



Tutorías como Red de Apoyo para Estudiantes con Discapacidad¹

Tutoring as a Support Network for University Students with Disabilities

Tutoria como Rede de Apoio para Estudantes com Deficiência

Autores:

Silvia Graciela Castro²

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-9822-678X>

Jorge Emilio Faino³

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-6388-875X>

Recibido: 01/03/2026

Aprobado: 26/08/2026

DOI: 10.53995/rsp.v18i2.2169

Resumen

Este análisis examina la participación en tutorías y su incidencia como red de apoyo académico-institucional en estudiantes con discapacidad de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC). A partir de datos obtenidos mediante un cuestionario aplicado a 38 estudiantes con discapacidad, los resultados revelan una distribución asimétrica significativa: mientras que el 31.6 % recibe tutorías de compañeros, solo el 5.3 % accede a tutorías brindadas exclusivamente por docentes. Adicionalmente, el 55.2 % no participa en tutorías o no especifica haberlo hecho. Estos resultados cobran una especial relevancia analítica considerando que, entre 2012 y 2023, solo el 722 % de los estudiantes con discapacidad que ingresaron a la UNRC logró graduarse. El estudio analiza los tipos de apoyo recibido y las barreras que limitan el acceso a estos espacios y plantea la necesidad de fortalecer sistemas formales de tutoría docente que, articulados con las iniciativas entre pares, contribuyan a construir un ecosistema integral de apoyo que garantice

¹ Artículo de investigación.

² Licenciada en Psicopedagogía, Universidad Nacional de Río Cuarto; Magíster en Educación y Universidad, Universidad Nacional de Río Cuarto; Profesora en Enseñanza Especial para Deficiente Mentales, Universidad Nacional de Río Cuarto. silycastro.sc@gmail.com. scastro@hum.unrc.edu.ar

³ Profesor en Educación Especial, Universidad Nacional de Río Cuarto. emiliofaino@gmail.com

Este artículo se publica en acceso abierto bajo los términos de la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0).

trayectorias educativas singularizadas e inclusivas en la educación superior.

Palabras clave: redes, universidad, discapacidad, tutorías.

Abstract

This analysis examines tutoring as an academic-institutional support network for students with disabilities at the Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC). The data reveal a troubling paradox: while 31.6 % of students receive peer tutoring, only 5.3 % have access to faculty tutoring. Even more alarming, 55.2 % do not participate in tutoring or do not respond to inquiries about it. These findings are critically relevant considering that, between 2012 and 2023, only 7.22 % of students with disabilities who entered UNRC managed to graduate. Tutoring provides fundamental support: understanding of course content, answering questions, and institutional guidance. The study highlights the urgent need to institutionalize formal faculty tutoring systems, complementing the valuable formal peer initiatives, to build a comprehensive support ecosystem that guarantees individualized educational pathways that are inclusive in higher education.

Keywords: networks, university, disability, tutoring.

Resumo

Esta análise examina a participação nas tutorias e sua incidência como rede de apoio acadêmico-institucional para estudantes com deficiência na Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC). A partir de dados obtidos por meio de um questionário aplicado a 38 estudantes com deficiência, os resultados evidenciam uma distribuição assimétrica significativa: enquanto 31.6 % recebem tutorias de colegas, apenas 5.3 % têm acesso a tutorias exclusivamente de docentes. Adicionalmente, 55.2 % não participam de tutorias ou não especificam tê-lo feito. Esses resultados adquirem relevância analítica considerando que, entre 2012 e 2023, apenas 7.22 % dos estudantes com deficiência que ingressaram na UNRC conseguiram se graduar. O estudo analisa os tipos de apoio recebidos e as barreiras que limitam o acesso a esses espaços, e propõe a necessidade de fortalecer sistemas formais de tutoria docente que, articulados com as iniciativas entre pares, contribuam para construir um ecossistema integral de apoio que garanta trajetórias educativas singularizadas inclusivas na educação superior.

Palavras-chave: redes, universidade, deficiência, tutorias.

Introducción

El presente análisis se inscribe en el marco del proyecto de investigación Discapacidad, Trayectorias Educativas Singularizadas y Redes de Apoyo. Voces de Estudiantes y Docentes de la Universidad Nacional de Río Cuarto” (Resolución Rectoral N°449/2024), cuya finalización está prevista para diciembre de 2026. Este proyecto constituye una iniciativa de investigación institucional que busca comprender la naturaleza multidimensional de los procesos educativos inclusivos en el contexto universitario, situando en primer plano las experiencias vitales y las voces de los protagonistas: estudiantes y docentes.

El propósito de este proyecto adquiere particular relevancia cuando se analiza en el contexto de los datos institucionales que revelan una problemática estructural compleja: entre los años 2012 y 2023, 1 245 personas con discapacidad iniciaron sus estudios universitarios en la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC); de este grupo, 186 cuentan con Certificado Único de Discapacidad (CUD) y el resto se autorreconoce como persona con discapacidad. Sin embargo, la tasa de egresados evidencia una disparidad marcada: únicamente 90 estudiantes, es decir, el 7.23 %, han completado su titulación, de los cuales solo 11, equivalentes al 0.88 % del total de ingresados, declararon tener CUD.

En este sentido, los datos presentados no constituyen meras estadísticas, sino evidencias de lo que Castro y Vettorazzi (2024) caracterizan como una realidad que demanda examinar tanto las barreras como las oportunidades sistémicas que influyen en las trayectorias singularizadas de los estudiantes. Esta marcada asimetría entre ingresantes y egresados con discapacidad justifica, como señala Echeita Sarrionandia (2013), la necesidad de una aproximación cualitativa que explore las experiencias vividas, en especial si se considera que los estudiantes con CUD presentan un índice de graduación sustancialmente menor.

Es conocido el copioso marco normativo, tanto nacional como internacional, que fundamenta el compromiso de las instituciones de educación superior con la inclusión educativa; no obstante, la brecha entre este marco normativo garantista y la realidad revelada por los datos institucionales de la UNRC plantea interrogantes fundamentales: ¿qué factores explican que, a pesar de la existencia de marcos legales claros, solo el 7.23 % de los estudiantes con discapacidad logra graduarse?, ¿qué tipos de apoyo académico-institucional contribuiría a sostener las trayectorias educativas de estos estudiantes?, ¿qué rol desempeñan las tutorías en este proceso? Estos cuestionamientos orientan el proyecto de investigación y, particularmente, el análisis específico sobre participación en tutorías que aquí se desarrolla, el cual indaga no solo la existencia formal de sistemas de apoyo, sino su sentido en la experiencia concreta de los estudiantes con discapacidad.

En la producción académica hispanoparlante, las investigaciones sobre discapacidad y educación superior han avanzado progresivamente hacia marcos interpretativos que trascienden los modelos médico-rehabilitadores. Palacios (2008) plantea que el modelo social de la discapacidad, al desplazar la problemática del individuo a las estructuras sociales e institucionales, ofrece un marco conceptual para comprender por qué las instituciones universitarias, pese a declarar compromisos inclusivos, reproducen sistemáticamente dinámicas de exclusión. Esta perspectiva es complementada por Palacios y Bariffi (2007), quienes sostienen que la discapacidad debe comprenderse no como una condición individual que requiere rehabilitación o adaptación unilateral de la persona, sino como un asunto de derechos humanos que compromete a las instituciones a eliminar barreras y garantizar apoyos. La ratificación de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad por parte de Argentina, en 2008, refuerza esta exigencia normativa, estableciendo obligaciones concretas para las instituciones de educación superior en materia de provisión de ajustes razonables y sistemas de apoyo.

Sklair (2003) aporta una reflexión igualmente relevante al cuestionar los supuestos pedagógicos que subyacen en las prácticas de inclusión educativa: la mera presencia de estudiantes con discapacidad en las aulas universitarias no garantiza su participación plena ni el reconocimiento de su singularidad. El autor advierte que, cuando las instituciones diseñan sus respuestas desde una lógica de normalización —buscando que el estudiante con discapacidad se asemeje al perfil estudiantil hegemónico—, las tutorías y los apoyos terminan operando como mecanismos de adaptación individual más que como transformaciones pedagógicas genuinas. Esta advertencia resulta pertinente para la UNRC, puesto que la baja tasa de egreso podría indicar que los sistemas de apoyo disponibles responden más a una lógica normalizadora que a una genuina reconceptualización de las prácticas pedagógicas.

Desde una perspectiva bourdieisiana, Ferrante (2013) señala que la acción de solicitar apoyos no responde solo a consideraciones pedagógicas, sino también al estigma y la posición social. En la misma línea, Luque y Rodríguez (2008) manifiestan que la mera existencia de servicios no garantiza su uso, dado que las barreras actitudinales —tanto propias como institucionales— operan como inhibidores del acceso, independientemente de la calidad de los apoyos.

Marco conceptual: trayectorias educativas singularizadas y redes de apoyo

El marco conceptual que sustenta tanto el proyecto general como este análisis específico se fundamenta en dos nociones articuladoras centrales: las *trayectorias educativas singularizadas* y las *redes de apoyo*.

Las “trayectorias educativas singularizadas” (Castro y Vettorazzi, 2024) se entienden como itinerarios dinámicos y complejos que se entrelazan con diferentes factores. Esta conceptualización reconoce la naturaleza fluida y multidimensional de los recorridos académicos, que emergen de la interacción constante y dinámica de por lo menos tres elementos: el contexto o marco institucional; las condiciones materiales específicas o la realidad vivida, y el desarrollo de la autonomía individual, es decir, la capacidad de autodeterminación del estudiante para construir su propio camino de formación profesional.

Este constructo teórico enfatiza el hecho de que estos itinerarios trascienden la linealidad tradicional con que han sido pensadas las trayectorias universitarias. Como explicitan las autoras, también son moldeados por diversas dimensiones interseccionales, como las condiciones socioeconómicas, culturales, raciales y de género, que pueden desencadenar situaciones de exclusión, operando como factores de “opresión simultánea” (Stuart, 1992, como se citó en Barton, 1998), los cuales impactan significativamente en la experiencia educativa.

Las redes de apoyo, por su parte, emergen como elemento fundamental en este contexto. Castro y Faino (2025) las conceptualizan como un entramado de situaciones, espacios, personas y estrategias que facilitan no solo el acceso, sino también la

permanencia y el eventual egreso de los estudiantes. Se interpretan como sistemas interconectados que, en palabras de Moríña *et al.* (2020), promueven la participación activa y el compromiso con el proceso educativo.

Castro y Faino (en prensa) distinguen analíticamente dos grandes tipologías de redes de apoyo que funcionan de manera complementaria y dialéctica: las “redes de apoyo académico-institucionales”, que integran recursos, estructuras y personas configurando “ecosistemas de apoyo institucional” integrados a la estructura organizativa universitaria, y las “redes de apoyo familiares, sociales y organizacionales”, que operan de manera externa a la institución universitaria, pero resultan fundamentales para el sostenimiento de las trayectorias.

Torres González (1999) y Verdugo y Rodríguez (2012) coinciden en señalar que las trayectorias exitosas requieren no solo recursos materiales, sino además la transformación de las concepciones pedagógicas, y que los apoyos pierden incidencia cuando son percibidos por los propios estudiantes como mecanismos de control antes que de empoderamiento.

En este marco, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) emerge como una perspectiva particularmente relevante. Alba Pastor (2016) plantea que el DUA no constituye una simple metodología didáctica, sino que es una filosofía de diseño curricular que, al anticipar la diversidad de los aprendices, reduce estructuralmente la necesidad de ajustes individuales posteriores. Cuando las tutorías se articulan con principios del DUA, ofreciendo múltiples formas de representación, acción y motivación, se convierten en espacios de mediación pedagógica que potencian el aprendizaje sin estigmatizar las diferencias individuales.

Dentro de las redes académico-institucionales, las tutorías ocupan un lugar estratégico. Como señalan Castro y Faino (en prensa),

estas redes comprenden los recursos, estructuras y personas que se articulan en diferentes espacios universitarios, incluyendo secretarías de facultades y centrales, registros estudiantiles, espacios comunes como bibliotecas o comedores, y todas las instancias a cargo de servicios específicos para estudiantes con discapacidad. (p. 5)

Incluyen también a los profesores y compañeros de estudio, elementos cruciales para el desarrollo de trayectorias educativas singularizadas.

La investigación en la UNRC señala que las redes más potentes articulan tres dimensiones: la técnica (recursos y ajustes), la pedagógica (transformación de las prácticas) y la vincular (reconocimiento y respeto mutuo). Las tutorías tienen la capacidad de hacer converger estas dimensiones de manera singular, ofreciendo a los participantes un espacio donde comienza la vinculación y el establecimiento de la red de apoyo.

Metodología

La investigación adopta un paradigma constructivista-interpretativo que, recuperando los planteamientos de Denzin y Lincoln (1994) y Vasilachis (1992), otorga sentido al estudio al situar la mirada en el contexto del mundo de la vida, recuperando “*la perspectiva de los participantes*” y [comprendiendo] el sentido de la acción en un marco de relaciones intersubjetivas” (Vasilachis, 1992, p. 48). Esta decisión responde al reconocimiento de que las experiencias de las personas con discapacidad han sido históricamente interpretadas desde marcos externos que minimizan sus propias voces.

Para capturar la complejidad y multidimensionalidad de las experiencias educativas, el proyecto incorpora tres estrategias de recolección de datos: entrevistas en profundidad (Vasilachis, 1992), entrevistas grupales (Strauss y Corbin, 2002) y un cuestionario con preguntas estructuradas y abiertas, cuyos datos son los que se analizan en el presente artículo. Este instrumento fue diseñado mediante un proceso colaborativo en el que participaron estudiantes con discapacidad, buscando de esta forma garantizar criterios de accesibilidad y comprensión, por cuanto, como enfatiza Parrilla (2009), su participación no constituye simplemente una estrategia metodológica, sino una posición epistemológica y política que los reconoce como portadores de información privilegiada y singular sobre sus propios procesos educativos.

Esta orientación es profundizada por Susinos y Parrilla (2008), según quienes la brecha entre discursos inclusivos y prácticas reales solo se comprende cuando la investigación otorga protagonismo epistémico a quienes experimentan cotidianamente la situación o problemática investigada. Es esta la razón por la cual el cuestionario fue diseñado de manera colaborativa con los propios estudiantes.

Muestreo intencional

La población potencial del estudio corresponde al total de estudiantes con discapacidad registrados en la UNRC entre 2012 y 2023 ($n = 1\,245$), de los cuales 186 poseen CUD y el resto se autorreconoce como persona con discapacidad, con una tasa de graduación del 7.23 % (90 egresados). Esta caracterización del universo resulta indispensable para situar el alcance y los límites de la muestra seleccionada.

De ese universo, los participantes del cuestionario se conformaron mediante una muestra según propósitos (Patton, 1990, como se citó en Maxwell, 1996), estrategia que permite seleccionar deliberadamente a quienes pueden aportar la información más relevante para los objetivos del estudio, privilegiando una representatividad experiencial antes que estadística. El criterio orientador fue representar la diversidad de trayectorias —facultades, años de cursado y antigüedad institucional— de estudiantes ingresados entre 2013 y 2023, a fin de abarcar una década completa que permita observar recorridos académicos en distintas etapas de desarrollo y, en los casos de mayor antigüedad, analizar las tasas de egreso en relación con los apoyos recibidos. Esto posibilita identificar, en términos de Goetz y LeCompte (1988), configuraciones de

sentido que trasciendan las experiencias individuales y contribuyan a la comprensión de fenómenos educativos inclusivos más amplios.

El grupo quedó conformado por 38 estudiantes con discapacidad. En cuanto a su distribución por unidad académica, la mayoría pertenece a la Facultad de Ciencias Humanas ($n = 24$), seguida por Agronomía y Veterinaria ($n = 3$), Ciencias Exactas, Físicas y Químicas ($n = 2$), Ingeniería ($n = 1$) y Ciencias Económicas ($n = 1$). Respecto al año de cursado, 8 estudiantes se encontraban en primer año, 12 en segundo, 9 en tercero, 5 en cuarto, 3 en quinto y 1 en sexto, lo que da cuenta de una muestra distribuida a lo largo de toda la trayectoria formativa. En cuanto al año de ingreso, se registran participantes matriculados desde 2013, con una concentración creciente en los últimos años: 6 en 2020, 5 en 2021, 6 en 2022 y 9 en 2023. Esta heterogeneidad, acorde con los criterios señalados, fortalece la capacidad del análisis para dar cuenta de los apoyos requeridos en distintas etapas de la vida universitaria.

Dimensiones abordadas en el cuestionario: construcción de conocimiento situado

En este artículo se retoman solamente los datos aportados por el cuestionario, una de las tres estrategias metodológicas utilizadas. El instrumento aborda seis dimensiones fundamentales que conforman un marco comprensivo para el análisis de la experiencia educativa inclusiva.

La primera dimensión: respuestas institucionales, evalúa la accesibilidad física y comunicacional de la universidad y la calidad de la atención recibida, permitiendo identificar cómo las estructuras institucionales facilitan u obstaculizan la participación estudiantil. La segunda dimensión: prácticas docentes, analiza la organización de aspectos disciplinares y didácticos, así como la disposición relacional desde una perspectiva de educación inclusiva. Como señalan Castro y Faino (2025), “cuando el profesorado combina experticia disciplinar con prácticas pedagógicas inclusivas y establece vínculos basados en el respeto y el reconocimiento, se convierte en un soporte fundamental para los recorridos académicos de los estudiantes con discapacidad” (p. 32).

La tercera dimensión: apoyos académicos, examina los recursos, diversificaciones o ajustes razonables necesarios para garantizar trayectorias educativas equitativas. Esta dimensión abarca múltiples formas de acompañamiento, siendo las tutorías —tanto docentes como entre pares— uno de sus componentes centrales y objeto principal del presente análisis. La cuarta dimensión: vínculo con los compañeros, valora las redes de apoyo estudiantil horizontal en sus manifestaciones académicas y sociales, reconociendo el papel fundamental del aprendizaje colaborativo. La quinta dimensión: compromiso del estudiante, contempla procesos de autorreflexión sobre el propio recorrido académico, incluyendo estrategias de autorregulación del aprendizaje. Finalmente, la sexta dimensión: redes de apoyo externo, considera el papel de la familia, las amistades y la comunidad en el sostenimiento de las trayectorias educativas, reconociendo que el “ecosistema de apoyo” trasciende los límites institucionales.

Es fundamental señalar que los datos analizados forman parte de las evidencias recolectadas hasta la fecha. La decisión de analizar exclusivamente esta información responde al estado actual del proceso de investigación (al presente se lleva a cabo el análisis de las entrevistas grupales realizadas a estudiantes y se elaboran las interpretaciones teóricas para relacionarlas con los datos disponibles del cuestionario; además, se prevé realizar en 2026 entrevistas en profundidad a los profesores señalados por los estudiantes como personas significativas en sus trayectorias). Siguiendo los criterios planteados por Castro y Faino (2025), la riqueza y complejidad de los datos recolectados han conducido a una decisión metodológica significativa: la elaboración de análisis diferenciados que permitan profundizar en aspectos específicos sin perder la coherencia teórica global del proyecto.

Resultados y discusión

Las tutorías proporcionadas por docentes y compañeros constituyen un apoyo académico específico y reflejan la complejidad sistémica de las redes de apoyo. Los datos obtenidos del cuestionario permiten caracterizar estas redes en sus distintas dimensiones: del total de 38 estudiantes encuestados, 26 señalaron contar con redes de apoyo académico-institucionales; en cuanto a los actores de apoyo (los encuestados podían mencionar más de un actor), 17 estudiantes mencionaron a profesores, y 16, a otros estudiantes como fuentes de apoyo —de manera conjunta—; 2 refirieron el Centro de Producción de Información Accesible (CePIA), 5 indicaron no haber recibido apoyo de nadie y 14 no respondieron. Respecto a los apoyos brindados por las redes académicas, 19 estudiantes indicaron recibir apoyo de personas para facilitar la comprensión, 4 mencionaron ajustes en los materiales de estudio, 7 negaron haber tenido apoyo y 8 no respondieron. En cuanto a la solicitud de ayuda, 19 estudiantes respondieron que sí piden ayuda cuando la necesitan, 12 lo hacen a veces y 7 afirmaron no hacerlo. Ante la pregunta de si requirieron apoyos específicos para resolver actividades en las asignaturas, solo 11 respondieron afirmativamente, 14 manifestaron haberlo hecho eventualmente y 13 respondieron que no. Entre quienes requirieron apoyos específicos, 15 los obtuvieron de profesores y 3 de compañeros, 7 recibieron pautas de accesibilidad o recursos, 7 no contaron con ellos y 6 no respondieron. La distribución de estos datos pone en evidencia aspectos significativos sobre las redes de apoyo académico-institucionales, que requieren un análisis profundo. Las figuras 1-5 ilustran estos resultados.

Figura 1
Apoyos brindados por redes académicas (n = 38)

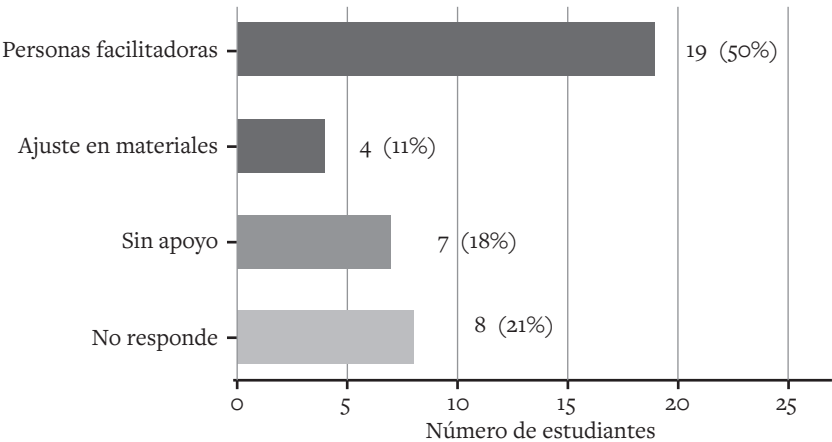


Figura 2
Solicitud de ayuda ante necesidades académicas (n = 38)

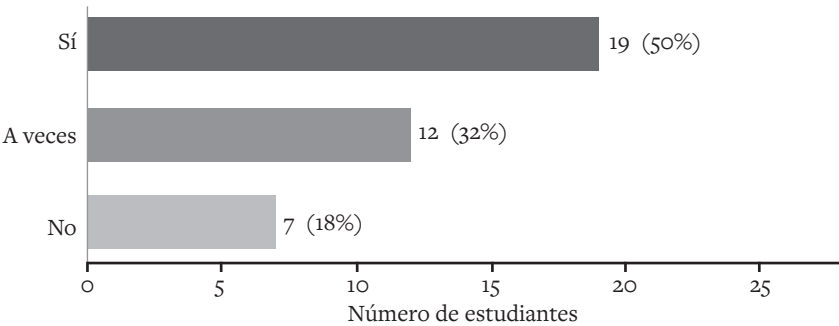


Figura 3
Requerimiento de apoyos específicos para resolver actividades (n = 38)

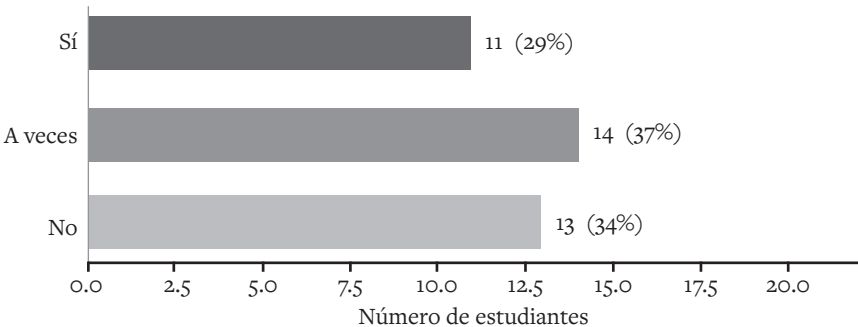


Figura 4
Actor que brindó los apoyos específicos (n = 38)

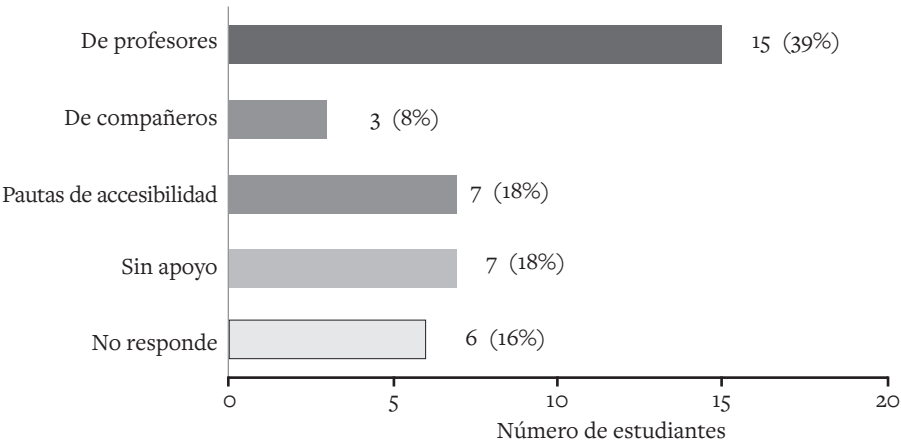
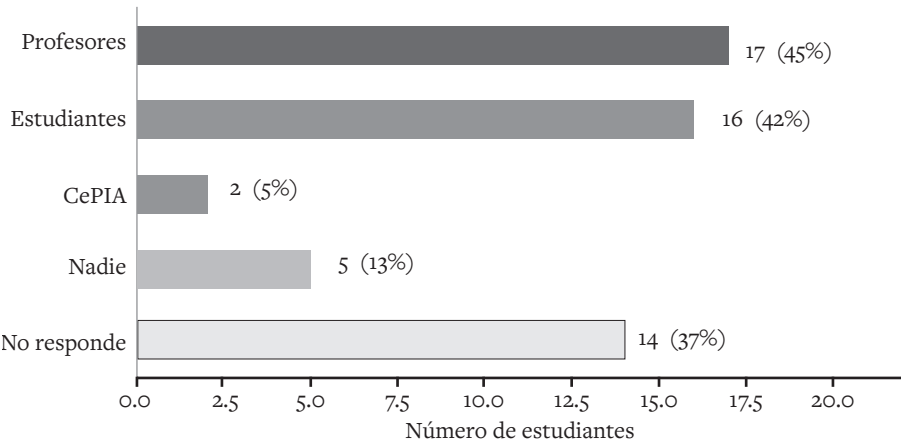


Figura 5
Actores de apoyo académico-institucional identificados por los estudiantes (n = 38)



Nota. Pregunta de opción múltiple; se reportan frecuencias de mención.

Predominio del apoyo entre pares

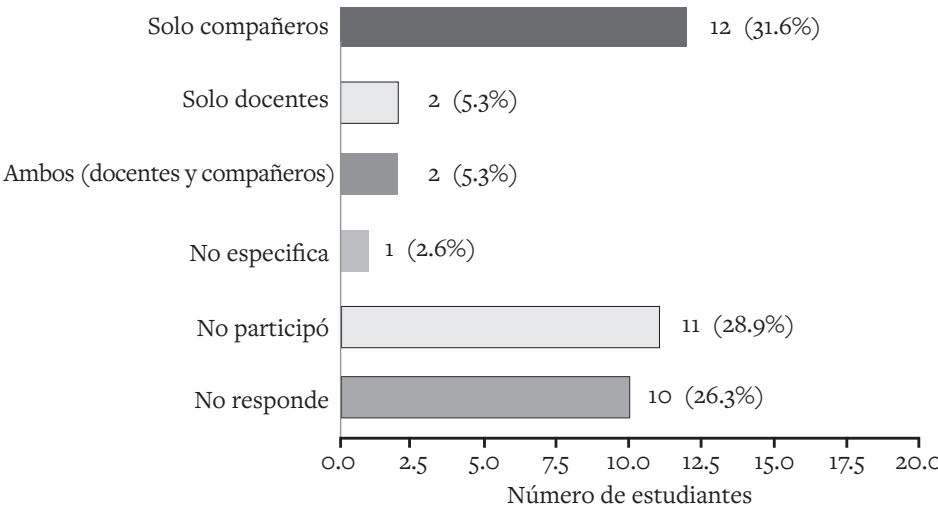
El hallazgo más destacado en materia de participación en tutorías es que 12 estudiantes (31.6 %) recibieron tutorías exclusivamente de compañeros, constituyendo la categoría más numerosa entre quienes participaron en estos espacios. Este dato contrasta con los 2 estudiantes (5.3 %) que accedieron a tutorías brindadas exclusivamente por docentes y los 2 (5.3 %) que recibieron apoyo combinado de ambos actores.

Los datos sobre participación en tutorías revelan una realidad compleja sobre las redes de apoyo académico-institucionales para estudiantes con discapacidad en la UNRC. La distribución de la tabla 1 y la figura 6 evidencia aspectos significativos que requieren un análisis profundo.

Tabla 1
Distribución de la participación en tutorías según el tipo de tutor

¿Participaste en tutorías? ¿Quién las brindó?	Número de respuestas	Porcentaje
Solo compañeros	12	31.6 %
Solo docentes	2	5.3 %
Ambos (docentes y compañeros)	2	5.3 %
No especifica	1	2.6 %
No participó	11	28.9 %
No responde	10	26.3 %
Total	38	100 %

Figura 6
Distribución de la participación en tutorías según el tipo de tutor



Esta distribución demuestra que las redes de apoyo horizontal entre estudiantes resultan significativas tanto para la inclusión dentro del aula como para favorecer una vida social más activa (Moriña y Melero, 2016). En esta línea, Cardoso Pérez (2020) señala que la tutoría entre pares constituye un recurso valioso para la inclusión educativa

universitaria, aunque advierte sobre la necesidad de que estas iniciativas cuenten con reconocimiento y acompañamiento institucional para garantizar su incidencia y continuidad. Sin embargo, la marcada diferencia entre el apoyo proporcionado por compañeros y el brindado por docentes plantea interrogantes sobre la responsabilidad institucional en la estrategia de las tutorías formales que ofrece la universidad.

Distribución de la no participación en tutorías

Un dato relevante es que 11 estudiantes (28.9 %) manifestaron explícitamente no haber participado de tutorías, mientras que 10 (26.3 %) no respondieron a esta pregunta. En conjunto, hay negación o incertidumbre sobre la participación en tutorías en más de la mitad de los estudiantes encuestados (55.2 %). Este dato se torna más complejo cuando se cruza con las respuestas a la pregunta “¿Pedís ayuda cuando la necesitás?”: si bien 19 estudiantes afirmaron hacerlo siempre, 12 lo hacen solo a veces y 7 manifestaron no hacerlo; adicionalmente, al ser consultados sobre si requirieron apoyos específicos para resolver actividades en las asignaturas, solo 7 respondieron afirmativamente, 14 los requirieron a veces y 17 respondieron que no. Esta convergencia de datos sugiere que la baja participación en tutorías no responde exclusivamente a una falta de oferta institucional, sino también a dinámicas subjetivas vinculadas a la solicitud de ayuda, que merecen ser exploradas a profundidad en las fases cualitativas del proyecto.

Como señalan Castro y Faino (2025), las redes de apoyo constituyen un entramado complejo de situaciones, espacios, personas y estrategias que la institución pone en marcha para facilitar no solo el acceso inicial, sino también la permanencia académica y el eventual egreso de los estudiantes. La baja participación en tutorías sugiere que este componente fundamental del “ecosistema de apoyo” no está funcionando para más de la mitad de los estudiantes con discapacidad.

La alta tasa de no participación puede vincularse con múltiples factores que están siendo abordados en la exploración cualitativa posterior. Como señalan Rodríguez-Martín y Álvarez-Arregui (2015), las altas tasas de no respuesta en investigaciones sobre discapacidad pueden manifestar procesos de “autoestigmatización” en los cuales los estudiantes prefieren no explicitar sus necesidades de apoyo para evitar ser etiquetados o diferenciados. En esta línea, Pérez-Castro (2019) aporta elementos de interpretación adicionales, señalando que muchos estudiantes con discapacidad optan por invisibilizar su condición en el contexto universitario como estrategia para evitar la discriminación o el trato diferencial negativo.

Caracterización de los apoyos proporcionados en tutorías

Para analizar el papel que las tutorías desempeñan realmente en el sostenimiento de las trayectorias educativas singularizadas, el cuestionario incluyó preguntas sobre los tipos de apoyo recibido. Ante la pregunta “¿Qué tipo de apoyos te han brindado esas

tutorías?”), la categoría con mayor frecuencia en las respuestas fue el apoyo de personas para facilitar la comprensión (19), seguida por ajustes en los materiales de estudio (4); además, 7 estudiantes indicaron no haber obtenido apoyo y otros 7 no respondieron. Estos datos cuantitativos son complementados por las respuestas abiertas de los estudiantes, que revelan con mayor detalle la naturaleza de los apoyos recibidos.

No obstante, estos datos presentan una limitación metodológica que conviene señalar: las respuestas agrupadas en la tabla 2 emergen de un concepto general de tutorías, sin que los estudiantes hayan establecido distinciones explícitas entre el acompañamiento de pares y el de docentes. En consecuencia, aunque es posible identificar los tipos de apoyo desde la perspectiva estudiantil, no resulta posible determinar con precisión qué actor específico —docente o compañero— proporcionó cada uno. Esta limitación encuentra respuesta en las fases cualitativas posteriores, donde las entrevistas permitirán especificar estas atribuciones. Con base en los datos de participación, emerge una hipótesis plausible: las acciones descritas parecen corresponder más al trabajo de pares que al de docentes.

Tabla 2

Categorización de los apoyos brindados en las tutorías

Apoyos brindados en las tutorías	Respuestas agrupadas
Con relación a aspectos académicos (para el estudio)	Me han permitido comprender mejor la materia antes de rendirla / Comprender mejor el contenido / Ayuda con temas que no entendía / Un punto de vista diferente de algún tema / De aprendizaje y razonamiento / Comprensión de temas / Explicativas y material de estudio / Dudas / Preguntas / Mucho, te ayuda mucho a comprender mejor / Apoyo para rendir los finales / Brindando material de estudios
Con relación a la vida universitaria (en general)	Apoyo para hacer el rol de ayudante de segunda (ayudantía alumno) / Información de la vida universitaria
Con relación al acompañamiento en el estudio y la vida universitaria	Apoyo en estudio y manejo como alumno de la UNRC / A cómo preparar finales y/o parciales, a realizar trámites administrativos, etc.
No participé	No participé / No / No fui a tutoría / No fui
No recibió apoyos	Ninguno / Perder tiempo / Ninguna

Nota. *Elaboración propia.*

Como evidencia la tabla 2, las tutorías se configuran como espacios que permiten el acompañamiento de diversas formas. El análisis de las respuestas ha permitido identificar tres categorías principales de apoyo, establecidas como criterio analítico para sistematizar la información: apoyos relacionados con aspectos académicos específicos; apoyos vinculados a la vida universitaria en general, y apoyos de carácter integral que atienden simultáneamente el estudio y la vida universitaria.

Apoyos como respuesta a las barreras académicas. La diversidad de apoyos identificados debe comprenderse desde el enfoque del modelo social de la discapacidad y la educación inclusiva. Como plantea Blanco Guijarro (2024), los apoyos constituyen una forma de atender a las particularidades de los estudiantes en coherencia con la inclusión educativa, es decir, sin que estos impliquen una estigmatización. Para ello, resulta fundamental establecer la relación entre los apoyos requeridos por los estudiantes y las barreras que presenta el contexto institucional. Desde esta perspectiva, los apoyos no compensan déficits individuales, sino que permiten sortear obstáculos estructurales, actitudinales o pedagógicos impuestos por el sistema universitario.

El enfoque que propone Blanco Guijarro (2024) atribuye particular relevancia al espacio de tutorías precisamente porque constituye un espacio elegido voluntariamente por los propios estudiantes, ya sea con pares o con docentes.

La categoría más densamente poblada corresponde a los apoyos relacionados directamente con la actividad académica: ofrecer explicaciones alternativas, facilitar la comprensión de contenidos complejos, resolver dudas puntuales, proporcionar puntos de vista diferentes sobre un mismo tema o brindar material de estudio complementario. Estos apoyos sugieren que las tutorías funcionan como espacios de mediación pedagógica donde se generan nuevas oportunidades de aprendizaje más allá del aula tradicional. Resulta significativo que varios estudiantes enfatizan que las tutorías les permitieron comprender mejor contenidos de los cuales no lograban apropiarse en otros espacios, lo que sugiere que las metodologías empleadas —posiblemente más personalizadas, dialógicas y adaptadas a ritmos individuales— resultan más efectivas para ciertos estudiantes que las estrategias pedagógicas masivas predominantes en las clases regulares.

Apoyos para el desempeño institucional. Aunque menos frecuentes, las respuestas relacionadas con la vida universitaria en general revelan otra dimensión fundamental: la orientación para el desempeño en la cultura institucional universitaria. Algunos estudiantes mencionan haber recibido información sobre la vida universitaria, guía para realizar trámites administrativos e incluso apoyo para acceder a roles estudiantiles como ayudantías de segunda.

Estos apoyos resultan particularmente relevantes si se considera que la complejidad burocrática y cultural de las instituciones universitarias puede constituir una barrera significativa, especialmente para estudiantes de primera generación universitaria o aquellos que enfrentan barreras adicionales vinculadas a la discapacidad. Como señala De la Cruz Flores (2017), las tutorías pueden identificar estas necesidades específicas que trascienden lo estrictamente curricular.

Apoyos integrales. Un tercer grupo de respuestas evidencia que algunos estudiantes han experimentado las tutorías como espacios de acompañamiento integral que articulan el apoyo académico con la orientación para la vida universitaria. Esta articulación resulta coherente con la conceptualización de Castro y Vettorazzi (2024) sobre las trayectorias como emergentes de múltiples factores interconectados, donde lo académico no puede separarse artificialmente de las condiciones materiales y contextuales en que se desarrolla.

Barreras institucionales, modelo social y perspectiva de derechos

El análisis de la participación en tutorías no puede desvincularse de una comprensión más amplia de las barreras institucionales que configuran las experiencias de los estudiantes con discapacidad en la educación superior. Paz-Maldonado (2020) constata, a partir de una revisión sistemática de inclusión formativa en la educación superior, que los avances en la provisión de apoyos son insuficientes cuando no se acompañan de transformaciones culturales e institucionales profundas. En consonancia, Álvarez-Godos *et al.* (2025) señalan que las universidades han avanzado significativamente en la asignación de servicios de apoyo para estudiantes con discapacidad, pero que estos avances suelen concentrarse en respuestas reactivas ante demandas individuales, mientras que los cambios estructurales y culturales necesarios para una inclusión genuina permanecen pendientes. Su investigación en el contexto universitario español identifica como déficit persistente la necesidad de una mayor concientización dentro de la comunidad universitaria y la falta de formación específica del profesorado, elementos que limitan el alcance real de los servicios disponibles. Esta lectura es complementada por Ferreira *et al.* (2023), quienes, a partir del análisis de los sistemas de orientación y apoyo en universidades públicas españolas, evidencian que la mayor parte del estudiantado con discapacidad desconoce o no utiliza los recursos institucionales disponibles, lo que sugiere una deficiencia comunicacional e institucional que trasciende la mera dotación de recursos y apunta a la necesidad de rediseñar los modos como las instituciones visibilizan y difunden sus sistemas de acompañamiento.

Desde esta perspectiva, Azorín Abellán (2017) plantea que la evaluación de la inclusión educativa universitaria debe trascender los indicadores cuantitativos de acceso y considerar indicadores de participación, aprendizaje y desarrollo de la identidad estudiantil. Cuando se aplica este enfoque multidimensional al caso de la UNRC, la distribución observada en la participación en tutorías adquiere una significación más profunda: la baja participación en tutorías docentes no indica únicamente una deficiencia en la oferta de servicios, sino también la persistencia de culturas institucionales que no han logrado instalar la tutoría como práctica pedagógica habitual. La autora advierte que, mientras las instituciones continúen tratando los apoyos como respuestas excepcionales dirigidas a un alumnado también excepcional y no como componentes ordinarios del diseño pedagógico, los mecanismos de exclusión se reproducirán incluso bajo declaraciones formales de inclusión.

Plancarte Cansino (2010) aporta elementos adicionales para comprender esta dinámica señalando que, en los contextos universitarios latinoamericanos, los estudiantes con discapacidad frecuentemente perciben los servicios de apoyo institucional como espacios marcados por una lógica asistencialista que reafirma su posición de dependencia y diferencia. Esta percepción puede operar como un desincentivo para el acceso a tutorías, especialmente cuando estas no están integradas en la cultura pedagógica ordinaria de la institución, sino que funcionan como dispositivos paralelos y separados. La autora propone que la incorporación de la perspectiva de los propios estudiantes en el diseño y evaluación de los sistemas de apoyo constituye una condición indispensable para revertir estas dinámicas.

Sandoval Mena *et al.* (2012) proponen que la implementación de sistemas de apoyo verdaderamente inclusivos requiere reconfigurar el rol del profesorado de apoyo —y, en términos generales, de los tutores— desde una lógica de atención segregada hacia una de colaboración pedagógica que transforme las prácticas de todo el equipo docente. Esta reconceptualización implica que las tutorías dejen de ser responsabilidad exclusiva de unidades especializadas y se integren como práctica pedagógica transversal en la formación del conjunto del profesorado universitario. Los autores subrayan que los sistemas de apoyo más efectivos no son aquellos que ofrecen más recursos o servicios especializados, sino los que generan mayor capacidad de respuesta en el conjunto de la institución.

La lectura de estos datos desde el modelo social de la discapacidad (Palacios, 2008; Palacios y Bariffi, 2007) permite reencuadrar el problema: la baja participación en tutorías docentes en la UNRC no es un asunto de motivación o capacidad individual de los estudiantes, sino la expresión de un sistema de educación superior que aún no ha transformado suficientemente sus estructuras, culturas y prácticas para garantizar a todos los estudiantes el acceso efectivo a los apoyos que necesitan para construir trayectorias educativas singularizadas exitosas.

La tensión entre tutorías docentes y tutorías entre pares

La distribución asimétrica de estos modelos plantea interrogantes sobre la sostenibilidad y la calidad del sistema de apoyos. En el contexto de la UNRC, si solo el 7.23 % de los estudiantes con discapacidad que ingresan logra graduarse, y si la evidencia sugiere que el apoyo docente institucionalizado es escaso, la ausencia de sistemas sostenibles de tutoría docente puede estar influyendo en estas bajas tasas de graduación.

Los apoyos específicos identificados en las tutorías —comprensión de contenidos, resolución de dudas, preparación para exámenes, orientación institucional— son precisamente los tipos de intervención que la literatura especializada asocia con mayores tasas de permanencia y logros académicos. Römhild y Holleder (2024), en una revisión de alcance sobre el impacto de los servicios de apoyo en el éxito académico de estudiantes con discapacidad en la educación superior, concluyen que los programas que combinan ajustes razonables con acompañamiento tutorial sostenido muestran los efectos más positivos en retención y graduación; sin embargo, su alcance como factor preventivo de la deserción requiere que estos apoyos estén sistemáticamente disponibles, gocen de calidad consistente y se articulen con las responsabilidades institucionales formales del equipo docente. La pregunta que surge es cómo institucionalizar y fortalecer estos espacios de tutoría sin burocratizarlos ni despojarlos de la calidez vincular que los estudiantes valoran.

Hacia una comprensión sistémica de las redes de apoyo

Los datos revelan la existencia de una cultura estudiantil solidaria: el apoyo entre pares funciona para un tercio de los estudiantes con discapacidad, proporcionando sostén emocional, académico y social significativo, lo que constituye una fortaleza del ecosistema institucional de la UNRC.

Por otro lado, la persistencia de un grupo minoritario pero consistente que reporta experiencias negativas, en términos tanto de vinculación con pares como de acceso a tutorías, evidencia que las barreras actitudinales y las deficiencias en los sistemas formales de apoyo institucional aún operan en el contexto universitario, situación que demanda intervenciones específicas. Resulta igualmente relevante la escasa participación en tutorías docentes, la cual sugiere que el apoyo académico personalizado depende excesivamente de iniciativas entre pares. Esto pone en tela de juicio la responsabilidad institucional, puesto que las tutorías universitarias deben constituir un sistema institucionalizado de acompañamiento que trascienda las iniciativas individuales para convertirse en política institucional sistemática.

Por ello se interpretan la no participación y la no respuesta como un silencio significativo: la tasa de estudiantes que no participaron en tutorías (28.9 %) y de aquellos que no respondieron (26.3 %) suma el 55.2 % del grupo encuestado, cifra que resulta especialmente significativa cuando se la considera en el contexto de lo que los datos institucionales revelan: de 1 245 personas con discapacidad que iniciaron estudios universitarios entre 2012 y 2023 en la UNRC, solo 90 (7.23 %) completaron su titulación.

Retomando el marco de la pedagogía crítica propuesto por McLaren y Kincheloe (2008), entendemos que las redes de apoyo más propicias son aquellas que logran combinar el acompañamiento individual con la acción colectiva orientada a la transformación de las estructuras excluyentes. Desde esta perspectiva, las tutorías, tanto docentes como entre pares, deben constituirse en espacios donde se identifiquen las barreras institucionales, pedagógicas y actitudinales que obstaculizan la participación plena (Castro y Faino, 2025), convirtiéndose en motores de cambio institucional más que en meros paliativos de un sistema excluyente.

Conclusiones

El análisis presentado sobre la participación en tutorías de estudiantes con discapacidad en la UNRC revela una realidad compleja que demanda reflexión crítica y acción institucional urgente. Los hallazgos documentados muestran tanto fortalezas significativas en las redes de apoyo académico-institucionales horizontales como deficiencias estructurales en los sistemas formales de acompañamiento académico, configurando un escenario paradójico que requiere transformaciones sistémicas para avanzar hacia una universidad genuinamente inclusiva.

La paradoja del apoyo: fortaleza y debilidad formal

Los datos revelan una realidad paradójica que constituye el hallazgo central: mientras que los vínculos de apoyo entre pares funcionan activamente para aproximadamente un tercio de los estudiantes con discapacidad (12 recibieron tutorías exclusivamente de compañeros), los docentes, como parte de un sistema formal de tutoría, muestran una presencia marginal (apenas 2 estudiantes recibieron tutorías exclusivamente de docentes). Esta distribución asimétrica no constituye un dato estadístico neutro, sino una manifestación concreta de que el acompañamiento académico personalizado en la UNRC depende excesivamente de iniciativas solidarias entre estudiantes.

Destaca asimismo que más de la mitad de los estudiantes con discapacidad encuestados no accede a ningún tipo de tutoría. Esta situación ilustra lo que Celada (2003) denomina “trayectorias de invisibilidad”, manifestación de barreras sistémicas que persisten a pesar de los avances institucionales declarativos y que no pueden interpretarse como falla individual de ciertos estudiantes que “no quieren” o “no necesitan” apoyo, sino como expresión de limitaciones estructurales profundas del sistema de educación superior.

Implicancias para las políticas institucionales

Los hallazgos documentados tienen implicancias directas y urgentes para las políticas institucionales de inclusión educativa en la UNRC. Como enfatizan Castro y Faino (en prensa) en sus conclusiones sobre redes de apoyo académico-institucionales, estos datos evidencian la necesidad imperiosa de fortalecer múltiples dimensiones simultáneamente: desarrollo e implementación de programas de tutoría docente con más asignación específica de recursos, formación especializada para tutores en educación inclusiva y diseño universal del aprendizaje y, por último, mecanismos de seguimiento y valoración de su incidencia en términos de permanencia y graduación.

Esto implica asignar tiempos específicos en la carga horaria docente para estas actividades, desarrollar programas de formación que incorporen perspectivas de educación inclusiva y diseño universal del aprendizaje, establecer protocolos claros de derivación y seguimiento y crear mecanismos de valoración de su incidencia.

Fernández Batanero (2013) ha demostrado que el profesorado universitario frecuentemente carece de la formación para ejercer una tutoría genuinamente inclusiva, lo que limita su capacidad para diseñar estrategias de acompañamiento personalizadas. Esta carencia formativa, junto con la ausencia de incentivos institucionales para el ejercicio de la tutoría, ayuda a explicar la escasa participación en tutorías docentes observada en la UNRC.

Verdugo y Rodríguez (2012) enfatizan que, para que los sistemas de apoyo para personas con discapacidad sean genuinamente efectivos, deben diseñarse considerando los objetivos vitales y las preferencias de los propios beneficiarios. Situado en el

contexto universitario, este principio implica que los programas de tutoría deben construirse con la participación activa de los estudiantes con discapacidad para garantizar que los apoyos ofrecidos respondan a sus necesidades reales y no únicamente a las representaciones que los equipos institucionales tienen de esas necesidades. Esta orientación participativa se alinea con las reflexiones de Skliar (2003) sobre la necesidad de que las instituciones educativas abandonen la posición de quien sabe lo que el otro necesita, para asumir una actitud de genuina escucha y reconocimiento de la singularidad.

Simultáneamente, resulta fundamental formalizar y reconocer institucionalmente las valiosas iniciativas de tutoría y apoyo entre pares, proporcionando formación adecuada, recursos necesarios y reconocimiento curricular a los estudiantes que asumen estos roles solidarios. Esto evitaría la sobrecarga que advierten Lobato y Guerra (2016) y afianzaría la calidad y la sostenibilidad de estos espacios de acompañamiento horizontal. Además, se requiere implementar estrategias efectivas de comunicación sobre los servicios disponibles y desarrollar programas comprehensivos de formación en educación inclusiva dirigidos a toda la comunidad universitaria. Estas medidas no constituyen sugerencias opcionales o mejoras deseables, sino obligaciones institucionales derivadas de los marcos normativos internacionales y nacionales.

Hacia un ecosistema integral de apoyo

La construcción de sistemas efectivos de tutoría debe concebirse como componente fundamental del “ecosistema de apoyo integral” (Castro y Faino, en prensa) que la universidad debe garantizar, articulando coherentemente apoyo docente institucionalizado con el potencial del apoyo entre pares, siempre desde una perspectiva garantista que reconozca la educación superior inclusiva como derecho fundamental y no como beneficio discrecional otorgado por benevolencia institucional.

Lopez-Gavira *et al.* (2021) documentan que tanto los estudiantes como el personal de los servicios de apoyo universitario identifican como desafío central la coordinación entre los sistemas formales de acompañamiento y las prácticas pedagógicas cotidianas, subrayando que la incidencia de los apoyos depende de su integración en la cultura institucional y no de su existencia como dispositivos paralelos. Retomando el marco de la pedagogía crítica propuesto por McLaren y Kincheloe (2008), sostenemos que las redes de apoyo más transformadoras son aquellas que logran combinar el acompañamiento individual, que responde a las necesidades específicas de cada estudiante, con la acción colectiva orientada a la transformación de las estructuras excluyentes. Esto implica que las tutorías y los sistemas de apoyo (Castro y Faino, 2025) no pueden limitarse a “ayudar” a ciertos estudiantes a adaptarse a un sistema universitario inflexible, sino que deben, simultáneamente, cuestionar y transformar ese sistema para hacerlo genuinamente accesible e inclusivo para todos.

Proyecciones: de los datos a la acción transformadora

Los datos cuantitativos presentados están siendo profundizados mediante entrevistas grupales y, en 2026, con entrevistas en profundidad a docentes, lo que permitirá comprender los significados que los estudiantes atribuyen a las tutorías y los factores que facilitan u obstaculizan su acceso a estos sistemas.

No obstante, los hallazgos cuantitativos ya disponibles resultan suficientemente contundentes para justificar acciones institucionales inmediatas. La brecha dramática entre el 7.23 % de estudiantes con discapacidad que logran graduarse y el marco normativo garantista que establece el derecho a la educación superior en condiciones de igualdad demanda que la UNRC asuma el compromiso político e institucional de transformar sus estructuras, culturas y prácticas para construir una universidad verdaderamente inclusiva. Esta transformación no se logrará con declaraciones retóricas o iniciativas aisladas, sino mediante políticas institucionales sostenibles, asignación efectiva de recursos, formación comprehensiva de toda la comunidad universitaria y voluntad política para cuestionar y modificar aquellas tradiciones, prácticas y concepciones que sistemáticamente excluyen o marginan a ciertos grupos estudiantiles.

Referencias

- Alba Pastor, C. (2016). Educación inclusiva y enseñanza para todos: El Diseño Universal para el Aprendizaje. En C. Alba Pastor (Coord.), *Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas* (pp. 11-18). Morata.
- Álvarez-Godos, M., Ferreira, C. y Vieira, M.-J. (2025). La atención a la discapacidad en las universidades españolas: servicios y políticas institucionales. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 36(3), 67-85. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.36.num.3.2025.40702>
- Azorín Abellán, C. M. (2017). Análisis de instrumentos sobre educación inclusiva y atención a la diversidad. *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 1043-1060. <https://doi.org/10.5209/RCED.51343>
- Barton, L. (1998). Sociología y discapacidad: algunos temas nuevos. En L. Barton (Comp.), *Discapacidad y sociedad* (Trad. R. Filella, pp. 19-33). Morata.
- Blanco Guijarro, R. (2024). Presentación: Apoyo Inclusivo. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 18(1), 17-22.
- Cardoso Pérez, M. J. (2020). La tutoría entre pares (mentoría) como apoyo a la inclusión educativa en la Universidad Autónoma de Zacatecas, México. *Revista Cubana de Educación Superior*, 39(2).
- Castro, S. G. y Faino, J. E. (2025). Discapacidad y Redes de Apoyo. Una Mirada desde el Estudiante Universitario. *Revista Senderos Pedagógicos*, 17(2), 29-47. <https://doi.org/10.53995/rsp.v17i2.1857>

- Castro, S. G. y Faino, E. J. (en prensa). Redes de apoyo académico-institucionales en la educación universitaria: la perspectiva de estudiantes con discapacidad. *Voces de la Educación*.
- Castro, S. G. y Vettorazzi, C. (2024). Trayectorias educativas singularizadas y discapacidad en la Universidad Nacional de Río Cuarto. *Praxis Educativa*, 28(2), 1-13. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2024-280213>
- Celada, B. M. (2003). Educación superior y alumnos universitarios con discapacidad. En P. D. Vain (Comp.), *Educación Especial: Inclusión educativa. Nuevas formas de exclusión* (pp. 71-84). Noveduc.
- De la Cruz Flores, G. (2017). Tutoría en Educación Superior: análisis desde diferentes corrientes psicológicas e implicaciones prácticas. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, (25), 34-59. <https://doi.org/10.25009/cpue.voi25.2537>
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (1994). Introduction: Entering the Field of Qualitative Research. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 1-17). SAGE.
- Echeita Sarriónandia, G. (2013). Inclusión y Exclusión Educativa. De Nuevo “Voz y Quebranto”. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 99-118. <https://doi.org/10.15366/reice2013.11.2.005>
- Fernández Batanero, J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 82-99.
- Ferrante, C. (2013). Cuerpo, discapacidad y posición social: una aproximación bourdiesiana a la experiencia del estigma. *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 7(1), 95-118.
- Ferreira, C., González-Moreira, A. y Benavides, E. (2023). Análisis y buenas prácticas del sistema de orientación universitaria para estudiantes con discapacidad. *Revista Española de Pedagogía*, 81(285), 339-360. <https://doi.org/10.22550/REP81-2-2023-05>
- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.
- Lobato Fraile, C. y Guerra Bilbao, N. (2016). La tutoría en la educación superior en Iberoamérica: Avances y desafíos. *Educación*, 52(2), 379-398. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.726>
- Lopez-Gavira, R., Moriña, A. y Morgado, B. (2021). Challenges to inclusive education at the university: the perspective of students and disability support service staff. *Innovation: The European Journal of Social Science Research*, 34(3), 292-304. <https://doi.org/10.1080/13511610.2019.1578198>
- Luque Parra, D. J. y Rodríguez Infante, G. (2008). Alumnado universitario con discapacidad: elementos para la reflexión psicopedagógica. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 19(3), 270-281. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.19.num.3.2008.11428>
- Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. SAGE.

- McLaren, P. y Kincheloe, J. L. (Eds.). (2008). *Pedagogía crítica: De qué hablamos, dónde estamos* (Trad. M. Serrano Larraz). GRAÓ.
- Moriña, A., Márquez, C. y Álvarez, E. (2020). Redes Personales de Estudiantes con Discapacidad en la Universidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(2), 209-224. <https://doi.org/10.6018/reifop.410261>
- Moriña, A. y Melero, N. (2016). Redes de apoyo sociales y académicas de estudiantes con discapacidad que contribuyen a su inclusión en la enseñanza superior. *Prisma Social*, (16), 32-59.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. CERMI - Cinca.
- Palacios, A. y Bariffi, F. (2007). *La discapacidad como una cuestión de derechos humanos: Una aproximación a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Telefónica - CERMI - Cinca.
- Parrilla, A. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfico-narrativa. *Revista de Educación*, (349), 101-117.
- Paz-Maldonado, E. (2020). Inclusión educativa del alumnado en situación de discapacidad en la educación superior: una revisión sistemática. *Teoría de la Educación*, 32(1), 123-146. <https://doi.org/10.14201/teri.20266>
- Pérez-Castro, J. (2019). Entre barreras y facilitadores: las experiencias de los estudiantes universitarios con discapacidad. *Sinéctica*, (53). [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2019\)0053-003](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2019)0053-003)
- Plancarte Cansino, P. A. (2010). El índice de inclusión como herramienta para la mejora escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, (54), 145-166. <https://doi.org/10.35362/rie540546>
- Rodríguez-Martín, A. y Álvarez-Arregui, E. (2015). Universidad y discapacidad: Actitudes del profesorado y de estudiantes. *Perfiles Educativos*, 37(147), 86-102. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2015.147.47265>
- Römhild, A. y Holleder, A. (2024). Effects of disability-related services, accommodations, and integration on academic success of students with disabilities in higher education. A scoping review. *European Journal of Special Needs Education*, 39(1), 143-166. <https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2195074>
- Sandoval Mena, M., Simón Rueda, C. y Echeita Sarrionandia, G. (2012). Análisis y valoración crítica de las funciones del profesorado de apoyo desde la educación inclusiva. *Revista de Educación*, (Número extraordinario), 117-137. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-EXT-209>
- Skliar, C. (2003). ¿Y si el otro no estuviera ahí?: Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia. Miño y Dávila.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (Trad. E. Zimmerman). Universidad de Antioquia.

- Susinos Rada, T. y Parrilla Latas, A. (2008). Dar la Voz en la Investigación Inclusiva. Debates sobre Inclusión y Exclusión desde un Enfoque Biográfico-Narrativo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 157-171. <https://doi.org/10.15366/reice2008.6.2.011>
- Torres González, J. A. (1999). *Educación y diversidad: Bases didácticas y organizativas*. Aljibe.
- Vasilachis, I. (1992). *Métodos cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos*. Centro Editor de América Latina.
- Verdugo Alonso, M. Á. y Rodríguez Aguilera, A. (2012). La inclusión educativa en España desde la perspectiva de alumnos con discapacidad intelectual, de familias y de profesionales. *Revista de Educación*, (358), 450-470. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-358-086>