asimismo, Sanchez (2025), plantea que la tutoría es una estrategia fundamental que permite que los estudiantes universitarios alcancen autonomía, que sean conscientes de sus derechos, que no se sientan juzgados por su condición de discapacidad, cultura u otros. Por su parte, Mendoza (2017) enfatiza la importancia de programas de tutoría especializados que consideren las particularidades de cada estudiante, promoviendo una atención inclusiva y equitativa. Ello se manifiesta en el siguiente testimonio de uno de los entrevistados.

Ahora, si tiene discapacidad con mayor razón, el tutor debería de hacer un seguimiento personalizado a ese estudiante” (ED2 - docente).

La afirmación del testimonio ED2 —*Ahora, si tiene discapacidad con mayor razón, el tutor debería de hacer un seguimiento personalizado a ese estudiante*— resalta la necesidad de una tutoría universitaria que no solo sea inclusiva, sino también adaptada a las particularidades de cada estudiante con discapacidad. Gairín y Muñoz (2013) sostienen que la acción tutorial debe estructurarse en etapas que incluyan la motivación, planificación, ejecución, evaluación e institucionalización, permitiendo así una atención integral y sostenida a lo largo de la trayectoria académica. Además, Lorenzo-Lledó et al. (2017) enfatizan que la tutoría personalizada es esencial para atender las necesidades específicas del alumnado con diversidad funcional, promoviendo su integración y éxito académico. En conjunto, estas perspectivas subrayan que una tutoría bien estructurada y un seguimiento continuo son esenciales para construir entornos universitarios verdaderamente inclusivos y accesibles para los estudiantes con discapacidad.

### **ATENCIÓN A LA INCLUSIÓN Y DIVERSIDAD EDUCATIVA**

La atención a la inclusión y diversidad educativa se fundamenta en el reconocimiento de la heterogeneidad de los estudiantes y en la necesidad de adaptar el sistema educativo para garantizar una educación equitativa y de calidad para todos con o sin discapacidad. Este enfoque implica no solo la implementación de políticas inclusivas, sino también la transformación de las prácticas pedagógicas y la cultura institucional. Según Escarbajal et al. (2012), la educación inclusiva busca construir una escuela que tenga como filosofía la normalización de la diversidad y la creación de un entorno educativo para todos, superando las barreras que impiden la participación plena de los estudiantes, pero ello parte de la formación de los docentes en las universidades que luego van a ejercer en las escuelas. Es decir, la universidad debe ser la primera en normalizar la inclusión y la diversidad. Por otro lado, Arcos y Torres (2024) destacan que la atención a la diversidad desde la calidad y la equidad en la educación infantil es esencial para garantizar el desarrollo integral de los estudiantes. Subrayan la importancia de contar con recursos adecuados, formación docente especializada y adaptaciones curriculares que respondan a las necesidades específicas de cada estudiante. En ese sentido, se puede extrapolar que la atención a la diversidad en la universidad también debe partir de la calidad y equidad de la educación. Además, Hernández-Amorós et al. (2018) enfatizan que la inclusión educativa requiere un compromiso institucional que se refleje en la implementación de prácticas inclusivas y en la formación continua del profesorado. Señalan que la colaboración entre docentes, familias y la comunidad es fundamental para crear entornos educativos inclusivos que valoren la diversidad como una riqueza y no

como un obstáculo. De esta subcategoría se desprenden las siguientes subcategorías emergentes:

### **Necesidad de fortalecimiento de políticas institucionales de inclusión**

La necesidad de fortalecer las políticas institucionales de inclusión en el ámbito educativo responde a la urgencia de consolidar marcos normativos y prácticas que garanticen el acceso, la permanencia y el éxito académico de todos los estudiantes, especialmente aquellos en situación de vulnerabilidad (Maraver y Gómez-Hurtado, 2024; Villavicencio et al., 2023), A pesar de los avances en la formulación de políticas inclusivas, persisten desafíos importantes en su ejecución efectiva y coherente. Ello se expresa en el siguiente testimonio de uno de los entrevistados.

“considero que todavía nos falta mucho más. No ha sido suficiente, considero que sí nos faltaría establecer mayores lineamientos de política que nos permitan, de manera transversal poder trabajar mejor, este aspecto de la educación inclusiva. Entonces, creo que sí va a ser importante tener que considerarlo ya de una manera más institucional” (ED3 - docente).

La afirmación de ED3, enfatiza en el establecimiento de políticas suficientes que apoyen la educación inclusiva y respalden el trabajo de ellos docentes comprometidos con ella. Según Arzate (2015), es fundamental fortalecer las políticas de inclusión en las instituciones educativas que enfatizan en servicios educativos que atiendan a estudiantes con necesidades educativas especiales, priorizando a aquellos con discapacidad y aptitudes sobresalientes. Esto implica no solo establecer políticas de provisión de recursos materiales y tecnológicos, sino también políticas de formación continua del personal docente y administrativo para responder adecuadamente a la diversidad de los estudiantes. Por otro lado, Pallares-Arévalo y Ravelo-Méndez (2025) destaca que la inclusión educativa debe basarse en políticas y marcos conceptuales que reconozcan la diversidad como un valor, promoviendo la participación comunitaria y el respeto a las diferencias individuales. Además, Booth y Ainscow (2015) plantean que las políticas inclusivas deben estructurar los apoyos necesarios para dar respuesta a la diversidad, estableciendo culturas escolares que fomenten valores compartidos orientados a que todos los estudiantes aprendan. Esto implica una transformación profunda de las prácticas educativas y una revisión constante de las políticas para asegurar su relevancia y eficacia.

### **Sensibilización de la comunidad universitaria frente a la discapacidad**

La sensibilización de la comunidad universitaria frente a la discapacidad es esencial para promover una educación superior inclusiva y equitativa. Este proceso implica no

solo la adaptación de infraestructuras y currículos, sino también la transformación de actitudes y prácticas dentro de la institución. Según Atoche-Silva et al. (2021), las representaciones sociales influyen significativamente en las actitudes hacia las personas con discapacidad, pudiendo generar rechazo y dificultar su inclusión. Por ello, es fundamental erradicar actitudes de exclusión o discriminación y reconocer las habilidades y capacidades de estas personas para facilitar su integración en todos los contextos sociales.

“Es importante que haya una sensibilización en general con todos los estudiantes, con el personal administrativo también. No solamente la infraestructura y las acciones, sino también la forma como nosotros nos dirigimos a las personas, a veces naturalizamos y sin querer nos expresamos de una manera en la que podemos herir las susceptibilidades de las personas; también tiene que ver un poco con la proactividad de toda la comunidad universitaria” (ED2 – docente - directivo).

El testimonio pone en evidencia que la inclusión no se juega únicamente en el plano normativo o material, sino también en el lenguaje, las actitudes y las prácticas cotidianas que configuran la experiencia universitaria de los estudiantes con discapacidad. Según Ocampo (2012), las barreras principales que no permiten una inclusión real están relacionadas con la desigualdad al derecho a la educación, las cuales se reducen si la universidad establece medidas apropiadas para responder de manera eficiente a las necesidades a los estudiantes con discapacidad. En este sentido, la información, la empatía y la toma de conciencia son apoyos cruciales, ya que muchos obstáculos provienen de la falta de comprensión de la condición de discapacidad (Alcalde-Llergo et al., 2025; Mella et al., 2014).

## **CONCLUSIONES**

Después de todo lo identificado y analizado en el desarrollo de la presente investigación, con respecto al objetivo general, se concluye lo siguiente: la universidad privada de Lima Norte en el 2024 presentó limitaciones pedagógico-didácticas, que han afectado la formación profesional de los estudiantes que presentan condición de discapacidad. Estas limitaciones se presentan en la escasa formación docente en torno a estrategias inclusivas, el débil apoyo académico y la falta de políticas de inclusión que fortalezcan el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes con discapacidad en condiciones de igualdad de oportunidades con los estudiantes que no presentan discapacidad. Se ha observado la ausencia de una cultura inclusiva que tenga como ejes

la participación, el rendimiento y la permanencia de los estudiantes con discapacidad en la vida universitaria.

Con respecto al objetivo específico 1: Se identificó que los profesores de la universidad privada de Lima Norte tienen diversas limitaciones para alcanzar logros significativos en la formación profesional de los estudiantes con discapacidad. Entre esas limitaciones estuvieron la falta de formación en educación inclusiva, el desconocimiento de normativas aprobadas por el Estado sobre educación inclusiva, y la ausencia de estrategias didácticas adaptadas. No obstante, se identificó que algunos docentes muestran disposición y apertura por una educación inclusiva, aunque esta actitud no se pudo traducir de manera efectiva en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Además, se halló que la falta de capacitación docente en inclusión educativa se confirma como una de las principales limitaciones del sistema universitario para atender adecuadamente a estudiantes con discapacidad. La escasa formación, la ausencia de recursos y la persistencia de prácticas tradicionales generan actitudes excluyentes y dificultan la implementación de estrategias inclusivas. Los testimonios evidencian esta brecha y resaltan que la capacitación continua es esencial para transformar mentalidades, fortalecer políticas institucionales y promover prácticas pedagógicas verdaderamente inclusivas.

También se encontró que la autocapacitación docente en inclusión educativa se confirma como una estrategia clave ante la falta de formación institucional, pues muchos docentes y directivos buscan por iniciativa propia información y recursos para responder adecuadamente a las necesidades de estudiantes con discapacidad. Esta actitud autónoma y reflexiva evidencia un compromiso ético con la inclusión, fortalece sus competencias pedagógicas y contribuye a generar expectativas positivas que impactan favorablemente en la experiencia formativa del estudiantado.

Con respecto al objetivo específico 2: el proceso enseñanza-aprendizaje presentó deficiencias que obstaculizaron la formación profesional adecuada de los estudiantes con discapacidad. Se identificó que existían estrategias didácticas y evaluaciones rígidas y tradicionales que no consideraban adaptaciones curriculares ni ajustes razonables. No se identificó el uso de metodologías activas y diferenciadas, así como el uso de recursos didácticos accesibles (por ejemplo, en formatos braille o digitales accesibles), lo cual limitaba la participación y el rendimiento académico de los estudiantes con discapacidad.

Es importante tener en cuenta que la adecuación de las sesiones de clase según la discapacidad del estudiante se confirma como una condición esencial para una educación

inclusiva efectiva, pues permite responder a necesidades individuales y reducir barreras de aprendizaje. Los testimonios muestran que docentes y directivos realizan adaptaciones, aunque de forma no siempre sistemática, lo que evidencia tanto su disposición inclusiva como la necesidad de mayor formación, recursos y apoyo institucional. Solo con una personalización sostenida del proceso educativo será posible garantizar la plena participación y el logro de competencias de todos los estudiantes.

Otro aspecto es comprender que llegar al estudiante con discapacidad es esencial para una formación profesional inclusiva, pues implica no solo su presencia en el aula, sino también su participación activa y el desarrollo de competencias. Los testimonios evidencian que docentes y directivos adaptan estrategias y buscan información para responder a sus necesidades, reflejando compromiso, pero también la falta de apoyo institucional, formación continua y tecnologías asistivas. De este modo, la inclusión efectiva requiere metodologías flexibles y un respaldo universitario que permita superar barreras y asegurar aprendizajes significativos para todos.

Además, el acceso a la información según el tipo de discapacidad es crucial para garantizar la participación y el aprendizaje en igualdad de condiciones; sin embargo, persisten brechas significativas en recursos accesibles y tecnologías asistivas, especialmente para estudiantes con discapacidad visual. Los testimonios evidencian la limitada disponibilidad de herramientas y la insuficiente capacitación docente, lo que refleja carencias institucionales. Por ello, se requiere una mayor inversión universitaria en tecnologías accesibles y formación continua que asegure el acceso equitativo a la información para todos los estudiantes.

Es importante resaltar que la adaptación de los recursos didácticos para estudiantes con discapacidad exige una planificación flexible que anticipe la diversidad y ofrezca múltiples formas de acceso, expresión y participación. Esto implica que un mismo recurso debe diseñarse y ajustarse considerando distintas necesidades sensoriales, cognitivas, motoras o comunicativas, evitando soluciones únicas o rígidas. Como señalan los participantes y la varias investigaciones que la verdadera inclusión depende de la capacidad docente para modificar intencionalmente estrategias y materiales según las particularidades de cada estudiante, minimizando así las barreras para el aprendizaje.

Con respecto al objetivo específico 3: se identificó que el apoyo académico para los estudiantes con discapacidad era insuficiente y poco articulado. La universidad no contaba con un área con personal capacitado en inclusión y accesibilidad que puedan dar un apoyo académico y acompañamiento continuo. No se identificó la existencia de la

tutoría académica o similares para personas con discapacidad, es decir, no se atendía las necesidades particulares de los estudiantes con discapacidad y menos sus necesidades individuales. Además, la ausencia de recursos tecnológicos accesibles y de infraestructura adaptada acentúa las barreras que enfrentan estos estudiantes.

Es prioritario comprender que el apoyo académico como acompañamiento es un proceso continuo, empático y personalizado que resulta indispensable para una inclusión auténtica, pues articula ayudas específicas con una presencia pedagógica que favorece el aprendizaje y el bienestar socioemocional de los estudiantes con discapacidad. Tanto la literatura como los testimonios evidencian que este acompañamiento requiere personal especializado y condiciones institucionales adecuadas para garantizar la participación plena y el logro académico, consolidándose así como un pilar fundamental en la formación profesional inclusiva.

También se debe tener en cuenta que la tutoría y la psicopedagogía cumplen un rol esencial en la inclusión universitaria al brindar un apoyo integral, proactivo e individualizado que aborda tanto las necesidades académicas como socioemocionales de los estudiantes con discapacidad. La literatura (Zilvinskis et al., 2020; García & Bustos, 2020; Cardoso, 2020; Ramones et al., 2020) y los testimonios muestran que el seguimiento continuo, la promoción de la autonomía y la coordinación con servicios especializados fortalecen su bienestar y rendimiento. Así, la tutoría se consolida como un soporte universal e inclusivo que garantiza equidad y favorece trayectorias académicas exitosas.

Además, la tutoría debe asumirse como un seguimiento personalizado es fundamental para la inclusión y el éxito académico de estudiantes con discapacidad, pues requiere un acompañamiento continuo, estructurado y adaptado a sus necesidades específicas. Los planes tutoriales deben cubrir toda la trayectoria formativa, promoviendo autonomía, bienestar y una atención equitativa. El testimonio analizado refuerza que, ante la presencia de una discapacidad, este acompañamiento especializado se vuelve aún más necesario para garantizar entornos universitarios verdaderamente inclusivos.

Finalmente, con respecto al objetivo específico 4 se analizó la carencia de políticas institucionales que promuevan inclusión y la diversidad educativa como ejes transversales. Las actividades inclusivas no están articuladas y responden más a iniciativas individuales que a un plan estratégico de la Universidad. La cultura institucional no incorporó el valor de la diversidad como parte de la formación de estudiantes, docentes y administrativos, lo que se traduce en una baja visibilidad de las

personas con discapacidad y en escasas oportunidades una participación equitativa en la vida universitaria.

Se debe considerar que las políticas institucionales de inclusión siguen siendo insuficientes y requieren fortalecerse para garantizar el acceso, la permanencia y el éxito académico de estudiantes con discapacidad. El testimonio y la literatura coinciden en que es necesario establecer lineamientos más claros, transversales y sostenidos, acompañados de recursos, formación docente y marcos que valoren la diversidad. Solo políticas coherentes y robustas permitirán construir instituciones verdaderamente inclusivas.

Finalmente, la sensibilización universitaria frente a la discapacidad es indispensable para una inclusión real, pues las principales barreras provienen de actitudes y prácticas poco conscientes. Transformar la cultura institucional mediante empatía, información y comunicación respetuosa permite garantizar una participación plena y un trato digno a los estudiantes con discapacidad.

## REFERENCIAS

- Abejón Mendoza, P., Terrón López, M. J., & Martínez Solana, M. Y. (2010). *Adaptación de contenidos, materiales y recursos académicos para universitarios con discapacidad visual y auditiva*. VII Jornadas de Innovación Universitaria <http://hdl.handle.net/11268/2727>
- Aguilar Parra, J. C., Reasco Garzón, B. C., & Coello Vásquez, V. J. (2024). La inclusión educativa en la educación superior: desafíos y perspectivas en Ecuador. *Revista InveCom*, 4(2). <https://doi.org/10.5281/zenodo.10558676>
- Almanasreh, E., Moles, R., & Chen, T. F. (2019). Evaluation of methods used for estimating content validity. *Research in Social and Administrative Pharmacy*, 15(2), 214-221. <https://doi.org/10.1016/j.sapharm.2018.03.066>
- Ainscow, M. (2002). Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los sistemas educativos. *Revista de Educación*, (327), 69-82. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:05af2b7c-6fcb-497f-bf62-81ca3e8d85b4/re3270510520-pdf.pdf>
- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., with Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A., & Smith, R. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203967157>
- Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401-416. <https://doi.org/10.1080/13603110802504903>
- Ainscow, M., Slee, R., & Best, M. (2019). Editorial: The Salamanca Statement: 25 years on. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 671-676. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622800>
- Alcalde-Llargo, J. M., Aparicio-Martínez, P., Zingoni, A., Pinzi, S., & Yeguas-Bolívar, E. (2025). Fostering Inclusion: A Virtual Reality Experience to Raise Awareness of Dyslexia-Related Barriers in University Settings. *Electronics*, 14(5), 829. <https://doi.org/10.3390/electronics14050829>
- Álvarez Ramírez, E. (2023). *El capacitismo, estructura mental de exclusión de las personas con discapacidad*. Grupo Editorial Cinca.

<http://www.convenciondiscapacidad.es/wp-content/uploads/2023/02/el-capacitismo.pdf>

- Alvear Román, M. N., Muñoz Silva, E. F., & Gómez Loaiza, S. E. (2024). Capacitación docente en el proceso de inclusión educativa en estudiantes de educación superior. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(6), 1377-1399. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i6.14905](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6.14905)
- Ancaya Martínez, M. D. C. E. (2023). La Formación de Docentes para la Inclusión Educativa. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 26(2), 1-15. <https://doi.org/10.22201/fesi.23958723e.2023.2.886>
- Andrade, C. F., Sigüenza, J. P., & Chitacapa, J. P. (2020). Capacitación docente y educación superior: Propuesta de un modelo sistémico desde Ecuador. *Revista Espacios*, 41(33), 46-60. <https://www.revistaespacios.com/a20v41n33/a20v41n33p05.pdf>
- Andrades-Moya, J., Cornejo Espejo, J., & Pérez-Álvarez, E. (2021). Estudiantes de pedagogía y su conocimiento sobre inclusión escolar. *Revista de Estudios y Experiencias En Educación*, 20(44), 164-182. <https://doi.org/10.21703/0718-5162.V20.N43.2021.010>
- Andrews, E. E., Powell, R. M., & Ayers, K. (2022). The evolution of disability language: Choosing terms to describe disability. *Disability and Health Journal*, 15(3), 101328. <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2022.101328>
- Arboleda Alcivar, J. A., Napa Castillo, S. N., & De León Nicaretta, F. M. (2024). Barreras para el aprendizaje en estudiantes universitarios con discapacidad. *Revista Científica y Arbitrada De Ciencias Sociales y Trabajo Social: Tejedora*, 7(16), 129-147. <https://doi.org/10.56124/tj.v7i16.009>
- Arcos Chalán, C. A., & Torres Torres, T. M. (2024). Atención a la Diversidad desde la Calidad y la Equidad de la Educación en la Primera Infancia. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), 7591-7610. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i3.11956](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11956)
- Ardila Suárez, E. E., & Rueda Arenas, J. F. (2013). La saturación teórica en la teoría fundamentada: su delimitación en el análisis de trayectorias de vida de víctimas

- del desplazamiento forzado en Colombia. *Revista Colombiana de Sociología*, 36(2), 93-114. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/recs/article/view/41641>
- Aristizábal Gómez, K. V. (2021). Cuando hablamos de discapacidad, ¿de qué hablamos? una revisión teórica y jurídica del concepto. *Civilizar*, 21(40), 59-72. <https://doi.org/10.22518/jour.ccs/2021.1a05>
- Arzate Salgado, J. (2015). Políticas de inclusión educativa para los jóvenes en México. Un análisis desde un contexto de desigualdad y violencia. *Revista de Paz y Conflictos*, 8(1), 103-134. <https://doi.org/10.30827/revpaz.v8i1.2797>
- Aspeé, J., & González, J. (2024). La entrevista y la encuesta como epistemología del diálogo. *Temas y Debates*, (47), 13-23. <https://doi.org/10.35305/tyd.vi47.665>
- Atoche-Silva. L. A., Horna-Calderón, V.E., & Vela -Miranda, O.M. (2021). Actitudes hacia personas con discapacidad en estudiantes universitarios. *Revista De La Universidad del Zulia*, 12 (33), 209-226. <http://dx.doi.org/10.46925//rdluz.33.15>
- Awais Rumbos, C. A. (2018). La Estigmatización del otro en los Procesos de Inclusión de Estudiantes con Discapacidad. *Revista Scientific*, 3(8), 273-289. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2018.3.8.14.273-289>
- Bailleul, P., Bataille, A., Langlois, C., Lanoe, P., & Mazereau, P. (2008). *De l'intégration à la scolarisation des élèves handicapés: état des lieux et nouveaux besoins de formation des enseignants: Éclairages sur la situation européenne*. Université de Caen BasseNormandie [informe institucinal]. [http://www.myobase.org/index.php?lvl=notice\\_display&id=13468#.Wz-YN9JKg2w](http://www.myobase.org/index.php?lvl=notice_display&id=13468#.Wz-YN9JKg2w)
- Balderas Sánchez, A. V., Cruz Navarro, C., Zapata Garay, N., & Salazar Mata, J. M. (2022). La validación por juicio de expertos como estrategia para medir la confiabilidad de un instrumento. *TECTZAPIC: Revista Académico-Científica*, 8(1), 9-18. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9593530>
- Balta Sevillano, G. C., Bello Vilcapoma, V., Condor Campos, B., & Ramos Trujillo, A. (2024). Inclusividad en la educación superior: estrategias para una atención integral y equitativa. *Aula Virtual*, 5(12), 361. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13844814>

- Banco Mundial (2 de diciembre de 2021). *La inclusión de las personas con discapacidad, clave para el desarrollo sostenible de América Latina y el Caribe*. <https://www.bancomundial.org/es/news/press-release/2021/12/02/la-inclusion-de-las-personas-con-discapacidad-clave-para-el-desarrollo-sostenible-de-america-latina-y-el-caribe>
- Bárceñas Freyre, J. (2021). Sobre políticas inclusivas en la Educación Superior: marco conceptual. *Revista Educación y Sociedad*, 2(3), 8-16. <https://doi.org/10.53940/reys.v2i3.62>
- Bartolo, P. A., Borg, M., Callus, A. M., Camilleri, L., De Gaetano, A., Mangiafico, M., Mazzacano D'Amato, E., Sammut, C., Vella Vidal, R., & Vincent, J. (2025). Students with disabilities in higher education call for personal empowerment, equitable inclusive systems, and individualized accommodations. *Frontiers in Education*, 10. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1432682>
- Bartolo P. A., Borg, M., Callus, A. M., De Gaetano, A., Mangiafico, M., Mazzacano, D. E., Sammut, C., Vella, R., & Vincent, J. (2023) Aspirations and accommodations for students with disability to equitably access higher education: a systematic scoping review. *Frontiers in Education*, 8. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1218120>
- Bartz, J. (2020). All Inclusive?! Empirical Insights into Individual Experiences of Students with Disabilities and Mental Disorders at German Universities and Implications for Inclusive Higher Education. *Education Sciences*, 10(9), 1-25. <https://doi.org/10.3390/educsci10090223>
- Beaux, H., Karimi, P., Pop, O., & Clark, R. (2024). Guiding Empowerment Model: Liberating neurodiversity in online higher education. In *2024 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE)*, 1-9. <https://doi.org/10.1109/FIE61694.2024.10893125>
- Becerra Sepúlveda, C. (2021). Universidad del siglo XXI y la inclusión de la diversidad contemporánea en un enfoque intercultural. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 20(43), 75-93. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20212043becerra4>
- Beltrán Arcos, M. T., Chalco Sandovalin, M. R., Mosquera Vinuesa, M. G., Melendes Lucero, W.G., & Pachacama Tipan, S. E. (2024). La falta de capacitación docente

en atención a la diversidad: un obstáculo para la educación inclusiva en un mundo globalizado. *Revista Científica de Salud y Desarrollo Humano*, 5(4), 2128-2150. <https://doi.org/10.61368/r.s.d.h.v5i4.452>

Blaskowitz, M., Pustorino-Clevenger, A., Killion, M., & Shirlow, C. (2025). Are Universities Ready to Support Autistic Students? A Call to Increase Coordinated Campus Efforts. *Autism in Adulthood*, 7(4). <https://doi.org/10.1089/aut.2024.0293>

Bohoslavsky, P. (2018). Educación para la Inclusión o Educación sin Exclusiones. Madrid: Narcea. REICE. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 4(3), 1-3. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/10155>

Booth, T., & Ainscow, M. (2015, marzo). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* [Guía]. Ministerio de Educación del Perú. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4642>

Bravo-Saltos, J. R., & Mera-Plaza, C. L. (2022). Recaudación de tributos del Gobierno Autónomo Descentralizado (GAD) de Portoviejo y su incidencia a las personas con discapacidad de la Fundación San Jorge. *Dominio de las Ciencias*, 8(2), 682-692. <https://doi.org/10.23857/dc.v8i2.2669>

Buckley, L. A., & 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>

Butcher, L., & Lane, S. (2024). Neurodivergent (autism and ADHD) student experiences of access and inclusion in higher education: An ecological systems theory perspective. *Higher Education*.90, 243-263. <https://doi.org/10.1007/s10734-024-01319-6>

Cadenillas, G. (2022). *Experiencias conducentes a la educación universitaria: la narrativa de dos jóvenes peruanos con síndrome Down*. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio de la Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/23451>

- Cardoso Pérez, M. J. (2020). La tutoría entre pares (mentoría) como apoyo a la inclusión educativa en la Universidad Autónoma de Zacatecas, México. *Revista Cubana de Educación Superior*, 39(2). [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0257-43142020000200008&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142020000200008&lng=es&tlng=es).
- Carrillo-Sierra, S. M., Pinzón-Ochoa, M., Rangel-Pico, A. N., Paris-Pineda, O. M., Gómez Vásquez, M. F., Álvarez Anaya, W. A., & Rivera-Porras, D. (2025). Perceptions of Barriers to Inclusion in Students with Disabilities in Higher Education Institutions. *Societies*, 15(2), 37. <https://doi.org/10.3390/soc15020037>
- Castro, S. G., & Vettorazzi, C. (2024). Trayectorias educativas singularizadas y discapacidad en la Universidad Nacional de Río Cuarto. *Praxis Educativa*, 28(2), 1-13. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2024-280213>
- Chura Cutipa, E. A., Sucso Alferéz, W. I., & Herrera Estrada, P. J. (2023). Realidad de la educación inclusiva en el Perú. *Investigación Y Pensamiento Crítico*, 11(3), 38–42. <https://doi.org/10.37387/ipc.v11i3.367>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2017). *Research Methods in Education* (8th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315456539>
- Colorado Espinoza, M. E., & Mendoza Moreira, F. S. (2021). El material didáctico de apoyo en adaptaciones curriculares de matemáticas para personas con discapacidad intelectual. *Conrado*, 17(80), 312-320. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1849>
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos México. (2020). *La convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. <https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2019-05/Discapacidad-Protocolo-Facultativo%5B1%5D.pdf>
- Congreso de la República del Perú. (2003). *Ley 28044 de 2003. Por lo cual se expide Ley General de Educación*. <https://busquedas.elperuano.pe/dispositivo/NL/1951686-1>
- Congreso de la República del Perú. (2012). *Ley 29973 de 2012. Por lo cual se expide Ley General de la Persona con Discapacidad*. <https://diariooficial.elperuano.pe/Normas/obtenerDocumento?idNorma=90011>

- Congreso de la República del Perú. (2014). *Ley 30220 de 2014. Por lo cual se expide Ley Universitaria*. <https://www.sunedu.gob.pe/wp-content/uploads/2017/04/Ley-universitaria-30220.pdf>
- Cortés de las Heras, J. (2024). La evaluación inclusiva como factor de mejora del aprendizaje. *Revista AOSMA* (33) <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9501453>
- Cotán Fernández, A., Márquez Díaz, J. R., Álvarez Díaz, K., & Gallardo-López, J. A. (2024). Recursos tecnológicos y formación docente para la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en la universidad. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-20. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-820>
- Covarrubias Pizarro, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. En J.A. Trujillo Holguín, A.C. Ríos Castillo y J.L. García Leos (coords.), *Desarrollo Profesional Docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana*. Doble Hélice Ediciones. [http://www.ub.edu/obipd/wp-content/uploads/2020/02/Caracter\\_y\\_practica\\_docente.pdf](http://www.ub.edu/obipd/wp-content/uploads/2020/02/Caracter_y_practica_docente.pdf)
- De Benedictis, L., & Leoni, S. (2021). Inclusive universities: Evidence from the Erasmus program. *Applied Network Science*, 6(83). <https://doi.org/10.1007/s41109-021-00419-x>
- Defensoría del Pueblo (2019). *El derecho a la educación inclusiva. Barreras en la implementación de los servicios educativos públicos y privados para estudiantes con discapacidad y con otras necesidades educativas* <https://www.defensoria.gob.pe/wp-content/uploads/2019/12/Informe-Defensorial-183-El-Derecho-a-la-Educaci%C3%B3n-Inclusiva.pdf>
- Defensoría del Pueblo (24 de julio de 2022). *Defensoría del Pueblo advierte falta de capacitación a docentes sobre educación inclusiva a estudiantes universitarios con discapacidad* <https://www.defensoria.gob.pe/defensoria-del-pueblo-advierte-falta-de-capacitacion-a-docentes-sobre-educacion-inclusiva-a-estudiantes-universitarios->

- Delfin Ruiz, C. (2023). Educación inclusiva como experiencia para alcanzar una cultura de la paz en la universidad: inclusión en la universidad. *Revista del Congreso Internacional de Docencia Universitaria i Innovació (CIDUI)*, 6, <https://raco.cat/index.php/RevistaCIDUI/article/view/417006>.
- Delfin Ruiz, C. (2024). Inclusión de personas con discapacidad en la universidad. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(4), 4059-4074. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i4.2548>
- Delgado Valdivieso, K., Vivas Paspuel, D. A., Sanchez Ruiz, J., & Carrión Berrú, B. (2021). Educación inclusiva en la educación superior: Propuesta de un modelo de atención en Ecuador. *Revista de Ciencias Sociales*, 27, 14-27. <https://doi.org/10.31876/rcs.v27i.36485>
- Denzin, N. K. (2009). *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315134543>
- Diaz Dumont, J. R. (2019). Discapacidad en el Perú: Un análisis de la realidad a partir de datos estadísticos. *Revista Venezolana de Gerencia*, 24(85), 243-263. <https://doi.org/10.37960/revista.v24i85.23838>
- Dumitru, C., Koulianou, M., & Mastrothanas, K. (2024). Inclusion of students with specific learning disorders in higher education: a systematic literature review. *Journal of Educational Sciences & Psychology*, 14(2), 46-64. <https://doi.org/10.51865/JESP.2024.2.06>
- Durgungoz, F. C., & Durgungoz, A. (2025). “Interactive lessons are great, but too much is too much”: Hearing out neurodivergent students, Universal Design for Learning and the case for integrating more anonymous technology in higher education. *Higher Education*, 1-20. <https://doi.org/10.1007/s10734-024-01389-6>
- Echeita Sarrionandía, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *TEJUELO. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 12, 26-46. <http://hdl.handle.net/10486/661330>
- Echeita Sarrionandía, G., & Simón Rueda, C. (2019). La educación (inclusiva) del alumnado con (dis)capacidad: ¿Derecho o desecho? En Javier Murillo y Manuela Mesa (coords), *Actas del I Congreso Internacional Derechos Humanos*,

- Democracia, Cultura de Paz y No Violencia, 2019* (161-163). DEMOSPAZ.  
[https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/691718/40\\_educacion\\_echeita\\_DEMOSPAZ\\_2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/691718/40_educacion_echeita_DEMOSPAZ_2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Enríquez Gutiérrez. G. A., Lay Arellano, I. T., & Pérez Álvarez, L. (2020). *Tiempos, espacios y lugares sobre la discapacidad. Ensayos, testimonios e investigaciones*. Universidad Autónoma del Estado de México.  
<https://libros.uaem.mx/archivos/epub/tiempos-espacios-lugares/tiempos-espacios-lugares.pdf>
- Escarbajal Frutos, A., Mirete Ruiz, A. B., Maquilón Sánchez, J. J., Izquierdo Rus, T., López Hidalgo, J. I., Orcajada Sánchez, N. y Sánchez Martín, M. (2012). La atención a la diversidad: la educación inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15 (1), 135-144.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4617037>
- Espinosa Cevallos, P. A. (2024). Estrategias para la inclusión de estudiantes con discapacidades. *Dominio de las Ciencias*, 10(2), 1588-1599.  
<https://doi.org/10.23857/dc.v10i2.3895>
- Feria, H., Matilla. M., & Mantecón, S. (2020). La entrevista y la encuesta ¿métodos o técnicas de indagación empírica? *Didascalía: Didáctica y Educación*, 11(3), 62-79.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7692391>
- Fernández Batanero, J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 82-99.  
<https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/3240>
- Fernández-Batanero, J. M., Montenegro-Rueda, M., & Fernández-Cerero, J. (2022). Access and Participation of Students with Disabilities: The Challenge for Higher Education. *International journal of environmental research and public health*, 19(19), Article 11918. <https://doi.org/10.3390/ijerph191911918>
- Figueroa Escudero, E., & Zúñiga Rodríguez, M. (2020). Las barreras actitudinales y estructurales en el proceso de aprendizaje en los estudiantes universitarios con discapacidad. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 3(2), 6-15.  
<https://doi.org/10.62452/g29ve455>

- Flick, U. (2018). *An Introduction to Qualitative Research* (6th ed.). SAGE Publications.  
<https://uk.sagepub.com/en-gb/eur/an-introduction-to-qualitative-research/book261109>
- Fuentes Ávila, X., Damián Núñez, E. F., & Carreño Colchado, M. M. (2021). Revisión teórica del modelo social de discapacidad. *Propósitos y Representaciones*, 9(1), 898. <https://doi.org/10.20511/pyr2021.v9nSPE1.898>
- Fuster Guillen, D. E. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Gairín Sallán, J., & Muñoz Moreno, J. L. (2013). La acción tutorial en los estudiantes universitarios con discapacidad. *Educación*, 22(43), 71-90. <https://doi.org/10.18800/educacion.201302.004>
- Gallego Condo, M., Gallegos, M., Paredes, P., Duchi, A., Rubio, W., & Cabrera, F. (2022). Acompañamiento a estudiantes universitarios con discapacidad en pandemia. En Garzón Vera, B., & Cárdenas Tapia, J., (Eds.) *Incidencia de los proyectos de vinculación con la sociedad de la Universidad Politécnica Salesiana*. (pp. 103-125). Editorial Abya-Yala. <https://doi.org/10.7476/9789978108215.0005>.
- Garay Ordoñez, F. D., & Carhuacho Mendoza, I. M. (2019). Modelo social como alternativa para el desarrollo de la persona con discapacidad, Callao. Perú. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 21(3), 681-709. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7041199>
- Garcés Suárez, E., Alcívar Fajardo, O., & Garcés Suárez, E. (2022). La educación inclusiva en la universidad: reclamos y propuestas. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(2), 336-343. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2218-36202022000200336](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202022000200336)
- García Montero, I., & Bustos Córdova, R. B. (2020). Desarrollo de la autonomía y la autorregulación en estudiantes universitarios: una experiencia de investigación y mediación. *Sinéctica Revista Electrónica de Educación*, (55), 1108. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2020\)0055-003](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2020)0055-003)

- García Rivas, N. E. (2024). Tecnología asistiva para la inclusión educativa en Ecuador. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), 417-433. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i3.11228](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11228)
- Gauto Ruiz, C. A. (2024). La integración de las tecnologías digitales en la enseñanza-aprendizaje de los alumnos de la Universidad Nacional de Villarrica del Espíritu Santo, Facultad de Ciencias Sede Carapeguá. Año 2023. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(6), 7313-7337. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i6.9279](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.9279)
- Gibbs, G. (2007). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Ediciones Morata, S. L. <https://www.academia.edu/33412125>
- Gil Álvarez, J. L., & Morales Cruz, M. (2019). Diversidad y educación inclusiva en las universidades: Cambiar estigmas y ordenar conceptos. *Revista Metropolitana De Ciencias Aplicadas*, 2(1), 160-165. <https://remca.umet.edu.ec/index.php/REMCA/article/view/72>
- González García, J. A., Zúñiga Llamas, A., & Arce Casas, P. O. (2021). Un panorama sobre la cobertura educativa a nivel superior en México para personas con discapacidad. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 12, 1171. [https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v12i0.1171](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1171)
- Gonzalez-Gil, F., Martín-Pastor, E., & Poy Castro, R. (2019). Educación inclusiva: Barreras y facilitadores para su desarrollo. Un estudio desde la percepción del profesorado. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(1), 243-263. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9153>
- González-Rojas, Y. & Triana-Fierro, D. A. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y Educadores*, 21(2), 200-218. <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.2.2>
- Hamilton, P., & Matthews, S. (2025). Rethinking concepts of special educational needs and disability in the primary classroom. *Children & Society*, 39, 383-401. <https://doi.org/10.1111/chso.12918>
- Hernández-Amorós, M. J., Urrea- Solano, M. E., Fernández-Sogorb, A. & Aparicio-Flores. M. P. (2018). Atención a la diversidad y escuela inclusiva: las actitudes

- del futuro profesorado. *Revista INFAD de Psicología*, 3(1), 147-156. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2018.n1.v3.1244>
- Hernández-Quirama, A., & Oviedo-Cáceres, M. D. P. (2019). La educación inclusiva para el colectivo docente es un reto que se asume en soledad. *Revista Logos Ciencia & Tecnología*, 11(2), 113-125. <https://doi.org/10.22335/rict.v11i2.832>
- Hogan, A. J. (2019). Social and medical models of disability and mental health: Evolution and renewal. *Canadian Medical Association Journal*, 191(1), E16-E18. <https://doi.org/10.1503/cmaj.181008>
- Hurtado, V., Albiño, M., Aguilera, R., & Mestanza, P. (2025). Docentes universitarios y el desafío de la educación inclusiva: un compromiso con la diversidad. *Reincisol*, 4(7), 892-918. [https://doi.org/10.59282/reincisol.v4\(7\)892-918](https://doi.org/10.59282/reincisol.v4(7)892-918)
- International Finance Corporation. (2024). *Investing in inclusion: a guide to disability-inclusive education for higher education institutions*. <https://www.ifc.org/content/dam/ifc/doc/2024/disability-inclusive-education-guide-for-higher-education-institutions.pdf>
- Jácome, G. E. L., & Álvarez, M. C. M. (2020). Educação inclusiva no âmbito da educação superior. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 15(4), 2713-2726. <https://doi.org/10.21723/riaee.v15iesp4.14519>
- Khalil, M., Slade, S., & Prinsloo, P. (2024). Learning analytics in support of inclusiveness and disabled students: A systematic review. *Journal of Computing in Higher Education*, 36(1), 202-219. <https://doi.org/10.1007/s12528-023-09363-4>
- Krause Arriagada, A. V., García Rodríguez, G. I., Katz, S. L., & Rodríguez Morales, S. A. (2021). Universitarios con discapacidad: Realidades y desafíos en contexto de pandemia de la Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos. *Educación Superior y Sociedad*, 33(2), 496-524. <https://doi.org/10.54674/ess.v33i2.344>
- Lázaro Gutiérrez, R. (2021). Entrevistas estructuradas, semiestructuradas y libres. Análisis de contenido. En J. M. Tejero González (Ed.), *Técnicas de investigación cualitativa en los ámbitos sanitario y sociosanitario*. (pp. 65–83). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

<https://ruidera.uclm.es/server/api/core/bitstreams/fdf77886-6075-453a-b7cc-731232b56e77/content>

- Leon-Larios, F., Benítez-Lugo, M.-L., Almendros-Caballero, C., Meyer, L. S., Corrales-Gutierrez, I., & Casado-Mejía, R. (2024). Bridging Gaps, fostering inclusion: A gendered look at disability support for women in higher education. *Women*, 4(3), 241-253. <https://doi.org/10.3390/women4030018>
- Li, H., Yu, J., Luo, Y., & Guo, C. (2023). Inclusion and equity: Experiences and dilemmas of disability resource centers at world-class universities. *International Journal of Chinese Education*, 12(1). <https://doi.org/10.1177/2212585X231161859>
- Lipka, O., Sarid M., Aharoni, I., Bufman, A., Hagag, A. A., & Peretz, H. (2020). Adjustment to higher education: A comparison of students with and without disabilities. *Frontiers in Psychology*, 11, 923. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00923>
- Lister, K., Pearson, V. K., Coughlan, T., & Tessarolo, F. (2022). Inclusion in uncertain times: Changes in practices, perceptions, and attitudes around accessibility and inclusive practice in higher education. *Education Sciences*, 12(8), 571. <https://doi.org/10.3390/educsci12080571>
- Llanga, J. K. (2022). *Estigma y resiliencia en familiares de estudiantes con discapacidad* [Tesis de maestría, Universidade da Coruña] Repositorio Institucional UDC. <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/32421>
- Lomellini, A., Lowenthal, P. R., Snelson, C., & Trespalacios, J. H. (2025). Accessible and inclusive online learning in higher education: A review of the literature. *Journal of Computing in Higher Education*, 37, 1306–1329. <https://doi.org/10.1007/s12528-024-09424-2>
- Lorenzo-Lledó, G., Lledó Carreres, A., Lorenzo-Lledó, A. & Arráez Vera, G. (2017). La acción tutorial como acompañamiento en el alumnado universitario con discapacidad: Hacia una educación inclusiva. *Revista INFAD De Psicología*, 4(1), 137-144. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v4.1036>
- Luque Parra, D. J., Luque Rojas, M. J., Elósegui Bandera, E., Casquero Arjona, D., & Ilizástigui del Portal, L. M. (2019). Estudiantes universitarios con discapacidad: Cuestiones para una reflexión docente en un marco inclusivo. *Revista de*

*Educación Inclusiva*, 12(2), 131-151.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7176413>

- Maraver González, M., & Gómez-Hurtado, I. (2024). Una educación universitaria inclusiva: ¿Mito o realidad? *RAES: Revista Argentina de Educación Superior*, (29), 77-103. <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/raes/article/view/1967>
- Markelius, A., Bailey, J., Gibson, J., & Gunes, H. (2025). Stakeholder Perspectives on Whether and How Social Robots Can Support Mediation and Advocacy for Higher Education Students with Disabilities. *arXiv*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2503.16499>
- Márquez-González, L. M., Martínez-Murciano, M. C., Olmos-Raya, E., & Pérez-Jorge, D. (2025). The response to disability in higher education: An analysis of programs and services for people with disabilities: The case of the University of La Laguna. *Frontiers in Education*, 10, 1561841. <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1561841>
- Martínez-Garrido, C., & Murillo, F. J. (2016). Investigación iberoamericana sobre enseñanza eficaz. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(69), 471-499. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662016000200471](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662016000200471)
- Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa: Principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), 613-619. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300006>
- Mayo Pais, M. E., Fernández de la Iglesia, J. del C., & Roget Salgado, F. (2020). La atención a la diversidad en el aula: Dificultades y necesidades del profesorado de educación secundaria y universidad. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (25), 257-274. <https://doi.org/10.18172/con.3734>
- McDermott, L. G., Mosley, N. A., & Cochran, G. L. (2024). Diverging nonlocal fields: Operationalizing critical disability physics identity with neurodivergent physicists outside academia. *Physical Review Physics Education Research*, 20(1), 010111. <https://doi.org/10.1103/PhysRevPhysEducRes.20.010111>

- Mejía, P., & Ullauri, J. I. (2024). Percepciones de estudiantes con discapacidad respecto a los desafíos en el aula universitaria. *Revistes Científiques de la Universitat de Girona*, 13(1). [https://doi.org/10.33115/udg\\_bib/pts.v13i1.22995](https://doi.org/10.33115/udg_bib/pts.v13i1.22995)
- Mella, S., Muñoz Valenzuela, S., Orrego Espinoza, M. J., & Rivera Díaz, C. P. (2014). Percepción de facilitadores, barreras y necesidades de apoyo de estudiantes con discapacidad en la Universidad de Chile. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(1), 63-80. [https://revistas.uceval.cl/revistainclusiva/article/view/8\\_1\\_006](https://revistas.uceval.cl/revistainclusiva/article/view/8_1_006)
- Mena-Chiluisa, L., & Alulima, L. (2021). Barreras para la inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales en la educación superior ecuatoriana. *593 Digital Publisher CEIT*, 6(4-1), 33-40. <https://doi.org/10.33386/593dp.2021.4-1.660>
- Mendoza Vela, F. M. (2017). Programa de tutoría especializada de atención a la diversidad: Estudiantes con discapacidad. *Tendencias Pedagógicas*, 30, 301-328. <https://doi.org/10.15366/tp2017.30.017>
- Meza Dávalos, M. B., Espinosa Parra, I. M., & Rojas Montoya, C. C. (2023). Barreras actitudinales e ideológicas en estudiantes universitarios con discapacidad. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 10(3), 1-19. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v10i3.3586>
- Molano-Tobar, N., Chalapud-Narváez, L. & Villaquirán-Hurtado, A. (2021). Experiencias en el proceso de enseñanza y aprendizaje desde la discapacidad en docentes universitarios. *Cultura, Educación y Sociedad*, 12(2), 65-78. <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.12.2.2021.04>
- Moreira-Sánchez, J. L., & Triviño-Sabando, J. R. (2021). Adaptaciones curriculares en estudiantes universitarios con discapacidad visual (ceguera total y baja visión). *Polo de Conocimiento*, 6(5). <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/2634>
- Moriña, A., & Biagiotti, G. (2022). Inclusion at university, transition to employment and employability of graduates with disabilities: A systematic review. *International Journal of Educational Development*, 93, 102647. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2022.102647>

- Moriña, A., Sandoval, M., & Carnerero, F. (2020). Higher education inclusivity: When the disability enriches the university. *Higher Education Research & Development*, 39(6), 1202-1216. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1712676>
- Mortimer, V. (15 de abril de 2019). *Defendió sus derechos y es la primera universitaria con síndrome de Down en Salta*. La Nación. <https://www.lanacion.com.ar/comunidad/defendio-sus-derechos-es-primer-universitaria-sindrome-nid2237793/>
- Nettleford, R. (1998). Las universidades: Movilización del poder de la cultura (una visión desde el Caribe). *Educación Superior y Sociedad*, 9(2), 11-19. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116720>
- Núñez Rojas, N., Llatas Altamirano, L. J., & Loaiza Chumacero, S. C. (2022). Capacitación docente y gestión del currículo por competencias: Perspectivas y retos en la enseñanza presencial y la educación remota. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 48(2), 237-256. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052022000200237>
- Ocampo González, A. (2012). Inclusión de estudiantes en situación de discapacidad a la educación superior: Desafíos y oportunidades. *Revista Latinoamericana De Educación Inclusiva*, 6(2), 227–239. [https://revistas.ucevalpo.cl/revistainclusiva/article/view/6\\_2\\_012](https://revistas.ucevalpo.cl/revistainclusiva/article/view/6_2_012)
- Organización de las Naciones Unidas (7 de marzo del 2023). *Día mundial del síndrome de Down: 21 de marzo*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/disability-and-health#:~:text=Se%20calcula%20que%201300%20millones%20de%20personas%20es%20decir%20el,la%20vida%20de%20las%20personas.>
- Organización mundial de la Salud (7 de abril de 2023). *Día Mundial de la Salud 2023: Salud para todos*. <https://www.who.int/es/news-room/events/detail/2023/04/07/default-calendar/world-health-day-2023-health-for-all>
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Naciones Unidas. [https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1\\_es.pdf](https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf)

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (7–10 de junio de 1994). *Declaración de Salamanca: Marco de acción para las necesidades educativas especiales*.  
[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa)
- Orozco, H., & Lamberto, J. (2022). La ética en la investigación científica: consideraciones desde el área educativa. *Perspectivas: Revista de Historia, Geografía, Arte y Cultura*, 10(19), 11-21.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8859336>
- Ortega-Bastidas, J. (2020). ¿Cómo saturamos los datos? Una propuesta analítica “desde” y “para” la investigación cualitativa. *Interciencia*, 45(6), 293-299.  
<https://www.redalyc.org/journal/339/33963459007/>
- Ortiz Huerta, M. G., & Zacarías Gutiérrez, M. (2020). La inclusión educativa en el sistema neoliberal capitalista. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 11(1), 1-16. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=521662150028>
- Ortiz Moya, N. G., Ríos Quiñónez, M. B., Santillán García, N. M., Veintimilla Amay, L. E., & Morillo Chandi, G. A. (2025). Impacto de la diversidad e inclusión en el rendimiento académico de la educación superior. *Revista InveCom*, 5(1), 1-11.  
<https://doi.org/10.5281/zenodo.12639443>
- Oswal, N., Al-Kilani, M. H., Faisal, R., & Fteiha, M. (2025). A systematic review of inclusive education strategies for students of determination in higher education institutions: Current challenges and future directions. *Education Sciences*, 15(5), 518. <https://doi.org/10.3390/educsci15050518>
- Oviedo-Cáceres, M. D. P., & Hernández-Quirama, A. (2020). Universidad y discapacidad: “La estrategia básica es la perseverancia”. *Revista Colombiana de Educación*, (79), 395-422. <https://doi.org/10.17227/rce.num79-9618>
- Oviedo Oviedo, A. (2023). Inclusión, exclusión, justicia social. *Revista Andina de Educación*, 6(1), 1-4. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=730076236001>
- Pacheco, E. (2021). *Digital technologies in the context of university transition and disability: Theoretical and empirical advances*. Wellington. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-85965-4>

- Pais, M. E. M., Moriña Díez, A., & Morgado, B. (2025). What is university success? Graduates with disabilities define it. *Higher Education*, 90, 69-87 <https://doi.org/10.1007/s10734-024-01308-9>
- Palacios-García, T. (2024). Adaptaciones curriculares y su importancia en estudiantes con necesidades educativas especiales. *Cienciamatria. Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología*, 10(18), 313-326. <https://doi.org/10.35381/cm.v10i18.1273>
- Pallares-Arévalo, E., & Ravelo-Méndez, R. de J. (2025). Educación inclusiva: la voz de los actores académicos en la Universidad Popular del Cesar, Colombia. *ULEAM Bahía Magazine*, 6(10), 42-52. <https://doi.org/10.56124/ubm.v6i10.005>
- Parra, J. D. (2019). El arte del muestreo cualitativo y su importancia para la evaluación y la investigación de políticas públicas: Una aproximación realista. *Opera*, (25), 119-136. <https://doi.org/10.18601/16578651.n25.07>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4th ed.). SAGE. <https://archive.org/details/michael-quinn-patton-qualitative-research-evaluation-methods-integrating-theory-/page/54/mode/2up>
- Paz Maldonado, E. (2020). Revisión sistemática: Inclusión educativa de estudiantes universitarios en situación de discapacidad en América Latina. *Estudios. Pedagógicos*, 46(1), 413-429. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000100413>
- Paz-Maldonado, E., Flores-Girón, H., & Silva-Peña, I. (2022). Prácticas inclusivas del profesorado universitario en el aula de clases: Una revisión de la literatura. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(6), 246-255. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2218-36202022000600246&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202022000600246&lng=es&tlng=es)
- Paz-Maldonado, I., Silva-Peña, C., & Lara, C. A. S. (2023). Desafíos y reflexiones en la formación de docentes universitarios inclusivos: una indagación narrativa autobiográfica. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 29(8), 473-488. <https://doi.org/10.1590/1980-54702023v29e0008>
- Paz-Maldonado, E., Trejos, Z. S., Carvajal, V. B., & Gasparico, L. O. (2024). Inclusión educativa del alumnado en situación de discapacidad en las universidades públicas

de Centroamérica y el Caribe. Perspectiva de diversos profesionales. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 32(123), 1-23. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362024003204291>

Pedraja-Rejas, L., Bernasconi, A., Rodríguez-Ponce, E., & Muñoz-Fritis, C. (2023). Inclusión en educación superior: Un análisis de tendencias desde la perspectiva bibliométrica. *Estudios Pedagógicos* 49(2), 109-132. <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v49n2/0718-0705-estped-49-02-109.pdf>

Pereira, L., Martins, S., Moriña, A., & Morgado, B. (2023). Concepciones sobre la discapacidad de estudiantes universitarios españoles. *Alteridad. Revista de Educación*, 18(1),122-135. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=467774008010>

Perera, V. H., Melero, N., & Moriña, A. (2022). Prácticas docentes para una educación inclusiva en la universidad con estudiantes con discapacidad: Percepciones del profesorado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(93),433-454. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14071512005>

Pico-Camacho, A. J., & Vega-Peña, N. V. (2022). La comunicación en el consentimiento informado. *Revista Colombiana de Cirugía*, 37(4), 554-562. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=355575335003>

Piña-Ferrer, L. S. (2023). El enfoque cualitativo: Una alternativa compleja dentro del mundo de la investigación. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 8(15), 1-3. <https://doi.org/10.35381/r.k.v8i15.2440>

Quiroz Ávila, R. (4 de diciembre de 2022.). La universidad y las personas con discapacidad. *El peruano*. <https://www.elperuano.pe/noticia/198280-la-universidad-y-las-personas-con-discapacidad>

Quispe Choque, M. E., Concha Abarca, J., & Quispe Choque, M. (2023). Actitud del docente en la educación inclusiva. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(27), 239-253. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i27.510>

Ramos-Galarza, C. A. (2020). Los alcances de una investigación, *CienciAmérica*, 9(3), 1-6. <https://doi.org/10.33210/ca.v9i3.336>

- Rappoport Redondo, S., & Echeita, G. (2018). El docente, los profesionales de apoyo y las prácticas de enseñanza: Aspectos clave en la configuración de aulas inclusivas. *Perspectiva Educacional*, 57(3). <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.57-Iss.3-Art.740>
- Reyes, J. I., Meneses, J., & Melián, E. (2021). A systematic review of academic interventions for students with disabilities in online higher education. *European Journal of Special Needs Education*, 37(4), 569-586. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1911525>
- Román Gálvez, R. D. (2024). Alumnos con necesidades educativas especiales y su trayectoria escolar en la Facultad de Ciencias Humanas. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(4), 2741-2750. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i4.2451>
- Rusler, V. (2022). *Discapacidad y Universidad*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. <http://publicaciones.filo.uba.ar/discapacidad-y-universidad>
- Russak, S., & Hellwing, A. D. (2019). University graduates with learning disabilities define success and the factors that promote it. *International Journal of Disability, Development and Education*, 66(4), 409-423. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1585524>
- Rußmann, M., Netz, N., & Lörz, M. (2023). Dropout intent of students with disabilities. *Higher Education*, 88(1), 183-208. <https://doi.org/10.1007/s10734-023-01111-y>
- Saadun, S. J., Ab Latiff, D. S., Mohamed Besir, M. S., Alias, R., Fikri, M. F., & Imran Nanang, J. Q. binti. (2024). Understanding factors affecting inclusion of students with disabilities in higher education: A study among non-disabled university students. *Information Management and Business Review*, 16(3S(I)a), 610-620. [https://doi.org/10.22610/imbr.v16i3S\(I\)a.4154](https://doi.org/10.22610/imbr.v16i3S(I)a.4154)
- Sanchez Legorreta, D. (2025). La tutoría como estrategia para la educación inclusiva. *Con-Ciencia Boletín Científico de la Escuela Preparatoria*, 12(23), 85-89. <https://doi.org/10.29057/prepa3.v12i23.14057>
- Sachs, D., & Schreuer, N. (2011). Inclusion of students with disabilities in higher education: Performance and participation in student's experiences. *Disability Studies Quarterly*, 31(2). <https://doi.org/10.18061/dsq.v31i2.1593>

- San Martín Cantero, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.Ti: Recursos metodológicos para la investigación educativa. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1),104-122. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15530561008>
- San Martín Ulloa, C., Rogers, P., Troncoso, C., & Rojas, R. (2020). Camino a la educación inclusiva: Barreras y facilitadores para las culturas, políticas y prácticas desde la voz docente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(2), 191-211. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-73782020000200191>
- Solís García, P., & Arroyo Resino, D. (2021). Teaching attitudes towards students with disabilities, basis for inclusive education: A perspective of sex, age and previous experience. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 15(30), 72-81. <https://doi.org/10.25115/ecp.v15i30.4537>
- Solís-García, P., Barreiro-Collazo, A., Rodríguez-Correa, M., Delgado-Rico, E., & Real-Castelao, S. (2024). Inclusion of students with disabilities in the European Higher Education Area (EHEA): A systematic review. *Cogent Education*, 12(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2430880>
- Soto, R., & López, M. (2022). La participación de las personas con discapacidad en el contexto educativo: propuestas conceptuales y metodológicas. *Foro de Educación*, 20(1), 173-196. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.918>
- Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria. (16 de octubre de 2024). *SUNEDU: Universidades nuevas deben ser accesibles para personas con discapacidad* [Comunicado de prensa]. <https://www.gob.pe/institucion/sunedu/noticias/1040485-sunedu-universidades-nuevas-deben-ser-accesibles-para-personas-con-discapacidad>
- Téllez Padrón, E. E. (2021). *El cumplimiento de la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad por el gobierno de la Ciudad de México* [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia]. Repositorio UNED. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=302198>
- Tenorio Eitel, S., & Ramírez-Burgos, M. J. (2021). Universidad pública y discapacidad: El caso de Chile. *Perfiles educativos*, 43(172), 144-159. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.172.59721>

- Tobbell, J., Burton, R., Gaynor, A., Golding, B., Greenhough, K., Rhodes, C., & White, S. (2021). Inclusion in higher education: An exploration of the subjective experiences of students. *Journal of Further and Higher Education*, 45(2), 284-295. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2020.1753180>
- Torres, A. (2023). Hacia una teoría crítica de la inclusión: Una revisión política y filosófica de la noción de otredad. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 53(2), 15-38. <https://doi.org/10.48102/rlee.2023.53.2.553>
- Triviño-Sabando, J. R., Vera-García, L. A., Briones-Palacios, Y. M., & Triviño-Sabando, B. (2021). Inclusión de estudiantes con discapacidad en la universidad. *Revista Polo del Conocimiento*, 6(5), 317-330. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/2661>
- Universidad Iberoamericana Torreón & Universidad Rafael Landívar. (2023). Educación para el bien común, o la educación como bien común. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 53(1), 7-14. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27072331009>
- Vallaey, F. (2021). *Manual de responsabilidad social universitaria: el modelo URSULA: estrategias, herramientas, indicadores*. <https://www.unionursula.org/wp-content/uploads/2021/06/2021-Manual-RSU-Modelo-URSULA-Esp.pdf>
- Vásquez, P. (2019). Inclusión educativa universitaria para personas en condición de discapacidad intelectual y la visión social de las neurociencias (teoría informacional). *Educación*, 28(54), 243-365. <http://dx.doi.org/10.18800/educacion.201901.012>
- Vásquez León, S. M., & Loayza Maturrano, E. F. (2021). La inserción laboral y la inclusión educativa de jóvenes con discapacidad auditiva en Chíncha Alta. *Horizonte de la Ciencia*, 11(20), 177-194. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=570965027014>
- Vásquez Salguero, J. F., & Veloz Tapia, C. S. (2023). Necesidades educativas de estudiantes con discapacidad en la formación superior. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3), 771-792. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i3.6230](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6230)

- Velarde-Talleri, A., Llinas-Audet, X., & Barboza-Palomino, M. (2018). Inclusión de las personas con discapacidad en el mercado laboral peruano. *Equidad y Desarrollo*, (32), 57-78. <https://doi.org/10.19052/ed.5045>
- Vélez-Miranda, M. J., San Andrés Laz, E. M., & Pazmiño-Campuzano, M. F. (2020). Inclusión y su importancia en las instituciones educativas desde los mecanismos de integración del alumnado. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(9), 5-27. <https://doi.org/10.35381/r.k.v5i9.554>
- Venegas-Ramos, L., & Sánchez Lara, R. (2024). Inclusion of diversities in higher education: Scope and challenges from educational justice. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 18(1), 175-194. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782024000100175>
- Verdugo Alonso, M. A., & Schalock, R. L. (2010). Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 41(4), 7-21. [https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/sc\\_236.pdf](https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/sc_236.pdf)
- Villavicencio, N., Guallpa Giñin, S. A., & Cárdenas Delgado, C. A. (2023). Desafío del docente de educación básica frente a la inclusión educativa en Paute, Chordeleg y Gualaceo. *Mamakuna*, (21), 51-65. <https://doi.org/10.70141/mamakuna.21.866>
- Vives Varela, T., & Hamui Sutton, L. (2021). La codificación y categorización en la teoría fundamentada: Un método para el análisis de los datos cualitativos. *Investigación en Educación Médica*, 10(40), 97-104. <https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2021.40.21367>
- Washburn-Madrigal, S., & Chaves-Salas, A. L. (2022). Prácticas educativas para la educación en derechos humanos en la formación docente. *Revista Electrónica Educare*, 26(2), 1-19. <https://doi.org/10.15359/ree.26-2.23>
- Wolbring, G., & Escobedo, M. (2023). Academic coverage of social stressors experienced by disabled people: A scoping review. *Societies*, 13(9), 211. <https://doi.org/10.3390/soc13090211>
- Yataco Marín, R. M. (2022). Tiflotecnología y el acceso a la información de las personas con discapacidad visual. *FENIX*, (50), 76-90. <https://doi.org/10.51433/fenix-bnp.2022.n50.p76-90>

- Yenduri, G., Kaluri, R., Rajput, D. S., Lakshmana, K., Gadekallu, T. R., Mahmud, M., & Brown, D. J. (2023). From assistive technologies to metaverse—technologies in inclusive higher education for students with specific learning difficulties: A review. *IEEE Access*, *11*, 64907-64927. <https://doi.org/10.1109/access.2023.3289496>
- Yucato Pupiales, J. D., Melo López, V. A., Montenegro Reinoso, M. I., & Gudiño Mejía, C. B. (2024). Seguimiento de adaptaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas específicas. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, *5*(5), 2338-2349. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i5.2783>
- Yunga Tonato, M. (2022). *Inclusión de personas con discapacidad en la educación superior* [Tesis de Maestría, Universidad Andina Simón Bolívar Sede Ecuador]. Repositorio Institucional UASB <https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/8921/1/T3890-MIE-Yunga-Inclusion.pdf>
- Yusof, Y., Chan, C. C., Hillaluddin, A. H., Ahmad Ramli, F. Z., & Mat Saad, Z. (2019). Improving inclusion of students with disabilities in Malaysian higher education. *Disability & Society*, *35*(7), 1145-1170. <https://doi.org/10.1080/09687599.2019.1667304>
- Zhou, Z. (2023). Disabilities in Higher Education: Beyond ‘Accommodation’. *Journal of Disability Studies in Education*, *3*(2), 191-216. <https://doi.org/10.1163/25888803-bja10021>
- Zilvinskis, J., Barber, R. E., Brozinsky, J. L., & Hochberg, S. R. (2020). Measuring the differential effects of behaviors of academic advisors for students with disabilities. *NACADA Journal*, *40*(2), 15-32. <https://doi.org/10.12930/NACADA-19-25>

**APÉNDICE A**  
**MATRIZ DE COHERENCIA**

<b>Problema general</b>	<b>Objetivo general</b>	<b>Categorías</b>	<b>Subcategoría</b>	<b>Metodología</b>	<b>Población y muestra</b>
¿Cuáles son las limitaciones del sistema universitario peruano para la formación profesional de estudiantes con discapacidad en una universidad privada de lima norte en 2024?	Identificar las limitaciones del sistema universitario para la formación profesional de estudiantes con discapacidad en una universidad privada de Lima Norte en 2024	<b>Categoría:</b> Limitaciones del sistema universitario	<b>Subcategoría 1:</b> Capacitación docente	<b>Enfoque de investigación:</b> Cualitativa	<b>Población:</b> docentes, directivos y administrativos de una universidad privada de Lima Norte  <b>Muestra:</b> 7 personas entre docentes, directivos y administrativos  <b>Técnica:</b> entrevista  <b>Instrumentos:</b> guía de entrevista
<b>Problemas específicos</b>	<b>Objetivos específicos</b>		<b>Subcategoría 2:</b> Proceso enseñanza-aprendizaje		
¿Cuáles son las limitaciones de los docentes universitarios en la formación profesional de los estudiantes con discapacidad en una universidad privada de Lima Norte en 2024?	Identificar las limitaciones de los docentes universitarios en la formación profesional de los estudiantes con discapacidad en una universidad privada de Lima Norte en 2024		<b>Subcategoría 3:</b> Acceso a la información		
¿Cuáles son las limitaciones del proceso enseñanza-aprendizaje en la formación profesional de los estudiantes con discapacidad en una universidad privada de Lima Norte en 2024?	Identificar las limitaciones del proceso enseñanza-aprendizaje en la formación profesional de los estudiantes con discapacidad en una universidad privada de Lima Norte en 2024		<b>Subcategoría 4:</b> Adaptación de los recursos didácticos		
¿Cuáles son las limitaciones del apoyo académico para la atención de los estudiantes con discapacidad en una universidad privada de Lima Norte en 2024?	Identificar las limitaciones del apoyo académico para la atención de los estudiantes con discapacidad en una universidad privada de Lima Norte en 2024		<b>Subcategoría 5:</b> Apoyo académico	<b>Tipo de investigación:</b> fenomenológico  <b>Nivel de investigación:</b> descriptivo	
	Analizar la falta de diversidad e inclusión educativa en la formación profesional de los estudiantes con discapacidad en una universidad privada de Lima Norte en 2024		<b>Subcategoría 6:</b> Atención a la inclusión y diversidad		

**APÉNDICE B**  
**MATRIZ DE CONSISTENCIA**

Categorías de estudio	Definición teórica	Subcategoría	Ítems
Limitaciones del sistema universitario	Las limitaciones del sistema universitario para la formación profesional de estudiantes con discapacidad pasan por la falta de capacitación de los docentes (Pedraja-Rejas et al., 2023).), el proceso de enseñanza-aprendizaje no responde a sus necesidades específicas (Cotán et al., 2024), el acceso a la información y la adaptación de los recursos didácticos, existe una falta de apoyo académico (Vásquez y Veloz, 2023), y la atención a la diversidad y la inclusión educativa (Gil y Morales, 2019; Vásquez y Veloz, 2023)	Capacitación docente	¿Qué conocimientos tiene sobre la educación inclusiva en la universidad?
			¿Qué formación ha recibido en metodologías y técnicas de inclusión, así como en el uso de tecnologías asistivas?
		Proceso enseñanza aprendizaje	¿Qué proceso sigue para adaptar sus estrategias de enseñanza-aprendizaje a las necesidades específicas de sus estudiantes con discapacidad en su clase?
			¿Qué métodos o criterios utiliza para evaluar el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad, asegurándose de que la evaluación sea inclusiva y adecuada a las diversas necesidades de los estudiantes?
		Acceso a la información	¿Qué plataformas virtuales utiliza para facilitar el acceso a la información de los estudiantes con discapacidad?
			¿Qué mecanismos o estrategias implementa para asegurar que los estudiantes con discapacidad tengan acceso a la bibliografía y recursos académicos en formatos accesibles y adaptados a sus necesidades?
			¿Qué tecnologías asistivas utiliza en su enseñanza para apoyar el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad? ¿Cómo proporciona apoyo personalizado a los estudiantes con discapacidad en la búsqueda y gestión de información?
		Adaptación de los recursos	¿De qué manera personaliza los recursos didácticos para ajustarse a las necesidades específicas de los estudiantes con discapacidad?
			¿Cómo elabora recursos didácticos complementarios que se adapten a las necesidades de los estudiantes con discapacidad?
		Apoyo académico	¿Usted brinda asesoría personalizada a sus estudiantes con discapacidad? ¿De qué manera le brinda la asesoría personalizada?
			¿Qué estrategias utiliza para apoyar el desarrollo de competencias académicas básicas y transversales en los estudiantes con discapacidad?
			¿Cómo adapta las tareas y evaluaciones para asegurar que sean accesibles y adecuadas a las necesidades de los estudiantes con discapacidad? ¿Qué criterios utiliza para garantizar la equidad en el proceso de evaluación?
		Atención a la inclusión y diversidad educativa	¿Considera que es importante que se tome en cuenta la particularidad de los estudiantes con discapacidad? ¿Por qué?
			¿Cómo involucra a la comunidad universitaria para concientizar sobre la necesidad de mayor atención a los estudiantes con discapacidad?
			¿Qué acciones concretas realiza para fomentar un ambiente inclusivo y respetuoso entre todos los estudiantes?

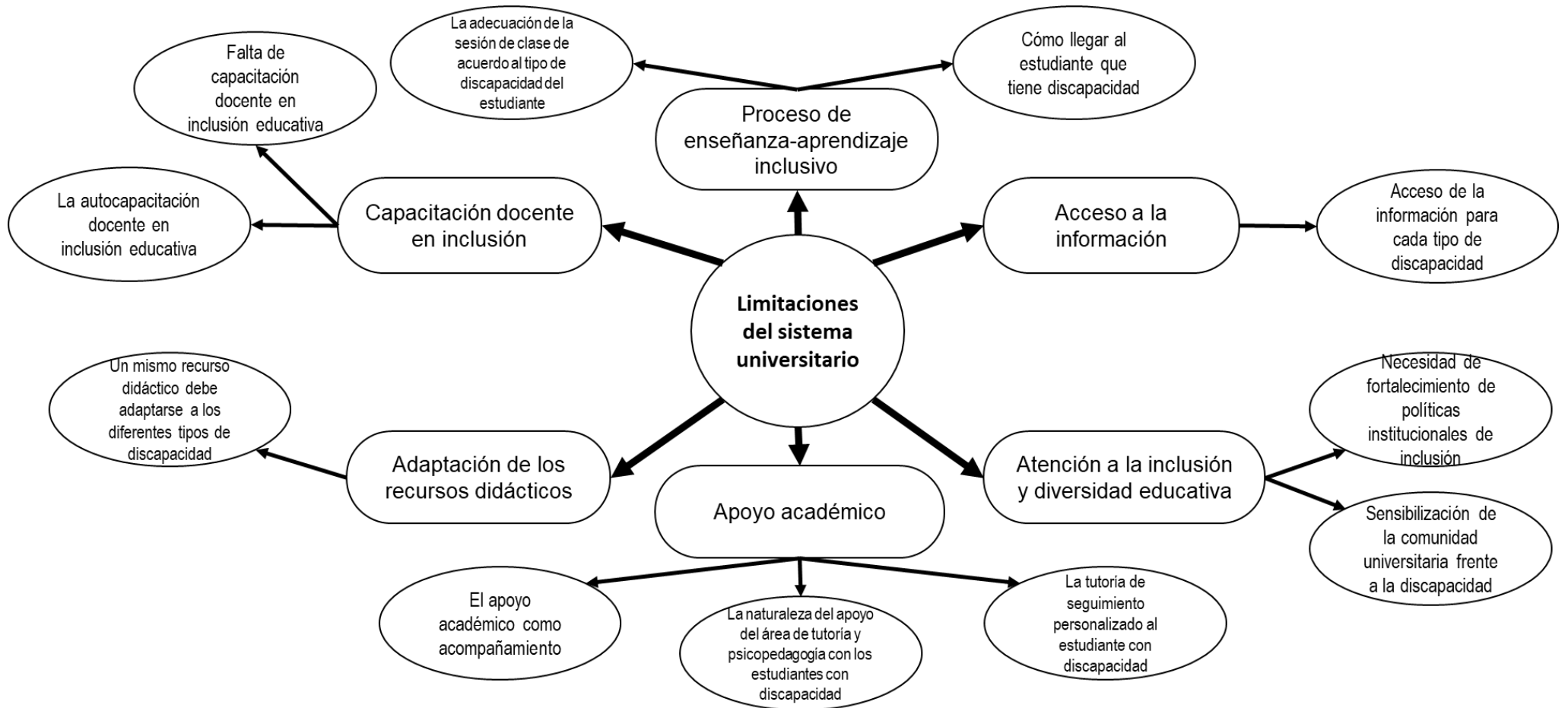
**APÉNDICE C**  
**INSTRUMENTO**

N.º	Categorías / Ítems o preguntas	Respuestas
<b>Subcategoría 1: Capacitación docente</b>		
1	¿Qué conocimientos tiene sobre la educación inclusiva en la universidad?	
2	¿Qué formación ha recibido en metodologías y técnicas de inclusión, así como en el uso de tecnologías asistivas?	
<b>Subcategoría 2: Proceso enseñanza-aprendizaje</b>		
3	¿Qué proceso sigue para adaptar sus estrategias de enseñanza-aprendizaje a las necesidades específicas de sus estudiantes con discapacidad en su clase?	
4	¿Qué métodos o criterios utiliza para evaluar el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad, asegurándose de que la evaluación sea inclusiva y adecuada a las diversas necesidades de los estudiantes?	
<b>Subcategoría 3: Acceso a la información</b>		
5	¿Qué plataformas virtuales utiliza para facilitar el acceso a la información de los estudiantes con discapacidad? ¿Cómo asegura que estas herramientas sean accesibles y adecuadas para sus diversas necesidades?	
6	¿Qué mecanismos o estrategias implementa para asegurar que los estudiantes con discapacidad tengan acceso a la bibliografía y recursos académicos en formatos accesibles y adaptados a sus necesidades?	
7	¿Qué tecnologías asistivas utiliza en su enseñanza para apoyar el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad?	
8	¿Cómo proporciona apoyo personalizado a los estudiantes con discapacidad en la búsqueda y gestión de información? ¿Qué estrategias utiliza para asegurarse de que puedan acceder a los recursos académicos de manera efectiva?	
<b>Subcategoría 4: Adaptación de los recursos didácticos</b>		
9	¿De qué manera personaliza los recursos didácticos para ajustarse a las necesidades específicas de los estudiantes con discapacidad?	

10	¿Cómo elabora recursos didácticos complementarios que se adapten a las necesidades de los estudiantes con discapacidad?	
<b>Subcategoría 5: Apoyo académico</b>		
11	¿Usted brinda asesoría personalizada a sus estudiantes con discapacidad? ¿De qué manera le brinda la asesoría personalizada?	
12	¿Qué estrategias utiliza para apoyar el desarrollo de competencias académicas básicas y transversales en los estudiantes con discapacidad?	
13	¿Cómo adapta las tareas y evaluaciones para asegurar que sean accesibles y adecuadas a las necesidades de los estudiantes con discapacidad? ¿Qué criterios utiliza para garantizar la equidad en el proceso de evaluación?	
<b>Subcategoría 6: Atención a la inclusión y diversidad educativa</b>		
14	¿Considera que es importante que se tome en cuenta la particularidad de los estudiantes con discapacidad? ¿Por qué?	
15	¿Cómo involucra a la comunidad universitaria para concientizar sobre la necesidad de mayor atención a los estudiantes con discapacidad?	
16	¿Qué acciones concretas realiza para fomentar un ambiente inclusivo y respetuoso entre todos los estudiantes?	

## APÉNDICE D

### ESQUEMA DE CATEGORÍA, SUBCATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS EMERGENTES



## APÉNDICE E

### ESQUEMA DE OBJETIVOS, CATEGORÍA, SUBCATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS EMERGENTES

