



FACULTAD DE PSICOLOGIA Y CIENCIAS SOCIALES

“Proyecto integrado de intervención psicopedagógica para la inclusión de estudiantes con discapacidad visual en la educación superior”

Estudiante: Hernández, Rosario

Legajo: 26436

Director/es: Gastaldo, Zulma

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

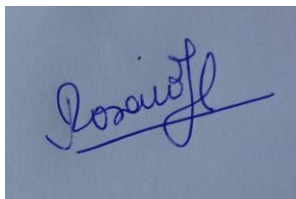
RIUFLO - *Repositorio Institucional de la Universidad de Flores* - fue creado para gestionar y mantener una plataforma digital de acceso libre y abierto para la difusión de la creación intelectual de la Universidad de Flores.

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 en el RIUFLO (seleccionar una opción)

A partir del día de la fecha de aprobación del TFI X

A partir de otra fecha, especifica:

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Rosario Hernández', is written over a horizontal line.

Lugar y fecha: Tandil, 17 de mayo 2026

Firma y aclaración del autor: Rosario Hernández

Índice

Índice	3
Resumen	7
Palabras Clave: Inclusión educativa. Discapacidad visual. Educación superior. Intervención psicopedagógica. Accesibilidad académica. Modelo social. Trayectorias educativas.....	7
Introducción.....	8
Denominación del proyecto.....	8
Descripción.....	8
Fundamentación.....	9
Objetivos de la Intervención	10
Objetivo General	10
Objetivos específicos	11
Estado del arte	11
Marco teórico.....	16
Genealogía del término discapacidad: paradigmas que lo sustentan	16
1. El Modelo de Prescindencia: De la eliminación a la caridad	16
2. El Modelo Médico-Rehabilitador y la obsesión por la normalidad.....	17
3- El Modelo Biopsicosocial: Un intento de síntesis	17
4. El Modelo Social y la Inclusión como Derecho	18
5. El Modelo de Derechos Humanos: Tensiones y Desafíos.....	18
Integración versus Inclusión.....	19
Relación entre discapacidad y nivel superior.....	21
Un Recorrido de Tensiones: De la Invisibilidad a la Responsabilidad Institucional	21
La accesibilidad en el nivel superior como un proyecto pedagógico y una responsabilidad política	23
Vivir sin Ver en la Universidad.....	24
Definición de discapacidad visual: "estudiante con discapacidad visual (ceguera o baja visión)".	24
Trayectorias educativas	26
La Intervención Psicopedagógica	26
El Marco Normativo en el que se desarrollará la intervención.....	29
El Compromiso Global.....	29
La Realidad Nacional.....	30
El marco Provincial.....	30
Metodología.....	31

Enfoque y tipo de estudio	31
Diseño metodológico.....	31
1. Diagnóstico institucional	31
2. Diseño de la intervención.....	31
3. Evaluación del proyecto	32
Destinatarios del proyecto.....	33
Destinatarios directos:.....	33
Destinatarios indirectos:	33
Localización	33
Duración.....	33
Fundamentación del proyecto integrado de intervención.....	34
Capacitación para docentes	40
Modulo 1.....	40
Evaluación	43
Modulo 2.....	44
Evaluación	46
Procesos cognitivos que activa el módulo: traducción multimodal, organización conceptual, pensamiento relacional, lenguaje como mediador cognitivo, metacognición pedagógica, creatividad didáctica.....	46
Recursos necesarios para el desarrollo del Módulo 2: dispositivos de grabación (celular), software de audio (Audacity, CapCut), materiales visuales complejos (gráficos, esquemas), espacio áulico con posibilidad de escucha colectiva.....	47
Modulo 3.....	47
Evaluación	49
Módulo 4.....	49
Evaluación	51
Rúbrica de evaluación para la Capacitación Docente.....	51
Proyecto para no docentes.....	53
“Universidad que se percibe: pensar la accesibilidad para la inclusión de estudiantes con discapacidad visual”	53
Fundamentación.....	53
Objetivo general.....	54
Objetivos específicos	54
Secuencia didáctica	54
Descripción general de los encuentros.....	56
Encuentro 1 “Mirar la universidad desde otras percepciones”	56
Inicio.....	56

Desarrollo.....	56
Cierre.....	56
Encuentro 2 “Detectives de barreras en la universidad”	57
Inicio.....	57
Desarrollo.....	57
Cierre.....	57
Encuentro 3 “Comunicar y orientar en una universidad inclusiva”	57
Inicio.....	57
Desarrollo.....	57
Cierre.....	57
Encuentro 4 “Cartografías de accesibilidad universitaria”	58
Inicio.....	58
Desarrollo.....	58
Cierre.....	58
Encuentro 5 “Diseñando una universidad que incluya”	58
Inicio.....	58
Desarrollo.....	58
Cierre.....	58
Cronograma	58
Evaluación del proyecto.....	59
Evaluación del proceso. Se considerará: la participación en las actividades, las reflexiones grupales y la elaboración de propuestas.	59
Indicadores de impacto institucional	59
Resultados esperados.....	59
Rúbrica de evaluación para la Capacitación de Personal No Docente	60
Proyecto para estudiantes.....	61
Actividad inmersiva “Un día sin ver en la universidad”	61
Fundamentación.....	61
Secuencia didáctica	61
Actividad 1 Estaciones	62
Objetivo de la actividad	62
Duración.....	62
Organización de la actividad	62
Cierre de la experiencia	63
2. Actividad inmersiva: desafíos “Escape room inclusivo: misión accesibilidad”	64
Fundamentación.....	64

Objetivo.....	64
Desarrollo de la actividad.....	65
Desafío 1: Descifrar la información.....	66
Desafío 2: El recorrido perdido.....	66
Desafío 3: Trabajo en grupo accesible	66
Desafío 4: Detectar la barrera	66
¿Qué procesos cognitivos implican estas actividades?	67
Rúbrica de evaluación para la Actividad de Estudiantes (Pares).....	68
SÍNTESIS Y CONCLUSIONES	70
Conclusión.....	72
Aportes y Contribuciones de la Intervención.....	73
Limitaciones de la intervención	75
Líneas de Investigación Futuras	78
Referencias	79

Resumen

Este trabajo final de integración propone un proyecto de intervención psicopedagógica de carácter transversal diseñado para garantizar la inclusión, participación y permanencia de estudiantes con discapacidad visual (ceguera y baja visión) en la Universidad de Flores (UFLO). La propuesta se posiciona desde el modelo social y el paradigma de derechos humanos, entendiendo la discapacidad no como un déficit individual, sino como el resultado de la interacción entre el sujeto y un entorno institucional con barreras físicas, comunicacionales, didácticas y actitudinales.

La metodología adoptada es de enfoque cualitativo, aplicado y proyectual, estructurada como un estudio de caso descriptivo-propositivo. El proyecto se articula en tres capacitaciones estratégicas: una capacitación docente: orientada a la "desautomatización de la mirada" y la implementación de la audio-pedagogía para traducir contenidos visuales en narrativas sonoras. Una formación del personal no docente: Enfocada en la gestión administrativa y la eliminación de barreras en circuitos institucionales. Y una sensibilización estudiantil: a través de actividades inmersivas y colaborativas que promueven la corresponsabilidad en la construcción de una comunidad universitaria hospitalaria.

El objetivo final es transformar la cultura institucional de la UFLO, promoviendo la autonomía de los estudiantes y asegurando que la educación superior sea un derecho humano efectivo y no una concesión asistencial

Palabras Clave: Inclusión educativa. Discapacidad visual. Educación superior. Intervención psicopedagógica. Accesibilidad académica. Modelo social. Trayectorias educativas

Introducción

Denominación del proyecto

El presente trabajo final de licenciatura se titula *“Proyecto integrado de intervención psicopedagógica para la inclusión de estudiantes con discapacidad visual en la educación superior: estrategias institucionales y pedagógicas en la Universidad de Flores”*.

Consiste en una propuesta de intervención psicopedagógica de carácter transversal orientada a la sensibilización y formación de docentes, personal de gestión (no docentes) y estudiantes, mediante una metodología que parte de la experiencia vivencial para la construcción de marcos teóricos sobre la discapacidad visual.

El diseño del proyecto se orienta a promover prácticas universitarias inclusivas que favorezcan el acceso, la participación y la permanencia de estudiantes con discapacidad visual en el ámbito de la educación superior.

Descripción

El presente proyecto se sitúa en la Universidad de Flores, una institución privada argentina que inició su desarrollo en el año 1994 y fue fundada oficialmente en 1995, con el objetivo de formar ciudadanos, profesionales e investigadores comprometidos con las necesidades sociales y ambientales (UFLO Universidad, 2025). En su trayectoria se reconocen tres períodos principales: una etapa fundacional (1995-1997), un ciclo de fortalecimiento institucional (1998-2003) y una fase de mejora y aseguramiento de la calidad que se extiende desde 2004 hasta la actualidad (Comité de Evaluadores Externos, 2017).

Un hito significativo en su evolución se produjo el 15 de septiembre de 2015, cuando la institución obtuvo el reconocimiento definitivo mediante el Decreto del Poder Ejecutivo Nacional N.º 1.889.

Desde sus inicios, la universidad ha orientado su misión hacia la mejora de la calidad de vida de la comunidad en sus dimensiones mental, social, física y ambiental, sustentándose en valores como la inclusión, la diversidad y la sustentabilidad (UFLO Universidad, 2025).

En la actualidad, la institución desarrolla sus funciones de enseñanza, investigación y extensión a través de dos nodos principales: la sede Buenos Aires y la sede regional Comahue en la Patagonia. En el marco del Plan de Desarrollo Institucional 2025–2030, se posiciona como una universidad innovadora y flexible, orientada a los desafíos de la transformación digital y la virtualización de sus propuestas académicas, con el propósito de ampliar el acceso al conocimiento (UFLO Universidad, 2025).

El enfoque institucional se sustenta en una perspectiva biopsicosocial y socioambiental, organizada en torno a tres ejes transversales: calidad de vida, sustentabilidad e inclusión y diversidad.

Fundamentación

El ingreso a la universidad representa un rito de pasaje fundamental hacia la autonomía y la definición de un proyecto de vida singular. Sin embargo, para los estudiantes con discapacidad visual —personas ciegas o con baja visión—, este camino suele estar marcado por una lucha contra entornos que no han sido diseñados bajo criterios de accesibilidad universal. El presente proyecto delimita su objeto de estudio en el análisis e intervención sobre las barreras institucionales, didácticas y actitudinales que obstaculizan el acceso, la permanencia y el egreso en el ámbito universitario, comprendiendo la discapacidad desde el paradigma social y de derechos (Palacios, 2008; Palermo, 2025).

Desde la perspectiva psicopedagógica, la educación no se concibe como un proceso neutral, sino como un acto político y ético que implica una corresponsabilidad pedagógica. En este marco, la propuesta se orienta a transformar las condiciones pedagógicas, curriculares y comunicacionales que configuran prácticas excluyentes. Resulta imperativo romper con visiones asistencialistas o

infantilizadoras que condicionan el tránsito académico, permitiendo que el estudiante se consolide como el "agente causal" de su propia existencia, asumiendo roles sociales plenos vinculados a la emancipación, el trabajo y la participación ciudadana (Palacios et al., 2021).

La educación superior debe entenderse como un derecho humano fundamental basado en la igualdad y la hospitalidad, y no como un acto de caridad. Por ello, este proyecto se justifica como una respuesta situada, de carácter preventivo y transformador, que busca desarmar las lógicas de exclusión y construir puentes que alojen a la diversidad de estudiantes. Al centrar la intervención en el acompañamiento psicopedagógico de las trayectorias y en la implementación de ajustes razonables, se promueve una reforma sistémica que evita que la condición visual derive en una exclusión individual y social (López y Vinacur, 2024; Organización Mundial de la Salud, 2019).

En definitiva, la propuesta busca garantizar una bienvenida que permita a cada estudiante ser el autor de su propia historia (Skliar, 2005). Bajo estas consideraciones, se plantea el siguiente interrogante como eje central del estudio:

¿Cuáles son las estrategias psicopedagógicas más adecuadas para garantizar la inclusión y el tránsito por la vida universitaria de los estudiantes con discapacidad visual, promoviendo su autonomía y el ejercicio pleno de sus derechos humanos?

Objetivos de la Intervención

Objetivo General

Diseñar un proyecto integrador de intervención psicopedagógico orientado a garantizar la inclusión educativa y el acompañamiento de trayectorias educativas de estudiantes con ceguera o con disminución visual en la Universidad de Flores

Objetivos específicos

- 1 Identificar las barreras pedagógicas, institucionales, comunicacionales y tecnológicas que enfrentan los estudiantes no videntes o con disminución visual en la Universidad de Flores.
- 2 Analizar las prácticas inclusivas existentes describiendo estrategias, recursos y dispositivos de apoyo actualmente disponibles en la Universidad para la atención de los estudiantes no videntes o con disminución visual.
- 3 Diseñar un proyecto integrado de intervención psicopedagógica para la inclusión de personas no videntes o con disminución visual
- 4 Proponer criterios y herramientas para la implementación, seguimiento y evaluación del proyecto en el marco institucional de la UFLO

Estado del arte

El trabajo de Masini (2024) se inscribe en un contexto universitario donde la accesibilidad continúa siendo una deuda pendiente. A partir de entrevistas semiestructuradas a estudiantes y exestudiantes con discapacidad de la Universidad Nacional del Sur, la autora reconstruye experiencias atravesadas por barreras físicas, académicas y actitudinales que inciden directamente en las trayectorias educativas. Desde un enfoque cualitativo descriptivo y apoyándose en el modelo social de la discapacidad, el estudio muestra que los ajustes razonables no forman parte de políticas institucionales sistemáticas, sino que suelen depender de la autogestión estudiantil y de la buena voluntad de docentes o pares. Estas condiciones generan sentimientos persistentes de frustración, desgaste emocional y, en algunos casos, interrupciones en la formación, evidenciando la brecha entre el marco normativo vigente y las prácticas concretas que se despliegan en la vida universitaria cotidiana.

Desde la voz de quienes lograron finalizar sus estudios, Moreno y Gomensoro (2024) analizan la inclusión educativa universitaria en la UNCuyo, poniendo el foco en las experiencias de egresados con discapacidad. El estudio, desarrollado mediante un diseño metodológico mixto que

combina encuestas y entrevistas en profundidad, permite identificar avances parciales en materia de accesibilidad física, académica y comunicacional. No obstante, los resultados evidencian que la permanencia y el egreso continúan dependiendo, en gran medida, de apoyos informales, estrategias familiares y actitudes empáticas individuales, más que de políticas institucionales consolidadas. De este modo, las autoras advierten que la inclusión universitaria sigue siendo un proceso desigual y frágil, que requiere dispositivos sostenidos que acompañen las trayectorias más allá del momento del ingreso.

En un estudio publicado en 2025, Rossi y López Sosa examinan las políticas y acciones inclusivas implementadas en la Universidad Nacional de Río Cuarto, desde una perspectiva cualitativa interpretativa. A partir de entrevistas, grupos focales y análisis documental, las autoras reconstruyen un escenario institucional caracterizado por iniciativas valiosas pero fragmentadas, generalmente reactivas y poco sistematizadas. Los hallazgos muestran la convivencia de paradigmas contrapuestos —el modelo médico-rehabilitador y el modelo social de la discapacidad—, así como deficiencias en la comunicación institucional y en la definición de lineamientos claros. Esta falta de planificación anticipada limita la posibilidad de construir trayectorias educativas accesibles y sostenidas, reforzando respuestas individuales frente a problemáticas que requieren abordajes estructurales.

En el campo de la formación docente, el estudio de Pereyra et al. (2025) aborda las trayectorias de estudiantes con discapacidad en Institutos Superiores de Formación Docente de Chubut, a partir de un enfoque relacional-dialéctico y etnográfico. El trabajo de campo, desarrollado entre 2024 y 2025, pone de relieve que las trayectorias formativas no siguen recorridos lineales, sino que se ven atravesadas por desigualdades estructurales, condiciones materiales precarias y tensiones normativas. Ante la ausencia de recursos sostenidos y marcos regulatorios específicos, las instituciones construyen acompañamientos singulares y “artesanales”, sostenidos por una ética del cuidado más que por dispositivos formales. Asimismo, el estudio evidencia la persistencia de

representaciones capacitistas y disputas en torno al concepto de autonomía, que inciden directamente en las prácticas pedagógicas y en la inclusión efectiva.

Con una metodología mixta y tomando como escenario la Universidad Nacional de Cuyo, Moreno y Parlanti (2025) analizan la accesibilidad académica desde la perspectiva de los propios estudiantes con discapacidad. Los resultados muestran que, pese a la existencia de políticas inclusivas, persisten barreras físicas, comunicacionales y académicas que limitan la autogestión y la participación plena en la vida universitaria. Un hallazgo relevante es que las condiciones de accesibilidad tienden a ser más favorables durante el ingreso que a lo largo del cursado regular, lo que evidencia la falta de dispositivos de acompañamiento sostenidos. Las autoras subrayan la importancia de incorporar activamente la voz de los estudiantes en la toma de decisiones institucionales, en coherencia con el principio de “nada sobre nosotros sin nosotros”.

Teniendo en cuenta una perspectiva de gestión institucional, Boasso (2025) desarrolla un estudio de caso cualitativo en la Universidad Nacional de La Matanza, orientado a identificar facilitadores y barreras para la inclusión educativa en carreras de grado. En el estudio de caso analizado sobre la UNLaM, la muestra se conformó mediante un muestreo selectivo que incluyó a estudiantes con discapacidad y actores institucionales clave. Se empleó una triangulación de fuentes que integró entrevistas semiestructuradas con el análisis de documentos oficiales y bases estadísticas, bajo estrictos protocolos de anonimización y consentimiento informado. El análisis destaca el rol central de la Mesa de Discapacidad como espacio multiactoral que permite articular respuestas, registrar situaciones y anticipar intervenciones. Si bien se reconocen avances significativos en accesibilidad física y comunicacional, el autor señala la persistencia de barreras académicas y actitudinales, especialmente vinculadas a la formación docente. En este sentido, propone institucionalizar los dispositivos existentes y fortalecer estrategias como las tutorías y los apoyos psicopedagógicos para garantizar trayectorias educativas completas.

En el ámbito de la accesibilidad digital, Amadeo (2025) analiza la inclusión en la Universidad Nacional de La Plata desde una perspectiva informática, mediante una metodología mixta basada en análisis documental, entrevistas y evaluaciones técnicas de plataformas virtuales. Los resultados revelan un bajo cumplimiento de los estándares internacionales de accesibilidad web (WCAG) y una fuerte dependencia de las prácticas individuales docentes en la producción de materiales digitales. Aunque la universidad cuenta con un marco normativo sólido, el estudio evidencia desafíos operativos que limitan el acceso equitativo a la información, destacándose la necesidad de capacitación docente y de estrategias institucionales transversales que garanticen entornos digitales inclusivos.

Desde un enfoque fenomenológico y hermenéutico, Contreras Leviñanco et al.(2025) reconstruyen las percepciones de estudiantes universitarios en situación de discapacidad de distintas regiones de Chile. El alcance del estudio es descriptivo, la muestra es intencional, no probabilística, donde a partir de entrevistas semiestructuradas a 6 estudiantes de 3 universidades, el estudio identifica la persistencia de barreras físicas, actitudinales y comunicacionales, especialmente en instituciones con infraestructura antigua. Los resultados muestran que la permanencia universitaria constituye el momento más crítico de las trayectorias, afectada por el estrés, la desregulación emocional y la ausencia de protocolos claros. Asimismo, se destaca el rol ambivalente del docente y la importancia de la autodeterminación estudiantil como factor clave para la continuidad académica.

Desde el campo de la tecnología educativa, Şahin (2025) investiga los factores psicológicos que inciden en el uso del aprendizaje móvil o m-learning por parte de estudiantes universitarios con discapacidad visual. El estudio, de corte cuantitativo y basado en modelado de ecuaciones estructurales, analiza datos de una amplia muestra de estudiantes en Turquía. Los resultados indican que la competencia percibida, el apoyo social y la facilidad de uso del software y hardware accesible son los principales motores de adopción tecnológica, por encima de la utilidad percibida. Estos

hallazgos aportan evidencia relevante para el diseño de estrategias psicopedagógicas orientadas a fortalecer la autonomía y la accesibilidad mediante tecnologías inclusivas.

Finalmente, Imbaquingo Pijal y Janeta Patiño (2025) desarrollan un estudio cualitativo exploratorio y aplicativo orientado a proponer rutas y protocolos específicos para la inclusión de estudiantes con discapacidad visual en educación superior. A partir del análisis de una muestra de estudiantes de la UNACH, los autores identifican debilidades en el seguimiento institucional y en la actualización de la documentación necesaria para la gestión de apoyos. Como resultado, elaboran una propuesta estructurada en seis etapas —desde la detección temprana hasta el acompañamiento post-graduación— y cuatro pilares estratégicos, constituyéndose en un antecedente directo para el diseño de proyectos psicopedagógicos integrales con enfoque de derechos.

En conclusión, el recorrido por el estado del arte revela que, a pesar de los marcos normativos vigentes, la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior sigue siendo un proceso fragmentado, frágil y dependiente de la autogestión estudiantil o de la buena voluntad individual de docentes y pares. Las investigaciones coinciden en que la persistencia de barreras académicas, digitales y actitudinales genera una brecha crítica entre el derecho formal y las prácticas institucionales cotidianas, lo que a menudo deriva en "inclusiones excluyentes" y trayectorias educativas marcadas por el desgaste emocional. Ante este escenario, se evidencia la necesidad imperativa de transitar desde respuestas reactivas y "artesanales" hacia políticas institucionales sistemáticas y protocolos claros de acompañamiento psicopedagógico que no solo garanticen el ingreso, sino que aseguren la permanencia, la autonomía y el egreso efectivo de los estudiantes con discapacidad visual.

Marco teórico

El presente marco teórico fundamenta el diseño de un proyecto integrado de intervención psicopedagógica destinado a la inclusión de personas no videntes o con disminución visual en el nivel superior, bajo el paradigma del modelo social y el respaldo normativo vigente.

Genealogía del término discapacidad: paradigmas que lo sustentan

La comprensión de lo que se denomina "discapacidad" no es un fenómeno estático ni meramente biológico. Por el contrario, se trata de un concepto dinámico que ha mutado profundamente a lo largo de la historia, reflejando los cambios en las percepciones sociales, políticas y científicas de cada época. Como bien señala Palacios (2008), la discapacidad es una categoría relativa que varía según los contextos históricos, dependiendo en gran medida del "ojo del observador" y de los estándares de utilidad impuestos por la comunidad. A continuación, se describen los paradigmas fundamentales que han dado forma a este concepto hasta llegar al modelo social y de derechos humanos que rige en la actualidad.

1. El Modelo de Prescindencia: De la eliminación a la caridad

Este paradigma, que predominó desde la Antigüedad clásica hasta gran parte de la Edad Media, se sustenta en dos presupuestos básicos: una justificación religiosa de la diferencia y la idea de que la persona con discapacidad no tiene nada que aportar a la comunidad (Palacios, 2008). Bajo esta lógica, la sociedad decide simplemente prescindir de estos sujetos. Dentro de este modelo se identifican dos submodelos con consecuencias sociales muy distintas:

- **Submodelo Eugenésico:** Fue propio de sociedades como la griega y la romana. En ellas se consideraba que la vida de una persona con discapacidad no merecía ser vivida por representar una carga social e improductiva, lo que derivaba en la práctica sistemática del infanticidio (Palacios, 2008).

- Submodelo de Marginación: Predominó durante el medioevo. Si bien se respetaba la vida por la influencia del cristianismo, se condenaba a estas personas a vivir en los márgenes de la sociedad, subsistiendo únicamente a través de la caridad o la mendicidad (Palacios, 2008). En este contexto, la discapacidad era vista como una marca de pecado o, en el mejor de los casos, como un medio para que los "sanos" ejercitaran la misericordia.

2. El Modelo Médico-Rehabilitador y la obsesión por la normalidad

Con la consolidación de la modernidad y tras el impacto de la Primera Guerra Mundial, el origen de la discapacidad dejó de buscarse en lo sagrado para considerarse un fenómeno puramente científico. La discapacidad se definió entonces como una "enfermedad", un déficit o una patología localizada exclusivamente en el cuerpo del individuo (Palermo, 2025).

Bajo este paradigma, el valor de la persona queda supeditado a su capacidad de ser rehabilitada. El objetivo primordial es la normalización; esto es, lograr que el sujeto se asimile al resto de la sociedad considerada "normal" en la mayor medida posible (Palacios, 2008). Este enfoque fomentó la creación de circuitos segregados y la institucionalización en espacios especializados, como las escuelas especiales, bajo una mirada paternalista que subestima sistemáticamente las capacidades del sujeto (Palacios, 2008). Como advierte Palermo (2025), este modelo aún persiste de forma residual en la normativa argentina, reforzando condiciones de desigualdad al centrar la atención en el déficit individual.

3- El Modelo Biopsicosocial: Un intento de síntesis

Como una vía alternativa para superar la dicotomía entre lo médico y lo social, la Organización Mundial de la Salud (OMS) introdujo este enfoque en la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF) en el año 2001. Este modelo entiende la discapacidad como un proceso interactivo y dinámico entre las condiciones de salud y los factores contextuales del entorno (OMS, 2001).

Aunque representó un avance al incluir el contexto, el Ministerio de Educación de la Nación (2009) señala que esta evolución ha permitido empezar a centrarse en la evaluación de necesidades y potencialidades en lugar de solo en el déficit. No obstante, persisten críticas importantes. Palermo (2025) advierte que en este modelo todavía subyace una fuerte impronta biomédica que continúa nomenclando la discapacidad de acuerdo a códigos de enfermedad, lo que puede limitar la visión del estudiante como sujeto pleno.

4. El Modelo Social y la Inclusión como Derecho

Surgido del activismo de las propias personas con discapacidad. Sostiene que la discapacidad no es una característica del individuo, sino una construcción social y política resultante de la interacción entre personas con deficiencias y las barreras (físicas, actitudinales y comunicacionales) que el entorno les impone (Naciones Unidas, 2006; Palacios, 2008).

Desde esta óptica, la responsabilidad de la inclusión se desplaza del estudiante hacia la institución. Skliar (2005) invita a poner bajo sospecha la "ideología de la normalidad", señalando que incluir no debe ser un acto de caridad, sino un ejercicio de hospitalidad y responsabilidad ética frente a la diferencia. La intervención psicopedagógica en el nivel superior se convierte así en una garantía de derechos, encargada de diseñar configuraciones de apoyo que eliminen las barreras al aprendizaje y aseguren la participación plena (Ministerio de Educación, 2009). En definitiva, se trata de garantizar que la Educación Superior sea un derecho humano universal y no un privilegio (Dirección General de Cultura y Educación, 2022).

5. El Modelo de Derechos Humanos: Tensiones y Desafíos

Finalmente, el Modelo de Derechos Humanos, plasmado con fuerza en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), reconoce a las personas como sujetos de derecho pleno (Palermo, 2025). Ya no son objetos de caridad ni simples pacientes en espera de asistencia médica. Este enfoque sitúa en el centro la dignidad inherente de cada ser humano, su autonomía individual y la libertad sagrada de tomar sus propias decisiones (Naciones Unidas, 2006).

Sin embargo, el aterrizaje de estos ideales en el suelo argentino no ha sido sencillo. Palermo (2025) identifica tensiones profundas que aún marcan nuestra realidad institucional. A pesar de que el marco legal internacional goza de jerarquía constitucional, todavía predominan lineamientos del viejo modelo rehabilitador en normativas nacionales como la Ley 22.431 (Argentina, 1981). Esta convivencia de paradigmas contradictorios refuerza condiciones de opresión, pues muchas veces el reconocimiento de un derecho sigue dependiendo de un certificado médico que reduce a la persona a su déficit funcional.

Integración versus Inclusión

La distinción entre integración e inclusión suele señalarse como un punto de inflexión en la manera en que las instituciones educativas comprenden y gestionan la diversidad. Si bien ambos términos aparecen con frecuencia como equivalentes en discursos institucionales, diferentes autores advierten que responden a lógicas pedagógicas y políticas claramente diferentes. Tradicionalmente, la integración ha sido entendida como la incorporación de estudiantes considerados “especiales” al sistema educativo común; sin embargo, este proceso muchas veces se ha sostenido sobre la expectativa implícita de que sean los propios estudiantes quienes logren adaptarse a estructuras preexistentes, más que promover transformaciones profundas en esas estructuras. Desde esta perspectiva, ciertos dispositivos integradores pueden terminar generando espacios paralelos o apoyos externos que, aunque necesarios en determinados contextos, funcionan como una suerte de “sombra” permanente dentro de la vida institucional (Valdez, 2009; Rusler, 2022).

En contraste, la inclusión propone un desplazamiento conceptual y práctico más amplio. No se trata únicamente de garantizar el acceso físico o administrativo, sino de revisar críticamente las culturas institucionales, las políticas educativas y las prácticas pedagógicas que organizan la experiencia universitaria cotidiana. Diversos trabajos han señalado que este cambio implica mover el foco desde el supuesto déficit individual hacia la responsabilidad colectiva del sistema educativo en la eliminación de barreras que limitan el aprendizaje y la participación (Rusler, 2022; Terigi, 2009). En

este sentido, mientras la integración puede apoyarse en modelos que esperan que el estudiante logre “encajar” en un formato previamente establecido, la inclusión se vincula con una pedagogía de la diferencia, orientada a reconocer la diversidad como un rasgo constitutivo —y no excepcional— del proceso educativo.

A partir de lo anterior, el desafío institucional parece desplazarse desde la mera incorporación de estudiantes diversos hacia la transformación de las propias condiciones organizacionales y pedagógicas que estructuran la universidad. Esto supone revisar supuestos históricos sobre normalidad, rendimiento y participación que han delimitado quiénes pueden habitar legítimamente estos espacios. Así, garantizar el derecho a aprender en igualdad de condiciones implica no solo ofrecer apoyos específicos, sino también interrogar críticamente las lógicas normativas que han definido los márgenes de pertenencia dentro del sistema universitario (Terigi, 2009; Valdez, 2009; Rusler, 2022).

Durante décadas, la discapacidad se leyó como una tragedia personal, un defecto que el individuo debía cargar y, en el mejor de los casos, rehabilitar para encajar en la sociedad (Palacios, 2008). Este modelo médico-rehabilitador, aunque supuso avances en la salud, terminó por invisibilizar al sujeto detrás de su patología.

Este trabajo se posiciona desde el modelo social, un paradigma que revoluciona la comprensión de la discapacidad al situar el *problema* fuera del cuerpo de la persona. Como señala Agustina Palacios (2008), las causas que originan la discapacidad son principalmente sociales: es la interacción entre una persona con una diversidad funcional y un entorno lleno de barreras lo que genera la discapacidad. Bajo esta lente, la discapacidad no es un atributo que pertenece al estudiante, sino una construcción social, cultural y política que surge cuando la universidad no sabe, o no quiere, alojar la diferencia (Dirección General de Cultura y Educación, 2022).

En sintonía con esto, Carlos Skliar (2005) invita a una reflexión ética profunda. No se trata de preguntar “¿quién es el otro?” o “¿qué le falta?”, sino de cuestionar la “ideología de la normalidad”.

Skliar advierte que la inclusión no puede ser un simple "abrir las puertas" para que el diferente pase y trate de asimilarse a lo idéntico. Incluir es un ejercicio de responsabilidad incondicional y de hospitalidad; es estar disponibles para que cualquier estudiante, sin importar su forma de percibir el mundo, encuentre un lugar de pertenencia (Skliar, 2005; Dirección General de Cultura y Educación, 2022).

Sin embargo, esta transición hacia un ejercicio de los derechos humanos no es lineal. María Cecilia Palermo (2025) identifica tensiones que persisten en nuestra realidad nacional. A pesar de los discursos inclusivos, la normativa argentina aún conserva un fuerte sesgo del modelo rehabilitador, donde se sigue vinculando la autonomía con la capacidad de "autovalimiento físico". Esta mirada residual tiende a infantilizar al estudiante, negándole su capacidad de tomar decisiones propias. Nuestra intervención busca, precisamente, romper esa cadena y devolverle al estudiante su estatus de sujeto de derecho con voz y autonomía (Palermo, 2025).

Relación entre discapacidad y nivel superior

Un Recorrido de Tensiones: De la Invisibilidad a la Responsabilidad Institucional

La relación entre la discapacidad y la universidad argentina ha sido históricamente, como describe Rusler (2022), un vínculo añoso y oscilante. Se puede observar que este proceso se desarrolla de igual manera en América Latina, donde las instituciones de educación superior funcionaron, durante gran parte del siglo XX, como filtros de élite que resistían la entrada de aquellos sujetos considerados de *baja productividad*. Bajo este paradigma capacitista, la permanencia de un estudiante con discapacidad en el aula no era el resultado de una política institucional, sino una *verdadera excepción invisibilizada* sostenida únicamente por el esfuerzo heroico de algunos individuos (Rusler, 2022; López, 2011).

Esta lógica histórica de exclusión comenzó a modificarse a mediados del siglo pasado, aunque bajo una mirada todavía restringida a lo biológico. Mientras que las epidemias de poliomielitis de la década de 1950 instalaban los primeros proyectos de rehabilitación con una fuerte impronta médica,

en Argentina comenzó a gestarse un movimiento político que desafiaba las miradas asistencialistas de la región: el Frente de Lisiados Peronistas (FLP). Tal como menciona Rusler (2022), este movimiento marcó un quiebre fundamental al colectivizar la demanda y denunciar el enfoque caritativo. Su lema —“ser artífices de nuestro propio destino”— desplazó el problema desde la *deficiencia* hacia la militancia por el derecho al trabajo y la participación social, sembrando una semilla de activismo que hoy resuena en las demandas de accesibilidad integral (Paz-Maldonado, 2020).

Hacia la década de 1990, el debate alcanzó una madurez institucional que permitió pasar del activismo de base a la creación de redes formales. En este periodo, Argentina comenzó a liderar un trabajo colaborativo regional a través de hitos como la incorporación de la igualdad de oportunidades en el estatuto de la Universidad Nacional de Mar del Plata en 1991, y la posterior fundación de la Red Universitaria de Educación Especial (RUEDES). Este movimiento local no fue ajeno al clima de época internacional marcado por la Declaración de Salamanca (1994), que instaló definitivamente el paradigma de la inclusión frente a la segregación (López y Vinacur, 2024).

Aunque el verdadero salto hacia un enfoque de derechos humanos se consolidó ya entrado el siglo XXI. La sanción de la Ley 25.573 en 2002 obligó al Estado argentino a garantizar no solo el acceso físico, sino también los apoyos técnicos necesarios. Bajo este paraguas normativo, y con el impulso de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU (2006) —que en Argentina alcanzó jerarquía constitucional en 2014—, el enfoque cambió de raíz: la educación superior dejó de ser una concesión para ser entendida como un derecho humano irrenunciable (ONU, 2006; López y Vinacur, 2024).

Como refiere Rusler (2022) en 2017 la creación de la Red Interuniversitaria de Discapacidad (RID) dentro del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) consolidó la institucionalización definitiva de esta temática en la agenda pública. Pese a estos avances legislativos, el desafío regional sigue siendo ético y cultural.

La accesibilidad en el nivel superior como un proyecto pedagógico y una responsabilidad política

En el año 2007 el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) aprueba bajo Resolución N° 426/2007 el Programa Integral de Accesibilidad en las Universidades Públicas, el cual contiene tres componentes fundamentales a desarrollar en las Universidades Públicas: Accesibilidad Física (adecuación del entorno físico y las instalaciones, facilitando el libre desplazamiento y uso de los espacios por todos los ciudadanos); Accesibilidad Académica (atiende específicamente las dimensiones curriculares, pedagógicas y didácticas) y Comunicacional (asegurar el acceso a la información y la comunicación, esto abarca la accesibilidad de sitios web, la producción de textos en formatos alternativos (como bibliotecas digitales y señalética múltiple) y la provisión de servicios de apoyo como intérpretes de lengua de señas)

Hablar de accesibilidad integral en el nivel superior implica, ante todo, un posicionamiento político y transdisciplinario. Como sostiene Rusler (2022), no estamos ante una cuestión técnica, sino ante el desafío de remover las barreras que impiden que todos los estudiantes habiten la universidad en igualdad de condiciones. Es un error común —y peligroso— creer que la inclusión se agota en la rampa o el baño adaptado. En realidad, las mayores dificultades parecen inscribirse en una cultura académica que, históricamente, ha sido moldeada bajo lógicas capacitistas y poco sensibles a la diversidad.

La discapacidad no pertenece al sujeto. Es, como bien definen López y Vinacur (2024), un fenómeno relacional que emerge cuando las particularidades funcionales de una persona interactúan con un entorno institucional poco sensible a la diversidad. Por eso, aunque la accesibilidad edilicia es fundamental para garantizar el desplazamiento autónomo (Rusler, 2022), es apenas el punto de partida. Sin embargo, en la práctica cotidiana nos encontramos con que las rampas o los apoyos digitales son insuficientes si no se logra desarticular primero las barreras actitudinales, que suelen ser las más invisibles y perjudiciales.

Con la reciente virtualización de la enseñanza, el frente de batalla se ha trasladado a las pantallas. Ya no basta con el Braille o el intérprete de Lengua de Señas; hoy, la accesibilidad digital define quién queda dentro y quién fuera del sistema. Paz-Maldonado (2020) advierte que el uso estratégico de tecnologías de apoyo, como los lectores de pantalla, es vital para que la virtualidad sea una herramienta de democratización y no una nueva barrera invisible. Sin embargo, nada de esto sirve si no se problematiza lo que Rusler (2022) denomina barreras actitudinales: esos prejuicios que ponen en duda la idoneidad profesional de un estudiante incluso antes de que rinda su primer examen.

Es en este punto donde la teoría de Ezcurra (2011) nos devuelve una imagen cruda de la realidad: la "inclusión excluyente". Las instituciones han ampliado sus cupos, pero sin dispositivos de acompañamiento real, la universidad se convierte en una "puerta giratoria". El estudiante ingresa, pero la falta de soportes institucionales y de capital cultural lo expulsa silenciosamente. Según investigaciones de Otero et al. (2023), este impacto es mucho mayor en los estudiantes de primera generación, a quienes el sistema les exige una adaptación desproporcionada mientras la estructura institucional se transforma de manera muy lenta.

En definitiva, la accesibilidad genuina no es una adaptación para situaciones particulares; es una decisión política de gestión que debe transversalizar los derechos humanos. Como concluyen López y Vinacur (2024), la verdadera accesibilidad integral exige, por tanto, dejar de esperar que el sujeto sea quien se adapte a la estructura para empezar a transformar los entornos pedagógicos en espacios donde la singularidad no sea una excepción, sino el principio constitutivo de la vida universitaria.

Vivir sin Ver en la Universidad

Definición de discapacidad visual: "estudiante con discapacidad visual (ceguera o baja visión)".

La discapacidad visual no es simplemente un diagnóstico médico sobre la anatomía ocular. Como bien señala la Organización Mundial de la Salud (2011), es una condición compleja que surge

cuando las deficiencias sensoriales chocan con un entorno lleno de obstáculos. En la práctica, esto implica entender la visión como un espectro muy amplio: no es una cuestión de "ver o no ver", sino que abarca desde la ceguera total hasta diversos grados de visión parcial (OMS, 2019).

Al hablar de una persona con ceguera, se hace referencia a quienes tienen una pérdida absoluta de la visión o, en su defecto, una percepción de luz mínima. Para ellos, el mundo se procesa de otra manera. Según explica la Organización Nacional de Ciegos Españoles (2011), esto los impulsa a desarrollar una "sustitución sensorial", donde el tacto y el oído se convierten en las herramientas principales para interpretar todo lo que les rodea.

Por otro lado, la disminución visual —o baja visión— es una realidad distinta. Se trata de una limitación que persiste incluso después de tratamientos o cirugías, pero que permite conservar un "resto visual". Este pequeño porcentaje de visión es fundamental, ya que, con el apoyo de lupas, contrastes o adaptaciones específicas, puede optimizarse para que la persona realice sus actividades cotidianas (OMS, 2019; Organización Nacional de Ciegos Españoles, 2011).

Llevado al terreno de la universidad, estas diferencias dejan de ser meras etiquetas técnicas para convertirse en un compromiso social. La Organización de las Naciones Unidas (2006) es clara al respecto: las instituciones tienen la obligación de garantizar un sistema inclusivo. No es una opción. Para un estudiante, esto se traduce en algo concreto: si no ve, la universidad debe asegurar que existan lectores de pantalla o materiales en Braille; si tiene baja visión, la clave está en los contrastes y las ayudas ópticas (Organización Nacional de Ciegos Españoles, 2011). Al final del día, la autonomía en la universidad no debería depender de qué tan bien funcione la anatomía de los alumnos, sino de cuán dispuesta está la institución a ofrecer los apoyos necesarios para que todos estén en igualdad de condiciones.

Trayectorias educativas

Comprender una trayectoria educativa obliga a mirar mucho más allá de una simple lista de materias aprobadas o una biografía de estudio aislada, entendiendo que se trata de una posición institucional que cada persona construye paso a paso junto a otros y bajo las reglas que la escuela o la universidad propone (Nicastro, 2018). En este recorrido surgen tensiones constantes. Por un lado, aparecen las trayectorias teóricas, esos caminos lineales y predecibles que el sistema diseña en los papeles basándose en una periodización estándar (Terigi, 2009). Por otro lado, se encuentran las trayectorias reales, que son los recorridos que ocurren efectivamente en la vida cotidiana, con sus propios ritmos, idas y vueltas que reflejan lo compleja que es la realidad de cada estudiante (Terigi & Briscioli, 2017).

Estos trayectos se vuelven especialmente frágiles durante las transiciones entre niveles (Terigi, 2007). Cuando un joven pasa de un nivel a otro (inicial, primario, secundario, terciario/universitario), experimenta una ruptura muy fuerte en su experiencia diaria, un cambio que a menudo lo deja en una especie de *gris legal* sin una autoridad clara que se haga cargo de su seguimiento (Terigi, 2009). Es allí donde muchos estudiantes corren el riesgo de volverse invisibles para el sistema educativo.

Por todo esto, acompañar una trayectoria no consiste en intentar *reparar* a un alumno que se sale del molde esperado (Nicastro, 2018). Se trata, ante todo, de un compromiso de las instituciones para crear redes de sostén y garantizar una accesibilidad integral, eliminando barreras físicas, comunicativas y de enseñanza para que el entorno reciba a todos por igual (Rusler, 2022). El objetivo final es ofrecer puentes y andamiajes temporales que impulsen la autonomía de cada estudiante, permitiéndole sentirse parte real de la comunidad educativa (Valdez, 2009).

La Intervención Psicopedagógica

La psicopedagogía se configura como una disciplina de frontera, en permanente construcción, que no se reduce a la articulación mecánica entre psicología, pedagogía, didáctica, la sociología e incluso la neurología, sino que asume la complejidad del aprendizaje como proceso de constitución

subjetiva (Filidoro, 2002; Ocampo González, 2018). . Esta posición “en la frontera” le permite no quedar limitada a una mirada única, sino construir intervenciones más integrales, capaces de considerar simultáneamente al sujeto, a las prácticas de enseñanza y al contexto institucional. Se trata de un campo dinámico, una zona de contacto donde convergen saberes heterogéneos y se produce un nuevo objeto de conocimiento que supera las polarizaciones tradicionales. Su eje no es la técnica aislada, sino la comprensión del sujeto aprendiente en su singularidad, especialmente del sujeto autor, entendido como aquel que puede posicionarse como dueño de su pensamiento y de su palabra (Fernández, 2000).

En el nivel superior, esta perspectiva resulta decisiva para problematizar fenómenos como la hiperacomodación, donde el estudiante se convierte en un *repetidor exitoso* que reproduce el saber instituido sin implicación subjetiva (Schlemenson & Grunin, 2013). La intervención psicopedagógica universitaria no apunta a corregir conductas ni a ajustar al alumno a un ideal normativo, sino a sostener el deseo de conocer, generando condiciones para que cada estudiante pueda apropiarse críticamente del saber (Fernández, 2000). En este sentido, el profesional asume un rol de mediador, facilitador y articulador estratégico, cuya función principal es crear condiciones de posibilidad y remover barreras al aprendizaje presentes en el entorno institucional (Tumburú, 2021).

El acompañamiento de las trayectorias educativas implica intervenir simultáneamente en dimensiones subjetivas e institucionales. Los recorridos formativos no son lineales ni exclusivamente individuales; dependen de dispositivos institucionales que habiliten el acceso, sostengan la permanencia y aseguren el egreso (Nicastro y Greco, 2012, citado en García, 2025). Por ello, la universidad debe diseñar estrategias que contemplen los tiempos, modalidades y estilos de aprendizaje, implementando apoyos específicos que garanticen la continuidad académica sin renunciar al rigor (Barilá, 2015; Dirección General de Cultura y Educación, 2022).

La garantía de derechos constituye el fundamento ético de esta práctica. Aprender es un derecho humano y la educación superior debe asumirse como herramienta para el ejercicio pleno de

la ciudadanía (Calderón, 2019). En consecuencia, la psicopedagogía contemporánea debe posicionarse críticamente frente a la patologización y medicalización de las dificultades escolares (Vasen, 2017; Janin, 2019). Los diagnósticos no pueden operar como etiquetas segregadoras que certifiquen la “no educabilidad” de un sujeto (Filidoro, 2011); por el contrario, la intervención debe defender el derecho a una educación equitativa, promoviendo instituciones capaces de alojar la diversidad funcional sin convertir la diferencia en déficit (Tumburú, 2021).

En este marco, la intervención psicopedagógica se concreta como garantía de derechos en tres momentos articulados. En el acceso, asegurando ingresos no discriminatorios y condiciones reales de accesibilidad comunicacional desde el inicio de la trayectoria (Pardo Ochoa et al., 2024). En la permanencia, mediante acompañamientos personalizados, tutorías entre pares y estrategias cooperativas que desarticulen jerarquías rígidas del saber, junto con el uso de tecnologías accesibles y metodologías flexibles (Parga y Viera Gómez, 2022; Pardo Ochoa et al., 2024). Y en el egreso y la titulación, garantizando evaluaciones justas con los ajustes razonables necesarios, sin desvirtuar el nivel académico, de modo que el título obtenido refleje una capacidad efectiva y no una concesión asistencial (Dirección General de Cultura y Educación, 2022).

La capacitación docente constituye otro eje estratégico. El psicopedagogo asesora al profesorado en la implementación de estrategias inclusivas y en la construcción de prácticas que reconozcan la producción singular del estudiante sin perder el horizonte colectivo (Simbaña Veloz et al., 2025; Terigi, 2018). Se trata, además, de propiciar que el docente recupere su propia autoría de pensamiento y se muestre como modelo de sujeto aprendiente, habilitando una relación pedagógica donde el alumno no sea un receptor pasivo, sino un interlocutor activo (Fernández, 2000). Este asesoramiento fortalece la capacidad institucional de respuesta frente a la heterogeneidad y desplaza la mirada del déficit individual hacia el análisis crítico de las condiciones del sistema (Terigi, 2018).

Ampliar la perspectiva institucional implica que la psicopedagogía universitaria trascienda el espacio clínico individual y se constituya como práctica *extramuros*, capaz de interrogar

simultáneamente al sujeto, a las modalidades de enseñanza y a la estructura social del sistema educativo (Filidoro, 2016). La universidad no es un escenario neutro, sino una productora de subjetividad que debe ser lo suficientemente plástica para tolerar la diferencia y ejercer una ética de la hospitalidad. Como plantea Skliar (2005), se trata de gestos mínimos pero decisivos: mirar sin juzgar, dar la bienvenida y posibilitar otras formas de existencia.

En definitiva, la intervención psicopedagógica en la educación superior tiene como objetivo primordial generar condiciones de posibilidad para que cada sujeto aprenda todo aquello de lo que es capaz, potenciando su desarrollo integral y reconociéndolo como sujeto de derecho. Solo así la universidad puede convertirse en un espacio de autoría, donde el conocimiento no sea mera repetición, sino producción transformadora construida en el reconocimiento del otro como semejante pensante (Schlemenson, 1997; Fernández, 2000).

El Marco Normativo en el que se desarrollará la intervención

El derecho a la educación superior no es una concesión de buena voluntad, sino que se inscribe en un marco legal que asigna al Estado responsabilidades diferenciadas en tres niveles.

El Compromiso Global

A nivel internacional, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) marca un antes y un después. En su Artículo 24, los Estados se comprometen a asegurar un sistema de educación inclusivo en todos los niveles, garantizando que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior sin discriminación y en igualdad de condiciones (Naciones Unidas, 2006). Esta Convención, ratificada por Argentina con jerarquía constitucional (Ley 27.044, 2008), obliga a implementar ajustes razonables —esas modificaciones necesarias que no implican una carga desproporcionada— para que el derecho a aprender sea real (Naciones Unidas, 2006).

La Realidad Nacional

En nuestro país, la Ley de Educación Nacional N° 26.206 posiciona a la Educación Especial como una modalidad transversal a todo el sistema (Ministerio de Educación, 2009). Pero es la Ley 25.573 (modificatoria de la Ley de Educación Superior) la que pone el foco en la universidad, responsabilizando al Estado de garantizar la accesibilidad física, los apoyos técnicos y los servicios de interpretación necesarios para que el tránsito académico sea posible (Dirección General de Cultura y Educación, 2022; Consejo Federal de Educación, 2011). Aun así, todavía se encuentra la Ley 22.431 (1981), que, aunque pionera en su momento, todavía habla de "neutralizar la desventaja" para que el discapacitado logre un rol "equivalente al de las personas normales" (Argentina, 1981), una terminología que hoy resulta expulsiva y que la psicopedagogía debe ayudar a deconstruir.

El marco Provincial

En la Provincia de Buenos Aires, la Ley 13.688 y la Resolución 1664/17 refuerzan la idea de una educación inclusiva para adolescentes y jóvenes-adultos. La Resolución 1269/11 es clara: la Modalidad de Educación Especial no es un sistema paralelo, sino un conjunto de recursos que viabilizan las trayectorias educativas integrales (Resolución 1269/11, 2011). Finalmente, la Comunicación Conjunta N° 1/22 de la DGCyE reafirma que la Educación Superior es un derecho humano universal, un postulado de igualdad que debe ser nuestro punto de partida, no de llegada (Dirección General de Cultura y Educación, 2022).

Metodología

Enfoque y tipo de estudio

El presente trabajo se inscribe en un enfoque cualitativo, de carácter aplicado y proyectual, en tanto se orienta al diseño de una intervención psicopedagógica situada en el ámbito de la educación superior.

Se trata de un estudio descriptivo–propositivo, cuyo propósito no es únicamente comprender una problemática, sino también generar una respuesta institucional concreta orientada a la transformación de las condiciones de accesibilidad e inclusión de estudiantes con discapacidad visual.

Asimismo, el diseño metodológico adopta características de un estudio de caso, al centrarse en una institución específica: la Universidad de Flores, lo que permite un análisis contextualizado de las prácticas, barreras y recursos existentes.

Diseño metodológico

El diseño se estructura en tres momentos que se articulan:

1. Diagnóstico institucional

Se orienta a la identificación de barreras y facilitadores para la inclusión de personas con discapacidad visual, considerando las dimensiones: pedagógicas, comunicacionales, institucionales y tecnológicas

2. Diseño de la intervención

A partir del diagnóstico, se elabora un proyecto integrado de intervención psicopedagógica, que incluye:

- capacitaciones docentes

- formación para personal no docente
- sensibilización estudiantil, con un proyecto para estudiantes

3. Evaluación del proyecto

Evaluación de la Intervención

La evaluación se define como un proceso formativo, procesual y reflexivo, diseñado para medir no solo la adquisición de conocimientos teóricos, sino fundamentalmente el cambio en las representaciones y prácticas de los actores.

Instrumentos de Evaluación por Destinatario

- Docentes: Utilizarán fichas de autodiagnóstico ("Lo que mi aula dice cuando no puedo verla"), la producción de un micro-podcast para evaluar habilidades de audio-pedagogía y el rediseño de un instrumento de evaluación real de sus cátedras.
- Personal No Docente: Se evaluará mediante la construcción colectiva de un mapa de barreras institucionales, la simulación de situaciones de atención y la elaboración de una guía de recomendaciones para la atención inclusiva.
- Estudiantes: La evaluación se centrará en la resolución de desafíos en el Escape Room y una instancia de reflexión colectiva posterior a la experiencia inmersiva.
- Institucional: Se aplicará una encuesta final para valorar los conocimientos adquiridos y el impacto en la percepción sobre la discapacidad visual.

Criterios de Evaluación

Para que la evaluación sea coherente con los resultados esperados, se aplicarán los siguientes indicadores de logro:

1. Desautomatización y Sensibilización: Capacidad para identificar al menos tres barreras (físicas, digitales o administrativas) que antes resultaban invisibles para el actor institucional.

2. Competencia Comunicativa y Audio-Pedagogía: Habilidad para traducir contenidos visuales complejos en narrativas sonoras claras o para brindar orientaciones verbales precisas en la atención al público.
3. Corresponsabilidad y Ajustes Razonables: Capacidad de diseñar soluciones creativas (ya sea en un examen o en un circuito administrativo) que garanticen la autonomía del estudiante con discapacidad visual.
4. Posicionamiento Ético: Evidencia de un cambio de paradigma, transitando del modelo médico del déficit hacia el modelo social y de derechos en las producciones escritas y reflexiones finales

Destinatarios del proyecto

Destinatarios directos:

- Estudiantes con discapacidad visual

Destinatarios indirectos:

- Docentes
- Personal no docente
- Estudiantes en general
- Comunidad institucional

Localización

El proyecto se desarrollará en la Universidad de Flores, considerando sus distintas sedes y entornos virtuales de enseñanza.

Duración

Tiempo Estimado de Desarrollo

La implementación del proyecto tendrá una duración total de 6 meses, siguiendo un esquema de un encuentro o actividad por mes para asegurar la asimilación de contenidos y la transformación de las prácticas sin sobrecargar la agenda institucional.

- Capacitación Docente: Se estructura en 4 módulos con una carga horaria total de 10 horas y 30 minutos (repartidas en sesiones que varían entre 2 y 3 horas cada una).
- Capacitación para Personal No Docente: Consta de 5 encuentros presenciales de 2 horas cada uno, totalizando 10 horas de formación específica.
- Actividades para Estudiantes: Se prevén dos instancias inmersivas: una secuencia de estaciones de 90 minutos y un "Escape Room Inclusivo" de aproximadamente 75 minutos.

Fundamentación del proyecto integrado de intervención

A nivel regional en América Latina, si bien los estudiantes con discapacidad visual poseen la mayor probabilidad de inclusión en escuelas regulares (96,1%), enfrentan barreras críticas de accesibilidad física, pues menos del 50% de los países poseen normativas que exijan señalización sonora o texturas táctiles en las instalaciones (UNESCO, 2025). Estas dificultades derivan en una brecha estructural de egreso, donde solo el 61% de los jóvenes con discapacidad de la región completan la secundaria alta, frente al 89% de sus pares sin discapacidad, lo que refuerza la necesidad de proyectos que aseguren la permanencia y el éxito en la educación superior (UNESCO, 2025).

En Argentina, la prevalencia de personas con alguna dificultad o limitación permanente es del 10,2% a nivel nacional, alcanzando el 11,0% en la región del Gran Buenos Aires. Dentro de este colectivo, la discapacidad visual representa el 4,9% de los Certificados Únicos de Discapacidad (CUD) emitidos (Agencia Nacional de Discapacidad, 2023) y constituye el 13,7% de los casos entre quienes reportan experimentar una sola dificultad funcional (INDEC, 2018).

En relación con la adultez y la formación académica, solo el 13,3% de la población con discapacidad en el país ha accedido a la educación superior. No obstante, el subgrupo con dificultad

exclusivamente visual registra los niveles de logro más altos, con un 15,9% de acceso a estudios superiores y la tasa de inactividad laboral más baja del colectivo, situada en el 39,7% (INDEC, 2018). Este último indicador es clave para medir la exclusión o inclusión de las personas con discapacidad en el mercado de trabajo.

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad establece que los Estados deben garantizar un sistema educativo inclusivo en todos los niveles, asegurando la igualdad de oportunidades y la eliminación de obstáculos que limiten la participación plena de las personas con discapacidad (Naciones Unidas, 2006). Este marco normativo implica para las universidades el desafío de revisar no sólo sus prácticas pedagógicas sino también sus dinámicas institucionales, administrativas y comunicacionales. La educación superior ha experimentado en el último tiempo un proceso de transformación orientado hacia la construcción de instituciones más inclusivas, capaces de garantizar el acceso, la permanencia y el egreso de estudiantes con discapacidad. Este proceso se sustenta en un cambio paradigmático en la comprensión de la discapacidad, que ha pasado de enfoques centrados en el déficit individual hacia perspectivas que enfatizan la responsabilidad social e institucional en la eliminación de barreras.

Esta necesidad de transformación institucional se ve respaldada por el Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2025 de la UNESCO, el cual enfatiza que la inclusión y la educación deben ser los pilares fundamentales para eliminar las desigualdades estructurales que aún persisten en los sistemas de enseñanza. En sintonía con los objetivos de la Universidad de Flores para el período 2025-2030, este marco global sostiene que la inclusión no debe ser una respuesta fragmentada, sino una política transversal que garantice entornos de aprendizaje accesibles, donde la diversidad sea el eje de la calidad académica y la innovación educativa.

La autora Agustina Palacios sostiene que el modelo social de la discapacidad apunta a que las limitaciones que enfrentan las personas con discapacidad no derivan de sus condiciones individuales, sino fundamentalmente de las barreras presentes en la organización social (Palacios, 2008). En este

marco, la accesibilidad se convierte en un principio central para garantizar el ejercicio pleno de derechos. Al pensar en la universidad, las barreras no sólo se manifiestan en el plano arquitectónico, sino también en las prácticas institucionales, en los sistemas de información y en las formas de interacción cotidiana entre los distintos actores de la comunidad educativa. Por ello, la inclusión requiere una transformación de la cultura institucional que involucre a todos los miembros de la comunidad educativa.

Como plantea Skliar (2017) la inclusión educativa no puede reducirse a una serie de adaptaciones técnicas o normativas, sino que supone un cambio profundo en las formas de pensar la diferencia y en los modos de relación con el otro. Por lo tanto, el desafío de las instituciones educativas consiste en construir espacios donde la diversidad sea reconocida como una dimensión constitutiva de lo humano y no como una excepción que debe ser normalizada.

Particularmente en el caso de estudiantes con discapacidad visual, en el contexto de nivel superior, la accesibilidad se vincula tanto con las condiciones materiales de los espacios como con las prácticas comunicacionales y las formas de interacción interpersonal (Dirección General de Cultura y Educación, 2022). Aspectos aparentemente simples, como la señalización de los espacios (Braille o macrotipos) la disponibilidad de información accesible en formatos digitales compatibles con lectores de pantalla o la forma ética y respetuosa de ofrecer ayuda, pueden tener un impacto significativo en el desarrollo de la autonomía de las personas. y la vida independiente (ONCE,2011)

Como sostiene Skliar (2017), la inclusión no depende de grandes hazañas técnicas, sino de esa "gestualidad mínima" y de la hospitalidad en los vínculos cotidianos que permiten al estudiante habitar el espacio común sin tener que luchar constantemente por su reconocimiento como sujeto de derecho. Por lo tanto, garantizar que el entorno sea predecible y que la comunicación sea accesible es una obligación institucional que elimina las barreras que históricamente han fragmentado la experiencia educativa de las personas con ceguera o baja visión (Naciones Unidas, 2006)

Desde una perspectiva psicopedagógica, la instancia formativa de los diversos actores de la comunidad universitaria es un pilar fundamental para garantizar el derecho a la educación, especialmente si la capacitación, no se limita a la transmisión de contenidos técnicos, sino que promueve instancias de reflexión crítica, experiencias vivenciales y la construcción colectiva de saberes (Dirección General de Cultura y Educación, 2022). Este tipo de formación permite interpelar los conocimientos, creencias y las representaciones sociales previas de cada uno de los actores, favoreciendo procesos de sensibilización profunda que sustentan transformaciones institucionales sostenibles (Skliar, 2005).

En este contexto, la intervención psicopedagógica se define como una práctica institucional comprometida con remover y cuestionar las barreras materiales y simbólicas para el aprendizaje y la participación, asumiendo la responsabilidad colectiva de generar trayectorias más justas; esto se debe a que, como menciona Terigi (2008, citada en Ministerio de Educación de la Nación, 2009), los recorridos educativos no dependen únicamente de las capacidades individuales de los estudiantes, sino de las condiciones y determinantes institucionales que habilitan u obstaculizan su progreso dentro del sistema.

Teniendo en cuenta lo antes expuesto, resulta necesario desarrollar instancias de capacitación permanente dirigidas al equipo docente, dado que son quienes organizan los procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación dentro de las aulas. Las decisiones pedagógicas vinculadas con el uso de materiales, la modalidad de presentación de contenidos, el diseño de las aulas virtuales, los criterios de evaluación o la organización de las actividades de aprendizaje pueden constituirse tanto en facilitadores como en barreras para los estudiantes con discapacidad visual. En este sentido, se destaca que la formación docente en accesibilidad académica constituye un factor clave para garantizar la participación plena de los estudiantes con discapacidad (Rusler, 2022). La capacitación permite revisar prácticas naturalizadas, incorporar estrategias de enseñanza inclusivas y promover propuestas didácticas que contemplen distintos modos de acceso al conocimiento.

Complementando esta tarea, la capacitación dirigida al personal no docente responde a la necesidad de fortalecer las condiciones de accesibilidad institucional en los distintos ámbitos de gestión y funcionamiento de la universidad. El personal administrativo, de biblioteca y de servicios cumple un rol fundamental en la circulación de la información, en la orientación dentro de los espacios institucionales y en la resolución de situaciones cotidianas que inciden directamente en la autonomía de los estudiantes con discapacidad visual. La accesibilidad debe ser comprendida como una responsabilidad institucional compartida y no únicamente como una tarea pedagógica (Rusler, 2022). La formación en accesibilidad comunicacional, trato adecuado y eliminación de barreras actitudinales contribuye a construir entornos universitarios más hospitalarios y respetuosos de la diversidad.

Finalmente, la inclusión universitaria también implica promover procesos de sensibilización y reflexión entre los propios estudiantes. Las instancias de capacitación destinadas al alumnado buscan generar conciencia sobre la diversidad, fomentar prácticas de convivencia respetuosas y promover una cultura de colaboración entre pares. Desde esta perspectiva, el trabajo con estudiantes favorece la construcción de vínculos basados en el reconocimiento del otro y en la responsabilidad colectiva frente a la accesibilidad contribuyendo a consolidar una comunidad universitaria comprometida con la igualdad de oportunidades.

Desde esta perspectiva, Rusler (2018) destaca la importancia de desarrollar políticas y prácticas universitarias que contemplen la accesibilidad como una responsabilidad institucional colectiva. La autora señala que la construcción de universidades inclusivas requiere procesos de formación y sensibilización dirigidos a todos los actores institucionales, con el fin de identificar barreras y promover prácticas de acompañamiento adecuadas.

En este marco, el presente proyecto se inscribe en una concepción de la inclusión universitaria entendida como un proceso institucional en construcción, que requiere el compromiso activo de quienes participan en la vida cotidiana de la universidad. A través de una metodología de aula-taller basada en el aprendizaje experiencial, se busca promover la comprensión de las barreras

que enfrentan las personas con discapacidad visual y el desarrollo de estrategias concretas de acompañamiento en el ámbito universitario.

De este modo, las capacitaciones se constituyen como una herramienta clave para avanzar hacia universidades más accesibles, equitativas y respetuosas de la diversidad.

Figura 1

Proyecto integrado de intervención psicopedagógica

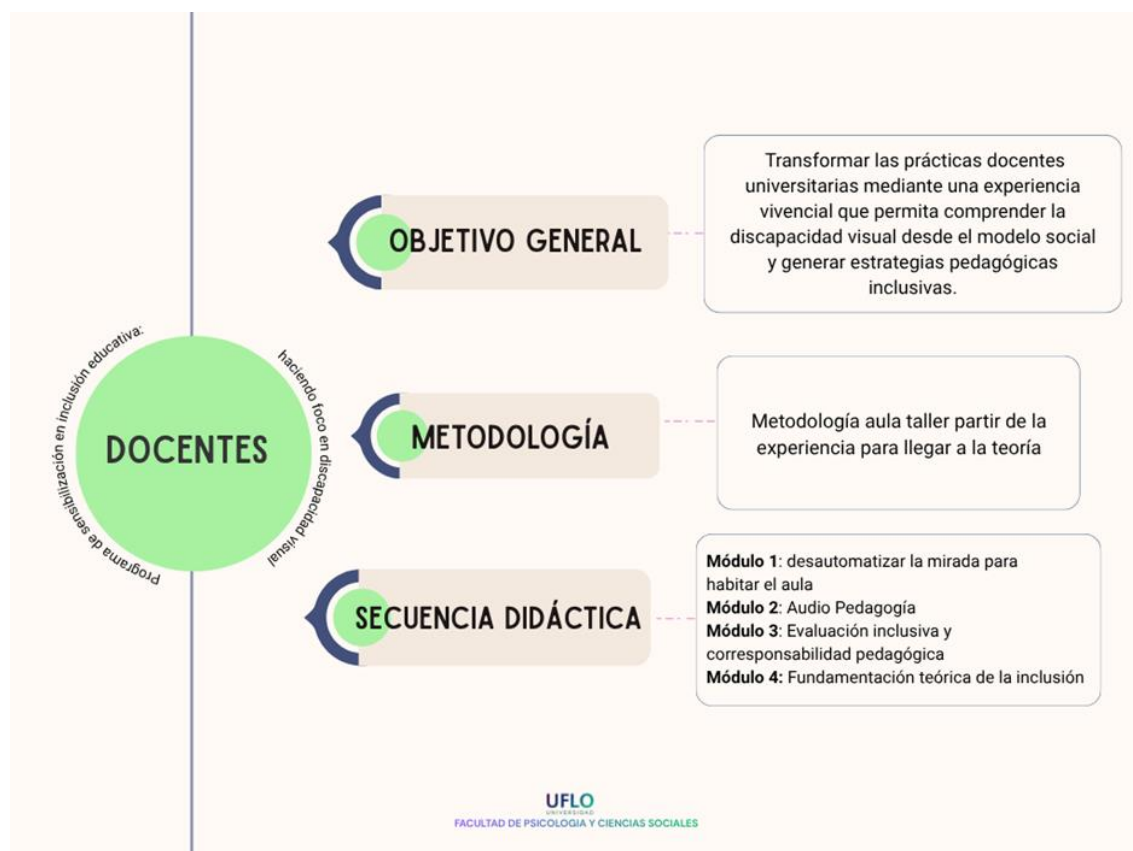


Capacitación para docentes

Programa de sensibilización en inclusión educativa: haciendo foco en discapacidad visual

Figura 2

Proyecto para docentes: caracterización general.



Objetivo general

- Transformar las prácticas docentes universitarias mediante una experiencia vivencial que permita comprender la discapacidad visual desde el modelo social y generar estrategias pedagógicas inclusivas

Modulo 1

Figura 3

Capacitación para docentes. Modulo 1



Figura 4

Actividades Módulo 1 Desautomatizar la mirada para habitar el aula

EL AULA OSCURA Y EL CUERPO PRESENTE	MOMENTO	ACTIVIDAD-CONSIGNA	OBJETIVO	DURACIÓN
	Apertura	Recepción en un espacio con iluminación reducida. Se ofrecen antifaces o gafas de simulación (uso opcional). Se entrega hoja y lapicera para registrar sensaciones.	Introducir a los participantes en un entorno perceptivo diferente.	10 min
	Actividad 1	Exploración del espacio: desplazarse lentamente por el aula, identificar sonidos y referencias espaciales, reconocer la ubicación de objetos (mesas, sillas, ventanas). El facilitador guía con lenguaje descriptivo.	Desarrollar conciencia corporal y percepción espacial.	10 min
	Actividad 2	Traslado de objetos: trasladar un objeto de un punto a otro mediante instrucciones verbales. Modalidad: trabajo en parejas; uno guía y otro ejecuta sin apoyo visual.	Comprender la función del lenguaje en la orientación.	10 min
	Reflexión guiada	¿Qué tipo de instrucciones facilitaron la tarea? ¿Qué generó confusión o inseguridad?	Iniciar la reflexión sobre el rol del lenguaje.	5 min
	Cierre	Reflexión breve: ¿Qué sintieron al perder referencias visuales? ¿Cómo cambió su relación con el espacio?	Elaborar la experiencia corporal vivida.	10 min

Duración total: 45 minutos

Reflexión final del facilitador

“Lo que acaban de experimentar no es una simulación de la discapacidad, sino una forma de comprender qué sucede cuando una clase depende exclusivamente de lo visual. En esas condiciones, el lenguaje se vuelve la principal herramienta de acceso al conocimiento.”

Figura 5

Actividades Módulo 1 “La tecnología sin la mirada”

LA TECNOLOGÍA SIN LA MIRADA	MOMENTO	ACTIVIDAD-CONSIGNA	OBJETIVO	DURACIÓN
	Apertura	Intervención conceptual oral (sin apoyo visual) sobre: enseñanza universitaria como sistema centrado en lo visual, predominio de la “lectura rápida” y accesibilidad como decisión pedagógica.	Introducir el marco conceptual de la actividad.	10 min
	Actividad central	Laboratorio de aula virtual. Cada docente trabaja con su propia aula virtual. Debe colocarse antifaz o simular baja visión e intentar: encontrar un archivo, leer una consigna, ubicar una función (ej. entregar tarea). Modalidad: trabajo en parejas; uno guía verbalmente y otro navega.	Identificar barreras de accesibilidad en entornos digitales.	40 min
	Registro de experiencia	Identificar: elementos inaccesibles, dificultades de navegación, dependencias del soporte visual.	Sistematizar la experiencia vivida.	Incluido en actividad
	Herramienta de apoyo	¿Checklist: ¿Los archivos tienen nombres descriptivos? ¿Las imágenes tienen texto alternativo? ¿Las consignas pueden entenderse sin ver la pantalla? ¿La estructura del aula es predecible?	Orientar el análisis de accesibilidad.	Incluido
	Cierre	Puesta en común: ¿Qué se volvió invisible? ¿Qué depende exclusivamente de la vista?	Reflexionar sobre barreras digitales.	10 min

Duración total: 60 minutos

Figura 6

Actividades Módulo 1 “Volver a ver: construir una nueva mirada”

VOLVER A VER: CONSTRUIR UNA NUEVA MIRADA	MOMENTO	ACTIVIDAD-CONSIGNA	OBJETIVO	DURACIÓN
	Apertura	Retorno progresivo a la iluminación normal.	Marcar transición de la experiencia a la reflexión.	10 min
	Reflexión colectiva	Preguntas: ¿Qué cambió en su percepción del aula? ¿Qué barreras antes no registraban? ¿Qué rol tuvo el lenguaje? ¿Cómo impacta esto en su forma de enseñar?	Vincular experiencia y práctica docente.	20 min
	Producción colectiva	Cada grupo elabora 3 principios de hospitalidad lingüística para sus clases. Ejemplos: explicitar lo que se muestra, organizar verbalmente la información, evitar consignas implícitas.	Construir criterios pedagógicos aplicables.	15 min
	Cierre conceptual	¿Puesta en común. El facilitador retoma ideas centrales: la enseñanza universitaria está estructurada desde lo visual; cuando la visión no está disponible el lenguaje organiza el acceso al conocimiento; una clase inclusiva es aquella que puede comprenderse más allá del soporte visual.	Sintetizar aprendizajes.	10 min

Concepto introducido

Hospitalidad pedagógica: capacidad del aula de volverse habitable para todos a través del lenguaje, la organización y la accesibilidad.

Articulación con el módulo 2

Traducción del conocimiento visual a lenguaje sonoro (audiopedagogía).

Evaluación

Aspecto	Descripción
Tipo de evaluación	Formativa y procesual
Criterios	Participación en la experiencia; identificación de barreras; calidad de la reflexión pedagógica; transferencia a la práctica.

Instrumento	Ficha de autodiagnóstico: “Lo que mi aula dice cuando no puedo verla”
Criterio de logro	Identificación de al menos tres barreras (físicas o digitales) previamente no reconocidas, junto con posibles mejoras.

Los procesos que activa el módulo son: conciencia corporal, desautomatización perceptiva, regulación emocional, dependencia del lenguaje y corresponsabilidad pedagógica

Los recursos que se necesitan para el desarrollo del módulo 1: sala con iluminación regulable, antifaces o gafas de simulación, computadoras con acceso a aulas virtuales, instrumentos de registro (audio o escrito)

Modulo 2

Figura 7

Capacitación a docentes Modulo 2 Audio Pedagogía: traducir el conocimiento visual



Figura 8

Actividades Modulo 2 Capacitación para docentes: apertura y desarrollo.

CUANDO LA IMAGEN DESAPARECE APERTURA	MOMENTO	ACTIVIDAD-CONSIGNA	OBJETIVO	DURACIÓN
	Apertura	Presentación de gráficos complejos (infografías, esquemas, etc.). Luego se retira el soporte visual.	Evidenciar la dependencia del canal visual en la comprensión.	5 min
APRENDER A ESCRIBIR CON LA VOZ DESARROLLO	Actividad	Preguntas disparadoras: ¿Qué recuerdan? ¿Qué era central? ¿Qué era accesorio?	Identificar elementos esenciales del contenido.	10 min
	MOMENTO	ACTIVIDAD-CONSIGNA	OBJETIVO	DURACIÓN
	Apertura	Presentación de principios de descripción sonora (orden narrativo, metáforas espaciales, relaciones conceptuales).	Introducir herramientas de audiodescripción.	15 min
	Actividad central	Producción de micro-podcast a partir de un gráfico complejo.	Desarrollar habilidades de traducción conceptual multimodal.	90 min
	Trabajo en parejas	Roles: narrador y oyente crítico. Feedback guiado.	Evaluar claridad y accesibilidad del discurso.	15 min

Figura 9

Actividades Modulo 2 Capacitación para docentes: desarrollo y cierre

APRENDER A ESCRIBIR CON LA VOZ DESARROLLO	MOMENTO	ACTIVIDAD-CONSIGNA	OBJETIVO	DURACIÓN
	Actividad creativa	Construcción de paisajes sonoros para representar procesos.	Explorar el sonido como mediador pedagógico.	30 min
	Cierre parcial	Escucha colectiva con ojos cerrados.	Reflexionar sobre la comprensión sin soporte visual.	15 min
EL SONIDO COMO ORGANIZADOR DEL CONOCIMIENTO CIERRE	MOMENTO	ACTIVIDAD-CONSIGNA	OBJETIVO	DURACIÓN
	Reflexión colectiva	Preguntas: ¿Qué cambió en su enseñanza? ¿El audio simplifica o profundiza?	Vincular experiencia con práctica docente.	15 min
	Cierre conceptual	Síntesis del facilitador sobre audiopedagogía y accesibilidad.	Consolidar aprendizajes.	90 min

Evaluación

Aspecto	Descripción
Tipo de evaluación	Formativa y procesual
Criterios	Claridad descriptiva; organización conceptual; accesibilidad del discurso; participación
Instrumento	Producción de micro-podcast + instancia de retroalimentación
Criterio de logro	Elaboración de una narrativa sonora comprensible sin apoyo visual, que conserve la complejidad conceptual

Procesos cognitivos que activa el módulo: traducción multimodal, organización conceptual, pensamiento relacional, lenguaje como mediador cognitivo, metacognición pedagógica, creatividad didáctica.

Recursos necesarios para el desarrollo del Módulo 2: dispositivos de grabación (celular), software de audio (Audacity, CapCut), materiales visuales complejos (gráficos, esquemas), espacio áulico con posibilidad de escucha colectiva.

Modulo 3

Figura 10

Modulo 3 Capacitación para docentes: Evaluación inclusiva y corresponsabilidad pedagógica



Figura 11

Capacitación para docentes. Módulo 3, actividades: apertura, desarrollo.

¿QUÉ EVALÚO CUANDO EVALÚO?	APERTURA	MOMENTO	ACTIVIDAD-CONSIGNA	OBJETIVO	DURACIÓN
		Apertura	Presentación de situaciones problemáticas (ej.: examen con fuerte carga visual, consigna ambigua, tiempo limitado).	Visibilizar supuestos en la evaluación.	10 min
		Actividad	Preguntas disparadoras: ¿Qué se evalúa realmente? ¿Qué habilidades quedan excluidas?	Problematizar prácticas evaluativas.	10 min
		Cierre	Puesta en común.	Iniciar reflexión crítica.	10 min
DISEÑAR EVALUACIONES QUE INCLUYAN	DESARROLLO	MOMENTO	ACTIVIDAD-CONSIGNA	OBJETIVO	DURACIÓN
		Apertura	Presentación de criterios de evaluación inclusiva (claridad, accesibilidad, diversidad de formatos, ajustes razonables).	Introducir herramientas conceptuales.	20 min
		Actividad 1	Análisis de instrumentos reales de evaluación (parciales, trabajos prácticos, exámenes)...	Identificar barreras evaluativas.	30 min

Figura 12

Capacitación para docentes. Módulo 3, actividades: desarrollo, cierre.

DISEÑAR EVALUACIONES QUE INCLUYAN	DESARROLLO	MOMENTO	ACTIVIDAD-CONSIGNA	OBJETIVO	DURACIÓN
		Actividad 2	Rediseño de evaluaciones en grupos: transformar consignas, diversificar formatos (oral, escrito, audio).	Aplicar criterios inclusivos.	40 min
		Actividad 3	Simulación de evaluación: un grupo presenta su propuesta y otro asume el rol de estudiante con discapacidad visual.	Evaluar accesibilidad real.	30 min
EVALUAR ES HABILITAR TRAYECTORIAS	CIERRE	MOMENTO	ACTIVIDAD-CONSIGNA	OBJETIVO	DURACIÓN
		Reflexión colectiva	Preguntas: ¿Qué cambió en su concepción de evaluación? ¿Qué barreras identificaron?	Integrar aprendizajes.	15 min
		Producción	Elaboración de 3 criterios de evaluación inclusiva aplicables a sus materias.	Transferir a la práctica.	10 min
		Cierre conceptual	Síntesis del facilitador sobre evaluación como práctica ética y pedagógica.	Consolidar el marco conceptual.	5 min

Evaluación

Aspecto	Descripción
Tipo de evaluación	Formativa y procesual
Criterios	Identificación de barreras; rediseño de instrumentos; claridad conceptual; participación
Instrumento	Producción de una propuesta de evaluación inclusiva
Criterio de logro	Diseño de al menos un instrumento de evaluación accesible que contemple diversidad de formatos y ajustes razonables

Módulo 4

Fundamentación teórica de la inclusión: de la práctica a la conceptualización

Caracterización general

Figura 13

Capacitación para docentes. Módulo 4: caracterización general.



Figura 14

Capacitación para docentes. Módulo 4: Actividades, apertura y desarrollo.

PONERLE NOMBRE A LO VIVIDO APERTURA	MOMENTO	ACTIVIDAD-CONSIGNA	OBJETIVO	DURACIÓN
	Apertura	Recuperación de experiencias de los módulos 1, 2 y 3.	Activar memoria pedagógica.	10 min
	Actividad	Preguntas: ¿Qué cambió en su práctica? ¿Qué barreras identificaron? ¿Qué estrategias incorporaron?	Vincular práctica y reflexión.	10 min
	Cierre	Puesta en común.	Sistematizar aprendizajes previos.	10 min
PENSAR LA INCLUSIÓN: MARCOS CONCEPTUALES DESARROLLO	MOMENTO	ACTIVIDAD-CONSIGNA	OBJETIVO	DURACIÓN
	Exposición dialogada	Desarrollo de ejes teóricos: modelo social de la discapacidad, enfoque de derechos, accesibilidad académica, barreras para el aprendizaje y la participación.	Brindar marco conceptual sólido.	25 min
	Análisis guiado	Relación entre teoría y práctica: ¿Dónde aparece el modelo social en lo trabajado? ¿Qué barreras se identificaron?	Articular teoría-experiencia.	15 min
	Trabajo en grupos	Construcción de categorías: barreras, accesibilidad, lenguaje, evaluación, hospitalidad.	Organizar conceptualmente la experiencia.	20 min

Figura 15

Capacitación para docentes. Módulo 4: Actividades, apertura y desarrollo.

TOMAR POSICIÓN: CONSTRUIR UNA PEDAGOGÍA INCLUSIVA

CIERRE

MOMENTO	ACTIVIDAD-CONSIGNA	OBJETIVO	DURACIÓN
Producción	Redacción individual: "¿Qué significa para mí enseñar en clave inclusiva?"	Construir posicionamiento docente.	15 min
Puesta en común	Lectura de producciones.	Compartir perspectivas.	10 min
Cierre conceptual	Síntesis del facilitador: inclusión como decisión política, ética y pedagógica.	Consolidar marco teórico..	5 min

Evaluación

Aspecto	Descripción
Tipo de evaluación	Reflexiva y formativa
Criterios	Articulación teoría-práctica; claridad conceptual; posicionamiento pedagógico
Instrumento	Producción escrita breve
Criterio de logro	Elaboración de una definición fundamentada de práctica inclusiva

Rúbrica de evaluación para la Capacitación Docente

Esta rúbrica evalúa la transformación de las prácticas pedagógicas a través de los cuatro módulos de formación (Aula Oscura, Audio Pedagogía, Evaluación Inclusiva y Fundamentación).

Criterio	Logrado	En Proceso	No Logrado
Desautomatización Perceptiva	Identifica al menos tres barreras (físicas o digitales) en su propia aula antes no registradas.	Identifica barreras generales sin relacionarlas con su propia práctica áulica.	No logra reconocer la hegemonía visual de su enseñanza.
Audio-Pedagogía	Elabora una narrativa sonora (podcast) que traduce contenido visual complejo manteniendo la claridad conceptual.	Describe imágenes de forma simple sin reestructurar cognitivamente la información.	No logra comunicar contenidos académicos sin dependencia del soporte visual.
Evaluación Inclusiva	Rediseña un instrumento de evaluación que contempla diversidad de formatos y ajustes razonables.	Propone ajustes de tiempo pero mantiene formatos de respuesta exclusivamente visuales.	No identifica barreras en sus consignas o criterios de acreditación.
Posicionamiento Ético	Redacta una definición de práctica inclusiva fundamentada en el modelo social y de derechos.	Define la inclusión como una adaptación técnica aislada.	Mantiene una visión de la discapacidad centrada en el déficit individual.

Proyecto para no docentes

“Universidad que se percibe: pensar la accesibilidad para la inclusión de estudiantes con discapacidad visual”

Fundamentación

La inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior implica revisar las prácticas institucionales que estructuran la vida universitaria. Si bien gran parte de las investigaciones se han centrado en las prácticas docentes, la experiencia universitaria se construye también en múltiples espacios administrativos y de gestión donde el personal no docente cumple un rol fundamental.

Las interacciones cotidianas en oficinas administrativas, bibliotecas, áreas de atención al estudiante y espacios de circulación constituyen escenarios clave en las trayectorias educativas. Cuando estos espacios no contemplan la diversidad de los estudiantes, pueden generarse barreras que dificulten la participación plena de las personas con discapacidad visual.

Desde el modelo social de la discapacidad, estas barreras no se explican por las características individuales de la persona, sino por las condiciones del entorno. En este sentido, promover universidades inclusivas implica generar procesos institucionales que permitan revisar críticamente las prácticas existentes y construir alternativas que favorezcan la accesibilidad.

El presente proyecto propone la implementación de un dispositivo de intervención psicopedagógica dirigido al personal no docente universitario. A través de un enfoque experiencial y participativo, se busca favorecer procesos de sensibilización, reflexión y construcción colectiva de estrategias que permitan mejorar las condiciones de accesibilidad institucional.

Objetivo general

Promover prácticas institucionales accesibles mediante la formación experiencial del personal no docente universitario para favorecer la inclusión de estudiantes con discapacidad visual.

Objetivos específicos

- Sensibilizar al personal no docente acerca de las experiencias que atraviesan los estudiantes con discapacidad visual en la vida universitaria.
- Identificar barreras físicas, comunicacionales y administrativas presentes en la institución.
- Desarrollar herramientas de interacción y comunicación accesible.
- Favorecer la construcción colectiva de estrategias institucionales inclusivas.

Figura 16
Capacitación para no docentes: caracterización general



Secuencia didáctica

El proyecto se organiza en cinco encuentros presenciales, de dos horas de duración cada uno.

Figura 17
Capacitación para no docentes: secuencia didáctica.



Figura 18
Capacitación para no docentes: encuentros 1,2 y 3.

ENCUENTRO	OBJETIVO	ACTIVIDAD CLAVE	PRODUCTO	RECURSOS
1 Mirar la universidad desde otras percepciones	Sensibilizar sobre la experiencia de estudiantes con discapacidad visual	Recorrido con ojos vendados; puesta en común; introducción al modelo social; trabajo grupal	Mapa inicial de barreras institucionales	Antifaces, fichas, pizarra
2 Detectives de barreras en la universidad	Identificar obstáculos en circuitos administrativos	Análisis de situaciones (inscripción, biblioteca, plataformas); trabajo grupal	Ampliación del mapa de barreras	Guías de análisis, casos, fichas
3 Comunicar y orientar en una universidad inclusiva	Desarrollar herramientas de comunicación accesible	Simulación de atención; análisis de estrategias de orientación y descripción	Guía de recomendaciones para atención inclusiva	Guías de simulación material audiovisual

Figura 19
Capacitación para no docentes: encuentros 4 y 5

ENCUENTRO	OBJETIVO	ACTIVIDAD CLAVE	PRODUCTO	RECURSOS
4 Cartografías de accesibilidad universitaria	Analizar espacios físicos desde la accesibilidad	Trabajo con planos; recorrido institucional; identificación de dificultades	Propuestas de mejora en espacios físicos	Planos, fichas
5 Diseñando una universidad que incluya	Construir propuestas institucionales inclusivas	Revisión del mapa de barreras; diseño de estrategias institucionales; socialización	Propuestas concretas de mejora institucional	Guías de trabajo, fichas

Descripción general de los encuentros

Encuentro 1 “Mirar la universidad desde otras percepciones”

Inicio

Se propone una actividad experiencial en la que algunos participantes realizan un breve recorrido por el edificio universitario con los ojos vendados, guiados por un compañero. Luego se realiza una puesta en común sobre las sensaciones experimentadas.

Desarrollo

Se introduce el modelo social de la discapacidad y se reflexiona acerca de cómo determinadas características de los entornos institucionales pueden convertirse en barreras.

Los participantes trabajan en grupos identificando situaciones de la vida universitaria que podrían resultar problemáticas para una persona con discapacidad visual.

Cierre

Se construye colectivamente un mapa inicial de barreras institucionales.

Encuentro 2 “Detectives de barreras en la universidad”

Inicio

Se recuperan las observaciones realizadas por los participantes en sus espacios de trabajo.

Desarrollo

Los participantes analizan diferentes situaciones vinculadas con la vida universitaria: inscripción en carrera, inscripción a materias, acceso a plataformas, acceso a materiales de estudio, consulta en biblioteca, solicitud de certificados. Se identifican obstáculos y posibles mejoras.

Cierre

Se amplía el mapa de barreras institucionales.

Encuentro 3 “Comunicar y orientar en una universidad inclusiva”

Inicio

Simulación de situaciones de atención administrativa.

Desarrollo

Se analizan estrategias de interacción con personas con discapacidad visual: orientación verbal, descripción de información, acompañamiento respetuoso y descripción de ambientes

Cierre

Elaboración colectiva de una guía de recomendaciones para la atención inclusiva.

Encuentro 4 “Cartografías de accesibilidad universitaria”

Inicio

Trabajo con planos del edificio universitario.

Desarrollo

Los participantes identifican espacios problemáticos para la orientación de una persona con discapacidad visual.

Se realiza un recorrido por algunos sectores de la institución para observar estas situaciones.

Cierre

Diseño de propuestas de mejora.

Encuentro 5 “Diseñando una universidad que incluya”

Inicio

Revisión del mapa de barreras construido durante los encuentros anteriores.

Desarrollo

Los participantes elaboran propuestas de mejora vinculadas con: los circuitos administrativos, la atención al público, la señalización y cartelería de la universidad y la comunicación institucional

Cierre

Socialización de propuestas y reflexión final sobre el rol del personal no docente en la construcción de universidades inclusivas.

Cronograma

Las actividades se realizarán 1 por mes

Evaluación del proyecto

Evaluación del proceso. Se considerará: la participación en las actividades, las reflexiones grupales y la elaboración de propuestas.

Se aplicará una encuesta para valorar: los conocimientos adquiridos, las percepciones sobre la discapacidad visual y la utilidad de las estrategias trabajadas

Indicadores de impacto institucional

Para evaluar el impacto del proyecto se considerarán los siguientes indicadores:

- sensibilización del personal no docente
- identificación de barreras institucionales
- incorporación de estrategias de comunicación accesible
- elaboración de propuestas institucionales de mejora
- mejora en la atención a estudiantes con discapacidad visual

Resultados esperados

Se espera que el proyecto contribuya a fortalecer una cultura institucional más inclusiva, promoviendo una mayor sensibilidad y comprensión respecto de las experiencias que atraviesan los estudiantes con discapacidad visual en la universidad. Asimismo, se busca favorecer una participación más activa del personal no docente en los procesos de accesibilidad, reconociendo el papel fundamental que desempeñan en la atención cotidiana y en los distintos espacios de la vida universitaria. Finalmente, se espera que, a partir del trabajo colectivo, puedan surgir estrategias y propuestas concretas que mejoren la experiencia universitaria de los estudiantes con discapacidad visual, avanzando así hacia una universidad más accesible, respetuosa de la diversidad y comprometida con la inclusión.

Rúbrica de evaluación para la Capacitación de Personal No Docente

Enfoque en la accesibilidad institucional, evaluando la capacidad del personal administrativo y de gestión para remover barreras en los circuitos universitarios.

Criterio	Logrado	En Proceso	No Logrado
Sensibilización Institucional	Demuestra comprensión de las barreras administrativas que afectan la autonomía del estudiante.	Reconoce dificultades físicas pero no las barreras en los procesos de gestión.	No vincula su rol administrativo con la inclusión del estudiante.
Comunicación Accesible	Incorpora herramientas de orientación verbal y trato adecuado en simulaciones de atención.	Aplica pautas de cortesía general sin estrategias específicas de accesibilidad comunicacional.	Mantiene prácticas de comunicación que dependen exclusivamente de cartelería visual.
Mapeo de Barreras	Participa activamente en la construcción del mapa de barreras físicas y administrativas de su sede.	Identifica obstáculos obvios pero no barreras en los entornos virtuales o bibliotecas.	No logra identificar elementos que limiten la accesibilidad institucional.
Propuestas de Mejora	Elabora al menos una propuesta concreta para mejorar la señalización o la atención en su área.	Sugiere cambios generales sin viabilidad o fundamentación técnica.	No se involucra en la construcción colectiva de estrategias inclusivas.

Proyecto para estudiantes

Actividad inmersiva “Un día sin ver en la universidad”

Fundamentación

La inclusión educativa implica comprender cómo se viven los espacios institucionales desde diferentes perspectivas. Muchas de las barreras que enfrentan los estudiantes con discapacidad visual pasan desapercibidas para quienes no experimentan esas condiciones.

Esta actividad propone una simulación de la vida universitaria organizada en estaciones, donde los participantes recorren distintas situaciones habituales de la vida académica. A través de esta experiencia, los estudiantes pueden reflexionar sobre las barreras existentes y sobre el papel que cumplen los compañeros en la construcción de entornos inclusivos.

Secuencia didáctica

Figura 20

Capacitación para estudiantes Actividad 1



La misma es una secuencia de actividades para implementar con el centro de estudiantes.

Actividad 1 Estaciones

Objetivo de la actividad

- Favorecer la comprensión de las experiencias que atraviesan los estudiantes con discapacidad visual en la vida universitaria mediante una experiencia inmersiva de simulación.

Duración

Aproximadamente 90 minutos

Organización de la actividad

La experiencia se organiza en cuatro estaciones que representan momentos habituales de la vida universitaria.

Los estudiantes se dividen en grupos pequeños y rotan por cada estación.

En algunas actividades se utilizan antifaces o vendas para reducir la visión, mientras que otros estudiantes cumplen el rol de acompañantes u observadores.

Figura 21

Actividad 1 Desarrollo de las estaciones

ESTACIÓN	SITUACIÓN SIMULADA	DESAFÍO	OBJETIVO PEDAGÓGICO
1 Orientarse en la universidad	Traslado con ojos vendados hacia un destino (biblioteca, secretaría, etc.)	Seguir indicaciones verbales para llegar al destino	Comprender la importancia de la orientación espacial y el acompañamiento
2 Acceder a la información	Lectura de materiales académicos sin apoyo visual	Intentar comprender información sin ver	Identificar la dependencia del canal visual en la comunicación
3 Trabajar en grupo	Resolución de tarea grupal con un integrante sin visión	Garantizar participación equitativa	Reflexionar sobre el rol del grupo en la inclusión
4 Detectives de accesibilidad	Observación del espacio universitario	Identificar barreras físicas y comunicacionales	Desarrollar mirada crítica sobre accesibilidad

Cierre de la experiencia

Al finalizar el recorrido por las estaciones se realiza un espacio de reflexión colectiva donde los estudiantes comparten: cuáles fueron las sensaciones experimentaron, las dificultades que encontraron, qué barreras pudieron identificar y qué acciones podrían mejorar la inclusión en la universidad

El facilitador recupera las ideas principales y las vincula con la importancia de construir una universidad accesible y respetuosa de la diversidad.

2. Actividad inmersiva: desafíos “Escape room inclusivo: misión accesibilidad”

Fundamentación

El aprendizaje basado en desafíos permite promover la participación activa y el trabajo colaborativo entre estudiantes. En esta actividad se propone una dinámica inspirada en los escape rooms educativos, donde los participantes deben resolver distintos desafíos vinculados con la accesibilidad y la inclusión.

A través del juego, los estudiantes reflexionan sobre las barreras presentes en la vida universitaria y construyen estrategias que favorezcan la inclusión de personas con discapacidad visual.

Objetivo

- Promover el trabajo colaborativo y la resolución de problemas relacionados con la accesibilidad universitaria.

Figura 22

Capacitación para los estudiantes: Actividad 2 escape room.



Desarrollo de la actividad

Inicio

Se presenta a los estudiantes una situación ficticia:

“Un nuevo estudiante con discapacidad visual comenzará sus estudios en la universidad la próxima semana. La comunidad estudiantil tiene una misión: identificar las barreras existentes y generar soluciones que permitan que su experiencia universitaria sea accesible”.

Para lograrlo, los estudiantes deberán resolver una serie de desafíos distribuidos en distintas estaciones.

Desarrollo

Los estudiantes trabajan en equipos y deben resolver diferentes desafíos para avanzar en la actividad.

Desafío 1: Descifrar la información

Se entrega a los estudiantes un aviso universitario presentado únicamente de forma visual. El grupo debe pensar formas alternativas de comunicar esa información de manera accesible.

Desafío 2: El recorrido perdido

El grupo recibe un plano simplificado de la universidad y debe diseñar una forma clara de explicar verbalmente cómo llegar a un determinado lugar.

Desafío 3: Trabajo en grupo accesible

Los estudiantes reciben una consigna de trabajo académico y deben proponer estrategias para que todos los integrantes del grupo puedan participar, incluyendo a una persona con discapacidad visual.

Desafío 4: Detectar la barrera

Se presentan imágenes o descripciones de situaciones universitarias donde existen obstáculos para la accesibilidad. Los estudiantes deben identificarlos y proponer soluciones.

Cierre

Al finalizar la actividad, cada grupo comparte las soluciones que elaboró. El coordinador recupera las ideas principales y reflexiona junto con los estudiantes sobre la importancia de construir entornos universitarios accesibles.

Al finalizar las reflexiones se les entrega a los estudiantes un código QR que lleva a un audio o un documento PDF con diferentes resoluciones a los desafíos y un texto corto sobre el modelo social de la discapacidad con conceptos claves.

Figura 23***Actividad 2 desarrollo de los desafíos***

DESAFÍO	SITUACIÓN	TAREA EN GRUPO	OBJETIVO PEDAGÓGICO
1 Descifrar la información	Aviso solo visual	Transformarlo en formato accesible	Comprender barreras comunicacionales
2 El recorrido perdido	Plano universitario	Explicar verbalmente un recorrido	Desarrollar orientación lingüística
3 Trabajo en grupo accesible	Consigna académica	Diseñar estrategias inclusivas	Promover inclusión en trabajo colaborativo
4 Detectar la barrera	Imágenes o situaciones	Identificar obstáculos y proponer soluciones	Fortalecer pensamiento crítico

Duración

Aproximadamente 60 a 75 minutos

¿Qué procesos cognitivos implican estas actividades?

Durante el desarrollo de la experiencia se ponen en juego diversos procesos cognitivos que favorecen la reflexión sobre la inclusión en el ámbito universitario. En primer lugar, se promueve la capacidad de comprender las situaciones desde otros puntos de vista, lo que permite a los participantes acercarse a las experiencias que pueden atravesar las personas con discapacidad visual. Este ejercicio también invita a cuestionar ideas o supuestos naturalizados sobre la discapacidad, favoreciendo una mirada más crítica sobre las prácticas y los entornos universitarios.

La propuesta estimula también procesos de observación crítica y análisis de situaciones, que permiten identificar barreras presentes en la vida universitaria. A partir de estas reflexiones, los participantes desarrollan habilidades de resolución de problemas y pensamiento crítico-reflexivo, orientadas a

pensar alternativas que favorezcan la accesibilidad. Finalmente, el trabajo en grupo promueve el trabajo colaborativo, posibilitando la construcción colectiva de ideas y estrategias que contribuyan a fortalecer una universidad más inclusiva.

Desde el punto de vista pedagógico esta propuesta permite que los estudiantes no solo reflexionen sobre la inclusión de manera teórica, sino que puedan experimentarla desde una dimensión vivencial, generando aprendizajes significativos que favorecen el desarrollo de actitudes más inclusivas dentro de la comunidad universitaria.

Rúbrica de evaluación para la Actividad de Estudiantes (Pares)

Evalúa el impacto de la actividad inmersiva y el desarrollo de la corresponsabilidad estudiantil.

Criterio	Logrado	En Proceso	No Logrado
Empatía Cognitiva	Expresa capacidad de comprender situaciones universitarias desde perspectivas no visuales.	Describe la dificultad de la tarea sin reflexionar sobre la barrera del entorno.	Ve la actividad como un juego de simulación sin reflexión social.
Identificación de Obstáculos	Detecta barreras físicas y comunicacionales en las estaciones de simulación de la vida académica.	Identifica obstáculos pero requiere guía constante del facilitador.	No registra cómo la comunicación universitaria depende de lo visual.
Trabajo Colaborativo	Propone y aplica estrategias de inclusión efectiva para que todos los pares participen en igualdad.	Colabora con el compañero con discapacidad visual de forma asistencialista.	No logra adaptar la dinámica grupal a la diversidad de los integrantes.

Resolución de Problemas	Diseña soluciones creativas (ej. rutas verbales, materiales táctiles) para los desafíos propuestos.	Resuelve desafíos siguiendo instrucciones sin proponer alternativas originales.	No logra pensar alternativas que favorezcan la accesibilidad de sus pares.
--------------------------------	---	---	--

SÍNTESIS Y CONCLUSIONES

El presente proyecto, titulado *“Proyecto integrado de intervención psicopedagógica para la inclusión de estudiantes con discapacidad visual en la educación superior: estrategias institucionales y pedagógicas en la Universidad de Flores”*, surge como una respuesta necesaria frente a la presencia de barreras que limitan el acceso y la permanencia de estudiantes con ceguera o baja visión en el ámbito universitario. La propuesta se aleja de la visión tradicional centrada en el déficit biológico para posicionarse firmemente en el paradigma social y de derechos humanos, donde la discapacidad se entiende como el resultado de la interacción entre las características del sujeto y un entorno institucional poco sensible a la diversidad.

Teniendo en cuenta los objetivos específicos 1 y 2, orientados a identificar barreras y analizar las prácticas existentes en la UFLO, la síntesis de la problemática revela que el ingreso a la universidad para estudiantes con discapacidad visual es un "rito de pasaje" cargado de incertidumbres, donde a menudo deben enfrentar un entorno que no fue diseñado para ellos.

Las investigaciones previas (Estado del Arte) demuestran que, aunque existen marcos normativos sólidos, la inclusión suele depender de apoyos informales y de la buena voluntad individual de docentes o pares, más que de políticas institucionales sistematizadas. En este sentido, el diagnóstico proyectado busca mapear específicamente las barreras pedagógicas (clases centradas exclusivamente en lo visual), comunicacionales (materiales no accesibles) y actitudinales (prejuicios y falta de formación) que configuran una "inclusión excluyente".

De acuerdo con el diseño de la intervención (Objetivo 3) y los criterios de evaluación propuestos (Objetivo 4), todas las instancias de capacitación propuestas en el marco del proyecto se encuentran orientadas por objetivos específicos articulados con la finalidad de promover una universidad inclusiva. En este sentido, cada capacitación apunta a la adquisición de conocimientos en los distintos actores institucionales, y también proyecta generar impactos concretos en las prácticas

pedagógicas, administrativas y vinculares. De este modo, la intención de la formación se vincula con la transformación de las condiciones de accesibilidad y participación, asegurando que las acciones implementadas trasciendan el plano teórico y se materialicen en cambios reales y sostenibles en la cultura institucional.

Teniendo en cuenta la capacitación docente, la transformación de la práctica pedagógica en clave de accesibilidad académica implica que los docentes de la UFLO puedan problematizar sus modos habituales de enseñanza y logren una desautomatización perceptiva, reconociendo en qué medida sus propuestas áulicas dependen predominantemente del canal visual. Por este motivo, la incorporación del audio pedagogía como estrategia didáctica permitirá traducir información visual compleja —como gráficos y esquemas— en narrativas sonoras claras y organizadas, favoreciendo no solo la participación de estudiantes con discapacidad visual, sino también una mayor claridad conceptual para el conjunto del alumnado. De este modo, como plantea Fernandez se promueve que el docente recupere su autoría de pensamiento, diseñando propuestas pedagógicas donde el lenguaje se constituya como mediador central en el acceso al conocimiento.

La capacitación al personal no docente está dirigida al fortalecimiento de la gestión institucional. La misma promueve que, a través de talleres experienciales, el personal administrativo pueda identificar barreras presentes en los circuitos de inscripción, en las bibliotecas y en los espacios de atención al público. La construcción colectiva de una guía de recomendaciones para la atención inclusiva, junto con la mejora de la señalización mediante sistemas accesibles —como Braille y macrotipos—, contribuirá a favorecer la autonomía de los estudiantes con discapacidad visual en su tránsito por los espacios físicos y virtuales de la universidad, promoviendo prácticas institucionales más accesibles y coherentes con el enfoque de derechos.

El taller proyectado para los alumnos tiene por objetivo la construcción de una comunidad estudiantil corresponsable y busca, a través de actividades inmersivas que desarrollen empatía cognitiva y reconozcan su rol activo como facilitadores de la inclusión. Así, la promoción de tutorías

entre pares y los procesos de sensibilización del alumnado contribuirán a la reducción de barreras actitudinales, favoreciendo la construcción de una cultura institucional basada en la hospitalidad, donde la diversidad sea comprendida como un rasgo constitutivo de la vida universitaria y no como una excepción.

Todo este proyecto busca el empoderamiento del estudiante con discapacidad visual ya que se orienta a que deje de ser concebido como un sujeto pasivo de asistencia para posicionarse como un ciudadano activo, protagonista y autor de su propia trayectoria. En este sentido, la remoción de las barreras del entorno permitirá generar condiciones de accesibilidad que favorezcan trayectorias educativas reales, más próximas a las trayectorias teóricas previstas por el sistema, reduciendo la deserción y garantizando un egreso que refleje sus capacidades y aprendizajes, y no una concesión de carácter asistencial.

En definitiva, se espera que este proyecto integrado no solo mejore las condiciones de aprendizaje para las personas no videntes o con baja visión en la Universidad de Flores, sino que también sienta un precedente para la construcción de una universidad más humana, democrática y verdaderamente accesible para todos.

Conclusión

El proyecto concluye que la intervención psicopedagógica en el nivel superior debe ser comprendida como una garantía de derechos, desplazando la lógica de “reparar” al estudiante hacia la necesidad de transformar la institución para dotarla de la plasticidad suficiente que permita alojar la diferencia. En este sentido, la accesibilidad se configura como una decisión política de gestión que debe transversalizar todas las áreas de la universidad, superando una visión meramente técnica centrada en adaptaciones aisladas.

A su vez, el rol del psicopedagogo se redefine como el de un mediador estratégico y articulador extramuros, capaz de interrogar simultáneamente al sujeto, a las prácticas de enseñanza

y a la estructura institucional. Desde esta perspectiva, la inclusión se sustenta también en una ética de la hospitalidad pedagógica, donde, siguiendo a Skliar, adquieren centralidad los gestos mínimos y la disponibilidad para recibir al otro sin juicios previos.

No obstante, el éxito de esta transformación no está exento de tensiones. Se reconoce que la remoción de barreras actitudinales y la desautomatización de la práctica docente requieren un proceso largo y continuo, capaz de confrontar las resistencias propias de una cultura académica históricamente cristalizada en la hegemonía de lo visual. La intervención psicopedagógica, por tanto, no solo debe gestionar recursos técnicos, sino también acompañar el malestar que genera, el desconcierto institucional, facilitando la transición hacia una pedagogía flexible que acepte al otro y se anime a explorar nuevas formas de presencialidad y contacto pedagógico.

En conclusión, la implementación de este proyecto no solo da cumplimiento a los marcos normativos vigentes, sino que posiciona a la Universidad de Flores en la vanguardia de las metas globales establecidas por la UNESCO (2025) al transformar la inclusión en una política transversal y efectiva. Al remover las barreras institucionales, didácticas y actitudinales mediante estrategias como la audiopedagogía y la formación experiencial, se espera que la universidad deje de ser un entorno de "inclusión excluyente" para convertirse en un espacio de verdadera hospitalidad pedagógica. El resultado final será el empoderamiento del estudiante con discapacidad visual, garantizando que su tránsito académico no sea una excepción invisibilizada, sino el ejercicio pleno de su derecho a ser el autor de su propia historia en igualdad de condiciones.

Aportes y Contribuciones de la Intervención

En primer lugar, el presente trabajo final integrador propone un desplazamiento del objeto de intervención psicopedagógica tradicional. El trabajo aporta un enfoque renovado al situar la intervención no en el déficit biológico del estudiante, sino en la institución como objeto de estudio. Se propone analizar y transformar las barreras institucionales, didácticas y actitudinales, asumiendo

que la discapacidad es un fenómeno relacional que surge cuando el entorno no es sensible a la diversidad.

En segundo lugar, posiciona a la Psicopedagogía como garantía de derechos. El trabajo contribuye a conceptualizar a la psicopedagogía en el nivel superior como una disciplina y una herramienta para garantizar el derecho humano a la educación. El aporte radica en entender al psicopedagogo como un articulador que interroga simultáneamente al sujeto, a las modalidades de enseñanza y a la estructura social del sistema. Esta mirada integral permite que la intervención trascienda lo meramente técnico-asistencial, posicionándose como un motor de cambio que asegura que la democratización del conocimiento sea una realidad efectiva para los estudiantes con discapacidad visual.

En tercer lugar, la investigación introduce el enfoque de la hospitalidad pedagógica en la práctica institucional. Inspirado en la ética de la alteridad de autores como Skliar, esto implica que la inclusión no es una "adaptación" técnica, sino una disponibilidad de la institución para recibir al otro sin juicios previos, permitiendo que el estudiante sea el autor de su propia historia, como plantea Alicia Fernandez. Este enfoque representa un aporte al campo, ya que vincula la rigurosidad técnica de los ajustes razonables con una dimensión humana y democrática que redefine el vínculo pedagógico en la educación superior.

Dentro de los aspectos originales de la intervención se puede nombrar la desautomatización perceptiva del docente como uno de los aportes más originales, esta metodología busca que el docente universitario tome conciencia de la hegemonía visual de sus clases (diapositivas, gráficos, pizarras). A través de la experiencia del "Aula Oscura", se promueve que el profesor reconozca cómo organiza su enseñanza y cómo el lenguaje puede convertirse en la principal herramienta de acceso al conocimiento cuando la visión no está disponible. Aquí podemos nombrar la Audio pedagogía: El proyecto propone un cambio: la traducción del conocimiento visual a narrativas sonoras. No se trata simplemente de describir una imagen, sino de reestructurar cognitivamente la información (ej.

convertir un esquema del Ciclo de Krebs o una curva de oferta-demanda en un podcast) para que el contenido sea accesible y pedagógicamente más claro para todos los estudiantes, no solo para quienes tienen discapacidad visual. Otro aporte original es la introducción de juegos para la inclusión: La utilización de un "Escape Room Inclusivo" como dispositivo de sensibilización para estudiantes es un aporte original que utiliza el aprendizaje basado en desafíos/problemas. Esta estrategia permite desarrollar empatía cognitiva, obligando a los participantes a resolver problemas de accesibilidad en tiempo real e identificar barreras que antes les resultaban invisibles. Esta propuesta también amplía su mirada a nivel institucional haciendo foco en la Corresponsabilidad del personal no docente: no se limitan al aula, este trabajo es estratégico al incluir al personal administrativo y de gestión como actores clave. Se los forma para identificar barreras en circuitos como inscripciones o bibliotecas, reconociendo que la accesibilidad es una responsabilidad institucional colectiva y no solo una tarea pedagógica.

En conclusión, este trabajo contribuye a la ciencia psicopedagógica al proponer una intervención situada, preventiva y transformadora que busca dotar a la universidad de la plasticidad necesaria para que la singularidad sea el principio constitutivo de la vida académica y no una excepción

Limitaciones de la intervención

La implementación de este proyecto integrado de intervención psicopedagógica no está exenta de desafíos y restricciones. Reconocer las limitaciones es un ejercicio de rigor ético y profesional que permite situar la propuesta en su contexto real, entendiendo que la inclusión es un proceso inacabado y en permanente tensión. A continuación, se detallan los principales obstáculos identificados:

Una de las principales limitaciones del proyecto se vincula con la coexistencia de paradigmas contrapuestos dentro del nivel superior. Si bien la propuesta se inscribe en el modelo social y de

derechos humanos, en la práctica aún persisten miradas asociadas al paradigma médico-rehabilitador, que tienden a ubicar el problema en el déficit individual del estudiante. Desde esta perspectiva, se espera que sea la persona quien deba adaptarse a las condiciones universitarias, en lugar de cuestionar y transformar el entorno. Esta tensión no es menor, ya que cuando la discapacidad continúa siendo entendida como una enfermedad o una situación individual a resolver, las políticas de accesibilidad corren el riesgo de ser percibidas como gestos asistenciales o concesiones, en lugar de asumirse como una responsabilidad institucional orientada a garantizar el derecho a la educación en condiciones de equidad.

Si bien en Argentina cuenta con un marco legal constitucional que promueve un enfoque de derechos, en la vida institucional cotidiana aún persisten lógicas burocráticas ancladas en modelos más antiguos, que tienden a clasificar a las personas desde el diagnóstico. Esto se traduce, por ejemplo, en la exigencia de certificados médicos como condición para acceder a apoyos, lo que muchas veces reduce la identidad del estudiante a su discapacidad. En el contexto universitario, esta situación evidencia una brecha entre el reconocimiento formal de derechos y su implementación real, generando tensiones que pueden obstaculizar la construcción de una universidad verdaderamente inclusiva.

Resulta muy importante reconocer que garantizar el acceso formal del estudiante a la universidad no es sinónimo de una inclusión efectiva, ya que se corre el riesgo de incurrir en lo que Pablo Gentili denomina una "inclusión excluyente". Bajo este concepto, se describe un fenómeno donde las instituciones amplían sus fronteras y permiten el ingreso físico de sectores históricamente postergados, pero mantienen intactas las dinámicas de exclusión interna al no transformar las condiciones pedagógicas y materiales necesarias para la permanencia. En el contexto del presente proyecto, esta limitación se manifiesta en el peligro de que la universidad funcione como una "puerta giratoria", término acuñado por Ana María Ezcurra para graficar el proceso de democratización

segregadora: los estudiantes con discapacidad visual ingresan al sistema, pero son expulsados silenciosamente al poco tiempo debido a la ausencia de soportes institucionales permanentes.

En este sentido, una de las limitaciones críticas de esta intervención es que, si bien el proyecto se focaliza en la sensibilización y la capacitación de los actores, la carencia de una política institucional transversal y sistematizada podría reducir los logros a la "buena voluntad" individual de docentes o pares. Sin un andamiaje que contemple el capital cultural previo y las necesidades específicas de trayectoria, el estudiante corre el riesgo de transitar una inclusión solo nominal, donde las barreras invisibles del entorno terminan por obturar su derecho efectivo al egreso y la titulación.

En el contexto actual de virtualización de la enseñanza, la accesibilidad digital representa una limitación técnica crítica. Investigaciones previas muestran un bajo cumplimiento de los estándares internacionales de accesibilidad web (WCAG) en plataformas universitarias, ya que la producción de materiales digitales accesibles suele depender exclusivamente de la práctica individual del docente. Si el aula virtual de la universidad no está diseñada estructuralmente para lectores de pantalla, la intervención psicopedagógica encontrará un límite muy difícil de superar que el proyecto, por sí solo, no puede resolver íntegramente.

La enseñanza universitaria ha sido históricamente moldeada bajo lógicas capacitistas y poco sensibles a la diversidad, donde predomina una hegemonía visual absoluta (diapositivas, gráficos complejos, pizarras). Desautomatizar la mirada del docente y lograr que traduzca el conocimiento visual a narrativas sonoras (audio pedagogía) requiere un esfuerzo cognitivo y de tiempo que no todos los docentes están dispuestos o pueden asumir. Existe el riesgo de que el docente perciba los ajustes razonables como una pérdida de *rigor académico* o como una carga laboral extra, lo que genera una barrera actitudinal invisible pero perjudicial.

Teniendo en cuenta lo antes expuesto otra limitación sería considerar una sobrecarga laboral la modalidad presencial: Dado que el proyecto propone una metodología de aula-taller experiencial

que requiere el traslado a entornos con iluminación controlada y una duración específica (por ejemplo, 2 horas y 30 minutos para el primer módulo docente), la presencialidad obligatoria puede ser percibida como una sobrecarga laboral. En un contexto universitario donde se busca la transformación digital y la virtualización, demandar tiempo físico adicional fuera de las horas de clase habituales para estas instancias de sensibilización representa un desafío logístico que podría generar resistencia en el personal, limitando el alcance de la intervención si no se integra formalmente en la carga horaria reconocida por la institución.

Finalmente, la barrera más invisible y difícil de remover es la actitudinal, ya que podrían sostenerse representaciones sociales que ponen en duda la idoneidad profesional de un estudiante con discapacidad visual antes de que rinda su primer examen.

En conclusión, estas limitaciones demuestran que la inclusión no se agota en la rampa o el software; requiere una reforma sistémica y una decisión política de gestión que atraviese todas las áreas de la universidad, desde la administración hasta el diseño curricular.

Líneas de Investigación Futuras

Una línea fundamental consiste en investigar la evolución de las trayectorias reales frente a las trayectorias teóricas. Resulta relevante realizar estudios de seguimiento que abarquen desde el ingreso hasta el egreso y la inserción laboral de los estudiantes con discapacidad visual.

El proyecto menciona el concepto de audio pedagogía como herramienta de acceso. Esta es una línea de investigación fértil para la didáctica de nivel superior. Evaluar el impacto cognitivo de la traducción de contenidos visuales complejos (gráficos, esquemas, mapas conceptuales) a narrativas sonoras, no solo en estudiantes con discapacidad visual sino en la población estudiantil general.

Otra línea de investigación sería la Identidad profesional del Psicopedagogo en el Nivel Superior. Investigar la construcción de la identidad profesional del psicopedagogo en el ámbito universitario, desplazándose del modelo clínico individual hacia una práctica institucional.

Es vital investigar el rol de la voz del estudiante en la toma de decisiones institucionales. Desarrollar metodologías de investigación-acción donde los estudiantes con discapacidad visual sean co-investigadores de los procesos de accesibilidad de la universidad.

En conclusión, estas líneas de investigación buscan transformar la universidad en un espacio donde la singularidad no sea una excepción, sino el principio constitutivo de la vida académica, garantizando que el derecho a la educación superior sea efectivamente universal.

Referencias

- Agencia Nacional de Discapacidad. (2022). *Anuario estadístico nacional sobre discapacidad*. Ministerio de Salud de la Nación. <https://www.argentina.gob.ar/andis/anuarios-estadisticos-nacionales>
- Amadeo, A. P. (2025). *Accesibilidad digital e inclusión en la educación superior: Análisis de casos y modelos desarrollados en la UNLP desde la perspectiva informática* [Tesis doctoral, Universidad Nacional de La Plata]. SEDICI Repositorio Institucional UNLP. <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/187059>
- Argentina. (1981, 16 de marzo). *Ley 22.431. Sistema de protección integral de las personas con discapacidad*. Boletín Oficial de la República Argentina. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/28063/norma.htm>
- Boasso, J. C. (2025). *Facilitadores y barreras para la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en las carreras de grado de la Universidad Nacional de La Matanza* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de La Matanza]. Repositorio Digital UNLaM. <https://repositoriocyt.unlam.edu.ar/>
- Calderón Almendros, I. (2014). *Educación y esperanza en las fronteras de la discapacidad: Estudio de caso único sobre la construcción creativa de la identidad*. Ediciones Cinca.
- Consejo Federal de Educación. (2011). *Resolución CFE N.º 144/11*. Ministerio de Educación de la Nación. <https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res11/144-11.pdf>
- Contreras Leviñanco, C. B., Oyarzo Martínez, J. G., & Wilde Rosales, T. F. (2025). Educación superior inclusiva: Percepción de seis estudiantes en situación de discapacidad de tres universidades de Chile. *Revista ProPulsión*, 10(2), 72–93. <https://doi.org/10.53645/revprop.v10i2.142>

- Dirección General de Cultura y Educación. (2011). *Resolución N.º 1269/11*. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Dirección General de Cultura y Educación. (2022). *La educación superior como derecho: Comunicación conjunta N.º 1/22*. Dirección de Educación Superior de la Provincia de Buenos Aires.
- Ezcurra, A. M. (2011). *Igualdad en educación superior: Un desafío mundial*. Universidad Nacional de General Sarmiento & IEC-CONADU.
https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5775/pr.5775.pdf
- Fernández, A. (2000). *Los idiomas del aprendiente: Análisis de las modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios*. Nueva Visión.
- Filidoro, N. (2002). *Psicopedagogía: Conceptos y problemas. La especificidad de la intervención clínica*. Biblos.
- Filidoro, N. (2011). La psicopedagogía en el marco de la educación inclusiva. En *Pensar las prácticas educativas y psicopedagógicas* (pp. 117–132). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Filidoro, N., Volando, L., & Enright, P. (2016). *Prácticas psicopedagógicas: Interrogantes y reflexiones desde/hacia la complejidad*. Biblos.
- Imbaquingo Pijal, M. L., & Janeta Patiño, P. F. (2025). Rutas y protocolos para la inclusión de estudiantes con discapacidad visual en educación superior. *Revista Científica y Arbitrada de Ciencias Sociales y Trabajo Social Tejedora*, 8(17), 68–82.
<https://doi.org/10.56124/tj.v8i17ep.005>
- Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2018). *Estudio nacional sobre el perfil de las personas con discapacidad*.
https://www.indec.gob.ar/ftp/cuadros/poblacion/estudio_discapacidad_12_18.pdf
- Janin, B. (2019). *Infancias y adolescencias patologizadas: La clínica psicoanalítica frente al arrasamiento de la subjetividad*. Noveduc.
- López, M., & Vinacur, A. (2024). *Discapacidad y universidad: Un encuentro posible. Interacción y respuesta institucional*. Eudeba.
- Masini, G. (2024). *Accesibilidad y educación superior: Un estudio sobre experiencias de estudiantes con discapacidad en la Universidad Nacional del Sur* [Tesina de licenciatura, Universidad Nacional del Sur]. Repositorio Digital UNS.
<https://repositoriodigital.uns.edu.ar/handle/123456789/5578>
- Ministerio de Educación de la Nación. (2009). *Educación especial, una modalidad del sistema educativo en Argentina: Orientaciones I* (D. López, Coord.). Biblioteca Nacional de Maestros.
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002131.pdf>
- Moreno, A. N., & Gomensoro, A. E. (2024). La inclusión educativa universitaria desde la mirada de los egresados con discapacidad. En *Actas del III Congreso Internacional de Ciencias Humanas*

- (pp. 1–12). Universidad Nacional de San Martín.
<https://www.aacademica.org/3.congreso.eh.unsam/295>
- Moreno, A. N., & Parlanti, S. V. (2025). Accesibilidad académica: Lo que dicen quienes la viven. *Revista RUEDES: Red Universitaria de Educación Especial*, 12(1), 45–60.
<https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/ruedes/article/view/9364>
- Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Organización de las Naciones Unidas.
<https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Nicastro, S. (2018). *Trabajar en instituciones: Los quehaceres del acompañamiento*. Noveduc.
- Ocampo González, A. (2018). *Epistemología de la educación inclusiva*. Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva.
- Organización Mundial de la Salud. (2019). *Informe mundial sobre la visión*. Organización Mundial de la Salud. <https://iris.who.int/handle/10665/328717>
- Organización Nacional de Ciegos Españoles. (2011). *Discapacidad visual y autonomía personal: Enfoque práctico de la rehabilitación* (P. Ortiz Ortiz, Coord.). Organización Nacional de Ciegos Españoles.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: Orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Ediciones Cinca.
- Palermo, M. C. (2025). Modelos interpretativos de la discapacidad y formas de autonomía en la normativa argentina. *Argumentos. Revista de Crítica Social*, 31(1), 172–213.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10149479>
- Pardo Ochoa, D. V., Ramírez Calderón, L. F., & Cárdenas Soler, R. N. (2024). *Educación superior: Enfoques psicopedagógicos para la diversidad*. ALEMA Casa Editora.
<https://editorialalema.org/libros/index.php/alema/article/view/36>
- Parga, K., & Viera Gómez, A. J. (2022). Tutorías entre pares en contexto de pandemia. En *Políticas inclusivas de educación superior: Contribuciones del CAAyD–AUGM* (pp. 221–235). Universidad Nacional del Litoral.
- Pereyra, C. V., Wilensky, F., & Gutiérrez Pastrana, A. G. (2025). Trayectorias, acompañamientos y discapacidad en la formación docente. *Educación y Vínculos*, 8(16), 36–55.
<https://doi.org/10.33255/2591/2482>
- Rossi, P. I., & López Sosa, M. F. (2025). Inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en el nivel superior. *Contextos de Educación*, (38), 55–72.
<http://www2.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/contextos/article/view/1987>
- Rusler, V. (2018). *Políticas de accesibilidad en la universidad: Del modelo médico a la responsabilidad institucional*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

- Rusler, V. (2022). *Pasajes: Discapacidad y accesibilidad en la universidad*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. <http://publicaciones.filo.uba.ar/pasajes-discapacidad-y-accesibilidad-en-la-universidad>
- Schlemenson, S. (1997). *El aprendizaje: Un encuentro de sentidos*. Kapelusz.
- Schlemenson, S., & Grunin, J. (2013). *La clínica en el tratamiento psicopedagógico*. Paidós.
- Skliar, C. (2005). ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable. *Revista Educación y Pedagogía*, 17(41), 11–22. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3950/pr.3950.pdf
- Skliar, C. (2017). *Pedagogías de la fragilidad: Educar y escribir después de Auschwitz*. Noveduc.
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares: Del problema individual al desafío de política educativa*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Terigi, F. (2018). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. Santillana.
- Tumburú, C. (2021). La intervención psicopedagógica como generadora de prácticas inclusivas. *Revista RUEDES*, 9(10), 55–70. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/ruedes/article/view/5411>
- UFLO Universidad. (2025). *Plan de desarrollo institucional 2025–2030*. Repositorio Institucional UFLO. <https://repositorio.uflo.edu.ar/entities/publication/6f9c2e51-1b8f-4a9c-9a90-6d3b4e5f0c2f>
- UNESCO. (2025). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2025: Inclusión y educación*. UNESCO Digital Library. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388745>
- Valdez, D. (2009). *Ayudas para aprender: Trastornos del desarrollo y prácticas inclusivas en el aula*. Paidós.
- Vasen, J. (2017). *La desatención: ¿Una enfermedad? Crítica a la patologización de la infancia*. Noveduc.