

Sentidos otorgados a la práctica educativa por estudiantes con discapacidad de la Licenciatura en Nutrición

Meanings given to educational practice by students with disabilities of the Bachelor of Nutrition

Cristaldo, Patricia Elisabet; Oberto, María Georgina; Celi, María Alejandra; Mamondi, Verónica; Laquis, Mariana

 **Patricia Elisabet Cristaldo ***

patricia.cristaldo@unc.edu.ar

Escuela de Nutrición / Facultad de Ciencias Médicas / Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

 **María Georgina Oberto ****

georgina.oberto@unc.edu.ar

Escuela de Nutrición / Facultad de Ciencias Médicas / Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

 **María Alejandra Celi *****

alejandra.celi@unc.edu.ar

Escuela de Nutrición / Facultad de Ciencias Médicas / Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

 **Verónica Mamondi ******

veronica.mamondi@unc.edu.ar

Escuela de Nutrición / Facultad de Ciencias Médicas / Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

 **Mariana Laquis ******* mariana.laquis@unc.edu.ar

Escuela de Nutrición, Facultad de Ciencias Médicas, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Resumen: La Escuela de Nutrición de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), desde el año 2010, aplica sistemáticamente diferentes estrategias para el acceso, permanencia y egreso de estudiantes con discapacidad en el marco de sus políticas institucionales. En el presente artículo, se realiza una revisión de esas actuaciones desde los sentires de dos estudiantes actuales de la carrera de Licenciatura en Nutrición que presentan discapacidad visual. En primera instancia, se expone un análisis de los protocolos de actuación y perspectivas de los mismos en el marco de la gestión institucional y de las experiencias docentes. Además, se contextualiza la trayectoria académica de la población estudiantil con discapacidad de la Escuela de Nutrición. Para el desarrollo de las entrevistas en profundidad, se seleccionaron dos estudiantes más avanzadas en la carrera con el propósito de describir las prácticas educativas que atraviesan y atravesaron desde su inserción universitaria.

Desde sus miradas, la Escuela de Nutrición dio respuestas a los emergentes surgidos en cada caso mediante adecuaciones específicas, disminuyendo las barreras comunicacionales. Las creencias, sentidos y valoraciones que cada estudiante hace de sí misma y de la práctica educativa, conlleva a dinámicas relacionales particulares en el ámbito académico. Desconocer todo ello limita las acciones posibles para la accesibilidad a la educación superior.

Palabras clave: estudiantes, discapacidad, prácticas educativas, gestión institucional.

Abstract: The School of Nutrition of the Faculty of Medical Sciences of the National University of Córdoba, since 2010, systematically applies different strategies for the access, permanence and graduation of students with disabilities within the frame work of its institutional policies. In this article, a review of these actions is carried out from the feelings of two current students of the undergraduate degree in nutrition who have visual disabilities. In the first instance, an analysis of the action protocols and their perspectives in the framework of institutional management and teaching experiences is presented. In addition, the academic trajectory of the student population with disabilities of the School of Nutrition is contextualized. For the development of in-depth interviews, two more advanced students in the career

Revista IRICE

Universidad Nacional de Rosario, Argentina

ISSN-e: 2618-4052

Periodicidad: Semestral

núm. 45, 2023

revista@irice-conicet.gov.ar

Recepción: 15 Noviembre 2022

Aprobación: 03 Marzo 2023

URL: <http://portal.amelica.org/amei/journal/746/7464666002/>

DOI: <https://doi.org/10.35305/revistairice.vi45.1679>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-
NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Cómo citar: Cristaldo, P. E., Oberto, M. G., Celi, M. A., Mamondi, V., & Laquis, M. (2023). Sentidos otorgados a la práctica educativa por estudiantes con discapacidad de la Licenciatura en Nutrición. *Revista IRICE*, 45, 41-57. <https://doi.org/10.35305/revistairice.vi45.1679>

were selected with the purpose of describing the educational practices that they go through and have gone through since their university insertion.

From their points of view, the School of Nutrition responded to the emerging issues that emerged in each case through specific adjustments, reducing communication barriers. The beliefs, meanings and evaluations that each student makes of herself and educational practice lead to particular relational dynamics in the academic field. Not knowing all of this limits the possible actions for accessibility to higher education.

Keywords: students, disability, education practices, institutional management.

Introducción

La Universidad Nacional de Córdoba (UNC) se compone de 15 facultades que ofrecen un total de 93 carreras de grado y 14 de pregrado. Además, cuenta con dos colegios secundarios, varios museos, hospitales y centros de investigación, entre otras instalaciones formativas. La Escuela de Nutrición forma parte de la Facultad de Ciencias Médicas.

Un diagnóstico realizado en el año 2005, reportó un 0,08% de las personas con discapacidad^[1] sobre el total de estudiantes matriculados para ese año (Mareño et al., 2007). Actualmente, según datos oficiales, la UNC tiene una población estudiantil aproximada de 136 mil estudiantes (UNC, 2022), no existiendo registro certero del número de personas con discapacidad dentro de esta población.

En el mundo, la educación inclusiva se ha convertido en un tema de interés y debate; en ese sentido, la *Declaración de Salamanca*, emitida por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura en 1994, se ha convertido en un documento de referencia que establece los principios, políticas y prácticas para la inclusión educativa de personas con discapacidad. Años después, la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* surge de un consenso internacional que establece principios fundamentales para la protección de los derechos de las personas con discapacidad, impulsando importantes cambios legales y sociales para garantizar la igualdad de oportunidades (Organización de las Naciones Unidas, 2006). Para Lea-Katz et al. (2019), la educación superior, al igual que los otros niveles educativos, es un bien público y social, en el que se garantiza la accesibilidad de las personas con discapacidad cuyos derechos se vulneran ante situaciones de inequidad. Promover la igualdad de derechos a nivel educativo es un acto de inclusión que no solo mejora la calidad de vida de aquellos/as que requieren adecuaciones pedagógicas acordes a su singularidad, sino que al mismo tiempo nivela las oportunidades del estudiantado. Para ello, se toma como marco el Modelo Social que considera que la discapacidad no es una condición inherente a la persona, sino que es el resultado de la interacción entre las limitaciones físicas, sensoriales o mentales de esta y las barreras sociales y culturales que impiden la participación plena y equitativa en la sociedad (Palacios, 2008). Por lo tanto, la responsabilidad por las desventajas de las limitaciones corporales de

los individuos se transfiere a la incapacidad de la sociedad y del Estado en prever y ajustarse a la diversidad, debido a que el entorno es construido para un estándar de sujetos (Victoria-Maldonado, 2013). De la misma manera, Palacios (2008) reflexiona:

No son las limitaciones individuales las raíces del problema, sino las limitaciones de la propia sociedad para prestar servicios apropiados y para asegurar adecuadamente que las necesidades de las personas con discapacidad sean tenidas en cuenta dentro de la organización social. (p. 28)

Este enfoque social de la discapacidad ha sido fundamental para promover la inclusión e igualdad de oportunidades para todas las personas, independientemente de sus capacidades o limitaciones. Sin embargo, la Educación Superior en América Latina y el Caribe se reconoce como el contexto educativo más excluyente de todos, especialmente para las personas con discapacidad (Yupanqui-Concha et al., 2014). En relación con ello, algunas comunidades universitarias de la región avanzan con normativas sobre inclusión educativa elaboradas por las propias instituciones y en otras, son escasas las políticas al respecto (Fajardo, 2017; Lea-Katz et al., 2019). En este contexto, la UNC, en el año 2008, creó la oficina de inclusión educativa de personas con discapacidad a fin de generar políticas institucionales que aborden esta temática en diferentes dimensiones, entre ellas, la académica y tecnológica (Rectorado de la UNC, 2008). En esta línea, a partir del año 2010, se han aprobado diferentes protocolos de actuación, entre ellos el de estrategias pedagógicas inclusivas (Honorable Consejo Superior de la UNC, 2010a) y de evaluación (Honorable Consejo Superior de la UNC, 2010b), a fin de suprimir barreras académicas para favorecer la equidad en el acceso al conocimiento, cursado de las asignaturas y sus instancias evaluativas, referidas en los Principios del Diseño Universal del Aprendizaje (Consejo Interuniversitario Nacional [CIN], 2020).

Para Alonso (2007) “la accesibilidad implica suprimir barreras” (p. 16). Estas barreras pueden dificultar la movilidad, la comunicación y el conocimiento de personas con limitaciones físicas, visuales, auditivas, entre otras, acorde a sus singularidades. En este sentido, los lineamientos de inclusión generales para todas las Facultades de la UNC, que buscan garantizar la calidad y equidad educativa para las personas con discapacidad, no son factibles de implementarse en todos los casos, debido a las peculiaridades de cada unidad académica. Esto se debe a que los recursos docentes y edilicios difieren ampliamente, por lo que requiere, fundamentalmente, de un esfuerzo mancomunado que garantice el acceso, la permanencia y el egreso de las personas con discapacidad. Al respecto, Kioko y Makoelle (2014) señalan que la *inclusión* es un proceso dinámico, que se ajusta y cambia según las necesidades que surgen en la práctica. Todo ello permite comprender la multiplicidad de factores que inciden en toda práctica educativa, entre ellos las condiciones y características de la institución; las habilidades, formaciones y representaciones de los/as docentes y las experiencias previas, capacidades y trayectorias de vida de los/as estudiantes. La UNC ha generado políticas buscando favorecer la accesibilidad académica de las personas con discapacidad y ha dado sostén al camino recorrido por directivos, docentes, no docentes y estudiantes de la Escuela de Nutrición. Por ello, en este trabajo se abordará, en primer lugar, las acciones de la Escuela de Nutrición en relación con las estrategias pedagógicas inclusivas, situaciones de evaluación, accesibilidad

comunicacional y de los espacios físicos, entre otros. En segundo lugar, se les da voz a las personas con discapacidad a través de entrevistas en las cuales expresan sus vivencias, necesidades y preocupaciones. De este modo, el análisis de los sentires de las personas con discapacidad en su paso por la institución, tiene como propósito aportar a la sensibilización del colectivo sobre la importancia de la inclusión y la diversidad.

Para analizar los sentires de las estudiantes con discapacidad es necesario delimitar su concepto en el marco de la práctica educativa. Al respecto Heller (1999) define al sentir como:

Estar implicado en algo ese algo puede ser cualquier cosa: otro ser humano, un concepto, yo mismo, un proceso, un problema, una situación, otro sentimiento otra implicación, la implicación puede ser positiva o negativa, activa o reactiva, directa o indirecta. (pp. 17-18)

Ello supone reconocer desde las voces de las estudiantes con discapacidad, las prácticas educativas de los/as docentes y de la institución, en función de los ejes plasmados con anterioridad; estos significados otorgados a la acción de otros/as y de sí mismos/as.

A los fines investigativos se empleó un enfoque cualitativo, descriptivo y exploratorio. La investigación cualitativa permite indagar acerca de las perspectivas, sentires, emociones y experiencias desde las participantes, en un ambiente natural y en relación con el contexto, tal como son sentidos y expresados por ellas. Para ello se utilizó la entrevista en profundidad que posibilita recoger la subjetividad, y llegar al conocimiento objetivamente por medio de la construcción de un discurso, de operaciones de elaboración de un saber socialmente comunicable y discutible (Hernández-Sampieri et al., 2006). La información surgida se analizó mediante el método comparativo constante (Eisenhardt, 1989).

Acciones institucionales que enmarcan la accesibilidad de personas con discapacidad

Tutorías docentes Secretaría de Asuntos Estudiantiles de la Universidad Nacional de Córdoba (SAE-UNC) y su vinculación con la Escuela de Nutrición

El departamento de Trayectorias Académicas Estudiantiles de la UNC se encarga de favorecer la inclusión de los/as estudiantes a la vida universitaria a partir de dos áreas: el sistema de tutorías y acompañamiento a estudiantes, y la oficina de inclusión educativa para personas con discapacidad. De esta manera, en las tutorías docentes SAE-UNC se trabaja sobre cuestiones específicamente académicas que atraviesa el estudiantado en su trayectoria educativa. La Escuela de Nutrición, desde el año 2010, ha recibido personas con discapacidad y las ha ido acompañando en su carrera. Para ello, ha trabajado en diferentes espacios, junto a la tutora de SAE-UNC, construyendo “las necesidades de accesibilidad” (ver Tabla 1) y asegurando las condiciones necesarias para que dichos/as estudiantes logren un adecuado rendimiento académico. Las mismas son remitidas a la SAE de la Escuela de Nutrición para que se realice la

comunicación a los equipos docentes de las asignaturas que cada estudiante cursará por cuatrimestre.

A su vez, SAE también articula con la Secretaría Académica para el asesoramiento a los/as docentes en la elaboración de las instancias evaluativas que permitan la inclusión plena de estudiantes con discapacidad. De este modo, también se mejoran las condiciones para el aprendizaje de todo el estudiantado.

Tabla 1

Necesidades de accesibilidad de las estudiantes de la Licenciatura en Nutrición, primer cuatrimestre del año 2022

Estudiante	Ajustes de accesibilidad necesarios
A ^a	Presenta visión reducida que se le manifiesta en la dificultad de visualizar tanto tamaños de letra como elementos con poco contraste o con colores poco nítidos (este punto es fundamental para aquellas asignaturas que trabajan con imágenes). Durante el proceso de cursado virtual solicitó no tener más ajustes porque logró resolverlo con las herramientas de ampliación de letra y lector que tiene en la computadora. Sin embargo, en la transición a los exámenes presenciales es necesario considerar los ajustes en tamaño de la letra (preferentemente Arial 14 negrita) y en el tiempo para su desarrollo (máximo del doble respecto a la temporalidad establecida para el examen regular escrito, garantizando la suficiencia del tiempo dado). Para el cursado presencial se debe considerar que no logra visualizar completamente el pizarrón (incluso sentada en el primer banco), por lo que necesita contar previamente con los PowerPoint u otras presentaciones que se utilicen y el permiso de tomar registro fotográfico en caso de que se trabaje en el pizarrón.
B ^b	Presenta pérdida de memoria a corto y mediano plazo. Necesita tiempo suficiente para resolver las consignas sin que se acumulen muchas horas seguidas de examen (se sugiere un máximo del doble respecto a la temporalidad establecida para el examen regular, garantizando la suficiencia del tiempo dado y, en caso de que el examen sea muy extenso se puede dividir para que tenga un tiempo de descanso). Se le dificultan en particular aquellos exámenes que implican resolución de problemas y/o cálculos; en algunos momentos necesita tiempo para recordar datos específicos (particularmente para las instancias orales). Es fundamental conocer con anterioridad cuál será la modalidad de examen para que pueda prepararse adecuadamente.
C ^c	Tiene baja visión progresiva (13% de agudeza visual) que le dificulta severamente la lectura por lo que se apoya plenamente en el lector de pantalla o en la lectura de otra persona. Necesita adaptación de tiempo (se sugiere un máximo del doble respecto a la temporalidad establecida para el examen regular escrito, garantizando la suficiencia del tiempo dado), tamaño de fuente ampliado (Arial 24 negrita) y disponibilidad para el uso del celular o la asistencia de una persona que le lea al momento de rendir. Se maneja muy bien con el lector de pantalla, pero a veces el sistema no le traduce todo lo que figura en el aula virtual, tablas o gráficos, por lo que algunas cátedras han optado por enviar las consignas en formato Word para que las resuelva con mayor facilidad. Cuando se usan imágenes o gráficos en Moodle se sugiere completar la opción de descripción que favorece la accesibilidad o bien describir de forma oral lo que allí se expresa. En función a las particularidades de cada asignatura se acuerda con ella si es conveniente el examen escrito con ampliación de letra y extensión de tiempo o si se realiza directamente un examen oral. Para el periodo de cursado es fundamental el envío oportuno del material bibliográfico al área de bibliografías para que se editen en tiempo y forma (para el lector) y la entrega del PowerPoint u otras presentaciones con anterioridad a la clase ya que no alcanza a visualizar la pantalla o el pizarrón.
D ^d	Presenta una situación de salud crónica pero con episodios agudos que le afecta físicamente y no es posible predecir cuándo aparecerán. Esta situación no es permanente y está en tratamiento, pero a veces no le entregan la medicación y esto le afecta para la asistencia a clases o exámenes. Su situación no requiere ajustes de formato ni modalidad de examen o trabajo práctico, sino justificación en caso de inasistencia por presentarse un episodio de brote. En caso de que eso se presente ella se comunicará con la cátedra para dar aviso de su situación y conversar sobre la posibilidad de recuperar esas instancias a las que no pudo asistir.
E ^e	Presenta visión reducida, esto no solo le impide leer en los tamaños más pequeños sino que, además, le lleva más tiempo el ejercicio de lectura (tanto en los momentos de estudio como de examen). Necesita adaptación en el tamaño de la letra (uso de lupa, letra ampliada Arial 18/20 negrita) y en el tiempo para desarrollar los exámenes (se sugiere un máximo del doble de tiempo respecto a la temporalidad establecida para el examen regular escrito, garantizando la suficiencia del tiempo dado). En las instancias orales es importante que la comunicación se dé en un lugar tranquilo, con cercanía interpersonal para poder hablar fuerte y claro, repreguntando las veces que sea necesario para mejorar la comprensión mutua (presenta labio leporino y fisura palatina y utiliza audífonos). En función a las particularidades de cada asignatura se acuerda con ella si es conveniente el examen escrito con ampliación de letra y extensión de tiempo o si se realiza directamente un examen oral.

Nota. Elaborada por la Tutora docente de SAE-UNC junto a las estudiantes de la Escuela de Nutrición (FCM-UNC). a Cursa dos asignaturas anuales de primer año y una cuatrimestral de segundo año.

b Cursa cuatro asignaturas cuatrimestrales de cuarto año.

c Cursa cinco asignaturas cuatrimestrales de cuarto año y dos como oyente para rendir libre.

d Cursa una asignatura cuatrimestral de tercer año, dos cuatrimestrales de cuarto año y una como oyente para rendir libre.

e No cursa ninguna asignatura, no obstante deberá rendir finales en los próximos turnos de examen ya que es lo único que le resta para iniciar las prácticas preprofesionales.

Capacitaciones a docentes

En agosto de 2022 se realizó el Taller “Análisis y revisión de protocolos de accesibilidad”^[2] a fin de valorar estos protocolos orientadores de los procesos de inclusión educativa desde una perspectiva situada en las condiciones de organización laboral y académica de la Escuela de Nutrición. Asistieron en carácter de participantes, nueve docentes de diferentes equipos de cátedra y dos autoridades de la unidad académica, quienes trabajaron en forma conjunta en la interpretación y revisión de las normativas; así como también propusieron algunas líneas de acción sobre las cuales continuar trabajando con la intención –a futuro– de elaborar protocolos propios que se ajusten a la singularidad institucional (considerando las condiciones estructurales y laborales actuales) y, a su vez, posibiliten garantizar los procesos de accesibilidad para las personas con discapacidad que cursan la carrera.

A continuación, se detallan algunos aspectos que emergieron del taller y que se acordó socializar con los equipos docentes para dar continuidad al trabajo institucional: las situaciones edilicias que dificultan garantizar los procesos de accesibilidad, los materiales bibliográficos, la disponibilidad de primeros bancos para estudiantes que lo necesiten, los ajustes en situaciones de evaluación y el protocolo de accesibilidad comunicacional.

Situaciones edilicias que dificultan garantizar los procesos de accesibilidad

Un punto de conflictividad que se detectó en el análisis, fue la dificultad presentada para tener aulas de cursado que garanticen las condiciones de accesibilidad requeridas en diferentes situaciones de discapacidad (iluminación, acústica, espacios para movilidad, micrófonos, entre otros) y se ajusten al número de estudiantes que cursan cada ciclo lectivo. En ese marco, se planteó articular desde SAE Nutrición con Secretaría Técnica y Planeamiento de UNC, la solicitud de priorización de aulas adecuadas a los protocolos para aquellas asignaturas en las que se encuentren cursando personas con discapacidad. Para ello se debería tener en cuenta las características requeridas para dichos espacios (según el tipo de ajustes que los/as estudiantes precisen).

Materiales bibliográficos

Sobre este aspecto se reconoció que la situación de migración a la virtualidad a causa de la pandemia facilitó la garantía del acceso en formato digital. Asimismo, se reforzó la importancia de contar con los materiales con la mayor anticipación posible para evitar demoras en los procesos de edición. Además, se detallaron los

documentos que deben ser editados a priori para ser reconocidos por un lector de pantalla o bien ser aumentados para su visualización. Al identificar los equipos docentes la bibliografía prioritaria que debe ser enviada con antelación por el tiempo que implica su digitalización, se contribuyó al mejor desempeño de la estudiante involucrada en esta situación. En este punto también se reconocieron los materiales táctiles que propone uno de los protocolos y los ajustes que se pueden hacer en torno al uso de tablas y gráficos de valoración nutricional, preparados de histología, frecuencias de consumo, entre otros.

Disponibilidad de primeros bancos para estudiantes que lo necesiten

Para evitar la puesta en evidencia de la situación particular de cada estudiante, se propuso socializar con todo el estudiantado el enfoque institucional dado al acompañamiento de las situaciones de discapacidad, explicar las modalidades de trabajo en la unidad académica y pedir colaboración en aquellos momentos en que algún/a estudiante solicite espacio en los bancos de adelante en el aula^[3] para poder facilitar sus procesos de aprendizaje sin necesidad de exposición constante de sus dificultades físicas. Esta acción garantiza la movilidad en el espacio-aula, y la interacción con los recursos didácticos empleados por el/la docente y con otros/as, reduciendo las barreras edilicias y sociales para su integración en igualdad de oportunidades. Es importante considerar que las situaciones por las que una persona puede necesitar la primera fila desbordan la condición de discapacidad, por lo que apelar a la comunicación y solidaridad entre estudiantes puede aliviar la carga de gestión de los equipos de cátedra.

Ajustes en situaciones de evaluación

A raíz de algunas experiencias de ajuste que incluyeron el uso de tecnología durante los exámenes, se clarificó los motivos por los cuales no pueden ser utilizados dispositivos de los/as docentes (acorde a lo especificado en los protocolos y a las condiciones de usabilidad de los lectores de pantalla); situación que permitió abordar la necesidad de que la propia unidad académica cuente con algún dispositivo propio. Además, las autoridades de la escuela manifestaron que se encuentra a disposición del cuerpo docente la posibilidad de imprimir los exámenes escritos ampliados, ya que en general estos no se incluyen en los pedidos de impresión a la facultad y su costo es bastante elevado.

Protocolo de accesibilidad comunicacional

El equipo de SAE-Nutrición analizó el protocolo de accesibilidad comunicacional con la intención de anticiparse a situaciones que a futuro requieran su aplicación. Al respecto, se detectó la necesidad de solicitar a SAE central orientaciones sobre los pasos a seguir y plazos para solicitar intérpretes de lengua de señas para las situaciones de baja audición o sordera que lo requieran.

Accesibilidad de recursos tecnológicos en la Escuela de Nutrición

En base a la experiencia de los ajustes que se han tenido en el primer cuatrimestre del año 2022, se reveló que la habilitación del uso del lector de pantalla combinado con el examen en papel ampliado fortaleció la accesibilidad y la participación educativa. Por ello, para las personas con baja visión, la Escuela de Nutrición puso a disposición una computadora notebook con lector de pantalla^[4] para los exámenes parciales y finales.

Asimismo, se proporcionó a los/as docentes un instructivo para la utilización del equipo en general, la carga del examen en formato Word y texto plano (no en imagen ni en pdf, porque la aplicación no los lee), teniendo la precaución de revisar que no se haya reducido el tamaño del cursor, dado que esta herramienta es prioritaria para la exploración y uso del equipo por parte del/de la estudiante. Además, si el examen es a desarrollar o tiene consignas que impliquen elaborar algún tipo de gráfico o esquema, es fundamental garantizar su impresión con la correspondiente ampliación de la letra para que la/el estudiante con baja visión pueda oír las consignas mediante el lector y responder en el papel.

Contexto de las personas con discapacidad de la Licenciatura en Nutrición

Actualmente cinco estudiantes de género femenino con discapacidad se encuentran activas en la carrera. Desde el Sistema Guaraní –sistema de gestión que registra y administra todas las actividades académicas de la UNC– se analizaron sus trayectorias estudiantiles (ver Tabla 2).

Para la Escuela de Nutrición se ha tornado significativo contar con las voces, sentires de este grupo de estudiantes a fin de mejorar las prácticas educativas y revisar los protocolos de accesibilidad establecidos. Por ende, y tomando consideraciones de otras investigaciones educativas (Cobeñas, 2021), en esta sección del trabajo las voces de las personas con discapacidad son las protagonistas.

Teniendo en cuenta el nivel de progreso en la carrera, se convocó a las dos estudiantes más avanzadas, que por cuestiones de anonimato se identificaron con letras^[5]: “estudiante C” en 4to año con 25 asignaturas aprobadas (67,6%) y “estudiante E” de 5to año con 31 asignaturas aprobadas (83,8%), de un total de 37 asignaturas de la malla curricular de la carrera Licenciatura en Nutrición.

Con la inquietud de incluir a cada estudiante en el presente trabajo, se procedió a contactarlas y explicitarles el propósito de su participación en este proceso de evaluación de la práctica educativa. Se les solicitó su consentimiento informado para ser parte de esta instancia. Luego de haber aceptado, se establecieron las modalidades para llevar adelante cada entrevista en profundidad, de aproximadamente una hora de duración con cada una, con el objetivo de analizar los sentidos otorgados por estas estudiantes a dichas prácticas. Para el análisis de la información se utilizó el método comparativo constante de manera de permitir distinguir las experiencias, sentidos, creencias, emociones, procesos que transitan las estudiantes.

Tabla 2

Trayectoria académica de las estudiantes de la carrera Licenciatura en Nutrición, septiembre del año 2022

Estudiante(año de ingreso a la carrera)	Condición en la Asignatura	1er año % (n=9)	2do año % (n=9)	3er año % (n=9)	4to año % (n=8)	5to año % (n=2)	Total % (n=37)
A (2021)	Regularizada	11,2 (1)	-	-	-	-	10,8 (4)
	Aprobada	44,4 (4)	-	-	-	-	
	Ausente	44,4 (4)	-	-	-	-	
B (2010)	Regularizada	-	11,1 (1)	88,9 (8)	50,0 (4)	-	57,3 (21)
	Aprobada	100 (9)	88,9 (8)	11,1 (1)	37,5 (3)	-	
	Ausente	-	-	-	12,5 (1)	-	
C (2019)	Regularizada	-	-	22,2 (2)	25,0 (2)	-	67,6 (25)
	Aprobada	100 (9)	100 (9)	66,7 (6)	12,5 (1)	-	
	Ausente	-	-	11,1 (1)	62,5 (5)	-	
D (2019)	Regularizada	-	11,1 (1)	55,6 (5)	12,5 (1)	-	54,0 (20)
	Aprobada	100 (9)	88,9 (8)	22,2 (2)	12,5 (1)	-	
	Ausente	-	-	22,2 (2)	75,0 (6)	-	
E (2017)	Regularizada	-	-	-	37,5 (3)	-	83,8 (31)
	Aprobada	100 (9)	100 (9)	100 (9)	50,0 (4)	-	
	Ausente	-	-	-	12,5 (1)	-	

Nota. Ausente refiere a que se inscribió en la asignatura y abandonó en el cursado o quedó libre por práctico y/o parcial o aún no se inscribió para el cursado. Elaboración propia en base a los datos suministrados por el Sistema Guaraní de gestión académica de las trayectorias estudiantiles

Mirada de las estudiantes a la práctica educativa de accesibilidad a la Educación Superior

La comunidad educativa de la Escuela de Nutrición ha comenzado un proceso profundo de transformación en sus dinámicas de trabajo ante el ingreso de personas con discapacidad. A nivel institucional se pretendió promover un conjunto de acciones que posibilitasen disminuir las brechas de accesibilidad, desigualdad y marginalidad, pues es fundamental crear entornos inclusivos para facilitar el proceso de aprendizaje de cada una de ellas. En esta tónica, las estudiantes con discapacidad reconocieron que la institución estaba teniendo en cuenta la posibilidad de su ingreso a la carrera de Licenciatura en Nutrición. Así como también esto permitió distinguir las barreras sociales que afectaban la interacción entre estudiante-docente-equipo de gestión. Una de ellas lo expresa de esta manera:

Hubo como medio, o sea, bueno, no sé cómo explicarlo, pero me sentía como perdida en su momento porque no conocía nada, porque no sabía que había, digamos, que

no sabía que había este acompañamiento para personas con discapacidad, tuve que ir aprendiendo y conociéndolo, pero que bueno, cuando vine con mi hermana a hacer la planilla de ingreso acá al despacho de alumnos [refiere a la Escuela de Nutrición] decía si tenía alguna discapacidad o si tenía alguna dificultad o algo, y yo dije que sí, [se sonríe sorprendida] porque me llamó la atención que preguntaran eso, y cómo se dice, ahí fue como que bueno me fui desarrollando en el camino y me fueron orientando desde la misma facu [refiere a la Escuela de Nutrición], de cómo tenía que hacer, cómo tenía que manejarme, cómo tenía que hacer, fue un desafío pero que me sentía acompañada digamos, cuando yo vine acá casi perdida que no sabía a dónde ir ni nada y me fueron dando las herramientas para poder desenvolverme. (estudiante E)

Las acciones inclusivas permitieron que cada persona con discapacidad en su ingreso a la Universidad, y particularmente a la carrera de Licenciatura en Nutrición, se sienta parte de la comunidad educativa y que se puedan trascender los límites autoimpuestos basados en experiencias anteriores. Las estudiantes han sentido que las individualidades y situaciones particulares han sido reconocidas y valoradas, favoreciendo la igualdad de oportunidades al reconocer que cada una tuvo vivencias y dificultades diferentes en sus procesos de vida para sentirse incluidas en su entorno. Al respecto, algunas tienen mayores iniciativas personales y consultan, y otras, como dice la estudiante C: “me daba vergüenza pedir, sé que es mi derecho, pero me cuesta”. Las formas de relacionamiento y contención han sido cruciales en estas estudiantes, pues les permitió elegir y sostenerse en la carrera: “Y cuando estaba averiguando me sentí más cercana a la ... a la carrera de nutrición que a las otras (se ríe) y cuando hice el cursillo y vi que me gustaba lo que iba estudiando, entonces, seguí” (estudiante E). La dinámica del funcionamiento institucional para atender las inquietudes y necesidades prácticas de las estudiantes con discapacidad permitió superar barreras mentales y físicas presentes de forma visible e invisible. Sin embargo, uno de los mayores desafíos fue reconocer su autonomía, tal como lo plantearon Martín-Padilla et al. (2013). No obstante, a través del relato que se presenta a continuación, se revela la autodeterminación, el valerse por sí mismas y hacer frente al entorno social educativo, que les posibilita la toma de decisiones igualitarias promoviendo su desarrollo personal y, por ende, su futuro profesional.

Creo que fue porque me pude relacionar con más gente, porque, por ejemplo, pude venir a las jornadas de puertas abiertas de nutrición y a las otras carreras no fui, y entonces al haber estado, escuchado la presentación de la carrera y después hicimos un recorrido con el centro de estudiantes, hablé con otras personas que ya estaban estudiando, que contaron su experiencia... entonces creo que al haber tenido más información y como a que a las otras no fui, por cuestión de tiempo. Entonces es como que tuve más información de nutrición que de las otras, entonces es como que me terminó de decidir o me quise quedar con esa directamente. (estudiante C)

El acompañamiento realizado para el reconocimiento del espacio, del desempeño profesional, y el contacto con otros actores de la comunidad educativa permitió el acercamiento a la carrera de Nutrición, redujo las distancias en la elección de una u otra carrera y promovió las oportunidades de accesibilidad a la educación superior. Es en este sentido que las propias creencias, sentires de las estudiantes con discapacidad también abren o cierran otro universo posible de acciones; cuanto más apertura manifiestan al cambio personal, al desarrollo de nuevas habilidades y capacidades, la comunicación se torna más fluida y armoniosa, aun ante los miedos e inseguridades que ellas perciben de sí

mismas. Ahora, legitimizar sus experiencias previas también es un desafío y una oportunidad que facilita la validación y el respeto para el cumplimiento de sus derechos.

Una de las limitaciones que más impactaron en el desempeño académico fue el acceso al material bibliográfico, el cual no se encontraba inicialmente digitalizado, por lo que las estudiantes tuvieron que acudir al uso de sus recursos personales para obtenerlos en formatos acordes a sus posibilidades visuales, en este caso. Al respecto, es significativo reconocer las implicancias que eso trajo en sus condiciones de salud, las horas de dedicación, las horas de descanso, lo que incrementó el estrés, disminuyó el esparcimiento y la recreación; por lo tanto, repercutió en su calidad de vida. Aun cuando al año siguiente estas condiciones se modificaron al facilitarse la accesibilidad de los materiales bibliográficos, les costó recuperarse físicamente. Una de las estudiantes expresa:

Primer año y el cursillo [refiere al ciclo de nivelación, primera asignatura a cursar para ingresar a la carrera] los viví como super estresante, sobre todo el cursillo porque cuando lo hice, si bien estaba en contacto con inclusión educativa... el cursillo del ingreso en nutrición no estaba digitalizado, entonces ese trabajo lo tuve que hacer todo yo y a medida que iba estudiando, yo me acuerdo de que dividía mi jornada de estudio en dos. Una parte para digitalizar el material y la otra para el estudio. Entonces en esas jornadas de cursillo, estudiaba como 10 horas por día a veces. Y dejé de hacer un montón de cosas (lo enfatiza) no salía, no me juntaba con mis amigos, nada, es como que borré toda mi vida en general, de mi vida social, general, todo [gesto de que lo sacó de su presente] y me avoqué al cursillo... Y... la verdad que entré como raspando. Y... yo ahí pensé que no iba a entrar, entonces dije, “bueno, si no entro no puedo de nuevo porque no es para mí, no lo voy a poder hacer, esta carrera no está adaptada, o sea que me va a costar horrores, no quiero, no”. Y cuando vi que aprobé dije: “ah bueno, así que [se ríe] voy a probar” [risas de entrevistada y entrevistadora]. (entrevistada E)

Como se vislumbra, la práctica educativa en situaciones de discapacidad es compleja para ser analizada en la dinámica cotidiana, pues diversos factores intervienen en el proceso de construcción; entre ellos, los supuestos, las teorías implícitas que sostienen los/as docentes, que influyen en la dinámica relacional y operativa con otros/as y también su relación con el conocimiento. De allí que generar una educación inclusiva que disuelva las barreras e incremente las oportunidades de todos/as supone un cambio de paradigma, así como la implementación de una diversidad de estrategias pedagógicas y de accesibilidad. Sumarles otros elementos desconocidos o que los/as sacan de la zona de confort, habitual, puede contribuir a generar resistencias para generar cambios en la práctica diaria. Ello implica la necesidad de una transformación, de la aplicación de un nuevo conocimiento en su quehacer. En este sentido, el conflicto cognitivo que se produce ante situaciones inesperadas puede llevar un tiempo de maduración superior al que se requiere para dar una respuesta inmediata, específica y puntual a la atención de las necesidades específicas de cada estudiante con discapacidad. Esta situación es percibida por las entrevistadas – con discapacidad visual– como limitantes al momento de la instrumentación de los protocolos de accesibilidad vinculados a la adaptación de los materiales o de las instancias de exámenes parciales o finales; en algunos casos, así lo expresan:

Bueno, cuando comenzamos a cursar las materias, eh, bueno, yo me presenté con todas las profes para que me conocieran, como que era una sugerencia que me habían

hecho desde la SAE, para que me conocieran, me decían “preséntate para que te conozcan porque así las profes van a estar predispuestas”, y la verdad que sucedió así. Cuando cursé, en una materia puntual, eh, fue que tuve inconvenientes con una cátedra porque la profesora ... no fue su momento, no estaban preparadas o porque no sabían, ¿qué pasó? la verdad que no lo sé. Pero tuve una mala experiencia y me llevó a recurrir la materia, también dije, “la recurso a la materia, la empiezo de nuevo”, y bueno, en ese momento sí fue medio,... eh.... Medio, eh, triste, por todo lo que implicaba recurrir una materia, eh, era una materia correlativa que trababa mucho para poder avanzar, entonces es como que bueno, como como.... En ese momento como que veía todo negro, pero bueno me quedo atrasada, dejo mi grupo de amigos del que empezamos. Y después con el diario del lunes, como que lo veo de otra manera, y como ¡qué bueno que me pasó esto! A mí me sirvió para para, cómo se dice, para fortalecerme, bueno, es todo un aprendizaje, esto es lo bueno, esto es lo malo, no todo es negativo, tiene su lado positivo. Vi el vaso medio lleno y dije “bueno, me di la posibilidad de conocer nueva gente, de tener un grupo nuevo de amigos, de poder tener los viejos, los nuevos, total acá nos conocemos todos [se sonríe], y bueno, tiene que ser así, es perfecto”. Y como que en ese momento por más que no lo entendiera, me sirvió como experiencia, de aprendizaje, tenía que ser así. (...). El tema fue de accesibilidad... tanto el parcial como el momento del final. (estudiante E)

Estos escenarios, como otros surgidos en su transcurrir por la carrera, les permitieron desplegar nuevos recursos comunicacionales y abrir nuevas oportunidades para otras personas con discapacidad. Además, las estudiantes se sintieron acompañadas, reconocidas y valoradas en sus inquietudes y dificultades por parte de las directivas y por gran parte de los/as docentes de la Escuela de Nutrición. También, desde el 2020, por la incorporación de la tutora quien facilita un despliegue más asertivo, se comenzó a denotar cambios en sus actitudes, así lo expresa la estudiante E:

En segundo año, cuando arrancó la virtualidad en el 2020, Sandra se comunicó conmigo para avisarme que estaba trabajando como tutora y que si yo quería, digamos, tenía la posibilidad de eso, de poder contar con ella y trabajar con ella y ya sea articulando ya sea lo que haga falta ya sea para los exámenes, para la cursada, para digamos, como de acompañamiento en otras cuestiones más, personales.

Asimismo, la inclusión y permanencia de la tutora abrió un camino diferente para ellas, dado que se generaron espacios de intercambio, de sentires, de experiencias, de historias de vida de compañeras estudiantiles, lo que contribuyó a ser más comprensivas consigo mismas y con otros/as, lo que disminuyó las barreras comunicacionales. Una de ellas lo manifiesta de esta manera:

O sea, me sentía como medio sola en ese camino, en esa lucha, y ya... hablar con Sandra [la tutora] y ya poder conocer a las otras chicas [estudiantes A, B, D y E] y ahora que somos bastantes más, fue como bueno, porque porque vi que ellas estaban pasando por algo parecido, escuchar sus historias, escuchar por las cosas que han tenido que pasar, muchas, distintas a la mía y otras, muy parecidas. (estudiante C)

Todo ello muestra como en el paso del tiempo se deben hacer adecuaciones acordes a cada circunstancia particular que se transita, y visibilizar las demandas como oportunidad para realizar cambios en la práctica educativa cotidiana, como así también atender a las particularidades y la diversidad para generar contextos de aprendizaje seguros. Algunos relatos de ello son:

Sí, lo he hecho con grupos que he tenido gente más cercana y más confianza. Y como que este año ya lo fui trabajando más cuando volvimos a la presencialidad y además,

como que me hice de amigos más cercanos, así que ya les pido ayuda, inclusive me ayudan a leer. Sí, es como que ahora lo tengo más solucionado ese tema. (estudiante C)

Fue un momento cómo se dice, duro porque en ese momento tenés ya el mismo peso de la materia, de tener que rendir, que salga todo bien y avanzar, más en mi situación, digamos no es un estudiante común, poder decir cómo lo hago, cómo sigo, y la verdad que tanto la SAE como la Escuela fueron los que estuvieron ahí, me orientaron y teníamos que poner a resolver el problema, digamos. (estudiante E)

Si los/as docentes y estudiantes se quedan en una concepción instrumentalista, acotada de la práctica educativa, solo para dar respuesta a lo que surge en el trayecto académico, tal como lo plantea Gómez López (2008), esto puede generar dificultades en la dinámica de interacción, en la metodología de trabajo y en los procesos evaluativos. Todo proceso educativo debe estar contextualizado para dar cursos de acción posible ante las circunstancias diferentes que se originan. Ello lleva a la reflexión de que los conflictos y las resistencias surgen cuando los/as docentes siguen sosteniendo prácticas rutinarias, automáticas, descontextualizadas. Esto nos muestra que no solo se ponen en juego lo emocional y las creencias de las estudiantes, sino también de los/as docentes. La relación con personas con discapacidad (como la visual) conlleva una desestructuración de esas rutinas establecidas y estimula la generación de nuevas dinámicas de trabajo, como así se denota en sus relatos.

Yo lo pedí en formato papel, en un tipo de letra del tamaño que necesitaba, porque yo sé que estaba acostumbrada a hacer todo en papel, y era como un montón, porque era múltiple opción, había que marcar, había que pasar a la grilla, había que hacer mucho cálculo porque había una parte que era química, y tenía que hacer mucho cálculo, mucha tabla periódica y demás, entonces bueno. Yo pedí en formato papel, y en el momento que había que marcar, bueno, yo marcaba todas las opciones en mi examen y al momento de pasar a la grilla yo le decía a la profe: “en la 1 es tanto, es la c, en la 2 es la a” y ella lo marcaba en la grilla según lo que decía, digamos. Lo marcaba todo y lo leíamos. Todo re bien, en ese sentido no tuve inconvenientes. De la tabla periódica, me acuerdo, yo tenía una tabla periódica enorme, en una hoja A3, me dejaron tenerla, así que no hubo inconvenientes en ese sentido. (estudiante E)

Eso fue más que nada en el cursillo. Porque ya en primer año me contacté con inclusión educativa y con más tiempo ya, y dándoles el nombre de las materias que yo curso, me hacen, digamos, este proceso de digitalización de los materiales. Esto que te conté que lo había hecho yo, me lo hacía con todos mis libros, entonces, yo directamente recibía los libros en texto y ya los leía con el lector de pantalla, iba a clase y todo [lo expresa más relajada, su cuerpo muestra como distensión]. (estudiante C)

A su vez, la construcción de los vínculos fue un desafío, dado que las personas con discapacidad visual tienen otros tiempos para las lecturas, responder consignas y trabajar con sus compañeros/as. Esto se evidenció en las instancias de tareas grupales e interactivas que demanda la cursada de cada asignatura, situaciones que revelaron más fuertemente sus dificultades físicas y que trajeron aparejada una predisposición limitada para el accionar colectivo. Una de ellas lo manifiesta así:

Bueno, a mí lo de los trabajos grupales fue como que lo que más me costó porque trabajando sola, si bien, una obviamente hace todo, pero es como que yo me adapto a mis tiempos, a mi ritmo. Por ahí hay momentos en los que me duele la cabeza y no puedo absolutamente nada y entonces, me acuesto y cierro los ojos y hay momentos en los que puedo estudiar un montón de horas seguidas, es como que yo me autoregulo. Pero cuando me toca trabajar en grupo, que hay que cumplir con

horarios, con compromisos y con ciertos tiempos, y hay que manejar los tiempos de todos, siempre me costó más eso.... [piensa]. Y el tema que por ahí yo soy medio tímida o no me animo a expresar mis necesidades o cuando hay algo que me cuesta, o que no puedo hacerlo, siempre trato de hacerlo lo mismo, o si es ya algo que me cuesta mucho mucho y.... no sé, me duele mucho la cabeza que y los ojos, que no me pueden poner en ese momento, y no estoy con un grupo que sea de confianza, o sea que yo los conozca, que yo les pueda decir: “che, denme unas horitas que me ponga mejor y lo sigo”, si es alguien que no conozco, como que directamente me desaparecía de los grupos y no colaboraba más hasta sentirme mejor. Entonces, es como que muchas veces me preocupaba como que no piensen que soy irresponsable o, pero en realidad es que me da miedo [se sonríe] decirles que no podía. Me cuesta mucho eso, como que pedir ayuda a mis compañeros. (estudiante C)

Cuando se potencia la diversidad, se da espacio para enriquecer el desarrollo y el aprendizaje de todos/as, generar la empatía, la reciprocidad y el trabajo colaborativo.

Conclusiones

La información recabada brinda indicios de las fortalezas y debilidades que transitó y transita la Escuela de Nutrición en este camino de más de diez años de prácticas educativas con personas con discapacidad y su posibilidad de superar obstáculos para una enseñanza integral e inclusiva. Así, en el proceso de construcción colectiva de la práctica educativa, es relevante reconocer las trayectorias de cada estudiante con discapacidad, sus historias previas, sus elecciones personales, sus procesos de vida que dan sentido a sus acciones y contribuyen o no a su desempeño estudiantil. Las creencias, sentidos y valoraciones que cada estudiante hace de sí misma y de la práctica educativa conlleva a dinámicas relacionales particulares en el ámbito académico; desconocer todo ello limita las acciones posibles para la accesibilidad a la educación superior.

Aun cuando se cuente con los protocolos de accesibilidad a la educación superior de los/as estudiantes con discapacidad, se debe interpelar la práctica educativa de los equipos docentes atendiendo a las creencias que subyacen en la misma y las formas en que las nuevas modalidades y metodologías se relacionan con sus propias representaciones e ideas. Ello contribuiría a reducir los conflictos en las dinámicas de trabajo interactivo y cooperativo y a hacer realidad los derechos a la accesibilidad de la Educación Superior de manera eficaz, eficiente y disponible. Finalmente, en todos los procesos de la práctica educativa que se han generado, ha sido crucial la dinámica de relacionamiento generada entre personas con discapacidad, docentes y compañeros/as de clase, pues es lo que más ha contribuido a disminuir las barreras físicas, sociales, afectivas, instrumentales, edilicias, entre otras.

Referencias

- Alonso, F. (2007). Algo más que suprimir barreras: conceptos y argumentos para una accesibilidad universal. *TRANS: Revista de Traductología*, 11, 15-30. <https://doi.org/kxkn>

- Cobeñas, P. (2021). Personas con discapacidad en la educación superior: una mirada sobre las barreras a la plena inclusión. *RAES*, 13(22), 153-168. <https://goo.su/U6ok>
- Consejo Interuniversitario Nacional (2020). *Universidades públicas argentinas y perspectiva de discapacidad*. Red Interuniversitaria de Discapacidad; Consejo Interuniversitario Nacional. <https://goo.su/3cePIEJ>
- Eisenhardt, K. M. (1989). Building theories from case study research. *The Academy of Management Review*, 14(4), 532-550. <https://doi.org/ckwzp9>
- Escuela de Nutrición de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de Córdoba (2022, 29 de julio). *Resolución N° 19/2022*. <https://goo.su/rDoN>
- Fajardo, M. S. (2017). La educación superior inclusiva en algunos países de Latinoamérica: Avances, obstáculos y retos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(1), 171-196. <https://goo.su/Pwvn>
- Gómez López, L. F. (2008). Los determinantes de la práctica educativa. *Universidades*, 38, 29-39. <https://goo.su/LuM2SsI>
- Heller, A. (1999). *Teoría de los sentimientos*. Ediciones Coyoacán.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill.
- Honorable Consejo Superior de la Universidad Nacional de Córdoba (2010a, 30 de noviembre). *Resolución N° 1386/2010*. <https://goo.su/8HK5o>
- Honorable Consejo Superior de la Universidad Nacional de Córdoba (2010b, 30 de noviembre). *Resolución N° 1389/2010*. <https://goo.su/w1Ta>
- Kioko, V., & Makoelle, T. (2014). Inclusion in higher education: Learning experiences of disabled students at Winchester University. *International Education Studies*, 7(6), 106-118. <https://doi.org/kxkp>
- Lea-Katz, S., Carvajal-Osorio, M., García-Escala, G., Fernández-Moreno, A., Méndez, M., Rucci, A. C., & Solís-Zea, R. (2019). Red interuniversitaria latinoamericana y del Caribe sobre discapacidad y DDHH. Perspectivas y proyecciones. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 28(28), 105-125. <https://goo.su/IXYoAt>
- Mareño, M., Masuero, F., & Beltramone, D. (2007). *Proyecto de inclusión educativa de personas con situación de discapacidad en la Universidad Nacional de Córdoba*. <https://goo.su/ZWrYza>
- Martín-Padilla, E., Sarmiento, P. J., & Coy, L. Y. (2013). Educación inclusiva y diversidad funcional en la universidad. *Revista de la Facultad de Medicina*, 61(2), 195-204. <https://goo.su/5U4tO>
- Organización de las Naciones Unidas (2006). *Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad*. <https://goo.su/wc9qZGs>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1994). *Declaración de Salamanca*. UNESCO. <https://goo.su/LvoG3>
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: Orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las personas con discapacidad*. Ediciones Cinca.
- Rectorado de la Universidad Nacional de Córdoba (2008, 14 de noviembre). *Resolución N° 3398/2008*. <https://goo.su/TGFcPkF>
- Universidad Nacional de Córdoba (2022). *Sobre la UNC*. <https://goo.su/KWotQn>
- Victoria-Maldonado, J. A. (2013). El modelo social de la discapacidad: una cuestión de derechos humanos. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, 46(138), 1093-1109. <https://goo.su/8Q18F6>

Yupanqui-Concha, A., Aranda-Farías, C. A., Vásquez-Oyarzun, C. A., Verdugo-Huenumán, W. A. (2014). Educación inclusiva y discapacidad: su incorporación en la formación profesional de la educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 43(3), 93-115. <https://goo.su/O5pVEQ>

Notas

- [1] Término utilizado para referirnos a los/as estudiantes que se autoperceben con discapacidad/es (auditiva, visual, motora, condición psicosocial u otras) de acuerdo a los datos personales que completan en la encuesta del Sistema Guaraní de la UNC.
- [2] Organizado por la tutora docente de SAE-UNC y el equipo de SAE-Nutrición. Contó con el aval y acompañamiento de la Escuela de Nutrición (Escuela de Nutrición de la Facultad de Ciencias Médicas de la UNC, 2022).
- [3] La ubicación espacial en los bancos de adelante en el aula contribuye, en estos casos, a estar más cerca del profesor/a y de los recursos visuales y/o auditivos, a fin de facilitar las experiencias de aprendizaje de los/as estudiantes y reducir los obstáculos físicos y sociales.
- [4] NVDA (*Non Visual Desktop Access*) es un lector de pantalla libre y gratuito desarrollado por *NV Access* que permite a las personas con discapacidad visual leer un texto que se muestra en la pantalla de la computadora mediante una voz sintética. También posibilita la ampliación y cambio de color del cursor (fundamental para la navegación) y habilitación ágil de la lupa.
- [5] Los nombres fueron modificados por resguardo de la identidad de cada una según las normas bioéticas en todo proceso de trabajo con otros/as.

Notas de autor

- * Magister y Especialista en Docencia Universitaria por la Universidad Tecnológica Nacional (UTN). Profesora Regular de la Escuela de Nutrición de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de Córdoba (FCM-UNC).
- ** Magíster en Microbiología con Orientación en Investigación en Salud Humana por la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de Córdoba (FCM-UNC). Secretaria de Asuntos Estudiantiles de la Escuela de Nutrición de la FCM-UNC.
- *** Licenciada en Nutrición por la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Secretaria Académica de la Escuela de Nutrición de la Facultad de Ciencias Médicas de la UNC.
- **** Magíster en Salud Pública por la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Vicedirectora de la Escuela de Nutrición de la Facultad de Ciencias Médicas de la UNC.
- ***** Doctora en Ciencias de la Salud por la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Directora de la Escuela de Nutrición de la Facultad de Ciencias Médicas de la UNC.