

**La accesibilidad como derecho
educativo: análisis de las estrategias
presenciales y digitales en institutos
terciarios de Bahía Blanca.**

Estudiante: Peter, Eugenia

Legajo: 32447

Director/es: Sánchez, Carmen.

Co-director/es: Campos, Aldana

Trabajo Final de Integración para acceder al título de Licenciada en
Psicopedagogía.

2026

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 - compartir igual 4-0 internacional y 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:

Desde la fecha de aprobación del TFI.

Lugar y fecha:

Firma y aclaración del autor: Eugenia Peter

Contenido

Título	3
Resumen.	3
Introducción.....	4
Delimitación del Objeto de Estudio	4
Planteo del problema o Justificación	5
Objetivos	6
Objetivo General.....	6
Objetivos específicos	6
Supuestos básicos de Investigación	7
Estado del arte	7
Antecedentes internacionales	7
Antecedentes nacionales.....	12
Marco teórico.....	17
La educación como derecho.	17
La educación inclusiva.....	19
Educación inclusiva y discapacidad.....	21
Marco normativo	30
Nivel Superior.....	33
Inclusión y accesibilidad en el Nivel Superior	36
La accesibilidad en el Nivel Superior desde una perspectiva psicopedagógica.....	43
El Nivel Superior en Bahía Blanca	46
Método	46
Diseño de estudio	46
Participantes	47
Instrumentos.....	47
Procedimiento.....	48
Análisis de datos	48
Resultados.....	48
Discusión	54
Conclusión.....	60
Aportes y contribuciones de la investigación	62
Limitaciones de la investigación	62
Líneas de investigación futuras.....	63
Propuestas de intervención	63

Referencias..... 65

Anexo 70

Título

La accesibilidad como derecho educativo: análisis de las estrategias presenciales y digitales en institutos terciarios de Bahía Blanca.

Resumen.

La presente investigación explora las estrategias implementadas por los institutos de nivel superior de la ciudad de Bahía Blanca en relación con la accesibilidad de estudiantes con discapacidad, en el marco de la educación inclusiva. Para su desarrollo se trabajó desde un enfoque cualitativo, con un diseño de teoría fundamentada y un alcance descriptivo. La muestra estuvo conformada por 12 docentes de nivel superior, seleccionados mediante muestreo intencional, a quienes se les administró un cuestionario con preguntas semiestructuradas.

Los resultados obtenidos demuestran que las estrategias implementadas para lograr la accesibilidad parten principalmente de iniciativas individuales de los docentes y no tanto de protocolos o acuerdos institucionales de trabajo en los que participe toda la comunidad educativa. Por otra parte, la mayoría de los avances en materia de inclusión guardan relación con la accesibilidad física, faltando un largo camino por recorrer para superar barreras digitales, actitudinales y formativas y garantizar así la participación plena de todos los estudiantes. Por último, los resultados evidencian la falta de redes de trabajo, habiendo una limitada articulación entre docentes, actores institucionales y profesionales externos.

Se concluye entonces que, si bien los institutos terciarios de nivel superior buscan transformar sus espacios en instituciones más inclusivas, aún queda un largo recorrido por transitar para lograr una inclusión plena. Se evidencia también que la incorporación de un profesional de la psicopedagogía dentro de este nivel educativo contribuiría en gran medida a lograr prácticas que garanticen la eliminación de barreras y la participación plena, en igualdad de condiciones, de todos sus estudiantes. Por último, se destaca la necesidad de fortalecer la formación docente, consolidar políticas institucionales integrales y promover el

trabajo interdisciplinario, con el fin de garantizar trayectorias educativas accesibles y equitativas para todos.

PALABRAS CLAVE: psicopedagogía, inclusión, educación inclusiva, accesibilidad, accesibilidad física, accesibilidad digital, nivel superior, Bahía Blanca, discapacidad.

Introducción

Delimitación del Objeto de Estudio

El presente trabajo tiene como objeto de estudio el conocer cuáles son las estrategias implementadas por los institutos de educación terciaria en la ciudad de Bahía Blanca, provincia de Buenos Aires, destinadas a garantizar la accesibilidad presencial y digital de sus estudiantes con discapacidad.

La investigación se inscribe dentro del campo de la Psicopedagogía, disciplina que considera a la Educación Inclusiva como una de sus principales áreas de intervención, la cual ha adquirido cada vez mayor relevancia en los últimos años. Dicha relación se ve impulsada por el objetivo de garantizar una educación de calidad, equitativa, para todos los estudiantes, independientemente de sus características individuales (Morales-Jamarillo et al., 2025).

El presente trabajo será, desde el punto de vista metodológico, tal como lo plantea Hernández Sampieri et Al (2014), una investigación empírica de enfoque cualitativo, su objetivo es comprender la forma en que los individuos, en este caso docentes de nivel terciario, perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, relacionados en esta oportunidad a la inclusión de sus estudiantes. Será, además, de carácter transversal debido a que los datos recolectados pertenecerán a un único momento temporal con el objetivo de comprender la profundidad del fenómeno en la actualidad (Sampieri, 2014).

De este modo, con esta investigación, se pretende aportar conocimiento acerca de las prácticas y estrategias desarrolladas por los institutos terciarios de Bahía Blanca para favorecer la accesibilidad presencial y digital de los estudiantes con discapacidad, desde

una mirada psicopedagógica orientada a la inclusión educativa.

Planteo del problema o Justificación

En materia de Inclusión y discapacidad, son varios los paradigmas o modelos que se han orientado a lo largo de los años las formas de comprender y actuar frente a las personas con discapacidad en el ámbito educativo. En la actualidad, se encuentra presente el modelo social de discapacidad, el cual sostiene que la discapacidad surge como resultado de la interacción entre las personas y las barreras del entorno social (Palacios, 2008).

Dicho paradigma, el del modelo social, se basa en dos presupuestos principales, explicados por Palacios (2008) en su libro *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. El primero de ellos guarda relación con los orígenes de la discapacidad: sostiene que las causas no son individuales, ni religiosas, ni científicas, sino preponderantemente sociales (Palacios, 2008). Durante mucho tiempo se justificaba que las raíces del problema eran las limitaciones individuales de los sujetos con discapacidad. En la actualidad, desde el modelo social, se sostiene que las limitaciones provienen de la propia sociedad, que no aporta al desarrollo integral de las personas por la manera en que se encuentra diseñada. El segundo presupuesto considera que las personas con discapacidad tienen mucho que aportar a la sociedad, siendo su contribución igual de importante que la del resto de las personas, aquellas sin discapacidad (Palacios, 2008). Esto resalta, según la autora, la idea de que toda vida es igualmente digna.

Estos presupuestos generan importantes consecuencias, entre las que se destacan, en palabras de Palacios (2008), las repercusiones en las políticas a ser adoptadas sobre las cuestiones que involucren a la discapacidad.

Lo educativo se presenta, entonces, como uno de estos espacios centrales que involucran a la discapacidad. Los diferentes modelos teóricos sobre discapacidad han influido directamente en la forma de concebir las respuestas que las instituciones

educativas ofrecen a sus estudiantes con discapacidad, Baquero (2006) analizó en varios de sus estudios las formas en que estos modelos determinaban aquello que se entendía por fracaso escolar.

Lejos de comprender al fracaso como producto de las limitaciones individuales o del contexto social, se sostiene que los estudiantes no logran avanzar en sus trayectorias por problemáticas que surgen de la interacción entre los estudiantes y las prácticas educativas (Baquero, 2006). Las instituciones educativas imponen condiciones de trabajo homogéneas para una población altamente heterogénea, naturalizando que esas dinámicas son las óptimas para aprender, sin tener en cuenta las individualidades (Baquero, 2006).

Varios autores sostienen que la integración de los estudiantes con discapacidad representa un desafío para las instituciones, docentes y especialistas que deben abordar la diversidad de necesidades cognitivas, emocionales y sociales que presentan sus estudiantes (Morales-Jamarillo et al., 2025). En este marco, y considerando que las prácticas educativas inclusivas son un punto importante de intervención psicopedagógica, el presente trabajo tiene por objetivo indagar sobre cuáles son las estrategias que implementan los institutos terciarios de la ciudad de Bahía Blanca para garantizar la accesibilidad presencial y digital de sus estudiantes.

Objetivos

Objetivo General

- Indagar las estrategias utilizadas por los institutos terciarios de Bahía Blanca relacionadas a la accesibilidad de los alumnos con discapacidad.

Objetivos específicos

- Identificar las fortalezas y la eficacia de las estrategias implementadas por los institutos terciarios de Bahía Blanca en materia de accesibilidad física y digital.
- Describir las barreras físicas y digitales que impiden la accesibilidad de los estudiantes con discapacidad.

- Explorar la existencia de redes de trabajo establecidas con agentes y/o equipos externos a la institución.
- Delimitar las modificaciones de mejora requeridas desde la institución, los profesionales y la comunidad.

Supuestos básicos de Investigación

- Los institutos terciarios de Bahía Blanca ofrecen mayores estrategias de acompañamiento para la accesibilidad presencial que digital.
- Las estrategias implementadas por los institutos presentan un bajo nivel de formalización y registro.
- Las redes de trabajo que se establecen para el acompañamiento de los alumnos con discapacidad son internas, sin contacto con agentes o equipos externos.

Estado del arte

Antecedentes internacionales

Una pareja de investigadores, Bermeo-Loor Berly y Mendieta-Vivas (2025), pertenecientes a la Universidad de Ecuador, abordaron, en un estudio, la problemática de la inclusión y accesibilidad en la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (ULEAM). El objetivo de los autores era mejorar el ambiente universitario para todos los estudiantes, además de proporcionar información detallada sobre las prácticas y políticas educativas, dentro y fuera del ámbito universitario local y evaluar el estado de inclusión y accesibilidad dentro de la institución universitaria mencionada, proponiendo estrategias específicas para garantizar un entorno más inclusivo. Aplicaron una metodología mixta, que combinó enfoques cuantitativos y cualitativos para obtener una comprensión integral de la situación, hicieron uso de cuestionarios estructurados para recopilar la información, las preguntas permitían comprender la percepción de los estudiantes y docentes, así como la de otros actores sociales, tales como personas con discapacidad y otros grupos minoritarios. Los estratos considerados incluyeron estudiantes con y sin discapacidad, docentes y miembros de

grupos minoritarios. Luego de analizar los resultados, los investigadores concluyeron acerca de la importancia de promover una cultura organizacional orientada a la mejora continua de los procesos educativos, sostienen que falta conocimiento de las políticas educativas por parte de un sector de la institución, por lo que sugieren mejorar la difusión de la información dentro de su comunidad educativa. Por último, perciben que hay esfuerzos en la adecuación de los espacios y materiales educativos pero que aún hay barreras importantes, particularmente en la accesibilidad física y la adecuación de recursos para estudiantes con discapacidades visuales y auditivas.

Otro equipo de investigadores ecuatorianos que profundizan sus estudios en torno a la educación inclusiva escribió un artículo de investigación relacionado a la Psicopedagogía e inclusión educativa (Morales – Jamarillo Et Al, 2025). El estudio realizado tiene por objetivo abordar los desafíos y las oportunidades en la integración de estudiantes con discapacidades a través de la psicopedagogía y la educación inclusiva, con especial atención en el uso de las tecnologías durante este proceso. Para recolectar la información necesaria utilizaron un enfoque metodológico mixto, que combina métodos cuantitativos y cualitativos. En cuanto a lo cuantitativo de la investigación el objetivo era estudiar la prevalencia de ciertos comportamientos, actitudes y percepciones entre los docentes y los estudiantes en aulas inclusivas, así como el funcionamiento de las estrategias psicopedagógicas implementadas; para recolectar la información se desarrollaron encuestas estructuradas a docentes y alumnos, que permitieron adquirir un detalle de las percepciones de las prácticas inclusivas, de las barreras existentes y de la eficacia de las intervenciones psicopedagógicas, además se hizo uso de la observación estructura de clases en instituciones seleccionadas para tal fin. La muestra contó con un total de entre 50 y 100 docentes y entre 30 y 50 estudiantes con discapacidades. Por otro lado, el análisis del componente cuantitativo se llevó adelante mediante técnicas estadísticas descriptivas e inferenciales. Fueron las entrevistas semi estructuradas a un total de entre 10 y 20 docentes, 5 psicopedagogos y 10 padres de estudiantes con discapacidades y los grupos

focales con 10 a 15 estudiantes con discapacidades las protagonistas de este análisis. Entre los resultados de trabajo se destacan varios puntos; en primer lugar, sigue habiendo barreras estructurales, actitudinales y formativas a las cuales se enfrentan los estudiantes con discapacidad. Entre las barreras estructurales más significativas están la falta de accesibilidad física y la falta de recursos y tecnologías de apoyo, que limitan el acceso equitativo a los contenidos. En lo relacionado a las barreras actitudinales, la investigación mostró que estas se encuentran principalmente vinculadas a la falta de formación docente, a la inseguridad para trabajar con la diversidad y la estigmatización y exclusión social por parte de los compañeros. Otro de los resultados de la investigación guarda relación con las estrategias psicopedagógicas que demuestran mayor eficacia en el ámbito educativo, entre ellas mencionan la adaptación de materiales curriculares, las metodologías de enseñanza diferenciada y las intervenciones socioemocionales. Dos cuestiones más fueron las protagonistas de los resultados encontrados, por un lado, el uso de tecnologías de apoyo demostró tener un gran impacto positivo en la accesibilidad y participación de los alumnos, aunque dependen de la disponibilidad de recursos, y, por otro lado, la formación docente destaca ser un factor clave, los docentes más capacitados demostraron mayor seguridad y mejores prácticas. Para finalizar, los autores concluyen que la psicopedagogía es una disciplina que tiene un papel central en la educación inclusiva, que las barreras estructurales y actitudinales siguen siendo un desafío a superar para lograr una inclusión efectiva, que las estrategias psicopedagógicas individualizadas tienen un gran impacto positivo en la participación de los estudiantes con discapacidad, que la formación docente en materia de inclusión es indispensable, que las tecnologías requieren políticas públicas que promuevan inversión y capacitación y que la educación inclusiva depende no solo de recursos, sino también del desarrollo de una cultura institución basada en la equidad y trabajo interdisciplinario.

Castillo-Pinos I (2025) es una investigadora ecuatoriana que investiga sobre accesibilidad e inclusión en la educación superior, sostiene que son temas que en la

actualidad se han ido abordando desde diferentes enfoques ya que no se ha consensuado un modelo único de implementación, de esta forma en cada institución educativa varían las condiciones de accesibilidad. En su estudio, la autora, presenta como objetivo la evaluación de las condiciones de accesibilidad e inclusión en la UNAE en términos de mejoras alcanzadas y desafíos pendientes. Para obtener información estableció como punto de partida el paradigma sociocrítico de alcance explicativo y el enfoque mixto, utilizó como instrumento encuestas dirigidas a estudiantes con discapacidad y entrevistas estructuradas al personal docente. La investigadora abordó la investigación desde el modelo social de la discapacidad, teniendo como premisa que para mejorar las condiciones educativas es importante eliminar las barreras de acceso y reducir las brechas existentes. La investigación se desarrolló bajo el paradigma interpretativo, ya que se buscó analizar y comprender las problemáticas relacionadas con las condiciones de accesibilidad e inclusión a partir de la interpretación de las experiencias de los entrevistados. El grupo de estudio estuvo conformado por un total de 39 estudiantes con discapacidad y tres miembros del equipo directivo. Los resultados de las entrevistas permitieron contrastar las opiniones de los directivos con las percepciones de los estudiantes con discapacidad a partir de la experiencia de cursar en la institución. Por un lado, entre los resultados producto de las entrevistas realizadas a los alumnos, el análisis muestra que para ellos solo algunos espacios cumplen con criterio de accesibilidad, que entre las principales barreras están aquellas que obstaculizan la movilidad, y que la universidad no está lo suficientemente preparada para proporcionarles los apoyos necesarios; en cuanto a la formación docente o preparación del personal no hubo consenso en cuanto a las respuestas brindadas por los estudiantes. También existe entre ellos la percepción de que los recursos disponibles son parcialmente inclusivos, sin embargo, la mayoría de los alumnos de la UNAE consideran que la universidad si cuenta con canales adecuados para ofrecer redes de apoyo en caso de ser requeridas. De acuerdo con la percepción de los directivos, la UNAE si cuenta con las herramientas para garantizar la accesibilidad, tanto física como digital, además expresan que se han realizado las adecuaciones necesarias para mejorar la inclusión, con medidas

tales como flexibilizar la currícula para respetar las necesidades de cada sujeto, por último, en cuanto a las condiciones de accesibilidad, señalan que es preciso realizar mejoras pero que sí cuentan con condiciones de accesibilidad adecuadas. Luego de la investigación Castillo Pinos Karina concluye que las condiciones de accesibilidad han mejorado a través de intervenciones realizadas por el personal directivo pero que aún en la actualidad existen desafíos a superar, relacionados a los recursos y enfoques utilizados, que no son del todo accesibles para los estudiantes con discapacidad.

Ahumada Rodríguez (2025) analiza la relación entre la infraestructura vial y las condiciones de acceso escolar en la educación media superior en la Universidad de Guadalajara, en México. El objetivo del estudio es examinar la influencia que tiene la infraestructura vial en el acceso escolar y en la igualdad de oportunidades para los estudiantes que asisten a la institución mencionada. A lo largo de la investigación se analizaron diferentes variables, tales como la distancia entre el hogar y la escuela, los medios de transporte disponibles y las condiciones del entorno geográfico, con el fin de reconocer cuáles son los principales desafíos y oportunidades a los que se enfrentan los estudiantes con discapacidad. Se realizó un trabajo de investigación mixta, con análisis de datos cualitativos y cuantitativos, en el cual se emplearon varias técnicas de recolección de datos, entre ellas, la observación directa de las condiciones de acceso en el entorno inmediato de las sedes de la universidad en cuestión, una revisión documental de fuentes oficiales vinculadas a políticas públicas de acceso escolar y un análisis geoespacial, realizado a través de herramientas digitales como Google Maps. Con el análisis de la información recolectada se identificaron patrones espaciales y de desigualdad en el acceso, que dieron como resultado percepciones moderadas en cuanto a la seguridad en la infraestructura, en la calidad, que afecta directamente a la accesibilidad de los sujetos, y percepciones negativas sobre el acceso y el tiempo y costos de traslado escolar. En resumen, y a modo de conclusión, la autora determina que los hallazgos evidencian que la infraestructura vial es un determinante en el acceso a la educación, que genera

desigualdades de acceso por parte de los estudiantes, y que las políticas públicas deben promover la inversión en infraestructura para garantizar equidad educativa.

Antecedentes nacionales

De Souza, en conjunto con un grupo de investigadores (2021), llevaron adelante un trabajo de investigación cuyo objetivo fue el de analizar el rol que desempeñaba la accesibilidad digital en la educación inclusiva como una herramienta para eliminar las barreras frente a las demandas de las personas con discapacidad y los retos de la actualidad relacionados a entornos virtuales de aprendizaje. Para su estudio llevaron adelante una revisión sistemática a partir del método PRISMA, donde tomaron, luego de la aplicación de exigentes criterios de inclusión y exclusión y de consulta en determinados sitios de búsqueda, 16 artículos relacionados al tema del trabajo, es decir, la accesibilidad digital con relación a la educación inclusiva. Los resultados del trabajo dejan en evidencia que la accesibilidad digital es uno eje primordial en la educación inclusiva, aunque aún exista una brecha para los estudiantes con discapacidad, para quienes el acceso sigue siendo desigual, las tecnologías se presentan en el sistema educativo como una herramienta con gran potencial educativo, al favorecer los procesos de aprendizaje y la autonomía por parte de los alumnos, pero este potencial no llega a desarrollarse a causa de dificultades relacionadas a la falta de accesibilidad en los entornos digitales, el acceso suele no ser fácil y no hay suficiente adaptación del material, constituyéndose entonces como una barrera más dentro del proceso. Los investigadores acercan, al final del trabajo, varias conclusiones. Expresan, en primer lugar, que la accesibilidad digital en el campo de la educación inclusiva juega un papel primordial a través de diferentes modelos de aprendizaje en línea, ante esto se genera una brecha, ya que las personas con discapacidad están alejadas de un acceso en igualdad de condiciones. Los artículos analizados a lo largo del trabajo sostienen la importancia de la alfabetización digital y la formación educacional y profesional a lo largo de todo el proceso educativo, así las Tics se constituyen como herramientas que facilitan la interacción entre docentes y estudiantes. La accesibilidad

digital tendría que ser, en los espacios educativos, un lugar común para todos, independientemente de la condición de cada estudiante. Por último, invitan a pensar lo relacionado a la accesibilidad digital desde el modelo social, para entender las realidades de los sujetos con discapacidad en cuanto al acceso, uso y participación de y en las Tics desde la misma mirada con la que se piensa a todos los estudiantes.

Gallego Galli (2023) llevó adelante una investigación relacionada a la percepción sobre la inclusión que los docentes tienen sobre los jóvenes y adultos con discapacidad. Centró su investigación en la ciudad de Plottier, ubicada en la provincia de Neuquén, donde, a partir de un estudio de tipo exploratorio-descriptivo, entrevistó a 12 docentes, de entre 27 y 53 años de edad, para identificar cual es la percepción que ellos tenían sobre sujetos con discapacidad en una escuela pública para adultos. Los resultados de las entrevistas muestran que ninguno de los docentes tiene formación en lo que respecta a discapacidad y que menos de la mitad de los participantes participaron en jornadas sobre discapacidad impulsadas por el Consejo Provincial de Educación, la mayoría de los docentes indicó no estar de acuerdo con la inclusión en el lugar donde trabajan y una muestra menor indicó estar a favor, siempre y cuando esta se llevara adelante de forma eficiente ya que algunas de las respuestas mostraron que, en realidad, lo que se aplica es una falsa inclusión. En cuanto a los aspectos negativos de la inclusión en la institución donde trabajan los entrevistados, se menciona la falta de recursos como el principal de ellos, mientras que, entre los positivos indican la posibilidad de los alumnos con discapacidad de sentirse parte y el crecimiento recíproco de las personas con discapacidad y de quienes ocupan el rol de enseñar. La autora de la investigación concluye que la capacitación docente en materia de inclusión es un pendiente y reflexiona en torno a la falsa inclusión mencionada por algunos entrevistados y a la dificultad de ser inclusivos en espacios como el que trabajan, por las condiciones estructurales de la institución. Dedicó también algunas líneas en pensar cómo los recursos humanos, económicos y materiales se constituyen como una barrera en la accesibilidad de los estudiantes con discapacidad.

Bozzi (2024) realizó un estudio para comprender los aportes de la Psicopedagogía en las trayectorias educativas de estudiantes con discapacidad en el nivel terciario. Partiendo de la certeza de que cada vez son más los estudiantes con discapacidad que deciden acceder al nivel superior, se propuso analizar y describir la efectividad de la intervención psicopedagógica en la trayectoria académica de los estudiantes con discapacidad en el nivel superior, con el fin de identificar su influencia en la inclusión educativa y el logro de los objetivos educativos de estos estudiantes. La investigación realizada fue de enfoque cualitativo, a través de un trabajo de campo donde, la investigadora, realizó las entrevistas semiestructuradas necesarias para recolectar información pertinente. Se trabajó en dos institutos terciarios de gestión pública, ubicados en Resistencia, Chaco y se entrevistó a un total de 14 docentes. A partir de los resultados de la encuesta se determinó que el mayor porcentaje de alumnos presentaba una discapacidad física y motora, y que las principales barreras encontradas guardan relación con lo arquitectónico propiamente dicho y con la falta de recursos y adaptaciones necesarias. En cuanto al rol del psicopedagogo, los resultados muestran que hay pocos especialistas de esta disciplina brindando apoyo a los alumnos con discapacidad, situación que genera varias implicaciones negativas, como la dificultad para detectar necesidades y la falta de estrategias acordes. Como conclusión, la presencia limitada de psicopedagogos en el nivel genera preocupaciones importantes, destacando entonces la necesidad de la figura de este profesional en el nivel para fortalecer la inclusión educativa. A su vez, se identifica la falta de formación específica y de recursos adecuados como barreras que afectan la participación activa de todos los estudiantes por igual, a la vez que se destaca la efectividad del acompañamiento psicopedagógico en los casos donde las intervenciones si pudieron realizarse.

Amadeo A. (2025) se propuso estudiar, en su tesis de grado, acerca de la accesibilidad digital y la inclusión en la Universidad Nacional de La Plata. Adoptó, a lo largo de su trabajo, una perspectiva informática, que le permitió, por un lado, conocer cómo los

estudiantes interactúan con la computadora para alcanzar sus aprendizajes y por otro, acercarse a las herramientas y concepciones de la accesibilidad digital que impactan en la comunidad universitaria. Desde un enfoque metodológico mixto, reunió información utilizando diversidad de fuentes: análisis documental de normativas y políticas institucionales; entrevistas semiestructuradas a referentes de la Comisión Universitaria de Discapacidad (CUD) y de unidades académicas testigo; cuestionarios a docentes y estudiantes; además de un análisis técnico de la accesibilidad de los principales portales web y plataformas virtuales de aprendizaje de la UNLP. El análisis de la información recolectada le permitió a la autora concluir acerca de que la Universidad protagonista del estudio tiene un fuerte compromiso con la inclusión aunque aún quedan desafíos pendientes, relacionados a la circulación de información sobre los recursos que tiene la institución para acompañar la trayectoria de estudiantes con discapacidad, además sostiene que la pandemia COVID-19 impulsó la adopción del uso de tecnologías para el desarrollo de las clases, cuestión que amplió la brecha entre estudiantes, al haber un desigual acceso a las mismas. Entre las barreras de acceso digitales más frecuentes, luego del análisis de las plataformas adoptadas por la universidad, se encuentran la falta de texto alternativo en imágenes, problemas de contraste, errores en la estructura semántica del HTML (encabezados, formularios, enlaces) y dificultades para la navegación por teclado. Ante esto, los docentes sostienen necesitar de más capacitaciones para acompañar el aprendizaje digital y que aunque haya reglamentación relacionada a la accesibilidad digital, las dificultades aún persisten. La autora concluye que si bien hay avances en materia de discapacidad, la inclusión plena en educación superior requiere de una articulación más profunda y sistémica de las políticas empleadas, de los recursos tecnológicos, de las prácticas llevadas adelante por el plantel docente y el derecho a la educación.

Linhardo (2025) dedicó una investigación a conocer cómo se lleva adelante el acompañamiento interdisciplinario de trayectorias educativas en una Universidad privada de la Patagonia Argentina. Para ello, a través de un diseño metodológico de tipo

fenomenológico, con un enfoque empírico y cualitativo, realizó entrevistas semiestructuradas a los directores de las carreras presentes en la universidad donde hizo el estudio, con el fin de conocer cuáles eran sus percepciones y experiencias en relación al acompañamiento de las trayectorias educativas de estudiantes con discapacidad. Las conclusiones muestran que no existen protocolos a implementar cuando ingresan a las carreras alumnos con algún tipo de discapacidad, a la vez que la mayoría de los profesionales indicaron que no cuentan con herramientas o formación adecuada para acompañar los desafíos que presentan estos estudiantes, aunque sí afirman trabajar en equipo con los docentes que acompañan a ese alumno y en ocasiones con la Secretaría académica para sostener desde sus lugares a los estudiantes con discapacidad.

Rossi y López Sosa (2025) analizan los procesos de inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en el nivel superior de la Universidad de Río Cuarto, provincia de Córdoba. Consideran como unidades de análisis el rectorado y cada una de las cinco facultades que la componen. La investigación adoptó un enfoque cualitativo, con un diseño de tipo descriptivo-interpretativo. Fueron dos las estrategias utilizadas, la entrevista en profundidad por un lado y un análisis documental de normativas, políticas institucionales y marcos regulatorios por otro. El estudio mostró como resultado que, si bien hay avances en la toma de conciencia acerca de los marcos normativos que regulan la educación inclusiva, es difícil una implementación efectiva en el nivel superior, además dejó en evidencia que si bien hay acciones en pos de la inclusión esta se presentan de forma fragmentada. A modo de conclusión las autoras se preguntan si no se vuelve necesario que las universidades generen espacios de intercambio y circulación de los marcos legales para que todos los actores entren en conocimiento de los mismos e invita a reflexionar sobre la importancia de generar una cultura institucional que dé lugar a la inclusión para, de esta forma, no improvisar cuando se requieren de estrategias que acompañen las trayectorias educativas de los estudiantes con discapacidad.

Marco teórico.

La educación como derecho.

La educación es entendida por Carlos Skliar (2019), en su libro *Pedagogía de las diferencias*, como una conversación entre desconocidos, desconocidos nuevos, anónimos o con nombre propio, seres que llegarán a un espacio que habrá que transformarlo en común. Sostiene, a lo largo de su escrito, que hay que imaginárselas para que los desconocidos hablen y el papel de uno es, como educador, necesariamente, hacerles hablar. Sostiene a la vez que desconocer no es ignorar, se trata de una posición, desde la cual mirar a cada uno como si mirásemos a quienquiera sea, sin adelantar prejuicios, sosteniéndolo para que pueda ser y estar entre nosotros (Skliar, 2017).

Varios autores, posicionados desde una perspectiva de derechos, coinciden en que la educación es un derecho fundamental para las personas (Gentili, 2009; Skliar, 2017, Tomasevski, 2004;).

Pablo Gentilli (2009), en uno de sus artículos donde analiza el derecho a la educación en América Latina expresa que la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (DUDH) fue, probablemente, una de las proclamas más ambiciosas e importantes en la lucha por la igualdad y que, entre todas sus conquistas democráticas la más destacada ha sido la de reconocer e incorporar a la educación como un derecho humano fundamental, debiendo ser universal, gratuito y obligatorio para todos los sujetos atravesados por dicha declaración.

En su artículo 26.º, la DUDH establece que:

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos. (Organización de las Naciones Unidas, 1948)

La importancia de la educación como un derecho democrático reside en que la misma se muestra como un bien que construye y potencia otros muchos derechos, por no decir, todos. En este sentido la *Declaración Universal de Derechos Humanos* reconoce a la educación como un derecho fundamental, en tanto ella nos ayuda a reconocernos sujetos libres e iguales en derechos, a luchar contra toda forma de discriminación. La educación nos protege de nuestra identidad, de nuestra libertad y dignidad y de la de todos, la educación es un derecho porque es punto de partida y punto de llegada de toda lucha por la igualdad (Gentili, 2009).

Podría decirse entonces que, desde la perspectiva de los derechos del niño, niña y adolescentes, la educación constituye la clave para la percepción por parte de los sujetos de los derechos humanos. La educación es un multiplicador que aumenta el disfrute de todos los derechos y libertades individuales cuando el derecho a la educación está efectivamente garantizado, y priva a las poblaciones del disfrute de muchos derechos y libertades cuando se niega o viola ese derecho (Tomasevski, s/f).

Tomasevski, en un escrito titulado *El derecho a la educación* (2004), sostiene que el derecho a la educación implica condiciones reales y sostenidas y ordena esas dimensiones en un esquema de 4-A: Asequibilidad, lo cual hace referencia a la obligación estatal, en este sentido los gobiernos deben asegurar que haya educación gratuita y obligatoria para todos los sujetos en edad escolar, asignando recursos tales como infraestructura, materiales y

recursos acordes a cada formación, docentes capacitados, entre otros; en segundo lugar la accesibilidad, principio que sostiene que el derecho a la educación debe ser garantizada, asegurando la educación gratuita, obligatoria e inclusiva y facilitando el acceso a la educación post-obligatoria para todas las personas por igual; la aceptabilidad es la tercera dimensión que debe ser sostenido para garantizar el derecho a la educación, y hace referencia a los criterios de calidad, es decir, los gobiernos tienen que establecer y garantizar determinados estándares para los educandos y educadores, métodos y estrategias que sean pertinentes para el rol que ocupan dentro del sistema educativo. Por último, la adaptabilidad, ítem que refiere a la necesidad de que las instituciones educativas se adapten a los alumnos, revocando la antigua tradición de forzar a los niños, niñas y adolescentes a cualquiera de las condiciones que la escuela hubiese previsto para ellos.

La educación inclusiva.

En los últimos años, el Paradigma de la Educación como Derecho abrió paso a una nueva concepción que se instaló como eje central en los sistemas educativos: la educación inclusiva. Esta concepción se basa en la idea principal de que todas las personas, por el simple hecho de pertenecer a la familia humana, tenemos igualdad de derechos. En cuanto al acceso a la educación, esto implica que todos los estudiantes, en tanto sujetos de derecho, deben tener garantizado el acceso a una educación inclusiva y equitativa de calidad (Ministerio de Educación de la Nación, 2019).

En el año 2015, los países pertenecientes a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en un marco de compromiso, adoptaron la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Este acuerdo determina diferentes acciones que individuos, comunidades y gobiernos deben llevar adelante para asegurar el bienestar de las personas y el planeta en su integridad, mediante la promoción del desarrollo social y humano, la protección del medio ambiente, la prosperidad económica y la equidad (UNESCO, 2017).

Dentro de los puntos a los que se comprometieron la Educación inclusiva de calidad es el ODS N°4 y, además, fue considerada por la asamblea como un medio para lograr todos los demás ODS. Este Objetivo de Desarrollo Sostenible, especifica el tipo de educación que se necesita en el mundo de hoy e invita a los países participantes a garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y a promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. Esta meta destaca la importancia de abordar todas las formas de exclusión y marginación, tales como las desigualdades en materia de acceso, participación, procesos, género, entre otros. La Guía para asegurar la inclusión y equidad en educación creada por la UNESCO (2017) establece un mensaje concreto: todos los y las estudiantes cuentan, y cuentan por igual. Es por eso, que los sistemas educativos deben estar al servicio de todos los estudiantes, con foco en aquellos que han sido excluidos recurrentemente, tales como las minorías étnicas, los niños y niñas de hogares pobres, y las personas con discapacidades.

La guía mencionada en el párrafo anterior incorpora el desarrollo de otras dos nociones significativas para este trabajo: la diferencia entre inclusión y equidad, por un lado, y la relación entre educación inclusiva y discapacidad por otro.

En cuanto a la primera diferenciación, la UNESCO (2017) define a la inclusión como un proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de todos los y las estudiantes, mientras que la equidad se refiere a la acción de asegurar que exista una preocupación por la justicia, garantizando así que la educación de los todos los y las estudiantes tengan la misma relevancia. Para asegurar la inclusión y equidad la guía menciona que se necesita de políticas inclusivas y equitativas que reconozca en primer lugar que los desafíos afrontados por los estudiantes nacen del sistema educativo, motivo por el que hay que revisar la forma en la que este se organiza, la forma de enseñar, el entorno de aprendizaje y los métodos de evaluación y apoyo a los estudiantes.

Incorporar los principios de inclusión y equidad en las políticas educativas implica, entre otras cosas, valorar la presencia de todos los estudiantes, reconocer la diversidad como una oportunidad para democratizar los aprendizajes, evaluar y gestionar las barreras de acceso de los y las estudiantes a la educación, prestar singular atención a los niños y niñas que están expuestos a la inclusión y alcanzar un entendimiento común entre los sistemas educativos para promover igualdad de oportunidades (UNESCO, 2017).

En cuanto a la relación entre Educación Inclusiva y discapacidad, la Guía para asegurar la inclusión y equidad (UNESCO, 2017), afirma que los niños y niñas con discapacidad figuran entre los grupos más marginados y excluidos, siendo un grupo de la población a la cual habitualmente se le ha negado el derecho a una educación inclusiva y de calidad.

Educación inclusiva y discapacidad.

Hablar sobre las personas con discapacidad suele generar conflicto, debate, inseguridad y temor, surgen con frecuencia dudas acerca de cómo referirse a ellas. En la actualidad utilizamos la terminología Personas con Discapacidad (PcD), ya que nuestro país adhiere a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, pero esto no siempre fue así (Reparaz et al., 2022).

Las terminologías utilizadas para referirse a las Personas con Discapacidad han variado a lo largo del tiempo, Reparaz et al., (2022) afirman en la introducción del libro *Políticas inclusivas de educación superior* que las mismas han estado vinculadas a los cambios de paradigmas, tanto sociales como culturales, que se traducen en un lenguaje propio del modelo preponderante.

En nuestro país, y en algunos limítrofes, como Brasil, aparece, en las décadas del 80 y 90, una serie de eufemismos que solo llevaron a la confusión y obstaculizaron el verdadero sentido de la inclusión, como, por ejemplo, capacidades diferentes, necesidades

educativas especiales, capacidades especiales. Otros ejemplos considerados por los autores como inapropiados son: invidentes, no videntes, sordos mudo, mogolico. Estas expresiones marcan las dificultades para aceptar a las personas tal y como son, llevando una discriminación encubierta y generando confusión en la población, al disfrazar el término con aquello que “queda mejor” o es “menos ofensivo” (Reparaz et al., 2022).

Otra aclaración importante, y digna de ser reflexionada, es el uso de “Personas discapacitadas”, forma de referirse que ya no se utiliza. No es discapacitado, sino que tiene una discapacidad, decimos así por tratarse de una expresión que no anula a la persona y conduce a reconocer y valorar las capacidades que cada uno tiene (Reparaz et al., 2022).

En la actualidad se define a la discapacidad como una producción social e histórica inscrita en los modos de producción y reproducción de una sociedad. Hablar de discapacidad significa entonces hablar de ideología en sentido amplio y, de ideología de la normalidad en profundidad, ya que la categoría cuya definición acá nos reúne se encuentra enmarcada en un sistema de clasificación de sujetos, inventado y reproducido por un orden hegemónico basado en relaciones de desigualdad. Referir al término discapacidad supone, para los autores especialistas en el tema, historizar los modos en que las sociedades han entendido esta categoría a partir de la forma en que se han configurado las relaciones de alteridad (Almeida, M. E., et al., 2019).

A lo largo de la historia, la discapacidad ha sido comprendida desde tres grandes paradigmas. El primero de ellos, conocido como Paradigma Tradicional, entendía y trataba a las personas con discapacidad como inferiores, eran subestimadas por su discapacidad, enmarcándose en grupos de personas anormales (Ministerio de Educación de la Nación, 2019). Parte de esta forma de comprender a los sujetos con discapacidad era creer que ellos no tenían nada valioso para aportar a la sociedad, sus vidas no tenían valor y el mejor antídoto contra esto era la marginación o exclusión, incluso la muerte. Esta condición tenía como consecuencia directa la no participación en actividades educativas (Palacios, 2008).

El segundo paradigma o modelo es el rehabilitador o biológico, paradigma que se centra en que las causas de la discapacidad son científicas, los sujetos que las poseen se caracterizan por tener una diversidad funcional comprendida en términos de salud o enfermedad. Desde este mirar las personas con discapacidad ya no son consideradas como inútiles, se cree que algo para aportar tienen en la medida que sean rehabilitadas o normalizadas (Palacios, 2008).

Este segundo paradigma se centra en la persona que tiene deficiencias o limitaciones, caracterizadas como una anomalía patológica que le impide desarrollar actividades que se consideran “normales”, es decir, las que pueden realizar la mayoría de las personas (Palacios, 2008).

En torno a estos sujetos gira la categoría de pacientes, ya que para adaptarse a la sociedad circundante tiene que someterse a procesos de rehabilitación, acompañado por un conjunto de profesiones o especialistas, que ofrecen los tratamientos adecuados (Ministerio de Educación de la Nación, 2019).

Como resultado de los tratamientos médicos, durante la vigencia del Paradigma rehabilitador, los sujetos con diversidades funcionales sobreviven o tienen una mayor probabilidad de hacerlo. Este modelo buscaba la recuperación, y la educación especial se convierte en uno de los principales instrumentos en este camino hacia la normalidad (Palacios, 2008).

El último paradigma, que sigue vigente en la actualidad, es el Paradigma o modelo social. El origen, desarrollo y la articulación de este presupuesto se generó, básicamente, en palabras de Agustina Palacios (2008), a través del rechazo a los fundamentos expuestos en paradigmas anteriores.

El modelo social parte de dos ideas principales. La primera de ellas, sostiene que la discapacidad no tiene causa ni religiosas ni científicas, sino sociales, o al menos,

preponderantemente. No son las limitaciones individuales las que generan el problema o los desafíos que estas personas deben superar en su cotidianidad, sino que las limitaciones tienen su origen en la propia sociedad. La segunda idea base, relacionada a la utilidad para la comunidad, afirma que las personas con discapacidad tienen mucho que aportar al lugar o mundo donde viven, o que, al menos, su contribución será en la misma medida que el resto de las personas, sin discapacidad alguna (Palacios, 2008).

Para este paradigma, toda vida humana es igualmente digna, no se puede apartar de la sociedad a las personas con discapacidad, sino que sus aportes se encuentran íntimamente relacionados con la inclusión y la aceptación de la diferencia (Palacios, 2008).

La noción de persona con discapacidad desde el modelo social mira más allá de la diversidad funcional de las personas y establece sus bases en las limitaciones de la propia sociedad. Agustina Palacios (2008) en su libro, realiza una importante distinción entre lo que se considera “deficiencia” y lo que se entiende por discapacidad. El primero de los términos hace referencia a la pérdida o limitación total o parcial de un miembro, órgano o mecanismo del cuerpo, el segundo concepto es explicado por la autora como la desventaja o restricción de actividad causada por la organización social contemporánea que no considera, o lo hace en forma insuficiente, a los sujetos que tienen diversidades funcionales y las excluye de actividades cotidianas de la sociedad. En otras palabras, la deficiencia, o diversidad funcional, es esa función o mecanismo del cuerpo que no funciona de igual manera en todos los sujetos, mientras que la discapacidad estaría compuesta por los factores sociales que restringen, limitan o impiden a las personas con diversidad funcional, vivir su vida en sociedad.

Según Carlos Skliar (1995), la discapacidad es el resultado social de la deficiencia, la discapacidad es la restricción de lugares y roles sociales que un individuo o grupo de individuos sufren a causa de un déficit. Para él, deficiencia y discapacidad son dos caras de una misma moneda, la primera de índole biológica, la segunda social, cuya relación es

variable y depende directamente de las características de cada sociedad. Esta distinción ayuda a comprender mejor por qué a iguales deficiencias no se generan idénticas discapacidades, es decir, las personas cuya deficiencia es la misma pueden desarrollarse en sentidos opuestos, con potencialidades de crecimiento, educativas, personales y laborales, diferentes.

Estos presupuestos, de los cuales parten el modelo social de la discapacidad, generan importantes consecuencias, entre ellas, las repercusiones en las políticas que deben ser adoptadas por los gobernantes relacionadas a aquellos aspectos que involucran a la discapacidad. Si las causas que originan la discapacidad son sociales, las soluciones no pueden ni deben estar centradas en las personas afectadas, sino que deben estar dirigidas hacia la sociedad. Los modelos anteriores se centraban en la rehabilitación o normalización como guía para tratar a las personas con discapacidad, mientras que el modelo bajo análisis aboga, en palabras de Palacios (2008) por la rehabilitación o normalización de la sociedad, la cual tiene que pensarse y diseñarse para hacer frente a las necesidades de todas las personas que habiten en ella.

Siguiendo con esta línea de análisis, las niñas y niños con discapacidad deben tener las mismas oportunidades de aprendizaje que aquellos sujetos sin discapacidad. La educación inclusiva, adaptada a las necesidades de todos los estudiantes, tiende a ser la regla general a adoptarse por todas las sociedades, siendo la educación especial reservada como última medida (Palacios, 2008).

Ya no se habla de integración, principio que buscaba hacer reformas adicionales en los centros educativos con el fin de hacer lugar a los alumnos considerados especiales dentro del sistema escolar tradicional. Las líneas de pensamiento actuales se relacionan con la educación inclusiva, cuyo objetivo central es reestructurar las escuelas según las necesidades de todos los alumnos (Ainscow, 2003).

En otras palabras, Ainscow (2003) explica en su ponencia *Desarrollo de los Sistemas Educativos Inclusivos*, que todos los estudiantes con necesidades educativas especiales deben tener acceso a una escuela normal que los reciba, con una pedagogía centrada en cubrir y acompañar sus desafíos. Las escuelas con orientación educativa inclusiva son el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, para construir sociedades más justas y para alcanzar una educación de calidad para todos, mejorando así toda la eficacia de la totalidad del sistema educativo.

Mel Ainscow (2003) sostiene que son varios los intentos de dar con una definición exacta de inclusión, ya que va a depender de las circunstancias locales, de la cultura y de la historia de cada comunidad. Sin embargo, aporta cuatro elementos presentes y recurrentes en todas las definiciones de inclusión / educación inclusiva:

- 1- La inclusión es un proceso: es una labor que nunca finaliza, no se trata de establecer logros y objetivos fijos que, una vez cumplidos, establecen por finalizado el asunto. La inclusión es una búsqueda interminable de formas de responder a la diversidad. La diferencia es considerada como un factor positivo y un estímulo para el aprendizaje, se trata entonces de aprender a convivir con lo diferente y aprender de ella.
- 2- La inclusión se centra en la identificación y eliminación de las barreras: supone evaluar y recopilar información que sirva para planificar y ejecutar mejoras en políticas y prácticas inclusivas.
- 3- Inclusión es, en palabras del autor citado, asistencia (lugar donde los chicos aprenden), participación (experiencias de calidad donde todos los estudiantes tienen voz y opinión) y rendimiento (actividades que permitan buenos resultados a lo largo de la trayectoria escolar, según las posibilidades de cada uno) de todos los alumnos.

- 4- La inclusión pone su atención en aquellos grupos de alumnos en peligro de ser marginados, excluidos o con riesgo de no alcanzar un rendimiento óptimo. Este ítem supone la responsabilidad moral de todos los actores de la educación, para que todos los estudiantes considerados estadísticamente como “de riesgo” sean simplemente, estudiantes.

Puede afirmarse entonces, a partir de los aportes de Palacios (2017), que en los últimos años entró en vigencia una nueva forma de comprender la discapacidad, que pone el acento en las barreras sociales como causa u origen de la discapacidad, que dejan de definirse a partir de las limitaciones propias de la persona para pasar a ser concebida como una limitación social. La discapacidad es el resultado, entonces, de una condición de la persona, que, al interactuar con diferentes barreras, pasa a estar en una posición discapacitante.

Booth & Ainscow (2015) son autores de una guía para la educación inclusiva, en la cual abordan, entre muchos otros tópicos, la importancia de evaluar y reconocer las barreras dentro de los sistemas educativos. Este contenido lo abordan en relación a varios elementos relacionados entre sí, sostienen que hay tres ideas claves que pueden ayudar a los profesionales de la educación a dar forma a un conocimiento compartido, de gran utilidad para hablar un mismo idioma a nivel inclusión y prestar atención a aquellos ítems necesarios de ser investigados para tomar decisiones informados. Los tres conceptos en cuestión son las barreras al aprendizaje y la participación, los recursos para apoyar el aprendizaje y la participación y el apoyo a la diversidad, cada uno de los cuales es explicado a continuación.

Cuando los estudiantes que son parte de una institución escolar se encuentran con barreras, su acceso, participación y aprendizaje se encuentran impedidos. Estas barreras pueden estar relacionadas con cualquier aspecto del centro escolar, tales como las instalaciones físicas, la organización escolar, la cultura del establecimiento, las políticas

aplicadas por las autoridades pedagógicas, la relación entre los estudiantes y sus docentes, entre otras. Estas barreras que, al interactuar con las limitaciones del sujeto aprendiente, limitan su aprendizaje colocándolo en una posición discapacitante, pueden encontrarse también, fuera de la institución educativa propiamente dicha, estando en las familias o en las comunidades y, también, en las políticas y circunstancias nacionales e internacionales (Booth & Ainscow, 2015).

En cuanto a la percepción de las barreras, Booth & Ainscow (2015) sostienen que, como actores educativos, debemos resistir a la tentación de ver las barreras al aprendizaje y la participación sólo en los lugares cuya responsabilidad no es nuestra, ya que allí tenemos poca o nula posibilidad de intervenir para ayudar a nuestros estudiantes. Si bien nos invitan a ser conscientes de todas las barreras presentes en los espacios donde trabajamos activamente, nuestros esfuerzos, desde el lugar que cada uno ocupa, debe centrarse en que aquello sobre lo que tanto el personal, como los estudiantes y las familias sí pueden aportar algo para cambiar el acceso.

Cabe aclarar que identificar las barreras al aprendizaje y la participación no implica señalar aquello que está mal dentro de la institución escolar, se trata, por el contrario, de ser parte del proceso de inclusión, y participar en el descubrimiento progresivo y la eliminación de las limitaciones que los estudiantes tienen a la hora de participar y aprender (Booth & Ainscow, 2015).

La guía escrita por Booth & Ainscow (2015) para acompañar a las instituciones a hacer de sus prácticas un espacio inclusivo expresa que entender las deficiencias o la discapacidad de algunos estudiantes como la causa principal de sus dificultades educativas desvía la atención de las barreras existentes en todos los contextos en los que los estudiantes se desenvuelven, se desarrollan y aprenden, así como del resto de aspectos que interactúan con sus condiciones personales y sociales. El uso del concepto de “barreras al aprendizaje y la participación” puede ayudar a resolver las dificultades educativas

asociadas a la, lamentablemente habitual, tarea de identificar a ciertos estudiantes como “con necesidades educativas especiales”.

El uso del término aquí propuesto por los autores, “barreras al aprendizaje y la participación”, utilizado para expresar los desafíos que algunos estudiantes deben enfrentar, en contraposición al término “necesidades educativas especiales”, utilizado con fuerza hace varios años, pone en contraste el modelo social de la discapacidad con la mirada de las dificultades educativas basado en el modelo médico. Este último modelo mencionado, considera las barreras que tienen que afrontar las personas con discapacidad como una consecuencia directa de sus déficits. La visión de un modelo social sobre la discapacidad tiene que ver con entender que la discapacidad se construye a partir de la experiencia de las personas con distintas dificultades de relación o interacción de su cuerpo y el entorno social y físico en el que se desenvuelven (Booth & Ainscow, 2015).

Las instituciones educativas pueden acompañar a sus estudiantes con políticas que ayuden a reducir en gran medida las barreras que surgen dentro de los centros educativos, ya sean producto de actitudes o acciones discriminatorias, o barreras propias del quehacer institucional. Los marcos legales sobre discapacidad obligan a las instituciones escolares a llevar adelante “ajustes razonables” para apoyar la participación de los estudiantes con discapacidad (Booth & Ainscow, 2015).

Como parte de estos ajustes razonables los autores introducen un segundo concepto para hacer de las prácticas educativas espacios más inclusivos, concepto que hace referencia a los recursos para apoyar el aprendizaje y la participación. Sostienen que reducir las barreras al aprendizaje y la participación implica sí o sí, movilizar recursos. Así como las limitaciones discapacitantes pueden surgir relacionadas a diferentes aspectos de la vida institucional, los recursos también se pueden encontrar en cada aspecto del centro escolar: en su cultura, en sus políticas y en sus prácticas, en los edificios, en lo vincular, en el equipamiento de clase, entre los padres, tutores o cuidadores, en las comunidades y sus

directivos. Los valores compartidos también se constituyen como un gran recurso si se presentan de forma clara y son compartidos por toda la comunidad escolar, ya que se convierten en una guía orientadora para superar las barreras que se presentan (Booth & Ainscow, 2015).

El tercer concepto introducido por Booth & Ainscow (2015) en el escrito mencionado es el de apoyo a la diversidad, las mejoras de los procesos de enseñanza y el aprendizaje, posicionados desde un mirar inclusivo, se consideran actividades de apoyo a los estudiantes. Si las actividades de aprendizaje se diseñan para apoyar la participación de todos los estudiantes por igual, la necesidad de apoyo individual se reduce. Estas actividades de acompañamiento están presentes en los docentes que se involucran con sus estudiantes, reconociendo diferentes puntos de partida, pero también pueden estarlo cuando los alumnos se acompañan entre sí, tejiendo redes de apoyo dentro de lo escolar.

Marco normativo

La legislación es una de las partes más importantes para el buen desarrollo de un sistema educativo inclusivo y equitativo para todos sus integrantes. La UNESCO (2017), en su Guía para lograr la inclusión y la equidad, establece algunos puntos importantes por los que son esenciales las leyes en materia de inclusión: en primer lugar, sostiene que la legislación prevé la articulación de los principios y derechos necesarios para crear un marco para la inclusión y para reformar aquellos elementos del sistema que se constituyen como barreras para los estudiantes, entre dichos obstáculos menciona, por ejemplo, las políticas que impiden a los alumnos con discapacidad asistir a las escuelas de nivel de sus barrios; por otra parte, la legislación acompaña la articulación de prácticas inclusivas fundamentales, como por ejemplo aquella que determina que las escuelas deben educar a todos los miembros de su comunidad. En último lugar, el conjunto de leyes articula los procedimientos y las prácticas en todo el sistema educativo que facilitan la equidad, ejemplo de esto es la formulación de currículos flexibles para aquellos alumnos que lo necesitan.

A nivel mundial, el marco normativo de la educación inclusiva se cimenta sobre la base de un conjunto de instrumentos internacionales, regionales y nacionales, cada uno de cuales reconoce a la educación desde una perspectiva de derechos, y establecen la obligación de los Estados de garantizar su cumplimiento, bajo condiciones de igualdad y no discriminación. Así se afirma que la inclusión no es una opción, sino que es una exigencia jurídica y política al servicio de sistemas educativos democráticos (Palacios. 2008).

A nivel internacional, la Declaración Universal de Derechos Humanos representa el punto de partida para el reconocimiento de la educación como derecho humano fundamental. El artículo 26 de dicho documento establece que todas las personas tienen derecho a la educación, sentando así las bases para su consideración como un derecho universal (ONU, 1948).

La Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH), en tanto documento que marca un antes y un después en la historia de los derechos humanos de las personas, fue elaborado por representantes de varios países del mundo con diferentes antecedentes jurídicos y culturales. Fue proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en París, en el año 1948, estableciéndose como una idea común para todos los pueblos y naciones. En la actualidad la DUDH se aplica de manera permanente a nivel mundial y regional y es reconocida por haber inspirado la construcción de más de setenta tratados de derechos humanos (ONU, 1948).

En su preámbulo, la DUDH (1948), declara varios principios, entre los que se encuentra el reconocimiento de los derechos humanos como base para la libertad, justicia y paz y la creencia esencial de que los derechos humanos deben ser protegidos por un régimen de Derecho. A su vez, considera esencial promover el desarrollo de las relaciones amistosas entre naciones y confirma que los Estados Miembros se han comprometido a asegurar, el documento firmante. A partir de esas afirmaciones la DUDH fue proclamada como un ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse, con el

objetivo de que tanto los individuos como las instituciones promuevan el respeto a los derechos y libertades expresadas en la declaración.

En cuanto a lo específico en materia de discapacidad, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, adoptada en el año 2006, se constituyó como el hito fundamental para consolidar el modelo social de discapacidad. Este documento expresa el compromiso que asumen los Estados parte con el objetivo de mejorar la accesibilidad y equidad, impulsando la ciudadanía plena de las Personas con Discapacidad (Neirotti et al., s/f). En su artículo 1, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), establece que su propósito es “promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente” y define a la discapacidad como una categoría relacional, vinculada con la accesibilidad de y en los entornos.

En nuestro país, en el año 2006 se sanciona la Ley n°26.206 de Educación Nacional, la cual le adjudica al Estado la responsabilidad indelegable de proveer educación y llevar adelante una política educativa que garantice una educación de calidad en igualdad de oportunidades en todas las provincias del territorio argentino. Son varias las acciones concretas determinadas por la mencionada ley: a lo largo de sus artículos se crea el Instituto Nacional de Formación Docente para garantizar la capacitación gratuita para los profesionales de la educación a lo largo de toda la carrera docente, se propone la ampliación de las escuelas primarias de jornada extendida y estructura la educación obligatoria en dos niveles: primaria y secundaria, con 13 años de duración total, además la Ley 26.206 fija 8 modalidades dentro del sistema educativo. Parte central de esta ley es la inclusión, extiende la obligatoriedad a 13 años de escolarización con el objetivo de garantizar la permanencia y los logros en el aprendizaje de todos los niños, niñas y jóvenes del país (Congreso de la Nación, 2006).

En el ámbito nacional, además de lo expuesto en el párrafo anterior, el Estado Argentino considera como central el modelo de derechos humanos de la discapacidad reflejado en la Convención. Esta adhesión se concretó mediante la aprobación de la Ley Nacional N° 26.378, en el año 2008, que aprueba en Argentina la Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad, y se fortaleció, a través de la Ley N° 27.044, que otorgó jerarquía constitucional a la Convención mencionada, durante el año 2014. Este posicionamiento conduce a que el Estado centre sus intervenciones con el objetivo de garantizar la participación de las personas con discapacidad, reconociéndolas como sujetos de derecho en igualdad de condiciones con las demás personas (Ministerio Nacional de Educación, 2019).

Asimismo, me parece importante mencionar otras dos leyes nacionales, que hicieron un gran aporte en materia de educación inclusiva: en primer lugar, la Ley Nacional N° 26.601, de Protección Integral de los Derechos de los niños, niñas y adolescentes, la cual menciona que los organismos parte deben poner a disposición procedimientos y recursos para la identificación temprana de necesidades educativas derivadas de la discapacidad o de trastornos en el desarrollo, con el fin de lograr la inclusión desde el Nivel Inicial. Además, desde hace unos años, está en vigencia la Ley Nacional N° 26.150, que garantiza que todos los estudiantes de todas las escuelas reciban Educación Sexual Integral (ESI) (Ministerio de Educación de la Nación, 2019).

Nivel Superior

La Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2007) determina, en el Marco General de Política Curricular, la siguiente organización de su sistema educativo: el Nivel Inicial abarca la educación de los niños de 45 días hasta los 5 años inclusive, siendo obligatorias las salas de 4 y 5 años. Tanto la Educación Primaria como la Secundaria contemplan seis años de educación obligatoria, iniciándose la Primaria a los 6 años de edad y la Secundaria al finalizar aquella. Por último, el Nivel Superior,

temporalidad protagonista de este apartado, abarca la Formación Técnica y Docente, de grado y continua, y la formación en universidades provinciales. Pueden ingresar, al mismo, quienes hayan aprobado la Educación Secundaria.

El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales es un tratado internacional que reconoce la educación como un derecho humano fundamental y establece la obligación de los Estados de garantizar su acceso progresivo en condiciones de igualdad y no discriminación, incluyendo el nivel superior (ONU, 1966). En su artículo N°13 expresa que la educación superior es un nivel estratégico para la efectivización del derecho a la educación, ya que posibilita a los estudiantes el acceso a conocimiento social y culturalmente significativo, la formación profesional y la participación plena en la vida en sociedad. Determina también que, en tanto derecho humano, este nivel no puede ser concebido como un privilegio para ciertos sectores, sino como un derecho a ser garantizado en condiciones de igualdad y equidad, y agrega que, la educación superior tiene que brindarse como igualmente accesible a todos, teniendo como punto de partida la capacidad de cada estudiante, brindando los medios apropiados e implantándose progresivamente de manera gratuita.

Dentro del marco normativo nacional, la Ley Nacional de Educación N° 26.206 (Congreso de la Nación, 2006), establece que la Educación Superior comprende, por un lado, Universidades e Institutos Universitarios, tanto estatales como privados autorizados, y por otro, Institutos de Educación Superior de jurisdicción nacional, provincial o de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, de gestión estatal o privada. En otros de sus artículos, la misma Ley, expresa que la Educación Superior será regulada por la Ley de Educación Superior N° 24.521, la Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058 y por las disposiciones de la presente ley en lo que respecta a los Institutos de Educación Superior y que el Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen competencia en la planificación de la oferta de carreras y de postítulos, el diseño de planes

de estudio, la gestión y asignación de recursos y la aplicación de las regulaciones específicas, relativas a los Institutos de Educación Superior bajo su dependencia.

María Soledad Boquin (2018), en sus estudios sobre el Sistema Educativo Argentino y Nivel Superior, afirma que el desarrollo de la escolarización en nuestro territorio deja en evidencia la desarticulación de lo que se conoce como Sistema Educativo Argentino, ya que no existe legislación alguna que integre todos los niveles, cuestión que tiene como consecuencia que cada uno de ellos se configura con independencia de los demás. De esta forma, a lo largo de los años, se sucedieron leyes, decretos y resoluciones que fueron regulando cada uno de los niveles (inicial, primario, secundario y superior) por separado.

Nuestro país estructura su oferta formativa superior en un sistema binario, con propuestas educativas universitarias de un lado y carreras en institutos superiores por otra parte. En la actualidad, gracias a las crecientes magnitudes de las matrículas en los niveles educativos primarios y secundarios, la cantidad de estudiantes que acceden al nivel superior también ha aumentado. Pero es importante aclarar que, en los últimos 30 años, el protagonismo de las universidades, tanto públicas como privadas, ha caído, dejando lugar al crecimiento sostenidos de los institutos superiores, que cuentan con una gran oferta de carreras asociadas al ámbito de formación docente y de formación técnica (Boquín, 2018).

Hay tres modalidades dentro de las carreras terciarias: las relacionadas al ámbito de la formación de docentes, las que tienen por objetivo formar técnicos y las que guardan relación con el ámbito artístico. La primera de estas modalidades tuvo su nacimiento, desarrollo y consolidación fuera del nivel superior, relacionadas al nivel medio, a partir de la creación de las Escuelas Normales. Fue durante los años 1862 y 1880 que se organiza y concreta lo que en la actualidad conocemos como Sistema Educativo Argentino. Este se componía de la educación elemental en su base y por las universidades en el techo, punto al cual accedían sólo unos pocos ciudadanos, en el medio surge, desde lo organizacional, el nivel medio, caracterizado también por cierta selectividad de sus estudiantes, en ese

escalón surgen las Escuelas Normales, destinadas a la formación de docentes (Boquín, 2018).

En lo que respecta al surgimiento de las primeras propuestas de formación técnica y artísticas, éstas son muchos más recientes que las alternativas de carreras docentes. Para las primeras, el antecedente lo marca las escuelas de artes y oficio, vinculadas al surgimiento de la industria nacional, en la década de los cuarenta. Con el objetivo de satisfacer la demanda técnica del país, se crean cursos de tres años, a transitarlos luego de la escuela primaria, los cuales otorgaban el título de experto en mecánica, electricidad y otros ámbitos afines. Unos veinte años después, llegando a 1960, se crea en Argentina la Dirección de Educación Artística, que promueve la creación de distintos servicios educativos nacionales, destinados a la formación artístico profesional o a la formación docente en el nivel superior (Boquin, 2018).

Estas propuestas de formación docente, técnicas y artísticas, que surgieron durante el primer período del ordenamiento de Sistema Educativo y que, en la actualidad conforman el nivel superior, tienen como común denominador que en su momento representaron vías de acceso y profesionalización, con una clara diferenciación por género, destinadas sectores que no albergaba la universidad (Boquín, 2018).

Inclusión y accesibilidad en el Nivel Superior

La inclusión en el nivel superior es, para Ana María Ezcurra (2011) uno de los principales desafíos de los sistemas educativos. Este nivel se caracteriza por haber sido, a lo largo de su desarrollo, un espacio selectivo, orientado a una población relativamente homogénea y atravesado por lógicas meritocráticas que tienden a reproducir desigualdades, las cuales abarcan aspectos sociales, culturales y educativos.

Lorca (2012) entrevistó a Ezcurra sobre procesos de inclusión y desigualdad en educación superior. En la mencionada entrevista partieron de la premisa de que hay dos

procesos que convergen en los sistemas universitarios, por un lado, la masificación de la educación superior y por otro, las altas tasas de abandono estudiantil. La entrevistada sostiene que la relación entre ambos procesos es causal que tiene como resultado una desigualdad en el acceso al nivel superior. Desde hace aproximadamente cuarenta años, el nivel superior es protagonista de una masificación, tendencia que, según Ana María Ezcurra, va a persistir. Esta masificación fue producto de procesos de inclusión social que las instituciones han desarrollado que permitieron el ingreso de sectores sociales antes excluidos, franjas desfavorecidas en la distribución de capital económico y cultural. Es producto de esta desigualdad social que los grupos menos favorecidos ingresan a sus estudios, es decir, logran ser parte de los procesos de masificación, pero terminan abandonando por no poder responder a lo que se espera de ellos.

Hay un proceso de inclusión que es, a la vez, excluyente: las franjas sociales a las que se busca incluir son luego, las más afectadas y su situación las conduce al abandono (Lorca, 2012).

Otra hipótesis fue sostenida por Ezcurra durante la entrevista. Se cree que estos procesos de exclusión y abandono de los estudios por parte de los estudiantes se concentran, principalmente, durante el primer año de las carreras universitarias o terciarias (Lorca, 2012).

Hay una interpretación dominante de estos procesos, en los cuales se atribuye que el abandono y la deserción son problemas de los alumnos, son ellos los que fallan en su objetivo de ser estudiantes universitarios cuando, en realidad, poco se analiza el rol de las instituciones educativas de nivel superior. Ante las dificultades de los estudiantes se llevan adelante estrategias de intervención que podrían denominarse superficiales, dichas actividades actúan al margen del sistema académico, por eso terminan fracasando y las estadísticas de abandono no disminuyen. Se tratan, por lo general, de servicios de apoyo académicos, dirigidos a alumnos, como, por ejemplo, cursos que se agregan a las

asignaturas regulares, pero poco acompañan el programa académico en sí, tutorías focalizadas en aquellos alumnos considerados en situación de riesgo (Lorca, 2012).

Aunque la deserción es considerada un fenómeno educativo, Ezcurra lo considera como una situación sobre determinada por varios factores; las dificultades académicas son una causa, la predominante, pero no exclusiva, ya que opera en conjunto con otros factores, un conjunto de barreras propias de la posición social en desventaja. Uno de ellos es el factor económico, que afecta aún en los sistemas gratuitos, otro es la necesidad de un trabajo a tiempo completo por parte de los estudiantes que acarrea como consecuencia la dedicación a tiempo parcial al estudio.

Una tercera hipótesis, relacionada a los procesos de inclusión excluyentes, es la que sostiene que el abandono muchas veces responde a la imagen de “alumno esperado” que las instituciones universitarias, terciarias y sus docentes poseen. Las universidades son, para la entrevistada, una condicionante primaria, una determinación en el desempeño académico, en la permanencia, en la graduación y, por lo tanto, en el abandono y explica que con lo sostenido hace referencia a que las instituciones tienen una idea de alumno y capital esperado, hay expectativas respecto de los conocimientos, habilidades y hábitos académicos que se presupone que los alumnos ya poseen o deben poseer, y por ende no son objeto de enseñanza. En los sectores sociales donde esas virtudes no son parte del capital cultural se generan más dificultades por desconocimiento (Lorca, 2012).

Pugliese (2005) analiza las condiciones de acceso e integración de las personas con discapacidad en la educación superior argentina. En nuestro país no existen barreras legales para el acceso a la educación superior, la permanencia o el egreso por parte de las personas con discapacidad, por el contrario, la participación de ellas en este nivel está contemplada y amparada por la ley.

La Ley de Educación Superior, Ley N° 24.521, establece que el Estado, en tanto entidad que posee la responsabilidad indelegable de la prestación del servicio de educación

superior de carácter público, tiene que garantizar el cumplir con ese nivel de enseñanza para todos aquellos sujetos que quieran participar de esa instancia educativa (Pugliese, 2005).

La ley mencionada en el párrafo anterior fue modificada por la Ley N° 25.573, sancionada en el año 2002, la cual busca garantizar el derecho a la educación superior a personas con discapacidad (Pugliese, 2005).

El artículo mencionado en el párrafo anterior fue modificado con posterioridad, por la Ley N°25.573, sancionada en el año 2002, la cual agrega que el Estado deberá, además, garantizar la accesibilidad al medio físico, servicios de interpretación y los apoyos técnicos necesarios y suficientes para las personas con discapacidad (Pugliese, 2005). Esta nueva ley determina como uno de los objetivos de la educación superior la profundización de los procesos de democratización en este nivel y la igualdad de oportunidades para todos sus estudiantes. Indica también que los estudiantes de la educación superior tienen derecho a acceder a sus estudios sin discriminación alguna y que las personas con discapacidad tendrán derecho, durante las instancias evaluativas, a contar con los apoyos necesarios y suficientes (Pugliese, 2005).

Pugliese (2005), en su estudio sobre la participación de las personas con discapacidad en el nivel superior, reflexiona acerca de que, si bien desde el marco normativo los derechos de los sujetos con discapacidad están reconocidos y garantizados, son pocos los estudiantes que llegan al nivel superior, y fundamental para este fenómeno algunas causas. En primer lugar, sostiene que los sistemas educativos en nuestro país son progresivos, al ser escasa la cantidad de personas con discapacidad en el nivel primario y secundario, el número también es menor en el último de los niveles educativos. En segundo lugar, las barreras actitudinales, producto de la percepción social de la discapacidad y los prejuicios que hay relacionadas a ella, generan obstáculos para que las personas con discapacidad puedan acceder, permanecer y egresar de la educación superior. Por último,

señala que, en las instituciones educativas terciarias las personas deben enfrentarse también a importantes barreras físicas y comunicacionales; estos obstáculos en la accesibilidad se encuentran en una doble dimensión, en la ciudad (señalización, veredas, transporte público) y dentro de las propias universidades (desafíos para acceder al material de estudio, insuficiencia de apoyos técnicos y vinculares, restricciones en la oferta de carreras, entre otros) (Pugliese, 2005).

La Organización Mundial de la Salud (2001) establece que en torno a cada individuo hay Factores Contextuales que pueden tener efectos sobre la salud de las personas. Dentro de estos factores podemos encontrar dos tipos, por un lado, los ambientales, que constituyen el ambiente físico, social y actitudinal en el que las personas viven y transitan su cotidianidad. Estos factores están por fuera del individuo, es decir, son externos, y pueden afectar de forma positiva o negativa al desarrollo de la persona como miembro de la sociedad, en su capacidad y/o en sus funciones corporales. Por otro lado, están los factores personales, conformados íntegramente por características del individuo. Dentro de este grupo encontramos factores como la edad, el sexo, los estilos de vida, los hábitos, patrones de comportamiento, la profesión, y otras tantas características que no forman parte de una condición de salud.

Pugliese (2005) reflexiona acerca de que los factores ambientales pueden constituirse como barreras o como facilitadores para las personas con discapacidad que transitan instituciones terciarias. Es por ello que sostiene que es necesario, en el ámbito educativo en general, y en el nivel superior, en particular, comprender que solo es posible favorecer la participación plena de los sujetos con discapacidad a través de la intervención en los factores ambientales.

En relación a la superación de barreras surge otro término muy utilizado en materia de discapacidad, el de accesibilidad. Muchas personas asocian dicho concepto a la idea de vencer barreras de libre circulación, pero luego de tantos estudios y reflexión sobre el tema,

Alonso López (2017) considera que esa definición es una idea simplificada para un concepto que abarca mucho más que el hecho de circular o de habitar un espacio físico, ya que el hablar de accesibilidad no hace referencia únicamente, a la posibilidad de llegar a donde se quiere ir, sino que todos podamos acceder, circular, comunicarnos y utilizar de forma autónoma y segura todo aquello que consideremos necesario o elijamos. En otras palabras, el autor expresa que, así entendida, la accesibilidad es una manera de aceptar y reivindicar la diversidad humana o el derecho de quienes tienen una limitación a disfrutar de la misma calidad de vida de todas las personas.

En su origen, había una idea escondida, implícita, en el concepto de accesibilidad, esa idea dividía a la población en dos tipos, la normal y la población que no lo era, por ejemplo, las personas con discapacidad. En la actualidad en Diseño Universal, paradigma actual, sostiene que existe una sola población, compuesta por sujetos diversos, con características y habilidades diferentes. Hoy hablamos de accesibilidad universal, de un diseño para todos, idea que deja en evidencia la necesidad de pensar en todos por igual y de contemplar todos los ámbitos a la hora de pensar intervenciones (Alonso López, 2017). Este diseño es una forma fundamental de acompañar a las personas, ya que determina estrategias no solo en el ámbito educativo, sino también en la forma de hacer productos industriales, de construir espacios físicos y de pensar servicios disponibles para el ciudadano.

Alonso López (2017) sostiene que la eliminación de barreras, como una estrategia de promoción de accesibilidad, es útil, pero limitada, en la medida en que coloca el foco en eliminar obstáculos, sin pensar espacios, equipamientos y servicios aptos para todas las personas desde su origen.

De Souza Godinho et. al (2021), en su artículo titulado La Educación Inclusiva y la Accesibilidad Digital, expresa que dentro de la educación inclusiva hay un tema que gana cada vez más relevancia, el de Accesibilidad Digital. En primera instancia, se entiende por

Educación Inclusiva a un proceso de inclusión social, bajo la premisa de que todos accedan al sistema educativo en igualdad de condiciones. Por otro lado, se piensa en la Tecnología de la información y comunicación como una instancia que trae consigo nuevas exigencias y oportunidades de enseñanza. Estos avances, relacionados a la innovación tecnológica, se presentan como un gran desafío debido a que aún las personas con discapacidad encuentran resistencias dentro del proceso (De Souza Godinho et. al, 2021).

La Pandemia COVID – 19 trajo como consecuencia un aumento en todo el mundo, y en nuestro país en particular, de la brecha digital relacionadas a las medidas adoptadas en el sistema educativo, donde los aprendizajes se centraron en el sistema a distancia y en línea, como medida para favorecer la continuidad de la enseñanza (De Souza Godinho et. al, 2021).

En los últimos años hubo un aumento en demandas relacionadas a la inclusión, que impactan generando cambios significativos en el entorno educativo. Como parte de este marco, aparece el ámbito de la accesibilidad digital, cuyo objetivo está vinculado con el proporcionar tecnologías que ayuden a los estudiantes con discapacidad a superar barreras, tales como el acceso al material. Los obstáculos que se presentan en el acceso digital para personas con discapacidad pueden pensarse desde tres aristas, la asequibilidad, accesibilidad y la alfabetización digital; gran parte de las barreras se relacionan a las condiciones económicas, a la vez que con condiciones sociales y con los diferentes niveles de apropiación de la tecnología, todas cuestiones que colocan a la discapacidad en un lugar de aún más marginalidad y exclusión social (De Souza Godinho et. al, 2021).

La incorporación de las Tecnologías de la información y comunicación en los distintos ámbitos de la vida donde las personas transitan, se presenta como una ventaja por permitir experiencias y acceso a variedad de información que, de otra forma, quedan por fuera del alcance de muchas personas. Para quienes presentan una discapacidad, este tipo

de avances significaría una gran ayuda para superar barreras de participación (Ortiz Ruiz, 2016).

La Accesibilidad Digital se define entonces, como el conjunto de propiedades que debe tener un producto, servicio o sistema, para que la mayor cantidad posible de personas, y en el mayor número de circunstancias, puedan acceder a él y usarlo. En este sentido se responde a los principios de accesibilidad universal, que implica la inclusión de todos los sujetos, aunque tengan algún tipo de discapacidad, entendiendo que no se trata de hacer elementos paralelos o diferenciados, sino accesibles desde un principio para todos (Ortiz Ruiz, 2016).

La accesibilidad en el Nivel Superior desde una perspectiva psicopedagógica

En la actualidad, el involucramiento de los estudiantes con discapacidad se presenta como un desafío significativo para las instituciones, docentes y todos los actores del sistema educativo, quienes tiene que trabajar de forma integral todos los aspectos de la vida de los estudiantes, es decir, las necesidades cognitivas, emocionales y sociales que cada uno de ellos presenta. Es por ello, que, en las últimas décadas, la Psicopedagogía y la Educación Inclusiva se han constituido como áreas fundamentales del campo educativo, motivadas por el objetivo de garantizar una educación equitativa y de calidad para todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades (Morales Jamarillo et. al, 2025).

La Psicopedagogía, en tanto disciplina que aborda la interacción entre los procesos de aprendizaje y los factores psicológicos que los afectan, se presenta como un puente fundamental para favorecer el desarrollo integral de los estudiantes con discapacidades, y aunque la inclusión educativa no es un nuevo concepto, su puesta en práctica aún sigue siendo un objeto de revisión, que representa desafíos tanto a nivel estructural como pedagógico. Las barreras físicas, sociales y actitudinales continúan siendo un obstáculo para que los estudiantes con discapacidad se desenvuelvan plenamente en los contextos

educativos, ya que en varias oportunidades no reciben los apoyos adecuados para desarrollar sus habilidades al máximo (Morales Jamarillo et. al, 2025).

En este contexto, la disciplina psicopedagógica juega un rol principal al efectivizar estrategias que posibilitan, por un lado, la adaptación de los estudiantes con discapacidad al entorno educativo, y por otro, la construcción de un enfoque holístico, integral, desde el cual posicionarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La intervención psicopedagógica se vuelve un elemento clave en el análisis de los aspectos cognitivos, emocionales y sociales de cada sujeto para diseñar estrategias que favorezcan su trayectoria escolar, en la identificación temprana de las barreras que afectan el desarrollo de la persona y en la construcción de un entorno de aprendizaje acorde a las necesidades del sujeto (Morales Jamarillo et. al, 2025).

Dentro de los principales desafíos en el desarrollo de espacios potenciadores de aprendizajes para los estudiantes con discapacidad está la falta de formación docente para abordar la diversidad de necesidades que pueden presentarse en las aulas. En la mayoría de los casos, los maestros no poseen herramientas y estrategias necesarias para diseñar y aplicar estrategias pedagógicas diferenciadas para dar respuesta a cada especificidad. En ese escenario, la Psicopedagogía ofrece un enfoque formativo que guía a los docentes y les permite desarrollar competencias en la gestión de la diversidad, adaptación curricular y creación de ambientes inclusivos (Morales Jamarillo et. al, 2025).

Otro aspecto crucial para la inclusión de alumnos con discapacidades lo constituye el trabajo interdisciplinario entre psicopedagogos, docentes, terapeutas y familiares. El éxito en el proceso de inclusión se ve directamente incrementado cuando la colaboración entre los profesionales y el entorno parental colaboran. Por medio del trabajo en conjunto se pueden diseñar y aplicar planes educativos individuales que permitan a los estudiantes con discapacidad acceder a los aprendizajes de manera significativa y participativa (Morales Jamarillo et. al, 2025).

Frente a todos los desafíos que se presentan a diario en materia de educación inclusiva, existen también importantes oportunidades para mejorar la participación de los estudiantes con discapacidad. Las nuevas tecnologías educativas, por ejemplo, presentan a cotidiano herramientas valiosas para la personalización del aprendizaje, permitiendo, por ejemplo, la adaptación personal de los contenidos según el perfil de cada alumno. Son varias las tecnologías de apoyo, como los dispositivos de lectura, los programas de comunicación, softwares especializados, entre otros, que ofrecen soluciones innovadoras para facilitar el acceso a un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad. El uso de estos recursos tecnológicos requiere, sin embargo, capacitación adecuada, tanto por parte de los docentes como de los estudiantes a fin de garantizar el acceso (Morales Jamarillo et. al, 2025).

Otro ámbito de intervención psicopedagógica dentro de los institutos es el que tiene que ver con la cultura escolar, el rol de los psicopedagogos puede transformar el ambiente en un espacio que camine hacia una verdadera inclusión. La sensibilización de los diferentes actores de la comunidad escolar puede contribuir a que la diversidad sea vista, dentro de los espacios educativos, como una fortaleza, y no como un obstáculo permanente a ser superado. Una cultura inclusiva implica, no sólo la adecuación de los recursos materiales y pedagógicos, sino también la modificación de las actitudes y creencias que pueden perpetuar la exclusión de los estudiantes con discapacidad, por ello, la psicopedagogía, a partir de su enfoque integral, puede prevenir dicha exclusión y generar una mirada constructiva de la diversidad.

La investigación psicopedagógica en el ámbito de la educación inclusiva se vuelve una tarea fundamental, ya que sus aportes pueden favorecer al diseño de nuestras metodologías y estrategias que favorezcan la integración efectiva de los estudiantes con discapacidades en los ámbitos educativos. La investigación realizada por esta disciplina permite ensayar nuevas formas de intervención, evaluar la afectividad de los procesos y aportar evidencias para la toma de decisiones por parte de los equipos y actores educativos (Morales Jamarillo et. al, 2025).

El Nivel Superior en Bahía Blanca

La ciudad de Bahía Blanca es la cabecera del partido que lleva su mismo nombre, se ubica al sudoeste de la provincia de Buenos Aires. Según el último censo, la componen un total de casi 337.000 habitantes, representando el 1,9% de la población bonaerense. Por su magnitud poblacional, es considerado el decimoséptimo centro más poblado del país (Municipio de Bahía Blanca, s/f).

En cuanto a la oferta educativa, en la ciudad de Bahía Blanca hay presencia de instituciones de los diferentes ciclos y modalidades educativas: Inicial, Escuela Primaria, Escuela Secundaria Básica, Escuela Secundaria Superior y un Centro de Educación Agraria, especial, educación para jóvenes adultos y adultos mayores, centros de formación profesional y educación técnico profesional, niveles de educación superior: terciario y universitario; y artístico (Municipio de Bahía Blanca, s/f).

En la actualidad, la oferta educativa de Nivel Superior en Bahía Blanca se compone de varios institutos que acercan a sus habitantes ofertas educativas variadas: el Instituto Superior Juan XXIII, el Instituto Superior Dr. Pedro Goyena y el Instituto de la Bahía son algunas de las instituciones terciarias presentes en la ciudad protagonista de esta investigación (Municipio de Bahía Blanca, s/f).

Método

Diseño de estudio

El presente trabajo tuvo como finalidad la de ser un trabajo de investigación empírica cualitativa. Según lo que plantea Hernández Sampieri et al., (2014) el trabajo se enmarcó dentro de un diseño de teoría fundamentada, donde, a partir de la información recolectada por los instrumentos contruidos para tal fin, se producirá una explicación general o teoría respecto al fenómeno que se busca estudiar dentro de su contexto concreto y desde las perspectivas de quienes participan a cotidiano del proceso. A su vez, la investigación tuvo

un alcance descriptivo, ya que el objetivo principal es el de detallar cuáles son las características que toman las estrategias utilizadas por los institutos terciarios de Bahía Blanca relacionadas a la accesibilidad de los alumnos con discapacidad. Con la información recopilada se buscará dar respuesta al interrogante que moviliza a esta investigación, detallando no sólo las características mencionadas, sino también barreras físicas y digitales que obstaculizan a los estudiantes con discapacidad el acceso a una educación de calidad.

Participantes

Para lograr el objetivo de esta investigación se entrevistó a docentes de la ciudad de Bahía Blanca que ejercen o que trabajaron en institutos terciarios de la localidad donde se realiza el estudio. La muestra, compuesta de 12 profesionales, es de carácter intencional, la misma es entendida como un muestreo no probabilístico, ya que los participantes no fueron seleccionados al azar, sino que se seleccionaron en función de su relevancia en el tema investigado (Sampieri et al, 2014). Es decir, para este trabajo, el cuestionario llegó a docentes que cuentan con experiencia directa en el tema, y que pudieron aportar información significativa para comprender cómo, en el nivel superior, se llevan adelante estrategias de accesibilidad para los alumnos con discapacidad.

Instrumentos

Para llevar adelante la investigación, se utilizó la técnica de recolección de datos por medio de un cuestionario realizado mediante la herramienta de Formulario de Google, el mismo se compartió con docentes de diferentes institutos de educación terciaria de Bahía Blanca. De esta forma se recolectó información acerca de qué forma toman las estrategias utilizadas en materia de accesibilidad por los institutos terciarios en Bahía Blanca.

Las preguntas estuvieron enfocadas en comprender cuáles son las estrategias implementadas por los docentes, cuáles son las redes de trabajo construidas dentro y fuera de las instituciones, así como en conocer cuáles son las barreras físicas y digitales presentes en los diferentes institutos.

Procedimiento

En el estudio realizado, se empleó un cuestionario presentado a los docentes de institutos terciarios de la ciudad de Bahía Blanca mediante un Formulario de Google, para que allí puedan compartir su experiencia en torno a la accesibilidad en el nivel superior. La primera sección de dicho instrumento presentaba el consentimiento informado, sólo al ser aprobado se habilitaban el resto de las preguntas para responder.

Análisis de datos

Resultados

Para la presente investigación se trabajó con una muestra de 12 profesionales, todos docentes de Nivel Superior de la ciudad de Bahía Blanca, con experiencia en el acompañamiento de trayectorias a estudiantes con discapacidad.

Todos los profesionales que brindaron su testimonio señalan haber tenido un contacto limitado con este tipo de situaciones. A lo largo de sus trayectorias laborales, la mayoría manifiesta haber acompañado entre uno y dos estudiantes con discapacidad, mientras que uno sólo de los entrevistados indicó haber trabajado con menos de diez casos en sus veinte años de ejercicio docente. Entre las situaciones mencionadas se encuentran estudiantes con discapacidad visual, personas sordas, estudiantes dentro del trastorno del espectro autista, así como también casos de discapacidad motriz y cognitiva. Asimismo, tres de las personas entrevistadas no especificaron el tipo de discapacidad de los estudiantes a quienes acompañaron.

En cuanto a las estrategias institucionales de acompañamiento relacionadas a la accesibilidad, se les consultó a los docentes participantes del cuestionario, cuál o cuáles habían sido las estrategias implementadas por ellos para acompañar las trayectorias de sus estudiantes con discapacidad. Sólo uno de ellos respondió no haber necesitado de la

implementación de estrategias específicas para asegurar el aprendizaje de su alumno, ya que no era necesario.

El resto de las respuestas confirman la necesidad de acompañar las trayectorias de sus alumnos con adecuaciones o apoyos diferenciados. Algunos hicieron referencia a la flexibilización de los tiempos de trabajo, la generación de espacios personalizados de consulta y la adaptación de consignas, exámenes y otros instrumentos de evaluación. Respuestas como las siguientes: “Traté de dedicarles más tiempo durante las clases y ofrecer espacios de consulta fuera de ellas” o “Hice adaptaciones en los instrumentos de enseñanza o evaluación: letra u orden de las consignas, formas de redacción (ej. respetando el orden del programa)” evidencian el trabajo docente para dar respuesta a la diversidad dentro del espacio áulico.

Una muestra menor refiere a la importancia del trabajo articulado con otros profesionales. Estas respuestas, tales como “en estos casos, tomar unos minutos de la clase para dedicarle a esas personas es fundamental, hacer un seguimiento más personalizado de los apuntes, adaptar examen escrito y/o oral y mantener contacto con los acompañantes/psicopedagogos personales” o “ en el lugar donde trabajo existe un comité de accesibilidad e inclusión que nos orienta y nosotros hacemos nuestra experiencia” hablan del trabajo en equipo como estrategia para acompañar trayectorias educativas relacionadas a la discapacidad. La mayoría de los testimonios evidencian un trabajo solitario en el acompañamiento de alumnos con desafíos en su aprendizaje. Por último, una sola respuesta habló de apoyos digitales para complementar los aprendizajes de sus alumnos, lo que demuestra falta de desarrollo en este aspecto.

Otra pregunta relacionada a las estrategias de accesibilidad buscó conocer si en las instituciones terciarias donde trabajan hay lineamientos o acuerdos internos para favorecer la accesibilidad. Cinco docentes manifestaron que no existen acuerdos o que desconocen su existencia.

El resto de las respuestas se dividen en dos grandes grupos. Por un lado, aquellas que dan testimonio acerca de que cuentan con acuerdos internos, respuestas tales como “los acuerdos internos contemplan a la totalidad de los/las estudiantes siempre teniendo en cuenta la diversidad”, “en el instituto donde trabajo sí, incluso hay una persona que se contrató para el abordaje de trayectorias que requieren otro tipo de atención” o “hay siempre un acompañamiento continuo para todos los alumnos” demuestran el compromiso de esas instituciones en acompañar las trayectorias pedagógicas y vinculares de sus estudiantes con discapacidad. Por otro lado, algunos docentes expresan que hay trabajo en equipo para acompañar las individualidades pero que dicho abordaje se realiza de manera situada, sin planificación previa, ante la llegada de una persona con desafíos, “se aborda el tema en función de la necesidad”.

Otro de los temas centrales del cuestionario se relaciona con la accesibilidad física. Al preguntarle a los docentes de nivel superior cuáles son las condiciones del espacio institucional que, desde su perspectiva, facilitan el acceso y la permanencia de los estudiantes con discapacidad, todos los entrevistados identificaron al menos un aspecto favorable. Las respuestas indican que las instituciones cuentan con rampas, algunas también con ascensor o elevadores instalados en las escaleras, hay presencia de baños adaptados, y espacios amplios de circulación, con puertas anchas para su fácil acceso. Además, algunos de los docentes comparten que el factor humano es indispensable para garantizar la accesibilidad. Tanto alumnos como docentes tienen buena predisposición y se ayudan unos a otros.

En cuanto a las características del espacio que dificultan en lo cotidiano la trayectoria de los alumnos con discapacidad la mayoría de los docentes respondieron que, después de muchos años de trabajo, la cuestión de la discapacidad se ha visibilizado y que las instituciones han podido adaptarse a esas necesidades. Los entrevistados sostienen esto a partir de frases como “las dificultades estaban cuando no había ascensor. Hoy, no

hay problemas”, o “no creo que haya hoy dificultades en el lugar de trabajo para discapacidades físicas”.

Sin embargo, otro grupo de docentes manifiesta que, si bien hay avances, son insuficientes, por ejemplo, afirman que “sólo hay ascensores” o que “el acceso está adaptado pero las aulas son pequeñas”. Otras respuestas determinan otros tipos de dificultades, como, por ejemplo, “la cantidad de alumnos por curso” o la existencia de “pocas herramientas adaptativas para alumnos con discapacidad visual o auditiva”.

Por otro lado, se manifiestan con fuerza dificultades relacionadas a barreras de tipo actitudinal y formativas. Luego de expresar que a nivel edilicio hay recursos sostienen ideas como las siguientes: “Sí creo que la falta de formación en los docentes puede tener un impacto negativo en las trayectorias de alumnos con discapacidades mentales o trastornos psicológicos.”, “Aunque creo que un obstáculo la predisposición de la institución y los docentes a atender este tipo de trayectorias.” o es una barrera “la ausencia de un gabinete especialista en el tema”.

La accesibilidad digital también fue un tema de consulta para los profesionales que fueron entrevistados. Más de la mitad de los profesionales afirman que sus instituciones no cuentan con recursos o estrategias específicas relacionadas a la accesibilidad digital o bien, desconocen su existencia. El porcentaje restante de los docentes mencionan que los institutos cuentan con recursos de accesibilidad digital, integrados en las plataformas de comunicación de la institución, las cuales están a cargo de profesionales y comités de accesibilidad. Además, este grupo de profesores, que indican contar con apoyos digitales, comparten que en las instituciones hay salas con computadoras con preceptores y bibliotecarios que ayudan a quienes no puedan ingresar, espacios no sólo destinados a estudiantes con discapacidad, sino a todo el alumnado en general.

Entre las dificultades que los profesionales encuentran al momento de utilizar recursos digitales que resulten accesibles para todos los estudiantes, un tercio de los

docentes que accedieron al formulario mencionan la falta de educación tecnológica, ya que los suman a las aulas virtuales sin enseñarles el funcionamiento, expresan que “Desde aprender a enviar correctamente un mail a cargar un archivo en nuestras plataformas”, todo es dificultoso. Respuestas como las siguientes: “Escasos bancos de información/ recursos adaptados a diferentes capacidades (pág. web, aplicaciones educativas, etc.)” o “En mi caso utilizo videos. No todos están subtítulos” dan testimonio de que la accesibilidad digital va más allá del acceso a una computadora, ya que no es tan sencillo encontrar recursos que permitan a todos los alumnos acceder a su contenido por igual.

Otro tercio de la muestra comparte que no encuentra dificultades en los recursos digitales en sí, si no en la cantidad de alumnos por aula, lo cual dificulta el seguimiento individualizado, o el acceso por parte de los estudiantes a dispositivos acorde. La muestra restante afirma no utilizar recursos digitales en sus clases o no haber tenido dificultades con los recursos que prepara para sus estudiantes.

Para conocer cuáles son las fortalezas de las estrategias implementadas se le consultó a los docentes qué aspectos consideraban como positivos en su trabajo acompañando trayectorias con discapacidad y cuáles eran aspectos a mejorar. Dentro de los primeros se leen respuestas como las siguientes: “rescato el acompañamiento continuo a todos sus alumnos.”, “siempre hay buena disponibilidad tanto del equipo directivo como del equipo docente”, o “los valores de la Institución respecto a los jóvenes, en cuanto a su contención y cercanía ayuda mucho” que destacan la importancia de lo vincular y del acompañamiento humano para potenciar estas trayectorias. Algunos docentes también afirman que dentro de los puntos positivos están las mejoras edilicias que los institutos van realizando para eliminar barreras arquitectónicas.

Además de estos puntos relacionados al crecimiento todos los profesionales también pusieron palabras a diversos aspectos que necesitan mejora, tales como “ la comunicación

interna entre pares”, “la formación docente específica para ciertas discapacidades” y “los recursos digitales”.

En relación al objetivo del trabajo de explorar las redes de trabajo establecidas con equipos internos y externos a la institución se les preguntó a los docentes si cuentan con acompañamiento de equipos institucionales o de profesionales que también acompañan a los alumnos con discapacidad por fuera del instituto. Del total de la muestra, un porcentaje de los profesores afirma no contar con la ayuda de equipos internos ni externos, sostienen por ejemplo que “es dificultoso, no hay muchos recursos ni acompañamiento institucional”. Otro grupo afirma recibir acompañamiento de profesionales externos o trabajar en conjunto con los acompañantes terapéuticos, cuyo trabajo en equipo se articula en conjunto a los comités internos de los institutos en los que trabajan.

La mitad de la muestra indica que el abordaje se realiza exclusivamente con personal interno de la institución, y afirman que no han tenido contacto con otros profesionales, ya sea porque no hay contacto o por que aún no necesitaron de la construcción de estrategias en conjunto; “Por ahora hemos podido resolverlo dentro de la misma materia y ha dado resultado.”

Por último, y con el objetivo de pensar futuras líneas de trabajo, se le consultó a los docentes participantes cuáles son, desde su punto de vista, las mejoras que consideran necesarias para fortalecer las trayectorias de los estudiantes con discapacidad y qué roles creen que deben asumir los actores de las instituciones para acompañar a estos estudiantes.

Muchos de los docentes mencionan nuevamente la formación docente en temas relacionados a la discapacidad como un punto de mejora. Otras respuestas, como las siguientes, “sería importante un apoyo extra, algún asistente que esté con el alumno para acompañar su trayectoria junto con nosotros los profes”, “creo que una posibilidad es introducir los acompañantes en el nivel superior” o “incorporar la figura en planta funcional

de Mai” plantean la necesidad de contar en el Nivel Superior con figuras que existen en la actualidad en otros niveles del sistema educativo.

Otras respuestas hablan de que las mejoras necesarias no son a nivel institucional, sino desde los propios docentes, al sostener por ejemplo que “las y los docentes de la institución deben ampliar su mirada. Sin anteponer el diagnóstico de las personas con discapacidad. Cada docente desde su rol debe involucrarse y revisar su propia formación.”

Discusión

Los resultados obtenidos en la presente investigación permiten pensar y problematizar cuáles son las condiciones en que las que se desarrollan las prácticas de accesibilidad en los institutos de nivel superior de la ciudad de Bahía Blanca. El análisis de las respuestas pone de manifiesto que, si bien hay grandes avances en materia de inclusión y de superación de barreras arquitectónicas, aún queda un largo y desafiante camino para avanzar una inclusión plena desde la mirada social de la discapacidad.

Uno de los primeros aspectos que se observan guarda relación con la experiencia de los docentes en el acompañamiento de las trayectorias de los alumnos con discapacidad, los entrevistados afirman que ellos piensan y aplican herramientas para sostener sus aprendizajes pero que su accionar es en parte limitado, ya que, al igual que lo expresaron varios autores del campo de la educación inclusiva, tales como Morales – Jamarillo Et Al. (2025) o Gallego Galli (2023), la falta de formación docente en temas relacionados a la discapacidad es uno de los principales puntos de mejora que encuentran en su práctica para hacer de las aulas e instituciones un espacio más inclusivo.

A partir de lo expresado en el párrafo anterior, puede decirse que muchas de las dificultades que los docentes de nivel superior mencionan no tienen que ver directamente con la participación de estudiantes con discapacidad en el cursado de diferentes materias, sino que estas guardan relación con la presencia de ciertas barreras, no tanto físicas, por

tratarse de espacios que se han ido adaptando a las necesidades de todos los cursantes, sino con la presencia de barreras actitudinales, organizativas y digitales. Esto coincide por lo planteado por Pugliese (2025), quien sostiene que no es necesario exigir cambios a las personas con discapacidad desde su persona, sino que se trata de comprender que solo es posible favorecer la participación plena de los estudiantes con discapacidad a través de la intervención en los factores ambientales, es decir, en el ambiente físico, social y actitudinal en el que los estudiantes transitan su cotidianidad.

La necesidad de docentes disponibles, predispuestos, el objetivo de contar con más personal, el pedido de formación acorde, la cantidad de alumnos por aula, que dificulta el acompañamiento de todos los alumnos, la falta de acceso igualitario a dispositivos y la falta de recursos digitales acordes a la necesidad de todos los estudiantes afirman, tal como se desarrolló en el marco teórico, que las barreras pueden estar relacionadas con cual aspecto de la vida institucional, ya que al interactuar estas necesidades con las limitaciones de los sujetos que aprenden se obstaculiza su aprendizaje, colocando a esa persona en una posición discapacitante. Asimismo, autores como Morales – Jamarillo Et Al. (2025) sostiene en sus investigaciones que las barreras estructurales y actitudinales siguen siendo un desafío a superar para lograr una inclusión efectiva.

Las respuestas dadas por los docentes evidencian el compromiso de las instituciones terciarias de Bahía Blanca en garantizar el acceso a la educación superior por parte de todos los estudiantes que quieren acceder al nivel, y aunque los profesores manifiestan que la inclusión no está del todo dada, puede verse que trabajan en pos de lograrla. Esto coincide con lo expresado por Linhardo (2025) en las conclusiones de su investigación, al sostener que los docentes afirman trabajar en equipo, a pesar de la falta de redes de trabajo o protocolos institucionales, para sostener la trayectoria de sus estudiantes con discapacidad. Así se comprueba también lo expresado por Ainscow (2003) en su definición de educación inclusiva, término según el cual la inclusión es un proceso, una

búsqueda constante de estrategias que logren responder a la diversidad, no es algo que finaliza, sino un camino en donde siempre se puede crecer.

Autores como Amadeo (2025), concluyen que, si bien hay avances en materia de discapacidad, la inclusión plena en educación superior requiere de una articulación más profunda y sistémica de las políticas empleadas, de los recursos tecnológicos, de las prácticas llevadas adelante por el plantel docente y el derecho a la educación. Las instituciones terciarias participantes en esta investigación han identificado y eliminado barreras, relacionadas mayoritariamente a la accesibilidad física. En las respuestas analizadas se observa cómo los docentes celebran esos avances y se identifican con esos logros, aunque aún faltan mejoras por hacer.

En cuanto a las estrategias implementadas por los profesores, sus aportes permiten analizar que estas se desarrollan mayoritariamente desde iniciativas propias de los docentes, ellos adecuan los materiales y los instrumentos de evaluación, flexibilizan los tiempos de trabajo y brindan un acompañamiento personalizado a aquellos estudiantes que lo necesitan. Aunque se trate de estrategias necesarias y valiosas, el hecho de que sean iniciativas de los propios profesionales pone de manifiesto que faltan políticas institucionales integrales y que no se trabaja en torno a la premisa, planteada en la teoría, de que la inclusión es un trabajo colectivo, cuya responsabilidad no debe recaer solo en los docentes, sino en toda la comunidad educativa. Otro punto que se observa es que casi no hay redes de trabajo entre los actores institucionales y externos, predominando así el trabajo del docente o el institucional, dato no menor, ya que los autores mencionan al trabajo disciplinario como un recurso esencial para acompañar las trayectorias. Según Morales Jamarillo et. al, 2025, el éxito en el proceso de inclusión se ve directamente incrementado cuando la colaboración entre los profesionales y el entorno parental colaboran. Por medio del trabajo en conjunto se pueden diseñar y aplicar planes educativos individuales que permitan a los estudiantes con discapacidad acceder a los aprendizajes de manera significativa y participativa

Un punto que me parece importante mencionar, es el que surge del análisis de las representaciones que los docentes tienen sobre la discapacidad. Al pensar en las discapacidades que mencionan, en las estrategias que llevan adelante en sus aulas y algunos de los puntos a mejorar que mencionan, se observa que las miradas de los profesores se aproximan mayoritariamente al modelo rehabilitador.

Al preguntarles por las trayectorias que acompañaron mencionan discapacidades asociadas a limitaciones físicas, las estrategias de acompañamiento ponen el foco en el estudiante y en cómo hicieron ellos para compensar sus dificultades individuales y se piensa en mejoras relacionadas con acompañantes, con la figura de la maestra de apoyo a la inclusión y con la conformación de gabinetes de apoyo. Según lo desarrollado por Palacios (2008), estas son prácticas relacionadas al modelo rehabilitador, las cuales buscan compensar en la individualidad sus deficiencias.

No se trata de negar que son acciones y roles importantes dentro de las instituciones, y que su puesta en práctica genera mejoras en pos de una educación inclusiva, sino que estas estrategias parecen poner la mirada en que la responsabilidad de la inclusión está presente en el propio sujeto y no en el contexto ni en la transformación de los espacios de aprendizajes.

Sin embargo, se manifiestan algunos inicios de una transición hacia un enfoque relacionado a lo que propone el modelo social de la discapacidad, sobre todo, en aquellas respuestas que se animan a analizar algunas barreras de índole pedagógicas, digitales y actitudinales, y expresan la necesidad de formación y de un trabajo en equipo entre todos los actores que tienen relación con el acompañamiento de los sujetos con discapacidad, es decir, no solo entre el personal interno del instituto, sino también, con profesionales externos. Palacios (2008) afirma que la noción de persona con discapacidad desde el modelo social mira más allá de la diversidad funcional de las personas y establece sus bases en las limitaciones de la propia sociedad, o de las instituciones terciarias en este

caso, limitaciones que de a poco los docentes empiezan a nombrar y se transforman en objetivos de trabajo.

Este análisis demuestra entonces que estamos ante un proceso de transición entre ambos modelos, camino en el cual las prácticas docentes e institucionales se encuentran en tensión entre ambas perspectivas, tensión necesaria para construir un escenario de educación inclusiva en el nivel superior.

Siguiendo con esa línea de análisis, el rol del psicopedagogo en el nivel superior sería de gran ayuda para la construcción de prácticas educativas inclusivas. Su aporte sería de gran utilidad para superar el abordaje centrado en el individuo y acompañar la transición hacia prácticas relacionadas al modelo social de la discapacidad. Como se evidenció luego del análisis de los resultados, los institutos cuentan con poca o nula presencia de equipos especializados, esto conduce a las prácticas individuales por parte de los docentes. El profesional de la psicopedagogía podría ayudar en la identificación y superación de barreras para el aprendizaje y la participación y generar espacios de trabajo colaborativo. En otras palabras. Al igual que sostiene Bozzi (2024), la presencia limitada de psicopedagogos en el nivel genera preocupaciones importantes, destacando entonces la necesidad de la figura de este profesional en el nivel para fortalecer la inclusión educativa.

Lo compartido por los docentes permite identificar, de la misma forma que lo mencionó De Souza et. Al, (2021) una gran diferencia entre lo logrado con la accesibilidad física y lo relacionado a la accesibilidad digital. Los institutos han logrado mejorar sus instalaciones para garantizar el acceso de todos los alumnos, con recursos como rampas, ascensores y baños adaptados pero en lo digital aún presentan desafíos, quedando demostrado, una vez más, que no se es inclusivo por mejorar elementos edilicios, sino que se trata de pensar y revisar en profundidad las prácticas de enseñanza, los recursos y los medios digitales utilizados al momento de enseñar. De esta forma, al igual que lo planteado por Rossi y López Sosa (2025), la inclusión en los institutos terciarios de Bahía Blanca, se

plantea de forma fragmentada, volviéndose necesaria la construcción de una cultura institucional que dé lugar a la inclusión para no improvisar ante la necesidad de superar barreras y hacer lugar a todos.

La accesibilidad digital aparece entonces como un desafío a ser superado por los institutos terciarios de Bahía Blanca. Si bien algunas respuestas demuestran avances en materia de accesibilidad virtual, relacionada a la instalación de espacios físicos, personal que acompañe las necesidades vinculadas al acceso y avances en las plataformas virtuales, sabemos, gracias a los aportes de los estudios sobre accesibilidad digital, que la disponibilidad de dispositivos no garantiza la inclusión, sino que es necesario el diseñar propuestas que, a partir de los principios del diseño universal, contemplen la diversidad desde su gestación. Es decir, aún quedan desafíos por superar, como la formación en el tema por parte de los docentes y el acceso igualitario, a recursos de calidad, por parte del alumnado, todos aspectos también mencionados por De Souza et. Al, 2021 en su investigación.

Por último, los docentes pudieron poner en palabras aquellos aspectos que, desde su punto de vista, requieren mejorar, cuestión valorable porque demuestran entender que aún falta trabajo para lograr la inclusión. La necesidad de formación docente, la incorporación de más profesionales especializados y la construcción de equipos institucionales se constituyen como puntos de mejora prioritarios, que coinciden con los expresados por otros investigadores en sus trabajos, tales como Gallego Galli (2023) o Morales – Jamarillo Et Al, (2025).

A modo de resumen, los resultados de la investigación muestran con certeza que, si bien hay avances en materia de inclusión en los institutos de nivel superior de la ciudad de Bahía Blanca, la inclusión de los estudiantes con discapacidad depende, en su mayoría, de estrategias implementadas de forma individual por los docentes, evidenciando la necesidad

de políticas institucionales que articulen todas las dimensiones del aprendizaje: la accesibilidad física, pedagógica y digital.

Conclusión

El presente trabajo tuvo como objetivo conocer cuáles son las estrategias llevadas adelante por los institutos terciarios ubicados dentro de la ciudad de Bahía Blanca en relación con la accesibilidad física y digital de estudiantes con discapacidad. A partir del aporte de docentes pertenecientes a las instituciones mencionadas, fue posible analizar los avances, las fortalezas y los desafíos de la inclusión en el nivel superior.

En cuanto a las fortalezas y estrategias implementadas, los resultados demuestran que las principales estrategias implementadas por los docentes tienen relación con prácticas relacionadas a la flexibilización de los tiempos, adaptación de consignas y momentos de acompañamiento individualizado, siendo acciones que surgen mayoritariamente de las iniciativas individuales de los docentes, sin el respaldo sistematizado de las instituciones educativas donde trabajan.

El acompañamiento por parte de los docentes a las trayectorias de alumnos con discapacidad es limitado, ya que, si bien ellos buscan estrategias, las mismas están atravesadas, no solo por la falta de acuerdos internos, sino también por la falta de formación docente adecuada y de calidad en materia de educación inclusiva.

Aun así, a pesar de estas dificultades, es notorio el compromiso que los profesores tienen con la inclusión de sus estudiantes, haciendo de cuanto ellos dependen para acompañar, de la mejor manera posible, el aprendizaje de todo el alumnado.

En cuanto a la accesibilidad, lo analizado evidencia que los mayores avances en materia de inclusión tienen relación con la accesibilidad física. En el campo de lo digital, aún quedan muchos obstáculos que superar para que los alumnos puedan acceder en igualdad de condiciones a plataformas accesibles y recursos diseñados para el aprendizaje de todos.

Una vez más, la falta de formación docente, sumado a la dificultad de encontrar o generar materiales inclusivos, afecta directamente el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad.

Las respuestas brindadas por los docentes dejan ver cómo, en los últimos años, se ha crecido en la superación de barreras edilicias, faltando aún trabajo para superar también barreras de otro tipo, como actitudinales y formativas. Sumado a la formación docente, se vuelve necesidad la incorporación de profesionales de la psicopedagogía en el nivel superior que puedan, desde su disciplina, acompañar de forma integral la interacción entre los procesos de aprendizaje y las barreras a la que los estudiantes con discapacidad se enfrentan para favorecer así aprendizajes integrales y una educación educativa posicionada desde la perspectiva de derechos que defiende el modelo social de la discapacidad.

Otro punto que necesita del aporte de todos para crecer es el relacionado a la construcción de redes de trabajo entre actores institucionales, pero también entre el personal interno y los equipos externos. Dentro de los institutos hay poca formalización del trabajo colaborativo realizado, y el contacto con profesionales externos es casi nulo. La falta de colaboración limita la trayectoria de los estudiantes con discapacidad, al no haber estrategias sostenidas y colocando la responsabilidad de la discapacidad en manos del estudiante y no del contexto.

Lo investigado concluye que, si bien en la ciudad de Bahía Blanca los institutos terciarios han realizado grandes esfuerzos en construir espacios inclusivos, la inclusión en este nivel aún está en desarrollo y se presenta como islas de trabajo individualizado que hay que unir y fortalecer mediante políticas institucionales acordes, integrales, que contemplen la comunidad educativa en su totalidad, es decir, alumnos, docentes, otros actores institucionales y equipos externos de trabajo. Sol de esta forma la accesibilidad va a dejar de ser un campo en construcción para pasar a constituirse como un terreno firme, que garantice la participación plena de todos sus estudiantes, eliminando, o trabajando en

superar, las barreras físicas, digitales y actitudinales, promoviendo una educación desde la perspectiva de derechos.

Aportes y contribuciones de la investigación

Los principales aportes de esta investigación se vinculan con el análisis en profundidad de las estrategias de accesibilidad física y digital implementadas en institutos de nivel superior de la ciudad de Bahía Blanca, en el marco de la educación inclusiva. El trabajo recupera la perspectiva contextualizada de los docentes de nivel terciario para conocer cómo se llevan adelante prácticas educativas inclusivas dentro de un territorio específico. Además de las estrategias, se identifican algunos puntos a fortalecer, que sirven como punto de partida para pensar propuestas de mejora para hacer del nivel terciario un nivel más inclusivo.

Otro de los aportes radica en la identificación de las barreras a superar para lograr mejoras en el acceso y en la participación de los estudiantes con discapacidad en el nivel terciario. Más allá de las barreras edilicias, se describen otros obstáculos, como los actitudinales y digitales, puntos necesarios de fortalecer para la participación plena de todos los estudiantes.

Limitaciones de la investigación

En cuanto a los límites de la investigación, el trabajo presenta limitaciones relacionadas al diseño y a los alcances planteados.

En primer lugar, si bien se trata de un trabajo cuyos resultados se centran en el caso de los institutos terciarios de Bahía Blanca, los resultados no son aplicables a la ciudad en general, ya que dejan de lado lo que ocurre en los espacios universitarios, instituciones que también son parte del nivel superior. Asimismo, los hallazgos no pueden aplicarse a otros institutos terciarios de otras ciudades, por tratarse de un estudio de caso realizado en una localidad en particular.

Otra limitación del trabajo es que solo se tuvo en cuenta el aporte de docentes que acompañan, o hayan acompañado, las trayectorias de estudiantes con discapacidad en el nivel terciario, sin contemplar la mirada de otros actores institucionales, tales como los integrantes del equipo de gestión. Así mismo, al tratarse de la percepción de docentes, estos aportes pueden estar cargados de marcas subjetivas, lo que puede afectar la mirada subjetiva de la realidad.

Por último, una limitación que se encontró durante el desarrollo del trabajo es la que se relaciona a la toma de la muestra, fue dificultoso encontrar la cantidad mínima de respuestas debido a que muchos de los docentes a los cuales se contactaron no contaban con experiencia en el tema.

Líneas de investigación futuras

Se detallan a continuación algunas posibles líneas de investigaciones futuras:

- Análisis de las estrategias de accesibilidad física y digital en la trayectoria de alumnos con discapacidad en la ciudad de Bahía Blanca: complementar este trabajo con lo que sucede en las universidades de gestión estatal y privada podría contribuir a tener una mirada general sobre la inclusión en nivel superior en la ciudad protagonista de este estudio.
- Percepción de los estudiantes y de otros actores institucionales sobre las estrategias de accesibilidad física y digital en la trayectoria de alumnos con discapacidad en la ciudad de Bahía Blanca: conocer la percepción de toda la comunidad educativa permitirá ampliar la mirada sobre los procesos de inclusión en el nivel superior de Bahía Blanca.

Propuestas de intervención

Una de las propuestas de intervención a desarrollar a partir de este trabajo de investigación tendría que ver con la participación de un psicopedagogo en la elaboración de

un protocolo institucional de acompañamiento a trayectorias de estudiantes con discapacidad. El mismo debería pensarse desde la perspectiva de derechos y desde la mirada del modelo social de discapacidad. Podría contar con herramientas para determinar necesidades de apoyo, la descripción de tareas de cada miembro de la institución en el acompañamiento del alumno, ejemplos de informes pedagógicos para sistematizar la información y una base de datos para tejer redes de trabajo con los profesionales externos que también acompañan a los estudiantes fuera de la institución.

Además, otra de las intervenciones tendría que aportar a la formación de los docentes del nivel y otros actores institucionales. El trabajo del psicopedagogo será el de diseñar espacios de formación, con modalidad taller, para acompañar a los distintos actores a descubrir su rol en el acompañamiento de alumnos con discapacidad. Además, se vuelve importante que estos espacios transmitan las definiciones y características del modelo social de discapacidad para que, como institución, se pueda superar la visión del paradigma rehabilitador y construir prácticas que ayuden sortear las barreras relacionadas a los factores estructurales, actitudinales y digitales.

Al tratarse del nivel superior, donde muchas veces los docentes no cuentan con horas institucionales para ser destinadas a estos espacios de formación, y pensando también en abordar otros de los desafíos del nivel, como es la accesibilidad digital, un primer acercamiento para acompañar la formación docente puede realizarse a través de recursos audiovisuales o gráficos, folletos o flyers, por ejemplo, breves, donde se transmiten nociones básicas sobre inclusión. Estos materiales estarían diseñados desde la perspectiva del diseño universal, para que todos puedan acceder a ellos y sean, a la vez, ejemplo de recursos accesibles.

Una última intervención podría tratarse del armado de un perfil institucional en una red social, como Instagram, donde se transmitan consejos, recursos y capacitaciones online relacionada a la labor docente y profesional en el nivel superior.

Referencias

- Ainscow, M. (2003). *Desarrollo de sistemas educativos inclusivos*. San Sebastián, España.
- Almeida, M. E., et al., (2019). *Estudios críticos en discapacidad: Una polifonía desde América Latina* (A. Yarza de los Ríos, L. M. Sosa & B. Pérez Ramírez, Coords.). CLACSO.
- Alonso López, F. (2007). Los ejes determinantes de las políticas de igualdad de oportunidades III: La accesibilidad universal y el diseño para todos. En R. de Lorenzo & L. C. Pérez Bueno (Dirs.), *Tratado sobre la discapacidad* (pp. xx–xx). Thomson Aranzadi.
- Ahumada Rodríguez, N. (2025). *Infraestructura vial y acceso escolar en educación media superior en la Universidad de Guadalajara. Investigación Educativa en el Nivel Medio Superior (2024)*
- Amadeo, A. (2025) Accesibilidad Digital e Inclusión en la Educación Superior: Análisis de casos y modelos desarrollados en la UNLP desde la perspectiva informática. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Memoria académica:
<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.3293/te.3293.pdf>
- Baquero, R. (2006). Una hipótesis persistente: quien fracasa en la escuela porta algún déficit. En *Sujetos y aprendizaje*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Bermeo-Loor, B. K., & Mendieta-Vivas, R. J. (2025). Inclusión y accesibilidad en los entornos de la educación superior. *Revista Científica Multidisciplinaria Arbitrada YACHASUN*, 9(16). <https://doi.org/10.46296/yc.v9i16.0631>

- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* (Adaptación de la 3.^a ed. revisada del *Index for Inclusion*). OEI.
- Boquin, M. S. (2018). *Nuestra América ante el centenario de la Reforma Universitaria: Visiones críticas*. Ponencia presentada en el XV Corredor de las Ideas del Cono Sur – X Coloquio Internacional de Filosofía Política, Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca, Argentina.
- Bozzi, Y. L. (2024). Psicopedagogía y nivel superior: un puente entre personas con discapacidad y la intervención del psicopedagogo en la localidad de Resistencia, Chaco. UFLO
- Congreso de la Nación. (2006). *Ley de Educación Nacional N.º 26.206*.
- Castillo-Pinos, K. M. (2025). Accessibility and inclusion conditions in higher education: Improvements achieved and pending challenges. *Journal Scientific Investigar*, 9(1), e115. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.9.1.2025.e115>
- De Souza Godinho, S.; Rivela, C.V., Medrado, S. O.; Marmo, J.; Lanuque, A. (2021). Educación inclusiva y accesibilidad digital. *Revista Científica Arbitrada de la Fundación Mente Clara*, Vol. 6 (249).
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2007). *Marco general de política curricular: Niveles y modalidades del sistema educativo*. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.
- Ezcurra, A. M. (2011). *Igualdad en educación superior: Un desafío mundial*. Universidad Nacional de General Sarmiento.

- Gallego Galli, M. L (2023). *Percepción de inclusión de los docentes sobre los jóvenes y adultos con discapacidad en la Ciudad de Plottier*. Universidad Nacional de Flores.
- Gentili, P. (2009). *Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina*. Revista Iberoamericana de Educación, (49), 19–57. En <https://rieoei.org/RIE/article/view/2115>
- Hernández Sampieri, R. Fernández Collado, R y Baptista Lucío, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Mc. Graw Hill.
- Linhardo, Sofía Alejandra (2025). *Acompañamiento Interdisciplinario de Trayectorias Educativas Inclusivas: Experiencias y Herramientas del Equipo de Gestión de carreras en una Universidad Privada de la Patagonia*. Universidad de Flores.
- Lorca, J. (2012). *“Hay un proceso de inclusión excluyente”: Entrevista a la investigadora Ana María Ezcurra*. FEDUBA. <https://www.feduba.org.ar/2012/05/03/hay-un-proceso-de-inclusion-excluyente-entrevista-a-la-investigadora-ana-maria-ezcurra/>
- Ministerio de Educación de la Nación. (2019). *Educación inclusiva: fundamentos y prácticas para la inclusión*.
- Morales-Jaramillo, M., Simbaña-Veloz, G., Andrade-Varela, J., & Real-Ocaña, J., (2025). Psicopedagogía y educación inclusiva: desafíos y oportunidades en la integración de estudiantes con discapacidades. 593 Digital Publisher CEIT, 10(1-2), 287-307, <https://doi.org/10.33386/593dp.2025.1-2.3070>
- Municipio de Bahía Blanca. (s. f.). La ciudad. <https://www.bahia.gob.ar/ciudad/>

Neirotti, N., Mattalini, M., & Molina, M. G. (s/ f). Evaluación de política pública con perspectiva de accesibilidad por discapacidad: De la evaluación de políticas públicas para personas con discapacidad al enfoque de discapacidad para la evaluación de políticas públicas (Eje 1: Inclusión). Universidad Nacional de Lanús, Programa Agenda Compartida: Evaluación de Políticas Públicas para defender la democracia.

Organización de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>

Organización de las Naciones Unidas. (1966). *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*.
<https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-economic-social-and-cultural-rights>

Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*.
<https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities>

Organización Mundial de la Salud. (2001). *Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud*. OMS.

Ortiz Ruiz, Y. (2016). Accesibilidad usando las tecnologías de la información y la comunicación. *Conocimiento Educativo*, 4, 25–xx.

Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Grupo Editorial Cinca. Madrid.

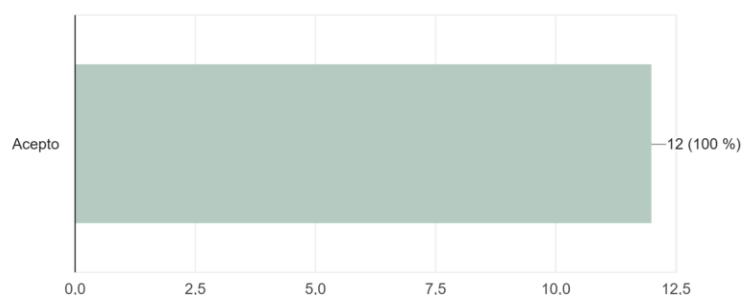
- Palacios, A. (2017). El modelo social de discapacidad y su concepción como cuestión de derechos humanos. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 8(1), pp. 14-18. DOI: <http://dx.doi.org/10.21501/22161201.2190>
- Pugliese, J. C. (2005). *La integración de las personas con discapacidad en la educación superior en la República Argentina*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Secretaría de Políticas Universitarias.
- Reparaz, L., et al., (2022). *Políticas inclusivas de educación superior: Contribuciones del CAAyD–AUGM*. Universidad Nacional del Litoral.
- Rossi, P. I., & López Sosa, M. F. (2025). *Inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en el nivel superior*. *Contextos de Educación*, (38). Universidad Nacional de Río Cuarto
- Skljar, Carlos. (1995). *Enciclopedia Iberoamericana de Psiquiatría*. Buenos Aires, Argentina Panamericana, Tomo II.
- Skljar, C. (2019). *Pedagogía de las Diferencias*. NOVEDUC.
- Tomasevski, K. (s/f). Contenido y vigencia del derecho a la educación.
- Tomasevski, K. (2004). *El derecho a la educación*. Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación. Naciones Unidas.
- UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. <https://www.unesco.org/es/articles/guia-para-asegurar-la-inclusion-y-la-equidad-en-la-educacion>

Anexo

Consentimiento informado

Me ha sido explicado que los miembros de la Facultad de UFLO Universidad, desean conocer cuál es el lugar que se le da a la inclusión en el Nivel Superior. Es por esta razón que se está realizando un trabajo de investigación cuya finalidad es conocer e indagar sobre las estrategias en materia de accesibilidad que se llevan adelante en los Institutos terciarios de Bahía Blanca. Mi participación en la investigación consiste en responder con sinceridad a la administración de los cuestionarios que se me entregarán en el marco de la investigación. La participación es voluntaria y en cualquier momento puedo dejar sin efecto la presente autorización, retirándome del presente acto. Se me ha dicho que mis respuestas u opiniones serán confidenciales y sólo de conocimiento para el equipo de investigación, resguardando mi privacidad y los resultados no serán ligados a mi información que se coloca al pie del presente consentimiento. Asimismo, se me ha explicado que los resultados globales de la investigación serán presentados en la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales y que podrán ser expuestos también en congresos y/o publicados en revistas científicas preservándose siempre mi identidad, conforme a la ley 25.326. Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito y que en caso de que tenga alguna pregunta acerca del estudio o sobre mis derechos a participar en el mismo, puedo contactar a la Secretaría de Investigación y Desarrollo UFLO, a sinvestydes@uflo.edu.ar.

Formulario de consentimiento informado. Me ha sido explicado que los miembros de la Facultad de UFLO Universidad, desean conocer cuál es el lugar...ión y Desarrollo UFLO, a sinvestydes@uflo.edu.ar.
12 respuestas

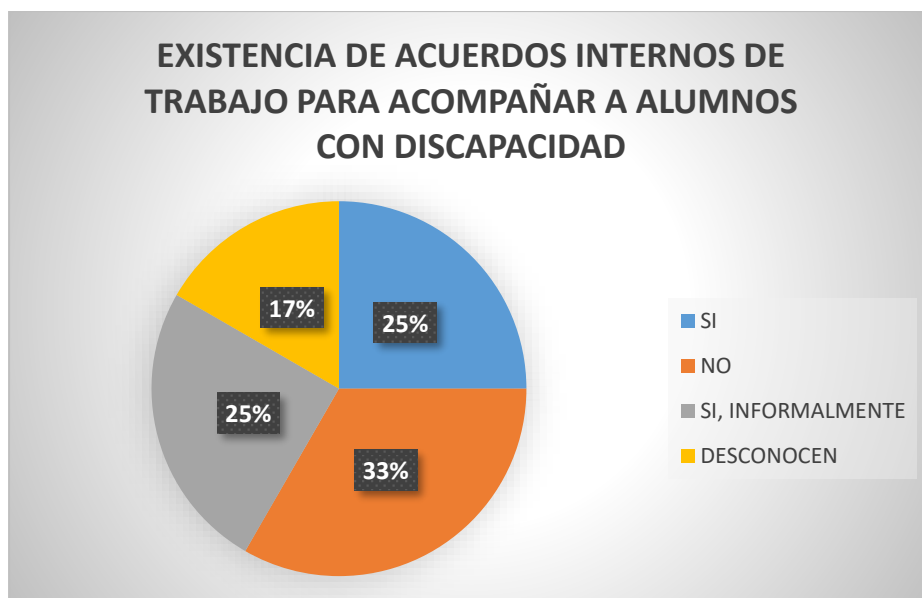
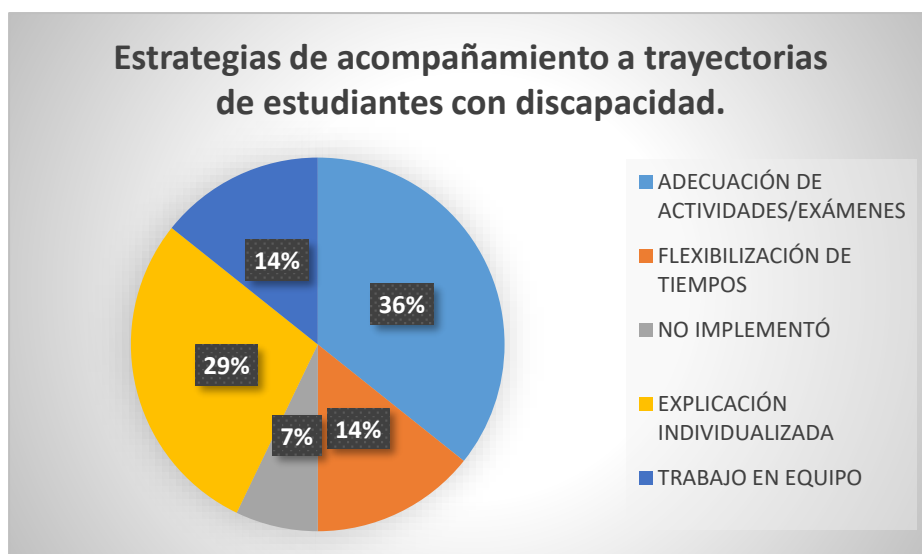


Cuestionario semi estructurado.

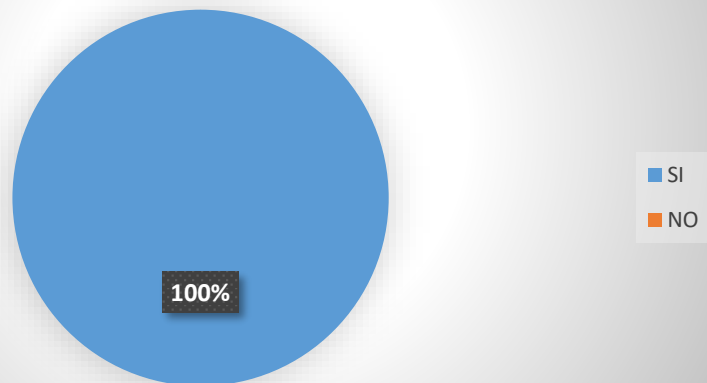
- 1- Para comenzar, ¿Cuál es tu experiencia con estudiantes con discapacidad en institutos de nivel superior?
- 2- En tu actividad docente ¿Qué estrategias implementan o implementaste para acompañar las trayectorias de estudiantes con discapacidad?
- 3- En los institutos terciarios donde trabajas o trabajaste, ¿hay lineamientos o acuerdos internos para trabajar o favorecer la accesibilidad de estudiantes con discapacidad?
- 4- Respecto a la accesibilidad física, ¿cuáles son, a tu criterio, las condiciones del espacio institucional que facilitan el acceso y la permanencia de los estudiantes con discapacidad?
- 5- ¿Qué características de tu lugar de trabajo consideras que pueden dificultar la trayectoria de alumnos con discapacidad?
- 6- ¿La institución cuenta con recursos o estrategias relacionadas a la accesibilidad digital? ¿Cuáles son?
- 7- Al momento de preparar tus clases, ¿qué dificultades encuentras en el uso de recursos digitales que resulten accesibles para todos los estudiantes?
- 8- Desde tu trayectoria docente, ¿qué aspectos consideras positivos en las estrategias implementadas por la institución? ¿Qué cuestiones sería necesario mejorar?
- 9- Como docente de nivel superior, ¿Contas con acompañamiento de equipos institucionales para trabajar con estudiantes con discapacidad? ¿Y con equipos externos? ¿Cómo se lleva adelante ese trabajo en equipo?

10- Desde tu punto de vista, ¿qué mejoras consideras necesarias para fortalecer las trayectorias de estudiantes con discapacidad? ¿Qué roles crees que deberían asumir los actores sociales de las instituciones donde trabajas o trabajaste?

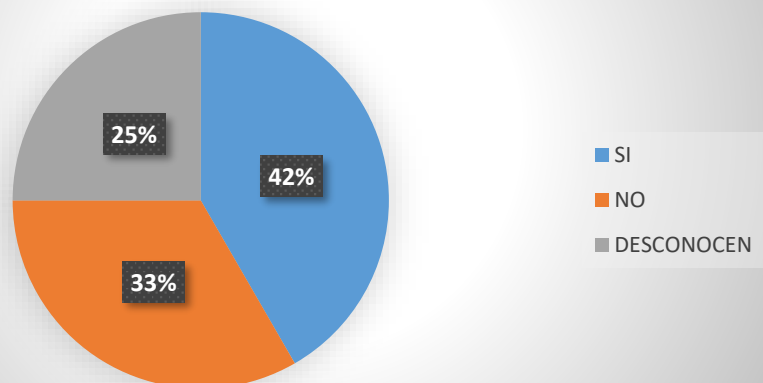
Gráficos resultantes del cuestionario.



Existencia de estrategias de accesibilidad física.



Existencia de estrategias de accesibilidad digital.



Existencia de trabajo con equipos institucionales o externos.

