



**CENTRO DE ESTUDIOS
INTERDISCIPLINARIOS**

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO
CENTRO DE ESTUDIOS INTERDISCIPLINARIOS.**

**ESPECIALIZACIÓN EN POLÍTICA Y GESTIÓN DE LA
EDUCACIÓN SUPERIOR.**

TRABAJO FINAL

TÍTULO:

**Inclusión de estudiantes en situación de discapacidad
a la Educación Superior Universitaria en Instituciones
públicas y privadas de la ciudad de Rosario.**

AUTOR:

Lic. CARLOS A. MARTINEZ

DIRECTOR.

Lic. Nélica Perona

AÑO 2016

INDICE:

- RESUMEN.....PAG.N° 2
- INTRODUCCIÓN:.....PAG.N° 3
- TEMA:.....PAG.N° 4
- JUSTIFICACIÓN:.....PAG.N° 4
- PROBLEMA:.....PAG.N° 5
- PALABRAS CLAVE:.....PAG.N° 5
- ESTADO DEL ARTE:.....PAG.N° 6
- MARCO TEORICO:.....PAG.N° 10
- PREGUNTAS AL PROBLEMA:.....PAG.N° 23
- OBJETIVO GENERAL:.....PAG.N° 24
- OBJETIVOS ESPECÍFICOS:.....PAG.N° 24
- MARCO METODOLÓGICO:.....PAG.N° 25
- INSTRUMENTOS:.....PAG.N° 26
- PLAN DE ANÁLISIS.....PAG.N° 26
- DATOS OBTENIDOS.....PAG.N° 27
- ANÁLISIS DE DATOS (Perspectiva Estudiantes).....PAG.N° 55
- ANÁLISIS DE DATOS (Perspectiva Académicos).....PAG.N° 57
- CONCLUSIONES.....PAG.N° 62
- BIBLIOGRAFÍA:.....PAG.N°69
- ANEXO 1.....PAG.N°76
- ANEXO 2.....PAG.N°78

Inclusión de estudiantes en situación de discapacidad a la Educación Superior Universitaria en Instituciones públicas y privadas de la ciudad de Rosario.

Resumen:

Objetivo: El presente trabajo pretende analizar los diferentes mecanismos que permiten o dificultan el acceso, permanencia y egreso de la población con discapacidad al espacio de la Educación Superior.

Métodos: El estudio se encuadra a través de un muestreo no probabilístico de tipo disponible; la encuesta fue aplicada a una muestra compuesta por docentes, estudiantes y autoridades de gestión pertenecientes a carreras del área de salud de universidades públicas y privadas de la ciudad de Rosario. Identificando cuáles son las principales barreras a la inclusión, se constituyen como cuerpos de violencia simbólica o bien; como sistemas de resistencia y relegación, al interior de las universidades.

Conclusiones: la metodología utilizada permite concluir que las principales barreras de inclusión están puestas en el ejercicio desigual del derecho a la educación, el cual se concretiza solo cuando se permite que los estudiantes en situación de discapacidad ingresen a la universidad, contando con los procedimientos internos que permitan efectivizar desde su dinámica institucional y desde el sistema relacional, acciones apropiadas para atender la diversidad con pertinencia y acción estratégica de calidad.

INTRODUCCIÓN:

Es de común acuerdo que la educación superior a nivel nacional e internacional atraviesa por complejas transformaciones. Meller y Meller (2007) sostienen que el sistema de educación superior enfrenta un contexto ideológico caracterizado por la resistencia (Bourdieu, 2000) y un status quo sobre la situación de sus docentes y estudiantes.

Durante el último decenio en Argentina se produce una fuerte masificación en el acceso y participación al sistema de educación superior, demostrando un factor de inclusividad y equiparación social.

Fenómeno que queda evidenciado en el último Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas realizados durante el año 2010; a través de la cual, se da cuenta de la participación de todos los grupos sociales y económicos en la educación superior de nuestro país.

En el censo 2010 el total de población, es de (40.117.096 hab.) con discapacidad 5.114,190 lo que representa el 12,9% de la población. En 10 años se puede notar un fuerte aumento de la población con algún grado de discapacidad, y más aún si analizamos Población en edad de trabajar (PET). Del total de población con dificultad o limitación permanente, el 59,2% pertenece al grupo etario de entre 15 y 64 años. Para este mismo grupo etario, la incidencia de la prevalencia es de 11,9%; ubicándose dentro de este grupo etario las personas con edades para el cursado de estudios superiores. Bajo este contexto, se debe enfatizar sobre la necesidad de revertir el proceso de exclusión del capital humano, del cual son objeto los estudiantes que presentan alguna discapacidad (Ferrante y Ferreira, 2008); intentando aumentar las instancias de integración, desarrollo y participación social de este colectivo, en las diversas dimensiones de la educación superior.

Frente a estos desafíos, es que las universidades deberán componer espacios que validen y reconozcan esa misma diferencia, dentro de un contexto común y transversal; a fin de responder a los nuevos desafíos que surgen de formar a un creciente número de estudiantes y de acogerlos en su heterogeneidad. Lo que

desde el capital simbólico de cada institución supondrá, legitimar nuevos espacios de diálogos e interacción para nuevos colectivos de estudiantes, que hasta ahora han permanecido excluidos e ilegítimados de la educación superior.

La educación superior inclusiva, constituye un proceso orientado a proporcionar una respuesta apropiada a la diversidad de características y necesidades educativo-formativas del alumnado (Moriña, 2004). Asimismo, impulsa el desarrollo de una práctica psicosocial emergente, destinada a interpretar las experiencias de subjetivación atravesadas por el poder simbólico e institucional, por una cultura que normaliza, por un discurso que le asigna una posición al sujeto, por un saber que tiene efectos de poder, por unas regularidades que condicionan su actividad (Navia, 2006).

Por todo ello, la invitación es ahora, que cada universidad, sea capaz de comprender lo qué es en sí misma, y en ella; lograr la legitimación necesaria que reclaman todos y cada uno de sus actores.

TEMA:

Inclusión de estudiantes en situación de discapacidad a la Educación Superior Universitaria en Instituciones públicas y privadas de la ciudad de Rosario.

JUSTIFICACIÓN:

Más de mil millones de personas viven en todo el mundo con alguna forma de discapacidad; de ellas, casi 200 millones experimentan dificultades considerables en su funcionamiento. En los años futuros, la discapacidad será un motivo de preocupación aún mayor, pues su prevalencia está aumentando.

En todo el mundo, las personas con discapacidad tienen peores resultados sanitarios, peores resultados académicos, una menor participación económica y unas tasas de pobreza más altas que las personas sin discapacidad. En parte, ello es consecuencia de los obstáculos que entorpecen el acceso de las personas con discapacidad a servicios que muchos de nosotros consideramos obvios, en particular la salud, la educación, el empleo, el transporte, o la información. Esas dificultades se exacerban en las comunidades menos favorecidas.

Según la Encuesta Mundial de Salud, cerca de 785 millones de personas de 15 años y más viven con una discapacidad, mientras que el proyecto sobre la Carga Mundial de Morbilidad estima una cifra próxima a los 975 millones. La Encuesta Mundial de Salud señala que, del total estimado de personas con discapacidad, 110 millones, tienen dificultades muy significativas de funcionamiento, mientras que la Carga Mundial de Morbilidad cifra en 190 millones, las personas con una “discapacidad grave” (el equivalente a la discapacidad asociada a afecciones tales como la tetraplejía, depresión grave o ceguera). Solo la Carga Mundial de Morbilidad mide las discapacidades infantiles (0-14 años), con una estimación de 95 millones de niños, 13 millones de los cuales tienen “discapacidad grave”.

En nuestro país estas cifras son alarmantes, en la Encuesta Nacional de Personas con Discapacidad, 2002-2003, (ENDI), Complementaria del Censo 2001, realizada por el INDEC; arrojo que el 7.1% de la población total (36.260.130hab), está afectada por al menos una discapacidad. De ellos, 1.010.572 son varones y 1.165.551, mujeres. Cifra que alcanza el 12,9% en el Censo del 2010.

Al igual que en la mayoría de los países de América y Europa, en Argentina, existe un marco legal que garantiza el derecho de las personas con discapacidad a la formación universitaria, y establece la responsabilidad de las instituciones proveedoras de este servicio para lograr su inclusión.

Por tanto el espíritu de este trabajo es poder contar con información cierta sobre la inclusión de las personas con discapacidad en la universidad permitir analizar la existencia de conflictos entre lo legislado y la realidad, al mismo tiempo que permita generar o aplicar políticas que garanticen un más justo acceso a este colectivo a la educación en su mayor nivel.

PROBLEMA:

¿Cuáles son los factores que permiten o dificultan el acceso, permanencia y egreso de la población con discapacidad al espacio de la educación superior?

PALABRAS CLAVE:

Educación Superior, Inclusión, Discapacidad

ESTADO DEL ARTE:

La sociedad del conocimiento exige incorporar a la educación superior a sectores que tradicionalmente no se incluían en este nivel educativo, por lo que se demanda la adopción de enfoques inclusivos que promuevan prácticas de equidad, igualdad y acceso, con calidad educativa. Se entiende a la inclusión educativa como la generación de espacios promotores de la equidad para capitalizar culturalmente a los menos favorecidos en un ambiente de colaboración, desarrollando en todos, nuevas capacidades y liderazgo. La autora analiza dos dimensiones: la primera reflexiona sobre las políticas de equidad, igualdad y acceso establecidas por la UNESCO y la segunda profundiza desde una perspectiva psicopedagógica sobre los atributos que promueven sistemas inclusivos. (de la Cruz Flores, G. 2012).

Tomando una de las dimensiones de análisis de la autora anterior, desde la perspectiva política de la inclusión educativa de las personas con discapacidad; (Molina Béjar, R. 2010), pone de manifiesto que a pesar de un marco políticamente legitimado de equiparación de oportunidades e inclusión educativa para las personas con discapacidad, el problema de la negligencia con el derecho a la educación superior de esta población es severo. La discapacidad aquí se consideró como una condición resultante de diferentes factores, donde interactúan lo social, lo cultural y lo epidemiológico. En el trabajo el autor concluye que las instituciones de educación superior tienen la responsabilidad de proveer bienes y servicios sociales, en igualdad de oportunidades, que den garantías en el ingreso, la permanencia y la inserción a la vida laboral, y con ello se logre la autonomía y vida independiente de la persona con discapacidad.

En un análisis profundo del tema es indispensable poder visualizar la existencia de importantes restricciones que dificultan el acceso, permanencia y egreso de la población con discapacidad al espacio de la educación superior, lo que no condice con un marco legal que establece en forma genérica y específica diversas obligaciones a cargo de instituciones y organismos, con el fin de propiciar la integración de las personas discapacitadas a la sociedad, de la que por supuesto, debe considerarse como parte al Sistema de Educación Superior, siendo este análisis similar a lo expuesto por los anteriores autores. Lo que

analiza el autor en este trabajo con claridad el hecho de que la “accesibilidad” de las personas con discapacidad a la educación superior está directamente relacionada con la disponibilidad de los recursos materiales, económicos, culturales y de los soportes afectivos necesarios, siempre y cuando, claro está, la propia discapacidad no constituya ella misma un obstáculo insalvable para ello. (Lémez, R. 2005).

Anteriormente se hace referencia a la “accesibilidad” de las personas con discapacidad a la educación superior. (Ocampo González, A. 2011), propone identificar claramente cuáles de las principales “barreras” a la inclusión, se constituyen como cuerpos de violencia simbólica o bien; como sistemas de resistencia y relegación, al interior de las universidades. Se realiza un análisis, desde una perspectiva comparada, entre docentes y estudiantes, para poder establecer bajo qué condiciones la universidad, podría tornarse un espacio de real inclusión para todos sus estudiantes.

Dentro de las barreras, que afectan la real accesibilidad de los estudiantes con discapacidad, y que constituye una de las principales preocupaciones de los docentes consiste en las Adaptaciones Curriculares. Ante tal situación (Luque-Parra, D. J., Rodríguez-Infante, G., & Luque-Rojas, M. J. 2017), sostienen que la adaptación curricular universitaria, es el mecanismo de ajuste a las necesidades de los estudiantes, lo es como una respuesta formativa a través de la accesibilidad y recursos así como en lo curricular de procedimientos, metodología, evaluación y estrategia de enseñanza – aprendizaje. La significatividad del desarrollo curricular no se valora en torno a los objetivos (se toman en su secuenciación y priorización, pero no en su esencia), sino a su posible modificación que, sin alterar la calidad de los planes de estudio, permita la adecuación a las condiciones de la persona con discapacidad. La adaptación curricular se transforma en un instrumento que hace realidad la aplicación del principio de igualdad de oportunidades, compensando las necesidades educativas, formando a la persona y favoreciendo el acceso y desarrollo de los estudios universitarios. Para hacer real el derecho a la educación superior, en un medio respetuoso y justo de sus necesidades.

Es importante rescatar como las políticas inclusivas en la educación superior se orientan a lograr que las instituciones contengan una diversidad racial, cultural y sexual semejante a la que existe en el seno de la sociedad, en procura de remediar discriminaciones históricas que han conducido a la situación de desigualdad por la que atraviesan esos grupos. En este sentido, la implementación en algunos países de Políticas de Acción Afirmativa en el ámbito de la educación superior procura una mayor integración social en sociedades caracterizadas por fragmentaciones de diferente naturaleza. En tal sentido, (Chiroleau, A. 2009), propone abordar desde una perspectiva comparativa los alcances de las políticas públicas de inclusión en la universidad que se desarrollan en Argentina y Brasil, enmarcándolas en los rasgos diferenciales de sus estructuras sociales y sus sistemas de Educación superior. Del análisis propuesto por la autora en relación a las políticas concretas, las mismas están escasamente jerarquizadas en Argentina en términos de presupuesto asignado y nivel de cobertura lo cual lleva a suponer que continúa atribuyéndose al ingreso directo efectos democratizadores de amplio alcance. En el caso de Brasil, la inversión y el nivel de cobertura son muy importantes, aunque la concreción de una parte significativa de las políticas se ejecute a través de instituciones privadas, en muchos casos de dudosa calidad, lo que podría atenuar sus efectos democratizadores.

Si bien estas políticas constituyen un pequeño avance, queda por evaluar sus efectos individuales y sociales para actuar sobre los desajustes o desviaciones que se presentan en la práctica. La propuesta además, no puede agotarse en el acceso y debe necesariamente orientarse a alcanzar una mayor equidad en términos de resultados para poder pensar que iniciamos el largo y complejo camino hacia una mayor inclusión social.

Alvin Toffler, en su libro “El shock del futuro” en los años 70, sostenía que el mundo estaba enfrentado al inicio de fuertes cambios en su sustrato tecnológico y social, y que se estaban gestando cambios significativos en las personas, en las organizaciones y en los grupos sociales, cuyas dinámicas imponían nuevos desafíos especialmente a las instituciones de educación. Entre ellas especialmente a las universidades, como las instituciones tradicionales,

generadoras y transmisoras de conocimiento, que están en el centro mismo de los “shocks”, puesto que son los instrumentos y las palancas en el camino hacia la nueva sociedad del conocimiento que se está generando a escala global y que está rediseñando el mapa político, comercial y productivo. Este tercer “shock” que enfrentan las sociedades, golpea particularmente a los sistemas universitarios y están promoviendo en América Latina una metamorfosis de los sistemas universitarios, una mutación expresada en la Tercera Reforma de la educación superior, la cual es, sin duda, la más compleja, la más generalizada y la más riesgosa por la dimensión del impacto, la cantidad de variables en juego y la vinculación con tantas áreas de la sociedad. (RAMA, Claudio. 2005).

MARCO TEORICO:

Nunca antes en la historia, el bienestar de las Naciones ha estado tan estrechamente vinculado a la calidad y el alcance de sus sistemas e instituciones de enseñanza superior.

Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, Junio del 2003

La educación superior ha cobrado un papel relevante en la transformación de la sociedad, no sólo porque a partir de ella se genera el capitán humano para la generación e innovación del conocimiento premisa básica de la sociedad del conocimiento, sino ante todo, por configurarse en un nicho de apertura hacia sectores de la población marginados, lo cual demanda la adopción de enfoques inclusivos que promuevan prácticas de equidad, igualdad y acceso, con calidad educativa.

A nivel internacional, el crecimiento de la matrícula en educación superior se muestra exponencial así como las diversas opciones que integran la cartera de oferta educativa. Esta alta demanda reclama a las instituciones de educación superior reafirmar un profundo compromiso social y contender con una serie de desafíos, como son: incrementar sus recursos (financieros, infraestructura, convenios); elevar su reconocimiento y prestigio nacional e internacional; transferir y generar conocimiento; pero sobre todo garantizar la formación de los estudiantes, a fin de que se conviertan en vectores para el cambio y la innovación en sectores estratégicos. Es en este contexto donde hablar de inclusión educativa en educación superior cobra sentido.

La inclusión educativa ha tenido como punto de origen la creación de sistemas educativos abiertos capaces de coadyuvar el desarrollo y crecimiento humano en especial, de aquellos sectores de la población vulnerables, con altos niveles de riesgo o que históricamente han permanecido en la sombra. Las diferencias individuales son el marco de acción para postular que la educación debe responder a características diversas, las cuales son la fuente del enriquecimiento en general de las instituciones educativas y en específico de la vida cotidiana en las aulas. Al respecto, para (Torres González, J. 2011) la inclusión educativa puede y debe ser considerada como una actitud, como un sistema de creencias

y valores que estará presente en la toma de decisiones de aquellos que apuestan por ella.

En aras de analizar algunas implicaciones que enfoques inclusivos demandan a la educación superior, se desarrollan dos dimensiones que actúan como sustentos básicos de dichos enfoques. La primera dimensión tiene que ver con una serie de principios que desde el marco legal se retoman para argumentar la pertinencia de incorporar una visión inclusiva en la educación superior. Conceptos tales como igualdad, equidad, acceso y calidad educativa forman parte de los cimientos que respaldan perspectivas inclusivas. Para desarrollar esta dimensión, se retomará con especial atención los pronunciamientos que la propia UNESCO ha externado en cuanto a los retos de la educación superior, en el entendido de que dicho organismo marca acciones y políticas internacionales que guían el desenvolvimiento de las instituciones educativas. Una segunda dimensión, se afianza en el diseño y desarrollo de estrategias psicopedagógicas que permitan dar respuesta a la diversidad y con ello crear ambientes educativos inclusivos. Al respecto, se pretende resaltar el papel de la inclusión educativa como una estrategia que promueve el desarrollo humano, este último es entendido como un “proceso orientado a la ampliación de las opciones que disponen las personas, donde la educación no se reduce a proveer al mundo económico de personas calificadas, sino que favorece el desarrollo de los talentos y aptitudes de cada individuo” (Delgado, 2007: 56).

En la figura 1, (Ver anexo), se representan ambas dimensiones como pilares de la inclusión educativa, sin embargo como se observa, ambas dimensiones tienen como base la reconfiguración de los sistemas educativos, en otras palabras, sólo una profunda transformación de la cultura institucional que impacte la vida académica, estudiantil y organizacional, creará las condiciones para que los enfoques inclusivos en educación superior tengan cabida

Inclusión educativa: dimensión política

Para Valenciano (2009) hablar de inclusión educativa trasciende el ámbito de la atención a poblaciones con discapacidades, ampliando su esfera de acción a sectores tradicionalmente alejados de la educación. Coincidiendo con dicho

autor, hablar de inclusión educativa en el terrero de la educación superior no sólo se limita a crear las condiciones para atender a estudiantes con ciertas discapacidades sino ampliar el abanico de posibilidades que promuevan la incorporación de estudiantes de diversos sectores, su permanencia en los estudios, su egreso y lo más importante abonar a su futuro profesional.

La inclusión educativa se entreteje con conceptos tales como la igualdad y la equidad, términos que con frecuencia son utilizados desde el marco legal. A nivel internacional, existen pronunciamientos en torno a la urgente necesidad de generar sistemas educativos orientados a la inclusión. A fin de dar cuenta de lo anterior se reflexiona sobre algunos lineamientos que la UNESCO a referido en materia de Educación Superior en dos eventos claves contemporáneos que han marcado un hito en el replanteamiento de las funciones y responsabilidades de las instituciones de Educación Superior, a saber las Conferencias Mundiales sobre Educación Superior celebradas en 1998 y en el 2009.

La UNESCO en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior celebrada en 1998, advertía la necesidad de ofrecer igualdad de acceso, donde se enfatizaba:

...el acceso a los estudios superiores debería estar basado en los méritos, la capacidad, los esfuerzos, la perseverancia y la determinación de los aspirantes y, en la perspectiva de la educación a lo largo de toda la vida, podrá tener lugar a cualquier edad, tomando debidamente en cuenta las competencias adquiridas anteriormente. En consecuencia, en el acceso a la educación superior no se podrá admitir ninguna discriminación fundada en la raza, el sexo, el idioma, la religión o en consideraciones económicas, culturales o sociales, ni en incapacidades físicas.

En la anterior cita se destaca el imperativo de promover igualdad de acceso en la educación superior atendiendo a la no discriminación, sin embargo, habría que advertir que la noción del acceso a la educación por méritos podría acentuar las desigualdades, dando pie a lo que se conoce como el Efecto Mateo¹, en la

¹ El concepto de efecto Mateo contiene dos partes:

a) El aporte de una mayor cantidad de beneficios, tanto materiales (económicos y otros recursos, premios) como inmateriales (privilegios, consideraciones, confianza, poder, fama) por el hecho de tener el máximo valor en un determinado parámetro que se considera relevante. Se sitúa en la primera posición de una determinada clasificación o categoría de ámbito local, regional, nacional o globalizado. Como consecuencia de ser calificado como el mejor, resulta el más beneficiado, sobrevalorado y, frecuentemente, eclipsa al resto.

b) Por otra parte, se reducen o anulan los beneficios de cualquier tipo a las personas o entidades que menos valor poseen de un determinado parámetro que es considerado como relevante. Se generan, en muchos casos, procesos de marginación porque se cambia la consideración hacia estas personas o entidades cuando se perciben como en los últimos lugares de la clasificación. Con

medida de que quienes llegan a la educación superior han contado con las mejores condiciones para su formación dejando en desventaja a quienes no han contado con los mejores entornos. Este dilema ha tratado de ser compensado con políticas de acciones afirmativas donde se incorporan a grupos que históricamente han sido desfavorecidos. El debate no resulta sencillo y salta a la vista por lo menos un desafío: en el caso de que las instituciones de educación superior promuevan prácticas de igualdad de acceso basadas en la no discriminación ¿cómo promover sistemas educativos proclives al desarrollo de potencialidades atendiendo a la diversidad?

Asimismo en el evento referido, se apuntaba sobre la equidad de acceso lo siguiente:

La equidad en el acceso a la educación superior debería empezar por el fortalecimiento y, de ser necesario, una nueva orientación de su vinculación con los demás niveles de enseñanza, y más concretamente con la enseñanza secundaria...La enseñanza secundaria no debería limitarse a formar candidatos cualificados para y acceder a la enseñanza superior fomentando la capacidad de aprender en general, sino también prepararlos para la vida activa brindando formación para una amplia gama de profesiones....

Sobre la anterior cita se destaca el papel de la equidad de acceso a la educación superior vinculada con la generación de sistemas educativos que promuevan tanto la capacidad de aprender como ofrecer apoyos para la vida activa mediante la formación profesional. Esta aseveración plantea un segundo dilema para las instituciones de educación superior ¿cómo promover sistemas que coadyuven a la formación profesional sin reducirse al campo laboral sino ampliado sus posibilidades para promover el aprendizaje a lo largo de la vida?

Una última cita de la conferencia referida, tiene que ver con la urgencia por atender a grupos específicos y con ello promover prácticas de igualdad y equidad:

Se debe facilitar activamente el acceso a la educación superior de los miembros de algunos grupos específicos, como los pueblos indígenas, las minorías culturales y lingüísticas, de grupos desfavorecidos, de pueblos que viven en situación de ocupación y personas que sufren discapacidades,

frecuencia se observa que quedan muy por debajo de lo esperado dado los recursos con los que contaban al principio. En el caso extremo, el que tiene menos es despojado de lo suyo, que paradójicamente se entrega al que más tiene.

puesto que esos grupos, tanto colectiva como individualmente, pueden poseer experiencias y talentos que podrían ser muy valiosos para el desarrollo de las sociedades y naciones. Una asistencia material especial y soluciones educativas pueden contribuir a superar los obstáculos con que tropiezan esos grupos tanto para tener acceso a la educación superior como para llevar a cabo estudios en ese nivel.

En el párrafo anterior, es explícita la necesidad de generar espacios inclusivos, donde se asume que la diversidad podrá ser un motor de desarrollo para las propias sociedades y naciones. Este punto es crucial para enmarcar la relevancia y pertinencia de la inclusión educativa como vertebra de la educación superior.

Por otra parte, en la Conferencia Mundial de Educación Superior (UNESCO) celebrada en el 2009, se retomó como un hito fundamental el acceso y la equidad a la educación superior. De lo expresado en dicho evento se destaca la necesidad de asegurar el éxito del estudiantado no sólo garantizar su acceso. Lo anterior redefine el concepto de equidad, al subrayar que esta última no sólo se traduce en acceso, sino se amplía su significado a fin de garantizar la participación exitosa, la culminación de los estudios, así como el bienestar estudiantil, mediante apoyos financieros y educativos apropiados para aquellos que provengan de comunidades pobres y marginadas.

Un elemento nuevo que se incorpora al entramado del discurso de la equidad e igualdad en educación superior, tiene que ver con el uso de las TICs no sólo como una vía para ampliar el acceso sino como una ruta para generar espacios inclusivos globales mediante el uso de la tecnología. Al respecto existen experiencias exitosas en la educación superior que describen de qué manera la inclusión educativa mediante el uso de distintos recursos tecnológicos a favorecido la atención a la diversidad (Hockings, Brett & Terentjevs, 2012).

A manera de resumen, se advierte que desde el discurso que ofrece la UNESCO, como organismo con un alto impacto en las políticas en materia educativa, se han expresado una serie de acuerdos que crean las condiciones para generar sistemas inclusivos en educación superior, asentados en principios de igualdad, equidad, acceso y calidad educativa. Lo anterior marca un precedente relevante en tanto se reconoce la urgente necesidad de crear condiciones para atender a la diversidad, de involucrar sin diferenciar a aquellos grupos que históricamente

se han excluido, reconociendo que la diversidad es el recurso máspreciado de las naciones. Sin embargo para autores como Skelton (2002) no basta con el acceso a la educación superior, la inclusión educativa demanda ante todo democratizar el conocimiento.

Tal como plantea la Convención de Derechos Humanos (1969), la discapacidad en la educación superior

“no pueden ser reconocidas desde una mirada individual y parcial respecto de limitaciones que surgen desde los parámetros utilizados, sino que, es necesario reconocerla desde la complejidad, donde se integren los aspectos bio-psico-sociales que la entrecruzan” (Grzona, 2010:229); lo cual, contribuirá a desarrollar en cada institución de educación superior, una semántica propia para hablar y referirse a la discapacidad; entendiendo a ésta como una situación propia de los diversos contextos de actuación de los cuales son parte dicho colectivo de estudiantes.

Es en esta línea que emerge con mayor vigor, el fenómeno de inclusión socioeducativa, como una acción correctiva de todas aquellas desviaciones socioculturales que restringen el pleno acceso, participación y progresión de la persona en situación de discapacidad, ya sea, al quehacer social, laboral y de formación profesional.

Si bien es cierto, este enfoque no sólo pretende comprender e interpretar las barreras a la inclusión que restringen el pleno desarrollo de los estudiantes, sino más bien, estimular un pensamiento útil para la acción y para la reflexión en las universidades; para que sean ellas mismas, quiénes articulen un corpus de acciones, que satisfagan con pertinencia cultural y situacional las necesidades de aprendizaje en el acceso y participación de todos y cada uno de sus estudiantes.

Es en este marco conceptual donde la discapacidad no es una categoría biológica, psicológica e individual, sino que surge del modelo social (Le Bretón, 2002), que sustenta la Convención de Derechos Humanos (Grzona, M.A. 2010), ya que los constructos respecto de la discapacidad, como una situación estática con limitaciones inherentes a las personas, han evolucionado a favor de una

mirada que atribuye al entorno un compromiso respecto de la eliminación de todo tipo de barreras (Borland y James, 1999) que impidan el pleno ejercicio de un rol activo en la ciudadanía.

Así también, habrá que reflexionar crítica y propositivamente sobre las barreras simbólicas e interpretativas-culturales (Ocampo González, A. 2010) presentes en cada institución de educación superior; ya que son estos los verdaderos puntos críticos claves que podrían promover y/o restringir la puesta en marcha (intención, diseño, implementación y proyección) de estrategias que ejerciten activamente el derecho a la educación de estudiantes en situación de discapacidad en la educación superior.

Las barreras simbólicas o interpretativo-culturales, se relacionan con las representaciones sociales (Moscovici, S. 1979), los esquemas de pensamientos, los sistemas de creencias y los aparatos socio-históricos que construyen en un sujeto la visión y subjetivación de la realidad en la cual se encuentran insertos. Según Gitlow (2001), estas serían las de mayor relevancia, al considerarlas como una barrera previa que podría influir en las otras barreras y como una de las más difíciles de cambiar.

Frente a esto, las instituciones deben mantener una visión permanente entre la situación de discapacidad y la educación superior. Molina (2007) señala que es fundamental que las instituciones universitarias promuevan conscientemente una política y una cultura institucional que asegure el ingreso, la permanencia y el egreso satisfactorio del estudiantado en situación de discapacidad (Moriña, A. 2004); y en segundo lugar, proponer elementos para la construcción de una política institucional en discapacidad que dirija y articule todos los programas y/o acciones hacia la conformación de una universidad inclusiva (Molina Béjar, R. 2007). Para lo cual, será necesario intervenir estratégicamente sobre las dimensiones estructurantes de las políticas, las prácticas y las culturas presentes en cada universidad.

De modo que, tales dimensiones han sido determinadas para orientar y conducir la reflexión unificada sobre los cambios que deben propiciar aquellas unidades académicas que deseen brindar una formación profesional de calidad a

estudiantes en situación de discapacidad, en base a sólidos principios de igualdad y equidad social.

En consonancia, será necesario revitalizar el aporte sustantivo y el valor agregado que entrega el potencial cultural de la universidad, cuya esencia, es en sí misma, un lineamiento relevante para comprender los procesos de cambio y aprendizaje (organizacional, socio-político y socio-pedagógico) de las organizaciones universitarias, como instituciones autónomas, abiertas y en constante aprendizaje.

Frente a esto, la relación triangular entre discapacidad, educación superior inclusiva y política institucional, es fundamental para poder explorar y analizar las iniciativas, los programas y las acciones que se llevan a cabo en las instituciones universitarias (Molina Béjar, R. 2007); a fin de promover un marco de lineamientos específicos que garanticen crítica y propositivamente una experiencia de pregrado y de post grado en óptimas condiciones, como respuesta a las necesidades de aprendizaje surgidas de las principales barreras a la inclusión a las que se enfrenta el estudiantado dentro de este contexto formativo. Por lo que en palabras de Barrio de la Puente, (2009) el proceso de inclusividad supone valorar desde una perspectiva problematizadora el proceso formativo, donde sus principales actores comprendan las “cuestiones fundamentales sobre la educación en una sociedad desigual (injusta) y plantea cómo debe proporcionarse dicha educación” (Barrio de la Puente, 2009:13).

Así, Lewin (1970) llama a una nueva conciencia organizacional, constructo que emerge a partir de la psicología de la gestalt, la cual enfatiza en el significado propuesto de las funciones y relaciones simbólicas. Por ello, “incorpora no sólo los objetos percibidos en el presente, sino también los recuerdos, las actitudes, el lenguaje, los mitos, las expresiones personales y culturales” (Sarasola, 2004:8) presentes los procesos de cambio y mejora institucional, como, de igual modo, en las referencias de la acción de los individuos y en las relaciones de poder establecidas en la dinámica institucional.

Por todo ello, y en consecuencia, el análisis meta-organizativo y cultural, de toda universidad, adscrita al paradigma de educación inclusiva, ha de

conceptualizarse, no sólo como “el análisis *de la cultura como un elemento más de la organización sino un análisis que atiende al conjunto de la interacción humana en el marco institucional en el que se desarrolla*” (López, 1997:6).

Finalmente, si la universidad logra sensibilizarse y asumir en sus estructuras de pensamiento más intrínsecas la nueva energía y conciencia organizativa, podrá apenas, comenzar a codificar y decodificar, una semántica útil para la acción, acompañada de una mirada comprensiva e interpretativa a favor de una producción eficaz de transformaciones y renovadas transconfiguraciones, que propicien cambios profundos en el diseño y elaboración de novedosas políticas y prácticas que efectivicen el verdadero derecho a la educación de todos y cada uno de sus alumnos/as; a través de mecanismos y lineamientos intra-organizativos, que propendan la real inclusión y diversificación de la institución. Por todo ello, como docentes debemos reflexionar sobre las siguientes interrogantes:

¿En qué medida los estudiantes en situación de discapacidad son objeto de real inclusión en el sistema Educación Superior?

¿De qué manera los estudiantes en situación de discapacidad están viviendo el derecho a una Educación Superior de calidad?

¿De qué manera las condicionantes culturales y organizativas presentes en los centros universitarios propician y/o favorecen la real inclusión de sus estudiantes en situación de discapacidad?

Políticas de Inclusión hacia una perspectiva ligada a la diversidad.

En cuanto a las políticas de inclusión en la educación superior: Políticas de Acción Afirmativa (PAA); así llamadas en Estados Unidos y América Latina y en otros Políticas de Acción positiva, Europa.

Estas PAA tienen su origen en los Estados Unidos durante el gobierno del Presidente Kennedy, quien en 1961 las propone a los efectos de enfrentar la discriminación que subsistía a pesar de las leyes de derechos civiles y la garantía constitucional incluida en las enmiendas de fin del siglo XIX. Por entonces, se instruyó a los contratistas federales a tomar *acciones afirmativas* para asegurar

que los postulantes fueran tratados de manera igualitaria en relación a la raza, color, religión, sexo o nacionalidad. En 1964, el *Acta de derechos civiles* se convierte en ley y, a partir de 1967, las *acciones afirmativas* se desarrollan también en relación a las mujeres.

La característica central de las PAA es que procuran aproximarse al ideal constitucional de la *igualdad material* tratando de neutralizar los efectos de los distintos tipos de discriminación que existen en la sociedad para promover una diversidad racial, cultural y sexual que resulte representativa de la sociedad en los ámbitos de la educación y el trabajo. Las *acciones afirmativas* pueden definirse como un conjunto de políticas públicas y privadas de carácter obligatorio, facultativo o voluntario concebidas para combatir la discriminación racial, de género, de origen nacional o de características físicas, que son implementadas para corregir o mitigar los efectos presentes de una discriminación practicada en el pasado, teniendo como objetivo concretar el ideal de igualdad de acceso efectiva a bienes fundamentales como la educación y el empleo.

Se diferencian de las *políticas gubernamentales antidiscriminatorias* pues éstas surgen de leyes cuyo contenido es meramente prohibitivo, y ofrecen a las víctimas instrumentos jurídicos de intervención *ex post*. En cambio, las acciones afirmativas, constituyen un cambio importante en la postura del Estado, el cual, resguardado en una supuesta neutralidad, aplicaba sus políticas sin atender a la incidencia de factores como el sexo, la raza o el color. Se trata pues, de políticas y de mecanismos de inclusión concebidos para concretar un objetivo constitucional universalmente reconocido: el de la igualdad de oportunidades al que todos los seres humanos tienen derecho. La igualdad deja de ser simplemente un principio jurídico a ser respetado por todos, y pasa a ser un objetivo constitucional a ser alcanzado por el Estado y por la sociedad.

Se trata sin embargo, de medidas reparatorias que procuran enfrentar los efectos que la discriminación de derecho y de hecho ha generado en grupos. Sin embargo, las *prácticas* que proveen beneficios o trato preferencial a individuos por su pertenencia a grupos socialmente postergados, se puede encontrar más tempranamente, bajo diversas formas en una gran variedad de países (Cunningham, 2002, p. 210).⁵ En Estados Unidos, su desarrollo está asociado

al daño causado por un actor cuya actitud hacia otra persona está sesgada por la raza, sexo u origen nacional de la misma, que lo lleva a actuar de una manera discriminatoria (Cunninghan, 2002, p. 211).

En Estados Unidos, a partir del desarrollo de estas políticas, se efectivizó una significativa expansión del porcentaje de negros (entre 18 y 25 años) en la educación superior. Estos pasaron de representar el 13% del total en 1967 a constituir el 30% en el año 2000, siendo el momento de mayor crecimiento el que media entre 1967 y 1976. Este dato no obstante, es sólo indicativo de los potenciales efectos de las PAA, pues éstas se aplicaron únicamente en algunas universidades (Moehlecke, S. 2004)

Estas políticas surgidas en el contexto de la década del 60, fueron objetadas desde el inicio, pero sólo a partir de los 90 son atacadas de manera sistemática, especialmente en los estados de California y Florida. Algunos se oponen por basarse en categorías raciales como negros, afroamericanos o latinos, y sostiene que programas desarrollados usando sólo categorías de clase y focalizando en aquellos que tienen menor renta, serían igual de efectivos y más equitativos.

Otros sostienen que no todos los afroamericanos necesitan la acción afirmativa en razón de que la heterogeneidad de situaciones es muy amplia. Otras críticas focalizan en la pérdida de centralidad del *mérito* y la violación del principio de igualdad ante la ley.

Muy frecuentemente, las PAA se confunden con la implantación de una *política de cuotas*, cuando en realidad ésta es sólo una de sus posibles formas de operativización, que no agota otras formas de implementación.

Si bien originalmente diseñadas para atender la situación de grupos discriminados a partir de una característica determinada (color, género, discapacidad física, etc), estas políticas – en un sentido amplio – se orientan a todos los grupos excluidos que, más allá de sus características personales e individuales, pueden englobarse en una categoría más abarcativa como la pobreza. En último término habría un reconocimiento de que la pobreza actual, es producto de la discriminación sufrida en el pasado, cuyos efectos se extienden en el presente.

Las políticas inclusivas desarrolladas en el ámbito de la educación superior han adquirido características singulares en los diversos países de la región. En algunos, se han aplicado en las instituciones ya existentes mientras en otros se optó por la creación de establecimientos nuevos. Por otra parte, en el primer caso pueden citarse varios mecanismos alternativos: (a) apoyo económico a estudiantes carenciados, (b) políticas de acción afirmativas, que a menudo se operativizan a través de *cuotas* para ciertos grupos que experimentan o experimentaron algún tipo de discriminación, (c) creación de cursos especiales destinados a esos grupos.

En otros países en cambio, se ha optado por la creación de nuevas instituciones, constituyéndose en algunos casos, sistemas paralelos de educación superior. Este es el caso por ejemplo de Venezuela, país en el que se desarrolló en los últimos años una agresiva política de creación de instituciones orientadas a atender a estudiantes provenientes de sectores sociales desfavorecidos que no habían sido seleccionados para ingresar en los establecimientos tradicionales (Chiroleu, A. 2009). En otros casos se crean instituciones de carácter étnico (universidades indígenas) para atender a estudiantes de ese origen, práctica que se está desarrollando en México y en los países andinos.

Las políticas implementadas en Argentina y Brasil se pueden insertar en la tipología de países que desarrollan diversos mecanismos de inclusión dentro de las instituciones ya existentes.

En cuanto a los antecedentes en nuestro país: Cuadro N°1, (Ver en Anexo 1)

La Ley N° 24.521, de Educación Superior, sancionada el 20 de julio de 1995, contempla los derechos de acceso, permanencia y egreso de las personas con discapacidad. Expresando su artículo II:

“El Estado, al que le cabe responsabilidad indelegable en la prestación del servicio de educación superior de carácter público, reconoce y garantiza el derecho a cumplir con ese nivel de la enseñanza a todos aquellos que quieran hacerlo y cuenten con la formación y capacidad requeridas”.

Posteriormente la ley 25.573 incorpora una modificación al artículo segundo de la ley anterior donde establece:

“El Estado, al que le cabe responsabilidad indelegable en la prestación del servicio de educación superior de carácter público, reconoce y garantiza el derecho a cumplir con ese nivel de la enseñanza a todos aquellos que quieran hacerlo y cuenten con la formación y capacidad requeridas.

Y deberá garantizar asimismo la accesibilidad al medio físico, servicios de interpretación y los apoyos técnicos necesarios y suficientes, para las personas con discapacidad”.

Sin embargo, no existen estatutos o normativas específicas en las universidades argentinas, que reglamenten estos derechos.

Inclusión educativa: dimensión psicopedagógica

La inclusión educativa demanda acciones concretas en el diseño, desarrollo y evaluación de actividades educativas. Si se parte de la premisa de que la inclusión educativa tiene como hilo conductor generar sistemas orientados a la diversidad encaminados a democratizar el conocimiento tal como lo refiere Skelton (2002) cabría cuestionarse ¿a través de qué componentes psicopedagógicos podrá expresarse la inclusión educativa? A fin de perfilar algunos componentes, podemos distinguir por lo menos cuatro, tal como se representan en la figura 2, (Ver Anexo 1).

Dichos componentes se articulan de manera anidada, es decir los enfoques educativos centrados en el aprendizaje, incluyen y tienen por centro al aprendizaje colaborativo, como el principal regulador que permite generar desde las aulas espacios inclusivos. Veamos cada uno de estos componentes que la inclusión educativa requiere ponderar en materia psicopedagógica.

Un primer componente es la generación de sistemas educativos centrados en el aprendizaje lo cual demanda crear las condiciones para que mediante escenarios y experiencias diversas se construya saberes, teniendo como premisa que la heterogeneidad es la norma y que es imprescindible ofrecer múltiples oportunidades para el aprendizaje.

Un segundo componente tiene que ver con personalizar los procesos educativos, en el entendido de que cada estudiante posee particularidades que habrá que potenciarse tanto en el terreno académico como personal.

Un tercer componente se relaciona con estructurar sistemas tutoriales, orientados a la generación de apoyos y recursos que las instituciones educativas pueden ofrecer al estudiantado durante su itinerario académico, que les permitan con éxito contender con una serie de retos y prepararlos para su futuro profesional.

Por último, un cuarto componente es el aprendizaje colaborativo, como el espacio ideal que permite el diálogo, la convivencia, la solución de tareas compartidas, la negociación, la escucha activa y la empatía, atributos indispensables para transitar hacia una sociedad inclusiva.

La educación superior inclusiva, constituye un proceso orientado a proporcionar una respuesta apropiada a la diversidad de características y necesidades educativo-formativas del alumnado (Moriña, A. 2004). Asimismo, impulsa el desarrollo de una práctica psicosocial emergente, destinada a interpretar las experiencias de subjetivación atravesadas por el poder simbólico e institucional, por una cultura que normaliza, por un discurso que le asigna una posición al sujeto, por un saber que tiene efectos de poder, por unas regularidades que condicionan su actividad (Navia, C. 2006).

Por todo ello, la invitación es ahora que cada universidad, sea capaz de comprender lo que es en sí misma, y en ella; lograr la legitimación necesaria que reclaman todos y cada uno de sus actores.

PREGUNTAS AL PROBLEMA:

- ¿Cuáles son los factores que permiten o dificultan el acceso, permanencia y egreso de la población con discapacidad a la Educación Superior Universitaria, y qué mecanismos se implementan a esta problemática?
- ¿Cuáles son las principales barreras que impiden el ingreso, permanencia y egreso de la población con discapacidad a la educación superior?

- ¿Existe algún marco legal a nivel nacional e internacional, que proteja o resguarde los derechos de las personas con discapacidad en su ingreso a la educación superior?
- ¿Existe preparación de los diferentes actores del sistema educativo que permita la integración de las personas con discapacidad?
- ¿Cuál es el número de personas con discapacidad que se han podido integrar al sistema educativo?
- ¿Cuál es la percepción de los diferentes claustros en torno a la discapacidad?
- ¿Existe relación directa entre discapacidad, educación superior inclusiva y política institucional?
- ¿En qué medida los estudiantes en situación de discapacidad son objeto de real inclusión en el sistema Educación Superior?
- ¿Cómo viven los estudiantes en situación de discapacidad el derecho a una Educación Superior de calidad?
- ¿De qué manera las condicionantes culturales y organizativas presentes en los centros universitarios propician y/o favorecen la real inclusión de sus estudiantes en situación de discapacidad?

OBJETIVO GENERAL:

- Analizar los diferentes mecanismos que permiten o dificultan el acceso, permanencia y egreso de la población con discapacidad al espacio de la educación superior

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Conocer de qué manera las Universidades están implementando mecanismos de ingreso, permanencia y egreso de personas con discapacidad, y las racionalidades que subyacen en cada uno de estos procesos.
- Explorar los factores que promueven y/o restringen el desarrollo de una formación profesional de calidad para estudiantes en situación de discapacidad en la educación superior.

- Caracterizar las barreras a la inclusión en el acceso y participación en experiencias de educación común en educación superior para personas en situación de discapacidad.

MARCO METODOLÓGICO:

1-Enfoque y diseño: tal como se señala al comienzo del trabajo el enfoque metodológico consiste en un estudio que se encuadra bajo los lineamientos cuantitativos de investigación, asumiendo un enfoque de tipo no experimental descriptivo del tipo de encuestas. El diseño descriptivo “describe cómo es y cómo se manifiesta determinado fenómeno en la realidad” (Hernández, 2003:60). Desde esta perspectiva, los estudios descriptivos pretenden especificar propiedades importantes de comunidades, grupos o cualquier fenómeno que sea sometido a análisis.

2-Muestra: a través de un muestreo no-probabilístico de tipo disponible, el cual incluye en la muestra a los sujetos de investigación de acuerdo a su disponibilidad (Cardona, 2002). La encuesta fue aplicada a una muestra compuesta por docentes y estudiantes pertenecientes a las carreras del área salud de universidades públicas y privadas de la ciudad de Rosario.

La población de investigación, estará compuesta por el cuerpo académico, docentes de cátedras y autoridades pertenecientes al gobierno universitario (decano de facultad, vicerrectores, directores de carreras y coordinadores académicos); y estudiantes dependientes de las carreras del área salud de la de la Facultad de Ciencias Médicas de la UNR; Instituto Universitario del Gran Rosario, Carrera de Lic. en Kinesiología y Fisiatría, Terapia Ocupacional, Ortesis y Prótesis y Actividad Física.

El total de la muestra quedara compuesta por un N=1008 sujetos de investigación, de los cuales el 65% corresponde a estudiantes de grado, cuyas edades fluctúan entre los 18 y los 27 años de edad, mientras que el 35% restante se subdivide entre docentes de cátedras (25%) y autoridades del gobierno universitario (10%), cuyas edades en cada caso oscilan de los 35 a 65 años.

Se consideró la convergencia de estas tres perspectivas (estudiantes, docentes y autoridades del gobierno universitario) para reflexionar crítica y propositivamente sobre los procesos asociados a la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad a la educación superior.

INSTRUMENTOS:

La técnica de recolección de información utilizada para este estudio, corresponde a una escala tipo likert, de tipo autoadministrado, la cual será proporcionada de forma directa e individual a cada estudiante, docente y directivo de las instituciones antes mencionadas. En cada una de las preguntas del instrumento se identifican cinco criterios, a saber: totalmente de acuerdo (5), de acuerdo (4), en desacuerdo (3) y totalmente en desacuerdo (2), No sabe no contesta (1) debiendo cada participante seleccionar la variable o criterio que más le identifique. (Ver Anexo 2).

El instrumento mide la actitud y devela manifestaciones propias del sistema de creencias de los sujetos participantes acerca de la transformación de la cultura institucional y académica a partir de la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad. Asimismo, permite identificar desde la voz de los principales agentes de la comunidad universitaria las principales barreras de acceso y participación en experiencias de educación común en el contexto de educación superior de las universidades en las que dichos sujetos participan ahondando en el componente simbólico cultural que restringe y/o promueve una formación profesional de calidad dentro de este contexto socioeducativo.

La finalidad de este cuestionario, es conocer las ideas y actitudes de los principales agentes comunitarios pertenecientes a las instituciones Universitarias de formación profesional hacia la inclusión educativa y social de personas con discapacidad. Entre las principales dimensiones que componen el instrumento se identifican: política institucional, programas o acciones para estudiantes en situación de discapacidad, conocimiento y formación en inclusión socioeducativa, cultura académica y barreras a la inclusión.

3- Plan de análisis de la información: los resultados serán analizados e interpretados de modo descriptivo y analítico, recurriendo a la estadística descriptiva, para delinear la distribución de los resultados obtenidos en la escala.

De tal forma, para obtener tales representaciones se empleará la distribución de frecuencia, distribución porcentual, cálculo de media, moda y mediana aritmética. Finalmente, la posterior tabulación de datos, elaboración de tablas de contingencia y gráficos se efectuará a través de la utilización del programa SPSS.

DATOS OBTENIDOS:

- **Resultados Estadísticos- RESPUESTAS ALUMNOS (n=954)**

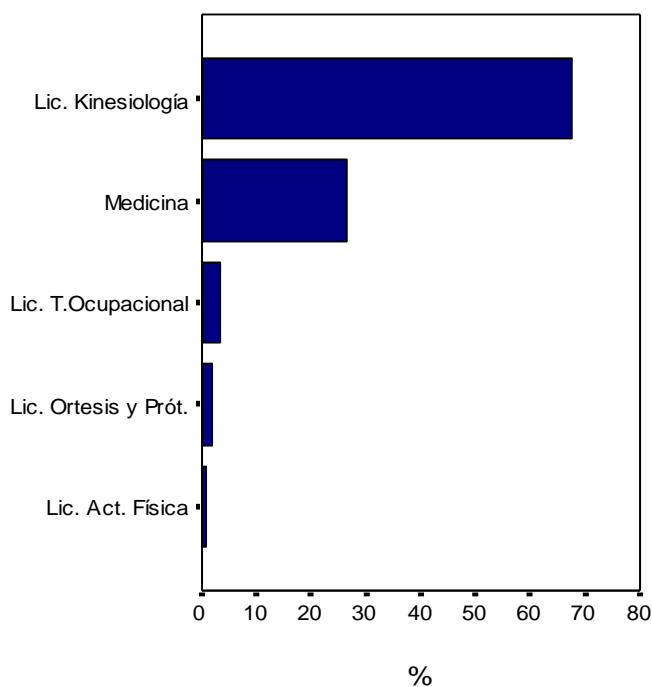
Cuadro 1: Institución o Facultad donde cursa

Respuestas	Frecuencia	%
Instituto Universitario del Gran Rosario	701	73,5
Facultad de Ciencias Médicas- UNR	253	26,5
Total	954	100

El 73,5% (701) de los alumnos que respondieron la encuesta son del Instituto Universitario del Gran Rosario y el 26,5% (253) de la Facultad de Ciencias Médicas (UNR)

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 1: Carrera que cursan los encuestados



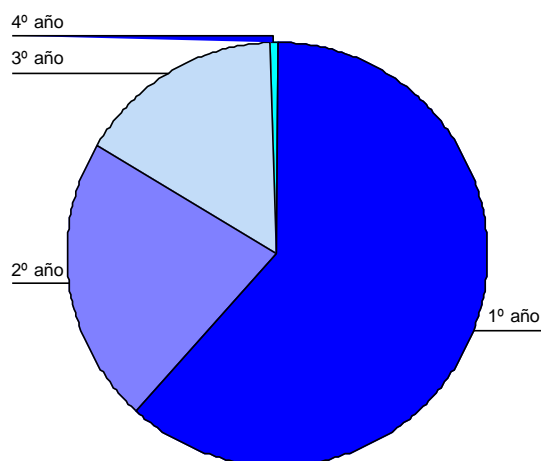
Fuente: Elaboración propia.

El 67,4% (643) de los alumnos encuestados cursan la Lic. en Kinesiología y Fisiatría, el 26,5% (253) Medicina, el 3,4% (32) la Lic. en Terapia Ocupacional, el 1,9% (18) la Lic. en Ortesis y Prótesis y el 0,8% (8) la Lic. en Actividad Física.

La carrera de medicina corresponde a la Facultad de Ciencias Médicas –UNR, y el resto de las carreras se dictan en el Instituto Universitario del Gran Rosario.

El 61,8% (532) de los alumnos cursa 1º año, el 21,8% (188) cursa 2º, el 15,8% (136) 3º, y el 0,6% (5) cursa 4º año.

Gráfico 2: Año de cursado



Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 2: Sexo de los alumnos encuestados

Respuestas	Frecuencia	%
Femenino	558	59,2
Masculino	385	40,8
Total	943	100

Nota: 11 registros sin información

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 3: Edad de los alumnos encuestados

N	Mínimo	Máximo	Promedio	Desvío estándar
941	17	48	20	3,2

La edad fue encontrada en 941 de las 954 encuestas. La edad promedio de los alumnos es de $20 \pm 3,2$ años; con una edad mínima de 17 años y una máxima de 48 años de edad.

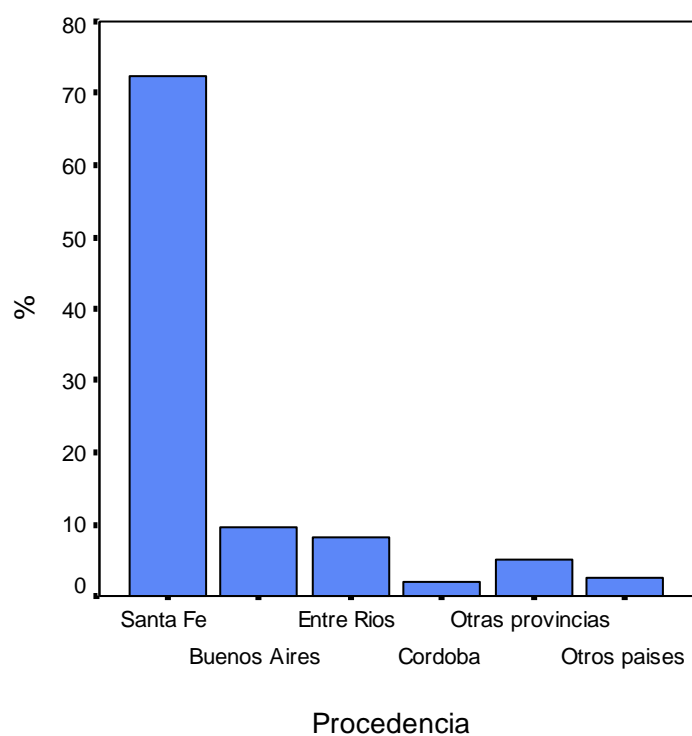
Cuadro 3.1: Grupos etarios en los alumnos encuestados

Respuestas	Frecuencia	%
17 a 22 años	813	86,4
23 a 28 años	100	10,6
29 a 33 años	20	2,1
34 años o más	8	0,9
Total	941	100

Nota: 13 registros sin información

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 3: Procedencia de los alumnos



(*) Los 25 alumnos que tiene como procedencia “otros países” son de: Brasil (10), Colombia (5), Perú (3), Italia (2), Paraguay (2), Haití (1), Bogotá (1), Uruguay (1).

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 4: Presencia de discapacidad en los alumnos encuestados

Respuestas	Frecuencia	%
No	929	97,6
Si	23	2,4
Total	952	100

Nota: 2 registros sin información

El 97,6% (929) de los encuestados no presenta discapacidades y el 2,4% (23) si presentan discapacidades.

Fuente: Elaboración propia.

Respuestas a las preguntas de 1 a 32

Pregunta 1- Se debe facilitar el acceso de los estudiantes con discapacidad a la Universidad

Respuestas	Frecuencia	%
totalmente de acuerdo	638	66,9
de acuerdo	283	29,7
en desacuerdo	17	1,8
totalmente en desacuerdo	4	0,4
no sabe/no contesta	12	1,3
Total	954	100

Pregunta 2- Prefiere no tener compañeros/as con discapacidad en clase

Respuestas	Frecuencia	%
totalmente de acuerdo	12	1,3
de acuerdo	31	3,2
en desacuerdo	371	38,9
totalmente en desacuerdo	508	53,2
no sabe/no contesta	32	3,4
Total	954	100

Pregunta 3- A los estudiantes con discapacidad les cuesta más terminar una carrera

Respuestas	Frecuencia	%
totalmente de acuerdo	34	3,6
de acuerdo	284	29,8
en desacuerdo	303	31,8
totalmente en desacuerdo	84	8,8
no sabe/no contesta	249	26,1
Total	954	100

Pregunta 4- Me produce ansiedad trabajar con compañeros/as con discapacidad

Respuestas	Frecuencia	%
totalmente de acuerdo	21	2,2
de acuerdo	183	19,2
en desacuerdo	327	34,3
totalmente en desacuerdo	153	16
no sabe/no contesta	270	28,3
Total	954	100

Pregunta 5- Tengo más dificultad para relacionarme con compañeros/as con algún grado de discapacidad

Respuestas	Frecuencia	%
totalmente de acuerdo	13	1,4
de acuerdo	129	13,5
en desacuerdo	444	46,5
totalmente en desacuerdo	267	28
no sabe/no contesta	101	10,6
Total	954	100

Pregunta 6- La existencia en las aulas de estudiantes con discapacidad dificulta el aprendizaje

Respuestas	Frecuencia	%
totalmente de acuerdo	19	2
de acuerdo	69	7,2
en desacuerdo	430	45,1
totalmente en desacuerdo	339	35,5
no sabe/no contesta	97	10,2
Total	954	100

Pregunta 7- Los contenidos deben ser idénticos para todos los estudiantes

Respuestas	Frecuencia	%
totalmente de acuerdo	357	37,4
de acuerdo	408	42,8
en desacuerdo	96	10,1
totalmente en desacuerdo	27	2,8
no sabe/no contesta	66	6,9
Total	954	100

Pregunta 8- Siento pena, compasión, lástima por los estudiantes con discapacidad y tiendo a ayudarlos en exceso, sin valorar sus posibilidades

Respuestas	Frecuencia	%
totalmente de acuerdo	28	2,9
de acuerdo	190	19,9
en desacuerdo	463	48,5
totalmente en desacuerdo	169	17,7
no sabe/no contesta	104	10,9
Total	954	100

Pregunta 9- Se deben fomentar actitudes favorables hacia la integración de estudiantes con discapacidad

Respuestas	Frecuencia	%
totalmente de acuerdo	440	46,1
de acuerdo	432	45,3
en desacuerdo	28	2,9
totalmente en desacuerdo	9	0,9
no sabe/no contesta	45	0,7
Total	954	100

Pregunta 10- Se debe facilitar a estos estudiantes el acceso a los contenidos y a la evaluación según sus necesidades

Respuestas	Frecuencia	%
totalmente de acuerdo	255	26,7
de acuerdo	477	50
en desacuerdo	123	12,9
totalmente en desacuerdo	27	2,8
no sabe/no contesta	72	7,5
Total	954	100

Pregunta 11- Estoy dispuesto/a a formarme para facilitar su acceso a la universidad

Respuestas	Frecuencia	%
totalmente de acuerdo	226	23,7
de acuerdo	511	53,6
en desacuerdo	83	8,7
totalmente en desacuerdo	9	0,9
no sabe/no contesta	125	13,1
Total	954	100

Pregunta 12- Debe existir una unidad central que coordine y asesore a los estudiantes con discapacidad, a los profesores implicados en su profesión, al personal administrativo y de servicios

Respuestas	Frecuencia	%
totalmente de acuerdo	346	36,3
de acuerdo	498	52,2
en desacuerdo	30	3,1
totalmente en desacuerdo	10	1
no sabe/no contesta	70	7,3
Total	954	100

Pregunta 13- Me siento preocupado/a para relacionarme con estudiantes con discapacidad en la universidad

Respuestas	Frecuencia	%
totalmente de acuerdo	222	23,3
de acuerdo	521	54,6
en desacuerdo	100	10,5
totalmente en desacuerdo	14	1,5
no sabe/no contesta	97	10,2
Total	954	100

Pregunta 14- Debe informarse a los estudiantes de la existencia en sus aulas de compañeros/as con discapacidad

Respuestas	Frecuencia	%
totalmente de acuerdo	103	10,8
de acuerdo	381	39,9
en desacuerdo	271	28,4
totalmente en desacuerdo	101	10,6
no sabe/no contesta	98	10,3
Total	954	100

Pregunta 15- Debe existir en la universidad profesorado especializado para estos estudiantes

Respuestas	Frecuencia	%
totalmente de acuerdo	202	21,2
de acuerdo	463	48,5
en desacuerdo	139	14,6
totalmente en desacuerdo	35	3,7
no sabe/no contesta	115	12,1
Total	954	100

Pregunta 16- La universidad debe poner los medios para que los estudiantes con discapacidad participen en la vida universitaria como el resto de sus compañeros/as

Respuestas	Frecuencia	%
totalmente de acuerdo	492	51,6
de acuerdo	387	40,6
en desacuerdo	15	1,6
totalmente en desacuerdo	6	0,6
no sabe/no contesta	54	5,7
Total	954	100

Pregunta 17- En la universidad deben existir grupos específicos para los estudiantes con discapacidad

Respuestas	Frecuencia	%
totalmente de acuerdo	93	9,7
de acuerdo	301	31,6
en desacuerdo	314	32,9
totalmente en desacuerdo	100	10,5
no sabe/no contesta	146	15,3
Total	954	100

Pregunta 18- Es necesario que la universidad firme convenios de colaboración con Asociaciones e Instituciones publicada y/o privadas para mejorar la atención de los estudiantes con discapacidad

Respuestas	Frecuencia	%
totalmente de acuerdo	242	25,4
de acuerdo	499	52,3
en desacuerdo	53	5,6
totalmente en desacuerdo	12	1,3
no sabe/no contesta	148	15,5
Total	954	100

Pregunta 19- La universidad no es el lugar más adecuado para la formación académica y profesional de los estudiantes con discapacidad

Respuestas	Frecuencia	%
totalmente de acuerdo	17	1,8
de acuerdo	69	7,2
en desacuerdo	391	41
totalmente en desacuerdo	348	36,5
no sabe/no contesta	129	13,5
Total	954	100

Pregunta 20- La presencia de los estudiantes con discapacidad en las aulas supone problemas y dificultades

Respuestas	Frecuencia	%
totalmente de acuerdo	23	2,4
de acuerdo	77	8,1
en desacuerdo	423	44,3
totalmente en desacuerdo	312	32,7
no sabe/no contesta	119	12,5
Total	954	100

Pregunta 21- Debe existir una normativa específica que regule la atención de los estudiantes con discapacidad en la universidad

Respuestas	Frecuencia	%
totalmente de acuerdo	99	10,4
de acuerdo	457	47,9
en desacuerdo	162	17
totalmente en desacuerdo	32	3,4
no sabe/no contesta	204	21,4
Total	954	100

Pregunta 22- La universidad dispone de los medios para solventar cualquier tipo de adaptación en el acceso a las diferentes asignaturas por estos estudiantes

Respuestas	Frecuencia	%
totalmente de acuerdo	85	8,9
de acuerdo	266	27,9
en desacuerdo	207	21,7
totalmente en desacuerdo	88	9,2
no sabe/no contesta	308	32,3
Total	954	100

Pregunta 23- Se debe tener con ellos más flexibilidad a la hora de exigirles la adquisición de las competencias propias de las carreras

Respuestas	Frecuencia	%
totalmente de acuerdo	69	7,2
de acuerdo	332	34,8
en desacuerdo	299	31,3
totalmente en desacuerdo	80	8,4
no sabe/no contesta	174	18,2
Total	954	100

Pregunta 24- La presencia de estudiantes con discapacidad beneficia a todos los integrantes de la universidad

Respuestas	Frecuencia	%
totalmente de acuerdo	104	10,9
de acuerdo	282	29,6
en desacuerdo	214	22,4
totalmente en desacuerdo	55	5,8
no sabe/no contesta	299	31,3
Total	954	100

Pregunta 25- Se deben incrementar los esfuerzos económicos para la atención de estudiantes con discapacidad

Respuestas	Frecuencia	%
totalmente de acuerdo	156	16,4
de acuerdo	396	41,5
en desacuerdo	151	15,8
totalmente en desacuerdo	42	4,4
no sabe/no contesta	209	21,9
Total	954	100

Pregunta 26- La presencia en las aulas de estudiantes con discapacidad produce un descenso del nivel académico generalizado

Respuestas	Frecuencia	%
totalmente de acuerdo	28	2,9
de acuerdo	68	7,1
en desacuerdo	370	38,8
totalmente en desacuerdo	310	32,5
no sabe/no contesta	178	18,7
Total	954	100

Pregunta 27- Los estudiantes con discapacidad debe tener las mismas oportunidades y posibilidades de promoción que los demás universitarios/as

Respuestas	Frecuencia	%
totalmente de acuerdo	481	50,4
de acuerdo	365	38,3
en desacuerdo	33	3,5
totalmente en desacuerdo	8	0,8
no sabe/no contesta	67	7
Total	954	100

Pregunta 28- Antes el ingreso a la universidad de estudiantes con discapacidad, para permitir su acceso de be contemplar los recursos y adaptaciones necesarias para dar respuestas a las necesidades de estos estudiantes

Respuestas	Frecuencia	%
totalmente de acuerdo	277	29
de acuerdo	456	47,8
en desacuerdo	50	5,2
totalmente en desacuerdo	12	1,3
no sabe/no contesta	159	16,7
Total	954	100

Pregunta 29- La carrera alcanzada por los estudiantes con discapacidad debe ser garante del conjunto de competencias para su ejercicio profesional

Respuestas	Frecuencia	%
totalmente de acuerdo	157	16,5
de acuerdo	426	44,7
en desacuerdo	58	6,1
totalmente en desacuerdo	7	0,7
no sabe/no contesta	306	32,1
Total	954	100

Pregunta 30- Los estudiantes y en especial aquellos que expresan algún grado de discapacidad deben conocer las competencias que se exigirán en cada titulación antes de formalizar la matriculación

Respuestas	Frecuencia	%
totalmente de acuerdo	213	22,3
de acuerdo	509	53,4
en desacuerdo	52	5,5
totalmente en desacuerdo	17	1,8
no sabe/no contesta	163	17,1
Total	954	100

Pregunta 31- Es necesario que la universidad desarrolle un plan estratégico para el recibimiento de alumnos con discapacidad

Respuestas	Frecuencia	%
totalmente de acuerdo	252	26,4
de acuerdo	474	49,7
en desacuerdo	87	9,1
totalmente en desacuerdo	13	1,4
no sabe/no contesta	128	13,4
Total	954	100

Pregunta 32- Es necesario que existan formalmente canales de comunicación entre compañeros como apoyo y ayuda a estudiantes con discapacidad

Respuestas	Frecuencia	%
totalmente de acuerdo	256	26,8
de acuerdo	521	54,6
en desacuerdo	51	5,3
totalmente en desacuerdo	8	0,8
no sabe/no contesta	118	12,4
Total	954	100

- **Resultados Estadísticos- RESPUESTAS DOCENTES (n=54)**

Cuadro 1: Institución o Facultad donde dicta clases

Respuestas	Frecuencia	%
Facultad de Ciencias Médicas- UNR	30	55,6
Instituto Universitario del Gran Rosario	24	44,4
Total	54	100

El 55,6% (30) de los alumnos que respondieron la encuesta son del Instituto Universitario del Gran Rosario y el 44,4% (24) de la Facultad de Ciencias Médicas (UNR).

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 2: Carrera que da el docente

Respuestas	Frecuencia	%
Medicina	30	57,7
Lic. en Kinesiología y Fisiatría	21	40,4
Lic. en Kinesiología y Terapia Ocupacional	1	1,9
Total	52	100

Nota: 2 registros sin información

El 57,7% (30) de los docentes da en la carrera de medicina, el 40,4% (21) en la Lic. en Kinesiología y Fisiatría y el 1,9% (1) da en las carreras de Lic. en Kinesiología y Terapia Ocupacional.

Cuadro 3: Sexo de los docentes

Respuestas	Frecuencia	%
femenino	27	54
masculino	23	46
Total	50	100

Nota: 4 registros sin información

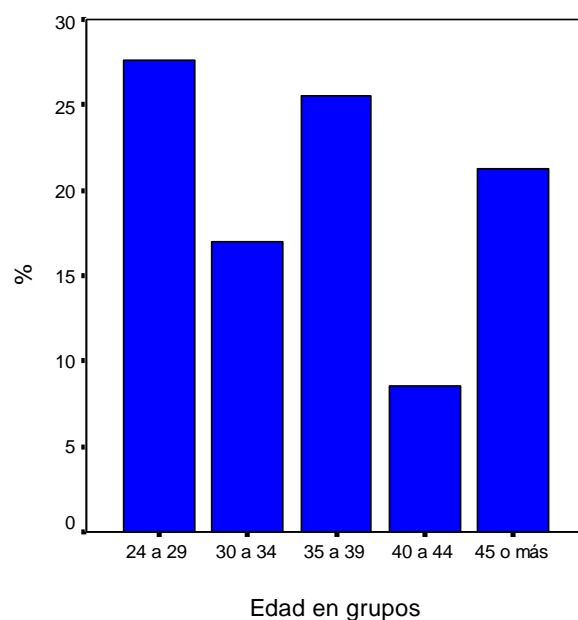
El 54% (27) de los docentes son de sexo femenino y el 46% (23) son de sexo masculino.

Cuadro 4.1: Edad de los docentes encuestados

N	Mínimo	Máximo	Promedio	Desvío estándar
47	24	62	36,9	9,4

La edad fue encontrada en 47 de las 54 encuestas. La edad promedio de los docentes encuestados es de 36,9 ± 9,4 años; con una edad mínima de 24 años y una máxima de 62 años de edad.

Gráfico 1: Edad de los docentes en grupos etarios



El 27,7% (13) de los docentes encuestados tienen entre 24 y 29 años, el 17% (8) tiene de 30 a 34 años, el 25,5% (12) tiene de 35 a 39 años, el 8,5% (4) tiene entre 40 y 44 años, y el 21,3% (10) tiene 45 años o más. Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 5: Procedencia de los docentes

Respuestas	Frecuencia	%
Rosario	33	64,7
Santa Fe	13	25,5
Entre Ríos	3	5,8
Buenos Aires	1	2
Paraná	1	2
Total	51	100

Nota: 3 registros sin información

Cuadro 6: Presencia de discapacidad

Respuestas	Frecuencia	%
No	51	94,4
Si	3	5,6
Total	54	100

El 94,4% (51) de los docentes encuestados refieren que no presentan discapacidad y el 5,6% (3) si presentan discapacidad.

Respuestas a las preguntas de 1 a 32

Pregunta 1- Se debe facilitar el acceso de los estudiantes con discapacidad a la Universidad

Respuestas	Frecuencia	%
totalmente de acuerdo	34	63
de acuerdo	18	33,3
en desacuerdo	0	0
totalmente en desacuerdo	0	0
no sabe/no contesta	2	3,7
Total	54	100

Pregunta 2- Prefiere no tener estudiantes con discapacidad en clase

Respuestas	Frecuencia	%
totalmente de acuerdo	1	1,9
de acuerdo	3	5,6
en desacuerdo	20	37
totalmente en desacuerdo	27	50
no sabe/no contesta	3	5,6
Total	54	100

Pregunta 3- A los estudiantes con discapacidad les cuesta más terminar una carrera

Respuestas	Frecuencia	%
totalmente de acuerdo	2	3,7
de acuerdo	19	35,2
en desacuerdo	16	29,6
totalmente en desacuerdo	4	7,4
no sabe/no contesta	13	24,1
Total	54	100

Pregunta 4- Me produce ansiedad trabajar con estudiantes con discapacidad

Respuestas	Frecuencia	%
totalmente de acuerdo	0	0
de acuerdo	12	22,2
en desacuerdo	24	44,4
totalmente en desacuerdo	11	20,4
no sabe/no contesta	7	13
Total	54	100

Pregunta 5- Tengo más dificultad para relacionarme con estudiantes con algún grado de discapacidad

Respuestas	Frecuencia	%
totalmente de acuerdo	0	0
de acuerdo	5	9,3
en desacuerdo	25	46,3
totalmente en desacuerdo	18	33,3
no sabe/no contesta	6	11,1
Total	54	100

Pregunta 6- La existencia en las aulas de estudiantes con discapacidad dificulta el aprendizaje

Respuestas	Frecuencia	%
totalmente de acuerdo	0	0
de acuerdo	4	7,4
en desacuerdo	24	44,4
totalmente en desacuerdo	20	37
no sabe/no contesta	6	11,1
Total	54	100

Pregunta 7- Los contenidos deben ser idénticos para todos los estudiantes.

Respuestas	Frecuencia	%
totalmente de acuerdo	24	44,4
de acuerdo	17	31,5
en desacuerdo	10	18,5
totalmente en desacuerdo	0	0
no sabe/no contesta	3	5,6
Total	54	100,0

Pregunta 8- Siento pena, compasión, lástima por los estudiantes con discapacidad y tiendo a ayudarlos en exceso, sin valorar sus posibilidades.

Respuestas	Frecuencia	%
totalmente de acuerdo	0	0
de acuerdo	2	3,7
en desacuerdo	28	51,9
totalmente en desacuerdo	23	42,6
no sabe/no contesta	1	1,9
Total	54	100

Pregunta 9- Se deben fomentar actitudes favorables hacia la integración de estudiantes con discapacidad

Respuestas	Frecuencia	%
totalmente de acuerdo	35	64,8
de acuerdo	14	25,9
en desacuerdo	2	3,7
totalmente en desacuerdo	1	1,9
no sabe/no contesta	2	3,7
Total	54	100

Pregunta 10- Se debe facilitar a estos estudiantes el acceso a los contenidos y a la evaluación según sus necesidades

Respuestas	Frecuencia	%
totalmente de acuerdo	26	48,1
de acuerdo	14	25,9
en desacuerdo	10	18,5
totalmente en desacuerdo	2	3,7
no sabe/no contesta	2	3,7
Total	54	100

Pregunta 11- Estoy dispuesto/a a formarme para facilitar su acceso a la universidad

Respuestas	Frecuencia	%
totalmente de acuerdo	28	51,9
de acuerdo	19	35,2
en desacuerdo	5	9,3
totalmente en desacuerdo	0	0
no sabe/no contesta	2	3,7
Total	54	100

Pregunta 12- Debe existir una unidad central que coordine y asesore a los estudiantes con discapacidad, a los profesores implicados en su profesión, al personal administrativo y de servicios

Respuestas	Frecuencia	%
totalmente de acuerdo	29	53,7
de acuerdo	20	37
en desacuerdo	5	9,3
totalmente en desacuerdo	0	0
no sabe/no contesta	0	0
Total	54	100

Pregunta 13- Me siento preocupado/a para relacionarme con estudiantes con discapacidad en la universidad

Respuestas	Frecuencia	%
totalmente de acuerdo	13	24,1
de acuerdo	23	42,6
en desacuerdo	6	11,1
totalmente en desacuerdo	2	3,7
no sabe/no contesta	10	18,5
Total	54	100

Pregunta 14- Debe informarse a los estudiantes de la existencia en sus aulas de compañeros/as con discapacidad

Respuestas	Frecuencia	%
totalmente de acuerdo	8	14,8
de acuerdo	16	29,6
en desacuerdo	15	27,8
totalmente en desacuerdo	8	14,8
no sabe/no contesta	7	13
Total	54	100

Pregunta 15- Debe existir en la universidad profesorado especializado para estos estudiantes

Respuestas	Frecuencia	%
totalmente de acuerdo	9	16,7
de acuerdo	20	37
en desacuerdo	14	25,9
totalmente en desacuerdo	4	7,4
no sabe/no contesta	7	13
Total	54	100

Pregunta 16- La universidad debe poner los medios para que los estudiantes con discapacidad participen en la vida universitaria como el resto de sus compañeros/as

Respuestas	Frecuencia	%
totalmente de acuerdo	32	59,3
de acuerdo	12	22,2
en desacuerdo	0	0
totalmente en desacuerdo	0	0
no sabe/no contesta	10	18,5
Total	54	100

Pregunta 17- En la universidad deben existir grupos específicos para los estudiantes con discapacidad

Respuestas	Frecuencia	%
totalmente de acuerdo	4	7,4
de acuerdo	9	16,7
en desacuerdo	16	29,6
totalmente en desacuerdo	12	22,2
no sabe/no contesta	13	24,1
Total	54	100

Pregunta 18- Es necesario que la universidad firme convenios de colaboración con Asociaciones e Instituciones publicada y/o privadas para mejorar la atención de los estudiantes con discapacidad

Respuestas	Frecuencia	%
totalmente de acuerdo	19	35,2
de acuerdo	19	35,2
en desacuerdo	1	1,9
totalmente en desacuerdo	0	0
no sabe/no contesta	15	27,8
Total	54	100

Pregunta 19- La universidad no es el lugar más adecuado para la formación académica y profesional de los estudiantes con discapacidad

Respuestas	Frecuencia	%
totalmente de acuerdo	0	0
de acuerdo	1	1,9
en desacuerdo	19	35,2
totalmente en desacuerdo	24	44,4
no sabe/no contesta	10	18,5
Total	54	100

Pregunta 20- La presencia de los estudiantes con discapacidad en las aulas supone problemas y dificultades

Respuestas	Frecuencia	%
totalmente de acuerdo	0	0
de acuerdo	6	11,1
en desacuerdo	18	33,3
totalmente en desacuerdo	19	35,2
no sabe/no contesta	11	20,4
Total	54	100

Pregunta 21- Debe existir una normativa específica que regule la atención de los estudiantes con discapacidad en la universidad

Respuestas	Frecuencia	%
totalmente de acuerdo	11	20,4
de acuerdo	18	33,3
en desacuerdo	8	14,8
totalmente en desacuerdo	2	3,7
no sabe/no contesta	15	27,8
Total	54	100

Pregunta 22- La universidad dispone de los medios para solventar cualquier tipo de adaptación en el acceso a las diferentes asignaturas por estos estudiantes

Respuestas	Frecuencia	%
totalmente de acuerdo	4	7,4
de acuerdo	10	18,5
en desacuerdo	9	16,7
totalmente en desacuerdo	7	13
no sabe/no contesta	24	44,4
Total	54	100

Pregunta 23- Se debe tener con ellos más flexibilidad a la hora de exigirles la adquisición de las competencias propias de las carreras

Respuestas	Frecuencia	%
totalmente de acuerdo	3	5,6
de acuerdo	10	18,5
en desacuerdo	23	42,6
totalmente en desacuerdo	6	11,1
no sabe/no contesta	12	22,2
Total	54	100

Pregunta 24- La presencia de estudiantes con discapacidad beneficia a todos los integrantes de la universidad

Respuestas	Frecuencia	%
totalmente de acuerdo	13	24,1
de acuerdo	18	33,3
en desacuerdo	3	5,6
totalmente en desacuerdo	1	1,9
no sabe/no contesta	19	35,2
Total	54	100

Pregunta 25- Se deben incrementar los esfuerzos económicos para la atención de estudiantes con discapacidad

Respuestas	Frecuencia	%
totalmente de acuerdo	16	29,6
de acuerdo	20	37
en desacuerdo	1	1,9
totalmente en desacuerdo	0	0
no sabe/no contesta	17	31,5
Total	54	100

Pregunta 26- La presencia en las aulas de estudiantes con discapacidad produce un descenso del nivel académico generalizado

Respuestas	Frecuencia	%
totalmente de acuerdo	2	3,7
de acuerdo	19	35,2
en desacuerdo	0	0
totalmente en desacuerdo	21	38,9
no sabe/no contesta	12	22,2
Total	54	100

Pregunta 27- Los estudiantes con discapacidad debe tener las mismas oportunidades y posibilidades de promoción que los demás universitarios/as

Respuestas	Frecuencia	%
totalmente de acuerdo	24	44,4
de acuerdo	17	31,5
en desacuerdo	1	1,9
totalmente en desacuerdo	0	0
no sabe/no contesta	12	22,2
Total	54	100

Pregunta 28- Antes el ingreso a la universidad de estudiantes con discapacidad, para permitir su acceso debe contemplar los recursos y adaptaciones necesarias para dar respuestas a las necesidades de estos estudiantes

Respuestas	Frecuencia	%
totalmente de acuerdo	20	37
de acuerdo	22	40,7
en desacuerdo	2	3,7
totalmente en desacuerdo	0	0
no sabe/no contesta	10	18,5
Total	54	100

Pregunta 29- La carrera alcanzada por los estudiantes con discapacidad debe ser garante del conjunto de competencias para su ejercicio profesional

Respuestas	Frecuencia	%
totalmente de acuerdo	13	24,1
de acuerdo	21	38,9
en desacuerdo	0	0
totalmente en desacuerdo	1	1,9
no sabe/no contesta	19	35,2
Total	54	100

Pregunta 30- Los estudiantes y en especial aquellos que expresan algún grado de discapacidad deben conocer las competencias que se exigirán en cada titulación antes de formalizar la matriculación

Respuestas	Frecuencia	%
totalmente de acuerdo	21	38,9
de acuerdo	21	38,9
en desacuerdo	1	1,9
totalmente en desacuerdo	0	0
no sabe/no contesta	11	20,4
Total	54	100

Pregunta 31- Es necesario que la universidad desarrolle un plan estratégico para el recibimiento de alumnos con discapacidad

Respuestas	Frecuencia	%
totalmente de acuerdo	22	40,7
de acuerdo	21	38,9
en desacuerdo	1	1,9
totalmente en desacuerdo	1	1,9
no sabe/no contesta	9	16,7
Total	54	100

Pregunta 32- Es necesario que existan formalmente canales de comunicación entre compañeros como apoyo y ayuda a estudiantes con discapacidad

Respuestas	Frecuencia	%
totalmente de acuerdo	17	31,5
de acuerdo	26	48,1
en desacuerdo	0	0
totalmente en desacuerdo	0	0
no sabe/no contesta	11	20,4
Total	54	100

ANÁLISIS DE DATOS:

- **Perspectiva de los estudiantes:**

En la apreciación general sobre las principales barreras a la inclusión desde la perspectiva de los estudiantes; se observa que, el 96.6% señala estar completamente de acuerdo con que se debe facilitar el acceso de los estudiantes en situación de discapacidad a la universidad, mientras que el 2.2% de los mismos se muestra en desacuerdo y el 1,2% no responde.

Del mismo modo, el 92.2% sostiene estar de acuerdo en que la universidad debe poner los medios para que dicho colectivo de estudiantes participe en la vida universitaria como el resto de sus compañeros y compañeras.

Sin embargo, el 77.5% del cuerpo estudiantil señala estar en desacuerdo con que la universidad no sea el lugar más adecuado para la formación académica y profesional de los estudiantes con discapacidad. Mientras que el 9% de los mismos dice estar de acuerdo, afirmando que la universidad no es el lugar más apto para este colectivo de personas. El 10,5% señala estar de acuerdo en que la presencia en las aulas de estudiantes con discapacidad supone problemas y dificultades. Al revisar el contenido interno del enunciado, se devela que tal explicación no es proveniente sólo desde la *dimensión interpretativo-simbólica* asociada a las barreras a la inclusión sino, más bien, que está asociada a la respuesta tecnológica y curricular desarrollada en el aula de clases, lo cual en ciertas oportunidades acrecienta la violencia simbólica y estructural (Bourdieu, 1999) hacia los estudiantes en situación de discapacidad, ya que en el caso de los estudiantes en situación de discapacidad visual y auditiva no hay mecanismos que en estas universidades compensen la desigualdad formativa en la cual se hayan insertos.

Al igual que el cuerpo docente, los estudiantes en un 58,3% coinciden en que la universidad debe promover una normativa específica que regule la atención a los estudiantes en situación de discapacidad.

Asimismo, el 88,7% de los estudiantes señala que el alumnado en situación de discapacidad debe tener las mismas oportunidades y posibilidades de promoción que los demás estudiantes. Frente a ello, un 81,4% señala que es necesario que existan canales de comunicación más efectivos entre compañeros como apoyo y ayuda a estudiantes en situación de discapacidad. Por lo cual, sugieren que se

incrementen los recursos tecnológicos para facilitar el acceso efectivo de tal colectivo de estudiantes a las diversas aristas de la vida universitaria.

Nuevamente se devela un punto de encuentro entre el cuerpo académico y los estudiantes, ya que el 77.89% de ellos cree que es necesario que la universidad desarrolle un plan de acogida para los estudiantes con discapacidad; agregando a ello, una unidad departamental que coordine y apoye colaborativamente a los docentes y estudiantes a operativizar el derecho a la educación. En este sentido, es importante consolidar un espacio sociopolítico y socioeducativo de mayor amplitud al interior de las universidades, enmarcado en una comisión universitaria sobre discapacidad; compuesta por estudiantes, docentes y asesores externos, encargados de articular propuestas de intervención dirigidas a este colectivo de estudiantes.

Entre las principales acciones asociadas a esta comisión destacan: creación de planes de mejoramiento educativo, seguimiento del estudiantado, adaptación de un aula de recursos, articulación de propuestas externas-internas (intérpretes de lengua de señas, etc.), entre otros.

A su vez, el 42% de los estudiantes consultados, afirma que se debe tener con los estudiantes en situación de discapacidad, más flexibilidad a la hora de exigirles la adquisición de las competencias propias de su carrera. Si comparamos este dato con lo aportado por el cuerpo docente solo el 24,1% está de acuerdo a la hora de dar mayor flexibilidad. Sin embargo, un 61,2% expresa que la carrera alcanzada por los estudiantes con discapacidad debe ser garante del conjunto de competencias propias de su ejercicio profesional o saberes práctico-profesionales, siendo este punto en coincidencia con lo aportado por las encuestas docentes.

El 92.1% prefiere tener compañeros con discapacidad en clases, mientras que el 4,5% se muestra en desacuerdo. No obstante, el 74.5% de los mismos dice no experimentar ningún sentimiento negativo o violento ante el abordaje relacional con compañeros en situación de discapacidad.

Sólo el 15% expresa dificultades para relacionarse con compañeros con alguna situación de discapacidad. Sin embargo, el 74,5% de los estudiantes se muestran de acuerdo, ya que no presentan mayores dificultades para

relacionarse con compañeros que presentan alguna discapacidad. De forma paralela, el 66,2% afirma no sentir pena, compasión o lástima por los estudiantes con discapacidad, de los cuales valoran sus posibilidades y competencias de actuación.

Finalmente, el 77,3% expresa estar dispuesto a formarse para facilitar el acceso y permanencia de los estudiantes con discapacidad a la educación superior.

Mientras que a nivel de prácticas docentes, un 80,2% de los alumnos/as sostiene que los objetivos y contenidos deben ser idénticos (los mismos) para todos los estudiantes. No obstante, el 13% se muestra en desacuerdo.

- **Perspectiva de los académicos y autoridades del gobierno universitario:**

Los datos sintetizados en este apartado, indican que un 95,3% de los docentes (de cátedras y/o directivos), están totalmente de acuerdo con que la universidad como institución formadora de profesionales debe garantizar espacios de acceso y participación de personas en situación de discapacidad. Sin embargo, da cuenta de la necesidad de desarrollar un pensamiento útil para la acción y para la reflexión, que inste en todos los planos de la institución (macro, meso y micro institucional) y a todos sus actores a articular propuestas de intervención que vinculen a todos y cada uno de los agentes comunitarios clave en la reestructuración de los procesos prácticos de la misma (gestión, programas formativos y de acompañamiento, asesoría a docentes, acompañamiento a estudiantes, creación de un centro de recursos para el alumnado, etc.).

No obstante, el 81,4% de los docentes encuestados dicen estar en desacuerdo con que los estudiantes en situación de discapacidad dificulten el trabajo y el proceso de formación profesional de aquellos estudiantes que no se encuentran en dicha situación. Por lo que el 7,4% de los mismos, señala que los estudiantes con alguna discapacidad tienden a dificultar el trabajo académico en las aulas, explicación aportada desde la dimensión curricular, tecnológica y pedagógica, ya que desde la perspectiva relacional sostienen la mejora del clima social y emocional del aula de educación superior.

Al consultar al cuerpo académico sobre si la universidad era el lugar más apropiado para la formación de jóvenes y adultos en situación de discapacidad,

estos señalaron en un 79,6% que esta institución era un lugar adecuado para cursar estudios profesionales de grado y postgrado, mientras que el 20,4% explicó estar desacuerdo con dicha afirmación.

El 94,5% de los académicos, señala estar en desacuerdo con que el fenómeno de la inclusión desarrolle una visión conmovedora de la realidad o bien, una mirada que encarne sufrimiento. El 75,9% de ellos, sostiene una visión representacional que permita explicar la inclusión como un fenómeno de igualdad y equiparación de oportunidades, ya sea desde el plano social y personal.

Otro punto crítico clave develado por el cuerpo académico, es que ellos en un 79,6%, explican estar totalmente de acuerdo con que la discapacidad sea asumida como una acción posible de subsanar a través de la coacción comunitaria y de la participación de todos los agentes comunitarios que en ella participan.

En contraste, el 20,4% de los mismos, expresa que no es necesario asumir este proceso como una responsabilidad colectiva de la universidad, sino más bien debe mirarse como intervención departamental o por cada escuela implicada, pero nunca como una práctica colectiva e institucionalizada de la propia universidad.

Así, el 53,7% de los docentes y miembros del gobierno universitario creen que en la universidad debería existir una normativa específica para la atención de estudiantes en situación de discapacidad. No obstante, el 25,9% de los mismos, afirma que la universidad debe poner los medios para que los estudiantes en situación de discapacidad participen en la vida universitaria como el resto de sus pares y compañeros. Finalmente, un 79,6% de los profesores muestran la necesidad que la universidad desarrolle un plan de acogida y desarrollo para dichos estudiantes.

Tanto los docentes como las principales autoridades del gobierno universitario se muestran abiertos al acceso y participación de estudiantes en situación de discapacidad a la educación superior, pero carecen de herramientas prácticas para intervenir estratégicamente sobre la complejidad de dicho proceso.

Quienes comparten esta perspectiva, expresan la necesidad de articular propuestas de acompañamiento docente, adaptación de materiales y reajuste de

prácticas y ante todo; que la universidad desde su contexto sociopolítico y socio-pedagógico sea capaz de articular propuestas de intervención para efectivizar el derecho a la educación en igualdad de oportunidades.

Sostienen que la intencionalidad no se quede en una declaración de buenas intenciones, lo cual conllevará sin duda alguna a la segregación y homogenización de dicho colectivo; sino que más bien sea capaz de generar:

- Un **corpus** de materiales y mecanismos estratégicos y operativos que apoyen el progreso de la institución hacia la diversificación de culturas y prácticas educativas con sólidos cimientos de inclusividad.
- Un **mecanismo de diversificación** de la universidad de carácter sistémico que permita desarrollar una planeación estratégico-situacional y socio-contextual, a favor de las reales necesidades, expectativas y deseos de sus propios usuarios en la consolidación de culturas académicas inclusivas.
- Un **conjunto de procesos prácticos** que faculten el fortalecimiento de habilidades, destrezas y capacidades organizativas e institucionales ante el desafío que enfrenta la universidad en la gestión y el tratamiento educativo de la diversidad.
- Un conjunto de procesos prácticos que favorezcan la **interacción y la heterogeneidad** como una nueva respuesta organizativa en la atención de la diversidad y en la profesionalización del profesorado.
- Un modelo de **interpretación-acción-interpretación** estructurado a partir de una asesoría técnica y un modelo de acompañamiento, caracterizado por una concreción efectiva y progresiva de diversas etapas, fases y estrategias, que nutran la metamorfosis organizativo-institucional con foco en el paradigma de inclusividad como sello sociopolítico y sociopedagógico de la universidad.

Al respecto, se observa un punto crítico clave en la diversificación de los procesos prácticos para la superación de las principales barreras a la inclusión, ya que un 66.73% señala estar completamente en desacuerdo con que el profesorado está preparado para atender a los estudiantes con discapacidad en la universidad, lo cual refleja una barrera simbólica o interpretativo cultural en el desarrollo de una práctica docente que responda a los requerimientos formativos de los estudiantes en tal situación.

Este fenómeno puede ser explicado por un déficit formativo respecto de los procesos prácticos desarrollados por la educación en y para la diversidad, en acción conjunta a una ausencia de competencias que coadyuven a la acción comprensiva e interpretativa que tales fenómenos aportan a la igualdad de oportunidades, a la equidad y a la calidad, como a la movilidad y cohesión social. Sumado a ello, se explica el miedo profesionalizante que no contribuye a la liberación de las estructuras simbólicas y creencias que explican culturalmente la discapacidad a nivel institucional y social.

Desde la perspectiva de las prácticas pedagógicas y los sistemas de culturización en su plano académico-institucional, se expresa la necesidad que el cuerpo docente que atiende a los jóvenes con discapacidad al interior de cada universidad, sea coordinado por una unidad central que los asesore y acompañe en el desarrollo de prácticas docentes, como la adaptación de los materiales, el ajuste del currículo y la búsqueda de sistemas alternativos de evaluación, alcanzado un 90.7% de acuerdo entre los encuestados.

A su vez, el 16.7% señala estar totalmente de acuerdo y el 37% de acuerdo, con que la universidad debe contar con un profesorado especializado para los estudiantes que presentan discapacidad. En contraste sólo el 33,3% explica que no se debe contar con dichos profesionales, ya que esto articularía nuevos espacios de segregación y homogenización de tales estudiantes. Quienes manifiestan la última opinión mencionada, desean espacios de colaboración y acompañamiento en sus propios contextos de actuación, eje fundamental para transformar y reivindicar los contextos de intervención a nivel de educación superior, ya que coloca en el centro del accionar los desempeños propios de la gestión, las dinámicas culturales e institucionales de la propia organización.

Un 63% dice estar completamente de acuerdo en recibir en sus aulas a estudiantes con discapacidad. Sin embargo, esta apertura posee una doble connotación, ya que los docentes permiten el acceso, lo cual es respaldado por la institución al no existir ningún procedimiento de ingreso para ningún estudiante; pero no se evidencian propuestas para satisfacer y responder estratégicamente a las necesidades y requerimientos específicos de aprendizaje de este colectivo de estudiantes.

Se concluye que las principales barreras a la inclusión están puestas en el ejercicio desigual del derecho a la educación, el cual se concretiza sólo cuando se permite que los alumnos en situación de discapacidad ingresen a la universidad; contando con procedimientos internos que permitan efectivizar desde su dinámica institucional y desde el sistema relacional, acciones apropiadas para atender a la diversidad con pertinencia y acción estratégica de calidad.

CONCLUSIONES:

Luego de este recorrido por la mirada tanto de los estudiantes como de los académicos y autoridades de gobierno de la Educación Superior, es imprescindible en primer lugar marcar la diferencia entre dos paradigmas educativos, y su evolución en el tiempo.

Este cambio, de un paradigma de Segregación, típico del sistema educativo tradicional, donde el estudiante es tratado como “diferente”, “especial”, de neto sesgo rehabilitatorio impuesto por el modelo de medicalización.

Este modelo, es superado por la Integración Educativa, lo cual implica un profundo cambio en la manera de concebir la discapacidad en todos los ámbitos de la sociedad y en especial en el tratamiento que le ha dispensado a la educación. El modelo educativo integrador enfatiza las Necesidades Educativas Especiales, (N.E.E), de los sujetos a integrar y propone una serie de intervenciones técnicas para compensarlas, y lograr el objetivo. Dentro de estas intervenciones son fundamentales: la formulación de adecuaciones curriculares y cierta flexibilidad en los tiempos curriculares.

La diferencia entre ambos paradigmas es el correr la mirada del déficit y centrar la atención en las N.E.E, que presenta cada estudiante y facilitar el aprendizaje. Aun así, el trastorno, la discapacidad, lo que no llega a aprender o hacer, conservan un protagonismo clave en las propuestas y en los programas educativos tradicionales que persisten en su afán homogeneizador. El estudiante “diferente” es integrado al grupo de los “normales”.

Este punto de llegada, la Integración, se transforma en punto de partida para una nueva construcción la Inclusión Educativa.

Esta se entiende como la capacidad del sistema educativo de atender a todo los estudiantes, sin exclusiones de ningún tipo. Para ello es necesario abordar la amplia gama de diferencias que presentan los estudiantes y asegurar la participación y el aprendizaje de cada uno de ellos en el marco de los servicios comunes y universales. La Educación Inclusiva apunta a que todos los estudiantes aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales y culturales. Entiende la diversidad como un valor

educativo, respeta y comprende los diferentes tiempos y modos de aprender y propone estrategias de enseñanza diversificada.

En este modelo la calidad educativa no se ubica en clasificar a los estudiantes según sus “faltas”, sus diagnósticos o por lo que no puede hacer o alcanzar con respecto de lo que si pueden lograr otros sino que reconoce lo que puede hacer cada estudiante y brinda ocasiones de encuentros y desarrollo con eso que no puede, ofertando y sosteniendo cronologías de aprendizaje subjetivantes.

Todo sujeto que llega en este caso a la Universidad, se considera un estudiante. Ya no es un enfermo ni un paciente. Esto obliga a privilegiar las intervenciones que se establecen en la escena educativa. El énfasis se traslada del problema del aprendizaje al problema de la enseñanza y en todo aquello que obstaculice y se transforme en barrera acrecentando y complicando le problemática.

Del análisis de datos surge la Accesibilidad, como una de las problemáticas, más importantes mencionada por todos los actores, que dificulta la Inclusión de los Estudiantes en Situación de Discapacidad.

Podemos definir a la Accesibilidad, como el grado en el que todas las personas pueden utilizar un objeto, visitar un lugar, o acceder a un servicio, independientemente de sus capacidades técnicas, cognitivas o físicas. Es indispensable e imprescindible, ya que se trata de una condición necesaria para la participación de todas las personas independientemente de las posibles limitaciones funcionales que puedan tener.

La Accesibilidad se ve afectada por las Barreras, que condicionan el Aprendizaje y la Participación que experimenta estudiante en su itinerario de aprendizaje.

Estas barreras surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas.

Las barreras no son de hecho, inherente a la capacidad de los estudiantes, sino que se vinculan con la inflexibilidad de los métodos y materiales pedagógicos al punto que llegan a impedir el acceso y permanencia de los mismos en el sistema educativo.

Cómo superar estas barreras, es uno de los puntos centrales que nos permitirá desarrollar una Educación Superior Inclusiva, a modo de propuesta podemos centrarnos en la superación de estas barreras a través de dos propuestas:

La Primera es a través de los **Ajustes Razonables**: entendiendo esto como cambios o ajustes, desde el punto de vista técnico, económico o cultural, para que sea posible su utilización autónoma por cualquier persona con discapacidad. Para promover la accesibilidad se implementan facilitadores y ayudas técnicas que posibilitan salvar los obstáculos o límites de accesibilidad al entorno, permitiendo que todos los estudiantes y en especial aquellos con discapacidad, realicen la misma acción que pudiera llevar a cabo una persona sin ningún tipo de discapacidad.

Estos Ajustes Razonables, consideran desde cuestiones arquitectónicas y urbanísticas hasta lingüísticas como el alfabeto Braille, la lengua de señas o el transporte, las sillas de ruedas, las señales auditivas en semáforos o las adecuaciones curriculares y demás modificaciones que se realicen a tal fin.

Es interesante recalcar lo que surge del análisis de los datos dónde la mayoría de las veces no son las barreras físicas, arquitectónicas o de comunicación las que condicionan la inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad sino las barreras ideológicas y pedagógicas con las que se maneja la comunidad educativa.

La segunda propone las **Configuraciones de Apoyo**: estas constituyen el conjunto de andamiajes para efectivizar la inclusión de los estudiantes con discapacidad, garantizando su ingreso, permanencia y egreso a la educación.

Estos dispositivos se materializan por medio de la capacitación apoyo y orientación. El 66.73% señala estar completamente en desacuerdo con que el profesorado está preparado para atender a los estudiantes con discapacidad en la universidad, lo cual refleja una barrera simbólica o interpretativo cultural en el desarrollo de una práctica docente que responda a los requerimientos formativos de los estudiantes en tal situación.

Para lograr este objetivo, y teniendo en cuenta que surge como una demanda de los docentes, surge la necesidad de disponer al interior de cada una de las Instituciones de Educación superior de programas de formación para el profesorado en materia de Educación Superior y Discapacidad.

Si bien se han emprendido valiosas instancias para responder a los colectivos de personas en situación de discapacidad, resulta imprescindible articular programas de formación para mejorar el trabajo docente así como, implementar sistema de acompañamiento y espacios de Co-construcción, docente tutor.

El diseño de estos programas debe considerar la especificidad de todas las titulaciones asumiendo el lenguaje de cada disciplina, pues no se trata de que los académicos redunden una vez más, en una sensibilización o que, estas acciones sean reducidas al simple entrenamiento de adaptaciones y ajustes del currículo. Otro punto a tener en cuenta que genera puntos de máxima tensión tanto en los estudiantes como en el cuerpo académico, hace referencia a la adaptación y flexibilidad curricular, el 42% de los estudiantes se muestra de acuerdo con una mayor flexibilidad y adecuación curricular, mientras que en el cuerpo académico solo un 24% está de acuerdo con esto. Pero se muestra una amplia coincidencia entre académicos y estudiantes al asegurar que las carreras deben ser garantes del conjunto de competencias propias de su ejercicio profesional o saberes prácticos profesionales.

Ante esta situación, se muestra un profundo desconocimiento al hacer referencia a las adecuaciones curriculares. Es importante comprender que las adecuaciones curriculares, hacen al principio de la Justicia curricular, se basa en entender que la pertinencia curricular requiere de diseños abiertos, flexibles, que puedan ser enriquecidos y adaptados en diferentes niveles y modalidades en función a las necesidades educativas, aptitudes de los estudiantes y de las características y exigencias de los contextos en los que se desarrollan y aprenden. Lograr que el aprendizaje sea pertinente para todos exige una transformación profunda de las prácticas educativas, superando la pedagogía de la homogeneidad y arribando a una pedagogía de la diversidad.

Esta flexibilidad curricular, surge de un nuevo enfoque, de una postura innovadora, el ***Diseño Universal para el Aprendizaje, (DUA)***, este propone diseñar propuestas curriculares accesibles para todos los estudiantes sin distinción alguna, en contraposición al curriculum tradicional, homogeneizador; la barrera a la accesibilidad. Este enfoque de enseñanza, ofrece al estudiante múltiples maneras de acceder al mismo concepto y les permite usar diferentes métodos y materiales para demostrar lo que saben.

El objetivo del DUA, es usar varios métodos de enseñanza para remover las barreras y los obstáculos para aprender y dar a todos los estudiantes la misma oportunidad de efectivizar el aprendizaje. Este propone una flexibilidad curricular que contempla las necesidades y aptitudes de todos y cada uno de los estudiantes y de esta manera quedan incluidos aquellos con discapacidad.

De esta manera es factible garantizar el conjunto de competencias y saberes prácticos de cada carrera en particular, ya que este diseño pone énfasis en las diferentes maneras de enseñar para permitir la adquisición de los conocimientos estipulados.

Para lograr superar la estructura del sistema educativo tradicional, homogeneizador, además de los cambios a nivel curricular se hace indispensable relevar y realizar ajustes razonables de las barreras urbanísticas, de mobiliarios áulico, de materiales e instrumentos para el desarrollo de aprendizajes.

Una de las barreras más significativas para los estudiantes en situación de discapacidad en la Educación Superior, está representada por la accesibilidad en tiempo y forma de los materiales de lectura adecuados; siendo esta la causa más importante de deserción de los estudiantes con discapacidad visual.

Esta barrera, ha sido superada con la aprobación en argentina del Tratado de Marrakech, este marca una inflexión en el derecho a la accesibilidad textual.

Oficialmente este tratado que permite el acceso a las obras publicadas a las personas ciegas, con dificultad visual o con otras dificultades para acceder al texto impreso es un tratado multilateral impulsado por la Organización Mundial de la Propiedad Intelectual (OMPI) que fue firmado en Marrakech, Marruecos, el 28 de Junio de 2013 y entró en vigor el 30 de Septiembre de 2016. El 1 de Abril de 2015, en Ginebra el embajador argentino ante OMPI deposita oficialmente el Instrumento de Ratificación del Tratado, siendo uno de los primeros 10 países en ratificar este tratado.

El tratado establece que el acceso al libro y a la lectura es un derecho fundamental que debe ser garantizado a todas las personas. A pesar de esto en América Latina apenas el 1% de las obras disponibles se encuentran en formato accesible, lo que se traduce en una escasa oferta de materiales de lectura. Con el tratado se alcanza una meta muy importante que posibilita dos mecanismos

de acceso a la lectura por parte de las personas ciegas, de baja visión o con otras dificultades vinculadas al acceso: la producción en formatos accesibles y el intercambio trans-franterizo de obras en estos formatos. En ambos casos no es necesario pagar derechos ni gestionar licencias o autorizaciones por parte de los autores o editores.

Se inicia así una etapa superadora en el campo de los derechos de la accesibilidad textual de las personas con discapacidad.

Cabe destacar, el trabajo realizado a través del Voluntariado Universitario, que rompe las barreras, facilitando el acceso al texto de los estudiantes en situación de discapacidad.

Más de 200 voluntarios entre docentes, alumnos, personal administrativo de la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Rosario (UNR) graban libros, apuntes y textos para estudiantes con discapacidad visual. Estas acciones están impulsadas por el proyecto de Voluntariado Universitario **“Leete Algo”**, cuyo objetivo es organizar un repositorio sonoro de consulta permanente que genere la Inclusión y accesibilidad de muchos estudiantes ciegos y de baja visión. Esta propuesta solidaria ha trascendido las puertas de esta casa de estudios y ahora también participan lectores de diferentes barrios de la ciudad.

Coordinado por el Área de Inclusión de la Secretaría de Extensión esta iniciativa se propone democratizar el conocimiento y trabajar para que la educación pública alcance el horizonte concreto de la inclusión social. “Leete Algo” surge en el año 2006 con dos proyectos de voluntariado universitario financiados por la Secretaria de Políticas Universitarias, radicados en la facultad bajo la dirección de la Prof. Viviana Marchetti; “Material de lectura accesible para personas con discapacidad visual” y “Audio libros”.

Desde la perspectiva de las prácticas pedagógicas y los sistemas de culturización en su plano académico-institucional, se expresa la necesidad que el cuerpo docente que atiende a los jóvenes con discapacidad al interior de cada universidad, sea coordinado por una unidad central que los asesore y acompañe en el desarrollo de prácticas docentes, como la adaptación de los materiales, el

ajuste del currículo y la búsqueda de sistemas alternativos de evaluación, alcanzado un 90.7% de acuerdo entre los encuestados.

Esta unidad central estará representada por una “Comisión Universitaria de Discapacidad”, esta tendrá por objetivo:

- Favorecer el ingreso, la permanencia y el egreso de los estudiantes con discapacidad, como la actividad laboral de los trabajadores con discapacidad y no docentes de la universidad.
- Favorecer el desarrollo profesional y la tarea docente de profesores y auxiliares con y sin discapacidad a fin de establecer estrategias de trabajo en función de la inclusión.
- Visibilizar y concientizar a la comunidad educativa en su conjunto de la inclusión de las personas con discapacidad en el ámbito universitario. Incentivar y promover buenas prácticas en discapacidad y universidad inclusiva al interior y exterior de la comunidad universitaria.
- Fomentar el desarrollo de acciones que tiendan a lograr el máximo nivel de accesibilidad tanto física, académica, comunicacional y actitudinal en pos de la inclusión de las personas con discapacidad en la universidad.
- Fomentar espacios de formación, difusión e investigación acerca de la promoción de los derechos de las personas con discapacidad, a estudiantes, docentes, autoridades de gestión y no docentes.
- Lograr la transversalidad en todos los espacios y acciones que se realizan al interior de la universidad a fin de promover la inclusión y la accesibilidad académica de los estudiantes, docentes y no docentes.

Esta Comisión deberá tener representación de los diferentes claustros, docentes, estudiantes y no docentes; así también como un equipo de profesionales que puedan asesorar a dicha comisión en temas relevantes que hagan a la Inclusión y a la Accesibilidad de los estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA:

Acin, A. Getto, A. Krichesky, M. Malet, O. Mujica, M.F. Rodriguez, H. (2018). El desafío de la inclusión en el nivel medio y superior. Buenos Aires, Argentina. Noveduc Libros. Colección Ensayos y Experiencias.

Alegre-Sánchez, M. Á., Calduch, I., Moreno, A. G., & Fonrodona-Baldajos, G. (2018). El Observatorio del Estudiante de la Universidad de Barcelona. Revista Digital Universitaria, 19(1).

Aliaga Cruz, R. (2018). Cómo ha influenciado el PRODIES en la gestión de las instituciones educativas que atienden a estudiantes con discapacidad en Lima Metropolitana.

Almeida, M. E., & Angelino, M. A. (2017). Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina.

Álvarez Doblaz, E. (2017). Narrativas de éxito educativo y social desde las voces silenciadas de universitarias con diversidad funcional auditiva.

Álvarez, C. S., Giner, P. J., & Vidal, R. G. (2017). Formación y actualización pedagógica del profesorado como facilitadores de la Educación inclusiva: una base de datos inclusiva en red. Revista de Educación Inclusiva, 6(3).

Anache, A. A., & Cavalcante, L. D. (2018). Análise das condições de permanência do estudante com deficiência na Educação Superior. Psicologia Escolar e Educacional, 22(spe), 115-125

Barrio de la Puente, J.L. (2009). Hacia una Educación Inclusiva para Todos. Revista Complutense de Educación. 20 (1):13-31. Disponible en <http://www.ucm.es/BUCM/revistas/edu/11302496/articulos/RCED0909120013A.PDF>, consultado el 10.08.2011.

Barcia Briones, M. F., Meza Intriago, H. A., & Lino Ruiz, M. S. (2018). Discapacidad motora y resiliencia en estudiantes universitarios análisis en función de la edad, grado y etapa en la que se adquiere la discapacidad. Caribeña de Ciencias Sociales.

Berrios, Carolina Tapia; MENA, Sergio Manosalva. Inclusión de estudiantes con discapacidad en la Educación Superior. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 2013, vol. 11, no 22, p. 13-34.

Borland, J. & James, S. (1999) The learning experience of students with disabilities in higher education. Disability & Society, 14 (1): 85- 101.

Borsani, M.J. (2018). De la Integración Educativa a la Educación Inclusiva: De la opción al derecho. Rosario, Argentina. Homo Sapiens Ediciones.

- Bourdieu, P. (1999). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P (2000). *La Miseria del Mundo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Combours, A.M., Gorostiaga, J. (2016). *Hacia una Universidad Inclusiva*. Buenos Aires, Argentina. Aique Educación.
- Cardona, M. (2002). *Introducción a los Métodos de Investigación en Educación*. Madrid: Editorial EOS.
- Caveda González-Pardo, L. (2018). *La discapacidad en el Grado en Medicina desde la incorporación de la universidad española al Espacio Europeo de Educación Superior*.
- Cesar, S. Grosso, L. Limeres, N, Tomé, J.M. (2018). *El desafío de la Diversidad*. Editorial Bonum. Buenos Aires. Argentina
- Cueva, M. C., Gallardo, J. G., Palacio, A. R., Tapia, A. F. T. F., & Bungacho, S. J. C. (2018). Consideraciones de personas discapacitadas sobre el acceso a la Educación Superior en la ciudad de Latacunga, Ecuador. *Open Journal Systems en Revista: REVISTA DE ENTRENAMIENTO*, 4(2), 49-62.
- Chiroleu, A. (2009) "Políticas públicas de inclusión en la educación superior Los casos de Argentina y Brasil". *Pro-Posições, Campinas*, vol. 20, no 2, p. 141-166. 8.
- Chiroleu, A. (2009) *La inclusión en la educación superior como política pública: tres experiencias en América Latina*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2009, vol. 48, no 5, p. 4.
- Delgado, W. (2007). *Inclusión: principio de calidad educativa desde la perspectiva del desarrollo humano*. En *Revista Educación*, Vol. 31.2, pp. 45-58. Costa Rica.
- de la Cruz Flores, G. (2012). "Inclusión en Educación Superior: de la Atención a la Diversidad al Facultamiento del Estudiantado" En *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*; Publicación en línea (Semestral) Granada (España) Época II Año XII Número 12 Vol. II Julio-Diciembre de 2012 ISSN: 1695-324.
- de Lugo, I. M., Narvaez, C. M., & Rivero, K. C. (2018). Desarrollo de experiencias de aprendizaje virtual accesible. Atención a las necesidades de personas con discapacidad visual. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (62), 34-47.
- Domínguez, A. B. (2017). *Educación para la inclusión de alumnos sordos*.

Durán Gisbert, D., & Climent, G. G. (2017). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender

Faúndez, E. M. F. (2018). Actitudes hacia la inclusión de universitarios con discapacidad: Desarrollo y validación de una escala basada en la Teoría de la Conducta Planificada. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 16(44).

Fernández-Fernández, I. M. (2017). La cultura inclusiva en el contexto formativo universitario: modelo para su implementación Inclusive culture in the university training context: model for its implementation A cultura inclusiva no contexto formativo universitário: modelo para implementação.

Ferrante, C., Ferreira, M.A. (2008). Cuerpo y habitus: El marco estructural de la experiencia de la discapacidad. *Revista Argentina de Sociología*. 14 (1): 30-46. Disponible:http://www.um.es/discatif/PROYECTO_DISCATIF/Documentos/Ferrante_Ferreira, consultado el 20.08.2011.

Ferreira Villa, C. (2018). La orientación y el apoyo a los estudiantes con discapacidad en las instituciones de educación superior= Guidance and support for students with disabilities in higher education institutions.

Flores, S. A. D. (2018). Doctrina social de la iglesia e inclusión universitaria. EDUCACION

Gago Forlán, P. (2017). El proceso de inclusión educativa de estudiantes universitarios en situación de discapacidad de la Universidad de la República (Udelar).

Gairín, J. y Muñoz, J.L. (2015). El acceso a la universidad de colectivos específicos en el contexto español. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 9(1), 127-142.

García, M. G., & García, M. J. C. (2017). La contribución de la universidad al desarrollo de prácticas inclusivas: dilemas y propuestas para avanzar compartiendo. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1).

Gascón, H., Paredes Labra, J., & Monsalve Treskow, D. V. (2017). Cuestionario para la evaluación de la educación inclusiva universitaria (CEEIU). *Revista Complutense de Educación*.

Gitlow, L. (2001) Occupational therapy faculty attitudes toward the inclusión Occupational Therapy. *Journal of Research*, 21 (2): 115- 131.

Gómez, A. J. V., & Fernández, Y. Z. (2018). Políticas de inclusión educativa en la universidad pública uruguaya. *Psicología Escolar e Educacional*, 22(spe), 97-104.

González, A. O. (2018). Las políticas de la mirada y la construcción epistemológica de la Educación Inclusiva: ¿En qué sentido la Educación Inclusiva es para todo el mundo?. Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva/Polyphōnía. Inclusive Education Journal, 2(1).

Grzona, M.A. (2010). La Educación a la Luz de la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad. A Vivir el Cuerpo. Memorias del Primer Congreso sobre Actividad Física, Discapacidad y Motricidad Humana Caminos para el Desarrollo Humano en el Marco del Bicentenario. 1, (1), 236-242. Disponible en: http://www.uisek.cl/ublicacionesUISEK/a_vivir_el_cuerpo/index.html, consultado el 18.08.2011).

Guairacaja, G., & Lizbeth, K. (2018). El derecho a la educación superior de personas con discapacidad en la Universidad Central del Ecuador, Carrera de Derecho dentro del período académico 2015 (Bachelor's thesis, Quito: UCE).

Guzmán, S. E. Y., Ortega, S. E. C., Marín, G. D. J. H., Castillo, M. G. A., & Gómez, K. R. R. (2018). La inclusión de un estudiante con trastorno del espectro autista en educación superior. Revista Boletín Redipe, 7(2), 64-85.

Hernández, R. (2003). Metodología de la Investigación. Ciudad de México: McGraw-Hill.

Hockings, C., Brett, P. & Terentjevs, M. (2012). Making a difference—inclusive learning and teaching in higher education through open educational resources. En Distance Education, Vol. 33.2, pp. 237-252. United Kingdom.

Lémez, R. (2015). “La integración de las personas con discapacidad en la educación superior en el Uruguay”. En Programa para la Mejora de la Gestión de la Educación Superior (PMGES). Instituto Universitario CLAEH. Montevideo. Uruguay.

León, C. E. C., Pirca, C. E. C., Lozano, A. G. B., Ortiz, L. Y. M., & Toaquiza, W. F. G. (2018). Formación de valores en la educación inclusiva en la universidad contemporánea. Revista Didasc@lia: Didáctica y Educación. ISSN 2224-2643, 8(4), 221-228.

López, F. (1997). Hacia una Educación de Calidad: Gestión, Instrumentos y Evaluación. Madrid: Narcea Ediciones.

Mareño, M., & Katz, S. (2011). Comisión Interuniversitaria: Discapacidad y Derechos Humanos. Estado actual de las políticas de Educación Superior en las Universidades Nacionales (compiladores).

Meller, P. Meller, D. (2007). Alternativas Futuras para la Universidad en el Siglo XXI. Santiago: Universidad de Chile.

Ministerio de Salud. Servicio Nacional de Rehabilitación. (2011). Anuario Estadístico Nacional sobre Discapacidad.

Misischia, B. S. (2016). Derecho a la educación universitaria de personas con discapacidad. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 8(1), 25-33.

Moehlecke, S. (2018) Ação afirmativa no Ensino Superior: entre a excelência e a justiça racial. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 88, p. 757-776, .Disponible en:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302004000300006 lng=en&nrm=iso&tlng=pt>.

Molina Béjar, R. (2010). "Educación Superior para estudiantes con discapacidad en Colombia". Facultad de Rehabilitación y Desarrollo Humano. Universidad del Rosario. Bogotá. Colombia.

Molina, C., & del Cisne, A. (2018). Formación en cultura inclusiva a los estudiantes de la Universidad Politécnica Salesiana, primer nivel Campus Girón (Bachelor's thesis).

Moriña Díez, A., Cortés Vega, D., & Molina Romo, V. (2017). Educación inclusiva en la enseñanza superior: Soñando al profesorado ideal.

Moriña, A. (2004). Teoría y práctica de la Educación Inclusiva. Málaga: Ediciones Aljibe.

Moscovici, S. (1979). El Psicoanálisis, su imagen y su público. Buenos Aires: Ediciones Huemul.

Muñoz, R. C. (2017). Educación inclusiva y formación del profesorado en declaraciones y normas internacionales. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(2).

Navia, C. (2006). Autoformación de maestros en los márgenes del sistema educativo. Cultura, experiencia e interacción formativa. Ciudad de México: Editorial Pomares.

Ocampo González, A. (2011). "Inclusión de estudiantes en situación de discapacidad a la educación superior. Desafíos y oportunidades". *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Volumen 6, Número 2 ISSN N° 0718-7378.

Rama, C. (2017). La Tercera Reforma de la Educación Superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulaciones e internacionalización. IESALC, Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe, p. 11-18.

Rosato, A, Vain, P. (2018). La construcción Social de la Normalidad. Alteridades, diferencias y diversidad. 2da Edición. Buenos Aires, Argentina. Noveduc. Colección Ensayos y Experiencias.

Sabino, C (2002). El Proceso de Investigación. Editorial Lumen-Humánitas, Buenos Aires.

Sallán, J. G., Moreno, J. L. M., Galán-Mañas, A., Rodríguez, M. F., & Gavaldà, J. M. S. (2017). El plan de acción tutorial para estudiantes universitarios con discapacidad. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(3).

Sánchez Díaz, M. D. L. N. (2017). Atención a la diversidad del profesorado de Ciencias de la Educación de Sevilla y Burgos: un estudio exploratorio basado en competencias y formación docente para el desarrollo de prácticas inclusivas.

Sánchez, B. A. N. (2018). Elementos básicos para la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad. *Revista Boletín Redipe*, 6(9), 132-141.

Sarasola, M.R. (2004). Una aproximación al estudio de la cultura organizacional en centros educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 12 (57): 56-71. Disponible en: [http:// epaa.asu.edu/epaa/v12n57](http://epaa.asu.edu/epaa/v12n57), consultado el 09.07.2011.

Sardain, P. B., & Oslé, J. E. T. (2018). Inclusión educativa: retos para la enseñanza media superior en Cuba. *La pequeña escala como estrategia de desarrollo*, 97.

Simón, C., Sandoval, M., Doctora, C., & Márquez, C. III Congreso Internacional Universidad y Discapacidad.

Skelton, A. (2002). Towards inclusive Learning Environments in Higher Education? Reflections on a professional development course for university lecturers. En *Teaching in Higher Education*, Vol. 7.2, pp. 193-214. United Kingdom.

Tedesco, J.C., Aberbuj, C. Zacarias, I. (2014). *Pedagogía y Democratización de la Universidad*. Buenos Aires, Argentina. Aique educación.

Torres-González, J. (2011). Psique: La inclusión educativa, la necesidad de transformación ante nuevas realidades. En *Boletín Científico Sapiens Research*, Vol. 1.1, pp. 11-15. Colombia.

UNESCO (1998). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm.

UNESCO (2009). Las nuevas dinámicas de la Educación Superior y de la investigación para el cambio social y el desarrollo. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. Consulta el 7 de Noviembre de 2012, http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm

Valenciano, G. (2009). Construyendo un concepto de educación inclusiva: una experiencia compartida En P. Sarto y M. Venegas (Coords.) *Aspectos clave de*

la inclusión educativa (pp. 13-24). Salamanca: Instituto Universitario de Integración en la Comunidad.

ANEXO 1: GRÁFICOS.



Fig. nº 1. Dimensiones de enfoques inclusivos en la educación superior

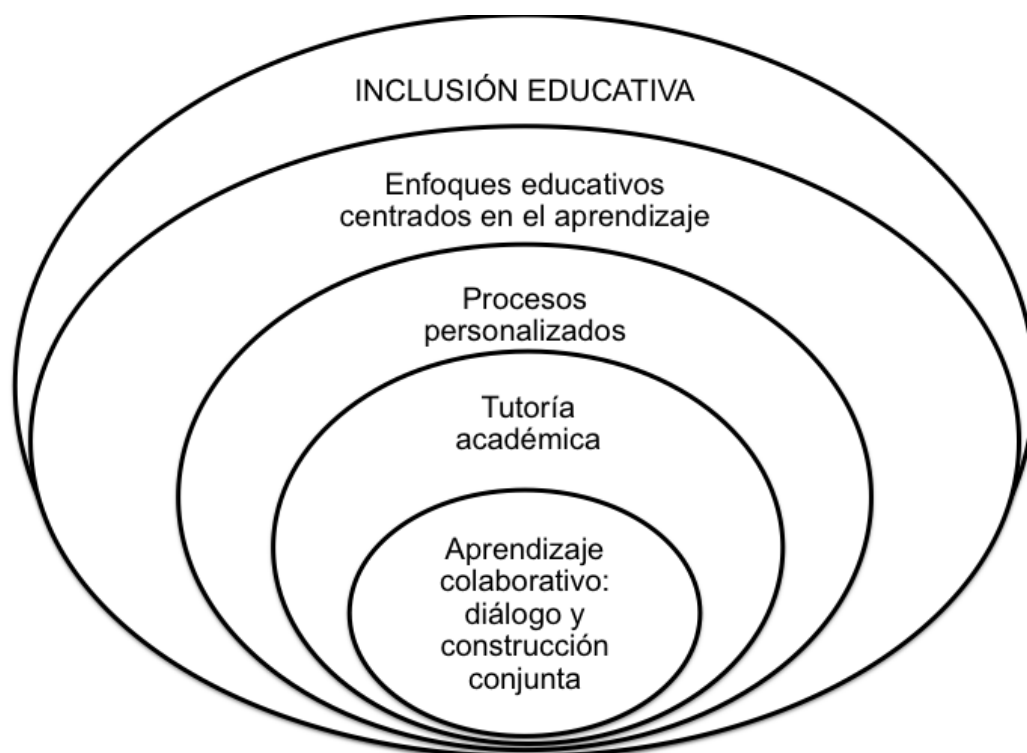


Fig. no. 2. Componentes básicos de ambientes educativos inclusivos.

País	Marco Legal Fundamental	Marco Institucional (de nivel nacional)
Argentina	<ul style="list-style-type: none"> - Ley 22431 (1981), Protección Integral de las Personas con Discapacidad. El Decreto 1027/94 regula su implementación en el ámbito de la educación. - Ley 25573 (2002) modifica la Ley 24521/95 de Educación Superior y establece que el Estado garantizará accesibilidad al medio físico, servicios de interpretación y apoyos técnicos necesarios y suficientes. - Política Integral de Acción para Personas con Discapacidad 2004-2007. 	<ul style="list-style-type: none"> - Comisión Nacional Asesora para la Integración de Personas Discapacitadas. - Consejo Federal de Discapacidad - Servicio Nacional de Rehabilitación y Promoción de la Persona con Discapacidad

Cuadro n° 1 Marco Legal argentino, sobre discapacidad

ANEXO 2: ENCUESTAS.