

Experiencias de inclusión educativa de estudiantes con parálisis cerebral en la educación superior

Educational inclusion experiences of students with cerebral palsy in higher education

Patricia Nieves, Fuentes Rueda¹ ; Jessica Paola, Palacios Garay¹ ; Pablo Celestino Olivares Rodríguez² ; Stefanny Miluska, Jaime Ruiz³ ; Elzi Cristina, Arauco Mandujano⁴ 

(1) Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.

(2) Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, Perú.

(3) Universidad Norber Wiener, Lima, Perú.

(4) Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima, Perú.

Resumen

La educación constituye un derecho fundamental y una condición indispensable para el desarrollo integral de las personas. El objetivo de la investigación fue analizar los significados de las experiencias vividas de inclusión educativa en estudiantes con parálisis cerebral durante su tránsito hacia la educación superior. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo y un paradigma interpretativo, con un diseño fenomenológico-hermenéutico y la aplicación del método inductivo. Participaron cuatro exalumnos con diagnóstico de parálisis cerebral. Para la recolección de información se emplearon anécdotas y una guía de entrevista semiestructurada, instrumentos que permitieron recuperar e interpretar sus experiencias educativas. El rigor científico se garantizó mediante los criterios de credibilidad, auditabilidad y transferibilidad, los cuales contribuyeron a asegurar la autenticidad de la información. Se concluye que la inclusión educativa se comprende como una experiencia profundamente humana basada en el reconocimiento, el respeto y la valoración de cada persona. No se limita al acceso o a la permanencia en una institución de educación superior, sino que implica ser considerado capaz, recibir atención a las propias necesidades, participar en las decisiones relacionadas con la formación académica y contar con oportunidades reales para aprender, desarrollarse y proyectarse hacia el futuro en condiciones de equidad.

Palabras clave: inclusión educativa, derecho, equidad, apoyo, barrera.

Abstract

Education is a fundamental right and an indispensable condition for the holistic development of individuals. The objective of this study was to analyze the meanings of the lived experiences of educational inclusion among students with cerebral palsy during their transition to higher education. The study was conducted using a qualitative approach and an interpretive paradigm, with a phenomenological-hermeneutic design and the application of the inductive method. Four former students diagnosed with cerebral palsy participated in the study. Data were collected using anecdotes and a semi-structured interview guide, which enabled the researchers to capture and interpret the participants' educational experiences. Scientific rigor was ensured through the criteria of credibility, verifiability, and transferability, which helped guarantee the authenticity of the information. It is concluded that educational inclusion is understood as a profoundly human experience based on the recognition, respect, and appreciation of each person. It is not limited to access to or continued enrollment in a higher education institution, but rather involves being considered capable, having one's needs addressed, participating in decisions related to academic training, and having real opportunities to learn, develop, and plan for the future under conditions of equity.

Keywords: educational inclusion, rights, equity, support, barrier.

Recibido/Received	01-07-2026	Aprobado/Approved	02-09-2026	Publicado/Published	03-09-2026
-------------------	------------	-------------------	------------	---------------------	------------

Introducción

El derecho a la educación se configura como un pilar esencial de los derechos humanos; sin embargo, en la praxis cotidiana de las personas con discapacidad, este derecho suele confrontar barreras profundas que limitan su ejercicio pleno. Desde una perspectiva cualitativa, la realidad del sujeto no se reduce a una condición clínica o a una estadística de asistencia, sino que se comprende a través de las vivencias, los significados y los horizontes de posibilidad que los estudiantes construyen en su trayectoria de vida. Pese a los discursos normativos de apertura, el tránsito hacia la educación superior revela un escenario complejo donde persisten obstáculos que dificultan la incorporación efectiva de este colectivo. Asegurar estos derechos exige alinear las acciones institucionales con los principios de la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2020), cuya estrategia global orienta las transformaciones necesarias para promover cambios sustantivos en las estructuras educativas.

Si bien la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad subraya la urgencia de garantizar una educación inclusiva y de calidad (UNESCO, 2019), las investigaciones evidencian que las barreras sistémicas continúan latentes en diversos contextos (ONU, 2018). Por ello, desde un enfoque sociocultural, resulta imprescindible dismantelar los estigmas y prejuicios arraigados en la cultura escolar, fomentando espacios de reconocimiento mutuo. Como señala el Banco Mundial (2020), la inclusión educativa no solo impacta de manera favorable a las personas con discapacidad, sino que enriquece de forma radical el proceso formativo y relacional de toda la comunidad académica.

No obstante, al situar la mirada en el contexto latinoamericano, la realidad problemática se torna evidente ante la brecha entre la retórica de los derechos y la ineffectividad de su aplicación práctica. Para revertir esta exclusión estructural, es imperativo transitar hacia una visión humanista fundamentada en los derechos humanos. Como asevera Ainscow (2020), la inclusión trasciende la mera integración; se consolida como una estrategia fundamental para lograr una mejora integral y profunda de los sistemas educativos. En esta línea, la inserción de estudiantes con necesidades específicas demanda una articulación intersectorial: “Se requiere la adecuación de normas referidas, entre otras, a salud, bienestar social, formación profesional y empleo, a fin de apoyar y hacer efectiva la legislación en materia educativa” (Defensoría del Pueblo, 2019, p. 27).

Comprender la inclusión demanda un cambio cultural que trascienda los muros escolares para instalarse en el estilo de vida ciudadano, replanteando la dicotomía entre escuelas especiales y regulares para dar paso a entornos genuinamente inclusivos. Para Paz-Maldonado (2020), esta transformación exige resolver de manera prioritaria las deficiencias de infraestructura y la rigidez de la normatividad académica, garantizando así que los estudiantes con discapacidad encuentren facilidades tangibles para su desempeño y participación escolar, lo cual se complementa con la formación crítica y sensible de los docentes.

Desde la voz de los propios actores, la exclusión en el ámbito educativo impacta de manera directa y profunda el desarrollo personal y social de los estudiantes con parálisis cerebral. Quienes experimentan esta condición perciben con frecuencia la vida universitaria como un entorno hostil, fragmentado y poco acogedor (Moriña, 2023). La ausencia de un verdadero sentido de pertenencia, aunada a barreras estructurales y actitudinales, detona tasas elevadas de deserción y frustración en este grupo (Getzel, 2024). Asimismo, esta exclusión temprana restringe drásticamente sus posibilidades de empleo y participación social autónoma, perpetuando ciclos históricos de marginación (OCDE, 2019).

En el escenario peruano, los datos reflejan un panorama de marcada desigualdad en el acceso educativo. De acuerdo con los indicadores institucionales (Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI], 2025), la asistencia escolar de la población con discapacidad muestra una disminución progresiva conforme avanza el trayecto formativo: alcanza un 62.8% en educación inicial y un 63.7% en primaria, desciende a un 56.1% en secundaria, y se desploma drásticamente en la educación superior, donde apenas un 16.6% accede en el área urbana y un exiguo 4.6% en el ámbito rural. Estos porcentajes

exponen un déficit estructural y una brecha territorial profunda que limita las oportunidades de movilidad social para la población con discapacidad en zonas alejadas.

Frente a esta realidad, es fundamental comprender que la parálisis cerebral es una condición neurológica permanente originada durante el desarrollo temprano del cerebro, la cual incide de distintas maneras en el movimiento, el control postural, la coordinación y la autonomía en las actividades cotidianas. Sin embargo, desde una perspectiva cualitativa e interaccionista, esta condición biológica no determina por sí misma las capacidades de aprendizaje, desarrollo o agencia del sujeto; dichas posibilidades están mediadas fundamentalmente por las oportunidades, los apoyos y las barreras presentes en los contextos socioculturales donde interactúa (Schalock & Verdugo, 2021).

Por consiguiente, la inclusión educativa de estudiantes con parálisis cerebral implica trascender la mera retórica del ingreso o la permanencia formal en la educación superior. Supone la construcción de condiciones subjetivas y materiales que les permitan participar activamente en las experiencias académicas, científicas y sociales en condiciones de equidad. Las dificultades experimentadas no se explican exclusivamente por las características motoras o comunicativas asociadas a la parálisis cerebral, sino por la falta de accesibilidad física y digital, los prejuicios arraigados, las prácticas pedagógicas inflexibles y la escasez de apoyos institucionales (Giné & Alomar, 2022).

Para transitar hacia una verdadera educación inclusiva, se requiere una transformación profunda en los lineamientos institucionales y académicos. La Defensoría del Pueblo (2019) distingue conceptualmente entre el modelo de integración —el cual exige que sea el estudiante quien se adapte a una estructura rígida y preestablecida— y el modelo de inclusión, que asume la responsabilidad de construir un entorno flexible y propicio para el crecimiento del alumno, reconociendo su dignidad y singularidad. En este sentido, es la institución la que debe transformarse para responder a la diversidad del alumnado.

A pesar de los avances normativos, las aulas universitarias continúan reproduciendo dinámicas sutiles de discriminación vinculadas a la interseccionalidad de factores como la pobreza, la procedencia territorial, las discapacidades físicas y la precariedad en la formación docente. Los esfuerzos institucionales han tendido históricamente a responsabilizar al estudiante de su propia adaptación, convirtiendo los mandatos de inclusión en formalidades burocráticas vacías de contenido transformador. Superar esta inercia demanda la implicación activa de toda la comunidad educativa, con un especial protagonismo de las familias y el compromiso ético de las instituciones para superar enfoques tradicionales, situando la voz y las necesidades del estudiante en el centro del diseño pedagógico (Gastello et al., 2022).

En consonancia con lo anterior, Fernández-Blázquez y Echeita Sarrionandia (2021) conceptualizan la educación como un instrumento ineludible de transformación social, planteando tres desafíos fundamentales para las instituciones contemporáneas: el desafío tecnológico, el desafío relacional (con los otros y con el entorno) y el desafío ético. Este último, considerado el núcleo articulador, exige la configuración de sociedades justas libres de exclusión. Asimismo, estos autores contraponen la perspectiva médica o esencialista —que invisibiliza la diversidad al patologizar al sujeto— frente a la perspectiva social o inclusiva, la cual valora las singularidades como un factor de enriquecimiento sistémico.

Por su parte, Vega Gonzales (2021) subraya que los nudos críticos en la implementación de la inclusión radican en la formación del profesorado y en la resistencia del tejido social. Para superar estas barreras, resulta indispensable fomentar una comunicación empática y dotar al personal docente de herramientas didácticas y tecnológicas adecuadas, sensibilizando simultáneamente a la sociedad para que la comunidad en su conjunto asuma la corresponsabilidad en la eliminación de la exclusión (Pérez Salas et al., 2025).

Si bien en el plano discursivo se observa una mayor tolerancia social hacia las necesidades de los estudiantes, en la práctica cotidiana persisten fragmentaciones y actitudes discriminatorias que obstaculizan la convivencia armónica (Ramírez, 2017; Huapalla, 2023). Por ello, el gran desafío de la educación superior contemporánea radica en reconocer la diversidad no como un problema que debe resolverse, sino como una condición inherente a la experiencia humana que exige repensar las políticas públicas e institucionales. Estas políticas son esenciales para mitigar la fragmentación social, asegurar la equidad y garantizar que ningún estudiante quede al margen de los beneficios de una formación superior de calidad (Palacios et al., 2025).

Finalmente, en el marco jurídico peruano, la Ley N.º 29973 (Ley General de la Persona con Discapacidad) establece los mandatos de accesibilidad, no discriminación y garantía de ajustes razonables en el sistema educativo, los cuales fueron reforzados por normativas orientadas a consolidar el enfoque inclusivo y el soporte institucional necesario para asegurar la permanencia y el éxito académico de los estudiantes en igualdad de condiciones (Ley N.º 31901, 2023).

Materiales y métodos

El estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, orientado a comprender los significados y las experiencias subjetivas de los participantes en relación con su tránsito educativo. Desde esta perspectiva, la indagación interpretativa constituye una vía idónea para explorar sentidos subyacentes y descifrar procesos sociales complejos vinculados con desafíos, tensiones y dinámicas socioculturales. Asimismo, permite aproximarse a fenómenos cuya comprensión resulta parcial o imprecisa si se aborda exclusivamente desde cánones objetivistas (Gastello et al., 2022).

En consonancia con este posicionamiento, la investigación cualitativa cimienta su visión en las experiencias subjetivas e intersubjetivas de los actores sociales. Su propósito fundamental radica en comprender una realidad construida de manera compartida a través de la interacción de percepciones, vivencias y significados otorgados a los hechos estudiados (Paz-Maldonado, 2020). De este modo, el conocimiento se configura de forma colaborativa, dinámica y situada en un contexto específico entre el investigador y los participantes.

El diseño metodológico correspondió a la fenomenología hermenéutica, la cual facilitó la interpretación de las vivencias y los sentidos atribuidos por los sujetos a su proceso de inclusión educativa. Este enfoque prioriza la experiencia individual y subjetiva para desentrañar la esencia de los fenómenos tal como son experimentados y expresados por las personas (Moriña, 2023). En este sentido, la investigación busca describir e interpretar los significados existenciales inherentes a la condición humana y a su interacción con el entorno institucional (Giné & Alomar, 2022).

Adicionalmente, se empleó el método inductivo, el cual parte de la observación y el análisis detallado de casos particulares para identificar categorías, regularidades y patrones interpretativos. Así, los significados emergentes de los relatos permitieron comprender el fenómeno de estudio sin imponer a priori estructuras teóricas o categorías preestablecidas (Fernández-Blázquez & Echeita Sarrionandia, 2021).

Participantes

Los informantes clave estuvieron conformados por cuatro exestudiantes con diagnóstico de parálisis cerebral, quienes cursaron su formación en una institución educativa localizada en el distrito de La Molina, Lima, Perú.

La selección respondió a su vinculación directa con el fenómeno investigado y a su potencial para aportar información densa y relevante sobre sus trayectorias escolares, las barreras institucionales y actitudinales afrontadas, los apoyos recibidos y los constructos significativos elaborados durante su tránsito hacia la educación superior (Getzel, 2024).

Técnicas e instrumentos de recolección de información

Para la recopilación de los datos se recurrió a relatos de experiencias significativas y a guías de entrevista conversacional. Estas herramientas se emplearon como expresiones narrativas para visibilizar verdades y sentidos profundos vinculados con el fenómeno de estudio (Schalock & Verdugo, 2021). En esta investigación, dichos relatos permitieron rescatar vivencias concretas en torno a la inclusión educativa, las barreras del entorno y las redes de apoyo familiar y social (Huapalla, 2023).

Por otro lado, se utilizó la entrevista en profundidad y la conversación guiada como instrumentos orientadores para dinamizar el diálogo con los participantes. Esta herramienta permitió estructurar los ejes temáticos y las preguntas directrices, preservando al mismo tiempo la flexibilidad indispensable para profundizar en los matices emergentes del discurso sin coartar la espontaneidad ni la adaptación de la conversación a la singularidad de cada relato (Vega Gonzales, 2021).

Esta complementariedad de instrumentos resultó pertinente para el diseño fenomenológico-hermenéutico, en tanto favoreció la recuperación fiel de las experiencias vividas y su posterior hermenéutica desde la voz de quienes las experimentan (Palacios et al., 2025)..

Resultados

Los hallazgos desarrollados en entrevistas de 4 estudiantes y los resultados se plantearon en función al propósito general: Analizar la inclusión educativa de estudiantes con parálisis cerebral en la educación superior. En la figura 1, se encontró que los factores socioeducativos en la inclusión son: Las barreras en la inclusión, que contempla el indicador las barreras de la comunicación, en la que se manifestó “las terapias no eran suficiente, así que yo tuve que llevar cursos para mejorar”; otro indicador fue la infraestructura y capacitación insuficiente, indicaron que “en el nivel superior no están evidentemente capacitados como en el colegio” y en el indicador acceso a la educación superior “No todas las instituciones están preparadas para que su personal los atienda”.

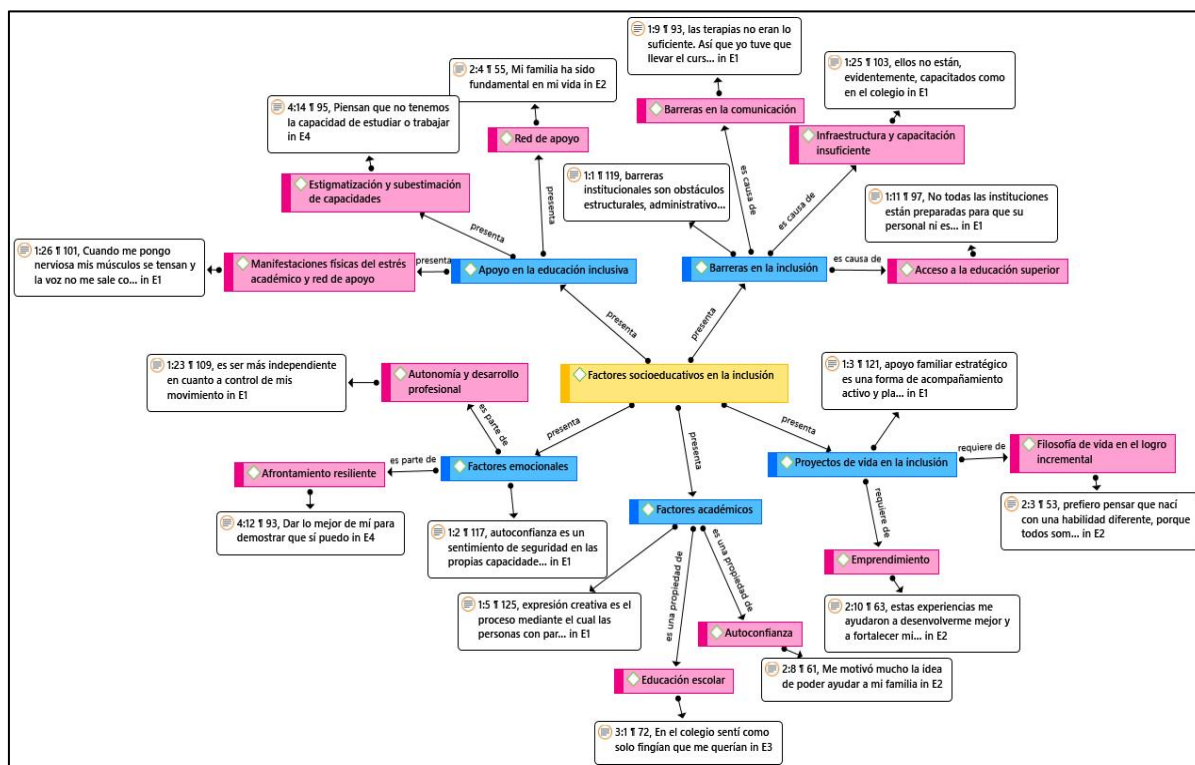


Figura 1. Red semántica de los proyectos de vida en la inclusión de estudiantes con parálisis cerebral en la educación superior

En el factor proyectos de vida en la inclusión, se obtuvo el indicador emprendimiento y manifestaron “estas experiencias me ayudaron a desenvolverme mejor y a fortalecer mi desempeño” y en el indicador filosofía de vida en el logro incremental, manifestaron “prefiero pensar que nací con una habilidad diferente porque todos somos especiales”.

En los factores académicos, el indicador autoconfianza, un entrevistado manifestó “me motivó mucho la idea de poder ayudar a mi familia”, en el indicador educación escolar otro estudiante manifestó “en el colegio sentí como solo fingían que me querían”. En los factores emocionales, el indicador autonomía y desarrollo profesional un entrevistado manifestó “en ser independiente en cuanto a control de mis movimientos” y en el indicador afrontamiento resiliente manifestó “Dar lo mejor de mí para demostrar que sí puedo”. En el factor apoyo en la educación inclusiva, el indicador manifestaciones físicas del estrés académico y red de apoyo un estudiante manifestó “Cuando me pongo nerviosa mis músculos se tensan y la voz no me sale”; en el indicador red de apoyo, todos los estudiantes manifestaron que “mi familia ha sido fundamental en mi vida”. Estableciéndose que los factores socioeducativos en la inclusión son, las barreras en la inclusión, factores académicos, los factores sociales, el factor apoyo en la educación inclusiva y el factor proyectos de vida; por ello requieren de relaciones significativas que brinden apoyo académico, emocional, seguridad y felicidad, permitiéndole sentirse acompañada y aceptada tal como es para el logro de sus proyectos de vida.

Los resultados se plantearon en función al propósito 1: Analizar las barreras en la inclusión de estudiantes con parálisis cerebral en la educación superior. En la figura 2, se encontró en las barreras e la inclusión, los estudiantes presentan barreras propias de sus habilidades e indicaron “la discapacidad dificulta muchas cosas, sobre todo hablar” y “las terapias no eran lo suficiente, así que tuve que llevar cursos”. En el indicador acceso a la educación superior, los estudiantes manifestaron “me cerraron las puertas diciéndome que supuestamente no había grupos”, “en los trámites de matrícula no permitieron que mi padre ingrese como acompañante”, “realizaron evaluaciones de conocimiento y psicológico para ver si podía realizar las actividades” “no todas las instituciones están preparadas para que su personal atienda” una salida de otro estudiante fue “empecé a estudiar de manera virtual la carrera técnica de administración. En el indicador infraestructura y capacitación, manifestaron “ellos no están evidentemente capacitados como en el colegios” y “los institutos y universidades no están capacitados para atender personas inclusivas”. En ese sentido, se evidencia que los estudiantes inclusivos tienen dificultades para acceder a la educación superior por falta de capacitación y desarrollo de estrategias para incluirlos; puesto que la discapacidad es vista como limitación principalmente comunicativa, que dificulta la realización de algunos proyectos personales.

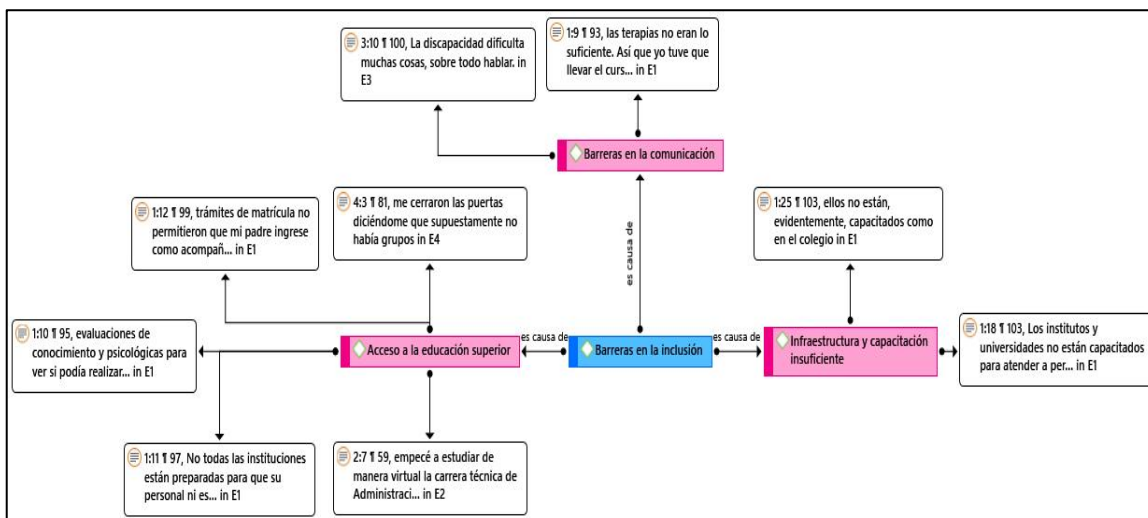


Figura 2. Red semántica de las barreras en la inclusión de estudiantes con parálisis cerebral en la educación superior

Los resultados se plantearon en función al proposito de analizar el apoyo en la inclusión educativa de estudiantes con parálisis cerebral en la educación superior.

En la figura 3, los resultados del apoyo en la educación inclusiva, se establecen las manifestaciones físicas del estrés académico y red de apoyo, manifestaron “cuando me pongo nerviosa mis músculos se tensan y la voz no me sale”, “voy a estudiar algo corto no porque quiera sino porque mis padres quieren”, “tuve el apoyo y comprensión de mis compañeros y docentes”, En la estigmatización y subestimación de capacidades, los estudiantes indicaron “me ven en silla de ruedas y piensan que no puedo hablar o manejar”, “concluyeron que no era epilepsia sino movimientos anormales”, “mi mamá tenía miedo en que yo me vaya lejos y me pueda pasar algo”, “pienan que no tenemos la capacidad de estudiar”. En la red de apoyo los estudiantes manifestaron “mi hermana mayor es quien se hizo cargo de todo”, me quitaron hasta el programa cuando mi mamá falleció”, “me siento frustrada y atrapada porque no me apoyan del todo”, “mi abuela sobre todo, ha sido un pilar para mi”, “se hizo cargo de mi junto con mi familia paterna”, “mi familia ha sido fundamental en mi vida”. “uno ve cono es el mundo y como son las personas, pocos te van a ayudar”, “Gracias a la fundación Ruedas mágicas logré que un compañero reciba una silla de ruedas” y “mi familia ha sido un pilar fundamental para mi”. Se establece que el apoyo en educación inclusiva debe tomar en cuenta estrategias para las manifestaciones físicas del estrés académico, reducir la brecha de estigmatización y subestimación de capacidades y crear más redes de apoyo y se desarrollen capacitaciones y el establecimiento de alianzas para cerrar las limitaciones en la inclusión, siendo la familia el apoyo incondicional.

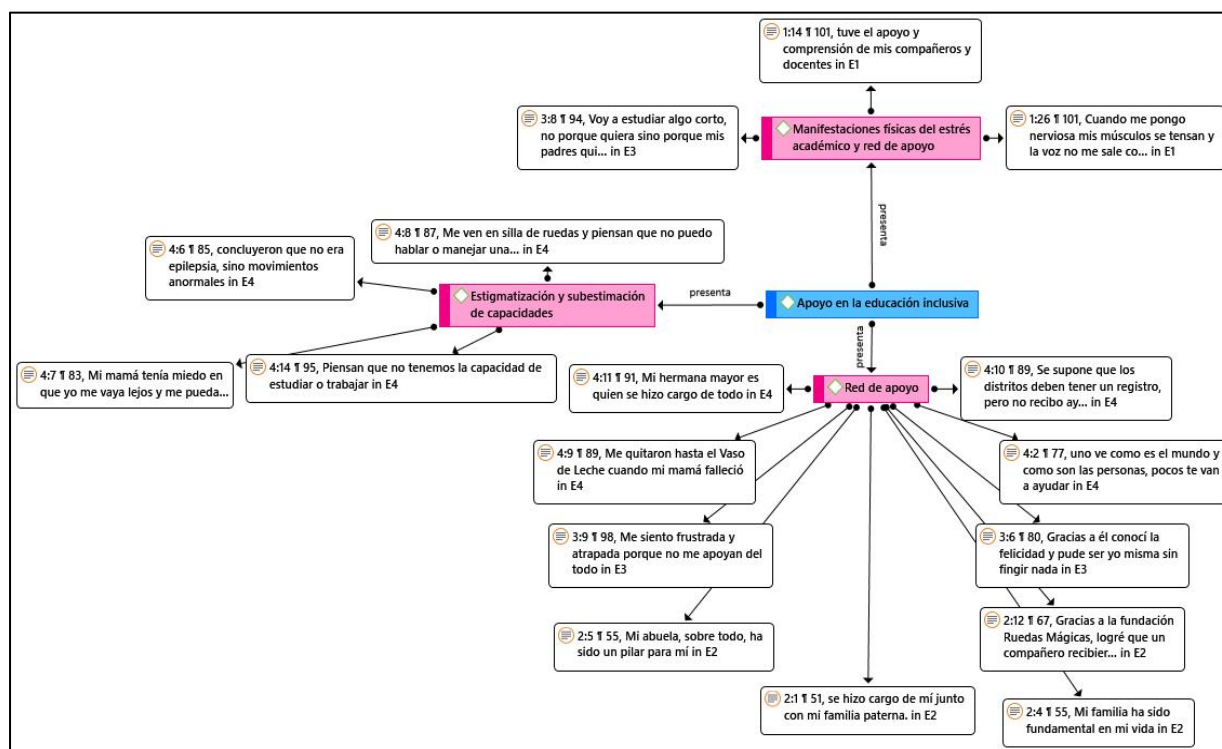


Figura 3. Red semántica del apoyo en la inclusión educativa de estudiantes con parálisis cerebral en la educación superior

Discusión

Los hallazgos de esta investigación permiten comprender que los significados atribuidos por estudiantes con parálisis cerebral a sus experiencias de inclusión educativa durante el tránsito hacia la educación superior trascienden los aspectos estrictamente académicos. En efecto, dichas experiencias se vinculan con procesos profundamente humanos relacionados con la construcción de la identidad, el

desarrollo de la autonomía, el fortalecimiento de la resiliencia y la búsqueda de reconocimiento social, evidenciando que la inclusión no se limita al acceso formal a una institución. Por el contrario, constituye un proceso dinámico y continuo en el que interactúan las oportunidades, las barreras del entorno, los apoyos familiares y los proyectos de vida singulares, elementos que adquieren matices particulares según la vivencia de cada participante (Schalock & Verdugo, 2021).

En este marco, uno de los hallazgos más relevantes se refiere al papel insustituible de la familia como núcleo de apoyo primario para la continuidad de la trayectoria educativa. Los cuatro participantes reconocieron que el acompañamiento familiar fue un pilar decisivo para afrontar las tensiones asociadas a su condición y sostener sus proyectos formativos. La familia no solo se configuró como una fuente de soporte material, sino primordialmente como un espacio de contención emocional, motivación y fortalecimiento de la autoestima. Este resultado guarda profunda consonancia con lo planteado por Huapalla (2023), quien subraya que el entorno familiar cumple una función central en la configuración de expectativas educativas favorables y en la dinamización de la inclusión social. No obstante, al contrastar esta realidad con las aportaciones de Vega Gonzales (2021) sobre los factores que afectan la implementación inclusiva en Latinoamérica, se advierte una problemática estructural: las familias continúan asumiendo sobre sus hombros cargas y responsabilidades que por mandato legal e institucional deberían corresponder al Estado y a las universidades. En consecuencia, aunque el soporte familiar resulta indispensable, no debe naturalizarse como un mecanismo de sustitución frente a las deficiencias de accesibilidad, los apoyos especializados y la garantía institucional del derecho a la educación (Ley N.º 29973, 2012; Ley N.º 31901, 2023).

Por otro lado, los relatos revelaron la persistencia de barreras institucionales y actitudinales durante el tránsito hacia la educación superior. Los informantes describieron vivencias de exclusión, discriminación sutil y limitaciones severas en la infraestructura y los recursos de apoyo, factores que obstaculizaron tanto su ingreso como su permanencia y participación plena. Estos resultados convergen plenamente con lo reportado por Valenzuela y Yáñez (2022), quienes señalan que las políticas de inclusión en la educación superior contemporánea aún muestran brechas críticas para garantizar una inserción equitativa. Asimismo, estos hallazgos se alinean con los análisis de Moriña (2023) y Getzel (2024), quienes documentan que la vida universitaria sigue presentándose frecuentemente como un entorno hostil para estudiantes con discapacidades motoras, debido a la escasez de ajustes razonables y a la rigidez de las estructuras pedagógicas.

En la misma línea, Noble e Inga (2023) advierten que los centros de educación superior continúan reproduciendo dinámicas de exclusión matizadas por prejuicios institucionales y una limitada articulación de estrategias de apoyo sistemático. Estas barreras se ven agravadas, tal como señalan Giné y Alomar (2022), por la falta de preparación docente para atender la diversidad motora y por la ausencia de canales institucionales flexibles. Desde la perspectiva de Fernández-Blázquez y Echeita Sarrionandia (2021), este panorama refleja la tensión entre un modelo médico, que patologiza al sujeto y lo invisibiliza, y un modelo social que exige asumir los desafíos éticos, tecnológicos y relacionales de la inclusión.

Asimismo, los hallazgos reafirman la premisa de que la inclusión no puede evaluarse únicamente a partir de la estadística formal de ingreso, un aspecto crítico reflejado en los indicadores nacionales de exclusión territorial y educativa (Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI], 2025). Como lo plantean Palacios et al. (2025), las políticas públicas orientadas a la inclusión son vitales para mitigar la fragmentación social contemporánea; sin embargo, su efectividad real depende de que las universidades abandonen la exigencia de que sea el estudiante quien se adapte al sistema, asumiendo en su lugar la responsabilidad de transformar sus entornos (Defensoría del Pueblo, 2019; Paz-Maldonado, 2020).

Finalmente, las experiencias de los participantes respaldan lo sostenido por Gastello et al. (2022) y López-Justicia y Ruiz (2023), en cuanto a que superar los enfoques tradicionales de integración requiere la implicación articulada de toda la comunidad académica, respaldada por prácticas docentes empáticas y motivadoras (André et al., 2023; Pérez Salas et al., 2025). De este modo, se visibiliza que la

consolidación de trayectorias universitarias exitosas para personas con parálisis cerebral exige trascender los formalismos normativos y avanzar hacia una verdadera transformación cultural que reconozca la comunicación, la autonomía y la participación como derechos inalienables del sujeto (Viera-Gómez & Reali-Arcos, 2022).

Consideraciones finales

Los entrevistados presentaron experiencias en común en su etapa escolar y han podido realizar actividades con el apoyo de sus familiares, compañeros y toda persona con la que han tenido alguna experiencia de vida. Los factores socioeducativos en la inclusión son, las barreras en la inclusión, factores académicos, los factores sociales, el factor apoyo en la educación inclusiva y el factor proyectos de vida; por ello requieren de relaciones significativas que brinden apoyo académico, emocional, seguridad y felicidad, permitiéndole sentirse acompañada y aceptada tal como es para el logro de sus proyectos de vida.

Se evidencia que los estudiantes inclusivos tienen dificultades para acceder a la educación superior por falta de capacitación y desarrollo de estrategias para incluirlos; puesto que la discapacidad es vista como limitación principalmente comunicativa, que dificulta la realización de algunos proyectos personales.

Se establece que el apoyo en educación inclusiva debe tomar en cuenta estrategias para las manifestaciones físicas del estrés académico, reducir la brecha de estigmatización y subestimación de capacidades y crear más redes de apoyo y se desarrollen capacitaciones y el establecimiento de alianzas para cerrar las limitaciones en la inclusión.

Es decir, los estudiantes han desarrollado una filosofía de vida en el logro incremental que garantiza una proyección futura orientada a metas juveniles, que logren sus propósitos como desarrollo personal, creación de contenido digital y fortalecimiento de vínculos afectivos.

Los lineamientos de la Educación Inclusiva se encuentran enfocados en velar por el respeto e igualdad de condiciones de las personas que cuentan con algún tipo de discapacidad. Asimismo, en brindarles una educación de calidad, buscando que, logren vivir en una sociedad más equitativa y libre de algún tipo de discriminación.

Agradecimientos

A nuestros colaboradores.

Conflicto de intereses

Ninguno.

Referencias

- André, A., Tessier, D., Louvet, B., & Girard, E. (2023). Teachers' perception of classes' engagement, observed motivating teaching practices, and students' motivation: A mediation analysis. *Social Psychology of Education*, 26, 1527–1542. <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09805-y>
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Banco Mundial. (2020). *Inclusión de las personas con discapacidad en América Latina y el Caribe: Un camino hacia el desarrollo sostenible*.

- Fuentes Rueda, P. N., Palacios Garay, J. P., Olivares Rodríguez, P. C., Jaime Ruiz, S. M., & Arauco Mandujano, E. C. (2026). Experiencias de inclusión educativa de estudiantes con parálisis cerebral en la educación superior. *e-Revista Multidisciplinaria Del Saber*, 4, e-RMSee05012026. <https://doi.org/10.61286/e-rms.v4i.503>
<https://documents1.worldbank.org/curated/en/099015012012140135/pdf/P17538307bf8530ef0b57005d4d17d157f6.pdf>
- Fernández-Blázquez, M. L., & Echeita Sarrionandia, G. (2021). Desafíos sociales y educación inclusiva. *Acción y Reflexión Educativa*, (46), 80–106. <https://doi.org/10.48204/j.are.n46a4va>
- Gastello, W., Palacios, J. P., Guerrero, J. M., & Linares, C. R. (2022). Educación inclusiva en las organizaciones educativas: una revisión bibliográfica. *Horizontes Revista De Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(26), 1837–1847. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i26.455>
- Getzel, E. E. (2024). Supporting postsecondary students with cerebral palsy and physical disabilities: Essential components for campus inclusion. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 37(1), 45–59.
- Giné, C., & Alomar, E. (2022). Barreras y facilitadores para el acceso y tránsito universitario de estudiantes con discapacidad motora. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 74(3), 67–82. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2022.92143>
- Huapalla, D. M. (2023). Adaptaciones y atención a estudiantes con necesidades educativas especiales de tipo motriz en la educación básica alternativa y su transición superior. *Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 7(28), 750–766. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i28.551>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2025). *Indicadores de seguimiento a los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Educación de calidad e inclusión social*. <https://www.inei.gob.pe/estadisticas/indice-tematico/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Ley N.º 29973. Ley General de la Persona con Discapacidad. (24 de diciembre de 2012). *Diario Oficial El Peruano*. <https://www.gob.pe/institucion/pcm/normas-legales/211941-29973>
- Ley N.º 31901. Modificación de la Ley N.º 29973 (participación ciudadana en materia de discapacidad). (18 de octubre de 2023). *Diario Oficial El Peruano*. <https://busquedas.elperuano.pe/dispositivo/NL/2226137-4>
- López-Justicia, M. D., & Ruiz, M. (2023). Percepciones del profesorado universitario ante la adaptación curricular para alumnado con parálisis cerebral. *Revista de Educación*, (401), 115–138. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-401-582>
- Moriña, A. (2023). Inclusive education in higher education: Challenges and opportunities for students with motor disabilities. *Higher Education Research & Development*, 42(4), 912–926. <https://doi.org/10.1080/07294360.2022.2104523>
- Noble, J., & Inga, M. (2023). Tránsito académico e inclusión de estudiantes con parálisis cerebral: Un análisis comparado de las universidades en España. *Revista Española de Educación Comparada*, (42), 177–196. <https://doi.org/10.5944/reec.42.2023.36421>
- Palacios, J. P., Arauco, E. C., Mandujano, K. C., Torres, A. R., & Escalante, J. L. (2025). Educación inclusiva y políticas públicas: Respuestas ante la fragmentación social contemporánea. *Impulso, Revista de Administración*, 5(11), 26–41. <https://doi.org/10.59659/impulso.v.5i11.129>
- Paz-Maldonado, E. (2020). Inclusión educativa del alumnado en situación de discapacidad en la educación superior: una revisión sistemática. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 32(1), 123–146. <https://doi.org/10.14201/teri.20266>
- Pérez Salas, C., Zañartu, I., Chávez Castillo, Y., & Rodríguez Díaz, V. (2025). Impacto del compromiso escolar percibido en el burnout docente: el rol mediador del enfado y el papel moderador de la

Fuentes Rueda, P. N., Palacios Garay, J. P., Olivares Rodríguez, P. C., Jaime Ruiz, S. M., & Arauco Mandujano, E. C. (2026). Experiencias de inclusión educativa de estudiantes con parálisis cerebral en la educación superior. *e-Revista Multidisciplinaria Del Saber*, 4, e-RMSee05012026. <https://doi.org/10.61286/e-rms.v4i.503>

relación docente-estudiante. *Revista Española De Pedagogía*, 83(291), 417–435. <https://doi.org/10.22550/2174-0909.4460>

Schalock, R. L., & Verdugo, M. Á. (2021). *Calidad de vida y apoyos: Un enfoque de derechos y dimensiones personales* (3.ª ed.). Madrid, España: Alianza Editorial. <https://www.alianzaeditorial.es/libro/calidad-de-vida-y-discapacidad>

UNESCO. (2019). *Estrategia de las Naciones Unidas para la inclusión de la discapacidad*. París, Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370130>

Valenzuela, M., & Yáñez, C. (2022). Inclusión de estudiantes con discapacidad motora en la educación superior contemporánea: Revisión teórica e implicancias para la práctica. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 13(36), 114–131. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2022.36.1189>

Vega Gonzales, E. (2021). Factores que afectan la implementación de la educación inclusiva en Latinoamérica. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 16(2), 233–248. <https://doi.org/10.15359/rep.16-2.12>

Viera-Gómez, A. J., & Reali-Arcos, F. (2022). Estudio sobre producción del lenguaje en niños con parálisis cerebral usuarios de Comunicación Aumentativa y Alternativa. *Revista Colombiana De Educación*, (85), 213–234. <https://doi.org/10.17227/rce.num85-12030>