

Gestión de la inclusión en educación superior: diseño de un protocolo institucional para necesidades educativas especiales bajo enfoque de calidad

Inclusive management in higher education: designing an institutional protocol for special educational needs

Maribel Enaida Alegre Jara ¹ 

Jacqueline Victoria Hernández Falla ² 

Nataly Yessenia Senmache Zamudio ³ 

Norma Edith Castillo Ramos ⁴ 

Resumen

Introducción: La atención de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) constituye un desafío para las instituciones de educación superior, especialmente cuando los procesos de identificación, apoyo, seguimiento y evaluación se desarrollan de manera fragmentada. En este contexto, resulta necesario establecer mecanismos institucionales que permitan organizar una respuesta inclusiva y orientada a la mejora continua. **Objetivo:** Diseñar un protocolo de atención a las necesidades educativas especiales integrado al Sistema de Gestión de Organizaciones Educativas. **Metodología:** Se desarrolló una investigación cuantitativa, aplicada, descriptiva, no experimental y transversal, con la participación de 21 docentes y miembros del personal administrativo. Para el diagnóstico se aplicó la MEP-SGOE-NEE, conformada por 15 ítems distribuidos en cinco dimensiones. Los datos fueron procesados mediante frecuencias y porcentajes para identificar el nivel de desarrollo de los procesos institucionales relacionados con la atención de las NEE. **Resultados:** Los resultados evidenciaron un desarrollo limitado de los procesos institucionales, con predominio de valoraciones desfavorables en las dimensiones relacionadas con las competencias y capacitación del personal, así como con el seguimiento, evaluación y control. A partir de estos hallazgos se diseñó un protocolo articulado con el ciclo Planificar-Hacer-Verificar-Actuar, que incorpora procedimientos, flujos operativos y registros documentados para organizar la identificación, atención, seguimiento y evaluación de estudiantes con NEE. **Conclusiones:** El protocolo diseñado constituye una herramienta para fortalecer la gestión institucional de las NEE mediante procedimientos sistematizados y articulados con la mejora continua. Su implementación puede favorecer una atención más organizada, inclusiva y sostenible dentro del Sistema de Gestión de Organizaciones Educativas.

Palabras clave: Educación inclusiva; Educación superior; Gestión educativa; Mejora continua; Necesidades educativas especiales

Abstract

Introduction: Addressing students with special educational needs (SEN) represents a challenge for higher education institutions, particularly when identification, support, monitoring, and assessment processes are implemented in a fragmented manner. In this context, it is necessary to establish institutional mechanisms that enable an organized, inclusive, and continuous-improvement-oriented response. **Objective:** To design a protocol for addressing special

¹⁻⁴ Universidad Nacional del Santa. Nuevo Chimbote, Perú

Artículo recibido 06 de julio 2026 | Aceptado 04 de agosto 2026 | Publicado 1 de octubre 2026

Autor de correspondencia: malegre@uns.edu.pe

Conflicto de interés: Las autoras declaran no tener conflicto de intereses.

Cómo citar: Alegre Jara, M. E., Hernández Falla, J. V., Senmache Zamudio, N. Y., & Castillo Ramos, N. E. (2026). Gestión inclusiva en educación superior: diseño de un protocolo institucional para necesidades educativas especiales. *TRIBUNAL, Revista en Ciencias de la Educación y Ciencias Jurídicas*, 6(17), 1-17. <http://doi.org/10.59659/revistatribunal.v6i17.562>

educational needs integrated into an Educational Organizations Management System. **Methodology:** A quantitative, applied, descriptive, non-experimental, cross-sectional study was conducted with the participation of 21 teachers and administrative staff members. For the diagnostic assessment, the MEP-SGOE-SEN instrument was administered, comprising 15 items distributed across five dimensions. Data were processed using frequencies and percentages to identify the level of development of institutional processes related to addressing SEN. **Results:** The findings revealed limited development of institutional processes, with predominantly unfavorable assessments in dimensions related to staff competencies and training, as well as monitoring, evaluation, and control. Based on these findings, a protocol aligned with the Plan-Do-Check-Act cycle was designed, incorporating procedures, operational workflows, and documented records to organize the identification, support, monitoring, and assessment of students with SEN. **Conclusions:** The proposed protocol constitutes a tool for strengthening institutional management of SEN through systematic procedures aligned with continuous improvement. Its implementation may contribute to a more organized, inclusive, and sustainable approach to addressing SEN within the Educational Organizations Management System.

Keywords: Inclusive education; Higher education; Educational management; Continuous improvement; Special educational needs

Introducción

La inclusión educativa se ha consolidado como un principio orientado a garantizar oportunidades de acceso, participación y aprendizaje para todas las personas, independientemente de sus características o condiciones. Además, [Ainscow \(2020\)](#), sostiene que avanzar hacia sistemas educativos más inclusivos y equitativos implica identificar las barreras que limitan la presencia, participación y logro de determinados grupos. Esta perspectiva trasciende el acceso físico a las aulas y comprende las condiciones institucionales que acompañan las trayectorias académicas. En la educación superior, dicho desafío cobra especial relevancia, pues la diversidad del estudiantado exige respuestas organizadas que articulen políticas, prácticas y cultura institucional.

En esta línea, las necesidades educativas especiales (NEE) constituyen un concepto central para comprender la atención a la diversidad en el ámbito universitario, pues aluden al conjunto de apoyos y ajustes que requieren algunos estudiantes para participar plenamente. En este sentido [Carrillo et al. \(2025\)](#), explican que los estudiantes con discapacidad en instituciones de educación superior perciben barreras múltiples que afectan su trayectoria. Estos obstáculos comprenden aspectos arquitectónicos, pedagógicos, comunicacionales y actitudinales. La identificación de tales barreras resulta necesaria para diseñar respuestas institucionales coherentes con las características de la población estudiantil y con los principios de la educación inclusiva.

Asimismo, el modelo social de la discapacidad ofrece un marco teórico relevante, al situar las dificultades en la interacción entre las personas y los entornos, más que en las características individuales. Particularmente, [Bartolo et al. \(2025\)](#) destacan que los estudiantes con discapacidad en educación superior demandan sistemas equitativos, apoyos individualizados y condiciones que favorezcan su autonomía. Desde esta perspectiva, la inclusión se concibe como un proceso que requiere transformar los entornos universitarios para reducir las barreras que limitan la participación. Este enfoque

orienta el análisis hacia las condiciones institucionales que facilitan u obstaculizan el aprendizaje y la permanencia del estudiantado.

Por otra parte, la incorporación de estudiantes con necesidades educativas especiales a la educación superior ha evidenciado desafíos relacionados con el acceso y la permanencia. Para [Fernández et al. \(2022\)](#), siguen existiendo barreras que condicionan la participación de estudiantes con discapacidad en este nivel educativo. Estas barreras abarcan desde la disponibilidad de apoyos técnicos y humanos hasta la existencia de procedimientos claros para la solicitud de ajustes, pues la presencia de estos obstáculos muestra que el ingreso a la universidad no garantiza, por sí solo, una participación efectiva en la vida académica.

Desde la perspectiva del profesorado universitario, la atención a la diversidad plantea exigencias vinculadas con la formación y la práctica docente. De acuerdo con [Sánchez y Morgado \(2022\)](#), existen obstáculos y facilitadores relacionados con el desarrollo de prácticas inclusivas en el aula, entre los primeros destacan la disposición del docente, la formación específica y la coordinación con los servicios de apoyo. Estos hallazgos evidencian que la respuesta institucional no puede depender exclusivamente de las iniciativas individuales del profesorado, sino que requiere condiciones organizativas que sostengan las prácticas inclusivas a lo largo del tiempo.

De manera similar, la experiencia de los propios estudiantes con discapacidad ofrece información valiosa para comprender las barreras que enfrentan en la educación superior, en los hallazgos de [Wuo y Paganelli \(2022\)](#), se revela como estos obstáculos se suelen dividir de acuerdo al carácter de propiciar la dificultad de inclusión en arquitectónico, pedagógico, tecnológico y actitudinal. Estos elementos muestran que la atención a las necesidades educativas especiales requiere intervenciones coordinadas que aborden distintas dimensiones del entorno universitario.

En el contexto de América Latina y el Caribe, las políticas de inclusión en educación superior han experimentado avances durante las últimas décadas, aunque persisten desafíos relacionados con la equidad. Según [Valenzuela y Yáñez \(2022\)](#), este proceso ha estado marcado por progresos normativos y por brechas que requieren atención. La región enfrenta retos vinculados con la cobertura, la permanencia y las condiciones que acompañan las trayectorias educativas. Estos antecedentes evidencian la necesidad de avanzar hacia respuestas institucionales que aseguren la continuidad de los apoyos más allá del acceso inicial a la universidad.

En relación con las experiencias regionales, Chile ha desarrollado políticas orientadas a favorecer el acceso de personas con discapacidad a la educación superior. En palabras de [Victoriano y Treviño \(2022\)](#), la implementación efectiva requiere recursos, capacitación y procedimientos claros. Esta experiencia ilustra que los marcos normativos, aunque necesarios, no resultan suficientes para garantizar una atención organizada cuando no se acompañan de estructuras institucionales que las operen.

En relación con la trayectoria académica de los estudiantes con discapacidad [Elicerio et al. \(2025\)](#), muestran la relevancia de los apoyos institucionales, la sensibilización de la

comunidad y la coordinación entre las unidades responsables. Estos hallazgos refuerzan la idea de que la inclusión en la educación superior constituye un proceso sostenido que requiere respuestas articuladas a lo largo de toda la trayectoria del estudiantado y no solo en momentos puntuales.

En el plano institucional, distintos factores influyen en la capacidad de las universidades para organizar la atención a las necesidades educativas especiales. En esta línea [Zorec et al. \(2024\)](#), resaltan la relevancia de involucrar al conjunto de la universidad en los procesos de inclusión, mediante un enfoque de campus integral. Este planteamiento muestra que la responsabilidad no puede recaer en una sola unidad, sino que requiere la articulación entre áreas académicas, administrativas y de bienestar. La coordinación entre estos actores favorece la continuidad de la información y la coherencia de las acciones implementadas.

Finalmente, en una universidad pública peruana que cuenta con un Sistema de Gestión de Organizaciones Educativas, la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales plantea el desafío de articular los principios de inclusión con los procesos institucionales de planificación, atención, seguimiento y mejora. Frente a esta problemática surge la siguiente pregunta problémica: ¿cómo debe ser el diseño de un protocolo integrado al Sistema de Gestión Educativa para la atención de las necesidades educativas especiales? En consecuencia, el estudio tuvo como objetivo diseñar un protocolo de atención a las necesidades educativas especiales integrado al Sistema de Gestión de Organizaciones Educativas (SGOE).

Método

La muestra estuvo conformada por 21 informantes clave vinculados con la gestión de procesos académicos y administrativos de la universidad. Se empleó un muestreo no probabilístico por conveniencia, considerando la experiencia de los participantes y su vinculación con los procesos institucionales evaluados. Se incluyeron autoridades con responsabilidades en la gestión y toma de decisiones académicas, especialistas relacionados con la gestión de la calidad y los procesos del sistema, personal administrativo de las áreas de Bienestar, Admisión y Registro, y docentes vinculados con comisiones y acciones de apoyo estudiantil. Los criterios de inclusión consideraron la experiencia mínima de dos años en funciones vinculadas con la gestión universitaria y la participación en procesos de atención a estudiantes. Se excluyeron a quienes no se encontraban activos al momento del estudio o no consintieron por escrito formar parte del mismo. La distribución de los participantes según su responsabilidad institucional se presenta en la Tabla 1.

Tabla 1. *Características de los informantes clave del estudio*

Grupo de interés	Responsabilidad institucional	f
Autoridades	Gestión estratégica y toma de decisiones académicas	5
Especialistas	Gestión de la calidad y procesos del sistema de gestión	4
Personal administrativo	Áreas de Bienestar, Admisión y Registro	6
Docentes	Participación en comisiones y acciones de apoyo estudiantil	6
Total		21

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, de tipo aplicado y tuvo un alcance descriptivo. Su carácter aplicado respondió al propósito de diseñar una propuesta orientada a fortalecer la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales dentro del sistema de gestión de la universidad. El alcance descriptivo permitió examinar el nivel de desarrollo de los procesos institucionales vinculados con dicha atención. Se adoptó un diseño no experimental y transversal, debido a que estos procesos fueron evaluados sin intervención ni manipulación por parte de los investigadores y la información se recopiló en un único momento. El estudio se llevó a cabo en la Universidad Nacional del Santa, institución pública peruana que cuenta con un Sistema de Gestión de Organizaciones Educativas certificado bajo la norma ISO 21001.

Para el diagnóstico institucional se utilizó la Matriz de Evaluación de Procesos del Sistema de Gestión de Organizaciones Educativas para la Atención de las Necesidades Educativas Especiales (MEP-SGOE-NEE), elaborada a partir de la operacionalización de la variable de estudio. El instrumento estuvo orientado a valorar el nivel de evidencia de los procesos institucionales relacionados con la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales. La matriz estuvo conformada por 15 ítems distribuidos en cinco dimensiones: marco institucional inclusivo; gestión de procesos de atención; competencias y capacitación del personal; seguimiento, evaluación y control; y mejora continua y sostenibilidad.

Los ítems fueron valorados mediante una escala de cinco niveles, definida según la evidencia existente en cada proceso evaluado: 1, no existe evidencia; 2, evidencia mínima o informal; 3, evidencia parcial y no sistemática; 4, evidencia adecuada y documentada; y 5, evidencia consolidada y evaluada. La aplicación fue individual y estuvo dirigida a informantes con conocimiento o participación en los procesos estratégicos, misionales y de apoyo del sistema, con un tiempo estimado de 15 a 20 minutos.

La validez de contenido se estableció mediante juicio de cinco expertos con grado de doctor o magíster y experiencia en educación inclusiva, gestión de la calidad universitaria y metodología de la investigación. Los 15 ítems fueron evaluados según los criterios de claridad, pertinencia, coherencia y relevancia, mediante una escala de cuatro niveles,

desde 1 hasta 4. Se estableció como criterio de aceptación un promedio igual o superior a 3.00. Los resultados obtenidos superaron este valor, por lo que los ítems fueron considerados adecuados para su aplicación. La confiabilidad se examinó mediante el coeficiente alfa de Cronbach, que alcanzó un valor de 0.87, el cual indica una consistencia interna adecuada del instrumento.

La participación en el estudio fue voluntaria. Antes de la aplicación del instrumento, los participantes fueron informados sobre el propósito de la investigación y el uso de la información recopilada. Se obtuvo el consentimiento informado por escrito de cada participante, en el cual se detallaron los objetivos del estudio, la naturaleza de su participación y los riesgos asociados. Los datos fueron tratados de manera confidencial y analizados de forma conjunta, sin identificar individualmente a los participantes. La investigación contó con la autorización de las autoridades de la universidad y se desarrolló conforme a los principios éticos establecidos en la Declaración de Helsinki. La información obtenida se utilizó exclusivamente para los fines establecidos en la investigación.

El estudio se desarrolló en dos fases secuenciales durante el período comprendido entre los meses de marzo y julio. La primera fase correspondió al diagnóstico institucional e incluyó la revisión de los fundamentos teóricos y la normativa relacionada con la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales en la educación superior. A partir de esta revisión se estructuró la matriz de evaluación y, una vez establecida su validez de contenido mediante juicio de expertos, se aplicó a los 21 informantes clave. La aplicación se realizó mediante entrevistas presenciales y virtuales, según la disponibilidad de los participantes. La información obtenida permitió identificar el nivel de desarrollo de los procesos evaluados y reconocer las principales necesidades institucionales.

En la segunda fase se diseñó el Protocolo de Atención a las Necesidades Educativas Especiales, tomando como referencia los resultados del diagnóstico y las cinco dimensiones evaluadas. Su estructura se organizó de acuerdo con el ciclo Planificar-Hacer-Verificar-Actuar e incorporó procedimientos para la identificación de estudiantes, la evaluación de sus necesidades, la implementación de apoyos y ajustes razonables, y el seguimiento de las acciones desarrolladas. Como parte del diseño se establecieron flujos operativos y registros documentados orientados a organizar la participación de las unidades involucradas, dar continuidad a la información generada y facilitar el seguimiento de la atención.

La información obtenida mediante la matriz de evaluación se analizó mediante estadística descriptiva. Se calcularon frecuencias y porcentajes para examinar la distribución de las valoraciones en cada uno de los ítems y dimensiones del instrumento. Para identificar los procesos con mayores necesidades de fortalecimiento, se examinó la concentración de respuestas en los niveles 1 y 2, correspondientes a los niveles más bajos de evidencia institucional. El procesamiento de los datos se realizó con el software estadístico IBM SPSS, versión 25. Se consideró un nivel de significancia de 0.05. Los resultados obtenidos

sirvieron de base para definir los componentes y procedimientos incorporados posteriormente en el diseño del protocolo.

Resultados

La evaluación mediante la matriz permitió examinar el nivel de evidencia de los procesos institucionales vinculados con la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales. En las cinco dimensiones evaluadas se observó una mayor concentración de valoraciones en los niveles inferiores de la escala, aunque con diferencias entre ellas. Estas diferencias permitieron identificar las áreas que requieren mayor atención por parte de la institución. La Tabla 2 presenta la distribución de las valoraciones obtenidas en cada una de las dimensiones evaluadas.

También se observa que las dimensiones relacionadas con las competencias y capacitación del personal y con el seguimiento, evaluación y control presentaron la mayor concentración de valoraciones en los niveles inferiores de la escala. Estas dos dimensiones agruparon las valoraciones más desfavorables del diagnóstico, lo que evidenció una limitada consolidación de los procesos formativos y de los mecanismos de control institucional. Le siguieron las dimensiones de mejora continua y sostenibilidad, y gestión de procesos de atención, que también mostraron concentraciones elevadas en los niveles inferiores. El marco institucional inclusivo mostró la menor concentración en estos niveles, aunque sus valoraciones tampoco alcanzaron niveles favorables de manera generalizada. En conjunto, los resultados evidenciaron que las principales necesidades se encuentran en la preparación del personal y en los mecanismos de seguimiento y evaluación de las acciones relacionadas con la atención de estudiantes.

Tabla 2. Distribución de las valoraciones según el nivel de evidencia institucional en las dimensiones de la matriz

Dimensión	%				
	1	2	3	4	5
Marco institucional inclusivo	31.7	30.2	20.6	12.7	4.8
Gestión de procesos de atención	36.5	31.7	17.5	9.5	4.8
Competencias y capacitación del personal	50.8	27.0	12.7	4.8	4.8
Seguimiento, evaluación y control	49.2	27.0	12.7	6.3	4.8
Mejora continua y sostenibilidad	44.4	25.4	14.3	9.5	6.3

El análisis por ítems permitió precisar las necesidades identificadas en las dimensiones evaluadas y reconocer los procesos específicos que requieren mayor fortalecimiento. En la Tabla 3 se presenta la concentración de respuestas en los niveles inferiores de la escala con los ítems más representativos de la matriz.

En esta se muestra que la capacitación específica del personal para la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales presentó la mayor concentración de respuestas en los niveles inferiores. Le siguieron los ítems relacionados con la generación de registros sistemáticos, la evaluación de las acciones implementadas y el uso de los resultados para la toma de decisiones, los cuales mostraron concentraciones similares. Los mecanismos formales para identificar a los estudiantes y la aplicación de ajustes razonables también mostraron concentraciones elevadas en estos niveles, al igual que la articulación entre las unidades responsables. Estos hallazgos permitieron orientar el diseño del protocolo hacia las áreas con mayores necesidades identificadas, asegurando que los componentes incorporados respondieran a las brechas detectadas en el diagnóstico institucional.

Tabla 3. *Distribución de las valoraciones por ítem según concentración en los niveles inferiores de evidencia*

Ítem evaluado	Nivel (%)	
	1	1 y 2
Capacitación específica del personal para la atención de NEE	52.4	81.0
Generación de registros sistemáticos de las acciones	42.9	76.2
Evaluación de las acciones implementadas	42.9	76.2
Uso de los resultados para la toma de decisiones	42.9	76.2
Mecanismos formales para identificar estudiantes con NEE	38.1	71.4
Aplicación de ajustes razonables	33.3	66.7
Articulación entre las unidades responsables	33.3	66.7

A partir de las necesidades identificadas en el diagnóstico institucional, se diseñó el Protocolo de Atención a las Necesidades Educativas Especiales, integrado al sistema de gestión de la universidad. Su estructura consideró las principales dificultades observadas en los procesos evaluados, particularmente aquellas relacionadas con la identificación de estudiantes, la aplicación de ajustes razonables, la articulación entre las unidades involucradas, la capacitación del personal y los mecanismos de seguimiento y evaluación. La correspondencia entre estas necesidades y los componentes incorporados al protocolo se presenta en la Tabla 4.

En correspondencia a las necesidades identificadas en el diagnóstico se vincularon con componentes específicos del protocolo como se expone en la Tabla 4. La capacitación del personal, que presentó la mayor concentración de respuestas en los niveles inferiores de evidencia, se abordó mediante acciones de formación continua y sensibilización dirigidas al personal docente y administrativo. Asimismo, las dificultades relacionadas con la identificación de estudiantes, la aplicación de ajustes razonables y la articulación entre unidades se tradujeron en procedimientos de identificación y registro, evaluación de

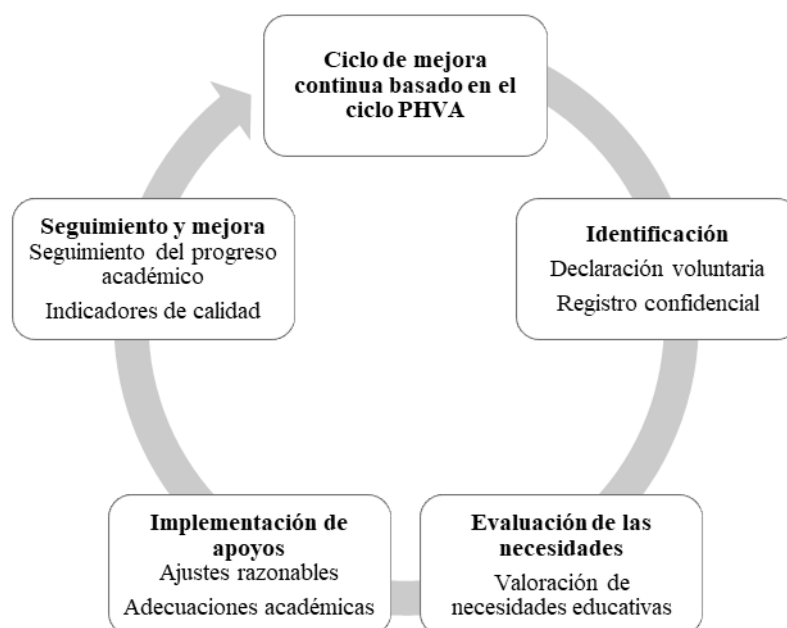
necesidades, definición de apoyos y delimitación de responsabilidades. Por su parte, las necesidades asociadas al seguimiento y uso de la información se incorporaron mediante registros, mecanismos de monitoreo, evaluación y retroalimentación orientados a la mejora continua. Estas acciones se contemplan en las secciones de gestión de capacidades, procesos de atención y seguimiento del protocolo.

Tabla 4. *Correspondencia entre las necesidades identificadas y los componentes del protocolo institucional*

Necesidad identificada	Nivel 1 y 2	Componente incorporado al protocolo
Capacitación específica del personal	81.0	Capacitación continua del personal docente y administrativo y acciones de sensibilización
Mecanismos formales de identificación	71.4	Identificación voluntaria y confidencial y registro de estudiantes con NEE
Aplicación de ajustes razonables	66.7	Evaluación de necesidades y aplicación de ajustes razonables
Articulación entre las unidades	66.7	Definición de roles y responsabilidades y flujos de actuación
Generación de registros sistemáticos	76.2	Registros documentados e instrumentos de monitoreo
Evaluación de las acciones	76.2	Seguimiento, evaluación e indicadores de desempeño
Uso de resultados para decisiones	76.2	Informes, retroalimentación y actualización del protocolo bajo la lógica PHVA

El protocolo organizó la atención mediante una secuencia que comprende la identificación y el registro de estudiantes con necesidades educativas especiales, la evaluación de sus necesidades, la implementación de apoyos y ajustes razonables, y el seguimiento de las acciones previstas. Estos componentes se articularon con la lógica del ciclo Planificar-Hacer-Verificar-Actuar, vinculando las etapas de atención con los procesos de planificación, ejecución, verificación y mejora institucional. Para desarrollar esta secuencia, se establecieron flujos de actuación y registros documentados orientados a organizar la participación de las unidades involucradas y mantener la continuidad de la información durante el proceso de atención. La estructura operativa del protocolo se presenta en la Figura 1.

Figura 1. Estructura operativa del protocolo para la atención de necesidades educativas especiales integrado al sistema de gestión



La organización del protocolo vinculó las etapas de atención con las fases del ciclo. La fase de planificación comprende la identificación voluntaria y confidencial de las necesidades; la fase de ejecución incorpora su evaluación y la implementación de apoyos y ajustes razonables; la fase de verificación contempla el seguimiento académico y el registro sistemático de las acciones; y la fase de actuación integra la información obtenida para orientar la revisión y mejora de los procesos institucionales. La ruta propuesta se inicia con la identificación voluntaria de las necesidades educativas, continúa con su evaluación y la definición de los apoyos requeridos, e incorpora el seguimiento del progreso académico. La información generada durante estas etapas se integra en un registro consolidado que permite documentar las acciones y disponer de información para la mejora de los procesos institucionales. De este modo, la propuesta articula la atención de estudiantes con NEE con la dinámica de mejora continua prevista en el SGOE.

Discusión

Los resultados evidenciaron debilidades en los procesos institucionales vinculados con la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales en las cinco dimensiones evaluadas. Las mayores dificultades se concentraron en las competencias y capacitación del personal y en los mecanismos de seguimiento, evaluación y control. Sin embargo, la presencia de valoraciones bajas en las demás dimensiones indica que las necesidades comprometen distintos componentes de la gestión universitaria. Esta situación guarda relación con lo señalado por [Altes et al. \(2024\)](#), quienes identificaron barreras asociadas tanto con las competencias del profesorado como con las condiciones institucionales de apoyo, información, formación y disponibilidad de recursos.

En particular, las mayores dificultades se observaron en las competencias y capacitación del personal, dimensión en la que el 77.8 % de las valoraciones se concentró en los niveles inferiores. La capacitación específica para la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales alcanzó el 81.0 % en estos niveles, lo que evidencia una limitada institucionalización de los procesos formativos. Para [Fernández et al. \(2023\)](#), las limitaciones en la formación del profesorado dificultan el desarrollo de respuestas educativas inclusivas. Esta situación adquiere relevancia porque la existencia de lineamientos inclusivos requiere personal con capacidades para aplicarlos en la práctica.

En esta misma dirección, la formación continua constituye un componente necesario para sostener la atención a la diversidad en el ámbito universitario. Según [Hakel y Magin \(2026\)](#), la necesidad de fortalecer las competencias docentes vinculadas con la inclusión mediante el desarrollo profesional. Los hallazgos del presente estudio muestran que la capacitación no debería entenderse como una acción aislada, sino como parte de las condiciones institucionales que sostienen los procesos de atención. La incorporación de programas formativos específicos contribuiría a reducir las brechas identificadas en el diagnóstico institucional.

Por otra parte, las dificultades relacionadas con la articulación entre las unidades involucradas muestran que la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales no puede depender exclusivamente de actuaciones individuales o de áreas específicas. En palabras de [Solis et al. \(2023\)](#), sostienen que la construcción de una universidad inclusiva supone una responsabilidad compartida entre los distintos integrantes de la comunidad educativa. Desde esta perspectiva, avanzar hacia una atención organizada implica integrar las responsabilidades individuales dentro de una estructura institucional que favorezca el trabajo coordinado y la continuidad de las acciones desarrolladas.

Junto con la formación del personal, el seguimiento y la evaluación constituyen otro componente que requiere fortalecimiento. Los resultados muestran la necesidad de contar con información sistemática que permita conocer las acciones desarrolladas, valorar sus avances e identificar aspectos que requieren ajustes. Particularmente, [Khalil et al. \(2024\)](#), destacan el potencial del análisis sistemático de datos para apoyar la inclusión y comprender las necesidades de los estudiantes con discapacidad en educación superior, pues al disponer de mecanismos de registro, seguimiento y evaluación permitiría generar información útil para orientar la mejora de las acciones institucionales.

Asimismo, la revisión periódica de las políticas y la recopilación de información de los actores involucrados constituyen prácticas centrales para fortalecer la inclusión ([Filippou et al., 2025](#)). Estos procesos permiten valorar la efectividad de las acciones implementadas y detectar oportunidades de mejora. En el presente estudio, la ausencia de mecanismos formales de seguimiento evidencia un área prioritaria para la intervención, dado que sin información sistemática resulta difícil tomar decisiones fundamentadas.

Las dificultades encontradas en la gestión de los procesos de atención muestran que los principios inclusivos necesitan concretarse en procedimientos que orienten las actuaciones de la universidad. Las limitaciones observadas en la identificación de estudiantes, la aplicación de ajustes razonables y la articulación entre las unidades responsables evidencian que las disposiciones generales no aseguran, por sí solas, una atención organizada. Al respecto De la [Torre et al. \(2023\)](#), al analizar los servicios de inclusión de ocho universidades españolas, encontraron diferencias en su organización y señalaron la necesidad de contar con mayores recursos para fortalecer la inclusión.

Desde una perspectiva complementaria, los servicios relacionados con la discapacidad desempeñan un papel central en el apoyo a los estudiantes. De manera similar [Römhild y Holleder \(2024\)](#), señala la importancia de las adaptaciones y la integración académica y social como componentes del apoyo institucional a estudiantes con discapacidad en educación superior. Estos hallazgos refuerzan la necesidad de establecer procedimientos de atención que delimiten responsabilidades y faciliten la participación de las áreas involucradas. La articulación entre servicios académicos, administrativos y de bienestar contribuye a una respuesta institucional coherente con las necesidades del estudiantado.

Frente a las necesidades identificadas, el estudio propone un protocolo integrado al sistema de gestión de la universidad. La propuesta organiza la identificación voluntaria y confidencial de las necesidades, su evaluación, la implementación de apoyos y ajustes razonables y el seguimiento académico. En relación [Beck \(2022\)](#), explica la necesidad de que las instituciones de educación superior dispongan de políticas y procedimientos adecuados para gestionar y revisar los ajustes razonables, donde el protocolo diseñado busque trasladar las brechas identificadas en el diagnóstico hacia una ruta de actuación definida, con mecanismos para documentar las acciones.

De manera complementaria, la gestión de las adaptaciones académicas requiere procedimientos claros que orienten su solicitud, evaluación e implementación. Asimismo, [Edwards et al. \(2022\)](#), muestran que la atención de estudiantes con discapacidad requiere considerar las adaptaciones académicas y los procedimientos mediante los cuales estas se gestionan. Estos autores plantean la conveniencia de avanzar hacia enfoques orientados a entornos educativos más inclusivos. En el presente estudio, la incorporación de flujos operativos y registros documentados en el protocolo busca responder a esta necesidad, asegurando que las adaptaciones se gestionen de manera sistemática.

La implementación de estrategias de aprendizaje inclusivo constituye otro elemento relevante para la atención a la diversidad. Al analizar las estrategias empleadas por el profesorado español de distintas áreas de conocimiento [Moriña y Orozco \(2022\)](#), revelan la importancia de la formación y la colaboración entre docentes. Desde esta perspectiva, el protocolo propuesto contempla acciones de capacitación que buscan fortalecer las competencias del personal para aplicar estrategias inclusivas en sus prácticas. La articulación entre la formación docente y los procedimientos institucionales contribuye a una respuesta coherente con las necesidades identificadas.

Adicionalmente, la formación del personal docente y administrativo en entornos virtuales cobra relevancia ante la diversificación de las modalidades educativas. En el estudio de [Aceituno et al. \(2023\)](#), se analizan la organización y planificación de la formación del profesorado universitario para la inclusión de personas con discapacidad en entornos virtuales y se evidencia que la capacitación debe considerar las particularidades de los distintos contextos en los que se desarrolla la docencia. El protocolo propuesto incorpora acciones de capacitación continua que pueden adaptarse a las necesidades específicas del personal según sus funciones y responsabilidades.

La articulación del protocolo con el ciclo Planificar-Hacer-Verificar-Actuar constituye otro componente de la propuesta, pues su estructura vincula la identificación y evaluación de las necesidades con la planificación, la implementación de apoyos con la ejecución, y el seguimiento con la verificación y mejora. Para [Samuel y Farrer \(2025\)](#), el ciclo en educación superior es de utilidad para integrar la planificación, el seguimiento de la información y la identificación de oportunidades de mejora. La incorporación de esta lógica al sistema de gestión busca integrar la atención en la dinámica de mejora continua de la universidad.

La participación de distintos actores de la comunidad universitaria resulta necesaria para sostener la inclusión de manera efectiva. En cuanto a la inclusión desde una perspectiva multiactor [Ristad et al. \(2024\)](#), resaltan la importancia de articular las responsabilidades que cada uno asume, es decir, un protocolo que contemple la definición de roles y responsabilidades de los actores institucionales, junto con flujos de actuación que facilitan la coordinación entre unidades. Esta organización busca favorecer la continuidad de la información y asegurar que las acciones no dependan de iniciativas aisladas.

Las condiciones institucionales y las características de los programas influyen en la manera en que los estudiantes acceden a las adaptaciones que requieren. Además, [Mead et al. \(2023\)](#), demuestran diferencias en la atención a estudiantes con discapacidad entre programas en línea y presenciales, lo que implica la necesidad de que los procedimientos institucionales consideren las particularidades de cada modalidad. El protocolo propuesto, aunque diseñado con un enfoque general, permite incorporar especificidades según las características de los programas académicos y las necesidades del estudiantado.

La investigación sobre discapacidad en educación superior ha crecido, aunque todavía requiere mayor desarrollo en aspectos políticos y de gestión. En este sentido [Maurya et al. \(2025\)](#), señalan la necesidad de ampliar la investigación sobre estos componentes en este nivel educativo. El presente estudio contribuye a esta agenda al analizar la atención desde una perspectiva de gestión institucional y proponer una ruta operativa para organizarla. Esta contribución resulta pertinente para contextos universitarios que cuentan con sistemas de gestión consolidados y buscan integrar la inclusión en sus procesos.

También [Esparza et al. \(2026\)](#), analizaron los avances, retos y direcciones futuras en la educación superior inclusiva para estudiantes con necesidades educativas especiales, los cuales destacan la importancia de combinar políticas, prácticas y recursos para avanzar

hacia instituciones más inclusivas. En esta línea [Oswal et al. \(2025\)](#), confirma los anteriores puntos e incluye puntos como la insuficiencia formación del personal, accesibilidad y mecanismos de seguimiento al respecto. El protocolo propuesto se inscribe en esta orientación, al integrar procedimientos, responsabilidades y mecanismos de seguimiento que buscan trasladar los principios inclusivos hacia actuaciones concretas dentro del sistema de gestión.

Finalmente, es válido exponer que el presente estudio presenta limitaciones relacionadas con el tamaño de la muestra, la selección por conveniencia y la ausencia de la perspectiva estudiantil, por lo que futuras investigaciones deberían incorporar estos elementos y evaluar la implementación del protocolo en distintos contextos universitarios.

Conclusiones

El diagnóstico institucional identificó un desarrollo limitado de los procesos vinculados con la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales, con mayores dificultades en las competencias del personal y en los mecanismos de seguimiento, evaluación y control. En respuesta al objetivo, se diseñó un Protocolo de Atención integrado al Sistema de Gestión de Organizaciones Educativas, estructurado bajo el ciclo Planificar-Hacer-Verificar-Actuar. La propuesta articuló la identificación voluntaria de las necesidades, su evaluación, la implementación de ajustes razonables y el seguimiento académico, mediante flujos operativos y registros documentados.

Adicionalmente, se identificaron brechas en la identificación de estudiantes, la aplicación de ajustes razonables y la articulación entre las unidades involucradas. Estos hallazgos mostraron que avanzar hacia una atención inclusiva requirió procedimientos que permitieran organizar, documentar y dar continuidad a las acciones. El aporte del estudio radicó en traducir las necesidades identificadas en una ruta institucional que vinculó la atención con los procesos de gestión y mejora continua.

El alcance de la propuesta debió interpretarse considerando que el diagnóstico correspondió a una sola universidad pública y que el protocolo se encontró en fase de diseño. Por ello, no resultó posible establecer su viabilidad operativa ni su efectividad. Su desarrollo posterior debió contemplar un proceso de validación, el análisis de su viabilidad con los actores involucrados y su implementación progresiva, así como la evaluación de los cambios generados en los procesos institucionales.

Por último, se recomendó fortalecer la capacitación del personal, formalizar las rutas de atención y establecer mecanismos de registro y seguimiento. Futuras investigaciones debieron incorporar la experiencia de los estudiantes con necesidades educativas especiales y examinar la aplicación de la propuesta en otras instituciones de educación superior, con el fin de valorar su funcionamiento en distintos contextos e identificar los componentes que requirieron adecuaciones.

Acerca de

Contribución de los autores: Las autoras contribuyeron en la conceptualización del estudio, desarrollo metodológico, análisis e interpretación de los datos, redacción del manuscrito y revisión crítica de su contenido intelectual.

Financiamiento: Las autoras declaran que no recibió financiamiento para esta investigación.

Certificación ética: La investigación se desarrolló respetando los principios éticos aplicables a los estudios con participación de personas, procurando garantizar la participación voluntaria, la confidencialidad de la información proporcionada y el uso de los datos exclusivamente con fines académicos y científicos. Asimismo, se consideró el respeto a la dignidad de las personas y a los principios de inclusión y no discriminación hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales.

Referencias

- Aceituno, P., Madrigal, P., Vázquez, S. y García, A. (2023). Organization and planning of university faculty training in virtual classrooms for the inclusion of people with disabilities. *Humanities and Social Sciences Communications*, 10(1), 817. <https://doi.org/10.1057/s41599-023-02333-2>
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic journal of studies in educational policy*, 6(1), 7-16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Altes, T. K., Willemse, M., Goei, S. L. y Ehren, M. (2024). Higher education teachers' understandings of and challenges for inclusion and inclusive learning environments: A systematic literature review. *Educational Research Review*, 43. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2024.100605>
- Bartolo, P. A., Borg, M., Callus, A. M., Camilleri, L., De Gaetano, A., Mangiafico, M., Mazzacano, E., Sammut, C., Vella, V., y Vincent, J. (2025). Students with disabilities in higher education call for personal empowerment, equitable inclusive systems, and individualized accommodations. *Frontiers in Education*, 10. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1432682>
- Beck, S. (2022). Evaluating the use of reasonable adjustment plans for students with a specific learning difficulty. *British Journal of Special Education*, 49(3), 399-419. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12412>
- Carrillo, S. M., Pinzón, M., Rangel, A. N., Paris, O. M., Gómez, M. F., Álvarez, W. A. y Rivera, D. (2025). Perceptions of barriers to inclusion in students with disabilities in higher education institutions. *Societies*, 15(2), 37. <https://doi.org/10.3390/soc15020037>
- De la Torre, R., Calleja, G. y Erro, A. (2023). Pushing limits in higher education: inclusion services' perspectives on supporting students with learning disabilities in Spanish universities. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 45(4), 423-441. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2023.2190951>

Edwards, M., Poed, S., Al-Nawab, H. y Penna, O. (2022). Academic accommodations for university students living with disability and the potential of universal design to address their needs. *Higher education*, 84(4), 779-799. <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00800-w>

Elicerio, D., Hernández, P. G. y Pérez, R. (2025). Factors fostering the inclusion of students with disabilities during their academic career at the University Center of Health Sciences of the University of Guadalajara. *Frontiers in Education*, 10. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1631418>

Esparza, W., Lorenzo, A. E., Camaño, L., Vinueza, I., García, D., Romero, P. y Esparza, A. (2026). Inclusive higher education for students with special educational needs: review of advances, challenges, and future directions. *Frontiers in Education*, 11. <https://doi.org/10.3389/feduc.2026.1628793>

Fernández, J., Montenegro, M. y Fernández, J. M. (2023). Impact of university teachers' technological training on educational inclusion and quality of life of students with disabilities: A systematic review. *International journal of environmental research and public health*, 20(3). <https://doi.org/10.3390/ijerph20032576>

Fernández, J. M., Montenegro, M. y Fernández, J. (2022). Access and participation of students with disabilities: The challenge for higher education. *International journal of environmental research and public health*, 19(19). <https://doi.org/10.3390/ijerph19191918>

Filippou, K., Acquah, E. O. y Bengs, A. (2025). Inclusive policies and practices in higher education: A systematic literature review. *Review of Education*, 13(1). <https://doi.org/10.1002/rev3.70034>

Hakel, K. y Magin, M. (2026). The impact of professional development training on faculty's integration of universal design for learning in daily teaching practices. *International Journal of Inclusive Education*, 30(2), 309-324. <https://doi.org/10.1080/13603116.2024.2430527>

Khalil, M., Slade, S. y Prinsloo, P. (2024). Learning analytics in support of inclusiveness and disabled students: A systematic review. *Journal of Computing in Higher Education*, 36(1), 202-219. <https://doi.org/10.1007/s12528-023-09363-4>

Maurya, J., Swaroop, N., Sadar, P. y Misra, D. (2025). Higher education and disability: a systematic literature review and agenda for research. *Higher Education Quarterly*, 79(1). <https://doi.org/10.1111/hequ.70001>

Mead, C., Price, C., Gin, L. E., Anbar, A. D., Collins, J. P., LePore, P. y Brownell, S. E. (2023). A comparative case study of the accommodation of students with disabilities in online and in-person degree programs. *Plos one*, 18(10). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0288748>

Moriña, A. y Orozco, I. (2022). Inclusive learning strategies at university: the perspective of Spanish faculty members from different knowledge areas (Estrategias de aprendizaje inclusivo en la universidad: la perspectiva del profesorado español de distintas áreas de conocimiento). *Culture and Education*, 34(2), 231-265. <https://doi.org/10.1080/11356405.2022.2031786>

- Oswal, N., Al-Kilani, M. H., Faisal, R. y Fteiha, M. (2025). A systematic review of inclusive education strategies for students of determination in higher education institutions: Current challenges and future directions. *Education Sciences*, 15(5). <https://doi.org/10.3390/educsci15050518>
- Ristad, T., Østvik, J., Horghagen, S., Kvam, L. y Witsø, A. E. (2024). A multi-stakeholder perspective on inclusion in higher education: Ruling on fragile ground. *International Journal of Educational Research Open*, 6. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2023.100311>
- Römhild, A. y Holleder, A. (2024). Effects of disability-related services, accommodations, and integration on academic success of students with disabilities in higher education. A scoping review. *European Journal of Special Needs Education*, 39(1), 143-166. <https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2195074>
- Samuel, S. y Farrer, H. (2025). Integrating the PDCA cycle for continuous improvement and academic quality enhancement in higher education. *Journal of Comparative and International Higher Education*, 17(2), 12. <https://doi.org/10.32674/yzwgmy25>
- Sánchez, M. N. y Morgado, B. (2022). Moving toward the inclusion of university students with disabilities: Barriers, facilitators, and recommendations identified by inclusive faculty. *The Journal of Continuing Higher Education*, 70(3), 175-191. <https://doi.org/10.1080/07377363.2021.1946635>
- Solis, M. J., Bretti, M. J., Espinoza, C., Pérez, C., Rodríguez, I., Pincheira, C. y Sepúlveda, C. (2023). Inclusion in the university: Who assumes responsibility? A qualitative study. *Plos one*, 18(1). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0280161>
- Valenzuela, J. P. y Yáñez, N. (2022). Trayectoria y políticas de inclusión en educación superior en América Latina y el Caribe en el contexto de la pandemia: dos décadas de avances y desafíos. Naciones Unidas Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). <https://www.cepal.org/es/publicaciones/47877-trayectoria-politicas-inclusion-educacion-superior-america-latina-caribe>
- Victoriano, E. y Treviño, E. (2022). University access policies for persons with disabilities: Lessons from two Chilean universities. *International Journal of Educational Development*, 91. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2022.102577>
- Wuo, A. S. y Paganelli, B. T. (2022). Barriers and facilitators in the inclusion of persons with disabilities in higher education: The students' point of view. *Education Policy Analysis Archives*, 30(177). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6809>
- Zorec, K., Desmond, D., Boland, T., McNicholl, A., O'Connor, A., Stafford, G. y Gallagher, P. (2024). A whole-campus approach to technology and inclusion of students with disabilities in higher education in Ireland. *Disability and Society*, 39(5), 1147-1172. <https://doi.org/10.1080/09687599.2022.2114885>



Este artículo está bajo la licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0).