



FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y CIENCIAS SOCIALES

# Actitudes y necesidades en la formación de docentes de la carrera de Psicología de la Universidad de Flores hacia la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad

**Estudiante:** Ferrari, Mónica Graciela

**Legajo:** 34290

**Directora:** Damonte, Mariana

Trabajo Final de Integración para acceder al título de Especialización en Docencia Universitaria

2025

## FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN DE OBRAS EN EL REPOSITORIO DIGITAL INSTITUCIONAL DE LA UFLO UNIVERSIDAD

**RIUFLO** - *Repositorio Institucional de la Universidad de Flores* - fue creado para gestionar y mantener una plataforma digital de acceso libre y abierto para la difusión de la creación intelectual de la Universidad de Flores.

El autor cede a la Universidad de forma gratuita pero no exclusiva, los derechos de reproducción, de distribución y de comunicación pública de su obra, a través del **RIUFLO**. Por lo tanto, la Universidad adopta para los ítems allí depositados la Licencia Creative Commons atribución - no comercial 4-0 internacional que siempre requerirá que se cite la fuente y se reconozca la autoría. De solicitar otras limitaciones, el autor podrá detallarlas en forma expresa o a través de la elección de otro modelo de Licencia.

**Autorizo la publicación de la obra en el RIUFLO (seleccionar una opción):**

A partir del día de la fecha de aprobación del TFI [ x ]

A partir de otra fecha, especificar: ... / ... / ...

Lugar y fecha: CABA, 03 de agosto de 2025

Firma y aclaración del autor: Ferrari, Mónica Graciela



## ÍNDICE

Resumen.....	4
Introducción.....	5
Fundamentación.....	6
Planteo del Problema.....	7
Objetivos.....	9
Estado del Arte.....	10
Marco Teórico.....	16
Inclusión.....	16
Discapacidad.....	16
Educación superior.....	18
Marco normativo.....	19
Inclusión educativa.....	21
Desarrollo histórico del concepto de discapacidad en Argentina.....	22
Consideraciones sobre la medición de la discapacidad en Argentina.....	22
Esteretipos en los profesionales docentes.....	24
Formación del docente universitario frente a estudiantes con discapacidad.....	25
Trayectorias educativas de los estudiantes con discapacidad.....	26
Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).....	27
Cambio institucional e inclusión de estudiantes con discapacidad.....	28
Metodología.....	31
Diseño de estudio.....	31
Participantes y muestra.....	31
Instrumentos.....	32
Procedimiento.....	33
Resultados.....	34
Discusión.....	44
Conclusiones.....	52
Aportes y contribuciones de la investigación.....	55
Limitaciones de la investigación.....	56
Líneas de investigación futura.....	57
Propuestas de intervención.....	58
Referencias bibliográficas.....	59
Anexos.....	63

**Título: Actitudes y necesidades en la formación de docentes de la carrera de Psicología de la Universidad de Flores hacia la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad**

**RESUMEN**

La presente investigación aborda la creciente relevancia de la inclusión educativa en el nivel superior, reconociéndola como un imperativo ético y académico para garantizar el derecho a una educación equitativa y de calidad. En este marco, el estudio se propuso explorar las actitudes y necesidades formativas de los docentes de la carrera de Psicología de la Universidad de Flores hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad. Se adoptó un diseño cuantitativo, de carácter descriptivo y exploratorio. La recolección de datos se realizó mediante la aplicación autoadministrada de un cuestionario sociodemográfico, la Escala de Actitudes de los Profesores hacia la Integración Escolar (EAPROF) adaptada y un conjunto de ítems sobre conocimientos y necesidades de formación. Los resultados evidenciaron una disposición general positiva hacia la inclusión, sustentada en un compromiso ético y en la valoración de la diversidad como un componente enriquecedor del aprendizaje. No obstante, se identificaron limitaciones en el conocimiento del marco legal y pedagógico, así como una demanda extendida de formación en estrategias inclusivas, ajustes razonables, tecnologías accesibles y evaluación adaptada. Esta tensión entre una actitud favorable y una limitada capacidad de acción práctica, subraya la necesidad de políticas institucionales que fortalezcan la formación continua de los docentes. Este estudio aporta evidencia empírica actualizada y situada sobre los desafíos que enfrenta la educación inclusiva en el ámbito universitario argentino específico, visibilizando tanto los avances como las brechas existentes. Se concluye que la inclusión no puede depender exclusivamente del compromiso individual, sino que requiere condiciones estructurales, dispositivos de apoyo y marcos institucionales claros que acompañen la transformación pedagógica hacia una universidad verdaderamente accesible, justa y plural.

**Palabras clave:** inclusión educativa, discapacidad, educación superior, actitudes docentes, formación docente.

## INTRODUCCIÓN

La inclusión educativa en la universidad representa hoy un reto significativo y una prioridad ética y académica para garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones, accedan a una educación de calidad y con equidad. Esta investigación se propone indagar las actitudes y las necesidades formativas de los docentes de la carrera de Psicología de la Universidad de Flores (UFLO), en relación con la inclusión de estudiantes con discapacidad en el ámbito de la educación superior.

Tal como señala Anijovich (2014), las aulas heterogéneas son una realidad ineludible que desafía a los docentes a repensar su práctica. En lugar de buscar la homogeneización del grupo, se trata de reconocer, valorar y responder a la diversidad, mediante estrategias pedagógicas flexibles, diferenciadas e inclusivas, que promuevan el desarrollo de todos los estudiantes.

En este sentido, la universidad, como institución formadora, debe asumir la inclusión no solo como una obligación legal, sino como una condición necesaria para garantizar el derecho a la educación (Booth y Ainscow, 2015; UNESCO, 2020). La evolución de los enfoques sobre la discapacidad y el aprendizaje, desde perspectivas individuales hacia enfoques socioculturales y contextuales, sostiene la necesidad de atender las diferencias desde una mirada pedagógica integral (Coll, 2000). En consecuencia, lo antedicho refuerza la urgencia de transformar los espacios universitarios en entornos que visibilicen, respeten y atiendan la diversidad.

Esta investigación cobra relevancia en tanto busca comprender y mejorar las prácticas docentes para avanzar hacia una universidad inclusiva. Así, la inclusión educativa no solo beneficia a los estudiantes con discapacidad, sino que enriquece el entorno académico en su conjunto, al fomentar la equidad, la empatía y el reconocimiento del otro.

Desde un enfoque metodológico cuantitativo, este estudio aportará datos clave que podrán orientar propuestas de formación continua y políticas institucionales, contribuyendo así al desarrollo de una comunidad educativa más inclusiva, reflexiva y comprometida con el derecho a aprender de todos los sujetos.

## FUNDAMENTACIÓN

La inclusión educativa en el nivel superior es, en la actualidad, una dimensión central del derecho a la educación, y un imperativo ético que interpela tanto las prácticas pedagógicas como las estructuras institucionales. Reconocer y valorar la diversidad de los estudiantes no solo contribuye al cumplimiento normativo, sino también a la calidad y equidad educativa. En este sentido, la presente investigación se inscribe en el marco de los esfuerzos por construir universidades más inclusivas y accesibles, a partir de la comprensión de las actitudes y necesidades formativas del cuerpo docente, con foco en la carrera de Psicología de la UFLO.

De acuerdo con Booth y Ainscow (2015), la educación inclusiva es un proceso continuo orientado a identificar y eliminar barreras para el aprendizaje, con la participación de todos los estudiantes, sin excepción. Este enfoque implica superar concepciones asistencialistas o compensatorias, para promover transformaciones estructurales y culturales que garanticen condiciones de equidad real. En sintonía, Anijovich (2014) sostiene que la atención a la heterogeneidad del aula, demanda estrategias pedagógicas específicas, flexibles y diferenciadas, capaces de responder a la diversidad sin renunciar a la calidad ni a la exigencia académica.

A pesar del avance en políticas y normativas que promueven la inclusión, como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), junto a la legislación argentina, la Ley Nacional de Educación Superior (Ley 24.521) y la Ley de Protección Integral de las Personas con Discapacidad (Ley 22.431), la práctica cotidiana en el aula universitaria aún enfrenta obstáculos relevantes. Investigaciones como las de Pizarro (2019) y Rosero-Calderón et al. (2021) identifican resistencias actitudinales, falta de formación específica y ausencia de recursos didácticos adecuados como los principales factores que limitan la implementación efectiva de propuestas inclusivas.

Desde una mirada situada, la UFLO presenta una trayectoria institucional orientada por un ideario con compromiso social y ambiental, basado en la calidad de vida como bien colectivo. Fundada en 1994, cuenta con una amplia oferta académica distribuida en siete facultades, incluyendo la carrera de Psicología, con varias sedes, que se destaca por una formación integral, actualizada y fuertemente vinculada con las ciencias sociales y humanas. En este marco, la necesidad de abordar la inclusión de estudiantes con discapacidad exige un

análisis específico del rol que juegan las/los docentes, en tanto agentes clave de la implementación pedagógica y la cultura institucional.

En Argentina, la Red Interuniversitaria de Discapacidad (RID) del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) ha sido un actor central en la construcción de políticas de accesibilidad e inclusión en el nivel superior. Según datos de la RID (2019), 15 universidades nacionales (65%) han incorporado proyectos de investigación sobre discapacidad, y 14 (64%) dictan materias o seminarios optativos sobre esta temática. Sin embargo, un 27% aún no ofrece estos espacios, lo que evidencia una implementación desigual y la necesidad de profundizar los procesos de sensibilización y formación docente.

Adicionalmente, estudios como los de Perera et al. (2022) y Zúñiga et al. (2020) refuerzan la idea de que la inclusión efectiva en la universidad requiere la articulación entre políticas institucionales, marcos normativos, prácticas pedagógicas y formación docente continua. Estas investigaciones sostienen que sin intervenciones que interpelen las actitudes y representaciones de los/los profesores/as, difícilmente se logre avanzar hacia una educación superior verdaderamente inclusiva.

En este marco, la presente investigación busca contribuir a la comprensión profunda de las actitudes y necesidades formativas del cuerpo docente de la carrera de Psicología de la UFLO frente a la inclusión de estudiantes con discapacidad. El aporte se orienta tanto a la producción de conocimiento académico como a la generación de recursos para el diseño de acciones formativas y estrategias institucionales, en consonancia con los principios de justicia social, diversidad e igualdad de oportunidades educativas.

## **PLANTEO DEL PROBLEMA**

La problemática que motiva esta investigación se enmarca en una tensión concreta entre los principios inclusivos conformados por las políticas educativas y la realidad cotidiana de la práctica docente en el ámbito universitario. Aunque existe un reconocimiento normativo del derecho a la educación para todas las personas, aún persisten barreras actitudinales, pedagógicas e institucionales que obstaculizan el acceso, la permanencia y la participación plena de estudiantes con discapacidad en la educación superior.

En particular, en la carrera de Psicología de la UFLO, se observa una necesidad de profundizar en el conocimiento sobre cómo los docentes interpretan, valoran y abordan la inclusión educativa en su labor cotidiana. Esta necesidad responde tanto a la misión institucional de la UFLO, comprometida con una educación de calidad basada en la equidad y

el respeto a la diversidad, como al acceso de estudiantes con discapacidad en el ámbito universitario.

Como señala Anijovich (2014), la diversidad en el aula no puede ser gestionada mediante fórmulas estandarizadas, sino que exige un posicionamiento pedagógico deliberado. En este sentido, las actitudes de los docentes, sea por su disposición, sus creencias, sus valores, son determinantes para la inclusión; del mismo modo que lo es su formación específica para planificar estrategias diferenciadas, accesibles y flexibles.

La evidencia empírica respalda esta problemática, Pizarro (2019) identifica una persistente brecha entre el discurso inclusivo y las prácticas reales, atribuida en parte a limitaciones en la formación inicial y continua de docentes universitarios. Asimismo, Perera et al. (2022) advierten que, en ausencia de políticas activas de capacitación, muchas universidades reproducen lógicas excluyentes de manera involuntaria, consolidando desigualdades estructurales.

Aunque la RID ha contribuido a instalar el tema en la agenda del sistema universitario nacional, los datos de su relevamiento de 2019 muestran que todavía hay universidades que no cuentan con programas de formación docente, investigación o espacios curriculares dedicados a la temática, lo que limita la profundización de las prácticas inclusivas. Estos datos permiten inferir que la formación de los docentes sigue siendo una condición crítica para que la inclusión educativa sea efectiva y no quede relegada al plano de la retórica institucional.

Por ello, el problema que se aborda en esta investigación gira en torno a la identificación de las actitudes y necesidades de formación de los docentes de la carrera de Psicología de la UFLO respecto de la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad. Se parte de la hipótesis de que existen diferencias en las actitudes docentes en función de su formación previa y su experiencia con la diversidad, y que una parte de los/as profesores/as carece de herramientas pedagógicas para implementar prácticas inclusivas de manera sistemática y eficaz.

En consecuencia, esta investigación se propone responder a las siguientes preguntas: ¿Las actitudes de los docentes de la carrera de Psicología de la UFLO hacia los estudiantes con discapacidad varían significativamente en función de su nivel de formación y experiencia previa con la diversidad?; ¿Existe un conocimiento limitado entre dichos docentes sobre estrategias pedagógicas para gestionar aulas heterogéneas, lo que afectaría negativamente la

implementación de prácticas inclusivas?; ¿Los docentes manifiestan una necesidad clara de formación continua y recursos específicos para mejorar sus prácticas inclusivas y asegurar la calidad educativa para estudiantes con discapacidad?

Estas preguntas no sólo orientan el diseño metodológico del estudio, sino que expresan un problema relevante, actual y poco explorado en el contexto de la educación superior en Argentina. Abordarlo permitirá identificar oportunidades de mejora institucional y pedagógica, y avanzar en la construcción de un sistema universitario más justo, accesible e inclusivo.

## **OBJETIVOS**

### **Objetivo general**

Indagar las actitudes y necesidades de los docentes de la carrera de Psicología de la Universidad de Flores hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad.

### **Objetivos específicos**

Detectar las actitudes de los docentes ante estudiantes con discapacidad.

Identificar su conocimiento sobre el enfoque de la diversidad y las propuestas de trabajo en aulas heterogéneas.

Reconocer e interpretar sus necesidades formativas para lograr una inclusión educativa de calidad.

## ESTADO DEL ARTE

La inclusión educativa de estudiantes, particularmente aquellas asociadas a alguna discapacidad en el nivel superior ha sido objeto de múltiples investigaciones en América Latina y el mundo, que coinciden en señalar tanto los avances normativos como las persistentes barreras estructurales, pedagógicas y actitudinales.

El estudio de Galloni et al. (2011) analiza la inclusión de personas con discapacidad en la educación superior en América Latina, subrayando la urgente necesidad de contar con datos estadísticos fiables para mejorar las políticas inclusivas. Mediante el uso de censos y encuestas, los autores identifican obstáculos significativos que dificultan tanto el acceso como la permanencia de estudiantes con discapacidad.

En Argentina, a pesar de contar con un marco legal que respalda el derecho a la educación superior (Ley 24.521), persisten barreras como la escasa disposición de registros confiables y la resistencia a declarar condiciones de salud, lo cual impacta en la percepción de discriminación y en la limitada adecuación institucional. Según datos del Censo 2001 y la ENDI 2002-2003, solo el 1,7% de las personas con discapacidad entre 15 y 29 años finaliza estudios superiores, en contraste con el 16,5% en la población general. Esto revela una disparidad educativa preocupante y una tendencia a la postergación en el cumplimiento de etapas educativas. Aunque las universidades nacionales han implementado programas de apoyo, la falta de estadísticas actualizadas limita la efectividad de las políticas de inclusión.

En esta línea, Perera et al. (2022) investigan las percepciones de los docentes universitarios sobre las prácticas inclusivas con estudiantes con discapacidad. El objetivo principal fue analizar las experiencias de docentes al responder a las necesidades del alumnado con discapacidad y explorar las dificultades encontradas en dicha tarea. Se utilizó una metodología cualitativa con diseño de estudio de caso, a través de entrevistas semiestructuradas (grupales e individuales) a 20 docentes de una universidad pública española. Los resultados revelan que, si bien los docentes mostraban disposición positiva hacia la inclusión, carecían de formación específica en discapacidad y se sentían desinformados respecto de los recursos institucionales disponibles. Las barreras más relevantes incluyeron la falta de comunicación institucional, el desconocimiento normativo, dificultades metodológicas para implementar ajustes razonables, y desafíos en las prácticas evaluativas. A su vez, se remarca la necesidad de generar programas de formación continua

que fortalezcan competencias inclusivas, así como un mayor compromiso institucional para acompañar a profesores en la implementación de estrategias inclusivas.

Por su parte, Zúñiga et al. (2020) llevaron a cabo un estudio en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT), en el sureste de México, centrado en la atención a grupos vulnerables y a la implementación de indicadores de equidad en la educación superior. El objetivo principal fue describir la política institucional que apoya la trayectoria de estudiantes con discapacidad, de pueblos originarios, en situación económica precaria y madres jefas de familia, desde un enfoque de equidad y justicia social. La investigación adoptó un enfoque descriptivo, con análisis documental y diagnóstico cuantitativo, aplicado a estudiantes pertenecientes a dichos grupos vulnerables. Se utilizó un cuestionario de 24 ítems dirigido a 321 estudiantes para identificar sus condiciones de ingreso, permanencia y egreso. Los resultados revelaron que los principales obstáculos se relacionan con la infraestructura, la falta de recursos económicos, la escasa accesibilidad tecnológica y las dificultades para cumplir con requisitos institucionales, como prácticas profesionales, actividades culturales y deportivas, o la acreditación del idioma inglés. A pesar de estos desafíos, la universidad ha implementado múltiples acciones institucionales de inclusión, como adecuaciones de infraestructura, accesibilidad en la web, mentorías, asesorías personalizadas y becas específicas. No obstante, el estudio concluye que persisten brechas en términos de adaptaciones curriculares y sensibilización docente, especialmente para estudiantes con discapacidad visual y motriz. Se destaca también la necesidad de fortalecer la capacitación docente y de avanzar en la creación de políticas sostenibles que integren adecuadamente la diversidad.

Rosero-Calderón et al. (2021) llevaron adelante una investigación cuyo objetivo fue determinar las actitudes de los docentes frente a los procesos de educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual, reconociendo la influencia decisiva de dichas actitudes en el éxito de la inclusión. Se abordó un paradigma mixto, combinando métodos cuantitativos y cualitativos. Se utilizó la escala EAPROF para medir actitudes (cognoscitivas, emocionales y conductuales) en 45 docentes de tres instituciones del departamento de Nariño, Colombia, y se complementó con entrevistas de relatos cruzados. Los resultados indicaron que más del 50% de los docentes presentaban actitudes indecisas o neutras, y solo el 22,2% evidenció una actitud positiva hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual. Entre los obstáculos más relevantes mencionados se encontraron falta de formación, limitaciones en infraestructura, escasez de recursos didácticos, poca capacitación específica,

y escaso acompañamiento profesional. Además, los relatos cualitativos revelaron que los docentes que habían tenido experiencias directas con estudiantes con discapacidad desarrollaban actitudes más favorables, aunque todos coincidieron en la necesidad de más apoyo institucional y formación continua. La investigación concluye que la actitud del docente es un componente central en el éxito o fracaso de los procesos inclusivos y que, si bien existe una disposición ética y pedagógica, las barreras estructurales y la falta de recursos formativos condicionan su efectividad. Se destaca la urgencia de políticas institucionales activas que promuevan la inclusión desde un enfoque colaborativo y con apoyo multidisciplinario.

Paredes Floril et al. (2023) investigaron la asociación entre factores sociodemográficos y laborales con la actitud docente hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en instituciones educativas de Ecuador. El estudio tuvo un enfoque cuantitativo, con alcance descriptivo-correlacional, y un diseño no experimental de tipo transversal. La muestra incluyó a 90 docentes de cuatro instituciones seleccionadas aleatoriamente de un distrito específico. Se utilizó el cuestionario de Tárraga-Mínguez et al. (2013), adaptado por Clavijo et al. (2016), que evalúa creencias, predisposición para actuar y sentimientos frente a la inclusión, con una fiabilidad global. El objetivo principal fue determinar el grado de asociación entre los factores mencionados y las actitudes docentes. Entre los hallazgos, se destaca que las actitudes predominantes fueron indiferentes (62%), seguidas de positivas (32%) y negativas (6%). Se encontró una asociación significativa entre actitudes favorables y variables como el género femenino, la formación previa en inclusión y la disponibilidad de recursos humanos de apoyo. Sin embargo, no se halló una correlación significativa con la experiencia previa o el nivel educativo del docente. Este estudio aporta evidencia relevante sobre cómo ciertas condiciones personales y laborales inciden en la disposición del cuerpo docente para asumir prácticas inclusivas, subrayando la necesidad de políticas institucionales que promuevan la formación continua y los apoyos estructurales necesarios.

Desde una perspectiva biográfico-narrativa, Sánchez Díaz y Morgado Camacho (2021) realizaron una investigación cualitativa en seis universidades públicas de España con el propósito de conocer las concepciones sobre la discapacidad, las motivaciones y las características personales y profesionales de docentes universitarios identificados como inclusivos por estudiantes con discapacidad. El estudio, incluyó a 42 docentes de Facultades de Ciencias de la Educación, seleccionados mediante entrevistas semiestructuradas en profundidad. Los resultados indicaron que la mayoría de los docentes concebía la

discapacidad desde el modelo social, reconociendo el rol de las barreras sociales y estructurales en la exclusión educativa. Las motivaciones para adoptar prácticas inclusivas incluían experiencias personales previas, la defensa del principio de igualdad, y una fuerte vocación docente. Las características más destacadas de estos docentes fueron la empatía, la flexibilidad, el compromiso, y la disposición a innovar para adaptar sus prácticas a la diversidad del alumnado. Este estudio aporta evidencias relevantes al debate sobre la formación docente en inclusión, al destacar que los factores actitudinales y relacionales, así como la experiencia y formación en discapacidad, influyen de manera decisiva en la calidad de la respuesta educativa que reciben los estudiantes con discapacidad en la universidad.

En el contexto mexicano, Burruel Valencia et al. (2022) llevaron a cabo un estudio que analiza la relación entre las actitudes de los estudiantes universitarios hacia las personas con discapacidad y su percepción sobre los procesos de inclusión en la educación superior. La investigación se enmarca en un diseño cuantitativo no experimental, de tipo descriptivo y correlacional, aplicando dos instrumentos: la Escala de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad (Verdugo et al., 1995) y una adaptación del Index for Inclusion ajustado al contexto universitario. La muestra estuvo compuesta por 1934 estudiantes de diversas universidades públicas. Los resultados evidencian que, si bien las actitudes hacia las personas con discapacidad tienden a ser favorables en el plano declarativo, esto no se traduce automáticamente en una inclusión efectiva dentro del ámbito universitario. Entre las dimensiones exploradas, se encontró una correlación positiva entre valores inclusivos y percepción de inclusión institucional, pero también se identificaron barreras relacionadas con la escasa acción concreta en la vida académica. Se destaca la desconexión entre las actitudes individuales y las estructuras institucionales, lo que pone en cuestión la profundidad de los procesos inclusivos implementados en educación superior.

Complementariamente, Vera Noriega et al. (2022) llevaron a cabo un estudio cuantitativo de corte transversal con una muestra de 1934 estudiantes del Instituto Tecnológico de Hermosillo (México), con el objetivo de analizar cómo ciertas variables como género, disciplina académica, contacto con la discapacidad, etc., influyen en las actitudes hacia la discapacidad y en la percepción de inclusión institucional. Se utilizó la Escala de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad (Verdugo et al., 1994) y una adaptación del Índice de Inclusión de Booth y Ainscow (2015), obteniendo como resultado que las actitudes positivas están significativamente asociadas a una mejor percepción de prácticas y políticas inclusivas. Las mujeres, así como aquellos estudiantes con experiencias

personales positivas con personas con discapacidad, mostraron actitudes más favorables. Además, los estudiantes de áreas como las ciencias sociales y económico-administrativas puntuaron más alto en cultura y políticas inclusivas, frente a los de áreas técnicas como informática o metal-mecánica. Este estudio refuerza la relevancia de factores actitudinales y experienciales en el desarrollo de contextos universitarios inclusivos.

Gutiérrez Rodríguez et al. (2022) abordan la problemática de la evaluación del aprendizaje en estudiantes con discapacidad intelectual en el nivel superior, tomando como caso de estudio el Instituto Mercurio A.C., en México. La investigación se realizó con un enfoque mixto, cualitativo y cuantitativo, mediante la aplicación de un cuestionario a 47 docentes. Los resultados indican que una gran mayoría de los docentes reconoce tener escaso conocimiento sobre discapacidad intelectual, y señalan que el currículo y los sistemas de evaluación no están adaptados para estudiantes con estas características. Asimismo, destacan la falta de capacitación específica para los docentes y una tendencia a aplicar evaluaciones estandarizadas sin considerar las particularidades de los estudiantes con discapacidad. Esta situación representa una barrera significativa para una inclusión efectiva. El estudio concluye que es imprescindible modificar las estrategias de evaluación, ajustando el currículo, capacitando al cuerpo docente y promoviendo un enfoque más cualitativo y formativo, que respete los ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad intelectual. Esta investigación aporta evidencia relevante sobre las limitaciones estructurales y actitudinales que persisten en la educación superior, y refuerza la necesidad de una transformación institucional profunda para garantizar prácticas inclusivas.

Desde la voz del estudiantado, Moriña y Carballo (2020) llevaron a cabo una investigación cualitativa biográfico-narrativa con estudiantes universitarios con discapacidad en España, con el objetivo de identificar barreras y proponer recomendaciones para construir una universidad inclusiva. A través de entrevistas, autoinformes, fotografías y líneas de vida, recogieron testimonios de 44 estudiantes, quienes señalaron múltiples obstáculos para su inclusión, como la burocracia excesiva, la falta de información, la inaccesibilidad de los espacios físicos y virtuales, y actitudes negativas de docentes. Entre los principales hallazgos, se destaca la importancia de planificar procesos de transición al ingreso universitario, crear servicios de orientación laboral específicos, implementar metodologías activas e inclusivas, y mejorar la formación de profesores universitarios en discapacidad y Diseño Universal de Aprendizaje. Los estudiantes reclaman no un trato especial, sino condiciones de igualdad efectiva que les permitan participar plenamente en la vida académica. En este sentido,

remarcan que la actitud del docente es un factor clave, ya que una disposición abierta, empática y proactiva facilita el aprendizaje y la permanencia en la universidad. Este estudio incorpora la perspectiva del estudiantado, resaltando que una universidad realmente inclusiva no sólo adapta sus estructuras, sino que transforma sus prácticas culturales y pedagógicas para garantizar el derecho a la educación superior de todos.

Finalmente, Paz-Maldonado (2020) analiza la inclusión educativa del alumnado en situación de discapacidad en la educación superior a través de una revisión sistemática de veintidós estudios empíricos desarrollados entre 2012 y 2019. El trabajo evidencia que, pese a ciertos avances normativos e institucionales, persisten importantes barreras estructurales, culturales y pedagógicas que dificultan la inclusión efectiva. La mayoría de los estudios revisados se concentraron en contextos iberoamericanos, principalmente España, Chile, México y Argentina, adoptando metodología cualitativa que permitió relevar la experiencia subjetiva de estudiantes con discapacidad en el ámbito universitario. El análisis evidencia que aún predomina un enfoque centrado en el déficit, donde las adaptaciones se conciben desde la excepción y no como parte de un Diseño Universal. Asimismo, se identifican obstáculos significativos relacionados con la falta de competencias del cuerpo docente para planificar desde la diversidad, la escasa accesibilidad de los entornos físicos y digitales, y la ausencia de protocolos institucionales claros que garanticen derechos y apoyos adecuados. La autora advierte que estos factores no solo limitan el acceso, sino que afectan la permanencia y el egreso de estudiantes con discapacidad, profundizando la inequidad estructural.

En conjunto, estos estudios aportan una base sólida para comprender las complejidades de la inclusión educativa en el nivel superior-universitario, destacando la centralidad de la actitud docente, la formación continua, el respaldo institucional y la necesidad de transformar tanto las prácticas como las estructuras universitarias.

## MARCO TEÓRICO

El presente trabajo aborda las actitudes y necesidades en la formación de los docentes universitarios de la carrera de Psicología de la UFLO, en relación con la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad. Para enmarcar adecuadamente este análisis, es necesario delimitar en primer lugar, tres conceptos fundamentales que estructuran el eje teórico: inclusión, discapacidad y educación superior.

### **Inclusión**

La inclusión es un principio ético, político y social que promueve la participación plena de todas las personas en los distintos ámbitos de la vida colectiva, reconociendo y valorando la diversidad como un elemento enriquecedor de la sociedad. Desde una perspectiva de derechos humanos, se entiende como un proceso orientado a eliminar las barreras físicas, sociales, culturales o simbólicas, que impiden o dificultan la participación equitativa de determinados grupos históricamente marginados, tales como personas con discapacidad, migrantes, pueblos originarios o sectores socioeconómicamente vulnerables (Soto, 2022; Tello-Blanc y Paredes-Floril, 2022).

Este enfoque supera las concepciones asistencialistas o integradoras, ya que no se trata de incluir a quienes fueran excluidos, sino de revisar críticamente las normas, estructuras y prácticas que generan exclusión. En este sentido, la inclusión no implica únicamente acceso, sino también condiciones de participación real y significativa, reconociendo los derechos, saberes y trayectorias de cada sujeto como legítimos y necesarios (Arnaiz Sánchez, 2019; Rosero-Calderón et al., 2021).

En contextos institucionales, como la educación, la salud o el trabajo, la inclusión exige el rediseño de prácticas, discursos y políticas que contemplen la heterogeneidad de la población, de modo que nadie quede excluido por razones de condición personal, social o cultural. Así, la inclusión se vincula directamente con el principio de justicia social y con la construcción de comunidades democráticas más equitativas y accesibles para todos (Booth y Ainscow, 2015; Calle Orellana y Zaruma Piña, 2022).

### **Discapacidad**

El concepto de discapacidad ha experimentado una profunda transformación en las últimas décadas, desplazándose progresivamente desde un enfoque médico centrado en el déficit individual hacia una concepción social y basada en derechos humanos. Este nuevo

paradigma pone el énfasis en las barreras sociales, físicas, comunicacionales y actitudinales que restringen la participación plena de las personas, en lugar de considerar la discapacidad como una condición inherente al individuo (Booth y Ainscow, 2015; Soto, 2022; Verdugo, 2009).

Este enfoque ha sido ampliamente promovido por la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) de las Naciones Unidas, ratificado por Argentina mediante la Ley 26.378 (2008) y jerarquizado constitucionalmente en 2014 por la Ley 27.044. La CDPD propone comprender la discapacidad como el resultado de la interacción entre personas con deficiencias y un entorno que no ofrece condiciones adecuadas de accesibilidad, apoyos ni oportunidades equitativas para su participación plena y efectiva en la sociedad (ONU, 2006; Verdugo, 2009).

Esta perspectiva también se ha incorporado al marco normativo educativo argentino. La Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006) promueve una educación inclusiva en todos los niveles y modalidades del sistema, reconociendo el derecho de todas las personas a recibir una educación de calidad en igualdad de condiciones. Asimismo, la Resolución del Consejo Federal de Educación (CFE) N° 311/16 (2016) introduce un modelo social y pedagógico de la discapacidad.

Desde este paradigma, la discapacidad no se concibe como una condición estática, sino como una construcción social que surge cuando los sistemas y entornos no están preparados para responder a la heterogeneidad humana. Las barreras arquitectónicas, normativas, simbólicas y actitudinales operan como factores excluyentes que limitan el ejercicio de derechos y la participación de las personas con discapacidad en igualdad de oportunidades (González Rojas y Triana Fierro, 2018; Soto, 2022).

En el ámbito educativo, este modelo impone el desafío de transformar las prácticas institucionales para garantizar la accesibilidad universal, implementar ajustes razonables y generar apoyos personalizados que promuevan trayectorias educativas flexibles. Esto implica avanzar hacia un Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que anticipe las necesidades de todos los estudiantes y elimine las barreras antes de que estas se manifiesten (Arnaiz Sánchez, 2019; Booth y Ainscow, 2015).

Como sostienen Robles et al. (2022), la discapacidad emerge de contextos que no garantizan condiciones equitativas de participación. En este sentido, las políticas inclusivas deben asumir un compromiso ético y político con la transformación de los entornos,

reconociendo que la diferencia no constituye un problema a resolver, sino una condición legítima de la experiencia humana.

### **Educación superior**

La educación superior ha sido históricamente concebida como un espacio reservado a una élite académica, caracterizado por estructuras rígidas, currículos estandarizados y una escasa sensibilidad hacia la diversidad del estudiantado (Perera et al., 2022). Sin embargo, en las últimas décadas, esta visión ha sido desafiada por los marcos normativos de derechos humanos y por el avance de los principios de equidad e inclusión, que reclaman no solo el acceso efectivo, sino también condiciones reales de permanencia y egreso para todos los estudiantes, incluyendo a las personas con discapacidad (Perera et al., 2022; Rosero-Calderón et al., 2021).

Pese a los avances legislativos y políticos, la inclusión en el nivel superior continúa enfrentando múltiples desafíos. Entre ellos se destacan la escasa formación docente específica en materia de inclusión, la insuficiencia de apoyos pedagógicos personalizados, las barreras edilicias y tecnológicas, y la persistencia de prácticas didácticas centradas en la homogeneidad, así como de prejuicios sociales que refuerzan estigmas. Estas condiciones afectan de manera significativa a estudiantes con discapacidad, quienes suelen transitar trayectorias fragmentadas o interrumpidas en el ámbito universitario (Robles et al., 2022; Zúñiga et al., 2020).

La transformación hacia una universidad genuinamente inclusiva requiere un cambio profundo tanto en las políticas institucionales, como en la cultura organizacional y en las prácticas pedagógicas cotidianas. Implica concebir la diversidad no como una dificultad a resolver, sino como una oportunidad para enriquecer los procesos educativos. En este contexto, el rol de docentes universitarios resulta clave tanto en su formación inicial como continua, en sus actitudes frente a la diversidad y en su disposición para adaptar estrategias de enseñanza, constituyendo factores que pueden facilitar u obstaculizar el acceso equitativo al conocimiento (González Rojas y Triana Fierro, 2018; Soto, 2022; Tello-Blanc y Paredes-Floril, 2022).

Desde este enfoque, la educación superior se concibe como un derecho que debe ejercerse en condiciones de igualdad. Los desafíos en este nivel se vinculan no solo a barreras físicas o materiales, sino también a factores culturales y profesionales que condicionan la implementación de prácticas inclusivas. Diversos estudios recientes señalan que garantizar

trayectorias educativas inclusivas implica repensar profundamente la organización de la enseñanza, reconociendo la diversidad como un valor inherente al proceso formativo (Venegas-Ramos y Sánchez Lara, 2024).

Así, la inclusión de personas con discapacidad en el nivel universitario requiere una transformación institucional sostenida, que comprometa tanto a las políticas universitarias como a la formación docente. Esta última se posiciona como condición necesaria para generar prácticas pedagógicas equitativas, sostenibles y centradas en el respeto a las trayectorias singulares (Booth y Ainscow, 2015).

### **Marco normativo**

El abordaje de la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en el nivel universitario debe inscribirse en el marco de los compromisos legales y éticos asumidos por el Estado Argentino, tanto a nivel nacional como internacional. En este sentido, la normativa vigente establece los principios rectores que orientan el derecho a una educación inclusiva, equitativa y de calidad en todos los niveles del sistema educativo.

En primer lugar, la Ley de Educación Superior N° 24.521 sancionada en Argentina en 1995, aún vigente, establece en su artículo 2° que “toda persona tiene derecho a acceder a una educación superior de calidad, en condiciones de igualdad y equidad”. Asimismo, en su artículo 7 garantiza el “derecho de toda persona que haya completado el nivel medio a ingresar a estudios superiores, sin discriminación alguna”. La ley reconoce la autonomía institucional, pero también explicita el principio de igualdad de oportunidades y condiciones, así como la necesidad de adecuar las condiciones de enseñanza a la diversidad de los estudiantes. Esto implica un compromiso con políticas de inclusión en el ámbito universitario, que garanticen no solo el acceso, sino también la permanencia y el egreso de estudiantes con discapacidad, evitando cualquier forma de discriminación, ya sea por motivos físicos, sociales, culturales o económicos.

Este marco legal impone a las universidades la responsabilidad de adoptar medidas que favorezcan la participación plena de todos los estudiantes, incluyendo aquellos con discapacidad, lo que implica revisar críticamente las condiciones de accesibilidad, las prácticas docentes y los dispositivos institucionales de acompañamiento.

A su vez, la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006), en su artículo 11, inciso n), establece como uno de los fines y objetivos de la política educativa nacional “asegurar condiciones de igualdad, respeto y no discriminación por razones de género, orientación

sexual, edad, religión, discapacidad, entre otras”. Esta normativa impulsa la consolidación de un sistema educativo inclusivo en todos sus niveles y modalidades, lo que incluye, de manera explícita, el compromiso con la eliminación de barreras y la adecuación de las propuestas pedagógicas a la diversidad de los sujetos.

Por otra parte, a nivel internacional, Argentina ha ratificado la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) de las Naciones Unidas, mediante la Ley N° 26.378 (2008) y le ha otorgado jerarquía constitucional a través de la Ley N° 27.044 (2014), constituyendo un instrumento internacional clave para garantizar el acceso equitativo a todos los niveles educativos, incluida la educación superior. A su vez, esta convención representa un instrumento jurídico fundamental que reconoce expresamente el derecho de las personas con discapacidad a acceder a una educación inclusiva en igualdad de condiciones. En su Artículo 24, reconoce el derecho de las personas con discapacidad a la educación sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades. Específicamente, establece que los Estados Parte deben asegurar: (a) Un sistema educativo inclusivo a todos los niveles, que promueva el desarrollo del potencial humano, el sentido de dignidad y la autoestima de las personas con discapacidad. (b) El acceso a una educación terciaria y universitaria inclusiva, sin exclusión por motivos de discapacidad. (c) La provisión de ajustes razonables y apoyos personalizados, que permitan a las personas con discapacidad desarrollarse plenamente en contextos educativos.

Esta normativa internacional plantea que las barreras para el acceso y permanencia no residen en la discapacidad como condición individual, sino en la falta de adecuación del sistema educativo. Así, la obligación de los Estados y las instituciones universitarias es garantizar entornos accesibles, prácticas pedagógicas inclusivas y apoyos adecuados que favorezcan la equidad real.

En articulación con esta perspectiva, la Resolución del Consejo Federal de Educación (CFE) N° 311/16 adopta un enfoque social y pedagógico de la discapacidad, promoviendo la inclusión plena de los estudiantes con discapacidad en todos los niveles del sistema educativo. Esta resolución establece los criterios para el diseño de trayectorias escolares flexibles, la implementación de ajustes razonables y la garantía de apoyos adecuados. Si bien su aplicación se centra especialmente en la educación obligatoria, su espíritu orientador puede, y debe ser retomado en el nivel superior, en coherencia con los principios de equidad e inclusión consagrados legalmente.

En síntesis, el marco normativo vigente establece un claro mandato legal y ético para el desarrollo de políticas y prácticas inclusivas en el ámbito universitario, reconociendo la diversidad como un valor y el derecho a la educación como un principio inalienable.

### **Inclusión educativa**

Desde una perspectiva contemporánea basada en el enfoque de derechos humanos, la inclusión educativa se concibe como un proceso en constante construcción, orientado a garantizar el acceso, la participación plena y el aprendizaje efectivo de todos los estudiantes, reconociendo la diversidad como una característica constitutiva de la experiencia humana. Este enfoque implica transformar profundamente las estructuras, culturas y prácticas del sistema educativo para eliminar las barreras que limitan la participación de ciertos grupos (Soto, 2022).

En este sentido, la inclusión trasciende la mera integración de estudiantes con discapacidad en instituciones convencionales. Supone revisar críticamente las prácticas pedagógicas, las actitudes docentes y las condiciones institucionales que históricamente han reproducido la exclusión (Paredes Floril et al., 2023; Rosero-Calderón et al., 2021). No se trata de adaptar a los estudiantes a una lógica preexistente, sino de rediseñar los entornos de enseñanza y aprendizaje desde su origen para que sean accesibles y participativos para todos (Booth y Ainscow, 2015; Soto, 2022).

Esta visión requiere el compromiso activo de todos los actores educativos, es decir docentes, directivos, estudiantes y familias, así como la implementación de apoyos y ajustes razonables que respondan a las necesidades específicas de cada persona (Calle Orellana y Zaruma Piña, 2022; González Rojas y Triana Fierro, 2018). La formación docente es clave en este proceso, ya que sus actitudes pueden actuar como facilitadoras o como obstáculos para la inclusión. Diversas investigaciones señalan que una actitud favorable se vincula con la formación específica, la disponibilidad de recursos institucionales, y las experiencias previas con la diversidad (Paredes Floril et al., 2023; Tello-Blanc y Paredes-Floril, 2022).

Finalmente, para avanzar hacia una educación genuinamente inclusiva, es necesario promover cambios en las políticas públicas y en las prácticas cotidianas, desplazando los modelos centrados en la homogeneidad y el rendimiento académico, hacia enfoques que valoren la equidad, el respeto por la diferencia y la participación activa de todos los estudiantes (Arnaiz Sánchez, 2019).

## **Desarrollo histórico del concepto de discapacidad en Argentina**

Desde una mirada histórica, la presencia de personas con discapacidad en el sistema educativo ha atravesado distintas etapas conceptuales y normativas. Durante gran parte del siglo XX, el paradigma dominante fue el modelo médico-rehabilitador, centrado en el déficit individual, lo que justificó la creación de instituciones segregadas, como escuelas especiales, bajo el supuesto de que los estudiantes con discapacidad no podían integrarse a la educación común (Pérez de Armiño, 2001).

En la década de 1990, el concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE), introducido por el informe Warnock en Reino Unido (1978), comenzó a difundirse en América Latina como un intento de reconocer la diversidad de apoyos requeridos por los estudiantes. En Argentina, este término fue incorporado en políticas educativas como los Lineamientos para la Educación Especial del Ministerio de Educación de la Nación (2000), aunque su aplicación fue, en muchos casos, ambigua y reduccionista, al centrarse nuevamente en las diferencias individuales como problemas a resolver (Echeita, 2008).

El punto de inflexión en Argentina, como ya se mencionó, se produce con la ratificación por parte de la CDPD en 2008 (Ley 26.378), y su posterior jerarquización constitucional en 2014, lo que obliga al Estado a garantizar el acceso, permanencia y egreso de las personas con discapacidad en igualdad de condiciones con los demás. Este marco se consolida con la Ley de Educación Nacional 26.206, que promueve una educación inclusiva y reconoce el derecho de todos los estudiantes a aprender juntos; y también con la Resolución CFE 311/16, que propone un modelo social y pedagógico de la discapacidad, desplazando el término NEE por el de estudiantes con discapacidad y diversidad funcional.

Estos cambios evidencian una transformación conceptual y normativa hacia el enfoque de educación inclusiva, que entiende la discapacidad como una construcción social y promueve el diseño de sistemas educativos flexibles, con apoyos adecuados para la participación de todos. Esta elección terminológica, *estudiantes con discapacidad*, responde a la necesidad de concebir la inclusión educativa como la eliminación de barreras al aprendizaje y a la participación, en lugar de centrarse en las deficiencias del sujeto (Booth y Ainscow, 2015; Verdugo, 2009).

## **Consideraciones sobre la medición de la discapacidad en Argentina**

El acceso a información estadística confiable constituye un insumo fundamental para el diseño de políticas públicas inclusivas. En el caso de Argentina, no existe aún un censo

específico que releve de forma exhaustiva la cantidad de estudiantes con discapacidad en el nivel superior. En su lugar, se recurre a diversas fuentes secundarias, como censos nacionales, estudios poblacionales y registros administrativos, que permiten aproximarse a la dimensión del fenómeno, aunque con limitaciones metodológicas significativas (Agencia Nacional de Discapacidad [ANDIS], 2023). Este organismo ha sistematizado las principales fuentes oficiales de información sobre discapacidad en el país, organizándolas en tres grandes categorías: censos nacionales, estudios específicos y registros administrativos (ANDIS, 2023).

En primer lugar, los censos nacionales realizados por el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC) comenzaron a incorporar preguntas sobre discapacidad en el año 2001, en línea con recomendaciones internacionales. En el Censo Nacional de 2010, las preguntas se focalizaron en la identificación de dificultades permanentes en seis áreas clave: visión, audición, movilidad, manipulación, comprensión y aprendizaje. Posteriormente, en el Censo 2022, se actualizaron los ítems para incluir dimensiones como el autocuidado y la comunicación, adoptando un enfoque más cercano al modelo biopsicosocial. Cabe señalar que la información recogida en estos censos se basa en declaraciones de los hogares, lo que implica un sesgo potencial en la caracterización individual (ANDIS, 2023).

En segundo lugar, el INDEC ha desarrollado estudios específicos sobre discapacidad, entre los que se destacan la Encuesta Nacional de Discapacidad (ENDI) realizada en 2002-2003, que identificó 2.176.123 personas con discapacidad, aproximadamente el 7% de la población, y el Estudio sobre el Perfil de la Población con Discapacidad en 2018, que estimó que el 10,2% de la población de 6 años y más presenta alguna dificultad. Este último estudio amplía la perspectiva al incluir datos sobre características sociodemográficas, acceso a servicios de salud y educación, adaptaciones en el hogar y apoyos percibidos por las personas encuestadas (ANDIS, 2023).

Finalmente, el Registro Nacional de Personas con Discapacidad (RNPeD), implementado desde 2009, constituye una base de datos administrativa que nuclea a quienes gestionan el Certificado Único de Discapacidad (CUD). En noviembre de 2023, este registro contabilizaba 1.680.723 personas certificadas, con una distribución de género de 54,7% varones y 45,3% mujeres. En cuanto a la edad, el 22,8% corresponde a personas de entre 0 y 14 años, mientras que el 54,7% se ubica en la franja de 15 a 64 años. Respecto al tipo de deficiencia, los datos indican que el 25,3% presenta una deficiencia motora y el 23,3% una deficiencia mental. Este registro constituye una herramienta clave para la planificación de

políticas públicas y para monitorear el acceso efectivo a derechos de las personas con discapacidad.

A pesar de los avances en la recolección de datos, se evidencia una carencia significativa en la producción de información específica sobre la población estudiantil con discapacidad en el ámbito universitario. Esta ausencia representa una limitación crítica para la implementación de políticas de inclusión basadas en evidencia, y subraya la necesidad de generar dispositivos estadísticos más específicos y actualizados (ANDIS, 2023).

### **Estereotipos en los profesionales docentes**

Como señala Sinisi (2010), la construcción de estereotipos profesionales en el ámbito universitario opera como una forma de exclusión simbólica que dificulta el acceso, permanencia y egreso de estudiantes con discapacidad. Al mismo tiempo que las instituciones educativas no reproducen simplemente relaciones de exclusión, sino que tienden a legitimarlas mediante la producción de imágenes estigmatizadas que se incorporan al sentido común. Estas representaciones tienden a fijarse en el discurso institucional, y condicionan las expectativas sobre quiénes pueden o no formar parte de ciertos espacios académicos y profesionales.

Seda (2016a, 2016b) amplía esta mirada al señalar cómo los prejuicios arraigados sobre la discapacidad no sólo cuestionan las capacidades cognitivas o académicas, sino que también anticipan una supuesta imposibilidad de ejercer la profesión o insertarse laboralmente en el futuro. Este tipo de representaciones actúa como una barrera invisible pero efectiva, que restringe el derecho a la educación superior y limita el desarrollo profesional de las personas con discapacidad.

Desde una mirada específica sobre ciertas disciplinas, Underwood y Rossi (2016) analizan el caso de las Ciencias Veterinarias y advierten que esta carrera tiende a establecer criterios de ingreso implícitos centrados en la motricidad fina, la visión, la audición y el tacto, como condiciones necesarias para el ejercicio profesional. Al hacerlo, se configura un tipo de exclusión anticipada, donde no se considera la posibilidad de realizar adaptaciones razonables o evaluar el desempeño real en contextos diversos.

Por otra parte, se subraya que la universidad, en tanto institución formadora, forma parte de este entramado excluyente cuando, por omisión o consentimiento, no denuncia ni corrige las desigualdades que provienen del entorno social. Esta complicidad institucional se expresa tanto en prácticas explícitas, como exámenes médicos excluyentes, barreras

normativas y simbólicas que dificultan el ingreso y permanencia de estudiantes con discapacidad (Eroles, 2008; Underwood y Rossi, 2016).

### **Formación del docente universitario frente a estudiantes con discapacidad**

El rol del cuerpo docente en la universidad, si bien es central para garantizar procesos inclusivos, no alcanza, dado que la buena predisposición, por sí sola, no resulta suficiente. La formación específica, las actitudes y las experiencias de los docentes influyen directamente en la manera en que se configuran las trayectorias de estudiantes con discapacidad dentro del ámbito universitario. En este sentido, se vuelve indispensable comprender las necesidades formativas del cuerpo docente como condición para diseñar estrategias pedagógicas que favorezcan la equidad y el respeto por la diversidad (Perera et al., 2022).

Numerosos estudios coinciden en que los docentes identifican la necesidad de una formación continua que les provea herramientas conceptuales y prácticas para abordar la inclusión desde un enfoque integral. Sin dicha preparación, las estrategias suelen limitarse a acciones aisladas, sin lograr incidir estructuralmente en la dinámica de enseñanza-aprendizaje. Por ello, las políticas institucionales deben considerar tanto la capacitación docente como la provisión de recursos adecuados que permitan implementar metodologías inclusivas en el aula (Zúñiga et al., 2020).

Si bien, como ya se dijo, las actitudes positivas hacia la inclusión son un factor facilitador clave, estas deben estar acompañadas por programas de formación sistemáticos que fortalezcan las competencias docentes para trabajar con estudiantes con discapacidad. La sensibilización es un primer paso, pero resulta necesario avanzar hacia procesos de profesionalización que contemplen la diversidad como un eje transversal en la práctica docente (Rosero-Calderón et al., 2021).

Desde esta perspectiva, Carranza (2022) subraya que la implementación efectiva de políticas inclusivas en la educación superior depende, en gran medida, de las representaciones que los docentes tienen sobre la discapacidad. Estas representaciones influyen en sus expectativas, prácticas evaluativas y disposición para realizar adaptaciones curriculares. Por lo tanto, la formación docente debe orientarse no sólo a desarrollar habilidades técnicas, sino también a revisar los marcos valorativos y epistemológicos que guían su intervención pedagógica.

Las actitudes de los docentes universitarios constituyen una variable crítica para la inclusión, pero enfatiza que no pueden desvincularse de las condiciones estructurales e

institucionales que las sustentan (Paz-Maldonado, 2020). El autor destaca la importancia de incorporar tecnologías accesibles, enfoques pedagógicos diferenciados y prácticas que promuevan la autonomía y la autodeterminación de estudiantes con discapacidad. Asimismo, remarca que una verdadera transformación hacia una universidad inclusiva exige revisar la cultura institucional, superando lógicas normalizadoras y adoptando marcos interseccionales que valoren la diversidad como principio constitutivo del espacio educativo (Paz-Maldonado, 2020).

En la misma línea, Burruel Valencia et al. (2022) advierten que la inclusión educativa no puede depender exclusivamente de la voluntad individual del docente. Es necesario un entramado coherente de políticas, recursos y prácticas que acompañen de forma sostenida la formación y el desempeño profesional. De este modo, la formación del cuerpo docente no se reduce a una capacitación puntual, sino que debe ser concebida como un proceso continuo, articulado con los lineamientos institucionales y con un enfoque pedagógico transformador.

### **Trayectorias educativas de los estudiantes con discapacidad**

El análisis de las trayectorias educativas de estudiantes con discapacidad en el nivel superior permite visibilizar las tensiones entre los marcos normativos inclusivos y las condiciones reales en la formación. Si bien los avances legislativos en Argentina establecen el derecho a la educación en condiciones de igualdad, diversas investigaciones evidencian que este derecho aún se encuentran limitados por múltiples barreras estructurales y simbólicas (Soto, 2022; Verdugo, 2009).

Según Zúñiga et al. (2020), dichas trayectorias en el nivel universitario suelen estar marcadas por discontinuidades, demoras o abandono, como consecuencia del sistema académico que no siempre contemplan la diversidad funcional desde el diseño institucional. Estas interrupciones no responden a condiciones individuales, sino a la persistencia de entornos excluyentes, currículos inflexibles, dificultades en la formación docente y escasa disponibilidad de apoyos específicos. A esto se suma la limitada implementación de ajustes razonables, lo que reproduce desigualdades y restringe el acceso efectivo a los procesos formativos (Booth y Ainscow, 2015).

En este contexto, es fundamental repensar la noción de trayectoria educativa, no como un recorrido lineal idealizado, sino como una experiencia situada, en la que intervienen factores personales, institucionales y sociales (Paz-Maldonado, 2020). Como sostienen González Rojas y Triana Fierro (2018), las trayectorias de los estudiantes con discapacidad

están condicionadas por variables como la formación docente, la accesibilidad edilicia, la disponibilidad de tecnologías adaptadas y la actitud institucional frente a la diferencia.

Asimismo, los estudios de Carranza (2022) y Rosero-Calderón et al. (2021) subrayan que muchos estudiantes deben sostener su participación universitaria realizando un sobreesfuerzo para sortear barreras administrativas, académicas y actitudinales. Esto no solo repercute en su rendimiento, sino que impacta en su bienestar emocional y sentido de pertenencia dentro del ámbito universitario (Carranza, 2022).

Frente a estas limitaciones, resulta clave que las instituciones desarrollen políticas activas de acompañamiento, que reconozcan la singularidad de cada trayectoria y se centren en garantizar condiciones de equidad y permanencia (Burrueal Valencia et al., 2022). La perspectiva de trayectorias educativas inclusivas implica entonces articular dispositivos de apoyo, flexibilizar normativas internas y formar a los equipos docentes en prácticas sensibles a la diversidad (Perera et al., 2022).

### **Diseño Universal para el Aprendizaje**

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) es un enfoque pedagógico que promueve la planificación de propuestas educativas accesibles desde el inicio, contemplando la diversidad del estudiantado como una condición inherente al proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta perspectiva se basa en la idea de que las barreras en el aprendizaje no están en los estudiantes, sino en el modo en que se organiza el currículo y se ofrecen los contenidos (Carmona, 2020).

El DUA surge de los aportes de la neurociencia cognitiva y fue impulsado por el Center for Applied Special Technology (CAST), en Estados Unidos, como una estrategia para responder de manera proactiva a las diferencias individuales en los contextos educativos. Propone tres principios básicos: (a) proporcionar múltiples formas de representación de la información, (b) múltiples medios de acción y expresión, y (c) múltiples formas de implicación o motivación (Meyer et al., 2014).

Desde este enfoque, los docentes deben diseñar propuestas que permitan el acceso al contenido por distintas vías, incluyendo materiales audiovisuales, tecnologías de apoyo, recursos impresos adaptados y herramientas digitales accesibles. Asimismo, deben ofrecer diversas formas para que los estudiantes puedan expresar lo aprendido, permitiendo modalidades escritas, orales, visuales o prácticas, según las necesidades y fortalezas de cada uno (Paz-Maldonado, 2020).

Rosero-Calderón et al. (2021) señalan que en el contexto universitario, la aplicación del DUA cobra especial relevancia como estrategia para garantizar la equidad educativa. Este enfoque posibilita reducir las barreras que enfrentan los estudiantes con discapacidad, promoviendo entornos más flexibles, interactivos y centrados en el aprendizaje significativo. No se trata simplemente de adaptar contenidos ya definidos, sino de anticipar desde la planificación la diversidad de modos de aprender y participar en el aula (Arnaiz Sánchez, 2019).

Por su parte, Perera et al. (2022) destacan que esta incorporación en la educación superior requiere una transformación institucional que incluya la capacitación docente, la inversión en recursos tecnológicos accesibles, y la revisión de normativas académicas que obstaculicen la flexibilización curricular. En este sentido, el DUA no es únicamente una herramienta didáctica, sino un marco de justicia educativa que permite construir propuestas más inclusivas, sostenibles y respetuosas de la singularidad del estudiantado (Perera et al., 2022).

Finalmente, su implementación implica superar prácticas estandarizadas que homogenizan los procesos de aprendizaje, y apostar por una cultura institucional que reconozca la diferencia como un valor y no como una dificultad, tal como plantean Anijovich, 2014 y Burruel Valencia et al. (2022); asimismo, esto supone un cambio de paradigma que interpela tanto las prácticas pedagógicas como las políticas universitarias, en un compromiso colectivo con el derecho a la educación en condiciones de igualdad (Burruel Valencia et al., 2022).

### **Cambio institucional e inclusión de estudiantes con discapacidad**

La inclusión educativa en el nivel superior de estudiantes con discapacidad, como se ha descrito, no puede depender exclusivamente de iniciativas individuales ni de la buena voluntad del cuerpo docente. Requiere un cambio institucional profundo que atraviese las dimensiones organizativas, curriculares, culturales y políticas de las universidades. Como sostienen Booth y Ainscow (2015), una institución educativa verdaderamente inclusiva debe revisar críticamente sus estructuras y prácticas para generar transformaciones sostenidas que favorezcan la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, especialmente de aquellos históricamente marginados.

Desde esta perspectiva, la inclusión no se limita a garantizar el acceso formal al sistema universitario, sino que implica asegurar condiciones efectivas de permanencia,

participación y egreso. Esto exige repensar los modelos de enseñanza, los criterios de evaluación, la accesibilidad física y digital, y los dispositivos de acompañamiento que favorezcan trayectorias educativas flexibles (Arnaiz Sánchez, 2019; Carranza, 2022). La transformación institucional, en este marco, supone abandonar enfoques homogeneizantes y meritocráticos que tienden a excluir, y avanzar hacia propuestas pedagógicas centradas en la equidad y la valoración de la diversidad (Anijovich, 2014; Booth y Ainscow, 2015; Burruel Valencia et al., 2022; Soto, 2022).

La construcción de una cultura institucional inclusiva conlleva un trabajo sostenido sobre las representaciones sociales, las actitudes y las disposiciones subjetivas de toda la comunidad universitaria. Como señalan Rosero-Calderón et al. (2021) y Soto (2022), no es suficiente con contar con marcos normativos progresistas; es necesario transformar las creencias y supuestos que sustentan las prácticas educativas cotidianas, muchas veces arraigadas en lógicas excluyentes. En este sentido, la inclusión exige un compromiso institucional que trascienda el discurso formal para materializarse en acciones concretas que reconozcan y valoren la diversidad.

Asimismo, Burruel Valencia et al. (2022) advierten que el cambio institucional implica una revisión crítica de las disposiciones organizativas que reproducen barreras, muchas veces invisibles, al tiempo que subrayan la necesidad de generar entornos que propicien trayectorias educativas justas y sostenidas. Los autores enfatizan que las políticas inclusivas deben estar respaldadas por acciones específicas, presupuestos, mecanismos de seguimiento y estrategias institucionales sostenidas en el tiempo. La coherencia entre el discurso normativo y las prácticas reales es clave para evitar que las buenas intenciones queden en lo declarativo, sin impacto en la vida cotidiana de los estudiantes. Del mismo modo, la formación docente y la disposición de apoyos son condiciones necesarias para sostener procesos de inclusión genuinos (Burruel Valencia et al., 2022).

A su vez, Anijovich (2014) propone una revisión pedagógica que reconozca la heterogeneidad como característica inherente en las aulas universitarias. En lugar de concebir a los estudiantes desde una perspectiva estandarizada, la autora plantea diseñar propuestas que contemplen múltiples trayectorias, estilos y ritmos de aprendizaje. Esto implica no solo una transformación de la práctica docente, sino también de los criterios institucionales que determinan qué se enseña, cómo se evalúa y qué se espera del estudiante universitario.

Desde el plano de la gestión, Anijovich et al. (2014) sostienen que gestionar en contextos heterogéneos requiere liderazgos pedagógicos que promuevan el trabajo colaborativo, la planificación flexible y el acompañamiento entre colegas. En este sentido, el cambio institucional no puede quedar reducido a acciones individuales ni circunscripto a ciertos equipos, sino que debe articularse con políticas formales e informales que configuren una cultura organizacional inclusiva, basada en la participación activa de todos los actores del sistema.

En definitiva, avanzar hacia una universidad inclusiva implica reconocer que la discapacidad no reside en las características individuales del estudiante, sino en las barreras que impone una institución que no está preparada para responder a la diversidad (Booth y Ainscow, 2015; Verdugo, 2009). Este reconocimiento conlleva un compromiso ético y político con la justicia social, los derechos humanos y el respeto por las trayectorias singulares, posicionando a la inclusión como principio rector del quehacer universitario (Arnaiz Sánchez, 2019; Paz-Maldonado, 2020).

## **METODOLOGÍA**

### **Diseño de estudio**

La presente investigación se enmarca en un enfoque metodológico cuantitativo, con el objetivo de obtener datos estadísticamente significativos y generalizables sobre las actitudes y necesidades formativas de los docentes de la carrera de Psicología de UFLO en relación con la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad. Según Hernández Sampieri et al. (2000), este enfoque permite centrar el análisis en aspectos específicos del fenómeno, facilitando la comparación entre estudios similares y posibilitando la generalización de los resultados a una población mayor. Asimismo, se sostiene en un modelo deductivo, ya que parte de marcos teóricos y antecedentes empíricos para guiar la recolección y el análisis de datos (Hernández Sampieri et al., 2000).

El diseño adoptado es descriptivo, transversal y no experimental. Este tipo de diseño resulta adecuado para explorar la manifestación de variables sin manipulación directa ni establecimiento de relaciones causales, brindando información relevante sobre una población en un contexto determinado y en un momento temporal específico. La elección de un muestreo no aleatorizado responde a la modalidad de acceso a la población de estudio, seleccionada mediante un muestreo por conveniencia, en función de la disponibilidad de los docentes dentro de una institución educativa particular (Hernández Sampieri et al., 2014).

### **Participantes y muestra**

La población objetivo de este estudio está compuesta por 52 docentes de la carrera de Psicología de UFLO, cuyas prácticas pedagógicas son claves en la implementación de estrategias inclusivas en el ámbito universitario. Tal como proponen Sautu et al. (2005), la definición precisa del universo y de la unidad de análisis, en este caso el docente individual, resulta fundamental para garantizar la relevancia y la precisión de los resultados.

La elección de la carrera de Psicología obedece a su estrecha vinculación con la formación de profesionales que, en su ejercicio, intervienen con poblaciones diversas, incluidas personas con discapacidad. Por ello, se considera especialmente pertinente indagar las actitudes y necesidades formativas de este cuerpo docente en relación con la inclusión educativa (Gallart, 1992).

La muestra se conforma mediante un muestreo no probabilístico, intencional, que incluye a docentes que dictan asignaturas en distintas áreas de la carrera de Psicología de la

UFLO en sus diferentes sedes. Este tipo de muestreo resulta coherente con el enfoque del estudio, ya que permite asegurar la heterogeneidad del perfil docente y, por ende, enriquecer el análisis. De acuerdo con Hernández Sampieri et al. (2000), una muestra dirigida se selecciona en función de los criterios que mejor se adecuan a los objetivos del estudio.

### **Instrumentos**

Para la recolección de datos se utilizó la técnica de encuesta, en tanto herramienta eficaz para la obtención de información cuantitativa en investigaciones descriptivas. Se aplicaron dos instrumentos: (a) un cuestionario sociodemográfico diseñado *ad hoc*, y (b) una escala validada internacionalmente para medir actitudes docentes hacia la inclusión.

El cuestionario sociodemográfico indaga variables como edad, género, años de experiencia docente en nivel superior, formación específica en educación inclusiva, experiencia con alumnos con discapacidad, entre otras, con el propósito de contextualizar a la población participante.

El segundo instrumento corresponde a la Escala de Actitudes de los Profesores hacia la Integración Escolar (EAPROF), originalmente desarrollada por Larrivéé y Cook (1978) y adaptada al español por García y Alonso (1985). Se trata de una escala tipo Likert compuesta por 30 ítems que exploran tres componentes actitudinales como el cognitivo, afectivo y conductual, y se focaliza en dimensiones como el respeto a las características individuales de los estudiantes, la disposición para incluir al alumnado con discapacidad, y las estrategias de enseñanza inclusivas. La escala presenta una fiabilidad alta, con un coeficiente alfa de Cronbach de 0.92 en su versión original y de 0.86 en su versión adaptada al español.

La elección de este instrumento se justifica por su capacidad para aportar datos precisos, comparables y válidos en relación con las actitudes docentes, alineándose con los objetivos del estudio. Su formato estructurado favorece el análisis estadístico, permitiendo identificar tendencias y patrones en las respuestas de los docentes (Hernández Sampieri et al., 2000; Muñoz et al., 2018). Asimismo, este instrumento ha sido utilizado en distintos contextos y niveles del sistema educativo, y validado en diversos países de habla hispana (Parra y Rojas, 2012; Sevilla Santo et al., 2018).

Sin embargo, dado que la EAPROF diseñado originalmente para conocer las percepciones, creencias y disposiciones de los docentes en torno a la inclusión educativa, para trabajar con niños con NEE, se desarrollará una adaptación contextualizada a las normativas vigentes y lingüística, manteniendo su estructura general, criterios de validación y

rigor metodológico, pero ajustando los ítems a las características de la educación superior, y a las necesidades específicas del campo de estudio, es decir, orientado hacia las actitudes y necesidades en la formación docente para la inclusión de estudiantes con discapacidad en el nivel universitario,

Esta adaptación permitirá relevar tres dimensiones centrales, a saber, (a) Actitudes hacia la inclusión: percepciones y creencias de los docentes respecto de la inclusión de estudiantes con discapacidad; (b) Conocimientos sobre inclusión educativa: nivel de información que poseen los docentes sobre normativas, conceptos clave y estrategias pedagógicas inclusivas; (c) Necesidades formativas: demandas explícitas o implícitas de los docentes respecto a formación específica, apoyos institucionales y herramientas prácticas.

Este estudio se desarrollará en el marco de los principios éticos de la investigación en ciencias sociales, asegurando la participación voluntaria, el respeto a la confidencialidad, el uso responsable de los datos obtenidos y la aplicación de un consentimiento informado.

### **Procedimiento**

La recolección de datos se llevó a cabo en el mes de junio del año 2025, mediante contacto virtual con docentes activos de la carrera de Psicología de la UFLO en sus diferentes sedes. La participación se formalizó mediante un formulario autoadministrado desarrollado en Google Forms, enviados por WhatsApp (Anexo 4).

Previo al inicio de la encuesta, los participantes leyeron la explicación detallada sobre los objetivos del estudio, los instrumentos a utilizar y el marco ético de la investigación. Esta información formó parte del consentimiento informado (Anexo 1), el cual debió ser aceptado explícitamente antes de acceder al cuestionario.

El instrumento aplicado se compuso de dos secciones:

(a) Cuestionario sociodemográfico, diseñado *ad hoc*, que recoge datos generales del perfil docente (Anexo 2).

(b) Escala EAPROF, adaptada para el contexto universitario, que indaga actitudes hacia la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad, incluyendo dimensiones sobre disposición, estrategias y recursos para garantizar prácticas inclusivas (Anexo 3).

Los datos obtenidos fueron procesados estadísticamente con el fin de describir, caracterizar y analizar las variables relevantes, manteniendo en todo momento el resguardo ético y profesional que la investigación exige.

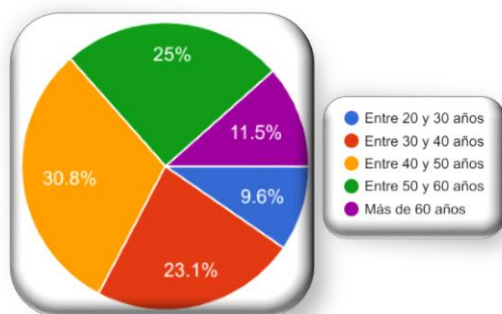
## RESULTADOS

En el presente apartado se exponen los hallazgos obtenidos a partir del relevamiento de 52 docentes de la carrera de Psicología de la UFLO, a través del cuestionario estructurado que incluyó preguntas sociodemográficas, la Escala EAPROF adaptada al nivel universitario, y un bloque sobre necesidades formativas.

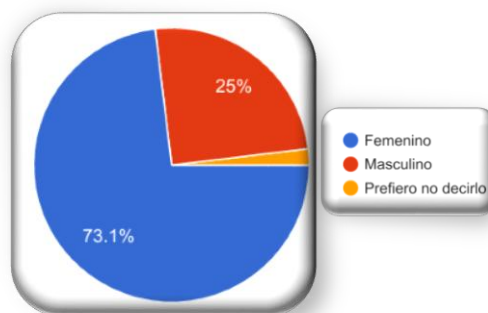
Los resultados se organizan en cuatro dimensiones: perfil sociodemográfico y formativo, actitudes hacia la inclusión educativa, necesidades de formación docente, y conocimientos normativos y pedagógicos sobre inclusión educativa.

### 1. Perfil sociodemográfico y formativo

**Figura 1**  
*Edad*

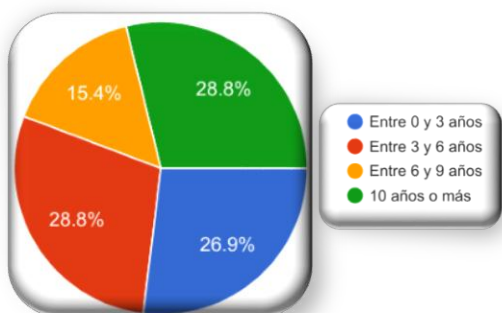


**Figura 2**  
*Género*

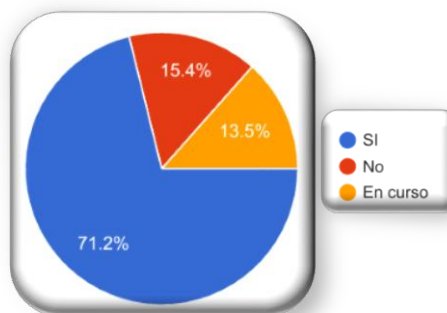


Del total de encuestados, se observa una distribución amplia de edades, destacándose el rango entre 40 y 50 años (30,8%), seguido por el de 50 a 60 años (25%) y entre 30 y 40 años (23,1%), lo que da cuenta de un plantel docente con experiencia acumulada (Figura 1). Asimismo, el 73,1% se identificó con el género femenino y el 25% con el masculino, mientras que un 1,9% prefirió no especificar (Figura 2).

**Figura 3**  
*Experiencia en nivel universitario*



**Figura 4**  
*Formación de posgrado*

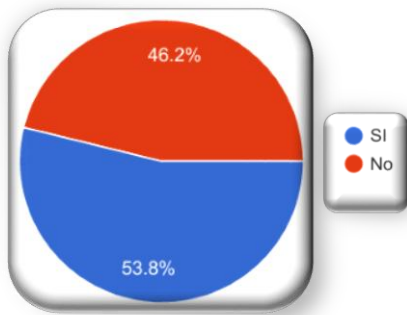


En relación a la trayectoria profesional, el 28,8% posee entre 3 y 6 años de experiencia universitaria, y con el mismo porcentaje más de 10 años; mientras que el 26,9%

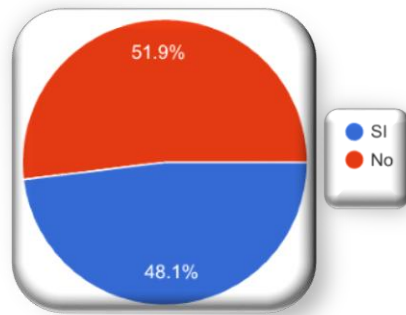
menos de 3 años, y un 15,4% entre 6 y 9 años de experiencia, indicando una participación equilibrada de perfiles con distinta antigüedad (Figura 3).

En términos de formación de posgrado, el 71,2% indicó haberla completado, el 15,4% encontrarse en curso y el 13,5% no poseerla (Figura 4).

**Figura 5**  
*Estudiantes con discapacidad (ED) en clases*



**Figura 6**  
*Formación en educación inclusiva*

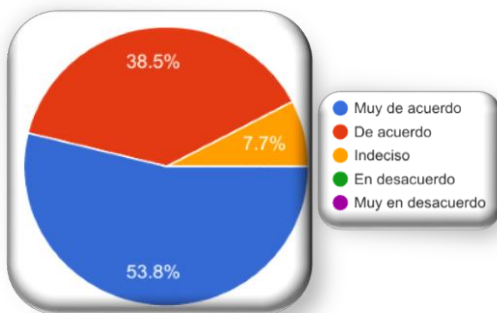


El 53,8% afirmó haber tenido estudiantes con discapacidad en sus clases, lo que sugiere la presencia concreta de la diversidad en las aulas de la universidad (Figura 5). Sin embargo, un dato relevante es que solo el 48,1% ha recibido formación específica en educación inclusiva, mientras que el 51,9% no ha accedido a dicha formación (Figura 6).

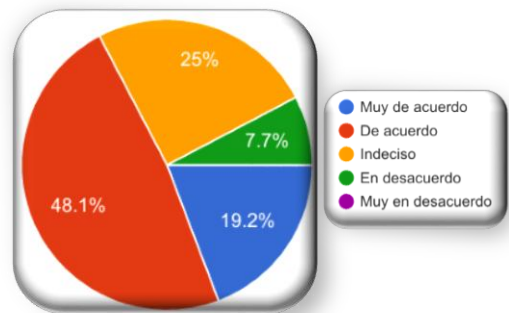
## 2. Actitudes hacia la inclusión educativa

Los resultados obtenidos en la escala de actitudes EAPROF adaptada evidencian una tendencia general positiva hacia la inclusión, aunque con matices.

**Figura 7**  
*ED enriquecen proceso E-A*



**Figura 8**  
*Preparación para adaptar clases*

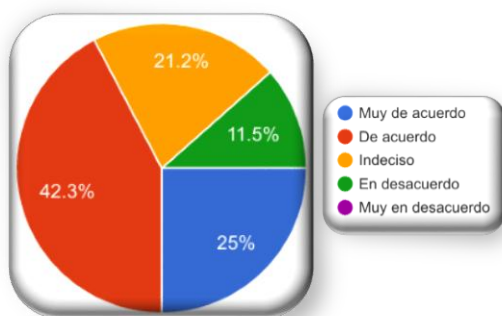


La mayoría de los docentes (92,3%) se mostró muy de acuerdo (53,8%) o de acuerdo (38,5%) con que la inclusión enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje (E-A), lo que sugiere una valoración amplia de la diversidad como factor positivo en la dinámica áulica (Figura 7).

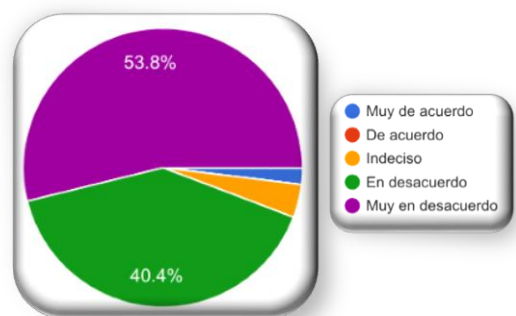
Un dato significativo es que si bien la mayoría de los participantes expresó sentirse preparado para adaptar sus clases a estudiantes con discapacidad, el 25% y 7,7% se posicionó de manera indecisa, o reconoció no sentirse en condiciones de hacerlo respectivamente (Figura 8).

Estos resultados reflejan una percepción de incertidumbre o falta de confianza en su capacidad pedagógica para gestionar la diversidad en el aula, lo cual evidencia la necesidad de fortalecer las instancias de capacitación docente en enfoques inclusivos y estrategias pedagógicas adaptadas.

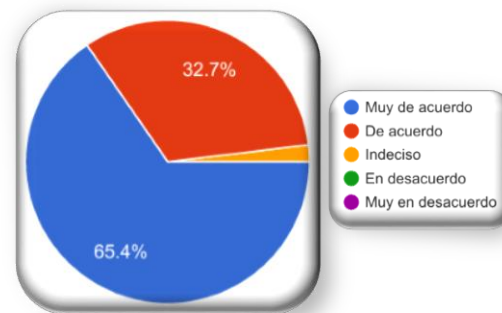
**Figura 9**  
*Ajustes en la planificación*



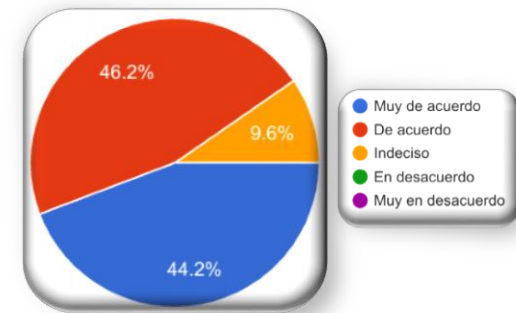
**Figura 10**  
*ED afectan al grupo*



**Figura 11**  
*La inclusión enriquece la diversidad áulica*



**Figura 12**  
*Comodidad interactuando con ED*



Asimismo, el 67,3% estuvo tanto de acuerdo (42,3%) o muy de acuerdo (25%) respecto a si la presencia de ED requiere ajustes en la planificación, mientras que el 32,4% se mostró indeciso (21,2%) o en desacuerdo (11,5%) con la afirmación, si bien este dato no representa la mayoría, es igualmente un porcentaje significativo (Figura 9).

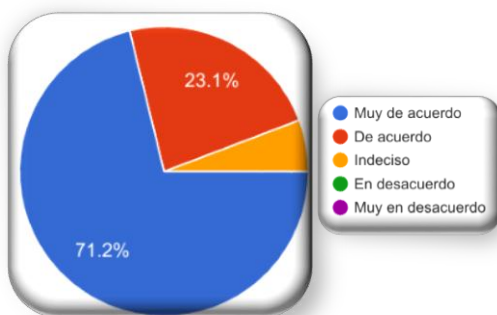
El aspecto que evidenció un amplio rechazo a la creencia excluyente de la diversidad en la universidad se relacionó con la percepción del impacto de la inclusión sobre el grupo, dado que la mayoría (94,2%) reporta que la inclusión de estudiantes con discapacidad no afecta negativamente el rendimiento del grupo (Figura 10).

Dichos datos son coincidentes con una amplia mayoría del cuerpo docente que manifestó una valoración positiva respecto a la diversidad en el aula (98,1%) en relación con que la inclusión enriquece la experiencia educativa (Figura 11).

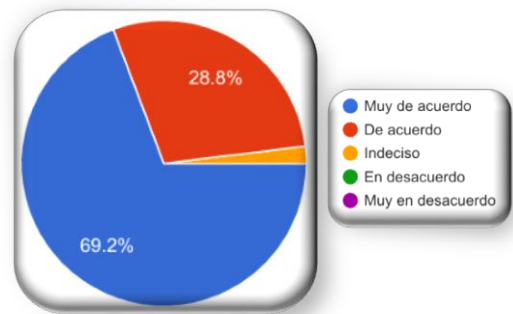
Estos resultados indican que, al menos en el plano declarativo, los docentes reconocen el valor pedagógico y humano de la heterogeneidad, lo que constituye un punto de partida sólido para el diseño e implementación de estrategias inclusivas en el ámbito universitario, como base para intervenciones formativas más profundas.

Adicionalmente, la mayoría de los participantes (90,4%) indicó sentirse cómodo interactuando con estudiantes con distintos tipos de discapacidad (46,2% de acuerdo y 44,2% muy de acuerdo); sin embargo, un 9,6% se mantuvo indeciso, lo que sugiere un espacio para fortalecer la autopercepción docente en el trato con la diversidad (Figura 12).

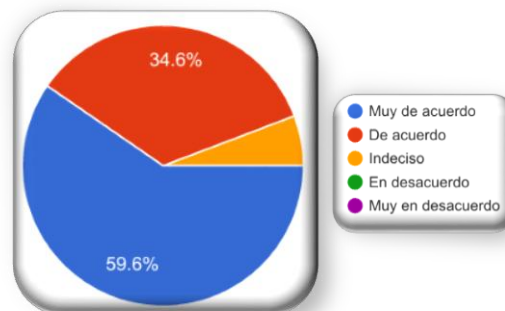
**Figura 13**  
*Acceso a Educación Superior*



**Figura 14**  
*Responsabilidad compartida*



**Figura 15**  
*Apoyo con recursos universitarios*



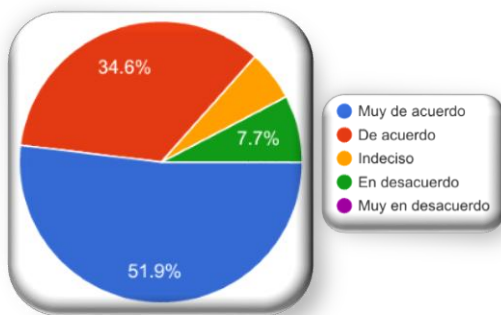
La mayoría de los participantes (94,3%) sostuvo que todos los estudiantes deben tener acceso a la educación superior en igualdad de condiciones (Figura 13); como así también la mayoría (98%) coincidió en que la inclusión es una responsabilidad compartida entre docentes e institución (Figura 14).

En relación con la responsabilidad institucional, la mayoría (94,2%) manifestó que las universidades deberían ofrecer más recursos para apoyar la inclusión de estudiantes con

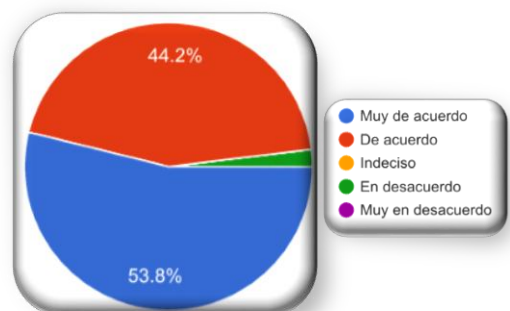
discapacidad (Figura 15). Este consenso evidencia una fuerte demanda hacia el fortalecimiento del compromiso institucional en materia de accesibilidad, formación y apoyos específicos. La casi total ausencia de respuestas en desacuerdo indica que no se percibe a la inclusión como una tarea individual o aislada, sino como un proceso que requiere políticas claras, recursos materiales y acompañamiento sostenido desde la estructura universitaria.

### 3. Necesidades formativas

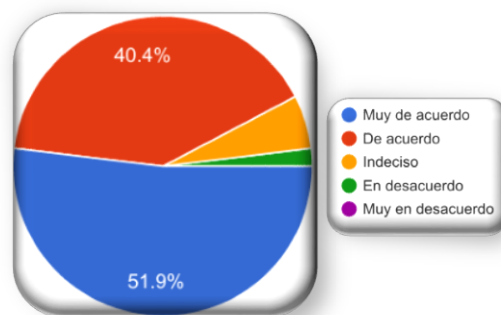
**Figura 16**  
*Capacitación en trabajo con ED*



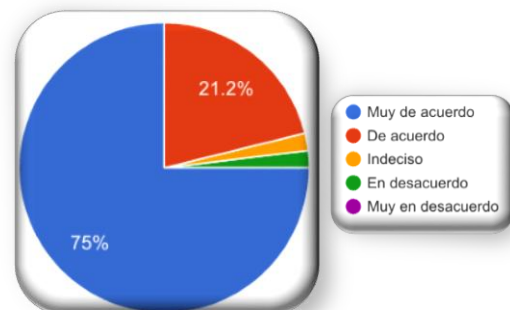
**Figura 17**  
*Formación en estrategias de enseñanza inclusiva*



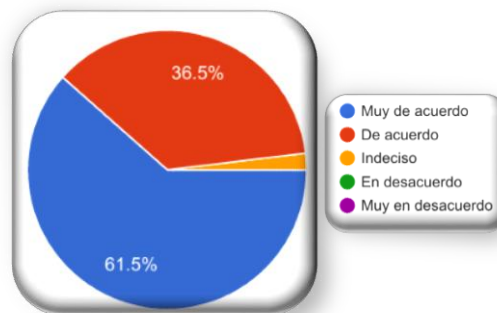
**Figura 18**  
*Talleres para adaptación curricular*



**Figura 19**  
*Capacitación en tecnologías de apoyo*



**Figura 20**  
*Capacitación en comunicación efectiva*



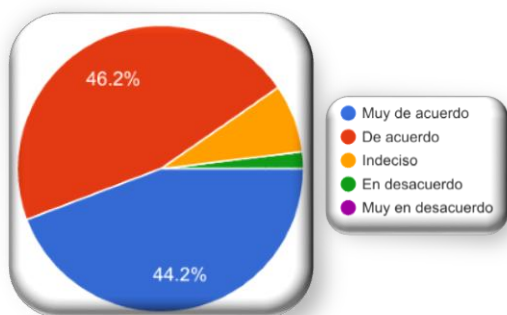
La mayoría de los docentes (86,5%) expresó la necesidad de capacitación específica para trabajar con estudiantes con discapacidad, lo que representa un dato significativo en

torno a la importancia de recibir formación sistemática y especializada (Figura 16). Este dato refuerza la percepción general de que la predisposición positiva hacia la inclusión no es suficiente sin el respaldo de herramientas conceptuales y didácticas concretas. En contraste, 13,5% se manifestó indeciso o en desacuerdo, lo que representa un grupo minoritario que no identifica como necesaria esta formación o mantiene una postura ambigua. Aun así, el alto nivel de acuerdo sugiere que los docentes reconocen sus propias limitaciones y demandan instancias institucionalizadas de formación.

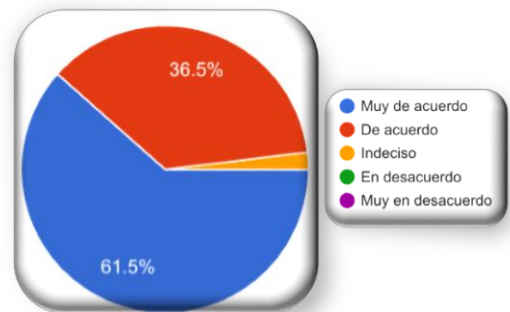
Asimismo, la mayoría de los encuestados (98%) expresó una fuerte demanda de formación en inclusión educativa, lo que evidencia la necesidad de recibir formación sobre estrategias de enseñanza inclusiva (Figura 17).

Además, el interés en participar en talleres de adaptación curricular fue igualmente alto (92,3%) (Figura 18). Al igual que el deseo de capacitarse en tecnologías de apoyo (96,2%) (Figura 19), y comunicación efectiva con estudiantes con distintos tipos de discapacidad (98%) (Figura 20).

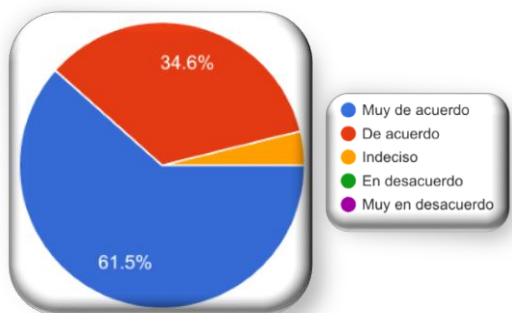
**Figura 21**  
*Programas de sensibilización*



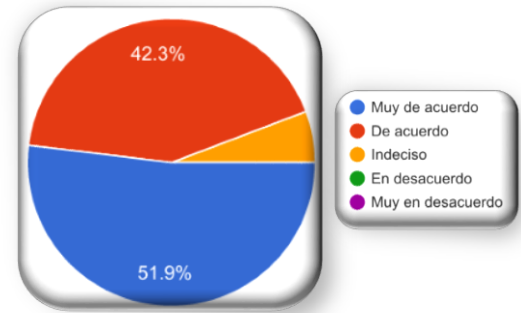
**Figura 22**  
*Apoyo institucional en prácticas inclusivas*



**Figura 23**  
*Material didáctico adaptado*



**Figura 24**  
*Accesibilidad digital*

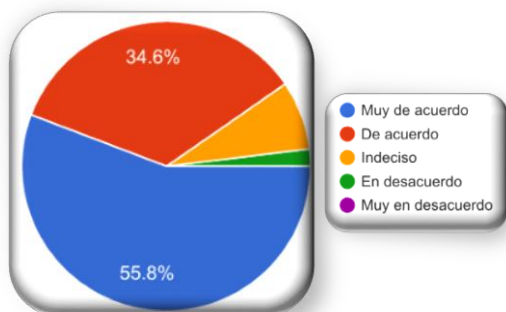


El 90,4% manifestó interés en programas de sensibilización sobre diversidad e inclusión (Figura 21). De igual manera, un 98% de los participantes consideró fundamental

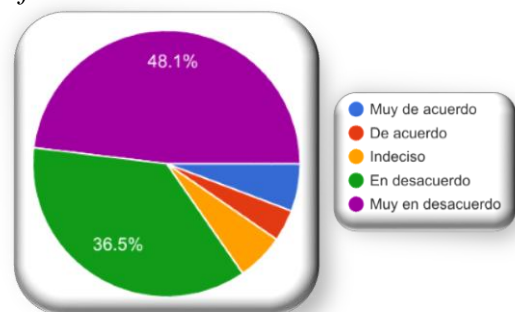
contar con apoyo institucional para implementar prácticas inclusivas (Figura 22), y un 96,1% manifestó que le gustaría disponer de materiales didácticos adaptados (Figura 23).

El 94,2% manifestó su acuerdo con la importancia de la accesibilidad digital en los procesos inclusivos dentro de la educación superior, evidenciando una conciencia sólida respecto del papel que juegan las tecnologías en la garantía del derecho a la educación. No obstante, un 5,8% se mostró indeciso, lo que podría indicar cierta falta de formación específica en criterios de accesibilidad digital o una experiencia limitada en su aplicación (Figura 24).

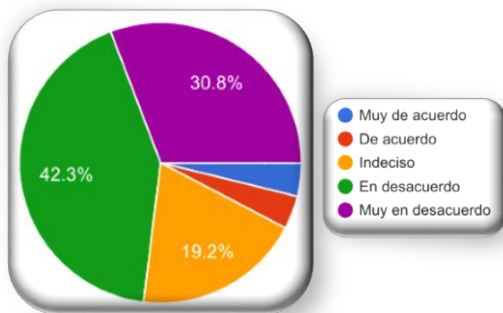
**Figura 25**  
*Orientación en evaluación*



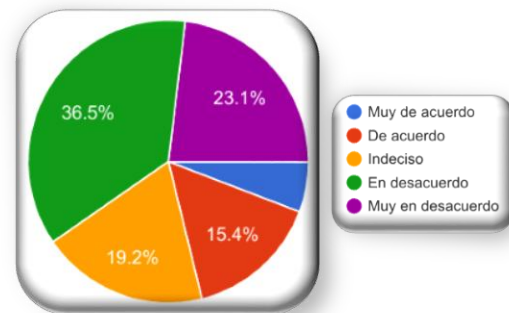
**Figura 26**  
*Inclusión solo para discapacidad física*



**Figura 27**  
*Sólo se adaptan los contenidos*



**Figura 28**  
*Formación exclusiva del docente*



El 90,4% de los docentes manifestó la necesidad de recibir orientación sobre evaluación adaptada (Figura 25). Este resultado pone en evidencia la preocupación respecto de cómo valorar adecuadamente los aprendizajes de ED, respetando sus características sin caer en desigualdad de exigencia. En tanto que solo un 9,6% expresó indecisión o desacuerdo, lo que señala un nivel mínimo de resistencia o desconocimiento.

El 84,6% mostró rechazo con la idea de que la inclusión educativa se limita a estudiantes con discapacidad física, esto indica que la mayoría del cuerpo docente maneja una noción amplia de discapacidad, abarcando dimensiones sensoriales, psicosociales y

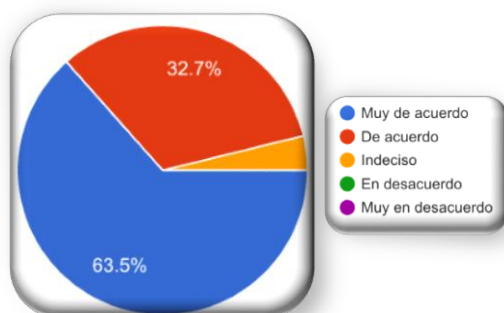
cognitivas. No obstante, el 15,4% adhirió a esa idea, sugiriendo que todavía existen representaciones reduccionistas, probablemente ligadas a una formación incompleta o centrada en modelos médicos (Figura 26).

Asimismo, el 73,1% de los encuestados no estuvo de acuerdo con la idea de que la inclusión educativa se limita a adaptar contenidos académicos, lo que sugiere que una buena parte de los/las profesores/as comprende que la inclusión implica también modificar estrategias, materiales, evaluaciones, vínculos y entornos, y no solo el contenido. Sin embargo, el 26,9% permaneció indeciso o expresó acuerdo (Figura 27), lo que da cuenta de ciertas concepciones todavía centradas en lo curricular, posiblemente influenciadas por una formación tradicional o escasa familiaridad con el enfoque del DUA.

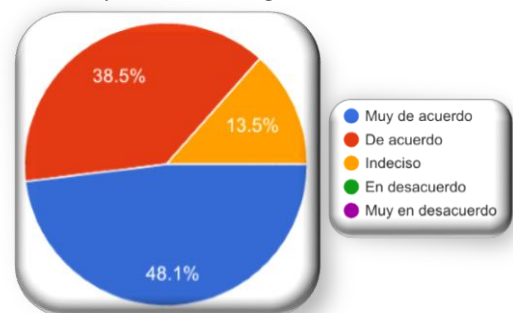
Por último, la afirmación que plantea la formación docente en inclusión como responsabilidad exclusiva de cada profesor evidencia desacuerdo para más de la mitad del cuerpo docente (59,6%), identificando que la inclusión requiere un abordaje institucional, colectivo y sostenido, y no puede depender únicamente de la voluntad individual. Sin embargo, el 40,4% expresó acuerdo con esa visión (Figura 28), lo que podría estar reflejando experiencias reales de desinstitucionalización en la formación, donde la actualización queda librada a la iniciativa personal por falta de políticas o apoyos universitarios.

#### 4. Conocimientos legales y pedagógicos sobre inclusión educativa

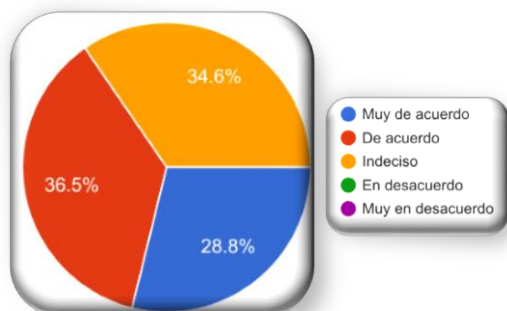
**Figura 29**  
*Importancia del marco legal*



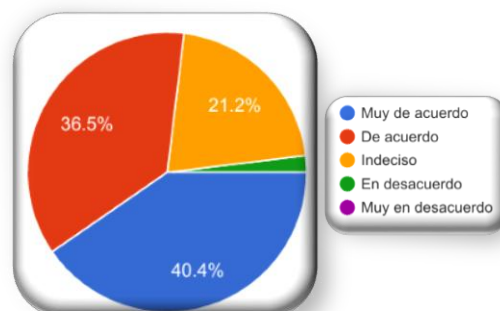
**Figura 30**  
*CDPD y el acceso igualitario*



**Figura 31**  
*DUA y eliminación de barreras*



**Figura 32**  
*Ley 26.206: Inclusión en todos los niveles*

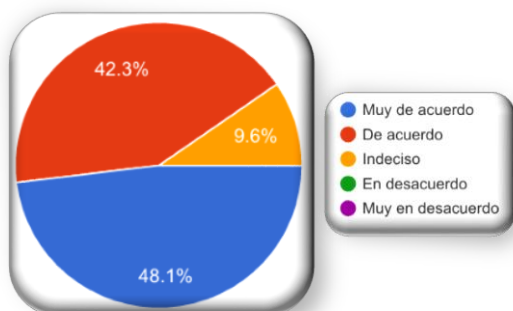


Por otra parte, el 90,2% valoró la importancia de conocer el marco normativo legal (Figura 29). En cuanto al conocimiento conceptual, el 86,6% mostró acuerdo con que la CDPD promueve el acceso a la educación superior, lo que indica conocimiento normativo (Figura 30). De igual manera, el DUA resultó reconocido, con el 67,3% de los participantes; no obstante el 32,7% permaneció indeciso, lo que representa un dato significativo (Figura 31).

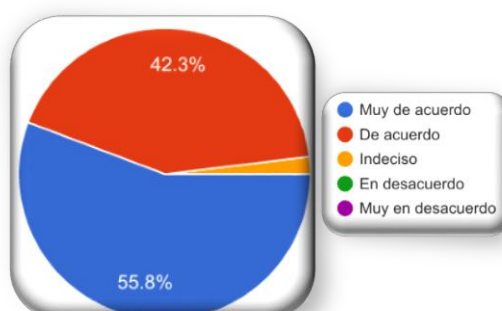
Esta tendencia también se observa en las respuestas referidas a la Ley de Educación Nacional en Argentina con acuerdo del 76,9% respecto a la obligatoriedad de la educación inclusiva en todos los niveles; sin embargo el 25% respondió de forma indecisa (23,1%) o en desacuerdo (1,9%) (Figura 32).

Estos datos sugieren que, si bien hay un conocimiento generalizado del espíritu inclusivo de las normativas, existe una porción de los participantes que aún no maneja con claridad los alcances específicos legales, lo cual refuerza la necesidad de trabajar no solo la formación didáctica sino también el marco normativo como parte de la capacitación docente.

**Figura 33**  
*Ajustes razonables*



**Figura 34**  
*Políticas inclusivas universitarias*



El 90,4% de los participantes manifestó estar de acuerdo con que los ajustes razonables son modificaciones necesarias para garantizar la participación de ED (Figura 33).

Este nivel de consenso indica que reconocen el valor y la legitimidad de este recurso, que forma parte del marco normativo vigente en materia de inclusión educativa. No obstante, un 9,6% se mostró indeciso, lo que sugiere que aún existe un pequeño grupo que posiblemente desconozca el concepto o tenga dificultades para identificar cómo aplicarlo en su práctica docente. Este hallazgo refuerza la necesidad de incorporar el tema de los ajustes razonables en las propuestas de formación, no solo desde una perspectiva legal, sino también práctica y pedagógica.

Finalmente, el 98,1% de los docentes estuvieron de acuerdo o muy de acuerdo, en que las universidades deben contar con políticas claras sobre inclusión educativa (Figura 34), consolidando una percepción institucionalista del desafío inclusivo.

## DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en esta investigación permiten reflexionar sobre el estado actual de las actitudes y necesidades formativas de docentes de la carrera de Psicología de la UFLO en relación con la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad. Tal como plantea Echeita (2008), una educación genuinamente inclusiva no se sostiene únicamente en principios normativos o declaraciones de buenas intenciones, sino en su concreta materialización en las prácticas pedagógicas, institucionales y evaluativas.

La caracterización del perfil docente brinda elementos clave para comprender desde qué trayectorias y posiciones se construyen las actitudes y prácticas hacia la inclusión educativa. Tal como sostienen Paredes Floril et al. (2023), los factores sociodemográficos y laborales se relacionan significativamente con las percepciones y disposiciones hacia la discapacidad, influyendo en el compromiso y la implementación de prácticas inclusivas. En esta línea, el estudio de Rosero-Calderón et al. (2021) también confirma que docentes con mayor trayectoria o experiencia directa con estudiantes con discapacidad tienden a desarrollar actitudes más favorables, aunque estas no siempre se traducen en intervenciones pedagógicas ajustadas si no van acompañadas de formación específica.

En los datos recabados, se observa que la mayor parte del cuerpo docente está conformado por personas con experiencia acumulada y formación de posgrado, lo cual constituye una potencial fortaleza institucional. No obstante, el recorrido profesional por sí solo no garantiza una preparación adecuada en inclusión. Esta brecha ha sido señalada en otras investigaciones regionales, como la de Perera et al. (2022), que destaca cómo la falta de formación específica, sumada al desconocimiento de los recursos institucionales disponibles, actúa como una barrera para la implementación de prácticas inclusivas efectivas. Del mismo modo, Gutiérrez Rodríguez et al. (2022) advierten en su estudio que muchos docentes reconocen su escasa preparación para atender la diversidad, especialmente en áreas como la evaluación y el diseño curricular.

En cuanto a la experiencia directa con estudiantes con discapacidad, una proporción importante de los participantes manifestó haber atravesado situaciones de enseñanza en las que se hizo presente la diversidad funcional. Como señala Carranza (2022), estas experiencias constituyen momentos de revisión en la trayectoria profesional, al desafiar modelos pedagógicos tradicionales y requerir respuestas situadas que muchas veces exceden la formación inicial. Esta observación se refuerza con los hallazgos de Rosero-Calderón et al.

(2021), quienes comprobaron que el contacto directo con estudiantes con discapacidad puede contribuir a una mayor sensibilidad y disposición inclusiva, siempre que esté acompañado de apoyo institucional y capacitación.

Por otro lado, el hecho de que una proporción significativa de los docentes se identifiquen con el género femenino habilita a reflexionar sobre las construcciones culturales asociadas a este aspecto, especialmente en torno al cuidado, la empatía y el acompañamiento, dimensiones frecuentemente vinculadas a la tarea pedagógica. Esta tendencia se inscribe en un patrón más amplio de feminización del ejercicio docente, ampliamente registrado en investigaciones recientes sobre educación superior (Paredes Floril et al., 2023). En coincidencia, Vera Noriega et al. (2022) encontraron que las mujeres suelen manifestar actitudes más favorables hacia la inclusión, posiblemente por construcciones socioculturales asociadas al rol de cuidado. Aunque el género no determina de manera directa las actitudes hacia la inclusión, puede interactuar con otros factores profesionales y contextuales, influyendo en las formas en que se conciben y ejercen las prácticas docentes (Anijovich et al., 2014).

Por último, en referencia al hallazgo de que la mayoría de los docentes poseen vasta trayectoria profesional y formación de posgrado, resulta necesario enfatizar que, como advierte Gallart (1992), la trayectoria profesional extensa no es garantía de actualización pedagógica. Por el contrario, la falta de formación continua puede consolidar prácticas que resulten excluyentes o poco flexibles frente a las nuevas demandas educativas. Esta preocupación es compartida por lo reportado por Paz-Maldonado (2020), quien expresa que muchas veces las prácticas inclusivas no se integran a los marcos curriculares generales, sino que se abordan de manera fragmentaria. De este modo, la construcción de una universidad verdaderamente inclusiva exige el reconocimiento institucional del derecho de los docentes a formarse, reflexionar y transformar sus prácticas.

Por otro lado, los hallazgos arribados frente a las actitudes hacia la inclusión educativa permiten observar un posicionamiento general favorable de los docentes, aunque con ciertos matices que revelan tensiones entre el compromiso ético y las condiciones pedagógicas e institucionales necesarias para sostenerlo. Tal como señala Arnaiz Sánchez (2019), la actitud docente representa una dimensión clave en los procesos de inclusión, ya que condiciona tanto las decisiones en el aula como la disposición a transformar las prácticas. Este hallazgo es coherente con lo señalado por Rosero-Calderón et al. (2021), quienes concluyen que, si bien los docentes reconocen la importancia de la inclusión, las actitudes

positivas constituyen un componente central para el éxito o el fracaso de los procesos educativos inclusivos. No obstante, su efectividad depende de las condiciones institucionales y de formación que los acompañen.

La valoración positiva de los participantes respecto a la diversidad como un aspecto enriquecedor de la experiencia educativa constituye un indicador potente de apertura y reconocimiento hacia las múltiples formas de aprender y participar. Booth y Ainscow (2015) sostienen que las concepciones inclusivas no se limitan a aceptar la presencia de estudiantes con discapacidad, sino que promueven activamente su participación en condiciones de equidad. De modo coincidente, la investigación de Vera Noriega et al. (2022) destaca que una actitud inclusiva, cuando se vincula con experiencias personales significativas, se asocia con una mejor percepción institucional en términos de equidad y justicia educativa.

Sin embargo, esta actitud favorable convive con manifestaciones de ciertas limitaciones percibidas en el plano pedagógico, particularmente en lo que refiere a la preparación para adaptar clases, realizar ajustes razonables o gestionar la diversidad dentro del aula. Estos aspectos, donde se evidencia incertidumbre o duda en un porcentaje de docentes, ponen en primer plano la necesidad de formación específica. Lo observado coincide con lo reportado por Perera et al. (2022) y Zúñiga et al. (2020), quienes hallaron que la ausencia de formación continua y la falta de recursos metodológicos constituyen barreras frecuentes para la inclusión efectiva. En la misma línea, Carranza (2022), advierte que la inclusión no puede quedar reducida a la voluntad individual, sino que requiere saberes concretos, recursos didácticos y condiciones institucionales que acompañen al docente en su práctica.

En cuanto a la autopercepción de comodidad para interactuar con estudiantes con discapacidad, si bien una parte significativa de los/as profesores/as expresó sentirse preparado, también emergen respuestas marcadas por la indecisión. Esto puede interpretarse como una manifestación de incertidumbre en la interacción, probablemente asociada a la falta de herramientas conceptuales, formativas o institucionales para abordar estas situaciones. Por su parte, Perera et al. (2022) reportan en su estudio que el desconcierto frente a la diversidad no debe interpretarse como rechazo, sino como expresión de la necesidad de apoyo profesional sostenido. De modo similar, Rosero-Calderón et al. (2021) identificaron que la formación y la experiencia directa con la discapacidad son determinantes en el desarrollo de una actitud positiva sostenida.

Por otro lado, la coincidencia de los participantes en que todos los estudiantes deben acceder a la educación superior en condiciones de igualdad, y que la inclusión es una responsabilidad compartida entre docentes e instituciones, da cuenta de un marco ético consolidado. Este posicionamiento es coherente con los principios establecidos en la Ley de Educación Nacional y en la CDPD (Argentina, 2006; 2008; 2014). Asimismo, esta postura también se refleja en el estudio de Burrueo Valencia et al. (2022), donde se destaca la presencia de actitudes declarativamente positivas entre los estudiantes, aunque se subraya la desconexión entre ese compromiso ético y las prácticas institucionales concretas. Lo mismo puede extenderse al cuerpo docente, donde el discurso de equidad debe ser acompañado por estructuras que lo hagan viable (Perera et al., 2022; Zúñiga et al., 2020).

Finalmente, la demanda por parte de los docentes de más recursos institucionales para garantizar la inclusión pone en evidencia que la actitud positiva no basta si no va acompañada de condiciones concretas. Anijovich (2014) advierte que enseñar en la diversidad exige tanto decisiones pedagógicas como estructuras que las respalden. Esta conclusión se ve respaldada por Zúñiga et al. (2020), quienes observaron que, a pesar de los esfuerzos institucionales, persisten brechas significativas en términos de accesibilidad tecnológica, adecuaciones curriculares y acompañamiento docente. Del mismo modo, Perera et al. (2022) en su investigación, destacan que la falta de apoyo institucional y de formación específica limita la implementación efectiva de prácticas inclusivas. La casi inexistencia de respuestas en desacuerdo dentro de esta muestra refuerza la idea de una necesidad compartida y legítima, que trasciende la responsabilidad individual y remite a la construcción colectiva de una universidad accesible, flexible y justa (Moriña y Carballo, 2020; Soto, 2022).

En cuanto a los resultados obtenidos en torno a las necesidades de formación docente se evidencia consenso respecto a la importancia de recibir capacitación especializada para acompañar procesos de inclusión educativa en el nivel superior. Esta demanda generalizada refuerza la idea de que, si bien existe una actitud positiva hacia la diversidad, esta no se traduce automáticamente en prácticas efectivas. Tal como advierte Carranza (2022), el compromiso docente requiere ser sostenido por políticas de formación continua, y no puede quedar librado únicamente a la voluntad individual. Este hallazgo coincide con lo planteado por Perera et al. (2022) y Rosero-Calderón et al. (2021), quienes identificaron que la carencia de formación específica representa una de las principales barreras para la implementación efectiva de prácticas inclusivas, a pesar de existir una disposición ética favorable.

Desde esta perspectiva, la división de opiniones observada en la muestra frente a la responsabilidad sobre dicha formación, pone en evidencia una tensión estructural; mientras que una parte significativa considera que la capacitación debe ser impulsada desde las instituciones, otro reducido grupo de docentes aún la percibe como una responsabilidad exclusivamente personal. Este escenario resulta coherente con los hallazgos de Zúñiga et al. (2020) y Burruel Valencia et al. (2022), quienes remarcan que las políticas de inclusión educativa deben estar respaldadas institucionalmente y no depender únicamente de iniciativas individuales. Esto sugiere la necesidad de avanzar en el diseño de políticas formativas integrales, permanentes y accesibles, que garanticen tanto el derecho de los docentes a formarse como el de los estudiantes a recibir una educación de calidad y sin barreras (Burruel Valencia et al., 2022; Perera et al., 2022).

En este sentido, los datos obtenidos destacan áreas prioritarias de capacitación, señaladas por los docentes, como estrategias inclusivas de enseñanza, tecnologías de apoyo, comunicación efectiva y adaptación curricular. Estas dimensiones ponen en evidencia la necesidad de contar con herramientas pedagógicas que permitan intervenir ante situaciones concretas en el aula. Este resultado coincide con lo hallado por Gutiérrez Rodríguez et al. (2022), quienes señalaron que la falta de competencias docentes específicas y capacitación continua dificulta la aplicación de metodologías y evaluaciones ajustadas a las necesidades de los estudiantes con discapacidad. Asimismo, Anijovich (2014) sostiene que enseñar en aulas heterogéneas requiere tanto creatividad didáctica como decisiones fundadas en marcos teóricos sólidos. La formación, entonces, no debe limitarse únicamente a la transmisión de contenidos, sino también promover prácticas reflexivas, colaborativas y situadas.

Por otro lado, el hallazgo de la importancia asignada de los participantes a los programas de sensibilización y al apoyo institucional en prácticas inclusivas señala que la formación docente no puede entenderse de manera aislada. Tal como afirman Perera et al. (2022) en su estudio, el desarrollo profesional inclusivo demanda condiciones institucionales que legitimen, promuevan y acompañen estos procesos, generando entornos que favorezcan la equidad. Esta visión es respaldada por la investigación de Sánchez Díaz y Morgado Camacho (2021), quienes subrayan que el compromiso docente con la inclusión depende tanto de factores actitudinales como de apoyos institucionales que los respalden en su práctica cotidiana.

Otra dimensión destacada por el cuerpo docente fue la accesibilidad digital, lo cual remite a la creciente centralidad de las tecnologías en el contexto universitario actual. El dato

observado sobre el reconocimiento de su importancia, revela una conciencia sólida acerca de la función que cumplen las herramientas digitales en el acceso al conocimiento, aunque también emergen dudas por parte de los participantes, que podrían indicar la necesidad de fortalecer la formación en criterios de accesibilidad. En este sentido, Carmona (2020) sostiene que la accesibilidad tecnológica no puede considerarse un añadido, sino que debe estar integrada desde el diseño mismo de las propuestas pedagógicas. Esta preocupación por la accesibilidad también fue identificada en el estudio de Zúñiga et al. (2020), donde los participantes mencionaron la escasa accesibilidad tecnológica como una de las principales barreras para la equidad educativa.

En relación con la evaluación, también se halló interés en recibir orientación para adecuar este proceso a las necesidades de los estudiantes con discapacidad, lo cual refuerza la idea de que evaluar es parte del proceso de enseñanza-aprendizaje y no una instancia separada. Según Anijovich et al. (2014), la evaluación inclusiva exige repensar criterios, instrumentos y formas de retroalimentación que reconozcan la diversidad de trayectorias y formas de aprender. Este hallazgo se alinea con lo expuesto por Gutiérrez Rodríguez et al. (2022), quienes señalaron que las evaluaciones estandarizadas representan un obstáculo importante en la educación superior cuando no están ajustadas a la realidad de los estudiantes con discapacidad intelectual.

Por otra parte, los resultados encontrados de una minoría de la muestra que refieren a concepciones reduccionistas, como la idea de que solo se adaptan contenidos o que la inclusión educativa se limita a la discapacidad física, dan cuenta de la persistencia de marcos formativos tradicionales o centrados en un paradigma clínico. Esta tendencia ha sido señalada en la revisión sistemática de Paz-Maldonado (2020), quien advierte que, pese a los avances normativos, todavía predomina un enfoque centrado en el déficit, que concibe la inclusión como excepción y no como parte estructural del sistema educativo. Tal como advierte Echeita (2008), la transformación hacia una cultura inclusiva no depende solo de normativas, sino de la resignificación de las prácticas docentes a través de procesos reflexivos que cuestionen los supuestos naturalizados sobre la normalidad y la diferencia.

Por último, los hallazgos en torno al conocimiento del marco legal y pedagógico vinculado con la inclusión de estudiantes con discapacidad evidencian una valoración general positiva por parte de los docentes, aunque también ponen de manifiesto ciertas brechas en relación con el manejo específico de normativas y enfoques. La mayoría de los participantes reconoce la importancia de conocer la legislación vigente en materia de discapacidad, lo que

sugiere una disposición favorable hacia el cumplimiento de derechos, en línea con los principios de la CDPD (Argentina, 2008; 2014). Sin embargo, el hecho de que una parte minoritaria de la muestra se haya mostrado indecisa frente a enunciados específicos de la normativa revela un conocimiento parcial o no sistematizado. Este hallazgo coincide con lo señalado por Perera et al. (2022), quienes reportaron que muchos docentes manifiestan una disposición positiva hacia la inclusión, pero carecen de información precisa sobre el marco legal que regula sus acciones, lo cual puede obstaculizar la implementación efectiva de prácticas inclusivas.

Esta tendencia también se observa en relación con la Ley de Educación Nacional en Argentina, que establece la obligatoriedad de garantizar una educación inclusiva en todos los niveles. La falta de certeza o el desconocimiento de una parte de los participantes respecto de sus alcances, puede limitar la capacidad de los docentes para exigir condiciones de equidad, diseñar propuestas contextualizadas o fundamentar sus decisiones pedagógicas. Tal como lo establece la Resolución CFE N° 311/16, la formación docente debe integrar tanto dimensiones pedagógicas como legales en la construcción de una mirada integral de la inclusión. Este planteo se encuentra en línea con la revisión sistemática de Paz-Maldonado (2020), quien subraya que uno de los principales déficits en los procesos inclusivos en educación superior es la falta de formación en aspectos normativos y legales, lo que redundará en prácticas fragmentadas o poco fundamentadas.

En el plano pedagógico, el resultado hallado sobre el reconocimiento del DUA como estrategia para eliminar barreras de acceso y participación representa un avance en términos conceptuales. Sin embargo, el nivel de indecisión registrado frente a este enfoque sugiere una familiarización parcial, probablemente producto de una formación tradicional centrada en adaptaciones individuales y no en propuestas planificadas desde el diseño inicial. Como plantean Meyer et al. (2014), el DUA no es una técnica puntual, sino un marco que orienta la toma de decisiones en todos los niveles del diseño curricular. Su implementación efectiva requiere una formación específica, lo cual se vuelve especialmente relevante en el nivel superior, donde la diversidad de trayectorias exige propuestas accesibles desde el origen (Carmona, 2020). En la misma dirección, Moriña y Carballo (2020) en su estudio, destacan que los estudiantes con discapacidad perciben una falta generalizada de planificación pedagógica basada en principios del DUA, lo que limita su participación plena en la vida académica.

En esta misma línea, la aceptación mayoritaria del concepto de ajustes razonables como mecanismo para garantizar la participación de estudiantes con discapacidad refuerza su legitimidad tanto legal como pedagógica. Sin embargo, la existencia de un grupo que manifestó dudas al respecto, evidencia la necesidad de seguir trabajando este contenido en las propuestas de formación docente. Este hallazgo coincide con lo identificado por Gutiérrez Rodríguez et al. (2022), quienes observaron que los docentes suelen aplicar criterios estandarizados de evaluación por desconocimiento del concepto de ajuste razonable, lo que genera barreras en la trayectoria de los estudiantes con discapacidad intelectual. Como señalan Anijovich et al. (2014), la inclusión no puede depender de interpretaciones individuales, sino que requiere acuerdos institucionales, conocimientos actualizados y marcos de referencia claros.

Finalmente, el acuerdo casi unánime respecto de la necesidad de que las universidades cuenten con políticas claras sobre inclusión educativa confirma la percepción de la responsabilidad institucional. Este posicionamiento coincide con lo planteado por Soto (2022), quien sostiene que la inclusión en la universidad solo es posible si se asume como una construcción colectiva, sostenida por decisiones políticas, recursos y dispositivos concretos. A su vez, las investigaciones de Sánchez Díaz y Morgado Camacho (2021) y Zúñiga et al. (2020) destacan que el compromiso institucional es un factor decisivo para garantizar trayectorias educativas inclusivas y sostenidas, al permitir condiciones estructurales adecuadas y acompañamiento profesional permanente. La presencia de este consenso en el discurso docente constituye una base sólida para impulsar políticas universitarias de accesibilidad y justicia educativa.

## CONCLUSIONES

La presente investigación se propuso indagar las actitudes y necesidades formativas de los docentes de la carrera de Psicología de UFLO hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad. A partir de este objetivo general, se desarrollaron tres objetivos específicos: detectar las actitudes de los docentes ante estudiantes con discapacidad; identificar su conocimiento sobre el enfoque de la diversidad y las propuestas de trabajo en aulas heterogéneas, y reconocer e interpretar sus necesidades formativas para lograr una inclusión educativa de calidad.

Respecto del primer objetivo, los resultados obtenidos evidenciaron un posicionamiento general favorable de los docentes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad, sustentado en un marco ético compartido y en la valoración de la diversidad como un componente enriquecedor de la experiencia educativa. Esta disposición ética y pedagógica constituye un punto de partida alentador, en consonancia con lo planteado por Arnaiz Sánchez (2019) y Rosero-Calderón et al. (2021), quienes destacan que la actitud docente es un factor determinante en el éxito de las prácticas inclusivas. A su vez, este hallazgo coincide con investigaciones como las de Burrueal Valencia et al. (2022), que también identificaron actitudes positivas en el plano declarativo, aunque los resultados del presente estudio, se encuentran acompañadas de matices o tensiones vinculadas a limitaciones pedagógicas y a falta de recursos. En esta investigación, dichos matices se expresan como dudas o incertidumbre frente a la posibilidad de adaptar clases, realizar ajustes razonables o gestionar la heterogeneidad en el aula, lo que señala la distancia entre la disposición favorable y la práctica concreta. A su vez, esta actitud no siempre se traduce en acciones efectivas, debido a la falta de formación específica, recursos y apoyos institucionales, lo cual resalta la importancia de que el compromiso individual sea respaldado por condiciones estructurales adecuadas.

En relación con el segundo objetivo, se observó que el cuerpo docente manifiesta una valoración positiva del enfoque de la diversidad, aunque con un conocimiento parcial sobre marcos normativos y propuestas pedagógicas actuales. En este sentido, se identificaron limitaciones vinculadas al conocimiento normativo y al manejo pedagógico de la diversidad, lo cual sugiere una necesidad de fortalecer la formación docente continua en inclusión. Si bien la mayoría reconoce la importancia del marco legal vigente, un grupo minoritario de la muestra expresa indecisión frente a aspectos específicos de la normativa. Algo similar ocurre

con el DUA, cuya aceptación conceptual es alta, pero cuyo nivel de familiarización y aplicación práctica resulta limitado, probablemente debido a una formación inicial centrada en modelos tradicionales. Estos resultados coinciden con estudios como los de Gutiérrez Rodríguez et al. (2022), Moriña y Carballo (2020) y Paz-Maldonado (2020), que advierten sobre brechas entre el discurso inclusivo y las condiciones institucionales y formativas para su implementación. Además, persisten vacíos en la comprensión profunda de marcos normativos y pedagógicos, como la Ley de Educación Nacional y la CDPD, lo cual puede limitar la autonomía del docente para exigir condiciones de equidad o fundamentar sus decisiones pedagógicas, confirmando de este modo lo planteado por la literatura respecto a la necesidad de integrar los marcos normativos y pedagógicos en la formación de los/as profesores/as universitarios.

En cuanto al tercer objetivo, se identificó una necesidad clara y generalizada de formación continua en inclusión educativa, evidenciada en que más de la mitad de los docentes no ha accedido a capacitaciones sistemáticas en esta área; asimismo, se observaron divergencias respecto de quién debe asumir la responsabilidad de dicha formación, ya que mientras que una mayoría señala el rol institucional, un sector minoritario aún la percibe como una tarea individual. Esta tensión refuerza la necesidad de avanzar hacia políticas formativas integrales, permanentes y accesibles, tal como proponen los estudios de Burrueal Valencia et al. (2022) y Zúñiga et al. (2020), en el marco de universidades comprometidas con la justicia educativa.

Los docentes de esta muestra señalaron como prioritarias capacitación en áreas como estrategias de enseñanza inclusivas, evaluación adaptada, uso de tecnologías de apoyo y accesibilidad digital. También los participantes reportaron la importancia de acceder a programas de sensibilización y a dispositivos institucionales que acompañen el desarrollo profesional, en línea con lo planteado por la investigación de Perera et al. (2022).

Otro hallazgo significativo fue la demanda de recursos concretos para sostener prácticas inclusivas, como acompañamiento profesional, adecuaciones curriculares, y apoyos institucionales. La casi total ausencia de respuestas en desacuerdo con estas demandas señala una necesidad compartida que, como sostiene Soto (2022), interpela a las instituciones en su rol activo y colectivo en la construcción de contextos verdaderamente inclusivos.

En síntesis, esta investigación permitió evidenciar que la inclusión de estudiantes con discapacidad en el nivel superior-universitario no puede entenderse como una cuestión de

voluntad individual, sino como una responsabilidad compartida que involucra decisiones políticas, estrategias formativas, dispositivos institucionales y prácticas docentes reflexivas.

La construcción de una universidad accesible, flexible y justa exige transformar no sólo las estructuras, sino también las culturas y representaciones que aún dificultan la plena participación de estudiantes con discapacidad.

## **APORTES Y CONTRIBUCIONES DE LA INVESTIGACIÓN**

En términos generales, este estudio contribuye al campo de conocimiento sobre inclusión en educación superior al ofrecer evidencia empírica actualizada y situada, centrada en un colectivo docente específico del sistema universitario privado argentino.

Los hallazgos permiten identificar zonas de avance, como el posicionamiento ético inclusivo, y también áreas críticas, como las brechas formativas, la falta de conocimiento sistemático del marco legal y la necesidad de respaldo institucional para llevar adelante prácticas inclusivas sostenidas. Este trabajo contribuye al debate sobre las condiciones necesarias para construir una universidad verdaderamente inclusiva, poniendo en valor la voz docente y sus demandas.

Las implicancias teórico-prácticas de esta investigación reafirman la relevancia del enfoque social de la discapacidad y del paradigma de la inclusión como marcos interpretativos válidos para repensar la educación superior. Asimismo, los hallazgos pueden orientar la formulación de políticas universitarias de formación docente en inclusión, así como el diseño de dispositivos institucionales que acompañen la tarea pedagógica en contextos diversos. En este sentido, se invita a repensar las políticas formativas desde un enfoque integral, institucional y continuo, capaz de articular conocimientos legales, pedagógicos y actitudinales. La inclusión educativa en el nivel superior no puede depender exclusivamente del compromiso individual, sino que requiere condiciones estructurales que la sostengan.

Desde esta perspectiva, construir una universidad verdaderamente inclusiva implica garantizar derechos, generar oportunidades de formación situada y transformar las culturas institucionales para que la diversidad sea entendida como un valor constitutivo de la calidad educativa. En definitiva, una educación superior inclusiva no sólo es posible, sino necesaria para consolidar una sociedad más justa, equitativa y democrática.

## **LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN**

Entre las principales limitaciones se encuentra el carácter acotado de la muestra, circunscripta a una única carrera dentro de una institución específica, lo cual restringe la posibilidad de generalizar los resultados.

Asimismo, el diseño de corte transversal no permite analizar cambios o transformaciones en las actitudes o necesidades a lo largo del tiempo.

## **LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS**

Se sugiere desarrollar estudios comparativos entre diferentes carreras o universidades, tanto públicas como privadas en diferentes regiones del país, que permitan ampliar la comprensión de las actitudes docentes y sus condicionantes.

Asimismo, sería valioso incluir la perspectiva de estudiantes con discapacidad para triangular los datos y enriquecer el análisis.

Por último, se propone profundizar en estudios longitudinales que permitan observar el impacto de las políticas formativas en el tiempo.

## **PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN**

A partir de los resultados obtenidos, se considera pertinente delinear una serie de propuestas de intervención que contribuyan a mejorar las condiciones institucionales y pedagógicas para la inclusión de estudiantes con discapacidad en la carrera de Psicología de la UFLO. Estas acciones están orientadas a fortalecer tanto la formación docente como los dispositivos institucionales, en el marco de una universidad accesible, plural y justa:

Implementar un plan institucional de formación continua en inclusión educativa, accesibilidad y criterios del DUA, destinado a todo el cuerpo docente, con modalidad virtual y actualización periódica.

Diseñar talleres de sensibilización y reflexión pedagógica sobre discapacidad y diversidad, que promuevan el cuestionamiento de estereotipos, el fortalecimiento de las actitudes inclusivas y la construcción colectiva de estrategias de enseñanza.

Crear un equipo interdisciplinario de apoyo a la inclusión, conformado por especialistas en educación, discapacidad, tecnologías accesibles y salud mental, que acompañe a docentes y estudiantes en el desarrollo de trayectorias educativas inclusivas.

Elaborar y difundir un protocolo institucional que oriente la gestión de ajustes razonables y garantice procedimientos claros para su implementación, en articulación con las normativas vigentes y con participación del cuerpo docente y estudiantil.

Garantizar la accesibilidad digital de las plataformas institucionales, materiales educativos y herramientas evaluativas, con criterios de diseño universal y soporte técnico específico para docentes.

Incorporar el eje de inclusión en los espacios de planificación curricular, promoviendo propuestas de enseñanza que contemplen desde el inicio la diversidad de los estudiantes, y articulando las prácticas docentes con políticas institucionales claras.

Fomentar redes de intercambio interinstitucional con otras universidades y organizaciones dedicadas a la discapacidad, para compartir experiencias, recursos y buenas prácticas en inclusión educativa.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia Nacional de Discapacidad (2023). *Fuentes de información estadística sobre discapacidad en Argentina*. Dirección Nacional de Políticas y Regulación de Servicios. <https://www.argentina.gob.ar/andis/red-interuniversitaria-de-discapacidad-su-rol-en-la-construccion-de-politica-de-accesibilidad>
- Anijovich, R. (2014). El trabajo en aulas heterogéneas: un enfoque teórico. *Ruta Maestra. Modelos pedagógicos y tendencias para la educación del siglo 21*, 38-41.
- Anijovich, R., Capelletti, G., & Cancio, C. (2014). Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad. Paidós.
- Argentina. (1981, 16 de marzo). Ley de Protección Integral de las Personas con Discapacidad N° 22.431. Boletín Oficial de la República Argentina. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-22431-104149>
- Argentina. (1995, 20 de julio). Ley de Educación Superior N° 24.521. Boletín Oficial de la República Argentina. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24521-8173>
- Argentina. (2006). Ley 26.206 de Educación Nacional. Boletín Oficial de la República Argentina. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26206-126489>
- Argentina. (2008). Ley 26.378. Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Boletín Oficial de la República Argentina. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26378-152123>
- Argentina. (2014). Ley 27.044. Otórgase jerarquía constitucional a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Boletín Oficial de la República Argentina. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-27044-238369>
- Arnaiz Sánchez, P. (2019). Inclusión y equidad: retos de la educación del siglo XXI. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(3), 15-29.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). Guía para la educación inclusiva. *Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*, 1. Carranza, K. (2022). Diversidad e inclusión educativa en Nivel Superior. In IV Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública (La Plata, 26 al 30 de septiembre de 2022).
- Burrueal Valencia, M. Á., Millán Castro, A. L., & Vera Noriega, J. Á. (2022). Variables de inclusión y su relación con las actitudes hacia la discapacidad en educación superior. *Avances en Psicología Social*, 29, 29–36. Universidad Autónoma del Carmen. ISBN: 978-607-7826-61-3.
- Calle Orellana, B. R., & Zaruma Piña, J. G. (2022). Relación entre las políticas de inclusión y la práctica docente en el aula de educación básica.
- Carmona, C. E. (2020). *Hacia la inclusión educativa en la Universidad: diseño universal para el aprendizaje y la educación de calidad*.

- Carranza, K. (2022). Diversidad e inclusión educativa en Nivel Superior. In *IV Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública*.
- Coll, C. (2000). Constructivismo e intervención educativa. Barbera, Elena (2000). *El constructivismo en la práctica*. Caracas: Laboratorio educativo, 157p, 11-32.
- Consejo Federal de Educación. (2016). Resolución CFE N° 311/16. Lineamientos para la Educación Inclusiva. Ministerio de Educación de la Nación Argentina. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/resoluci%C3%B3n-311-2016-256740>
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa: "voz y quebranto". *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.
- Eroles, C. (2008). *El contenido principal de las convenciones interamericana e internacional sobre prevención de la discriminación y promoción de derechos de las personas con discapacidad*. En Eroles, C. y Fiamberti, H. (comps). Los derechos de las personas con discapacidad (Análisis de las convenciones internacionales y de la legislación vigente que los garantizan). Buenos Aires, Eudeba, 24-33.
- Gallart, M. A. (1992). La integración de métodos y la metodología cualitativa. Una reflexión desde la práctica de la investigación. F. Forni, MA Gallart & I. Vasilachis, *Métodos cualitativos II. La práctica de la investigación*, 107-152.
- Galloni, M. N., Apollonio, A., & Álvarez, A. (2011). *Las personas con discapacidad en la educación superior. Panorama Latinoamericano. Mediciones y estrategias de abordaje*. XI Jornadas Argentinas de Estudios de Población, Asociación de Estudios de Población de la Argentina, Neuquén. <https://www.aacademica.org/000-091/16>
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2000). *Metodología de la investigación social*. McGraw-Hill.
- González-Rojas, Y., & Triana-Fierro, D. A. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y educadores*, 21(2), 200-218.
- Gutiérrez Rodríguez, M. A., Moreno Domínguez, R. G., Simancas Altieri, I. M., Salcedo Montoya, M. A. C., Velasco Aragón, I. J., & Ulloa Arteaga, H. (2022). Evaluación del aprendizaje de los estudiantes con discapacidad intelectual en el nivel superior del Instituto Mercurio, A. C. *International Journal of Human Sciences Research*, 2(17). <https://doi.org/10.22533/at.ed.5582172230061>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista, M. P. (2014). *Metodología de la investigación* (6 ed.). McGraw-Hill.
- Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing
- Moriña, A., & Carballo, R. (2020). Universidad y educación inclusiva: recomendaciones desde la voz de estudiantes españoles con discapacidad. *Educação & Sociedade*, 41, e214662.

- Muñoz Saldarriaga, P. A., Velásquez López, H. I., & Asprilla López, W. F. (2018). *Actitudes docentes frente a la educación para la diversidad* (Master's thesis, Escuela de Educación y Pedagogía).
- Noriega, J. A. V., Valencia, M. Á. B., & Palafox, M. S. (2022). Actitudes hacia la discapacidad y su influencia en la percepción de inclusión en estudiantes de educación superior. *Revista de Educación Inclusiva*, 15(2), 45-62.
- Organización de las Naciones Unidas (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. (ONU) Educación (art. 24), 445(470), 68-72.
- Paredes Floril, P. R., Méndez Maldonado, M. G., & Maldonado Méndez, G. J. (2023). Asociación de factores sociodemográficos y laborales con la actitud de los docentes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidades. *Páginas de Educación*, 16(2), 134-155.
- Parra, D. J. L., & Rojas, M. J. L. (2012). Actitudes de solidaridad y aceptación hacia el alumnado con discapacidad. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(2), 25-41.
- 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, 2020, 123-146.
- Perera, V. H., Melero, N., & Moríña, A. (2022). Prácticas docentes para una educación inclusiva en la universidad con estudiantes con discapacidad: Percepciones del profesorado. *Revista mexicana de investigación educativa*, 27(93), 433-454.
- Pérez de Armiño, K. (2001). Estrategias de afrontamiento. *Diccionario de acción humanitaria y cooperación al desarrollo. HEGOA e Icaria Editorial*. 233-237.
- Pizarro, P. C. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. En JA Trujillo Holguín, AC Ríos Castillo y JL García Leos (coords.), *Desarrollo profesional docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana*, 5(33), 133-155.
- Robles, D. M. A., Jiménez, G. J. E., Pañega, M. E. J., & Campos, M. E. V. (2022). Tendencias y perspectivas de la educación inclusiva en el contexto contemporáneo. Una revisión sistemática. *Revista Social Fronteriza*, 2(2), 36-50.
- Rosero-Calderón, M., Delgado, D. M., Ruano, M. A. y Criollo-Castro, C. H. (2021). Actitud docente frente a la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual. *Revista UNIMAR*, 39(1), 96-106.
- Rosero-Calderón, M., Delgado, D. M., Ruano, M. A., & Criollo-Castro, C. H. (2021). Actitud docente frente a la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual. *Revista Unimar*, 39(1), 96-106.
- Sánchez Díaz, M. N., & Morgado Camacho, B. (2021). Docentes universitarios inclusivos: qué les caracteriza y cómo conciben la discapacidad. *Siglo cero (Madr.)*, 27-43.

- Sardá, N., Gallardo, K., Priante, C., & Flores, S. (2002). Manual para la Integración de Personas con Discapacidad en las Instituciones de Educación Superior. ANUIES.
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P., & Elbert, R. (2005). Manual de metodología: construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología.
- Seda, J. A. (2016a). *Discapacidad y Universidad: interacción y respuesta institucional. Estudio de casos y análisis de políticas y legislación en la Universidad de Buenos Aires*. Eudeba.
- Seda, J. A. (2016b). *Discapacidad y enseñanza universitaria: Reflexiones y experiencias pedagógicas en la Universidad de Buenos Aires*. Eudeba.
- Sevilla Santo, D. E., Martín Pavón, M. J., & Jenaro Río, C. (2018). Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Innovación educativa* 18(78), 115-141.
- Sinisi, L. (2010). Integración o Inclusión escolar ¿Un cambio de paradigma? *Boletín de antropología y educación*, 1(1), 11-14.
- Soto, Y. M. (2022). *Inclusión educativa desde la universidad*. Ediciones Octaedro.
- Tello-Blanc, E. A., & Paredes-Floril, P. R. (2022). Apoyos y ajustes razonables al currículo para la enseñanza de ciencias sociales en estudiantes con discapacidad intelectual. *INNOVA Research Journal*, 7(3), 1-15.
- Underwood, S. C., & Rossi, S. D. (2016). *Soy hipoacúsica/oy soy veterinaria/o*. In *procedente del II Simposio Internacional del Observatorio de la Discapacidad. Políticas públicas, ideologías y modos de abordaje de la discapacidad en el marco de las Ciencias Sociales (Vol. 16)*.
- UNESCO (2020). *Resumen del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: Inclusión y educación: todos sin excepción*. París, Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. [https://gem-report-2020.unesco.org/wp-content/uploads/2020/06/GEMR\\_2020-Summary-ES-v8.pdf](https://gem-report-2020.unesco.org/wp-content/uploads/2020/06/GEMR_2020-Summary-ES-v8.pdf)
- Venegas-Ramos, L., & Sánchez Lara, R. (2024). Inclusión de las Diversidades en Educación Superior: Alcances y Desafíos desde la Justicia Educativa. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 18(1), 175-194.
- Verdugo, M. A. (2009). La planificación centrada en la persona y la autodeterminación. Calidad de vida, I+ D+ y políticas sociales. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 40(229), 5-21.
- Warnock, M. (1978). *Special educational needs: Report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people (Vol. 7212)*. Stationery Office Books (TSO).
- Zúñiga, S. P. A., Martínez, V. G., & Palmeros, G. (2020). Atención a grupos vulnerables e indicadores de equidad en educación superior: caso de una universidad pública en el sureste mexicano. Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores.

## ANEXOS

### Anexo 1

#### CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimado/a docente:

Esta encuesta tiene como objetivo conocer sus percepciones, conocimientos y necesidades formativas respecto a las actitudes y necesidades en la formación docente frente a la inclusión de estudiantes con discapacidad en el nivel universitario.

La misma está destinada a la elaboración del Trabajo Integrador Final (TIF) de la Especialización en Docencia Universitaria.

La información recolectada será utilizada con fines académicos, en el marco de un trabajo de investigación de tesis de posgrado.

La participación es voluntaria y anónima. Los datos serán tratados con estricta confidencialidad.

La realización y envío del cuestionario, implica el consentimiento informado.

Ante cualquier consulta podrán dirigirse al siguiente mail:  
[monica.ferrari@uflouniversidad.edu.ar](mailto:monica.ferrari@uflouniversidad.edu.ar)

¡Gracias por su colaboración!

Mónica Ferrari  
Lic. en Psicología  
Lic. en Psicopedagogía  
Mgtr. en Neuropsicología Clínica

## Anexo 2

### CUESTIONARIO SOCIODEMOGRÁFICO

Edad:

Género:

- a. Femenino
- b. Masculino
- c. Otro / Prefiero no decir

Años de experiencia docente en nivel superior:

Formación de posgrado:    Sí    -    No

¿Ha tenido estudiantes con discapacidad en sus clases?    Sí    -    No

¿Ha recibido formación específica en educación inclusiva?    Sí    -    No

### Anexo 3

#### ESCALA DE ACTITUDES DE LOS PROFESORES HACIA LA INTEGRACION ESCOLAR (EAPROF) ADAPTADO

Por favor, marque el número bajo la columna que mejor describa su acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones. No hay respuestas correctas. Las mejores respuestas son aquellas que reflejan honestamente sus sentimientos.

Clave:

**MA:** Muy de acuerdo

**DA:** De acuerdo

**I:** Indeciso

**ED:** En desacuerdo

**MD:** Muy en desacuerdo

#### Actitudes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad

La inclusión de estudiantes con discapacidad en la universidad enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje. **MA – DA – I – ED - MD**

Me siento preparado/a para adaptar mis clases a las necesidades de estudiantes con discapacidad. **MA – DA – I – ED - MD**

La presencia de estudiantes con discapacidad requiere ajustes significativos en la planificación docente. **MA – DA – I – ED - MD**

La inclusión de estudiantes con discapacidad puede afectar negativamente el rendimiento del grupo. **MA – DA – I – ED - MD**

Considero que todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades, deben tener acceso a la educación superior en igualdad de condiciones. **MA – DA – I – ED - MD**

La universidad debería ofrecer más recursos para apoyar la inclusión de estudiantes con discapacidad. **MA – DA – I – ED - MD**

La inclusión de estudiantes con discapacidad es una responsabilidad compartida entre docentes e institución. **MA – DA – I – ED - MD**

Me siento cómodo/a interactuando con estudiantes con diferentes tipos de discapacidad. **MA – DA – I – ED - MD**

La inclusión de estudiantes con discapacidad enriquece la diversidad del aula. **MA – DA – I – ED - MD**

Es necesario recibir formación específica para atender adecuadamente a estudiantes con discapacidad. **MA – DA – I – ED - MD**

### Necesidades formativas

¿Considera necesario recibir formación sobre estrategias de enseñanza inclusiva?

**MA – DA – I – ED - MD**

¿Le gustaría participar en talleres sobre adaptación curricular para estudiantes con discapacidad?

**MA – DA – I – ED - MD**

¿Cree importante conocer las normativas legales relacionadas con la inclusión educativa?

**MA – DA – I – ED - MD**

¿Le interesaría aprender sobre el uso de tecnologías de apoyo para estudiantes con discapacidad?

**MA – DA – I – ED - MD**

¿Considera útil recibir formación sobre comunicación efectiva con estudiantes con diferentes tipos de discapacidad?

**MA – DA – I – ED - MD**

¿Cree necesario recibir orientación sobre evaluación adaptada para estudiantes con discapacidad?

**MA – DA – I – ED - MD**

¿Le interesaría participar en programas de sensibilización sobre diversidad e inclusión?

**MA – DA – I – ED - MD**

¿Considera importante recibir apoyo institucional para implementar prácticas inclusivas?

**MA – DA – I – ED - MD**

¿Le gustaría contar con materiales didácticos adaptados para estudiantes con discapacidad?

**MA – DA – I – ED - MD**

### Conocimientos sobre inclusión educativa

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad promueve el acceso a la educación superior en igualdad de condiciones. **MA – DA – I – ED - MD**

La Ley de Educación Nacional en Argentina establece la obligatoriedad de la educación inclusiva en todos los niveles. **MA – DA – I – ED - MD**

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) es una estrategia que busca eliminar barreras en el proceso educativo. **MA – DA – I – ED - MD**

Los ajustes razonables son modificaciones necesarias para garantizar la participación de estudiantes con discapacidad. **MA – DA – I – ED - MD**

La inclusión educativa solo se refiere a estudiantes con discapacidad física.

**MA – DA – I – ED - MD**

La accesibilidad digital es un componente importante de la inclusión en la educación superior. **MA – DA – I – ED - MD**

La formación docente en inclusión es responsabilidad exclusiva de cada profesor.

**MA – DA – I – ED - MD**

La presencia de estudiantes con discapacidad en el aula beneficia a todos los estudiantes.

**MA – DA – I – ED - MD**

Las universidades deben contar con políticas institucionales claras sobre inclusión educativa.

**MA – DA – I – ED - MD**

La inclusión educativa implica adaptar únicamente los contenidos académicos.

**MA – DA – I – ED - MD**

#### **Anexo 4**

### **INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS ENVIADOS A DOCENTES A TRAVÉS DE WHATSAPP**

Buenos días.

Me encuentro en la etapa final de la Especialización en Docencia Universitaria en UFLO, desarrollando el TIF.

La investigación que estoy llevando a cabo aborda las actitudes y necesidades en la formación docente frente a la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad, en el contexto de la carrera de Psicología en nuestra universidad.

Con la autorización de nuestra directora, les comparto el siguiente cuestionario en formato Google Forms, con el objetivo de recabar percepciones y experiencias sobre esta temática.

La participación es voluntaria y anónima, y los datos obtenidos serán utilizados exclusivamente con fines académicos.

Los resultados permitirán aportar información valiosa sobre esta dimensión en nuestra institución.

Agradezco mucho de antemano su tiempo, disposición y colaboración.

Ante cualquier consulta podrán dirigirse al siguiente mail:

[monica.ferrari@uflouniversidad.edu.ar](mailto:monica.ferrari@uflouniversidad.edu.ar)

¡Gracias y que tengan una hermosa semana!

Mónica Ferrari

<https://forms.gle/jUWbF1BLm9AGNDm87>