

Evaluación de la Inclusión en las Universidades: Una Revisión Sistemática de Alcance

Evaluation of Inclusion in Universities: A Scoping Review

MARÍA JOSÉ SOLÍS GRANT*, BEATRIZ MORGADO CAMACHO**,
VÍCTOR HUGO PERERA RODRÍGUEZ**

*Universidad de Concepción

**Universidad de Sevilla

Correo electrónico: mariajsolis@udec.cl

Recibido el 21 de julio de 2025; aprobado el 2 de julio de 2026

RESUMEN

Esta investigación analiza diversas herramientas para evaluar los avances en materia de inclusión universitaria. Se realizó una revisión sistemática de alcance, siguiendo las directrices de PRISMA-ScR. La búsqueda inicial arrojó 1249 documentos, que se redujeron a 22. El 45.5% evalúa la inclusión exclusivamente en el estudiantado, mientras que el 36% lo hace respecto a todos los miembros de la comunidad universitaria. El 68.2% son cuestionarios, aunque sólo el 22.7% presenta evidencia de validez. Es imprescindible la autoevaluación en materia de inclusión. El enfoque inclusivo debe evolucionar hacia perspectivas más integrales, que abarquen a todos los miembros de la comunidad universitaria.

PALABRAS CLAVE: Educación superior; Inclusión educativa; Diversidad; Cuestionarios; Herramientas de evaluación

ABSTRACT This research analyzed various tools to evaluate progress in university inclusion. A systematic scoping review was carried out, following PRISMA-ScR guidelines. The initial search yielded 1249 documents were reduced to 22. Data showed that 45.5% assess inclusion exclusively for the student body, while 36% do so for all members of the whole university community. Of the tools used, 68.2% are questionnaires, although only 22.7% show evidence of validity. It is essential that universities implement inclusion self-assessment processes. An inclusive approach must evolve towards a more comprehensive evaluation and transversal perspective, encompassing all members of the university community.

KEYWORDS: Higher education; Educational inclusión; Diversity; Questionnaires; Assessment tool

INTRODUCCIÓN

La inclusión, en la actualidad, es considerada imprescindible para todos los niveles educativos, desde el nivel pre-escolar hasta la Educación Superior (Martínez-Usarralde, 2021; ONU, 2018), además se ha reconocido un vínculo estrecho e indivisible entre inclusión y calidad de la educación (Blanco y Duk, 2019; ONU, 2018), sumado a la indiscutible relación con la justicia social y la equidad educativa (Al-Hroub y Jouni, 2023). Pero ¿qué se entiende por inclusión educativa? Este concepto ha ido cambiando a través de la historia e incluso se han evidenciado ciertas discrepancias en las definiciones (Forlin, Chambers, Loreman, Deppler y Sharma, 2013). Las conceptualizaciones actuales convergen hacia enfoques cada vez más amplios, en efecto, muchos autores coinciden con los planteamientos de Booth y Ainscow (2011), en cuanto a considerar la inclusión como un proceso continuo que busca lograr el aprendizaje y la participación de todo el estudiantado, a través de la eliminación de las barreras del entorno y la valoración de la diversidad de cada estudiante (Blanco y Duk, 2019; Echeita, 2019; Venegas-Ramos y Sánchez Lara, 2024).

En el contexto de la Educación Superior han surgido, de manera incipiente, conceptualizaciones aún más transversales, que involucran no sólo al estudiantado, sino

también a todas las personas que trabajan dentro de la institución (Márquez y Melero, 2023; Scott, 2020; Solís-Grant et al., 2023).

Para lograr avances efectivos en inclusión educativa, es esencial instaurar procesos de autoevaluación continua mediante instrumentos adecuados y validados. Esto requiere profundizar en líneas de investigación que aborden dichos procesos (Bowles y Brindle, 2017; Buenestado-Fernández, Álvarez-Castillo, González-González y Espino-Díaz., 2019; Márquez y Melero, 2023). La literatura demuestra que ya existen algunas propuestas en este ámbito. Sin embargo, la mayoría de los estudios se centran en metodologías de autoevaluación a nivel de educación escolar (Azorín, Arnaíz y Maquilón., 2017).

Por ello, se recomienda que futuras investigaciones contribuyan a la validación y creación de instrumentos específicos para la Educación Superior (Akpapuna, Choi, Johnson y Lopez., 2020; De La Herrán, Paredes y Monsalve., 2017). Siguiendo estas directrices, han surgido diversas propuestas en los últimos años, lo que hace necesario identificarlas, analizarlas y compararlas.

CONTEXTOS GENERAL Y ESCOLAR

Las políticas educativas en diversos países han adoptado gradualmente un enfoque inclusivo, guiadas por las directrices de organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), cuyas políticas han evolucionado desde enfoques centrados en la responsabilidad individual hacia las actuales “políticas de inclusión”, basadas en un modelo social, en el que las instituciones educativas asumen la responsabilidad de eliminar barreras y crear entornos inclusivos que permitan el desarrollo y la participación de todas las personas. Estos organismos también coinciden en la imperiosa necesidad de incorporar el enfoque inclusivo en todos los niveles educativos (Martínez-Usarralde, 2021).

De manera similar, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) ha promovido su Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Entre estos, el ODS 4 destaca por su llamamiento a garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad en todos los niveles educativos (ONU, 2018).

AVANZANDO HACIA LA INCLUSIÓN EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Durante las últimas dos décadas, se ha evidenciado un incremento en la diversidad del estudiantado universitario, lo que ha llevado a las Instituciones de Educación Superior

(IES) a cuestionarse si disponen de las herramientas y procedimientos adecuados para garantizar la equidad en el acceso y la calidad educativa (Visser y Stokes, 2003). Además, ha cobrado mayor relevancia la incorporación de una visión global de inclusión en la Educación Superior, que no se limite únicamente al cuerpo estudiantil, sino que abarque a toda la comunidad universitaria. Esta perspectiva valora la riqueza de las diversidades individuales y busca garantizar condiciones de equidad que permitan el desarrollo pleno del potencial de cada persona (Márquez y Melero, 2023).

En este contexto, resulta fundamental no sólo conocer las percepciones y opiniones de todos los miembros de la institución, sino también involucrarlos activamente en la construcción de una cultura inclusiva. Esta cultura debe asumir tanto responsabilidades individuales como institucionales en la implementación de acciones y políticas inclusivas que impacten positivamente a estudiantes, académicos, personal administrativo y directivos (Solís-Grant et al., 2023).

A pesar del reconocimiento de la creciente diversidad en las IES, persisten grupos subrepresentados, comúnmente denominados “grupos objetivos de equidad”, que hacen referencia a personas con características o condiciones tradicionalmente clasificadas como “minorías” (Salmi y D’Addio, 2021).

Recientemente, algunos autores sugieren cambiar la denominación y hablar de “diversidades presentes en la Educación Superior”, en lugar de “colectivos vulnerables”, reconociendo que un individuo puede experimentar interseccionalidades entre diversas categorías. Estas diversidades se agrupan en seis categorías: 1) Diversidad socioeconómica, 2) Diversidad cultural y de origen (inmigrantes, pueblos originarios, comunidades religiosas, entre otros), 3) Diversidad estructural y direccional (grupos políticos y sociales), 4) Diversidad funcional (discapacidad, neurodivergencia, altas capacidades), 5) Diversidad sexual y de género, y 6) Diversidad de roles y ocupación (personas que desempeñan roles de alta demanda, como trabajo-estudio, cuidadores, etc.) (Venegas-Ramos y Sánchez Lara, 2024).

Ante la creciente diversidad en las IES, se promueve el fortalecimiento de liderazgos inclusivos que impulsen el aprendizaje organizacional hacia una cultura que valore la diversidad (Aboramadan, Dahleez y Farao., 2021). Además, se reconoce la necesidad urgente de robustecer enfoques inclusivos transversales que permeen toda la institución (Méndez, Llanes y Montané., 2023). La investigación ha demostrado que las políticas integrales relacionadas con la equidad en las IES pueden generar un impacto significativo, lo que subraya la importancia de realizar estudios de impacto y monitoreo continuo (Salmi y D’Addio, 2021).

En línea con los discursos de organismos internacionales, se hace un llamamiento a los gobiernos para desarrollar una educación inclusiva, lo que implica una responsabilidad directa para las IES (Martínez-Usaralde, 2021). En respuesta a lo anterior, en

numerosos países, las universidades han comenzado a implementar políticas y prácticas inclusivas de forma incipiente (Álvarez-Castillo, Hernández-Lloret, González-González, Espino-Díaz y Fernández-Caminero., 2021; Brito, Basualto y Reyes., 2019) y como consecuencia, surge la necesidad de implementar estrategias para medir el progreso real en materia de inclusión en las universidades. Los antecedentes presentados fundamentan la importancia y el creciente interés en la recopilación de información sobre las metodologías o instrumentos existentes para evaluar los avances en materia de inclusión en las IES.

Dada la amplitud y las características de la temática a investigar, la metodología más adecuada es la realización de una Revisión Sistemática de Alcance, también conocida como Scoping Reviews (SR), que es considerada una variante de las Revisiones Sistemáticas (RS) convencionales. Ambas corresponden a enfoques de investigación con altos estándares metodológicos, especialmente diseñados para sintetizar la evidencia de manera eficaz y rigurosa (Peters et al., 2024). Su diferencia radica en el tipo de pregunta de investigación que buscan responder. Mientras que las RS convencionales se enfocan típicamente en evaluar la efectividad de intervenciones, siendo especialmente útiles en el ámbito de la salud, las SR abordan preguntas más amplias, buscando mapear las características de un campo de conocimiento específico y profundizar en conceptos o marcos teóricos. Esto las convierte en herramientas especialmente valiosas en ciencias sociales y humanidades (Munn et al., 2022; Universidad de Navarra, 2024).

Debido a la amplitud de las preguntas que tratan de responder, las SR requieren el uso de diversas fuentes de evidencia, incluida la literatura gris, con el fin de obtener un panorama completo de lo publicado en un área determinada (Munn et al., 2022). En 2018, la declaración PRISMA fue ampliada para incluir las SR, y actualmente existe una extensión específica denominada PRISMA-ScR, elaborada por expertos en SR (Tricco et al., 2018).

La presente investigación tuvo como objetivo responder a la pregunta: ¿Qué instrumentos o metodologías se han propuesto en la literatura para evaluar los avances en materia de inclusión en las IES? Esta pregunta se ajusta a los lineamientos establecidos para las Revisiones Sistemáticas de Alcance (SR) (Munn et al., 2022).

MÉTODO

Esta investigación se llevó a cabo siguiendo un protocolo previamente establecido, en conformidad con los criterios de Preferred Reporting Items for Systematic Reviews, en su extensión PRISMA-ScR (Tricco et al., 2018), y la metodología propuesta por el Joanna Briggs Institute (JBI), a través de su guía metodológica para Revisiones Sistemáticas (Peters et al., 2020, 2024).

OBJETIVOS

De la pregunta de investigación se derivan los siguientes objetivos específicos:

Identificar los tipos de fuentes de evidencia que contienen información sobre la evaluación de la inclusión en las IES.

Describir las principales características de los documentos seleccionados en relación con las propuestas de evaluación de la inclusión.

Comparar las distintas metodologías e instrumentos de evaluación de la inclusión, destacando sus particularidades y enfoques.

BÚSQUEDA Y SELECCIÓN DE ESTUDIOS

Se implementó una estrategia de búsqueda exhaustiva en diversas fuentes de información y tipos de evidencia para obtener una visión completa y amplia de las publicaciones existentes (Munn et al., 2022). La búsqueda incluyó la consulta de tres bases de datos científicas (WOS, Scopus y ERIC), cuatro páginas web de organismos internacionales relevantes en el tema (UNESCO, Banco Mundial, OEI y OCDE), una búsqueda manual en el buscador de Google y, finalmente, una búsqueda de fuentes adicionales en las listas de referencias de los documentos seleccionados para su revisión a texto completo.

Los criterios de elegibilidad para la selección de los documentos fueron los siguientes:

Criterios de inclusión

- Sin restricción de idioma, fecha o estado de publicación (publicado, no publicado, en prensa, en progreso, preimpreso).
- Sin restricciones en cuanto al tipo de fuente de información o al método del estudio, conforme a las directrices de Peters et al. (2024).
- Que se relacione con instrumentos o metodologías para evaluar la inclusión en instituciones educativas.
- Que se sitúe en el contexto de la Educación Superior.
- Que esté disponible en texto completo para su revisión.

Criterios de exclusión

- Documentos relacionados con instrumentos o metodologías para evaluar la inclusión en áreas distintas de la educativa.
- Investigaciones realizadas en contextos educativos de nivel preescolar, escolar o secundario, distintos a la Educación Superior.

- Investigaciones cuyo foco de inclusión se centra exclusivamente en un sólo tipo de diversidad, como la discapacidad, el colectivo LGBTQ+, entre otros.

Como primer paso, se realizó una búsqueda exploratoria inicial para identificar la terminología utilizada y determinar las palabras clave pertinentes, garantizando así una adecuada selección posterior. Esta búsqueda se llevó a cabo en las bases de datos wos, Scopus y ERIC.

Siguiendo los criterios preestablecidos, no se impuso ninguna restricción en cuanto al idioma, la fecha o el estado de publicación de los artículos. Para los documentos en idiomas distintos al español, se utilizó la herramienta de traducción en línea DeepL®.

A partir de este proceso, se definieron las siguientes palabras clave:

- Inclusion
- Diversity
- Evaluation o assessment
- Higher education, universities, university o tertiary education
- Measure, measurement, scale, instrument, index, indicators, questionnaire, survey o tool

Posteriormente, las palabras clave se combinaron utilizando operadores booleanos (OR, AND), lo que permitió diseñar una estrategia de búsqueda avanzada (tabla 1).

Tabla 1. Palabras clave y operadores booleanos

BASE DE DATOS	COMBINACIÓN DE PALABRAS CLAVE Y OPERADORES BOOLEANOS UTILIZADOS
ERIC	INCLUSION AND DIVERSITY AND (EVALUATION OR ASSESSMENT) AND (HIGHER EDUCATION OR UNIVERSITIES OR UNIVERSITY OR TERTIARY EDUCATION) AND (MEASURE OR MEASUREMENT OR SCALE OR INSTRUMENT OR INDEX OR INDICATORS OR QUESTIONNAIRE OR SURVEY OR TOOL)
WOS	TS=(INCLUSION AND DIVERSITY AND (EVALUATION OR ASSESSMENT) AND (HIGHER EDUCATION OR UNIVERSITIES OR UNIVERSITY OR TERTIARY EDUCATION) AND (measure OR scale OR instrument OR index OR indicators OR questionnaire OR survey OR tool))
Scopus	TITLE-ABS-KEY (inclusion AND diversity AND (evaluation OR assessment) AND (higher AND education OR universities OR university OR tertiary AND education) AND (measure OR scale OR instrument OR index OR indicators OR questionnaire OR survey OR tool))

Fuente: elaboración propia

Esta búsqueda se realizó entre los meses de abril y mayo de 2024, en las bases de datos mencionadas anteriormente, considerando que una de ellas es específica del área de la educación (ERIC), mientras que las otras son de carácter general (wos y Scopus).

El proceso de selección de artículos fue optimizado mediante el uso de la plataforma Rayyan®, una herramienta colaborativa reconocida por su eficacia en la gestión de

artículos en revisiones sistemáticas (rs). Esta plataforma permite llevar a cabo un proceso semiautomatizado de selección con un alto nivel de usabilidad (Ouzzani, Hammady, Fedorowicz y Elmagarmid., 2016). A través de Rayyan, se identificaron y eliminaron los artículos duplicados, lo que permitió un primer filtrado basado en la revisión de títulos y resúmenes, seleccionando aquellos que se alineaban con la pregunta de investigación.

Una vez identificados, los artículos fueron evaluados de manera independiente por tres investigadores, quienes aplicaron los criterios de inclusión preestablecidos. En los casos en que surgieron diferencias de opinión, estas se resolvieron mediante consenso, a través de análisis y acuerdos conjuntos.

En la siguiente etapa, se procedió a la revisión a texto completo de los documentos seleccionados, filtrando aquellos que cumplían con todos los criterios de inclusión. De manera paralela, siguiendo las recomendaciones para revisiones sistemáticas (Peters et al., 2020, 2024; Tricco et al., 2018), se llevó a cabo una búsqueda de literatura gris en reconocidos organismos internacionales como el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIEP) de la UNESCO, el Banco Mundial, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y la OCDE. Además, se realizó una búsqueda manual en Google utilizando palabras clave en español e inglés: evaluación, inclusión, educación superior; evaluation, inclusion, higher education.

La selección de documentos provenientes de la literatura gris siguió el mismo proceso de filtrado utilizado para las bases de datos. Inicialmente, se identificaron todos los documentos relacionados con la pregunta de investigación, luego se revisaron los títulos y resúmenes, y finalmente se analizaron a texto completo aquellos que cumplían con los criterios de inclusión.

Siguiendo los lineamientos del Joanna Briggs Institute (JBI) para revisiones sistemáticas (Peters et al., 2024), se procedió a buscar fuentes adicionales en las listas de referencias de todos los documentos seleccionados para la revisión a texto completo, tanto de bases de datos como de literatura gris.

Finalmente, los documentos seleccionados pasaron a una nueva etapa de revisión en profundidad para la extracción de datos clave, en un proceso denominado “graficación de datos” (Peters et al., 2024; Tricco et al., 2018). Durante este proceso, se identificaron los criterios de exclusión y se definió la selección final de los estudios incluidos.

Los datos extraídos fueron registrados en una hoja de cálculo de Excel, donde se especificaron las características clave de cada documento (datos de autores, países, tipo de documento, objetivos, marco conceptual, el tipo de diversidad foco de inclusión, descripción del instrumento o metodología propuesta, entre otros). Además, se añadieron listas desplegables para aquellas características que requerían opciones predefinidas.

En los casos en que surgieron dudas sobre los documentos, se contactó con algunos de los autores para solicitar aclaraciones.

CONSIDERACIONES ÉTICAS

Dado que esta investigación no involucró seres humanos, no fue necesario contar con la aprobación de un comité de ética ni con consentimientos informados.

RESULTADOS

Los resultados de esta revisión sistemática de alcance (SR) se presentan de manera descriptiva, de acuerdo con los objetivos establecidos (Peters et al., 2024; Tricco et al., 2018). Se obtuvieron un total de 1249 documentos a partir de búsquedas en bases de datos, sitios web, búsquedas manuales y revisión de referencias. Estos documentos fueron sometidos a un exhaustivo proceso de selección basado en la pregunta de investigación, así como en los criterios de inclusión y exclusión. El número final de documentos seleccionados fue de 22.

Respecto al proceso seguido para alcanzar la selección final, la búsqueda fue iniciada en las bases de datos establecidas utilizando las palabras clave previamente identificadas, esto generó 892 artículos (593 en ERIC, 173 en WOS y 126 en Scopus). Los artículos se ingresaron a la plataforma Rayyan®, lo que permitió la detección de duplicados, resultando en la eliminación de 107 artículos repetidos y dejando un total de 785.

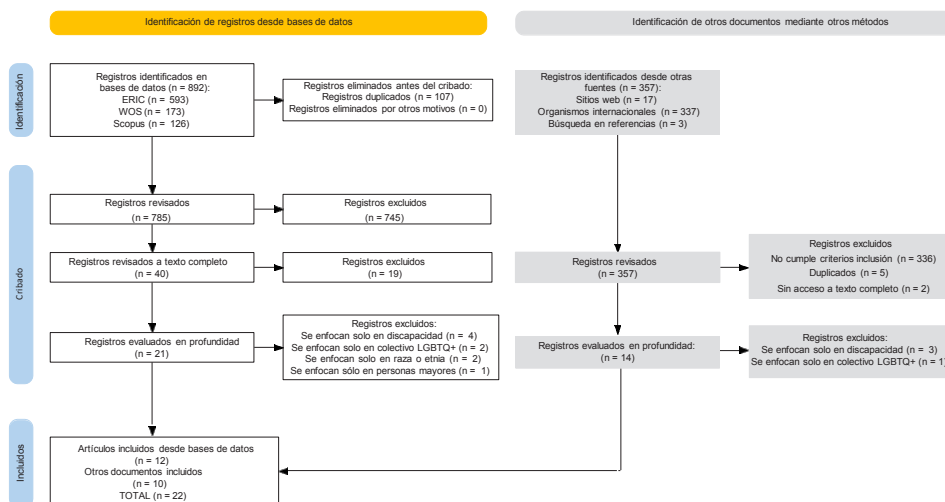
La siguiente etapa consistió en el cribado, durante la cual se revisaron los títulos y resúmenes de los artículos para seleccionar aquellos relacionados con la pregunta de investigación. Este proceso arrojó 46 documentos, que fueron revisados de manera independiente por tres investigadores, aplicando los criterios de inclusión preestablecidos.

De los 46 documentos, se alcanzó un consenso para seleccionar 14 artículos. Para los 32 restantes, se llevó a cabo una reunión entre los autores para discutir las discrepancias. Tras analizar los requisitos establecidos, se decidió excluir seis artículos que no cumplían con los criterios, incluir siete que sí cumplían, y someter 19 artículos a revisión de texto completo debido a que surgieron dudas sobre el cumplimiento total de los criterios de inclusión atendiendo sólo al título y al resumen.

Se revisaron también los 21 artículos que habían sido preseleccionados (14 iniciales y 7 por consenso en reunión), para la revisión de texto completo. Por lo tanto, se revisaron 40 artículos a texto completo. De estos, 19 no cumplieron con los criterios de inclusión, y los 21 restantes fueron analizados en profundidad. Finalmente, se aplicaron los criterios de exclusión, lo que resultó en la selección de 12 artículos provenientes de las bases de datos (ver figura 1).

Paralelamente, siguiendo las recomendaciones para SR, se llevó a cabo una búsqueda en otras fuentes, correspondientes a literatura gris y revisión de referencias bibliográficas (Peters et al., 2024), desde donde se obtuvieron 357 documentos.

Figura 1. Diagrama Prisma, selección de documentos



Fuente: elaboración propia

En cuanto a la literatura gris, se consultaron documentos de cuatro organismos internacionales relacionados con educación (UNESCO, Banco Mundial, OEI y OCDE), además de realizarse una búsqueda manual en Google. Como resultado se obtuvieron 354 documentos, de los cuales se identificaron 5 duplicados al compararlos con los seleccionados desde las bases de datos y otros dos que no tenían acceso al texto completo. A los restantes se les aplicaron los criterios de inclusión, resultando una selección de 11 documentos.

Finalmente, se revisaron las referencias bibliográficas de los artículos y documentos seleccionados, confirmando que la mayoría ya estaban incluidos en las etapas previas. Se identificaron tres nuevos documentos, que se adicionaron a los 11 anteriores, sumando un total de 14 documentos, que luego de revisar a texto completo y en profundidad, se redujeron a 10, ya que el resto no se ajustaba a los criterios preestablecidos.

En resumen, se seleccionaron un total de 22 documentos para la presente investigación: 12 provenientes de las bases de datos analizadas (ERIC, WOS y Scopus) y 10 de otras fuentes (nueve de la búsqueda de literatura gris y una de las referencias bibliográficas) (ver figura 1).

Los 22 documentos seleccionados fueron analizados en función de su contenido relevante para este estudio, (previamente registrado en un archivo Excel). De esta forma, se extrajo la información clave para su análisis y comparación.

Las publicaciones abarcan el período de 2009 a 2023, con una mayor concentración en los años 2022 y 2023. La mayoría de las fuentes de evidencia correspondieron a artículos científicos (77.3%), mientras que el resto se distribuyó entre otros tipos de documentos. En términos de origen geográfico, los documentos provenían en proporciones

similares de Europa, Norteamérica y Latinoamérica, representando el 86.4% del total. Los documentos provenientes de África y Asia fueron menos numerosos, y se identificó un documento con colaboración de tres países de diferentes continentes.

Al examinar los objetivos de los documentos, se observaron similitudes significativas, ya que todos se ajustaban a los criterios de selección previamente establecidos. Todos se situaban en el contexto de la Educación Superior y tenían como objetivo diagnosticar o evaluar la inclusión mediante el desarrollo de herramientas. La mayoría de estas herramientas se centraban en recolectar información basada en las percepciones de los encuestados.

En cuanto al enfoque de diversidad en los estudios, todos adoptaban una perspectiva amplia que consideraba múltiples tipos de diversidad, cumpliendo con los criterios de selección establecidos. Sin embargo, se encontraron diferencias en otros aspectos, como el grupo específico de la comunidad universitaria evaluado y la fuente de información utilizada (tabla 2).

En cuanto a los estudios incluidos en la revisión, la mayoría de los estudios se enfocaban exclusivamente en el estudiantado (45.5%). Sólo el 36% de las propuestas abordaban la inclusión contemplando a todos los miembros de la comunidad universitaria, incluyendo estudiantes, académicos, personal administrativo o de servicios y directivos. Un 14% de los estudios no especificaba la inclusión de los directivos, por lo que no queda

Tabla 2. Grupos evaluados en relación con la inclusión según distintas referencias

Referencias	Grupo en donde se evalúa la inclusión				Fuente de información					
	Estudiantes	Docentes/Académicos	Personal administrativo y/o servicios	Directivos o similares	Estudiantes	Docentes/Académicos	Personal administrativo y/o servicios	Directivos o similares	Personas externas a la universidad	Otros
(Fiuzza-Asorey et al., 2023)	✓				✓					
(Shopland et al., 2022a)	✓				✓	✓		✓	✓	
(Cross y Cutler, 2017)	✓				✓	✓	✓			
(Márquez et al., 2021)	✓				✓	✓	✓			
(Yohannes et al., 2022)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
(Delgado Valdivieso et al., 2021)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓
(Solís-Grant et al., 2022)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
(Kiesler e Impagliazzo, 2023)	✓								✓	
(Rogers et al., 2019)	✓				✓					
(Beer et al., 2023)		✓			✓					
(Gavino et al., 2010)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
(Chun y Evans, 2009)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
(Ministerio Educación Nacional de Colombia, 2018)	✓	✓	✓		✓	✓	✓			
(Louzada y Martins, 2022)	✓	✓	✓		✓	✓	✓			
(Cedillo-Quizhpe et al., 2023)	✓	✓	✓		✓	✓				
(Losada Puente et al., 2022)	✓				✓					
(García-Cano et al., 2023)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
(Partal et al., 2023)	✓									✓
(NERCHE, 2016)	✓	✓	✓	✓						✓
(Jaegler, 2022)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
(Salceda e Ibáñez, 2015)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			
(De La Herrán et al., 2016)	✓				✓	✓		✓		

Fuente: elaboración propia

claro si estaban considerados o no, y el 4.5% restante se centró únicamente en el cuerpo académico.

La fuente de información variaba entre aquellos que recogían datos sólo de un grupo específico (estudiantes, docentes o documentos institucionales) y aquellos que investigaban toda la comunidad universitaria (27.3%) o combinaban múltiples fuentes. Algunos estudios también incluyeron a agentes externos, como potenciales estudiantes, egresados o profesionales involucrados en procesos de acreditación institucional. Además, se encontraron algunas propuestas que se aplicaban de manera transversal en diferentes facultades o unidades institucionales, mientras que otras se limitaban a áreas específicas.

También se observaron diferencias en los tipos y la cantidad de instrumentos o metodologías propuestas, siendo los cuestionarios los más utilizados (68.2%). Cabe destacar que sólo cinco documentos (22.7%) presentaban evidencia de validez y detallaban el proceso de validación del contenido, del constructo y de la consistencia interna. De los 17 documentos restantes, nueve no incluyeron información sobre la validación de sus propuestas (tabla 3).

El marco conceptual subyacente en las propuestas de todos los documentos está relacionado con enfoques actuales sobre la conceptualización de la inclusión. Sin embargo, se observa una influencia predominante de ciertas corrientes sobre otras. Por ejemplo,

Tabla 3. Instrumentos y validación empleados en los estudios revisados

Referencias	Instrumento/metodología propuesta										Validación de la herramienta	
	Cuestionario individual (cerradas/abiertas)	Cuestionario grupal (cerradas)	Listado de indicadores (análisis grupal)	Grupos de discusión	Entrevistas	Análisis documental	Otros	Validez de contenido (expertos)	Validez de constructo	Confiabilidad (consistencia interna)	No realiza	No declara
(Fiuza-Asorey et al., 2023)	✓							✓				
(Shopland et al., 2022a)	✓											✓
(Cross y Cutler, 2017)	✓				✓						✓	
(Márquez et al., 2021)			✓				✓	✓				
(Yohannes et al., 2022)	✓	✓		✓	✓	✓		✓		✓		
(Delgado et al., 2021)	✓			✓	✓			✓		✓		
(Solís-Grant et al., 2022)	✓							✓	✓	✓		
(Kiesler e Impagliazzo, 2023)			✓	✓	✓						✓	
(Rogers et al., 2019)	✓										✓	
(Beer et al., 2023)	✓									✓		
(Gavino et al., 2010)	✓			✓	✓	✓		✓				
(Chun y Evans, 2009)	✓				✓	✓					✓	
(Ministerio Educación Nacional de Colombia, 2018)		✓	✓		✓	✓		✓				✓
(Louzada y Martins, 2022)		✓	✓		✓			✓				
(Cedillo-Quizhpe et al., 2023)	✓							✓	✓	✓		
(Losada et al., 2022)	✓							✓	✓	✓		
(García-Cano et al., 2023)	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
(Partal et al., 2023)			✓			✓	✓				✓	
(NERCHE, 2016)			✓									✓
(Jaeger, 2022)			✓									✓
(Salceda e Ibáñez, 2015)	✓							✓				
(De La Herrán et al., 2016)	✓							✓		✓		

Fuente: elaboración propia

nueve de las propuestas se basaban, en mayor o menor medida, en los conceptos de Booth y Ainscow (2011) y en su índice de inclusión para la educación escolar, conocido como Index. Según estos autores, la inclusión en las instituciones educativas se logra eliminando o minimizando las barreras que impiden la participación en igualdad de condiciones de todas las personas. Además, reconocen la necesidad de evaluar y adaptar las instituciones en tres áreas fundamentales: política, cultura y prácticas inclusivas (Booth y Ainscow, 2011).

De los nueve documentos que incorporaban explícitamente conceptos derivados del Index (Booth y Ainscow, 2011), siete basaron sus propuestas en este instrumento, adaptándolo o validándolo para la Educación Superior (Cedillo-Quizhpe, Clavijo-Castillo y Cabrera-Ortiz., 2023; Fiuza-Asorey, Losada- Puente, Sierra y Baña., 2023; Losada Puente, Fiuza-Asorey y Baña., 2022; Louzada y Martins., 2022; Mineducación, 2018; Salceda e Ibáñez, 2015; Solís-Grant et al., 2022). Los otros dos documentos incorporaron algunos de los elementos del Index sin basarse completamente en él (García-Cano, Hinojosa, Jiménez, Bravo y Pérez., 2023; Márquez et al., 2021).

Por otro lado, en cinco documentos (Chun e Evans, 2009; Gavino, Eber y Bell., 2010; Kiesler & Impagliazzo, 2023; Shopland et al., 2022; Yohannes, Umucyo y Binagwaho., 2022), predominaron los conceptos de equidad y el enfoque de derechos, argumentado desde diversos tratados y legislaciones, y siguiendo las directrices de organismos internacionales como la OCDE y la UNESCO.

En contraste, en cuatro documentos (Beer, Samuel, Rawls y Sirotnik., 2023; Delgado Valdivieso, Vivas, Sánchez y Berrú., 2021; Nerche, 2016; Partal, Gorjup y Virgier., 2023) se destacó el enfoque en procesos de calidad desde una perspectiva de equidad, reconociendo la estrecha relación entre inclusión y calidad.

Finalmente, dos documentos presentaron una mezcla de los marcos conceptuales anteriores, sin que uno prevaleciera claramente sobre los otros (De La Herrán, Paredes y Monsalve., 2017; Jaegler, 2022).

En los otros dos documentos restantes, uno no se centró en una teoría o marco específico para identificar temas emergentes (Cross y Cutler, 2017), mientras que el otro se basó en un modelo de cambio organizacional que enfatiza la necesidad de modificar la cultura institucional hacia la valoración de diversas perspectivas (Rogers, Taylor y Rose., 2019).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Esta revisión sistemática de alcance tuvo como objetivo responder a la pregunta: ¿Qué instrumentos o metodologías se proponen en la literatura para evaluar los avances en materia de inclusión en las Instituciones de Educación Superior (IES)? Las propuestas encontradas demuestran que la inclusión en las IES ha cobrado un notable interés en los

últimos años, evidenciado por un incremento significativo en la cantidad de herramientas de autoevaluación propuestas.

En el presente estudio, aproximadamente el 70% de los documentos seleccionados fueron publicados entre 2019 y 2023, lo que refleja una creciente atención en esta área (Akpapuna, Choi, Johnson y López., 2020; Buenestado-Fernández et al., 2019). Se observa, además, una preocupación global por el tema, dada la diversidad de países y continentes representados en las publicaciones. Un aspecto destacable es el enfoque en los sujetos de inclusión en los documentos seleccionados. La mayoría de estos se centran exclusivamente en los estudiantes, lo cual está alineado con la visión de la educación inclusiva que busca garantizar la participación y el aprendizaje de todo el alumnado (Blanco y Duk, 2019; Venegas-Ramos y Sánchez Lara, 2024). Sin embargo, diversos autores sugieren adoptar una visión más amplia que fomente una cultura inclusiva transversal, que incluya también a quienes trabajan en las universidades y apoyen su desarrollo potencial (Márquez y Melero, 2023; Scott, 2020). Para lograr esto, es fundamental considerar las opiniones de toda la comunidad universitaria (Álvarez-Castillo et al., 2021). No obstante, sólo alrededor de un tercio de las propuestas abordan a toda la comunidad universitaria. En un 14% de las propuestas no se menciona explícitamente la participación del cuerpo directivo universitario, a pesar de su papel crucial y la evidencia que respalda el impacto positivo de los liderazgos inclusivos (Aboramadan et al., 2021).

También se ha observado que, en algunos casos, se excluye al personal administrativo, lo que confirma el vacío de conocimiento en esta área, identificado previamente en la literatura (Lawrie et al., 2017). Este grupo también puede experimentar procesos de exclusión que afectan la satisfacción laboral y el compromiso con las metas y la cultura organizacional (Miranda Suárez et al., 2020). Por lo tanto, excluir al personal administrativo puede tener un impacto negativo en la implementación de una cultura inclusiva en la institución.

En cuanto a las herramientas utilizadas, casi el 70% de los estudios emplearon cuestionarios individuales autoadministrados. Esta metodología suele ser preferida debido a su facilidad de distribución, aplicación y revisión, así como a su capacidad para realizar envíos masivos. Los cuestionarios permiten evaluar la percepción de los encuestados, proporcionando información crucial sobre el impacto y la efectividad de las acciones impulsadas por las universidades. La evidencia sugiere que, en ocasiones, las políticas y declaraciones institucionales sobre inclusión no se traducen en prácticas concretas reconocidas por toda la comunidad (Álvarez-Castillo et al., 2021). Por lo tanto, una revisión meramente documental o basada únicamente en indicadores de políticas institucionales no ofrece una imagen completa del impacto real de estas políticas en la comunidad universitaria.

Es importante destacar que el proceso de institucionalización de la diversidad y la inclusión en universidades a nivel global aún se encuentra en etapas tempranas de desarrollo, a menudo influenciado más por enfoques económicos que por un compromiso

social real con las inequidades (Buenestado-Fernández et al., 2019). Esto subraya la necesidad de recoger información sobre la percepción de todas las personas implicadas.

Otra herramienta utilizada es el listado de indicadores, respondidos de manera grupal, ya sea por representantes de los diferentes actores institucionales o por líderes y directivos. Esta metodología, aunque proporciona una base objetiva para mejorar políticas y lineamientos institucionales (Kiesler e Impagliazzo, 2022), requiere un tiempo considerable para su aplicación. Los indicadores tradicionales de acreditación a menudo se centran en la productividad y tienen poca relación con las políticas y prácticas de diversidad (Álvarez-Castillo et al., 2021), aunque existe un vínculo reconocido entre inclusión y calidad educativa (Lawrie et al., 2017; ONU, 2018).

Es fundamental que las herramientas cuantitativas cuenten con evidencia de validez para asegurar que la evaluación refleje de manera precisa lo que se pretende medir (Arnaiz y Guirao, 2015). Sin embargo, la mayoría de las herramientas revisadas no informan sobre sus propiedades psicométricas, a pesar de que varios autores destacan su importancia (Cedillo-Quizhpe et al., 2023; De La Herrán et al., 2017; Losada Puente et al., 2022; Louzada y Martins, 2022; Salceda e Ibáñez, 2015; Solís-Grant et al., 2022).

Las metodologías cualitativas, como los grupos de discusión o entrevistas, también requieren un tiempo considerable para su implementación. Sin embargo, la utilización de múltiples herramientas puede ofrecer una visión más profunda y realista de la realidad institucional.

En conclusión, esta Revisión Sistemática de Alcance sugiere que, para avanzar en materia de inclusión en las IES, es necesario establecer procesos constantes y participativos para proponer y actualizar los lineamientos institucionales inclusivos.

El análisis de indicadores a través de grupos representativos podría ser útil, mientras que los cuestionarios individuales autoadministrados permiten una evaluación rápida y transversal de la percepción de la comunidad universitaria sobre los avances en inclusión. Esto ayuda a evitar meras declaraciones y documentos que no se traducen en acciones concretas. Un enfoque inicial basado en cuestionarios de percepción, seguido de un plan de avance constante en inclusión con monitoreos periódicos, puede ser eficaz para comparar los resultados y tomar medidas consecuentes. Sería deseable que estos instrumentos también ofrecieran recomendaciones estandarizadas para guiar el proceso de mejora.

Esta investigación coincide con otros estudios en la importancia de considerar a todos los miembros de la institución en la autoevaluación en materia de inclusión (Álvarez-Castillo et al., 2021; Márquez y Melero, 2023; Scott, 2020). Se propone que las IES adopten una concepción integral y transversal de inclusión, que contemple las diferentes diversidades e interseccionalidades existentes entre todos los grupos humanos de la institución. Aunque los estudiantes son los protagonistas, la inclusión será más efectiva si todos los miembros de la comunidad universitaria se sienten igualmente involucrados y responsables en el proceso.

LIMITACIONES E IMPLICACIONES PRÁCTICAS

En cuanto a las limitaciones de esta revisión, es necesario mencionar la posible omisión involuntaria de documentos que, a pesar de cumplir con los criterios de selección, podrían haber estado disponibles en otras bases de datos o sitios web no incluidos en la búsqueda. Si bien se intentó abarcar un amplio rango de fuentes, tanto artículos científicos como literatura gris, es posible que algunos documentos relevantes no hayan sido capturados.

Otra limitación importante es la falta de disponibilidad del texto completo para algunos documentos, lo que impidió su análisis exhaustivo y su posible inclusión en el estudio. La ausencia de acceso a estos textos limita la capacidad para realizar una evaluación completa y detallada de la información contenida en los mismos.

En cuanto a las implicaciones, esta Revisión Sistemática de Alcance ofrece un valioso aporte para futuras investigaciones orientadas al desarrollo o perfeccionamiento de instrumentos de evaluación en materia de inclusión en las IES. Los hallazgos obtenidos pueden servir como base para la creación de nuevas herramientas o para mejorar las existentes, contribuyendo a una mejor comprensión y evaluación de la inclusión en estos contextos y consolidándolos como espacios inclusivos capaces de valorar y gestionar adecuadamente su diversidad.

Finalmente, cabe señalar que esta revisión no contó con fuentes de financiación institucionales ni de terceros, lo que subraya el carácter independiente y objetivo del estudio.

REFERENCIAS

- Aboramadan, Mohammed., Khalid Abed Dahleez & Caterina Farao. (2021). Inclusive leadership and extra-role behaviors in higher education: does organizational learning mediate the relationship?, *International Journal of Educational Management*, Vol. 36, núm. 4, pp. 397–418. <https://www.sciencedirect.com/org/science/article/pii/S0951354X2100034X>
- Akpapuna, Merrilyn., Eunju Choi., Douglas Johnson & Juan López. (2020). Encouraging Multiculturalism and Diversity within Organizational Behavior Management, *Journal of Organizational Behavior Management*, Vol. 40, núm. 3–4, pp. 186–209. DOI: <https://doi.org/10.1080/01608061.2020.1832014>
- Al-Hroub, Anies & Nidal Jouni. (2023). Historical and Theoretical Approaches to Inclusive Education BT - School Inclusion in Lebanon: Integrating Research on Students with Giftedness and Learning Disabilities into Practice. En Nidal Jouni y Anies Al-Hroub (eds.) *School Inclusion in Lebanon*, Springer International Publishing, pp. 47–65. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-031-34779-5_4
- Álvarez-Castillo, José-Luis., Carmen-María Hernández-Lloret., Hugo González-González., Luis Espino-Díaz & Gemma Fernández-Caminero. (2021). Exploring the status of diversity in policies and practices of Spanish universities. An asymmetric dual model, *Heliyon*, Vol. 7, núm 3, e06450. DOI: <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e06450>

- Arnaiz, Pilar y José Manuel Guirao. (2015). La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: ACADI, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Vol. 18, núm. 1, pp. 45–101. doi: <https://doi.org/10.6018/reifop.18.1.214341>
- Azorín, Cecilia María., Pilar Arnaiz y Javier Jerónimo Maquilón (2017). Revisión de instrumentos sobre atención a la diversidad para una educación inclusiva de calidad, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 22, núm. 75, pp 1021–1045. <<https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v22n75/1405-6666-rmie-22-75-01021.pdf>> [Consulta: junio de 2025].
- Beer, Francisca., Gilna Samuel., Krystal Rawls & Barbara Sirotnik. (2023). Are We Moving the Needle? An Empirical Evaluation of Business Faculty Members' Perceptions of DEI Efforts, *Journal of Education for Business*, Vol. 98, núm. 5, pp 251–261. doi: <https://doi.org/10.1080/08832323.2022.2144987>
- Blanco, Rosa y Cynthia Duk. (2019). El Legado de la Conferencia de Salamanca en el Pensamiento, Políticas y Prácticas de la Educación Inclusiva, *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, Vol. 13, pp. 25–43. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200025>
- Booth, Tony & Mel Ainscow. (2011). Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools, (3rd edition), Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE).
- Bowles, Terence & Kimberley Brindle. (2017). Identifying facilitating factors and barriers to improving student retention rates in tertiary teaching courses: a systematic review, *Higher Education Research & Development*, Vol. 36, núm. 5, pp. 903–919. doi: <https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1264927>
- Bríto, Sonia., Lorena Basualto Porra y Luis Reyes Ochoa. (2019). Inclusión Social/Educativa, en Clave de Educación Superior, *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, Vol. 13, pp. 157–172. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-737820190002000157>
- Buenestado-Fernández, Mariana., José Luis Álvarez-Castillo., Hugo González-González & Luis Espino-Díaz. (2019). Evaluating the institutionalisation of diversity outreach in top universities worldwide, *PLOS ONE*, Vol. 14, núm. 7, e0219525. doi: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0219525>
- Cedillo-Quizhpe, Cristina., Ruth Clavijo-Castillo y Freddy Cabrera-Ortiz. (2023). Validación del cuestionario índice para la inclusión en la educación superior en la Universidad de Cuenca, *INNOVA Research Journal*, Vol. 8, núm. 2, pp. 15–31. doi: <https://doi.org/10.33890/innova.v8.n2.2023.2250>
- Chun, Edna & Alvin Evans. (2009). Special Issue: Bridging the Diversity Divide--Globalization and Reciprocal Empowerment in Higher Education, *ASHE Higher Education Report*, Vol. 35, núm. 1, pp.1–144. doi: <https://dx.doi.org/10.1002/aehe.3501>
- Cross, Kelly & Stephanie Cutler. (2017). Engineering faculty perceptions of diversity in the classroom, Paper presented at 2017 ASEE Annual Conference & Exposition, Columbus, Ohio. 24 de junio. doi: <https://doi.org/10.18260/1-2--28253>
- De la Herrán, Gascón., Joaquín Paredes Labra y Daniela Monsalve Treskow. (2017). Cuestionario para la evaluación de la educación inclusiva universitaria (CEEIU), *Revista Complutense de Educación*, Vol. 28, núm 3, pp. 913–928. doi: https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n3.50947
- Delgado Valdivieso, Karina., David Alfredo Vivas Paspuel., Jefferson Sanchez Ruiz y Beatriz Carrión Berrú. (2021). Educación inclusiva en la educación superior: Propuesta de un modelo de atención en Ecuador, *Revista de Ciencias Sociales*, Vol. 27 núm. (SE-Artículos), pp. 14–27. doi: <https://doi.org/10.31876/rcs.v27i.36485>

- Echeita, Gerardo. (2019). A la Espera de un Fructífero Cruce de Caminos entre Quienes hoy Circulan en Paralelo por los Caminos Educativos de la Equidad, la Justicia Social, la Inclusión, la Convivencia, la Cultura de Paz o la Ciudadanía Global, *Revista internacional de educación para la justicia social (RIEJS)*, Vol. 8, núm. 2, pp. 7–13. <<https://revistas.uam.es/riejs/article/view/11669>> [Consulta: junio 2025].
- Fiuza-Asorey, María., Luisa Losada-Puente., Silvia Sierra Martínez & Manoel Baña. (2023). Lights and shadows in university students' perceptions of inclusion and diversity. *Educacion XXI*, Vol. 26, núm. 2, pp. 141–164. doi: <https://doi.org/10.5944/educxx1.34475>
- Forlin, Chris., Dianne Chambers., Tim Loreman., Joanne Deppler., & Umesh Sharma (2013). Inclusive education for students with disability: A review of the best evidence in relation to theory and practice, *Australian Research Alliance for Children and Youth (ARACY)*, Vol. 141, pp. 1-61. <https://researchonline.nd.edu.au/edu_article/141/> [Consulta: junio 2025].
- García-Cano, María., Eva Hinojosa., Azahara Jiménez., Carmen Bravo., y Elisa Pérez (2023), I Diagnóstico de Inclusión de la Universidad de Córdoba. (UCOPress E). <<https://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/27960/RESUMEN%20%20DIAGN%20%20INCLUSI%20N-07.pdf?sequence=3&isAllowed=y>> [Consulta: junio 2025].
- Gavino, Monica., John Eber., & David Bell. (2010). Celebrating our diversity: Creating an inclusive climate in a US university. *Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal*, Vol. 29, Núm. 4, pp. 395–405. doi: <https://doi.org/10.1108/02610151011042439>
- Gough, David., Phil Davies., Gro Jamtvedt., Etienne Langlois., Julia Littell., Tamara Lotfi., Edoardo Masset., Tracy Merlin., Andrew Pullin., Merel Ritskes-Hoitinga., John-Arne Røttingen., Emily Sena., Ruth Stewart., David Tovey., Howard White., Jennifer Yost., Hans Lund., & Jeremy Grimshaw. (2020). Evidence Synthesis International (ESI): Position Statement, *Systematic Reviews*, Vol. 9, núm. 1, pp 155. doi: <https://doi.org/10.1186/s13643-020-01415-5>
- Jaegler, Anicia (2022). How to Measure Inclusion in Higher Education: An Inclusive Rating, *Sustainability*, Vol. 14, núm. 14, pp. 8278. doi: <https://doi.org/10.3390/su14148278>
- Kiesler, Natalie & John Impagliazzo (2023). Evaluating Diversity, Equity, Inclusion, and Accessibility in Accreditation. *Proceedings - 9th International Symposium on Accreditation of Engineering and Computing Education, ICACIT 2023*. doi: <https://doi.org/10.1109/ICACIT59946.2023.10403684> IDEM ANTERIOR
- Kiesler, Natalie & John Impagliazzo (2022). Implementing Diversity, Equity, and Inclusion in Accreditation, *Proceedings - 8th International Symposium on Accreditation of Engineering and Computing Education, ICACIT 2022*. Institute of Electrical and Electronics Engineers Inc. doi: <https://doi.org/10.1109/ICACIT56139.2022.10041468>.
- Lawrie, Gwen., Elizabeth Marquis., Eddie Fuller., Tara Newman., Mei Qiu., Milton Nomikoudis., Frits Roelofs., & Lianne van Dam. (2017). Moving Towards Inclusive Learning and Teaching: A Synthesis of Recent Literature, *Teaching & Learning Inquiry*, Vol. 5, núm. 1, pp. 1–13. <<https://www.proquest.com/scholarly-journals/moving-towards-inclusive-learning-teaching/docview/2093179661/se-2>> [Consulta: junio 2025].
- Losada Puente, Luisa., María Fiuza Asorey., & Manoel Bana Castro. (2022). What Defines Inclusion in Higher Education Institutions? Validation of an Instrument Based on the 'Index for Inclusion', *International Journal of Disability, Development and Education*, Vol. 69, núm. 1, pp. 91–105. doi: <https://dx.doi.org/10.1080/1034912X.2021.1992752>

- Louzada, Juliana y Sandra Martins. (2022). Instrumentos para evaluación de prácticas, culturas y políticas inclusivas en contextos universitarios, *RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos Em Educação*, Vol. 17 núm. 1, pp. 0229–0245. doi: <https://doi.org/10.21723/riacee.v16i4.15756>
- Márquez, Carmen & Noelia Melero .(2023). Advancing towards inclusion: recommendations from faculty members of Spanish universities, *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 27, núm. 4, pp. 556–570. doi: <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1858977>
- Márquez, Carmen., Sandoval, M., Sánchez, S., Simón, C., Moriña, A., Morgado, B., Moreno-Medina, I., García, J. A., Díaz-Gandasegui, V., & Elizalde San Miguel, B. (2021). Evaluation of inclusion in higher education through indicators. REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educacion, 19(3), 33–51. <https://doi.org/10.15366/REICE2021.19.3.003>
- Martín-Cilleros, María Victoria., M^a Cruz Sánchez-Gómez., María Vivar-Simón., Mauricio Vilca-Rodríguez., Luisa Aguilar-Mescoco y Osbaldo Turpo Gebera. (2022). Revisión sistemática de la literatura y scoping review en la formación de investigadores. En Gerber Sergio Pérez Postigo, Cristóbal Torres Fernández, Osbaldo Washington Turpo-Gebera, José Ignacio Aguaded Gómez, Graciela Alvarado Ávalos (Coord.), *Investigación, desarrollo tecnológico e innovación en la educación universitaria* Barcelona, Octaendro, pp. 201–212.
- Martínez-Usarralde, María Jesús. (2021). Inclusión educativa comparada en UNESCO y OCDE desde la cartografía social”, *Educación XXI : Revista de La Facultad de Educación*, Vol. 24, núm. 1, pp. 93-115. doi: <https://doi.org/10.5944/educxx1.26444>
- Méndez, Jorge., Juan Llanes., & Alejandra Montané. (2023)- Are students with disabilities truly present in universities? An international analysis from a participatory approach, *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 2 marzo 2023, pp. 1–15. doi: <https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2180675>
- Ministerio de Educación Nacional Republica de Colombia. (2018). Índice de inclusión para educación superior (INES). <https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-357277_recurso_1.pdf> [Consulta: junio 2025].
- Miranda Suárez, Efraín Fernando., David Raúl Hurtado Tiza., Evita Marisol Fernández Villanueva., Diógenes Orlando Hurtado Tiza., y ouvet Grimanesa Flores Durán. (2020). Responsabilidad social universitaria y satisfacción laboral del personal administrativo en una universidad pública de Huancayo (Perú), *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, Vol. 4, núm. 2, pp. 375–388. doi: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v4i2.83
- Munn, Zachary., Danielle Pollock., Hanan Khalil., Lyndsay Alexander., Patricia McInerney., Christina Godfrey., Micah Peters., & Andrea Tricco. (2022). What are scoping reviews? Providing a formal definition of scoping reviews as a type of evidence synthesis, *JBI Evidence Synthesis*, Vol. 20, núm. 4, pp. 950-952. <https://journals.lww.com/jbisri/fulltext/2022/04000/what_are_scoping_reviews__providing_a_formal.2.aspx>[Consulta: junio 2025].
- New England Resource Center for Higher Education (NERCHE) (2016). *Self-Assessment Rubric For the Institutionalization of Diversity, Equity, and Inclusion in Higher Education. A Resource Center at the college of education and human development.* <<https://compact.org/resources/nerches-self-assessment-rubric-for-the-institutionalization-of-diversity-equity-and-inclusion-in-higher-education>> [Consulta: junio 2025].
- Ouzzani, Mourad., Hossam Hammady., Zbys Fedorowicz., & Ahmed Elmagarmid. (2016). Rayyan: a web and mobile app for systematic reviews, *Systematic Reviews*, Vol. 5, núm. 1, pp. 210. doi: <https://doi.org/10.1186/s13643-016-0384-4>

- Organización de las Naciones Unidas (2018). *La agenda 2030 y los objetivos de desarrollo sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe*. (LC/G.2681-P/Rev.3), Santiago. <<https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/cb30a4de-7d87-4e79-8e7a-ad5279038718/content>> [Consulta: junio 2025].
- Page, Matthew., Joanne McKenzie., Patrick Bossuyt., Isabelle Boutron., Tammy Hoffmann., Cynthia Mulrow., Larissa Shamseer., Jennifer Tetzlaff., Elie Akl., Sue Brennan., Roger Chou., Julie Glanville., Jeremy Grimshaw., Asbjørn Hróbjartsson., Manoj Lalu., Tianjing Li., Elizabeth Loder., Evan Mayo-Wilson., Steve McDonald., Luke McGuinness., Lesley Stewart., James Thomas., Andrea Tricco., Vivian Welch., Penny Whiting., & David Moher. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews, *The BMJ*. *BMJ Publishing Group*. doi: <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>.
- Partal, Claudia., María Tatiana Gorjup., y Pedro Hernán Virgier. (2023). Medición de la inclusión en la educación superior Inclusion assessment in higher education, *Revista RAES*, Vol. XV, núm. 26, pp. 12–29. <<https://revistas.untref.edu.ar/index.php/raes/article/view/1714>> [Consulta: junio 2025].
- Peters, Micah., Christina Godfrey., Patricia McInerney., Zachary Munn., Andreea Tricco., & Hanan Khalil. (2024). Scoping Reviews, *JBI Manual for Evidence Synthesis*. <<https://jbi-global-wiki.refined.site/space/MANUAL/355862497/10.+Scoping+reviews>> [Consulta: junio 2025].
- Peters, Micah., Casey Marnie., Andrea Tricco., Danielle Pollock., Zachary Munn., Lyndsay Alexander., Patricia McInerney., Christina Godfrey., & Hanan Khalil. (2020). Updated methodological guidance for the conduct of scoping reviews, *JBI Evidence Synthesis*, Vol. 18, núm. 10, pp. 2119–2126. <https://journals.lww.com/jbisir/fulltext/2020/10000/updated_methodological_guidance_for_the_conduct_of.4.aspx> [Consulta: junio 2025].
- Rogers, Elizabeth Bond., Jason Taylor., & Jeff Rose. (2019). Perceptions and Experiences of Diversity and Inclusion of Outdoor Educators in Higher Education, *Journal of Outdoor Recreation, Education, and Leadership*, Vol. 11, núm. 2, pp. 134–150. doi: 10.18666/jorel-2019-v11-i2-8997
- Salceda, Marifa y Alba Ibáñez. (2015). Adaptación del index for inclusion al ámbito de la educación superior: Estudio preliminar, *Intangible Capital*, Vol. 11, núm. 3, pp. 508–545. <<https://www.redalyc.org/pdf/549/54941394012.pdf>> [Consulta: junio 2025].
- Salinas, Mauricio. (2020). Sobre las revisiones sistemáticas y narrativas de la literatura en Medicina, *Revista Chilena de Enfermedades Respiratorias*, Vol. 3, núm. 1, pp. 26–32. doi: <https://doi.org/10.4067/s0717-73482020000100026>
- Salmi, Jamil & Anna D'Addio. (2021). Policies for achieving inclusion in higher education, *Policy Reviews in Higher Education*, Vol. 5, núm. 1, pp. 47–72. doi: <https://doi.org/10.1080/123322969.2020.1835529>
- Scott, Colin. (2020). Managing and Regulating Commitments to Equality, Diversity and Inclusion in Higher Education, *Irish Educational Studies*, Vol. 39, Núm. 2, pp. 175–191. doi: <https://doi.org/10.1080/03323315.2020.1754879>
- Shoplund, Nicholas., David Brown., Linda Daniela., Arta Rüdolf., Astra Rüdolf., Muhammad Arifur Rahman., Andrew Burton., Mufti Mahmud., & Karel van Isacker. (2022). Improving Accessibility and Personalisation for HE Students with Disabilities in Two Countries in the Indian Subcontinent - Initial Findings, En Margarita Antona y Constantino Stephanidis (eds), *Universal Access in Human-Computer Interaction. User and Context Diversity. HCII 2022*, pp. 110–122. Springer. doi: https://doi.org/10.1007/978-3-031-05039-8_8

- Solis-Grant, María José., María José Bretti-Lópe., Camila Espinoza-Parçet; Cristhian Pérez-Villalobos., Iván Rodríguez-Núñez., Cristian Pincheira-Martínez., & Cristóbal Sepúlveda-Carrasco. (2023). Inclusion in the university: Who assumes responsibility? A qualitative study. *PLOS ONE*, 18(1), e0280161. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0280161>
- Solis-Grant, María José., Camila Espinoza-Parçet., Cristóbal Sepúlveda-Carrasco., Cristhian Pérez-Villalobos., Iván Rodríguez-Núñez., Cristian Pincheira-Martínez., Juan Pablo Gómez-Varela., & Daniela Aránguiz-Ibarra. (2022). Inclusion at universities: Psychometric properties of an inclusive management scale as perceived by students. *PLoS ONE*, 17(1 January). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0262011>
- Tricco, Andrea., Erin Lillie., Wasifa Zarin., Kelly O'Brien., Heather Colquhoun., Danielle Levac., David Moher., Micah D J Peters., Tanya Horsley., Laura Weeks., Susannen Hempel., Elie Akl., Christine Chang, Jessie McGowan, Lesley Stewart, Lisa Hartling, Adrian Aldcroft, Michael Wilson, Chantelle Garritty., Simon Lewin., Christina Godfrey., Marilyn Macdonald., Etienne Langlois., Karla Soares-Weiser., Jo Moriarty., Tammy Clifford., Özge Tunçalp., & Sharon Straus. (2018). PRISMA Extension for Scoping Reviews (PRISMA-ScR): Checklist and Explanation, *Annals of Internal Medicine*, Vol. 169, núm. 7, pp. 467–473. doi: <https://doi.org/10.7326/M18-0850>
- Tricco, Andrea., Jennifer Tetzlaff., & David Moher. (2011). The art and science of knowledge synthesis, *Journal of Clinical Epidemiology*, Vol. 64, núm. 1, pp. 11–20. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2009.11.007>
- Universidad de Navarra (2024), *Revisiones sistemáticas: Diferencias: Revisión Sistemática, Revisión Narrativa y Scoping Review. Guía introductoria sobre qué es una revisión*. <<https://biblioguias.unav.edu/revisionessistemáticas/diferenciastipologiarevisiones>> [Consulta: junio 2025].
- Venegas-Ramos, Luis y Ricardo Sánchez Lara (2024). Inclusión de las Diversidades en Educación Superior: Alcances y Desafíos desde la Justicia Educativa, *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, Vol. 18, pp. 175–194. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-73782024000100175>
- Visser, John & Sheridan Stokes. (2003). Is Education Ready for the Inclusion of Pupils With Emotional and Behavioural Difficulties: A rights perspective?, *Educational Review*, Vol. 55, núm. 1, pp. 65–75. doi: <https://doi.org/10.1080/00131910303252>
- Yohannes, Tsion., Déborah Umucyo., & Agnes Binagwaho. (2022). A gender and diversity inclusion audit at the University of Global Health Equity, Rwanda”. *Journal of Gender Studies*, Vol. 31, núm. 8, pp. 905–910. doi: <https://doi.org/10.1080/09589236.2021.2017867>

