



Discapacidad y Redes de Apoyo. Una Mirada desde el Estudiante Universitario¹

Disability and Support Networks. A Perspective
from the University Student

Deficiência e Redes de Apoio. Uma Visão
do Estudante Universitário

Autores:

Silvia Graciela Castro²

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-9822-678X>

Jorge Emilio Faino³

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-6388-875X>

Recibido: 22/02/2025

Aprobado: 13/05/2025

DOI: 10.53995/rsp.v17i2.1857

Resumen

Este escrito surge de una investigación que profundiza en las experiencias de estudiantes universitarios con discapacidad, con énfasis en las redes de apoyo que favorecen su continuidad académica. En esta oportunidad se analiza, en particular, cómo estos estudiantes perciben el desempeño de sus profesores a partir de datos obtenidos mediante un cuestionario, lo cual constituye también un indicador de la calidad del apoyo institucional.

La estructura del trabajo contempla el contexto del proyecto, la caracterización de la muestra estudiantil y, finalmente, la exposición de los principales hallazgos y sus implicaciones para futuras investigaciones sobre inclusión educativa.

Este análisis contribuye a la comprensión de las experiencias educativas de estudiantes con discapacidad en el contexto universitario, aportando información valiosa para el fortalecimiento de las prácticas inclusivas.

¹ Artículo de investigación

² Profesional en Enseñanza Especial para Deficientes Mentales, Universidad Nacional de Río Cuarto; Licenciada en Psicopedagogía, Universidad Nacional de Río Cuarto; *Magíster* en Educación y Universidad, Universidad Nacional de Río Cuarto. scaastro@hum.unrc.edu.ar

³ Profesional en Educación Especial, Universidad Nacional de Río Cuarto. emiliofaino@gmail.com

Este es un artículo en acceso abierto, distribuido según los términos de la *licencia Creative Commons BY-NC-SA 4.0 Internacional*

Palabras clave: discapacidad, universidad, inclusión, redes de apoyo, práctica docente.

Abstract

This paper is the result of research that delves into the study of the experiences of university students with disabilities, focusing on the support networks that contribute to their academic continuity. This paper specifically analyzes how these students perceive the performance of their teachers (using data obtained through a questionnaire), which also serves as an indicator of the quality of institutional support.

The structure of the paper includes the context of the project, the characterization of the student sample, and concludes by presenting the main findings and their implications for future research on educational inclusion.

This analysis contributes to the understanding of the specific educational experiences of students with disabilities in the university context, providing valuable information to improve inclusive practices.

Keywords: disability, university, inclusion, support networks, teaching practice

Resumo

Este artigo é resultado de uma investigação que aprofunda o estudo das experiências de estudantes universitários com deficiência, com foco nas redes de apoio que contribuem para a sua continuidade acadêmica. Nesta oportunidade, analisa-se especificamente como esses estudantes percebem o desempenho dos seus professores (por meio de dados obtidos através de um questionário), o que também serve como indicador da qualidade do apoio institucional. A estrutura do trabalho inclui o contexto do projeto, a caracterização da amostra estudantil e culmina com a apresentação das principais descobertas e suas implicações para futuras investigações sobre inclusão educacional. Esta análise contribui para a compreensão das experiências educacionais específicas de estudantes com deficiência no contexto universitário, fornecendo informações valiosas para melhorar as práticas inclusivas.

Palavras-chave: deficiência, universidade, inclusão, redes de apoio, prática docente.

⁴ Discapacidad, trayectorias educativas singularizadas y redes de apoyo. Voces de estudiantes y docentes de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Aprobado por la Secretaría de Ciencia y Técnica (Resolución Rectoral N°449/2024).

Introducción

El presente escrito se enmarca en un proyecto de investigación⁴ que busca analizar y comprender la naturaleza multidimensional de los procesos educativos inclusivos en el contexto universitario. Un análisis de los datos institucionales revela que, entre los años 2012 y 2023, mil doscientas cuarenta y cinco (1245) personas con discapacidad iniciaron sus estudios universitarios en la Universidad Nacional de Río Cuarto (en adelante, UNRC). De este grupo, ciento ochenta y seis (186) cuentan con Certificado Único de Discapacidad (en adelante, CUD), mientras que el resto se auto-reconoce como persona con discapacidad. Es significativo señalar que solo noventa (90) estudiantes, es decir, el siete coma veintidós por ciento (7,22%) han completado su titulación, de los cuales once (11), equivalentes al cero como ochenta y ocho por ciento (0,88%) declararon tener CUD. Los restantes ciento setenta y cinco (175) estudiantes que también lo presentaron, aún no se han titulado. Estos datos evidencian la necesidad de examinar tanto las barreras como las oportunidades sistémicas que influyen en las trayectorias de los estudiantes.

La investigación adopta un paradigma constructivista-interpretativo, reconociendo la centralidad de las experiencias vitales y de las voces de los protagonistas: estudiantes y personal docente. De este modo, y de acuerdo a Denzin y Lincoln (1994), se otorga sentido al estudio al situar la mirada en el contexto del mundo de la vida, “recuperando la perspectiva de los participantes y comprendiendo el sentido de la acción en un marco de relaciones intersubjetivas” (Vasilachis, 1992, p. 48).

La metodología incorpora diversas estrategias de recolección de datos, tales como entrevistas en profundidad (Vasilachis, 1992), entrevistas grupales (Strauss y Corbin, 2002) y un cuestionario con preguntas estructuradas y abiertas, diseñado de manera colaborativa con la participación activa de estudiantes con discapacidad, garantizando criterios de accesibilidad y comprensión.

Los datos retomados en esta oportunidad forman parte de las evidencias recolectadas mediante este último instrumento, a partir de respuestas proporcionadas por estudiantes con discapacidad. La decisión de analizar exclusivamente esta información (proveniente del cuestionario) responde al estado actual del proceso de investigación, cuya finalización está prevista para diciembre de 2026, por la cual continúa la fase de recolección de datos por medio de las estrategias complementarias mencionadas.

El grupo de estudiantes se conformó a partir de una muestra según propósitos (Patton, 1990, como se citó en Maxwell, 1996), con el fin de analizar “los constructos de los participantes” y, posteriormente, realizar un “análisis proyectivo” (Goetz y LeCompte, 1988, p. 137). Esta decisión responde a la necesidad de profundizar en las experiencias subjetivas de los estudiantes con discapacidad de la UNRC.

Esta estrategia de muestreo intencional permite, como señala Maxwell (1996), seleccionar deliberadamente a los informantes que pueden proporcionar la información más relevante para los objetivos específicos del estudio, garantizando así una representatividad experiencial más que estadística. La disparidad entre ingresantes

y graduados con discapacidad justifica, como señala Echeita (2013), la necesidad de una aproximación cualitativa que explore las experiencias vividas, especialmente considerando que los estudiantes con CUD presentan un índice de graduación sustancialmente menor.

El muestreo intencional permite conformar un grupo de participantes que represente esta diversidad de trayectorias, facilitando el análisis de las barreras institucionales y de los apoyos efectivos que influyen en la permanencia y graduación universitaria.

El análisis proyectivo, según la conceptualización de Goetz y LeCompte (1988), permite identificar patrones que trascienden las experiencias individuales, posibilitando la extrapolación de significados relevantes para la comprensión de fenómenos educativos inclusivos más amplios.

Las dimensiones evaluadas mediante el cuestionario son las siguientes:

- Respuestas institucionales: evalúa la accesibilidad física y comunicacional de la universidad, así como la calidad de la atención recibida.
- Prácticas docentes: analiza la organización de aspectos disciplinares, didácticos y la disposición relacional desde una perspectiva de educación inclusiva.
- Apoyos académicos: examina los recursos, adecuaciones y/o ajustes necesarios para garantizar trayectorias educativas equitativas.
- Interacción entre pares: valora las redes de apoyo estudiantil tanto en aspectos académicos como sociales.
- Compromiso del estudiante: contempla procesos de autorreflexión sobre el propio recorrido académico.
- Redes de apoyo externo: considera el papel de la familia, amistades y comunidad en el sostenimiento de las trayectorias educativas.

En esta ocasión, el análisis se centra particularmente en los hallazgos obtenidos en el punto B, dada la importancia crítica que adquieren las actitudes y prácticas del profesorado en la construcción de entornos educativos inclusivos.

La investigación evidencia que, cuando el profesorado combina experticia disciplinar con prácticas pedagógicas inclusivas y establece vínculos basados en el respeto y el reconocimiento, se convierte en un soporte fundamental para los recorridos académicos de los estudiantes con discapacidad, lo que subraya la importancia de fortalecer la formación docente en educación inclusiva y diseño universal del aprendizaje.

En otras palabras, esta investigación contribuye a visibilizar la complejidad de las experiencias educativas de las personas con discapacidad en la educación superior, enfatizando la necesidad de un abordaje sistémico que reconozca y valore la diversidad como elemento enriquecedor del entorno universitario.

Introduciendo conceptos: trayectorias educativas singularizadas y redes de apoyo

El marco conceptual se fundamenta en la comprensión de las “trayectorias educativas singularizadas” (Castro y Vettorazzi, 2024), entendidas como itinerarios dinámicos y complejos que se entrelazan con diferentes factores. Esta conceptualización reconoce la naturaleza fluida y multidimensional de los recorridos académicos, que emergen de la interacción constante y dinámica de, al menos, tres elementos: el contexto o marco institucional; las condiciones materiales específicas o la realidad vivida; y el desarrollo de la autonomía individual, es decir, la capacidad de autodeterminación del estudiante para construir su propio camino de formación profesional.

Este constructo teórico enfatiza que estos itinerarios trascienden la linealidad. Las autoras explicitan que también son moldeados también por diversas dimensiones interseccionales como las condiciones socioeconómicas, culturales, raciales y de género, que pueden desencadenar situaciones de exclusión, operando como factores de “opresión simultánea” (Stuart, 1992, como se citó en Barton, 1998), los cuales impactan significativamente en la experiencia educativa. Las condiciones institucionales desempeñan un papel crucial en este proceso.

En este contexto, las “redes de apoyo” emergen como un elemento fundamental. Estas comprenden un entramado de situaciones, espacios, personas y estrategias que facilitan no solo el acceso, sino también la permanencia y el eventual egreso de los estudiantes. Se conceptualizan como sistemas interconectados que en palabras de Moriña *et al.* (2020), promueven la participación activa y el compromiso con el proceso educativo.

Las autoras expresan que, en este entramado, el papel del personal docente resulta particularmente significativo, pudiendo constituirse tanto en facilitador como en barrera para el aprendizaje y la participación, según las actitudes, conocimientos y prácticas pedagógicas. Las redes de apoyo constituyen elementos fundamentales para garantizar el derecho a la educación superior. Estas comprenden una trama interconectada de recursos, personas y estrategias que facilitan no solo el acceso, sino también la permanencia y la graduación exitosa. El profesorado, sin ser el único elemento a considerar, emerge como un factor crítico en este sentido y merece especial atención, dado que su desempeño puede constituir tanto una barrera como un facilitador del aprendizaje.

El sistema de apoyo se completa con la participación de diversos actores: familia, parejas, amistades e instituciones de la comunidad en general. Estos conforman una red interconectada que proporciona el soporte necesario para que los estudiantes desarrollen su potencial académico.

Algunos aspectos metodológicos: presentación general de la muestra

De acuerdo con el paradigma social de la discapacidad, respaldado por autores como Oliver (2008) y Barnes (2008), resulta fundamental analizar las barreras institucionales y actitudinales que enfrentan los estudiantes, más allá de sus condiciones individuales.

En este marco, se presentan los resultados de un estudio sobre estudiantes universitarios con discapacidad, cuya muestra comprende treinta y ocho (38) estudiantes, con una composición demográfica que refleja una significativa presencia femenina: veintiséis (26) participantes frente a doce (12) participantes masculinos.

La distribución por unidades académicas revela una concentración notable en la Facultad de Ciencias Humanas: veintinueve (29) estudiantes, seguida por representaciones menores en otras facultades: Agronomía y Veterinaria, tres (3); Ciencias Exactas, Física y Química, tres (3); Ingeniería, dos (2); y Ciencias Económicas, uno (1). Esta distribución permite considerar que la predominancia en Ciencias Humanas no es casual, sino que refleja tanto las preferencias vocacionales como las barreras invisibles en otras disciplinas. Resulta pertinente preguntarse si, en las carreras de humanidades, existen estructuras más flexibles y se respetan las diferencias de los estudiantes, lo que permitiría implementar configuraciones de apoyo y/o los ajustes razonables necesarios.

El análisis temporal de ingreso universitario (2013-2023) muestra una tendencia creciente en la matriculación de estudiantes con discapacidad, con un punto culminante en 2023: nueve (9) ingresos. Este incremento progresivo puede ser indicador del impacto positivo de las políticas inclusivas en la educación superior. Específicamente, el setenta y siete por ciento (77%) de los participantes iniciaron sus estudios después de 2019; se trata de estudiantes que posiblemente cursan en momentos relativamente recientes dentro de la universidad, lo que aporta una perspectiva contemporánea a los datos recolectados. La tendencia creciente en la matriculación puede analizarse a la luz de las investigaciones de Pérez Castro (2019), quien documenta cómo las políticas universitarias inclusivas en América Latina han evolucionado en la última década, explicando el incremento significativo observado después de 2019.

Un hallazgo significativo concierne a la distribución por año de cursada: el setenta y seis por ciento (76%) de los estudiantes se encuentra en los primeros tres años de sus carreras, mientras que solo el once por ciento (11%) cursa los años finales (quinto y sexto, próximos a titularse como profesionales), lo cual resulta muy relevante, puesto que no se trata de un fenómeno aleatorio, sino del resultado de procesos de selección implícitos, mecanismos de exclusión institucionalizados y falta de sistemas de acompañamiento y soporte integral.

Estos datos sugieren la necesidad de fortalecer los sistemas de apoyo para garantizar la permanencia y finalización de los estudios. Al respecto, Fernández- Blázquez y Echeita Sarrionandia (2022), quienes han investigado extensamente los factores que influyen en la permanencia universitaria, señalan que la reducción en el número

de estudiantes en años superiores no solo refleja desafíos académicos, sino también barreras sistémicas que deben ser abordadas institucionalmente, prestando especial atención a los aspectos cualitativos de la experiencia universitaria, en los que se hará foco a continuación.

Aproximaciones a los datos: algunos resultados. Y por casa ¿cómo andamos?

La sección B del cuestionario evalúa el desempeño docente a través de siete (7) aspectos diferentes. El sistema de evaluación utiliza una escala de cero (0) a cinco (5), donde cinco (5) representa la valoración más positiva; de cuatro (4) a uno (1) son valores intermedios en orden descendente, y cero (0) representa la valoración más negativa.

En la explicación teórica, los resultados se interpretarán considerando las evaluaciones de cinco (5) y cuatro (4) como valoraciones positivas significativas. El resto de las calificaciones se interpretará como situaciones intermedias o negativas, haciendo hincapié en el cero (0), dado que este indica la ausencia total del aspecto que se evalúa.

Es importante mencionar que el aspecto B.6, que evalúa la formación docente en relación con la discapacidad, será analizado de manera independiente, dado a que sus características particulares requieren un abordaje específico.

Aspectos actitudinales del profesorado

La inclusión educativa en el ámbito universitario representa uno de los mayores desafíos para las instituciones de educación superior. Las actitudes docentes constituyen un factor fundamental en este proceso, siendo determinantes para el éxito académico de los estudiantes con discapacidad (Echeita, 2018). En referencia a los aspectos B.1 y B.2, vinculados a cuestiones actitudinales que el docente asume tanto en el espacio áulico como fuera de él, se observan principalmente valoraciones positivas, según lo reflejan los siguientes gráficos.

Figura 1. B-1. Se preocupan por el estudiante.

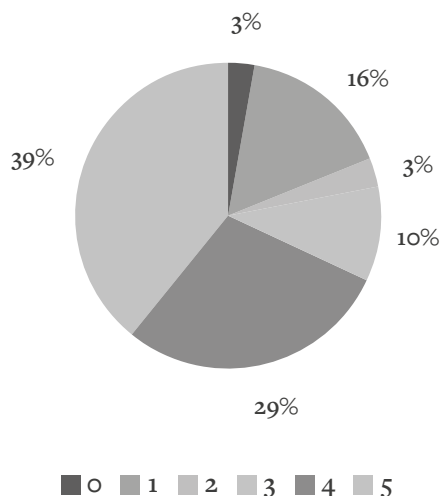
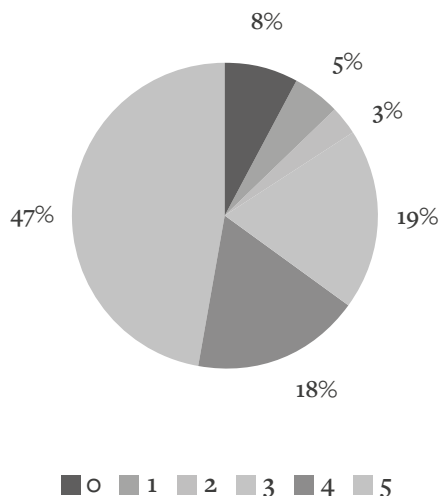


Figura 2. B-2. Se vinculan con respeto.



Así, de acuerdo con los datos evidenciados, un sesenta y ocho por ciento (68%) y un sesenta y cinco por ciento (65%) de los profesores se preocupan por el estudiante como persona y se vinculan de manera respetuosa con ellos. En correlación, sólo un treinta y dos por ciento (32%) y un treinta y cinco (35%), respectivamente, demuestran valoraciones negativas en este sentido, aunque los valores más bajos (cero) se observan en porcentajes relativamente bajos: un tres por ciento (3%) y un ocho por ciento (8%).

Según lo expresado, se aprecia una clara presencia del profesorado como apoyo o sostén para el estudiante desde el punto de vista afectivo. Los resultados del estudio evidencian que aproximadamente dos tercios del profesorado, un sesenta y ocho por ciento (68%), demuestran una preocupación activa por el estudiante como persona, estableciendo vínculos respetuosos en el ámbito académico. Como señala Pérez-Castro (2019), estas actitudes son fundamentales para construir un entorno educativo inclusivo que favorezca las trayectorias del alumnado con discapacidad.

Aspectos comunicacionales del profesorado

Respecto a la manera de comunicarse, los docentes también se destacan por diversas cuestiones positivas:

Figura 3. B-3. Se acercan a preguntar si el estudiante necesita algo.

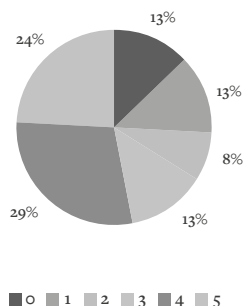


Figura 4. B-4. Establecen una comunicación fluida.

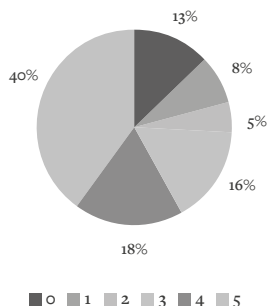
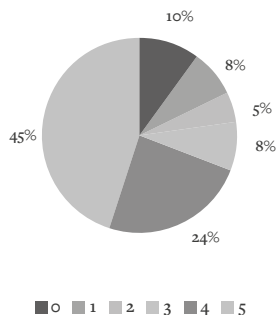


Figura 5. B-5. Favorecen la participación en las clases.



En los datos expuestos, se observa que un cincuenta y tres por ciento (53%), un cincuenta y ocho por ciento (58%) y un sesenta y nueve por ciento (69%) de los estudiantes de la muestra (en el orden indicado según la numeración de los gráficos) expresan que los docentes se acercan a ellos con interés por sus necesidades, ofrecen colaboración para favorecer sus aprendizajes, muestran interés para mantener una comunicación fluida y propician la participación activa en las clases.

La falta de estas habilidades puede convertirse en barreras actitudinales (Rodríguez-Martin y Álvarez-Arregui, 2015), lo que se evidencia en que, paralelamente, un cuarenta y siete por ciento (47%), un cuarenta y dos por ciento (42%) y un treinta y uno por ciento (31%), respectivamente, reflejan las limitaciones del profesorado en la intercomunicación y potenciación del desempeño del estudiante.

Estos últimos porcentajes reflejan que estas barreras se están manifestando, especialmente si se considera que el valor negativo (cero) se sitúa entre el diez (10) y el trece por ciento (13%) en los tres ítems valorados. Como sostiene Celada (2003), estas actitudes pueden formar parte de ideas, percepciones o valores que, de alguna manera, constituyen una renuencia a la inclusión de estudiantes con discapacidad en la universidad, o incluso pueden convertirse en “obstáculos epistemológicos que dificultan la comprensión” (p. 80).

En este sentido, la reflexión epistemológica puede constituir el camino que permita a los docentes hacer evidentes sus creencias, prejuicios y cosmovisiones. No se trata únicamente de cuestiones estructurales que pueden ser modificadas o mejoradas, sino también de concepciones que orientan y prefiguran la forma de actuar docente y, por ende, la manera de vincularse con el estudiante con discapacidad.

Aspectos organizativos y metodológicos planificados por el profesorado

Los aspectos del sub ítems B.7., en los que los estudiantes realizan una valoración de dimensiones vinculadas a aspectos propiamente de la asignatura cuestiones organizativas, utilización de apoyos en las clases, potenciación de trabajos grupales, consideración de otras formas de evaluar, etc.—, muestran lo siguiente:

Figura 6. B.7.1: Brindan apoyos para continuar la asignatura: facilitar los horarios de consulta.

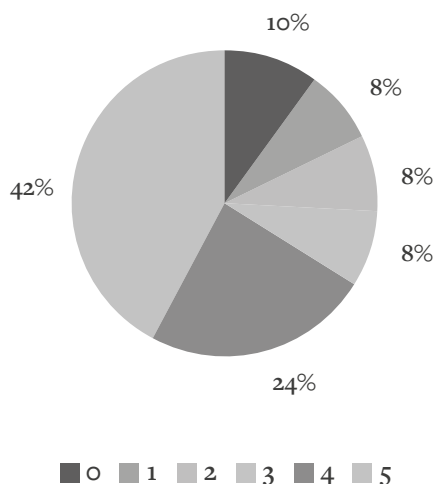
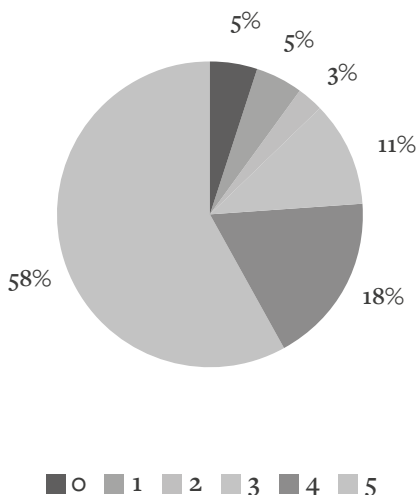


Figura 7. B.7.2: Brindan apoyos para continuar la asignatura: proporcionar el programa durante el cursado de la materia.



El sesenta y seis por ciento (66%) de los estudiantes reconoce que los docentes están disponibles en los horarios de consulta cuando ellos necesitan acceder a esos espacios; sin embargo, los valores del diez por ciento (10%) y el cinco por ciento (5%) correspondiente al valor negativo (cero) en estas situaciones hacen presuponer que esta falta de apoyo, cuando es necesaria, constituye un escollo para la consecución del logro académico por parte del estudiante.

Sin embargo, son alentadores otros resultados, como que el setenta y seis por ciento (76%) de los estudiantes destaca la disponibilidad del docente para brindar, desde el inicio del ciclo lectivo, el programa de la asignatura, lo cual resulta altamente estructurador para la organización del cursado.

Asimismo, el setenta y seis por ciento (76%) del profesorado no muestra ninguna resistencia a entregar el material de clase con antelación (por ejemplo, *Power Point*, vídeos, etc.). Del mismo modo, el setenta y nueve por ciento (79%) de los estudiantes indicó que los docentes suministran la bibliografía con antelación. Todas estas acciones se consideran medidas de apoyo implementadas para garantizar la permanencia de los estudiantes de este colectivo en los estudios universitarios.

Figura 8. B.7.3. Brindan apoyos para continuar la asignatura: entregar el material de clase con antelación.

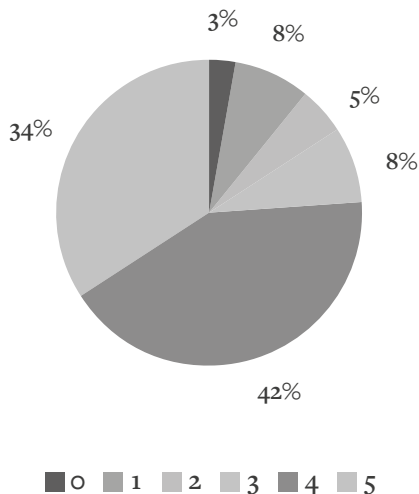
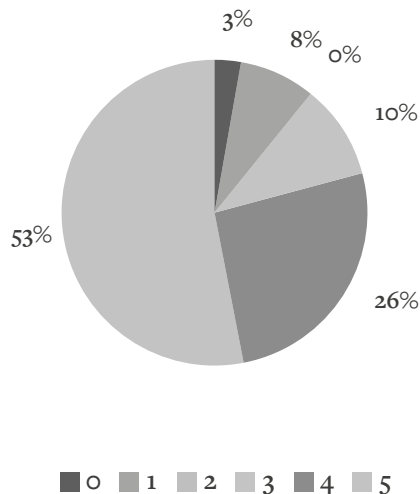


Figura 9. B.7.4. Brindan apoyos para continuar la asignatura: suministrar bibliografía con antelación.



Es relevante que sólo el tres por ciento (3%) de los estudiantes haya expresado valores negativos (cero) para cada una de estas situaciones, lo que implica que, al menos en los aspectos mencionados (B.7.3, B.7.4), los docentes no se constituyen en un factor obstaculizador para el proceso de inclusión del estudiante, sino, por el contrario, en un apoyo a través de estas consideraciones.

Estos apoyos son esenciales para los estudiantes con discapacidad, y los resultados son alentadores, ya que reflejan un esfuerzo por parte del profesorado para adaptarse a sus características (Barnes, 2008).

Aspectos vinculados a la eliminación de barreras puestos en acción por el profesorado

Otros datos relevantes sobre medidas implementadas para favorecer la reducción de barreras indican que el setenta y uno por ciento (71%) de los estudiantes respondió que los docentes llevan a cabo acciones que permiten mitigar obstáculos en el aprendizaje, lo cual resulta importante para sostener una educación de calidad para todos. Si bien no se trata de medidas relacionadas con el Diseño Universal de Aprendizaje, sí son cuestiones de accesibilidad que facilitan la realización de actividades y trabajos vinculados con el estudio cursado, como lo demuestra el hecho de que el setenta y seis por ciento (76%) de los estudiantes valora positivamente que los docentes ofrezcan, en sus clases, propuestas de trabajo grupal para favorecer la participación de todos.

Figura 10. B.7.5. Brindan apoyos para continuar la asignatura: utilizar en sus clases recursos de apoyo para reducir barreras para el aprendizaje y la participación.

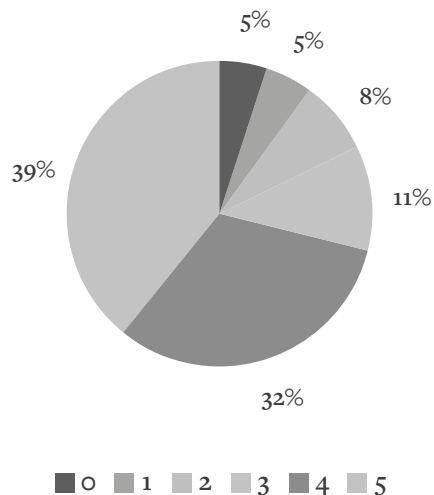
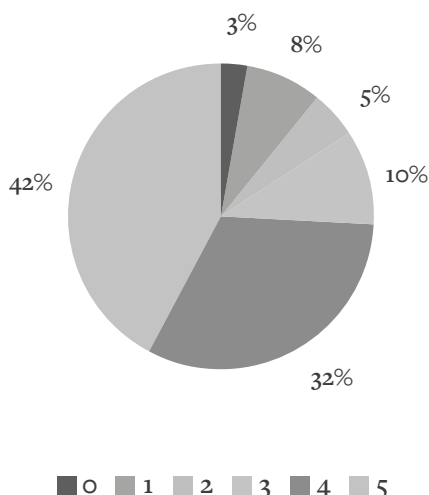


Figura 11. B.7.6. Brindan apoyos para continuar la asignatura: disponer la clase para permitir el trabajo grupal.



En estos últimos gráficos se observa que el profesorado, de alguna manera, no pone en riesgo el aprendizaje ni la participación de los estudiantes con discapacidad en la universidad, dado que solo un cinco por ciento (5%) respondió con el valor negativo (cero) en cuanto a la actuación del docente como limitante pedagógica en sus propios aprendizajes. La disposición para favorecer el trabajo grupal también constituye un indicador positivo de un enfoque inclusivo (Bach, 2011), considerando que solo un tres por ciento (3%) otorgó valor negativo en este aspecto. Acorde con estos datos, parece que este cuerpo colegiado ha respondido a las demandas de los estudiantes, ajustando ciertos aspectos de la materia y buscando apoyos para favorecer un contexto de aprendizaje óptimo.

Aspectos evaluativos gestionados por los docentes

Finalmente, es esencial destacar otro apoyo que los docentes brindan en el contexto de sus materias, el cual resulta fundamental para que el estudiante con discapacidad pueda permanecer en la universidad, avanzar en su carrera y alcanzar el objetivo de la titulación: las formas y modos de evaluación. Al respecto es interesante observar los gráficos siguientes:

Figura 12. B.7.7. Brindan apoyos para continuar la asignatura: tener en cuenta, durante los exámenes, las necesidades particulares de los estudiantes.

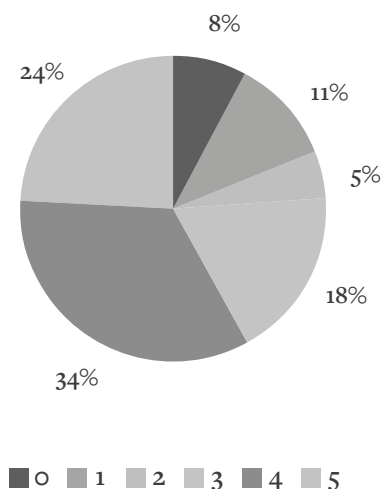
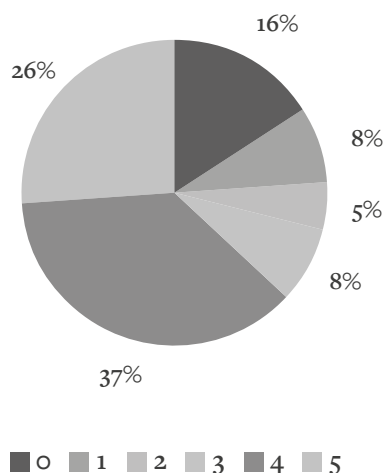


Figura 13. B.7.8. Brindan apoyos para continuar la asignatura: brindar en los exámenes recursos varios para reducir barreras que puedan presentarse en estas situaciones.



El sesenta y tres por ciento (63%) de los estudiantes sostiene que los docentes consideran sus necesidades particulares a la hora de evaluar sus conocimientos, y el cincuenta y ocho (58%) indica que brindan diferentes recursos para reducir las barreras que puedan presentarse en estas situaciones. Si bien, en contrapartida, el treinta y siete por ciento (37%) y el cuarenta y dos por ciento (42%), respectivamente, no reparan en este aspecto, lo que permite interpretar que los estudiantes enfrentan dificultades cuando los docentes se niegan o se resisten a ampliar formas de evaluación, anticipar el material de lectura o incorporar pautas de accesibilidad al aula.

Esto se agudiza al observar que, dentro de estos últimos porcentajes, el valor negativo (cero) es del dieciséis por ciento (16%) y del ocho por ciento (8%), respectivamente, lo que indica que uno de los aspectos básicos para avanzar en los estudios — la acreditación de los propios conocimientos— no se considera plenamente como una necesidad específica del estudiante (por ejemplo, disponer de más tiempo para realizar el examen).

Altamente preocupante, puesto que esto no se alinea con lo establecido en la Ley de Educación Superior N° 24.521, artículo 13, donde se señala que, durante las evaluaciones, las personas con discapacidad deben disponer de los servicios y apoyos requeridos.

La evaluación es un tema dilemático en el nivel superior. Rodríguez-Martin y Álvarez-Arregui (2015) señalan que las actitudes de los profesores están influenciadas

por la naturaleza de las titulaciones y del área de conocimiento en la que enseñan. Los autores sugieren que existen diferencias significativas entre quienes se desempeñan en el ámbito de las ciencias sociales y jurídicas o en el de la salud, especialmente en comparación con aquellos en arquitectura e ingeniería. Esta situación se debe, en parte, a los perfiles profesionales de los docentes y, por otro lado, a las particularidades de las titulaciones.

Finalizando este apartado, se observa que los datos revelan aspectos positivos en la gestión académica realizada por los docentes: el setenta y seis por ciento (76%) proporciona el programa de la asignatura al inicio del curso, el setenta y seis por ciento (76%) facilita material didáctico con anticipación, y el setenta y nueve por ciento (79%) suministra bibliografía oportunamente. Estas prácticas, según Martínez - Usarralde (2021), son fundamentales para garantizar la accesibilidad y la equidad en el proceso educativo. No obstante, estas evaluaciones favorables se ven opacadas por algunos resultados que reflejan lo contrario.

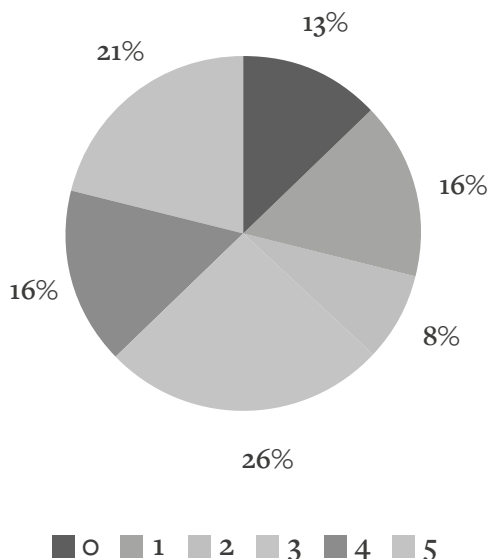
Por otro lado, los resultados sobre prácticas evaluativas muestran un panorama mixto: el sesenta y seis por ciento (66%), es decir, casi dos tercios de los estudiantes, indica que los docentes consideran sus necesidades específicas durante las evaluaciones, y un cincuenta y ocho por ciento (58%), porcentaje similar, señala que reciben recursos variados para superar barreras evaluativas.

Paralelamente, los datos también revelan que entre un treinta y siete por ciento (37%) y un cuarenta y dos por ciento (42%) de los estudiantes reportan que sus docentes no contemplan estas adecuaciones necesarias. Más preocupante aún resulta que un dieciséis por ciento (16%) y un ocho (8%) de los estudiantes, respectivamente, otorgan la valoración más negativa posible a estos aspectos, lo que indica una ausencia total de consideración hacia ajustes básicos, como la extensión del tiempo de examen.

Formación docente y abordaje de la discapacidad

En este apartado se analiza la valoración de los estudiantes respecto a la formación de los docentes para responder a los desafíos que este colectivo plantea en sus procesos de enseñanza. El gráfico siguiente evidencia claramente que el cincuenta y tres por ciento (53%) considera que los profesores no están formados para trabajar con las particularidades de la discapacidad, siendo además significativo que el trece por ciento (13%) valore este aspecto con la calificación más negativa (cero).

Figura 14. B.6. Están formados para dar respuestas a los estudiantes con discapacidad.



Aquí es necesario recuperar algunos datos obtenidos en un proceso de investigación anterior, donde otros actores responsables de la gestión institucional en la universidad (muchos de ellos también docentes), expresaban la necesidad de “estar formados para” poder trabajar con personas con discapacidad⁵. Así, se evidencia una coincidencia en los datos obtenidos en dos procesos investigativos que trabajaron con muestras diferentes: en el primero, se recabaron concepciones desde la gestión universitaria, y en el actual, se recupera la mirada de los estudiantes.

Este resultado del cincuenta y tres por ciento (53%) señalado anteriormente, acorde con Parrilla-Latas (2021), refleja la percepción de una realidad común en las universidades iberoamericanas, donde persiste una brecha significativa entre las políticas de inclusión y la formación específica del profesorado. Sánchez-Palomino (2020) enfatiza que la formación docente para la atención a la diversidad debe trascender los aspectos técnicos y metodológicos, incorporando dimensiones éticas y actitudinales que permitan construir entornos educativos genuinamente inclusivos. Esta perspectiva coincide con los hallazgos investigativos presentados, en los que los estudiantes valoran especialmente las actitudes de apertura y disponibilidad del profesorado (explicados en apartados anteriores).

⁵ Inclusión de estudiantes en situación de discapacidad en la Universidad Nacional de Río Cuarto. Del texto a la práctica. Aprobado por la Secretaría de Ciencia y Técnica (Resolución Rectoral N°083/2020).

Castro (2020) expresa que toda formación docente que retome principios de la filosofía de los derechos humanos, debe proporcionar al docente posicionamientos epistemológicos para dar respuesta a la diversidad y a la participación de todos los educandos, promoviendo en las “trayectorias educativas singularizadas” la consideración de las particularidades necesarias para el trabajo pedagógico. En este sentido, se puede retomar a Skliar (2008) para entender que estar formado para trabajar con discapacidad abre la pregunta y la reflexión sobre lo que significa esa necesidad de formación. “¿estar preparado para anticipar lo que vendrá y trabajar de antemano en lo que se hará pedagógicamente? (...) en todo caso habría que hablar más bien de estar predispuesto, o dicho de un modo más enfático, hablar de estar disponible...” (p. 11), como posicionamiento ético en relación con otros.

Algunas conclusiones posibles

Los resultados presentados en esta primera aproximación al estudio de las redes de apoyo a las trayectorias educativas singularizadas de los estudiantes con discapacidad en la UNRC, permiten una contextualización desde el propio colectivo. Acorde con los datos analizados (ítem B), se observa, considerando los aspectos de B.1 a B.5, que el sesenta y tres por ciento (63%) de las respuestas se sitúa en las valoraciones cuatro (4) y cinco (5), es decir, que más de la mitad de los encuestados valoró positivamente. Sin desconocer que, respectivamente, un treinta y siete por ciento (37%) de los encuestados, considera la actuación desde la valoración tres (3) hasta la cero (0).

Considerando que en estos ítems se valora la predisposición, la formación y otras actitudes de los docentes para establecer una red de apoyo con los estudiantes, es importante resaltar este punto, dado que el profesorado que se predispone a impartir la docencia acercándose a los estudiantes con discapacidad, preocupándose por ellos y creyendo en su potencial, se propone tener una comunicación fluida y ofrece apoyo en diferentes espacios que no solo abarcan al aula, sino también ámbitos fuera de ella, como horarios de consulta, tutorías, etc. (Moriña y Melero, 2016). Estas valoraciones positivas suelen correlacionarse con prácticas docentes que promueven una comunicación fluida, ofrecen apoyos diversificados y muestran disponibilidad más allá del espacio áulico (García-Pastor, 2019).

Concomitantemente, respecto a los apoyos específicos que brindan los docentes, aspectos valorados desde los ítems B.7.1 al B.7.8, la mayoría de las respuestas se situó en las calificaciones cuatro (4) y cinco (5), arrojando un setenta y dos por ciento (72%) de valoración positiva. Al respecto, Echeita (2020) sostiene que este tipo de apoyos constituyen “andamiajes necesarios” para garantizar no solo el acceso, sino también la permanencia y el éxito académico de los estudiantes con discapacidad.

En síntesis, al analizar el ítem relacionado con el apoyo que los docentes ofrecen para sostener las trayectorias educativas singularizadas de los estudiantes con discapacidad, se observa un porcentaje significativo de evaluaciones positivas. Es importante resaltar que la mayor parte de los encuestados pertenece a la Facultad

de Ciencias Humanas, por lo que es posible suponer que estos son los actores más comprometidos en participar para mejorar las condiciones estructurales, académicas y de comunicación en la UNRC, facilitando así el recorrido de los estudiantes con discapacidad a lo largo de sus estudios.

Los hallazgos sugieren la necesidad de fortalecer la formación docente desde una perspectiva integral que, como señala López-Melero (2021), incorpore tanto aspectos técnico-pedagógicos como dimensiones ético-políticas en el trabajo con la diversidad. La mayor valoración positiva proveniente de la Facultad de Ciencias Humanas sugiere la importancia de expandir estas prácticas inclusivas a otras áreas disciplinares.

Los datos recopilados hasta el momento sugieren la necesidad de fortalecer las políticas institucionales de inclusión educativa, desarrollar programas de formación docente en educación inclusiva, implementar sistemas de apoyo académico integral, así como fomentar la participación activa de la comunidad universitaria en la construcción de entornos inclusivos.

Sin embargo, es importante no descuidar que las respuestas presentadas, representan un porcentaje relativamente acotado de la totalidad de ítems que contiene el cuestionario utilizado como estrategia de recolección de datos en el proceso investigativo, por lo que, en posteriores análisis, se continuará con la profundización de la información. Al mismo tiempo, esta información se complementará con la realización de entrevistas grupales a estudiantes que hayan dado su consentimiento para ello y, posteriormente, con entrevistas en profundidad a docentes señalados como significativos para el sostenimiento de dichas trayectorias.

Se pretende seguir avanzando, recuperando datos obtenidos mediante otras estrategias, en la identificación de cuáles son las redes de apoyo que, en palabras de los protagonistas, facilitan las trayectorias educativas singularizadas de los estudiantes con discapacidad en el nivel superior.

Referencias

- Bach, M. (2011). El derecho a la capacidad jurídica en la Convención de la ONU sobre los derechos de las personas con discapacidad: conceptos fundamentales y lineamientos para una reforma legislativa. En A. Bariffi & A. Palacios (Eds.). *Capacidad jurídica, discapacidad y derechos humanos: una visión desde la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. (pp. 55-107) Ediar.
- Barnes, C. (2008). La diferencia producida en una década. Reflexiones sobre la investigación “emancipadora” en discapacidad. En L. Barton (Ed.). *Superar las barreras de la discapacidad* (pp. 381-397). Morata
- Barton, L. (1998). *Discapacidad y sociedad*. Editorial Morata.
- Castro, S. (2020). Hacia una comprensión de las concepciones sobre discapacidad en estudiantes de los profesados de la Universidad Nacional de Río Cuarto: Construcción de significados. [Tesis de Maestría no publicada]. Universi-

- dad Nacional de Río Cuarto. <https://www.hum.unrc.edu.ar/departamentos/ciencias-de-la-educacion/biblioteca-virtual/>
- Castro, S., & Vettorazzi, C. (2024) Trayectorias educativas singularizadas y discapacidad en la Universidad Nacional de Río Cuarto. *Revista PRAXIS Educativa*, 28(2), 1-13. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2024-280213>
- Celada, B. (2003) Educación superior y alumnos universitarios con discapacidad. *Colección Ensayos y Experiencias*.(49). *Educación Especial. Inclusión educativa. Nuevas formas de exclusión*. Ediciones Noveduc.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1994). Introduction: Entering the field of qualitative Research. The five moments. In N. K. Denzin & Y. S. Lincon (Eds.) *Handbook of Qualitative Research* (pp. 1-17). Sage Publications.
- Echeita, G. (2013) Inclusión y exclusión educativa: De nuevo ‘Voz y Quebranto’. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 11(2), 100-118. <https://doi.org/10.15366/reice2013.11.2.005>
- Echeita, G. (2018). Educación inclusiva: Sonrisas y lágrimas. *Revista Aula Abierta*, 47(4), 391-398.
- Echeita, G. (2020). *Educación inclusiva: El sueño de una noche de verano*. Octaedro.
- Fernández-Blázquez, M. L. M., & Echeita Sarrionandia, G. (2022). Hacia una educación más inclusiva: la transformación de un centro educativo. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(1), 185-206. <https://doi.org/10.14201/teri.27699>
- García-Pastor, C. (2019). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(1), 153-170.
- Goetz, J., & LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.
- Ley de Educación Superior N° 24.521 (1995) y su modificatoria Ley 25.573 (2002). <https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/texact.htm>
- <https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/70000-74999/73892/norma.htm>
- López-Melero, M. (2021). Barreras que impiden la educación inclusiva. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 95(34.1), 17-36.
- Martínez-Usarralde, M. J. (2021). Inclusión educativa comparada en UNESCO y OCDE desde la cartografía social. *Educación XXI*, 24(1), 93-115.
- Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative research design: An interactive approach*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Moriña, A., & Melero, N. (2016) Redes de apoyo sociales y académicas de estudiantes con discapacidad que contribuyen a su inclusión en la enseñanza superior. *Prisma Social*, 16, 32-59. IS+D Fundación para la Investigación Social Avanzada.
- Moriña, A., Márquez, X., & Álvarez, X. (2020). Redes personales de estudiantes con discapacidad en la Universidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Forma-*

- ción del Profesorado*, 23(2), 209-224. <https://doi.org/10.6018/reifop.410261>
- Oliver, M. (2008). Políticas sociales y discapacidad: Algunas consideraciones teóricas. En *Superar las barreras de la discapacidad: 18 años de Disability and Society*, (pp.19-33). Morata.
- Parrilla-Latas, A. (2021). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de innovación y desarrollo profesional. *Revista de Educación*, 392, 223-244.
- Pérez-Castro, J. (2019). Entre barreras y facilitadores: Las experiencias de los estudiantes universitarios con discapacidad. *Sinéctica*, (53), 1-22. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2019\)0053-003](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2019)0053-003)
- Rodríguez-Martín, A., & Álvarez-Arregui, E. (2015) Universidad y discapacidad. *Perfiles Educativos*. XXXVII(147), 86-102. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2015.147.47265>
- Sánchez-Palomino, A. (2020). La formación inicial del profesorado para la educación inclusiva. Una asignatura pendiente. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 31(1), 66-83.
- Skliar, C. (2008). ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable. *Orientación y Sociedad*, 8, 00. https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-88932008000100002&lng=es&tlng=es.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Cantus.
- Vasilachis de Gialdino, I. (1992). *Métodos cualitativos I. Los problemas teóricos epistemológicos*. Centro Editor de América Latina.