



**Trabajo Integrador Final (TIF)  
Trabajo de Campo**

**presentado para acceder al título de grado de la carrera de**

**LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA**

**Título:**

**“EL ACOMPAÑAMIENTO A LAS TRAYECTORIAS UNIVERSITARIAS DE  
ESTUDIANTES EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD: UN ANÁLISIS DE LAS  
PRÁCTICAS Y RECURSOS INSTITUCIONALES EN UNA UNIVERSIDAD DE  
ROSARIO”**

**Autoras:**

**Facchiano, Giuliana – N° DNI 44.024.692**

**González, María Paula – N° DNI 41.515.614**

**Tutora:**

**Dra. Natalia Monjelat**

**Fecha de Presentación: 22/10/2025**

**Título:**

**“El acompañamiento a las trayectorias universitarias de estudiantes en  
situación de discapacidad: un análisis de las prácticas y recursos  
institucionales en una Universidad de Rosario”**

**Autora:**

**Facchiano, Giuliana Belen. DNI 44.024.692**



**Autora:**

**González, María Paula. DNI 41.515.614**



**Tutora:**

**Dra. Monjelat, Natalia**



## **AGRADECIMIENTOS**

“Aprender es reconocerse, creer en lo que creo y crear lo que creo”

Alicia Fernández

A nuestras familias, por ser el sostén incondicional en cada paso de este recorrido. Por su paciencia, su amor y por creer en nosotras incluso cuando el cansancio y las dudas aparecían.

A nuestras compañeras, que se transformaron en amigas, en guía y en abrigo. Compartir este camino con ellas hizo que cada desafío se volviera aprendizaje y cada logro, una celebración compartida. Su presencia y apoyo constante fueron una parte esencial de este recorrido; no hubiera sido igual sin ellas.

A nuestra tutora, por su acompañamiento respetuoso, su escucha atenta y su compromiso. Su guía fue clave para orientar nuestras ideas, sostener el proceso y animarnos a seguir buscando, pensando y construyendo.

A la institución que nos abrió sus puertas, y a los tutores, directores y docentes que hicieron posible este espacio de formación, por brindarnos su tiempo, su saber y su confianza.

A cada momento de este proceso en general, en donde entre dos pudimos construir una manera propia de dar forma a nuestras ideas. Cada encuentro, cada duda y cada avance formaron parte de un camino que nos permitió crecer, sostenernos mutuamente y descubrir nuevas formas de mirar y de mirarnos. Este proceso fue un espacio de encuentro, de escucha y de creación conjunta donde el compromiso y el afecto dieron sentido a cada paso. Este escrito representa la huella de un recorrido compartido, construido desde el esfuerzo, la confianza y la alegría de haberlo transitado juntas.

Y, una mención especial, a Marcos, quien nos acompaña desde otro lugar. Su presencia se siente en cada logro y en cada paso de este camino. Este trabajo también es para él.

## **RESUMEN**

La presente investigación se propone como principal objetivo identificar y caracterizar las formas de acompañamiento a las trayectorias de estudiantes en situación de discapacidad en una universidad de gestión privada de la ciudad de Rosario, a partir de los discursos de sus actores institucionales. A partir de un enfoque cualitativo, con un alcance descriptivo no experimental, se realizaron entrevistas semiestructuradas individuales a 10 profesionales, de los cuales seis se desempeñan como tutores, una como subsecretaria y tres son directores de diferentes áreas. Luego de dicha instancia, se llevó a cabo un análisis de contenido cualitativo, teniendo en cuenta categorías tanto previas como emergentes y utilizando el criterio temático para la separación de las unidades de contenido. Entre los principales resultados se identificaron los marcos conceptuales desde los cuales se plantean los acompañamientos a los estudiantes en situación de discapacidad. Se revela que el área de tutorías es la principal encargada de acompañar de manera individual las trayectorias de dichos estudiantes. Además, se trabaja conjuntamente con los docentes y el equipo de dirección de las diferentes carreras. Se encontró que las estrategias de acompañamiento son singulares, y se construyen desde marcos y acciones que buscan atender a las necesidades particulares de cada estudiante, con el propósito de garantizar su participación y el desarrollo autónomo dentro de la vida universitaria. Se desprende entonces, la idea de que las trayectorias no son un proceso lineal ni estandarizado, sino más bien propio y singular. Las principales conclusiones evidencian un trabajo en red en donde el acompañamiento se entiende como un proceso que se construye en el encuentro, donde se alojan los modos singulares de aprender y las diferentes maneras de estar en la universidad.

## **PALABRAS CLAVE**

Discapacidad - Universidad - Acompañamiento - Trayectorias - Accesibilidad.

## ÍNDICE GENERAL

|                                                                                                                        |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 1.INTRODUCCIÓN                                                                                                         | 3   |
| 2. MARCO TEÓRICO                                                                                                       | 7   |
| 2.1. Discapacidad: recorrido histórico, concepciones y paradigmas.                                                     | 7   |
| 2.2 De la integración a la inclusión                                                                                   | 9   |
| 2.3 Accesibilidad y diferentes tipos de barreras                                                                       | 11  |
| 2.4. Acompañamiento a las trayectorias                                                                                 | 14  |
| 2.5. Marco normativo nacional e internacional sobre la inclusión de personas con discapacidad en la educación superior | 17  |
| 3. METODOLOGÍA                                                                                                         | 19  |
| 3.1 Objetivo General y objetivos específicos                                                                           | 19  |
| 3.2 Enfoque metodológico                                                                                               | 19  |
| 3.3 Diseño y alcance de la investigación                                                                               | 20  |
| 3.4. Participantes                                                                                                     | 20  |
| 3.5. Instrumento de recolección de datos                                                                               | 22  |
| 3.6 Procedimiento de recolección y de análisis de datos                                                                | 22  |
| 4. RESULTADOS                                                                                                          | 25  |
| 4.1.Marcos para pensar la discapacidad en el espacio universitario                                                     | 25  |
| 4.2. Características del acompañamiento institucional a las trayectorias universitarias                                | 29  |
| 4.3.Estrategias y ajustes para acompañar las trayectorias                                                              | 32  |
| 5. CONCLUSIONES                                                                                                        | 37  |
| REFERENCIAS                                                                                                            | 40  |
| ANEXO 1                                                                                                                | 45  |
| ANEXO 2                                                                                                                | 46  |
| CURRICULUM VITAE DE LAS AUTORAS                                                                                        | 48  |
| CV GIULIANA FACCHIANO                                                                                                  | 48  |
| CV MARÍA PAULA GONZÁLEZ                                                                                                | 489 |

## 1. INTRODUCCIÓN

La inclusión de personas con discapacidad en el ámbito universitario argentino ha sido un proceso lento y complejo. Durante mucho tiempo, estos estudiantes fueron prácticamente invisibles dentro del sistema educativo superior (Rositto, 2012). En las últimas décadas, las universidades argentinas han avanzado de manera significativa en la construcción de políticas inclusivas orientadas a garantizar el derecho a la educación de las personas con discapacidad.

Por un lado, se observa que diversas universidades públicas del país han desarrollado dispositivos institucionales y materiales accesibles para acompañar las trayectorias de sus estudiantes, consolidando áreas específicas de inclusión y accesibilidad. Ejemplos de ello son la Comisión Universitaria de Discapacidad de la Universidad Nacional de La Plata (Katz y Laroca, 2012), los programas de accesibilidad de la Universidad Nacional de Quilmes (Meana et al., 2014) y las políticas institucionales de la Universidad Nacional de General Sarmiento (Feldman, 2010). En el contexto local, en la Universidad Nacional de Rosario, un hecho clave fue la incorporación, en 2009, de preguntas sobre discapacidad en los formularios de inscripción, lo que permitió visibilizar a esta población estudiantil y sentar las bases para la creación de la Comisión Universitaria de Discapacidad (Rositto, 2012). Estas iniciativas muestran avances importantes, aunque la educación superior continúa siendo un fenómeno complejo que requiere abordar las dimensiones subjetivas, institucionales y sociales.

Posteriormente, distintas investigaciones y relevamientos nacionales, como los realizados por Rositto (2015) y la Red Interuniversitaria de Discapacidad (Lucero y Montes, 2019), evidenciaron avances institucionales y normativos, aunque también persistentes barreras arquitectónicas, comunicacionales y pedagógicas que limitan la plena participación en la educación superior.

En los últimos años, distintas investigaciones en el ámbito universitario argentino han abordado el acompañamiento a las trayectorias de estudiantes con discapacidad, aportando una mirada empírica sobre las prácticas institucionales, los marcos que las orientan y las condiciones que posibilitan u obstaculizan su continuidad educativa. Carelli (2020) analizó las trayectorias socioeducativas de estudiantes con discapacidad en la Universidad Nacional de San Juan, a partir de

relatos biográficos y entrevistas. Los resultados muestran trayectorias no lineales, atravesadas por barreras físicas, actitudinales y académicas, pero también destacan el rol de las comisiones de discapacidad como espacios de apoyo y acompañamiento institucional. Por su parte, Mazo (2024) analizó las condiciones institucionales que influyen en la continuidad de las trayectorias universitarias de estudiantes con discapacidad, mostrando que las políticas de acompañamiento adquieren sentido cuando se integran a un enfoque institucional amplio que articula acciones pedagógicas, administrativas y de gestión.

A nivel internacional, en Canadá los estudios más recientes también coinciden en subrayar la importancia de los ajustes razonables, las estrategias de apoyo y el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como marcos orientadores de la inclusión en la educación superior. Fovet (2020) sostiene que el DUA representa una herramienta clave para la planificación accesible y la innovación pedagógica, aunque su implementación aún enfrenta obstáculos estructurales y falta de integración institucional. En la misma línea, Espada-Chavarría et al. (2023) demostraron que la aplicación del DUA mejora la motivación, la comprensión y la participación del alumnado, al promover recursos multimodales y estrategias diversificadas. Otros trabajos, como los de Tello-Blanc y Paredes-Floril (2022) y Victoriano Villouta y Treviño Villarreal (2024), muestran el impacto positivo de los ajustes razonables en el acceso y la participación, aunque advierten que su efectividad depende del compromiso institucional y de su coherencia con los marcos de derechos humanos.

A nivel nacional, los relevamientos más recientes señalan que aún existen desafíos significativos. Solo un pequeño porcentaje de universidades aplica de manera sistemática los principios del DUA, y gran parte del estudiantado con discapacidad continúa enfrentando obstáculos en el acceso a materiales y apoyos académicos adecuados (Universidad Nacional de Rosario, 2023). Además, la mayoría de los estudios sobre discapacidad y educación superior en Argentina se han centrado en universidades públicas, mientras que las instituciones privadas permanecen escasamente exploradas. A su vez, gran parte de la literatura previa pone el foco en las barreras o limitaciones que enfrentan los estudiantes con discapacidad, dejando en segundo plano el modo en que se acompañan las

trayectorias, las estrategias, los ajustes de acceso y los marcos que guían el accionar institucional.

La originalidad de este trabajo radica en centrar el análisis en los modos concretos de acompañamiento, desplazando la mirada de las barreras hacia las estrategias, ajustes y marcos institucionales que la universidad implementa para garantizar la accesibilidad. Se retoman los conceptos de andamiaje (Bruner, 1973) y Zona de Desarrollo Próximo (Vygotsky, 1978), entendiendo el acompañamiento como un proceso que busca favorecer la autonomía del estudiante. De este modo, el trabajo ofrece una mirada compleja y problematizadora que amplía la comprensión de la educación inclusiva y de la práctica psicopedagógica en el nivel superior.

La pertinencia de este trabajo para la Psicopedagogía radica en la posibilidad de estudiar las diferentes maneras en que se presentan los acompañamientos universitarios, aportando la mirada particular que ofrece nuestra disciplina. Así, la psicopedagogía aporta una visión integradora que permite leer las interacciones entre el nivel individual, grupal e institucional, identificando posibles barreras. En este sentido, el estudio aporta datos concretos sobre la realidad de la educación inclusiva en el nivel universitario, desde la perspectiva de diferentes actores institucionales.

A partir de ello, el trabajo se propone como objetivo general identificar y caracterizar las formas de acompañamiento a las trayectorias de estudiantes en situación de discapacidad en una universidad de gestión privada de Rosario, desde los discursos de sus actores institucionales. De este se derivan los objetivos específicos: (a) identificar los marcos conceptuales desde los cuales se plantean los acompañamientos a las personas en situación de discapacidad, dentro de la institución educativa; (b) relevar las características del acompañamiento institucional en relación con las diversas trayectorias; y (c) reconocer las estrategias y ajustes implementados para garantizar la accesibilidad, participación y aprendizaje del estudiantado en situación de discapacidad.

Este trabajo se estructura en diferentes capítulos, denominados Marco teórico, Metodología y Resultados, y un apartado final de Conclusiones. En el capítulo correspondiente al Marco Teórico se desarrollan categorías conceptuales como



los modelos de discapacidad, el pasaje de la integración a la inclusión, la accesibilidad, las barreras, el DUA y el acompañamiento a las trayectorias. En el capítulo de Metodología se plantea el problema de investigación, los objetivos, el enfoque y el diseño, describiendo también a los participantes, los instrumentos de recolección y el análisis de los datos. El tercer capítulo contiene los principales resultados obtenidos a partir de las entrevistas realizadas, articuladas con el marco teórico y los antecedentes empíricos. Finalmente, en las Conclusiones se sintetizan los hallazgos en relación con los objetivos, se precisan las limitaciones y proyecciones, y se plantean los aportes específicos al campo psicopedagógico.

## **2. MARCO TEÓRICO**

Con el propósito de brindarle a la presente investigación un sistema coordinado y coherente de conceptos y proposiciones que permitan abordar el problema, en el siguiente apartado se expone lo que se conoce como marco teórico. Según Sabino (2014) “se trata de integrar al problema dentro de un ámbito donde éste cobre sentido, incorporando los conocimientos previos referentes al mismo y ordenándolos de modo tal que resulten útiles en nuestra tarea.” (p. 74).

El acceso a la educación superior es un derecho de todos los seres humanos, así lo respaldan diferentes leyes nacionales e internacionales y diferentes organismos como la Organización Mundial de la Salud. Sin embargo, en ocasiones puede encontrarse desdibujado u obstaculizado por diversos factores que pueden incidir en el ingreso, permanencia o egreso de las personas que se encuentran en situación de discapacidad (Mayor, 2008). Se cree que estos factores pueden ser de diversas índoles, como económicos, sociales, arquitectónicos, legales, culturales, entre otros.

### **2.1. Discapacidad: recorrido histórico, concepciones y paradigmas**

A lo largo de la historia y en distintas culturas, las formas de conceptualizar a la discapacidad han variado, pero también existen ciertos aspectos que se mantienen a lo largo del tiempo. De manera resumida, una constante en esta evolución ha sido la marginación (Aguado Díaz, 1995).

Según Ale (2014), a lo largo de la historia se han desarrollado diferentes modelos para explicar los orígenes de la discapacidad. En un principio, se pensaba que la discapacidad tenía una raíz religiosa, considerándola como un “castigo de los dioses o una consecuencia del pecado” (p. 22). Como resultado, las personas con discapacidad eran ocultadas, castigadas, marginadas e incluso asesinadas. Posteriormente, tiene su aparición el modelo médico rehabilitador, que atribuye la discapacidad a patologías específicas y sostiene que estas deben ser tratadas para lograr una normalización: “(...) la rehabilitación y la intervención de especialistas tratan de ocultar o hacer desaparecer la ‘diferencia’ sensorial, motriz, cognitiva, mental” (Ale, 2014, p. 24). Finalmente, y en lo que interesa

profundizar, Ale (2014) presenta un tercer modelo, el modelo social, que descarta las causas anteriores y enfoca su atención justamente en lo social: “este modelo se encuentra íntimamente relacionado con los derechos humanos y aspira a potenciar el respeto por la dignidad humana, la igualdad y la libertad propiciando la accesibilidad universal” (Ale, 2014, p. 24). Enfocarse en el entorno en lugar de en la persona con discapacidad permite identificar las barreras que impiden el acceso y el ejercicio pleno de sus derechos. De esta manera, el ambiente pasa a ser considerado “discapacitador” y las personas, sujetos de derechos (Ale, 2014).

Este modelo Social de la Discapacidad, propuesto originalmente por Oliver (1983), cuestionaba las concepciones médicas que ubicaban la discapacidad como una deficiencia individual, y la entiende, en cambio, como una construcción social. A partir de 1987, Oliver desarrolló una explicación materialista sobre la producción de la discapacidad en el marco de las relaciones sociales del capitalismo, resaltando cómo se medicaliza y se individualiza esta condición (Oliver, 1998).

Este enfoque impulsó una producción académica con fuerte contenido político y emancipador, donde las personas con discapacidad ocupan un rol central en la construcción del conocimiento sobre sus propias experiencias (Oliver, 1990). La propuesta se orientó a identificar y eliminar las barreras sociales, comunicacionales y físicas que obstaculizan su participación plena, entendiendo que estas barreras son producto de una sociedad que ha ignorado históricamente sus particularidades y necesidades (Oliver, 1990; 1998).

Dentro del modelo, surgió un debate sobre el lenguaje: mientras que algunos defensores prefieren el término “personas discapacitadas” para enfatizar la responsabilidad social en la producción de la discapacidad, otros, especialmente desde el marco de derechos y bajo la influencia de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), proponen la fórmula “*People-first*”, utilizando “persona con discapacidad” para priorizar la condición humana sobre la discapacidad (Shakespeare, 2006).

Barton (2009) señala que el modelo social cumple múltiples funciones: brinda un marco para expresar y analizar experiencias de exclusión, permite comprender

la discapacidad en el contexto de las relaciones socioeconómicas, promueve el compromiso colectivo y proyecta una imagen positiva de la discapacidad frente a la sociedad.

En línea con lo desarrollado hasta aquí, muchos autores entienden a la discapacidad como un fenómeno complejo que no incluye solo lo orgánico, sino que engloba otros aspectos que tienen que ver con el contexto en el que la persona se encuentra inmersa. “La discapacidad es una situación heterogénea que envuelve la interacción de una persona en sus dimensiones física o psíquica y los componentes de la sociedad en la que se desarrolla y vive” (Padilla-Muñoz, 2010, p. 384).

Independientemente del tipo de discapacidad (como visual, auditiva, cognitiva, comunicativa o motriz), y del momento en que se adquiere (innata o adquirida) se hace referencia a las personas en su totalidad, reconociéndolas como sujetos de derechos y obligaciones, enmarcados en un contexto social e histórico que considera sus particularidades y necesidades (Pantano, 2008).

## **2.2. De la integración a la inclusión**

Diversos autores coinciden en señalar que dentro del campo educativo, las referencias hacia las personas que se encuentran en situación de discapacidad, suelen relacionarse con el concepto de integración, que constituye un momento de apertura dentro del sistema educativo tradicional, donde, si bien persiste una lógica homogeneizadora, se comienza a admitir la presencia de estudiantes que no responden al perfil del “alumno ideal”. A partir del reconocimiento de sus Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.), se diseñan intervenciones técnico-pedagógicas que buscan “compensar” las dificultades, a través de proyectos integradores, adecuaciones curriculares y cierta flexibilización de los tiempos escolares (Borsani, 2018).

Según Borsani (2018), este modelo representa un avance respecto del paradigma segregacionista, centrado en el déficit, en el cual predominaba la clasificación, el tratamiento especial y la exclusión. En este sentido, se intenta desplazar esa mirada hacia una atención más centrada en las posibilidades de los

sujetos, aunque continúa otorgando protagonismo a la discapacidad y a aquello que el alumno "no puede hacer", manteniéndose en tensión con la estructura tradicional. Siguiendo con esta autora, y desde esta perspectiva, puede entenderse como un dispositivo transicional entre la segregación y la inclusión educativa, ya que marca un punto de partida para una transformación más profunda del sistema educativo.

Booth y Ainscow, (2000) señalan que el pasaje de la integración a la inclusión educativa implica garantizar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes que se encuentran en situación de vulnerabilidad frente a procesos de exclusión, no limitándose únicamente a aquellos con discapacidad o clasificados bajo la categoría de "Necesidades Educativas Especiales". En este sentido, los autores proponen reemplazar dicha categoría por el enfoque de "barreras para el aprendizaje y la participación", las cuales pueden adoptar diversas formas físicas, arquitectónicas, socioeconómicas, socioculturales, comunicacionales, actitudinales, administrativas o curriculares, y deben ser identificadas y removidas para promover una educación verdaderamente inclusiva.

Borsani (2018), define a la educación inclusiva como la capacidad del sistema de garantizar el derecho a la educación de todos y todas, sin exclusiones de ningún tipo, reconociendo y valorando la diversidad como un principio estructurante de la enseñanza. Se apuesta por una enseñanza diversificada, que respete los tiempos y modos de aprender de cada estudiante, asegurando su participación activa en el aula común. La educación inclusiva, por tanto, no sólo admite la diferencia, sino que la acoge como valor y motor de transformación pedagógica. Es considerada como "un paso más allá" (Blanco, 2006 p. 4) de la integración (Armijo-Cabrera, 2018).

Duk y Murillo (2016) consideran que se trata de un proceso nunca acabado, que demanda una actitud de búsqueda permanente por mejorar. Esto implica innovar para dar respuestas cada vez más adecuadas a las necesidades de una comunidad estudiantil diversa, lo cual compromete al sistema educativo en su conjunto a un aprendizaje y desarrollo continuo, haciendo hincapié en promover

la participación activa, la permanencia y el aprendizaje de todo el estudiantado. Para ello, estos autores señalan que es necesario identificar y eliminar aquellas barreras de cualquier tipo que obstaculicen el acceso equitativo a las oportunidades educativas.

Por su parte, Echeita (2013) agrega que el concepto de inclusión educativa cobra pleno sentido cuando se lo comprende como un valor social fundamental, estrechamente ligado al reconocimiento de un derecho humano inalienable, al igual que otros derechos esenciales, como el derecho a la vida o a la igualdad. Por ello, según este autor la inclusión educativa no puede reducirse únicamente a generar un clima de pertenencia o bienestar emocional y relacional desde los márgenes del sistema educativo. En este marco, el autor señala que la verdadera inclusión se construye en el seno de las experiencias de enseñanza y aprendizaje compartidas entre pares, y no en espacios paralelos o segregados.

### **2.3. Accesibilidad y diferentes tipos de barreras**

En la actualidad, hablar de educación inclusiva supone incorporar categorías como la accesibilidad, los ajustes, las barreras que obstaculizan el aprendizaje y la participación, las trayectorias educativas integrales y las cronologías diversas del aprendizaje, todos ellos conceptos que interpelan y transforman las formas tradicionales de entender la educación (Borsani, 2018).

El concepto de accesibilidad surge en los años 60 en el contexto de políticas orientadas al desarrollo social en América Latina, especialmente en salud. Inicialmente, se definió como una cuestión de oferta: cómo acercar los servicios de salud a la población, eliminando barreras geográficas, económicas, administrativas y culturales. Sin embargo, esta visión limita el análisis al rol de los servicios, sin considerar a los sujetos como participantes activos en la construcción de accesibilidad (Comes et. al., 2007).

Siguiendo a Comes et al., (2007) se redefine la accesibilidad como un vínculo entre los servicios y los sujetos. Este vínculo se configura a partir de las condiciones y discursos de los servicios, y de las representaciones y prácticas de los sujetos. Así, la accesibilidad no depende sólo de la disponibilidad de servicios,

sino también de cómo estos se entrelazan con la vida cotidiana de las personas. Se trata, entonces, según estos autores, de una construcción compleja que exige considerar tanto a los servicios como a la población en su interacción, reconociendo que ambos pueden facilitar o dificultar el acceso.

Por otra parte, desde la "Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad" (ONU, 2006), la accesibilidad es un derecho que implica la real posibilidad de una persona de ingresar, transitar y permanecer en un lugar, de manera segura, confortable y autónoma.

Sin embargo, nos parece necesario incluir una definición que engloba otros aspectos, que piensa a la accesibilidad desde una mirada amplia y multidimensional. Tomando a Ungaro et. ál. (2023), se considera a la accesibilidad como un principio orientador que implica el diseño e implementación de condiciones, dispositivos, recursos y estrategias que permitan el acceso equitativo y sin restricciones a servicios, productos, entornos o sistemas, por parte del conjunto heterogéneo de la población. Esta noción abarca no solo a personas con discapacidad, sino también a sujetos con diversas trayectorias vitales, edades, identidades sexo-genéricas, características corporales, condiciones socioculturales, niveles de formación o alfabetización, y posibilidades tecnológicas.

Retomando a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), aquí se explicita la relevancia de la interacción entre la persona y las barreras del entorno, que obstaculizan el pleno ejercicio de los derechos. De tal modo, siguiendo lo establecido por la Convención anteriormente citada, la comprensión contemporánea de la discapacidad trasciende la mera condición individual, resaltando la crucial influencia del entorno y las barreras existentes en la plena participación social de las personas con discapacidad. Este enfoque subraya la necesidad de intervenciones que no sólo consideren las características de la persona, sino que también trabajen activamente en la eliminación de dichas barreras para garantizar la igualdad de oportunidades.

Por ello, en este apartado no se puede dejar de mencionar los diferentes tipos de barreras que pueden encontrarse. Según la “Secretaría de estado de servicios sociales, familias y discapacidad” (2005) de nuestro país, se consideran a las barreras como “todo obstáculo que dificulte o impida, en condiciones de igualdad de oportunidades y de plena participación, el acceso de las personas a alguno/s de los ámbitos de la vida social” (p. 51).

Pérez-Castro (2019), reconoce que uno de los obstáculos que impiden el desarrollo personal y social, son las barreras tanto estructurales, como ambientales y actitudinales. Se observa que esto ocurre a la hora de ingresar y permanecer en una universidad, ya que los estudiantes se encuentran con muchas de estas barreras en el intento de desarrollar sus actividades cotidianas. Son ejemplo de esto aquellas barreras de tipo ambiental, que se encuentran en el medio físico, como escalones, ausencia de rampas y ascensores, falta de señalización en Braille, y carencia de intérpretes en lengua de señas (Pérez-Castro, 2019).

Por otra parte, se agregan las barreras estructurales, que son aquellas que refieren a las ideologías, normas subyacentes y creencias que rigen las organizaciones e instituciones. Estas barreras se basan en ideas preconcebidas sobre lo que se considera “normal” y se sustentan en estructuras de poder que pueden excluir a ciertos grupos o personas (Perez-Castro, 2019).

Por último, la autora describe aquellas barreras que denomina actitudinales “que se refieren a las actitudes y comportamientos adversos hacia las personas con discapacidad” (p. 3). Estas barreras pueden manifestarse como prejuicios y estereotipos, creencias, suposiciones, falta de comprensión y empatía, y comportamientos excluyentes y discriminatorios.

A partir de lo expuesto se observa que las barreras en el ámbito educativo no se reducen únicamente a cuestiones vinculadas a la infraestructura, sino que también se relacionan con el proceso de enseñanza y aprendizaje (Corrales Huenul, et. ál. 2016). Por ello, se destaca la importancia de contar con materiales de estudio accesibles ya que resulta fundamental para garantizar un proceso de



enseñanza-aprendizaje equitativo. Sin embargo, con frecuencia estos recursos no se encuentran adaptados a las necesidades del estudiantado.

En concordancia con lo anteriormente desarrollado la accesibilidad implica necesariamente la eliminación de barreras que dificultan la participación plena de las personas con discapacidad (Borsani, 2018). Para ello, se recurre a los ajustes razonables, entendidos como toda modificación o adaptación técnica, económica o cultural realizada en un espacio, bien o servicio, con el fin de que pueda ser utilizado de manera autónoma y equitativa por cualquier persona. De este modo, se promueve su inclusión social, laboral y cultural en condiciones de igualdad de oportunidades, tal como lo establece la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006).

Frente a las múltiples barreras que dificultan la participación plena, y que se han nombrado hasta aquí, el diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), surge como una propuesta que promueve la accesibilidad desde el inicio del proceso educativo. Este enfoque tiene su origen en los principios del Diseño Universal aplicados inicialmente a la arquitectura y, posteriormente, extendido con éxito en otros ámbitos, como los productos, servicios y la educación (Alba Pastor, 2012). En este campo, el DUA plantea que no deben ser los estudiantes quienes se adapten al currículo, sino que el propio diseño educativo debe contemplar la diversidad desde su planificación. Creado por el *Center for Applied Special Technology* (CAST) en 1984, el DUA propone un conjunto de principios que orientan la elaboración de currículos flexibles, capaces de ofrecer múltiples medios de acceso, participación y expresión, garantizando así la igualdad de oportunidades para aprender (Alba Pastor, 2012).

#### **2.4. Acompañamiento a las trayectorias**

El concepto de trayectoria implica concebir la formación como un proceso constante de transformación, que no puede preverse de manera lineal. Esta mirada invita a comprender la educación como un derecho humano y a pensar estrategias que garanticen un acceso efectivo, más allá de lo meramente formal. En este marco, las instituciones educativas se presentan como escenarios donde las trayectorias se despliegan, entendidas como construcciones que son, a la vez,

personales e institucionales; es decir, fruto de la interacción entre el sujeto y la institución (Nicastro y Greco, 2012).

Es fundamental que se impulsen propuestas que reconozcan y valoren la diversidad, fomenten la inclusión y garanticen los derechos de todos los estudiantes (Lira Ramos y Ponce de León Leiva, 2012). Tal como sostiene Luque Parra (2009), es necesario abordar estas necesidades desde un enfoque que asegure la igualdad de derechos y oportunidades, entendiendo que todo sistema educativo debe propiciar el desarrollo integral de cada estudiante, tomando sus características particulares como punto de partida para desplegar su máximo potencial. Se debe tener en cuenta el ritmo de cada uno de los estudiantes, ya que se trata de un proceso activo y participativo “de modo que ninguna persona se sienta distanciada de su legítimo derecho” (Moreira-Sanchez y Triviño-Sabando, 2021, p. 104).

Se observa entonces la importancia del sostén y acompañamiento a los estudiantes con discapacidad en sus trayectorias, poner recursos tanto técnicos como humanos que les permitan permanecer en la universidad. Por lo tanto, la flexibilidad y las adaptaciones que se realicen son fundamentales en la actuación de las universidades en favor de la inclusión (Gairín Sallán y Muñoz Moreno, 2013). Según González (2013), al implementar estrategias de acompañamiento, se busca no solo abordar las necesidades académicas, sino también las sociales y emocionales, fomentando un espacio de confianza y participación activa. Esto contribuye a disminuir las tasas de deserción, un fenómeno crítico en la educación superior, y mejora el rendimiento académico de los estudiantes.

En relación con lo planteado, resulta pertinente recuperar los aportes de Jerome Bruner (1973) en relación con el concepto de “andamiaje”, el cual complementa esta idea de sostén y acompañamiento en los procesos de aprendizaje. La palabra *andamio* proviene del latín *ambulare*, “andar” o “moverse”, y del sufijo *-amio*, asociado a un valor superlativo presente en términos como “óptimo”. Originalmente, hacía referencia a una estructura que permitía sostener o ascender, sentido que el autor retoma metafóricamente para describir el apoyo temporal que el educador brinda al estudiante durante su aprendizaje. Dicho

apoyo se ajusta a las necesidades del aprendiz y se retira gradualmente a medida que este alcanza mayores niveles de autonomía. Desde esta perspectiva, el autor destaca la relevancia del aprendizaje activo, en el cual los estudiantes son participantes y protagonistas de su propio proceso educativo (Bruner, 1973).

En esta línea, Sánchez Cuevas y Fonz Cabrera (2021) sostienen que el acompañamiento a los estudiantes se puede llevar a cabo a través de diversas estrategias o modalidades, como son las denominadas “tutorías”.

Las tutorías universitarias pueden comprenderse como un dispositivo institucional que favorece la formación integral de los estudiantes a través del acompañamiento en sus trayectorias académicas. Tal como señalan Sánchez Cuevas y Fonz Cabrera (2021), “los programas de orientación educativa y tutorías [...] son un elemento fundamental para potenciar la formación integral de los estudiantes, a través de la identificación de sus necesidades de acompañamiento y de orientación” (p. 82). Desde esta perspectiva, los autores destacan que estos espacios contribuyen al desarrollo equilibrado de las dimensiones del ser, el hacer y el conocer, así como a la adaptación al entorno académico y la transición hacia la vida profesional.

Retomando la significativa relevancia que tienen los acompañamientos en las trayectorias universitarias, se considera pertinente sumar la teoría sociocultural de Vygotsky (1978) quien resalta la importancia de la interacción social en el aprendizaje, a través del concepto de “zona de desarrollo próximo”. Este concepto subraya que el aprendizaje se optimiza cuando estudiantes reciben apoyo de otros más competentes, enfatizando el valor del acompañamiento pedagógico como mecanismo que potencia el aprendizaje (Vygotsky, 1978).

## **2.5. Marco normativo nacional e internacional sobre la inclusión de personas con discapacidad en la educación superior**

En Argentina, las leyes como la Ley de Educación Superior (Ley N° 25.573, 2002) y la Ley de Discapacidad (Ley N° 25.635, 2002) establecen un marco legal que busca garantizar el derecho a la educación de las personas con discapacidad, promoviendo su inclusión en todos los niveles educativos, incluyendo la educación

superior. La Ley de Educación Superior reconoce que el Estado tiene la responsabilidad de ofrecer acceso a la educación superior pública a todos los interesados, siempre que cuenten con la formación y capacidad requeridas. Además, enfatiza la importancia de garantizar accesibilidad física, servicios de interpretación y apoyos técnicos, así como la capacitación de docentes y profesionales para atender las necesidades específicas de las personas con discapacidad, promoviendo políticas institucionales que aseguren estos derechos.

La Ley N° 25.635 de Argentina, conocida como la Ley de Protección Integral de los Derechos de las Personas con Discapacidad, establece en su artículo 1 que todas las personas con discapacidad tienen derecho a la igualdad de oportunidades y a la plena participación en todos los ámbitos de la vida social, cultural, económica y política (Ley N° 25.635, 2002). En el contexto de la educación superior, esta ley implica que las instituciones universitarias y terciarias deben garantizar el acceso, la inclusión y la igualdad de condiciones para estudiantes con discapacidad. Siendo fundamental que las instituciones educativas superiores adopten políticas inclusivas, adaptando sus infraestructuras, recursos y metodologías pedagógicas para asegurar que las personas con discapacidad puedan acceder a una formación académica de calidad en igualdad de condiciones. La ley también promueve la sensibilización y capacitación del personal docente y administrativo para atender adecuadamente las necesidades específicas de estos estudiantes, promoviendo así una educación superior verdaderamente inclusiva y respetuosa de los derechos humanos.

A nivel internacional, organismos como las Naciones Unidas a través de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, han establecido que los Estados deben adoptar medidas para garantizar la igualdad de oportunidades y la accesibilidad en la educación, promoviendo la inclusión plena en todos los niveles educativos (ONU, 2006). La Convención enfatiza que la educación debe ser inclusiva y adaptada a las necesidades de cada persona, promoviendo la participación activa y el respeto por la diversidad. Sin embargo, en muchos países, la implementación efectiva de estas normativas aún enfrenta obstáculos similares a los observados en Argentina, como la dependencia de

iniciativas voluntarias y la falta de lineamientos claros que aseguren condiciones de igualdad en el acceso y permanencia en la educación superior.

### **3. METODOLOGÍA**

#### **3.1. Objetivo General y objetivos específicos**

Sabino (2014) formula que el objetivo general de toda investigación es resolver un problema de conocimiento. Conforme a ello, el objetivo general del presente estudio ha sido identificar y caracterizar las formas de acompañamiento a las trayectorias de estudiantes en situación de discapacidad, en una Universidad de gestión privada de la ciudad de Rosario, desde los discursos de sus actores institucionales.

En relación con ello, se definieron los siguientes objetivos específicos:

- Identificar los marcos conceptuales desde los cuales se plantean los acompañamientos a las personas en situación de discapacidad, dentro de la institución educativa.
- Relevar las características del acompañamiento institucional en relación a las diversas trayectorias.
- Reconocer las estrategias y los ajustes implementados para garantizar la accesibilidad, participación y aprendizaje del estudiantado en situación de discapacidad.

#### **3.2. Enfoque metodológico**

Este trabajo de investigación se enmarca en el enfoque cualitativo (Hernández Sampieri et al., 2010) buscando indagar y describir las perspectivas de los actores sociales involucrados en el proceso de investigación. Esta metodología, permitirá desarrollar preguntas antes, durante y luego de la investigación, que conduzcan a comprender las prácticas de inclusión y accesibilidad. Se acudirá a la recolección de información sin datos numéricos, poniendo en juego un carácter interpretativo (Hernández Sampieri et al., 2010). En concordancia con los planteos de Salomón Behar Rivero (2008), el enfoque cualitativo recoge información de naturaleza subjetiva, es decir, aquella que no puede ser captada directamente por los sentidos, como el afecto, las preferencias, los valores o elementos culturales. Por

ello, sus resultados se expresan en forma de apreciaciones conceptuales (ideas o nociones), procurando alcanzar el mayor grado de precisión y fidelidad posible respecto a la realidad estudiada.

### **3.3. Diseño y alcance de la investigación**

El diseño de la presente investigación es de tipo no experimental, lo que significa que no se provocará ninguna situación ni se manipulan variables, sino que se observan las situaciones ya existentes tal cual acontecen (Hernández Sampieri, et. al., 2010). En la investigación no experimental, las variables independientes no se pueden manipular ni controlar, ya que, al igual que sus efectos, ya se han manifestado.

El alcance de la investigación es de tipo descriptivo ya que intentará detallar algunas características fundamentales del fenómeno a investigar (Sabino, 2014). Los estudios descriptivos tienen como finalidad principal especificar las características del fenómeno de la investigación enfocándose en recoger información sobre los conceptos o variables. No se trata de buscar establecer relaciones de causa y efecto, sino de caracterizar y describir la singularidad de fenómenos, situaciones, contextos y sucesos. Esto es, detallar cómo son y cómo se manifiestan (Hernández Sampieri, et. al., 2010).

Además, se trata de una investigación de tipo transversal, ya que los datos se recopilan en un tiempo específico, teniendo como objetivo describir las variables y examinar su influencia y la manera en que se vinculan entre sí en un momento determinado. A su vez puede abarcar a varios grupos o subgrupos de personas (Hernández Sampieri, et. al. 2010).

### **3.4. Participantes**

Marradi et al. (2011) plantea que una muestra es un subgrupo de integrantes de una población, ya sea más amplio o más reducido, que se investiga con el propósito de generalizar los resultados del análisis al conjunto total. De igual manera, Hernández Sampieri et al. (2010) señalan que la muestra constituye un subconjunto de elementos pertenecientes a una población que comparten ciertas características.

En este trabajo de investigación, la muestra ha sido de tipo no probabilístico, ya que la elección de los participantes se realizó en función de las características relevantes y del enfoque adoptado en el desarrollo del estudio. Por lo tanto, la selección dependió de los criterios establecidos y de los objetivos específicos de la investigación (Hernández Sampieri et al., 2010). En este sentido, se eligieron participantes que pudieran ofrecer información relevante y significativa para el desarrollo de la investigación.

Para tal fin, se entrevistaron a diez profesionales. Ocho de ellos pertenecen a la Universidad, y los dos restantes se desempeñan dentro de un Centro universitario que se dedica particularmente a la temática de discapacidad y está vinculado directamente con la institución universitaria. De los ocho profesionales que trabajan en la Universidad, seis pertenecen al área de Tutorías y Promoción de la Cultura Universitaria (T1 T2 T3 T4 T5 T6), y los dos restantes se desempeñan en la dirección del espacio de Ciencias Sociales y Educación de la Universidad (DA3) y por último, en la subsecretaría de vida Universitaria (SS1). En cuanto al Centro Universitario que tiene estrecha relación con la Universidad, se entrevistó al director del espacio de discapacidad e inclusión social del Centro Universitario (DA1) y la directora del programa de accesibilidad Universitaria (DA2), quienes tienen incidencia directa sobre las cuestiones vinculadas a los acompañamientos de las trayectorias de los estudiantes en situaciones de discapacidad. A fin de anonimizar a los participantes, se utilizó la inicial de cada área y el número en función del orden de cada entrevista. Su experiencia en la gestión y aplicación de políticas de inclusión en el ámbito universitario fue fundamental.

En esta línea, Guber (2001) destaca la importancia de recuperar las voces de los sujetos en el trabajo de campo cualitativo, entendiendo que sus narrativas permiten construir conocimiento situado y socialmente relevante.

### **3.5. Instrumento de recolección de datos**

Para la recolección de datos se utilizó como instrumento la entrevista, que constituye una modalidad particular de interacción social cuyo propósito es la



recolección de datos para una investigación (Sabino, 2014). El investigador plantea preguntas a los entrevistados los cuales proporcionan datos de interés, estableciendo un diálogo particular y asimétrico, en el cual el investigador se dedica a recolectar datos mientras que el otro actúa como fuente de dicha información (Sabino, 2014).

Particularmente en este trabajo de campo, se empleó una entrevista semi-estructurada, definida por Hernández Sampieri et. al (2010) como aquella que se basa en un conjunto de preguntas preestablecidas, donde el entrevistador tiene la flexibilidad de hacer preguntas adicionales para aclarar ideas o profundizar ya que no todas las preguntas están fijadas de antemano.

Se eligió este instrumento por considerar que permite articular una estructura basada en preguntas previamente definidas con la flexibilidad necesaria para adaptarse al curso de la conversación. De este modo, resulta posible sostener un guión orientador que asegura el abordaje de los temas y objetivos relevantes de la investigación, centrados en la accesibilidad y en los acompañamientos a las trayectorias de estudiantes en situación de discapacidad. Para complementar lo anteriormente establecido, se suman los aportes de Valles (1997) (como se cita en Marradi et. al, 2011) quien establece que se deberán tener listas preguntas de amplio espectro, para tratar el tema central, y otras para abordar cuestiones secundarias. Entendiendo que se trata de una entrevista semiestructurada, su nivel de detalle puede variar, dando lugar a preguntas más o menos estructuradas (Marradi, et. al., 2011). El guión de la entrevista puede encontrarse en el Anexo 1.

### **3.6. Procedimiento de recolección y de análisis de datos**

La recolección de datos requirió de la elaboración de un plan de procedimientos que orientó la obtención de información relevante en función de los objetivos planteados (Hernandez Sampieri, et. al., 2010).

Dicho plan contempló una aproximación al campo que permitió conocer a los actores implicados en acompañamiento a las trayectorias universitarias.

A partir de esta inmersión, se buscó generar las condiciones necesarias para llevar adelante entrevistas semiestructuradas (Hernandez Sampieri et. al., 2010), las cuales se desarrollaron de forma virtual y presencial.

La duración de cada entrevista varió en función de cada participante, rondando entre los 20 (veinte) y 60 (sesenta) minutos cada una, respetándose así la amplitud de las respuestas y realizándose a la vez repreguntas cuando se consideró necesario. La información fue proporcionada por los tutores y agentes institucionales, cuyas perspectivas y testimonios constituyen elementos clave para el análisis. Cada entrevista fue registrada en audio, respetando criterios éticos de confidencialidad y consentimiento informado (Marradi, et. al., 2011) (véase anexo 2), para ser analizada en función de los ejes temáticos definidos previamente en el marco teórico.

Una vez concluido el trabajo de campo, se procedió al análisis de los datos mediante la técnica de análisis de contenido, poniendo especial atención en la identificación de los principales ejes de significado presentes. De este modo, a partir de las respuestas obtenidas en las entrevistas, fue posible reconocer las variables e indicadores que habían guiado la recolección del material empírico. El análisis se desarrolló desde un enfoque cualitativo, con el propósito de comprender la mirada de los y las tutores y agentes institucionales respecto de sus experiencias, percepciones, significados y reflexiones (Hernández Sampieri et al., 2010).

Tomando aportes de Rodríguez Sabiote (2003), se llevaron a cabo diferentes etapas para analizar la información brindada. En primer lugar, a partir de la etapa de reducción de los datos, se efectuó la separación de unidades de contenido utilizando el criterio temático ya que resultó ser el procedimiento más conveniente y operativo al momento de identificar, reducir y descomponer el cuerpo de elementos textuales obtenidos durante el trabajo de campo. Tras segmentar las unidades de contenido, se realizó una categorización mixta, es decir, este proceso implicó el uso de categorías previamente establecidas, basadas en los objetivos de la investigación, así como la construcción de nuevas categorías que

emergieron del propio análisis de los datos. Dichas categorías se presentan en la tabla 1.

*Tabla 1. Sistema de categorías y subcategorías de análisis*

| <b>Categorías</b>                                                    | <b>Subcategorías</b>                                                                                                                                                             |
|----------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Marcos conceptuales sobre discapacidad y universidad                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Modelo social</li> <li>● Inclusión</li> <li>● Diseño universal</li> </ul>                                                               |
| Características del acompañamiento a las trayectorias universitarias | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Tutorías</li> <li>● Trabajo en red</li> <li>● Articulación institucional</li> </ul>                                                     |
| Estrategias y ajustes para una educación inclusiva                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Orientación a los docentes</li> <li>● Tecnologías</li> <li>● Accesibilidad</li> <li>● Andamiaje</li> <li>● Atención integral</li> </ul> |

En una segunda etapa, se construyó una síntesis y agrupación de la totalidad de los datos (Rodríguez Sabiote, 2003). Para ello, se realizó una sistematización de la información en función de nuestro objetivo de investigación y de los objetivos específicos, señalando diferentes extractos de las entrevistas que permiten ejemplificar los discursos relevados.

## **4. RESULTADOS**

El presente capítulo expone los resultados obtenidos del trabajo de campo realizado en una Universidad de gestión privada de Rosario, organizados en tres ejes analíticos que se corresponden con los objetivos específicos. Se articulan los datos entre sí, con el marco teórico y los antecedentes empíricos previamente señalados, a fin de situar los hallazgos sobre marcos que guían el accionar, características de los acompañamientos y estrategias y ajustes para una educación inclusiva en el contexto universitario.

### **4.1. Marcos para pensar la discapacidad en el espacio universitario**

Para dar inicio a este apartado resulta pertinente retomar algunas ideas planteadas previamente en el marco teórico. A lo largo de la historia y en distintas culturas, las formas de conceptualizar a la discapacidad han variado (Aguado Diaz, 1995). Según Ale (2014), a lo largo del tiempo se han desarrollado diferentes modelos para explicar los orígenes de la discapacidad. En esta evolución encontramos al modelo social que “se encuentra íntimamente relacionado con los derechos humanos y aspira a potenciar el respeto por la dignidad humana, la igualdad y la libertad propiciando la accesibilidad universal” (Ale, 2014, p. 24). Esta perspectiva se alinea con la de Pantano (2008), quien reconoce a las personas con discapacidad como sujetos de derechos y obligaciones, enmarcados en un contexto social e histórico que considera sus particularidades y necesidades. Si bien actualmente se reconoce a las personas con discapacidad como sujetos plenos de derechos, esta perspectiva es el resultado de una evolución histórica que ha redefinido la concepción misma de la discapacidad, como se ha presentado en el marco teórico.

Retomando lo expuesto, se identificó que en los dichos de los entrevistados se identifican puntos en común con el modelo social de la discapacidad. En este sentido, varios de los participantes resaltaron que conciben a los estudiantes en situación de discapacidad como sujetos autónomos y capaces de tomar decisiones, destacando que el apoyo que se les brinda busca no invadir su autonomía. A modo de ejemplo, uno de los entrevistados señala:

*“(...) el estudiante es un sujeto adulto, tiene mayoría de edad, no estamos hablando de niños, niñas, o adolescentes. Es un sujeto autónomo. Por lo tanto, lo que se le ofrece, se le ofrece siempre sin invadir la autonomía. (...) nos basamos en la idea de pensar a los estudiantes con la posibilidad de autogestión, como adultos críticos, capaces de ellos mismos tomar estas decisiones.” (T1)*

Además, los decires de algunos tutores entrevistados permitieron inferir que se reconoce a los estudiantes con discapacidad como sujetos activos en su propio proceso de aprendizaje. Como expresan T2 y T6:

*“(...) nosotros acompañamos a poder pensar un proyecto para cada estudiante, de acuerdo a su situación, organizar el tiempo, ver qué posibilidades y que puedan cada uno tomar las decisiones de la manera más autónoma posible, entendiéndolo dentro de un proceso de aprendizaje.” (T2)*

Para continuar este apartado, uno de los entrevistados sugirió la importancia de contar con un marco común, compartido por todos los actores institucionales en cuanto a cómo considerar a la discapacidad, y desde esa perspectiva común llevar adelante las acciones, apuntando a una cooperación institucional:

*“Podemos tener un docente que comprenda la perspectiva de discapacidad pero que no sepa de estrategias pedagógicas, y la red se cae... Podemos tener un docente que sepa de perspectiva de discapacidad y tenga herramientas pedagógicas para llegar a los estudiantes, pero la institución no tiene rampa... la red se cae. Podemos tener todas las formas de accesibilidad, pero la persona que recibe a los estudiantes en el ingreso a la Universidad, o la que cobra la cuota, o la que te da un café, no tiene formación en perspectiva de discapacidad, ese estudiante se siente excluido, y todo lo demás cae. Entonces, si no se aborda desde un montón de lugares que determinan toda la colaboración de todas las personas que trabajan en la Universidad, desde el rector a un administrativo, en algún lugar se diluye y todo lo demás cae.” (DA1)*

Por otra parte, T3 mencionó que las estrategias de inclusión en la universidad no siempre pueden ser de naturaleza anticipatoria debido a la complejidad del

contexto actual. Si bien existe una planificación previa, en la práctica, se trabaja a partir de las necesidades que van surgiendo. En sus palabras señaló:

*(...) “Tratamos en la universidad de pensar en estrategias que puedan anticipar. Pero las estrategias anticipatorias no siempre son fáciles ni viables. (...) Entonces es un trabajo permanente, muchas veces vamos viendo las problemáticas que suceden, y vamos intentando responder con la mayor velocidad posible.” (T3)*

La situación descrita por el entrevistado refleja que, si bien se intenta anticipar determinados escenarios, las acciones institucionales se configuran principalmente a partir de la atención de demandas emergentes. Este enfoque coincide con lo planteado por Duk y Murillo (2016), quienes conceptualizan la inclusión educativa como un proceso permanente y no acabado, que exige una actitud de mejora continua. Según estos autores, se requiere una innovación constante para responder a las necesidades que surgen, lo que implica un aprendizaje y desarrollo continuo para promover la participación, permanencia y aprendizaje de todos los estudiantes.

Ahora bien, en relación a lo mencionado, se considera pertinente mencionar que 3 de los 10 entrevistados han mencionado el “diseño universal” como horizonte al que se desea llegar. Desde esta perspectiva, la respuesta institucional debería centrarse en identificar y eliminar activamente las barreras que obstaculizan el acceso equitativo a las oportunidades educativas (Duk y Murillo, 2016). En relación a esto, uno de los entrevistados enuncia:

*“(...) dentro de este espíritu del diseño universal, tendríamos que llegar en algún punto a que la propuesta sea lo suficientemente flexible como para que este sujeto no tenga la necesidad de adaptarse.” (T4)*

De acuerdo con los entrevistados, el objetivo de la política de Diseño Universal es eliminar todo tipo de barreras existentes. El propósito es que los estudiantes encuentren las condiciones necesarias ya implementadas, entonces, en lugar de crear soluciones a medida para cada caso individual, se busca diseñar entornos,

productos y servicios que sean inherentemente inclusivos desde el principio. En relación con esto, uno de los directores de área agrega:

*“(...) la idea es que un estudiante no tenga que mencionar que tiene alguna dificultad o alguna condición, sino que estén dadas las condiciones de antemano, que no estén las barreras presentes.” (DA1)*

A partir de los antecedentes revisados, puede observarse una coincidencia entre los planteamientos sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje y las concepciones expresadas por los actores entrevistados. En línea con lo señalado por Fovet (2020), el DUA promueve la eliminación de barreras desde la planificación, favoreciendo entornos flexibles y accesibles para todos los estudiantes. Por su parte, Espada-Chavarría et al. (2023) destacan que su implementación mejora la participación y la comprensión al incorporar estrategias diversificadas y múltiples recursos.

Asimismo, resulta interesante mencionar que a lo largo de una de las entrevistas surgió la noción de inclusión, en donde el entrevistado manifestó no utilizar la terminología, ya que considera que:

*“La palabra inclusión, para mí, deriva de cierta normatización (...) Si vos incluís estás trayendo a alguien de afuera, distinto a tu normalidad... entonces a mí me gusta más hablar de participación ciudadana” (DA1).*

Este concepto permite correrse de la idea de “incluir” entendida como la acción de incorporar/traer a un otro a un espacio ya predefinido. Desde esta perspectiva, la participación ciudadana, para este entrevistado, implica reconocer a cada sujeto con o sin discapacidad como autor dentro de la comunidad educativa.

Para cerrar este apartado, resulta interesante mencionar que en las entrevistas emergió de manera recurrente la referencia a la “salud mental” del estudiantado (específicamente ansiedad y depresión) como condición que incide en los procesos de aprendizaje. Retomamos esto ya que, a partir de lo dicho por los entrevistados, se infiere que la institución procura una mirada integral del estudiante, considerando su bienestar emocional como parte del proceso

educativo, brindando acompañamiento también en ese sentido cuando es necesario.

#### **4.2. Características del acompañamiento institucional a las trayectorias universitarias**

Este apartado se propone recuperar y exponer cómo se configuran las prácticas institucionales, señalando las diferentes acciones de acompañamiento. En este sentido, uno de los hallazgos del estudio implicó la identificación de un área específica dentro de la universidad que se dedica a trabajar en formato de tutorías, con aquellos estudiantes que lo soliciten. En esta línea, Sánchez Cuevas y Fonz Cabrera (2021) sostienen que el acompañamiento a los estudiantes puede desarrollarse a través de diversas estrategias o modalidades, a las que denominan “tutorías”. Asimismo, señalan que estos acompañamientos constituyen un componente esencial para fortalecer la formación, al posibilitar la detección de las necesidades de orientación y apoyo de los estudiantes. En el caso de esta investigación, es relevante mencionar que este espacio de tutorías está conformado en su mayoría por profesionales de la Psicopedagogía.

Por otra parte, las acciones de acompañamiento no se limitan al trabajo con los estudiantes, sino que también se extienden al ámbito docente. Un aspecto clave para promover prácticas inclusivas es el asesoramiento pedagógico dirigido a los equipos de cátedra. Los datos relevados permiten observar que, desde la institución universitaria, se ofrecen espacios específicos de acompañamiento a los docentes en los procesos de enseñanza, favoreciendo estrategias que garanticen el acceso y la participación de todos los estudiantes. Al respecto, uno de los entrevistados señala:

*“(...) lo que hacemos es la asesoría pedagógica, es decir, acompañamos a los docentes en estrategias que favorezcan el cursado de cada uno de los estudiantes”. (T1)*

En base a esto, cabe mencionar qué características presenta este trabajo de acompañamiento que el equipo de tutorías realiza con los docentes. Según 6 de los 10 entrevistados, este proceso se inicia cuando el estudiante con discapacidad notifica su necesidad, lo que activa la intervención del equipo de tutorías. A partir



de ese momento, el equipo trabaja en conjunto con cada estudiante, y además con los profesores para desarrollar las estrategias de acceso necesarias. Se observa entonces una articulación institucional que se presenta de diferentes maneras.

Los siguientes fragmentos son representativos de estos aspectos:

*“(...) una manera de acompañarlos es charlando con los docentes y con el equipo de dirección de carrera, comentando cuáles podrían ser las sugerencias o las adecuaciones de acceso que desde el área pensamos que podrían favorecer los procesos de estos estudiantes.” (T5)*

*“(...) nosotros somos un poco ese nexo que se encarga de esa gestión, coordinación y acompañamiento de la trayectoria del estudiante. Siempre velando por el cumplimiento del derecho de acceso a educación. (...) es empezar a tender redes dentro de la universidad que puedan acompañar la experiencia del estudiante.” (T4)*

Esta vinculación, mencionada de manera reiterada por los entrevistados, da cuenta de la importancia del trabajo conjunto y de la red de relaciones que fortalecen los procesos de acompañamiento. Como sostienen Comes et al. (2007), el acceso y la permanencia dependen en gran medida de cómo los servicios se enlazan con la vida cotidiana de las personas, lo cual se refleja en la relevancia que adquiere la construcción de vínculos significativos entre la institución, sus docentes y sus estudiantes.

A su vez, lo expuesto en las entrevistas dialoga con los aportes de Moreira-Sánchez y Triviño-Sabando (2021), quienes sostienen que es necesario considerar el ritmo de aprendizaje de cada estudiante. Dado que se trata de un proceso activo y participativo, puede implicar ajustes tanto en la planificación curricular como en la organización institucional, con el propósito de lograr el acceso para todos los estudiantes.

Otro dato significativo que aparece en las entrevistas refiere al modo de contacto entre la Universidad y los estudiantes que presentan alguna condición que pueda incidir en el aprendizaje. En relación con ello, la totalidad de los

participantes entrevistados respondieron relatando que la primera información obtenida es proveniente de un formulario de inscripción, brindado por el sistema “SIU- guaraní”.

Este dato resulta significativo ya que, como señalan Lucero y Montes (2019), esta iniciativa de incorporar un apartado específico sobre discapacidad en los formularios de inscripción de dicho sistema, propone una matriz de preguntas orientadas a relevar con mayor precisión la situación de discapacidad y los apoyos requeridos por los estudiantes, con el fin de diseñar políticas coherentes y eficaces. Al respecto, los entrevistados relataron el proceso mencionado, destacando que se trata de un ítem en donde aquellos estudiantes que completan el formulario de pre-inscripción pueden declarar, no obligatoriamente, si tienen alguna discapacidad o problemática. Una vez que el estudiante lo declara en este formulario, el proceso de contacto lo gestiona la Universidad.

En relación a lo expuesto, uno de los entrevistados agrega:

*“(...) no es una alerta, es tener la información para nosotros contactarnos y decir: “hola, ¿qué tal? ¿cómo estás? Mirá, yo soy del área de tutorías, quedó a disposición por si necesitas algo”. Si o no, porque puede no necesitarlo, ¿por qué pensamos que una persona con discapacidad necesita apoyo? Puede no necesitarlo.” (T4)*

En síntesis, el acompañamiento institucional se organiza a través de las tutorías, que funcionan como nexo entre los estudiantes, los docentes y la dirección de carrera. Se observa a su vez la importancia de contar con datos particulares que permitan a la institución conocer las necesidades del estudiantado para poder ofrecer un acompañamiento personalizado acorde a cada trayectoria.

#### **4.3. Estrategias y ajustes para acompañar las trayectorias**

En este apartado nos centraremos más específicamente en las características que adquieren los ajustes y las estrategias implementadas en el contexto universitario estudiado, a partir de los discursos de los diferentes actores.

Como mencionan los entrevistados, estas acciones dependen de múltiples factores, como la problemática específica del estudiante, las características de la asignatura, y el tipo de evaluación que se implementa. Es importante destacar que, como se señaló previamente, una vez que la situación particular del estudiante se comunica al equipo docente, la dirección de carrera también es informada para garantizar una coordinación adecuada.

En las 10 entrevistas realizadas se evidenció que cada estrategia o ajuste se define en función de la trayectoria particular de cada estudiante. Asimismo, todos los tutores entrevistados y la persona en el rol de DA1 destacaron la necesidad de elaborar propuestas diferenciadas que contemplen tanto la organización de los tiempos como las posibilidades concretas de cada estudiante, promoviendo siempre la toma de decisiones de la manera más autónoma posible dentro de su propio proceso de aprendizaje. Se retoman tres fragmentos que ponen en evidencia lo mencionado anteriormente:

*“(...) pensar un proyecto para cada estudiante, de acuerdo a su situación, organizar el tiempo, ver sus posibilidades y que cada uno pueda tomar las decisiones de la manera más autónoma posible.” (T2)*

*“(...) va a haber un modo de acompañamiento por cada estudiante.” (T6)*

*“(...) Este espacio trata de andamiar, de favorecer y de acompañar el tránsito por la universidad, pero los autores de su trayectoria son ellos mismos.” (T1)*

En relación con ello, resulta importante traer el concepto de trayectoria, tal como lo plantean Nicastro y Greco (2012), ya que permite entender la formación como un proceso constante de transformación que no puede anticiparse de manera lineal ni estandarizada, sino que se configura en el cruce entre las condiciones institucionales, los recursos disponibles y las experiencias subjetivas de cada estudiante.

En este sentido, se observa en las entrevistas que las estrategias y los ajustes se entienden como la posibilidad de realizar modificaciones vinculadas principalmente a la organización de la cursada y a la distribución del tiempo académico. Se trata de generar condiciones que acompañen el proceso de

aprendizaje de cada estudiante, respetando su ritmo y necesidades particulares. A modo de ejemplo sobre lo expuesto anteriormente, T3, cuenta un caso:

*“(...) Este estudiante se comunicaba conmigo, me comentaba qué iba a rendir, hablábamos sobre las condiciones o las posibilidades que él imaginaba para poder rendir esa asignatura y desde tutorías hablábamos con dirección de carrera y con sus docentes para adecuar las condiciones del examen. En el caso de él, eran solamente sobre las modalidades, por cuestiones edilicias y demás. O sea, modalidad de examen, si era oral, si era escrito, el contexto, adecuación del entorno... esas eran las intervenciones que hacíamos”. (T3)*

Para seguir ejemplificando T5 expuso otro caso:

*“Justo ayer hablábamos sobre un estudiante y su idea es de seguir cursando materias, pero no rinde los exámenes finales. Entonces, ahí nosotros a veces tenemos estos desafíos de sugerirle rendir las materias primero, y acompañarlo en ese proceso para que no se venzan las regularidades, es decir, orientar y motivar este camino”. (T5)*

De acuerdo con lo planteado por González (2013), este tipo de estrategias de acompañamiento no solo atienden a los aspectos académicos, sino que también contempla las dimensiones emocionales y sociales del estudiantado, generando espacios de confianza y acompañamiento que favorecen su permanencia en la universidad y el fortalecimiento de su trayectoria.

En relación a lo planteado, resulta relevante retomar las nociones de andamiaje (Bruner, 1973) y zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1978), en tanto proponen pensar el acompañamiento como una mediación que parte de las posibilidades del estudiante, ofreciendo sostén y favoreciendo la autonomía y la autoría. Como se ha destacado anteriormente, el concepto de “andamiaje” alude al apoyo transitorio que el docente (o tutor, en este caso) ofrece al estudiante durante el proceso de aprendizaje, con el propósito de propiciar y acompañar las trayectorias.

Por otro lado, en el análisis de las entrevistas, se relevaron datos sobre cómo los estudiantes con discapacidad acceden a los contenidos académicos,

identificando apoyos tecnológicos y de acceso, diseñados según las necesidades y posibilidades de cada trayectoria.

Como enunció uno de los profesionales entrevistados, cada trayectoria requiere estrategias específicas: en algunos casos, se tratará de apoyos edilicios o tecnológicos; en otros, de dispositivos pedagógicos y relacionales que favorezcan el aprendizaje. Lo central es que cada acompañamiento se diseñe respetando las posibilidades de cada estudiante y su modo particular de apropiarse del conocimiento.

*“(...) hay discapacidades que tienen que ver con cuestiones físicas, que eso se establece en el diagrama edilicio o de equipamiento, para poder acompañar; y aparecen otras cuestiones que tienen que ver con el acompañamiento en el proceso de aprendizaje.” (DA3)*

Por otra parte, DA2 mencionó el caso de un estudiante:

*“(...) a un estudiante con discapacidad visual, se le ha preparado material de estudio digital para que su lector de pantalla lo pueda leer y él efectivamente pueda estudiar.” (DA2)*

Como indicó uno de los tutores entrevistados, en algunos casos es imprescindible garantizar adecuaciones físicas o tecnológicas, mientras que en otros cobra centralidad la implementación de estrategias que acompañen los procesos de aprendizaje. El ejemplo del estudiante con discapacidad visual evidencia cómo la digitalización del material de estudio, combinada con el uso de un lector de pantalla, permite el acceso efectivo a los contenidos curriculares. Este caso refleja que la inclusión no se reduce a ajustes puntuales, sino que supone la construcción de respuestas situadas, sostenidas y flexibles, orientadas a garantizar el derecho a la educación en toda su dimensión. En este sentido y retomando el trabajo de Ungaro et al. (2023) la accesibilidad es un principio orientador para diseñar e implementar condiciones, recursos y estrategias que garanticen el acceso equitativo y sin restricciones a servicios, productos y sistemas.

En relación a lo expuesto, dos entrevistados destacaron la importancia de trabajar y coordinar los aspectos técnicos y pedagógicos:

*“(...) trabajamos con el área virtual que hoy es la subsecretaría de tecnologías educativas, para hacer las adaptaciones.” (SS1)*

*“(...) es darle no sólo una mirada técnica, sino justamente un enfoque psicopedagógico a la forma de dar clases, de interactuar, de generar espacios que sostengan a los estudiantes.” (T5)*

En este sentido, Corrales Huenul et al. (2016) destacan la importancia de contar con materiales de estudio accesibles, fundamentales para garantizar un proceso de enseñanza-aprendizaje equitativo.

Asimismo, todos los participantes destacaron que las estrategias implementadas se orientan, principalmente al acceso del contenido académico, sin implicar una modificación del mismo. En este sentido, se enfatiza la importancia de ofrecer recursos y estrategias que faciliten el acercamiento a los contenidos, manteniendo los objetivos de aprendizaje y la rigurosidad propia del nivel universitario. Tal como expresa uno de los entrevistados:

*“(...) las adecuaciones que se pueden realizar son de acceso y no de contenido. A veces la adecuación de acceso que hacemos es recortar un poco la cursada. (...) a lo mejor en el primer cuatrimestre en lugar de cursar cinco materias, cursan dos”. (T3)*

Entonces se observa que, las estrategias implementadas se orientan a favorecer el acceso a los contenidos, e intentan focalizarse en el acompañamiento de las trayectorias y a la participación plena de los estudiantes en la vida universitaria.

Por otro lado, las entrevistas señalaron la importancia de contar con capacitaciones sobre estos aspectos, que permitan responder a las necesidades del estudiantado. Al respecto, otro actor institucional señaló:

*“(...) trabajar y formarse, tanto nosotros como los docentes, es fundamental, en lo posible (...) para poder dar respuesta a todas estas demandas”. (DA1)*

En este apartado se evidencia que los ajustes y adaptaciones en el contexto universitario se definen a partir de las características y necesidades particulares de cada estudiante, considerando aspectos como la asignatura, la modalidad de exámen y las condiciones institucionales. Los entrevistados destacaron que cada acompañamiento se construye de manera singular, buscando responder de forma específica a la trayectoria de cada estudiante.

## 5. CONCLUSIONES

A lo largo de la presente investigación se buscó identificar y caracterizar las formas de acompañamiento a las trayectorias de estudiantes en situación de discapacidad en una universidad de gestión privada de la ciudad de Rosario, a partir de los discursos de sus actores institucionales. En esta etapa final, se presenta una síntesis de los hallazgos obtenidos en relación con los objetivos y su articulación con el marco teórico y los antecedentes, señalando a su vez, algunas reflexiones acerca de las implicaciones psicopedagógicas del estudio, sus limitaciones y posibles líneas de investigación a futuro.

En primer lugar, y en relación con el primer objetivo específico del estudio, al considerar los marcos conceptuales desde los cuales se piensan los acompañamientos, se evidencia una orientación hacia el modelo social de la discapacidad. Este modelo, sustentado en los principios de los derechos humanos, reconoce que las limitaciones en el aprendizaje y la participación no se originan exclusivamente en las personas, sino en las barreras físicas, actitudinales y simbólicas que el entorno impone. En sintonía con esta perspectiva, los actores institucionales entrevistados destacaron la necesidad de reconocer a los estudiantes como sujetos adultos, autónomos y críticos, capaces de gestionar sus propias trayectorias con acompañamientos según sus necesidades, pero sin anular su autoría y poder de decisión. En relación al Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se presentó como un horizonte teórico y metodológico hacia el cual la institución aspira avanzar; sin embargo, por el momento, su incorporación se manifiesta principalmente en el plano discursivo, ya que aún no se observan acciones concretas orientadas a su implementación en la universidad.

En relación con el segundo objetivo específico, las características del acompañamiento institucional, se constató que las tutorías se constituyen como el dispositivo central de sostén en la universidad. Este espacio, conformado en su mayoría por profesionales psicopedagogos, cumple un rol articulador entre los distintos actores institucionales: el estudiantado, los docentes y las direcciones de carrera. A través de las tutorías, se acompaña a los estudiantes en la organización de su cursada, la distribución del tiempo, la adecuación de las modalidades de



evaluación y el desarrollo de estrategias. Se trata de un acompañamiento que asume la diversidad de trayectorias y se constituye según las necesidades particulares de cada estudiante, evitando generalizaciones y respuestas uniformes. Los tutores se convierten, así, en mediadores entre los distintos actores de la vida universitaria, tejiendo redes de sentido y favoreciendo la continuidad de los procesos de aprendizaje. Además, en los discursos analizados se reconocen coincidencias con la noción de andamiaje propuesta por Bruner (1973). El acompañamiento se entiende como un apoyo temporal y ajustado a las posibilidades del estudiante, que promueve la apropiación progresiva del aprendizaje y se retira gradualmente. Desde esta concepción, consiste en propiciar las condiciones para que cada sujeto pueda construir su propio recorrido de aprendizaje y atribuirle sentido. De esta forma, las tutorías universitarias se consolidan como un espacio que sostiene, habilita y promueve la autoría del aprender.

Por otra parte, en cuanto al tercer objetivo específico, referido a las estrategias y ajustes implementados para garantizar la accesibilidad y la participación, los resultados mostraron que las prácticas institucionales se orientan a la construcción de respuestas contextualizadas y singulares. Los ajustes más frecuentes se vinculan a la accesibilidad edilicia, tecnológica y pedagógica, y se diseñan según las características específicas de cada trayectoria. Se observan ejemplos de adecuaciones en la modalidad de examen, en la disposición del tiempo, en la organización del espacio físico o en la digitalización de materiales. Estas estrategias se construyen sin modificar los contenidos académicos.

Finalmente, en relación con el objetivo general, los resultados permiten concluir que el acompañamiento a las trayectorias de estudiantes en situación de discapacidad en la universidad estudiada, se caracteriza por ser un proceso situado y singular, construido a partir de los vínculos que se establecen entre los distintos actores institucionales. El acompañamiento se configura como un dispositivo que responde a las particularidades de cada recorrido académico. En este marco, las tutorías son el eje central de los acompañamientos institucionales, donde se articulan la organización del estudio, la gestión de apoyos y la

generación de condiciones que posibilitan la autonomía y la participación de los estudiantes en sus procesos de aprendizaje.

Asimismo, es importante señalar algunas limitaciones que se presentaron a lo largo de esta investigación. Al momento de convocar a los participantes para las entrevistas, la intención inicial fue incluir la voz de los estudiantes, con el fin de conocer sus perspectivas sobre los modos en que se desarrollan los acompañamientos. Sin embargo, las políticas de confidencialidad institucional imposibilitaron el acceso directo a sus testimonios. Esta restricción limitó la posibilidad de contrastar las percepciones institucionales con las experiencias subjetivas de quienes transitan los acompañamientos, lo cual podría haber brindado una comprensión más profunda del impacto y la eficacia de las estrategias implementadas.

Ahora bien, por otro lado, se considera fundamental que futuras investigaciones profundicen en el análisis del impacto de la salud mental en los procesos de aprendizaje, ya que esta temática emergió en las entrevistas como un factor que incide en las trayectorias educativas y que merece ser abordado con mayor profundidad.

Finalmente, en lo que respecta a las implicancias para la psicopedagogía, se reafirma la importancia del acompañamiento como una práctica situada que adquiere sentido en la singularidad de cada estudiante. En esta línea, y tomando a Fernández (2000), promover la autonomía implica pensar al sujeto como autor de su propio proceso de aprendizaje, donde el acompañar no supone interferir, sino habilitar. Así, a partir de categorías como andamiaje, trayectorias y accesibilidad, este trabajo permitió comprender el acompañamiento como un espacio de transformación, donde el aprendizaje se convierte en experiencia, y el encuentro en una oportunidad de construcción compartida.

## REFERENCIAS

- Aguado Díaz, A. (1995). *Historia de las deficiencias*. Escuela Libre Editorial; Fundación ONCE.
- Alba Pastor, C. (2012). Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible. En J. Navarro, M. T. Fernández, F. J. Soto y F. Tortosa (Coords.), *Respuestas flexibles en contextos educativos diversos* (pp. 123–145). Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo. <http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/dea2012/docs/calba.pdf>
- Ale, A. (2014). Convivencia paradójica de paradigmas de discapacidad. *Revista de Extensión Universitaria +E*, 4(1), 22–27.
- Argentina. (2002a). Ley N.º 25.573. *Ley de Educación Superior*. InfoLEG. <https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/70000-74999/73892/norma.htm>
- Argentina. (2002b). Ley N.º 25.635. *Ley de protección integral de los derechos de las personas con discapacidad*. Boletín Oficial de la República Argentina. <https://www.boletinoficial.gob.ar/>
- Armijo-Cabrera, M. (2018). Deconstruyendo la noción de inclusión: Un análisis de investigaciones, políticas y prácticas en educación. *Revista Electrónica Educare*, 22(3), 1–15. <https://doi.org/10.15359/ree.22-3.8>
- Blanco, G. R. (2006). La equidad y la inclusión social: Uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1–15.
- Bruner, J. S. (1973). *The Process of Education*. Harvard University Press.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Borsani, M. J. (2018). *De la integración a la inclusión educativa. Un viaje de ida. Desde una opción a un derecho*. Homo Sapiens Ediciones.

- Carelli, S. (2020). Discapacidad y trayectorias educativas en la universidad. Percepciones y relatos de los protagonistas. UNSJ. *Encuentro educativo*, 1 (1), 171-192.
- Comes, Y., Solitario, R., Garbus, P., Mauro, M., Czerniecki, S., Vázquez, A., Sotelo, R., & Stolkiner, A. (2007). El concepto de accesibilidad: La perspectiva relacional entre población y servicios. *Anuario de Investigaciones*, 14, 201–209.
- Corrales Huenul, A., Soto Hernández, V., & Villafañe Hormazábal, G. (2016). Barreras de aprendizaje para estudiantes con discapacidad en una universidad chilena. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 16(3), 1–29.
- Duk, C., & Murillo, F. J. (2016). La inclusión como dilema. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10 (1), 13–16.
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa: De nuevo, “voz y quebranto”. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 99–118.
- Espada-Chavarría, R., González-Montesino, R.H., López-Bastías, J.S. & Díaz-Vega, M. (2023). Universal Design for Learning and Instruction: Effective Strategies for Inclusive Higher Education. *MDPI*, 13 (6), 6-20.
- Feldman, S. (Coord.). (2010). *La UNGS y el abordaje de la discapacidad*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Fernández, A. (2000). *Los idiomas del aprendiente*. Nueva Visión.
- Fovet, F. (2020). Universal Design for Learning as a Tool for Inclusion in the Higher Education Classroom: Tips for the Next Decade of Implementation. *Education Journal*, 9 (6), 163-172.
- Gairín Sallán, J., & Muñoz Moreno, J. L. (2013). La acción tutorial en los estudiantes universitarios con discapacidad. *Educación*, 23 (43), 71–90.
- González, M. (2013). *El acompañamiento pedagógico en la educación superior: Una estrategia para la mejora del rendimiento académico y la retención*

- estudiantil*. [Tesis doctoral, Universidad de la Sabana]. Repositorio Institucional de la Universidad de La Sabana.
- Guber, R. (2001). *La etnografía: Método, campo y reflexividad*. Norma.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. P. (2010). *Metodología de la investigación*. Mc Graw-Hill Interamericana.
- Katz, S., & Laroca, D. (2012). Políticas públicas y derechos en discapacidad: Lógicas y problemáticas. En Comisión Universitaria de Discapacidad (Eds.), *Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina* (pp. 116–127).
- Lira Ramos, H., & Ponce de León Leiva, R. (2012). *La inclusión educativa: De la integración escolar a la transformación de la escuela*. Editorial Universitaria.
- Lucero, C., & Montes, I. (2019). *Red Interuniversitaria de Discapacidad: Su rol en la construcción de política de accesibilidad en la educación superior*. Red Interuniversitaria de Discapacidad (RID).  
<https://www.argentina.gob.ar/andis/red-interuniversitaria-de-discapacidad-su-rol-en-la-construccion-de-politica-de-accesibilidad>
- Luque Parra, D. J. (2009). Las necesidades educativas especiales como necesidades básicas: Una reflexión sobre la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 39 (3–4), 201–223.
- Marradi, A., Archenti, N., & Piovani, J. I. (2011). *Metodología de las ciencias sociales*. Cengage Learning Argentina.
- Mayor, A. (2008). *Historia de vida: Estudiar con una discapacidad motriz en las universidades de Argentina* [Tesis de licenciatura, Universidad del Salvador].
- Mazo, M. I. (2024). *Condiciones institucionales para la continuidad de trayectorias educativas de estudiantes con discapacidad en la educación superior* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Quilmes]. Repositorio Institucional de la UNQ.

- Meana, K., Capel, G., De Angelis, B., & Fernández, A. (2014). *Guía de buenas prácticas para la atención de personas con discapacidad en la universidad*. Universidad Nacional de Quilmes. [https://www.unq.edu.ar/wp-content/uploads/2023/11/guia\\_de\\_buenas\\_practicas\\_para\\_la\\_atencion\\_de\\_personas\\_con\\_discapacidad\\_en\\_la\\_universidad.pdf](https://www.unq.edu.ar/wp-content/uploads/2023/11/guia_de_buenas_practicas_para_la_atencion_de_personas_con_discapacidad_en_la_universidad.pdf)
- Moreira-Sánchez, J. L., & Triviño-Sabando, J. R. (2021). Adaptaciones curriculares en estudiantes universitarios con discapacidad visual. *Polo del Conocimiento*, 6(5), 100–115.
- Nicastro, S., & Greco, M. (2012). *Trayectorias educativas y condiciones institucionales: Entre la prescripción y el acontecimiento*. Novedades Educativas.
- Oliver, M. (1983). *Social work with disabled people*. MacMillan Press.
- Oliver, M. (1990). *The politics of disablement*. MacMillan Press.
- Oliver, M. (1998). ¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada? En L. Barton (Ed.), *Discapacidad y sociedad* (pp. 34–58). Morata; Fundación Paideia.
- Padilla-Muñoz, A. (2010). Discapacidad: Contexto, concepto y modelos. *International Law: Revista Colombiana de Derecho Internacional*, 16, 381–414.
- Pantano, L. (2008). Discapacidad: Conceptualización, magnitud y alcances. Apuntes para el mejoramiento de las prácticas en relación a las personas con discapacidad. *Revista de Educación*, 5(2), 1–15.
- Pérez-Castro, J. (2019). Entre barreras y facilitadoras: La experiencia con estudiantes con discapacidad. *Sintética*, 1(1), 1–22.
- Rodríguez Sabiote, C. (2003). Nociones y destrezas básicas sobre el análisis de datos cualitativos. Ponencia presentada en el *Seminario Internacional: El proceso de investigación en educación, algunos elementos clave*, Santo Domingo.

- Rositto, S. A. (2012). Estado de la educación superior argentina a tres años de la ratificación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59(1), 1–12.
- Rositto, S. A. (2015). *El derecho a la educación universitaria de las personas en situación de discapacidad visual*. (Tesis doctoral), Universidad Nacional de Rosario, Rosario, Argentina.
- Sabino, C. (2014). *El proceso de investigación*. Episteme.
- Salomón Behar Rivero, D. (2008). *Metodología de la investigación*. Editorial Shalom.
- Sánchez Cuevas, M., & Fonz Cabrera, M. E. (Eds.). (2021). *Estrategias de acompañamiento integral para estudiantes universitarios* [PDF]. Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, A. C. [https://investigacion.upaep.mx/images/img/editorial\\_upaep/biblioteca\\_virtual/pdf/eaieu\\_ebook.pdf](https://investigacion.upaep.mx/images/img/editorial_upaep/biblioteca_virtual/pdf/eaieu_ebook.pdf)
- Shakespeare, T. (2006). The social model of disability. En L. Davis (Ed.), *The Disability Studies Reader* (2.<sup>a</sup> ed., pp. 161–172). Routledge; Taylor & Francis Group.
- Tello-Blanc, E. A., & Paredes-Floril, P. R. (2022). Apoyos y ajustes razonables al currículo para la enseñanza de ciencias sociales en estudiantes con discapacidad intelectual. *INNOVA Research Journal*, 7(3), 1–15.
- Ungaro, A., Harari, I., Amadeo, P., & Alman, A. (2023). Pensar la accesibilidad en la educación universitaria: Concepciones y perspectivas en diálogo con la experiencia. *Trayectorias Universitarias*, 9(1), 1–20.
- Victoriano Villouta, E., & Treviño Villarreal, E. (2024). ¿Facilitan los ajustes a la prueba de selección universitaria en Chile la participación de estudiantes con discapacidad en esta evaluación? *Revista Española de Educación Comparada*, (44), 437–454.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

## **ANEXO 1**

### **Modelo de entrevista**

Entrevistados: Personas pertenecientes al Área de Tutorías, directores de áreas de la universidad y subsecretaría.

Datos demográficos: Nombre y apellido, edad.

#### Modelo de entrevista

1. ¿Cuál es tu formación profesional?
2. ¿Cómo podrías describir el espacio en el que trabajas, y qué rol ocupas en él?
3. ¿Cómo es el proceso de toma de contacto entre la Universidad y los estudiantes que presentan alguna condición que incida en el aprendizaje?
4. ¿Cómo se acompaña a los estudiantes que presentan alguna condición en el aprendizaje?
5. ¿Se trabaja de manera individual, grupal o ambas? ¿Cómo se decide qué modalidad utilizar?
6. ¿Se articula el trabajo de tutorías con otras áreas de la universidad (Profesores, Dirección de carrera, Sector administrativo)? ¿De qué manera?
7. ¿Se realizan capacitaciones o formación específica para desempeñar su rol dentro del espacio?
8. ¿Cuáles consideran que son los principales desafíos o limitaciones que enfrentan actualmente?
9. ¿Han identificado alguna necesidad de los estudiantes que actualmente no se está cubriendo de manera óptima?
10. ¿Si tuvieran la oportunidad de cambiar o mejorar algo?, ¿qué sería y por qué?



## ANEXO 2

### Consentimiento Informado de Participación

Por el presente documento se solicita su participación de la investigación titulada “El acompañamiento a las trayectorias universitarias de estudiantes en situación de discapacidad: un análisis de las prácticas y recursos institucionales en una Universidad de Rosario”, cuyos responsables son Facchiano Giuliana, DNI 44.024.692 y González María Paula, DNI 41.515.614.

Dicha indagación tendrá lugar en el marco de realización del Trabajo Integrador Final (TIF) para obtener el grado de Licenciado/a en Psicopedagogía en la Universidad del Gran Rosario. El objetivo principal de este trabajo de campo es identificar y caracterizar las formas de acompañamiento a las trayectorias de estudiantes en situación de discapacidad, desde los discursos de sus actores institucionales.

Para el cumplimiento de dicho objetivo se realizarán entrevistas a actores institucionales del área de Tutorías, como así también a directores de áreas de la universidad y subsecretaría. Las entrevistas serán grabadas para su posterior desgrabación y análisis, y se coordinarán de modo presencial o virtual, según la posibilidad de los entrevistados.

La participación en esta indagación es totalmente voluntaria, pudiendo, si así lo decidiera, abandonar la misma en cualquier momento. Asimismo, la confidencialidad de sus datos será mantenida acorde a lo establecido en la Ley N° 25.326 Habeas Data. Esto implica que los datos serán resguardados y sólo serán utilizados por los investigadores en el contexto de este estudio.

Habiendo leído y comprendido lo escrito anteriormente, yo..... DNI..... acepto participar del presente trabajo.

.....

Firma, aclaración y DNI del/ de la participante

.....

Firma, aclaración y DNI del/ de la investigador/a

Lugar y fecha:

.....

## **CURRICULUM VITAE DE LAS AUTORAS**

### **CV GIULIANA FACCHIANO**

#### **Datos personales**

Nombre y apellido: Giuliana Facchiano

Edad: 22 años.

DNI: 44.024.692

Domicilio: Juarez Celman 114 bis- Arroyo Seco, Santa Fe.

Mail : [Giulifacchiano01@gmail.com](mailto:Giulifacchiano01@gmail.com)

Teléfono celular: 3402-416544

#### **Estudios:**

- Educación Primaria: Escuela “San José” N° 1068, Arroyo Seco, Santa Fe.
- Educación Secundaria: Escuela “Santa Maria Goretti” N° 8097, Arroyo Seco, Santa Fe.

#### **Experiencias:**

- Estudiante practicante en Escuela “ Raul Arino” de gestión privada de la ciudad de Funes, Santa Fe (2024).
- Estudiante practicante en Unidad de Docencia Asistencial Universidad del Gran Rosario (2024-2025).
- Estudiante practicante en Servicio de Neurología del Hospital de Niños “Victor J. Vilela” de la ciudad de Rosario, Santa Fe (2024-2025).
- Estudiante practicante en un Centro de Asistencia a la Comunidad (Ce.A.C.) del barrio “República de la Sexta” de la ciudad de Rosario, Santa Fe (2025).
- Estudiante practicante en la “Defensoría de niñas, niños y adolescentes de Santa Fe” (2025).

## **CV MARÍA PAULA GONZÁLEZ**

### **Datos personales**

Nombre y apellido: María Paula González

Edad: 26 años.

DNI: 41.515.614

Domicilio: Rivadavia 150 bis- Arroyo Seco, Santa Fe.

Mail : [mariapaulagonzalez2302@gmail.com](mailto:mariapaulagonzalez2302@gmail.com)

Teléfono celular: 3402-447584

### **Estudios:**

- Educación Primaria: Escuela “San José” N° 1068, Arroyo Seco, Santa Fe.
- Educación Secundaria: Escuela “Santa María Goretti” N° 8097, Arroyo Seco, Santa Fe.
- Egresada en el Instituto superior n° 4008 - Profesora de Educación Inicial.

### **Experiencias:**

- Estudiante practicante en Escuela “Raul Arino” de gestión privada de la ciudad de Funes, Santa Fe (2024).
- Estudiante practicante en Servicio de Salud Mental del Hospital de Niños “Victor J. Vilela” de la ciudad de Rosario, Santa Fe (2024-2025).
- Estudiante practicante en un Centro de Asistencia a la Comunidad (Ce.A.C.) del barrio “República de la Sexta” de la ciudad de Rosario, Santa Fe (2025).
- Docente de Nivel inicial en el Colegio San José, Arroyo Seco. (2021 hasta la actualidad)