

TRASTORNOS DEL APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA: REVISIÓN SISTEMÁTICA DE LA LITERATURA EN EL PERÍODO 2021-2026

LEARNING DISORDERS IN UNIVERSITY EDUCATION. A SYSTEMATIC REVIEW OF THE LITERATURE IN THE PERIOD 2021-2026

Francisco Xavier Rivera-Lombeyda ^{1*}
E-mail: p7002275953@ucvvirtual.edu.pe
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9934-0029>

¹ Universidad César Vallejo, Piura, Perú.

*Autor para correspondencia



Cita sugerida (APA, séptima edición)

Rivera-Lombeyda, F. (2026). Trastornos del aprendizaje en la educación universitaria: Revisión sistemática de la literatura en el período 2021-2026. *Revista Conrado*, 22(110), e5435.

RESUMEN:

La revisión sistemática analiza la evidencia científica reciente sobre los trastornos del aprendizaje en estudiantes universitarios, considerando sus efectos académicos, emocionales e institucionales en el contexto de la educación superior. Se aplicó el protocolo PRISMA junto con el modelo PICO para estructurar la búsqueda, selección y análisis de estudios indexados, utilizando criterios de elegibilidad centrados en investigaciones empíricas publicadas entre 2021 y 2026. Los hallazgos evidencian que los trastornos del aprendizaje influyen en el rendimiento académico, el bienestar psicológico y la inclusión social, identificándose cuatro ejes predominantes: tecnológico, psicológico-emocional, social-contextual y neurocognitivo. Además, se destacan avances en el uso de inteligencia artificial, mentoría académica y estrategias personalizadas de apoyo. La literatura muestra una transición desde enfoques clínicos hacia modelos multidimensionales e inclusivos; sin embargo, persisten limitaciones metodológicas, vacíos institucionales y baja representación de ciertos trastornos. Se concluye que las universidades requieren marcos integrales de inclusión que articulen innovación pedagógica, apoyo psicoeducativo y políticas institucionales sostenidas para mejorar la permanencia y el bienestar de estudiantes con trastornos del aprendizaje.

Palabras clave:

Trastornos del Aprendizaje; Estudiantes universitarios; Inclusión educativa; Revisión sistemática; Metodología PRISMA; Bienestar psicológico.

ABSTRACT:

This systematic review analyzes recent scientific evidence on learning disorders in university students, considering their academic, emotional, and institutional effects within the higher education context. The PRISMA protocol was applied in conjunction with the PICO model to structure the search, selection, and analysis of indexed studies, using eligibility criteria focused on empirical research published between 2021 and 2026. The findings demonstrate that learning disorders influence academic performance, psychological well-being, and social inclusion, identifying four predominant axes: technological, psychological-emotional, socio-contextual, and neurocognitive. Furthermore, advances in the use of artificial intelligence, academic mentoring, and personalized support strategies are highlighted. The literature shows a shift from clinical approaches toward multidimensional and inclusive models; however, methodological limitations, institutional gaps, and underrepresentation of certain disorders persist. It is concluded that universities require comprehensive inclusion frameworks that articulate pedagogical innovation, psychoeducational support, and sustained institutional policies to improve the retention and well-being of students with learning disorders.

Keywords:

Learning Disorders; University Students; Educational Inclusion; Systematic Review; PRISMA Methodology; Psychological Well-Being.



INTRODUCCIÓN

Los trastornos del aprendizaje han cobrado una relevancia creciente en el ámbito universitario, donde las exigencias cognitivas se intensifican y pueden acentuar las barreras ya existentes para estudiantes con estas condiciones (Bonilla, 2026). Si bien históricamente estos trastornos han sido objeto de estudio en niveles escolares iniciales, su persistencia en la vida adulta y su impacto en la formación superior ha motivado una revisión sistemática desde una perspectiva más inclusiva y profunda (Camia et al., 2022; Matevosyan & Nazar-Biesman, 2024; Navarra-Ventura et al., 2024). Las instituciones de educación superior enfrentan el desafío de adaptar sus métodos y recursos a un alumnado cada vez más diverso, tanto en estilos de aprendizaje como en necesidades específicas (Feraco et al., 2025). Esta diversidad exige marcos pedagógicos y tecnológicos innovadores que reconozcan las limitaciones y potencialidades de quienes presentan trastornos como dislexia, discalculia o trastornos del espectro autista (Covarrubias-Bermúdez et al., 2026) de primero a sexto semestre, muestra probabilística ($n = 164$).

La presencia de dificultades específicas del aprendizaje en adultos no solo se manifiesta en el rendimiento académico, sino también en aspectos como la autoestima, la motivación y la calidad de vida universitaria (Matteucci & Soncini, 2021). En este sentido, los modelos actuales de acompañamiento educativo han evolucionado hacia una mayor integración de herramientas digitales, inteligencia artificial y sistemas de recomendación, permitiendo identificar patrones y diseñar estrategias personalizadas de apoyo (Morciano et al., 2024). En la misma línea, investigaciones recientes han demostrado que las estrategias de estudio adaptadas a las capacidades cognitivas particulares de los estudiantes pueden mejorar significativamente sus desempeños académicos (Aguilera-Alarcón et al., 2024; Bressane, et al., 2024; Sevillano, 2025; Veloz et al., 2024). Esto sugiere que los entornos universitarios que implementan mecanismos de personalización y accesibilidad logran mitigar parcialmente las barreras estructurales para esta población (Corrêa & Mourão, 2025).

Desde el punto de vista neuropsicológico, las alteraciones en funciones ejecutivas, la velocidad de procesamiento y el control atencional siguen siendo factores relevantes en el análisis de los trastornos del aprendizaje en adultos jóvenes (Christodoulides et al., 2022). Las investigaciones con tecnologías como EEG y análisis de señales han abierto nuevas posibilidades para clasificar y entender patrones neurofisiológicos asociados a la dislexia y otros trastornos (Pastor & Antoni, 2024) desde una perspectiva multidisciplinaria y poniendo el foco en la implicación

del paciente, los factores de riesgo cardiovascular, las enfermedades cardiovasculares, las enfermedades neurodegenerativas, los trastornos musculoesqueléticos, las enfermedades óseas, las enfermedades renales, las enfermedades respiratorias y las enfermedades oncológicas. - Presenta una estructura uniforme en cada módulo: fisiopatología, clasificación y epidemiología de las enfermedades; enfoque multidisciplinario para la prevención, el diagnóstico y el tratamiento de las enfermedades; herramientas prácticas para el abordaje multidisciplinario de las enfermedades, y herramientas para la toma de decisiones compartida. - Trata un amplio número de patologías, seleccionadas atendiendo a criterios de prevalencia, gravedad y repercusión social. - Enfatiza en la implicación del paciente y proporciona herramientas para la toma de decisiones compartida. Los nuevos perfiles de pacientes están generando un cambio en la demanda asistencial. En este contexto, el abordaje terapéutico de las patologías más prevalentes constituye un objetivo prioritario tanto en el propio ámbito asistencial como en el científico. Estas patologías deben ser atendidas por equipos multidisciplinarios que realicen un trabajo protocolizado y en continua actualización, contando además con el apoyo de nuevas herramientas tecnológicas. Abordaje terapéutico multidisciplinario de patologías prevalentes proporciona a los profesionales sanitarios y a los docentes y los estudiantes de Ciencias de la Salud herramientas para afrontar los distintos aspectos relacionados con la atención multidisciplinaria y para conseguir la implicación del propio paciente, aspecto este último fundamental para el éxito del tratamiento, lo cual tiene implicaciones directas en el diseño de intervenciones más eficaces. Paralelamente, estudios transculturales han examinado cómo factores contextuales como el país, el idioma y la estructura curricular pueden modular la expresión de estos trastornos en estudiantes universitarios, reafirmando la necesidad de enfoques localizados.

Asimismo, la estigmatización, el etiquetamiento y las percepciones negativas hacia estudiantes con diagnósticos neurodivergentes siguen siendo un obstáculo para su plena integración en la vida académica (Alper et al., 2025). Nah et al. (2022) 78 females; age range = 18–26 exploraron cómo el uso de etiquetas genéricas versus específicas puede afectar la apertura del entorno universitario hacia compañeros con autismo, revelando que las actitudes del grupo tienen un peso importante en la experiencia educativa del estudiante con trastornos. A ello se suma el impacto emocional y social que implica cursar estudios superiores con una condición que compromete habilidades centrales como la lectura, la escritura o el procesamiento lógico-matemático (Protopapa & Smith-Spark, 2022). En consecuencia, la salud mental también

se convierte en un factor transversal, dado que los niveles de bienestar y adaptación están estrechamente vinculados al reconocimiento, apoyo institucional y estrategias de afrontamiento desarrolladas por los estudiantes (Navarra-Ventura et al., 2024).

A pesar del crecimiento de políticas de inclusión en el ámbito universitario, la atención a estudiantes con trastornos del aprendizaje continúa siendo limitada y, en muchos casos, superficial (Valdiviezo, 2026). Este vacío se evidencia en la escasa implementación de ajustes razonables que respondan a las características cognitivas y emocionales de estos estudiantes. Aunque las universidades reconocen la existencia de estas condiciones, no siempre se dispone de un marco institucional suficientemente sólido para atender sus necesidades de forma sostenida (Hillier et al., 2018). Esta deficiencia plantea una problemática central: ¿cómo afecta la falta de adaptación institucional al rendimiento, bienestar y permanencia de los estudiantes universitarios con trastornos del aprendizaje?

Entre las posibles causas del problema se encuentra, en primer lugar, la ausencia de protocolos estandarizados de detección y acompañamiento en la etapa universitaria. A diferencia de la educación básica, donde los diagnósticos son más frecuentes y se cuenta con equipos especializados, el entorno universitario suele carecer de estructuras formales para identificar y atender estas diferencias. En segundo lugar, persisten prejuicios y estigmas que condicionan las relaciones entre docentes y estudiantes, generando ambientes menos propicios para el desarrollo pleno de quienes conviven con estas condiciones (Nah et al., 2022). Estos elementos contribuyen al aislamiento, la desmotivación y, en casos extremos, a la deserción.

Como efectos de estas causas se observa una disminución en los niveles de autoeficacia académica, en la calidad de vida estudiantil y en la integración social (Matteucci & Soncini, 2021). Además, las experiencias universitarias de estos estudiantes suelen estar marcadas por un mayor nivel de estrés académico y menor acceso a oportunidades extracurriculares o de liderazgo (Navarra-Ventura et al., 2024). Así, el vacío que se busca llenar con esta investigación es el de proporcionar una comprensión integral y actualizada de las condiciones de aprendizaje de esta población específica en la universidad.

La presente revisión sistemática se justifica desde tres dimensiones clave. En lo teórico, responde a la necesidad de actualizar el conocimiento sobre trastornos del aprendizaje en el ámbito universitario, ya que la mayoría de estudios previos se centran en niveles escolares iniciales (Camia et al., 2022). En lo metodológico, el enfoque PRISMA permite una sistematización rigurosa y

transparente, adecuada para un campo con enfoques diversos. En lo práctico, los resultados pueden guiar políticas inclusivas mediante la adaptación curricular y el apoyo psicoeducativo (Feraco et al., 2025).

El objeto de estudio son los trastornos del aprendizaje en educación superior, comprendidos como condiciones persistentes que afectan habilidades cognitivas clave y limitan el rendimiento académico (Bressane et al., 2024). Esta revisión analiza cómo estas condiciones han sido abordadas entre 2021 y 2026, identificando vacíos teóricos y oportunidades de intervención. El sujeto de estudio: estudiantes universitarios con dislexia, TDAH o TEA, cuyas experiencias suelen estar poco representadas en la literatura, a pesar del alto riesgo de exclusión que enfrentan (Ogawa & Kojima, 2026).

El objetivo general de esta revisión sistemática es analizar críticamente la producción científica reciente (2021–2026) sobre los trastornos del aprendizaje en estudiantes universitarios, mediante la metodología PRISMA, en la identificación de enfoques teóricos, hallazgos empíricos y propuestas de intervención educativa que contribuyan a la mejora la inclusión, el rendimiento académico y el bienestar psicológico de esta población en el nivel superior. Este objetivo surge ante la necesidad de visibilizar cómo los trastornos del aprendizaje impactan en el desempeño académico y la vida universitaria, considerando además los retos institucionales y pedagógicos para atender de forma efectiva estas condiciones.

Los objetivos específicos propuestos fueron: I. Establecer las principales aproximaciones teóricas abordadas por la literatura científica reciente sobre los trastornos del aprendizaje en el contexto universitario, identificando las definiciones operativas, clasificaciones neuropsicológicas y modelos de intervención educativa utilizados. II. Describir la metodología empleada en los estudios seleccionados bajo los criterios PRISMA, considerando los diseños de investigación utilizados, las poblaciones analizadas y los instrumentos aplicados para evaluar el impacto de los trastornos del aprendizaje en la experiencia académica de los estudiantes. III. Analizar los hallazgos empíricos y las propuestas de tratamiento institucional derivadas de los estudios revisados, destacando las estrategias de adaptación curricular, uso de tecnologías accesibles y políticas de inclusión educativa que se presentan como respuestas ante las dificultades que enfrentan los estudiantes universitarios con trastornos del aprendizaje.

MATERIALES Y MÉTODOS

La presente investigación adoptó un enfoque cualitativo, no experimental y descriptivo, sustentado en el método

sistémico con base PRiSMA. Se trató de un estudio de tipo documental con una tendencia longitudinal retrospectiva, al analizar la producción científica entre los años 2021 y 2022. El diseño fue transversal, ya que los datos se recolectaron en un único momento a partir de bases indexadas. Para estructurar conceptualmente la pregunta de investigación y garantizar la coherencia en la extracción y análisis de los datos, se utilizó el modelo PICO (Población, Intervención, Comparación, Resultado). Esta herramienta permitió organizar los elementos clave presentes en los estudios incluidos y facilitó la identificación de patrones comunes en relación con las intervenciones aplicadas a estudiantes universitarios con trastornos del aprendizaje. A partir de esta matriz, fue posible establecer criterios comparativos y evaluar el impacto de diversas estrategias educativas, tecnológicas y psicosociales en el rendimiento y bienestar de dicha población.

Tabla 1: Modelo PICO con preguntas aplicadas a la revisión sistemática

Elemento	Descripción en tu investigación	Pregunta orientadora (PICO)
P (Población)	Estudiantes universitarios con trastornos del aprendizaje (dislexia, TDAH, TEA, etc.)	¿Qué impacto tienen los trastornos del aprendizaje en la experiencia académica y bienestar de los estudiantes universitarios?
I (Intervención / exposición)	Acceso o no a apoyos educativos, mentoría, tecnología adaptada, estrategias institucionales	¿Qué tipo de intervenciones educativas, tecnológicas o institucionales han demostrado ser eficaces para apoyar a estudiantes universitarios con estas condiciones?
C (Comparación)	Estudiantes sin diagnóstico o con apoyo limitado vs. estudiantes con intervenciones específicas	¿Cómo se diferencian los resultados académicos, emocionales o sociales entre estudiantes con y sin diagnóstico, o con distinto nivel de apoyo?
O (Resultado)	Rendimiento académico, bienestar psicológico, inclusión, permanencia, habilidades sociales	¿Qué efectos producen las intervenciones en el rendimiento, la inclusión, la permanencia y el bienestar de los estudiantes universitarios con trastornos del aprendizaje?

Los procesos sistémicos se hicieron de acuerdo con el manual y guía del método Prisma (Reyes & Medina, 2025), los mismos que se detallan de la siguiente manera:

Criterios de elegibilidad: Los criterios de inclusión establecidos para esta revisión sistemática se centraron en estudios publicados entre 2021 y 2026, escritos en inglés o español, que abordaran trastornos del aprendizaje en estudiantes universitarios. Se consideraron únicamente artículos científicos revisados por pares, indexados en la base de datos Scopus, Web de la ciencia y Pubmed, con enfoque cualitativo, cuantitativo o mixto. Los estudios debían estar vinculados al ámbito de la educación superior y contener información empírica sobre intervenciones, experiencias, diagnóstico o apoyo a estudiantes con dislexia, TDAH, TEA u otras dificultades específicas del aprendizaje. Se excluyeron estudios enfocados exclusivamente en población infantil, clínica o preuniversitaria, artículos duplicados, tesis, editoriales, revisiones narrativas, y aquellos que no cumplieran con los estándares de calidad metodológica. Los estudios fueron agrupados para la síntesis final según el tipo de trastorno abordado y el enfoque del artículo (tecnológico, psicológico, educativo o institucional).

Fuentes de información: Las fuentes de información utilizadas incluyeron exclusivamente la base de datos. Las búsquedas se realizaron entre febrero del 2026. Además, se revisaron manualmente las listas de referencias de los artículos seleccionados para. Se incluyeron otras bases como Scopus, PubMed y Web of Science.

Estrategia de búsqueda: La estrategia de búsqueda combinó términos en inglés y español, utilizando operadores booleanos. Se emplearon combinaciones como: (“learning disorders” OR “learning disabilities” OR “dyslexia” OR “ADHD” OR “autism”) AND (“university students” OR “higher education”) y sus equivalentes en español (“trastornos del aprendizaje” OR “dislexia” OR “TDAH” OR “autismo”) AND (“estudiantes universitarios” OR “educación superior”). Se aplicaron filtros por tipo de documento (artículo), tipo de fuente (revista científica), área temática (educación/ciencias sociales) y fecha de publicación (2021–2026). Se excluyeron automáticamente las revisiones narrativas, estudios de caso únicos y documentos no empíricos.

Proceso de recopilación de datos: La recopilación de datos fue realizada por los mismos dos revisores, quienes examinaron cada artículo seleccionado en su versión completa. Se extrajo información utilizando una matriz de sistematización construida en Excel. Esta incluía datos sobre autoría, año, país, tipo de trastorno, diseño del estudio, objetivos, población, intervenciones descritas y resultados principales. No se utilizaron herramientas automatizadas ni se contactó a los autores originales. Las discrepancias fueron resueltas mediante discusión y acuerdo.

Elementos de datos: Se recopilaron datos sobre los siguientes resultados: rendimiento académico, adaptación universitaria, bienestar psicológico, percepciones docentes, eficacia de las intervenciones educativas, y uso de tecnología asistida. No todos los estudios reportaron datos en los mismos puntos temporales ni con las mismas unidades de medida. También se extrajeron variables adicionales como edad, sexo, carrera universitaria, país de procedencia, tipo de institución (pública o privada), y recursos de apoyo institucionales. En los casos de información poco clara o ausente, se señaló explícitamente sin realizar suposiciones.

Proceso de selección: El proceso de selección de estudios siguió una lógica metodológica rigurosa orientada a garantizar la coherencia, pertinencia y calidad científica del corpus final. En primer lugar, se realizó una identificación amplia de investigaciones en la base de datos seleccionada con el propósito de asegurar una cobertura suficiente del tema de estudio. Posteriormente, se llevó a cabo una depuración inicial destinada a eliminar duplicidades y registros que no cumplieran criterios técnicos básicos, lo cual permitió evitar sesgos derivados de información repetida. En la etapa de revisión preliminar, los documentos fueron examinados considerando la disponibilidad del texto completo, ya que el acceso íntegro resulta indispensable para evaluar con precisión su aporte metodológico y teórico.

Más adelante, se aplicaron criterios de pertinencia temática para descartar investigaciones que no se relacionaban directamente con el objeto o sujeto analizado, asegurando así la alineación conceptual de la revisión. Se ejecutó una evaluación más exhaustiva centrada en la calidad metodológica y en la coherencia disciplinar de los estudios, excluyendo aquellos que no cumplieran estándares científicos suficientes o pertenecían a campos ajenos al enfoque investigativo. Este proceso de tamización permitió consolidar un conjunto de estudios sólido, homogéneo y científicamente válido, apto para sustentar el análisis y las conclusiones de la revisión sistemática.

Evaluación del riesgo de sesgo en el estudio: El riesgo de sesgo fue evaluado cualitativamente por los revisores, considerando los siguientes criterios: claridad de objetivos, descripción de la muestra, consistencia metodológica y transparencia en el análisis. La evaluación fue independiente, y las discrepancias fueron discutidas hasta llegar a un consenso. Los estudios con alto riesgo de sesgo fueron considerados con precaución en la síntesis. Se utilizó inteligencia artificial para establecer si desde los resúmenes se podían observar sesgos de los artículos escogidos, antes de pasar a la lectura final de ellos.

Medidas de efecto: Dado que esta revisión fue predominantemente cualitativa, no se calcularon medidas de efecto cuantitativas (como diferencias de medias o razones de riesgo). No obstante, en los estudios cuantitativos incluidos se registraron los valores reportados por los autores en términos de significancia estadística ($p < 0.05$), correlaciones y medias descriptivas. La síntesis final no se apoyó en análisis inferenciales combinados, sino en patrones de frecuencia y recurrencia temática.

Métodos de síntesis: Se realizó una síntesis temática cualitativa, agrupando los hallazgos en cuatro ejes: percepción de los trastornos, barreras institucionales, estrategias de apoyo, y resultados académicos y personales. No se emplearon análisis estadísticos combinados (metaanálisis) debido a la heterogeneidad metodológica. Los datos fueron tabulados en matrices y discutidos en función de su convergencia teórica. No fue necesaria la conversión de datos ni el uso de paquetes estadísticos avanzados. No se realizó análisis de subgrupos, meta-regresión ni análisis de sensibilidad formal.

Evaluación del sesgo de reporte: Se revisó que los estudios incluidos no omitieran resultados negativos o contradictorios. Esto se hizo comparando los objetivos declarados en la introducción con los resultados y conclusiones. No se detectaron indicios sistemáticos de sesgo de publicación, aunque algunos artículos enfatizaban los beneficios de sus intervenciones sin reportar limitaciones. No se aplicaron herramientas automatizadas de detección de sesgo de reporte.

Evaluación de la certeza: La certeza de los resultados se evaluó cualitativamente con base en la consistencia de los hallazgos, la calidad metodológica de los estudios incluidos y la convergencia de resultados entre fuentes independientes. Aunque no se aplicó el sistema GRADE, se adoptaron sus principios generales para valorar la fuerza de la evidencia. Se consideraron con mayor peso los estudios con muestras diversas, diseños robustos y conclusiones respaldadas empíricamente.

RESULTADOS

Tras aplicar los criterios de elegibilidad establecidos bajo el enfoque PRISMA, la revisión sistemática culminó con la selección de diez estudios científicos publicados entre los años 2021 y 2026, todos indexados en SCOPUS, WEB OF SCIENCE y PUBMED), y pertenecientes a revistas clasificadas, lo que garantiza su calidad editorial y rigor metodológico. Estos estudios fueron identificados a partir de un proceso exhaustivo de cribado y evaluación crítica, y constituyen el corpus central de análisis de esta revisión. La Figura 1 de PRISMA (Preferred Reporting Items

for Systematic Reviews and Meta-Analyses) representa el proceso de selección y filtrado de estudios incluidos en esta revisión bibliométrica, lo que proporciona transparencia metodológica y garantiza la reproducibilidad del análisis.

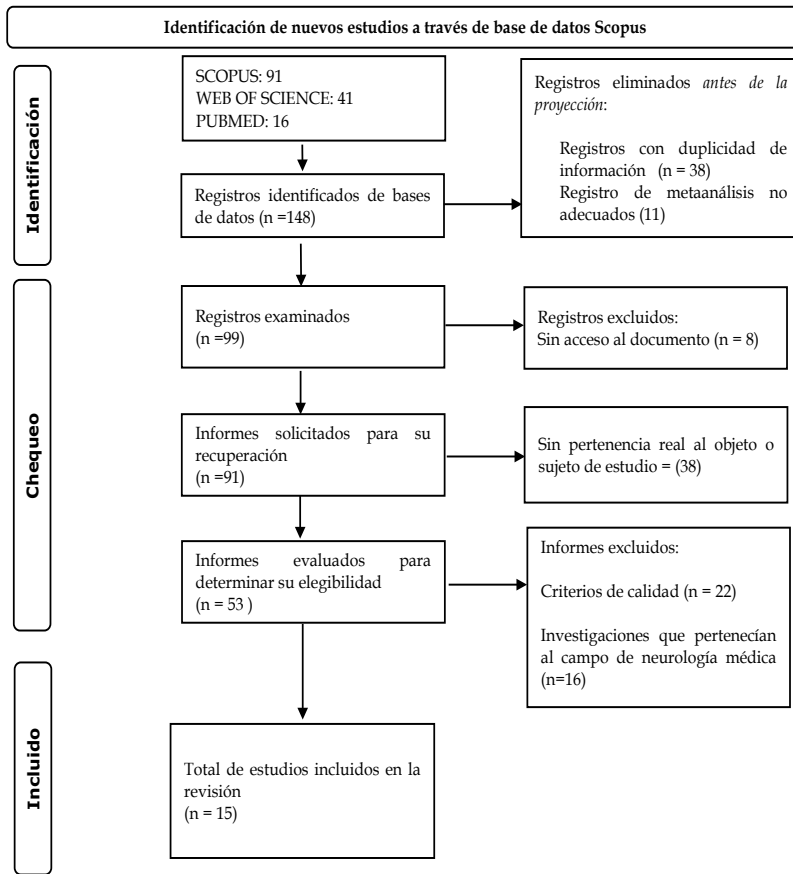


Figura 1: Matriz Prisma

El proceso de selección de los estudios incluidos en esta revisión sistemática se desarrolló conforme al modelo PRISMA, el cual permitió garantizar rigurosidad y transparencia en cada etapa del cribado. En la fase de identificación, se localizaron un total de 148 registros provenientes de bases de datos académicas (SCOPUS: 91; WEB OF SCIENCE: 41; PUBMED: 16). Posteriormente, se aplicaron filtros preliminares para eliminar 38 registros duplicados y 11 estudios adicionales porque eran metaanálisis que no correspondían al conjunto de variables investigadas. Con ello, el número total de estudios únicos pasó a ser 99 registros, que fueron examinados individualmente.

Durante la fase de chequeo, se procedió a revisar los títulos, resúmenes y disponibilidad de cada uno de los 99 documentos. En este punto, 8 registros fueron descartados por no contar con acceso al texto completo. Los 91 estudios restantes fueron solicitados en su versión íntegra, pero al avanzar en la lectura y análisis inicial, 38 informes fueron excluidos por no mostrar una pertinencia real con el objeto o sujeto de estudio definido en esta investigación, es decir, estudiantes universitarios con trastornos del aprendizaje. Así, se obtuvieron 53 documentos que pasaron a una evaluación detallada de su contenido.

En la etapa de inclusión, se aplicaron criterios de elegibilidad rigurosos para evaluar la calidad y relevancia de cada uno de los 53 estudios. Como resultado, 22 investigaciones fueron excluidas por no cumplir con los estándares metodológicos mínimos requeridos, y otras 16 fueron eliminadas al estar centradas exclusivamente en la psicología clínica, sin relación directa con el campo educativo universitario. El proceso concluyó con la inclusión de 15 estudios que cumplieron plenamente con los criterios definidos, conformando así el cuerpo principal de análisis de esta revisión.

La Tabla 2 resume las principales características de estos estudios, incluyendo autoría, título, fuente de publicación y año. Como se observa, existe un equilibrio temporal en la distribución de los artículos, destacándose una concentración relevante en los años 2022 y 2026, lo que evidencia un interés creciente en la literatura reciente por abordar los trastornos del aprendizaje en el ámbito universitario desde múltiples enfoques.

Tabla 2: Estudios seleccionados para la síntesis final (2021–2026)

Nº	Autor(es)	Título	Revistas	Año
1	Bonilla (2026)	Orientación vocacional de estudiantes universitarios con necesidades especiales: Un estudio sistemático de la literatura en Latinoamérica	European Public & Social Innovation Review	2026
2	Bressane et al. (2024)	Understanding the role of study strategies and learning disabilities on student academic performance	Computers and Education: Artificial Intelligence	2024
3	Camia et al. (2022)	Specific learning disorders in young adults: Investigating pragmatic abilities.	Research in Developmental Disabilities	2022
4	Christodoulides et al. (2022)	Classification of EEG signals from young adults with dyslexia...	Biomedical Signal Processing and Control	2022
5	Corrêa & Mourão (2025)	Creativity in higher education: A systematic literature review	International Journal of Educational Research	2025
6	Covarrubias-Bermúdez et al. (2026)	TDAAH en estudiantes de Medicina del occidente de México	Educación Médica	2026
7	Feraco et al. (2025)	Social, emotional, and behavioral skills in students with or without specific learning disabilities	Learning and Individual Differences	2025
8	Hillier et al. (2018)	Mentoring college students with disabilities: Experiences of the mentors	International Journal of Mentoring and Coaching in Education	2018
9	Matteucci & Soncini (2021)	Self-efficacy and psychological well-being in students with and without SLD	Research in Developmental Disabilities	2021
10	Morciano et al. (2024)	Use of recommendation models to provide support to dyslexic students	Expert Systems with Applications	2024
11	Nah et al. (2022)	Do labels matter? The effect of specific and generic labels on openness towards autistic peers	Research in Autism Spectrum Disorders	2022
12	Navarra-Ventura et al. (2024)	Factors associated with mental well-being in Spanish university students	Journal of Affective Disorders	2024
13	Ogawa & Kojima (2026)	Grit, engagement and well-being in adults with ASD	Research in Autism	2026
14	Protopapa & Smith-Spark (2022)	Self-reported symptoms of developmental dyslexia and everyday cognition	Research in Developmental Disabilities	2022
15	Valdiviezo (2026)	Factores que limitan la adopción del e-learning en estudiantes universitarios	European Public & Social Innovation Review	2026

En términos temáticos, los estudios incluidos abordan una diversidad de enfoques agrupables en cuatro ejes principales: el tecnológico, con investigaciones como las de (Bressane et al., 2024; Christodoulides et al., 2022; Morciano et al., 2024; Valdiviezo, 2026), centradas en inteligencia artificial, BCI y modelos de recomendación; el eje psicológico-emocional, representado por (Camia et al., 2022; Feraco et al., 2025; Matteucci & Soncini, 2021; Navarra-Ventura et al., 2024; Ogawa & Kojima, 2026), que exploran variables como bienestar, autoeficacia y habilidades socioemocionales; el eje social-contextual, con aportes de (Nah et al., 2022; Hillier et al., 2018; Bonilla, 2026; Corrêa & Mourão, 2025), centrados en percepción de etiquetas, orientación vocacional, mentoría o creatividad; y un eje neurocognitivo, con estudios como los de (Covarrubias-Bermúdez et al., 2026; Protopapa & Smith-Spark, 2022), enfocados en TDAH y dislexia. Esta clasificación temática, vinculada al modelo PICO, permite sistematizar hallazgos relevantes sobre los trastornos del aprendizaje en educación superior, ofreciendo una base sólida para comprender intervenciones, contextos y resultados en población universitaria neurodivergente.

Tabla 3: Aplicación del modelo PICO a los estudios seleccionados (2021–2026)

Autor(es)	P (Población)	I (Intervención / Exposición)	C (Comparación)	O (Resultado esperado)
Bonilla (2026)	Estudiantes universitarios con necesidades educativas especiales	Análisis de orientación vocacional en contextos latinoamericanos	Estudios previos sin enfoque sistemático regional	Identificación de vacíos en orientación vocacional inclusiva
Bressane et al. (2024)	Estudiantes universitarios con trastornos del aprendizaje	Estrategias de estudio apoyadas en inteligencia artificial	Estudiantes sin trastornos / sin intervención basada en IA	Mejora del rendimiento académico
Camia et al. (2022)	Jóvenes universitarios con trastornos específicos del aprendizaje	Evaluación de habilidades pragmáticas, teoría de la mente y funciones ejecutivas	Jóvenes sin diagnóstico	Relación entre trastorno, habilidades pragmáticas y calidad de vida
Christodoulides et al. (2022)	Estudiantes universitarios con dislexia	Clasificación de señales EEG mediante BCI y software lingüístico	Estudiantes sin dislexia	Identificación precisa de patrones neurofisiológicos de dislexia
Corrêa & Mourão (2025)	Estudiantes universitarios en carreras creativas	Síntesis de enfoques de creatividad en educación superior	Estudios individuales no sistemáticos	Dimensiones clave para potenciar habilidades creativas
Covarrubias-Bermúdez et al. (2026)	Estudiantes universitarios de medicina con TDAH	Evaluación de síntomas de TDAH y rendimiento académico	Estudiantes sin TDAH	Prevalencia, impacto académico y necesidad de intervención
Feraco et al. (2025)	Estudiantes universitarios con y sin trastornos del aprendizaje	Evaluación de habilidades sociales, emocionales y conductuales	Grupo con y sin diagnóstico	Diferencias en habilidades socioemocionales
Hillier et al. (2018)	Estudiantes universitarios con discapacidad	Programas de mentoría académica	Estudiantes sin apoyo de mentoría	Beneficios de la mentoría en inclusión y éxito académico
Matteucci & Soncini (2021)	Estudiantes universitarios con y sin SLD	Evaluación de autoeficacia y bienestar psicológico	Grupo con diagnóstico vs grupo sin diagnóstico	Diferencias en autoeficacia y bienestar psicológico
Morciano et al. (2024)	Estudiantes universitarios con dislexia	Uso de modelos de recomendación personalizados	Sin personalización / sin intervención tecnológica	Factores limitantes institucionales y tecnológicos

En cuanto a la población (P), todos los estudios se centran explícitamente en estudiantes de nivel superior, abordando condiciones como dislexia, TDAH, autismo o dificultades no especificadas, con inclusión de muestras mixtas en algunos casos. Las intervenciones (I) abarcan desde el uso de inteligencia artificial y herramientas neuro tecnológicas (como BCI) hasta el análisis de factores emocionales, sociales o diagnósticos (como el uso de etiquetas). La comparación (C) se establece mayoritariamente con estudiantes sin diagnóstico o sin acceso a apoyos específicos, lo que permite explorar diferencias significativas en resultados.

Respecto a los resultados (O), los estudios investigan efectos en rendimiento académico, bienestar psicológico, habilidades socioemocionales, apertura social y procesamiento cognitivo, lo cual demuestra un enfoque multidimensional y no exclusivamente clínico del fenómeno. Esta estructura también sirvió como base para categorizar los artículos en ejes temáticos posteriores (tecnológico, psicológico, institucional), utilizados en la síntesis de resultados cualitativos.

Con el fin de organizar el análisis crítico, los estudios seleccionados fueron clasificados en tres ejes temáticos principales para discutir los resultados encontrados (tabla 4): tecnológico, psicológico-emocional y social-contextual. Esta agrupación se basa en el enfoque predominante de cada investigación y permite estructurar la discusión en torno a los hallazgos más relevantes de cada categoría.

Tabla 4: Clasificación temática de los estudios

Eje temático	Estudios incluidos	Aspectos analizados
Tecnológico	Bressane et al. (2024), Christodoulides et al. (2022), Morciano et al. (2024), Valdiviezo (2026)	Inteligencia artificial, BCI, modelos de recomendación personalizados, barreras al e-learning

Psicológico / Emocional	Camia et al. (2022), Feraco et al. (2025), Matteucci & Soncini (2021), Navarra-Ventura et al. (2024), Ogawa & Kojima (2026)	Autoeficacia, bienestar subjetivo, habilidades socioemocionales, calidad de vida, grit
Social / Contextual	Nah et al. (2022), Hillier et al. (2018), Bonilla (2026), Corrêa & Mourão (2025)	Estigmas y etiquetas, percepción docente, mentoría educativa, orientación vocacional, creatividad educativa
Neurocognitivo	Covarrubias-Bermúdez et al. (2026), Protopapa & Smith-Spark (2022)	TDAH, dislexia autorreportada y su impacto en la cognición diaria

DISCUSIÓN

La presente revisión sistemática tuvo como objetivo analizar críticamente la producción científica reciente (2021–2026) sobre los trastornos del aprendizaje en estudiantes universitarios, aplicando la metodología PRISMA y el modelo PICO como guías estructurales. A partir del análisis de dieciséis estudios, se identificaron enfoques que trascienden la mirada clínica tradicional, incorporando propuestas educativas, tecnológicas, sociales y emocionales dirigidas a mejorar la inclusión, el rendimiento académico y el bienestar psicológico en la educación superior.

En el eje tecnológico, investigaciones como las de (Bressane et al., 2024; Christodoulides et al., 2022; Morciano et al., 2024; Valdiviezo, 2026) demuestran cómo la inteligencia artificial, las interfaces cerebro-computadora (BCI) y los sistemas de recomendación personalizados pueden facilitar tanto la detección temprana de dificultades como la personalización del aprendizaje. Estas tecnologías, aún en fase de exploración, ofrecen herramientas prometedoras para generar entornos educativos más adaptativos. Bressane et al. proponen modelos de IA capaces de vincular perfiles de aprendizaje con estrategias exitosas, mientras que Christodoulides et al. desarrollan modelos EEG para identificar patrones neurocognitivos en dislexia. Morciano et al. evidencian cómo los modelos de recomendación pueden proporcionar recursos adaptados, y Valdiviezo examina cómo las barreras tecnológicas afectan la adopción del e-learning en estudiantes con dificultades de aprendizaje.

Desde una perspectiva psicológica y emocional, estudios como los de (Feraco et al., 2025; Matteucci & Soncini, 2021; Camia et al., 2022; Navarra-Ventura et al., 2024; Ogawa & Kojima, 2026) destacan la influencia de variables como la autoeficacia, el bienestar subjetivo y la percepción del apoyo social en la experiencia académica de los estudiantes con trastornos del aprendizaje. Estas variables se revelan como factores mediadores esenciales entre el diagnóstico y el desempeño académico, fortaleciendo la necesidad de considerar la salud mental en las políticas de apoyo universitario. Feraco et al. muestran que los estudiantes con diagnóstico presentan habilidades socioemocionales distintas, y Navarra-Ventura et al.

identifican factores de protección relacionados con el bienestar mental. Camia et al. subrayan el vínculo entre habilidades pragmáticas y calidad de vida, mientras que Ogawa & Kojima relacionan la participación significativa con mayor bienestar en personas con TEA.

En cuanto al eje social y contextual, trabajos como los de (Nah et al., 2022; Daniels et al., 2011; Hillier et al., 2018; Bonilla, 2026; Corrêa & Mourão, 2025) aportan evidencia sobre cómo los factores socioculturales, la percepción de etiquetas diagnósticas y la calidad de la orientación vocacional o de la mentoría pueden incidir positiva o negativamente en la inclusión. Nah et al. destacan cómo la formulación de etiquetas influye en la aceptación de compañeros autistas, y Daniels et al. evidencian estigmas hacia estudiantes que tartamudean. Hillier et al. analizan los beneficios de la mentoría académica entre pares, mientras que Bonilla realiza una revisión sistemática sobre orientación vocacional para estudiantes con necesidades especiales en Latinoamérica. Corrêa y Mourão, por su parte, sistematizan factores que promueven la creatividad como herramienta compensatoria en contextos universitarios.

Desde una condición neurocognitiva, estudios como los de (Covarrubias-Bermúdez et al., 2026; Protopapa & Smith-Spark, 2022) exploran las consecuencias prácticas de condiciones como el TDAH o la dislexia autorreportada. Covarrubias-Bermúdez et al. encuentran prevalencias significativas de TDAH entre estudiantes de medicina, con implicaciones sobre el rendimiento académico, mientras que Protopapa & Smith-Spark muestran que los estudiantes con síntomas de dislexia, incluso sin diagnóstico formal, enfrentan dificultades en tareas cotidianas como organización, memoria y gestión del tiempo. La integración de estos enfoques revela una transformación paradigmática en el abordaje de los trastornos del aprendizaje en la universidad, y será contrastada críticamente en los siguientes apartados.

El análisis comparativo de los estudios seleccionados revela un panorama amplio y multifacético sobre los trastornos del aprendizaje en la educación superior. Aunque todos los trabajos comparten como núcleo temático la inclusión y el apoyo a estudiantes neurodivergentes, sus

enfoques metodológicos, poblaciones estudiadas y propuestas de intervención varían significativamente, lo que enriquece la comprensión del fenómeno desde múltiples perspectivas.

La mayoría de los estudios coinciden en enfocarse en estudiantes universitarios diagnosticados con dislexia, TDAH o trastornos del espectro autista (TEA), abordando las consecuencias académicas y psicosociales que enfrentan. Este consenso permite observar cómo estas condiciones afectan no solo el rendimiento académico, sino también la adaptación social, emocional y funcional dentro de los entornos universitarios. No obstante, algunos trabajos adoptan definiciones más amplias de la población objetivo, incluyendo a estudiantes sin diagnóstico clínico pero que autorreportan síntomas o dificultades, como es el caso de (Protopapa & Smith-Spark, 2022; Navarra-Ventura et al., 2024). Esta diferencia muestra una apertura metodológica hacia poblaciones subdiagnosticadas o excluidas de los sistemas de apoyo tradicionales.

Una línea de convergencia clara es el interés por identificar barreras institucionales, evaluar intervenciones educativas y explorar variables mediadoras del rendimiento académico. (Matteucci & Soncini, 2021; Feraco et al., 2025) coinciden en subrayar la relevancia del bienestar psicológico, mientras que (Bressane et al., 2024; Morciano et al., 2024) apuestan por tecnologías de apoyo como herramienta central en el proceso educativo. La mayoría de los estudios emplean metodologías cuantitativas (encuestas, pruebas cognitivas, análisis estadístico), aunque también hay presencia de métodos mixtos o cualitativos, como en (Hillier et al., 2018; Daniels et al., 2011), quienes integran testimonios y entrevistas para profundizar en la dimensión subjetiva del aprendizaje con discapacidad. Además, es frecuente el uso de instrumentos validados como escalas de bienestar, cuestionarios de autoeficacia, y pruebas psicométricas. Sin embargo, son pocos los estudios que aplican análisis longitudinales, lo cual representa una limitación común que será abordada en el siguiente apartado.

Una de las diferencias más notorias está en el marco teórico de referencia y en el tipo de intervención sugerida. Por ejemplo, mientras Christodoulides et al. (2022) se centran en modelos BCI para clasificar señales neuronales asociadas a la dislexia, desde una lógica más tecnocientífica, Nah et al. (2022) adoptan una mirada crítica hacia la estigmatización mediante etiquetas diagnósticas, enfocándose en la percepción social más que en intervenciones directas.

Asimismo, Ogawa & Kojima (2026) aportan una perspectiva novedosa al vincular el concepto de *grit*

(perseverancia) con el bienestar subjetivo en estudiantes con TEA, demostrando que la participación activa en actividades de interés puede ser tan relevante como los apoyos institucionales formales. En contraste, estudios como el de Bonilla (2026) exploran la disponibilidad de orientación vocacional para estudiantes con necesidades especiales desde una mirada más institucional y latinoamericana, visibilizando brechas regionales poco atendidas en la literatura anglosajona. Por otro lado, Corrêa & Mourão (2025) se alejan del enfoque médico-clínico y analizan la creatividad como capacidad adaptativa en contextos educativos universitarios, ofreciendo una visión alternativa sobre el potencial de estudiantes con perfiles diversos.

Al observar los aportes desde la clasificación temática, se hace evidente que el eje tecnológico aporta herramientas para personalizar el aprendizaje y generar diagnósticos alternativos sin depender exclusivamente de procesos tradicionales. La inteligencia artificial y los sistemas de recomendación representan una vía potencial para escalar intervenciones con bajo costo y alta efectividad, siempre que sean validadas y éticamente supervisadas. En el ámbito psicológico, los estudios refuerzan la necesidad de programas de apoyo emocional integrados en las universidades, que no solo asistan en el ámbito académico, sino también en la gestión del estrés, la ansiedad y la autoestima.

Los estudios del eje social y contextual subrayan que el cambio institucional no puede limitarse a ajustes curriculares o tecnológicos. Es necesario fomentar un entorno culturalmente inclusivo, donde los docentes, compañeros y autoridades reconozcan la diversidad cognitiva como parte legítima de la vida universitaria.

A pesar de los avances significativos identificados en los estudios analizados, persisten diversas brechas de conocimiento que limitan el desarrollo de políticas y prácticas efectivas para estudiantes universitarios con trastornos del aprendizaje. Una de las brechas más notorias es la infrarrepresentación de ciertos trastornos del aprendizaje. La dislexia aparece como la condición más explorada, mientras que diagnósticos como la discalculia, el trastorno del procesamiento auditivo o los trastornos mixtos del aprendizaje prácticamente no se abordan en los estudios revisados. Esta concentración limita la posibilidad de diseñar apoyos integrales que respondan a la diversidad real de perfiles neurodivergentes en la universidad.

Además, existe una marcada falta de estudios interseccionales. Las variables de género, etnicidad, clase social o estatus migratorio están ausentes en la mayoría de los trabajos, lo cual impide analizar cómo estas dimensiones influyen en el acceso a los apoyos, la visibilidad del

diagnóstico o el rendimiento académico. Por ejemplo, no se explora si mujeres con TDAH enfrentan más dificultades para ser diagnosticadas que sus pares varones, o si estudiantes indígenas con dislexia acceden a tecnologías adaptativas con la misma frecuencia que otros grupos.

En términos metodológicos, destaca la escasez de estudios longitudinales. La mayoría de los artículos analizados utilizan diseños transversales, lo que impide conocer la evolución de los estudiantes a lo largo del tiempo. No se dispone de datos sobre la permanencia universitaria, la tasa de egreso o la inserción laboral posterior en estudiantes con trastornos del aprendizaje. Esta información sería fundamental para evaluar la eficacia real de las intervenciones en el mediano y largo plazo.

Otra limitación es la falta de triangulación metodológica. Aunque algunos estudios emplean enfoques mixtos, la mayoría se apoya en autoevaluaciones o cuestionarios únicos, sin contrastar resultados con fuentes adicionales como entrevistas, observación o datos institucionales. Esta limitación reduce la profundidad del análisis y puede ocultar matices importantes sobre la experiencia de los estudiantes.

Uno de los hallazgos más preocupantes es la poca atención a los marcos institucionales. Salvo excepciones como el estudio de Morciano et al. (2024), que hace referencia a la integración tecnológica desde un enfoque institucional, el resto de los trabajos no aborda en profundidad el papel de las políticas universitarias, los protocolos de inclusión o los servicios de apoyo. No se examinan los planes de accesibilidad, la formación docente en neurodiversidad ni la coordinación entre departamentos académicos y unidades de inclusión. Esta omisión refleja una visión fragmentada del problema, que deja de lado el hecho de que el éxito de cualquier intervención depende del contexto estructural que la habilita o limita. Las universidades pueden implementar tecnologías, pero si los docentes no están capacitados o los estudiantes no confían en los servicios de orientación, el impacto será limitado.

CONCLUSIONES

Esta revisión sistemática ha permitido trazar un panorama actualizado y riguroso sobre el abordaje de los trastornos del aprendizaje en estudiantes universitarios, a partir del análisis de diez estudios empíricos publicados entre 2021 y 2026 y seleccionados bajo criterios estrictos de calidad metodológica y relevancia científica. A través de la aplicación del modelo PICO y del protocolo PRISMA, se logró organizar, sintetizar y contrastar críticamente la evidencia disponible en torno a una problemática compleja y multifacética.

Entre los hallazgos principales, se destaca que los trastornos del aprendizaje, especialmente la dislexia, continúan siendo una preocupación relevante en el contexto universitario, no solo por su impacto en el rendimiento académico, sino también por su efecto en dimensiones como el bienestar psicológico, las habilidades sociales y la percepción institucional de inclusión. La investigación reciente ha avanzado en integrar herramientas tecnológicas (como la inteligencia artificial o los sistemas de recomendación) y en explorar variables psicoeducativas (autoeficacia, teoría de la mente, dominancia cerebral, entre otras), mostrando enfoques multidimensionales más allá del diagnóstico tradicional. Sin embargo, también se identificaron importantes brechas y limitaciones que aún restringen el desarrollo de políticas y prácticas inclusivas más robustas. Existe una clara necesidad de diversificar las poblaciones estudiadas, incluir perspectivas interseccionales, adoptar metodologías longitudinales y participativas, e integrar la voz del estudiantado neurodivergente en las decisiones pedagógicas e institucionales.

Desde una perspectiva aplicada, los resultados de esta revisión sugieren que las universidades deben transitar desde intervenciones individuales aisladas hacia marcos integrales de inclusión académica, que combinen innovación tecnológica, formación docente, transformación cultural y políticas sostenidas de acompañamiento. Solo así será posible garantizar la equidad en el acceso, la permanencia y el éxito de estudiantes con trastornos del aprendizaje en la educación superior. Este trabajo no solo aporta una síntesis del conocimiento disponible, sino que también contribuye a delinear una agenda de investigación y acción que articule ciencia, pedagogía e inclusión en beneficio de una educación verdaderamente accesible, justa y neuro diversa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilera-Alarcón, A., Barradas-Arenas, U., & Alcocer-Campos, M. (2024). Gestión y Formación Docente de Educación Básica en la Inclusión de Estudiantes con Capacidades Diferentes. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes* 2.0, 17(2), 42-50. <https://doi.org/10.37843/rted.v17i2.524>
- Alper, M., Pak, E., McGivney, E., & Rubinsztain, V. (2025). "Someone who has ADHD or someone who has autism should make the Rules": A participatory study of neurodivergent Child perspectives on the ethics of Extended reality technologies. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 46. Scopus. <https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2025.100782>

- Bonilla, S. (2026). Orientación vocacional de estudiantes universitarios con necesidades especiales: Un estudio sistemático de la literatura en latinoamérica. *European Public & Social Innovation Review*, 11, 1-20. <https://doi.org/10.31637/epsir-2026-2193>
- Bressane, A., Zwirn, D., Essiptchouk, A., Saraiva, A. C. V., Carvalho, F. L. de C., Formiga, J. K. S., Medeiros, L. C. de C., & Negri, R. G. (2024). Understanding the role of study strategies and learning disabilities on student academic performance to enhance educational approaches: A proposal using artificial intelligence. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 6, 100196. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100196>
- Bressane, A., Zwirn, D., Essiptchouk, A., Varela, A., De Campos, F. L., Formiga, J. K. S., de Castro Medeiros, L. C., & Negri, R. G. (2024). Understanding the role of study strategies and learning disabilities on student academic performance to enhance educational approaches: A proposal using artificial intelligence. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 6, 100196. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2666920X23000759>
- Camia, M., Benassi, E., Giovagnoli, S., & Scorza, M. (2022). Specific learning disorders in young adults: Investigating pragmatic abilities and their relationship with theory of mind, executive functions and quality of life. *Research in Developmental Disabilities*, 126, 104253. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2022.104253>
- Christodoulides, P., Miltiadous, A., Tzimourta, K. D., Pechos, D., Ntritsos, G., Zakopoulou, V., Giannakeas, N., Astrakas, L. G., Tsiouras, M. G., Tsamis, K. I., Glavas, E., & Tzallas, A. T. (2022). Classification of EEG signals from young adults with dyslexia combining a Brain Computer Interface device and an Interactive Linguistic Software Tool. *Biomedical Signal Processing and Control*, 76, 103646. <https://doi.org/10.1016/j.bspc.2022.103646>
- Corrêa, R., & Mourão, L. (2025). Creativity in higher education: A systematic literature review creativity in higher education. *International Journal of Educational Research*, 132, 102613. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2025.102613>
- Covarrubias-Bermúdez, M. de los Á., Ávalos-David, A. J., Hernández-García, S., Pérez-Carrillo, J. M., Gutiérrez-Hernández, S. R., Zavala-González, M. A., & Ramírez Cruz, J. C. (2026). Trastorno de déficit de atención e hiperactividad en estudiantes de Medicina del occidente de México. *Educación Médica*, 27(1), 101122. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2025.101122>
- Daniels, D. E., Panico, J., & Sudholt, J. (2011). Perceptions of university instructors toward students who stutter: A quantitative and qualitative approach. *Journal of Communication Disorders*, 44(6), 631-639. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2011.07.002>
- Feraco, T., Pellegrino, G., Casali, N., Carretti, B., & Meneghetti, C. (2025). Social, emotional, and behavioral skills in students with or without specific learning disabilities. *Learning and Individual Differences*, 117, 102581. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2024.102581>
- Hillier, A., Goldstein, J., Tornatore, L., Byrne, E., Ryan, J., & Johnson, H. (2018). Mentoring college students with disabilities: Experiences of the mentors. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 7(3), 202-218. <https://doi.org/10.1108/IJM-CE-07-2017-0047>
- Matevosyan, A., & Nazar-Biesman, J. (2024). Disruptive Mood Dysregulation Symptoms in Autism Spectrum Disorder. En S. Goldstein (Ed.), *Clinician Guide to Disruptive Mood Dysregulation Disorder in Children and Adolescents* (pp. 143-168). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-57398-9_10
- Matteucci, M. C., & Soncini, A. (2021). Self-efficacy and psychological well-being in a sample of Italian university students with and without Specific Learning Disorder. *Research in Developmental Disabilities*, 110, 103858. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2021.103858>
- Morciano, G., Alcalde Llergo, J. M., Zingoni, A., Yeguas Bolívar, E., Taborri, J., & Calabrò, G. (2024). Use of recommendation models to provide support to dyslexic students. *Expert Systems with Applications*, 249, 123738. <https://doi.org/10.1016/j.eswa.2024.123738>
- Nah, Y.-H., Neo, Y.-F., & Chen, A. S.-H. (2022). Do labels matter? The effect of specific and generic labels on university students' openness towards autistic peers. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 97, 102020. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2022.102020>
- Navarra-Ventura, G., Riera-Serra, P., Roca, M., Gili, M., García-Toro, M., Vilagut, G., Alayo, I., Ballester, L., Blasco, M. J., Castellví, P., Colom, J., Casajuana, C., Gabilondo, A., Lagares, C., Almenara, J., Miranda-Mendizabal, A., Mortier, P., Piqueras, J. A., Soto-Sanz, V., & Alonso, J. (2024). Factors associated with high and low mental well-being in Spanish university students. *Journal of Affective Disorders*, 356, 424-435. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2024.04.056>
- Ogawa, S., & Kojima, M. (2026). Grit, engagement in activities of interest, and subjective well-being in adults with autism spectrum disorder. *Research in Autism*, 129, 202723. <https://doi.org/10.1016/j.reia.2025.202723>
- Pastor, R., & Antoni, J. (2024). *Abordaje terapéutico multidisciplinar de patologías prevalentes*. Elsevier Health Sciences.
- Protopapa, C., & Smith-Spark, J. H. (2022). Self-reported symptoms of developmental dyslexia predict impairments in everyday cognition in adults. *Research in Developmental Disabilities*, 128, 104288. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2022.104288>

- Reyes, E. J. C., & Medina, R. F. B. (2025). Estructuras metodológicas PICO y PRISMA 2020 en la elaboración de artículos de revisión sistemática: Lo que todo investigador debe conocer y dominar. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(1), 8525-8543. <https://doi.org/10.37811/cl.rcm.v9i1.16491>
- Sevillano, E. (2025). *Estrategia Etnoeducativa para Potenciar las Capacidades Lectoescritoras en el Área de Lenguaje, Empleando Componentes Propios de La Oralidad a través de Mitos y Leyendas de las Comunidades Afrodescendientes de Nariño, destinada a estudiantes de 6° del Colegio Rafael Pombo de Tumaco*. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/68443>
- Valdiviezo, C. (2026). Factores que limitan la adopción del e-learning en estudiantes universitarios: una revisión sistemática de la literatura. *European Public & Social Innovation Review*, 11. <https://doi.org/10.31637/epsir-2026-2216>
- Veloz, E., Jurado, C., Veloz, V., & Fernandez, G. (2024). Transformación de la didáctica apoyada en la TIC para la enseñanza escolar a niños con discapacidades físicas en el Ecuador. *Revista Conrado*, 20(100), 572-583. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/41953>

La Revista Conrado publica sus artículos bajo una licencia Creative Commons

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>

