



Facultad de Educación y Trabajo Social

Grado en Educación Primaria

"LA REALIDAD DEL ESTUDIANTADO CON NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO DENTRO DEL ÁMBITO UNIVERSITARIO"

Amara Sanz Gómez

Tutor: Dr. Mariano Rubia Avi

Departamento de Pedagogía

Curso: 2024-2025

AGRADECIMIENTOS

Al Dr. Mariano Rubia Avi, por transmitirme
sus conocimientos y confiar en mí.

A mis compañeras, por el camino compartido.

A mi madre, por acompañarme siempre.

A Daniel, por ser origen sin saberlo.

Y sobre todo, a la niña que enseñaba a
sus peluches con pizarra,
por no dejar de creer.

RESUMEN

La realidad del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) en estudios universitarios es un área dentro de la inclusión poco explorada y visibilizada. Es por eso que como objetivo principal, mediante este trabajo se ha buscado recoger las experiencias y analizar las posibles barreras que influyen en el acceso, la permanencia y el éxito académico de los estudiantes.

Para ello, se ha llevado a cabo un estudio nacional basado en un enfoque mixto (cualitativo y cuantitativo), a través del cual se han recogido y analizado datos aportados por el estudiantado con NEAE.

A partir del análisis de las respuestas, los resultados expresan que, si bien ha habido una gran evolución en las últimas décadas y existe un clima mucho más inclusivo, todavía se observan limitaciones en los apoyos disponibles especialmente en lo referido a adaptaciones curriculares efectivas, al acceso a tecnología asistiva, a la formación del profesorado en inclusión, y la visibilidad de los servicios y apoyos institucionales disponibles. Igualmente, se destaca la importancia de un mayor conocimiento y una aplicación institucional más efectiva y equitativa sobre las realidades de este colectivo, promoviendo respuestas más adaptadas y alejadas de prejuicios.

Frente a estos resultados, se desarrolla una propuesta de plan de intervención centrado en el fortalecimiento de la accesibilidad, una mayor sensibilización de la comunidad universitaria así como el desarrollo progresivo de estrategias metodológicas que favorezcan un entorno académico más inclusivo.

Palabras clave

Inclusión educativa, NEAE, educación superior, accesibilidad, equidad, barreras educativas, diversidad funcional, atención a la diversidad, comunidad universitaria, DUA...

ABSTRACT

The reality of students with specific educational support needs (SEN) in university studies remains an underexplored and underrepresented area within the broader field of educational inclusion. For this reason, the main objective of this study has been to gather students' experiences and analyze the potential barriers that influence their access, retention, and academic success in higher education.

To achieve this, a national study was carried out using a mixed-methods approach (qualitative and quantitative), through which data were collected and analyzed from students with SEN.

Based on the analysis of their responses, the findings show that although there has been significant progress in recent decades and the university environment is now more inclusive, there are still notable limitations in the support available—particularly regarding effective curricular adaptations, access to assistive technologies, teacher training in inclusion, and the visibility of institutional support services.

Furthermore, the study highlights the need for deeper institutional understanding and a more effective and equitable implementation of inclusive practices that reflect the real needs of this group, promoting adapted responses that move away from bias and standardization.

In response to these findings, the study presents a proposed intervention plan focused on strengthening accessibility, increasing awareness within the university community, and progressively developing inclusive teaching strategies to foster a more supportive academic environment.

Keywords

Educational inclusion, SEN (Special Educational Needs), higher education, accessibility, equity, educational barriers, functional diversity, attention to diversity, university community, Universal Design for Learning (UDL)...

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS.....	1
RESUMEN.....	2
Palabras clave.....	2
ABSTRACT.....	3
Keywords.....	3
1. INTRODUCCIÓN.....	6
1.1. Justificación.....	6
1.2. Objetivos.....	7
1.3. Relación con las competencias del título.....	8
1.3.1. Competencias generales.....	8
1.3.2. Competencias específicas.....	9
2. MARCO TEÓRICO.....	10
2.1. Las NEAE en la educación superior.....	10
2.2. Normativa y marco legal.....	12
2.2.1 Legislación nacional e internacional sobre inclusión universitaria.....	12
2.2.2. Servicios, protocolos, planes y proyectos institucionales en universidades españolas	13
2.3. Modelos de educación inclusiva en la universidad.....	15
2.3.1. Principales enfoques y estrategias inclusivas.....	15
2.3.2. Buenas prácticas en universidades españolas.....	16
2.4. Barreras en la educación superior para estudiantes con NEAE.....	18
2.4.1. Académicas: Dificultades metodológicas, evaluación y adaptaciones.....	18
2.4.2. Físicas: Accesibilidad a infraestructuras y transporte.....	18
2.4.3. Sociales y emocionales: Estigmatización, aislamiento, falta de redes de apoyo.....	19
2.4.4. Culturales: Desventaja asociada a contextos lingüísticos, culturales o de protección.....	20
2.4.5. Económicas: Dificultades en el acceso a recursos y servicios.....	21
2.4.6. Tecnológicas: Barreras en digitalización y acceso a plataformas educativas.....	22
3. METODOLOGÍA DEL ESTUDIO.....	23
3.1. Diseño de la investigación.....	23
3.2. Instrumento de recogida de datos.....	23
3.3. Muestra.....	24
3.4. Análisis de datos.....	25
4. RESULTADOS Y ANÁLISIS.....	26

4.1. Perfil del estudiantado participante.....	26
4.2. Trayectoria académica.....	27
4.3. Servicios de apoyo y actividades extracurriculares.....	27
4.4. Rol del profesorado.....	29
4.5. Accesibilidad de la universidad.....	30
4.6. Comunidad universitaria.....	31
4.7. Percepción del estudiantado NEAE.....	32
4.8. Reflexiones y aportaciones del estudiantado encuestado.....	33
5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	34
5.1. Plan de acción para la inclusión universitaria.....	34
5.2. Implementación y viabilidad.....	37
6. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN.....	38
6.1. Síntesis de hallazgos.....	38
6.2. Fortalezas y limitaciones del estudio.....	40
6.3. Líneas de investigación futura.....	41
6.3.1. Estudios longitudinales.....	41
6.3.2. Comparación entre universidades.....	41
6.3.3. Profundizar en áreas específicas.....	41
6.3.4. Perspectiva del profesorado y del personal de apoyo.....	42
7. BIBLIOGRAFÍA.....	43
8. ANEXOS.....	48
8.1. ANEXO I. CUESTIONARIO UTILIZADO PARA LA RECOGIDA DE DATOS.....	48
8.2. ANEXO II. TABLAS DE DATOS DEL PERFIL ENCUESTADO DESGLOSADAS.....	51

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Justificación

La inclusión es uno de los pilares fundamentales para la consecución de una educación de calidad y equitativa. Aunque bien es cierto que en las últimas décadas se han producido avances notables, los esfuerzos se centran principalmente en las primeras etapas del sistema educativo, infantil y primaria, donde los protocolos y distintos apoyos, para el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE), están mucho más presentes y definidos. Conforme los estudiantes van creciendo y avanzando dentro de su trayectoria académica, vemos cómo todos esos recursos y protección tienden a reducirse notablemente, planteando desafíos especialmente en la educación secundaria obligatoria (ESO) y de forma más acentuada en la educación superior, como es la universitaria.

La realidad es que el acceso, la permanencia y el éxito académico de este tipo de estudiantado en la universidad puede verse afectado debido a la disminución de medidas de apoyo, adaptaciones metodológicas, recursos materiales y humanos así como por barreras tanto físicas, sociales o incluso emocionales. El hecho de que estos apoyos se reduzcan puede amenazar de forma significativa tanto la permanencia y el rendimiento académico, así como el propio autoconcepto y bienestar. Cabe puntualizar que parte del conflicto, también se encuentra en que la inclusión debe ser compatible con los niveles de exigencia y cualificación profesional que requiere la educación superior, garantizando un equilibrio entre la equidad y la calidad formativa.

A pesar de los numerosos avances legislativos e iniciativas institucionales implementadas, aún siguen existiendo disparidades territoriales en cuanto a su aplicación. Otro factor que influye, es la escasa investigación acerca de este ámbito, lo cual dificulta la homogeneización e implementación a nivel nacional de estrategias eficaces y actualizadas que cubran las distintas necesidades de este colectivo que van surgiendo a lo largo de su formación.

Esta situación no tiene que considerarse una responsabilidad exclusiva de la comunidad educativa de las universidades. Cada etapa educativa desempeña un papel fundamental, no solo en la

formación del estudiantado, sino también en la construcción de un entorno seguro que garantice el bienestar y la igualdad de oportunidades.

La educación inclusiva no consiste en ofrecer a todos los estudiantes lo mismo, si no en dar a cada uno las herramientas necesarias para alcanzar el máximo desarrollo posible. No se trata de adaptar los recursos únicamente en la infancia. La inclusión es un compromiso continuo con el estudiante, desde infancia hasta la vida adulta, hasta lograr el máximo desarrollo de su potencial eliminando progresivamente barreras que dificulten su aprendizaje y participación activa como ciudadano.

1.2. Objetivos

El presente trabajo tiene como propósito principal analizar las distintas realidades que confrontan los estudiantes NEAE a la hora de acceder y formarse en estudios universitarios. Posteriormente, se propone un plan de acción que promueva la equidad en el acceso y permanencia en este tipo de educación.

Para poder alcanzar este, a continuación se especifican distintos objetivos:

- Examinar las distintas barreras que dificultan el acceso, participación y éxito académico del estudiantado con necesidades educativas dentro de la universidad, abordando cómo estas influyen en distintos ámbitos, tanto personales como académicos.
- Concienciar y sensibilizar a toda la comunidad educativa acerca de la importancia de garantizar una educación superior equitativa e inclusiva, destacando la necesidad de que exista un modelo educativo que respete la diversidad de necesidades y capacidades de cada estudiante.
- Reconocer y comparar buenas prácticas inclusivas que se llevan a cabo en distintas universidades españolas con el fin de implementar o tomar de referencia aquellas más eficaces y beneficiosas.
- Dar a conocer datos que representen experiencias y testimonios reales del estudiantado universitario NEAE, reconociendo tanto las carencias como los elementos facilitadores que han influido en su vivencia personal y académica.

- Proponer un plan de acción integral que contribuya al desarrollo de universidades inclusivas, accesibles y equitativas, que se fundamenten en medidas concretas como es la política institucional, la formación docente, el diseño de un entorno accesible, etc.

1.3. Relación con las competencias del título

Durante estos cuatro años formándome en el Grado de Educación Primaria, he podido ser consciente del perfil tan integral y comprometido que se requiere desarrollar para convertirse en un futuro maestro que no solo enseñe, sino que también sea capaz de llegar a cada alumno. No solo se trata de vocación y actitud, que de por sí son valores imprescindibles, si no también de una exhaustiva formación tanto en competencias generales como en específicas para poder ofrecer la educación de calidad de la que tanto hemos escuchado hablar y que, afortunadamente, muchos de nosotros hemos podido vivir.

Después de conocer todas las competencias que figuran dentro del Plan de Estudios del Grado de Maestro/a de Educación Primaria de la UVa, cabe destacar que el presente trabajo se caracteriza por expresar y reflejar gran parte de las competencias que el plan recoge. En el siguiente subapartado justifico citando textualmente del documento *Memoria del Plan de Estudios del Título de Grado en Educación Primaria (2010)*, aquellas que considero más esenciales y representativas en este trabajo.

1.3.1. Competencias generales

CG.1- “Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio –la Educación-.”

CG.2- “Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos esenciales (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social, científica o ética.”

CG.3- “Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.”

CG.4- “Que los estudiantes desarrollen un compromiso ético en su configuración como profesionales, compromiso que debe potenciar la idea de educación integral, con actitudes críticas y responsables; garantizando la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la igualdad de oportunidades,

la accesibilidad universal de las personas con discapacidad y los valores propios de una cultura de la paz y de los valores democráticos.”

El marco de este trabajo refleja en profundidad y desarrolla de forma transversal aspectos de estas cuatro competencias generales, vinculándose a una realidad específica y urgente como es la completa inclusión del estudiantado NEAE en el ámbito universitario. En primer lugar, se aplica el conocimiento de una perspectiva profesional y transformadora (CG.1) elaborando una propuesta de plan de acción basada en problemas reales del sistema educativo mediante argumentos y acciones concretas. También, mediante el proceso de recogida, interpretación y análisis de datos, desarrollando un espíritu crítico, capaz de emitir juicios fundamentados con implicaciones sociales, éticas y educativas (CG.2), especialmente en lo relacionado con el derecho a la igualdad de oportunidades, la accesibilidad universal y la participación activa del estudiantado.

Asimismo, también se favorece el desarrollo de habilidades investigadoras clave para una formación continua (CG.3) reflejando un compromiso ético basado en equidad, justicia social e inclusión educativa, valores promovidos dentro de una educación integradora y democrática (CG.4).

1.3.2. Competencias específicas

CE.1 - “Identificar y planificar la resolución de situaciones educativas que afectan a estudiantes con diferentes capacidades y distintos ritmos de aprendizaje.”

CE.2 - “Conocer, valorar y reflexionar sobre los problemas y exigencias que plantea la heterogeneidad en las aulas, así como saber planificar prácticas, medidas, programas y acciones que faciliten la atención a la diversidad del alumnado.”

CE.3 - “Adquirir habilidades y recursos para favorecer la integración educativa de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, con necesidades educativas especiales, alumnado con altas capacidades intelectuales y alumnos con integración tardía en el sistema educativo.”

CE.4 - “Diseñar y colaborar con diferentes agentes en la planificación y desarrollo de respuestas educativas que atiendan las necesidades educativas de cada estudiante, teniendo en cuenta los fundamentos psiconeurológicos que afectan al aprendizaje y las relaciones humanas.”

CE.5 - “Detectar y analizar las posibles barreras para el aprendizaje y la participación del alumnado con necesidades educativas especiales específicas en el entorno del centro y sus instalaciones, así como en su contexto.”

En conjunto, todas estas competencias específicas se encuentran recogidas de forma implícita en este trabajo de fin de grado, puesto que supone una aplicación real y profunda de todas estas.

Después de exponer todas las barreras que enfrentan estos estudiantes en el entorno universitario se reconoce la heterogeneidad de ritmos de aprendizaje así como de capacidades (CE.1) y se plantean respuestas educativas (medidas, programas y acciones) planificadas e inclusivas para promover la integración educativa de este colectivo (CE.2 y CE.3).

Todas estas respuestas educativas inclusivas se recogen dentro del plan de acción propuesto, que promueve la colaboración de diferentes agentes educativos, fundamentándose en todo momento en los principios psiconeurológicos (CE.4) en función de como ya he explicado, un análisis exhaustivo de las barreras para el aprendizaje y participación gracias al estudio realizado (CE.5).

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Las NEAE en la educación superior

En las últimas décadas, el acceso de personas con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) a la educación superior, ha experimentado un aumento significativo. Esto es debido a los avances normativos institucionales recogidos en distintos documentos oficiales como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), políticas nacionales que buscan garantizar el derecho a la equidad educativa. Iniciativas como los programas de apoyo universitario, la existencia de asociaciones, de adaptaciones y de unidades de atención a la diversidad constituyen elementos esenciales que hacen posible el aproximarse cada vez más a un contexto universitario inclusivo (Fundación ONCE, 2024 ; INICO, 2023)

Aun así este acceso, no ha sido necesariamente acompañado de una transformación estructural y práctica del sistema. A pesar de todos los progresos, aún persisten gran cantidad de barreras (culturales, metodológicas y organizativas) que dificultan la participación plena del alumnado con NEAE. Tomando de referencia a Ainscow (2011), la inclusión va más allá de su presencia, además

de esta, es esencial revisar críticamente los valores, las prácticas y las normas que establecen la base de la vida académica.

En la actualidad, podemos ver como la universidad sigue reflejando una tradición centrada en la excelencia académica y el rendimiento individual, reproduciendo el modelo de estudiante idealizado: autónomo, eficiente y capaz de adaptarse a los ritmos estandarizados que impone el sistema (Booth & Ainscow, 2006; Bourdieu & Passeron, 1970). Siguiendo esta idea, se puede afirmar que no se contempla suficientemente la diversidad de trayectorias, capacidades y formas de aprendizaje, lo cual genera situaciones de desventaja.

A esto, se suma una desigual implementación y aplicación práctica de políticas inclusivas entre universidades, dependiendo en gran medida del contexto territorial, de los recursos disponibles y de la voluntad institucional. Esta desigualdad genera lo que algunos estudios llaman “Inclusión fragmentada”, es decir, se han logrado avances importantes pero de forma poco homogénea y con frecuencia insuficientemente estructurada (Moriña, 2015).

Además, basándome en una perspectiva interseccional, hay que destacar que no todas las personas con NEAE enfrentan las mismas barreras. Cuando la diversidad funcional se combina con otras condiciones de vulnerabilidad, como son la precariedad económica, la migración, el género o la cultura entre otras; las dificultades para el acceso, permanencia y progreso dentro de la universidad se intensifican (Crenshaw, 1991; Gillborn, 2015).

En este trabajo por tanto, pese a reconocerse los logros alcanzados en el camino para lograr una plena inclusión, también se destacan los puntos más débiles, mencionando la importancia de consolidar un modelo universitario accesible y justo, pasando de concebir la inclusión como una excepción a entenderse como un principio indispensable dentro de la educación superior.

2.2. Normativa y marco legal

2.2.1 Legislación nacional e internacional sobre inclusión universitaria

Dentro del contexto internacional la **Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad** (ONU, 2006) establece un tratado universal para proteger y promover los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad, impulsando su inclusión plena dentro de todos los ámbitos de la sociedad, incluida la educación superior.

También cabe mencionar la **Declaración Universal de Derechos Humanos** (DUDH, 1948) donde se establecen los derechos humanos básicos, entre ellos el derecho a la igualdad y a no ser discriminado, entendiéndose de forma implícita, que tampoco por el hecho de presentar ningún tipo de diversidad funcional.

Por último, cito a nivel internacional la **Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible** (ONU, 2015), que incluye 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible, concretamente el ODS 4 que está orientado a garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos.

A nivel nacional, en España, el marco normativo que ampara los derechos de las personas con discapacidad se encuentra recogido en el **Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre**, que unificando y actualizando la Ley de Integración Social de los Minusválidos (LISMI) y la Ley de Igualdad de Oportunidades, No Discriminación y Accesibilidad Universal (LIONDAU) aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social, estableciendo un marco normativo integral que garantiza los derechos, igualdad de oportunidades y accesibilidad de las personas con discapacidad (BOE, 2013).

La inclusión en el ámbito universitario ha evolucionado en gran medida estando actualmente respaldada por distintas normativas que buscan garantizar a los estudiantes accesibilidad y equidad. Podemos respaldarnos en distintas leyes como la **Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre**, conocida como LOMLOE, la cual reconoce y destaca la importancia de la inclusión educativa en

todos los niveles educativos, estando incluido el universitario. La LOMLOE destaca la necesidad de modificar el sistema educativo para que este se adapte a la diversidad que podemos encontrar en las aulas dentro de la formación superior y garantizar una educación equitativa y de calidad para todos.

Por otro lado también contamos con la **Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario** que establece distintas bases para una educación superior inclusiva. El objetivo que persigue es garantizar la igualdad de género, la inclusión de personas con discapacidad y la eliminación de distintas barreras que dificulten el acceso y la participación plena dentro de la vida universitaria.

Cabe destacar, por último, **el artículo 37 de la Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario (LOSU)** establece que las universidades deberán favorecer que las estructuras curriculares de las enseñanzas universitarias resulten inclusivas y accesibles. En particular, deberán adoptar medidas para que el estudiantado con discapacidad pueda disfrutar de una educación universitaria inclusiva, accesible y adaptable, en igualdad con el resto de la comunidad, realizando ajustes razonables, tanto curriculares como metodológicos, a materiales didácticos, métodos de enseñanza y sistemas de evaluación.

2.2.2. Servicios, protocolos, planes y proyectos institucionales en universidades españolas

Tomando de referencia las últimas décadas en las universidades españolas cabe destacar que aparte de la evolución de la legislación, se han desarrollado e implementado políticas institucionales llevadas a cabo mediante distintos servicios, protocolos, proyectos y/o colaboraciones, así como buenas prácticas y la implementación de programas piloto.

Es importante mencionar que la realidad, es que no todas las universidades aplican las mismas políticas ni del mismo modo, por lo que existe una gran brecha en cuanto a las actitudes frente a la diversidad dentro de cada universidad.

Si hablamos de *servicios de atención a la diversidad* podemos incluir un gran número de servicios/unidades según sus tipos; Unidad de Apoyo a Estudiantes con Discapacidad, Servicio de

Atención Psicológica, Oficinas de Inclusión, etc. Todas estas junto a protocolos institucionales para solicitar adaptaciones (informes, planes individualizados...) velan por asesorar a este colectivo, asegurando una acompañamiento activo y favoreciendo en la medida de lo posible su bienestar y continuidad en este tipo de educación superior.

Todas estas medidas llevadas a cabo cooperan entre sí para garantizar al estudiantado *adaptaciones*. Estas, se dan en distintos ámbitos, modificando aspectos curriculares y de evaluación, ajustes metodológicos (basados en diferentes formas de explicar, tutorías y recursos personalizados de apoyo), distintas medidas organizativas necesarias (cambios en horarios, acceso a la matrícula y formas de asesoramiento) así como apoyos personales y materiales (intérpretes de lengua de signos, asistentes personales y distintos accesos a tecnología asistiva).

También existen distintas *organizaciones* que tanto a nivel nacional como internacional han desarrollado y puesto en marcha distintos proyectos e iniciativas basadas en una fundamentada base teórica y un movimiento activo en la dimensión práctica, buscando promover cambios y progresos basados en el cumplimiento del artículo 24 de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (CRPD), así como en los objetivos 4,8 y 17 de la Agenda de Desarrollo Sostenible de 2030.

Desde *Fundación ONCE* se han desarrollado tanto distintos proyectos como el *Congreso Internacional Universidad y Discapacidad* (debate de ideas, estrategias y buenas prácticas de universidades inclusivas para cumplir con los desafíos del S.XXI), el programa *UniDiversidad* en colaboración con el Fondo Social Europeo (un programa de formación universitaria dirigido a jóvenes con discapacidad intelectual, del desarrollo y/o del espectro autista para cederles la oportunidad de acceder a la universidad y estudiar un título propio en formación para fomentar su autonomía y desarrollo personal). Esta fundación también impulsa distintas convocatorias de ayudas destinadas a financiar el acceso a distintas formaciones y recursos, así como apoyos requeridos.

Otra entidad a mencionar es COCEMFE (Confederación Española de Personas con Discapacidad Física y Orgánica) que colabora con distintas universidades dentro del marco del programa de la Unión Europea de Erasmus+ para crear un entorno inclusivo y equitativo en la universidad, transformando las barreras digitales en herramientas de apoyo para estudiantes con discapacidad.

Por último, considerándolo un punto bastante crítico, cabe volver a destacar la desigualdad territorial y la gran disparidad que existe entre las distintas universidades de España. A pesar de la existencia de un marco legislativo y de numerosas políticas institucionales que avalan y determinan las medidas de protección a la diversidad, la aplicación real de estas varía en gran medida en función de cada institución universitaria y el territorio en el que se encuentran. Esto es una problemática que compromete el principio de equidad de la educación y que además genera grandes diferencias para el acceso, permanencia y predisposición de este colectivo de estudiantes, convirtiéndose en una barrera real y notoria.

2.3. Modelos de educación inclusiva en la universidad

2.3.1. Principales enfoques y estrategias inclusivas

A continuación, destaco dos estrategias clave, esenciales como base para poder establecer el principio de inclusión universitaria. Podemos observar cómo se combinan el enfoque pedagógico (DUA) y el organizativo (el apoyo institucional), con el fin de promover el progreso formativo basado en la igualdad de condiciones.

- Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) – Se propone la creación de entornos de aprendizaje flexibles para que todos puedan aprender a su manera, disponiendo de recursos abiertos (REA). El objetivo es permitir a cada individuo, independientemente de sus capacidades, continuar su propio camino dentro de la educación.
- Apoyo institucional – Mediante la creación y colaboración entre distintas entidades de apoyo específicas dentro de la universidad se busca cubrir las necesidades específicas para minimizar las posibles barreras que puedan existir. Algunas de estas entidades son:

- Servicios de Apoyo a Estudiantes con Necesidades Específicas (SAENE), el cual se describe en la Guía de Servicios para el Estudiante de la Universidad San Jorge (Universidad San Jorge, 2018–2019).
- Programas de Atención a Personas con Discapacidad y/o Necesidades Específicas de Apoyo (PADyNE) de la Universidad Complutense de Madrid ofrece recursos, servicios y estructuras al estudiantado con diversidad funcional (UCM, 2025).
- Servicio de Atención a la Discapacidad y Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (ADYNEA) puesto en práctica en La Universidad Pablo de Olavide (2005–2023).

También se garantizan dentro de este tipo de apoyo el acceso a ayudas económicas (becas tanto del Ministerio, como de las propias universidades o entidades externas) así como ayudas materiales y personales.

2.3.2. Buenas prácticas en universidades españolas

A continuación, mediante la mención de distintas prácticas ya implementadas en otras universidades de España, se busca identificar medidas eficaces que contribuyan a mejorar la atención, participación y bienestar del estudiantado con NEAE dentro del ámbito universitario.

- Universidad de Valladolid (UVa) → ha iniciado el proyecto MENTALSED, en colaboración con Plena Inclusión Castilla y León y el Grupo de Investigación Psicología, Salud y Neuroeducación. Es un proyecto que busca desarrollar un sistema que permita detectar de forma precoz alteraciones en la salud mental de personas con discapacidad intelectual.
- Universidad Complutense de Madrid (UCM) → gracias a su colaboración con la ONCE y COCEMFE ha conseguido desarrollar una escala de necesidades y mejora de distintas barreras que enfrenta el estudiantado con NEAE.
- Universidad de Salamanca (USAL) → cuenta con el Servicio de Atención a Personas con Discapacidad (SAPDU) el cual ofrece tutores de referencia así como un seguimiento

personalizado y una coordinación activa con el profesorado para realizar las adaptaciones que sean necesarias.

- Universidad de Barcelona (UB) → imparte distintas formaciones periódicas para formar al profesorado sobre el DUA, la accesibilidad digital y la atención a la diversidad.
- Universidad de Murcia (UMU) → con el proyecto EVITA esta universidad ha implementado un plan de mejora de la accesibilidad tecnológica para las personas con diferentes tipos de discapacidad dentro de la comunidad educativa, para promover la igualdad de oportunidades y accesibilidad a la tecnología. El objetivo es poder personalizar el escritorio virtual proporcionando lectores de textos y/o softwares de dictado así como otros recursos especiales que incorpora.
- Universidad de Alicante (UA) → es reconocida nacionalmente por contar con un gran número de iniciativas relacionadas con la formación en Lengua de Signos Española (LSE). Se ofrecen programas educativos y de sensibilización dirigidos a profesionales de distintos ámbitos. Además también ofrece el máster en interpretación de Lengua de Signos.
- Universidad de Salamanca (USAL) → ha desarrollado un programa específico de mentoría y acompañamiento entre iguales mediante el que estudiantes de cursos superiores asesoran a los compañeros de cursos iniciales con el fin de favorecer la integración académica y social del estudiantado con NEAE cumpliendo así principios de Responsabilidad Social Universitaria y los Objetivos de Desarrollo Sostenible.
- Universidad de Valencia (UV) → a través del convenio de colaboración con Plena Inclusión, se ha creado el documento Unidad de Integración con Discapacidad (UPD). En él se recogen distintas medidas como el acceso a programas y actividades de formación así como campañas formativas y de sensibilización para promover la inclusión y el acceso al sistema educativo universitario de las personas con discapacidad.
- Universidad de La Laguna (ULL) → ha desarrollado el Programa de Atención al Estudiantado con Discapacidad (PAED), el cual ofrece apoyo académico y personal a los estudiantes universitarios con discapacidad. Este apoyo se lleva a cabo mediante distintas políticas y acciones diseñadas (adaptación de materiales educativos, sensibilización de la

comunidad educativa, implementación de recursos tecnológicos accesibles) para promover la inclusión de este colectivo.

2.4. Barreras en la educación superior para estudiantes con NEAE

2.4.1. Académicas: Dificultades metodológicas, evaluación y adaptaciones.

Cuando mencionamos barreras académicas, hablamos de aquellas dificultades que enfrentan los NEAE debido a metodologías de enseñanza más rígidas, basadas en las clases magistrales y en el trabajo autónomo e individual basado en la lectura, la escritura y el uso exclusivo de materiales impresos dentro de un ambiente pasivo (Echeita, 2006).

Aunque algunos consideran el aprendizaje tradicional como una de las opciones más efectivas para promover el orden y el control así como para la transmisión de conocimientos, existen numerosos estudios que avalan que para la gran mayoría de los estudiantes, especialmente para los NEAE, constituye una barrera para el aprendizaje activo y significativo (García & Martínez, 2018).

A esto, se suma el seguimiento de formatos rígidos y estandarizados, donde se expresa la falta de adaptaciones en la evaluación, como son las extensiones de tiempo, la existencia de materiales y recursos en formatos accesibles o incluso la flexibilización de las pruebas de evaluación orales o escritas a las necesidades de los alumnos. Según Booth & Ainscow (2015), todo esto añade una sobrecarga emocional y académica en el estudiantado, haciendo que pueda derivar en ansiedad y un sentimiento de insuficiencia, afectando directamente al rendimiento y la participación dentro de las actividades universitarias.

2.4.2. Físicas: Accesibilidad a infraestructuras y transporte.

Aunque en los últimos años se tiene mucho más en cuenta la accesibilidad a la hora de construir y adaptar nuevas edificaciones, las barreras físicas siguen siendo una limitación importante para la inclusión de este estudiantado.

Poco a poco las universidades van avanzando hacia una mayor adaptación de infraestructuras, teniendo en cuenta la instalación de rampas, de ascensores y la mejora

general de la accesibilidad al campus, entre otras. Aun así, muchas continúan sin contar con las adecuaciones necesarias en los distintos espacios, contradiciendo lo estipulado en el Real Decreto Legislativo 1/2013, el cual destaca la accesibilidad universal en los entornos educativos.

Es importante, de acuerdo con Zubillaga & Alba (2013), no centrarse únicamente eliminar las barreras arquitectónicas más puntuales, sino también tener en cuenta la importancia de la accesibilidad integral, contemplando distintos ámbitos, que de forma transversal también suponen limitaciones en la accesibilidad.

Cabe destacar que el acceso a tecnologías asistivas (aquellas que favorecen el acceso al aprendizaje, a la participación, a la comunicación y la autonomía) es bastante desigual, y no siempre se garantiza el uso de herramientas digitales accesibles como lectores de pantalla, programas de ampliación de texto o dispositivos de apoyo para personas que presenten movilidad reducida.

Otro aspecto a destacar es que la problemática no solo reside en la falta de estas tecnologías. Tal y como señala Fernández-Batanero et al. (2021), una de las limitaciones más notorias radica en la formación sobre su uso entre el personal educativo, motivo que agrava considerablemente el poder utilizar las anteriormente mencionadas tecnologías de apoyo.

2.4.3. Sociales y emocionales: Estigmatización, aislamiento, falta de redes de apoyo.

Dentro del nivel social y emocional, los estudiantes con NEAE enfrentan barreras muy significativas, muchas de ellas ligadas a la estigmatización. Es común que estos estudiantes sean percibidos de forma diferente por sus compañeros, llevando a actitudes de rechazo, acoso o exclusión (Muñoz-Cantero et al., 2013; Rodríguez-Martín & Álvarez-Arregui, 2015).

Debido a la falta de comprensión y empatía por parte de otros estudiantes, la gran mayoría decide no visibilizar su situación por miedo al estigma y a ser juzgados, generando una fuente de malestar marcada por la ansiedad y un sentido de falta de pertenencia (Díaz Gandasegui & Funes Lapponi, 2016).

Además, cabe destacar que el generalizado desconocimiento sobre las distintas discapacidades o trastornos hace que perpetúen los prejuicios y estereotipos. En esta línea es importante considerar, como además destaca Moriña (2017), la falta de atención psicológica específica y accesible para garantizar la salud mental de este estudiantado. Aunque ya existe el apoyo psicológico a estudiantes universitarios, es necesario un servicio formado en diversidad funcional para comprender y asesorar mejor a distintos perfiles que lo soliciten.

2.4.4. Culturales: Desventaja asociada a contextos lingüísticos, culturales o de protección.

La dimensión cultural dentro de la etapa universitaria es un ámbito complejo y en muchos momentos invisibilizado. Existen gran variedad de realidades socioculturales y económicas que desgraciadamente actúan como factores que dificultan el acceso, la permanencia y el éxito en la universidad para el estudiantado en situación de vulnerabilidad.

Existe gran diversidad de perfiles, destacando aquellos que provienen de un contexto migratorio o de minorías étnicas, zonas rurales aisladas o entornos familiares marcados por la inestabilidad y la desprotección. Mucha parte de este alumnado también suele estar condicionado por diferencias lingüísticas, sociales y/o culturales, enfrentándose a barreras no solo en el plano académico sino también en el emocional, educativo y relacional.

Como destaca Save the Children (2019), en las últimas décadas los conflictos internacionales, migraciones forzadas y el aumento de pobreza infantil se han visto intensificados, aumentando exponencialmente la cifra de los estudiantes que se enfrentan a este tipo de barreras a la hora de optar por una formación dentro del contexto universitario.

Es urgente que este tipo de perfiles reciban una respuesta institucional específica mediante medidas de inclusión educativa, apoyo psicosocial y formación específica para el profesorado. Es indispensable por parte del sistema universitario, una adaptación e integración cultural de los recursos así como una mayor sensibilización ante las distintas formas de desigualdad que pueden pasar más percibidas o ser desconocidas dentro del aula.

2.4.5. Económicas: Dificultades en el acceso a recursos y servicios

Este tipo de barrera constituye uno de los principales obstáculos para la plena inclusión de los ACNEAE en el acceso a la educación superior. Generalmente los costes asociados a cuestiones básicas e imprescindibles como son la matrícula, los materiales didácticos, el transporte y el alojamiento, ya se presentan como una carga significativa e imprescindible para gran parte de los estudiantes. A mayores, los costes se gravan cuando se suman gastos asociados debido a la necesidad de recursos y servicios especializados (tecnologías asistivas, tutorías personalizadas, acompañamientos psicopedagógicos...) indispensables para conseguir cierta igualdad de oportunidades académicas.

A pesar de la existencia de becas y ayudas económicas dirigidas específicamente a este colectivo, lo cual representa un gran avance para asegurar el acceso, en los últimos años se ha observado un endurecimiento de los requisitos administrativos y académicos para la concesión de estas, limitando en gran medida la disponibilidad y accesibilidad de estos recursos para quienes más los necesitan.

Una de las restricciones más polémicas ha sido lo exigido durante la convocatoria de 2020-2021, sobre la necesidad de un certificado oficial de discapacidad con un porcentaje mínimo, dejando sin cubrir las necesidades de estudiantes que, aunque poseen necesidades educativas reales, no cumplen este criterio (FIAPAS, 2024). Esta injusticia ha sido denunciada por FIAPAS, una organización de discapacidad auditiva, que reclama como este tipo de certificación solo se centra en el baremo sanitario dejando de lado las necesidades específicas dentro del ámbito educativo.

Siguiendo con esta misma línea, el Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI) reclama que la ayuda complementaria de 400 euros que se recoge recientemente en las becas estatales no se limite exclusivamente a estudiantes que acrediten una discapacidad mínima del 33% o superior. Este comité reclama al Gobierno que amplíe el acceso a estas ayudas a los estudiantes que no alcanzan este grado pero que igualmente,

requieren de apoyos económicos para facilitar el acceso y permanencia en el sistema educativo (CERMI, 2023).

Recientemente, la Comisión para las Políticas Integrales de la Discapacidad del Congreso aprobó una proposición en la que se pide al Gobierno a cambiar los criterios actuales para acceder a estas becas, incorporando medidas más justas que se adapten mejor a las necesidades educativas concretas y no únicamente al grado que indica la discapacidad.

Esta cuestión destaca la importancia de la existencia de unos criterios basados en necesidades reales de apoyo del estudiante, dejando de lado basarse únicamente en el reconocimiento de un mínimo grado de discapacidad.

2.4.6. Tecnológicas: Barreras en digitalización y acceso a plataformas educativas.

La creciente digitalización en la educación superior ha traído consigo numerosos avances, pero en este ámbito también se puede afirmar que ha generado distintas barreras para los ACNEAE. La existencia de plataformas educativas y el acceso a distintos contenidos digitales que complementan la formación y que no están completamente adaptadas a la diversidad funcional hace que sean inaccesibles para parte de aquellos alumnos que presentan discapacidad visual, auditiva, motriz o cognitiva (Moriña, 2020).

Es notoria una falta de adaptación tecnológicas en aspectos tan esenciales como en los recursos didácticos o en los campus digitales, marcados por la ausencia de subtítulos, de SAACs o la falta de sistemas digitales accesibles para las personas con movilidad reducida (aquellos que necesitan navegar a través de teclados adaptados, dispositivos de seguimiento ocular o herramientas de control por voz).

Como también destaca Moriña (2020), es necesaria una capacitación suficiente tanto del alumnado como del profesorado en el uso de tecnologías asistivas. Hay parte tanto del profesorado como del alumnado con NEAE que o no están lo suficientemente preparados como para utilizar las herramientas digitales de manera eficiente o desconocen el gran abanico de posibilidades tecnológicas, limitando así el aprovechamiento de los recursos tecnológicos disponibles.

También se encuentran limitaciones en las plataformas digitales destinadas a la evaluación y a las tareas académicas como pueden ser los exámenes en línea y las tareas online las cuales no siempre están adaptadas para los estudiantes con dislexia, TDAH o dificultades motrices, limitando su oportunidad de mostrar sus conocimientos de forma equitativa.

Este marco fundamenta una base sólida para el posterior análisis de la realidad del estudiantado NEAE en el contexto universitario que se llevará a cabo mediante un estudio, así como para la propuesta de un plan de intervención que desarrollare en los siguientes puntos.

3. METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

Este estudio se realiza con el objetivo de comprender y exponer la realidad actual del estudiantado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) perteneciente al ámbito universitario. Para su consecución, se ha buscado realizar una valoración de distintas áreas y factores que moldean la educación. Con la información recogida basada en experiencias, se busca proponer un plan de acción que incluya políticas educativas, formación docente y medidas de accesibilidad.

3.1. Diseño de la investigación

La investigación se fundamenta en un enfoque mixto que combina tanto la recogida de datos cuantitativos como cualitativos, permitiendo en todo momento describir tendencias generales que representan la experiencia de este estudiantado, así como profundizar en distintas percepciones, demandas y valoraciones a nivel personal, pudiendo en los apartados posteriores, utilizar estos datos para fundamentar conclusiones y propuestas de mejora concretas.

3.2. Instrumento de recogida de datos

Para la recogida de datos se ha utilizado el cuestionario CUNIDIS-D (Cuestionario sobre Necesidades y Discapacidad en el contexto Universitario), un instrumento de recogida de datos desarrollado por el Instituto de Integración en la Comunidad (INICO) de la Universidad de Salamanca. Se ha desarrollado dentro del proyecto “Universidad y Discapacidad”, donde han colaborado la ONCE y CERMI Estatal.

Es una herramienta que se ha seleccionado entre otros motivos, por su alto grado de fiabilidad, marcado por un coeficiente de alfa de Cronbach por encima de 0,85. También ha sido utilizado en estudios previos y ha sido aplicado en más de 50 universidades españolas para respaldar estudios nacionales.

Aunque su estructura y contenidos se mantuvieron sin alteraciones, se realizó una adaptación puntual, en la pregunta destinada a que el encuestado identificara su perfil, con el fin de obtener una muestra más amplia que recogiese al colectivo NEAE y maximizar el alcance del estudio. Dicho cambio se explica teniendo en cuenta la importancia de reconocer situaciones menos visibilizadas que se incluyen dentro de este grupo, en el que podemos encontrar dificultades específicas de aprendizaje (dislexia, discalculia, TDAH), trastornos emocionales o conductuales (depresión, ansiedad) y distintos tipos de discapacidad.

Cabe puntualizar que la línea divisoria entre discapacidad y otros grupos con necesidades específicas educativas es a menudo difusa. Por ejemplo, un trastorno de ansiedad puede afectar significativamente al desempeño académico, mientras que algo más evidente como es una discapacidad sensorial leve, con apoyos adecuados, puede no suponer una barrera relevante.

Por último, destacar que el cuestionario se divide en distintos bloques temáticos los cuales abordan aspectos clave de la experiencia universitaria del estudiantado NEAE. Esta organización permite identificar de forma estructurada una visión global que incluye las barreras, apoyos y percepciones, sirviendo para orientar futuras políticas, planes de mejora y acciones que fomenten y mejoren la inclusión en este tipo de educación superior.

3.3. Muestra

En cuanto a la muestra, en todo momento se ha buscado cumplir el criterio de obtener datos reales y representativos del contexto universitario nacional, que reflejasen la diversidad del estudiantado con perfiles distintos y una distribución geográfica heterogénea.

Así pues, los participantes del estudio son estudiantes universitarios matriculados en diversas universidades españolas con necesidades específicas de apoyo educativo. En este grupo se han reflejado aquellas que provienen de distintos tipos de discapacidad (física, sensorial e intelectual),

de dificultades del aprendizaje (dislexia o discalculia), de trastornos del neurodesarrollo (TDAH o TEA), de condiciones de salud mental con diagnóstico clínico (ansiedad o depresión) y altas capacidades (AACC) principalmente. También se ha dado la posibilidad de reflejar otras desencadenadas por la procedencia de contextos vulnerables sociales, culturales o económicos.

Para la selección de la muestra no se ha contemplado seleccionar un patrón o grupo concreto sino que se ha optado por una participación voluntaria y abierta a aquellos que cumpliesen con unos requisitos.

La difusión del cuestionario se llevó a cabo tanto a través de redes de contacto personales como mediante la colaboración de la Asociación Nacional de Estudiantes y Formación del Profesorado (CESED), en la que se ocupa un cargo dentro del equipo ejecutivo. Asimismo, se contactó con diversos órganos de atención a la diversidad de universidades españolas con el fin de ampliar su difusión, aunque no se obtuvo respuesta por parte de estos.

En total, han participado 46 estudiantes, los cuales cumplían con los siguientes criterios establecidos: estar matriculados en una universidad española, presentar una NEAE reconocida y aceptar participar de forma voluntaria y anónima. La participación se vio condicionada por varios factores: el plazo de difusión fue relativamente breve (aproximadamente dos semanas), resultando insuficiente, ya que se trata de un grupo muy reducido dentro del ámbito universitario; además, la escasa implicación del propio colectivo NEAE y la falta de colaboración institucional de servicios de atención a la diversidad limitaron la posibilidad de conseguir una muestra más amplia y diversa.

3.4. Análisis de datos

El análisis de los datos, tanto cuantitativos como cualitativos recogidos, se ha llevado a cabo mediante una estrategia combinada acorde con el enfoque mixto del estudio.

Para el tratamiento de los datos cuantitativos he utilizado el programa Microsoft Excel facilitando una visión organizada de estos y poder acceder a cálculos básicos como son frecuencias y porcentajes. Posteriormente he utilizado SPSS para un análisis estadístico más exhaustivo.

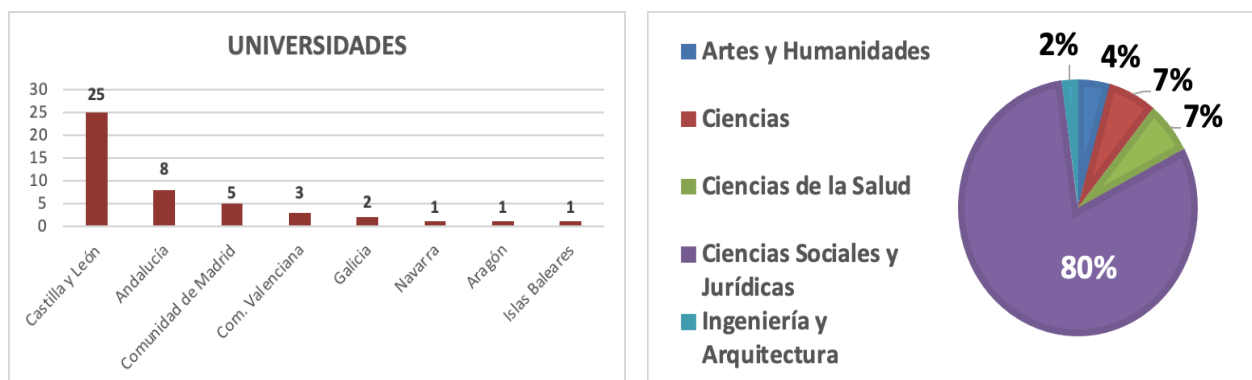
En cuanto a los datos cualitativos obtenidos a través de preguntas más abiertas, he contado con el asesoramiento del Dr. Mariano Rubia Avi, mi tutor de TFG, que me ha ayudado a analizar de forma manual estos, permitiendo tener una perspectiva más personal y contextualizada para conseguir una visión integral y profunda de la realidad que expresan las respuestas recogidas.

4. RESULTADOS Y ANÁLISIS

4.1. Perfil del estudiantado participante

- Universidad de procedencia y titulación cursada

El estudiantado participante proviene de diversas universidades españolas, con mayor representación de Castilla y León, seguida de Andalucía, Madrid, Comunidad Valenciana, y otras regiones como Galicia, Navarra o Baleares. En cuanto a titulaciones, la mayoría pertenece a la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas, seguida por Ciencias, Salud, Artes, Humanidades e Ingeniería y Arquitectura. El desglose completo de cada categoría puede consultarse en el [Anexo II](#).



- Identificación de las NEAE

En este apartado tan esencial, se recoge la información proporcionada por el encuestado en relación a su perfil de NEAE. Para su análisis, se han agrupado en categorías, encontrando:

Tabla 1. Perfil del estudiantado participante según tipo de NEAE reconocida

Tipo de NEAE	N.º de respuestas
TDAH	13
Trastornos del estado anímico	11
Discapacidad física o motora	10
Discapacidad sensorial	9
Altas capacidades	5
Trastornos del aprendizaje	5
Trastorno del espectro autista (TEA)	2

Cabe destacar también que, aunque la mayor parte de los encuestados (**84,8%**) indicó tener una sola condición, un **13%** marcó la coexistencia de dos y un **2,2%** seleccionar hasta tres.

Estos datos reflejan la existencia de comorbilidad, la cual en muchos casos puede intensificar las dificultades académicas y emocionales del estudiantado.

4.2. Trayectoria académica

A la pregunta “¿En qué nivel educativo ha tenido más dificultad a la hora de su integración?”, los resultados reflejan que la etapa que con mayor dificultad se percibe es la ESO, seleccionada en el **41,79% de los casos** a la que le sigue Bachillerato o FP con un **31,34%**.

Tabla 2. Etapas educativas con mayores dificultades de integración
(Pregunta de respuesta múltiple; total de menciones: 67; N=46)

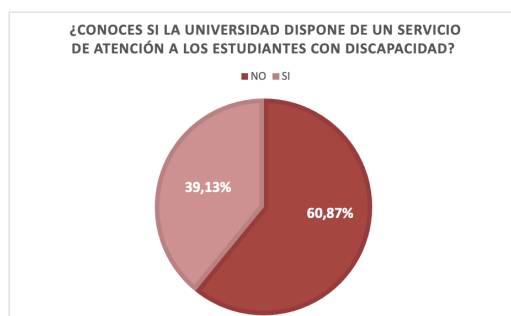
Etapas educativas	Nº de menciones	Frecuencia relativa (%)
Educación Infantil	2	2,99%
Educación Primaria	10	14,93%
Educación Secundaria (ESO)	28	41,79%
Bachillerato / FP	21	31,34%
Todas las etapas	2	2,99%
Ninguna etapa	4	5,97%

La Educación Primaria está representada por un **14,93%**, disminuyendo Educación Infantil y la opción “todas las etapas” que han sido seleccionadas con menor frecuencia (**2,99%** cada una).

Estos datos nos permiten reconocer que las barreras experimentadas se centran en las últimas etapas del sistema educativo, percibiendo la ESO y Bachillerato como un periodo académico donde disminuye de forma significativa la atención a la diversidad. Se llega a la conclusión de la necesidad de trasladar y adaptar los principios de inclusión a etapas medias y superiores.

4.3. Servicios de apoyo y actividades extracurriculares

Servicios de apoyo



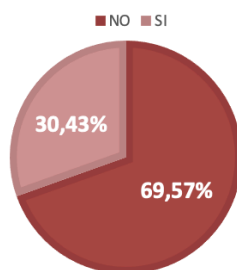
Esta cuestión clave sobre el conocimiento por parte del estudiantado con NEAE sobre la existencia de servicios de atención a la discapacidad en la universidad, evidencia una realidad preocupante: solo el **39,9%** del estudiantado afirma conocer su existencia.

Esta falta de conocimiento hace posible que exista una falta de comunicación institucional así como una desconexión entre los recursos que ofrece la universidad y el colectivo hacia el que se dirigen.

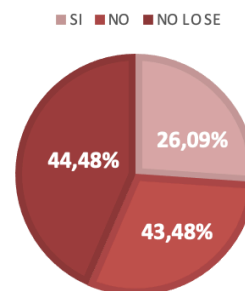
Para que la universidad pueda considerarse inclusiva, no resulta efectivo disponer de protocolos y unidades si no se garantiza visibilidad y accesibilidad para todo el alumnado que lo pueda requerir. Es por tanto que a partir de los resultados se destaca la importancia de difundir y visibilizar estos.

Actividades extracurriculares

¿PARTICIPAS EN ACTIVIDADES DE OCIO, TIEMPO LIBRE Y DEPORTIVAS DEPENDIENTES/ORGANIZADAS POR TU UNIVERSIDAD?



¿SON ESTAS ACTIVIDADES ACCESIBLES?



En relación a los resultados obtenidos sobre estas dos preguntas sobre las actividades extracurriculares organizadas por la universidad, podemos evidenciar una baja implicación y participación del estudiantado con NEAE, ya que solo el **30,43%** afirmó participar. Este resultado respalda la idea de que no es exclusivamente dentro de las aulas donde hay que promover un ambiente activo de participación, sino también en aquellas actividades que forman parte de la experiencia universitaria.

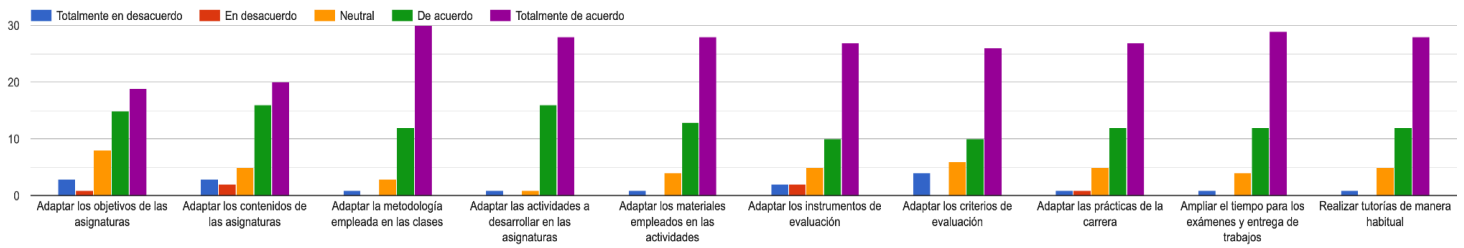
La segunda pregunta se centra en la accesibilidad de estas actividades donde vemos reflejada una realidad aún más preocupante: solo un **26,09%** afirma que son accesibles mientras que un **87,96%** afirma que no o que no lo desconocen. Estos datos evidencian que, no solo existen todas las barreras anteriormente mencionadas, si no que a menudo se cuenta con un gran número de barreras informativas y actitudinales que limitan en gran medida la participación del estudiantado.

Podemos llegar a la conclusión de que resulta imprescindible que las universidades revisen la calidad informativa para promover la participación, así como la accesibilidad y adaptación de sus ofertas culturales y deportivas, implementando difusión y comunicación efectiva.

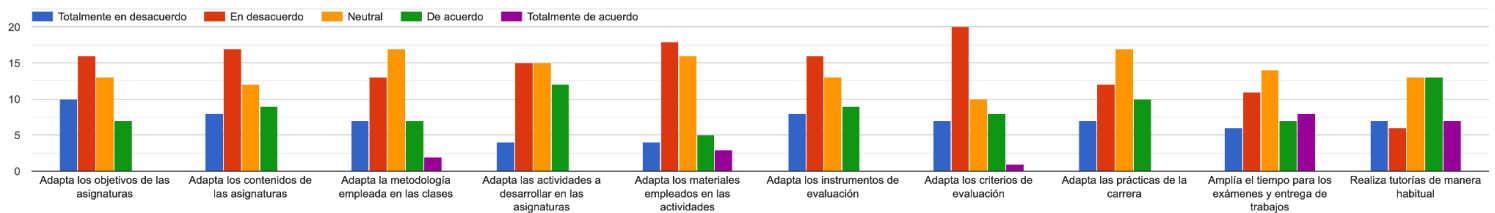
4.4. Rol del profesorado

- Competencias docentes ideales vs práctica real.

1. Adaptaciones curriculares. Respecto a los estudiantes con discapacidad, el profesorado DEBE:



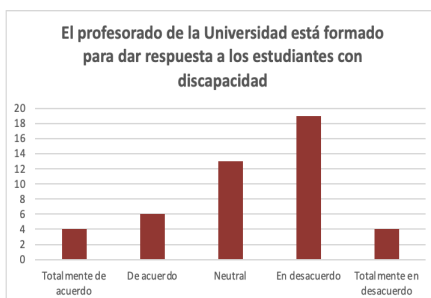
1. Adaptaciones curriculares. En la realidad del aula el profesorado:



Las gráficas evidencian una gran diferencia entre lo que el profesorado debería de hacer y lo que realmente hace en la práctica. En la primera gráfica las respuestas se centran principalmente en “Totalmente de acuerdo”, reflejando que el alumnado espera mayor concienciación del profesorado sobre las adaptaciones necesarias para lograr la inclusión. Sin embargo, en la fila de gráficas de abajo, pese a que existen respuestas positivas y neutrales sobre las competencias del docente, la mayoría muestra su descontento en cuanto a la acción, reflejando la demanda de una mayor adaptación y mejora de sus prácticas en relación a la diversidad.

Es importante destacar que esta diferencia puede explicarse por falta de formación específica del profesorado, sobrecarga laboral o a limitaciones que muchas veces se encuentran impuestas por agentes o entidades superiores. En conjunto, se señala la necesidad de mejorar la preparación docente y el compromiso de las instituciones que lo regulan.

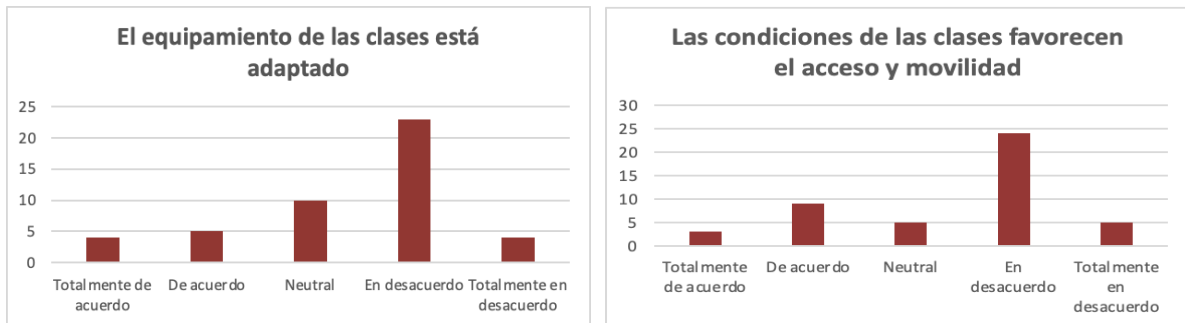
- Grado de formación en inclusión



Los resultados reflejan una percepción crítica sobre la formación del profesorado en atención a la diversidad: **el 50 % del estudiantado se mostró en desacuerdo**, y un **28,26 % adoptó una posición neutral**, lo que sugiere cierta incertidumbre respecto a sus competencias reales en este ámbito.

4.5. Accesibilidad de la universidad

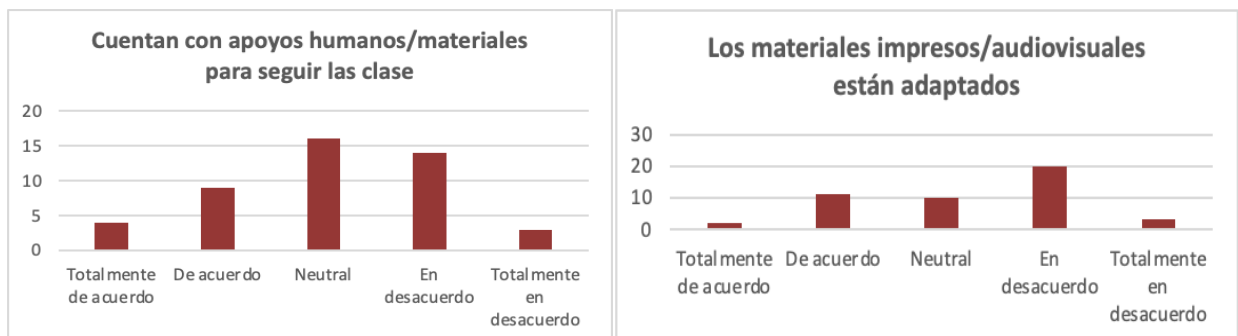
- Accesibilidad física y material



Únicamente un **19,6%** afirma que el equipamiento de las clases está adaptado, mientras que además, más de la mitad de los encuestados, un **63,04%** destaca estar en desacuerdo o completo desacuerdo con que las condiciones de las clases sean las propicias para el acceso y movilidad del estudiantado.

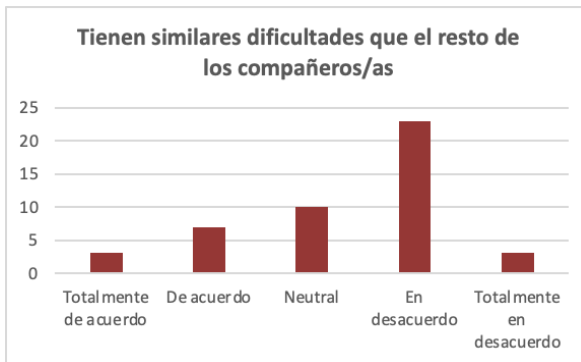
Estos datos tan radicales respaldan la importancia de renovar tanto la infraestructura como el mobiliario a uno más actualizado, que respete las condiciones reales de accesibilidad así como la diversidad de características, tanto físicas como psíquicas, del estudiantado.

- Apoyo de recursos y materiales



Un **36,95%** no está de acuerdo con contar con los apoyos humanos/materiales necesarios para seguir las clases, a lo que se suma un **34,78%** que se mantiene neutral, posiblemente por desconocimiento o incertidumbre. Además exclusivamente, un **28,26%** piensa que los materiales impresos/audiovisuales están adaptados. Esto evidencia el gran desconocimiento que existe sobre los apoyos y materiales adecuados para el correcto seguimiento de las clases por parte del estudiantado que lo necesita.

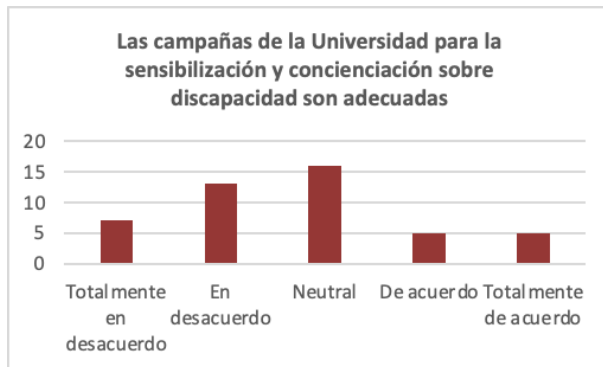
- Percepción de dificultades



Los resultados de este ítem demuestran que, desgraciadamente, la mayoría del estudiantado con NEAE presenta barreras mayores de las que puede presentar el resto de compañeros. Esta afirmación se representa por un **52,56%** frente a **21,74%** de aquellos que piensan que existen las mismas dificultades para todos

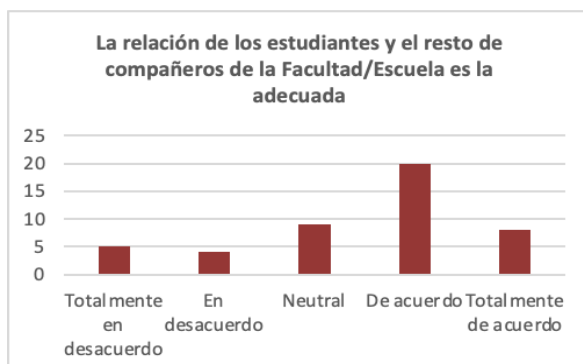
4.6. Comunidad universitaria

- Campañas de sensibilización



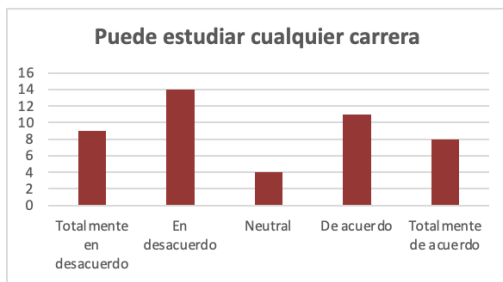
El **43,48%** del estudiantado encuestado manifiesta desacuerdo, a este resultado se añade un **34,8%** que permanece neutral. En conclusión, puede ser que la causa de estos resultados sea una presencia insuficiente de estas, así como que las llevadas a cabo no generan un impacto suficiente y perceptible para la comunidad universitaria.

- Relación estudiantil

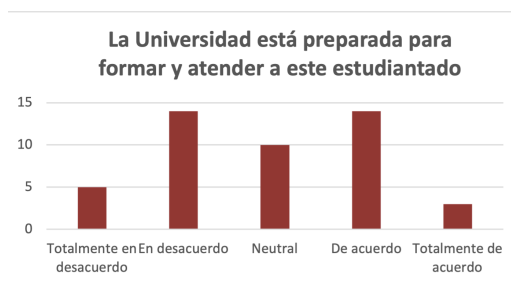


El **65,87%** del alumnado destaca que las relaciones son adecuadas lo cual refleja que el clima general de convivencia es bueno. En cambio un **19,57%** que se mantienen neutrales o expresan desacuerdo, lo cual sigue suponiendo un porcentaje demasiado alto que evidencia que siguen existiendo dificultades relacionales y/o estigmas.

4.7. Percepción del estudiantado NEAE



Aunque un **41,3%** del alumnado afirma que los estudiantes con NEAE pueden optar a estudiar cualquier carrera, la mitad, el **50%** expresa desacuerdo. Esto evidencia que el acceso universal a la universidad aún no se percibe como una realidad y que aún existen limitaciones que dificultan una igualdad real de oportunidades.



El **41,3%** del alumnado piensa que la universidad no está preparada para atender a estudiantes con NEAE, contando con un **21,74%** que se mantiene neutral. Esto refleja una percepción real y generalizada de falta de preparación así como desconexión entre las políticas que existen y su aplicación práctica.



Los resultados de este ítem son generalmente positivos, contando con un **86,96%** del alumnado que se muestra de acuerdo o fuertemente de acuerdo. Solo un **8,7%** expresa escepticismo. Los valores indican que generalmente se reconoce el potencial profesional de las personas con necesidades específicas. Aun así, cabe destacar que es importante que el hecho de ser “un buen profesional” no depende solo de la voluntad de la persona o del sistema universitario si no de factores como: el tipo de NEAE, el grado de apoyo, la accesibilidad del entorno, el grado de discapacidad, etc. Aunque los resultados son positivos es importante no homogeneizar ni idealizar las trayectorias académicas y profesionales de cada individuo.

4.8. Reflexiones y aportaciones del estudiantado encuestado

En las dos últimas preguntas del cuestionario, abiertas, los encuestados pudieron reflexionar sobre dos cuestiones esenciales, reflejando mediante una conciencia crítica, respuestas de gran valor que ayudan a poder comprender mejor la realidad y las necesidades de estos estudiantes.

En la primera pregunta: ¿Qué acciones consideras que puedes hacer como estudiante?, reflexionaron acerca de su rol y de sus posibilidades para poder cambiar las situaciones de injusticia y desventaja. Uno de los ejes más mencionados fue el de la necesidad e importancia de expresar las propias necesidades educativas, que se reflejó mediante respuestas como: *“Explicar mi situación al profesorado”, “Comunicar mis necesidades” o “Estar en contacto con revisión de las universidad y comunicar las barreras que detecto para que se eliminen”*.

También algunos de los encuestados expresaron la necesidad de concienciación social con respuestas como: *“Concienciar y sensibilizar”, “Luchar por los derechos de los estudiantes”*.

“Como estudiante con discapacidad considero que somos los primeros que debemos concienciar y dar visibilidad a nuestras necesidades para que el resto de la comunidad educativa las conozca y pueda ser consciente de ellas. Si nosotros mismos no decimos aquello que necesitamos adaptar nunca lo sabrán y por lo tanto no lo podremos tener. También considero que primeramente tenemos que dar visibilidad antes de exigir.”

Esta última, bastante significativa, ya que aunque admite el derecho de cada persona a recibir las adaptaciones necesarias, también subraya sobre todo la importancia de una responsabilidad colectiva en “dar visibilidad antes de exigir”, haciendo hincapié en la importancia de asumir un rol activo para conseguir una universidad consciente y receptiva.

Por último también se expresaron ideas ligadas al desconocimiento y la frustración en respuestas como “No lo tengo claro” o “Nada legal, porque en cuanto se levanta la voz nos quieren callar”, lo cual refleja una necesidad de espacios seguros y comprensivos.

En la segunda pregunta: ¿Qué otras medidas o acciones cree que podría realizar la Universidad para favorecer la inclusión y/o la accesibilidad para los alumnos con discapacidad?, se reflejan gran cantidad de necesidades no cubiertas acompañadas de distintas oportunidades de mejora.

Un gran número de encuestados destacaron la necesidad de formación específica para profesorado con respuestas como *“formar a los docentes y crear normativas de atención a la diversidad siguiendo ideas como el DUA”* o *“formación y ayuda a los profesores para trabajar con alumnado con discapacidad”*.

Otro eje al que aluden las distintas demandas, es el de las barreras físicas y de infraestructura, dónde respuestas como *“Mobiliario más adaptado”*, *“Mejorar la disposición de las aulas”* o *“Hacer mejores indicaciones en los aparcamientos para personas con discapacidad”*, evidencian que aún existen importantes deficiencias en la accesibilidad física dentro de los espacios universitarios.

Dentro de la dimensión relacional se repitió la necesidad de escucha activa por parte de la universidad: *“Crear un sistema de contacto directo con el profesorado”* o *“Preguntar a personas con discapacidad qué barreras detectan”*, destacando la necesidad de un canal para expresar necesidades y conflictos.

Finalmente, se reflejaron distintas ideas menos habituales pero también muy relevantes como: *“Contratar a personas con discapacidad para detectar barreras”* o *“Crear una asociación de estudiantes NEAE”*, las cuales buscan una implicación directa del colectivo dentro del entorno universitario.

De forma global, de todas estas respuestas se puede destacar un deseo claro de colaborar y promover distintos cambios para lograr una educación más accesible y justa.

5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Después de una gran revisión teórica y del análisis exhaustivo realizado en el anterior apartado sobre el estudio realizado, procedo a continuar con una propuesta de plan de acción orientado a mejorar los aspectos donde el estudiantado con NEAE ha manifestado mayor necesidad o mejoría de apoyo.

5.1. Plan de acción para la inclusión universitaria

Como propuesta planteo un plan de acción formado por cuatro ejes, con el fin de mejorar la inclusión y el bienestar del estudiantado con NEAE en el contexto universitario. Cada uno de los distintos ejes que lo componen recogen una serie de medidas que pueden ser adaptadas por la universidad para conseguir avanzar hacia una educación más equitativa.

EJE 1. Políticas educativas y protocolos

- *Plan Institucional de Inclusión (PII)* → un documento con estrategias y acciones que esté presente en todas las universidades y que se actualice con regularidad. Necesita recoger compromisos concretos en cuanto a la atención a la diversidad, protocolos de actuación definidos y estructurados, mecanismos de denuncia y un apartado abierto a líneas de mejora continua con objetivos generales y específicos planteados a corto y largo plazo. Todos los PII deben estar regulados y estar mínimamente unificados en la totalidad del territorio español.
- *Unificación de criterios de adaptación curricular* → Propuesta de una guía/marco oficial elaborada por el Ministerio de Universidad en colaboración con otros órganos como asociaciones de estudiantes con discapacidad y equipos de investigación, con el fin de homogeneizar los criterios mínimos de adaptación metodológica, de recursos, evaluación y flexibilidad curricular entre distintas instituciones.
- *Protocolo de detección temprana de necesidades* → Implementar un procedimiento que permita la identificación temprana de las necesidades específicas de apoyo educativo al inicio del curso académico. Este procedimiento se podría llevar a cabo mediante un formulario digital voluntario incluido en el proceso de matrícula donde el estudiantado indicaría si requiere alguna adaptación y apoyo específico. Este formulario será automáticamente dirigido al servicio de atención a la diversidad o unidad de apoyo psicopedagógico de la universidad, para revisar el caso y ofrecer los recursos y adaptaciones desde el inicio, promoviendo una atención proactiva y no reactiva.

EJE 2. Accesibilidad física y tecnológica

- *Accesibilidad a los recursos digitales* → Basándose en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) digital, cabe impulsar las plataformas virtuales para que cumplan los estándares de accesibilidad básicos. Esta medida incluiría el empleo de subtítulos automáticos, el uso de SAACs, webs compatibles con lectores de pantalla, navegación mediante teclado, formatos alternativos de evaluación...

- *Creación de una Unidad Tecnológica de Apoyo* → Servicio especializado en cada universidad para poder asesorar al profesorado y al estudiantado mediante cursos formativos sobre distintas herramientas tecnológicas incluyendo formaciones exprés para uso inmediato.
- *Adaptación de espacios físicos de manera real y efectiva* → más allá de rampas y ascensores, llevar a cabo una renovación integral incluyendo bibliotecas adaptadas, laboratorios accesibles, mobiliario regulable, zonas de descanso o estudio sensorialmente reguladas, etc. Esto favorece en gran medida que el estudiantado, independientemente de sus características, pueda acceder y participar en el mismo grado que todos los demás.
- *Mejora de señalética* → para garantizar la accesibilidad tanto física como cognitiva por parte del estudiantado en las universidades es necesaria la implementación de una señalética inclusiva basada en el uso de pictogramas. Esta medida no solo contribuye a la orientación de los estudiantes con discapacidad intelectual, dificultades en el lenguaje o perfiles atípicos. Además para incluir a los estudiantes con discapacidad visual o auditiva, se recomienda implementar otros tipos de señalética que acompañen a los pictogramas como el braille, el relieve táctil, luces visuales de emergencia y códigos QR enlazados con videos en Lengua de Signos Española (LSE).

EJE 3. Formación y sensibilización

- *Formación obligatoria al profesorado sobre inclusión y diversidad* → Integrar un módulo formativo obligatorio y acreditado que se importe anualmente a todo el profesorado nuevo para transmitir los pilares de la educación inclusiva y las buenas prácticas para promover estas dentro de las aulas. También sobre cómo actuar ante el caso de la sospecha de una situación de bullying o acoso.
- *Campañas de sensibilización* → La promoción de distintas campañas de sensibilización dirigidas a toda la comunidad educativa, con el objetivo de alejarse de los estigmas y visibilizar la diversidad y fomentar un clima de respeto. Estas campañas pueden incluir testimonios, información accesible, jornadas temáticas, colaboraciones con distintas

entidades o asociaciones, así como destacar días clave del calendario (día del autismo, día del síndrome de down...).

EJE 4. Redes de apoyo

- *Programa de mentoría entre iguales* → Sería muy beneficioso establecer un sistema para que estudiantes con discapacidad de cursos superiores con experiencia en la universidad acompañaran o informasen a los estudiantes recién llegados con NEAEs para favorecer su integración y resolver las posibles dudas que tengan sobre sus derechos y protección dentro de la universidad.
- *Red de apoyo psicológico especializado* → Aunque ya existe el servicio de apoyo psicológico dentro de cada universidad, es necesario que este se encuentre mejor formado y sensibilizado en la atención a personas con algún tipo de trastorno del neurodesarrollo, discapacidad intelectual, dificultades del aprendizaje o condiciones de salud asociadas. Por tanto se propone que el personal de estos servicios reciba una información más específica con el fin de garantizar una intervención más cercana, empática y eficaz.
- *Creación de espacios seguros, asociaciones y actividades extracurriculares/complementarias* → Fomento de distintos espacios dentro del campus donde se promueva el encuentro, la expresión emocional y la participación activa de este estudiantado en la vida universitaria.

5.2. Implementación y viabilidad

La propuesta desarrollada en el apartado anterior, estructurada en cuatro ejes centrales, está pensada para ser viable y aplicable de forma gradual dentro del contexto universitario español. Para su aplicación real, se requiere gran coordinación por parte de distintos agentes universitarios, voluntad institucional, así como un compromiso firme con la equidad educativa.

Teniendo en cuenta los recursos disponibles y la realidad administrativa de las universidades, su aplicación se divide en fases, destacando que los plazos indicados son orientativos, pudiendo variar según el contexto:

FASE 1 - Corto plazo (primer año)

En esta fase iniciarán los procedimientos más elementales y urgentes, aquellos que no requieran de gran cambio o esfuerzo. Estos pueden ser: investigar las necesidades del alumnado NEAE, informar a los docentes de la propuesta, incluir formación en inclusión para el profesorado, lanzar la primera campaña de sensibilización y empezar el programa de mentoría.

FASE 2 - Medio plazo (segundo y tercer año)

Esta segunda fase empezará a tener más impacto y profundidad implementando la creación del plan institucional de inclusión y de la Unidad Tecnológica de Apoyo, la aplicación del protocolo de necesidades al inicio del curso. También se trabajará en la adaptación de espacios concretos de la universidad en la medida de lo posible, incluyendo la instalación de señalética accesible que cumpla con las normativas. Por último también se facilitará formación específica del equipo psicológico de la universidad.

FASE 3 - Largo plazo (a partir del cuarto año)

Cuando empiece la fase tres, parcialmente se habrá conseguido implementar la totalidad del plan por lo que se continuará evaluando su funcionamiento y extendiéndolo en función de las necesidades. Para ello se revisará si el plan funciona y qué aspectos mejorar: hacer campañas más grandes y promover patrocinios, consolidar la mentoría y espacios seguros, etc.

Para una implementación viable, se recomienda una colaboración activa entre el Ministerio de Universidades junto con administraciones educativas y entidades especializadas en inclusión y apoyo educativo, llevando a cabo un acompañamiento técnico y normativo de este proceso, promoviendo un modelo de inclusión universitaria a nivel estatal que respete las particularidades de cada territorio. Este plan de acción no es una propuesta cerrada sino un punto de partida flexible que sirva para mejorar la garantía de una universidad con educación accesible, equitativa para todos.

6. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

6.1. Síntesis de hallazgos

El análisis de los resultados recogidos refleja una realidad universitaria que actualmente se encuentra en un momento donde los logros conseguidos y los retos que aún quedan por abordar están en

equilibrio. Por un lado, es notorio como algunos de los resultados reflejan el logro de grandes avances en términos de inclusión: existen políticas oficiales y servicios de apoyo que velan por la inclusión, se reconocen buenas prácticas institucionales y el clima de convivencia entre estudiantado y actitudes del profesorado son consideradas positivas y adecuadas.

Sin embargo, también quedan claras limitaciones que afectan en gran medida al estudiantado NEAE, persistiendo barreras físicas, tecnológicas, metodológicas e informativas que dificultan una participación activa y plena, añadiendo una desconexión entre los recursos disponibles y su visibilidad o accesibilidad real.

También, aparece de forma significativa, un marcado desajuste entre las expectativas que se tienen sobre el rol del profesorado y la preparación real que este recibe (influenciada por distintos factores) para abordar la diversidad.

Los resultados nos llevan a la conclusión de que el modelo universitario actual (centrado en la autonomía, la estandarización de ritmos y modos así como una evaluación rígida) no siempre se adapta bien a los perfiles de estudiantes con necesidades de apoyo.

Un punto importante a destacar es que aunque la universidad debe garantizar condiciones de equidad para todo el estudiantado, su objetivo principal es el de formar futuros profesionales lo suficientemente cualificados en distintos ámbitos.

Esto implica que el hecho de defender una universidad inclusiva no significa negar el hecho de que existen titulaciones que puedan plantear mayores desafíos para personas con NEAE, especialmente aquellas con grados elevados de discapacidad. El objetivo no es forzar la adaptación absoluta, devaluando el nivel de formación y preparación, si no garantizar el que todo individuo pueda acceder a una formación viable digna y en consonancia con sus intereses y capacidades, sin verse condicionado por un sistema que no contempla la diversidad funcional

En definitiva, reconociendo todos los avances que ha hecho el sistema universitario en las últimas décadas, los datos demuestran que aún existe gran posibilidad de mejorar en distintos ámbitos. Para que este colectivo se sienta plenamente incluido es imprescindible tener en cuenta sus reclamos y vivencias cotidianas, buscando facilitar el éxito en su acceso y permanencia.

6.2. Fortalezas y limitaciones del estudio

Una de las principales fortalezas a destacar ha sido la difusión abierta, voluntaria y nacional del cuestionario, pudiendo así alcanzar estudiantes de distintos puntos del país, lo cual aporta una perspectiva global y representativa de contexto universitario español, alejándose en todo momento de una visión sesgada o limitada a una región concreta que puede ser muy distinta a otra debido a factores internos.

Se trata de muestras que representan la gran diversidad de perfiles que existen, ayudando a captar distintas realidades y perspectivas de un contexto tan heterogéneo como es el universitario.

También el hecho de adoptar un enfoque metodológico mixto hace que se puedan recoger de forma equilibrada tanto datos estadísticos representativos y generalizados marcados por la tendencia, así como permitir comprender de forma profunda y contextualizada las vivencias y percepciones a nivel personal e individual.

No obstante, durante la realización de este, también me he encontrado con ciertas limitaciones que se desean destacar para contextualizar los resultados así como las limitaciones del alcance de las conclusiones.

En primer lugar, el tamaño y la composición de la muestra aunque es significativa para un trabajo de estas características, no posibilita el hecho de extrapolar los resultados a toda la población universitaria española con NEAE. De esta misma forma, el hecho de que la participación sea voluntaria, puede haber implicado un sesgo de autoselección, respondiendo aquellos estudiantes que por distintas experiencias y motivos específicos hayan querido responder limitando la heterogeneidad de la muestra.

Por otro lado, pese a haber conseguido difundir el cuestionario por una asociación nacional como es CESED, la ausencia de respuestas por parte de órganos institucionales de atención a la diversidad para colaborar en su difusión, limitó su alcance. Además, la baja participación de un colectivo ya de por sí minoritario, impidió la posibilidad de conseguir una muestra más amplia, lo que puede influir en la representatividad y diversidad de las respuestas obtenidas.

6.3. Líneas de investigación futura

Pese a abarcar un gran abanico de dimensiones con este trabajo, en este punto, se abre la posibilidad de continuar con nuevas perspectivas para investigar y poder mejorar la inclusión del estudiantado NEAE en este ámbito. A continuación, destaco áreas clave que podrían resultar interesantes.

6.3.1. Estudios longitudinales

Sería interesante que estudios como estos no solo se limiten a su aplicación en un momento concreto sino que se basen en una evaluación desde que el estudiante entra a la universidad hasta que se gradúa, para poder realizar un seguimiento de su evolución tanto académica, emocional y social a lo largo del tiempo.

Con esto se podrían identificar los momentos clave como son la tasa de dificultad o abandono y qué factores influyen más en ello. También nos ayudaría a identificar qué apoyos son más beneficiosos teniendo en cuenta la intensidad y las áreas en las que sea más necesario.

6.3.2. Comparación entre universidades

Otro punto a tratar como futura línea de investigación es la comparación que se puede hacer entre distintas universidades en función de sus características (privadas, públicas, grandes, pequeñas, comunidad autónoma a la que pertenecen...) para poder hacer comparaciones y ver cómo estas influyen en la inclusión y el bienestar de los estudiantes.

Así mismo también se podría hacer una comparación sobre los recursos y programas que ofertar a los estudiantes, entre ellos podemos encontrar los protocolos de inclusión y el funcionamiento de órganos de atención a la diversidad, valorando mediante encuestas y entrevistas si los ACNEAE lo perciben como un punto de apoyo que asegura su inclusión y permanencia en los estudios.

También, en caso de sacar de una universidad buenas prácticas que reflejen los alumnos, estas podrían replicarse en otros centros con el fin de homogeneizar los sistemas que sí que funcionan y mejorando progresivamente la calidad de la educación en todas ellas.

6.3.3. Profundizar en áreas específicas

Para un mayor conocimiento de las barreras que existen a la hora de proporcionar una educación totalmente inclusiva en los estudios superiores, cabría la posibilidad de desglosar temas concretos de

gran importancia que afectan en gran medida a este colectivo. Por ejemplo se podrían llevar a cabo estudios para profundizar en factores relacionados como pueden ser:

- La salud mental y cómo afecta en el rendimiento académico.
- La accesibilidad de los recursos digitales y materiales utilizados en las clases.
- El nivel de formación docente para atender las NEAE.
- Influencia de las relaciones entre iguales y el ambiente en el campus para una correcta predisposición académica y el bienestar integral del estudiante.

Todos estos puntos específicos facilitarían comprender la realidad de este tipo de estudiantado y reflejar matices de la realidad que no reflejan estadísticas más generalizadas.

6.3.4. Perspectiva del profesorado y del personal de apoyo

Aunque ya existen muchas investigaciones centradas exclusivamente en conocer la realidad del alumnado, también es útil conocer las barreras existentes de parte de las personas que forman a los estudiantes, contando también con aquellas que organizan y gestionan el funcionamiento de la facultad. Esto permite reconocer tanto las fortalezas como los puntos débiles en el desempeño de su trabajo (falta de formación, sobrecarga de trabajo o desconocimiento de la diversidad), llevando a cabo decisiones más acertadas relacionadas con la formación ofertada y/o apoyos para un entorno más inclusivo.

Para finalizar, este trabajo no solo ha permitido visibilizar la realidad de los estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo dentro del contexto universitario sino que también ha evidenciado la urgencia de avanzar hacia una universidad más inclusiva. A pesar de los avances, siguen persistiendo desigualdades en muchos casos solo son detectadas cuando pasan a formar barreras. Se espera que tras la lectura de este, se apueste por una universidad que respete y acoja la diversidad sin rebajar la exigencia académica, sino que de forma justa, se adapte para que la persona pueda desarrollar su potencial, participando en la experiencia universitaria y terminando su formación como profesional. La inclusión es posible a través de la voluntad y del compromiso colectivo, cuando se recuerda que detrás de cada necesidad, hay una historia y un derecho a ser parte.

7. BIBLIOGRAFÍA

Ainscow, M. (2011). *From special education to effective schools for all: A review of the progress so far*.

Asamblea General de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>

Booth, T., & Ainscow, M. (2006). *The Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. CSIE.

Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. OEI, FUHEM.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia.

CERMI. (2023, 18 de abril). *CERMI celebra los 400 euros para alumnos con discapacidad, pero pide ampliarlos a aquellos que no llegan al 33 por ciento*.
<https://www.cermi.es/noticia/cermi-celebra-los-400-euros-para-alumnos-con-discapacidad-d-pero-pide-ampliarlos-a-aquellos-que-no-llegan-al-33-por-ciento>

COCEMFE. (2023, 13 de octubre). *COCEMFE promueve la educación inclusiva y el empoderamiento del alumnado europeo con discapacidad*.
<https://www.cocemfe.es/informate/noticias/cocemfe-promueve-la-educacion-inclusiva-y-el-empoderamiento-del-alumnado-europeo-con-discapacidad/>

Crenshaw, K. (1991). *Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color*. Stanford Law Review.

- Díaz Gandasegui, V., & Funes Lapponi, S. (2016). *Universidad inclusiva: Reflexiones a partir de la experiencia de estudiantes con discapacidad de una universidad pública madrileña*. *Revista Prisma Social*.
- Echeita, G. (2006). *La educación inclusiva: Sonrisas y lágrimas*. Narcea.
- FIAPAS. (2024). *El Congreso insta al Gobierno a revocar la discriminación que sufren los alumnos con necesidades educativas especiales en el acceso a becas*.
<https://fiapas.es/el-congreso-insta-al-gobierno-a-revocar-la-discriminacion-de-los-alumnos-con-necesidad-especifica-de-apoyo-educativo-para-acceder-a-la-convocatoria-de-becas/>
- Fundación ONCE. (s.f.). *Universidad y discapacidad*. Fundación ONCE.
<https://www.fundaciononce.es/es/que-hacemos/universidad-y-discapacidad>
- Fundación ONCE. (2025). *Resolución provisional IX convocatoria Universidad*.
- Gillborn, D. (2015). *Intersectionality, critical race theory and the primacy of racism: Race, class, gender and disability in education*. *Qualitative Inquiry*.
- Gross, M. M. (2016). *Accesibilidad al proceso educativo en el entorno universitario*. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*.
- INICO. (2023). *VI Estudio Universidad y Discapacidad*. Universidad de Salamanca.
Fundación ONCE. <https://ciud23.fundaciononce.es/>
- Ley Orgánica 2/2023, de 28 de febrero, del Sistema Universitario (BOE núm. 52, 1 de marzo de 2023). <https://www.boe.es/eli/es/lo/2023/02/28/2>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

- Universidad de Valladolid. (2010). *Memoria del Plan de Estudios del Título de Grado en Educación Primaria (Versión 4)*. Facultad de Educación y Trabajo Social.
- Moriña, A. (2015). *¿Contextos universitarios inclusivos? Un análisis desde la voz del alumnado con discapacidad*. Cultura y Educación.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5204113>
- Moriña, A. (2015). *Inclusión en la universidad: la asignatura pendiente*. Revista de Educación Inclusiva.
- Moriña, A. (2017). *Inclusive education in higher education: challenges and opportunities*. European Journal of Special Needs Education.
- Muñoz-Cantero, J. M., Novo-Corti, I., & Espiñeira-Bellón, E. M. (2013). *La inclusión de los estudiantes universitarios con discapacidad en las universidades presenciales: actitudes e intención de apoyo por parte de sus compañeros*. Estudios Sobre Educación.
- OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico). (2020). *Education and Disability: Analysis of the Situation in OECD Countries*. OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/9789264286005-en>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*.
https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convention_accessible_sp.pdf
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. <https://sdgs.un.org/es/2030agenda>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

(2018). *Inclusion in Higher Education: Promoting Access for Students with Disabilities*.

UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000263172>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

(2023). *Romper barreras en la educación superior: Para y con los estudiantes con discapacidad*.

<https://www.unesco.org/es/articles/romper-barreras-en-la-educacion-superior-para-y-con-los-estudiantes-con-discapacidad>

Plena Inclusión. (2020). *Educación inclusiva: El derecho a una educación para todos*.

<https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/educacion.pdf>

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 núm. 289, 30 de noviembre de 2013).

<https://www.boe.es/eli/es/rdlg/2013/11/29/1/con>

Rodríguez-Martín, A., & Álvarez-Arregui, E. (2015). *Universidad y discapacidad. Actitudes del profesorado y de estudiantes*. Perfiles educativos.

<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2015.147.47265>

Universidad Complutense de Madrid. (2025). *Programa de Atención a Personas con Discapacidad y/o Necesidades Específicas de Apoyo (PADyNE)*. UCM.

<https://www.ucm.es/diversidad/padyne>

Universidad de Valladolid. (2010). *Competencias del Grado en Educación Primaria* (versión 4). Facultad de Educación y Trabajo Social..

<https://www.feyts.uva.es/sites/default/files/taxonomias/competenciasgeneralesgep.pdf>

Universidad de Valladolid. (s.f.). *Red de Servicios de Apoyo a Personas con Discapacidad en las Universidades Públicas de Castilla y León (UNIDISCyL)*. <https://rsu.uva.es/unidiscyl/>

Universidad de Valladolid. (s.f.). *Acción tutorial y de apoyo al alumnado con necesidades educativas específicas*. <https://rsu.uva.es/aneae/>

Universitat de València. (2022, 25 octubre). *La Universitat de València y Plena inclusión Comunidad Valenciana firman un convenio de colaboración*.
https://www.uv.es/uvweb/uv-noticies/es/formats-periodistics/opinion/universitat-valencia-plena-inclusion-comunidad-valenciana-firman-convenio-colaboracion-1286012532756/Novetat.html?id=1286099603489&plantilla=UV_Noticies/Page/TPGDetailNews

Universidad San Jorge. (2018–2019). *Guía de servicios para el estudiante*.
https://www.usj.es/sites/default/files/archivos/guia_estudiantes_18_web.pdf

Universidad Pablo de Olavide. (2005–). *Servicio de Atención a la Discapacidad y Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (ADYNEA)*. <https://www.upo.es/upsc/diversidad-funcional>

Zubillaga, A., & Alba, C. (2013). *Hacia un nuevo modelo de accesibilidad en las instituciones de Educación Superior*. Revista Española de Pedagogía.

Interempresas. (2023, 13 de junio). *La Universidad de Murcia mejora la accesibilidad tecnológica con el proyecto EVITA*.
<https://www.interempresas.net/TIC/Articulos/509860-La-Universidad-de-Murcia-mejoran-la-accesibilidad-tecnologica-con-el-proyecto-EVITA.html>

8. ANEXOS

8.1. ANEXO I. CUESTIONARIO UTILIZADO PARA LA RECOGIDA DE DATOS.

Secciones y preguntas del cuestionario

1. Información personal

1. Género

☐ Masculino ☐ Femenino ☐ No binario

2. Edad

3. Universidad donde cursa estudios

4. Titulación actual o cursada

5. Año de inicio en la universidad

6. Curso en el que está matriculado/a

2. Situación personal y familiar

7. Indica las condiciones que tienes reconocidas (puede marcar varias):

☐ Discapacidad física/motora

☐ Discapacidad sensorial

☐ Discapacidad intelectual

☐ TEA

☐ TDAH

☐ Trastornos del aprendizaje

☐ Trastornos emocionales (ansiedad, depresión...)

☐ Otra (especificar)

8. ¿Hay otras personas con discapacidad en tu familia?

☐ Padre/madre ☐ Hermanos/as ☐ Otros parientes ☐ Ninguno

9. Actitud de tu familia al continuar estudios universitarios:

☐ Apoyo ☐ Oposición ☐ Indiferencia

3. Contacto previo con la discapacidad

10. ¿Has tenido contacto previo con personas con discapacidad?

☐ Sí ☐ No

11. ¿Cuál fue la razón del contacto? (marcar todas)

☐ Familiar ☐ Laboral ☐ Voluntariado ☐ Ocio/amistad ☐ En clase

12. ¿Con qué tipo de discapacidad has tenido contacto? (marcar todas)

☐ Visual ☐ Auditiva ☐ Física ☐ Psíquica

13. ¿Conoces si tu universidad dispone de un servicio de atención a estudiantes con discapacidad?

☐ Sí ☐ No ☐ No lo sé

4. Accesibilidad en la universidad

14. Valora de 1 (Totalmente en desacuerdo) a 5 (Totalmente de acuerdo) la accesibilidad de los siguientes espacios:

- | | |
|--------------------|-----------------------------|
| • Clases | • Comedores |
| • Pasillos | • Laboratorios |
| • Biblioteca | • Zonas deportivas |
| • Aparcamiento | • Salas de informática |
| • Cafetería | • Residencias |
| • Salones de actos | • Despachos del profesorado |
| • Lavabos | • Servicios administrativos |

5. Trayectoria educativa

15. ¿Cómo recuerdas tu experiencia educativa previa?

☐ Con alegría ☐ Con alegría y momentos de tristeza ☐ Con indiferencia
☐ Con tristeza ☐ Prefiero no pensar en ello

16. ¿En qué etapa tuviste mayores dificultades de integración?

- ☐ Infantil ☐ Primaria ☐ ESO ☐ Bachillerato/FP ☐ Todas ☐ Ninguna

6. Elección universitaria

17. ¿Quién influyó en tu decisión de estudiar en la universidad?

- ☐ Yo mismo/a ☐ Familia ☐ Amigos ☐ Profesorado ☐ Nadie

18. ¿Por qué elegiste la titulación? (marcar todas)

- ☐ Por gusto
- ☐ Por compatibilidad con trabajo
- ☐ Por recomendación
- ☐ Porque mis amigos también
- ☐ Por salidas profesionales
- ☐ Por conocer a otra persona con discapacidad que la estudiaba

7. Participación universitaria

19. ¿Participas en actividades de ocio/deporte universitarias?

- ☐ Sí ☐ No

20. ¿Son accesibles?

- ☐ Sí ☐ No ☐ No lo sé

21. ¿Están pensadas para personas con discapacidad?

- ☐ Sí ☐ No ☐ No lo sé

22. ¿Pertenece a alguna asociación universitaria?

- ☐ Sí ☐ No

23. ¿Has sido representante estudiantil?

- ☐ Sí ☐ No

8. Opinión sobre docencia y accesibilidad

24. Opinión sobre lo que *debería* hacer el profesorado respecto a estudiantes con discapacidad:

- Adaptar objetivos, contenidos, metodología, actividades, materiales, evaluación, prácticas, tiempos de examen, tutorías. (Escala 1 a 5)

25. Opinión sobre lo que *realmente* hace el profesorado (mismas variables, escala 1 a 5)

26. Accesibilidad real:

- Barreras arquitectónicas, mobiliario, condiciones del aula, tecnología, materiales adaptados, apoyos, participación, etc.

27. Comunidad universitaria:

- Sensibilización, participación, relaciones con compañeros y profesorado, formación del profesorado.

9. Futuro y propuestas

28. ¿Qué aconsejarías a una persona con discapacidad que va a elegir carrera?

(múltiples opciones como: que hable con personas con discapacidad, que busque asesoramiento, etc.)

29. ¿Qué piensas hacer al terminar tu carrera?

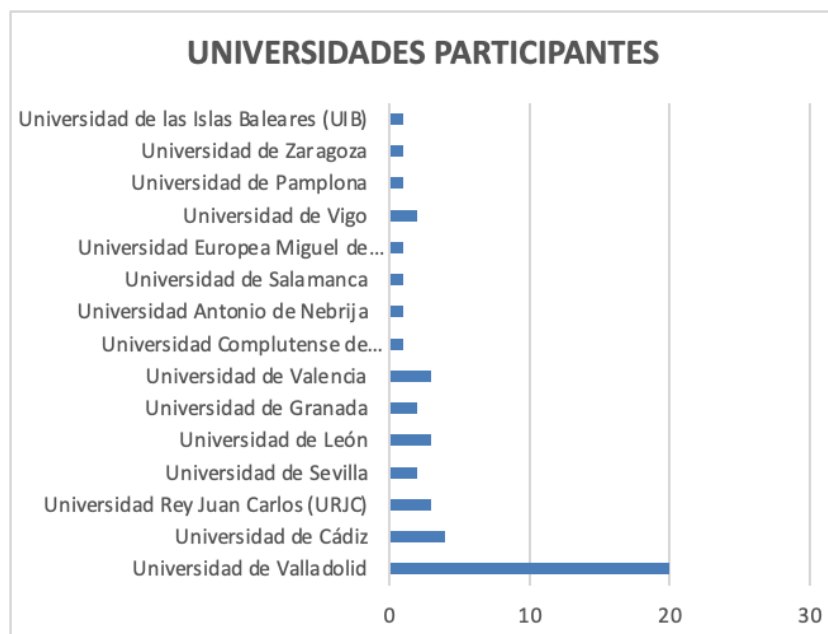
☐ Opositar ☐ Crear un negocio ☐ Trabajo privado ☐ Máster u otra carrera

30. ¿Qué puedes hacer tú para favorecer la inclusión? (respuesta abierta)

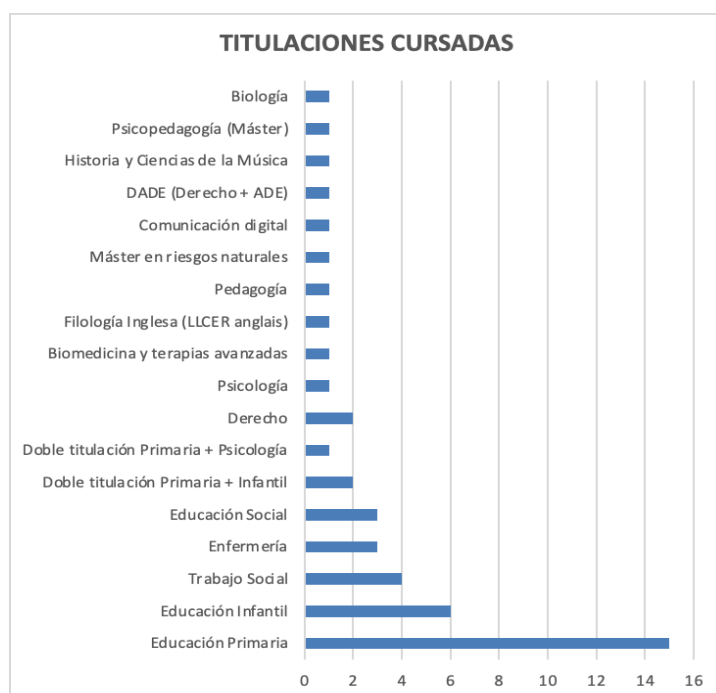
31. ¿Qué podría hacer la universidad para mejorar inclusión y accesibilidad? (respuesta abierta)

32. ¿Deseas añadir alguna aportación final, valoración u opinión? (respuesta abierta)

8.2. ANEXO II. TABLAS DE DATOS DEL PERFIL ENCUESTADO DESGLOSADAS.



Universidad	Frecuencia
Universidad de Valladolid (UVa)	20
Universidad de Cádiz	4
Universidad Rey Juan Carlos (URJC)	3
Universidad de Sevilla	2
Universidad de León	3
Universidad de Granada	2
Universidad de Valencia	3
Universidad Complutense de Madrid	1
Universidad Antonio de Nebrija	1
Universidad de Salamanca	1
Universidad Europea Miguel de Cervantes (UEMC)	1
Universidad de Vigo	2
Universidad de Pamplona	1
Universidad de Zaragoza	1
Universidad de las Islas Baleares (UIB)	1



Categoría	Frecuencia
Educación Primaria	15
Educación Infantil	6
Trabajo Social	4
Enfermería	3
Educación Social	3
Doble titulación Primaria + Infantil	2
Doble titulación Primaria + Psicología	1
Derecho	2
Psicología	1
Biomedicina y terapias avanzadas	1
Filología Inglesa (LLCER anglais)	1
Pedagogía	1
Máster en riesgos naturales	1
Comunicación digital	1
DADE (Derecho + ADE)	1
Historia y Ciencias de la Música	1
Psicopedagogía (Máster)	1
Biología	1