

ISSN: 0210-1696

DOI: <https://doi.org/10.14201/scero2022532103124>

# MÁS ALLÁ DE LA LEY. TRANSITAR Y ACCEDER A LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA CON PARÁLISIS CEREBRAL

## *Beyond the Law. Transit and Access the Spanish University with Cerebral Palsy*

Eva F. HINOJOSA PAREJA  
*Universidad de Córdoba. Departamento de Educación*

Estela ZAMORA RECIO  
*Universidad de Córdoba*  
s02zaree@uco.es

Inmaculada RUIZ CALZADO  
*Universidad de Córdoba. Departamento de Educación*

Recepción: 4 de junio de 2021  
Aceptación: 15 de octubre de 2021

RESUMEN: A pesar de los esfuerzos legislativos para facilitar la transición y el acceso a la educación superior de estudiantes con discapacidad, su traslación a la práctica se valora insuficiente, lo que requiere de nuevos desarrollos políticos y educativos sustentados en el impacto de las políticas en las personas y visibilizando las experiencias de este colectivo. Desde el marco teórico de la inclusión, este estudio se centra en conocer las experiencias y percepciones sobre transición y acceso a la universidad de 12 estudiantes con parálisis cerebral, colectivo ausente en la investigación en esta etapa. Mediante un enfoque biográfico-narrativo, concretado en autoinformes y entrevistas semiestructuradas, se analizan de manera emergente tres categorías: transición y actividades de iniciación, barreras y ayudas percibidas y concepciones sobre diversidad e inclusión. Los resultados destacan el papel de las familias en la transición y avances en cuanto a la disposición de ayudas materiales y de servicios específicos por parte de las instituciones, a la vez que subrayan barreras materiales y cuestionan la pertinencia de algunas de las acciones emprendidas. Estos hallazgos se encuentran atravesados por tres concepciones distintas de diversidad: naturalización, diferencia y desigualdad. Implicaciones a nivel científico y político son discutidas al término del artículo.

Ediciones Universidad de Salamanca / CC BY-NC-ND  
*Siglo Cero*, vol. 53 (2), 2022, abril-junio, pp. 103-124

PALABRAS CLAVE: inclusión; parálisis cerebral; Educación Superior; acceso; transición.

ABSTRACT: Despite legislative efforts to facilitate the transition and access to higher education for students with disabilities, their translation into practice is considered insufficient, it requires new political and educational developments underpinned on the impact of policies toward people and making the experiences of this collective. From the theoretical framework of inclusion, this study focuses on knowing the experiences and perceptions about transition and access to the university of 12 students with cerebral palsy, an absent group in the research of this educational stage. Through a biographical-narrative approach, concretized in self-reports and semi-structured interviews, three categories are analyzed by an emergent way: transition and initiation activities, perceived barriers and aids, and conceptions about diversity and inclusion. The results highlight the role of families in the transition and progress in terms of material aids and specific services by the institutions, while material barriers are highlighted and questioned the relevance of some actions undertaken. These findings are crossed by three different conceptions of diversity: naturalization, difference and inequality. Scientific and political implications are discussed at the end of the article.

KEYWORDS: inclusion; cerebral palsy; Higher Education; access; transition.

## 1. Introducción

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD E INCLUSIÓN son palabras que impregnan la agenda política de la educación superior en España (Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas [CRUE], 2018), en consonancia con las directrices europeas (European Higher Education Area [EHEA], 2020), fuertemente alineadas con la Agenda 2030. Se han convertido en conceptos a los que se invoca a menudo como sinónimo de calidad, ya sea en el marco de la responsabilidad social de las universidades (Manzano-Arrondo, 2015), o ya sea como reclamo de estudiantes-clientes diversos en un mercado global y competitivo (Goldstein y Meisenbach, 2016). Distintas intencionalidades que muestran la presencia de estos conceptos en las agendas políticas como compleja y que encierra tensiones, al no existir un mismo posicionamiento en cuanto a lo que se entiende como diversidad e inclusión (García-Cano *et al.*, 2021) ni conllevar una traslación directa a prácticas inclusivas solo por incluir ese adjetivo en sus denominaciones (Gutiérrez-Rodríguez, 2019). Así lo evidencia el estudio de Álvarez *et al.* (2021) cuando sitúa a la universidad española en un nivel medio de institucionalización de la atención a la diversidad en el plano de la filosofía y las políticas, pero en una etapa temprana en cuanto a la coherencia entre políticas y prácticas.

El recorrido de estos conceptos en las universidades españolas ha estado marcado por las regulaciones de las distintas administraciones y se ha vinculado a los dos colectivos a los que la normativa ha prestado mayor atención, mujeres y personas con discapacidad (Gutiérrez-Rodríguez, 2019). En lo que a la discapacidad se refiere, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (United Nations

[UN], 2006) marcó un hito de gran relevancia al establecer la obligación de garantizar a este colectivo el acceso a la educación superior sin discriminación. En línea con ella, la Ley 4/2007, que modifica la Ley Orgánica 6/2001 sobre las Universidades, estipula la igualdad de oportunidades y no discriminación por razones de discapacidad en el acceso y permanencia en la Universidad; para ello, en su reglamentación posterior (Real Decreto 1393/2007 y Real Decreto Legislativo 1/2013), se insta a las universidades a ofrecer servicios de apoyo y asesoramiento a las personas con discapacidad.

En cumplimiento de estos mandatos y en coherencia con la dimensión social del Proceso de Bolonia, reafirmada en la Estrategia europea para la discapacidad 2010-2020 (Comisión Europea, 2010), se ha ido consolidando la idea de unos sistemas de acceso a la educación superior masivos y universales. Mediante políticas de acción afirmativa destinadas a facilitar condiciones de acceso (políticas de becas, reserva de un porcentaje de plazas, etc.), se han ido progresivamente ampliando las tasas de matriculación de estudiantes con discapacidad (Márquez y Sandoval, 2019; Monroy y Mayorga, 2020).

No obstante, esta ampliación se valora aún inacabada e insuficiente si se atiende a las cifras y a las experiencias que se proporcionan al estudiantado de este colectivo. En términos estadísticos, el porcentaje de estudiantes con discapacidad que accede a la universidad sigue siendo menor que el de la población sin discapacidad, con una ralentización en el aumento de la tasa de acceso evidenciada años atrás (Fundación Universia, 2019). También en la calidad y equidad del sistema siguen observándose desventajas en cuanto a la poca preparación de las universidades para responder a las motivaciones, habilidades y capacidades de las personas con discapacidad, falta de acceso a programas e iniciativas que faciliten la transición o barreras de accesibilidad que desincentivan el acceso (Dangoisse *et al.*, 2019; Márquez y Sandoval, 2019).

La insuficiencia de las acciones emprendidas respecto al acceso parece requerir nuevos desarrollos políticos y educativos. Gibson (2015) apunta la necesidad de superar el enfoque de derechos predominante, homogéneo para todos y todas y exclusivamente basado en la norma, aplicando una mirada crítica sobre el impacto de las políticas en las personas concretas y visibilizando las experiencias de los y las estudiantes con discapacidad (Boer y Kuijper, 2020). Cuestiones significativas en el caso de las personas con parálisis cerebral, colectivo al que se presta atención en la literatura científica del ámbito educativo en etapas obligatorias (Martins y Leitão, 2012), pero cuya presencia es prácticamente ausente en lo relativo a educación superior [en los últimos diez años, según la base de datos Web of Science, se han publicado dos artículos científicos que abordan objetos de estudio relacionados con la parálisis cerebral y educación superior, y solo uno de ellos está centrado en estudiantes (Campos y Pedraza, 2019)].

Ante un campo de estudio tan inexplorado, nos preguntamos en este artículo ¿cómo es la experiencia de acceso y tránsito a la universidad en los y las estudiantes con parálisis cerebral?, ¿qué particularidades señalan en cuanto a las barreras que experimentan como colectivo con discapacidad?, ¿qué elementos han facilitado su acceso a la educación superior?, ¿cómo interseccionan las barreras y facilitadores con la experiencia de transición a la universidad que han vivido?

## 2. Transitar y acceder a la universidad con parálisis cerebral

Se entiende como transición a la universidad el paso de la etapa educativa preuniversitaria a la educación superior y las acciones realizadas al respecto durante esos estudios previos. El acceso, sin embargo, alude al momento de ingreso en la universidad y al procedimiento de acogida (Red SADPU). En ambos casos, son procesos que suponen un gran cambio para todo el estudiantado (Trautwein y Bosse, 2017), pero en el caso de las personas con discapacidad además se suman otras inquietudes como las relacionadas con los apoyos y servicios que necesitarán para acceder al ámbito académico universitario (Dangoisse *et al.*, 2019). Esto puede provocar que el proceso de transición sea emocionalmente complejo o incorporar cambios y rupturas de distintos tipos (de estudios, contextos, etc.) (Morgado y Moriña, 2019).

De forma particular, la investigación respecto a los procesos de tránsito de los y las jóvenes con parálisis cerebral identifica obstáculos que, aunque varían en función de distintos aspectos, encuentran ciertos nexos de unión que pueden contribuir a la comprensión de sus vivencias de transición y acceso a la universidad: obstáculos vinculados a las capacidades físicas, que pueden restringir la búsqueda de independencia y el establecimiento de relaciones sociales fuera de la familia (Norwich, 2020); en algunos casos, la disminución de la capacidad de atención (Ng *et al.*, 2003); falta de oportunidades para participar en actividades de ocio (Callus y Farrugia, 2016), o vivencias previas, en otras etapas educativas, que condicionan negativamente sus experiencias de transición y acceso [como la falta de asertividad de la comunidad educativa (Boer y Kuijper, 2020) o la escasa coordinación entre etapas e instituciones (Norwich, 2020)].

A pesar de estos condicionantes, la valoración de la calidad de vida de las personas con parálisis cerebral está significativamente asociada a su nivel educativo, especialmente en la educación superior, donde la valoración que realizan es más positiva que en otros niveles previos (Sretenović y Radulovic, 2014). La literatura científica sobre estudiantes con discapacidad en general (Moriña, 2017) y en particular con parálisis cerebral (Campos y Pedraza, 2019) evidencia que el acceso a la educación superior proporciona una serie de condiciones de posibilidad que van más allá de lo académico, para impactar en la identidad de los y las estudiantes y en su entorno. El trabajo de Campos y Pedraza (2019) identifica a este respecto que puede permitir disolver la correlación entre parálisis cerebral y discapacidad cognitiva, así como superar el miedo a relacionarse con los cuerpos diversos, posibilitando el autodescubrimiento de uno mismo en otro contexto distinto, así como una mayor consciencia sobre la diversidad en su entorno.

La investigación con alumnado con parálisis cerebral en otras etapas educativas y con estudiantes con discapacidad en la universidad conecta estas condiciones de posibilidad con algunos factores relacionados con la accesibilidad, tanto física como curricular. Entre ellos son habituales las menciones a recursos materiales como ordenadores o tecnologías adaptativas (si bien con algunas cautelas, como garantizar previamente que se dispone de habilidades necesarias para su uso y que se adecúa a sus necesidades individuales) (Butler *et al.*, 2017; Martins y Leitão, 2012; Peck *et al.*, 2018); recursos personales como la figura del asistente personal (que puede facilitar

la toma de apuntes, las relaciones con los demás, el acompañamiento en traslados o ayuda en cambios posturales); servicios específicos para estudiantes con discapacidad (contribuyendo en la detección de necesidades individuales, apoyo en la elección de estudios, guía en procesos de matriculación, movilidad, búsqueda de recursos técnicos, coordinación con el profesorado, etc.) (Galán *et al.*, 2013; Red SADPU, 2020); personal docente y de administración y servicios formado para atender a la diversidad, capaz de proporcionar a todo su estudiantado el acceso al currículum (Barow y Östlund, 2019) y de fomentar relaciones sociales (Norwich, 2020); entidades vinculadas al ámbito de su colectivo, que les ofrecen acompañamiento y materiales que facilitan su proceso de enseñanza y aprendizaje (Galán *et al.*, 2013).

Otros factores, mucho menos explorados, se relacionan con el plano afectivo. Destaca el papel que representan amistades, compañeros y compañeras de clase y familiares aportando motivación, confianza, recursos y apoyo emocional durante los procesos de transición y acceso (Cortés y Moriña, 2014; Riddell *et al.*, 2005).

### 3. Marco teórico: transitar y acceder a una educación superior inclusiva

El acceso de personas con discapacidad a la universidad reta a las instituciones a ir más allá de proporcionar condiciones materiales para ampliar las tasas de matriculación, instando a adoptar una postura más abierta hacia la accesibilidad en los espacios, el plan de estudios o el diseño de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Bruder y Mogro-Wilson, 2010). También a coordinarse con etapas educativas previas para proporcionar una experiencia de transición más positiva (Colón, 2015; Red SADPU, 2020).

El posicionamiento educativo inclusivo ofrece algunas claves para abordar los retos de transición y acceso mencionados. Son clásicas las aportaciones (Booth y Ainscow, 2015; Echeita, 2019; Unesco, 2020) que identifican tres áreas de relevancia en la promoción de la educación inclusiva: la presencia, la participación y el progreso o logro. En lo relativo a la presencia, se identifica con un “estar” no solo corporal, sino con el acceso a todas las experiencias que se viven dentro y fuera del aula, físicamente, pero también cognitiva, procedimental y afectivamente. Márquez y Sandoval (2019) concretan esta visión ampliada de la accesibilidad en la “creación de ambientes, productos y servicios universitarios comprensibles, utilizables y practicables por todos” y “asegurar el acceso y la movilidad intra-campus en condiciones seguras y ágiles para todos” (p. 55).

La primera de ellas (creación de ambientes, productos y servicios) apunta al diseño y desarrollo de procesos educativos accesibles, lo que sitúa la atención en el profesorado, sus actitudes, conocimientos y destrezas. Poner a disposición del estudiantado materiales y plataformas para el aprendizaje que ayuden a mejorar el plan de estudios y la realización de actividades (Peck *et al.*, 2018), realizar las modificaciones necesarias del entorno y la organización espacial (Butler *et al.*, 2017) o considerar las pautas del Diseño Universal de Aprendizaje (Alba, 2019) en la planificación de la enseñanza

son algunas de las acciones que pueden acometerse al respecto. Para ello, Echeita (2019) subraya la necesaria superación de

concepciones sobre la diversidad que se concretan en ver algunas de sus manifestaciones (discapacidad, dificultades de aprendizaje o estado de salud, entre otras), como un problema individual y no socialmente construido, como una tragedia personal o como inadecuadas para entrar al templo del saber y la investigación (p. 15).

Superar este tipo de concepciones conlleva la modificación no solo de determinadas políticas, sino de la cultura de las instituciones en su conjunto, imperando una concepción de la inclusión como equidad (Unesco, 2020) sustentada en la educación como derecho fundamental y la justicia social como marco de actuación. Su traslación a las políticas de diversidad de la educación superior se refleja en una agenda que trasgrede la apuesta por naturalizar la diversidad desdibujándola y desconectándola de las desigualdades sistémicas que viven algunos colectivos y de aquellas que celebran la diferencia desde una mirada acrítica y deficitaria, que acentúa las necesidades individuales que se deben compensar mediante servicios especializados a demanda (García-Cano *et al.*, 2021).

La segunda estrategia (acceso y movilidad) centra su atención en el papel que actualmente desempeñan los servicios de apoyo a las personas con discapacidad en las universidades. Sus posibilidades son amplias, aunque habitualmente se centran en el aporte de recursos que facilitan la movilidad y el transporte adaptado, el alojamiento, el soporte tecnológico o la adaptación de materiales de estudio; así como en acciones dirigidas a la orientación, el asesoramiento o la colaboración con el profesorado en la adaptación de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Ferreira *et al.*, 2014; Galán *et al.*, 2013; Moriña, 2017; Red SADPU, 2020).

A estas estrategias se suman otras que inciden en el proceso de transición previo al ingreso en la universidad, como programas con instituciones preuniversitarias que incluyen visitas a centros educativos para informar sobre aspectos específicos de los estudios, instalaciones y vida universitaria; jornadas, talleres o salones y ferias que ofrecen información sobre la universidad (Galán *et al.*, 2013); y programas puente o campus de verano, dirigidos a formar en habilidades para desenvolverse en el ámbito académico y a establecer relaciones sociales que acompañen y hagan emocionalmente más estable la transición (Morgado y Moriña, 2019).

En el segundo grupo, poco desarrollado en las universidades españolas y usualmente bajo la solicitud expresa de la persona interesada (Gairín y Muñoz, 2015), se hace referencia a programas de orientación y tutoría, sesiones de formación y programas de mentoría específicamente dedicados a personas con discapacidad. Este tipo de acciones hace énfasis en la acogida y acompañamiento, ya sea a través de información sobre aspectos puntuales (efectuar la matrícula, solicitar ayudas, etc.) (Galán *et al.*, 2013), o de las figuras de tutores o mentores (Redpath *et al.*, 2013). También este tipo de programas incorporan en algunos casos la asistencia personal o la adaptación de la zona de estudio (Red SADPU, 2020), que aportan adaptaciones específicas para la realización de las actividades académicas y culturales.

Aunque las estrategias de acceso relacionadas con los servicios de atención a estudiantes con discapacidad y las de transición son a menudo bien valoradas desde la literatura sobre inclusión, también se encuentran otras voces críticas que cuestionan su utilidad y carácter especializado, atribuyéndoles el uso de definiciones rígidas sobre qué puede/debe hacer y no hacer la persona en función de su ‘discapacidad’ (Campos y Pedraza, 2019). Una visión más crítica y proactiva no solo dirigida a captar y orientar al estudiantado no tradicional, sino a poner en valor su contribución y facilitar su participación tanto en la academia como en la sociedad (García-Cano *et al.*, 2021), y sustentada a su vez en procesos de revisión continuada de su efectividad y pertinencia (Morgado y Moriña, 2019), pudiera aportar claves de interés para que estas herramientas de apoyo contribuyan a la inclusión en la educación superior.

#### 4. Método

Dentro del paradigma de investigación cualitativa, se ha optado por un enfoque biográfico-narrativo, descriptivo e interpretativo, donde las voces de los y las participantes son puestas en primer plano, con la intención de comprender tanto sus experiencias como su relación con el contexto en el que ocurren (Moen, 2006).

En este diseño de investigación “la narrativa expresa la dimensión emotiva de la experiencia, la complejidad, relaciones y singularidad de cada acción; frente a las deficiencias de un modo atomista y formalista de descomponer las acciones en un conjunto de variables discretas” (Bolívar y Segovia, 2019, p. 16). Esa dimensión emotiva hace que el entendimiento entre investigador y participante desarrolle una relación vivida, donde el foco de la experiencia entre ambos permite compartir ideas y significados procedentes del estudio (Standing, 2009).

##### 4.1. Participantes y contextos de investigación

El conjunto de participantes son 12 estudiantes universitarios con parálisis cerebral, entendida como un desorden permanente y no inmutable del tono, postura y movimiento debido a una lesión irreversible en el cerebro durante su desarrollo o antes de que su desarrollo y crecimiento sean completos (Smithers-Sheedy, 2014). En España, según la Fundación Universia (2019), el 51,7 % de los estudiantes con discapacidad en Grado, el 46 % en Máster y el 42,7 % en Doctorado incorporan el componente físico, incluyéndose ahí al colectivo con parálisis cerebral.

Para la selección de los participantes se ha considerado la condición de la parálisis cerebral, así como un perfil de estudiante activo en modalidad presencial o semipresencial. El contacto se realizó a través de las oficinas o servicios de atención al estudiante con discapacidad de cada una de las universidades públicas y privadas españolas y las asociaciones de la Confederación ASPACE. Se enviaron varios correos a las 86 unidades de apoyo al estudiante y a 65 asociaciones a nivel nacional, explicando los objetivos, procedimiento de la investigación y la importancia de su colaboración.

El procedimiento de selección estuvo activo durante cinco meses en los que se fue aportando a las universidades y asociaciones toda la información que requirieron. En este tiempo, distintas personas que cumplían con el perfil se pusieron en contacto de manera voluntaria con el equipo de investigación, alcanzando un total de 12 personas con diagnóstico de tetraplejia, tetraparesia o hemiparesia que oscila entre un 34 % y un 94 % de discapacidad.

TABLA 1. Datos de identificación de participantes			
Pseudónimo*	Edad	Comunidad autónoma	Estudios universitarios
Carmen	23	Andalucía	Máster en Formación del Profesorado
Cristina	36	Madrid	Grado en Psicología Educativa
Flick	45	Comunidad Valenciana	Máster en Atención Integrada a las personas con Discapacidad Intelectual
Hanane	29	Cataluña	Grado en Psicología
IDG	30	Castilla y León	Doctorado en Neurociencias
Irina	20	Andalucía	Grado en Psicología
Ismail	22	Andalucía	Grado en Psicología
Lunita	34	Asturias	Máster en Terapia Familiar
Pablo	30	Andalucía	Doctorado en Comunicación
Procesador	26	Castilla y León	Grado en Ingeniería Electrónica Industrial
Rafa	21	Andalucía	Grado en Historia
Raquel	35	Madrid	Doctorado en Trabajo Social

\*El pseudónimo hace referencia al nombre elegido por el o la participante para salvaguardar su identidad.

#### 4.2. Instrumento y procedimiento

Para la producción de información se han utilizado dos instrumentos: autoinforme y entrevistas semiestructuradas. El autoinforme (AI) es un instrumento autobiográfico en el que los y las participantes narran en primera persona su recorrido universitario (Moriña, 2016), en este caso centrado en el proceso de transición y acceso. No existe un patrón ni una extensión preestablecida, por lo que es un documento en el que se rescatan experiencias y recuerdos profundizando en los aspectos que desea

de manera libre. Este instrumento fue elaborado por los y las participantes en el primer encuentro o redactado posteriormente, según sus preferencias.

El segundo instrumento ha sido la entrevista semiestructurada. Concretamente, se han realizado dos entrevistas a cada participante en las que se expresan sus puntos de vista de manera abierta en torno a una serie de cuestiones flexibles tanto en su formulación, para su adaptación a cada contexto y participante, como en el orden en el que se van presentando (Flick, 2004). Las entrevistas se articularon en base a ámbitos, dimensiones e indicadores que la literatura científica sobre educación inclusiva en el marco de la Educación Superior ha evidenciado como elementos clave en los procesos de transición y acceso a la universidad. En la primera entrevista estos elementos se estructuraron en torno a las siguientes temáticas: transición y recorrido en la universidad, ayudas y barreras percibidas, profesorado y currículum, compañeros y compañeras, contexto familiar y social. El protocolo de la segunda entrevista se diseñó tras el análisis de la primera, lo que permitió retomar algunas cuestiones con la intención de clarificarlas y profundizarlas. Además, se incorporaron otros elementos de mayor nivel de abstracción. Las temáticas que estructuraron el segundo protocolo fueron: concepto de diversidad, la atención a la diversidad en la universidad, proceso de enseñanza y aprendizaje, condicionantes sociales y familiares, propuestas de mejora. En ambos casos, los protocolos han sido elaborados de manera colectiva y consensuada por el equipo de investigación. La duración de cada entrevista ha oscilado entre una y dos horas y se han producido entre julio de 2019 y enero de 2020.

Las entrevistas han sido realizadas de manera individual, presencialmente o por videollamada, cuando no ha sido posible la presencialidad, y guiadas por una misma investigadora (aunque tanto el protocolo de entrevista como su posterior análisis se ha consensuado en equipo). Previamente a su realización, se firmaron los preceptivos consentimientos informados y, en algunos casos, se efectuaron acuerdos previos con las instituciones de pertenencia de los y las participantes relacionados con la protección de los datos de carácter personal. En la elaboración de ambos acuerdos, se tuvieron en cuenta las recomendaciones del Economic and Social Research Council [ESRC] (2016): participación voluntaria y previamente informada (petición de permisos, garantía de confidencialidad y anonimato, información sobre el uso de los datos, derechos y compromisos que se adquieren como participantes); mantenimiento de la independencia de la investigación, no ocasionando conflicto de intereses; definición clara de responsabilidades y rendición de cuentas.

#### 4.3. *Análisis de datos*

Las entrevistas fueron grabadas en audio y posteriormente transcritas. El producto resultante, junto con los autoinformes, fue analizado de manera emergente e iterativa siguiendo los siguientes pasos (Rapley, 2012; García-Vargas y Ballesteros, 2019): (1) codificación del texto como unidades hermenéuticas, agrupando fragmentos y otorgándoles distintos códigos; (2) agrupación de códigos en ciclos sucesivos de análisis en torno a categorías que emergen del texto; (3) definición de categorías y

búsqueda de consenso en su significado teniendo como base los presupuestos teóricos de partida; y (4) segunda codificación de carácter axial, considerando tanto la regularidad como la variabilidad de la información. Como herramienta de análisis de datos se ha utilizado el programa informático ATLAS.ti en su versión 9.

## 5. Resultados

Los resultados se interpretan en torno a tres categorías: transición y actividades de iniciación a la vida universitaria; ayudas y barreras percibidas en el acceso a la educación superior; y concepciones de diversidad e inclusión. Se han explorado las relaciones entre estas categorías, no siendo posible establecer trayectorias personales lineales que asocien las valoraciones en cuanto a la transición con las percepciones sobre el acceso a la universidad o con las concepciones sobre diversidad e inclusión.

### 5.1. *La preparación para la vida universitaria: transición y actividades de iniciación*

La transición ha sido considerada por los y las estudiantes como un proceso. Encontramos en su descripción dos tipos de discursos con una prevalencia similar: por una parte, las descripciones que lo identifican con un cambio difícil, un obstáculo a nivel personal y académico; y, por otra parte, aquellas menciones a una transición favorable, descrita como un cambio positivo hacia un logro o meta personal.

En cuanto al primer grupo, los principales aspectos están relacionados con el desconocimiento y la novedad del contexto. Son habituales las menciones a “un mundo nuevo”, tanto en sus dinámicas de trabajo, que perciben como más exigentes y distantes a las de otras etapas educativas, como al desconocimiento de compañeros y compañeras o del lugar de residencia en algunos casos. Se aprecian sentimientos de inseguridad, soledad, nerviosismo, desconcierto, mayor exigencia o cansancio que hacen que se valore de manera negativa: “El cambio más brusco fue del instituto a la universidad porque esta última era un mundo desconocido por completo, no conocía nada ni a nadie” (Pablo\_1.<sup>a</sup>\_Doctorado). Estos sentimientos en ocasiones también son manifestados por los familiares, bajo intenciones de protección.

Actuaron con mucho miedo al principio, no sabían si sería capaz de afrontar las dificultades que se irían presentando ya que ellos no podrían estar a mi lado continuamente para ayudarme. Como he dicho antes, me sobreprotegían mucho y eso me limitaba para realizar cosas que debía hacer, porque ellos mismos me transmitían sus miedos. (Raquel\_1.<sup>a</sup>\_Doctorado)

Además de la inseguridad ante la novedad, aparecen distintas menciones, aunque en menor medida, a barreras del entorno espacial, ya sea en la propia universidad (arquitectónicas) o por dificultades relacionadas con el traslado hasta ella.

Por otra parte, se encuentran los discursos que valoran la transición de manera favorable. Las razones que justifican esta valoración se relacionan, en parte, también con la novedad del contexto, pero en esta ocasión se percibe en términos de oportunidad por la independencia respecto al contexto familiar y los distintos ritmos del aprendizaje que permiten los estudios universitarios. Predomina una visión de logro, al tener una mayor autonomía y el acceso a estudiar el grado o posgrado que realmente deseaban.

Recuerdo un cambio positivo. Primero de carrera fue uno de los mejores años que he vivido en mi vida, era muy diferente, empezar a estudiar por mi cuenta, buscarme la vida... en general como algo muy positivo, para nada negativo. (Cristina\_1.ª\_Grado)

En estas valoraciones positivas se localizan numerosas referencias al apoyo familiar a nivel económico, material, emocional o de orientación que facilitan el tránsito entre etapas: “Mi familia ha tenido un papel fundamental: su apoyo, poniendo a mi alcance todos los recursos y la ayuda que he necesitado, [...] inculcarme el valor y la importancia de la educación para poder participar y mejorar como persona” (Carmen\_AI\_Máster).

Además de las descripciones generales sobre la valoración del tránsito e independientemente de cómo se valora, en el análisis de los discursos han emergido una serie de códigos relacionados con las actividades previas a la matriculación. La mayoría de los participantes (8) hacen referencia a su participación en dos tipos de actividades: de información y campus o jornadas inclusivas. En el primer tipo destaca el formato de conferencia para dar a conocer la oferta educativa y de “puertas abiertas”, es decir, visitas a facultades en las que se programan encuentros con profesorado y alumnado que informa acerca de su estructura curricular y organizativa para que el nuevo centro sea un lugar más cercano. “Cuando estaba cursando Bachillerato, propusieron un tour por diferentes facultades. Quedamos en un punto, y de ahí fuimos al resto de facultades por preferencia. Cuando llegamos a mi facultad, nos explicaron las carreras que había y visitamos las instalaciones” (Rafa\_2.ª\_Grado).

Además, algunas universidades ofrecen campus durante el verano o jornadas llamadas “inclusivas” por estar específicamente dirigidas a estudiantes con discapacidad, donde se muestra la experiencia universitaria en todas sus dimensiones: académica, cultural y de ocio, deportiva, laboral y de relaciones interpersonales.

No se aprecia consenso en las valoraciones que realizan sobre estas actividades: 4 de las personas que asistieron lo valoran de forma negativa y 4 lo hacen de manera positiva. En sentido positivo, las actividades mejor valoradas han sido los campus o jornadas inclusivas, seguidas de las visitas a instalaciones. En ambos casos confirman que les han ayudado en la toma de decisiones, bien para decantarse por unos estudios u otros, para conocer todas las instalaciones del edificio y tener referentes donde acudir (servicios específicos, asociaciones, etc.). Cuestiones que han hecho posible un mayor conocimiento y concienciación de lo que supone comenzar esta nueva etapa como estudiantes universitarios, lo que se describe con sensaciones de tranquilidad y seguridad.

Los campus fueron muy útiles porque los dirigían las mismas personas que se encargaban del servicio de apoyo, creo que es muy positivo conocer y tener personas de referencia por si necesitabas algo, por si había algún problema. Y fue muy bien, si no las hubiese conocido, considero que me hubiese ido algo peor. (Carmen\_2.<sup>a</sup>\_Máster)

Además, especialmente en cuanto a los campus y jornadas inclusivas, también se perciben como iniciativas que visibilizan a las personas con discapacidad: “[...] fue muy interesante porque la gente aprendió que las personas con discapacidad también estudiamos, aunque nos cueste la vida [riendo]” (Ismail\_2.<sup>a</sup>\_Grado). Si bien no en todos los casos, pues entre los participantes con opiniones más críticas se aludía a la ausencia de personas con discapacidad en las actividades de iniciación a la vida universitaria “[...] yo era la única persona con discapacidad, fue interesante, pero faltó eso, más colaboración de otras personas con diversidad funcional. Así, hubiese sido más representativo” (Cristina\_2.<sup>a</sup>\_Grado). Paralelamente, las demás valoraciones negativas hacen referencia a que las actividades no han cubierto las expectativas de los participantes, ya sea porque no han proporcionado la información deseada o porque han evidenciado la presencia de barreras a las que tendrían que hacer frente en un futuro próximo: “[...] visitamos las instalaciones. En ese momento ya vi las barreras arquitectónicas que me limitarían en un futuro, pero me dio igual, yo quería estudiar mi carrera” (Rafa\_2.<sup>a</sup>\_Grado).

## 5.2. *El acceso a la educación superior: ayudas y barreras percibidas*

Concebimos como ayudas y barreras, a la luz de los discursos analizados, aquellos mecanismos (ya sea en forma de políticas, de recursos o prácticas concretas) que para los y las participantes han facilitado o dificultado su acceso a la universidad. En ambos casos identificamos las mismas tipologías: materiales, personales y relacionadas con los servicios de atención a estudiantes con discapacidad.

A nivel material, los discursos de los y las estudiantes destacan principalmente las ayudas económicas que se reflejan en la extinción de tasa en la matrícula, ayudas para el alquiler o transporte gratuito. “Incluso si te quedan asignaturas para otras convocatorias, te sale casi gratis la matrícula, además que puedes cursar todas las carreras que quieras” (Procesador\_1.<sup>a</sup>\_Máster). También se identifican menciones reiteradas al uso de servicios de transporte adaptado y otras ayudas materiales como soportes para escritura, mesas adaptadas u ordenadores portátiles. “La universidad tiene un servicio de transporte adaptado, me recogen y llevan desde la residencia a la facultad, y al revés, entonces esto me ha facilitado muchísimo” (Carmen\_1.<sup>a</sup>\_Máster). Las barreras también hacen mención al mobiliario y a la arquitectura de los edificios. Concretamente las de tipo arquitectónico, si bien no todos los participantes aluden a ellas (lo hacen 7 participantes), han sido las más reiteradas.

**TABLA 2. Ayudas y barreras en el acceso a la educación superior**

	Ayudas	Barreras
Materiales	Económicas Mobiliario y recursos Transporte	Arquitectónicas Mobiliario y recursos
Personales	Asistente personal Compañero/compañera	Actitudes en la comunidad universitaria
Servicios de atención a estudiantes con discapacidad*	Asesoramiento Adaptaciones docencia	Desconocimiento Desajuste respecto a necesidades

\* Aunque la denominación cambia según la universidad, utilizamos esta de manera genérica para referirnos a aquellos servicios que prestan atención a los y las estudiantes con discapacidad o necesidades específicas.

Había y siguen existiendo barreras arquitectónicas, sobre todo los ascensores no están preparados, hay puertas que no puedo abrir, porque no son automáticos, tienes que entrar y cerrar la puerta. Y las puertas de todas las aulas no están adaptadas, necesito ayuda para abrirlas y entrar en clase. (Cristina\_1.ª\_Grado)

En el ámbito personal se ha subrayado la figura de asistentes personales u otras personas (en ocasiones compañeros y compañeras) que aportan algún tipo de ayuda para facilitar el acceso al edificio o al proceso de enseñanza-aprendizaje. Son habituales las referencias al acompañamiento, a la ayuda para coger apuntes, el desplazamiento o la realización de exámenes.

Me dieron la opción de tener a un/a compañero/a que me cogiese los apuntes a través de un programa de créditos que consistía en que la persona tenía una hoja de calco para que a la vez que cogía sus apuntes me daba una copia y a cambio le daba la universidad créditos. (Raquel\_1.ª\_Doctorado)

En términos de barreras se identifican actitudes de la comunidad universitaria de distancia, indiferencia o incluso hostiles en algún caso minoritario. Se argumenta, en ocasiones, el desconocimiento como factor que origina o mantiene este tipo de actitudes. “Como en todos los lados, había gente que aceptaba mi estancia en la universidad y otros que me preguntaban: ¿Qué haces aquí?” (Raquel\_1.ª\_Doctorado).

El último grupo de ayudas y barreras percibidas hace alusión al servicio de atención a estudiantes con discapacidad. Cuando los discursos se refieren a estos servicios de forma positiva, se asocian a su labor de información y asesoramiento, de mediación con el profesorado o de facilitación de adaptaciones necesarias para superar con éxito el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Siempre están dispuestos a ayudarte. Por ejemplo, en mi caso ahora que estoy estudiando el doctorado, me mandan correos informándome de las nuevas ayudas que salen, si hacen algún acto me invitan. Y si necesitas algo, me pongo en contacto con ellos y si ellos pueden, pues me ayudan. (IDG\_2.<sup>a</sup>\_Doctorado)

Sin embargo, desde una óptica más crítica, también se alude con frecuencia a que en el momento de acceso e inicio de la vida universitaria se desconoce su existencia, que no ofrecen recursos que respondan adecuadamente a sus necesidades o que suponen incluso un obstáculo para la comunicación con el profesorado. Son varias las referencias a un encuentro casual con el servicio o su conocimiento en un momento en el que ya no era útil. Se demanda a este respecto que sea el propio servicio el que contacte con las personas a las que se dirige su atención para facilitar el conocimiento e intercambio desde los primeros momentos en la universidad:

[...] yo me enteré de este servicio gracias a mi hermana que también tiene discapacidad y me informó; cuando hice la primera matrícula, alguien se tenía que haber puesto en contacto porque era alumno con discapacidad, y nadie lo hizo, al menos para una charla o reunión de información ya que especifico mis limitaciones. (Procesador\_1.<sup>a</sup>\_Máster)

### 5.3. *Concepciones sobre diversidad e inclusión en la universidad*

Junto con los elementos concretos que se discursan como ayudas o barreras, han emergido otros aspectos que atraviesan las narrativas sobre transición y acceso: las concepciones de diversidad e inclusión. Se analizan a partir de los tres enfoques descritos por García-Cano *et al.* (2021) para interpretar las agendas de diversidad en la universidad: (1) desde la naturalización; (2) de diferencia; y (3) desde la desigualdad.

#### 5.3.1. Desde la naturalización

El primer conjunto de discursos describe la diversidad como una cualidad individual, un conjunto de rasgos que hacen a cada persona distinta del resto. Esa singularidad es la base utilizada para conceptualizar la inclusión entendida como igualdad, tanto de oportunidades como de posiciones. “Entonces, la inclusión para mí busca que todos seamos iguales y con las mismas oportunidades, sin hablar de personas con discapacidad, sino de personas” (Ismail\_2.<sup>a</sup>\_Grado).

En coherencia con este planteamiento, la desigualdad se sitúa en cada persona individualmente, “yo creo que no tiene que ir a un colectivo en general (referido a las ayudas para el acceso a la educación superior), las limitaciones muchas veces nos las ponemos nosotros mismos” (Procesador\_2.<sup>a</sup>\_Máster). No se contemplan elementos sociales, económicos, políticos o culturales en la concepción de la desigualdad. Esta ausencia de perspectiva estructural excusa a las instituciones de educación superior de la atención a la diversidad, promoviendo una atención homogénea como

garantía de igualdad, así como el rechazo de acciones que buscan la ayuda a colectivos determinados.

El trato de igual a igual, sin hacer nada más y nada menos por que yo estudie en la Universidad [...] Yo prefiero que me traten como a uno más, ahí es la inclusión, te fastidias y trabajas como todos. A veces, se nos va de las manos el tema de la discriminación positiva, hay que jugar con las mismas reglas de todos. Es cierto que hay gente con muchas dificultades, y se puede adaptar en la medida de lo posible, pero si no llegas es porque tienes que estudiar más. (Flick\_2.<sup>a</sup>\_Máster)

Esta concepción general también se materializa en la propia trayectoria de algunos participantes, cuando aluden a no querer hacer uso de ayudas, “así que he decidido no esperar las becas y gestionarme la vida solo” (Ismail\_AI\_Grado), o a la vivencia de logro personal cuando se superan individualmente situaciones de desigualdad.

[...] a título personal creo que dicha ausencia, en ocasiones, beneficia la capacidad del ser humano para enfrentarse a diversos obstáculos y solucionar ciertos problemas por sí mismo, rompiendo así con muchos prejuicios tanto en la propia persona con discapacidad como en la sociedad en general. (Cristina\_AI\_Grado)

### 5.3.2. De diferencia

Este conjunto de discursos hace referencia a la diversidad como conjunto de rasgos que identifican como colectivo frente a otros grupos. “Un grupo diverso son personas con diferentes características que se contrarrestan o se entienden entre ellas frente a los demás que le hacen diferentes” (Pablo\_2.<sup>a</sup>\_Doctorado). La desigualdad se conceptualiza vinculada a la presencia de esos rasgos distintivos, descritos como déficits que sitúan al grupo en una situación de desventaja frente a otros. “Hay ciertos grupos que son más desfavorecidos como las personas con discapacidad, el colectivo LGTBI y los estudiantes que estudian y trabajan a la vez porque tienen muchos inconvenientes y creo que se les debería tener en cuenta” (Ismail\_2.<sup>a</sup>\_Grado).

Por tanto, conectan la inclusión con un trato específico dirigido a la compensación de las limitaciones marcadas por la diferencia, es decir, “el apoyo que necesitan las personas con discapacidad para solventar la discapacidad” (Procesador\_2.<sup>a</sup>\_Máster). Se demanda que esta atención esté presente desde el acceso y que sea obligatoria, garantizando un proceso de enseñanza-aprendizaje con las mismas oportunidades.

Cada profesor con alumnado de algún tipo de discapacidad tenga un informe sobre su alumnado para adaptar la clase a sus necesidades, y que esto se lleve a cabo de manera obligatoria. Por ejemplo, conozco a un compañero de Derecho y por sus dificultades visuales, los profesores al poner diapositivas con luces o letras demasiado pequeñas, no puede seguir la clase. (Ismail\_2.<sup>a</sup>\_Grado)

### 5.3.3. Desde la desigualdad

El último grupo de discursos, minoritario en relación con los fragmentos de los grupos previos, conceptualiza la diversidad enmarcada en relaciones de poder entre individuos y grupos. Sitúa el énfasis en la estructura y, más que en los rasgos individuales o colectivos, la desventaja se manifiesta por el lugar que estos ocupan en ella. Por tanto, la desigualdad se inserta en un contexto amplio de injusticia en el que interseccionan elementos económicos, políticos, sociales, etc. “A estas alturas, [...] mi manera de afrontar las situaciones de injusticia es diferente. No me están haciendo un favor, sino que deben respetar aquello que me corresponde. Soy mucho más insurrecta, más reivindicativa” (Carmen\_1.ª\_Máster).

En este sentido, la pertenencia al grupo se utiliza como herramienta de lucha por el reconocimiento de derechos más que como reclamo de adaptaciones particulares: “Al final, cuando formas parte de un grupo con características concretas, no solo hablas por ti, algunos esperan que te posiciones” (Carmen\_1.ª\_Máster). Por ello, más allá de ayudas específicas, se reclama a la institución universitaria una posición más activa, de preocupación y transformación constante ante las distintas posiciones y oportunidades de personas y colectivos: “Los organismos de la universidad se molesten o se preocupen por las personas que necesiten ciertos tipos de ayudas, o al menos se les ofrezcan, o que estén pendientes de nuestro bienestar” (Irina\_2.ª\_Grado).

## 6. Discusión y conclusiones

El estudio de los procesos de transición y acceso a la universidad de estudiantes con parálisis cerebral ha evidenciado dos formas distintas de vivir la transición. En la menos favorable, en línea con los hallazgos de Trautwein y Bosse (2017), se describe como un obstáculo asociado a cambios difíciles, inseguridades y desconocimiento. Sin embargo, tal y como identifica Colón (2015), parte de los y las participantes valoran los procesos de transición como un camino de empoderamiento hacia una mayor autonomía. La relación con la familia se sitúa como elemento que puede condicionar el proceso, ya sea dificultándolo, cuando proyecta sus propios miedos o expectativas negativas, o favoreciéndolo, cuando conforma una figura de apoyo a nivel económico y sobre todo emocional, como también han subrayado López y Moriña (2015).

No se encuentra, sin embargo, una relación lineal en las trayectorias descritas entre estas vivencias de transición y la valoración que realizan de las actividades de iniciación a la vida universitaria. La mayoría de los y las estudiantes hacen referencia a su participación en actividades como las identificadas por Galán *et al.* (2013), Sallán *et al.* (2013) o más recientemente por la Red SADPU (2020), por lo que se evidencian más comunes de lo que otras investigaciones previas señalaban (Gairín y Muñoz, 2015). Aunque esta participación parece que puede contribuir a una transición próspera (cuando las actividades actúan creando referentes, tanto por visibilizar la diversidad como por adoptar un rol de asesoramiento y acompañamiento más que meramente informativo), no parece determinante para asegurarla. Dangoisse *et al.* (2019), en este

mismo sentido, definen este tipo de actividades como iniciadoras de la transición, pero no concluyentes, manifestando así que el proceso sigue siendo desventajoso para los y las estudiantes con discapacidad.

Respecto a los elementos condicionantes del acceso a la educación superior, no se aprecian trayectorias marcadas exclusivamente por barreras o por ayudas, por lo que no se identifican perfiles diferenciados, sino experiencias múltiples en las que ambos elementos aparecen indistintamente. Estos se han podido agrupar en tres tipologías: materiales, personales y servicios de atención a estudiantes con discapacidad. Las ayudas de tipo económico, de mobiliario, recursos y transporte son habituales en la literatura científica sobre este mismo objeto de estudio (Ferreira *et al.*, 2014; Peck *et al.*, 2018), de manera que confirman su valor a la hora de responder a algunas de las necesidades de este colectivo, aunque se pueden valorar aún insuficientes ya que se señalan persistentes barreras de tipo arquitectónico y digital, tanto en este estudio como en otros previos (Bruder y Mogro-Wilson, 2010; Sánchez y Morgado, 2021).

Otro tipo de mecanismos que mejoran el acceso desde la perspectiva de los y las estudiantes con parálisis cerebral son de carácter personal. La figura del asistente personal (ya sea oficial o compañeros y compañeras) aparece como esencial en algunos casos para el acceso al edificio y al currículum. Así lo evidencian Monroy y Mayorga (2020), considerándolos como multiplicadores de la inclusión, al proporcionar apoyos, pero también valores a la comunidad universitaria en su conjunto. Trabajos previos (Barow y Östlund, 2019; Márquez y Sandoval, 2019; Red SADPU, 2020) también han destacado el papel facilitador de los servicios de atención al estudiante con discapacidad en cuanto al asesoramiento, adaptación de materiales, comunicación entre docente-alumnado u orientación. Sin embargo, algunos de los y las participantes de este estudio señalan su desconocimiento y cierto desajuste respecto a sus demandas. A estas limitaciones se añaden las vinculadas a la actitud de la comunidad universitaria, aunque con una menor prevalencia que en otros estudios en los que se describe al profesorado con poca sensibilidad respecto a las necesidades del estudiantado con discapacidad (Sánchez y Morgado, 2021). Esta cuestión pudiera estar influenciada por el objeto de estudio, que en este caso se centra en los procesos previos e iniciales de la vida universitaria, momentos en los que el contacto con el profesorado es incipiente.

La narración sobre los procesos de transición y acceso se ha evidenciado atravesada por distintas concepciones hacia la diversidad y la inclusión coherentes con las halladas por García-Cano *et al.* (2021) en líderes universitarios, aunque con algunos matices relacionados con los distintos rasgos y posiciones de los y las participantes en ambos estudios. En cuanto a la diversidad desde la naturalización, las personas entrevistadas tienen consciencia de su posición desigual, si bien la atribuyen a cuestiones individuales tanto en sus causas como en las vías de solución en el contexto educativo (percibidas como logro personal). La ceguera a la desigualdad a la que Escudero y Martínez (2011) hacían referencia en el discurso de normalización, en este caso se situaría más en el terreno institucional que personal. Respecto al enfoque de diferencia, enraízan su argumento en un modelo médico que, aunque se muestra minoritario en otros estudios (Sánchez y Morgado, 2021), aún subyace en aquellos discursos que caracterizan la discapacidad como déficits a compensar con una atención experta y

especializada (García-Cano *et al.*, 2021). La última concepción, desde la desigualdad, enlaza con un modelo social de la discapacidad más en sintonía con los principios teóricos de la educación inclusiva. En ella, la percepción de la desigualdad es más estructural y vinculada a relaciones de poder entre personas y grupos. Desde la perspectiva de los y las participantes, los matices que se incorporan responden a su propia autoadscripción, que perciben más allá de las adaptaciones individuales que pudieran requerir, para utilizarla como herramienta de lucha colectiva por el reconocimiento de derechos.

Son varias las implicaciones a nivel científico y político. A nivel científico, los hallazgos contribuyen a un campo de estudio inexplorado contextualizando la inclusión en la educación superior en un colectivo específico al que no se ha prestado atención previamente desde la literatura especializada. La consideración de su perspectiva a la hora de visibilizar barreras e identificar elementos que favorecen la transición y el acceso puede enriquecer la investigación sobre los procesos de institucionalización de la educación inclusiva en la universidad.

En el ámbito de las políticas en la educación superior, se destaca la pertinencia de considerar las dimensiones emocionales y de acompañamiento en las actividades de transición y en las ayudas en el acceso, subrayando lo personal por encima de lo informativo. Además, pone de manifiesto que más allá del papel, de los avances normativos y reglamentarios, de la incorporación de estructuras y servicios, siguen percibiéndose barreras que dificultan el éxito de estos procesos. La evidencia de que tanto las ayudas como las barreras se sitúen en los mismos elementos pudiera estar manifestando que no es suficiente con sumar nuevos protocolos y mecanismos expertos y descoordinados, sino que es necesario revisar de forma constante y transversal las barreras de los existentes, así como las acciones concretas que acompañan desde el prisma de la educación inclusiva (Monroy y Mayorga, 2020). Para ello puede ser de utilidad un planteamiento menos rígido y homogéneo que los reglamentos que, autoras como Ahmed (2019), identifican como menos eficaces al no incorporar acciones concretas y procedimientos de revisión, abordando la institucionalización de la atención a la diversidad de forma más transversal, concretado en ejes y acciones que contemplen revisiones y evaluación (Jiménez-Millán y García-Cano, 2020). Cuestión solo compatible con una cultura universitaria que no instrumentalice la diversidad, valorándola solo como reclamo o concibiéndola como defecto a corregir, sino que lo haga desde el profundo respeto a las diferencias y la garantía del derecho humano que toda persona tiene a la educación.

Limitaciones como el escaso número de participantes, ocasionado por la poca población general de este colectivo en la universidad española, pueden verse solventadas en futuras investigaciones centrando la atención en historias de vida, para comprender con una mayor profundidad los condicionantes que se han ido exponiendo en este trabajo y el relevante papel que parecen tener las familias y amistades en el desarrollo inclusivo de los procesos de tránsito y acceso a la educación superior.

## 7. Referencias bibliográficas

- ADMED, S. (2019). *What's the use?* University Press.
- ALBA, P. (2019). *Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad*. Ministerio de Educación y Formación Profesional, Gobierno de España.
- ÁLVAREZ-CASTILLO, J. L., HERNÁNDEZ-LLORET, C. M., GONZÁLEZ-GONZÁLEZ, H., ESPINO-DÍAZ, L. y FERNÁNDEZ CAMINERO, G. (2021). Exploring the status of diversity in policies and practices of Spanish universities. An asymmetric dual model. *Heliyon*, 7(3). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e06450>
- BAROW, T. y ÖSTLUND, D. (2019). The system shows us how bad it feels: special educational needs assessment in North Rhine-Westphalia, Germany. *European Journal of Special Needs Education*, 34(5), 678-691. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1603595>
- BOER, A. y KUIJPER, S. (2020). Students' voices about the extra educational support they receive in regular education. *European Journal of Special Needs Education*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1790884>
- BOLÍVAR, A. y SEGOVIA, J. D. (2019). *La investigación (auto)biográfica en educación*. Octaedro.
- BOOTH, T. y AINSLOW, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. OEI/FUHEM.
- BRUDER, M. B. y MOGRO-WILSON, C. (2010). Student and faculty awareness and attitudes about students with disabilities. *Review of Disability Studies: an International Journal*, 6(2), 3-15.
- BUTLER, M., HOLLOWAY, L., MARRIOTT, K. y GONCU, C. (2017). Understanding the graphical challenges faced by vision-impaired students in Australian universities. *Higher Education Research and Development*, 36(1), 59-72.
- CALLUS, A. M. y FARRUGIA, R. (2016). *The disabled child's participation rights*. Routledge.
- CAMPOS, M. y PEDRAZA, A. (2019). Condiciones de posibilidad psicosociales de una estudiante de psicología con enfermedad motora de origen cerebral. *Revista Colombiana de Educación*, 77, 107-128.
- CHRISTIE, H. (2009). Emotional journeys: young people and transitions to university. *British Journal of Sociology of Education*, 32(2), 123-136. <https://doi.org/10.1080/01425690802700123>
- COLÓN, R. R. (2015). Transición del estudiante con diversidad funcional de la escuela secundaria a la universidad. *Revista Griot*, 8(1), 24-41.
- COMISIÓN EUROPEA. (2010). *Estrategia Europea para la discapacidad 2010-2020: un compromiso renovado para una Europa sin barreras*. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0636:FIN:en:pdf>
- CORTÉS, M. y MORIÑA, A. (2014). Luces y sombras en la Enseñanza Superior desde la perspectiva del alumnado con discapacidad en el área de Ciencias de la Salud. *Revista de Investigación en Educación*, 12(2), 164-175.
- CRUE. (2018). *Agenda política CRUE universidades españolas*. Aprobada en Asamblea General 2 de febrero de 2018. Recuperado de <https://www.crue.org/wp-content/uploads/2020/02/AGENDA-POL%20C3%8DTICA-CRUE.pdf>
- DANGOISSE, F., CLERCQ, M. D., MEENEN, F. V., CHARTIER, L. y NILS, F. (2019). When disability becomes ability to navigate the transition to higher education: a comparison of students with and without disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1708642>
- ECHETA, G. (2019). Prólogo. En C. MÁRQUEZ (Ed.), *¿Avanzamos hacia universidades más inclusivas? De la retórica a los hechos* (pp. 13-17). Dykinson.

- EHEA. (2020). *Rome Ministerial Communiqué. Annex II - Principles and guidelines to strengthen the social dimension of Higher Education in the EHEA*. EHEA. Recuperado de [http://ehea.info/Upload/Rome\\_Ministerial\\_Communique\\_Annex\\_II.pdf](http://ehea.info/Upload/Rome_Ministerial_Communique_Annex_II.pdf)
- ESCUADERO, J. M. y MARTÍNEZ, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105.
- ESRC. (2016). *Framework for Research Ethics*. Recuperado de <https://esrc.ukri.org/funding/guidance-for-applicants/research-ethics/>
- Ferreira, C., Vidal, J. y Vieira, M. J. (2014). Student guidance and attention to diversity in the processes of quality assurance in higher education. *European Journal of Education*, 49(4), 575-589. <https://doi.org/10.1111/ejed.12098>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- FUNDACIÓN UNIVERSIA. (2019). *IV Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de la discapacidad*. Recuperado de [https://www.cermi.es/sites/default/files/docs/colecciones/Fundacion\\_IVEstudio\\_AAFF.pdf](https://www.cermi.es/sites/default/files/docs/colecciones/Fundacion_IVEstudio_AAFF.pdf)
- Gairín, J. y Muñoz, J. L. (2015). El acceso a la universidad de colectivos específicos en el contexto español. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9(1), 125-142. Recuperado de <http://repositoriodcpd.net:8080/handle/123456789/1856>
- GALÁN, A., GAIRÍN, J., FERNÁNDEZ, M., SANAHUJA, J. M.<sup>a</sup>, MUÑOZ, J. L. y OLIVER, J. (2013). *Plan de acción tutorial para estudiantes universitarios con discapacidad (PATdis)*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- GARCÍA-CANO TORRICO, M., JIMÉNEZ-MILLÁN, A. e HINOJOSA-PAREJA, E. F. (2021). We're new to this. Diversity agendas in public Spanish universities according to their leaders. *The Social Science Journal. Advance online publication*. <https://doi.org/10.1080/03623319.2020.1859818>
- GARCÍA-VARGAS, S. M. y BALLESTEROS, B. (2019). Respuestas y preguntas: la entrevista cualitativa. En B. BALLESTEROS (Coord.), *Investigación social desde la práctica educativa* (pp. 363-389). Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- GIBSON, S. (2015). When rights are not enough: What is? Moving towards new pedagogy for inclusive education within UK universities. *International Journal of Inclusive Education*, 19(8), 875-886. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1015177>
- GOLDSTEIN, M. y MEISENBACH, R. J. (2016). Reproducing whiteness through diversity: a critical discourse analysis of the pro-affirmative action amicus briefs in the fisher case. *Journal of Diversity in Higher Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1037/dhe0000014>
- GUTIÉRREZ-RODRÍGUEZ, F. (2019). Educación inclusiva y Espacio Europeo de Educación Superior: una perspectiva jurídico-constitucional. En C. MÁRQUEZ (Ed.), *¿Avanzamos hacia universidades más inclusivas? De la retórica a los hechos* (pp. 17-44). Dykinson.
- JIMÉNEZ-MILLÁN, A. y GARCÍA-CANO, M. (2020). Universidades inclusivas de papel. Análisis comparativo de la normativa de discapacidad de las universidades públicas andaluzas. En S. OLIVEIRA et al. (Eds.), *Investigación cualitativa en educación: avances y desafíos* (pp. 767-775). Ludomedia.
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *BOE*, 89 (2007).
- MANZANO-ARRONDO, V. (2015). Activismo frente a norma: ¿quién salva a la universidad? *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 1, 28-55.

- MÁRQUEZ, C. y SANDOVAL, M. (2019). Claves para promover la inclusión en la educación superior. En C. MÁRQUEZ (Ed.), *¿Avanzamos hacia universidades más inclusivas? De la retórica a los hechos* (pp. 45-60). Dykinson.
- MARTINS, C. y LEITÃO, L. (2012). O Aluno com Paralisia Cerebral em contexto educativo: diferenciação de metodologias e estratégias. *Millenium*, 42, 59-66.
- MOEN, T. (2006). Reflections on the narrative research approach. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(4), 56-69. <https://doi.org/10.1177/160940690600500405>
- MONROY, V. E. y MAYORGA, J. (2020). Narrativas sobre inclusión-exclusión en estudiantes universitarios en situación de discapacidad en la ciudad de Temuco (Chile). *Siglo Cero*, 51(2), 73-98. <https://doi.org/10.14201/scero20205127398>
- MORGADO, B. y MORIÑA, A. (2019). Tendiendo puentes para comprender y facilitar la transición a la universidad del alumnado no tradicional. En C. MÁRQUEZ (Ed.), *¿Avanzamos hacia universidades más inclusivas? De la retórica a los hechos* (pp. 61-84). Dykinson.
- MORIÑA, A. (2016). *Investigar con historias de vida. Metodología biográfico-narrativa*. Narcea.
- MORIÑA, A. (2017). 'We aren't heroes, we're survivors': higher education as an opportunity for students with disabilities to reinvent an identity. *Journal of Further and Higher Education*, 41(2), 215-226. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2015.1070402>
- NG, S. Y., DINESH, S. K., TAY, S. K. H. y LEE, E. H. (2003). Decreased access to health care and social isolation among young adults with cerebral palsy after leaving school. *Journal of Orthopaedic Surgery*, 11(1), 80-89.
- NORWICH, B. (2020). Transitions for students with special educational needs: implications for inclusion policy and practice. *European Journal of Special Needs Education*, 2-7. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1780070>
- PECK, C., BOUILHERES, F., BROWN, M. y WITNEY, C. (2018). Because access matters: an institutional case study. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 10(2), 194-203. <https://doi.org/10.1108/JARHE-04-2017-0045>
- RAPLEY, T. (2012). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en investigación cualitativa*. Morata.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *BOE*, 260 (2007).
- Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social. *BOE*, 289 (2013).
- REDPATH, J., KEARNEY, P., NICHOLL, P., MULVENNA, M., WALLACE, J. y MARTIN, S. (2013). A qualitative study of the lived experiences of disabled post-transition students in higher education institutions in Northern Ireland. *Studies in Higher Education*, 38(9), 1334-1350.
- RED SADPU. (2020). *Guía de buenas prácticas para la transición, el acceso y la acogida del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo en los estudios universitarios*. CRUE. Recuperado de <https://www.crue.org/wp-content/uploads/2021/05/GUIA-SAPDU.pdf>
- RIDDELL, S., TINKLIN, T. y WILSON, A. (2005). *Disabled students in Higher Education*. Routledge.
- SÁNCHEZ, M. N. y MORGADO, B. (2021). Docentes universitarios inclusivos: qué les caracteriza y cómo conciben la discapacidad. *Siglo Cero*, 52(1), 27-43. <https://doi.org/10.14201/scero20215212743>
- SMITHERS-SHEEDY, H., BADAWI, N., BLAIR, E., CANS, C., HIMMELMANN, K., KRÄGELOH-MANN, I., ... WILSON, M. (2014). What constitutes cerebral palsy in the twenty-first century? *Developmental Medicine and Child Neurology*, 56(4), 323-328.

- SRETENOVIĆ, I. y RADULOVIĆ, J. (2014). The impact of education and gender on the quality of life in persons with cerebral palsy. En M. KULIĆ y D. ILIĆ-STOŠOVIĆ (Eds.), *Education and Rehabilitation of Adult Persons with Disabilities* (pp. 219-234). University of East Sarajevo; University of Belgrade.
- STANDING, M. (2009). A new critical framework for applying hermeneutic phenomenology. *Nurse Researcher*, 16(4).
- TRAUTWEIN, C. y BOSSE, E. (2017). The first year in Higher Education - Critical requirements from the student perspective. *Higher Education*, 73(3), 371-387. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0098-5>
- UNESCO. (2020). *Hacia la inclusión en la educación: situación, tendencias y desafíos, 25 años después de la Declaración de Salamanca de la UNESCO*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375748>
- United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities*, December 13, 2006. <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>