

Inclusión y discapacidad en la universidad española: el papel de la asistencia personal

Inclusion and disability in Spanish universities: the role of personal assistance

Resumen

La educación inclusiva tiene una presencia importante en los diferentes niveles educativos del país, aunque la situación en las universidades es mejorable. El objetivo del estudio ha sido identificar los apoyos ofrecidos por las universidades españolas a sus estudiantes con discapacidad. Particularmente, el foco de interés principal ha girado en torno a la presencia de la asistencia personal. La investigación adoptó un enfoque cualitativo, exploratorio y descriptivo que identificó y analizó los apoyos ofrecidos por las universidades españolas, públicas y privadas, que constan en el Registro de Universidades, Centros y Títulos, como repositorio oficial y actualizado del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. Cuando la información disponible en las páginas web de las universidades fue insuficiente o incompleta para determinar los apoyos existentes, se contactó directamente con las universidades. Los resultados muestran la distancia que existe para cumplir con las disposiciones de la *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Asimismo, se concluye que es necesario avanzar en políticas de educación inclusiva que faciliten y garanticen el acceso a la asistencia personal de una forma más amplia.

Palabras clave

Asistencia personal, universidad, personas con discapacidad, accesibilidad educativa.

Abstract

Although inclusive education has a significant presence at different levels of the country's education system, the situation in universities could be further improved. This study aimed to identify the support offered by Spanish universities to students with disabilities, with its main focus being the provision of personal assistance. A qualitative, exploratory, and descriptive research approach was adopted to identify and analyse the support offered by Spanish public and private universities listed in the Register of Universities, Centres and Qualifications as an official and updated repository of the Ministry of Science, Innovation and Universities. When the information available on the university websites was insufficient or incomplete, the institutions were contacted directly. The results demonstrate the progress that still needs to be made to comply with the provisions of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities. The study also concludes that inclusive education policies need to be further developed to facilitate and guarantee broader access to personal assistance.

Keywords

Personal assistance, university, people with disabilities, educational accessibility.

Carmen María Santos-Moreno

<cmsanmor@upo.es>

Universidad Pablo de Olavide.
España

Sergio González-Pérez

<segonz02@ucm.es>

Universidad Complutense de Madrid.
España

Breogán Riobóo-Lois

<alexobreogan.rioboo@usc.es>

Universidad de Santiago de
Compostela. España



Para citar:

Santos-Moreno, C. M., González-Pérez, S., y Riobóo-Lois, B. (2026). Inclusión y discapacidad en la universidad española: el papel de la asistencia personal. *Revista Española de Discapacidad*, 14(1), 45-62.

Doi: <<https://doi.org/10.5569/2340-5104.14.01.03>>

Fecha de recepción: 24-11-2025

Fecha de aceptación: 22-04-2026



1. Introducción

La educación inclusiva es un tópico recurrente de investigación, con presencia en la agenda pública, confrontando posiciones divergentes sobre cómo estructurarla y organizarla. Históricamente, España optó por la segregación de las personas con discapacidad en el ámbito educativo, en consonancia con las problemáticas de salud mental hasta finales del siglo XX. Hoy siguen existiendo colegios de educación especial con alumnado con discapacidad escolarizado hasta los 21 años. El Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (Delegación del CERMI Estatal para los Derechos Humanos y para la Convención de la ONU, 2019) o González Mosquera (2020) afirman que el modelo médico-rehabilitador aún es prevalente en los sistemas educativos, a pesar de que la *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad* (en adelante, la Convención) (ONU, 2006) abogue por garantizar un sistema educativo inclusivo en todos los niveles. Estudios recientes (Díaz-Jiménez et al., 2025; Yerga-Míguez, 2025) establecen una pirámide de dimensiones que influyen en la inclusión educativa en la educación superior: las políticas institucionales académicas y de igualdad en la base; la vida en el campus como un nivel intermedio; y los aspectos individuales en relación con la promoción académica y humana del estudiantado en la cima.

Generalmente, los apoyos recibidos por las personas con discapacidad en el ámbito educativo durante su escolarización obligatoria, ya sean materiales y/o humanos, desaparecen repentinamente tras la prueba de acceso a la universidad. La diferencia reside en la discrecionalidad de las universidades frente a una regulación formal que se debe respetar en los niveles educativos obligatorios, lo que ayuda a explicar la gran brecha educativa entre las personas con y sin discapacidad (CERMI, 2020; Huete-García, 2017; Viñas Sánchez et al., 2023). Cabe añadir también el sesgo estructural del sistema en la detección de las necesidades especiales, así como la falta de uniformidad en los resultados estructurales del sistema, que inciden sobre las personas con discapacidad que acceden a la educación (Dyson y Millward, 2000; OED, 2026).

Este trabajo se centra en la asistencia personal como instrumento paradigmático para la promoción de la vida independiente de las personas con discapacidad, dentro de los apoyos personales que pueden recibir al acceder a estudios superiores en universidades públicas o privadas en España. El interés en esta figura radica en que puede tratarse de una herramienta que podría garantizar una educación más inclusiva (Riobóo-Lois et al., 2024; Riobóo-Lois y Fernández-Martínez, 2024), como ya sucede en la Comunidad Valenciana (Ros, 2020).

2. Marco teórico

La educación inclusiva está consagrada como un derecho a nivel internacional, presente en acuerdos marco globales. Sin embargo, esta circunstancia no garantiza su ejecución real y efectiva en la práctica. Las principales estrategias políticas actuales recogen la necesidad de avanzar en la implementación, expansión y consolidación de la educación inclusiva. Para muestra, los consecutivos posicionamientos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1994, 2009, 2017), la in-

clusión de la educación de calidad en la Agenda 2030 (ONU, 2015) o la European Agency for Special Needs and Inclusive Education (Donnelly y Watkins, 2021). Estas y otras entidades llevan años contribuyendo a que los diferentes países impulsen políticas educativas más inclusivas, desde un enfoque de derechos humanos apoyándose en grandes acuerdos marco como la Convención (ONU, 2006).

En España, las estadísticas de enseñanzas no universitarias del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2025) recogen que el alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a algún tipo de discapacidad o trastorno grave escolarizado en centros ordinarios asciende a 243 127 estudiantes (tabla 1). Esto es un 3,6 % del alumnado total escolarizado en España. Además, en líneas generales, conforme aumenta el nivel educativo, desciende la proporción de estudiantes con discapacidad escolarizados/as, representando sólo un 0,9 % en Bachillerato y un 1 % en Formación Profesional de Grado Superior.

Tabla 1. Alumnado de enseñanzas no universitarias con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad o trastorno grave escolarizado en centros ordinarios según el nivel educativo. Curso 2023-24

Nivel educativo	N	Proporción sobre el alumnado total
Educación Infantil	37 488	2,4 %
Educación Primaria	109 354	4,0 %
ESO	69 311	3,3 %
Bachillerato	6234	0,9 %
FP Grado Básico	5391	6,6 %
FP Grado Medio	10 460	2,7 %
FP Grado Superior	4380	1,0 %
Otros prog. formativos	509	6,6 %
Total	243 127	3,6 %

Fuente: Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2025).

Según los últimos datos, el número total de estudiantes con discapacidad en la universidad asciende a 22 156, representando el 1,6 % del total de estudiantes universitarios en España (Viñas Sánchez et al., 2023). El tránsito desde la educación secundaria a la universidad supone un reto especialmente complejo para el alumnado con discapacidad que debe enfrentarse a un ámbito nuevo y desconocido, que demanda una mayor exigencia académica (López-Bastías et al., 2020), pero con menores adaptaciones a sus necesidades de apoyo (Rodríguez Martín y Álvarez Arregui, 2014). Aunque las políticas públicas de educación superior han incorporado progresivamente medidas de acción positiva, como becas, ayudas y servicios de apoyo, su implementación sigue siendo deficitaria, lo que cronifica la existencia de barreras en el acceso a los estudios superiores en igualdad de condiciones (Álvarez de Godos et al., 2025). Precisamente por ello, la asistencia personal cobra vital relevancia.

Para Rodríguez-Picavea (2007), la asistencia personal proporciona los apoyos necesarios a una persona con discapacidad en aquellos ámbitos de la vida diaria en que los requiere (familia, trabajo, estudios, ocio, etc.), siendo la propia persona usuaria quien la dirige en base a sus deseos. Los orígenes de esta figura, con un significativo recorrido internacional y presente en las *Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad* (ONU, 1993) y en el artículo 19 de la Convención (ONU, 2006), se encuentran en las reivindicaciones llevadas a cabo por el movimiento de vida independiente en los Estados Unidos desde finales de los años setenta. Sus demandas, centradas en la desinstitucionalización de las personas con discapacidad y en que estas detenten el poder de dirigir sus vidas gracias al apoyo de la asistencia personal, están presentes en Europa desde la década de los ochenta (esencialmente en los países nórdicos), si bien su llegada a España se produjo en el año 2001, cuando el Foro de Vida Independiente adoptó los principios del movimiento de vida independiente y se pusieron en marcha los primeros proyectos y oficinas de vida independiente en Guipúzcoa, Barcelona, Madrid y Galicia (Arnau et al., 2015). Fruto, en gran medida, de las presiones del Foro de Vida Independiente en la esfera sociopolítica, la asistencia personal se incluyó como prestación económica en la *Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de promoción de la autonomía personal y atención a las personas en situación de dependencia*, si bien, veinte años después de su promulgación, la realidad revela que la implementación de la asistencia personal aún se encuentra en las primeras fases de desarrollo y presenta diferentes debates a su alrededor (Riobóo-Lois et al., 2024).

De este modo, la asistencia personal se configura como un recurso clave para dotar de “normalidad” a la vida de las personas con discapacidad dentro de un espacio de socialización fundamental como es la esfera educativa (Cameron, 2018; Hultman et al., 2016; Ripollés et al., 2007), por ser una figura de apoyo esencial para promover y fomentar su autonomía personal y su vida independiente (Ahlström y Wadensten, 2011; Porter et al., 2020; Rodríguez-Picavea, 2007; Ruf, 2016). En cuanto a su integración en el ámbito educativo, Díez et al. (2011) ya mencionaban la asistencia personal entre los indicadores de buenas prácticas de inclusión educativa en el ámbito universitario. Por otro lado, tanto su denominación como sus requisitos de formación (Riobóo-Lois et al., 2023a) y acreditación, varían según el país y el marco legal en el que se desempeñen (Carter et al., 2007). En este contexto, algunas autorías los identifican como asistentes personales (Asbjørnslett y Hemmingsson, 2008), mientras otras se refieren a asistentes de apoyo o de aprendizaje (Breyer et al., 2020), asistentes docentes o educativos (Abbott et al., 2011; Butt, 2018; Butt y Lowe, 2012; Devecchi y Rouse, 2010; Martin et al., 2021; Rose y Forlin, 2010; Sirkko et al., 2022), o asistentes para estudiantes con necesidades educativas especiales (Keating y O’Connor, 2012; Logan, 2006; Zhao et al., 2021).

Asimismo, se identifican diversas funciones que desempeña la asistencia personal en el ámbito educativo, situándose entre sus principales tareas: adaptaciones curriculares y revisión de contenidos temáticos (Abbott et al., 2011; Logan, 2006; Rutherford, 2012); apoyo en la comprensión y ejecución de actividades académicas (Asbjørnslett y Hemmingsson, 2008; Breyer et al., 2020; Östlund et al., 2021); gestión de conductas y actitudes de estudiantes con discapacidad (Giangreco et al., 2006; Walker y Snell, 2017; Zhao et al., 2021); fomento de la inclusión mediante la promoción de relaciones entre pares y la detección de situaciones de acoso escolar (Breyer et al., 2020; Carter et al., 2007; Devecchi y Rouse, 2010; Symes y Humphrey, 2012); o brindar apoyos para el cuidado personal del alumnado, incluyendo el acompañamiento en espacios fuera del aula (Abbott et al., 2011; Breyer et al., 2020; Giangreco et al., 2006; Suter y Giangreco, 2009; Zhao et al., 2021).

Consecuentemente, desde una perspectiva crítica, el análisis de la normativa y la documentación institucional en España revelan inconsistencias en la terminología utilizada, que pueden derivar en ambigüedades

en su aplicación práctica y generar desigualdades entre territorios y/o universidades. En este marco, la asistencia personal emerge como recurso clave para garantizar la autonomía y la participación plena del alumnado con discapacidad, aunque su desarrollo dentro del sistema universitario español sigue estando poco regulado y muy limitado (Riobóo-Lois et al., 2023b; Viñas Sánchez et al., 2023).

3. Metodología

El estudio se enmarcó en un enfoque cualitativo de tipo exploratorio-descriptivo y buscó analizar la provisión de apoyos personales al alumnado con discapacidad en las universidades españolas. El enfoque exploratorio permitió profundizar sobre una realidad no muy estudiada y generar una primera comprensión de la problemática (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). El principal foco de interés se centró en identificar servicios y/o prestaciones económicas para facilitar el acceso a la asistencia personal en la educación superior, como un recurso clave para la promoción de la vida independiente y la educación inclusiva (Riobóo-Lois et al., 2024; Riobóo-Lois y Fernández-Martínez, 2024).

3.1. Realización del trabajo de campo: fuentes documentales utilizadas

Se consideraron aquellas universidades españolas, tanto públicas como privadas, que ofrecieran titulaciones oficiales de grado o posgrado recogidas en el Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT), repositorio oficial y actualizado del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (2025).

A partir de esta información, se procedió a revisar las páginas web de todo el universo de referencia, las 95 universidades identificadas, a efectos de conocer la existencia de servicios o prestaciones de esta índole en cada institución. Ante la ausencia o indefinición de esta información, se procedió a contactar de forma directa, por correo electrónico o llamada telefónica, con estas universidades, mediante sus servicios de atención a la diversidad o de atención al alumnado, para completar la información y obtener una imagen fiel de la situación. Este procedimiento permitió completar la recogida de datos en todos los casos, por lo que no se registraron casos de no respuesta. El trabajo de campo comprendió los meses de mayo, junio y julio de 2025.

3.2. Instrumentos

Para organizar y analizar la información obtenida se diseñó una matriz comparativa en formato Excel donde se registraron de manera sistemática las variables extraídas de la información recopilada de las diferentes universidades: el territorio; su carácter público o privado; la nomenclatura del apoyo cuando este existía; el importe de la ayuda; el importe total destinado por la universidad a estos apoyos; el número de ayudas reconocidas; la intensidad en número de horas cuando se trataba de un servicio; la dimensión de los apoyos prestados; y otra información de interés sin posibilidad de establecer una nueva categoría.

3.3. Procedimiento

La investigación se desarrolló en diferentes etapas secuenciales: 1) identificación y recopilación de las 95 universidades en el RUCT; 2) selección y registro de información disponible en las páginas webs de cada universidad; 3) gestión de incidencias, mediante contacto directo con las universidades cuya página web no permitía corroborar la existencia o no de servicios/prestaciones económicas de apoyo para alumnado con discapacidad, o no definía claramente su alcance.

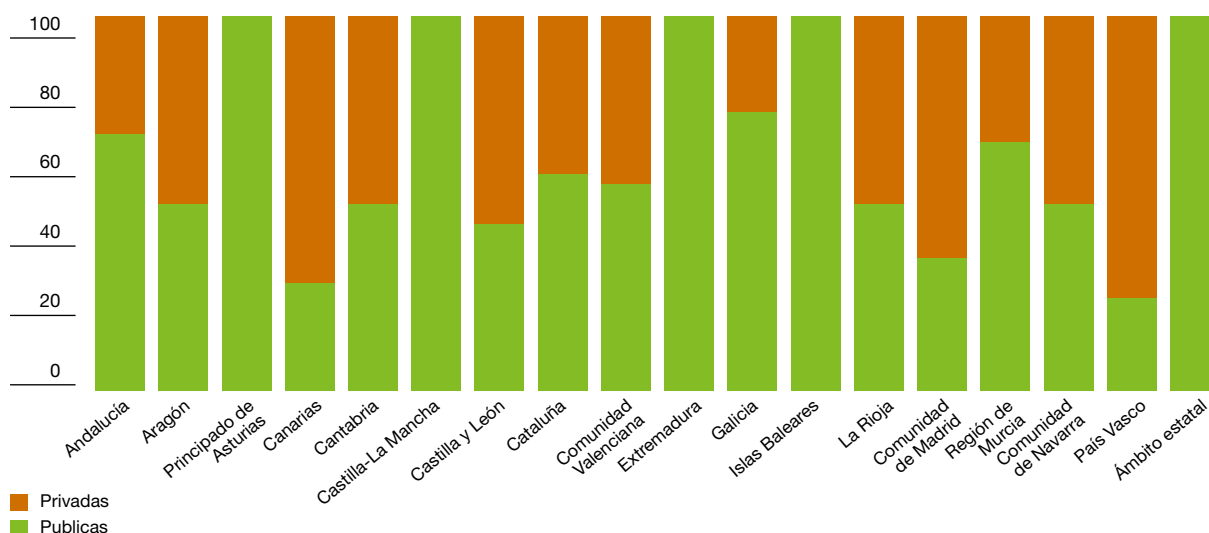
3.4. Análisis de la información

Se procedió al análisis mediante la lectura crítica y comparada de la información atendiendo a las variables detalladas previamente. La información que se sistematizó en la matriz comparativa permitió realizar un análisis cualitativo del contenido, que facilitó la detección de desigualdades y buenas prácticas entre las diferentes universidades analizadas.

4. Resultados

De las 95 universidades existentes en España, un 54 % son de carácter público. Su distribución por titularidad es dispar (figura 1), siendo el País Vasco y Canarias los territorios con mayor porcentaje de universidades privadas (alrededor del 75 %), y la Comunidad de Madrid la que lidera en términos absolutos (11 universidades privadas de 17). Por el contrario, el Principado de Asturias, Castilla-La Mancha, Extremadura o Islas Baleares solo tienen universidades públicas, aunque en conjunto suman 4 universidades. Por último, existen 2 universidades públicas de ámbito estatal: la Universidad Nacional de Educación a Distancia y la Universidad Internacional Menéndez Pelayo.

Respecto a la cobertura de los apoyos personales (tabla 2) para las personas con discapacidad que acceden a la universidad, solo un 41 % (39 de 95) de las instituciones los ofrecen. Esto evidencia una cobertura insuficiente a nivel estatal en relación con las necesidades de apoyo del colectivo. De estas 39 universidades, el 92,3 % tiene carácter público frente a solo tres universidades que son privadas. Para facilitar la comparabilidad de los resultados obtenidos, se diferencian entre apoyos profesionalizados (con relación laboral y criterios formativos mínimos) y no profesionalizados. No obstante, existe una amplia divergencia en la nomenclatura utilizada por las universidades para referirse a estos apoyos personales. Los autores han querido dejar constancia de esta circunstancia agrupando según el grado de profesionalización del apoyo prestado y, dentro de esta categoría, identificando diferentes nomenclaturas empleadas por las propias universidades. A tal efecto, se ha buscado reflejar similitudes funcionales o de roles, indicadas en las convocatorias de ayudas de cada universidad.

Figura 1. Distribución de universidades según comunidad autónoma y carácter privado/público

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2. Apoyos personales prestados por las universidades españolas y grado de profesionalización en función de su carácter público o privado

Grado de profesionalización	Nomenclatura del apoyo	N	%	Carácter público (N)	%	Carácter privado (N)	%
Apoyo profesional	Asistencia personal	13	93 %	13	100 %	-	-
	Técnicos/as	1	7 %	1	100 %	-	-
	Total	14	100 %	14	100 %	-	-
Universidades con apoyos profesionales (respecto al universo)		14	36 %				
Apoyo no profesional	Voluntario/a*	9	41 %	7	78 %	2	22 %
	Estudiante colaborador/a**	9	41 %	8	86 %	1	14 %
	Apoyo personal***	4	18 %	4	100 %	-	-
	Total	22	100 %	19	86 %	3	14 %
Universidades con apoyos no profesionales (respecto al universo)		22	56 %				
Universidades con apoyos sin identificar su grado de profesionalización (respecto al universo)		3	8 %	3	100 %	-	-
Total de universidades prestadoras de apoyos personales		39	100 %	36	92 %	3	8 %

* Voluntario/a, apoyo voluntario, voluntario/a toma de apuntes.

** Estudiante colaborador/a, alumno/a ayudante, estudiante compañero/a, compañero/a de apoyo, becario/a de acompañamiento, compañero/a de apoyo.

*** Tercera persona, apoyo personal por discapacidad sobrevenida, apoyo al estudio, mentoría.

Fuente: elaboración propia.

Las universidades que prestan apoyos no profesionales son mayoritarias (56 %), mientras que las prestadoras de apoyos profesionalizados se sitúan en el 36 %, quedando un 8 % de universidades que no identifican el grado de profesionalización de sus apoyos. Atendiendo al carácter público o privado de las instituciones, se comprueba que los apoyos profesionalizados son campo exclusivo de las universidades públicas, mientras que en los apoyos no profesionalizados las universidades privadas alcanzan el 14 %. Cabe destacar que, cuando existen apoyos profesionalizados, estos tienden a identificarse como asistencia personal en un 93 % de los casos. Por su parte, entre los apoyos no profesionalizados destacan el voluntariado y el estudiantado colaborador por igual (41 %).

Al profundizar en las características de los apoyos, un elevado número de universidades es reacio a informar sobre las cuantías económicas que destinan a tal efecto (tabla 3). En este sentido, de las 39 universidades que prestan algún tipo de apoyo, tan solo el 23,1 %, todas de carácter público, informan de estas cuantías, que bien están destinadas al acceso a la asistencia personal, o bien contribuyen a la adquisición de otro tipo de apoyos personales. Así pues, únicamente universidades de cuatro comunidades autónomas informan sobre estas cuantías: Andalucía, 4 instituciones; Cataluña y Galicia, 2 instituciones cada una; y Castilla y León, 1 institución.

Tabla 3. Cuantías económicas para apoyos personales de alumnado con discapacidad

CC. AA.	Universidad	Figura	Cuantía por persona	Población destinataria
Andalucía	Universidad de Granada	Estudiante colaborador/a	1500 € semestrales	75 % discapacidad y NEAE ¹
	Universidad de Jaén	Tercera persona	1500 € semestrales	75 % discapacidad
	Universidad de Sevilla	Apoyo personal	600 € anuales	Estudiantes de máster dentro del programa de discapacidad
	Universidad Pablo de Olavide	Asistente personal	1428 € semestrales	Estudiantes con discapacidad que solicitan asistencia personal en el programa ADYNEA ²
Castilla y León	Universidad de Valladolid	Asistente personal	900 € anuales	65 % discapacidad y dependencia
Cataluña	Universidad Autónoma de Barcelona	Asistencia personal	3000 € anuales	Discapacidad y dependencia
	Universidad Pompeu Fabra	Asistencia personal	4000 € anuales	75 % discapacidad o dependencia grado II o III
Galicia	Universidad de A Coruña	Apoyo de estudio	1000 € anuales	Discapacidad y dependencia
	Universidad de Vigo	Alumno colaborador	800 € anuales	Estudiantes con discapacidad que solicitan asistencia personal en el programa PIUNE ³

Fuente: elaboración propia.

¹ Necesidades específicas de apoyo educativo.

² Servicio de atención a la discapacidad y necesidades específicas de apoyo educativo.

³ Programa de integración de universitarios/as con NEAE (PIUNE). Más información en: <https://www.uvigo.gal/es/campus/diversidade/diversidad-capacitativa-programa-piune>.

Para acceder a estas ayudas económicas cada institución establece unos requisitos que, aunque varían mínimamente en cada institución, consisten en el reconocimiento de un determinado grado de discapacidad y la acreditación formal de estar en situación de dependencia. Respecto al importe de las cuantías, si se consideran los valores máximos cuando existen rangos, la cobertura de las 9 universidades que facilitan este dato asciende a una media de 2128,44 € anuales por estudiante. Por otra parte, se constata la existencia de instituciones como la Universidad de Alcalá y la Universidad Rey Juan Carlos, que han firmado convenios con empresas externas sin implicar copago para el alumnado en el acceso al servicio de asistencia personal.

Finalmente, la tabla 4 presenta una comparativa de universidades españolas que contemplan la asistencia personal como el principal apoyo para su alumnado con discapacidad, todas ellas de carácter público. En este sentido, la matriz permite comparar información respecto a: los requisitos de acceso al servicio, la intensidad del apoyo prestado y las dimensiones de la vida cubiertas por la asistencia personal.

Tabla 4. Características de la asistencia personal prestada por las universidades españolas

Universidad	Requisitos			Intensidad	Dimensión		
	Grado Discapacidad	Valoración Servicio Discapacidad Universidad	Otro		Física/AVD	Ámbito universitario	Transporte
Universidad de Málaga	✓	✓		25 h por semana	✓	✓	
Universidad de Sevilla	✓	✓		No indica	✓	✓	✓*
Universidad Pablo de Olavide	✓	✓	Mismo grado universitario	No indica	✓	✓	✓
Universidad de Zaragoza**	✓		Necesidad movilidad reducida	Sin límite	✓		
Universidad de Castilla la Mancha**			Necesidad reconocimiento dependencia	Sin límite	✓	✓	✓
Universidad de Valladolid	✓			No indica	✓	✓	✓
Universidad Autónoma de Barcelona	✓		Beneficiario/a becas IMPULS	Sujeta a la cuantía de la beca		✓	✓
Universidad de Girona	✓	✓		Sin límite	✓	✓	
Universidad Pompeu Fabra	✓			No indica		✓	✓
Universidad Autónoma de Madrid**	✓		Cofinanciado Universidad y estudiante	No indica / Según convenio	✓	✓	✓
Universidad Carlos III de Madrid**		✓		No indica	✓	✓	✓
Universidad de Alcalá**	✓			No indica	✓	✓***	✓
Universidad Rey Juan Carlos**	✓		Necesidad movilidad reducida	Máximo de 20h	✓	✓	✓

*Para el transporte, es otra convocatoria.

**Prestado por una entidad externa.

***También para personal de la universidad.

Fuente: elaboración propia.

En primer lugar, existen diferencias relevantes en cuanto a los requisitos de acceso, como la necesidad de acreditar un grado de discapacidad/dependencia determinado o ser evaluado/a previamente por parte del servicio de atención a la discapacidad de las propias universidades. En segundo lugar, la intensidad del apoyo varía considerablemente entre instituciones, desde universidades que establecen límites horarios definidos (como 20-25 horas semanales), hasta otras que no imponen restricciones o en las que este aspecto depende de convenios con entidades externas. Por último, la mayoría de las universidades contempla el apoyo físico y en actividades de la vida diaria, así como el acompañamiento dentro del entorno universitario, mientras que el apoyo para el transporte es menos frecuente y está más condicionado presupuestariamente.

La información recopilada refleja una notable heterogeneidad entre las universidades españolas en términos de criterios, alcance y ejecución de los apoyos personales. Esta situación evidencia la necesidad de una mayor coordinación y equidad en las políticas universitarias de inclusión educativa, para garantizar una asistencia personal, ajustada a los criterios de la Convención, que atienda las distintas necesidades de apoyo que el alumnado con discapacidad presenta en el ámbito universitario.

5. Discusión

Los resultados obtenidos evidencian una insuficiente cobertura de apoyos personales, tanto profesionales como no profesionalizados, para estudiantes con discapacidad en el sistema universitario español, donde tan solo el 41 % de las instituciones presta algún tipo de apoyo. Particularmente preocupantes son los datos respecto a la asistencia personal, accesible en tan solo un 13,7 % de las universidades españolas, lo que confronta con las recomendaciones existentes (Díez et al., 2011) y con los marcos normativos nacionales (Ley 39/2006, de 14 de diciembre) e internacionales (ONU, 1993, 2006).

La asimetría en la prestación de apoyos personales entre las universidades públicas (92,3 %) y las universidades privadas (7,7 %) refuerza la tesis de que el sector privado universitario no ha asumido, en términos generales, un compromiso efectivo con la inclusión educativa (CERMI, 2020). Este desequilibrio puede relacionarse con factores como: falta de regulación; escasa fiscalización pública; falta de incentivos que promuevan la accesibilidad; y/o una latente falta de sensibilización hacia las necesidades de apoyo del estudiantado con discapacidad. Aunque algunos centros privados ofrecen deducciones en el precio de su matrícula por tener discapacidad (también presente en las universidades públicas), la ausencia de apoyos personales a diario hace que, en términos efectivos, para muchas personas estas instituciones no representen una verdadera opción formativa, especialmente al referirse a estudios presenciales.

Respecto a las modalidades de apoyo, hay una gran heterogeneidad terminológica y conceptual. Solo 13 universidades —todas públicas— cuentan con asistencia personal, mientras que el resto utiliza otros apoyos de carácter más informal como el voluntariado, el alumnado colaborador u otras figuras de acompañamiento no profesionalizado. Precisamente la prestación de apoyos facilitada por compañeros/as es lo más extendido, bien sea a cambio de una exigua remuneración, bien mediante el reconocimiento de créditos universitarios o de forma altruista. Así, la precariedad y falta de regulación suponen un obstáculo para la garantía de derechos, al no asegurar la continuidad, la calidad ni la especialización del apoyo (Escudero Muñoz, 2012; Riobóo-Lois et al., 2023a, 2024). La asistencia personal, bien diseñada y financiada, es clave

para el desarrollo de la autonomía y participación activa del alumnado, tal y como ya se viene haciendo en territorios como la Comunidad Valenciana (Ros, 2020). Consecuentemente, la realidad muestra que, en muchas ocasiones, los apoyos personales ofrecidos por las universidades españolas constituyen “parches” improvisados que emergen cuando surgen las necesidades del alumnado, lo que difícilmente puede proporcionar una respuesta adecuada a estas.

Otro aspecto crítico es la limitada disponibilidad de recursos económicos específicos. Solo 9 universidades públicas detallan cuantías destinadas a sufragar sus apoyos en forma de asistencia personal, con una media aproximada de 2128,44 € por estudiante de manera anual. Cabe añadir los convenios firmados con empresas externas y sin copago para el alumnado en las Universidades de Alcalá y la Rey Juan Carlos. Estas cifras, pese al esfuerzo realizado, evidencian la fragilidad del sistema de apoyos actual en las universidades españolas, que se asienta en la excepcionalidad (sujeto a convocatorias particulares y cambiantes). Al mismo tiempo, muestra la amplia desigualdad existente y la ausencia de una política sistemática a nivel autonómico y estatal, lo que denota que la inclusión educativa aún no es una prioridad real en el ámbito universitario español (Huete-García, 2017; Viñas Sánchez et al., 2023).

También se detecta una elevada disparidad en los criterios de acceso, la intensidad del apoyo y las dimensiones cubiertas con la prestación de la asistencia personal. Determinadas universidades imponen requisitos muy concretos como el reconocimiento del grado de discapacidad y dependencia o la pertenencia a determinados programas de apoyos, mientras que otras son más flexibles. La intensidad del apoyo varía desde 20/25 horas semanales hasta la ausencia total de límites, y las dimensiones cubiertas incluyen principalmente el apoyo académico dentro del aula y el acompañamiento por el campus, no contemplando casi ninguna institución apoyos de compañeros/as de tipo sociosanitario⁴. Además, el apoyo para transporte está menos cubierto (en algunos casos segregado en otras convocatorias), lo que incide negativamente en las posibilidades del estudiantado con discapacidad para desplazarse físicamente hasta la universidad. Esta amplia diversidad, aunque refleja intentos locales de adaptación, en realidad refuerza las desigualdades entre territorios e instituciones, afectando directamente a la equidad en el acceso y la permanencia en los estudios superiores. Así pues, estos tres condicionantes impactan significativamente en las posibilidades del alumnado con discapacidad de llevar una vida universitaria realmente plena, lo que a su vez enlaza con aspectos relacionados con la pirámide de la inclusión educativa en la universidad (Díaz-Jiménez et al., 2025; Yerga-Míguez, 2025). En este sentido, con vistas a avanzar en la transformación de la inclusión educativa en la educación superior, es necesario tener presentes trabajos como el *Manual digital para la vida independiente de estudiantes con discapacidad intelectual* (Díaz-Jiménez et al., 2023) o el proyecto *Friendly housing* para la identificación de viviendas amables y sostenibles para personas con discapacidad intelectual, que Quesada-Cubo et al. (2025) también relacionan con el estudiantado universitario de este colectivo.

Este escenario universitario refleja un patrón más amplio, ya mencionado en el conjunto del sistema de apoyos y cuidados en España. La asistencia personal es la prestación menos implementada dentro del catálogo de servicios del Sistema para la autonomía y atención a la dependencia (SAAD) (Riobóo-Lois et al., 2023b) que configura la Ley 39/2006, suponiendo en marzo de 2026 apenas un 0,5 % del total de prestaciones y servicios ofrecidos por el SAAD⁵. La limitada presencia de la asistencia personal en el ámbito universitario no es, por tanto, algo aislado, sino que forma parte de una tendencia estructural más amplia en

⁴ Únicamente se identifica un apoyo de estas características en la Universidad Complutense de Madrid, donde estudiantes del Grado en Enfermería ofrecen asistencia sociosanitaria a estudiantes con gran discapacidad.

⁵ Sistema para la autonomía y atención a la dependencia.

el diseño y aplicación de políticas públicas de apoyo a la autonomía personal. Superar esta brecha requiere de voluntad institucional, reformas normativas, coordinación intersectorial y un impulso decidido desde las comunidades autónomas y el Estado (García-González et al., 2021) para hacer efectivo el derecho a la vida independiente y la inclusión educativa, como establecen los marcos internacionales de derechos humanos. Esta figura, además, es especialmente relevante atendiendo a estudios que analizan la influencia que pueden tener tanto los entornos educativos (Álvarez Aguado et al., 2020) como las interacciones que se pueden generar (Ferreira et al., 2026).

En conjunto, los datos analizados reflejan que la asistencia personal, como derecho, aún no está suficientemente reconocida ni garantizada en el sistema universitario español. La falta de marcos normativos claros, la escasa financiación, la disparidad entre universidades y la ausencia de compromiso del sector privado generan un panorama fragmentado y desigual. Avanzar hacia una verdadera educación inclusiva en el ámbito universitario exige una política estatal de apoyos personales, con una financiación estable, una regulación homogénea y una evaluación sistemática que permitan garantizar la igualdad de oportunidades, la autonomía personal y la plena participación del alumnado con discapacidad en la educación superior. Para ello, la filosofía de vida independiente debe incorporarse en el diseño de las políticas de forma transversal (Riobóo-Lois et al., 2024) y la asistencia personal debe ocupar un lugar relevante entre los apoyos personales prestados en el ámbito educativo (Riobóo-Lois y Fernández-Martínez, 2024).

6. Conclusiones

Los resultados del estudio ponen de manifiesto que la asistencia personal y otros apoyos personales en el ámbito universitario español distan de constituir un derecho garantizado para el estudiantado con discapacidad. En un contexto internacional en el que la *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad* (ONU, 2006) establece la obligación de los Estados de asegurar los apoyos necesarios para el ejercicio del derecho a la educación en igualdad de condiciones, la realidad de la educación superior en España revela una marcada fragmentación institucional, una ausencia de regulación sistemática y una extensa desigualdad territorial y entre instituciones de enseñanza superior.

Solo el 41 % de las universidades españolas, casi todas públicas, ofrecen este tipo de apoyos, si bien destaca, mayoritariamente, una definición ambigua del recurso -dada la heterogeneidad de figuras de apoyo utilizadas-, así como su carácter esporádico, informal y no suficientemente regulado. Así, se comprueba que estos recursos no garantizan una cobertura estable a lo largo del tiempo ni ajustada a los derechos de autonomía personal y participación plena del estudiantado con discapacidad en la universidad conforme a lo dictado por la Convención (ONU, 2006). Las fórmulas prevalentes, basadas en voluntariado o colaboración estudiantil, no cumplen los estándares de calidad, continuidad y especialización que requiere una política de inclusión educativa real basada en derechos. Además, la evidencia confirma que la universidad privada se mantiene ajena a la garantía de apoyos personales para el alumnado con discapacidad, por lo que parece situarse al margen de la apuesta por una educación verdaderamente inclusiva y accesible.

La realidad revela una clara insuficiencia de recursos económicos específicos para satisfacer esta necesidad, lo que unida a la externalización de programas de apoyos y a la escasa publicidad institucional de

programas propios refuerzan la idea de que los apoyos personales no han sido incorporados de manera estructural ni forman parte de una estrategia pública coordinada. Las limitaciones detectadas no pueden entenderse como una anomalía puntual del sistema universitario, sino como un patrón más amplio de las políticas de atención a la autonomía personal en España, donde la asistencia personal es un recurso marginal en el conjunto del SAAD. Su escasa implementación —a pesar de su reconocimiento legal y su potencial transformador— es reflejo de una falta de voluntad política, cuando ya han transcurrido casi tres años desde la aprobación de la Resolución de 24 de mayo de 2023, de la Secretaría de Estado de Derechos Sociales, por la que se publica el Acuerdo del Consejo Territorial de Servicios Sociales y del SAAD, por el que se definen y establecen las condiciones específicas de acceso a la asistencia personal en el SAAD, que buscaba facilitar y potenciar el acceso a dicha figura.

En definitiva, el reconocimiento de la asistencia personal como derecho humano y su incorporación en las políticas universitarias no puede quedar al criterio particular de cada centro educativo. Resulta urgente avanzar hacia una política pública estatal que establezca una base común de apoyos personales en todas las universidades, con criterios claros, financiación estable y mecanismos de evaluación. Solo a través de una estrategia coherente y coordinada entre las distintas Administraciones públicas y las universidades será posible garantizar una inclusión educativa efectiva que permita al estudiantado con discapacidad desarrollar su proyecto vital y académico en igualdad de condiciones.

Referencias bibliográficas

- Abbott, L., McConkey, R. y Dobbins, M. (2011). Key players in inclusion: are we meeting the professional needs of learning support assistants for pupils with complex needs? *European Journal of Special Needs Education*, 26(2), 215-231. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.563608>.
- Ahlström, G. y Wadensten, B. (2011). Family members' experiences of personal assistance given to a relative with disabilities. *Health & Social Care in the Community*, 19(6), 645-652. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2524.2011.01006.x>.
- Álvarez Aguado, I., Vega Córdova, V., Campaña Vilo, K., González Carrasco, F., Spencer González, H. y Arriagada Chinchón, R. (2020). Habilidades de autodeterminación en estudiantes chilenos con discapacidad intelectual: avanzando hacia una inclusión exitosa. *Revista Colombiana de Educación*, (79), 369-394. <https://doi.org/10.17227/rce.num79-9663>.
- Álvarez de Godos, M. y Ferreira, C. (2022). El impacto socioeducativo y socioemocional del TDAH: historias de vida de estudiantes universitarios. *Siglo Cero*, 53(1), 137-157. <https://doi.org/10.14201/scero2022531137157>.
- Arnau, S., Arroyo, J., Centeno, A., Martínez, I., Nóvoa, J. A. y Rodríguez-Picavea, A. (13 de febrero de 2015). *La asistencia personal. Características y acciones a tomar para su implantación*. Foro de vida independiente y divertad. https://forovida independiente.org/wp-content/uploads/2016/11/FVID-La_Asistencia_Personal-Caracteristicas_y_acciones_a_tomar_para_su_implantacion1.pdf.
- Asbjørnslett, M. y Hemmingsson, H. (2008). Participation at school as experienced by teenagers with physical disabilities. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 15(3), 153-161. <https://doi.org/10.1080/11038120802022045>.
- Breyer, C., Wilfling, K., Leitenbauer, C. y Gasteiger-Klicpera, B. (2020). The self-efficacy of learning and support assistants in the Austrian inclusive education context. *European Journal of Special Needs Education*, 35(4), 451-465. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1706255>.
- Butt, R. (2018). 'Pulled in off the street' and available: what qualifications and training do teacher assistants really need? *International Journal of Inclusive Education*, 22(3), 217-234. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1362478>.
- Butt, R. y Lowe, K. (2012). Teaching assistants and class teachers: differing perceptions, role confusion and the benefits of skills-based training. *International Journal of Inclusive Education*, 16(2), 207-219. <https://doi.org/10.1080/13603111003739678>.
- Cameron, D. L. (2018). Barriers to parental empowerment in the context of multidisciplinary collaboration on behalf of preschool children with disabilities. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 20(1), 277-285. <https://doi.org/10.16993/sjdr.65>.
- Carter, E. W., Sisco, L. G. y Kurkowski, C. (2007). Peer supports as an alternative to individually assigned para-professionals in inclusive high school classrooms. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 32(4), 213-227. <https://doi.org/10.2511/rpsd.32.4.213>.
- Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (2020). *Universidad y discapacidad. La inclusión de las personas con discapacidad en la Universidad española. Informe del CERMI Estatal de reforma normativa en materia de inclusión de las personas con discapacidad en el sistema universitario español*. CERMI.

- Delegación del CERMI Estatal para los Derechos Humanos y para la Convención de la ONU (2020). *Derechos humanos y discapacidad. Informe España 2019*. CERMI y Ediciones Cinca.
- Devecchi, C. y Rouse, M. (2010). An exploration of the features of effective collaboration between teachers and teaching assistants in secondary schools. *Support for Learning*, 25(2), 91-99. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2010.01445.x>.
- Díaz-Jiménez, R. M., Corona-Aguilar, A., Granados-Martínez, C., Iáñez-Domínguez, A., Macías, B., Relinque, F., Yerga-Míguez, M. D., Bruce, A., Graham, I., Álvarez-Pérez, P., Pena, M. J., Ferreira, J., Mancaniello, M. R., Carletti, C. y Piccioli, M. (2023). *Manual digital para la vida independiente de estudiantes con discapacidad intelectual*. Proyecto IHES.
- Díaz-Jiménez, R. M., Yerga-Míguez, M. D., Relinque Medina, F. y Granados-Martínez, C. (2025). Inclusion pyramid for university students with intellectual disabilities: input from the university community in European countries. *European Journal of Special Needs Education*, 40(6), 1140-1154. <https://doi.org/10.1080/08856257.2025.2486534>.
- Díez, E., Alonso, A., Verdugo, M. A., Sancho, M., Sánchez, S., Calvo, I. y Moral, E. (2011). *Espacio Europeo de Educación Superior: estándares e indicadores de buenas prácticas para la atención a estudiantes universitarios con discapacidad*. INICO.
- Donnelly, V. J. y Watkins, A. (Eds.) (2021). *Principios fundamentales. Apoyo al desarrollo de políticas y su aplicación en favor de la educación inclusiva*. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. https://www.european-agency.org/sites/default/files/Key_Principles_2021_ES.pdf.
- Dyson, A. y Millward, A. (2000). *Schools and special needs: issues of innovation and inclusion*. Sage.
- Escudero Muñoz, J. M. (2012). La educación inclusiva, una cuestión de derecho. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 109-128. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/153711/140751>.
- España. Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia. *Boletín Oficial del Estado*, 15 de diciembre de 2006, núm. 299, pp. 44142-44156.
- España. Resolución de 24 de mayo de 2023, de la Secretaría de Estado de Derechos Sociales, por la que se publica el Acuerdo del Consejo Territorial de Servicios Sociales y del SAAD, por el que se definen y establecen las condiciones específicas de acceso a la asistencia personal en el SAAD. *Boletín Oficial del Estado*, 30 de mayo de 2023, núm. 128, pp. 75020-75026.
- Ferreira, C., Álvarez-Godos, M. y Martínez-Rodríguez, A. (2026). Preocupaciones de los estudiantes con discapacidad en educación superior: análisis de mensajes publicados en foros informales. *Siglo Cero*, 57(1), 53-73. <https://doi.org/10.14201/scero.32746>.
- García-González, J. M., Gutiérrez Gómez-Calcerrada, S., Solera Hernández, E. y Ríos-Aguilar, S. (2021). Barriers in higher education: perceptions and discourse analysis of students with disabilities in Spain. *Disability & Society*, 36(4), 579-595. <https://doi.org/10.1080/09687599.2020.1749565>.
- Giangreco, M., Smith, C. y Pinckney, E. (2006). Addressing the paraprofessional dilemma in an inclusive school: a program description. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 31(3), 215-229. <https://doi.org/10.1177/154079690603100302>.
- González Mosquera, L. (2020). Achegas sobre o colectivo de persoas xordas para unha intervención sociocultural en Traballo Social. *Revista Galega de Traballo Social - Fervenzas*, (22), 83-102. <https://fervenzas.traballosocial.gal/achegas-sobre-o-colectivo-de-persoas-xordas-para-unha-intervencion-sociocultural-en-traballo-social/>.
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill Educación.

- Huete-García, A. (2017). Las personas con discapacidad en la escuela. Luces y sombras del proceso de inclusión educativa en España. *Panorama Social*, (26), 93-108.
- Hultman, L., Forinder, U. y Pergert, P. (2016). Assisted normality – a grounded theory of adolescent's experiences of living with personal assistance. *Disability and Rehabilitation*, 38(11), 1053-1062. <https://doi.org/10.3109/09638288.2015.1091860>.
- Keating, S. y O'Connor, U. (2012). The shifting role of the special needs assistant in Irish classrooms: a time for change? *European Journal of Special Needs Education*, 27(4), 533-544. <https://doi.org/10.1080/08856257.2012.711960>.
- Logan, A. (2006). The role of the special needs assistant supporting pupils with special educational needs in Irish mainstream primary schools. *Support for Learning*, 21(2), 92-99. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2006.00410.x>.
- López-Bastías, J. L., Moreno-Rodríguez, R. y Espada-Chavarría, R. (2020). El acceso a la universidad en estudiantes con discapacidad: la influencia de la orientación educativa en la elección de estudios de grado. *Psychology, Society and Education*, 12(2), 1-17. <https://ojs.ual.es/ojs/index.php/psy/article/view/2085/3617>.
- Martin, A. J., Strnadová, I., Němec, Z., Hájková, V. y Květoňová, L. (2021). Teacher assistants working with students with disability: the role of adaptability in enhancing their workplace wellbeing. *International Journal of Inclusive Education*, 25(5), 565-587. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1563646>.
- Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (2025). *Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT)*. https://universidades.sede.gob.es/pagina/index/directorio/Proc_Ruct.
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2025). *Estadísticas del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. Enseñanzas no universitarias*. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria.html>.
- Observatorio Estatal de la Discapacidad (2026). *La situación del alumnado con necesidades educativas especiales y discapacidad. (Curso 2025-2026). Análisis del Informe Datos y cifras. Curso escolar 2025-2026 del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes*. OED.
- Organización de las Naciones Unidas (1993). *Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad*. ONU. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/standard-rules-equalization-opportunities-persons-disabilities>.
- Organización de las Naciones Unidas (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y Protocolo Facultativo*. ONU. <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>.
- Organización de las Naciones Unidas (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible*. ONU.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (7-10 de junio de 1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales*. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad, Salamanca, España.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. UNESCO.
- Östlund, D., Barow, T., Dahlberg, K. y Johansson, A. (2021). In between special needs teachers and students: para-professionals work in self-contained classrooms for students with intellectual disabilities in Sweden. *European Journal of Special Needs Education*, 36(2), 168-182. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1901370>.

- Porter, T., Shakespeare, T. y Stöckl, A. (2020). Performance management: a qualitative study of relational boundaries in personal assistance. *Sociology of Health & Illness*, 42(1), 191-206. <https://doi.org/10.1111/1467-9566.12996>.
- Quesada-Cubo, M. A., Granados-Martínez, C., Yerga-Míguez, M. D. y Díaz-Jiménez, R. M. (2025). Friendly housing for university students with intellectual disabilities. *Studies of Applied Economics*, 43(3). <https://doi.org/10.25115/yzrxck56>.
- Riobóo-Lois, B. y Fernández-Martínez, P. (2024). Discapacidad y educación inclusiva: el potencial de la asistencia personal infantil. En N. Berasategi, I. Legorburu, I. Alonso y A. Gana (Coords.), *Prácticas inclusivas, experiencias y políticas desde la infancia* (pp. 195-206). Octaedro.
- Riobóo-Lois, B., Friero, P., González-Rodríguez, R. y Verde-Diego, C. (2024). Personal assistance, independent living, and people with disabilities: an international systematic review (2013-2023). *Disability and Health Journal*, 17(4), 101630. <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2024.101630>.
- Riobóo-Lois, B., González-Rodríguez, R. y Verde-Diego, C. (2023a). Aspectos formativos de la asistencia personal, una visión desde el Trabajo Social. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 13(1), 29-63. <https://hipatiapress.com/hpjournals/index.php/remie/es/article/view/9486>.
- Riobóo-Lois, B., Grech-Santi, C., Friero, P. y Verde-Diego, C. (2023b). Asistencia personal en el sistema español de cuidados. *EHQUIDAD. Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social*, (20), 61-98. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2023.0013>.
- Ripollés, S. A., Rodríguez-Picavea A. y Romañach, J. (2007). *Asistencia personal para la vida independiente y la promoción de la autonomía de las personas con diversidad funcional (discapacidad) en España*. Foro de vida independiente y divertad.
- Rodríguez Martín, A. y Álvarez Arregui, E. (2014). Estudiantes con discapacidad en la universidad. Un estudio sobre su inclusión. *Revista Complutense de Educación*, 25(2), 457-479. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n2.41683.
- Rodríguez-Picavea, A. (2007). Reflexiones en torno a la figura del asistente personal para la vida independiente y la promoción de la autonomía de las personas con diversidad funcional (discapacidad). *Zerbitzuan*, 41, 115-127.
- Ros, M. (1 de agosto de 2020). Educación autoriza el acceso de los asistentes personales a los colegios el próximo curso. *Levante. El Mercantil Valenciano*. <https://www.levante-emv.com/comunitat-valenciana/2020/08/01/educacion-autoriza-acceso-asistentes-personales-11204517.html>.
- Rose, R. y Forlin, C. (2010). Impact of training on change in practice for education assistants in a group of international private schools in Hong Kong. *International Journal of Inclusive Education*, 14(3), 309-323. <https://doi.org/10.1080/13603110802504895>.
- Ruf, J. (2016). *Asistencia personal: orientaciones y buenas prácticas*. Down España. <https://www.sindromedown.org/storage/2023/12/asistente.pdf>.
- Rutherford, G. (2012). In, out or somewhere in between? Disabled students' and teacher aides' experiences of school. *International Journal of Inclusive Education*, 16(8), 757-774. <https://doi.org/10.1080/13603116.2010.509818>.
- Sirkko, R., Sutela, K. y Takala, M. (2022). School assistants' experiences of belonging. *International Journal of Inclusive Education*, 28(12), 2765-2781. <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2122607>.
- Suter, J. C. y Giangreco, M. F. (2009). Numbers that count: exploring special education and paraprofessional service delivery in inclusion-oriented schools. *Journal of Special Education*, 43(2), 81-93. <https://doi.org/10.1177/0022466907313353>.

- Symes, W. y Humphrey, N. (2012). Including pupils with autistic spectrum disorders in the classroom: the role of teaching assistants. *European Journal of Special Needs Education*, 27(4), 517-532. <https://doi.org/10.1080/08856257.2012.726019>.
- Viñas Sánchez, S., Gago Castro, M. y Sánchez Pérez, C. (Coords.) (2023). *VI Estudio sobre la inclusión de personas con discapacidad en el sistema universitario español*. Fundación Universia. <https://www.fundacionuniversia.net/content/dam/fundacionuniversia/pdf/estudios/VI%20Estudio%20Universidad%20y%20Discapacidad%20ACCESIBLE.pdf>.
- Walker, V. L. y Snell, M. E. (2017). Teaching paraprofessionals to implement function-based interventions. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 32(2), 114-123. <https://doi.org/10.1177/1088357616673561>.
- Yerga-Míguez, M. D. (2025). *Estrategias para la inclusión universitaria de estudiantado con discapacidad intelectual. Perspectiva cualitativa en contextos europeos* [Tesis doctoral]. Universidad Pablo de Olavide, Sevilla.
- Zhao, Y., Rose, R. y Shevlin, M. (2021). Paraprofessional support in Irish schools: from special needs assistants to inclusion support assistants. *European Journal of Special Needs Education*, 36(2), 183-197. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1901371>.