

Artículo de Investigación

Educación inclusiva en las universidades latinoamericanas: conceptos, desafíos y perspectivas

Inclusive Education in Latin American Universities: Concepts, Challenges, and Perspectives

Irene Muñoz Espinosa¹: Universidad Central, Chile. Universitat de les Illes Balears, España.
irenemunoz@ucentral.cl

Ana Galdames Paredes: Universidad Central, Chile.
ana.galdames@ucentral.cl

Dolors Forteza Forteza: Universitat de les Illes Balears, España.
dolorsforteza@uib.es

Fecha de Recepción: 26/07/2025

Fecha de Aceptación: 27/08/2025

Fecha de Publicación: 01/09/2025

Cómo citar el artículo

Muñoz Espinosa, I., Galdames Paredes, A. y Forteza Forteza, D. (2026). Educación inclusiva en las universidades latinoamericanas: conceptos, desafíos y perspectivas [Inclusive Education in Latin American Universities: Concepts, Challenges, and Perspectives] *European Public y Social Innovation Review*, 11, 01-21. <https://doi.org/10.31637/epsir-2026-1899>

Resumen

Introducción: Actualmente las universidades enfrentan desafíos para garantizar una educación inclusiva, debido a barreras que restringen la participación estudiantil. Este estudio examina cómo se conceptualiza la educación inclusiva en la educación superior en Latinoamérica, identificando conceptos clave, enfoques metodológicos y recomendaciones para su implementación. **Metodología:** Se realizó una revisión de alcance de la producción científica entre 2012 y 2024 en Scopus, Web of Science y SciELO. **Resultados:** Las publicaciones sobre educación inclusiva han aumentado, con prevalencia de estudios cualitativos. Destacan seis conceptos clave: inclusión, diversidad, discapacidad, interculturalidad, equidad y calidad educativa. **Discusión:** La educación inclusiva debe ir más allá del acceso, impulsando cambios estructurales y pedagógicos para garantizar equidad y éxito académico. Persisten desafíos,

¹ **Autor Correspondiente:** Irene Muñoz Espinosa. Universidad Central / Universitat de les Illes Balears (Chile / España).

como la falta de un enfoque interseccional, lo que exige políticas universitarias basadas en la justicia social. **Conclusiones:** La educación inclusiva debe eliminar las barreras estructurales y abordar desigualdades interseccionales. Se requiere implementar estrategias para fortalecer la equidad educativa y promover el éxito académico, junto con el desarrollo de estudios empíricos que identifiquen barreras y propongan intervenciones diferenciadas y contextualizadas.

Palabras clave: Educación inclusiva; Educación Superior; Diversidad; Discapacidad; Interculturalidad; Equidad; Calidad educativa; Interseccionalidad.

Abstract

Introduction: Universities currently face challenges in guaranteeing inclusive education, due to barriers that restrict student participation. This study examines how inclusive education is conceptualized in higher education in Latin America, identifying key concepts, methodological approaches and recommendations for its implementation. **Methodology:** A scoping review of scientific production between 2012 and 2024 was carried out in Scopus, Web of Science and SciELO. **Results:** Publications on inclusive education have increased, with a prevalence of qualitative studies. Six key concepts stand out: inclusion, diversity, disability, interculturality, equity and educational quality. **Discussion:** Inclusive education must go beyond access, promoting structural and pedagogical changes to guarantee equity and academic success. Challenges persist, such as the lack of an intersectional approach, which calls for university policies based on social justice. **Conclusions:** Inclusive education must eliminate structural barriers and address intersectional inequalities. It is necessary to implement strategies to strengthen educational equity and promote academic success, along with the development of empirical studies that identify barriers and propose differentiated and contextualized interventions.

Keywords: Inclusive education; Higher education; Diversity; Disability; Interculturality; Equity; educational quality; Intersectionality.

1. Introducción

Las universidades juegan un papel clave en el desarrollo social inclusivo, no solo generando conocimiento, sino garantizando el acceso equitativo y entornos de aprendizaje que valoren la diversidad. A pesar de los avances en políticas inclusivas en Latinoamérica, persisten barreras que dificultan la participación plena de diversos grupos. Investigaciones internacionales han explorado cómo factores como la cultura, etnia, orientación sexual, identidad de género y discapacidad impactan las trayectorias educativas.

Sin embargo, en la región aún falta consenso sobre los conceptos clave de la educación inclusiva y se observa una fragmentación en los enfoques de estudio, lo que resalta la necesidad de una revisión de alcance que identifique las tendencias y vacíos en la investigación sobre inclusión educativa.

Este estudio examina cómo se ha conceptualizado y analizado la inclusión en la educación superior latinoamericana en la última década, con el fin de contribuir a la construcción de una definición fundamentada de educación inclusiva en este contexto. A través de una revisión de alcance, se busca:

- i) identificar los conceptos clave y definiciones predominantes,
- ii) categorizar los tipos de estudios y enfoques metodológicos utilizados, y
- iii) analizar las recomendaciones propuestas en la literatura, considerando su aplicabilidad en la implementación de políticas y prácticas inclusivas.

Para ello, se revisaron estudios en Scopus, Web of Science (WoS) y SciELO, asegurando una cobertura representativa. Se espera que los hallazgos obtenidos sirvan como insumo para el diseño de estrategias que promuevan entornos educativos más equitativos e inclusivos.

1.1. Antecedentes

Comprender la inclusión en la educación superior trasciende una mera conceptualización y requiere una postura ideológica. Conceptos como igualdad, equiparación de oportunidades y nivelación suelen enfocarse en la “atención a la exclusión” (CINDA, 2019 p. 33), abordando principalmente a grupos minoritarios en función de género, raza, etnia y discapacidad. La igualdad se concibe como un objetivo dirigido a quienes enfrentan desventajas sociales, mientras que la equiparación de oportunidades busca eliminar barreras mediante estrategias estandarizadas, como las prácticas de nivelación de conocimientos implementadas al inicio de la trayectoria universitaria. Estos, aunque relevantes, parten de un modelo homogéneo de estudiante y no consideran plenamente la diversidad del alumnado, lo que limita la construcción de una educación verdaderamente inclusiva (CINDA 2019).

La inclusión se concibe como un proceso dinámico y complejo que busca fomentar el desarrollo social y promover una visión humanista de la educación, basada en principios éticos y morales que rechazan la intolerancia, la discriminación y la exclusión (Ministerio de Educación, 2017). Si bien en Chile y otros países de Latinoamérica se han implementado políticas educativas inclusivas, estas se han centrado principalmente en la educación primaria. En el ámbito de las políticas de educación superior, persiste una falta de comprensión sobre cómo abordar de manera efectiva la inclusión de grupos históricamente marginados en las universidades.

Para lograrlo, las universidades deben trascender la lógica de la competitividad académica y las metodologías de enseñanza tradicionales que perpetúan prácticas excluyentes. Es fundamental adoptar estrategias que mejoren la gestión institucional en favor de los grupos históricamente excluidos, adaptar los procesos de enseñanza y aprendizaje, aprovechar las tecnologías de la información y la comunicación, mejorar la infraestructura, actualizar los planes de estudio, reformular la estructura organizativa y fortalecer los vínculos con el entorno (Gairín y Suárez, 2016). Desde esta perspectiva, la inclusión en la educación requiere desarrollar estrategias que superen las barreras sociales y culturales en la formación de profesionales, lo cual es esencial para el desarrollo de los países (Sánchez, Avendaño y Acosta, 2020).

En relación al término “diversidad” suele abordarse de forma aislada de conceptos como equidad, inclusión, justicia social y democracia, predominando una perspectiva económica en la educación superior. Se entiende como el acceso de grupos excluidos y una estrategia para atraer estudiantes como clientes (García-Cano, M., Buenestado, M., Hinojosa, E. y Jiménez, A., 2022). Esto implica normalizar la diferencia sin abordar las desigualdades estructurales, priorizando la heterogeneidad estudiantil como imagen de diversidad sin comprometerse con la equidad (García-Cano *et al.*, 2022).

En este contexto, la interseccionalidad, enfoque propuesto por Crenshaw (1989), permite entender cómo los sistemas de opresión, como el género, la raza y la clase, interactúan y generan experiencias de marginalización. Shields (2008) y Collins (2015) destacan la importancia de considerar las identidades múltiples e interconectadas en las políticas educativas para evitar enfoques de inclusión superficiales. Aplicar este enfoque en la educación superior no solo implica transformar estructuras institucionales, sino también mejorar las condiciones de aprendizaje y los resultados académicos de estudiantes históricamente marginados (Scottish Government, 2022).

En Latinoamérica, las políticas de educación superior han impulsado una expansión de la oferta académica, especialmente en el sector privado, con el objetivo de favorecer la educación de poblaciones vulnerables. No obstante, persisten desigualdades en el acceso geográfico, económico y étnico, y continúa predominando una visión hegemónica y etnocentrista que no reconoce la diversidad multicultural de la población (Ramírez, 2015). Según Ocampo (2014), el enfoque de educación inclusiva se ha consolidado como el paradigma educativo principal del siglo XXI, lo que implica la necesidad de definir sus bases epistemológicas y promover modelos formativos que respondan a las necesidades, intereses y motivaciones reales de la diversidad estudiantil en la educación superior.

2. Metodología

La presente investigación adopta una metodología de revisión de alcance para examinar el desarrollo de la educación superior inclusiva en el período 2012-2024. Dado que el concepto de educación inclusiva en este nivel educativo aún no está plenamente definido ni estandarizado, una revisión sistemática resultaría prematura, pues requiere evidencia consolidada (Peters *et al.*, 2020).

En contraste, la revisión de alcance permite mapear los principales enfoques, tendencias y desafíos en la literatura, facilitando una comprensión amplia de cómo se ha abordado la inclusión en las universidades latinoamericanas. El período seleccionado busca capturar su evolución, considerando el impacto de la Agenda 2030 y el reconocimiento de la educación inclusiva como un derecho fundamental (UNESCO, 2016).

Para cumplir con el objetivo se realizó una búsqueda en las bases de datos Scopus, Web of Science (WoS) y SciELO. Las dos primeras fueron seleccionadas por su relevancia internacional y por indexar publicaciones de alto impacto revisadas por pares, lo que garantiza la calidad de los estudios. SciELO, por su parte, fue incorporada para ampliar la revisión a investigaciones en español y portugués, especialmente en el contexto latinoamericano, lo que permitió capturar perspectivas regionales y prácticas específicas.

Para garantizar la calidad y pertinencia de los estudios seleccionados, se determinaron criterios de inclusión que abarcaron artículos revisados por pares, publicados entre 2012 y 2024 en revistas académicas de acceso abierto en español, inglés o portugués, y desarrolladas en el contexto latinoamericano. Los criterios de exclusión fueron, libros, capítulos de libros y estudios que no estaban relacionados con la educación inclusiva en el contexto de la educación superior en la región.

La estrategia de búsqueda incluyó ecuaciones específicas en español e inglés, empleando los siguientes términos clave: en español: (“Inclusión Educativa”) AND (Diversidad) AND (“Educación Superior” OR Universidad) y en inglés: (“Educación Inclusiva”) AND (Diversidad) AND (“Educación Superior” OR Universidad).

Como resultado de la búsqueda inicial, se identificaron 549 documentos en la Colección Principal de Web of Science, 99 en Scopus y 111 en SciELO. Luego, se llevó a cabo un proceso de selección basado en la revisión de resúmenes, con el fin de identificar aquellos estudios que abordan específicamente la educación inclusiva en la educación superior en Latinoamérica. Aquellos que no cumplieron con los criterios de inclusión fueron descartados. Finalmente, tras eliminar los duplicados, se seleccionaron 16 artículos de Web of Science, 12 de Scopus y 12 de SciELO, conformando un total de 40 estudios que constituyeron la base documental para este análisis.

Se extrajeron y sistematizaron los datos de los 40 artículos seleccionados, organizándolos en una matriz de análisis bibliográfico. En el eje horizontal se incluyen categorías como cita en APA 7, filiación, idioma, año, revista, indexación, palabras clave, país, tipo de investigación, definición de educación inclusiva y conceptos clave presentes el trabajo. En el eje vertical se asignaron números de referencia a los artículos, facilitando su comparación y análisis detallado. Esta estructura permitió organizar la información de manera sistemática, facilitando la comparación y el análisis detallado de cada artículo.

Una vez completada la matriz, se realizó un análisis cualitativo descriptivo para examinar las definiciones y conceptos asociados con la educación inclusiva. Siguiendo las recomendaciones de Peters *et al.* (2020), se evitó el análisis cuantitativo complejo, dada la naturaleza de los datos en esta revisión de alcance. El análisis descriptivo se centró en identificar y clarificar los conceptos clave dentro del campo de la educación inclusiva.

El procedimiento de codificación permitió agrupar los hallazgos en categorías temáticas, identificando patrones conceptuales y caracterizando los elementos fundamentales del término. Este enfoque metodológico es relevante, ya que las revisiones de alcance buscan explorar conceptos, sintetizar el conocimiento disponible y clarificar definiciones.

3. Resultados

Los resultados se organizan en dos secciones, la primera describe las tendencias de las publicaciones revisadas, y el segundo apartado se focaliza en las categorías de análisis que surgieron del proceso de analizar los datos documentales.

3.1. Perfil de las publicaciones

De las 40 publicaciones revisadas (Tabla 1), destacan la *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação* (RIAEE) y la *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva y Alteridad*, debido a su mayor frecuencia de publicaciones sobre educación inclusiva en el ámbito universitario.

Tabla 1.*Listado de Publicaciones Revisadas por Pares*

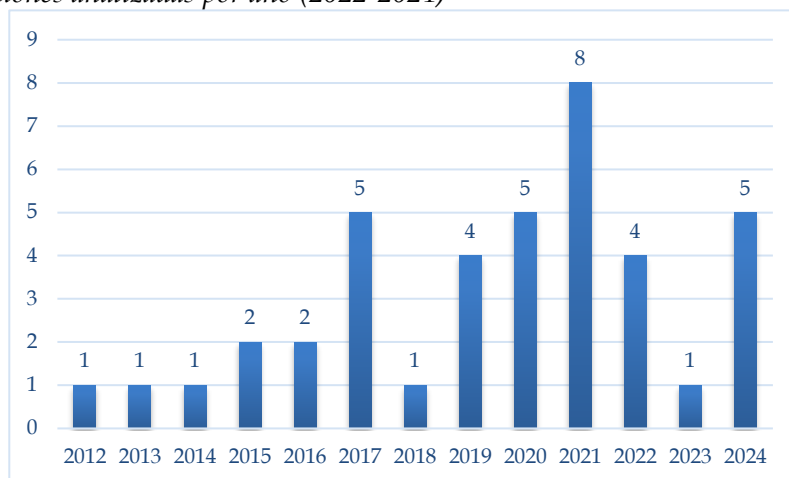
NOMBRE DE LA REVISTA	INDEXACIÓN	Nº
<i>Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação (RIAEE)</i>	WoS	3
<i>Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva</i>	SciELO	3
<i>ALTERIDAD. Revista de Educación</i>	WoS-SciELO	3
<i>Estudios pedagógicos</i>	Scopus-SciELO	2
<i>Revista Complutense de Educación</i>	WoS-Scopus	2
<i>Revista Electrónica Educare</i>	WoS-Scopus	2
<i>Revista Mexicana de Investigación Educativa</i>	SciELO	2
<i>REICE</i>	WoS-Scopus	1
<i>Revista de la Facultad de Medicina</i>	Scopus-SciELO	1
<i>Cuadernos de Antropología Social</i>	SciELO	1
<i>Education Sciences</i>	WoS-Scopus	1
<i>Etic@net</i>	WoS-Scopus	1
<i>Formación Universitaria</i>	Scopus	1
<i>Innovaciones Educativas</i>	SciELO	1
<i>Interdisciplinaria</i>	WoS-Scopus-SciELO	1
<i>PLOS ONE</i>	Scopus	1
<i>Psicología Escolar e Educacional</i>	Scopus-SciELO	1
<i>ReiDoCrea</i>	WoS	1
<i>Revista Ciencia y Cultura</i>	SciELO	1
<i>Revista de Ciencias Sociales</i>	Scopus	1
<i>Revista de estudios y experiencias en educación</i>	SciELO	1
<i>Revista de Educación Inclusiva</i>	WoS	1
<i>Revista de la Educación Superior</i>	Scopus-SciELO	1
<i>Sustainability</i>	WoS-Scopus	1
<i>Trans-pasando Fronteras</i>	WoS	1
<i>El Ágora U.S.B.</i>	SciELO	1
<i>Revista Internacional de Relaciones Públicas</i>	WoS	1
<i>Dialogia</i>	WoS	1
<i>EPSIR: European Public & Social Innovation Review</i>	Scopus	1
<i>Serie de Conferencias</i>	Scopus	1
Total		40

Fuente: Elaboración propia (2025).

El número de publicaciones sobre educación inclusiva en educación superior muestra una tendencia creciente, con fluctuaciones a lo largo de los años. Se observa un aumento progresivo desde 2016, alcanzando su punto máximo en el año 2021 con ocho publicaciones. Luego, hay una disminución en 2022, seguida de un repunte en 2024 con cinco publicaciones (Figura 1).

Figura 1.

Número de publicaciones analizadas por año (2022-2024)



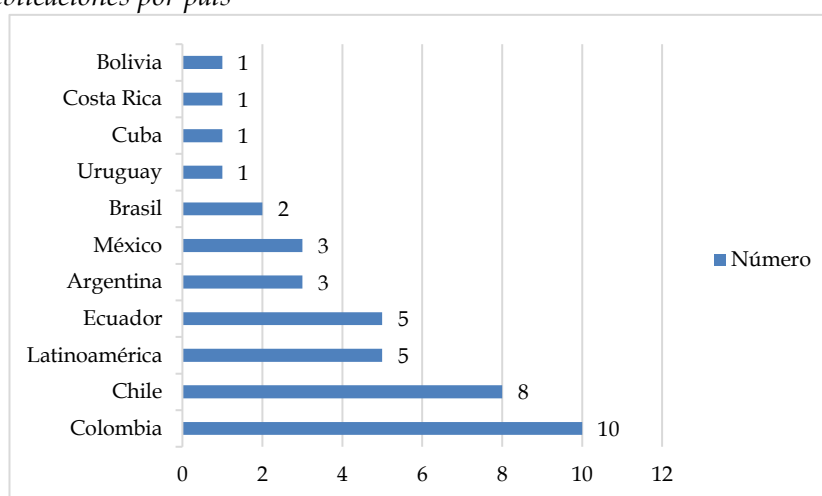
Fuente: Elaboración propia (2025).

En cuanto a la distribución de publicaciones por base de datos, SciELO encabeza la lista con 10 publicaciones únicas, seguida por Web of Science y Scopus, con 8 y 5 publicaciones únicas, respectivamente, lo que indica una menor presencia exclusiva en estas plataformas. Además, se observan combinaciones de indexación entre bases de datos, como WoS-Scopus (8 artículos), Scopus-SciELO (5 artículos), WoS-SciELO (3 artículos) y WoS-Scopus-SciELO (1 artículo).

En cuanto al contexto geográfico en la cual se desarrolla la investigación se observa que la mayoría de los trabajos publicados se concentran en Colombia, seguidos por aquellos provenientes de Chile. (Figura 2).

Figura 2.

Distribución de publicaciones por país

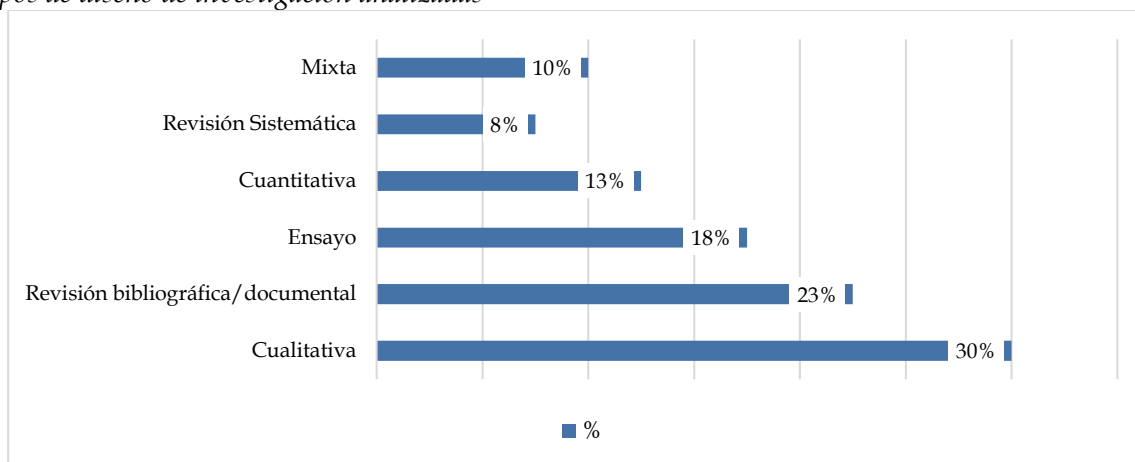


Fuente: Elaboración propia (2025).

En relación con el tipo de publicación (Figura 3), predominan las investigaciones cualitativas (30%).

Figura 3.

Tipos de diseño de investigación analizadas



Fuente: Elaboración propia (2025).

3.2. Análisis de los datos documentales

El análisis de los datos documentales permitió identificar seis conceptos clave en la literatura sobre educación inclusiva en la educación superior latinoamericana: educación inclusiva, diversidad, discapacidad, interculturalidad, equidad y calidad educativa. Estos términos reflejan las distintas perspectivas y enfoques empleados en los estudios revisados. A continuación, se presentan las principales definiciones, usos y relaciones entre estos conceptos.

3.2.1. Educación Inclusiva

La educación inclusiva es un enfoque pedagógico que adapta la enseñanza para reconocer la diversidad estudiantil y garantizar el acceso equitativo al aprendizaje, promoviendo la participación y calidad en la formación (García Leiva y Romero López, 2024). La educación superior impulsa la transformación social al ampliar oportunidades para sectores marginados y fomentar una inclusión que trasciende la admisión (De la Cruz, 2012).

Este concepto abarca múltiples dimensiones, más allá de la discapacidad visible, y exige valorar activamente las identidades y experiencias del estudiantado (Landerio y Miranda, 2020). La inclusión también fortalece el sentido de pertenencia institucional, promoviendo la participación y el reconocimiento de la diversidad (Radovic, Veloso, Sánchez, Gerdtzen y Martínez, 2021).

A diferencia de la inclusión educativa, que se centra en la adaptación del estudiantado a las condiciones existentes, la educación inclusiva enfatiza la creación de entornos accesibles y equitativos mediante el diseño de políticas y estrategias institucionales (Mejía, 2019). Se concibe como un modelo integral que abarca el acceso, la permanencia y el egreso del estudiantado asegurando resultados positivos en sus trayectorias (De La Herrán *et al.*, 2016; Ibáñez *et al.*, 2018; Chávez *et al.*, 2024).

Además, busca eliminar o minimizar barreras que dificulten el aprendizaje y la participación, independientemente de las capacidades o circunstancias de cada estudiante (Bernal, 2014; Herrera, Pérez y Echeita, 2016; Victoriano, 2017; Zarate *et al.*, 2017; Gómez y García, 2017; Viera y Zeballos, 2018; Landero y Miranda, 2020; López y Aguilar, 2021; Solís *et al.*, 2022; Llerena, 2022; Sánchez *et al.*, 2023; Clavijo *et al.*, 2024).

Actualmente en las universidades coexisten procesos de inclusión y exclusión, siendo la exclusión, a menudo, el resultado de estructuras inflexibles y una falta de formación docente en atención a la diversidad, manifestándose de forma inconsciente (Pérez y Rodríguez, 2022). Superar estos desafíos requiere analizar las formas de discriminación presentes en las instituciones y desarrollar estrategias que se adapten a la diversidad del estudiantado.

La educación inclusiva, como proceso social y político, reconoce la accesibilidad como requisito clave para el aprendizaje (Ribeiro de Oliveira, Hamad Ferreira y Fernandes Paiva, 2024) y busca una representación equitativa de todos los grupos (Peña Prado, 2023). Un diseño educativo inclusivo desde el inicio evita ajustes individuales posteriores y fomenta espacios de desarrollo pleno para el estudiantado (Bernal, 2014; Becerra, 2021).

La educación inclusiva requiere el compromiso de la comunidad educativa para combatir la exclusión, lo que implica transformar estructuras, currículos y prácticas institucionales para promover culturas y políticas inclusivas que favorezcan el éxito académico (Clavijo y Bautista, 2020). Basada en principios de equidad, pertinencia y calidad, esta perspectiva fomenta el respeto por la diversidad y la aceptación de las personas con discapacidad como parte integral de la humanidad (Martínez, Alzate, Gallego y Meriño, 2022).

Su implementación exige no solo el cumplimiento de la legislación vigente (Clavijo y Bautista, 2020), sino también la colaboración entre el Estado, las instituciones educativas y la sociedad civil para garantizar el respeto a los derechos de las personas con diversidad (Mejía, 2019). Las investigaciones coinciden en que este desafío requiere reformas estructurales en los sistemas educativos y mejoras en las condiciones de enseñanza, lo que implica desarrollar currículos flexibles y diseños educativos universalmente accesibles (Ruiz, Chen y García, 2021).

3.2.2. Diversidad

La diversidad se refiere a la existencia de diferencias entre las personas y constituye un valor social fundamental en el ámbito educativo, ya que implica reconocer y valorar las particularidades del estudiantado (Bernal, 2014; Pérez, 2015; Brito, Basualto y Reyes, 2019; García, Medina, Polo e Higuera, 2021). No se trata solo de considerar a individuos con características específicas, sino de reconocer al otro desde su propia realidad, comprendiendo distintas perspectivas y promoviendo el respeto mutuo (Pérez, 2015; Clavijo *et al.*, 2024).

En este contexto, las concepciones sobre la diversidad en la educación se sitúan en un continuo que va desde ignorar las diferencias hasta integrarlas como un recurso pedagógico enriquecedor (Herrera *et al.*, 2016). La inclusión educativa, por tanto, va más allá de la mera integración de estudiantes diversos en las aulas; implica reconocer, respetar y valorar su identidad, al mismo tiempo que se crean sistemas educativos abiertos que favorezcan el desarrollo y la equidad, especialmente en los sectores más vulnerables (De la Cruz, 2012).

Desde una perspectiva crítica, la diversidad funcional emerge como una alternativa al paradigma de la normalidad, el cual tiende a homogeneizar a las personas y percibir las diferencias como limitaciones. En contraste, este enfoque promueve la valoración de la riqueza inherente a la diversidad humana (Martín-Padilla, Sarmiento y Coy, 2013).

Sin embargo, en algunos contextos, la diversidad ha sido reducida a un concepto de moda cuya simple mención se asume como un ideal democrático, político, cultural y educativo incuestionable (Bell, 2020). A lo largo de la historia, la búsqueda de igualdad ha sido erróneamente interpretada como uniformidad, lo que hace fundamental garantizar la equidad en el acceso a derechos sin perder de vista la singularidad de cada persona (Bernal, 2014).

El debate sobre la diversidad es complejo pero necesario, ya que permite valorar las múltiples identidades y culturas que conforman las comunidades educativas (Becerra, 2021). Esto implica rechazar la discriminación por diferencias étnicas, físicas, cognitivas, económicas, culturales, sexuales, religiosas o geográficas, y promover la justicia social y el respeto a los derechos humanos (Ruiz *et al.*, 2021; Medina *et al.*, 2021; Solís *et al.*, 2022). No obstante, también es clave reconocer que las diferencias pueden generar desigualdades cuando el contexto social influye en la forma en que se experimenta la diversidad (García *et al.*, 2021).

Las universidades enfrentan el reto de superar visiones reduccionistas y elitistas para responder a la creciente diversidad estudiantil. En este proceso, la diversidad debe ser entendida como una fortaleza más que como una dificultad (Pérez y Rodríguez, 2022). No basta con discursos institucionales; es necesario implementar acciones concretas que fomenten el cambio cultural y la aceptación de grupos marginados, generando un ambiente de diálogo, tolerancia y equidad en el aprendizaje (Martínez *et al.*, 2022). Además, es esencial reconocer la identidad de cada miembro de la comunidad universitaria, dejando atrás la noción de "grupos mayoritarios" y comprendiendo que la diversidad es parte inherente de cualquier sociedad (Becerra, 2021).

En este sentido, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se presenta como una estrategia clave para promover entornos educativos inclusivos, garantizar la igualdad de oportunidades y facilitar la participación activa de todo el estudiantado (Zula, Bósquez y Pacheco, 2024). Así, las universidades deben asumir el desafío de impulsar la expresión cultural y el respeto a las múltiples identidades de manera continua y transversal en sus espacios educativos (Segovia y Flanagan, 2019).

3.2.3. Discapacidad

Durante la segunda mitad del siglo XX, la educación superior adoptó un enfoque asistencialista al incorporar a personas con discapacidad, respondiendo de manera limitada a sus necesidades de formación (Pérez y Rodríguez, 2022). A pesar de los avances en la visibilización de la diversidad funcional, la discapacidad sigue siendo percibida como una condición negativa y limitante, en lugar de ser reconocida como parte de la riqueza de la diversidad humana (Muyor, Fuentes, De la Fuente y Amezcua, 2021). Esta perspectiva perpetúa la idea de que las personas con discapacidad requieren una atención educativa especial, en lugar de promover estrategias inclusivas que garanticen su plena participación en igualdad de condiciones.

En América Latina, algunas universidades han creado unidades de inclusión cuyo enfoque suele centrarse exclusivamente en estudiantes con discapacidad física, sin abordar de manera transversal a toda la población con diversidad funcional (Segovia y Flanagan, 2019). Las barreras para la inclusión no radican únicamente en las capacidades de los estudiantes con necesidades educativas, sino en la falta de adaptación de las instituciones. Estas deficiencias se reflejan en la ausencia de regulaciones adecuadas, estrategias pedagógicas inclusivas y sistemas de apoyo eficientes (Martín-Padilla *et al.*, 2013).

Además, no existen evaluaciones sistemáticas que permitan conocer el impacto real de los procesos inclusivos ni los recursos necesarios para garantizar una educación equitativa y de calidad para estudiantes con discapacidad (Fajardo, 2017).

Las investigaciones sobre discapacidad y educación superior evidencian que el estudiantado en situación de discapacidad enfrenta múltiples barreras para el aprendizaje y la participación, lo que hace necesario implementar ajustes razonables que aseguren condiciones equitativas (Sánchez C., Bejarano, L., Toro, C. y Londoño, D., 2023). Entre los principales obstáculos para su acceso y permanencia en la educación superior se encuentran la falta de políticas gubernamentales adecuadas, la insuficiente formación y concienciación docente, barreras arquitectónicas, dificultades en la comunicación e información, y obstáculos socioculturales (Fajardo, 2017; Viera y Zeballos, 2018; Vargas y Romano, 2020).

Garantizar la inclusión de personas con diversidad funcional en la educación superior requiere el compromiso de todos los actores involucrados. Es clave adoptar una perspectiva social que valore las diferencias funcionales como recursos para el desarrollo individual y colectivo. A pesar de los avances en la legislación, persisten barreras físicas, sociales y culturales en las instituciones. Para reducir esta brecha, es esencial desarrollar programas de educación inclusiva y capacitar a docentes y equipos interdisciplinarios (Martín-Padilla *et al.*, 2013).

La inclusión en la educación superior requiere no solo adaptaciones ambientales y tecnológicas, sino también cambios en las políticas educativas, como la sensibilización de la comunidad universitaria y la implementación de adaptaciones curriculares para atender la diversidad estudiantil (Victoriano, 2017). La preparación debe iniciarse antes del ingreso de los estudiantes con discapacidad, creando condiciones y programas específicos (Bell, 2020). Además, es fundamental diseñar tutorías personalizadas que brinden orientación y apoyo académico según las necesidades individuales (Zárate, Díaz y Ortiz, 2017).

Si bien las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) representan herramientas clave para la inclusión educativa, su impacto sigue siendo limitado, ya que muchas personas con discapacidad aún no tienen acceso a ellas (Fajardo, 2017). Además, se requiere una caracterización más precisa de la población de jóvenes con discapacidad en educación superior, así como la implementación de cambios estructurales, la asignación de recursos y el fortalecimiento de una cultura inclusiva dentro de las instituciones universitarias (Viera y Zeballos, 2018). A pesar de que estas instituciones han incorporado el discurso sobre discapacidad y derechos humanos, en muchos casos no han logrado traducirlo en prácticas efectivas (Paz Maldonado, 2020).

Para avanzar hacia una educación superior realmente inclusiva y equitativa, es fundamental desarrollar procesos de socialización y estrategias que atiendan la pluralidad del estudiantado, la desigualdad social y la discapacidad (Clavijo R., Cedillo, C. y Cabrera, F., 2024).

Solo mediante un compromiso institucional y políticas inclusivas sólidas se podrá asegurar el acceso, la permanencia y el éxito académico de los estudiantes en situación de discapacidad. En este sentido, organismos internacionales como la UNESCO han promovido la educación inclusiva como un derecho fundamental, impulsando iniciativas como el Monitoreo Global de la UNESCO sobre educación y la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, que buscan garantizar la igualdad de oportunidades y acceso equitativo a la educación superior (Solís *et al.*, 2022).

3.2.4. Interculturalidad

Las instituciones de educación superior enfrentan diversos desafíos en la inclusión de estudiantes de pueblos originarios, tales como la falta de presupuesto, actitudes racistas, criterios de evaluación rígidos, procedimientos administrativos excluyentes, barreras académicas, limitaciones económicas, escasez de becas y una insuficiente sensibilidad intercultural por parte del personal (Mato, 2015).

En este contexto, la tergiversación étnica perpetúa desigualdades al no reconocer ni valorar adecuadamente la diversidad cultural, lo que impacta negativamente la identidad, el sentido de pertenencia y las oportunidades académicas de los estudiantes de comunidades étnicamente diversas (Peña, 2023).

Desde una perspectiva inclusiva, la interculturalidad promueve la interacción equitativa entre culturas mediante el diálogo y el respeto mutuo (Bernal, 2014). Según Becerra (2021), la interculturalidad no solo concierne a los pueblos indígenas o grupos específicos, sino que involucra a toda la sociedad, que debe educarse para convivir y reconocer la diversidad. En este sentido, la educación intercultural fomenta una convivencia simétrica, integrando diversas cosmovisiones y legitimando las voces de distintas culturas.

Para garantizar una educación inclusiva, las instituciones deben abordar la diversidad cultural en su totalidad, incluyendo la diversidad sexual, los pueblos originarios y los migrantes, mediante procesos de educación intercultural basados en derechos humanos que promuevan la equidad, la calidad educativa y la participación activa (Zárate *et al.*, 2017).

No basta con garantizar el acceso de estudiantes indígenas a la universidad; también es necesario dismantelar las formas de colonización que persisten en la educación superior (Rodríguez y Ossola, 2019). En los últimos diez años, varios países latinoamericanos, como Brasil, Colombia y México, han implementado políticas de acción afirmativa para la inclusión de jóvenes indígenas y afrodescendientes.

Estas iniciativas han contemplado programas de admisión preferencial; sin embargo, su impacto ha sido limitado por la falta de financiamiento en algunos gobiernos locales (Quijada, 2021). Además, las políticas de inclusión en universidades convencionales han sido cuestionadas por reproducir prácticas históricas de opresión, como el tutelaje, el clientelismo y el patronazgo (Rodríguez y Ossola, 2019).

Frente a estas limitaciones, las universidades interculturales, en Latinoamérica, han surgido como espacios que ofrecen una mayor accesibilidad académica y cultural. Estas instituciones integran las demandas y expectativas de las comunidades étnicas, especialmente las indígenas, mediante su participación en el diseño, participación y gestión de los planes educativos.

Además, reconocen la lengua y la organización política de estas comunidades, promoviendo un enfoque inclusivo y respetuoso de la diversidad cultural (Quijada, 2021). Su labor no solo fortalece la pertinencia cultural de la educación superior, sino que también contribuye a la descolonización del conocimiento y las prácticas académicas.

3.2.5. Equidad

La equidad en la educación superior se refiere a la garantía de igualdad de oportunidades y trato justo para todo el estudiantado, sin importar sus antecedentes sociales, económicos, culturales, étnicos, de género, discapacidad u otras características individuales.

Esto implica asegurar que cualquier persona pueda acceder a la educación superior y participar plenamente en ella sin enfrentar barreras ni discriminación (De la Cruz, 2012; Herrera *et al.*, 2016; Fajardo, 2017; Ibáñez *et al.*, 2017; Viera y Zeballos, 2018; Clavijo y Bautista, 2020). Facilitar el acceso a la educación superior para todos los grupos es fundamental, ya que permite reconocer y aprovechar las experiencias y talentos que cada estudiante puede aportar al desarrollo de la sociedad (De la Cruz, 2012).

En este contexto, la equidad implica proporcionar apoyo y recursos específicos a quienes enfrentan condiciones de desventaja. Esto incluye becas, programas de apoyo financiero, tutorías, adaptaciones curriculares, infraestructuras accesibles y políticas de admisión inclusivas (Ibáñez *et al.*, 2017; Brito *et al.*, 2019; Ruiz *et al.*, 2021). Además, la equidad está estrechamente vinculada a la oferta de oportunidades de aprendizaje de calidad y a la creación de un entorno universitario inclusivo, en el que cada estudiante se sienta valorado y respetado.

Sin embargo, diversos factores continúan perpetuando la desigualdad en el acceso a la educación superior, como las brechas económicas, las políticas públicas segregadoras y las desigualdades multisistémicas relacionadas con divergencias educativas y diferencias culturales (Brito *et al.*, 2019).

Superar estas desigualdades requiere eliminar la discriminación, promover la diversidad y garantizar la participación y el éxito académico de todo el estudiantado, independientemente de sus circunstancias (Brito *et al.*, 2019; Segovia y Flanagan, 2019; Medina *et al.*, 2021; Pérez *et al.*, 2022). Lograr la equidad en las universidades implica no solo facilitar el acceso, sino también transformar el proceso educativo y el ambiente institucional. Para ello, es necesario implementar políticas que eliminen las barreras existentes y promuevan la inclusión, asegurando que la diversidad sea reconocida y valorada en todos los aspectos de la vida universitaria.

3.2.6. Calidad educativa

Para cumplir con su misión histórica de utilizar el conocimiento en la resolución de problemas sociales y la mejora de la calidad de vida, la universidad debe adaptarse a las demandas actuales de acceso, financiamiento y procesos de acreditación (Pérez y Rodríguez, 2022).

En este sentido, la calidad educativa en la educación superior se fundamenta en los principios de integralidad, participación, flexibilidad e interculturalidad (Gómez y García, 2017), los cuales son esenciales para asegurar una educación inclusiva, equitativa y de calidad. La inclusión debe ser entendida como un proceso transversal que vaya más allá de los límites de una sola unidad administrativa o académica, involucrando a toda la comunidad universitaria.

Una universidad inclusiva se considera de mayor calidad, ya que responde a las necesidades de toda la comunidad estudiantil (Medina *et al.*, 2021). Para lograrlo, es crucial construir una cultura institucional inclusiva que involucre a docentes, personal administrativo y directivo, respaldada por políticas basadas en la justicia social y la equidad educativa (Segovia y Flanagan, 2019).

Además, las universidades deben reconocer su papel en la perpetuación de desigualdades a través de sus políticas y prácticas. Es fundamental que emprendan acciones concretas para transformar las inequidades existentes mediante la revisión de normativas institucionales que afectan de manera desproporcionada a grupos históricamente oprimidos y marginados (Segovia y Flanagan, 2019). Esto requiere un compromiso activo para cuestionar y reconfigurar las estructuras que contribuyen a la exclusión.

4. Discusión

El análisis de las publicaciones revela un crecimiento en la producción académica sobre educación inclusiva en la educación superior, aunque con fluctuaciones en el tiempo. La predominancia de estudios en bases de datos regionales como SciELO refleja su difusión en Latinoamérica, pero también una menor inserción en circuitos académicos globales, lo que limita su impacto internacional.

Se observa un predominio de estudios cualitativos (30%), lo que sugiere una tendencia hacia enfoques que exploran en profundidad experiencias, percepciones y contextos en torno a la inclusión educativa. Esto es coherente con la naturaleza de la educación inclusiva, que requiere comprender las realidades de diversos grupos sociales en contextos educativos específicos.

El análisis cualitativo de los datos documentales permitió identificar seis conceptos clave en la literatura educación inclusiva, diversidad, discapacidad, interculturalidad, equidad y calidad educativa. Estos términos reflejan las distintas perspectivas y enfoques empleados en los estudios revisados, evidenciando la multidimensionalidad del tema en cuestión.

Se evidencia que el concepto de educación inclusiva en la educación superior trasciende la mera garantía de acceso, exigiendo transformaciones institucionales profundas que aseguren equidad, permanencia y éxito académico para todo el estudiantado. Esta concepción no se limita a la atención de grupos históricamente excluidos, sino que aboga por un cambio estructural y pedagógico orientado a eliminar las barreras que restringen la participación plena y efectiva de cualquier miembro de la comunidad académica.

En este sentido, la educación inclusiva debe ser comprendida como un principio rector de las políticas universitarias, sustentado en el reconocimiento y la valoración activa de la diversidad como un recurso que enriquece el proceso educativo (Mejía, 2019; Clavijo y Bautista, 2020). Si bien la inclusión ha ganado presencia en la agenda educativa, su implementación efectiva enfrenta desafíos significativos. Persisten brechas entre las normativas y su puesta en práctica, particularmente en lo que respecta a la discapacidad, la interseccionalidad y la interculturalidad.

La accesibilidad universal, tanto física como pedagógica, sigue siendo un reto, lo que subraya la necesidad de fortalecer la formación docente en enfoques inclusivos y generar estrategias institucionales que garanticen el derecho a una educación equitativa (Fajardo, 2017; Bell, 2020; García, 2024). Asimismo, la carencia de un enfoque interseccional impide comprender las desigualdades de manera multidimensional, considerando que factores como género, etnia y discapacidad interactúan en la experiencia educativa (Crenshaw, 1989; Shields, 2008; Collins, 2015).

La interculturalidad representa un importante desafío, pues su inclusión en los currículos académicos requiere no solo la incorporación de cosmovisiones y valores de los pueblos originarios, sino también el desarrollo de competencias interculturales en el estudiantado (Quijada, 2021). Este proceso implica el trabajo conjunto con las comunidades originarias para integrar sus perspectivas en los contenidos y métodos de enseñanza, asegurando que las identidades culturales no solo sean reconocidas, sino también valoradas y reflejadas en los espacios académicos (Rodríguez y Ossola, 2019).

A pesar del respaldo legal y constitucional que en los países latinoamericanos se otorga a los derechos de los pueblos originarios, la implementación de estos marcos normativos en la educación superior sigue siendo ambigua.

Se destaca que la inclusión en la educación superior debe ir más allá de eliminar barreras, enfocándose también en construir entornos académicos que promuevan la equidad y la justicia social. La justicia social debe guiar las prácticas universitarias, entendiendo la educación inclusiva como un derecho humano y un imperativo ético que oriente todas las acciones en este ámbito (Medina *et al.*, 2021; Segovia y Flanagan, 2019).

Las recomendaciones de los estudios analizados resaltan la necesidad de implementar cambios estructurales que aseguren recursos adecuados y promuevan una cultura institucional inclusiva. Esto implica adaptar las políticas universitarias, crear espacios educativos equitativos y desarrollar programas de apoyo para estudiantes en desventaja. Además, se requiere una revisión crítica de las estructuras institucionales y la redefinición de los modelos educativos para que la calidad académica responda a las diversas trayectorias estudiantiles.

Finalmente, la construcción de una definición fundamentada de educación inclusiva en la educación superior requiere un enfoque integral que articule el reconocimiento de la diversidad, la equidad y la justicia social con la transformación de las estructuras institucionales. Esto implica entenderla no solo como un conjunto de medidas compensatorias, sino como el conjunto de políticas, prácticas y estructuras institucionales diseñadas para garantizar la participación equitativa y sin barreras de todas las personas, considerando las intersecciones entre identidades como género, etnia, orientación sexual, discapacidad, religión y nivel socioeconómico, entre otras. En este sentido, la educación inclusiva trasciende el acceso a la educación superior, promoviendo la permanencia, la participación plena y el éxito académico, en reconocimiento a la diversidad de identidades y realidades estudiantiles.

5. Conclusiones

Los hallazgos de esta investigación evidencian que la educación inclusiva en el ámbito universitario debe abordarse como un enfoque integral que garantice el acceso, la participación y el éxito académico de todo el estudiantado. Desde una perspectiva interseccional, la inclusión no puede entenderse como una respuesta homogénea, sino como un proceso que reconoce que las desigualdades educativas emergen de la interacción entre múltiples factores, como género, discapacidad, origen étnico, condición socioeconómica y otras.

Para que las instituciones de educación superior sean verdaderamente inclusivas, deben reconocer la complejidad de las realidades de sus estudiantes, lo que requiere cambios estructurales tanto a nivel político, con normativas inclusivas, como prácticos, mediante estrategias que eliminan barreras y promueven el éxito académico en igualdad de condiciones. Solo una transformación integral que aborde las desigualdades de manera contextualizada permitirá a las universidades cumplir con su compromiso de equidad y justicia social.

En este contexto es crucial desarrollar estudios empíricos que analicen los desafíos que enfrentan las instituciones en la implementación de la educación inclusiva, identificando barreras estructurales, pedagógicas y sociales que afectan el acceso, la permanencia y el éxito académico. Estos estudios deben evaluar el impacto de las políticas y prácticas inclusivas actuales y permitir el diseño de estrategias basadas en evidencia, dirigidas a abordar las necesidades específicas de los estudiantes y fortalecer la equidad educativa. Solo así se podrán desarrollar modelos de inclusión efectivos que respondan de manera integral a la diversidad estudiantil.

6. Referencias

- 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://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe/article/view/928/669>
- Bell-Rodríguez, R. (2020). Comprensión del ciclo para la inclusión educativa en la educación superior ecuatoriana. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 1-21.
<https://doi.org/10.15359/ree.24-1.4>
- Bernal Castro, C. (2014). Diversidad, interculturalidad e inclusión en la educación superior, creación de un programa de extensión como alternativa de avance en la toma de conciencia y eliminación de barreras actitudinales. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 8(1), 81-92
https://revistainclusiva.ucentral.cl/revistainclusiva/article/view/8_1_007
- Brito, S., Basualto, L. y Reyes, L. (2019). Inclusión Social/Educativa, en Clave de Educación Superior. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(2), 157-172.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200157>
- CINDA. (2019). *Educación superior inclusiva*. Centro Interuniversitario de Desarrollo.
<https://cinda.cl/publicaciones/#>
- Chávez García, E. M, Zula Cujano, J. A., Bósquez Barcenos, V. A. y Pacheco Mendoza, S. R. (2024). Universal design approach to learning: a theoretical-practical model for quality inclusive education, seen from the Postgraduate and Continuing Education Directorate of the State University of Bolívar. *Salud, Ciencia y Tecnología - Serie De Conferencias*, 3, 723. <https://doi.org/10.56294/sctconf2024723>
- Clavijo Castillo, R. y Bautista-Cerro, M. J. (2020). La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana. *Alteridad*, 15(1), 113-124.
<https://doi.org/10.17163/alt.v15n1.2020.09>
- Clavijo-Castillo, R., Cedillo-Quizhpe, C. y Cabrera-Ortiz, F. (2024). Culturas, políticas y prácticas inclusivas según estudiantes universitarios. *Alteridad*, 19(2), 258-269.
<https://doi.org/10.17163/alt.v19n2.2024.09>
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1), 139-167.
<http://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>
- Collins, P. H. (2015). Intersectionality's definitional dilemmas. *Annual Review of Sociology*, 41, 1-20. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-073014-112142>
- De la Cruz, G. (2012) Inclusión en Educación Superior de la atención a la diversidad al facultamiento del estudiantado. *Etic@net: Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 12(2), 216-230.
<https://doi.org/10.30827/eticanet.v12i2.12017>

- De La Herrán, A., Paredes, J. y Monsalve, D. (2016). Cuestionario para la evaluación de la educación inclusiva universitaria (CEEIU). *Revista Complutense de Educación*, 28(3), 913-928. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n3.50947
- Fajardo, M. S. (2017). La Educación Superior Inclusiva en Algunos Países de Latinoamérica: Avances, Obstáculos y Retos. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 11(1), 171-197. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782017000100011>
- Gairín, J. y Suárez, C. (2016). Inclusión y grupos en situación de vulnerabilidad: orientaciones para repensar el rol de las universidades. *SINECTICA*, 46 <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/625>
- García-Cano, M., Buenestado, M., Hinojosa, E. y Jiménez, A. (2022). Innovación docente para la igualdad y para la diversidad en las políticas universitarias de España. *Aula Abierta*, 51(1), 75-84. <https://doi.org/10.17811/rifie.51.1.2022.75-84>
- García Leiva, S. y Romero López, M. A. (2024). Competencias para la promoción de una educación inclusiva en el aula universitaria: un análisis de las habilidades y conocimientos docentes. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-19. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-1601>
- García, M. M., Medina, M., Polo, G. e Higueras, L. (2021). Socio-educational factors to promote educational inclusion in higher education. A question of student achievement. *Education Sciences*, 11(3), 123. <https://doi.org/10.3390/educsci11030123>
- Gómez Sobrino, Y. y García Vita, M. M. (2017). Hacia una Educación Superior Inclusiva. *ReiDoCrea*, 6, 300-319. <https://doi.org/10.30827/Digibug.48554>
- Herrera-Seda, C. M., Pérez-Salas, C. y Echeita, G. (2016). Teorías Implícitas y Prácticas de Enseñanza que Promueven la Inclusión Educativa en la Universidad: Instrumentos y Antecedentes para la Reflexión y Discusión. *Formación universitaria*, 9(5), 49-64. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062016000500006>
- Ibañez Martín, M., Arnaudo M. y Morresi, S. (2018). Inclusión y desempeño: el efecto de políticas educativas en Educación Superior. Un estudio aplicado a la Universidad Nacional del Sur (Argentina). *Revista Complutense de Educación*, 29(3), 699-717. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.53628>
- Ribeiro de Oliveira, J., Hamad Ferreira, P. y Fernandes Paiva, J. (2024) Abordagens da acessibilidade e da inclusão nos bacharelados em Relações Públicas em universidades públicas brasileiras. *Revista Internacional de Relaciones Públicas*, 14(27), 87-104. <https://doi.org/10.5783/revrrpp.v14i27.857>
- Landero, G. y Miranda, M. (2020). La educación inclusiva en el marco de la educación superior. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 15(4), 2713-2726. <https://doi.org/10.21723/riaee.v15iesp4.14519>
- Llerena, F. (2022). Icesi: una mirada hacia una educación inclusiva a estudiantes en situación de discapacidad. *Trans-Pasando Fronteras*, 18, 59-86. <https://doi.org/10.18046/retf.i18.4201>

- López García, M. y Aguilar López, L. (2021). La educación inclusiva en la universidad pública. Entre las políticas educativas y actitudes del profesorado. *Revista De Educación Inclusiva*, 14(1), 45-68. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/635>
- Martínez de Meriño, C., Alzate Alzate, N., Gallego Henao, A. y Meriño Córdoba, V. (2022). Educación en la diversidad: Un espacio de relaciones en la comunidad estudiantil universitaria. *Revista De Ciencias Sociales*, 28, 79-94. <https://doi.org/10.31876/rsc.v28i.38820>
- Martín-Padilla, E., Sarmiento, P. y Coy, L. (2013). Educación inclusiva y diversidad funcional en la Universidad. *Revista de la Facultad de Medicina*, 61(2), 195-204. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/revfacmed/article/view/39695>
- Mato, D. (2015). Pueblos indígenas, Estados y educación superior: Aprendizajes de experiencias en varios países de América Latina potencialmente útiles a los procesos en marcha en Argentina. *Cuadernos de antropología social*, 41, 5-23. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/CAS/article/view/1593/1519>
- Medina-García, M., Higuera-Rodríguez, L. y García-Vita, M. M. (2021). Educación Superior Inclusiva y Autonomía Pedagógica: Análisis en Dos Contextos Iberoamericanos. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 19(2), 55-72. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.2.004>
- Mejía Zapata, S. (2019) Diversidad funcional e inclusión en Instituciones de Educación Superior (IES) en Medellín. *Interdisciplinaria*, 36(2), 151-164. <https://www.scielo.org.ar/pdf/interd/v36n2/1668-7027-interd-36-02-00151.pdf>
- Ministerio de Educación (2017). *Bases para la construcción de una Política Inclusiva en Educación Superior*. División de Educación Superior. <https://bit.ly/MinisteriodeEducación2017>
- Muyor-Rodríguez, J., Fuentes-Gutiérrez, V., De la Fuente-Robles, Y. y Amezcua-Aguilar, T. (2021). Inclusive University Education in Bolivia: The Actors and Their Discourses. *Sustainability*, 13(19), 10818. MDPI AG. <http://dx.doi.org/10.3390/su131910818>
- Ocampo González, A. (2014). Los desafíos de la inclusión en la educación superior Latinoamericana en el siglo XXI. *Revista Universitaria: Docencia, Investigación e Innovación*, 3(2), 65-85. <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/duniversitaria/article/view/2162>
- Paz Maldonado, E. (2020). Revisión sistemática: inclusión educativa de estudiantes universitarios en situación de discapacidad en América Latina. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 46(1), 413-429. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000100413>
- Peña Prado, R. A. (2023). Estrategias de disminución de la descaracterización étnica en la Educación Superior. *Dialogia*, 47, 1-21, e25587. <https://doi.org/10.5585/47.2023.25587>
- Pérez Martínez, A. y Rodríguez Fernández, A. (2022). La universidad imperfecta. Una aproximación desde la diversidad social. *Revista de la educación superior*, 51(201), 73-85. <http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/2022/584>

- Pérez Serrano, E. (2015). Educación inclusiva en la educación superior: un informe sobre el contexto universitario cubano. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 10 (esp.1), 583-598. <https://doi.org/10.21723/riaee.v10i5.7913>
- Peters, M. D. J., Casey, M., Tricco, A. C., Pollock, D., Munn, Z., Alejandro, L., McInerney, P., Godfrey, C. M. y Khalil, H. (2020). Updated methodological guidance for conducting scoping reviews. *JBIE Evidence Synthesis*, 18(10), 2119-2126. <https://doi.org/10.11124/JBIES-20-00167>
- Quijada Lovatón, K. (2021). Acciones afirmativas para la inclusión universitaria de estudiantes afrodescendientes e indígenas en Brasil, Colombia y México. *Revista Ciencia y Cultura*, 25(46), 135-162. <https://bit.ly/Quijada2021>
- Radovic, D., Veloso, R., Sánchez, J., Gerdtzen, Z. y Martínez, S. (2021). Entrar no es suficiente: discursos de académicos y estudiantes sobre inclusión de mujeres en ingeniería en Chile. *Revista mexicana de investigación educativa*, 26(90), 841-865. <https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/170>
- Ramírez Díaz, J. A. (2015). Las inequidades en la educación superior en Iberoamérica. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(64), 11-16. <https://bit.ly/Ramírez2015>
- Rodríguez, N. y Ossola, M. (2019). Tutoría universitaria y educación intercultural: Debates y experiencias. *Alteridad*, 14(2), 172-183. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.02>
- Ruiz-Chaves, W., Chen-Quesada, E. y García-Martínez, J. A. (2021). La inclusión en la educación: una revisión de literatura para la gestión educativa. *Innovaciones Educativas*, 23(35), 211-233. <https://doi.org/10.22458/ie.v23i35.3834>
- Sánchez, I., Avendaño, L. y Acosta, V. (2020). *Prácticas pedagógicas inclusivas: un análisis reflexivo desde el contexto universitario* [Tesis de posgrado, Maestría en Educación] Universidad Santo Tomás, Colombia. <http://hdl.handle.net/11634/29595>
- Sánchez-Meca, J. (2010). Cómo realizar una revisión sistemática. *Aula Abierta*, 38(2), 53-64. <https://www.um.es/metaanalysis/pdf/5030.pdf>
- Sánchez Moncayo, C. N., Bejarano Londoño, L. M., Toro, C. A. y Londoño Vásquez, D. A. (2023). Una mirada a la Educación Superior Inclusiva en Latinoamérica. *El Ágora USB*, 23(2), 506-519. <https://doi.org/10.21500/16578031.6230>
- Scottish Government (2022). *Using intersectionality to understand structural inequality in Scotland: Evidence synthesis* (Social Research series, ISBN 978-1-80435-155-0). <https://bit.ly/ScottishGovernment2022>
- Segovia González, F. y Flanagan-Bórquez, A. (2019). Desafíos de ser un estudiante indígena de primera generación en la universidad chilena de hoy. *Revista mexicana de investigación educativa*, 24(82), 745-764. <https://bit.ly/Segovia2019>
- Shields, S. A. (2008). Gender: An intersectionality perspective. *Sex Roles*, 59(5-6), 301-311. <https://doi.org/10.1007/s11199-008-9501-8>

- Solis-Grant, M. J., Espinoza-Parçet, C., Sepúlveda-Carrasco, C., Pérez-Villalobos, C., Rodríguez-Núñez, I., Pincheira-Martínez, C., Gómez-Varela, J. P. y Aránguiz-Ibarra, D. (2022). Inclusion at universities: Psychometric properties of an inclusive management scale as perceived by students. *PLOS ONE*, 17(1). e0262011. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0262011>
- UNESCO (2016). *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible*, 4. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Vargas Carneiro, L. y Romano de Souza Bridi, F. (2020). Políticas públicas de enseñanza superior en Brasil. Una Mirada sobre el acceso y la inclusión social. *Revista Ibero-Americana De Estudos Em Educação*, 15(1), 146-158. <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i1.12059>
- Viera Gómez, A. y Zeballos Fernández, Y. (2018). Políticas de inclusión educativa en la universidad pública uruguaya. *Psicología Escolar e Educacional*, 22(spe), 97-104. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2018/055>
- Victoriano Villouta, E. (2017). Facilitadores y barreras del proceso de inclusión en la educación superior: la perspectiva de los tutores del programa Plane-UC. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(1), 349-369. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100020>
- Zárate-Rueda, R., Díaz-Orozco, S. y Ortiz-Guzmán, L. (2017). Educación Superior Inclusiva: Un Desafío para las Prácticas Pedagógicas. *Revista Electrónica Educare*, 21(3), 1-24. <https://doi.org/10.15359/ree.21-3.15>

CONTRIBUCIONES DE AUTORES/AS, FINANCIACIÓN Y AGRADECIMIENTOS

Contribuciones de los/as autores/as:

Conceptualización: Muñoz Espinosa, Irene; **Software:** Muñoz Espinosa, Irene **Validación:** Galdames Paredes, Ana **Análisis formal:** Muñoz Espinosa, Irene; **Curación de datos:** Muñoz Espinosa, Irene; Galdames Paredes, Ana; **Redacción-Preparación del borrador original:** Muñoz Espinosa, Irene **Redacción-Re- visión y Edición:** Espinosa, Irene; Galdames Paredes, Ana; Forteza, Dolores **Visualización:** Muñoz Espinosa, Irene **Supervisión:** Galdames Paredes, Ana; Forteza, Dolores **Administración de proyectos:** Muñoz Espinosa, Irene **Todos los/as autores/as han leído y aceptado la versión publicada del manuscrito:** Muñoz Espinosa, Irene; Galdames Paredes, Ana; Forteza, Dolores.

Financiación: Esta investigación recibió financiamiento del Concurso de Apoyo Doctoral para Mujeres Estudiantes y Académicas en Programas de Doctorado Universidad Central, respaldado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) de Chile, con el Proyecto InES Género “Construyendo una Universidad en Igualdad” (código INGE 210022).

AUTOR/ES:**Irene Muñoz Espinosa**

Universidad Central de Chile, Universitat de les Illes Balears, España.

Profesora Asociada en la Facultad de Medicina y Ciencias de la Salud de la Universidad Central de Chile. Terapeuta Ocupacional, Licenciada en Ciencias de la Ocupación Humana, Magíster en Educación en Ciencias de la Salud por la Universidad de Chile, y Doctoranda en Educación en la Universidad de las Islas Baleares. Su trayectoria destaca en la docencia universitaria, con especialización en Salud del Adolescente y Drogodependencias. Sus investigaciones abarcan Educación Superior, Inclusión Social, Derechos Humanos y Salud Mental. Es Directora de la carrera de Terapia Ocupacional y de la Revista ContextO, además de evaluadora en la Comisión Nacional de Acreditación de Chile.

irenemunoz@ucentral.cl

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-8766-1471>

Ana María Galdames Paredes

Universidad Central de Chile, Chile.

Es Doctora en Educación por la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Magíster en Pedagogía Universitaria, Trabajadora Social y Diplomada en Mediación Familiar y Escolar. Actualmente, es Profesora Asociada y Directora de Postgrado en la Universidad Central de Chile, donde dirige el Magíster en Intervención Social y Desarrollo Humano. Además, es docente en la Carrera de Trabajo Social y en el Magíster en Psicología Educacional. También, es Directora de la Revista Rumbos TS, publicación científica centrada en problemáticas sociales

ana.galdames@ucentral.cl

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-9779-7698>

Dolores Forteza Forteza

Universitat de les Illes Balears, España.

Es Profesora Titular de la Universitat de les Illes Balears (UIB), licenciada en Pedagogía Terapéutica y Doctora en Psicopedagogía. Codirectora del Máster en Educación Inclusiva, forma parte de los grupos de investigación GREID y SG_DHS. Su trabajo se centra en atención a la discapacidad, a la diversidad, calidad de vida infantil y competencias docentes. Desde 2009, codirige y enseña en el Máster Oficial Interuniversitario en Educación Inclusiva. Ha participado en proyectos financiados sobre discapacidad, atención a la diversidad, calidad de vida de niños con enfermedades crónicas y competencias docentes en Europa. Además, ha colaborado en Proyectos de Cooperación Universitaria al Desarrollo en Guatemala, Etiopía, Nicaragua y Perú.

dolorsforteza@uib.es

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-2053-9770>