

**“Acompañamiento Interdisciplinario de
Trayectorias Educativas Inclusivas:
Experiencias y Herramientas del Equipo de
Gestión de carreras en una Universidad
Privada de la Patagonia.”**

Estudiante: Linhardo, Sofía Alejandra.

Legajo: 24489

Directora: Scattone Sosa, Chiara.

Trabajo Final de Integración para acceder al título de Licenciatura en Psicopedagogía

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

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

Lugar y fecha: //

Firma y aclaración del autor: Linhardo, Sofia Alejandra

1	Contenido	
2	Título:	6
3	Resumen:	6
4	Palabras claves:	7
5	Introducción.	7
	5.1.1 Delimitación del Objeto de Estudio.	7
	5.1.2 Planteamiento del problema	8
	5.1.3 Objetivos	11
	5.1.4 Supuestos básicos de investigación	12
6	Estado del arte	13
7	Marco teórico	18
	7.1.1 Discapacidad	18
	7.1.2 Marco normativo acerca de los Derechos de las Personas con Discapacidad en torno a la educación.	21
	7.1.3 Discapacidad y Educación Superior	24
	7.1.4 Institucionalidad.	26
	7.1.5 Cultura institucional	28
	7.1.6 Configuraciones de apoyo	30
	7.1.7 Barreras al acceso, el aprendizaje y la participación	32
	7.1.8 Intervenciones psicopedagógicas en la educación superior.	34
	7.1.9 Prácticas inclusivas.	36
	7.1.10 Aprendizaje	37
	7.1.11 Aprendizaje en la Aduldez	38
8	Método	41
	8.1.1 Enfoque	41
	8.1.2 Alcance	41
	8.1.3 Diseño	42
	8.1.4 Población y muestra	43
	8.1.5 Instrumentos de recolección de datos	43
9	Resultados	44

9.1.1	Objetivo 1:	44
9.1.2	Objetivo 2:	46
9.1.3	Objetivo 3:	47
10	Discusión	48
10.1.1	Configuraciones de apoyo que implementan en las prácticas como equipo de gestión de carrera para atender a la diversidad de necesidades de los/las estudiantes con discapacidad.	48
10.1.2	Acciones que realizan desde el Servicio de Acompañamiento Universitario y los equipos de gestión de carreras para el acompañamiento de estudiantes en situación de discapacidad.	51
10.1.3	Barreras para el aprendizaje y la participación; percepciones del equipo de gestión de la universidad.	55
10.1.4	Necesidades de formación y capacitación que perciben los equipos de gestión para mejorar el acompañamiento de estudiantes en situación de discapacidad.	58
11	Conclusión	59
12	Aportes y contribuciones de la investigación	60
12.1.1	Visión desde la gestión académica	61
12.1.2	Identificación de barreras institucionales	61
12.1.3	Reflexión acerca de la formación docente	61
12.1.4	Generación de conocimiento situado	62
13	Limitaciones de la investigación	62
13.1.1	Alcance del estudio de caso	62
13.1.2	Enfoque en el equipo de gestión	62
13.1.3	Sesgo de la muestra	63
13.1.4	Naturaleza cualitativa	63
13.1.5	Subjetividad de las percepciones	63
14	Líneas de investigación futuras	64
14.1.1	Percepciones de estudiantes y docentes	64
14.1.2	Impacto de un protocolo	64
14.1.3	Análisis de la preparación docente	64
14.1.4	Acompañamiento en la transición del ámbito laboral	64
15	Propuestas de intervención	65
15.1.1	Elaboración e implementación de un protocolo institucional.	65

15.1.2	Espacios de formación continua para docentes y no docentes	65
15.1.3	Creación de la figura del profesional psicopedagógico	66
15.1.4	Fortalecimiento de la articulación interinstitucional	67
15.1.5	Desarrollo de un programa de orientación profesional	67
16	Referencias	67

2 Título:

“Acompañamiento Interdisciplinario de Trayectorias Educativas Inclusivas: Experiencias y Herramientas del Equipo de Gestión de carreras en una Universidad Privada de la Patagonia.”

3 Resumen:

El presente trabajo de investigación explora los desafíos y oportunidades en el acompañamiento de estudiantes en situación de discapacidad en la educación superior, enfocándose en las percepciones y experiencias de los equipos de una institución de gestión privada de la región patagónica.. Dicha investigación se justifica en la persistencia de barreras institucionales, actitudinales y didácticas, a pesar de la normativa nacional que promueve la inclusión. El objetivo general fue analizar las percepciones y experiencias de los equipos de gestión, identificando sus configuraciones de apoyo, las acciones conjuntas con el Servicio de Acompañamiento Universitario (SAU) y sus necesidades de formación para mejorar el acompañamiento.

El diseño metodológico fue de tipo fenomenológico, con un enfoque empírico y cualitativo. La investigación se basó en entrevistas semiestructuradas, aplicadas a los/las doce directores/as de las distintas carreras de una Universidad de gestión privada de la región patagónica. Este enfoque permitió una comprensión profunda de las experiencias subjetivas, contextualizando los fenómenos desde la perspectiva individual e institucional y analizando las narrativas en relación con su temporalidad, espacialidad, corporalidad y contexto relacional.

Los hallazgos principales revelan que las barreras para la inclusión no residen en el estudiante, sino en las dinámicas institucionales. Se identificó la ausencia de un protocolo

formal como un factor central que genera incertidumbre, superposición de roles (pedagógicos y terapéuticos) y dependencia de la buena voluntad. Asimismo, se detectó una brecha en la formación del equipo docente en herramientas pedagógicas para la diversidad. La investigación concluye invitando a la institución a un debate interno para reflexionar sobre su compromiso con la inclusión, reafirmando su rol como agente de cambio social. Se espera que los resultados sirvan para proponer estrategias desde la psicopedagogía que fortalezcan el acompañamiento y promuevan un entorno educativo más equitativo.

4 Palabras claves:

Inclusión educativa, educación superior, psicopedagogía, equipos de gestión de carreras, discapacidad, acompañamiento.

5 Introducción.

5.1.1 Delimitación del Objeto de Estudio.

La presente investigación se enfoca en el estudio de las percepciones y experiencias del equipo de gestión de carreras de una institución de gestión privada de la región patagónica, en relación con el acompañamiento de estudiantes en situación de discapacidad.

La investigación se llevará a cabo exclusivamente en esta institución elegida, ubicada puntualmente en la región Patagonia con edificios en la provincia de Río Negro y Neuquén Capital. Esta delimitación geográfica permite un análisis profundo y contextualizado de las dinámicas, políticas internas y prácticas específicas de la institución, sin extender el alcance a otras sedes de la universidad o a otras instituciones de educación superior en el país.

El presente trabajo de investigación, además, se circunscribe al período académico actual, centrándose en las percepciones y experiencias vigentes del equipo de gestión de carreras. Esto asegura que la información recopilada refleje el estado actual de las prácticas y desafíos en el acompañamiento a estudiantes con discapacidad, en el contexto de las políticas y recursos institucionales existentes.

El análisis presente, se centra en el rol del equipo de gestión de carreras, considerados actores clave en la implementación de estrategias de apoyo en articulación con diversos actores institucionales que forman parte de la Universidad. La investigación no busca evaluar las políticas institucionales en sí mismas, sino comprender cómo estas políticas son percibidas, implementadas y vividas por quienes están a cargo de la gestión de carreras. Se abordará el objeto de estudio desde una perspectiva psicopedagógica, analizando la intervención profesional como una forma de propiciar la autoría de pensamiento en los sujetos de aprendizaje, en este caso, los equipos de gestión, sus percepciones acerca del acompañamiento a estudiantes en situación de discapacidad, y su formación en materia de diversidad.

5.1.2 Planteamiento del problema

Según la Ley de Educación Nacional N.º 26.206, la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior en Argentina es una obligación legal. La normativa establece la necesidad de: "Establecer condiciones y propuestas pedagógicas que les aseguren a los niños, jóvenes, adolescentes y adultos con discapacidades temporales o permanentes, el desarrollo de sus capacidades, la inclusión escolar, la justicia curricular y el pleno ejercicio de sus derechos" (Ley de Educación Nacional N.º 26.206, 2006, p. 1).representa un desafío complejo que requiere la implementación de estrategias y una búsqueda de configuraciones

de apoyo que resulten útiles para garantizar la participación plena y equitativa, en este caso, de los/as estudiantes que habitan la Universidad, sede Patagonia.

A pesar de los avances en investigaciones sobre inclusión educativa, persisten aún, tal como se menciona en la Resolución 311/16 del Consejo Federal de Educación (CFE) de Argentina barreras de tipo actitudinales, didácticas, estructurales, ambientales y de comunicación que dificultan la permanencia de estos/as estudiantes en instituciones educativas, en este caso: instituciones universitarias. Es por esta razón que dentro de este trabajo de investigación, se propone conocer sobre el rol actual que llevan adelante de quienes componen el equipo de gestión de carreras de la universidad ya que se los reconoce a éstos como responsables, entre otras tareas, de promover espacios de capacitación docente, articulaciones de contenidos inter-cátedras, seguimiento y evaluación docente por lo que, conocer sobre sus experiencias dentro de cada una de las carreras que lideran, sus percepciones sobre estudiantes en situación de discapacidad, aportará a la comprensión de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje utilizadas en sus carreras para atender a la diversidad de necesidades de los/las estudiantes y cómo pueden contribuir a la creación de un entorno educativo inclusivo.

Desde una posición disciplinar psicopedagógica, se considera al desempeño profesional psicopedagógico orientado en la intervención destinada a posibilitar y optimizar el aprendizaje de las personas, contribuyendo así a su pleno desarrollo humano. Se adhiere en este sentido a Alicia Fernández (1997, 2000) en cuanto menciona que la finalidad de toda intervención psicopedagógica es la de propiciar espacios subjetivos y objetivos donde la autoría de pensamiento y acción pueda surgir reconociendo a los actores involucrados/as como en este caso, líderes de equipos de gestión de carreras, como a su vez también equipos docentes como sujetos aprendientes en la tarea de enseñar y aprender. Y desde aquí, los reconoceremos como tales.

Reconociendo a los actores mencionados como sujetos de aprendizaje, Avaca López y Caón (2017) sostienen que las intervenciones "psi" invitan a repensar las demandas y problemáticas institucionales. El objetivo es brindar una nueva perspectiva que integre todas las dimensiones del problema, permitiendo que quienes consultan se involucren, desplieguen sus conocimientos y construyan una nueva mirada sobre aquello que los aqueja. En palabras de las autoras: “Intervenir implica tomar las demandas que surgen a nivel institucional, poder analizarlas y generar acciones que posibiliten la invitación a pensar con otros, identificando que aquello que surge como problemático o diferente en el ámbito educativo, tiene múltiples causas, que van más allá de un reduccionismo de causa-efecto” (Avaca López & Caón, 2017, p. 94).

Para finalizar, la institución analizada cuenta con el Servicio de Acompañamiento Universitario (SAU), planteado como un equipo interdisciplinario diseñado para brindar apoyo integral a los estudiantes a lo largo de sus trayectorias educativas. El SAU concibe estas trayectorias desde una perspectiva institucional, lo que implica una estrecha articulación con quienes forman el equipo de gestión de carreras, como también con otras áreas de la universidad. En este sentido resulta importante también conocer acerca de las acciones que lleva a cabo el equipo para el acompañamiento de esta población estudiantil, como también servirá para la construcción del rol psicopedagógico dentro de la institución, con los actores mencionados.

Por lo tanto, esta investigación se propone explorar las siguientes interrogantes:

- ¿Qué acciones realizan el Servicio de Acompañamiento Universitario y los equipos de gestión de carreras para el acompañamiento de esta población estudiantil?

- ¿Qué necesidades de formación y capacitación perciben o identifican los equipos de gestión, como necesarias para potenciar el acompañamiento de estudiantes en situación de discapacidad?
 - ¿Cuáles son las percepciones y experiencias de los equipos de gestión de carreras de grado de la Universidad respecto a los desafíos y oportunidades en el acompañamiento de trayectorias académicas en situación de discapacidad?
- Responder a estos interrogantes permitirá obtener información sobre las intervenciones realizadas actualmente por los equipos de gestión para sus respectivas carreras, y así proponer estrategias desde una perspectiva psicopedagógica que aporten a fortalecer la manera en la que se incluye a los/las estudiantes en situación de discapacidad

5.1.3 Objetivos

5.1.3.1 Objetivo general:

Analizar las percepciones y experiencias de los equipos de gestión de carreras de grado en la presente institución educativa privada de la región patagónica respecto a los desafíos y oportunidades en el acompañamiento de trayectorias académicas de personas en situación de discapacidad.

5.1.3.2 Objetivos específicos:

- Describir las configuraciones de apoyo que implementan en las prácticas como equipo de gestión de carrera para atender a la diversidad de necesidades de los/las estudiantes con discapacidad.
- Identificar las acciones que realizan desde el Servicio de Acompañamiento Universitario y los equipos de gestión de carreras para el acompañamiento a esta población estudiantil.

- Identificar las necesidades de formación y capacitación que perciben los equipos de gestión para mejorar el acompañamiento de estudiantes en situación de discapacidad.

5.1.4 Supuestos básicos de investigación

Con base en la naturaleza de este trabajo, se establecen los siguientes supuestos básicos de investigación:

- Las percepciones y experiencias del equipo de gestión de carreras sobre los desafíos y oportunidades en el acompañamiento a estudiantes en situación de discapacidad no son uniformes. Estas varían significativamente, influenciadas por sus prácticas habituales y su nivel de formación en materia de inclusión.
- La calidad y efectividad del acompañamiento a estudiantes en situación de discapacidad en la educación superior podrían mejorar notablemente si se atienden las necesidades de formación y capacitación de los equipos de gestión de carreras.
- La comprensión y valoración de la diversidad y la inclusión dentro de la cultura universitaria impactan directamente en las prácticas de acompañamiento. Una mayor sensibilización en estos temas modifica la percepción del rol del equipo de gestión de carreras en el proceso de ingreso, adaptación y participación de los/las estudiantes en situación de discapacidad.
- Los hallazgos de esta investigación generarán evidencia empírica que contribuirá a fortalecer enfoques inclusivos en la educación superior. Esto se logrará a través de una perspectiva de derechos y de intervención psicopedagógica,

promoviendo ambientes académicos más participativos y saludables para los/las estudiantes en situación de discapacidad.

6 Estado del arte

A continuación, se presentarán seis trabajos de investigación relevantes para la temática, de los cuales dos son internacionales, dos nacionales y dos regionales. Esta selección limitada se debe a la notable escasez de investigaciones que analicen las experiencias de los equipos de gestión de carreras desde una perspectiva institucional. En el estado del arte de la literatura académica, la mayoría de los estudios se centran en la temática de la discapacidad y la educación superior, pero con un enfoque predominante en la experiencia del estudiante, psicopedagogo o en el rol del docente. Por lo tanto, esta tesis busca cubrir un vacío en la investigación al poner el foco en la gestión académica.

Comenzando con las investigaciones internacionales;

Peralta Palacios en su tesis de doctorado titulada “La actitud de los docentes acerca de una Educación Inclusiva en la Educación Superior. Retos y desafíos” (2023) plantea que el hecho de ir hacia un modelo de universidad basado en los principios de la Educación Inclusiva supone un reto para la Enseñanza Superior. Dicha investigación indaga la problemática acerca de la Educación Inclusiva en la Educación Superior, en la Ciudad de Encarnación, Paraguay. Tiene como objetivo el análisis de la actitud, la formación y las prácticas en relación a la Educación Inclusiva en la Educación Superior desde la perspectiva de los docentes de una Universidad privada de la ciudad de Encarnación. La investigación utiliza una metodología cualitativa, de enfoque etnográfico, con diseño no experimental, analiza a 14 docentes y 2 decanos. En la misma, se destacan como hallazgos la actitud y la percepción de los docentes hacia los alumnos con necesidades educativas que es positiva y

abierta; la necesidad de la capacitación docente en temas de inclusión y la necesidad de contar con herramientas prácticas para poder intervenir estratégicamente. Como conclusión, el trabajo muestra que la Educación Inclusiva en la Educación Superior requiere priorizar retos y desafíos. En el estudio quedan detalladas las recomendaciones a incluir como eje programático dentro de la formación de posgrado de los/las docentes universitarias.

Por otra parte, Paz-Maldonado (2020) en su trabajo: “Inclusión Educativa del alumnado en situación de discapacidad en la Educación Superior: una revisión sistemática, publicado en la Universidad Nacional Autónoma de Honduras”, realiza una revisión sistemática de 22 estudios empíricos, en el que se analiza la inclusión educativa de los/las estudiantes en situación de discapacidad en la educación superior. Los resultados indican que la mayoría de los trabajos desarrollados en el idioma español se han llevado a cabo en España y en una menor cantidad en Chile. Se hace referencia a que las barreras que enfrentan las instituciones se encuentran relacionadas con el predominio de un paradigma centrado en el déficit, la falta de protocolos, la carencia de competencias docentes y dificultades en cuanto al acceso físico. Plantea que los desafíos para las universidades consisten en mejorar la accesibilidad, implementar estrategias de actualización docente, la necesidad de mayores políticas públicas, el diseño de programas de atención.

En conclusión, se deben realizar cambios significativos en los espacios de aprendizaje desde una perspectiva que evite el paternalismo y promueva la autodeterminación en todas las carreras que se imparten en la formación universitaria.

Siguiendo con las investigaciones nacionales, Aramburu, María Jimena (2023) en su tesis del Ciclo complementario en la Lic. en Psicopedagogía, bajo el título “La Inclusión Educativa desafíos y demandas a la formación de los docentes de la Modalidad Jóvenes y Adultos, de una Escuela de gestión pública, de la Ciudad de Santa Rosa, Prov. De La

Pampa”, razón, el presente trabajo nace con el objetivo de identificar los desafíos y demandas que presentan los docentes de la modalidad de jóvenes y adultos para brindar intervenciones, marco conceptual y acompañamiento pedagógico para la inclusión y la atención a la diversidad.

La investigación adoptó un enfoque cualitativo, con un diseño no experimental y de corte transversal. Para la recolección de datos, se realizaron diez entrevistas a miembros de una comunidad educativa de adultos de la ciudad de Santa Rosa, La Pampa. La muestra estuvo compuesta por seis docentes, dos asesoras pedagógicas y dos docentes de apoyo a la inclusión, con un rango etario comprendido entre los 35 y los 55 años.

Los resultados de la investigación, según la autora, ofrecen oportunidades de aprendizaje para todos los actores involucrados en el ámbito educativo. Asimismo, Aramburu (2023) destaca la importancia de la implementación de políticas educativas que no solo definan las acciones a seguir, sino que también proporcionen las estrategias y los recursos necesarios para alcanzar los objetivos de inclusión y atención a la diversidad en el aula.

En segundo lugar, la Mg. Leticia Cerezo (2022), en su tesis de Doctorado en Ciencias Sociales realizó una investigación bajo el título “ La inclusión educativa en el nivel superior universitario Argentino; Un estudio de caso de la Universidad Nacional Arturo Jauretche”, se basó en una estrategia teórico-metodológica de estudio de caso único, empleando diversas técnicas de recolección y análisis de datos para reconstruir los fundamentos de los discursos (personales e institucionales, orales y escritos) sobre la singularidad de la universidad como proyecto educativo, las prácticas que allí se desarrollan y las experiencias de los diferentes actores institucionales.

La investigación permitió comprender que la inclusión educativa, en sus diversas connotaciones, estructura la vida cotidiana de la universidad, justificando prácticas, tensiones

y resistencias. Se observó que la noción de inclusión implica una distinción entre quienes se encuentran fuera y quienes deben incluir, generando un dilema sobre quiénes deben modificar sus posiciones para superar la exclusión. Como conclusión menciona que las trayectorias universitarias se conciben como una etapa particular en la vida de los estudiantes en su tránsito hacia la inserción en diversos campos profesionales. La tensión entre la diversidad de origen de los ingresantes y la heterogeneidad de las futuras inserciones profesionales influye en las reflexiones y en la gestión cotidiana del proyecto institucional y los desafíos personales.

A modo de cierre, se mencionan dos investigaciones realizadas en la región Patagonia, en este sentido mencionar a Gallegos Galli (2023) en su trabajo de tesis de la Lic. en Psicología titulado “Percepción de inclusión de los docentes sobre los jóvenes y adultos con discapacidad en la Ciudad de Plottier”, plantea como objetivo general, identificar la percepción de inclusión que tienen los docentes sobre los jóvenes y adultos con discapacidad en una escuela pública para adultos de la ciudad de Plottier, provincia de Neuquén.

Participaron del estudio 12 docentes, entre los 27 y los 53 años y los principales resultados hallados indican que más de la mitad de los docentes de dicha población no han realizado ninguna capacitación o formación sobre inclusión. Con lo que respecta a la percepción que los docentes tienen sobre la inclusión un bajo porcentaje plantea estar de acuerdo con ella. Por otra parte, la mitad de la muestra, consideró como aspecto positivo que los estudiantes incluidos se sientan parte y como aspectos negativos, la falta de recursos materiales y humanos. En la última categoría de habilidades del docente para la inclusión, se encontró que solo un cuarto de la muestra cree reunir las habilidades que se esperan de los docentes para la inclusión. Por otra parte, la mayoría de la muestra analizada identificó a la formación específica sobre inclusión como una habilidad del docente.

Los resultados obtenidos en el presente trabajo invitan a repensar las estrategias de formación docente que aseguren la inclusión de personas con discapacidad dentro del sistema educativo formal.

Por último, Florencia Asteasuain (2017) realiza su trabajo de tesis de la Lic. en Psicopedagogía teniendo como título “El rol del psicopedagogo en la disminución de barreras para la inclusión escolar en el nivel medio en la ciudad de Plottier de jóvenes con discapacidad intelectual”, tiene la finalidad de profundizar sobre el desafío que implica la integración escolar en el nivel medio. La Metodología llevada adelante para esta investigación es de tipo cualitativa.

La Investigación se desarrollará entrevistando a 7 (siete) docentes de nivel medio, de las cuales 4 se desempeñan o se han desempeñado como maestras integradoras. Además de la observación de 5 (cinco) estudiantes y su grupo de clase que asisten al CPEM N°55 y N°8 de la ciudad de 1ero a 3er año, incluidos dentro del servicio de integración brindados por la escuela especial.

Se seleccionaron dos métodos de recolección de datos; por un lado, de observaciones participantes en la ciudad de Plottier, provincia de Neuquén dentro de dos CPEM (Centros de Enseñanza Media) los cuales, fueron seleccionados debido a que a ellos asisten estudiantes con diversos tipos de discapacidad intelectual que forman parte del servicio de integración de la Esc. I.de J. y A. c/Disc. N°4. Por otro lado, se realizaron entrevistas semi-estructuradas a docentes del Nivel Medio. Fueron seleccionados dichos métodos, dentro de las opciones de recolección, por haberse considerado los más indicados al momento de generar hipótesis acerca de los desafíos que atraviesan a los actores que forman parte de los procesos de integración en nivel medio de adolescentes y jóvenes con discapacidad de tipo intelectual.

En conclusión, los principales desafíos para la inclusión en las escuelas de nivel medio se relacionan con la resistencia y el desconocimiento de la temática por parte de los docentes, la falta de adecuaciones físicas en los edificios, los prejuicios y la carencia de personal capacitado. Menciona Asteasuain que la psicopedagogía puede abordar estas problemáticas a través de la capacitación docente sobre herramientas y el significado de la inclusión escolar, actuando como nexo entre las maestras integradoras y otros docentes, orientando sobre estrategias y materiales específicos en el aula, y capacitando al profesorado. Si bien los docentes expresan expectativas positivas sobre la integración, la inexperiencia y la desinformación generan temores hacia la inclusión, lo que subraya la necesidad de informar y dialogar sobre el tema en las escuelas. Ante la demanda existente, el psicopedagogo puede facilitar la articulación entre niveles educativos, asesorando sobre el uso de herramientas y apoyándose en las potencialidades de los jóvenes para mejorar el acceso al currículo. Se recomienda asesorar a las instituciones sobre el uso de recursos y el rol del psicopedagogo para fomentar la demanda de estos profesionales en las escuelas.

7 Marco teórico

7.1.1 Discapacidad

“La discapacidad es una situación “real” que porta un sujeto en un momento y lugar sociocultural dado, que puede o no a su vez, generar efectos en: su propia subjetividad, en su contexto familiar y por sobre las relaciones (interacción) que éste establezca con su entorno social en función de su participación y funcionamiento.”

Marcelo Rocha (2013).

Resulta relevante comenzar conceptualizando acerca del concepto de discapacidad y un breve recorrido histórico sobre concepciones que han surgido a partir del siglo XX hasta

llegar a nuestros días. Según Saliche y Galarco (2021), se han aplicado tres modelos de tratamiento a lo largo del tiempo: el modelo de prescindencia, el rehabilitador y el social.

En un primer modelo, denominado de prescindencia, se sostenía que las causas de la discapacidad tenían una razón religiosa. Se consideraba que las personas con discapacidad eran superfluas, ya sea porque no se percibía que contribuyeran a las necesidades de la comunidad, porque se creía que albergaban mensajes diabólicos, o simplemente como consecuencia del enojo de los dioses. Bajo estas premisas, se tomaba la decisión de prescindir de las personas con discapacidad, ya fuera a través de políticas eugenésicas o institucionalizándolos en espacios destinados para los "anormales" (Saliche & Galarco, 2021, p. 80). Estos lugares estaban marcados por la dependencia y el sometimiento, tratando a las personas con discapacidad como objetos de compasión y asistencia.

El segundo modelo, denominado rehabilitador, considera que las causas de la discapacidad no son religiosas, sino científicas, derivadas de limitaciones individuales de las personas. En este enfoque, las personas con discapacidad no son vistas como inútiles o innecesarias, siempre y cuando puedan ser rehabilitadas. La principal meta de este modelo es "normalizar" a las personas con discapacidad, incluso si ello implica eliminar u ocultar la diferencia que la discapacidad representa. (Saliche & Galarco, 2021, pp. 83-85).

El tercer modelo, denominado social, fruto de una larga lucha generada por las propias personas con discapacidad, considera que las causas que originan la discapacidad no son ni religiosas ni científicas, sino principalmente sociales. Desde esta perspectiva, se enfatiza en que las personas con discapacidad pueden contribuir a la sociedad de manera igualitaria a las personas sin discapacidad, siempre respetando y valorando la diferencia. (Saliche & Galarco, 2021, pp. 87-88).

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), la experiencia de la discapacidad es única para cada individuo, no sólo porque la manifestación concreta de la enfermedad, desorden o lesión es única, sino porque esa condición de salud estará influida por una compleja combinación de factores (desde las diferencias personales de experiencias, antecedentes y bases emocionales, construcciones psicológicas e intelectuales, hasta el contexto físico, social y cultural en el que la persona vive), ello da pie para sugerir la imposibilidad de crear un lenguaje transcultural común para las tres dimensiones de la discapacidad. Y ello también porque no sólo las experiencias individuales de discapacidad son únicas, sino porque las percepciones y actitudes hacia la discapacidad son muy relativas, ya que están sujetas a interpretaciones culturales que dependen de valores, contexto, lugar y tiempo socio histórico, así como de la perspectiva del estatus social del observador (OMS, 2001, p. 15). La discapacidad y su construcción social varían de una sociedad a otra y de una a otra época, van evolucionando con el tiempo

A través de la historia se han evidenciado desacuerdos en los intentos por entender la discapacidad y las maneras en que la persona “encaja” en el mundo o sociedad (Roosen, 2009). Autores como Araque. y Barrio (2010) afirman que estos desacuerdos existen desde tiempos remotos y que la historia misma evidencia de las variantes existentes en cuanto a la discapacidad. Es por esto que posterior a diversas distinciones propuestas por la OMS, se da la nueva clasificación que surge en España, justamente uno de los países en los cuales se habla no de discapacidad o falta de capacidad, si no se conceptualiza bajo el término de “diversidad funcional”, concepto que se elige para la presente investigación, y en este sentido Romañach y Lobato (2005) manifiestan que “La diversidad funcional es un término que dignifica a la persona en condición de discapacidad” (p.12). En este sentido, se hace necesario romper con el paradigma diferencial exclusivo para entrar en una consolidación de pensamiento inclusivo que procure el reconocimiento de todos/as en condiciones de igualdad,

destacando que, cuando se habla de dignidad humana se está reconociendo la individualidad y, en tal sentido, hablar de diversidad funcional es quizá el primer paso que nos lleva al reconocimiento de la diversidad en condiciones de igualdad sin que haya lugar a la exclusión familiar, social y educativa. En este sentido, la noción de diversidad implica el reconocimiento inherente de las condiciones diferenciales que caracterizan a cada individuo y se establece la necesidad fundamental de garantizar el ejercicio de los derechos en un marco de igualdad y equidad para todos/as.

7.1.2 Marco normativo acerca de los Derechos de las Personas con Discapacidad en torno a la educación.

Resultados preliminares del último censo poblacional realizado por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos de la República Argentina (INDEC,2022), indica que residen actualmente en el país 46.044.703 personas, de los cuales 1.503.574 de las mismas poseen Certificado Único de Discapacidad (CUD) es decir un total del 3,27%. Del porcentaje indicado, el 27,6% de la población de 15 a 39 años asiste actualmente a establecimientos de educación formal. (Estudio Nacional sobre el Perfil de las Personas con Discapacidad: resultados definitivos 2018. - 1a ed.)

Teniendo en cuenta éste número poblacional, comenzar a mencionar el marco normativo que nos impulsa a analizar e indagar sobre las trayectorias educativas de las personas en situación de discapacidad haciendo foco en este caso, en la Educación Superior comprendiendo la misma con vital importancia para el desarrollo profesional de las personas, generando un impacto significativo en los aspectos económicos, laborales, familiares y sociales, brindando mayores oportunidades de empleo y mejores condiciones de vida (Aguiar, 2018).

Acorde a lo mencionado en el artículo n°11 de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 resulta relevante identificarlo como pilar fundamental para la política educativa nacional ya que menciona los objetivos y fines que deben guiar el sistema educativo para asegurar una educación de calidad, inclusiva y transformadora orientada a garantizar el máximo despliegue de sus capacidades individuales, fomentando activamente su integración plena en todos los aspectos de la vida educativa y social, asegurando el pleno ejercicio de sus derechos fundamentales. En este sentido, la normativa también impone al sistema educativo en todos sus niveles y modalidades, la obligación de promover de manera transversal la comprensión profunda del concepto de eliminación de todas las formas de discriminación. Esto implica cultivar una conciencia colectiva que rechace cualquier distinción, exclusión, restricción o preferencia basada en motivos como origen étnico o nacional, religión, sexo, orientación sexual, identidad de género, edad, discapacidad, condición socioeconómica, opiniones o cualquier otra circunstancia que atente contra el principio fundamental de igualdad y no discriminación. De esta manera, la ley busca asegurar un entorno educativo inclusivo y equitativo para todos los ciudadanos.

Por otra parte, en el marco de la legislación argentina, la Ley N° 24.901 se alinea con los principios fundamentales de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas, tratado internacional que promueve activamente la igualdad de oportunidades, la no discriminación y la accesibilidad universal para las personas con discapacidad. Es importante resaltar que esta Convención, al ser ratificada por la República Argentina, establece estándares internacionales de derechos humanos que deben ser respetados y garantizados para este colectivo. De esta manera, siguiendo con la misma ley, no solo cumple con las obligaciones legales a nivel nacional, sino que también se inscribe dentro de un marco internacional de derechos humanos que tiene como objetivo asegurar la

plena participación e inclusión de las personas con discapacidad en todos los ámbitos de la sociedad.

Dando continuidad en lo que respecta a la normativa educativa nacional, tanto la Ley de Educación Nacional N° 26.206 como la Ley de Educación Superior N° 24.521 (modificada por la Ley N° 25.573) establecen claramente las responsabilidades y el compromiso del Estado Argentino en la implementación de políticas que garanticen el derecho a la educación de todo el estudiantado, incluyendo a las personas con discapacidad. En este sentido, la Ley de Educación Superior N° 24.521, en su artículo 2, inciso d), mandata el establecimiento de las medidas necesarias para equiparar las oportunidades y posibilidades de las personas con discapacidades, ya sean estas permanentes o temporarias, dentro del ámbito de la educación superior. Asimismo, el artículo 29 de la misma ley, en su inciso e) incorporado por la Ley N° 25.573, otorga a las instituciones universitarias la autonomía para formular y desarrollar planes de estudio, de investigación científica y de extensión y servicios a la comunidad, incluyendo específicamente la enseñanza de la ética profesional y la formación y capacitación sobre la problemática de la discapacidad. De la misma manera, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), ratificada por Argentina en 2008, tiene como objetivo primordial asegurar el pleno disfrute de todos los derechos y libertades fundamentales por parte de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con los demás. Esta convención enfatiza principios esenciales como la igualdad, la no discriminación, la accesibilidad universal, la participación plena en la sociedad y el respeto por la dignidad inherente. En el contexto educativo, resulta especialmente relevante el artículo 24, el cual subraya el derecho de las personas con discapacidad a una educación inclusiva y de calidad, garantizando su acceso a las instituciones educativas regulares y la eliminación de las barreras que limitan su plena participación.

De esta manera, se pone en manifiesto el compromiso propuesto bajo legislaciones nacionales el compromiso con la inclusión y la equiparación de oportunidades para personas en situación de discapacidad en el ámbito educativo superior.

Siguiendo la línea normativa, pero en este caso en el ámbito internacional, la Declaración y Marco de Acción de Salamanca (1994) reafirma el derecho universal a una educación de calidad y subraya la imperiosa necesidad de adaptar los sistemas educativos para atender las diversas necesidades de los estudiantes, con especial atención a aquellos con discapacidades o en situación de vulnerabilidad. Dicha declaración establece que las escuelas inclusivas constituyen un pilar fundamental para la construcción de sociedades más justas y equitativas. Asimismo, destaca la relevancia de la formación docente, la participación de la comunidad y el diseño de políticas educativas integradoras que promuevan la inclusión en todos los niveles del sistema educativo.

7.1.3 Discapacidad y Educación Superior

Finalizando con el marco normativo planteado anteriormente, se hace relevancia en este sentido, a las personas en situación de discapacidad puntualmente en lo que respecta a la educación superior. Es por esto que resulta relevante mencionar que La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) establece la accesibilidad como una condición indispensable para el ejercicio efectivo del derecho a la educación.

Sin la accesibilidad sería imposible garantizar el acceso a la educación, la igualdad de oportunidades, el respeto por las diferencias, la dignidad y la autonomía. Sin la accesibilidad [...] hablar de acceso a la universidad no sería otra cosa que una simple manifestación de buenas intenciones (ONU, 2006, p. 75).

Teniendo en cuenta lo mencionado es que se presenta como marco fundamental para el desarrollo de currículos inclusivos; el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) ésta propuesta “es diseñado, desde el principio, para atender las necesidades de todos los estudiantes, haciendo que los cambios posteriores, así como el costo y tiempo vinculados a los mismos sean innecesarios.

Acorde a lo mencionado por Celada (2012), un diseño inclusivo apuesta a la necesidad de garantizar que todos los estudiantes puedan participar en los procesos de aprendizaje y enseñanza. La autora enfatiza que para que cada estudiante reciba una educación acorde a sus capacidades, es necesario” promover contextos y estrategias complejas y flexibles en las que tenga cabida la diferencia en el proceso de aprendizaje y proporcione recursos para aprender desde la diversidad" (p. 91).

Estas consideraciones también se alinean con el Índice de Inclusión propuesto por Booth y Ainscow (2000), quienes identifican tres dimensiones interrelacionadas para la educación inclusiva: la creación de culturas inclusivas, el establecimiento de políticas inclusivas y el desarrollo de prácticas inclusivas (p. 18). En este escenario, el rol de los equipos de gestión en las instituciones de educación superior es crucial para la implementación efectiva de estas políticas y la promoción de entornos verdaderamente inclusivos. Haciendo mención a la educación superior, la misma tiene como propósito la formación de profesionales capacitados para contribuir a la transformación social (Julio Vicente, 2018) y en este sentido, Coronado y Gómez Boulin (2015) señalan que la educación superior representa, para muchos estudiantes, la primera confrontación entre sus proyectos personales y las expectativas de la realidad, y para llevar adelante dicha formación, es que también la capacitación de los profesionales de la enseñanza en relación con la atención a la diversidad y la implementación de prácticas inclusivas es un factor clave para el éxito de estas iniciativas. La accesibilidad, la transformación pedagógica y la aplicación de marcos de

diseño universal son elementos esenciales para avanzar hacia una educación superior genuinamente inclusiva. Celada (2012) menciona la importancia de un “Diseño para todos” como la actividad por la que se concibe o proyecta, desde el origen y siempre que ello sea posible, entornos, procesos, objetos, instrumentos, dispositivos o herramientas, de tal forma que puedan ser utilizados por todas las personas, en la mayor extensión posible. En este caso, el campo educativo, y en el encuadre que nos brindan principios de accesibilidad universal y diseño para todos/as, también se proponen objetivos vinculados. “Proponer como objetivos -minimizar barreras y maximizar aprendizaje y participación-, permitirán un progreso hacia metas de inclusión en el entorno educativo construyendo opciones, estrategias, dispositivos muchos más prometedores que la “adaptación curricular”. (p.93)

7.1.4 Institucionalidad.

La autora Terigi (2013) propone a la escuela no sólo como "un lugar donde se imparte educación, sino como una institución compleja con sus propias dinámicas, cultura e interacciones con el entorno político y social" (p. 6). Este enfoque es precisamente lo que caracteriza el estudio de la institucionalidad en el ámbito educativo.

La educación se erige, históricamente, como un componente fundamental en la construcción social y un agente co productor de subjetividad. En este sentido, Frigerio (2000) postula que el tratamiento institucional del enigma subjetivo en su vinculación con el conocimiento constituye su objeto primordial, al igual que el entramado del lazo social representa su meta. La institución educativa gestiona ambas dimensiones de diversas maneras, a través de la transmisión de conocimientos disciplinares, la distribución de capital cultural, la socialización de variados saberes (para la vida, el pensamiento, el trabajo y la creación), el diseño de estructuras organizacionales, la integración de diversos actores, la evocación de mitos fundacionales, la instauración de rituales, el ofrecimiento de inscripciones

y filiaciones simbólicas, el establecimiento de vínculos (con lo desconocido, el conocimiento, los otros y el mundo), y la institucionalización de la relación con la ley estructurante de lo social.

La dimensión institucional de la escuela adquiere una relevancia significativa cuando se integra en un proyecto de formación de ciudadanos democráticos, libres y solidarios, alcanzando así un estatus político, como señalan Frigerio y Poggi (1992). Sin embargo, no todo proyecto educativo institucional logra una coherencia intrínseca con estos principios fundamentales. Por consiguiente, es esencial analizar cómo los procesos de reforma educativa consideran, o, por el contrario, desestiman las culturas institucionales como variables de gran importancia.

En el contexto de una institución universitaria, las trayectorias educativas de las personas con discapacidad se ven particularmente influenciadas por las dinámicas internas, la cultura propia de la universidad y su relación con el entorno político y social. La estructura de la universidad, con sus normas, valores y prácticas, tiene la capacidad de facilitar o dificultar la plena inclusión y el desarrollo de estos estudiantes. Por ello, la "responsabilidad del equipo de conducción es armonizar los distintos enfoques de cada docente y de cada grupo de estudiantes con las políticas y el proyecto general de la institución" (Frigerio, Poggi & Tiramonti, 1994, p. 101). En este sentido, el equipo de gestión de carreras —conformado por los directivos— juega un papel crucial. Una de sus funciones principales en instituciones, en este caso en “La Universidad” es abordar desafíos como la adaptación de los planes de estudio, la capacitación de los docentes y la eliminación de diferentes tipos de barreras y/o impedimentos que obstruyan la apropiación de aprendizajes. Para propiciar esto y "asegurar una mejor gestión académica y, por ende, mejorar la calidad de la educación, los directivos pueden usar el proyecto institucional como base para establecer acuerdos y compromisos pedagógicos con sus equipos docentes, facilitando así el cumplimiento de los objetivos de la

universidad" (Frigerio, Poggi & Tiramonti, 1994, p. 72). Este aspecto es aún más relevante en la actualidad, dado que la forma de entender los resultados educativos ha evolucionado entendiendo a cada uno de los estudiantes que habitan este espacio, de manera íntegra y particular sea cual sea su situación.

Es así que, Cano y Pruano (2006) incentiva un funcionamiento basado en la «corresponsabilidad» entre los actores involucrados en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, es decir, el compartir derechos (y obligaciones) potenciaría las posibilidades de enseñanza y de aprendizaje disponibles, en lugar de atenuarlos y evitaría, al tiempo, las conductas elusivas.

En síntesis, el rol de los equipos de gestión de carreras se torna fundamental para interpretar y operacionalizar las políticas de inclusión, así como para promover una cultura universitaria que valore la diversidad y responda a las necesidades específicas de los estudiantes, en este caso a investigar, aquellos en situación de discapacidad.

7.1.5 Cultura institucional

Frigerio y Poggi (1992) la definen como el conjunto de rasgos de identidad y particularidades propias de cada institución, elementos que la constituyen y son aprehensibles en lo que denominan "cultura institucional" (p. 35). Desde esta perspectiva, se sostiene que la comprensión de la educación se fundamenta en la estrecha interrelación entre las nociones de una política de justicia, una política del conocimiento y una política de la memoria, cuya omisión podría obstaculizar, inhibir o incluso destruir el lazo social. Por su parte, Azze Pavón (2013) concibe la cultura institucional como "una realidad, en que se comparten acciones diarias, normas y valores, creencias e ideología, compartida y aprehendida individual y colectivamente, determinando y explicando el comportamiento de sus miembros, reconstruyéndose en sus propias acciones" (p. 2).

En el ámbito específico de la educación superior, las universidades, facultades, departamentos y disciplinas científicas poseen sus propias culturas institucionales. Estas culturas ejercen una influencia, a menudo inconsciente, en las acciones y los detalles del trabajo diario universitario. Villar Hoz y Font-Mayolas (2007) describen la cultura institucional como patrones colectivos de normas, valores, prácticas y creencias que guían las conductas de individuos y grupos, proporcionando un marco de referencia para los acontecimientos y acciones dentro de la institución. Esta cultura facilita la comprensión compartida de la conducta apropiada entre sus miembros, estableciendo reglas y lineamientos que indican cómo participar, qué hacer y de qué manera (Blake & McCanse, 1991).

En consonancia con Frigerio, Poggi & Tiramonti (1994), la cultura institucional se comprende como la cualidad resultante de las políticas que afectan a una institución y de las prácticas de sus miembros. La percepción que estos últimos tienen de ambas proporciona un marco de referencia para la comprensión de las situaciones cotidianas y orienta las decisiones y actividades de todos los integrantes. Metafóricamente, la cultura institucional puede concebirse como el escenario, la obra representada, el telón y el fondo de las actividades institucionales. Según Frigerio, Poggi y Tiramonti (1994), la cultura institucional integra aspectos teóricos, principios pedagógicos, modelos organizacionales, metodologías, aspiraciones y proyectos, así como los esquemas que estructuran las actividades (Brunet, Brassard & Corriveau, 1991, como se cita en Frigerio et al., 1994, p. 30).

La institución se configura como un espacio de doble relación: entre el sujeto singular y la institución, y entre el grupo unido por y en la institución, lo que tiende a reducir la heterogeneidad hacia la homogeneidad y a constituir una identidad imaginaria (identidad sincrética e identidad por integración). Al respecto, Frigerio, Poggi & Tiramonti (1994) señalan que toda cultura se sustenta en un imaginario institucional, definido como el conjunto de imágenes y representaciones que los sujetos construyen respecto a las instituciones y que

media las relaciones interpersonales. Este imaginario adquiere características y expresiones particulares en cada establecimiento, aunque comparte rasgos comunes con la totalidad de las instituciones educativas. Estas representaciones, en línea con las autoras, influyen y modifican la relación de cada sujeto con la institución, con los otros, con el trabajo específico y con su identidad profesional. Así, la comprensión de las políticas que inciden en una institución y de las prácticas de sus miembros permite entender el modo en que ambas son percibidas. Esto proporciona un marco de referencia para la interpretación de las situaciones cotidianas y orienta e influye en las decisiones y actividades de quienes la integran. Bajo esta perspectiva, y entendiendo la cultura institucional como un entramado complejo de normas, valores, prácticas y creencias que influyen en el quehacer diario de las instituciones, resulta fundamental analizar cómo se estructuran y operan las configuraciones de apoyo existentes para el acompañamiento de las trayectorias académicas.

7.1.6 Configuraciones de apoyo

Según lo señalado por Skliar (2008), “la inclusión se aborda, en gran medida, desde la perspectiva de un conjunto de derechos fundamentales e innegables, tales como el derecho a una educación igualitaria, el derecho a una escuela para todos, el derecho a educar para la diversidad, así como el derecho individual y el derecho social” (p. 12).

En este contexto, la noción de “necesidades de apoyo” se erige como un elemento clave para la comprensión de los procesos de inclusión. Los apoyos se definen como “recursos y estrategias cuyo propósito es promover el desarrollo, la educación, los intereses y el bienestar personal, que mejoran el funcionamiento individual” (Luckasson, 2002, p. 151). Las necesidades de apoyo, por su parte, constituyen un “constructo psicológico que hace referencia al patrón e intensidad de los apoyos necesarios para que una persona participe en actividades relacionadas con un funcionamiento humano estándar” (Thompson, 2010, p. 9).

Diversos estudios han identificado necesidades de apoyo asociadas a barreras y recursos contextuales en la inclusión de estudiantes con discapacidad en el ámbito universitario. El término “barreras para el aprendizaje y la participación”, adoptado en el Índice de inclusión (Booth y Ainscow, 2000, p. 8), alude a las dificultades que experimenta cualquier estudiante. Se considera que estas barreras emergen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos, incluyendo las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias socioeconómicas que influyen en sus vidas.

Thisted (2012) desarrolla en el artículo *Desigualdades sociales y diferencias en los procesos de escolarización* el concepto histórico de discapacidad y menciona que durante el siglo XX la educación de los sujetos con discapacidad no fue un objeto de reflexión propia de la sociología de la educación. Prevalcieron perspectivas normalizadoras, con un nítido sesgo biologicista, que ubicaron a los sujetos con discapacidad como sujetos de la carencia. Los discursos pedagógicos han ido modificando tanto las formas de nombrar a los sujetos con discapacidad como también las prácticas, las intervenciones sugeridas. Inicialmente se procuró el aislamiento de los sujetos considerados “anormales”, “peligrosos”, “degenerados”. Durante las primeras décadas del siglo XX se desplegó el modelo psicopedagógico, que procuró discernir semejanzas y diferencias entre aquellos alumnos definidos como normales y aquellos identificados como “anormales”, sentando las bases de la creación de las “escuelas especiales”, concebidas como instituciones rehabilitadoras (Cobeñas, Justianovich & Luque, 2011). Tal como señala Dubrovsky (s. f.), a partir de la década de 1960, surgieron nuevos debates sobre la discapacidad. Se comenzó a cuestionar que la discapacidad fuera un problema inherente al individuo para ser comprendida como una construcción social que varía en cada contexto histórico. Este cambio de perspectiva promovió la creación de espacios educativos lo menos restrictivos posible (como se cita en Thisted, 2012). En consonancia con lo expuesto, resulta indispensable que la comunidad universitaria, en su

totalidad, se involucre en el fomento de una cultura y de relaciones inclusivas. Al respecto, Núñez & López (2020) señalan que “ser reconocido o acceder a la participación plena al interior de una colectividad depende del marco político, pero sobre todo de las relaciones en las cuales los estudiantes se insertan” (p. 69).

7.1.7 Barreras al acceso, el aprendizaje y la participación

Con respecto a las barreras, y en concordancia con la Organización Mundial de la Salud (2001), podemos decir que “son todos aquellos factores físicos, sociales y actitudinales que impiden o limitan la realización plena de los individuos” (p. 2). Se trata de un concepto dinámico porque remite a la interacción entre las personas y las condiciones de su entorno. Esto es importante tomando en cuenta que dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, estos elementos interjuegan en el acontecer dentro del aula. En palabras de Cobeñas y Grimaldi (2021) podemos decir que: En términos pedagógicos, una barrera es cualquier recurso, estructura, concepción, forma de organización del tiempo o del espacio, de enseñanza, de comunicación, o mobiliario escolar, entre otras, que impida o restrinja el pleno ejercicio del derecho a la educación en todo el alumnado. En consecuencia, las barreras no son inherentes a los alumnos con discapacidad, sino que son estructuras, concepciones, recursos propios del sistema educativo que, en interacción con alumnos con discapacidad, actúan vulnerando sus oportunidades de participación y aprendizaje y generando múltiples formas de exclusión educativa. (p. 138) Con respecto a esto último, se da lugar a introducir el concepto de barreras dentro de la perspectiva de la discapacidad, como si estuviesen ligadas desde una mirada imposibilitadora o simplista. Si bien, el diagnóstico de una discapacidad emerge a través de una necesidad y de barreras, que pueden ser biológicas, psicológicas, educativas, sociales, no es un limitante o exclusivo de personas con diagnóstico de discapacidad.

Desde aquí y para encuadrar contextualmente, se tomarán también aportes desde el Manual para acompañar trayectorias escolares inclusivas en la Provincia del Neuquén (2018). Este documento resulta pertinente no solo por su exhaustivo abordaje en la temática inclusión educativa, sino también por su relevancia contextual, al ser un instrumento desarrollado en la misma provincia donde se asienta uno de los edificios de la universidad Sede Patagonia que es, en este caso, nuestro objeto de investigación. De esta manera, se busca comprender las particularidades del territorio y las herramientas conceptuales promovidas a nivel local para analizar las dinámicas de inclusión en el ámbito universitario patagónico.

En este sentido, se deben identificar las barreras y obstáculos que pueden de existir en la Institución, tales como: barreras de acceso físico, de comunicación, didácticas: procesos de enseñanza y de aprendizaje, barreras sociales/actitudinales; es decir, la actitud de los docentes, de demás estudiantes, de familias, carencias en la información, capacitación, conocimiento de procesos inclusivos. En respuesta a la necesidad de remover esas barreras, el mismo Manual teniendo como objetivo fomentar un entorno universitario inclusivo, implementar diversas estrategias. Estas incluyen la eliminación de barreras arquitectónicas y la adaptación de recorridos, junto con la provisión de información y orientación al personal. En el ámbito didáctico, se promueve el análisis de perspectivas pedagógicas inclusivas, la formación en didácticas específicas y el uso de materiales ajustados a las necesidades individuales. Además, se fomenta el conocimiento de sistemas de comunicación aumentativos y alternativos (como Braille y Lengua de Señas Argentina). Finalmente, se brinda asesoramiento, capacitación y recursos, priorizando la colaboración y el seguimiento continuo. Estas acciones buscan crear un ambiente universitario equitativo y accesible para todos.

7.1.8 Intervenciones psicopedagógicas en la educación superior.

La Psicopedagogía se erige como una disciplina fundamental en el estudio del aprendizaje humano, abarcando desde la adquisición del conocimiento y sus variaciones evolutivas hasta la identificación, tratamiento y prevención de alteraciones en dicho proceso (Müller, 1996). Su objeto de estudio se centra en el sujeto en situación de aprendizaje, concebido por Azar (2017) como un "aprendiente" inmerso en una dinámica relacional con un "enseñante". Esta situación se percibe como una realidad compleja, influenciada por una intrincada red de aspectos sociales, culturales, orgánicos, corporales, afectivos, cognitivos, económicos, políticos e institucionales.

La intervención psicopedagógica, según Fernández (2003), requiere una comprensión profunda de las capacidades cognitivas del individuo, siempre enlazadas a sus dimensiones psicosociales. Este enfoque se basa en un proceso constructivo que concibe al sujeto como un ser deseante y socialmente situado, demandando un análisis que trascienda concepciones universalizantes para reconocer la singularidad de cada individuo en su contexto específico.

En el ámbito de las instituciones educativas, Bertrán (2007) invita a concebir las intervenciones psicopedagógicas como acciones dirigidas al conjunto de la institución, enmarcadas en un contexto colaborativo. Esto implica que “el rol psicopedagógico desarrolle un asesoramiento que sea útil para que la institución pueda cumplir sus objetivos de manera autónoma y coherente” (p. 15). De esta manera, la intervención psicopedagógica no solo atiende las necesidades particulares del estudiante, sino también los requerimientos de los/las docentes y las instituciones educativas en general (Bisquerra Alzina, 1998). El profesional en psicopedagogía, en su función de orientación, tanto a estudiantes como a docentes, genera estrategias y actividades programadas intencional y rigurosamente para potenciar el desarrollo integral del estudiantado. Por ello, el diálogo entre profesionales de la

psicopedagogía, equipos de gestión de carreras comprendiendo a éste como responsable de llevar adelante una comunicación fluida con docentes, resulta de suma importancia para obtener información detallada sobre los estudiantes con dificultades en su proceso de aprendizaje.

Asimismo, Baeza (2014) enfatiza que el profesional en psicopedagogía debe llevar a cabo intervenciones preventivas y enriquecedoras, considerando a todos los actores involucrados. La autora destaca que el psicopedagogo puede ofrecer pautas para la organización de la acción tutorial, la atención a la diversidad y la revisión de prácticas evaluativas, todo ello en el marco de un análisis institucional que contextualice las intervenciones. El contexto actual impone nuevas demandas a la Psicopedagogía, requiriendo nuevas perspectivas y enfoques (Baeza, 2014). Las competencias profesionales de esta disciplina están intrínsecamente ligadas a una cultura y un entorno cambiantes, interconectados globalmente, que enlazan fenómenos físicos, biológicos, psicológicos, sociológicos, ambientales y económicos, todos ellos interdependientes (Baeza, 2012). Dada la complejidad de la época contemporánea, la Psicopedagogía se ve impulsada a cuestionar supuestos básicos, trabajar de manera colaborativa con otras disciplinas, reflexionar críticamente y adaptar sus conocimientos a las demandas emergentes (Baeza, 2012).

En el marco de la presente investigación, se propone un cambio de enfoque analítico. Se busca desplazar la atención del estudiante con discapacidad como un elemento individual e integrado a la institución, hacia una instancia macro estructural representada por los equipos de gestión de carrera en las instituciones educativas. El estudio se centrará en explorar las percepciones y experiencias de estos equipos en relación con los estudiantes con discapacidad, así como en comprender las estrategias que implementan desde su rol para promover la plena participación de dichos estudiantes en el ámbito académico. Adicionalmente, la investigación indagará sobre la perspectiva de los equipos de gestión en

cuanto a la formación docente que ofrecen a sus profesionales, específicamente en lo referente a la inclusión y el abordaje pedagógico de la diversidad.

7.1.9 Prácticas inclusivas.

Para fomentar experiencias educativas progresivamente inclusivas, resulta fundamental el desarrollo de prácticas con dicha orientación. Estas prácticas se conciben como acciones que adquieren significado en contextos específicos, donde la construcción de significados emerge de las interacciones. En este sentido, las prácticas consideradas inclusivas caracterizan el ambiente áulico como una comunidad que implementa la cooperación y la colaboración como estrategias pedagógicas integrales, abarcando tanto los aspectos cognitivos como los emotivos, Lopez Melero (2011), propone que “el desarrollo de prácticas inclusivas requiere que para que las barreras puedan ser eliminadas han de ser previamente conocidas y comprendidas por el profesorado, sin este reconocimiento, las barreras permanecerán” (p. 42). Ello implica un compromiso activo con la enseñanza y el aprendizaje, a partir del cual se edifican valores que promueven el desarrollo de la autonomía en los/las estudiantes.

Castro (2012) sostiene que “la educación inclusiva no sólo legitima el derecho a la diferencia, sino que además valora explícitamente la existencia de la diversidad. (p. 25) y para el desarrollo de la misma, es necesario reflexionar sobre experiencias de inclusión, dado que una inclusión plena implica una apuesta por una institución educativa que acoge la diversidad en su totalidad, sin exclusión basada en la discriminación entre diferentes tipos de necesidades o en las limitaciones que la propia escuela pueda presentar. Se requiere una modalidad de enseñanza enriquecida y enriquecedora, que incorpore la diversificación de recursos y apoyos en correspondencia con las múltiples formas de expresión de la diversidad presentes en los contextos educativos actuales (Borges et al., 2014).

En relación con lo mencionado anteriormente, con respecto al compromiso de los diferentes actores que componen lo institucional, se puede decir que los docentes pueden actuar como promotores de facilitadores o barreras, dependiendo de la actitud y los recursos con los que cuentan, sobre todo tomando en cuenta lo primero ya que su actitud es esencial para promover el aprendizaje de los alumnos; para lo cual es importante que utilicen los recursos disponibles y puedan reflexionar sobre sus propias prácticas, utilizando distintos recursos y estrategias para enseñar, enfocándose en aula heterogénea atendiendo a los estilos de aprendizaje diferentes de sus alumnos. (Nieto Carmona y Moriña Díez, 2021)

A modo de introducción al próximo apartado, mencionar que, dentro del campo de la psicopedagogía, se reconoce a los individuos como sujetos activos en sus procesos de aprendizaje. En este sentido, la disciplina otorga una importancia significativa al equipo de gestión de carrera de la institución educativa, comprendiendo que los mismos desempeñan roles fundamentales en la configuración de las experiencias de aprendizaje. A continuación, se abordarán conceptualmente las nociones de aprendizaje y, específicamente, las particularidades del aprendizaje en la adultez.

7.1.10 Aprendizaje

El término aprendizaje puede definirse desde diversas concepciones o miradas. Norma Filidoro (2002) lo conceptualiza en términos de proceso de construcción y apropiación del conocimiento, que requiere de una necesaria interacción entre los saberes previos de un sujeto y las particularidades propias del objeto de estudio. El elemento recurrente que se encontrará en todas las definiciones sobre aprendizaje será “el sujeto que aprende”. A su vez, desde la Psicología del Aprendizaje, Pozo (2016) define el aprendizaje como un cambio relativamente permanente y transferible en los conocimientos, habilidades,

actitudes, emociones, creencias, entre otros, de una persona como consecuencia de sus prácticas sociales mediadas por ciertos dispositivos culturales. Dicho proceso implica cambiar lo que está inscrito en la mente, es decir, los conocimientos previos. Estos cambios deben ser sólidos y duraderos, y permitir que lo aprendido pueda ser transferido en situaciones nuevas.

Por otra parte, Müller Marina (2013) sostiene que al aprendizaje “Lo entendemos como un proceso amplio, mediante el cual las personas, conviviendo con otras personas, nos vamos transformando espontánea y sistemáticamente, por la transmisión de contenidos y usos socioculturales que subsisten y/o siguen cambiando en nosotros” (p.118) Desde la Psicopedagogía, Enrico y Fernández (2020) analizan los postulados de Sara Paín, quien define el aprendizaje de manera general al proceso de transmisión y al acto de trasvasamiento del conocimiento, a través de la organización operatoria de un código, con reglas por las cuales se puede generar significación. También, proponen que las formas de comportamiento se adquieren a través del aprendizaje, y otorgan un papel fundamental a quienes acompañan a las personas en sus procesos de aprendizaje, ya que sostienen que no se puede aprender sin un intermediario o testigo.

7.1.11 Aprendizaje en la Adulterz

Para comprender los desafíos y oportunidades en el acompañamiento de trayectorias académicas de personas en situación de discapacidad por parte de los equipos de gestión de carreras en la universidad Sede Patagonia, resulta fundamental abordar las características distintivas del aprendizaje en la adulterz. Esto proporcionará un marco para entender cómo los adultos procesan nueva información y adaptan sus modos de actuar, especialmente al interactuar con esta población estudiantil.

Para comenzar, es necesario establecer una breve conceptualización de la adultez. Desde la Psicología del Desarrollo, Monreal-Gimeno, Macarro y Muñoz (2001) postulan que la adultez se define por el logro de la madurez de la personalidad, manifestada en la responsabilidad, plena capacidad y dominio personal. Diversos autores, como Allport, Erikson y Maslow, conciben la adultez como un estado, una meta o una aspiración. En términos etarios, este período de vida abarca aproximadamente desde los 20 hasta los 60 años, aunque sus límites son flexibles y varían según el contexto cultural. Tomando como referencia a Levinson (1983), citado en Monreal-Gimeno, Macarro y Muñoz (2001), se reconocen distintas etapas evolutivas dentro de la adultez: Pre Adultez (hasta los 17 años), Adultez temprana (desde los 17 a los 45 años), Adultez intermedia (desde los 45 a los 65 años) y Adultez tardía (desde los 65 años en adelante).

Una vez definido el concepto de adultez y sus respectivas etapas, se procede a describir las características distintivas del aprendizaje en esta fase vital. D'Anna y Hernández (2006) retoman el concepto del "Mito del Adulto", una concepción tradicional que considera a las personas adultas como individuos "acabados" al alcanzar la madurez, asumiendo un conocimiento total y, por ende, negando la existencia del aprendizaje en la adultez. Esta idea implica una resistencia a la continuación de la formación humana más allá de la juventud y se vincula con una necesidad cultural de que los adultos impusieran su autoridad. En contraposición, las autoras proponen una perspectiva alternativa: las personas adultas como seres en constante proceso de construcción y aprendizaje. En relación con las particularidades del aprendizaje en la adultez, se observa que este es más lento que en la infancia y la juventud, debido a la necesidad de integrar una mayor cantidad de conocimientos y experiencias, lo que a su vez confiere una mayor capacidad de análisis sistémico de las situaciones. Estos aprendizajes, además, suelen surgir de deseos concretos, motivados por la necesidad de promoción, adaptación al ámbito laboral o resolución de problemas específicos.

La metodología predominante en el aprendizaje adulto es la autogestión o el autoaprendizaje. En esta etapa, es crucial que el aprendizaje se derive de situaciones de la vida real, ya que el objetivo primordial es la transferencia de conocimientos, herramientas o instrumentos a contextos concretos. La mejora del aprendizaje depende directamente de la capacidad para identificar y discriminar los elementos implicados en la situación, el contexto y el "aquí y ahora". De acuerdo con lo señalado por Cabello (1997), el aprendizaje en la adultez se caracteriza por cuatro rasgos específicos: el aprendizaje reflexivo, donde el individuo es consciente de su entorno, experiencias y responsabilidades, y tiene claridad sobre sus objetivos y acciones; el aprendizaje fluido, manifestado en la capacidad de percibir y discriminar con agilidad las relaciones entre diversos elementos; el aprendizaje cristalizado, que implica la formación de hábitos reflejados en la conducta; y el aprendizaje comprensivo, que permite al sujeto distanciarse de valoraciones subjetivas para observar las situaciones objetivamente.

En consonancia con lo expuesto, Piña, Rodríguez y Rodríguez (2016) consideran la educación de los adultos como "el proceso que debe propiciar la concienciación del aprendiz maduro bio-psico-socialmente a partir de la carga experiencial que posee cada uno, como la herramienta más importante en su proceso de formación" (p. 12). Para ello, el fundamento principal del aprendizaje en la adultez radica en que el aprendiz selecciona sus metas y propósitos educativos en función de sus necesidades y de los requerimientos de su entorno social y laboral, considerando su aprendizaje previo. Comprender estas características del aprendizaje adulto resulta esencial para los equipos de gestión, ya que les permite concebir a los directivos como individuos capaces de reaprender y adaptar sus modos de interacción y acompañamiento con la población estudiantil en situación de discapacidad, fomentando así la implementación de estrategias educativas más efectivas e inclusivas.

8 Método

8.1.1 Enfoque

La presente investigación se inscribe dentro del paradigma cualitativo. En este sentido, y en concordancia con lo expuesto por Hernández Sampieri et al. (2014) en su obra "Metodología de la Investigación" (6ta edición), se adopta una lógica y un proceso inductivo. Este enfoque implica una exploración y descripción inicial del fenómeno estudiado, para posteriormente generar perspectivas teóricas que emerjan de los datos recopilados, transitando así de lo particular a lo general.

La recolección de datos se fundamenta en métodos no estandarizados ni predeterminados de manera exhaustiva. El objetivo primordial de esta etapa será obtener las perspectivas y los puntos de vista de quienes conforman al equipo de gestión de carreras de Universidad de Flores, sede Patagonia prestando especial atención a sus emociones, prioridades, experiencias, significados y otros aspectos de naturaleza eminentemente subjetiva. De esta manera, la diversidad de ideologías y las cualidades únicas de los individuos se erigen como elementos centrales de la investigación.

8.1.2 Alcance

El alcance del presente Trabajo de Investigación es de carácter exploratorio y descriptivo. En primer lugar, será exploratorio ya que las trayectorias educativas de personas en situación de discapacidad como la percepción de los equipos de gestión de carrera, los desafíos y las oportunidades en el acompañamiento de esta población estudiantil es un tema relevante y poco estudiado a nivel institucional en la Universidad. En este sentido, Hernández Sampieri et al. (2014) argumentan que “Los estudios exploratorios sirven para familiarizarnos con fenómenos relativamente desconocidos [...], establecer prioridades para investigaciones futuras, o sugerir afirmaciones y postulados.” (p. 79) Al mismo tiempo, adoptará un alcance

descriptivo, cuyo objetivo principal consiste en describir, identificar y caracterizar las diversas intervenciones de índole psicopedagógica susceptibles de ser implementadas para optimizar el acompañamiento del equipo de gestión en su trabajo con la población estudiantil previamente referida.

8.1.3 *Diseño*

El diseño de investigación adoptado para el presente trabajo es de tipo fenomenológico, con un enfoque empírico. En coherencia con el objetivo principal de esta investigación, se llevará a cabo una recopilación exhaustiva de datos que el equipo de gestión de carreras proporcionará y posteriormente se realizará un análisis detallado de sus comportamientos y narrativas personales, con la finalidad de alcanzar una comprensión integral de sus experiencias subjetivas.

Este tipo de diseño metodológico propicia la elaboración de una descripción genérica de las experiencias y de su estructura inherente, considerando las condiciones específicas, las situaciones contextuales y el entorno particular en el que se manifiestan. En este sentido, la investigación se orienta a describir y comprender los fenómenos desde la perspectiva individual de cada participante y desde la perspectiva construida desde lo institucional.

De esta manera, se contextualizan dichas experiencias en función de su temporalidad (el momento preciso en que acontecieron), su espacialidad (el lugar específico donde se desarrollaron, en este caso de la universidad), la corporalidad (las personas que las vivenciaron, y cómo lo vivenciaron desde el rol) y el contexto relacional (los vínculos y las dinámicas interpersonales que se perciben y generan durante las experiencias identificadas).

8.1.4 Población y muestra

En el desarrollo de la presente investigación, se llevarán a cabo entrevistas de tipo abiertas dirigidas al equipo de gestión de carreras de una institución educativa de nivel superior de la región Patagónica. Este equipo se compone de un director por cada carrera, totalizando doce (12) directivos correspondientes a las siguientes licenciaturas y tecnicaturas: Licenciatura en Psicología, Licenciatura en Psicopedagogía, Tecnicatura Universitaria en Acompañamiento Terapéutico, Licenciatura en Nutrición, Licenciatura en Kinesiología y Fisiatría, Licenciatura en Producción de Bioimágenes, Abogacía, Arquitectura, Licenciatura en Actividad Física y Deporte, Licenciatura en Administración, Licenciatura en Seguridad, Higiene y Control Ambiental Laboral, y Licenciatura en Diseño Gráfico.

8.1.5 Instrumentos de recolección de datos

Como principal instrumento para la recolección de datos se utilizará entrevistas de carácter semi estructuradas, a partir de la cual aporte a la descripción, comprensión e interpretación de las experiencias de quienes componen actualmente el equipo de gestión de carreras de Universidad, puntualizando de quienes forman parte de la región patagónica. La misma se basa, según Hernández Sampieri et al. (2014), en una guía de preguntas y quien entrevista tiene la libertad de introducir nuevas para definir conceptos e ideas sobre la marcha de la misma, o pedir más información. Es decir, que no todas las preguntas están predeterminadas.

El proceso de construcción del instrumento se organiza a partir de una guía de temas, con un esbozo general de los contenidos y palabras clave a abordar en la misma, relacionados a los objetivos y preguntas de investigación propuestos más arriba. De esta manera, se seguirá una conversación con los/as entrevistados/as, sin delimitar estrictamente la misma y que sea semiestructurada (Rapley, 2014).

En cuanto al procedimiento para llevar a cabo las mismas, se contacta a los diferentes actores involucrados por correo electrónico informando sobre la investigación a realizar y se pauta día y horario a convenir. En base a esto, se coordina una reunión de manera individual y presencial o en su defecto, vía Google Meet a través de una video llamada.

A partir de un consentimiento informado que se envía previo a la reunión/video llamada es que se pone en manifiesto las pautas y solicitud del permiso/consentimiento para obtener un registro de lo registrado en la reunión, como la autorización a poder utilizar la información ofrecida acerca de la temática. Para ello, posteriormente se eliminan los nombres de los/as entrevistados y, así asegurar el anonimato y la confidencialidad (Fernández Núñez, 2006), en este caso, solo se pondrá en manifiesto la Facultad que corresponda.

9 Resultados

El presente apartado representa en formato de porcentajes las respuestas generalizadas del equipo de gestión de carreras que está conformado por un total de 12 personas.

9.1.1 Objetivo 1:

Describir las configuraciones de apoyo que implementan en las prácticas como equipo de gestión de carrera para atender a la diversidad de necesidades de los/las estudiantes con discapacidad.

Preguntas:

- ¿Conoces a lo que refiero cuando menciono el concepto “configuraciones de apoyo”? ¿Han implementado o consideras que son necesarias de implementar para atender la diversidad de necesidades de los/las estudiantes? ¿Se te ocurre alguna de éstas? ¿En qué situación?

El 75% del equipo de gestión no conoce el concepto “configuraciones de apoyo”.

El 33,3% del equipo de gestión de carreras han puesto en uso diferentes tipos de apoyos para acompañar a las trayectorias de estudiantes en situación de discapacidad o cree que son útiles, mientras que el 50% no se les ocurren cuáles podrían utilizar en caso de tener que acompañar a estudiantes en situación de discapacidad.

- Cuando un/a estudiante en situación de discapacidad se inscribe a la carrera, ¿se les informa? ¿Poseen algún tipo de protocolo o “guía” de pasos para atender a la situación desde la dirección? ¿Se comunican y coordinan internamente como equipo de gestión para abordar las necesidades de estos estudiantes? ¿De qué manera?

El 75% del equipo de gestión de carreras menciona que no cuentan con conocimiento de algún tipo de protocolo en caso de ingreso de estudiantes en situación de discapacidad y mencionan que por parte del sector de Admisiones no cuentan con aviso en estos casos.

El restante 25% menciona que, en casos de informarse casos de ingresos de éste tipo, quien le informa es el Servicio de Acompañamiento Universitario.

- Desde su perspectiva, ¿cuáles considera que son los principales desafíos que enfrentan los/las estudiantes en situación de discapacidad en su trayectoria académica dentro de la universidad?, ¿Y cuáles cree que son las principales oportunidades que la universidad puede ofrecerles para su desarrollo académico y personal?

El 58,33% de personas que integran el equipo mencionan que los principales desafíos con los que se enfrentan estudiantes en situación de discapacidad que acceden a la universidad es la falta de herramientas, recursos, capacitación por parte del equipo docente y ellos mismos para poder acompañarlos en la particularidad.

El restante 41.67% coincide en que el principal desafío que tienen frente a esta población estudiantil es el hecho de que puedan ponerlo en palabras para saber de qué manera actuar.

El 41.67% que ha respondido acerca de las oportunidades que considera que ofrece la universidad para éstos estudiantes es la existencia del Servicio de Acompañamiento Universitario, al ser un equipo interdisciplinario consideran que es un espacio de gran importancia para su acompañamiento.

9.1.2 Objetivo 2:

Identificar las acciones que realizan desde el Servicio de Acompañamiento Universitario y los equipos de gestión de carreras para el acompañamiento a esta población estudiantil.

Preguntas:

- ¿Conoces el trabajo que realiza el Servicio de Acompañamiento Universitario?

El equipo de gestión de carreras en su totalidad conoce al SAU como espacio de acompañamiento a estudiantes. ¿Se articula el trabajo de la dirección de su carrera con el Servicio de Acompañamiento Universitario (SAU) en relación con los/las estudiantes en caso de identificar la necesidad de algún tipo de acompañamiento? ¿Y con estudiantes en situación de discapacidad que quizás lo requieran? ¿Qué trabajo realizan?

El 41.67% menciona que han trabajado de manera articulada con SAU para la identificación de ciertos perfiles de estudiantes en situación de discapacidad, asesoramiento en modos de aprender de éstas personas, recursos áulicos, herramientas pedagógicas,

sugerencias a docentes sobre modos de aprender y se destaca que en la mayoría de los casos han sentido que la atención es personalizada.

Además del SAU, ¿existen otras áreas o actores dentro de la universidad (por ejemplo, docentes, secretaría académica, rectorado, etc.) con los que coordinen acciones para el acompañamiento de estos estudiantes?

Se menciona que, en casos de presentarse estudiantes con discapacidad, en su totalidad el trabajo es en conjunto con el equipo docente que va acompañando a ese/a estudiante. El 33,3% menciona que se ha trabajado también con secretaría académica en cuanto a adaptaciones curriculares.

9.1.3 Objetivo 3:

Identificar las necesidades de formación y capacitación que perciben los equipos de gestión para mejorar el acompañamiento de estudiantes en situación de discapacidad.

Preguntas:

- Pensando en su rol y en el equipo que integra dentro de su carrera, ¿identificas alguna necesidad con referencia a necesidades de formación o capacitación que podrían recibir para mejorar el acompañamiento a estudiantes en situación de discapacidad?

El 100% de los/las integrantes del equipo de gestión de carreras coinciden en que la capacitación y formación acerca de la temática es necesaria y mejoraría las experiencias de los estudiantes en situación de discapacidad.

- ¿Sobre qué temáticas crees que sería útil capacitarse (por ejemplo: normativas vigentes, tipos de discapacidad, estrategias pedagógicas inclusivas, uso de tecnologías de apoyo, sensibilización, qué son las barreras de accesibilidad,

¿etc.) ?; ¿De qué manera cree que esta formación o capacitación podría impactar en su práctica diaria y en la experiencia de los estudiantes?

En cuanto a las temáticas a trabajar en las capacitaciones mencionadas anteriormente se destacan; formaciones acerca de las diferentes herramientas áulicas para acompañar a los estudiantes desde la diversidad, espacios para problematizar diferentes situaciones vividas con estudiantes en situación de discapacidad, información general sobre la discapacidad, estrategias metodológicas y la necesidad del debate acerca de un protocolo de actuación sobre el acompañamiento a estudiantes en situación de discapacidad.

- ¿Qué tipo de formatos de capacitación preferirían o encontrarían más útiles (talleres, seminarios, cursos online, intercambio de experiencias con otras instituciones, jornadas, material escrito con alguna evaluación para realizar de manera virtual, etc.)?

En cuanto a los formatos que creen convenientes, el 66,67% coincide en que es importante tener un porcentaje de presencialidad en temáticas como tales, por lo tanto, optarían por la semi presencialidad.

El 16,6% opta porque sean 100% virtuales.

El 50% optaría porque dichas capacitaciones/formaciones se den en formato taller.

10 Discusión

10.1.1 Configuraciones de apoyo que implementan en las prácticas como equipo de gestión de carrera para atender a la diversidad de necesidades de los/las estudiantes con discapacidad.

Actualmente, dentro de la Universidad de Flores, sede Patagonia, el 25% de las carreras cuentan con estudiantes en situación de discapacidad con trastornos que afectan a la neuro diversidad y la salud física. Específicamente, se ha detectado una mayor cantidad de casos de dislexia, autismo y Asperger, así como de disminución visual e hipoacusia o disminución auditiva. Adicionalmente, se registra un único caso de un estudiante con ausencia de extremidades, lo que amplía el espectro de la diversidad funcional dentro del ámbito académico de la institución. En este sentido, dichos casos manifestados se dan gracias a que los estudiantes han podido comunicarlo así sea con alguno de los actores educativos; así sea SAU, algún docente o en una conversación con dirección de carrera. A pesar de éste número de estudiantes que han podido manifestar sus situaciones particulares, el 66,6% de directores/as entrevistados/as presentan actualmente la preocupación de: “¿Cuántos estudiantes tendremos con algún tipo de necesidad específica y no lo sabemos?” teniendo en cuenta de que su gran mayoría son docentes de alguna materia dentro de sus carreras y han podido observar ciertas particularidades en sus estudiantes, en palabras de la persona entrevistada n°1 “Actualmente yo estoy en segundo año e identificó que tenemos dos estudiantes que posiblemente tengan algún espectro autista o que tengan alguna situación de discapacidad por la forma que tienen en estudiar, por la forma que tienen en comunicarse, tanto con nosotros como con el grupo, pero posiblemente no lo comunicaron porque quieren que su situación pase desapercibida y a veces eso también puede ser un problema porque no tenés como la posibilidad de ayudarlos de otro lado.” lo que demuestra cierto grado de preocupación por estos casos pero también la incertidumbre del quehacer en estas situaciones

para poder promover espacios para que los estudiantes puedan poner en palabras su situación, en este sentido se menciona un recorte de lo mencionado por la persona entrevistada n°2: “Yo creo que el principal desafío es el de poder expresarlo, ponerlo sobre la mesa, no sé cómo es la expresión, pero poder hablarlo, para mí eso es lo principal. Porque una vez que ellos lo pueden hablar, es como que hay algo ahí que está sucediendo y que se activan como mecanismos, se activan apoyos y vemos qué es lo que hacemos. Pero para mí lo más difícil es llegar a esa instancia de decir, bueno, necesito ayuda en tal cosa o me está pasando esto.”. Y desde aquí la necesidad de pensar en la diversidad en el aula, de generar estrategias acordes y elaborar propuestas de manera conjunta con el equipo docente, como también la inclusión de un profesional de la psicopedagogía para pensar y plantear estrategias que respondan a las necesidades de ésta población, en otro discurso de la persona n°2, en base a su experiencia con un estudiante con Asperger en el cuál dieron cuenta la necesidad de tener las consignas claras en sus instancias evaluativas o tareas, éste menciona “que incluso hay como una oportunidad, porque muchas de las cosas como de las sugerencias, o de los apoyos que se nos pide para estos chicos, al final le terminan sirviendo al resto.” Desde la perspectiva psicopedagógica, es fundamental reconocer que la diversidad es una característica inherente al aprendizaje humano. Cada estudiante, independientemente de si tiene o no una discapacidad, posee modos, ritmos y procesos de aprendizaje únicos. Por lo tanto, las estrategias y herramientas diseñadas para favorecer el desarrollo del aprendizaje en el aula deben concebirse bajo un enfoque de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), donde las mejoras áulicas y las adaptaciones no se implementan de forma aislada para un grupo reducido, sino que benefician a la totalidad de la población estudiantil. Esta visión promueve la creación de entornos educativos más inclusivos y equitativos, donde cada estudiante puede acceder, participar y progresar de manera significativa.

La educación inclusiva debe -necesariamente- ser gestionada, y en este sentido la centralidad no debería de estar en todo lo que se pueda enseñar, sino en aquello que los estudiantes pueden aprender y en la manera en la que éste influye en su futuro profesional. En el caso de la persona entrevistada n°12 ha mencionado que cuenta con un/a estudiante con deficiencia visual degenerativa entonces se trabaja actualmente desde lo que en un futuro profesional va a poder hacer y “que el acompañamiento tiene que estar fortalecido con la proyección laboral, porque si no sería una mentira, algo que jamás aprobaría, un título que no le sirva, no.”, “es un pendiente a cerrar antes de culminar. Porque si bien uno puede calcular cuándo puede ser el tiempo de que quede sin su visión, me parece que hay que prepararla/o en el abanico de posibilidades laborales.” En este sentido, la disposición docente y su compromiso ético son fundamentales. No se trata solo de acompañar al estudiante durante su etapa académica, sino de prepararlo para su futuro profesional y social.

La persona entrevistada n.º 12 ejemplifica esta perspectiva al describir su trabajo con un/a estudiante con deficiencia visual degenerativa. El enfoque pedagógico se orienta hacia la proyección laboral, anticipando los desafíos que la discapacidad visual podría presentar en el futuro. La docente subraya la importancia de fortalecer el acompañamiento con una visión realista y pragmática para que el título obtenido sea una herramienta genuina para el desarrollo profesional del estudiante. Este modelo de intervención demuestra una conciencia aguda de que la pedagogía debe ser transformadora y habilitante, garantizando que la discapacidad no se convierta en una barrera para el éxito laboral y personal.

*10.1.2 Acciones que realizan desde el Servicio de
Acompañamiento Universitario y los equipos de gestión de carreras
para el acompañamiento de estudiantes en situación de discapacidad.*

El Servicio de Acompañamiento Universitario (SAU) acorde a la percepción del equipo de gestión de carreras, emerge como un pilar fundamental en el acompañamiento a los estudiantes, en este caso, estudiantes en situación de discapacidad. En este caso, han manifestado sus situaciones y un grupo de directivos se sienten plenamente respaldados por este equipo, al que identifican como un "sostén". Esta percepción se ve confirmada por la/el entrevistado/a n.º 5, quien destaca que "el acompañamiento que hace SAU, me parece muy relevante, me parece muy valioso, porque el estudiante también lo siente muy próximo, el equipo siempre está ahí acompañando".

Este apoyo se extiende más allá del estudiante, llegando a los equipos de gestión de carreras y docentes. La persona entrevistada n.º 8 menciona su estrecha colaboración con el SAU: "Y yo para eso yo me basé y estuve mucho con el SAU... Siempre acompañaron en ese sentido, muy colaborativos". De la misma forma, el entrevistado n.º 12 resalta cómo la asistencia del SAU profesionaliza el trabajo administrativo y de seguimiento: "los profesionales del SAU trajeron la información, y desde ahí pasamos de hablar de manera un poco más prolija, armamos informe del año, del cuatrimestre, ¡qué es lo que hay que hacer... y a seguir trabajando!".

La existencia de un equipo interdisciplinario institucional es crucial para el quehacer pedagógico. Este equipo no solo brinda una orientación vital a docentes y directivos en la implementación de estrategias metodológicas y herramientas de apoyo, sino que también genera informes de seguimiento que sirven como guía continua para el trabajo con cada estudiante a lo largo de su trayectoria. El equipo de gestión reconoce en este espacio una oportunidad de continuidad para los estudiantes con discapacidad, un punto que la persona

entrevistada n.º 1 subraya: "es una oportunidad que por ahí en otras instituciones no están. Y eso es lo que nosotros en ese primer encuentro intentamos acercar al estudiante". Esta visión destaca el valor del SAU como uno de los factores claves para la inclusión.

Si bien las experiencias analizadas hasta ahora reflejan una percepción positiva y de gran utilidad del Servicio de Acompañamiento Universitario (SAU), es crucial reconocer que coexisten diversas visiones sobre su rol y funcionamiento. Algunos testimonios sugieren desafíos que invitan a un análisis más holístico de su impacto, especialmente en lo que respecta a los límites de su intervención y la articulación con otras áreas.

La persona entrevistada n.º 10 subraya la necesidad de un encuadre claro para la labor del SAU, ya que percibe una superposición de funciones. Señala que el equipo tiene una especificidad "que es la pedagógica", pero considera que "cuando el SAU detecta que eso sale por lo pedagógico, tiene que abrir al acompañamiento que tiene más que ver con lo terapéutico, que eso es lo que el SAU hoy no tiene, y termina en algún punto monopolizando o interviniendo en situaciones que... no son pedagógicas". La misma fuente concluye que este espacio necesita "pensarse necesariamente, articuladamente, y entender que hay cosas que no son específicas del ámbito pedagógico".

Esta falta de claridad en los roles también se refleja en la experiencia de la persona entrevistada n.º 9, quien al consultar al SAU sobre un estudiante que "no responde bien en exámenes, pero sí en clases", recibió la respuesta: "nosotros no podemos intervenir... tiene que hacerlo con un profesional". Este testimonio cuestiona la efectividad de la derivación al no haber una intervención directa: "¿dónde está la intervención? ¿Me entendés?". Además, menciona una falencia en la capacitación docente: "el docente, digamos, se tiene que formar para poder, digamos, articular de alguna manera con ese estudiante y darle respuesta, no está la formación al docente ni la contención, ¿me entendés?".

Complementando esta perspectiva, la persona n.º 4 plantea un desafío práctico. Percibe que el apoyo del SAU a menudo se limita a “un informe, donde dicen que el estudiante requiere... que le transcriban las clases”. Considera que el cuerpo docente “necesita algo más”, dado que las condiciones del aula, como los grupos numerosos, dificultan la implementación de las recomendaciones. Aunque la persona n.º 11 destaca que "el acompañamiento que se pueda sostener, sería ideal", estas experiencias evidencian la necesidad de un acompañamiento que trascienda el diagnóstico para ser verdaderamente eficaz en el contexto universitario.

Más allá del trabajo con el SAU, algunos testimonios resaltan la importancia de la colaboración con otras áreas institucionales, como la Secretaría Académica, y la valiosa contribución del trabajo entre pares. Esta dinámica interdisciplinaria, que integra el conocimiento y las experiencias de profesionales de diversas carreras, enriquece las estrategias de acompañamiento, beneficiando no solo a estudiantes con discapacidad, sino a toda la comunidad.

La persona entrevistada n.º 4 ilustra esta práctica al mencionar que “tuvimos todas las charlas con la gente de La Plata, de la UBA”. Además, destaca la relevancia de la conexión interinstitucional para obtener recursos y capacitaciones. Al dialogar con la decana de otra carrera, descubrió que “ella tiene un paciente que quería empezar a estudiar y ella me dijo que desde la carrera podrían darnos una capacitación a los profes”. Esta experiencia le hizo reflexionar: "la verdad que enterarme ahora de eso, no lo pensé antes tampoco, pero quizás esa era la ayuda que tendría que proponer de la universidad". Este punto subraya la necesidad de fortalecer los lazos entre facultades y universidades para fomentar un entorno de aprendizaje más colaborativo e inclusivo.

Según las experiencias y percepciones de los equipos de gestión de carreras, uno de los obstáculos para el acompañamiento de las trayectorias educativas de estudiantes con discapacidad es una barrera que en algunos casos tiene que ver con situaciones particulares que perciben tener que ver con el rol docente, menciona la persona entrevistada n.º 2, que existe un temor por su parte a que no todos los docentes “están dispuestos a” repensar sus prácticas y ser flexibles. De manera similar, la persona n.º 5 destaca que el “desafío es trabajar con el equipo docente, digo, que puedan realizar los ajustes, que comprendan, la realidad del estudiante y siempre es un desafío es esto, ¿no? De cómo acompañar también logrando cierta autonomía, cierta autogestión”.

Este problema se menciona agravarse por una cuestión que tiene que ver con el número de estudiantes en el aula. La persona n.º 9 subraya la falta de recursos como una barrera: “no tenemos los recursos de apoyo, porque te voy a ser sincera/o, cada vez nos ponen más estudiantes a un solo docente, ¿cómo hace ese docente para abordar 30 o 40 problemáticas individuales?”.

Por esta razón, al hablar de diversidad, debemos considerar que cada estudiante tiene modos y ritmos de aprendizaje únicos. Esto nos lleva a la siguiente pregunta: si cada estudiante es singular, ¿sería necesario un docente por estudiante para atender cada una de estas particularidades?

La respuesta se considera que no debería estar en la individualización extrema, sino en el apoyo institucional y la implementación quizás de figuras de apoyo adicionales. Se propone la inclusión de un tutor o un docente adicional que pueda prestar atención particular cuando el equipo a cargo del aula se vea sobrepasado. En palabras de la persona n.º 4: “En ese contexto, lo que yo te decía, si hubiera alguien del SAU o un estudiante avanzado que pudiera estar acompañando estos casos, y es como tenés una persona que es referente,

entonces sabe todo, sabe qué le pasa y se puede acompañar”. Esta figura permitiría un acercamiento más individualizado, fundamental para la continuidad de las trayectorias académicas, particularmente de los estudiantes en situación de discapacidad, sin la necesidad de recargar al equipo docente.

10.1.3 Barreras para el aprendizaje y la participación; percepciones del equipo de gestión de universidad.

Acorde a lo mencionado por Booth y Ainscow (2000), las barreras para el aprendizaje y la participación no residen en el estudiante, sino que emergen de la interacción entre éste y su contexto. Desde la perspectiva, estas barreras se manifiestan en distintos niveles: comunicacional, sistémico, arquitectónico y actitudinal.

Una de las principales barreras identificadas es la ausencia de un protocolo claro para el ingreso de estudiantes con discapacidad. Esta investigación reveló que el 80% del equipo de gestión desconoce la existencia de un protocolo, mientras que el 20% restante confirmó que no existe. Esta falta de información oficial obliga a depender de la "buena voluntad de quien lo sabe, para que nos lo comente, ¿no?" (entrevistado/a n.º 8).

Además, se ha observado acorde a lo mencionado por el/la misma entrevistado/a que las barreras no se limitan a la discapacidad. Existen otras situaciones vitales de gran dificultad —como el embarazo y la maternidad— que, si bien no se consideran una discapacidad, también generan importantes obstáculos para la continuidad académica. En estos casos, la institución y los docentes deben realizar adaptaciones significativas en los tiempos y formatos de cursada. Un ejemplo de esta necesidad de adecuación se evidenció con un estudiante privado de libertad, lo que obligó a los docentes de todas las asignaturas a modificar sus modos de enseñanza híbrida para asegurar su participación y evaluación.

Tanto en situaciones de discapacidad como en otros casos en los que una persona se encuentra en condiciones de desigualdad debido a su entorno, el Servicio de Acompañamiento Universitario (SAU) se convierte en la principal, si no la única, fuente de información. Tal como lo confirma el/la entrevistado/a n.º 5, "por lo general no, siempre, es el servicio de acompañamiento al universitario, si es SAU, que nos informa de algún caso de una situación de un estudiante que está transitando algún tipo de discapacidad". El equipo de gestión también señala barreras en los sistemas y la infraestructura. Los sistemas actuales desde su conocimiento actual (Sisac, campus) no están completamente adaptados, lo que presenta desafíos para personas con discapacidad visual, como menciona la persona n.º 6: "siempre van a haber cosas que nos van a atravesar como lo que es el campus, como lo que es el sistema... Dependiendo de la discapacidad, hay desafíos". A esto se suma la falta de recursos básicos en los edificios, como la ausencia de pictogramas, señalización en braille, y referentes que dominen la lengua de señas. La persona n.º 12 plantea la necesidad de estas adecuaciones, incluso en lo más elemental: "vayamos a aprender lengua de señas, pero lo básico, ¿no? Entonces, no sé, tres saludos, mínimo... puedo poner pictos hasta en el lugar; a ver, los baños están arriba, las aulas abajo". Asimismo, se identifican barreras arquitectónicas, como la falta de rampas o un diseño poco funcional en sanitarios. La pregunta retórica de la persona n.º 12, "los recursos están, pero ¿de qué manera?", resume el desafío de revisar si los recursos disponibles son verdaderamente accesibles.

Finalmente, se percibe una barrera actitudinal que se manifiesta en la incertidumbre y el cuestionamiento sobre la capacidad de una persona con discapacidad para ejercer ciertas profesiones. El/la entrevistado/a n.º 9 expresa preocupación por un/a estudiante en silla de ruedas, preguntándose cómo podría "mover una camilla" y sugiriendo alternativas como "estar en una computadora y hacer el post proceso o le podés buscar a una persona que pueda caminar, ¿no?". Esta misma persona profundiza en una barrera aún más significativa,

cuestionando la validez de que un estudiante con ciertas problemáticas se gradúe: “vamos a darle el título a alguien que a lo mejor está transitando una etapa que no se puede hacer cargo de otra persona, ¿me entendés? Porque a lo mejor es transitoria la etapa, pero, ¿y si no es?”. Estas percepciones evidencian un discurso limitante que, desde la gestión, condiciona la trayectoria profesional de estudiantes por sus diagnósticos.

Las barreras identificadas plantean un desafío fundamental a la percepción que la institución tiene de sí misma, lo que nos obliga a plantear ciertas preguntas reflexivas que han sido propuestas por los/las participantes entrevistados/as n°9 y n°10: ¿Somos una institución inclusiva? ¿Todas las carreras pueden recibir personas con todo tipo de discapacidad? ¿Qué ofrecemos a las personas que ingresan en esta situación? ¿Tenemos personal docente que acompañe? Y desde aquí el pensar en el nivel superior, en este caso, una entidad privada que al igual que lo estatal en base a la Ley n° 24521 en su artículo 28 menciona que se deben establecer medidas necesarias para equiparar las oportunidades y posibilidades de las personas con discapacidad así sea permanentes o temporarias, y en este sentido la necesidad del pensar en qué recursos o herramientas tiene la institución hoy en día y en base a eso pensar en la construcción de quizás, un nuevo paradigma institucional en el cuál se presenten situaciones reales, con estudiantes particulares que se forman como futuros profesionales y ciudadanos con una educación equitativa y significativa en el rol.

10.1.4 Necesidades de formación y capacitación que perciben los equipos de gestión para mejorar el acompañamiento de estudiantes en situación de discapacidad.

Los equipos de gestión de carreras han manifestado una gran carencia en la formación y capacitación del cuerpo docente en materia de diversidad. Esta situación se origina, en gran medida, en que muchos profesionales que dan clases en la universidad no poseen una

formación pedagógica formal que les proporcione conocimientos sobre las particularidades de las discapacidades, los modos de aprendizaje asociados, y las estrategias y recursos de abordaje.

El/la entrevistado/a n.º 3 reconoce esta brecha al afirmar que “muy pocos son docentes, son profesionales, entonces la parte pedagógica, me incluyo, o sea, no es nuestro cuarto... Si bien yo ejecuto este rol y por ahí he adquirido herramientas a lo largo del tiempo, mi profesión no es la parte de habilidades blandas. Entonces creo que cualquiera sea la temática o las herramientas, serían bienvenidas”.

En este sentido, los equipos de gestión reconocen la imperante necesidad de adoptar una postura proactiva en lugar de reaccionar únicamente ante la demanda. El ideal sería contar con espacios de formación continua en temáticas relacionadas con la discapacidad. Si bien se considera que el formato de taller semipresencial se adaptaría mejor a la realidad de los docentes, también se han identificado barreras prácticas. La falta de tiempo es un obstáculo significativo, como señala la persona n.º 7: “me gusta siempre mucho el cara a cara, pero bueno, es difícil, digamos, me encontré con que es difícil después poder concretarlo”. A esto se suman las cuestiones salariales, una preocupación que el/la entrevistado/a n.º 10 resume con una pregunta clave: “cómo hacemos para que los docentes se capaciten en las condiciones en las que estamos”.

Esta situación no solo responde a una cuestión ética y de compromiso social de la universidad, sino que también es una necesidad para asegurar que se pueda recibir a estudiantes con discapacidad de manera efectiva en una institución que, hasta el momento, recibe a estudiantes en situación de discapacidad sin aparentes exclusiones.

Además de la formación, se ha expresado la necesidad de un plan de acción institucional que sirva de apoyo ante el ingreso de estudiantes con discapacidad. Dicho

protocolo deberá establecer un marco formal para la detección temprana de la discapacidad en el momento de la inscripción, guiar el acompañamiento adecuado durante la trayectoria académica, definir las intervenciones y adaptaciones necesarias sin que ello implique una eliminación de contenidos, y determinar los roles y responsabilidades de los diferentes actores. Este plan debe considerar la sensibilidad del público adulto y su autonomía, así como la importancia de que el proceso formativo los habilite plenamente para el futuro ejercicio profesional.

11 Conclusión

La presente investigación sobre las experiencias y percepciones del equipo de gestión de la universidad, sede Patagonia, ha permitido identificar los desafíos y oportunidades en el acompañamiento a estudiantes con discapacidad. Los hallazgos subrayan que las barreras no residen en el estudiante, sino en las dinámicas institucionales, lo que requiere un abordaje integral para avanzar hacia una verdadera inclusión.

Un punto central es la necesidad de una estructura institucional clara. El miedo e incertidumbre manifestados por el equipo de gestión están directamente ligados a la ausencia de un protocolo formal para atender situaciones en la que se presenten estudiantes con algún tipo de discapacidad. Esta carencia dificulta la respuesta proactiva, genera dependencia de la buena voluntad y, como se ha observado, puede llevar a una superposición de roles, donde lo pedagógico termina solapando aspectos terapéuticos que no le corresponderían de atender en éste ámbito.

Asimismo, los resultados resaltan una brecha en la formación del equipo docente. Si bien son expertos en sus campos, muchos carecen de herramientas pedagógicas específicas para atender la diversidad en el aula. Esto subraya la urgencia de crear espacios de

capacitación que les permitan actuar con autonomía, fomentando una cultura de flexibilidad y adaptación en las aulas.

En última instancia, la investigación invita a la institución a un profundo debate interno sobre su identidad y compromiso con la inclusión. Es fundamental que la universidad reflexione sobre si todas sus carreras están preparadas para recibir a estudiantes con cualquier tipo de discapacidad y qué recursos se ofrecen para garantizar una educación equitativa. Al hacerlo, la institución no solo cumpliría con los marcos normativos, como la Ley n.º 24521, sino que también reafirmaría su rol como agente de cambio social, formando profesionales y ciudadanos capaces de actuar en un mundo diverso.

12 Aportes y contribuciones de la investigación

Este estudio presenta una contribución original al analizar en profundidad las percepciones de los equipos de gestión de carreras de la Universidad de Flores, Sede Patagonia, en el contexto de una institución de educación superior privada en Argentina. A diferencia de gran parte de la literatura existente, que se centra en las experiencias de los estudiantes o en análisis teóricos, este trabajo se enfoca en las voces de quienes están directamente implicados en la toma de decisiones y la implementación de políticas de inclusión dentro de cada una de las carreras que se ofrecen en la oferta académica. De esta manera, se ofrece una perspectiva única que puede influir en el diseño de estrategias más efectivas y holísticas para garantizar trayectorias académicas equitativas. En este sentido se hará mención a cuatro aportes y contribuciones significativas al campo de la psicopedagogía y la gestión educativa, centradas en la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior:

12.1.1 Visión desde la gestión académica

La presente investigación ofrece un análisis cualitativo y empírico, explorando las experiencias y percepciones de un actor clave y a menudo poco visibilizado: el equipo de gestión de carreras. Esto proporciona una nueva perspectiva sobre las barreras y oportunidades que se enfrentan en el nivel superior, complementando los estudios existentes que suelen centrarse en la experiencia de los estudiantes o los docentes.

12.1.2 Identificación de barreras institucionales

La investigación va más allá de las barreras visibles para identificar desafíos sistémicos y actitudinales. En particular, destaca la falta de protocolos claros, la superposición de roles entre lo pedagógico y lo terapéutico, y la incertidumbre profesional frente a la diversidad, lo que ayuda a comprender la complejidad de la gestión de la inclusión.

12.1.3 Reflexión acerca de la formación docente

Se pone de manifiesto la necesidad urgente de una formación específica para los docentes que va más allá de su especialidad profesional. Esto subraya la importancia de invertir en capacitación continua como un componente esencial para construir una universidad más inclusiva.

12.1.4 Generación de conocimiento situado

Al estar ubicada en una sede específica de la universidad, la investigación aporta un conocimiento contextualizado sobre los desafíos de una institución privada en una región particular, lo que puede ser un punto de partida para futuras investigaciones a nivel nacional, como también un debate institucional acerca de la realidad en torno a materia de inclusión.

13 Limitaciones de la investigación

En cuanto a los límites de la investigación, la presente proporciona hallazgos significativos como también una serie de limitaciones inherentes al diseño y alcances planteados. Esto debe ser considerado para una interpretación adecuado de los resultados obtenidos. En este sentido ciertas limitaciones son:

13.1.1 Alcance del estudio de caso

El estudio se centra en un único caso, la Universidad de Flores, sede Patagonia. Los hallazgos, si bien profundos y detallados, no son directamente generalizables a otras instituciones universitarias, ya que las políticas, culturas organizacionales y recursos pueden variar significativamente entre entidades privadas y públicas, así como entre distintas regiones geográficas.

13.1.2 Enfoque en el equipo de gestión

La investigación se limita a las percepciones y experiencias del equipo de gestión de carreras actual, dejando fuera las voces de otros actores clave, como el cuerpo docente, los estudiantes y sus familias. Aunque esta elección metodológica fue deliberada para responder a los objetivos de la tesis, restringe la comprensión global del fenómeno de la inclusión.

13.1.3 Sesgo de la muestra

La participación en las entrevistas se basó en la disponibilidad y la voluntad de los entrevistados, lo que podría generar un sesgo de selección. Es posible que las personas que aceptaron participar tuvieran una percepción más favorable o, por el contrario, más crítica de la institución, lo que podría influir en la representatividad de los hallazgos.

13.1.4 Naturaleza cualitativa

El enfoque cualitativo del estudio, si bien permite una inmersión profunda en las experiencias subjetivas, no ofrece datos estadísticos que permitan cuantificar la prevalencia de las barreras identificadas. Para una visión más completa, sería necesario complementarlo con una investigación de tipo cuantitativo.

13.1.5 Subjetividad de las percepciones

Los datos se basan en la percepción de los participantes, lo que implica una carga de subjetividad. Los sentimientos de "miedo" o "incertidumbre" son interpretaciones personales que pueden diferir de la realidad objetiva de los protocolos o recursos existentes en la institución.

Considerar estas limitaciones es crucial para contextualizar los resultados y para orientar futuras investigaciones que busquen expandir este análisis a una escala mayor y con la participación de un abanico más amplio de actores.

14 Líneas de investigación futuras

14.1.1 Percepciones de estudiantes y docentes

En este sentido poder explorar la perspectiva de los estudiantes en situación de discapacidad y del cuerpo docente para obtener una visión más compleja acerca de las barreras y facilitadores que logran identificar en las trayectorias académicas de ésta población estudiantil.

14.1.2 Impacto de un protocolo

Investigar los efectos de la implementación de un protocolo de acompañamiento en una universidad. Un estudio longitudinal podría evaluar si este protocolo reduce la

incertidumbre en los equipos de gestión, aumenta la retención de estudiantes y mejora los resultados académicos, lo que servirá no solo a modo de lineamiento para proyectar el propio, sino también para comprobar si las falencias percibidas podrían disminuir con el mismo.

14.1.3 Análisis de la preparación docente

Analizar la formación específica de docentes en diversidad e inclusión. Esta investigación podría evaluar si los talleres y temáticas propuestas de capacitación impactan en sus prácticas pedagógicas y en sus actitudes hacia los estudiantes en situación de discapacidad.

14.1.4 Acompañamiento en la transición del ámbito laboral

Realizar un seguimiento de los estudiantes con discapacidad egresados para evaluar su inserción laboral y el impacto de las estrategias proactivas (como la especialización temprana). Esto permitiría validar el modelo propuesto de acompañamiento.

15 Propuestas de intervención

15.1.1 Elaboración e implementación de un protocolo institucional.

El rol del profesional en psicopedagogía en este proceso es fundamental. No se trata solo de redactar un documento, sino de liderar un cambio cultural. El profesional debe diseñar un protocolo que sirva como una hoja de ruta para el equipo de gestión y los docentes. Esto incluye la creación de un sistema de detección temprana para estudiantes con necesidades de apoyo, un modelo para la elaboración de un informe pedagógico que centralice la información del estudiante (respetando la confidencialidad), y la definición de roles claros para cada actor involucrado. En este sentido, el profesional de la psicopedagogía

debe asegurar que el protocolo no sea una barrera burocrática, sino una herramienta flexible y funcional que garantice la continuidad y el respeto de la trayectoria de cada estudiante, desde su ingreso hasta el momento de su egreso.

15.1.2 Espacios de formación continua para docentes y no docentes

El/la profesional de la psicopedagogía en este sentido deberá actuar como un agente de cambio. Su labor será diseñar e impartir talleres que no solo transmitan conocimientos teóricos, sino que también promuevan un cambio de actitud. Para ello, debe sensibilizar a los docentes sobre la importancia del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y ofrecer herramientas prácticas para su implementación en el aula. En cuanto a implementación de espacios de formación, también se pondrá en manifiesto la necesidad de capacitación al personal no docente, siendo actores participes de la institución y, por cierto, personas que interactúan constantemente con los estudiantes. En este sentido, por ejemplo, en cuanto al rol docente podría enseñar a utilizar diversas metodologías de evaluación, a adaptar materiales de estudio o a diseñar actividades que atiendan a la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje con el objetivo es que los docentes pasen de ser meros transmisores de información a mediadores del aprendizaje, capaces de crear entornos inclusivos.

De manera simultánea, el personal no docente recibirá una capacitación específica para asegurar una experiencia positiva para los estudiantes. Esta formación incluirá el desarrollo de un trato respetuoso y empático, la habilidad para transmitir información administrativa de manera clara y accesible, y la sensibilización sobre la importancia de su rol como facilitadores. En suma, el objetivo es fomentar una cultura institucional donde las barreras se reconozcan como parte del entorno, permitiendo que todo el personal actúe de

manera proactiva para favorecer las trayectorias académicas de los estudiantes en situación de discapacidad.

15.1.3 Creación de la figura del profesional psicopedagógico

Institucionalizar este rol es vital, más allá del conocido equipo interdisciplinario que conforma el SAU quienes son parte de la institución, es necesario que el rol del profesional de la psicopedagogía se convierta en la referencia frente a cuestiones que tengan que ver con la inclusión dentro de la institución. Su función principal es servir de puente entre el estudiante, su familia, los docentes y el equipo de gestión. A través de este rol, el profesional puede intervenir tempranamente, diseñando estrategias personalizadas de apoyo y realizando un seguimiento continuo de la trayectoria del estudiante. Además, tiene la responsabilidad de orientar al equipo docente sobre cómo abordar las dificultades de aprendizaje, asegurando que las intervenciones sean coherentes y estén alineadas con el plan de estudios. Esta figura evita la desinformación y la superposición de roles, garantizando una atención integral y especializada.

15.1.4 Fortalecimiento de la articulación interinstitucional

El/la profesional de la psicopedagogía es el encargado de tejer una red de colaboración. Su rol incluye identificar y establecer contactos con profesionales externos, centros terapéuticos y otras universidades con el objetivo de intercambiar buenas prácticas y recursos. Esta red permite enriquecer la respuesta institucional, ya que se pueden derivar casos complejos a especialistas externos en casos particulares o que tengan que ver con la salud mental y se accede a información actualizada sobre las últimas investigaciones en el campo de la educación inclusiva. La articulación efectiva es clave para que la universidad no opere de forma aislada, sino como parte de un sistema más amplio de apoyo a la comunidad.

15.1.5 Desarrollo de un programa de orientación profesional

Este es un aspecto crucial para asegurar que la educación no se limite al aula. El/la profesional de la psicopedagogía lidera la creación de un programa que prepare al estudiante para su futuro laboral. Trabajando en conjunto con el equipo de gestión, puede ayudar al estudiante a identificar sus fortalezas, explorar posibles carreras y realizar adaptaciones curriculares que le permitan desarrollar las habilidades necesarias para un rol específico. Este enfoque proactivo, que piensa en el egreso desde el ingreso, es lo que diferencia a una institución que simplemente "recibe" a estudiantes con discapacidad de una que verdaderamente los "acompaña" hacia un futuro profesional exitoso.

16 Referencias

Agencia Nacional de Discapacidad. (2008). *Perspectiva de Discapacidad y Derechos*.

Aguiar, A. (2018). Al contar con un título universitario se cambia la proyección del futuro y del presente, pues ha logrado un alto nivel de especialización que le permite entrar a un mercado laboral en constante desarrollo y evaluación.

American Psychological Association. (2020). *Publication manual of the American Psychological Association (7th ed.)*. APA.

Araque, N., & Barrio, J. (2010). Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos inclusivos. *Prisma Social*, (4).

Avaca López, F., & Caón, M. C. (2017). Intervenciones "psi" en el ámbito educativo. En S. M. Gómez (Comp.), *Psicopedagogía: Indagaciones e intervenciones* (pp. 91–101). Editorial Brujas.

Azar, E. (2017). Reflexiones sobre el diagnóstico e intervenciones psicopedagógicas en la escuela: la psicopedagogía escolar. En S. Gómez (Comp.), *Psicopedagogía*.

Azze Pavón, A. (2010). *La cultura institucional en los procesos por la calidad en la educación superior*. Recuperado de <https://www.uned.ac.cr/academica/images/igesca/materiales/19.pdf>

Barletta, A., & Heredia, M. (2020). *La educación universitaria argentina y el desafío de la inclusión en el siglo XXI*. XIV Jornadas de Investigación de la FCE. Universidad Nacional del Litoral, Argentina.

Bertoldi, S., & Fernández, M. L. (2020). La investigación disciplinar y epistemológica en psicopedagogía. *Aprendizaje Hoy*. (En prensa).

Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas* (R. Blanco, Ed.; A. L. López, Trad.). Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000138159>

Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* (adaptación de la 3a edición revisada del index for inclusion) (1a ed.; G. Echeita, Y. Muñoz, C. Simón, & M. Sandoval, Trads.). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

CABELLO, M^a.J. (Coord.). (1997). *Didáctica y Educación de Personas Adultas*. Aljibe.

Castro, P. I. (2012). *Herramientas básicas para el trabajo con la familia* (p. 25). Ed. Pueblo y Educación.

Celada, B. (2012). El modelo educativo del diseño universal del aprendizaje. Grupo art. 24.

Cobeñas, P. y Grimaldi, V. (2021). *Discusiones sobre inclusión educativa: una perspectiva desde la Educación Inclusiva*. La Plata: EDULP.

Convención Internacional de Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con Discapacidad (2013).

Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad. (s. f.). Argentina. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/justicia/afianzar/discapacidad/convencioninternacional>

D'Anna, S., & Hernandez, L. (2006). *Introducción a la psicopedagogía laboral*. Aprendizaje Hoy.

Declaración mundial sobre educación para todos: “Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje” (Jomtiem, 1990) y Marco de acción Dakar (2000).

Espinoza Vásquez, R. A. (2015). Entre la escolarización y el sentido de educar en Psicopedagogía: una reflexión. *Gestión De La Educación*, 6(1), 1–9. <https://doi.org/10.15517/rge.v1i1.22717>

Fernández, A. (1994). El porqué, para qué y cómo, de la insistencia de la pregunta: “qué es la Psicopedagogía”. *En E. Psi. B.A. N° 0* (pp. 11-19). Escuela Psicopedagógica de Buenos Aires.

Fernández, A. (2000). *Poner en juego el saber. Psicopedagogía: propiciando autorías de pensamiento*. Nueva Visión.

Fernández, A. (2003). *Los idiomas del aprendiente*. Nueva visión.

Ferrer, A. (s/f). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos: "Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje" (Jomtien, 1990) y Marco de Acción de Dakar (2000)*. Instituto Salvadoreño de Rehabilitación de Inválidos - Organización Panamericana de la Salud - Organización Mundial de la Salud.

Filidoro, N. (2002). *Psicopedagogía Conceptos y Problemas*. Ed. Biblos.

Frigerio, G. (2000). *¿Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas?*, Seminario sobre Prospectivas de la Educación en América Latina y el Caribe, Chile, 23 al 25 de agosto de 2000.

Frigerio, G., & Poggi, M. (1992). *Las instituciones Educativas, Cara y Ceca: Elementos para su comprensión*. Editorial Troquel.

Frigerio, G., & Poggi, M. (1993). *La institución escolar*. Programa de Transformación de la Formación Docente, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

Hernández Sampieri R., y otros. (2014) 6ta edición. *Metodología de la investigación social*. México: Mc Graw-Hill. México.

Instituto Nacional de Estadística y Censos - I.N.D.E.C. (2018). *Estudio Nacional sobre el Perfil de las Personas con Discapacidad: resultados definitivos 2018* (1a ed.).

Ley 24.521. (1995). *Argentina*.

Ley de Educación Nacional n° 26.206. (2006, 28 de diciembre). Honorable Congreso de la Nación Argentina.

<https://www.argentina.gob.ar/educacion/validez-titulos/glosario/ley26206>

Ley N°26.378. *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Argentina, 21 de mayo de 2008.

López Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin excepción. Obtenido de https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/6223/pg_039-056_in21_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Manual para acompañar las trayectorias escolares inclusivas en la provincia de Neuquén. (2018).

Monreal-Gimeno, C., Macarro, M. J. M., & Muñoz, L. V. A. (2001). El adulto: etapas y Consideraciones para el aprendizaje. *Eúphoros*, (3), 97-112.

Müller, M. (2013). *Aprender para ser*. 8va. Edición. Editorial Bonum.

Nieto Carmona, C. y Moriña Díez, A. (2021). Barreras y facilitadores para la inclusión educativa de personas con discapacidad intelectual. Obtenido de <https://revistas.usal.es/index.php/0210-1696/article/view/scero20215242949/26678>

Organización Mundial de la Salud. (2001). *Clasificación internacional de funcionamiento, de la discapacidad y de la salud*. Recuperado de http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/43360/1/9241545445_spa.pdf

Organización Mundial de la Salud. (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad* (p. 27). Recuperado de https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/summary_es.pdf?ua=1

Organización Panamericana de la Salud / Organización Mundial de la Salud. (2012). *Implementación del modelo biopsicosocial para la atención de personas con discapacidad a nivel nacional* (p. 29). Recuperado de https://www.paho.org/els/index.php?option=com_docman&view=download

[&alias=1544-implementacion-del-modelo-biopsicosocial-para-la-atencion-integral-de-las-personas-con-discapaci-1&category_slug=publicaciones-destacadas&Itemid=364](#)

PALACIOS, A., & BARIFFI, F. (2007). *La discapacidad como una cuestión de derechos humanos. Una aproximación a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Cinca.

Palacios, A., & Romañach, J. (2008). El modelo de diversidad: Una nueva visión de la bioética desde la perspectiva de las personas con diversidad funcional (discapacidad). *Intersticios*, 2(2), 37–47.

Paz Maldonado, E. (2020). *Inclusión Educativa del alumnado en situación de discapacidad en la educación superior: una revisión sistemática*. Universidad Nacional Autónoma de Honduras. Honduras.

Piña, J., Rodríguez, B., & Rodríguez, Y. (2016). Construcción del aprendizaje del adulto. *Revista Arjé*, 10(18), 9-17.

Rapley, T. (2014) *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en Investigación Cualitativa*. Morata.

Saliche, A. & Galarco, P. (2021). *Discapacidad y Acompañamiento Terapéutico*. (2ª ed.) Editorial. Letra viva.

Schalock, R., Gardner, J. F., & Bradley, V. J. (2007). *Quality of life for people with intellectual and other developmental disabilities: Applications across individuals, communities, and systems*. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.

Sofía Thisted es Licenciada en Educación, docente en Educación II (UBA) y Metodología de la Educación Educativa II (UNLA). (Revista Espacios, Edición 49, pág. 49, diciembre 2012, Facultad de Filosofía y Letras, UBA)

Terigi, F. (2013). *Programa Integral de Trayectorias Escolares*. Consejo General de Educación. Gobierno de Entre Ríos.

Thompson, J. R., Bryant, B., Campbell, E. M., Craig, E. M., Hughes, C., Rotholz, D. A., et al. (2004b). *Supports Intensity Scale: Users manual*. American Association on Mental Retardation.

Thompson, J. R., Hughes, C., Schalock, R. L., Silverman, W., Tassé, M. J., Bryant, B., et al. (2002). Integrating supports in assessment and planning. *Mental Retardation*, 40, 390–405.

UNESCO / MEC (1994a). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. Aprobada por la CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES: ACCESO Y CALIDAD. Salamanca, 7-10 de junio de 1994.

(<http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/SALAMA>)

UNESCO. (2020). *Educación inclusiva: garantizar el acceso, la participación y el aprendizaje para todos*.

UNESCO-MEC (1994b). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales*. UNESCO.

Villar Hoz, E., & Font-Mayolas, S. (2007). *Guia del pla d'acció tutorial dels estudis de desenvolupament humà a la societat de la informació i psicologia*. Edicions a Petició.