

Las TIC y su relación con la accesibilidad de los materiales y entornos pedagógicos utilizados por los estudiantes en la Carrera de Edición de la Facultad de Filosofía y Letras UBA

Autor:

Liceda, Patricia Marta

Tutor:

Fernández Zalazar, Diana

2021

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Magister de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Tecnología Educativa

Posgrado



*Universidad de Buenos Aires
Facultad de Filosofía y Letras*



*Maestría en Tecnología Educativa
Cohorte 2013-2014 (a distancia)*

***Las TIC y su relación con la accesibilidad de los
materiales y entornos pedagógicos utilizados por los
estudiantes en la Carrera de Edición de la Facultad
de Filosofía y Letras UBA***

Esp. Lic. Diana Fernández Zalazar
Directora de Tesis

Patricia M. Liceda
Maestranda

Febrero 2021

DEDICATORIA

A Cora, Felipe y Joaquín, porque el futuro les pertenece.

A las Editoras y los Editores, porque podemos hacer mucho para mejorar ese futuro.

EPÍGRAFE

“Un buen diseño y presentación de la información (...) puede proporcionar las rampas cognitivas que son necesarias para garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a los conocimientos.”

(CAST, 2011)

NOTA PRELIMINAR

El presente documento ha sido diagramado de manera online en el entorno Google Drive entre los años 2018 y 2020. Todas las figuras y tablas que integran el archivo original, cuentan con texto alternativo para facilitar su acceso a personas usuarias de lectores de pantalla, a quienes también es importante hacer saber que las imágenes han sido ubicadas en tablas para organizar la diagramación.

Pero habida cuenta de que la descarga en formato PDF desde Google Drive inhabilita algunas funciones de accesibilidad, y que además se desconoce qué formatos podría adoptar el documento en el futuro, incluida su impresión en papel, o el pasaje a formatos digitales no accesibles; se acompañó cada figura con epígrafes detallados y cada tabla con notas al pie lo suficientemente descriptivas como para reponer la información visual o textual que aparece en ellas. No obstante, y con el solo afán de proveer la mayor cantidad de opciones de acceso posible, se ofrece además el siguiente código QR, cuyo escaneo permite acceder a una versión digital del documento, disponible online:



En otro orden de cosas, también es importante señalar que en este documento se procuró evitar el lenguaje sexista. Sin embargo, a los efectos de facilitar la lectura –en particular la que se efectúa mediante lectores de pantalla– no se incluyen recursos como “@”, “x” o “-a/as”. Se ruega tener en cuenta esta aclaración en aquellos casos en los que el genérico masculino no se haya podido evitar.

TABLA DE CONTENIDOS

Nota preliminar	4
Índice de Figuras	11
Índice de Tablas	13
Agradecimientos	14
Resumen	16
1. Introducción	18
1.1. Tema: La accesibilidad de los materiales pedagógicos utilizados en la Carrera de Edición de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en relación con los procesos de inclusión de los/las estudiantes.	25
1.2. Objeto: Las TIC y la accesibilidad de los materiales y entornos pedagógicos en relación con los procesos de inclusión.	26
1.3. La Carrera de Edición de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires: particularidades	26
2. Marco teórico	29
2.1. Acerca del concepto de accesibilidad	29
2.1.1. Accesibilidad arquitectónica	29
2.1.2. Accesibilidad comunicacional	30
2.1.3. Accesibilidad metodológica	30
2.1.4. Accesibilidad instrumental	30
2.1.5. Accesibilidad programática	30
2.1.6. Accesibilidad actitudinal	31
2.1.7. La cadena de accesibilidad	31
2.1.8. El ciclo de invisibilidad	32

2.2. Acerca del concepto de Diseño para Todos	33
2.2.1. Uso equitativo o igualdad de uso	34
2.2.2. Uso flexible	34
2.2.3. Uso simple e intuitivo	35
2.2.4. Información perceptible	35
2.2.5. Tolerancia al error	35
2.2.6. Mínimo esfuerzo físico	36
2.2.7. Adecuado tamaño de aproximación y uso	36
2.3. Acerca del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA)	36
2.3.1. Principio I: Proveer múltiples medios de representación (el qué del aprendizaje)	37
2.3.2. Principio II: Proveer múltiples medios de Acción y Expresión (el cómo del aprendizaje)	38
2.3.3. Principio III: Proveer múltiples formas de Implicación (el por qué del aprendizaje)	39
2.4. Acerca de la ideología de la normalidad	39
2.5. Acerca de los modelos de la discapacidad en relación con la accesibilidad	41
2.5.1. Modelo de prescindencia	42
2.5.2. Modelo rehabilitador	43
2.5.3. Modelo social	43
2.6. Acerca del uso pedagógico las TIC en contextos áulicos de diversidad	47
2.6.1. Cognición distribuida	47
2.6.2. La metáfora de los puentes tecno educativos	48
2.6.3. Enseñanza poderosa	50
2.6.3.1. Da cuenta de un abordaje teórico actual	51
2.6.3.2. Permite pensar al modo de la disciplina	51
2.6.3.3. Mira en perspectiva	52
2.6.3.4. Está formulada en tiempo presente	52
2.6.3.5. Ofrece una estructura que en sí es original	53
2.6.3.6. Conmueve y perdura	54
2.7. Acerca de los conceptos de inclusión e integración en educación	55
2.8. Acerca de la investigación de diseño en tecnología educativa	56
2.8.1. El reconocimiento de la necesidad de innovar en un contexto específico y un campo particular de trabajo didáctico	57
2.8.2. El diseño y la construcción de la nueva propuesta de enseñanza y aprendizaje, y todas las mediaciones tecnológicas que la misma implique	57
2.8.3. La implementación de la propuesta de innovación y de estrategias de investigación para analizarla	57
2.8.4. El análisis y un nuevo ciclo de diseño e implementación	58

3.1. Resolución CD N.º 1117/10 RTARMEM Régimen Transitorio de Asistencia, Regularidad y Modalidades de Evaluación de Materias (2010).	60
3.2. Resolución CD N.º 4428/17 Nuevo Reglamento Académico (2017)	61
3.3. Ley N.º 24521 de Educación Superior (1995) y sus modificatorias Ley N.º 25573 (2002) y Ley N.º 27204 (2015) de implementación efectiva de la responsabilidad del Estado en el nivel de Educación Superior	62
3.4. Ley N.º 26206 de Educación Nacional (2006)	63
3.5. Ley N.º 26653 Accesibilidad de la Información en las Páginas Web (2010), también llamada Ley de Acceso a la Información Pública.	63
3.6. Ley 26522 Servicios de Comunicación audiovisual (2009)	64
3.7. Ley N.º 26285 (2007) Eximición del pago de derechos de autor, a la reproducción y distribución de obras científicas o literarias en sistemas especiales para ciegos y personas con otras discapacidades perceptivas.	65
3.8. UNESCO (1998): Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción y Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la Educación Superior, aprobados por la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (9 de octubre de 1998).	66
3.9. Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (2006). Ley Nacional N.º 26378 (2008)	67
3.10. Organización Mundial de la Salud. (2011) Informe Mundial sobre la Discapacidad.	68
3.10.1. Políticas y normas insuficientes	68
3.10.2. Actitudes negativas	68
3.10.3. Falta de accesibilidad	69
3.10.4. Crear entornos favorables	69
3.10.5. Abordar los obstáculos a la educación	70
3.10.6. Asegurar la participación de las personas con discapacidad	70
3.10.7. Fomentar la sensibilización pública y la comprensión de la discapacidad	71
3.10.8. Reforzar y apoyar la investigación sobre discapacidad	71
3.11. Pautas de Accesibilidad para el Contenido Web/ Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) 2.0	72
3.11.1. Principios y pautas	73
3.11.2. Criterios de Conformidad	74
3.11.3. Técnicas	75
3.12. Declaración de Estocolmo del Instituto Europeo para el diseño y la Discapacidad (2004)	75
3.13. Tratado de Marrakech (2013)	76
3.14. Norma ISO 9999: 2016 Productos de apoyo para personas con discapacidad: clasificación y terminología (2003-2016)	77
3.15. Norma ISO / IEC 40500: 2012 Tecnología de la información - Pautas de accesibilidad al contenido web (WCAG) 2.0 del W3C (2012)	78

4. Antecedentes y estado del arte	79
4.2. Antecedentes en la Facultad de Filosofía y Letras y en la UBA	82
5. Metodología	88
5.1. Preguntas iniciales. Objetivos. Hipótesis.	88
5.2. Etapa de recolección de datos	91
5.3. Selección de la muestra y desarrollo de instrumentos para el relevamiento de los datos	92
Tabla 1. Esquema de cursada propuesto por el Departamento de Edición. Materias clasificadas por área de incumbencia	93
Figura 1. Porcentaje de respuesta obtenido en la encuesta a docentes de la Carrera de Edición FFyL UBA	98
Figura 2. Porcentaje de permisos obtenidos para ingresar al campus virtual de las materias de la Carrera de Edición FFyL UBA	98
Figura 3. Porcentaje de respuesta obtenido en la primera encuesta de prueba efectuada a un grupo de 20 estudiantes	99
Figura 4. Porcentaje de respuesta obtenido en la encuesta definitiva efectuada a una muestra de 95 estudiantes	100
5.4. Análisis de los datos y construcción de categorías de análisis	101
5.4.1. Tabla de permisos de acceso al campus digital y base de datos de contacto de cátedras	102
5.4.2. Clasificación de materiales de estudio según su formato en relación con su accesibilidad	103
Figura 5. Banner en la entrada del espacio de consulta de la fotocopiadora del Cefyl, conocido como “Cyber Estudiantil”, en el cual aparecen listados todos los servicios que ofrece el lugar	105
Figura 6. Vista del local del Cefyl para consulta de apuntes digitales, también llamado “Cyber Estudiantil”, lindero al local de la fotocopiadora.	106
Figura 7. Ubicación de la cartelera de Edición en la fotocopiadora del Cefyl	107
Figura 8. Cartelera de apuntes de la Carrera de Edición en la fotocopiadora del Cefyl	107
Tabla 2. Planilla para clasificación de materiales pedagógicos digitales por materia según su formato	110
Figura 9. Clasificación de los 340 materiales digitales de la muestra	111
Figura 10. Agrupación de los materiales digitales de la muestra por su accesibilidad	112
Figura 11. Reconocimiento OCR de un impreso en malas condiciones	113
Figura 12. Reconocimiento OCR de un impreso en buenas condiciones	114
5.4.3. Evaluación de accesibilidad de materiales y entornos (estudiantes)	114
Figura 13. Opinión de los estudiantes de Edición acerca de la legibilidad de los materiales de estudio impresos	115

Figura 14. Opinión de los estudiantes de Edición sobre legibilidad de los materiales de estudio digitales	115
5.4.4. Evaluación de accesibilidad de materiales y entornos (docentes)	119
Figura 15. Opinión de los docentes de Edición sobre legibilidad de los materiales de estudio digitales e impresos	120
Figura 16. Respuesta de los docentes de Edición a la pregunta: ¿Sabías que el Art. 95 del Nuevo Reglamento Académico establece un plazo máximo de 3 años para entregar la bibliografía obligatoria en formato digital accesible?	121
Figura 17. Opinión comparada de estudiantes y docentes acerca de la pregunta: ¿es importante que todos los materiales estén disponibles desde el inicio de la cursada?	125
5.4.5. Impresiones sobre las entrevistas a graduadas	125
5.4.5.1. El caso de Lía Reznik	127
5.4.5.2. El caso de María Inés “Maine” Laborde	130
5.4.5.3. Algunas recurrencias	133
5.4.6. La accesibilidad en los programas de la Carrera de Edición FFyL UBA	136
5.4.7. Datos del Censo de Estudiantes UBA 2011	137
Figura 18. Porcentaje de estudiantes con discapacidad en FFyL según Censo UBA 2011	139
Tabla 3. Censo de Estudiantes UBA 2011. Cuadro 14. Datos correspondientes a FFyL UBA (SIP: 79)	138
Figura 19. Tipos de discapacidad en FFyL según Censo UBA 2011 sobre la base de los 174 estudiantes con discapacidad censados en FFyL en 2011	140
5.4.8. Datos brindados por el Área de Orientación al Estudiante FFyL UBA sobre estudiantes de la Carrera de Edición	140
Tabla 4. Datos SEUBE 2012-2018 RTARMEM Carrera de Edición	141
Figura 20. Motivos de consultas al RTARMEM entre 2012 y 2018 por estudiantes de la Carrera de Edición	142
5.5. Transferencia de los resultados de la investigación	141
6. De cómo la tecnología puede resultar facilitadora de la accesibilidad	149
6.1. Innovar para incluir: conocimiento y aprendizaje colectivo	150
Figura 21. Jugar es algo serio	153
6.2. Materiales pedagógicos accesibles en los dispositivos del Programa de Discapacidad y Accesibilidad de FFyL UBA	153
6.3. Las TIC como promotoras de la inclusión también en las redes sociales	156
6.4. Las TIC mejorando la accesibilidad de los materiales pedagógicos. Algunas experiencias	157
Figura 22. Póster académico con código QR	159
6.5. Recursos y ayudas técnicas no profesionalizados de bajo coste para la accesibilidad académica	159
6.6. Acerca de los tests automáticos de la accesibilidad y el rol de los validadores humanos	163

Figura 23. Comparativa de testeo de accesibilidad realizado con WAVE de la página principal del campus virtual de FFyL UBA 164

7. Contradicciones como desafíos para la investigación	165
8. Tecnología Educativa: mucho más allá de las “ayudas técnicas”	167
9. “Efectos colaterales”	169
10. Conclusiones	172
11. Bibliografía	179
11.1. Principal	179
11.2. Complementaria	187
11.3. Normativa	191
12. Anexo	196
12.1. Modelo de solicitud de permiso para ingresar al campus virtual de las materias de Edición	196
12.2. Encuesta enviada a docentes	197
12.3. Encuesta enviada a estudiantes (primera prueba)	202
12.4. Encuesta enviada a estudiantes (definitiva)	206
12.5. Preguntas guía de las entrevistas efectuadas a personas con discapacidad que se graduaron en la Carrera de Edición	211
12.6. Transcripción entrevista a Lía Reznik	213
12.7. Transcripción entrevista a María Inés Laborde	222

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Porcentaje de respuesta obtenido en la encuesta a docentes de la Carrera de Edición FFyL UBA	98
Figura 2. Porcentaje de permisos obtenidos para ingresar al campus virtual de las materias de la Carrera de Edición FFyL UBA	98
Figura 3. Porcentaje de respuesta obtenido en la primera encuesta de prueba efectuada a un grupo de 20 estudiantes	99
Figura 4. Porcentaje de respuesta obtenido en la encuesta definitiva efectuada a una muestra de 95 estudiantes	100
Figura 5. Banner en la entrada del espacio de consulta de la fotocopidora del Cefyl, conocido como “Cyber Estudiantil”, en el cual aparecen listados todos los servicios que ofrece el lugar	105
Figura 6. Vista del local del Cefyl para consulta de apuntes digitales, también llamado “Cyber Estudiantil”, lindero al local de la fotocopidora.	106
Figura 7. Ubicación de la cartelera de Edición en la fotocopidora del Cefyl	107
Figura 8. Cartelera de apuntes de la Carrera de Edición en la fotocopidora del Cefyl	107
Figura 9. Clasificación de los 340 materiales digitales de la muestra	111
Figura 10. Agrupación de los materiales digitales de la muestra por su accesibilidad	112
Figura 11. Reconocimiento OCR de un impreso en malas condiciones	113
Figura 12. Reconocimiento OCR de un impreso en buenas condiciones	114
Figura 13. Opinión de los estudiantes de Edición acerca de la legibilidad de los materiales de estudio impresos	115
Figura 14. Opinión de los estudiantes de Edición sobre legibilidad de los materiales de estudio digitales	115

Figura 15. Opinión de los docentes de Edición sobre legibilidad de los materiales de estudio digitales e impresos	120
Figura 16. Respuesta de los docentes de Edición a la pregunta: ¿Sabías que el Art. 95 del Nuevo Reglamento Académico establece un plazo máximo de 3 años para entregar la bibliografía obligatoria en formato digital accesible?	121
Figura 17. Opinión comparada de estudiantes y docentes acerca de la pregunta: ¿es importante que todos los materiales estén disponibles desde el inicio de la cursada?	125
Figura 18. Porcentaje de estudiantes con discapacidad en FFyL según Censo UBA 2011	139
Figura 19. Tipos de discapacidad en FFyL según Censo UBA 2011 sobre la base de los 174 estudiantes con discapacidad censados en FFyL en 2011	140
Figura 20. Motivos de consultas al RTARMEM entre 2012 y 2018 por estudiantes de la Carrera de Edición	142
Figura 21. Jugar es algo serio	153
Figura 22. Póster académico con código QR	159
Figura 23. Comparativa de testeo de accesibilidad realizado con WAVE de la página principal del campus virtual de FFyL UBA	164

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Esquema de cursada propuesto por el Departamento de Edición. Materias clasificadas por área de incumbencia	93
Tabla 2. Planilla para clasificación de materiales pedagógicos digitales por materia según su formato	110
Tabla 3. Censo de Estudiantes UBA 2011. Cuadro 14. Datos correspondientes a FFyL UBA (SIP: 79)	138
Tabla 4. Datos SEUBE 2012-2018 RTARMEM Carrera de Edición	141

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo que hoy se materializa en forma de tesis, debe su existencia y su razón de ser a un grupo de personas genuinamente interesadas en hacer de la accesibilidad académica una realidad tangible e incuestionable en perspectiva de derechos.

Vaya entonces mi más sincero agradecimiento:

A mi Directora de Tesis, Lic. Diana Fernández Zalazar, por haber aceptado el desafío de acompañarme en esta aventura, que por esas vueltas de la vida tiene su hito fundacional en el año 1999, mientras quien suscribe asistía absorta a las ya entonces visionarias clases de Edición Electrónica y Multimedia del Prof. Carlos Neri, a quien por supuesto sumo a mi agradecimiento.

Al increíble equipo de la Carrera de Especialización y Maestría en Tecnología Educativa de la Universidad de Buenos Aires, por potenciar, alentar y recrear las iniciativas de sus estudiantes, y por comprender que los tiempos de quienes trabajamos no solamente dentro sino también por fuera del sistema educativo, suelen ser muy diferentes a los de la Academia.

A Verónica Rusler, por su noble incondicionalidad y a toda la gente del equipo del Programa de Discapacidad y Accesibilidad de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, fuente de inspiración e interpelación constante, en el mejor de los sentidos, con quienes aprendo cada día en la rica complejidad de la interdisciplina.

A la comunidad académica de la Carrera de Edición, tanto a los colegas docentes que con generosidad me abrieron las puertas de sus campus virtuales y dedicaron tiempo a responder mis encuestas, como a mis queridos estudiantes y ex-estudiantes que de manera voluntaria y anónima contribuyeron con sus testimonios a definir cada aspecto de mi trabajo de campo.

A mis colegas editoras, María Inés Laborde y Lía Reznik por tanto afecto, por su profesionalismo impecable y por permitirme dar a conocer sus valiosos testimonios en primera persona. A Carlos García y a Mauro Soto, por su entrañable compañerismo y por ayudarme con la validación mediante lector de pantalla. A Yanina Boria, por introducirme con su particular alquimia de calidad profesional, militancia y ternura en los fundamentos de la Cultura Sorda.

Al Ing. Nahuel González, por su ayuda incondicional y por materializar sus convicciones en proyectos colaborativos que inspiran y cambian el mundo.

A Cristian Jofré, por su lectura atenta y su invaluable guía con los aspectos formales del documento.

A mi familia y muy especialmente a Omar, por su paciencia y cariño ilimitados.

A la Educación Pública, que permitió que la nieta de la planchadora pudiera acceder a las aulas de Posgrado.

RESUMEN

El presente trabajo intenta dar respuesta a los siguientes interrogantes: ¿Qué características vinculadas con la accesibilidad revisten los materiales pedagógicos utilizados actualmente en la Carrera de Edición de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires? ¿De qué modo habilitan su utilización por parte de todos los estudiantes? ¿De qué manera podrían contribuir las TIC en el rediseño y producción de tales materiales teniendo en cuenta el concepto de accesibilidad?

Partiendo de la hipótesis de que el empleo de las TIC en el rediseño y producción de materiales y entornos pedagógicos permite mejorar su accesibilidad, se caracterizó una muestra de los materiales pedagógicos utilizados en la Carrera de Edición de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires durante los años 2018 y 2019, se analizó su accesibilidad, se relevó el uso efectivo de los mismos a través de encuestas y entrevistas y se indagó de manera específica acerca del nivel de accesibilidad que tales materiales presentaban cuando eran abordados por estudiantes con discapacidad. Asimismo, se documentaron experiencias concretas en las que la utilización pedagógica de las TIC resultó de valor superlativo en la materialización del acceso a los dispositivos y entornos pedagógicos.

Por último, es importante señalar que el presente trabajo se fundamenta en un marco teórico amplio que pone en diálogo el concepto multidimensional de la accesibilidad con otros conceptos tales como el de diseño para todos, el diseño universal de aprendizaje, la ideología de la normalidad y el modelo social de la discapacidad, en relación con el uso pedagógico las TIC en contextos áulicos de diversidad. Asimismo, propone en paralelo una mirada en

perspectiva de derechos –en particular el derecho de acceso a la educación superior–
fundamentada en la normativa local e internacional vigente.

1. INTRODUCCIÓN

Son muchas las transformaciones que se requieren para lograr una universidad inclusiva. Algunas tienen lugar al interior de la Facultad e involucran autoridades, docentes, no-docentes y alumnos/as. Otras no pueden conseguirse trabajando sólo desde la propia institución, sino que requieren articulación con otras organizaciones y con personas en general interesadas en la promoción de derechos y la equiparación de oportunidades educativas. (Heredia, Rusler y Equipo CUD, 2012).

En los últimos años, diversos fenómenos ocurridos en nuestra región vinculados en su mayoría con la vulneración de los derechos de ciertos grupos sociales, interpelan a diario el rol de la Universidad como dispositivo que motoriza la movilidad social.

El Estatuto Universitario de la UBA –en sus artículos 69° y 70°– enfatiza el rol de la Universidad de Buenos Aires como un instrumento de mejoramiento social, solidario y antidiscriminatorio orientado a proporcionar igualdad de oportunidades para todos. Y la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (en adelante FFyL¹ UBA²) –como una de sus Unidades Académicas– adhiere a tal precepto.

Y si bien las aulas de la UBA dan cuenta de una enorme y rica heterogeneidad entre sus estudiantes, la realidad cotidiana pone en evidencia frente a ciertas subjetividades específicas, que al momento de formular aquella afirmación plasmada en el Estatuto Universitario, se

¹ Se utilizará el acrónimo de uso corriente. Fuente: [https://es.wikipedia.org/wiki/Facultad_de_Filosof%C3%ADa_y_Letras_\(Universidad_de_Buenos_Aires\)](https://es.wikipedia.org/wiki/Facultad_de_Filosof%C3%ADa_y_Letras_(Universidad_de_Buenos_Aires))

² Se utilizará la sigla oficialmente reconocida por la institución.

hubiera tenido en mente un tipo determinado y excluyente de estudiante, que en los términos de Angelino (2009) podríamos denominar “normal”, proveniente de un entorno y contexto en cierto modo también “normales”. En tal sentido, Angelino puntualiza:

Para concebir un cuerpo como deficitario se lo debe oponer a la noción de un cuerpo normal. La normalidad y su ideología normalizadora son una construcción, en un tiempo y en un espacio determinado, fruto de ciertas relaciones de desigualdad que permiten a un grupo instalar ciertos criterios para delimitar qué es y qué no es, es decir, criterios hegemónicos, que aparecen como únicos e incuestionables. (Angelino, 2009)

La observación cotidiana en la Universidad de estudiantes –cuyo derecho de acceso a la educación superior consagrado tanto en la normativa vigente a nivel nacional como internacional se ve interferido por ciertas “barreras”, por lo general “invisibles”– e incluso su ausencia forzada, revela el incumplimiento de derechos básicos y fundamentales:

De conformidad con el párrafo 1 del Artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, el acceso a los estudios superiores debería estar basado en los méritos, la capacidad, los esfuerzos, la perseverancia y la determinación de los aspirantes y, en la perspectiva de la educación a lo largo de toda la vida, podrá tener lugar a cualquier edad, tomando debidamente en cuenta las competencias adquiridas anteriormente. En consecuencia, en el acceso a la educación superior no se podrá admitir ninguna discriminación fundada en la raza, el sexo, el idioma, la religión o en consideraciones económicas, culturales o sociales, ni en incapacidades físicas. (UNESCO, 1998: Art. 3, Inc. a)

En las prácticas cotidianas, las características materiales y de uso de la mayoría de los apuntes, programas y dispositivos audiovisuales utilizados durante las clases, como así también buena parte de las formas de evaluación escrita y oral tradicionales, evidencian encontrarse fuera del alcance de un amplio sector de la población estudiantil, dificultando su acceso pleno. En los últimos años este rasgo no solamente se observa en materiales y espacios analógicos, sino que también incluye espacios digitales, como por ejemplo los campus virtuales.

Es conveniente aclarar aquí que, si bien es frecuente que el concepto de accesibilidad aparezca asociado al de discapacidad, la accesibilidad no es un concepto solamente aplicable al ámbito de la discapacidad. Resulta claro que un entorno o un dispositivo accesible (ya sea analógico o digital), representa un beneficio para cualquier usuario, tenga o no discapacidad. En el caso de Internet, por ejemplo, "...hablar de accesibilidad (...) "es hablar de un acceso universal a la web, independientemente del tipo de hardware, software, infraestructura de red, idioma, cultura, localización geográfica y capacidades de los usuarios" (W3C, 1994, citado por Carreras Montoto, 2013).

No obstante lo señalado, resulta interesante acudir a ejemplos donde los conceptos de accesibilidad y discapacidad se combinan, ya que permiten visibilizar de manera más contundente la problemática planteada.

Piénsese por ejemplo en un alumno con dificultades visuales severas o con ceguera: no puede ver la presentación audiovisual durante un teórico, ni leer un apunte en formato de fotocopia impresa, ni procesar con su computadora personal la mayoría de los apuntes disponibles en formato digital, ya que suele tratarse de archivos que compilan escaneos en formato de

imagen, de muy difícil traducción para los programas de reconocimiento óptico de caracteres y posterior conversión de texto a audio. O un estudiante con hipoacusia, quien tendrá dificultades para comprender una clase magistral oral o para interpretar un audiovisual que no esté convenientemente subtulado (Liceda, 2012).

Y si hablamos de estudiantes sin discapacidad, pensemos que existen múltiples factores vinculados con el entorno que pueden vulnerar su derecho de acceso: la imposibilidad de contar con determinada tecnología (por ejemplo, tener dificultades con la conectividad o disponer de dispositivos de comunicación obsoletos), encontrarse a gran distancia de los centros de estudio, tener un horario de trabajo muy extenso, etc.

El presente trabajo se concentrará entonces en la accesibilidad de los entornos pedagógicos y los materiales de estudio y a tales fines, resulta interesante investigar la utilización pedagógica de las TIC como una herramienta capaz de ampliar la accesibilidad de tales materiales y entornos mediante su adecuación a los principios del Diseño Universal como así también permitiendo cuando sea necesario la integración de imágenes, sonido, vídeo y texto, de manera tal de posibilitar diversos modos de acceso simultáneo a los contenidos (Barberá y Badía, 2004). Es importante asimismo tener en cuenta que los materiales pedagógicos son mediadores de contenidos educativos y como tales pueden tornarse tanto facilitadores como obstaculizadores de la enseñanza.

Esta concepción implica entender el potencial que ofrecen las TIC para hacer frente al desafío de ofrecer una educación inclusiva y de calidad, que asegure el derecho de acceso a todos, sin importar las características que puedan tener las personas, o los dispositivos y entornos desde los cuales se accede.

Como todo material didáctico, los materiales digitales se configuran como productos socio-históricos. Es por ello fundamental reparar en el tipo de potencialidades innovadoras que aquellos aportan, ya que representan nuevas formas de organización y socialización del conocimiento, conformando nuevas formas de archivo, de escritura y lectura propias de la cultura digital, las cuales incluyen entre otras la dimensión hipertextual, interactiva y transmediática.

A los efectos de facilitar la comprensión de la propuesta específica del presente trabajo, conviene adelantar de manera sucinta en este punto algunas cuestiones básicas vinculadas con el concepto de accesibilidad, que se desarrollará posteriormente en el marco teórico.

En primer lugar, es importante saber qué se entiende por accesibilidad:

Accesibilidad es el conjunto de características que debe disponer un entorno urbano, edificación, producto, servicio o medio de comunicación para ser utilizado en condiciones de comodidad, seguridad, igualdad y autonomía por todas las personas, incluso por aquellas con capacidades motrices o sensoriales diferentes. (Boudeguer Simonetti et al, 2010)

Por su parte, “la accesibilidad web implica garantizar que un sitio o servicio web puede ser visitado y utilizado de forma satisfactoria por el mayor número posible de personas, independientemente de las limitaciones personales que tengan o de aquellas limitaciones que sean derivadas de su entorno” (Carreras Montoto, 2013). Es importante detenerse en esta idea, en palabras de Graciela Caplan (2002):

La accesibilidad significa que cualquier individuo usando cualquier navegador o cualquier tecnología para navegar en Internet puede visitar cualquier sitio y lograr un total y completo entendimiento de la información contenida en él, como así también tener la total y completa habilidad de interactuar en el sitio sin enfrentarse con barreras tecnológicas. (citado por Neri y Fernández Zalazar, 2008).

Para llevar a cabo la tarea pedagógica los docentes desarrollan y utilizan a diario en sus clases un sinnúmero de materiales, tales como apuntes impresos y digitales, presentaciones, evaluaciones, etc. Y la primera pregunta que surge en este proyecto de investigación es: ¿resultan accesibles para todos los estudiantes? La segunda pregunta que aparece entonces es ¿de qué modo pueden contribuir las TIC en el rediseño de tales materiales teniendo en cuenta el concepto de accesibilidad? La idea es pues comenzar a pensar el diseño y la edición de los materiales pedagógicos como elementos que posibiliten entornos verdaderamente inclusivos.

Estrechamente ligados al concepto de accesibilidad aparecen otros dos, vinculados de hecho con la propuesta específica del presente trabajo: el de Diseño para Todos y el de Diseño Universal de Aprendizaje.

El concepto de Diseño para Todos (en inglés *Design for All*, denominado posteriormente en español Diseño Universal) fue propuesto por el *European Institute for Design and Disability* (EIDD) en 2004 como la mejor opción para responder a los requerimientos de una sociedad que a medida que transcurre el tiempo se torna más heterogénea. Si bien el concepto de Diseño para Todos registra numerosos antecedentes, son los aportes de Ronald Mace –

arquitecto, diseñador de productos y creador del término Diseño Universal y de los principios que lo animan– los que realmente definen tal paradigma (Mace et al, 1997).

El tercer concepto ligado con la presente propuesta es el de Diseño Universal de Aprendizaje o DUA (en inglés, UDL *Universal Design for Learning*), que se aplica específicamente en el ámbito pedagógico, reconoce al Diseño para Todos como una de sus raíces y cuyos principios giran en torno al eje de proporcionar múltiples medios para la representación, la acción, la expresión, la motivación y la implicación en el aprendizaje (CAST, 2011).

Es muy importante entender que la propuesta no alienta el utilizar las TIC para hacer materiales “especiales” sino en investigar las posibilidades de generar materiales accesibles desde su concepción, que puedan ser utilizados por todos, cada quien de acuerdo con sus preferencias y capacidades personales. El concepto de accesibilidad implica un enfoque de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación orientado a lograr que todos los estudiantes accedan a los contenidos y objetivos del currículum común y para ello es necesario también tener en cuenta la cultura organizacional y la disponibilidad de los docentes para trabajar con la diversidad.

Asimismo, resulta fundamental tener en cuenta que en lo que respecta específicamente a la educación superior en nuestro país, una de las dificultades que enfrentan docentes y alumnos es que en este nivel convergen y coexisten, integrados e incluidos, por primera vez, “todos”. La accesibilidad cobra en esta convergencia valor agregado, ya que en el resto de los niveles del sistema educativo, si bien existe un fuerte énfasis en la inclusión de todo tipo de estudiantes en los cursos comunes, se prevén prestaciones externas para quienes presentan dificultades a cuya especificidad la escuela común no está en condiciones de dar respuesta.

La educación superior no tiene esta segmentación, y reúne a todos en las mismas aulas, lo cual implica que la generación de propuestas y materiales accesibles para responder a esta situación se convierta en un tema impostergable. Tal escenario se corresponde con el que se vive cotidianamente en las aulas universitarias y las de la Carrera de Edición de la FFyL UBA no son una excepción.

En el contexto actual de políticas y proyectos que involucran las TIC, la educación se encuentra desafiada por lo cotidiano. ¿Cómo dar respuesta a la inclusión educativa de todos los alumnos, asegurando propuestas y materiales que, en sintonía con las políticas regionales, posibiliten la inclusión y la equidad sin acrecentar aún más la brecha?

En función de lo expresado anteriormente, se establecen el siguiente tema y objeto de investigación:

1.1. Tema: La accesibilidad de los materiales pedagógicos utilizados en la Carrera de Edición de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en relación con los procesos de inclusión de los/las estudiantes.

La presente investigación se propuso analizar la accesibilidad de los materiales pedagógicos utilizados en la Carrera de Edición de FFyL UBA. Debido a la amplitud del universo a investigar se estableció como recorte el grupo de materiales pedagógicos del período 2018-2019 constituido por apuntes y libros impresos y digitales disponibles en fotocopiadora del Cefyl (Centro de Estudiantes de FFyL UBA), la Opfyl (Oficina de Publicaciones de FFyL UBA), en el repositorio digital y en el campus digital de FFyL UBA. Con respecto a

materiales pedagógicos tales como las presentaciones utilizadas en las clases teóricas, se analizaron a partir de los testimonios recabados mediante entrevistas realizadas a estudiantes y docentes. Asimismo, y a los fines de explorar las condiciones de accesibilidad de la muestra de materiales pedagógicos objeto de análisis de este trabajo, se emplearon entrevistas a graduados y encuestas a docentes y estudiantes vinculadas con la utilización de espacios y dispositivos virtuales en comparación con sus equivalentes analógicos, cuando los hubiere y se analizaron algunas experiencias realizadas con esta clase de materiales en contextos pedagógicos universitarios (de grado y extensión).

1.2. Objeto: Las TIC y la accesibilidad de los materiales y entornos pedagógicos en relación con los procesos de inclusión.

Habida cuenta de que desde hace casi dos décadas las TIC integran el grupo de las denominadas “tecnologías de apoyo” capaces de equiparar las posibilidades de acceso de las personas a “cualquier producto, instrumento, equipo o sistema técnico” (Norma ISO-9999, 2003-2016), la investigación partió de la idea de que su utilización en el diseño y rediseño de los materiales y entornos pedagógicos en la Carrera de Edición de FFyL UBA constituye un factor capaz de posibilitar y/o ampliar su accesibilidad.

1.3. La Carrera de Edición de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires: particularidades

En los años '90 como consecuencia del ingreso de nuevas empresas al mercado editorial argentino, algunas firmas nacionales fueron adquiridas por capitales extranjeros y se fusionaron algunos grupos empresariales. Este fenómeno derivó en un incremento de la

cantidad de libros ofrecidos tanto en el mercado interno como en el externo, lo cual produjo una fuerte demanda local de personal calificado en el rubro editorial. Surge así en 1992 –a partir de un convenio entre la Cámara Argentina del Libro (CAL) y la UBA– la Carrera de Edición (en adelante, Carrera de Edición o simplemente la Carrera), la cual fuera concebida inicialmente como una tecnicatura (CEP, 2004) convirtiéndose en la carrera de grado más joven de las que se dictan en FFyL UBA.

Se trata de una carrera interdisciplinaria, en la cual convergen distintos campos del conocimiento. En el sitio de la Carrera de Edición FFyL UBA en Internet

(<http://edicion.filo.uba.ar/>) se enuncian sus características principales:

- Proporciona un sólido conocimiento del proceso editorial en su conjunto y de la industria y el comercio del libro (en papel y en soporte digital) y de las publicaciones periódicas e institucionales.
- Brinda elementos para una reflexión madura sobre los principales problemas y desafíos de la industria editorial en nuestro país y en el mundo.
- Combina una formación general humanística con un conjunto específico de vocabulario, conocimientos, destrezas y modos de negociar típicos de la actividad editorial.
- Enseña a evaluar nuevas tecnologías y mercados, a planificar estrategias y a lograr ventajas competitivas en el marco de las oportunidades y necesidades cambiantes del campo editorial.

Asimismo, cabe señalar que la Carrera de Edición tiene una cantidad récord de alumnos (alrededor de mil alumnos activos) en comparación con el resto de los programas de

enseñanza de Edición a nivel mundial (CAP, 2017) lo cual añade un valor adicional al hecho de indagar acerca de las posibilidades de acceso efectivo a sus materiales y entornos pedagógicos.

La selección de los materiales pedagógicos de esta carrera como objeto de análisis, si bien tiene que ver con un profundo interés personal de quien escribe por la accesibilidad académica se relaciona también con las posibilidades de acceso real a los diversos espacios (tanto analógicos como digitales) que brinda el hecho de pertenecer a dicha Carrera, tanto en carácter de graduada como de auxiliar docente de una de las materias que integran su currícula.

2. MARCO TEÓRICO

Las bases teóricas del presente trabajo de investigación se pueden agrupar en cuatro ejes que se relacionan y retroalimentan entre sí:

- Accesibilidad y diseño
- Ideología de la normalidad y modelo social de la discapacidad
- Pedagogía inclusiva y su relación con las TIC en contextos educativos
- La investigación en diseño

2.1. Acerca del concepto de accesibilidad

Accesibilidad es el conjunto de características que debe disponer un entorno urbano, edificación, producto, servicio o medio de comunicación para ser utilizado en condiciones de comodidad, seguridad, igualdad y autonomía por todas las personas, incluso por aquellas con capacidades motrices o sensoriales diferentes. (Boudeguer Simonetti, 2010)

Por su parte Werneck (2005) identifica las diferentes dimensiones en la accesibilidad, que se refieren a la ausencia de barreras (tanto visibles como invisibles) en seis aspectos fundamentales:

2.1.1. Accesibilidad arquitectónica

Se relaciona con la ausencia de barreras ambientales físicas en las viviendas, en los espacios y equipamientos urbanos y en los medios de transporte individuales y colectivos.

2.1.2. Accesibilidad comunicacional

Se refiere a la ausencia de barreras en la comunicación interpersonal (cara a cara, lengua de señas), escrita (manual o digital, en todo tipo de medios, incluyendo incluso los textos en braille) y virtual (accesibilidad digital).

2.1.3. Accesibilidad metodológica

Hace alusión a métodos y tecnologías de estudio (escolar), de trabajo (profesional), de acción comunitaria (social, cultural, artística), de educación de los hijos (familiar) que no presenten barreras.

2.1.4. Accesibilidad instrumental

Tiene lugar cuando no existen barreras en los instrumentos, utensilios y herramientas de estudio (escolar), de trabajo (profesional), de placer y recreación (comunitaria, turística, deportiva).

2.1.5. Accesibilidad programática

Se produce cuando se eliminan las barreras de acceso a las políticas públicas (leyes, decretos, etc.), normas y reglamentos (institucionales, empresariales, etc.)

2.1.6. Accesibilidad actitudinal

Se refiere a la ausencia de preconceptos, estigmas, estereotipos y discriminaciones, de las personas en general.

Por último, Werneck menciona que “la accesibilidad tecnológica no es una accesibilidad aparte, pero debe interpolar las otras accesibilidades, excepto la actitudinal” (2005, p. 20).

2.1.7. La cadena de accesibilidad

Ahora bien, para que la accesibilidad “funcione” debe cumplirse la denominada “cadena de accesibilidad”, es decir que los dispositivos accesibles estén integrados en un entorno que también revista condiciones de accesibilidad.

Se refiere a la capacidad de aproximarse, acceder, usar y salir de todo espacio o recinto con independencia, facilidad y sin interrupciones. Si cualquiera de estas acciones no es posible de realizar, la cadena se corta y el espacio o situación se torna inaccesible. El desplazamiento físico de una persona, entre un punto de origen y un destino, implica traspasar los límites entre la edificación y el espacio público o entre éste y el transporte; ahí radica la importancia en la continuidad de la cadena de accesibilidad. (Boudeguer Simonetti, 2010, p. 12)

De poco serviría, por ejemplo, contar con material pedagógico accesible en una facultad emplazada en una ciudad que no permitiera que las personas con dificultades motoras se trasladen de manera autónoma en transporte público de pasajeros para poder llegar a las

instituciones educativas y peor aún si éstas fueran inaccesibles desde el punto de vista arquitectónico o actitudinal, ya que algunos estudiantes no podrían llegar a encontrarse con tales materiales. Y si hablamos de materiales digitales, si el campus digital es inaccesible, poco importa si los materiales son accesibles o no ya que los destinatarios no podrán llegar a él con autonomía.

...las dificultades de accesibilidad que presentan las casas de estudios no son un tema exclusivo de las mismas. Cuando se observa la disposición urbana podemos desprender de allí análisis históricos, económicos, políticos y culturales que nos permitirán analizar la construcción social de una trama de significados que se concreta en la construcción de límites arquitectónicos. (Katz y Danel, 2011, p. 115)

2.1.8. El ciclo de invisibilidad

Werneck (2005) explica uno de los fenómenos más característicos que identifican al colectivo de las personas con discapacidad y explican los bajos percentiles de estas personas en las instituciones formativas de todos los niveles y en los espacios comunitarios en general:

Este “ciclo de invisibilidad” acontece por la siguiente lógica:

- 1) personas con discapacidad no consiguen salir de casa, por lo tanto, no son vistas por la comunidad;
- 2) por no ser vistas por la comunidad, dejan de ser reconocidas como parte de ella;
- 3) por no ser reconocidas como parte de ella, garantizar el acceso de las personas con discapacidad a bienes, derechos y servicios no es considerado un problema que la comunidad deba enfrentar y solucionar;

- 4) sin tener acceso a bienes y servicios, no hay cómo incluirlas dentro de la sociedad;
- 5) una vez excluidas de la sociedad, siguen invisibles, y sometidas a constante discriminación.

El “ciclo de invisibilidad” explica por qué personas con discapacidad son ampliamente excluidas de la vida social, económica y política de sus comunidades.

De este modo, ante la imposibilidad de comunicarse, de salir de sus casas, de trabajar y de tener acceso a servicios de educación las personas con discapacidad se tornan “invisibles”. De esto se desprende la importancia de propiciar una cultura inclusiva, atenta a generar las condiciones necesarias para brindar los recursos de accesibilidad necesarios para quebrar este “ciclo de invisibilidad” y permitir la participación activa de todas las personas en la vida comunitaria, con pleno acceso a todos sus derechos.

2.2. Acerca del concepto de Diseño para Todos

Tal como se mencionara en la introducción del presente trabajo, el concepto de Diseño para Todos (también conocido como Diseño Universal) resulta una de las bases teóricas de esta investigación y guarda una estrecha relación con el concepto de accesibilidad analizado en el punto anterior.

Si bien el Diseño para Todos registra numerosos antecedentes, cabe señalar que los más significativos son los aportes del arquitecto estadounidense Ronald Mace (1941-1998), creador del término Diseño Universal, y precursor de la accesibilidad en la arquitectura en su país desde la década del 70 (ONCE, 2011).

El Diseño Universal postula la creación de entornos y productos diseñados de manera tal que puedan ser utilizados por la mayor cantidad de personas en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptaciones particulares.

Habida cuenta de la enorme heterogeneidad humana, la idea de un diseño “universal” puede sonar un tanto ambiciosa, en el sentido de que dentro de toda población existen personas con capacidades muy distantes del estándar y en ocasiones desplazadas hacia los percentiles más extremos. Pero es necesario comprender que la idea que subyace al concepto tiene más que ver con generar entornos inclusivos y accesibles, en lugar de hacerlo para un “hombre ideal”, de modo tal que sean utilizables desde el vamos por la mayor cantidad posible de personas (Coriat, 2011).

El Diseño Universal se fundamenta en siete principios básicos, que son los que se enuncian a continuación (Werneck, 2005):

2.2.1. Uso equitativo o igualdad de uso

El diseño debe ser útil a personas con diversas capacidades. Se refiere a que el diseño debe ser fácil de usar y ser adecuado para la mayoría de las personas, independientemente de sus capacidades y habilidades. Debe proporcionar los medios más similares para todos los usuarios, idénticos cuando sea posible, o equivalentes cuando no lo sea. La idea es que el diseño no segregue a ningún tipo de usuario.

2.2.2. Uso flexible

El diseño debe adecuarse a un amplio rango de preferencias y habilidades y acomodarse a una amplia gama de capacidades individuales.

2.2.3. Uso simple e intuitivo

El uso del diseño debe ser fácil de entender, sin importar la experiencia, conocimiento, idioma o nivel de concentración del individuo. Las instrucciones –si las hubiere– deben ser simples, ya que se trata de eliminar la complejidad innecesaria y ser consecuente con las expectativas e intuiciones del usuario.

2.2.4. Información perceptible

El diseño debe brindar la información necesaria de manera efectiva, aunque el usuario posea una alteración sensorial. Para eso utilizará distintas formas de información (gráfica, verbal, táctil), proporcionará contrastes adecuados entre la información y sus alrededores, maximizará la legibilidad de la información esencial y proporcionará dispositivos o ayudas técnicas para personas con limitaciones sensoriales.

2.2.5. Tolerancia al error

El diseño debe minimizar los riesgos de las acciones involuntarias. El diseño debe reducir al mínimo los peligros y las consecuencias adversas de las acciones accidentales o involuntarias, y para eso dispone los elementos de manera tal que se reduzcan las posibilidades de riesgos y errores (protege, aísla o elimina los factores de riesgo).

2.2.6. Mínimo esfuerzo físico

El diseño tiene que ser usado de manera cómoda y eficiente, con un mínimo de fatiga física. Debe permitir al usuario mantener una posición neutral del cuerpo mientras utiliza el elemento, utilizar la fuerza operativa en forma razonable, minimizar las acciones repetitivas y el esfuerzo físico sostenido.

2.2.7. Adecuado tamaño de aproximación y uso

El diseño debe proporcionar tamaños y espacios adecuados para el acercamiento, alcance, manipulación y uso, sin importar el tamaño, postura o movilidad del individuo. Debe permitir una línea clara de visión hacia los elementos y permitir su alcance tanto para quienes están de pie como los que están sentados y brindar diferentes opciones para asir elementos para manos de mayor o menor fuerza y tamaño e incluso considerar espacio para elementos extra de apoyo o para la asistencia de las personas.

2.3. Acerca del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA)

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) es un marco que aborda el principal obstáculo para promover aprendices expertos en los entornos de enseñanza: los currículos inflexibles, “talla-única-para-todos”. Son precisamente estos currículos inflexibles los que generan barreras no intencionadas para acceder al aprendizaje. Los estudiantes que están en “los extremos”, como los superdotados y con altas capacidades o los alumnos con discapacidades, son particularmente vulnerables. Sin embargo, incluso los alumnos que se

pueden considerar “promedio” podrían no tener atendidas sus necesidades de aprendizaje debido a un diseño curricular pobre. (CAST, 2011)

El DUA surge en Estados Unidos en la década de los 90, como resultado de las investigaciones desarrolladas en el Centro de Tecnología Especial Aplicada (CAST) llevadas a cabo por sus fundadores, David H. Rose (neuropsicólogo) y Anne Meyer (experta en educación, psicología clínica y diseño gráfico), junto con otros miembros del equipo de investigación de dicho centro. Su marco teórico se fundamenta en principios provenientes de las neurociencias y en las tecnologías digitales aplicadas al aprendizaje y a la investigación educativa (Pastor et al, 2011).

Podemos entender el DUA como la aplicación pedagógica del Diseño Universal. Del mismo modo que la idea de “diseñar para personas ideales” no es compatible con la heterogeneidad humana y a la larga devenga dispositivos excluyentes, lo mismo ocurre en el plano de las prácticas pedagógicas: diseñar recorridos didácticos tomando como referencia “alumnos ideales” genera prácticas excluyentes de quienes por diferentes motivos no encajan en ese modelo idealizado.

El DUA se fundamenta en tres principios que básicamente proponen incluir en las prácticas pedagógicas diversidad de medios y formas para: 1) la representación; 2) la acción y la expresión y 3) la implicación. Tales principios son los siguientes:

2.3.1. Principio I: Proveer múltiples medios de representación (el qué del aprendizaje)

Dado que no hay un medio de representación que resulte óptimo para todos los estudiantes; es esencial brindar diversas opciones, para que todos tengan no solo la posibilidad de tal representación, sino también la mejor opción para cada cual.

Es importante considerar que en la diversidad humana, hay personas a quienes les resulta más fácil comprender conceptos a través de medios visuales o auditivos que con textos impresos, todo ello sin perder de vista que, además, la apropiación de los contenidos es mucho más eficiente y perdurable cuando se utilizan múltiples representaciones, ya que eso permite a los estudiantes hacer sus propias conexiones internas con otros conceptos y saberes previos.

De lo expuesto anteriormente se deduce que este principio responde además a los requerimientos de los estudiantes con discapacidad sensorial (ceguera, sordera), con trastornos del aprendizaje, o con diferencias lingüísticas o culturales, ya que al disponer de diversos modos de representación de los contenidos, podrán acceder desde el modo que más les convenga o con el que se sientan más cómodos, sin requerir la adaptación de un “standard”.

2.3.2. Principio II: Proveer múltiples medios de Acción y Expresión (el cómo del aprendizaje)

Las personas utilizan diferentes modos de habitar los entornos de aprendizaje y de dar cuenta de lo que saben. Por ejemplo, los estudiantes con dificultades en las habilidades estratégicas y organizativas (trastornos de la función ejecutiva), los que presentan dificultades con el idioma, o las personas con trastornos neuromotores, desarrollan sus actividades de

aprendizaje de diversas formas, que no suelen estar contempladas de antemano en los entornos pedagógicos habituales.

Dado que no hay un medio de acción y expresión óptimo para todos los estudiantes; resulta indispensable proveer diversidad de opciones para la acción y la expresión.

2.3.3. Principio III: Proveer múltiples formas de Implicación (el por qué del aprendizaje)

El afecto representa un elemento crucial para el aprendizaje, y los aprendices difieren notablemente en los modos en que ellos pueden ser comprometidos o motivados para aprender. Hay una variedad de fuentes que pueden influir en la variación individual en el afecto, incluyendo la neurología, la cultural, la relevancia personal, la subjetividad y el conocimiento previo, junto con otra variedad de factores [...] Algunos aprendices se interesan mucho con la espontaneidad y la novedad, mientras que a otros les desinteresan e incluso les asustan estos factores, prefiriendo la estricta rutina. Algunos aprendices prefieren trabajar solos, mientras que otros prefieren trabajar con los compañeros. En realidad, no hay un tipo de compromiso óptimo para todos los aprendices en todos los contextos; por lo que proveer múltiples opciones para comprometerse es esencial. (CAST, 2011).

2.4. Acerca de la ideología de la normalidad

Plantear que a la fecha del desarrollo del presente trabajo los materiales pedagógicos que se utilizan en la Carrera de Edición (y los espacios físicos y virtuales donde éstos se hallan) parecieran estar destinados a un solo tipo de estudiante que no tiene déficits de ninguna

índole, implica pensar que tales materiales y espacios han sido ideados en el marco de una concepción que –en los términos de Angelino y Rosato (2009)– podría denominarse “ideología de la normalidad”.

Estas autoras plantean que en este contexto se puede considerar el término “normal” en dos de sus múltiples acepciones: como cualidad de algo que está en su estado natural o bien como parámetro de una condición que permite saber si algo se ajusta a una norma o regla.

En tal sentido, y dado que “una etnografía es una concepción y práctica de conocimiento que busca comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus miembros” (Guber (2001, citado en Angelino y Rosato, 2009), para arribar a una ideología de la normalidad resulta importante responder *a priori* la pregunta de quiénes definen las reglas que pautan qué es lo normal. De hecho, existen múltiples representaciones de la categoría de “lo normal”, las cuales permiten definir qué se ajusta a ellas y qué no, así “el sujeto normal es entonces un prototipo de hombre medio, parámetro según el que todos seremos medidos, evaluados, señalados y convenientemente clasificados” (Angelino y Rosato, 2009, p. 28).

En esta línea de pensamiento, tales prototipos de normalidad, generan (y naturalizan) mecanismos de inclusión y exclusión, ya que la definición de la normalidad permite definir su opuesto: la anormalidad. Así, entendido lo “normal” como una convención de “la mayoría”, posicionada como la representación de un “todos” tan homogéneo como inexistente, la sociedad convalida su poder prescriptivo y confunde el “ser” con el “deber ser”.

Y en un modelo donde el imperativo social indica que lo “normal” es “ser como son todos, no resulta llamativo que los dispositivos orientados a la formación estén pensados solamente para esos estudiantes “normales”. Es por ello que la presente investigación ve en este punto de su marco teórico una motivación más que suficiente para echar luz sobre este entramado social y colectivo de representaciones basadas en convenciones sociales de largo arraigo, y revisarlas críticamente.

Incluso el concepto mismo de “mayoría” puede ser analizado desde la ideología. En palabras de Carlos Neri:

En el centro de esta discusión (...) está el concepto de mayorías y minorías. Existe un consenso erróneo de que la mayoría representa un promedio, un mínimo común donde cualquier variable que no se ajuste puede ser escuchada pero la mayoría de destinatarios genera el criterio de usabilidad. Esta cuestión, si bien no está dicha, funciona tácitamente desde los sistemas de capacitación y educación hasta la implementación. Entender de este modo el concepto de mayoría implica olvidar que las mayorías como tales no existen sino como sumas de minorías. (Neri, 2006, p. 54)

Esta conceptualización explica, por ejemplo, el enorme peso que revisten las imágenes en los dispositivos pedagógicos utilizados en las clases magistrales, revelando un predominio de los aspectos gráficos sobre los textuales, que no siempre enriquecen el mensaje central, sino que en ocasiones pueden funcionar como distractores.

2.5. Acerca de los modelos de la discapacidad en relación con la accesibilidad

Otra de las bases teóricas que sustenta el presente trabajo es el llamado “Modelo social de la discapacidad” (Palacios, 2008) según el cual las causas que originan la discapacidad son en su mayoría de carácter social, es decir, externas al individuo.

Este modelo tiene sus orígenes a principios de la década del ochenta en el Reino Unido, cuando Mike Oliver –sociólogo británico y activista por los derechos de las personas con discapacidad– comienza a emplear la expresión "modelo social de la discapacidad", en la formación de profesionales que se desempeñaban en el campo de la discapacidad, dando origen a una corriente de pensamiento totalmente revolucionaria en comparación con cualquiera de las anteriores.

En tal sentido cabe señalar que Palacios identifica tres modelos teóricos del fenómeno de la discapacidad a lo largo de la historia de la humanidad: el de prescindencia, el rehabilitador y social.

2.5.1. Modelo de prescindencia

Este modelo –de raíces religiosas– considera “innecesarias” a las personas con discapacidad por diversos motivos: porque las considera el resultado del “enojo de los dioses”, porque asume que albergan mensajes diabólicos, o simplemente porque sus vidas no merecen ser vividas por lo desgraciadas que son. Como resultado de ello:

...la sociedad decide prescindir de las personas con discapacidad, ya sea a través de la aplicación de políticas eugenésicas, o ya sea situándolas en el espacio destinado para los anormales y las clases pobres, con un denominador común marcado por la dependencia y

el sometimiento, en el que asimismo son tratadas como objeto de caridad y sujetos de asistencia. (Palacios, 2008, p. 26)

2.5.2. Modelo rehabilitador

Este modelo considera que las causas que originan la discapacidad son científicas (no religiosas) y derivan en limitaciones individuales de las personas. Así, las personas con discapacidad dejan de ser consideradas inútiles o innecesarias, pero siempre y cuando sean “rehabilitadas”. En tal sentido lo que se persigue es “normalizar a las personas con discapacidad”, aunque sea con el ocultamiento de la diferencia (Palacios, 2008, p. 26). Quizás sea este modelo el que mayor incidencia ha tenido en la educación en el nivel superior, lo cual explicaría las múltiples barreras que deben enfrentar las personas con discapacidad en una universidad concebida como un espacio destinado –en lo que concierne a ellas– solo a la parte de este colectivo que ha podido “rehabilitarse” en otras palabras: que no tiene ninguna discapacidad.

2.5.3. Modelo social

Por último, Palacios identifica un tercer modelo, al que denomina “modelo social”, el cual considera que las causas que originan la discapacidad no son científicas ni religiosas, sino que surgen de la relación de la persona con otras en un contexto determinado.

Desde esta filosofía se insiste en que las personas con discapacidad pueden aportar a la sociedad en igual medida que el resto de personas –sin discapacidad–, pero siempre desde la valoración y el respeto de la diferencia. Este modelo se encuentra íntimamente

relacionado con la asunción de ciertos valores intrínsecos a los derechos humanos, y aspira a potenciar el respeto por la dignidad humana, la igualdad y la libertad personal, propiciando la inclusión social, y sentándose sobre la base de determinados principios: vida independiente, no discriminación, accesibilidad universal, normalización del entorno, diálogo civil, entre otros. Parte de la premisa de que la discapacidad es en parte una construcción y un modo de opresión social, y el resultado de una sociedad que no considera ni tiene presente a las personas con discapacidad. Asimismo, apunta a la autonomía de la persona con discapacidad para decidir respecto de su propia vida, y para ello se centra en la eliminación de cualquier tipo de barrera, a los fines de brindar una adecuada equiparación de oportunidades. (Palacios, 2008, p. 27)

Desde este “modelo social de la discapacidad” resulta claro que la existencia de materiales pedagógicos que presentan “barreras de acceso” a una parte de la población estudiantil, constituyen un factor inhibitorio del acceso al conocimiento que no depende del estudiante en cuestión, sino que parte de un error en la concepción del material pedagógico en sí mismo, y que podría revertirse cambiando el modo de diseñar los dispositivos de enseñanza y los entornos en los cuales éstos se hallan.

Ferrante retoma la idea de Mike Oliver desarrollada por Palacios y basándose en la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, sostiene que la discapacidad es una producción socio-política y pone el acento en el enorme potencial que representa el colectivo de personas con discapacidad a la hora de identificar y remover las barreras sociales que impiden su participación plena:

Desde la perspectiva asumida en este instrumento internacional, estas limitaciones para la participación no nacen en los individuos con “discapacidad” sino en una sociedad que no tiene en cuenta a las mismas, al estar únicamente diseñada para un hombre medio, dotado de un cuerpo capaz. (Ferrante, 2015)

Por su parte Dell’Anno señala:

...actualmente, se asiste a un movimiento que puede considerarse cultural y político, donde se observan iniciativas de las personas con discapacidad, tendientes a reafirmar su autonomía e independencia, como personas adultas y dándose sus propias orientaciones. Puede pensarse en una expresión del paradigma de vida independiente³ en sociedades como la nuestra, donde el mismo no ha tenido todavía un desarrollo demasiado significativo y sigue constituyendo una legítima aspiración. (Dell’Anno, 2012)

Dell’Anno hace hincapié en que es la sociedad la responsable de que las personas puedan –o no– desarrollar sus capacidades y que tal desarrollo tiene que ver no solo con lo que las personas pueden o no hacer (lo que sería su funcionamiento) sino también con las oportunidades que tengan para poder elegir y tomar decisiones.

¿Todos podemos elegir la vida que queremos llevar? Verdaderamente no todos y no siempre. Existen limitaciones personales que no deben ignorarse, pero lo que aquí se

³ “El concepto de vida independiente viene asociado al de diversidad funcional. En oposición al modelo médico-rehabilitador, que busca la asistencia como alternativa a la curación, el modelo de vida independiente se emplea para indicar una filosofía de vida basada en la posibilidad de las personas con diversidad funcional de ejercer el poder de decisión sobre su propia existencia y participar activamente en la vida de su comunidad, conforme al derecho al libre desarrollo de la personalidad y la vida particular y social bajo los principios de igualdad de oportunidades y no discriminación. La posibilidad de llevar a cabo una vida independiente es el principal objeto de la legislación antidiscriminatoria y sobre accesibilidad.” (https://es.wikipedia.org/wiki/Vida_independiente)

resalta es el condicionamiento social, que excede al individuo y a la familia, pero repercute decididamente en sus posibilidades de desenvolvimiento, desde estados de indigencia y discriminación a los de plena realización. Esto no sólo se refiere a variables económicas y materiales, sino también a dimensiones culturales, artísticas, religiosas, relacionales, etc. En el caso del colectivo de personas con discapacidad, este planteo resulta de gran gravitación pues sus necesidades requieren satisfactores a veces insustituibles y la puesta en acción de sus capacidades depende a menudo de apoyos de los que pueda disponer en las diferentes áreas de la vida social. (Dell'Anno, 2012, p. 19)

En la misma línea de pensamiento, Werneck (2005) señala:

...con el enfoque del modelo social, la sociedad empieza a absorber de manera más naturalmente conceptos como equiparación de oportunidades e inclusión. Estos conceptos, aunque asociados con la discapacidad, pueden también aplicarse para dar más calidad y dignidad a la vida de cualquier ciudadano. Basta que una mujer en el final de su embarazo necesite subir en un bus alto, o que un hombre con una pierna quebrada intente llegar al trabajo en un edificio donde no hay ascensor para que las dificultades de acceso se vuelvan tangibles, y haya una identificación temporal de esas personas con la discapacidad y el impacto social de que una posibilidad de desarrollo inclusivo inmediatamente se generalice. Cuando el entorno físico y social sea amigable para alguien con discapacidad, ciertamente ofrecerá mejor calidad de vida para los demás ciudadanos. (Werneck, 2005, p. 30)

En síntesis, resulta claro que todas estas autoras ponen el acento en el hecho de que más allá de las funcionalidades de cada persona, las barreras más inhabilitantes las pone el entorno y

que cuando éstos se conciben accesibles e inclusivos no solo favorecen a las personas con discapacidad, sino que mejoran el acceso para todas las personas. En el marco del modelo social de la discapacidad, las desventajas o los impedimentos desaparecen de manera total o parcial cuando se remueven las barreras de acceso. “Así, el tema de la discapacidad no sólo interesa al individuo que tiene una limitación permanente. Es tema de relevancia social y de interés público” (Werneck, 2005, 30).

2.6. Acerca del uso pedagógico las TIC en contextos áulicos de diversidad

En este apartado se han seleccionado algunos conceptos clave abordados en los Seminarios de la Carrera de Especialización y Maestría en Tecnología Educativa FFyL UBA (Cohorte 2013, a distancia), vinculados con los procesos de aprendizaje que llevan adelante los estudiantes y el papel que juegan en él los dispositivos que vehiculizan los contenidos, tanto los preparados/ facilitados / utilizados por los docentes como los generados por los mismos estudiantes, en relación con el concepto de accesibilidad, entendiendo las TIC no como meras ayudas técnicas sino como herramientas capaces de potenciar y ampliar el alcance de los dispositivos pedagógicos, contribuyendo así a disminuir la brecha educativa.

2.6.1. Cognición distribuida

Perkins (2013), retoma el concepto de “inteligencia distribuida” propuesto por Roy Pea en 1993 y plantea que la mayoría de las teorías del aprendizaje dejan de lado el ámbito físico en el cual el mismo se produce. En tal sentido introduce el concepto de la “persona-más”, esto es, la persona más el entorno entendidos como un sistema compuesto y articulado que

funciona como un todo. La idea es que la cognición humana se extiende más allá del propio organismo e incluye el entorno y los artefactos.

Esta concepción recoge también la distinción trazada por Salomon, Perkins y Globerson (1991) entre efectos *con* y *de* las tecnologías del procesamiento de la información: los primeros son ampliaciones de las facultades cognitivas del usuario mientras emplea una tecnología, y los segundos, efectos cognitivos resultantes que se producen sin la tecnología. (Perkins, 2013)

Siguiendo la línea planteada por Perkins, en la presente investigación resultan relevantes los efectos “con” la tecnología, es decir, la “distribución física” de la cognición como así también la “distribución social”, o sea el rol de los otros (docentes, pares) en los procesos de aprendizaje mediados por aquella.

A la luz de estos conceptos la mediación tecnológica como facilitadora del acceso al conocimiento adquiere un valor especial y deja de ser un requerimiento solamente de quienes no pueden acceder por los medios tradicionales para ser un recurso más de los que integran la “cognición distribuida” que amplía el proceso cognitivo de todas las personas.

2.6.2. La metáfora de los puentes tecno educativos

En la cotidianidad se suele asociar el concepto de “accesibilidad” con la idea arquitectónica de “rampa”, tal vez porque el diseño urbanístico ha sido uno de los primeros espacios en los cuales tal concepto ingresó, de la mano del Diseño Universal, tal como se explicara anteriormente.

Pero cuando la idea de accesibilidad atraviesa las prácticas pedagógicas y se utilizan las TIC como mediadoras de tales prácticas, tal vez sería preferible recurrir a “la metáfora de de los puentes tecno educativos” para analizar este fenómeno. En palabras de Carina Lion (2012):

...otra de las metáforas que resultan potentes para pensar las prácticas de enseñanza con tecnologías es la de fortalecer ciertos procesos de descentralización en los aprendizajes, teniendo en cuenta la diversidad cognitiva, ritmos variados de aprendizaje, abordajes diversificados de temas de difícil comprensión, entre otros aspectos. En las aulas contamos con grupos de alumnos que aprenden de diferentes maneras y a ritmos variados. No son grupos homogéneos y ello significa un desafío constante para la enseñanza y la escuela en general, que está diseñada en el formato de cohorte de estudiantes. (Lion, 2012, p. 37)

Cuando al inicio de este trabajo se planteaba el supuesto de que las TIC pueden ser un factor que contribuya a la accesibilidad de los materiales y entornos pedagógicos en la Carrera de Edición, se pensaba justamente en ese rasgo tan potente que ellas brindan: la posibilidad de diseñar dispositivos pedagógicos que cada quien pueda utilizar de acuerdo con sus preferencias y aptitudes.

Las TIC nos desafían como docentes pero no solo en el nivel del dominio de su operatoria; sino en el valor de recuperarlas desde un plus que enriquezca el trabajo en el aula y que permita el trabajo con niveles de complejidad para el abordaje de la diversidad y la inclusión de todos los alumnos del sistema escolar. (Lion, 2012, p. 38)

Así, podríamos emparentar estos “puentes tecno educativos” con verdaderas “rampas cognitivas” capaces de versatilizar los dispositivos pedagógicos al punto de convertirlos en poderosas herramientas customizables por el usuario, posibilitando modos de acceso al contenido más personales y más ricos, capaces de devengar aprendizajes más genuinos y duraderos, ajustados incluso a los tiempos y preferencias personales de los estudiantes. Y con un valor agregado: el de facilitar la viabilidad de los procesos de las actividades en colaboración, casi sin límites de tiempo y espacio.

El aprendizaje “justo a tiempo”, el que se da cuando la gente tiene la oportunidad de aprender justo en el momento que necesita aprender algo. Con tres ideas fuerza: relevancia, significatividad y oportunidad. Detrás de esta idea la tecnología favorece procesos de transferencia cercana, con puentes a la resolución de situaciones problemáticas y contextualiza la cognición en dichas situaciones de relevancia. (...) El aprendizaje con otros, en colaboración, a través de redes...” (Lion, 2012, p. 30)

2.6.3. Enseñanza poderosa

Otro concepto que aparece en la base de una propuesta que en definitiva apunta a generar una mayor y mejor inclusión de los estudiantes, es el de “enseñanza poderosa”, planteado por Mariana Maggio (2012). Los materiales y entornos pedagógicos concebidos desde el vamos en términos de accesibilidad, para que la mayor cantidad de destinatarios pueda acceder a ellos sin requerir adaptaciones específicas, encuadran con una concepción pedagógica que responde a los rasgos característicos de ese concepto.

2.6.3.1. Da cuenta de un abordaje teórico actual

Uno de los rasgos que identifican las prácticas que responden al concepto de “enseñanza poderosa” es su capacidad de “...(dar) cuenta del estado del arte, del modo de entender un tema en la actualidad con todo lo que ello pueda implicar de debate, controversia, dificultad o matices. También con lo que signifique en términos de reconocer los interrogantes abiertos...” (Maggio, 2012, p.46). Así, una propuesta que se emplaza en perspectiva de derechos y propone el uso pedagógico de las TIC como una alternativa para posibilitar y/ o mejorar el acceso a la educación superior, encuadraría en el mencionado enfoque.

2.6.3.2. Permite pensar al modo de la disciplina

Repensar el modo de diseñar dispositivos y entornos pedagógicos que puedan ser utilizados por un número de usuarios sensiblemente mayor de estudiantes del que habilitan los actualmente disponibles se alinea con la siguiente idea:

El conocimiento es una construcción provisoria que se produce en un marco epistemológico que también lo es. En él se toma posición sobre cómo el conocimiento se construye, se valida, se interpela y se vuelve a construir. Cuando enseñamos sin ver o reconocer estos niveles de construcción del conocimiento cuando enseñamos haciendo de cuenta que “el mundo es plano” nos alejamos de modo sistemático de las oportunidades que ofrece el pensamiento disciplinar que son, ni más ni menos, aquellas que otorgan las herramientas que permiten seguir construyendo conocimiento y, por ende, posiblemente las únicas que valga la pena enseñar. (Maggio, 2012, p. 50)

2.6.3.3. Mira en perspectiva

La enseñanza poderosa mira en perspectiva porque enseña a cambiar de puntos de vista. Aun en el caso contundente de un enfoque teórico prolífico y de gran actualidad, es posible mostrar que es materia de debate que el tal enfoque es discutido por quienes tienen otro o permanecen en otra tradición de investigación. Vale la pena también mostrar cuál era la perspectiva de quienes abordaban la misma problemática en el pasado, con otros marcos de referencia, entendiendo las fortalezas de uno y otro análisis. Aquí también recurrimos a Bruner cuando sostiene que: "El significado de cualquier hecho, proposición o encuentro es relativo a la perspectiva o marco de referencia en términos del cual se construye. [. . .] Entender algo de una manera no evita entenderlo de otras maneras" [Bruner, 1997: 32]. Si consideramos esta dimensión desde una mirada más puntual, encontraremos que siempre intentar mirar con los ojos del otro amplía la mirada. (Maggio, 2012, p. 50)

Entender el acceso a los materiales pedagógicos como un derecho de los estudiantes, ponerse “en lugar de”, implica un fuerte ejercicio de mirada en perspectiva, una invitación a pensar diferente, a tratar de entender el universo del otro y a ver de qué modo cada quien puede aportar en esa construcción colectiva del acceso, para enriquecerlo: “Pienso en todas las oportunidades que podemos crear para mirar en perspectiva si simplemente analizáramos cómo se vería desde el lugar de otro, y en cuánta potencia podríamos lograr a través de nuestras propuestas de enseñanza.” (Maggio, 2012, p. 53)

2.6.3.4. Está formulada en tiempo presente

Superada la concepción clásica y tecnicista, voy al punto que considero crucial. Concebir la enseñanza en tiempo presente quiere decir pensarla en el presente de la sociedad, de la disciplina, de la institución, del grupo específico, de la realidad de la vida de cada uno de nuestros alumnos. Y eso requiere, ni más ni menos, que trabajar en tiempo presente cada propuesta, cada clase que se va a dar, cada evaluación. (...) Afirmar que la enseñanza poderosa está formulada en tiempo presente es volver al primer rasgo, es decir, a sostener que debe dar cuenta de un abordaje teórico actual: el presente de la disciplina. (Maggio, 2012, p. 55)

Los estudiantes necesitan acceder a sus materiales de estudio en tiempo y forma: de nada le sirve a una persona que cursa hoy poder contar con sus apuntes el mes que viene. En tiempos de omnipresencia de las TIC en cuestiones que a veces rozan la banalidad, resulta casi una obligación moral y ética ponerlas al servicio de performar la accesibilidad de los dispositivos pedagógicos.

2.6.3.5. Ofrece una estructura que en sí es original

Siguiendo la línea reflexiva de Maggio, la originalidad de la propuesta estribaría en la de su didáctica en el sentido de que parte del reconocimiento de la realidad presente, busca introducir opciones superadoras y asume desde el vamos la necesidad de ser revisada y mejorada, tras ser sometida a prueba una y otra vez.

De nuevo aquí la práctica de la enseñanza es concebida como objeto, una creación del docente que tiene la conciencia de que al ser su creación es suyo el control y con él la posibilidad de enriquecerla y transformarla. La propuesta de enseñanza no es la tradición

heredada, aunque nos marque, ni un corsé técnico que nos domina. Es una construcción social que para ser poderosa debe ser también concebida originalmente (...) Hay un último sentido al que quiero hacer referencia en este punto y es el de la originalidad didáctica. (...) Ser original desde una perspectiva didáctica es pensar que es posible alternar modos de tratamiento (...) es poder crear oportunidades para la imaginación (...) porque creemos en la potencia de cada una de esas decisiones en el momento adecuado, lo que no significa. ni más ni menos, que porque entendemos el valor que tiene en términos de los procesos cognitivos que queremos favorecer. (Maggio, 2012, p. 59)

2.6.3.6. Conmueve y perdura

Teniendo en cuenta los obstáculos que representan para algunos estudiantes la inaccesibilidad de los materiales y entornos pedagógicos, resulta sencillo darse una idea acerca de lo emocionalmente significativo que puede resultar para cualquier estudiante, el hecho de que el entorno pedagógico que le ofrece el docente le permita logros tales que resultarían impensables en espacios no concebidos bajo criterios de accesibilidad. No obstante, si bien es el estudiante quien decide el modo de acceso entre todas las opciones posibles, no hay que perder de vista que es el docente quien diseña la estrategia pedagógica con el norte puesto en el mejor aprovechamiento de la propuesta y en el cuidado del estudiante. En tal sentido cabe reflexionar sobre estas palabras de Mariana Maggio:

...desafortunadamente, las prácticas de la enseñanza tal como se llevan adelante en general ayudan a generar más angustia y traumas de lo que quisiéramos reconocer y sin que esto quede en evidencia. A diferencia de ello, el docente que conmueve es el que está comprometido y que por ello mismo entiende que sus alumnos aprenden en el marco del

cuidado, corriendo riesgos moderados que son motores para el aprendizaje, pero que jamás los dejarían expuestos a una situación cuya responsabilidad y control el propio docente no pudiera asumir. (Maggio, 2012, p. 62)

Es que la enseñanza poderosa “...crea una propuesta original que nos transforma como sujetos y cuyas huellas permanecen...” y su potencia “...aparece cuando ayuda a reconstruir lo conocido, lo pensado, lo aprendido previamente; cuando interpela el sentido común y el mal sentido en el acercamiento a la sabiduría...” y nos permite “...mirar la clase a la luz de su enfoque didáctico, para entenderlo e interpelarlo en su consistencia, para reconstruirlo y seguir generando conocimiento acerca de las prácticas de la enseñanza.” (Maggio, 2012, p. 63).

2.7. Acerca de los conceptos de inclusión e integración en educación

Tomando como punto de referencia la denominada “ideología de la normalidad” citada más arriba en [2.4.](#)), cabe diferenciar aquí dos conceptos fuertemente vinculados con el de accesibilidad en el ámbito pedagógico: el de integración y el de inclusión educativa.

En tal sentido Fernández Zalazar y Jofré (2019) señalan que la integración educativa se presenta como un enfoque que apunta a la “normalización” del sujeto con discapacidad, con la mirada puesta en los déficits de la persona, y propone efectuar adaptaciones individuales para cada caso. Puede decirse entonces que este concepto ancla en el modelo “rehabilitador” analizado anteriormente en [2.5.2.](#)

Por su parte, la inclusión educativa se correspondería con el modelo social de la discapacidad planteado por Palacios (analizado en [2.5.3.](#)), ya que implica:

...un reconocimiento y valoración de la diversidad como un derecho, y la heterogeneidad como una característica típica de toda sociedad. Este enfoque supone una mirada social amplia en el que el diseño de cualquier actividad propia del proceso de enseñanza y aprendizaje (infraestructura, metodologías, estrategias, evaluación, etc.) se crea desde cero teniendo en cuenta en el inicio la diversidad de todas las personas.” (Fernández Zalazar y Jofré, 2019)

Un entorno pedagógico en el cual la accesibilidad de sus dispositivos esté garantizada desde la concepción misma del entorno en cuestión, se encuadra en un espacio educativo de carácter inclusivo. Y en esta “garantía de accesibilidad” las TIC resultan determinantes a la hora de materializar tales espacios.

2.8. Acerca de la investigación de diseño en tecnología educativa

El presente trabajo tuvo entre sus prolegómenos las actividades desarrolladas durante el seminario sobre investigación de diseño en tecnología educativa, desarrollado por Lila Pinto en 2013 en el marco de la Carrera de Especialización y Maestría en Tecnología Educativa. Si bien el trabajo en sí mismo no se encuadra estrictamente dentro del marco teórico del denominado “pensamiento de diseño”, el modo de pensar la investigación está inspirado en sus principios y se desarrolla siguiendo la lógica de las cuatro premisas fundamentales que orientan la investigación de diseño (Pinto, 2013).

2.8.1. El reconocimiento de la necesidad de innovar en un contexto específico y un campo particular de trabajo didáctico

El primer paso en este recorrido fue una consecuencia directa de la necesidad de desarrollar una propuesta didáctica que fuese accesible de manera genuina para la mayor cantidad posible de estudiantes, de manera tal que permitiera “favorecer nuevas y mejores oportunidades de aprendizaje”, tal como señala el primero de los principios de investigación de diseño.

2.8.2. El diseño y la construcción de la nueva propuesta de enseñanza y aprendizaje, y todas las mediaciones tecnológicas que la misma implique

Partiendo de la observación de casos y el relevamiento de la opinión de los usuarios, con el propósito pedagógico de lograr la accesibilidad plena a los contenidos y con ideas provenientes de la investigación y de la praxis, se diseñaron y construyeron dispositivos y entornos pedagógicos mediados por TIC orientados a tales propósitos. Se utilizó el espacio virtual del campus del Programa de Discapacidad y Accesibilidad de FFyL UBA como así también los espacios brindados por diversas organizaciones y entidades interesadas en el tema para ir poniendo a prueba tanto los dispositivos como las diversas estrategias de enseñanza vinculados con éstos.

2.8.3. La implementación de la propuesta de innovación y de estrategias de investigación para analizarla

Esta etapa constituye un anhelo a mediano plazo del presente proyecto de investigación, ya que se espera que a través de la transferencia de los resultados efectuada desde el inicio mismo del proyecto (detallada más adelante en el punto [5.5.](#)) se materialice su implementación en la Carrera de Edición FFyL UBA en un futuro próximo, algo que de hecho ya ha comenzado a ocurrir. En adición a lo antes dicho es importante señalar que durante el desarrollo de este trabajo de investigación se implementaron diversas propuestas de innovación vinculadas con la accesibilidad de los materiales pedagógicos, en espacios más acotados, susceptibles de ensayo-error y con la posibilidad concreta de registrar aspectos relevantes que sean susceptibles de las correcciones o ajustes necesarios.

2.8.4. El análisis y un nuevo ciclo de diseño e implementación

Teniendo en cuenta que el espacio virtual del Programa de Discapacidad y Accesibilidad FFyL UBA ha sido mayormente el lugar en el cual se vienen efectuando las experiencias con la accesibilidad de los materiales pedagógicos, cabe señalar que en cada edición se efectúan los ajustes que surgen como consecuencia del uso efectivo de tales dispositivos. De este modo se apunta a:

...afinar, resolver, mejorar y enriquecer las estrategias del diseño que favorezcan el logro de los propósitos pedagógicos establecidos. De este modo, la investigación de diseño no solo desarrolla e implementa innovaciones en las aulas, sino también las estudia y analiza para construir nuevo conocimiento teórico--conceptual. (Pinto, 2013)

3. MARCO NORMATIVO

Si bien al día de la fecha la Carrera de Edición de FFyL UBA no ha desarrollado una normativa propia que determine las características de accesibilidad de los materiales y entornos pedagógicos que se utilizan en ella, es importante destacar que la FFyL UBA sí cuenta desde 2017 con normativa específica vinculada con este tema.

Por su parte la Universidad de Buenos Aires –tal como se comentara en la introducción del presente trabajo de investigación– establece en los artículos 69° y 70° de su Estatuto Universitario un marco de referencia amplio que si bien no alude directamente a la accesibilidad, destaca el rol de la Universidad de Buenos Aires como un organismo antidiscriminatorio y solidario, orientado al mejoramiento social y a garantizar la igualdad de oportunidades educativas.

Asimismo, la Constitución de la Nación Argentina (1853) reconoce en su artículo 14° a la educación como un derecho fundamental, cuando expresa que: “Todos los habitantes de la Nación gozan de los siguientes derechos conforme a las leyes que reglamenten su ejercicio; a saber: (...) de enseñar y aprender”.

Efectuados estos señalamientos básicos, se analizará a continuación la normativa local e internacional vinculada de diferentes modos con el tema macro que subyace a la presente investigación: el derecho de todas las personas de acceder a la educación. En tal sentido se efectuará un recorrido por las normas más significativas y se señalarán los aspectos relevantes de cada una de ellas, ordenándose las mismas de las más específicas a las más

generales. Los enlaces a los textos completos disponibles online se encuentran en el ítem Normativa ([11.3.](#))

Habida cuenta de que tal como se señalara anteriormente, la inaccesibilidad de los dispositivos pedagógicos se pone en evidencia con mayor nitidez cuando el estudiante es una persona con discapacidad, también se incluye normativa importante a ese respecto.

3.1. Resolución CD N.º 1117/10 RTARMEM Régimen Transitorio de Asistencia, Regularidad y Modalidades de Evaluación de Materias (2010).

También llamado Régimen Transitorio de Coursada, fue creado para atender las necesidades de aquellos estudiantes que atraviesan situaciones tales como embarazo, discapacidad y enfermedades especiales que dificultan la normalidad de una cursada. Aprobado por el Consejo Directivo de FFyL UBA en 2010, entró en vigencia durante el primer cuatrimestre del año 2011.

Su objetivo principal es ofrecer acompañamiento y estrategias alternativas para garantizar la continuidad de los estudios a estudiantes que se encuentran en alguna situación psicofísica que les impida de manera transitoria o permanente cumplir con los requisitos del régimen académico, como así también a estudiantes con hijos u otros familiares a cargo en situación psicofísica que implique cuidados especiales y a estudiantes que sean padres, madres o tutores en período de nacimiento, lactancia y primera infancia (con hijos de hasta 2 años de edad).

En definitiva, este dispositivo contempla la posibilidad de implementar modalidades alternativas de cursada que se adecuen a las diversas situaciones que pueden atravesar los estudiantes según lo señalado en el párrafo previo. En otras palabras, es una de las primeras normativas de FFyL UBA orientadas nítidamente a la accesibilidad académica.

3.2. Resolución CD N.º 4428/17 Nuevo Reglamento Académico (2017)

A partir de 2018 rige en la FFyL UBA el Nuevo Reglamento Académico, establecido en diciembre de 2017 por resolución del Consejo Directivo de FFyL UBA.

El Nuevo Reglamento Académico –que atañe todas las cuestiones relativas a la cursada de grado, tanto para estudiantes como docentes– establece en su artículo 95º (entre sus cláusulas transitorias) que en un plazo no mayor a tres años (este plazo estimado vencería, de no haber modificaciones a la resolución, en diciembre 2020), todas las cátedras deberán entregar la bibliografía obligatoria en formato digital accesible.

Esta normativa representa un paso fundamental para la accesibilidad académica en FFyL UBA ya que establece institucionalmente la obligatoriedad de accesibilizar los principales materiales pedagógicos de todas las carreras que se dictan en FFyL UBA.

En lo que atañe al presente trabajo de investigación, la existencia de esta normativa corrobora la importancia que la accesibilidad de los materiales pedagógicos comienza a cobrar en el ámbito de la universidad pública, como un factor clave a la hora de garantizar una educación superior inclusiva, alineada en la perspectiva del derecho de acceso a la educación.

3.3. Ley N.º 24521 de Educación Superior (1995) y sus modificatorias Ley N.º 25573 (2002) y Ley N.º 27204 (2015) de implementación efectiva de la responsabilidad del Estado en el nivel de Educación Superior

Esta ley y sus modificatorias enfatizan la “responsabilidad principal e indelegable del Estado nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires” en lo que respecta a “garantizar la igualdad de oportunidades y condiciones” en el acceso a la educación superior y en tal sentido a “establecer las medidas necesarias para equiparar las oportunidades y posibilidades de las personas con discapacidades permanentes o temporarias”.

Es importante destacar la mención específica del colectivo de las personas con discapacidad como parte de las beneficiarias del derecho que señala la ley, como así también la obligación por parte de las entidades de educación superior de tomar las medidas pertinentes para la equiparación de posibilidades.

Además, la ley N.º 25573 incorporó al artículo 13º de la Ley N.º 24521 el inciso “f” que dice: “Las personas con discapacidad, durante las evaluaciones, deberán contar con los servicios de interpretación y los apoyos técnicos necesarios y suficientes” y añadió entre las funciones básicas de las instituciones universitarias (artículo 28º): “Formar y capacitar científicos, profesionales, docentes y técnicos, capaces de actuar con solidez profesional, responsabilidad, espíritu crítico y reflexivo, mentalidad creadora, sentido ético y sensibilidad social, atendiendo a las demandas individuales, en particular de las personas con discapacidad, desventaja o marginalidad, y a los requerimientos nacionales y regionales”.

3.4. Ley N.º 26206 de Educación Nacional (2006)

De esta ley resulta fundamental destacar su artículo 2º, el cual reconoce que “la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado”. Y si el Estado se declara garante de ese derecho, el compromiso para darle cumplimiento es ineludible para todos los niveles del Sistema Educativo, incluido el universitario.

En esta línea de pensamiento es importante remarcar que el mencionado derecho no se cumple si los usuarios no cuentan con espacios y dispositivos pedagógicos accesibles que efectivamente le permitan su acceso a la educación y al conocimiento.

3.5. Ley N.º 26653 Accesibilidad de la Información en las Páginas Web (2010), también llamada Ley de Acceso a la Información Pública.

Si bien esta normativa no es específica del ámbito educativo, su alcance es tan grande que lo involucra. A grandes rasgos, esta ley establece en su artículo 1º que el Estado Nacional y todos sus organismos descentralizados o autárquicos y los entes públicos no estatales (por lo tanto también la Universidad Pública) “deberán respetar en los diseños de sus páginas Web las normas y requisitos sobre accesibilidad de la información que faciliten el acceso a sus contenidos, a todas las personas con discapacidad con el objeto de garantizarles la igualdad real de oportunidades y trato, evitando así todo tipo de discriminación”.

En su artículo 3º, esta ley entiende por accesibilidad la posibilidad de que la información que contenga el espacio digital en cuestión “puede ser comprendida y consultada por personas

con discapacidad y por usuarios que posean diversas configuraciones en su equipamiento o en sus programas.”

Es importante señalar que en su artículo 5º esta ley indica que todos los requisitos vinculados con la accesibilidad deberán “actualizarse regularmente dentro del marco de las obligaciones que surgen de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad” (Ley N.º 26378, que se analizará en el punto [3.9.](#)).

3.6. Ley N.º 26522 Servicios de Comunicación audiovisual (2009)

Esta ley –al igual que la anterior– tampoco es específica del ámbito educativo, pero en este caso su mención tiene que ver con los recursos que en su artículo 66º (titulado “Derecho a la cultura; barreras y apoyos”) dicha ley indica incorporar a los programas informativos, educativos, culturales a los fines de garantizar su accesibilidad, a saber: “...medios de comunicación visual adicional en el que se utilice subtítulo oculto (*closed caption*), lengua de señas y audio descripción, para la recepción por personas con discapacidades sensoriales, adultos mayores y otras personas que puedan tener dificultades para acceder a los contenidos”. Es importante destacar que la nota que acompaña este artículo expresa que estos recursos están destinados a “...satisfacer las necesidades comunicacionales de personas con discapacidades auditivas que no solamente pueden ser atendidas con lengua de señas, ya que en programas con ambientación ellas resultan evidentemente insuficientes”.

La nota menciona también que este artículo ancla en normativa internacional, a saber: los Fundamentos de la Directiva 65/2007 de la UE la cual establece que: "Los Estados miembros alentarán a los servicios de comunicación audiovisual bajo su jurisdicción a garantizar que

sus servicios sean gradualmente accesibles a las personas con una discapacidad visual o auditiva" y la ley 2005-102 aprobada en Francia en febrero de 2005, "...tendiente a garantizar la igualdad de oportunidades y derechos de las personas con discapacidades visuales y auditivas".

3.7. Ley N.º 26285 (2007) Eximición del pago de derechos de autor, a la reproducción y distribución de obras científicas o literarias en sistemas especiales para ciegos y personas con otras discapacidades perceptivas.

Esta ley modifica el artículo 36º de la Ley de Propiedad Intelectual N.º 11723, y exime del pago de derechos de autor a los libros que se producen y circulan en forma no comercial, en formatos accesibles para personas con discapacidad visual o con otras dificultades para la lectura. Es decir que cuando el destinatario final de una obra científica o literaria es una persona con algún tipo de discapacidad perceptiva, la ley exime del pago de derechos de autor, siempre y cuando la reproducción y distribución sean hechas por entidades autorizadas, quienes asignarán y administrarán las claves de acceso a las obras protegidas, salvo que las obras se hayan editado originalmente en sistemas especiales para personas con discapacidades visuales o perceptivas, y que se hallen comercialmente disponibles.

Piénsese que en el Nivel Superior, una gran parte de los materiales pedagógicos (fotocopias de libros, por ejemplo) responden a este encuadre, lo cual simplificaría los aspectos legales de un proyecto de accesibilización que se diera en el marco de una entidad educativa.

3.8. UNESCO (1998): Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción y Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la Educación Superior, aprobados por la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (9 de octubre de 1998).

El inciso “a” del artículo 3º de esta Declaración postula la igualdad de acceso a los estudios superiores y subraya que “no se podrá admitir ninguna discriminación fundada en la raza, el sexo, el idioma, la religión o en consideraciones económicas, culturales o sociales, ni en incapacidades físicas.” El inciso “d” agrega que “...se debe facilitar activamente el acceso a la educación superior de los miembros de algunos grupos específicos, como (los de las) personas que sufren discapacidades, puesto que esos grupos, tanto colectiva como individualmente, pueden poseer experiencias y talentos que podrían ser muy valiosos para el desarrollo de las sociedades y naciones. Una asistencia material especial y soluciones educativas pueden contribuir a superar los obstáculos con que tropiezan esos grupos...”

Es interesante remarcar que esta Declaración pone el acento en los aportes que pueden llegar a hacer los colectivos de personas habitualmente excluidos de la educación superior, motivo que por sí solo justifica su integración y participación plena.

Por último, en su artículo 9º, la Declaración apuesta por métodos educativos innovadores que comulguen con la riqueza que surge de la diversidad, estimulando el pensamiento crítico y la creatividad en el nivel superior. “En un mundo en rápido cambio, se percibe la necesidad de una nueva visión y un nuevo modelo de enseñanza superior, que debería estar centrado en el estudiante, lo cual exige, en la mayor parte de los países, reformas en profundidad y una política de ampliación del acceso, para acoger a categorías de personas cada vez más diversas...”

3.9. Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (2006). Ley Nacional N.º 26378 (2008)

Se trata del primer tratado de derechos humanos del siglo XXI, aprobado por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006, reconocido en nuestro país por la Ley Nacional N.º 26378, sancionada el 21 de mayo de 2008 y con rango constitucional desde el 19 de noviembre de 2014.

Ya en su Preámbulo la Convención reconoce en el inciso “v”: “...la importancia de la accesibilidad al entorno físico, social, económico y cultural, a la salud y la educación y a la información y las comunicaciones, para que las personas con discapacidad puedan gozar plenamente de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales.”

Pero es en su artículo 24 donde despliega los pormenores del derecho de acceso a la educación, ya que en él compromete a los Estados Partes a asegurar un “sistema de educación inclusivo a todos los niveles... (inciso 1)” (esto incluiría a la educación superior) de modo tal de asegurar que “...las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad... (inciso 2a)” y lo más importante en lo que respecta al nivel superior: “...deberán asegurar que: “...las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás. A tal fin, los Estados Partes asegurarán que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad (inciso 5).”

3.10. Organización Mundial de la Salud. (2011) Informe Mundial sobre la Discapacidad.

Este documento pone un fuerte acento en las barreras que obstaculizan el acceso de las personas con discapacidad a sus derechos, entre ellos, el derecho a la educación. En su prefacio puede leerse: “En todo el mundo, las personas con discapacidad tienen peores resultados sanitarios, peores resultados académicos, una menor participación económica y unas tasas de pobreza más altas que las personas sin discapacidad. En parte, ello es consecuencia de los obstáculos que entorpecen el acceso de las personas con discapacidad a servicios que muchos de nosotros consideramos obvios, en particular la salud, la educación, el empleo, el transporte, o la información.”

El valor de este Informe en el presente trabajo de investigación es que permite identificar con precisión los llamados “obstáculos discapacitantes”, hacer propuestas concretas para eliminarlos, resolverlos o eludirlos y generar recomendaciones a ese respecto.

3.10.1. Políticas y normas insuficientes

En lo que se refiere a políticas educativas inclusivas, el Informe revela que en general la normativa vinculada con educación proporciona muy poca información sobre estrategias inclusivas o ni siquiera las menciona, y también señala la falta de servicios de apoyo y protección social (p. 6).

3.10.2. Actitudes negativas

El Informe señala que las creencias y prejuicios constituyen obstáculos no solo para el acceso a la educación, sino también al empleo, la atención de salud y la participación social. Por eso resulta de gran importancia el trabajo en la educación superior con las instituciones en la deconstrucción de los estereotipos que actúan como barreras y en la divulgación de recursos disponibles y los ajustes necesarios y para equiparar oportunidades (p. 9), como así también la inclusión de personas con discapacidad como formadores e instructores (p. 13).

3.10.3. Falta de accesibilidad

En relación con el concepto de “cadena de accesibilidad” (desarrollado anteriormente en el punto [2.1.7.](#)) el Informe puntualiza que a nivel mundial la mayoría de los sistemas de transporte, de información y las construcciones edilicias no son accesibles para todas las personas y que este rasgo desalienta a las personas con discapacidad a estudiar o conseguir trabajo, y que en los lugares donde existe normativa sobre accesibilidad, se registra un bajo nivel de cumplimiento (pp. 19–22).

3.10.4. Crear entornos favorables

El Informe recomienda fuertemente la participación de los usuarios en la detección y eliminación de las barreras de acceso y menciona el Diseño Universal (analizado anteriormente en el punto [2.2.](#)) como el modo por excelencia para el diseño de los espacios públicos, entre ellos el de la educación pública. En tal sentido reconoce la necesidad de establecer por ley una normativa basada en datos objetivos y contextualizados en cuya realización participen activamente personas con discapacidad, tanto en su elaboración como en su posterior auditoría.

También recomienda que los nuevos espacios que se vayan creando sigan los principios de accesibilidad ya que ello es más económico que adaptar espacios inaccesibles: “centrarse inicialmente en la accesibilidad en los nuevos edificios públicos (el costo adicional del 1% que supone ajustarse a las normativas de acceso en los nuevos edificios es inferior al de adaptar los edificios existentes), y luego ampliar la cobertura de las leyes y normas para incluir mejoras de acceso en los edificios públicos existentes... la reglamentación debe seguir el ritmo de la innovación tecnológica.” (p. 16)

3.10.5. Abordar los obstáculos a la educación

El Informe alienta la inclusión plena de las personas con discapacidad en la educación común y reconoce que ello exige cambios no solo en el sistema educativo, sino que también requiere “...adoptar una legislación apropiada, proporcionar una orientación normativa clara, elaborar un plan de acción nacional, establecer infraestructuras y crear capacidad de ejecución y asegurar una financiación a largo plazo. (...) Los sistemas educativos tienen que adoptar planteamientos más centrados en el alumno, con cambios en los planes de estudio, métodos y materiales de enseñanza y sistemas de evaluación y examen.” (p.17)

3.10.6. Asegurar la participación de las personas con discapacidad

“Las personas con discapacidad tienen derecho a controlar su vida, y, por tanto, deben ser consultadas sobre cuestiones que les incumban directamente (...) Al formular y poner en práctica políticas, leyes y servicios, hay que consultar con personas con discapacidad y lograr su participación activa”, dice el Informe en el apartado de “Recomendaciones” y enfatiza el

grado de pertinencia y novedad que tienen las perspectivas de las personas con discapacidad acerca de la propia discapacidad (Recomendación 4, p. 20). En esta misma línea cabe señalar que no solo deberían ser consultadas, sino que sus recomendaciones deberían ser efectivamente tenidas en cuenta, como así también ser convocadas para el chequeo y fiscalización de las medidas adoptadas.

3.10.7. Fomentar la sensibilización pública y la comprensión de la discapacidad

El Informe alienta “...mejorar la comprensión pública de la discapacidad, oponerse a las percepciones negativas y representar la discapacidad en su justa medida” ya que ello redundaría en una sociedad más inclusiva. Y agrega: “Recopilar información sobre el conocimiento, creencias y actitudes acerca de la discapacidad puede ayudar a identificar deficiencias en la comprensión pública que puedan superarse mediante educación e información pública.” (Recomendación 7, p. 21)

3.10.8. Reforzar y apoyar la investigación sobre discapacidad

El Informe reconoce que la investigación “es esencial para aumentar la comprensión pública acerca de la problemática de la discapacidad, informar las políticas y programas sobre discapacidad y asignar recursos de manera eficiente”. En tal sentido alienta la creación de equipos de investigación colaborativa sobre el tema, que con una mirada transversal y transdisciplinaria analicen “...el efecto de los factores ambientales (políticas, entorno físico, actitudes) sobre la discapacidad y cómo medirlo; la calidad de vida y bienestar de las personas con discapacidad; lo que funciona en la superación de los obstáculos en diversos contextos; y la eficacia y resultados de los servicios y programas para personas con

discapacidad” (Recomendación 9, p. 22). Asimismo, el Informe enfatiza la importancia de establecer intercambios con investigadores de otros países y traducir las recomendaciones en adopción de medidas para materializar su cumplimiento efectivo (p. 23).

3.11. Pautas de Accesibilidad para el Contenido Web/ Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) 2.0

Las Pautas de Accesibilidad para el Contenido Web (*Web Content Accessibility Guidelines WCAG 2.0*) han sido desarrolladas en el marco de la Iniciativa de Accesibilidad Web (*WAI Web Accessibility Initiative*) la cual elabora estándares y materiales de apoyo para ayudar a comprender e implementar la accesibilidad en la Web. Se trata de una iniciativa del W3C (Consortio World Wide Web) entidad que desarrolla estándares internacionales para la Web (por ejemplo, HTML, CSS entre otros).

La intención de W3C al crear esta iniciativa y desarrollar los estándares de accesibilidad Web es llamar la atención sobre el tema y promover su difusión a los fines de mejorar la funcionalidad e interoperabilidad de la Web.

Las WCAG 2.0 tienen distintos niveles de orientación ya que las mismas están destinadas a un grupo amplio y heterogéneo de destinatarios, que van del usuario común a diseñadores y desarrolladores Web y todos deben poder comprenderlas y aplicarlas.

Los niveles de orientación son: principios generales, pautas generales, criterios de conformidad verificables y un amplio compendio de técnicas, fallos comunes y recursos.

Es importante saber que desde el año 2012, las WCAG 2.0 tienen su propia norma internacional ISO: la ISO / IEC 40500: 2012. Esta norma valida el estándar WCAG 2.0 original de la Iniciativa de Accesibilidad Web (WAI) del W3C.

3.11.1. Principios y pautas

En el nivel más alto se sitúan los cuatro principios que fundamentan la accesibilidad web, a saber: perceptible, operable, comprensible y robusto. A su vez, cada principio ofrece pautas para su cumplimiento. Estas pautas son doce y establecen los principales objetivos a cumplir si se desea lograr contenido accesible.

Se enuncian a continuación los principios y sus pautas correspondientes.

1. Perceptible

1.1. Proporcionar alternativas textuales para todo contenido no textual de modo que se pueda convertir a otros formatos que las personas necesiten, tales como textos ampliados, braille, voz, símbolos o en un lenguaje más simple.

1.2. Medios tempodependientes: proporcionar alternativas para los medios tempodependientes.

1.3. Crear contenido que pueda presentarse de diferentes formas (por ejemplo, con una disposición más simple) sin perder información o estructura.

1.4. Facilitar a los usuarios ver y oír el contenido, incluyendo la separación entre el primer plano y el fondo.

2. Operable

- 2.1. Proporcionar acceso a toda la funcionalidad mediante el teclado.
- 2.2. Proporcionar a los usuarios el tiempo suficiente para leer y usar el contenido.
- 2.3. No diseñar contenido de un modo que se sepa podría provocar ataques, espasmos o convulsiones.
- 2.4. Proporcionar medios para ayudar a los usuarios a navegar, encontrar contenido y determinar dónde se encuentran.

3. Comprensible

- 3.1. Hacer que los contenidos textuales resulten legibles y comprensibles.
- 3.2. Hacer que las páginas web aparezcan y operen de manera predecible.
- 3.3. Ayudar a los usuarios a evitar y corregir los errores.

4. Robusto

- 4.1. Maximizar la compatibilidad con las aplicaciones de usuario actuales y futuras, incluyendo las ayudas técnicas.

3.11.2. Criterios de Conformidad

Asimismo, las WCAG 2.0 prevén criterios de conformidad para cada pauta, que permiten emplearlas en aquellas situaciones en las que se exija una verificación o evaluación de conformidad (en una auditoría, o en un contrato, por ejemplo). Los criterios tienen tres niveles de conformidad para poder responder a los requerimientos específicos de los diversos grupos y situaciones de uso. Así, tales niveles son: A (el más bajo), AA y AAA (el más alto).

Estos criterios de conformidad no se desarrollarán, dado que exceden los alcances de la presente investigación.

3.11.3. Técnicas

Para cada una de las pautas y criterios de conformidad del propio documento de las WCAG 2.0, el grupo de trabajo ha documentado también una amplia variedad de técnicas. Las técnicas son informativas y se agrupan en dos categorías: aquellas que son suficientes para satisfacer los criterios de conformidad, y aquellas que son recomendables. Las técnicas recomendables van más allá de los requisitos de cada criterio de conformidad individual y permiten a los autores afrontar mejor las pautas.

Es importante destacar que las publicaciones de la WAI, lejos de poner el acento en los estándares que desarrollan y comparten a nivel mundial, recomiendan fuertemente entender el modo en que las personas (en particular las que tienen algún tipo de discapacidad) utilizan la Web y que el acceso al conocimiento y la información constituyen un derecho de todas las personas. Por esa misma razón resulta fundamental que más allá de las validaciones automáticas que puedan llevarse a cabo, es fundamental el efectuar testeos con los usuarios finales.

3.12. Declaración de Estocolmo del Instituto Europeo para el diseño y la Discapacidad (2004)

En 2004, el *European Institute for Design and Disability (EIDD)* aprobó en Estocolmo una declaración que señalaba:

En Europa, la diversidad humana ha aumentado en cuanto a la edad, la cultura y la capacidad. Actualmente superamos enfermedades y lesiones y por lo tanto convivimos con más discapacidades. A pesar de que el mundo de hoy es un lugar complejo, lo hemos construido nosotros, por lo tanto, tenemos la posibilidad y la responsabilidad de basar nuestros diseños en los principios de inclusión.

La importancia de este documento radica en el señalamiento del aumento de la expectativa de vida de la raza humana, con el consiguiente aumento de la discapacidad propia del envejecimiento humano y de las secuelas de enfermedades que antes eran mortales y que la medicina actual está en condiciones de curar. Esta llamada de atención invita a un acto reflexivo: todos en algún momento de nuestras vidas seremos personas con discapacidad, porque si bien el uso de prótesis tiende a generalizarse merced a los destacados avances de la tecnología sostenidos en la biología sintética, la cibernética y la inteligencia artificial, cabe preguntarse a qué porcentaje de la población le serían asequibles tales dispositivos.

Esta misma Declaración, sostiene que ante este panorama, el *Design for All* (Diseño para todos, analizado en el punto [2.2.](#)) es el tipo de diseño más recomendable, ya que tiene en cuenta “la diversidad humana, la inclusión social y la igualdad” y en tal sentido agrega que “...este acercamiento holístico e innovador constituye un reto creativo y ético para todos los responsables de la planificación, el diseño, la gestión y la administración, así como para los políticos.”

3.13. Tratado de Marrakech (2013)

El objetivo de este tratado –adoptado por la OMPI Organización Mundial de Propiedad Intelectual el 7 de junio de 2013, en la ciudad de Marruecos– es facilitar el acceso de las personas ciegas, con discapacidad visual o con otras dificultades para acceder al texto impreso, a las obras publicadas. Entró en vigor el 30 de septiembre de 2016 con la adhesión de 20 Estados parte. La República Argentina lo aprobó el 3 de diciembre de 2014, mediante la Ley N° 27.061.

Pero para lograr la implementación de este Tratado, se requiere que los gobiernos efectúen modificaciones en su legislación nacional. Al momento de la redacción de este trabajo, la Argentina se encuentra trabajando en la normativa vinculada con dicha etapa.

La plena implementación del Tratado ampliará las posibilidades de acceso de las personas ciegas, con discapacidad visual o con otras dificultades para acceder al texto impreso, a las obras publicadas, incluidos los materiales educativos, favoreciendo de este modo el acceso a la información y a los bienes culturales entendidos como derechos humanos.

3.14. Norma ISO 9999: 2016 Productos de apoyo para personas con discapacidad: clasificación y terminología (2003-2016)

La primera edición de esta norma es del año 2003 y hasta el día de la fecha tuvo su última revisión en 2016. En su apartado 3.3, define el concepto de “ayuda técnica” como “cualquier producto, instrumento, equipo o sistema técnico utilizado por una persona minusválida, fabricado especialmente o disponible en el mercado para prevenir, compensar, mitigar o neutralizar la deficiencia, incapacidad o discapacidad.” Es importante saber que a partir de la

revisión de 2007, esta norma cambió la denominación “ayudas técnicas” por la de “tecnologías de apoyo”, incluyendo en ellas tanto productos de hardware como de software.

3.15. Norma ISO / IEC 40500: 2012 Tecnología de la información - Pautas de accesibilidad al contenido web (WCAG) 2.0 del W3C (2012)

Tal como se señalara en el punto [3.11.](#), en 2012 las Pautas de Accesibilidad para el Contenido Web/ Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) 2.0 adquirieron rango de Norma ISO. Tal fenómeno reviste una importancia particular, en el sentido que lo que comenzó siendo una iniciativa para favorecer la accesibilidad web es en la actualidad una norma de aplicación internacional que valida y reproduce las pautas anteriormente desarrolladas.

4. ANTECEDENTES Y ESTADO DEL ARTE

Si bien el concepto de accesibilidad registra varias décadas de existencia, comienza a divulgarse hace relativamente pocos años (Boudeguer Simonetti, 2010), precedido por el paradigma del Diseño para Todos (Mace et al, 1997) y el de Diseño Universal de Aprendizaje (CAST, 2011). De hecho, su extrapolación al mundo digital es una de sus acepciones más jóvenes (Neri y Fernández Zalazar, 2008; Carreras Montoto, 2013).

Estos conceptos –que constituyen la base teórica que sustenta el presente proyecto– aparecen apuntalando los antecedentes más significativos vinculados con el tema de investigación, tanto a nivel local como internacional.

En este sentido pueden mencionarse artículos que compilan antecedentes históricos que justifican el surgimiento del paradigma del Diseño Universal de Aprendizaje y su desarrollo como un método que permite proporcionar acceso al aprendizaje a toda clase de personas en instituciones escolares y de educación superior (Jiménez, Graf y Rose, 2007).

Se destacan asimismo trabajos que abordan cuestiones generales del mencionado paradigma de diseño como así también los principales aportes didácticos que las tecnologías posibilitan para el diseño de materiales (Pastor, 2012). Este mismo artículo pone el acento en la necesidad de “...planteamientos didácticos que reconozcan la diversidad de los estudiantes y promuevan contextos y estrategias complejas y flexibles en las que tenga cabida la diferencia en el proceso de aprendizaje y proporcione recursos para aprender desde la diversidad”.

A continuación se enuncia una selección de las contribuciones recientes más significativas vinculadas con los temas principales que orientan el presente trabajo de investigación.

4.1. Buenas prácticas vinculadas con educación inclusiva en la educación superior

Crosso (2010) plantea propuestas referidas a las buenas prácticas y brinda recomendaciones sobre educación inclusiva al tiempo que hace referencia a obstáculos y violaciones frecuentes al derecho de acceso a la educación, que sirven como guía para pensar prácticas inclusivas vinculadas con la aplicación pedagógica de las TIC.

En los últimos años surgen trabajos sobre proyectos estrictamente orientados a mejorar la accesibilidad en la universidad (Hilera y Hernández, 2012). La importancia de este antecedente radica en su especificidad: se trata de un proyecto orientado a mejorar la accesibilidad de la educación superior en campus virtuales de siete universidades de América Latina, conforme con estándares internacionales de accesibilidad. Propone asimismo “la creación de una Red de cooperación y un Observatorio sobre accesibilidad en la educación virtual, en los que se pueden integrar investigadores, docentes, estudiantes y, en general, todos aquellos interesados en mejorar la accesibilidad de los servicios y contenidos de educación virtual ofrecidos a través de campus virtuales”.

Es importante poner en consideración también, algunos trabajos que además de investigar las posibilidades que brindan las TIC para favorecer la accesibilidad efectúan enfoques multidimensionales complejos e incluso asumen resultados no necesariamente excepcionales pero que “...permiten empezar a pensar en que las TIC pueden andamiar el desarrollo de una educación para todos y todas” (García García y López Azuaga, 2012). En esta misma línea,

se pueden mencionar investigaciones que proponen repensar la utilización de las TIC en la docencia universitaria haciendo eje en los cambios en las funciones superiores que éstas producen, en aspectos tales como la memoria y la atención: “Estos observables muestran otras competencias instrumentales en los alumnos, que requieren ser tomadas por el ámbito educativo y potenciadas para la producción de conocimientos. La cognición así se abre paso a modelos distribuidos” (Neri y Fernández Zalazar, 2015). Asimismo, surgen trabajos que si bien analizan las enormes potencialidades de la mediación tecnológica ponen un fuerte énfasis en el respeto por el usuario: “El derecho de las personas debe estar por sobre las cuestiones tecnológicas: si hay un conflicto entre la tecnología y las personas, entonces la tecnología debe cambiar. (...) los usuarios deben entender lo que sucede y ser capaces de controlar el resultado en cada momento (...) deben interactuar con las computadoras sin esfuerzo excesivo...” (Nielsen, citado por Neri y colab., 2006).

Por último, en lo que respecta a instrumentos y técnicas de recolección de datos y su análisis, se destaca un artículo que permite acceder a los resultados de una muestra en la que se indagaron los problemas que afectan a los estudiantes con discapacidad en la universidad española de La Laguna:

Para avanzar en un conocimiento más profundo de los problemas que afectan a estos estudiantes, se ha llevado a cabo una investigación con una muestra de 113 estudiantes con discapacidad de distintos centros de la Universidad de La Laguna, que ha puesto de manifiesto la falta de orientación e información con la que afrontan el acceso a los estudios universitarios, la necesidad de implantar medidas de apoyo para facilitar el proceso de aprendizaje y la urgencia de mejorar las políticas institucionales a favor de la discapacidad. (Álvarez-Pérez et al, 2012)

Es importante destacar el énfasis que pone el artículo en la problemática que implica el ciclo integrado por la falta de información, de medidas de apoyo y de marco institucional y la importancia de cuestionar las lógicas que lo sustentan.

4.2. Antecedentes en la Facultad de Filosofía y Letras y en la UBA

En lo que respecta al ámbito de FFyL UBA, se destacan como antecedentes específicos un artículo que analiza las posibilidades de hacer accesibles los materiales educativos visuales y audiovisuales (D'Angelo, 2012) como así también trabajos que dan cuenta de experiencias innovadoras vinculadas con la accesibilidad de los materiales de estudio (García, Heredia y Rusler, 2016).

En esta línea, cabe citar también como antecedente el folleto dirigido especialmente a docentes de FFyL UBA, desarrollado por el Programa de Discapacidad de la FFyL UBA (actualmente denominado Programa de Discapacidad y Accesibilidad), orientado a la concientización de este colectivo en relación con la importancia de utilizar material pedagógico accesible en sus clases (Programa de Discapacidad FFyL UBA, 2015). Cabe señalar que dicho dispositivo –disponible tanto en formato impreso como en formato digital accesible– fue elaborado teniendo entre sus múltiples insumos un prototipo digital propuesto a las autoridades del Programa por quien suscribe (Liceda, 2013).

Asimismo, un artículo publicado por dicho programa (García et al, 2015) analiza entre otros aspectos la importancia de garantizar el derecho de acceso “al espacio de la Facultad, a los materiales de estudio y a las diferentes propuestas de enseñanza y se dirigen tanto al

alumnado como a los docentes” como así también de visibilizar la temática e incorporarla en los planes de estudio de las diferentes carreras.

Desde una perspectiva tecnológica, cabe mencionar el proyecto UBATic radicado en la Facultad de Psicología UBA titulado *Accesibilidad en tecnologías para la enseñanza y el aprendizaje* (Exp-UBA: 25.100/2014) que propone adaptar la plataforma Moodle de la Facultad de Psicología y sus contenidos (materiales didácticos), a condiciones de accesibilidad siguiendo los principios, pautas, recomendaciones y estándares propuestos por la iniciativa WAI (*Web Accessibility Initiative*) de la W3C (*World Wide Web Consortium*), que permite la accesibilidad a los contenidos para personas con discapacidad de diversos tipos (Fernández Zalazar y Rosenfeld, 2014; Fernández Zalazar y Jofre, 2019).

Aunque tal como se mencionara al inicio del presente trabajo las barreras que pueden ofrecer a los estudiantes los materiales pedagógicos habitualmente utilizados por los docentes son observables en la cotidianeidad de la tarea pedagógica, la realidad en las aulas de la Carrera de Edición de FFyL UBA es que la atención prestada a este tema es bastante reciente y responde mayormente a iniciativas individuales o personales de cátedras, docentes y estudiantes, como así también a la aparición de proyectos radicados en FFyL UBA vinculados con la problemática de la cultura inclusiva que adquieren visibilidad en los últimos años.

Téngase en cuenta que la creación de una comisión para la implementación de políticas educativas inclusivas surge recién en 2010, aprobada por el Consejo Directivo de FFyL UBA. Esta comisión elaboró el llamado Régimen Transitorio de Asistencia, Regularidad y Modalidades de Evaluación de Materias (Resolución CD N.º 1117/10, analizada

anteriormente en [3.1.](#)), que promueve un sistema de regularidad y evaluación orientado a contemplar la diversidad de situaciones especiales que pueden atravesar los estudiantes, asesorando además a los docentes en esta temática, consituyéndose así en el primer hito de FFyL UBA en lo que respecta al inicio de proyectos institucionales orientados a la construcción de cultura inclusiva.

En cuanto a espacios institucionales orientados a toda la comunidad académica y a la comunidad, vinculados con la accesibilidad en FFyL UBA, la creación del Programa de Discapacidad FFyL UBA, radicado en la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil (SEUBE) y del cual participan docentes, extensionistas, investigadores, graduados y estudiantes, es un fenómeno bastante reciente que se consolida entre fines de 2012 y principios de 2013, mediante las resoluciones del Consejo Directivo N.º 4783/12 y N.º 295/13 que le dan origen y que en 2019 cambia su nombre por el de Programa de Discapacidad y Accesibilidad por resolución del Consejo Directivo N.º 459/19 en vista de adecuar la denominación al verdadero enfoque del programa en cuestión, pero sin perder en su nombre la palabra “discapacidad” habida cuenta de que permite una mejor localización e identificación por parte de los potenciales interesados en tomar contacto con él.

En lo que respecta a los materiales didácticos, tanto el Régimen como el Programa atienden casos particulares de estudiantes y docentes, articulando recursos para proveer ya sea instancias de capacitación y asesoramiento, como así también propiciar las adecuaciones, los ajustes razonables y las ayudas técnicas necesarias según el caso.

Cabe señalar que en el año 2012, el Programa fue convocado a través del PEC (Programa de Extensión en Cárceles) por un grupo de estudiantes del CUD (Centro Universitario Devoto)

que deseaban grabar en audio los contenidos de la revista *La Resistencia*⁴ para que pudieran acceder a ella las personas con discapacidad visual. Desde el Programa se les propuso en cambio digitalizar la publicación en formato de texto plano para que fuera accesible a través de los programas lectores de pantalla, ampliando al mismo tiempo sus posibilidades de distribución y difusión.

Otro antecedente muy relevante vinculado con la accesibilidad de los materiales de estudio en FFyL UBA, es la creación del ECMA: Espacio de Consulta de Material Accesible “Norberto Butler⁵”, inaugurado en 2018 en la Sede Puan. Trabaja en la producción de material accesible (escaneado, OCR y corrección) para estudiantes que sean personas ciegas o con baja visión, o con discapacidad motora que afecte la manipulación de textos impresos. El acceso al material producido se gestiona a través del repositorio institucional correspondiente a la Biblioteca Central de la Facultad:

“De acuerdo a la legislación vigente, el acceso al material producido será restringido, a través del repositorio institucional correspondiente a la Biblioteca Central de la Facultad.

A la vez en articulación con el Programa de Discapacidad y la Asociación Civil

Tiflonexos se brinda orientación a los equipos de cátedra a fin de hacer accesibles la

bibliografía y los materiales docentes que intervengan en el dictado de la materia, como

⁴ La revista *La Resistencia*, es una publicación elaborada en el marco del Taller de Edición de Publicaciones del Centro Universitario Devoto (CUD). Se puede acceder a los números publicados en este enlace: <https://tallercolectivoedicion.wordpress.com/category/la-resistencia/> (Consulta 12/10/2020).

⁵ “Norberto Butler, fue estudiante de la Facultad de Filosofía y Letras y militante por los derechos de las personas con discapacidad, ingresó a la carrera de Letras en el año 1984. La primera etapa de sus estudios asistía a clase superando muchas barreras ya que era usuario de silla de ruedas y ciego. En los últimos años estuvo cursando algunas materias libres. Falleció el 3 de noviembre de 2016 cuando se encontraba finalizando la última materia de la carrera, había retomado la cursada presencial asistido por un transporte que lo trasladaba en camilla acompañado de una asistente personal.” (Fuente: <http://novedades.filo.uba.ar/novedades/inauguraci%C3%B3n-del-espacio-de-consulta-de-material-accesible-norberto-butler> consulta 21/03/2020)

capacitaciones cuatrimestrales sobre Tiflotecnología y políticas de accesibilidad abiertas a la comunidad. Se trata de un trabajo de articulación entre diferentes áreas y de una política institucional focalizada en la accesibilidad académica y en la progresiva transformación de una universidad inclusiva.” (Fuente: <http://seube.filo.uba.ar/ecma>, consulta 21/03/2020)

Cabe señalar que a fines de 2017, la sanción del Nuevo Reglamento Académico de FFyL UBA (tal como se mencionara anteriormente en [3.2.](#)) previó la obligatoriedad por parte de todas las cátedras de esa Unidad Académica de entregar la bibliografía obligatoria en formato accesible en un plazo máximo de tres años a partir de su sanción. Resulta importante señalar que la difusión oficial de dicha normativa puso mayor énfasis en las cuestiones vinculadas con los cambios administrativos en las instancias de evaluación, por lo que lo vinculado a la accesibilidad quedó relegado a un segundo plano en lo que a su divulgación dentro de la comunidad académica se refiere y ello se advierte en que la mayoría de los profesores y los estudiantes desconoce la existencia de ese aspecto de la normativa, según revelaron las encuestas realizadas.

De este modo y en líneas generales lo que se ha hecho hasta la fecha en materia de dispositivos pedagógicos accesibles son adaptaciones específicas para cada estudiante, pero esa alternativa –además de ser compleja y de lenta efectivización– se contrapone con el concepto mismo de accesibilidad que anima las normativas locales e internacionales vinculadas con los derechos humanos (ONU, 2006; OMS, 2011) y a las específicamente relacionadas con la accesibilidad digital (W3C).

Asimismo, cabe tener en cuenta como antecedente de la UBA, la realización en 2011 del primer censo de estudiantes de la Universidad de Buenos Aires (SIP UBA, 2011) que contempló preguntas orientadas a indagar acerca de la presencia de estudiantes con discapacidad en las aulas universitarias (pueden verse los guarismos correspondientes a FFyL UBA en Anexo [12.2.](#)). La inclusión del bloque de preguntas vinculado con discapacidad revela los inicios del interés formal de la institución en conocer las dimensiones y características de ese colectivo en la UBA.

Téngase en cuenta que no ha vuelto a efectuarse un nuevo censo desde esa fecha por lo que esos datos continúan siendo los últimos oficiales a nivel macro. Los mismos serán analizados en el capítulo siguiente, en el apartado [5.4.7.](#)

5. METODOLOGÍA

5.1. Preguntas iniciales. Objetivos. Hipótesis.

Una observación informal de los materiales pedagógicos que se utilizan en la Carrera de Edición FFyL UBA permitiría presuponer un predominio de aquellos cuyo acceso está limitado a un solo sentido: ya sea la vista (por ejemplo, libros y apuntes impresos) o el oído (una clase oral) o que parten del supuesto de que las condiciones visomotoras del alumnado son óptimas (por ejemplo, una evaluación escrita, un material audiovisual sin subtítulos o sin audiodescripción). Lo mismo cabe decir para los materiales digitales disponibles en el campus virtual de FFyL UBA de la Carrera de Edición, que en general replican las características enunciadas para los dispositivos analógicos antes mencionados y en algunos casos su acceso se restringe al uso de determinadas tecnologías.

Tal supuesto fue el móvil inicial para organizar una muestra de materiales pedagógicos que se utilizan en la Carrera de Edición FFyL UBA y efectuar un análisis pormenorizado de sus condiciones de accesibilidad.

Teniendo en cuenta lo señalado en los puntos anteriores, la pregunta que orientó este trabajo de investigación fue: **¿qué características vinculadas con la accesibilidad revisten los materiales pedagógicos utilizados actualmente en la Carrera de Edición FFyL UBA y de qué modo habilitan su utilización por parte de todos los estudiantes?**

Es por ello que desde la mirada de la Tecnología Educativa se propuso una segunda pregunta: **¿de qué modo podrían contribuir las TIC en el rediseño de tales materiales teniendo en cuenta el concepto de accesibilidad?**

El campo de la tecnología educativa es fértil para la experimentación desde propuestas que innoven y recreen el currículum, la enseñanza y el aprendizaje en los diferentes niveles del sistema educativo y en la educación informal. La producción de propuestas de tecnología en la contemporaneidad se ve impactada por los desarrollos de herramientas digitales y entornos flexibles que incorporan nuevos tratamientos de la imagen; revisitan la noción de interactividad, de participación y de inteligencia social; despliegan narrativas multimodales, entre otros. (Lion, 2013)

Por todo lo enunciado, **el objetivo general de este trabajo ha sido indagar acerca de las características de accesibilidad que presentan los materiales pedagógicos utilizados actualmente en la Carrera de Edición de FFyL UBA y de qué modo inciden tales características en las posibilidades de utilización efectiva de aquellos por parte de los estudiantes.**

Partiendo de este objetivo general, se establecieron los siguientes **objetivos específicos**:

- a. Caracterizar una muestra de los materiales pedagógicos utilizados en la Carrera de Edición FFyL UBA.
- b. Analizar la accesibilidad de dichos materiales.
- c. Releva el uso efectivo de los mismos.

d. Indagar el nivel de accesibilidad de tales materiales en el caso de estudiantes con discapacidad.

Para llevar adelante el presente trabajo se elaboró un diseño de tipo descriptivo, con un modelo de técnicas mixtas: de análisis documental, entrevistas, encuestas y el análisis de los materiales pedagógicos digitales albergados en el campus digital de la Carrera de Edición FFyL UBA durante los años 2018 y 2019. El análisis de los datos recabados ha sido de tipo cualitativo y cuantitativo.

En tal sentido cabe recordar que la **hipótesis que sustenta esta investigación es que el empleo de las TIC en el rediseño y producción de los materiales y entornos pedagógicos actualmente utilizados en la Carrera de Edición de FFyL UBA, permite mejorar su accesibilidad.**

Partiendo del Objeto-Problema planteado anteriormente podemos decir entonces que **la meta del presente proyecto de investigación es analizar desde la perspectiva de la accesibilidad una muestra de los materiales y entornos pedagógicos más frecuentemente utilizados en la Carrera de Edición de FFyL UBA, con la intención de verificar si pueden ser convenientemente utilizados por todos los estudiantes, en el sentido de que puedan acceder de manera autónoma a la totalidad de los contenidos que tales materiales y entornos vehiculizan.**

Al momento de planificar el recorrido de la presente investigación, resultó muy difícil establecer un cronograma estricto en tiempos y que diera cuenta con precisión de la sucesión correlativa de actividades, debido a la necesaria retroalimentación que se esperaba fuera

surgiendo en cada una de las etapas y a la naturaleza compleja y multidimensional del proyecto en sí mismo.

En tal sentido, el cronograma tentativo –que en principio se estimó de una duración total de dos años– terminó extendiéndose casi al doble del tiempo previsto por motivos que se irán dando a conocer en el desarrollo de cada uno de los apartados que siguen.

5.2. Etapa de recolección de datos

Tal como se desarrollara en el punto [4](#), a los fines del presente trabajo se efectuó una exhaustiva recolección de datos concerniente a programas y proyectos vinculados con la problemática de la accesibilidad desarrollados en la UBA, poniendo especial atención en aquellos radicados en FFyL UBA y, dentro de ella, en la Carrera de Edición.

Este relevamiento –que involucró programas, proyectos y publicaciones a nivel UBA y Unidad Académica, como así también la articulación entre ellos cuando la hubo– se inició con anterioridad al presente trabajo y se completó durante el período 2017-2019.

Asimismo se seleccionó información derivada del Censo de Estudiantes 2011 como así también proveniente de la SEUBE (Secretaría de Extensión y Bienestar Estudiantil FFyL UBA), lo cual permitió contar con datos fehacientes y actualizados vinculados con el presente trabajo, respetando siempre las condiciones de confidencialidad propias de este tipo de datos.

En paralelo se tuvo en cuenta durante todo el proceso de investigación la actualización permanente del estado del arte y de la normativa local e internacional referida al derecho de acceso a la información y sus alcances en relación con el derecho de acceso a la educación superior, analizadas en el punto 3 del presente trabajo. Debido a su estrecha relación –entre otros factores– con la disponibilidad tecnológica y con los alcances específicos de la tecnología, la normativa nacional e internacional sobre accesibilidad muta frecuentemente, por lo que resultó crucial mantener actualizada esta información durante todo el proceso de investigación.

5.3. Selección de la muestra y desarrollo de instrumentos para el relevamiento de los datos

La organización y análisis de los materiales pedagógicos utilizados actualmente en la Carrera de Edición demandó la mayor parte del tiempo dedicado a este trabajo de investigación.

Es importante señalar que al día de la fecha –y a diferencia del resto de las carreras que se cursan en FFyL UBA– la Carrera de Edición tiene la particularidad de que su plan de estudios no presenta correlatividades, es decir que las materias que lo integran pueden cursarse en cualquier orden, incluso las correspondientes al Ciclo Básico Común.

En el bloque “Materias de la carrera de Edición (detalle)” disponible online en <http://edicion.filo.uba.ar/> puede leerse: “ambas materias –se refiere a Introducción al Pensamiento Científico y a Introducción al conocimiento de la Sociedad y el Estado– (N. de la A.) se pueden cursar en cualquier momento de la carrera; no es necesario haberlas aprobado para inscribirse en Edición o para cursar las materias de grado, pero es altamente

recomendable cursarlas y aprobarlas antes de abordar las materias específicas”. Además, las materias están disponibles para la cursada solamente en uno de los dos cuatrimestres, por lo cual la falta de respuesta en cuanto a permisos de acceso de cualquiera de las materias, implicaría una espera mínima de seis meses para reintentar gestionar tal permiso.

Tabla 1. Esquema de cursada propuesto por el Departamento de Edición. Materias clasificadas por área de incumbencia⁶

Grupo	Módulo 1	Módulo 2	Módulo 3	Módulo 4
Edición		Registro y organización de materiales editoriales	Edición editorial	Edición electrónica y multimedia (Materia electiva)
				Edición de publicaciones periódicas (Materia electiva)
	Semiología (CBC) (Materia electiva)	Teoría y Análisis Literario (Letras) (Materia electiva)	Corrección de estilo	(Seminario)
Producción	Semiología (CBC) (Materia electiva)	Fundamentos de diseño gráfico para editores	Informática aplicada a la producción editorial	Fundamentos de la producción de impresos
				(Seminario)
Gestión	Introducción a la actividad editorial	Derechos editoriales y del autor		(Seminario)
		Administración de la empresa editorial	Informática aplicada a la administración editorial	Marketing editorial
Transversales	Introducción al pensamiento científico (CBC)	Teoría de los medios y la cultura		Metodología de la investigación
	Introducción al conocimiento de la sociedad y el Estado (CBC)			(Seminario)

⁶ Nota para usuarios de lectores de pantalla: La tabla tiene 5 columnas y 5 filas principales. En la primera fila está el título de la tabla. La primera columna muestra las cuatro áreas de incumbencia y las cuatro columnas restantes corresponden a los cuatro módulos de cursada propuestos. Asimismo, cada fila de cada área de incumbencia se subdivide en tantas filas como sea la cantidad de materias vinculadas con ella, a saber 3 filas para Edición y dos para cada una de las áreas restantes.

Esta característica determinó que a la hora de organizar tanto el material de análisis como los instrumentos para el relevamiento de datos fuese necesario diseñar una estructura lo suficientemente elástica que respondiera de algún modo a la lógica de cursada de los estudiantes en general, y a la propuesta del Departamento de Edición en particular (la cual puede verse en <http://edicion.filo.uba.ar/content/plan-de-estudios>) quien ante la ausencia de correlatividades, surgiere a los cursantes un recorrido posible para la cursada (véase [Tabla 1](#)).

Finalmente se optó por elaborar una grilla de análisis en la cual se organizaron las materias atendiendo a su disponibilidad por cuatrimestre (según puede leerse en la página de la Carrera, disponible en <http://edicion.filo.uba.ar/programacion2>), a saber:

Primer cuatrimestre 2018

- Derechos Editoriales y del Autor
- Edición Editorial
- Edición Electrónica y Multimedia
- Fundamentos de Diseño Gráfico para Editores
- Informática Aplicada a la Administración Editorial
- Introducción a la Actividad Editorial
- Marketing Editorial
- Registro y Organización de Materiales Editoriales

Segundo cuatrimestre 2018:

- Administración de la Empresa Editorial
- Corrección de Estilo
- Edición de Publicaciones Periódicas
- Fundamentos de la Producción de Impresos
- Informática Aplicada a la Producción Editorial
- Teoría de los Medios y la Cultura

Asimismo y a los fines de configurar una muestra cuyo contenido se pudiese delimitar con precisión y acceder en su totalidad, se optó por trabajar exclusivamente con las materias de grado de la Carrera, excluyendo tanto las materias introductorias del CBC como las dos materias electivas que están radicadas en otros departamentos de FFyL (*Teoría y análisis literario*, que corresponde a la que se dicta en el Departamento de Letras y *Semiología*, que corresponde a la que se dicta en el Ciclo Básico Común) y los Seminarios electivos que cambian cada cuatrimestre.

Es importante señalar que el universo de materiales pedagógicos que se utiliza en este núcleo de materias seleccionado, puede clasificarse en dos grandes grupos:

- a) apuntes y libros, tanto digitales como impresos;
- b) presentaciones audiovisuales, tanto digitales (por ejemplo, las disponibles en el campus) como las que se brindan en las instancias presenciales, como por ejemplo las presentaciones que efectúan los y las docentes en durante las clases teóricas, utilizando por lo general videos y/o presentaciones tipo Powerpoint o similares.

Pero a los fines prácticos del análisis, convino reagrupar estos universos de un modo diferente, a saber:

- a) materiales pedagógicos digitales (los disponibles en el campus, ya sea libros, apuntes, o presentaciones audiovisuales);
- b) materiales pedagógicos impresos
- c) presentaciones audiovisuales utilizadas en clase.

En relación con los materiales digitales, se testearon y analizaron todos los disponibles en el campus en el período analizado.

Merece un párrafo aparte la gestión de permisos de acceso a los espacios que cada cátedra dispone en el campus virtual de la Carrera de Edición FFyL UBA. Esta instancia implicó contactar vía email (y de manera personal, en los casos en los que el email no tuvo respuesta), a cada titular de cada una de las cátedras y explicarle el proyecto, a los fines de que cada quien brindara de manera voluntaria el permiso de acceso a su espacio del campus virtual permitiendo de este modo la posibilidad de tomar contacto con los materiales para el armado de la muestra. Puede verse el modelo de solicitud en Anexo [12.1.](#)

Con respecto a los materiales pedagógicos impresos (libros y apuntes), se optó por efectuar el relevamiento de manera personal, acudiendo a los dos principales lugares donde tales materiales están disponibles para los estudiantes, a saber, la fotocopiadora del Cefyl (Centro de Estudiantes de FFyL UBA) y la Opfyl (Oficina de Publicaciones de FFyL UBA). No se extendió el recorrido a las fotocopiadoras y librerías de la zona que también comercializan los apuntes y libros que se utilizan en la Carrera, porque el relevamiento se hubiera tornado muy

difícil (no todas las fotocopiadoras y librerías de la calle Puan tienen todos los materiales de todas las materias de la carrera de Edición) y porque de hecho los materiales en su totalidad están disponibles en los dos sitios mencionados.

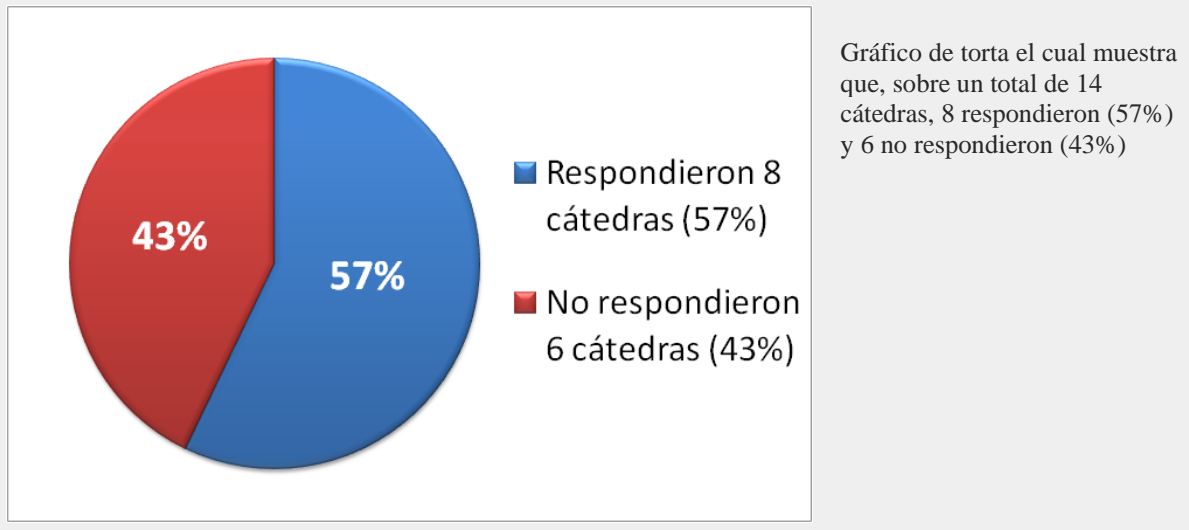
En cuanto a la evaluación de la accesibilidad de las presentaciones audiovisuales utilizadas por los docentes durante las clases presenciales, se decidió recabar las opiniones a través de encuestas efectuadas de manera online a docentes y estudiantes de la Carrera. Estas mismas encuestas permitieron además conocer la mirada personal de docentes y estudiantes en relación con la accesibilidad de todo el universo de materiales pedagógicos utilizados en la Carrera.

En el caso de los docentes, la encuesta se orientó a conocer tanto su percepción acerca de la problemática de la accesibilidad de los materiales pedagógicos de su materia como las estrategias que eventualmente hubieran implementado en caso de tener o haber tenido alguna vez alumnos con dificultades de acceso. Puede verse el texto completo de la encuesta en [Anexo 12.2.](#)

Tanto la encuesta como la solicitud de acceso al campus fueron enviadas a las 14 cátedras que integran la muestra seleccionada para el trabajo, según el criterio explicado al inicio de este apartado.

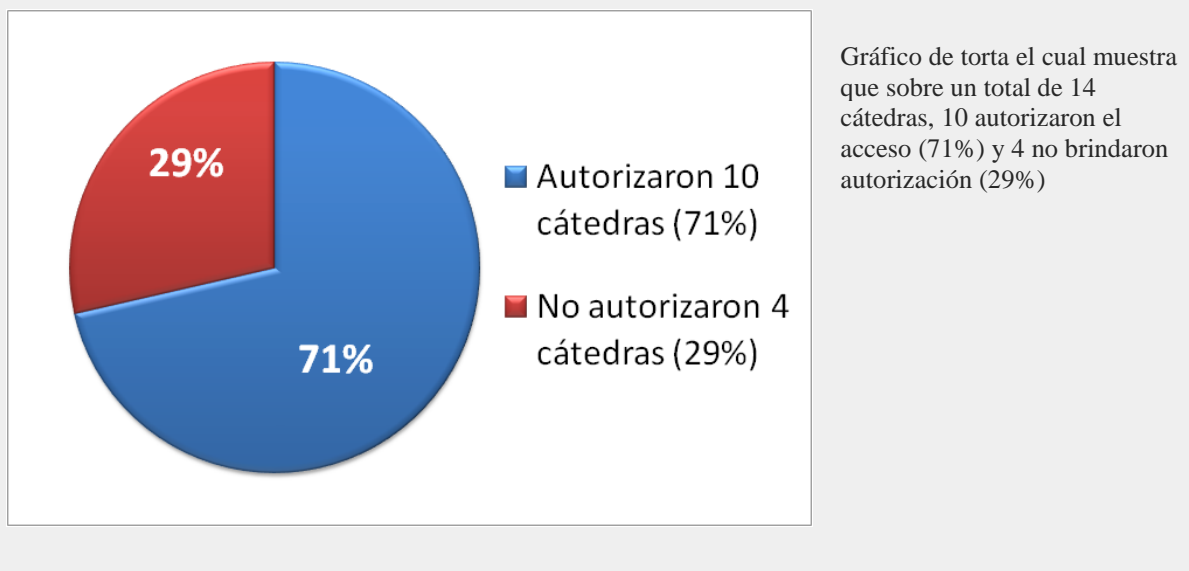
La encuesta a docentes obtuvo 8 respuestas, lo que representa un índice de de respuesta del 57% (véase Figura 1).

Figura 1. Porcentaje de respuesta obtenido en la encuesta a docentes de la Carrera de Edición FFyL UBA



Por su parte, de las 14 cátedras, solamente 10 autorizaron el acceso al campus digital, es decir el 71% del total (véase Figura 2).

Figura 2. Porcentaje de permisos obtenidos para ingresar al campus virtual de las materias de la Carrera de Edición FFyL UBA

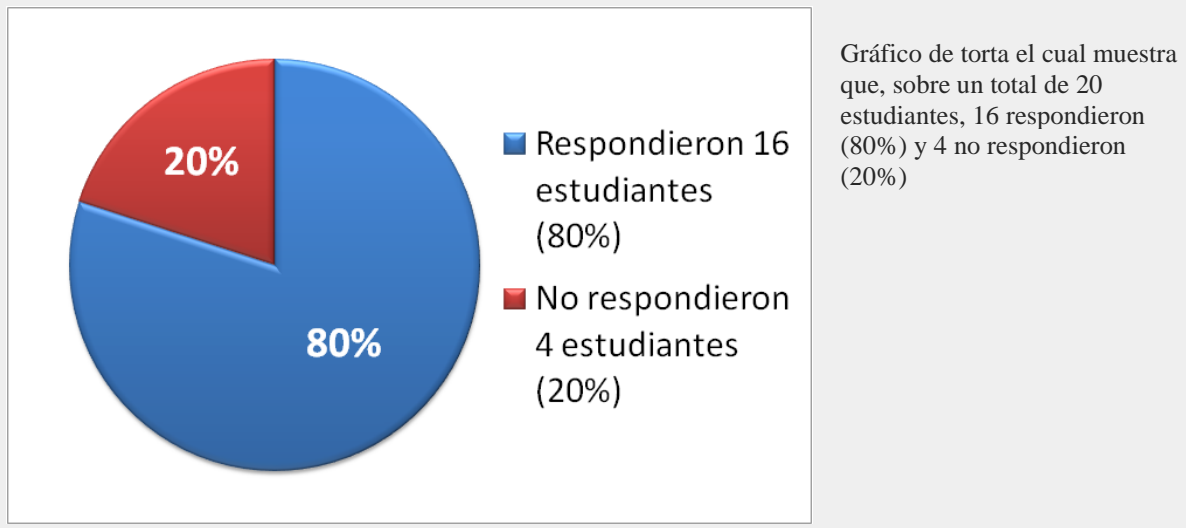


Con respecto a los estudiantes, se diseñaron dos encuestas para conocer su experiencia personal en el acceso a los materiales de estudio y las estrategias que eventualmente hubieran

implementado en caso de haber tenido dificultades de acceso. Ambas encuestas se efectuaron en 2018.

La primera se tituló “Sobre apuntes y materiales pedagógicos en Edición” (puede verse el texto completo de la encuesta en Anexo [12.3.](#)) y fue enviada durante el primer cuatrimestre de 2018 a una muestra de 20 estudiantes pertenecientes a una comisión de la materia Fundamentos de Diseño Gráfico para Editores, de los cuales respondieron 16, lo cual representa el 80% del total (véase Figura 3).

Figura 3. Porcentaje de respuesta obtenido en la primera encuesta de prueba efectuada a un grupo de 20 estudiantes

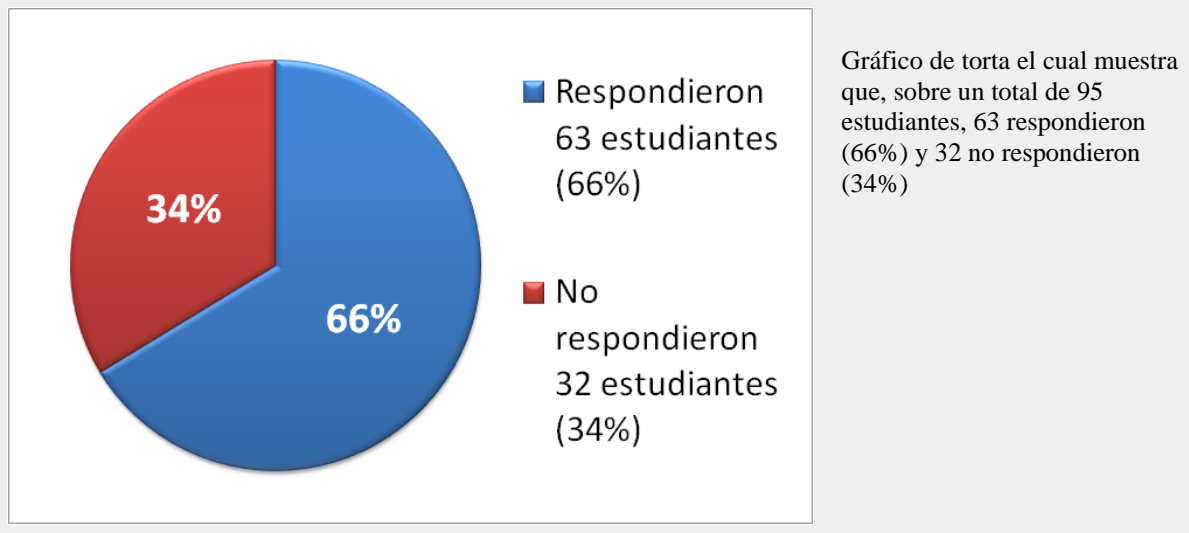


Se trató de una encuesta “de prueba”, anónima y no obligatoria, para tantear el grado de recepción y respuesta que podía llegar a tener una solicitud de esa naturaleza y para poder ajustar y dar precisión a las preguntas de la encuesta definitiva que se efectuaría en el 2do cuatrimestre, cuyo texto completo puede verse en Anexo [12.4.](#)

Durante el 2do cuatrimestre la “Encuesta sobre materiales de estudio en Edición” fue enviada en diciembre 2018 a una muestra de los estudiantes registrados en el campus digital de las

materias cuyas cátedras brindaron permiso de acceso a su espacio en el campus digital. Esta muestra se conformó solo con aquellos estudiantes que hubieran manifestado actividad en el campus hasta el final de la cursada y la integraron 95 personas de las cuales 63 respondieron la encuesta, es decir el 66% (véase Figura 4).

Figura 4. Porcentaje de respuesta obtenido en la encuesta definitiva efectuada a una muestra de 95 estudiantes



Téngase en cuenta que la encuesta era de carácter anónimo y no obligatorio, a los fines de que solamente fuese respondida por quienes sintieran un interés genuino en hacerlo. Por su parte, los criterios utilizados para el armado de la muestra tuvieron por objeto que sus destinatarios pudieran tener la información necesaria para poder responder la totalidad de las preguntas de la encuesta.

Por último y al efecto de obtener información cualitativa específica acerca de la accesibilidad de los materiales y espacios pedagógicos analizados, se desarrollaron entrevistas a dos graduadas de la Carrera de Edición FFYL UBA que son personas con discapacidad. Un listado con las preguntas que orientaron tales entrevistas puede verse en Anexo [12.5.](#).

Resumiendo, los instrumentos que se diseñaron para la recolección de datos fueron los siguientes:

1. Base de datos de contacto de las cátedras de la Carrera de Edición: se armó con datos de contacto suministrados por el Departamento de Edición FFyL UBA.
2. Encuesta para docentes.
3. Base de datos de contacto de estudiantes: se armó con los datos de contacto disponibles en el campus virtual de las materias que autorizaron el acceso al mismo.
4. Encuestas para estudiantes (una de prueba y otra definitiva)
5. Entrevista para graduados de la Carrera de Edición que sean personas con discapacidad.

Es importante mencionar que a principios de 2020 el campus virtual de FFyL UBA cambió de versión Moodle. Cabe señalar en tal sentido que todas las apreciaciones sobre el campus digital expresadas en el presente trabajo se efectuaron en base a las observaciones y encuestas realizadas entre 2017-2018, es decir vinculadas con los materiales alojados en el campus virtual que funcionaba sobre la versión de Moodle inmediatamente previa a la implementada en enero 2020.

5.4. Análisis de los datos y construcción de categorías de análisis

A los fines de analizar los datos relevados con los instrumentos detallados en el punto anterior, se intentó organizarlos en estructuras que permitieran categorizarlos y relacionarlos con la mayor precisión posible. En tal sentido se detallarán a continuación cada uno de los dispositivos diseñados para efectuar tal análisis.

5.4.1. Tabla de permisos de acceso al campus digital y base de datos de contacto de cátedras

Esta tabla se elaboró a los efectos de agrupar y sistematizar la información de contacto de las cátedras de la Carrera provista por el Departamento de Edición de FFyL UBA, como así también para medir el porcentaje de obtención de permiso de acceso a los campus digitales de cada materia y el índice de respuesta a la encuesta para docentes. Tal como se mencionara anteriormente (y se graficara en la [Figura 1](#)), sólo 10 de las 14 cátedras de la Carrera seleccionadas para la muestra autorizaron el acceso al campus digital, lo cual representa un 71% del total.

Resulta interesante efectuar algunas apreciaciones en relación con las diversas reacciones que produjo la solicitud de los permisos de acceso.

La mayoría de las solicitudes tuvo una muy buena acogida. La respuesta a la solicitud fue casi inmediata en la mitad de los casos e incluso en varios de éstos el contacto en cuestión manifestó interés en el tema, ofreció espontáneamente el acceso a otros espacios de comunicación que utilizan las cátedras (por ejemplo, redes sociales o blogs) y/o solicitó tener mayor información sobre el proyecto de tesis.

Hubo otro grupo que requirió del envío reiterado de la solicitud, por lo que hubo que dirigirlo sucesivamente a diversas personas dentro de la cátedra hasta dar con quien que finalmente otorgara el permiso de acceso.

Otras cátedras, al recibir la solicitud, requirieron previamente una entrevista personal con quien suscribe para brindar el acceso.

También hubo algunos casos que no brindaron respuesta, pese a haber sido solicitada por diversas vías y a diferentes personas dentro de la cátedra.

Dado que la tabla de permisos solo incluye información confidencial de contacto, no se la incluye en el anexo.

5.4.2. Clasificación de materiales de estudio según su formato en relación con su accesibilidad

Para analizar y evaluar la accesibilidad de los materiales pedagógicos fue necesario establecer previamente qué parámetros eran los que en definitiva la determinaban.

Tal como se señalara en el punto anterior, para el análisis de la accesibilidad de los materiales impresos (libros y apuntes) se optó por recurrir a dos fuentes: por un lado, acudir personalmente a los dos lugares físicos clave donde los estudiantes acceden a ellos (es decir Opfyl y Cefyl) y recrear la experiencia de acceso de un estudiante tipo, y por el otro recabar los testimonios de una muestra de usuarios, mediante encuesta.

En el primer caso la experiencia se llevó a cabo tres veces en el año 2018: al inicio del primer cuatrimestre, al inicio del segundo cuatrimestre y a fin de año, momentos en los cuales se visitaron ambos locales sitios en la planta baja de la sede Puan.

En la Opfyl (Oficina de Publicaciones de Filosofía y Letras) se pudo acceder a los libros de la colección Libros de Cátedra, correspondientes a la Carrera de Edición, editados por la FFyL, que en aquellas cátedras que han editado el propio, constituyen el libro de base de la cursada.

Cabe señalar que en dos casos de las materias que se cursan en el primer cuatrimestre, los libros no estaban disponibles al inicio del mismo y de hecho llegaron a la Opfyl recién a mediados de mayo. Obsta decir que esta demora en la disponibilidad del material de estudio representa una clara barrera a su acceso, ya que el estudiante necesita el material desde el inicio del cuatrimestre para poder seguir el ritmo de la cursada y no al promediar éste, cuando la cantidad de textos para abordar es mucho más grande.

Es importante señalar que las ediciones impresas de Opfyl (si bien están disponibles online desde 2016⁷) suelen ser elegidas por los estudiantes que prefieren estudiar sobre soporte papel porque su costo comparativo es menor que el de las fotocopias. En relación con las características de accesibilidad de estas ediciones en lo que respecta a su materialidad y por razones de costo, suelen imprimirse en papel obra y en cuerpo tipográfico bastante pequeño, lo cual suele ser crítico para la lectura de epígrafes y notas al pie y para la definición de las imágenes. Un recurso que suelen utilizar los estudiantes para visualizar mejor las imágenes y las tipografías pequeñas es recurrir a las versiones digitales alojadas en el repositorio digital de FFyL UBA tal como se mencionara más arriba. Pero el problema de estas ediciones digitales, si bien presentan excelentes características de accesibilidad al texto (que puede leerse con lectores de pantalla), es que sus imágenes, cuadros y tablas carecen de textos

⁷ En el repositorio digital de la facultad, disponible en <http://publicaciones.filo.uba.ar/cat%C3%A1logo-libros-de-c%C3%A1tedra>.

alternativos, lo cual constituye una barrera de acceso para estudiantes ciegos o con baja visión.

En cuanto a la experiencia de acudir personalmente a la fotocopidora del Cefyl (Centro de Estudiantes de FFyL UBA) cabe señalar que tal espacio cuenta con dos áreas diferenciadas: un sector abierto a los estudiantes para la consulta de materiales digitales (véanse Figuras 5 y 6) y un sector que alberga la fotocopidora propiamente dicha. En el espacio de consulta, denominado “Cyber Estudiantil”, existen computadoras a disposición de los estudiantes desde las cuales se puede acceder a todos los apuntes digitalizados de todas las carreras que se dictan en la facultad, previa solicitud al encargado de dicho espacio. También pueden solicitar que le sean cargados en un pendrive los archivos correspondientes a los apuntes de su interés.

Figura 5. Banner en la entrada del espacio de consulta de la fotocopidora del Cefyl, conocido como “Cyber Estudiantil”, en el cual aparecen listados todos los servicios que ofrece el lugar



Fotografía del banner en el cual puede leerse:

Cyber Estudiantil
Computadoras de uso gratuito
Bajadas
Escaneos
Anillados
Sector de estudio y carga de celulares
Cefyl

Figura 6. Vista del local del Cefyl para consulta de apuntes digitales, también llamado “Cyber Estudiantil”, lindero al local de la fotocopidora.



Fotografía del local del Cefyl, lindero al de la fotocopidora. Se observa un encargado tras el mostrador y dos estudiantes trabajando en sendas computadoras.

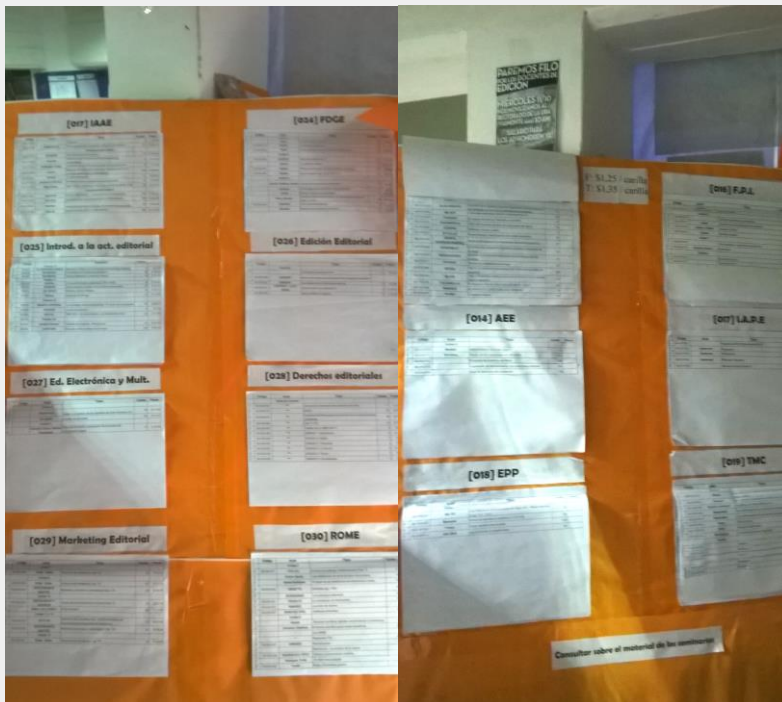
Pero en lo que respecta a los apuntes impresos, es en el espacio de la fotocopidora propiamente dicha donde éstos se encuentran y cada carrera cuenta con un panel donde se va anunciando mediante rótulos impresos los apuntes disponibles a medida que avanza el cuatrimestre. En el relato de la experiencia de acceso a los apuntes de Edición, resulta importante remarcar dos cosas: que la cartelera de apuntes de Edición está ubicada detrás de una columna y que por tal motivo es la única que no se ve desde la entrada del local y que en 2018 dicha cartelera estuvo todo el año sin un cartel identificatorio (véase Figura 8), lo cual se verificó las tres veces que se visitó el local y con los testimonios de estudiantes encuestados. Es decir que un estudiante nuevo o cualquier persona no conocedora de la localización de la cartelera, no hubiera podido encontrarla sin preguntarle a otra dónde se hallaba ésta (véase Figura 7). Este dato, que podría parecer “menor” constituye de hecho una barrera de acceso ya que en algún sentido vulnera el derecho de autonomía (el estudiante depende de que haya alguna persona que le brinde el dato de localización).

Figura 7. Ubicación de la cartelera de Edición en la fotocopiadora del Cefyl



Fotografía de dos estudiantes observando la cartelera de apuntes de la carrera de Historia. A la derecha y atrás, está la de Letras y Letras Clásicas. La cartelera de Edición no se ve porque está ubicada detrás de la columna blanca que se observa a la izquierda de la fotografía. A diferencia del resto de las carreras, no se la ve al ingresar al recinto, para encontrarla hay que recorrer todo el local o preguntarles a los encargados.

Figura 8. Cartelera de apuntes de la Carrera de Edición en la fotocopiadora del Cefyl



Dos fotografías de la cartelera de apuntes de Edición en dos momentos distintos durante 2018. Dicha cartelera no tuvo un cartel identificatorio durante la mayor parte del tiempo durante ese año: el rótulo estaba habitualmente en el suelo, ya que se despegaba y se caía. La foto de la izquierda es del 20/04/18 y la de la derecha, del 20/10/18 y en ninguna de las dos hay cartel que la identifique.

Con respecto a la calidad material de las fotocopias e impresiones del Cefyl, suelen presentar el mismo problema que el enunciado para las publicaciones de Opfyl, esto es su dificultad

para ser leídas por la calidad del papel y de la impresión. Pero el factor más crítico no depende de la fotocopiadora o la impresora del sector sino de las cátedras, porque responde a la calidad física del original provisto (por ejemplo si se trata de escanear un libro, es la cátedra la que envía el material original a escanear, y si éste está roto, manchado o no se lee bien, el resultado será una mala copia) o de la calidad técnica del archivo digital, también provisto por la cátedra, a partir del cual se genera la impresión: tamaño de la tipografía y resolución de las imágenes. Un cuerpo tipográfico pequeño y unas imágenes en baja resolución son una barrera de acceso importante para un amplio número de estudiantes con dificultades visuales.

Cabe señalar que la fotocopiadora del Cefyl tiene digitalizado todo el material de todas las carreras que se dictan en FFyL UBA desde el año 2012, de manera tal que ya no existe el antiguo problema de los originales papel, ya que los apuntes se imprimen al momento en que el estudiante los solicita.

En cuanto a los materiales digitales disponibles en el campus virtual de la Carrera de Edición se elaboró una grilla de clasificación que contempló los siguientes ítems:

- Archivos en formato de texto (archivos .doc .txt o similares, incluyendo archivos de Excell)
- En formato de imagen o video (archivos .jpg .mp4 o similares, con descripción/ subtítulo)
- En formato de imagen o video (archivos .jpg .mp4 o similares, (sin descripción/ sin subtítulo)

- En formato .pdf textual (es decir archivos .pdf que se pueden recorrer con el cursor de texto)
- En formato .doc .pdf o .ppt textual con imágenes sin describir
- En formato .doc .pdf o .ppt textual con imágenes descritas
- En formato .pdf (compilación de escaneos)

La elección de las categorías se efectuó en base a criterios de accesibilidad básicos que no requiriesen de una tecnología sofisticada para ser evaluados, más que la simple observación en una computadora, celular o tablet. Tales criterios apuntaron a determinar si los materiales podían ser accedidos por personas con visión baja o nula y con hipoacusia o sordera. No se añadieron criterios de accesibilidad vinculados con discapacidades motoras, porque dependen de las ayudas técnicas o de las tecnologías asistivas con las que cada usuario podría contar en su hogar y con la estructura propia de la plataforma Moodle utilizada en FFyL UBA, cuya elección y/o modificación está fuera del alcance de las cátedras. Tampoco se evaluó la accesibilidad cognitiva vinculada con la estructura léxico-gramatical y de maquetación de los apuntes, porque excedería los objetivos y los tiempos del presente trabajo de investigación.

El total de materiales descargados del campus digital para su clasificación y análisis fue de 340, que representan el total de materiales digitales disponibles en 2018 en el espacio virtual de las materias que brindaron permiso de acceso a sus campus. Obsta decir que a los fines de efectuar la clasificación fue necesario visualizarlos y testarlos todos, uno a uno. Dado que el presente trabajo de investigación no apunta a individualizar los datos obtenidos por cada materia, se decidió trabajar con los totales.

Por esa razón, y tal como se observa en la tabla que aparece a continuación (véase Tabla 2), se tomó la decisión de identificar las materias con un número en lugar de utilizar su nombre, a los fines de preservar la confidencialidad de los datos obtenidos, los cuales están a disposición de cada cátedra en particular, a simple solicitud de las mismas.

Tabla 2. Planilla para clasificación de materiales pedagógicos digitales por materia según su formato⁸

Nota: Las materias identificadas como 1, 2, 6 y 14 no aparecen listadas en la tabla porque no brindaron permiso de acceso al campus virtual.

MATERIA	En formato de texto (doc, txt o similares, incluye Excell)	En formato de imagen (con descripción)	En formato de imagen (sin descripción)	En formato de pdf textual	En formato de ppt o pdf textual con imágenes sin describir	En formato de pdf textual con imágenes descritas	En formato pdf o doc (compilación de escaneos)	TOTAL
3	3	0	0	18	4	0	8	33
4	0	0	0	9	0	0	16	25
5	11	0	0	2	0	0	0	13
7	27	0	3	21	0	0	3	54
8	3	0	2	50	12	0	28	95
9	5	0	2	1	1	0	5	14
10	17	0	0	13	3	0	1	34
11	2	0	2	15	7	0	5	31
12	4	0	0	18	5	0	1	28
13	0	0	1	1	8	0	3	13
TOTALES	72	0	10	148	40	0	70	340
%	21%	0%	3%	44%	12%	0%	21%	100

⁸ Nota para usuarios de lectores de pantalla: La tabla tiene 9 columnas y 13 filas. En la primera fila está el título de la tabla. En la primera columna aparecen las materias identificadas cada una por un número, en las 7 columnas siguientes, están las categorías de análisis del formato y en la última columna los totales correspondientes a cada materia. Cada fila corresponde a una materia y en las 2 últimas se encuentran los totales numéricos y porcentuales.

La investigación permitió clasificar los 340 materiales de la muestra en las siguientes categorías (véase Figura 9):

- 72 son en formato de texto, es decir, archivos tipo Word (.doc, .txt o similares) e incluso hojas de cálculo (tipo Excell), lo cual representa un 21% del total.
- 10 son en formato de imagen o video, y no tienen ni descripción ni subtítulo, constituyendo el 3% del total.
- No se halló ningún archivo en formato de imagen o video, que tuviera descripción o subtítulo.
- 148 archivos son en formato de .pdf textual, es decir un tipo de archivo cuyo texto se puede recorrer con el cursor, representando el 44%.
- 40 archivos tienen formato .doc .pdf o .ppt textual con imágenes sin describir: 12%
- No se halló ningún archivo en formato .doc .pdf o .ppt textual que tuviera las imágenes descritas.
- 70 archivos tienen formato .pdf o .doc (compilación de escaneos): 21%

Figura 9. Clasificación de los 340 materiales digitales de la muestra

Nota: No se encontraron materiales en formato de imagen o video (con descripción/ con subtítulo) ni en formato doc, ppt o pdf textual con imágenes descritas.

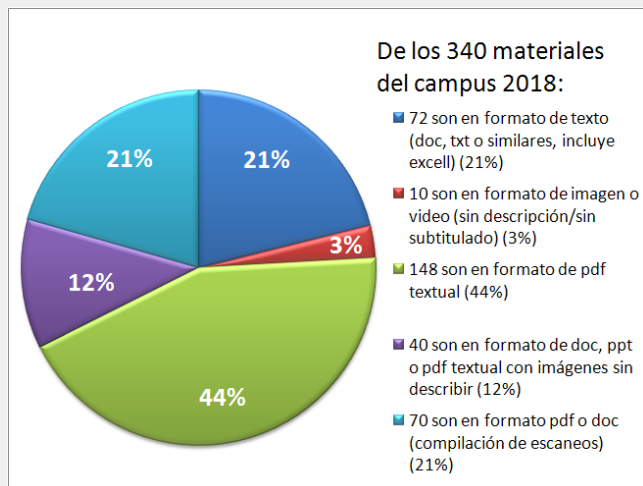


Gráfico de torta que muestra los siguientes datos:

72 materiales son en formato de texto (doc, txt o similares, incluye Excell) (21%)

10 son en formato de imagen o video (sin descripción/sin subtítulo) (3%)

148 son en formato de pdf textual (44%)

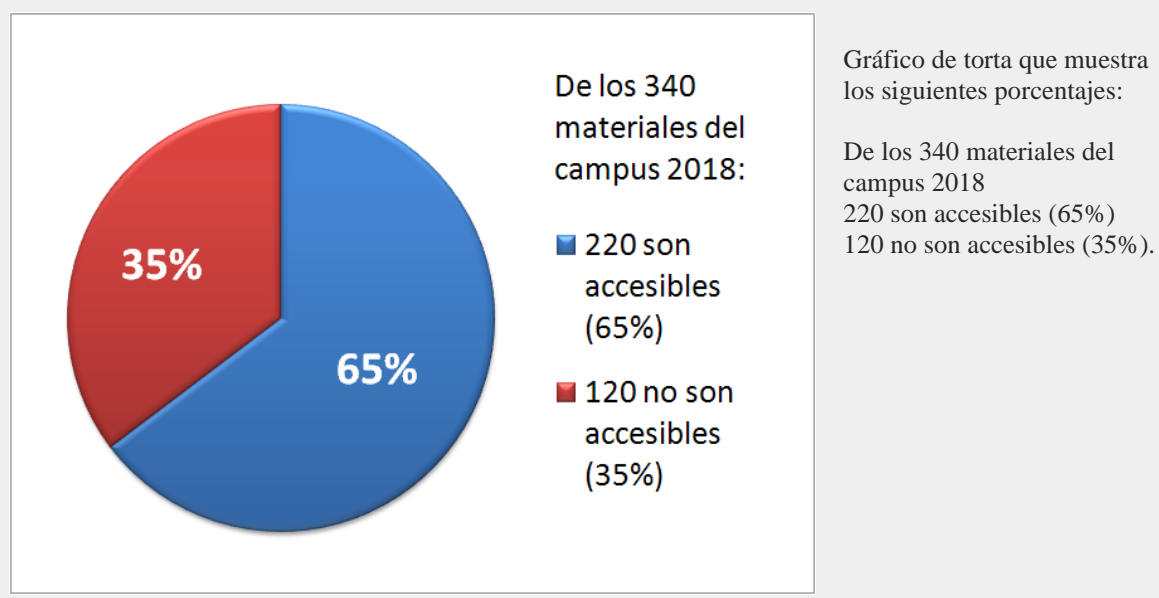
40 son en formato de doc, ppt o pdf textual con imágenes sin describir (12%)

70 son en formato pdf o doc (compilación de escaneos) (21%)

Ahora bien, si se tiene en cuenta que los lectores de pantalla de los dispositivos digitales solamente pueden leer en forma directa⁹ texto en formato de texto (es decir, no pueden leer una fotografía o la página de un libro escaneada como imagen), que una presentación audiovisual que no tiene subtítulos no puede ser comprendida de manera completa por una persona que tiene dificultades de audición o sordera total y que una persona que ve poco o no ve no puede comprender las imágenes si no están acompañadas de una descripción, esta clasificación porcentual previa puede resumirse en una división más determinante: los materiales que son accesibles y los que no lo son.

Así, si sumamos los dos ítems absolutamente accesibles del listado anterior (es decir, los 72 archivos en formato de texto, que representan el 21% y los 148 archivos en formato de pdf textual, que representan el 44%) tenemos que de la muestra analizada, solamente el 65% es plenamente accesible (véase Figura 10).

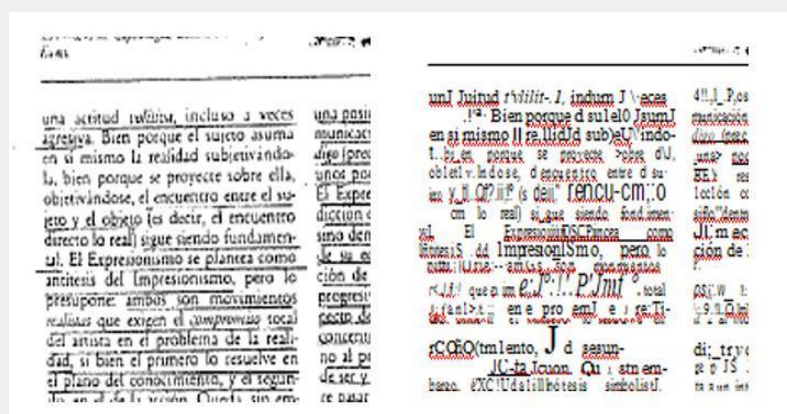
Figura 10. Agrupación de los materiales digitales de la muestra por su accesibilidad



⁹ Es decir, sin efectuar un procedimiento previo de OCR (reconocimiento óptico de caracteres).

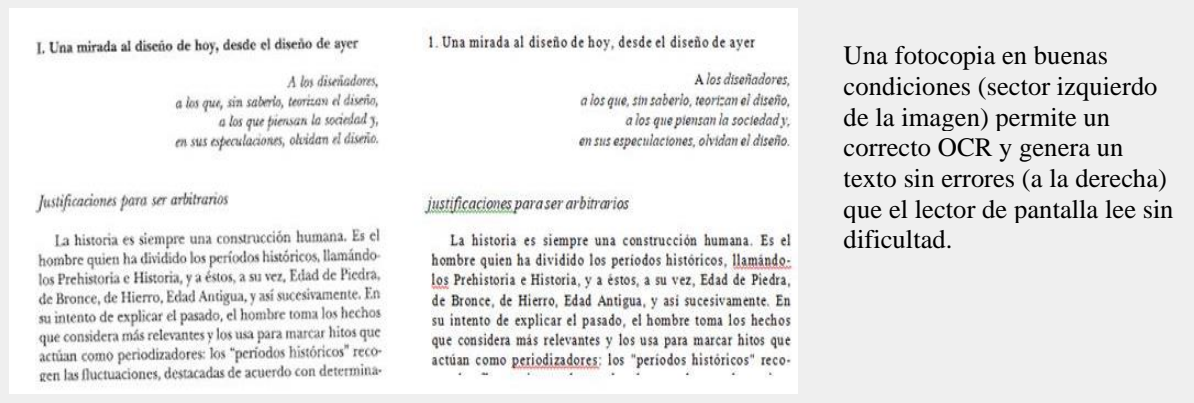
Resulta pertinente introducir en este punto una breve explicación acerca del procedimiento de Reconocimiento Óptico de Caracteres que se aplica mediante software para extraer la información textual que aparece en una imagen. El caso típico es el de los apuntes que son compilaciones de libros escaneados, donde cada página del archivo es en definitiva una imagen fotográfica que un software lector de pantalla no puede leer. Eso implica que si el usuario es una persona con ceguera o con baja visión, no puede leer el material, a menos que lo someta previamente a un procedimiento de OCR. El problema es que no todos los usuarios cuentan con un software para esa tarea o saben cómo utilizar los disponibles online y a ello se le suma la dificultad de que el resultado del OCR depende mucho de la calidad del original escaneado y que requiere un tiempo adicional de corrección de ese resultado textual que claramente no puede ser efectuado por un usuario con dificultades de visión. Piénsese por ejemplo que si el apunte o libro original está tachado, manchado o simplemente subrayado, el OCR tendrá dificultades para identificar los caracteres y devolverá una versión textual incomprensible (véanse Figuras 11 y 12).

Figura 11. Reconocimiento OCR de un impreso en malas condiciones



De la fotocopia tachada y borrosa de la izquierda, el OCR devuelve un documento imposible de leer por el lector de pantalla que utilizan las personas con discapacidad visual (imagen de la derecha).

Figura 12. Reconocimiento OCR de un impreso en buenas condiciones



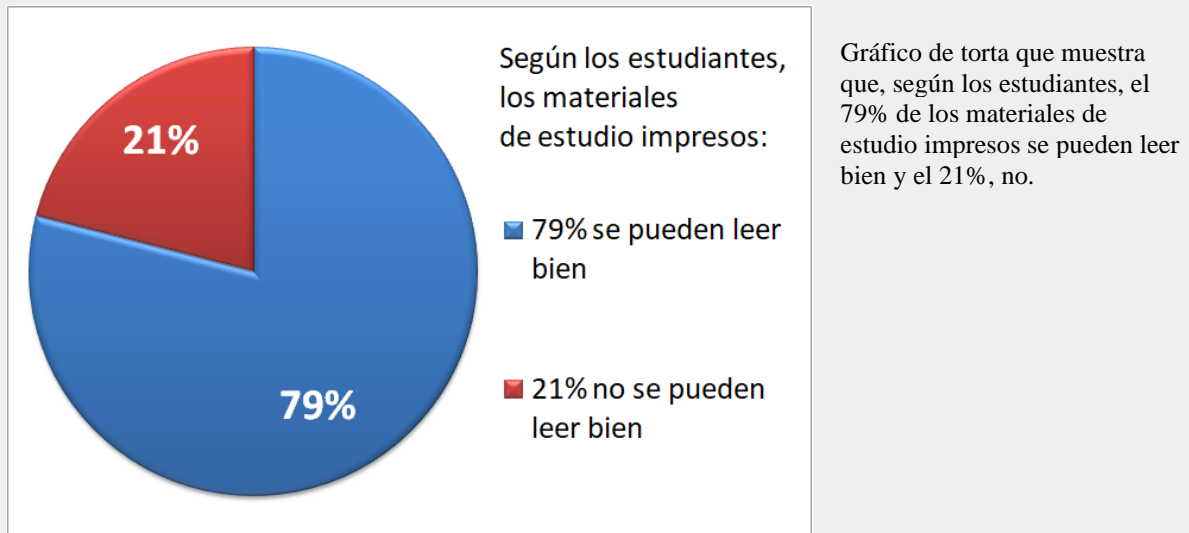
Por eso es tan importante que los materiales pedagógicos digitales tengan toda la información en formato de texto, incluso la correspondiente a la descripción de las imágenes, para que puedan ser considerados accesibles. Nótese en tal sentido que todas las imágenes que acompañan el presente documento, han sido provistas de un texto alternativo descriptivo de las mismas para garantizar su accesibilidad en el formato digital a personas usuarias de lectores de pantalla.

5.4.3. Evaluación de accesibilidad de materiales y entornos (estudiantes)

Tal como se mencionara anteriormente, para obtener información sobre el acceso y utilización efectiva de los dispositivos de estudio por parte de los estudiantes, se decidió diseñar dos encuestas que contemplaran los aspectos relevantes para la investigación, una de prueba y otra, definitiva. Fundamentalmente las encuestas intentaron indagar acerca de si los materiales y los entornos pedagógicos respondían en líneas generales a algún criterio de accesibilidad de los analizados en el marco teórico desarrollado en [2.](#)

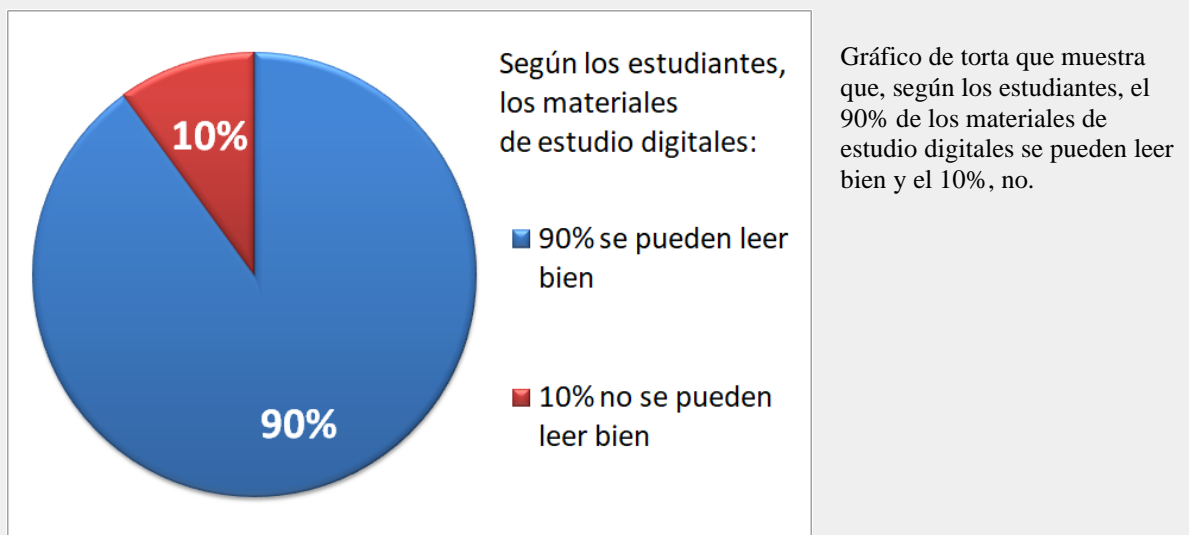
En relación con los materiales de estudio impresos (libros y apuntes), los estudiantes opinaron que el 79% de aquellos “se pueden leer bien” mientras que el 21% restante presenta dificultades para la lectura (véase Figura 13).

Figura 13. Opinión de los estudiantes de Edición acerca de la legibilidad de los materiales de estudio impresos



En lo que respecta a los materiales digitales, los “que se pueden leer bien” crecen al 90%, mientras que los que presentan dificultades representan el 10% (véase Figura 14).

Figura 14. Opinión de los estudiantes de Edición sobre legibilidad de los materiales de estudio digitales



Resulta interesante detenerse en algunas respuestas que brindaron los estudiantes a la consigna de relatar su experiencia de acceso y lectura de los materiales de estudio, tanto impresos como digitales:

“Mi experiencia fue buena ya que la mayoría de los apuntes se encontraban digitalizados.

De esta manera pude juntar todos los apuntes e imprimirlos.”

“El libro de la materia se agotó el primer día de la cursada, tuve que imprimir una edición un poco vieja en otro lugar.”

“Los módulos sólo estaban disponibles impresos en una librería cerca de la facultad, no en digital.”

“El libro de cátedra está desactualizado.”

“No se puede leer bien a causa de manchones en las fotocopias.”

“¡Algunos apuntes tienen errores de tipeo, o de edición!”

“A veces hay malos escaneos/ fotocopias y me cuesta leer, o la letra es demasiado chica.”

“A causa del costo de los impresos, me manejo exclusivamente con apuntes digitales.”

“Dificultad de lectura. Muchas páginas no se pueden girar para leer.”

“En dispositivos Apple a veces no corren bien.”

“Algunos apuntes del campus no se leen bien en el teléfono.”

De estas respuestas se pueden inferir algunas cuestiones. En lo que respecta a los materiales impresos, los estudiantes señalaron como problemas de acceso el costo de los mismos, la falta de actualización, la falta de disponibilidad en tiempo y forma, el tamaño pequeño de la tipografía, las páginas manchadas o borroneadas y los errores de tipeo y edición. Se observan

menos críticas a los materiales digitales a los que solo se les recrimina no funcionar bien en todos los dispositivos y no estar bien ensamblados (tener páginas invertidas).

Por otra parte, el 89% de los encuestados consideró importante que los materiales de estudio estuvieran disponibles desde el inicio de la cursada (más adelante en la [Figura 17](#) se brindará una comparativa entre la opinión de los estudiantes y la de los docentes en relación con la misma pregunta). Algunas de las razones que expresaron fueron las siguientes:

“Sí, porque ayuda a tener una mejor organización.”

“Sí, porque de esta forma me garantizan que van a estar disponibles cuando los necesite y no debo esperar semanas a que esté listo o lo hayan cargado los profesores.”

“Sí, porque me da un pantallazo de los temas a tratar.”

“Sí, porque hay textos que necesito para adelantar la lectura.”

“Sí, para ir organizando las lecturas, para ya no tener que preocuparme después de que ese texto no lo tengo y porque prefiero comprarlos todos juntos cuando sé que tengo dinero para hacerlo.”

“Sí, para poder ir adelantando las lecturas y poder organizarme mejor en base a los tiempos que tenga.”

“Sí. En particular me pasa que ciertos apuntes los cuelgan en fechas muy encima de los parciales y no llego a prepararlos bien...”

Nótese la importancia que el estudiantado asigna a la posibilidad de organizar sus propios tiempos, de ejercer su derecho a la autonomía en cuanto al modo de articular los requerimientos de las materias que cursa de manera simultánea.

Con respecto al 11% que respondió que no le parece importante contar con todo el material junto al inicio de la cursada, las razones expresadas fueron las siguientes:

“No, porque tal vez no se use todo lo que está disponible y termines gastando plata sin necesidad.”

“No, porque leer adelantada de la clase no me ayuda en la materia en sí mismo. Prefiero seguir el ritmo de la clase.”

“No. Porque creo que alcanza con que estén antes de necesitarlos para la unidad correspondiente.”

“No porque voy leyendo a medida que vamos avanzando en clase.”

En estas respuestas parece advertirse una preferencia por que sea el docente quien pauté los tiempos para el abordaje de los apuntes. En algún sentido se podría interpretar como una cierta evasión de la responsabilidad que se supone que el estudiante universitario debería asumir frente a la organización su propia formación y vida académica, más allá de que en los términos de la accesibilidad, represente como ya se dijo antes, una violación al derecho de autonomía.

Si confrontamos estas respuestas con los criterios aplicables enunciados para el concepto de accesibilidad (2.1.), del Diseño Universal (2.2.) y del DUA (2.3.) analizados anteriormente, se observa que en principio la posibilidad de disponer el material de estudio tanto en formato impreso como digital representa un paso importante en la línea de la accesibilidad porque habilita diversos modos de acceso al material, ya sea desde el punto meramente físico (en el caso de los digitales, no tener que trasladarse para adquirirlos; en el caso de los impresos la posibilidad de contar con esa materialidad en caso de preferirla), económico (la opción digital

es gratuita, las impresiones del Cefyl son más económicas que por fuera de la facultad), de posibilidades de lectura (sobre papel, desde diferentes dispositivos electrónicos).

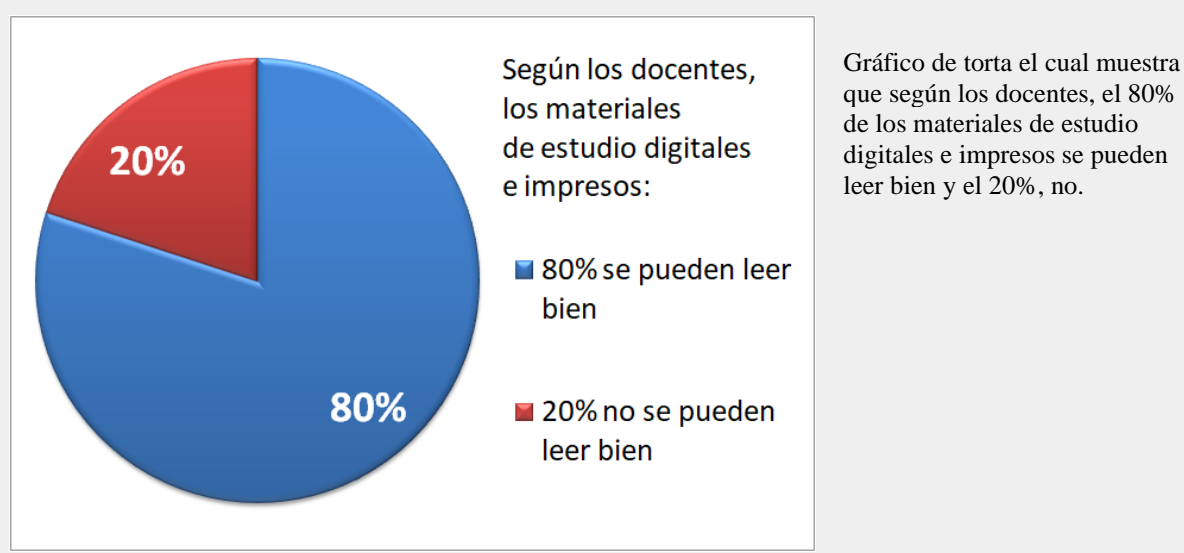
En relación con los materiales audiovisuales empleados en las clases, el total de encuestados refirió que en general los mismos no tenían subtítulos y que los profesores solían hablar sobre ellos no necesariamente mirando al público. En este punto se estaría vulnerando particularmente el principio del DUA que indica la importancia de proveer múltiples medios de representación y los principios del Diseño Universal vinculados con el uso equitativo y de información perceptible. Piénsese la barrera que puede representar esta clase de materiales para estudiantes ciegos, sordos o con dificultades visuales o auditivas: en ninguno de estos casos podrían acceder de modo completo a los contenidos que vehiculiza el material en cuestión.

5.4.4. Evaluación de accesibilidad de materiales y entornos (docentes)

Para obtener información sobre el conocimiento acerca de la accesibilidad académica y los criterios empleados en las cátedras para materializarla, se decidió diseñar una encuesta que apuntara simultáneamente a difundir la temática mientras recababa los datos necesarios para la investigación. Esta decisión de aprovechar el dispositivo diseñado no solamente para obtener los testimonios sino para contribuir en la difusión de un tema de fuerte relevancia social como el abordado, tuvo que ver con que ya en los inicios de la investigación y el armado del proyecto (tal como se describió en los antecedentes en FFyL UBA, en el punto [4.2.](#)) se detectó que existía cierto desconocimiento acerca del mismo en el plantel docente de la Carrera y se entendió que contribuir en la difusión podía constituir una variable positiva en la línea de la cultura inclusiva y la accesibilidad pedagógica.

La encuesta reveló que en lo que respecta a la legibilidad de los materiales pedagógicos tanto digitales como impresos, los docentes señalaron en ambos casos que el 80% “se lee bien” y el 20% restante presenta dificultades para la lectura (véase Figura 15). Los porcentajes son bastante aproximados a la opinión de los estudiantes, con la diferencia de que, en el caso de los docentes, los valores para materiales impresos y digitales son los mismos.

Figura 15. Opinión de los docentes de Edición sobre legibilidad de los materiales de estudio digitales e impresos



En esta misma línea resulta llamativo que a la pregunta: “¿Son accesibles los materiales que utilizan durante las clases teóricas y prácticas? Nos referimos a si los y las estudiantes pueden acceder adecuadamente a los contenidos que dichos materiales vehiculizan”, todos los docentes encuestados respondieron que sí, aunque inmediatamente añadieran comentarios como el que sigue: “Accesibles en el sentido de legibilidad si lo son. Accesibles en el sentido que pueden ser utilizados por una persona ciega, sorda por ejemplo no siempre.” Obsta decir que si no pueden ser utilizados por personas con ceguera o sordera, los materiales no son

accesibles. De este tipo de comentarios puede inferirse que el concepto de accesibilidad académica es de muy reciente aparición en el ámbito de la carrera de Edición.

Nótese por ejemplo que a la pregunta: “¿Sabías que el Art. 95 del Nuevo Reglamento Académico (Resolución CD 4428/17) establece en sus cláusulas transitorias un plazo máximo de 3 años a las cátedras para entregar a la Biblioteca Central la bibliografía obligatoria en formato digital accesible?” el 75% de los encuestados desconocía ese aspecto de la normativa (véase Figura 16), afirmación que de algún modo confirma la hipótesis de la falta de difusión de los aspectos de tal resolución vinculados con la accesibilidad, tal como se desarrollará más adelante en el punto [5.5.](#).

Figura 16. Respuesta de los docentes de Edición a la pregunta: ¿Sabías que el Art. 95 del Nuevo Reglamento Académico establece un plazo máximo de 3 años para entregar la bibliografía obligatoria en formato digital accesible?

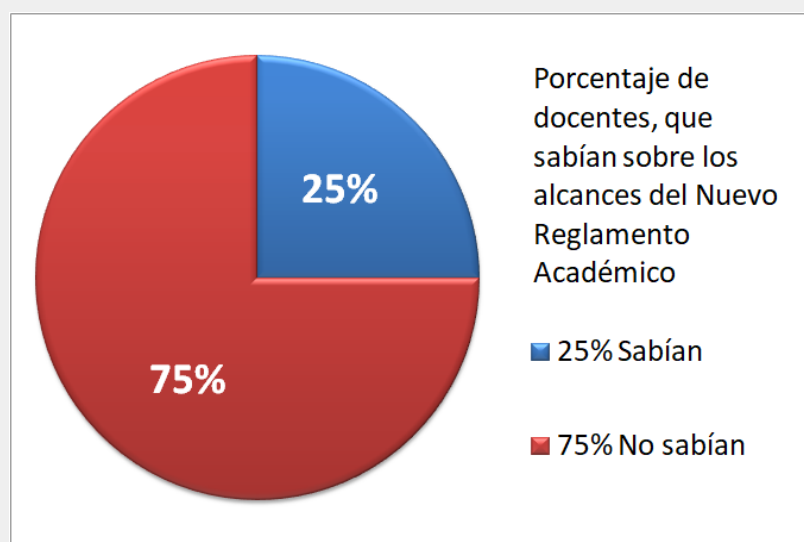


Gráfico de torta el cual muestra que solo el 25% de los docentes, sabía que el Art. 95 establece un plazo máximo de 3 años para entregar la bibliografía obligatoria en formato digital accesible.

El 75% de los docentes no lo sabía.

La encuesta reveló además que todas las cátedras que la respondieron, tuvieron alguna vez personas con discapacidad entre sus estudiantes. A continuación, se copian las respuestas a la pregunta: “¿Tuviste alguna vez estudiantes con discapacidad en la cursada de tu materia? De

ser así, por favor contanos brevemente qué discapacidad tenían y si la cátedra tuvo que implementar algún tipo de adecuación o adaptación para estos casos”:

“Sí, hipoacusia.”

“Sordera. Tuve que dar clases siempre de frente para que pudiera leer los labios.”

“Discapacidad visual severa: preparé los parciales en el máximo de tamaño de letra y para contestar en respuesta múltiple. Silla de ruedas: aula en planta baja.”

“Sí, una estudiante con afasia, lo que le daba problemas motrices por lo que sus exámenes eran orales.”

“También varios casos de estudiantes daltónicos pero con una adecuada sobrecarga en la parte teórica podían realizar reconocimientos (...) en un grado aceptable como para aprobar.”

“Sí, usaba silla eléctrica y su problema era si no podía usar el ascensor.”

“Sí, tuvimos una estudiante con problemas motrices pero era acompañada por un familiar.” “Siempre que detectamos una situación estamos atentos a poder sumar recursos (grabación de clases, envío de materiales, cursada flexible). Siempre lo trabajamos con el asesoramiento del Programa de Discapacidad SEUBE.”

“Dos chicas hipoacúsicas. Se sentaban en la primera fila y tratamos de hablar claro.

Además, una chica con parálisis cerebral, pero que grababa las clases y no tenía problemas auditivos.”

“En efecto, en algunas oportunidades, hubo estudiantes con algún tipo de discapacidad (problemas de motricidad, problemas de visión). En ambos casos, para los exámenes, se previeron alternativas (como dictarle a un ayudante las respuestas a las consignas) que permitieran al estudiante poder llevar a cabo lo requerido.”

Es llamativa la variedad y cantidad de casos de estudiantes con discapacidad en la Carrera de Edición que citan los docentes, incluso teniendo en cuenta que las respuestas fueron brindadas por diferentes cátedras y por esa razón dos cátedras diferentes pueden estar refiriéndose al mismo estudiante. Nótese la ausencia de estudiantes ciegos entre los casos mencionados y que de presentarse alguno, sería imposible accesibilizar toda la bibliografía de una materia en el tiempo que va desde que la cátedra toma conocimiento de la presencia de ese estudiante hasta que el estudiante necesita disponer del material de estudio. Obsérvese que en todos los casos las cátedras citan los ajustes y adecuaciones que efectuaron para lograr equiparar las posibilidades de esos estudiantes con las del resto. Imagínese el tiempo y el trabajo adicional que esa tarea demandó al interior de la cátedra. Y a eso súmese el hecho de que esa adecuación solamente pudo ser utilizada por ese estudiante específico. Si bien la heterogeneidad misma de la población estudiantil, tenga o no discapacidad, requiere en lo cotidiano ajustes para su adecuación: ¿cuánto más ventajoso sería concebir los materiales pedagógicos en clave de accesibilidad, de modo tal de poder disponer de ellos de manera inmediata? ¿Cuánto mejor sería prever desde el vamos instancias virtuales de participación en las cuales la discapacidad no represente una barrera?

Da la sensación de que en general la aparición de estudiantes con discapacidad en las aulas “sorprende” a las cátedras, en el sentido de que no tienen previsto modos diferentes a los tradicionales de viabilizar contenidos y que deben adecuar los existentes “sobre demanda”. De hecho, cuando en la encuesta se les solicitó que enunciaran si habían detectado cuestiones que pudieran resultar un impedimento o dificultad para los estudiantes para conseguir o acceder a los materiales de estudio en FFyL UBA, las cátedras encuestadas respondieron que no, salvo dos, cuyas respuestas fueron:

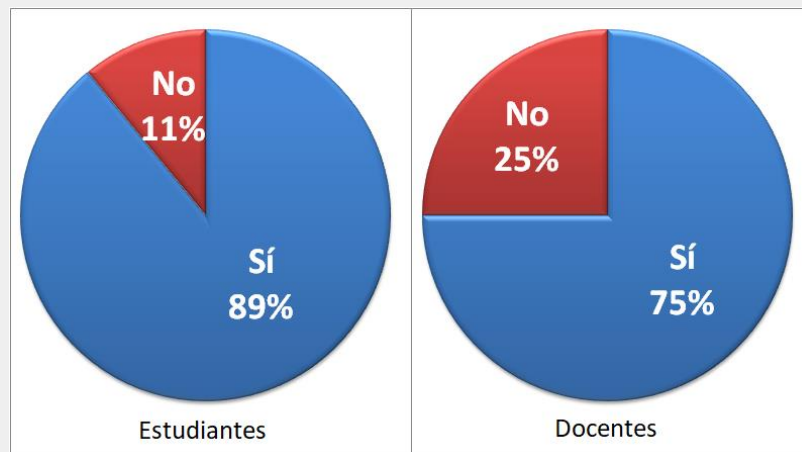
“Sí, a veces no está el material impreso a tiempo, pero cada vez más prefieren pasar a leer en pantalla.”

“Hace tiempo los materiales estaban disponibles en el CEFYL para fotocopiar, aquí el problema eran los tiempos para la atención. Con el material digital este problema se solucionó.”

Resulta auspicioso que las cátedras comiencen a entender la disponibilidad del material de estudio como un aspecto vinculado con la accesibilidad y a ver en la digitalización un paso adelante en esa línea. No obstante, llama la atención que en ningún caso se asocie “el acceso” con la posibilidad concreta de “poder leer” el contenido de los materiales de diversos modos, o de “poder hacer” una misma evaluación de modos diferentes. Será necesario entonces un importante esfuerzo reflexivo para vencer el impulso de repetir los mismos esquemas conocidos a lo largo de la propia trayectoria educativa y ponerlos en diálogo con la idea de acceso pleno.

Asimismo, en lo que se refiere al derecho de autorregulación del propio proceso de aprendizaje en línea con la promoción de la actitud de autodisciplina que se espera de los estudiantes universitarios, obsérvese en la figura siguiente que casi el 90% de los estudiantes piensa que es importante contar con la totalidad de los materiales de estudio al inicio de la cursada de una materia, mientras que ese índice desciende al 75% en el caso de los docentes (véase Figura 17).

Figura 17. Opinión comparada de estudiantes y docentes acerca de la pregunta: ¿es importante que todos los materiales estén disponibles desde el inicio de la cursada?



Se observan dos gráficos de torta, el de la izquierda corresponde a los estudiantes y el de la derecha, a los docentes. El 89% de los estudiantes respondió que "Sí" a la pregunta de referencia, mientras que ese porcentaje desciende al 75%, en el caso de los docentes.

5.4.5. Impresiones sobre las entrevistas a graduadas

La realización de las entrevistas tuvo como objetivo obtener datos cualitativos y en primera persona en relación con la experiencia de acceso a los materiales y entornos pedagógicos de la Carrera de Edición por parte de graduados (en este caso, dos graduadas) con algún tipo de discapacidad, que permitieran construir una visión más personalizada y emocionalmente significativa acerca del impacto de la accesibilidad académica (o la ausencia de ella) en la cursada de ambas. Puede verse la transcripción completa de ambas entrevistas en el Anexo [12.6.](#) y [12.7.](#) respectivamente.

A los fines de preservar la confidencialidad de los datos vinculados con materias o cátedras específicas, se reemplazó en las transcripciones el nombre de algunas de las materias que mencionan las encuestadas por la expresión "X1", "X2", etc.

En el caso de Lía Reznik (persona actualmente usuaria de implante coclear, pero que cursó toda la carrera como persona sorda bilateral profunda sin oír absolutamente nada), se trata de

una experiencia algo lejana en el tiempo, ya que ella cursó entre los años 1992 y 1995, cuando aún se trataba de una tecnicatura. Por el contrario, María Inés “Maine” Laborde (persona con dificultades del habla y la motricidad, secuela de una parálisis cerebral infantil) cursó la carrera entre los años 2002 y 2015, cuando el plan de estudios ya había cambiado por el que rige en la actualidad.

Cabe señalar que ambas entrevistadas autorizaron la publicación de sus nombres y brindaron sus testimonios con entusiasmo y generosidad, manifestando el anhelo de que el relato de sus experiencias pueda servir como disparador para materializar la accesibilidad académica en los estudios superiores para las generaciones actuales y futuras.

Resulta interesante señalar que el modo en que se efectuaron las entrevistas fue de carácter mixto, es decir, una combinación de instancias presenciales con otras virtuales, mediadas por TIC, a los fines de garantizar la accesibilidad tanto a las entrevistadas como a la entrevistadora.

En el caso de Lía –si bien algunos primeros acercamientos a la entrevista se efectuaron de modo presencial e informal– hubo dos razones fuertes para que la mayoría de las preguntas fuesen respondidas por escrito: la primera, por su limitación auditiva, le resultó más simple tener las preguntas por escrito e incluso prefirió responderlas de ese modo. A eso se sumó la mudanza de Lía a la provincia de Córdoba, lo cual tornaba muy difícil la posibilidad de hacer la encuesta frente a frente en el corto plazo.

Maine por su parte también prefirió recibir y responder las preguntas por escrito, habida cuenta de que su pronunciación resulta algo difícil de entender en un discurso extenso y que

ella se reconoce mucho más competente y precisa cuando escribe que cuando habla. No obstante, por razones de salud, tuvo que suspender por algunos meses la actividad y al retomarla optó por responder oralmente vía mensaje de voz de WhatsApp para poder cerrar la encuesta en los tiempos que demandaba la investigación y por razones de distancia (no se encontraba en CABA cuando respondió las últimas preguntas).

No resulta un dato menor señalar que ambas entrevistadas –conocedoras de que la entrevistadora tiene cierto grado de hipoacusia– entendieron solidariamente que las respuestas por escrito facilitarían la consecución y la precisión de la actividad del trío.

Nótese cómo en ambos casos la adecuada utilización de recursos tecnológicos permitió completar la tarea de la manera más rápida, cómoda, completa y abarcativa posible. Lo empírico se superpuso con lo virtual y dejó en evidencia la falacia comúnmente generalizada de asumir de antemano que “lo virtual” es “menos real” o “menos efectivo” que lo presencial.

5.4.5.1. El caso de Lía Reznik

Lía dice durante la entrevista: “El docente detrás de nosotros exponiendo y respondiendo consultas. Yo que no oía nada... terminaba la clase con los pelos de punta. Porque ni siquiera podía hacer preguntas, ni explicar que no entendía en lo más mínimo el devenir de la lección”. La frase –que pone en evidencia que el dispositivo pedagógico no era en absoluto accesible para Lía– invita a volver sobre la hipótesis de la investigación: ¿cómo podrían las TIC mejorar las condiciones de acceso a los materiales pedagógicos? Ella misma da una respuesta al respecto cuando más adelante menciona que alguna vez quiso ser docente y no pudo porque la rechazaron a causa de su sordera. Y que varios años más tarde, gracias a su

formación en TIC, pudo ser docente tutora en un campus virtual donde su sordera claramente era un factor totalmente irrelevante.

En lo que se refiere a sus experiencias de estudiante, la lectura de sus respuestas deja entrever por momentos cierta desazón en Lía, en el sentido de que mientras cursaba la carrera no había ningún tipo de previsión vinculado con la posibilidad de que una persona sorda pudiera cursar en la facultad.

Se trasluce también su asombro ante la falta de empatía que debía enfrentar en lo cotidiano, como si el mensaje del contexto fuera que la sordera era un problema de ella y si quería cursar, que se arreglara como mejor pudiera. Esta observación encuadraría en el modelo médico rehabilitador de la discapacidad analizado anteriormente en el punto [2.2](#). En esta línea de “naturalización” de que la persona con discapacidad tenga que hacer esfuerzos “heroicos” para llevar a cabo acciones comunes para el resto, cabe señalar que en algún momento fuera de la entrevista, Lía expresó informalmente que ella se recibió y se llevó un título como todos los demás, cuando en realidad a ella ese título le había costado un esfuerzo por lejos muy superior al de la mayoría. La pregunta es: ¿no es acaso esa exigencia al sobreesfuerzo una vulneración flagrante de su derecho de acceso a la educación superior plasmado en la normativa que ya estaba vigente cuando ella era estudiante?

Un dato interesante e “invisible” para quienes pueden oír: para quien no oye es muy difícil atender a una clase en tiempo real, ya que todo el esfuerzo puesto, por ejemplo, en descifrar lo que un profesor está diciendo durante la clase, hace que no quede resto de atención para otra cosa: por ejemplo, mirar el pizarrón, o el video, o a los compañeros de equipo. En tal sentido, Lía dice: “...fue y sigue siendo imposible para sincronizar el

aprendizaje con lo que se va diciendo en clase, en una conferencia, en una reunión familiar... Es decir, los tiempos de las personas sordas son diferentes, dependen de cada uno. Mi recurso fue aceptar eso y priorizar la diacronía, es decir, leer después pero llegar en tiempo y forma a las mismas fechas que los demás. La lista de pendientes resultó larguísima”.

Imagínese por un momento cuánto más ventajoso es para un estudiante con discapacidad auditiva, contar por ejemplo con subtítulos en los materiales didácticos audiovisuales, o con el archivo de la presentación de la clase teórica para poder volver todas las veces que se necesite sobre aquellos puntos que no quedaron lo suficientemente claros durante la clase. Y lo que es aún mejor: que tal ventaja no sería solo para una persona sorda: todos los estudiantes se beneficiarían con esos aspectos de la accesibilidad.

Asimismo, Lía destaca la importancia de la participación activa de los estudiantes con discapacidad en el rediseño de las clases y los dispositivos: “Intercambio, sí. Asistencialismo, no. Estoy firmemente convencida de que no se puede obviar la colaboración de las personas con discapacidad en el diseño de un proyecto que les atañe. Son las que mejor pueden orientar la creatividad de los responsables de dicho proyecto, con fines inclusivos.” Este testimonio de Lía evoca la importancia de la participación de validadores que sean personas con discapacidad desde el inicio del proyecto de diseño de los materiales pedagógicos, cuestión central para la elaboración de los tests de usuario, como un paso absolutamente necesario dentro del proceso de validación de la accesibilidad, luego de la validación técnica.

Por último y a la luz de los alcances de la edición multimedial y el uso pedagógico de las TIC, Lía ve actualmente en la Carrera de Edición el espacio académico por excelencia para difundir y trabajar en la línea del diseño y la edición de materiales pedagógicos accesibles

”...porque tiene los medios, la capacidad técnica y el compromiso de hacerlo en el soporte que se requiera...” lo cual se alinea con la idea de curricularizar en dicha carrera los contenidos vinculados con la accesibilidad en sus múltiples dimensiones, alentando la transversalidad de las prácticas.

5.4.5.2. El caso de María Inés “Maine” Laborde

Uno de los primeros puntos relevantes que surge de la entrevista con Maine es el vinculado con la infantilización de la cual son víctimas habitualmente las personas con discapacidad, en particular las que manifiestan algún tipo de dificultad del habla: ella recuerda que en su primer intento universitario, una de las cátedras pidió hablar con sus padres. ¿Por qué motivo una institución universitaria en la cual todos los estudiantes son mayores de edad, una cátedra tendría que hablar con los padres de un alumno? Ese extrañamiento de la institución ante la presencia de un estudiante con discapacidad habla a las claras de que las barreras de acceso no son necesariamente físicas y nos remiten a los tipos de accesibilidad analizados anteriormente en el punto [2.1.](#)

Otro aspecto que puntualiza Maine como barrera en la universidad es el de los tiempos. Ella manifiesta varias veces a lo largo de la entrevista que sus “tiempos” difieren de los tiempos que requieren los demás. Es muy simple, necesita mayor tiempo para hacer las tareas porque su movilidad tiene algunas restricciones y esto implica un mayor esfuerzo físico y mental y en consecuencia un mayor cansancio, el cual la obliga lógicamente a efectuar paradas en sus actividades con mayor frecuencia que el común de la gente. Curiosamente este requerimiento tan básico, es uno de los que tiene peor o nula recepción en sus interlocutores, lo cual la obliga en ocasiones a sobreexigirse, y el precio de ello es una merma significativa en su salud.

En el testimonio de Maine se trasluce su “invisibilidad” para algunos docentes y cátedras, reflejado esto en la falta de adecuaciones cuya consecuencia fue que ella tuviera que recurrir a algunas materias, y en otros casos un trato sesgado y desvalorizador en comparación con el brindado a los otros estudiantes: “X3 la tuve que recurrir porque los profesores no tenían en cuenta mis requerimientos, al punto de olvidarse de preparar mis exámenes *multiple choice*... Con respecto a los profesores del práctico: el que tuve la primera vez que cursé me trataba de pobrecita... El segundo me dijo que en su clase intervenga lo menos posible que para él yo era un “cero al as”. Le confesó a una compañera que yo era muy parecida a una hermana de él (con discapacidad) con la cual él no se podía relacionar. Imagínate el grado de estrés por el que pasé. Aun así, me encanta el tema (de la materia) X3.” Este testimonio resulta un duro llamado de atención que urge a pensar seriamente en dispositivos de sensibilización destinados a docentes sobre accesibilidad y derecho de acceso a la educación. No obstante lo señalado, cabe señalar que Maine también evoca en simultáneo a personas que la trataron adecuadamente, respetando su derecho y su voluntad de cursar la Carrera, e incluso alentándola a hacerlo.

Otro aspecto importante: la falta de visibilidad de los dispositivos institucionales orientados a la accesibilidad académica: no solo Maine sino también muchos de sus docentes desconocían la existencia de tales dispositivos.

Cuando hablamos de las tecnologías como facilitadoras del acceso, no estamos hablando solamente de las TIC. Maine plantea, por ejemplo, que a ella le resulta más fácil manipular libros anillados porque voltear las páginas es más simple, y en ese caso la tecnología utilizada (el anillado) es totalmente analógica.

El concepto de “cadena de accesibilidad” (analizado previamente en el punto [2.1.7.](#)) se hace patente en esta frase de Maine: “Usaba mucho las fotocopias y aunque Cefyl era más barato, yo lo evitaba y trataba de ir a fotocopadoras por fuera de la facultad, porque las copias eran de mejor calidad y se podían leer con menor dificultad. Aun así, me pasó una vez en la materia de X4 que dejaron los apuntes en una fotocopadora que estaba en un primer piso con una escalera que tenía baranda de un solo lado y los primeros y últimos escalones no tenían baranda, lo cual era para mí un riesgo. Cuando yo lo manifesté, la profesora que los había dejado se quejó, porque dijo: “¿por una alumna tengo que cambiar el lugar de las fotocopias?”. Este ejemplo habla a las claras de que la accesibilidad no se produce por fenómenos aislados, que no basta que el apunte sea accesible si el entorno arquitectónico y las actitudes son inaccesibles y también evidencia la necesidad urgente planteada más arriba, de arbitrar dispositivos de sensibilización destinados a docentes sobre accesibilidad académica.

Y en relación con la accesibilidad mediada por TIC, esta frase es elocuente: “...lo que más me sirve a mí es el texto digitalizado, que te mandan en Word o en pdf que se puede subrayar en la computadora... Y gracias a la tecnología hoy tenemos el pdf que, aunque la pantalla agote, es mucho más accesible que el papel. Leer en formato digital me permite aumentar el zoom, lo que hace que pueda leer más rápido...”

Asimismo, Maine propone distintos circuitos institucionales orientados a brindar asistencia al estudiante con discapacidad en FFyL UBA y evitar así que el estudiante tenga que explicar su caso a cada materia y a cada docente.

Por último, Maine efectúa señala tres aspectos cruciales vinculados con la accesibilidad en relación con la discapacidad que al día de la fecha continúan siendo una barrera para las personas con discapacidad y en consecuencia una asignatura pendiente en FFyL UBA: la asimetría en el trato hacia su persona (muchas veces como si ella fuera una niña pequeña), la incomodidad haber tenido que dar cuenta de los rasgos de su discapacidad a lo largo de toda su carrera y la dificultad para obtener las adecuaciones necesarias en las actividades cotidianas.

5.4.5.3. Algunas recurrencias

Llama la atención que pese a la diferencia temporal que existe entre ambas experiencias de cursada, hay rasgos vinculados con las barreras de acceso que lejos de revertirse se han mantenido inmovibles en ambos relatos, más allá de los dispositivos *ad hoc* que se fueron creando e institucionalizando durante la cursada de Maine, como por ejemplo el Programa Discapacidad y Universidad de la UBA, creado en 2007 mediante Resolución N.º 339/07, en el ámbito de la Secretaría de Extensión y Bienestar Estudiantil del Rectorado, el Régimen Transitorio de Asistencia, Regularidad y Modalidades de Evaluación de Materias de FFyL UBA creado en 2010 por Resolución CD N.º 1117/10 y el Programa de Discapacidad y Accesibilidad de FFyL UBA, creado en 2012 por Resolución CD N.º 4783/12 (ya analizados en el punto [3](#)).

Algunos de los aspectos recurrentes en lo que se refiere a las barreras de acceso son los siguientes:

- Ambas entrevistadas manifestaron que tuvieron que explicar las características de su discapacidad reiteradas veces a lo largo de la carrera, en cada materia, en cada seminario y a cada docente, debido a la ausencia de un mecanismo formal de comunicación interno entre las cátedras dentro de la Carrera, y más aún dentro de la Facultad. En tal sentido ambas opinan que debería existir algún tipo de dispositivo que registrara la información que el estudiante brinda acerca de sí, liberándolo de tener que explicar una y otra vez qué clase de adecuaciones o ayudas técnicas requiere.
- El problema de “los tiempos”: por razones diferentes, ambas requieren de mayores tiempos para realizar ciertas tareas. Por ejemplo, en el caso de Lía, el hecho de no poder oír le exige un plus de procesos para poder tomar apuntes. A Maine le ocurre lo mismo, debido a que su motricidad fina no le permite tomar apuntes escritos con la rapidez requerida en la dinámica de las clases. En ambos relatos se aprecia que rara vez este requerimiento es tenido en cuenta y que terminan resolviendo el problema a costa de grandes esfuerzos propios.
- La incompreensión de muchos de sus interlocutores ante la problemática (docentes en algunos casos y estudiantes en otros) obligándoles a hacer esfuerzos realmente injustificados y en muchos casos excesivos, al punto de afectarles la salud, cuando de hecho existen alternativas equivalentes para el desarrollo del mismo contenido o la consecución de la misma tarea. Obsta decir que esta incompreensión viola los derechos más elementales de cualquier persona, no solamente los vinculados con el derecho de acceso a la educación superior.
- La imposibilidad de manejarse de manera absolutamente autónoma en la realización de los trámites administrativos que hacen a la vida académica, debido muchas veces a

meras cuestiones burocráticas y a factores de inaccesibilidad no solo edilicia sino comunicacional y actitudinal en otras.

- La autopercepción de no ser tratadas del mismo modo que el resto de los estudiantes y la incomodidad que esto les genera. Se puede vincular esta cuestión a la permanencia en los claustros tanto del modelo rehabilitador de la discapacidad, analizado en el marco teórico en el punto [2.5.2.](#) como de la ideología de la normalidad, abordada en el [2.4.](#)
- La necesidad de establecer relaciones colaborativas y solidarias con otros estudiantes para las actividades propias del estudio, como por ejemplo solicitar-editar-compartir apuntes en clase ante la ausencia de ayudas técnicas previstas para poder efectuar tal tarea de manera autónoma.

Algunos de los aspectos recurrentes en lo que se refiere al uso de las TIC como posibilitadoras y/o facilitadoras de la accesibilidad académica son los siguientes:

- La invención de estrategias por parte de ambas protagonistas para poder ajustarse a las demandas académicas en general depende de la utilización de algún tipo de tecnología: Lía pide apuntes a sus compañeros, los tipea y los comparte corregidos y editados. Maine utiliza el Word con control de cambios para poder efectuar las tareas de corrección de estilo. No resulta menor el dato de que ambas devinieron posteriormente en carreras universitarias de posgrado vinculadas con TIC.
- El diseño de estrategias por parte de algunos equipos docentes para hacer adecuaciones que le permitiera a ambas dar cuenta de la apropiación de contenidos, ante la inexistencia de dispositivos de estudio y evaluación accesibles: mediante el replanteo del formato de los dispositivos de estudio /evaluación, la adecuación de los

espacios y o los materiales de la materia para responder a criterios mínimos de accesibilidad.

5.4.6. La accesibilidad en los programas de la Carrera de Edición FFyL UBA

Se analizaron los programas de las 14 materias de la Carrera de Edición seleccionadas para la investigación, con el objetivo de determinar si en ellos aparecían contenidos vinculados con la accesibilidad en cualquiera de sus formas y si los mismos eran abordados de manera accesible.

Dado que el concepto de accesibilidad no responde a un único tipo, ya que por su misma naturaleza se despliega en varios (arquitectónica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática y actitudinal, tal como se vio en el punto [2.1.](#)) su presencia debería atravesar de manera transversal la currícula de una carrera como la de Edición, cuyos egresados operan como mediadores culturales y en tal sentido ninguna de sus prácticas podría quedar por fuera de ese concepto ni desconocer la normativa vigente al respecto.

No obstante lo señalado, de los 14 programas analizados, solamente en 4 de ellos se encontraron contenidos vinculados de algún modo con la accesibilidad. Esto representa apenas un 29% del total.

Esta ausencia de contenidos específicos sobre accesibilidad se refleja incluso en el tipo de respuestas brindadas tanto por estudiantes como por docentes a las encuestas: obsérvese que en tales respuestas no se brindan razones vinculadas ni con el marco teórico ni con la normativa vigente.

5.4.7. Datos del Censo de Estudiantes UBA 2011

Según lo consignado en el bloque III, punto 1.2 del Censo de Estudiantes UBA 2011 (SIP UBA, 2011), solamente un 0.7% de los estudiantes de grado censados en total en toda la UBA declaró tener algún tipo de discapacidad. En valores absolutos, el censo arrojó un total de 1.869 estudiantes con discapacidad, de los cuales 840 eran varones y 1029, mujeres (sobre un total de 262.932 estudiantes censados).

Téngase en cuenta que las preguntas vinculadas con discapacidad incluidas en el Censo 2011 eran de carácter no obligatorio, por lo cual se podría asumir que los porcentajes de estudiantes con discapacidad podrían ser mayores que los ofrecidos ya en aquel momento. A eso debe sumarse la cuestión temporal, ya que han transcurrido a la fecha más de 9 años desde la realización del mencionado censo.

En lo que respecta a FFyL UBA, el porcentaje de estudiantes con discapacidad es ligeramente superior al de la UBA en general, ya que sobre un total de 15289 estudiantes de grado censados, el 1,1% (174 estudiantes) declaró tener algún tipo de discapacidad, de los cuales 72 eran varones y 102, mujeres (véanse Tabla 3 y Figura 18).

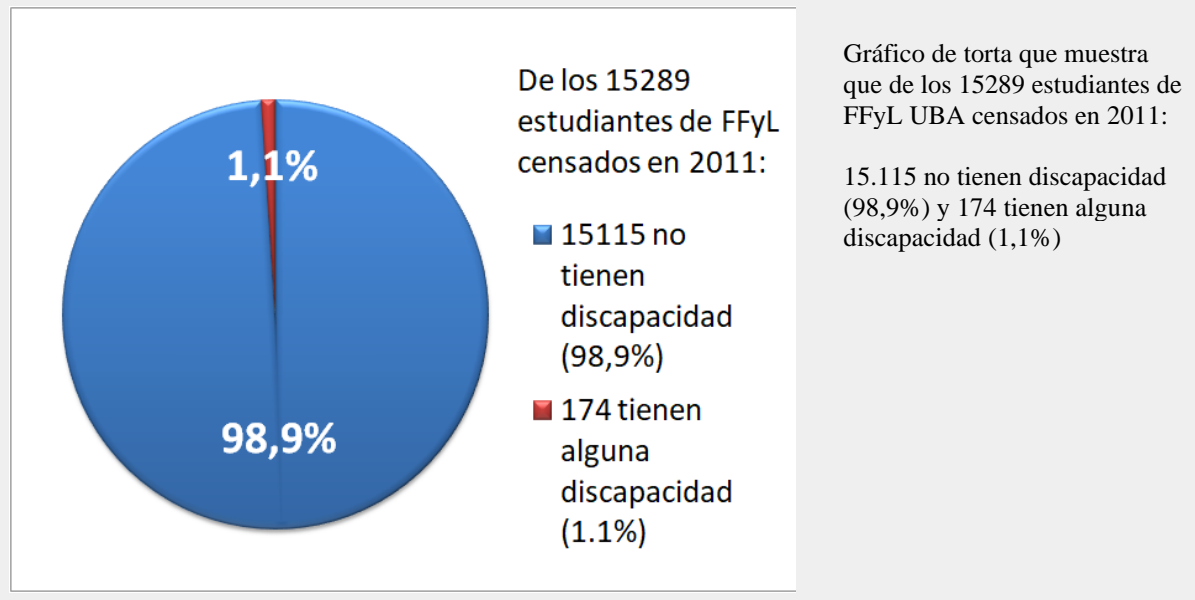
Tabla 3. Censo de Estudiantes UBA 2011. Cuadro 14. Datos correspondientes a FFyL UBA (SIP: 79)¹⁰

Nota: Se transcriben solamente los datos vinculados con la Facultad de Filosofía y Letras UBA (en cantidad de estudiantes y en porcentaje)

Cuadro 14. Estudiantes de grado que declararon alguna discapacidad según sexo y tipo de discapacidad por Unidad Académica. Valores absolutos (cantidad de estudiantes) y porcentajes						
Unidad Académica: Facultad de Filosofía y Letras	Varones		Mujeres		Total	
	cant.	%	cant.	%	cant.	%
No tiene discapacidad	5.431	98,7%	9.684	99,0%	15.115	98,9%
Para ver. Ciego o dificultad severa para ver	12	0,2%	9	0,1%	21	0,1%
Para oír. Sordo o hipoacúsico	8	0,1%	16	0,2%	24	0,2%
Para hablar (entonar/vocalizar)	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Para usar brazos y manos / piernas y pies	16	0,3%	25	0,3%	41	0,3%
Alguna combinación	6	0,1%	9	0,1%	15	0,1%
Otra	30	0,5%	43	0,4%	73	0,5%
Total con alguna discapacidad	72	1,3%	102	1,0%	174	1,1%
Total	5.503	100,0%	9.786	100,0%	15.289	100,0%

¹⁰ Nota para usuarios de lectores de pantalla: La tabla tiene 4 columnas principales y 12 filas. En la primera fila está el título de la tabla. En la primera columna aparecen las categorías de análisis (tipos de discapacidad); en la segunda, los datos de los varones; en la tercera, los de las mujeres y en la última el total. En los tres casos la columna se subdivide en datos numéricos y porcentuales. En la segunda fila está el nombre del cuadro original del censo de donde se tomaron los datos. En la segunda, los criterios de agrupación (varones, mujeres, total). En las 7 filas siguientes están los valores de cada categoría de análisis; en la fila 11, el total de estudiantes con discapacidad y en la fila 12 el total de estudiantes censados.

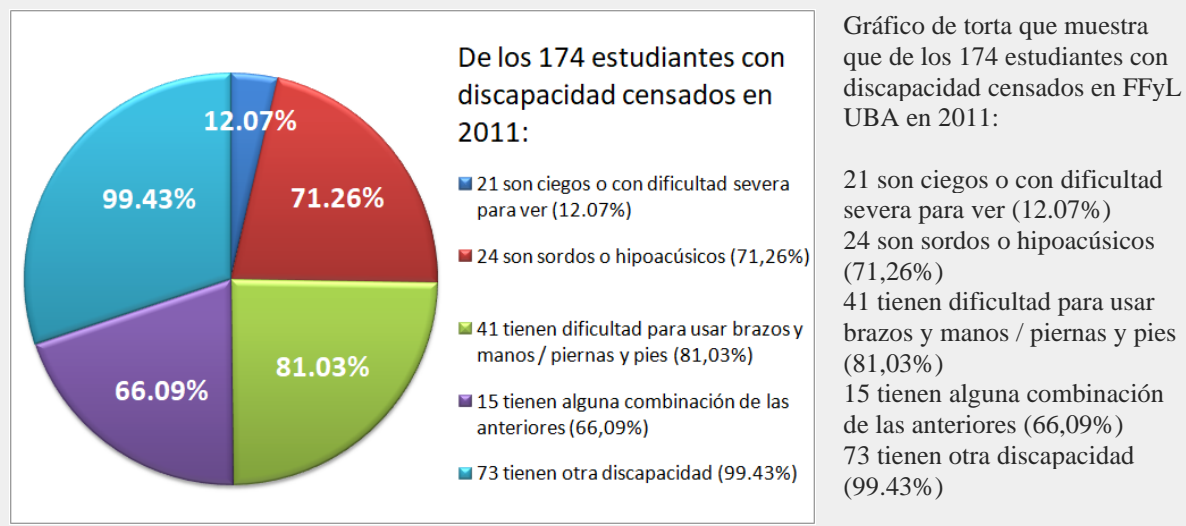
Figura 18. *Porcentaje de estudiantes con discapacidad en FFyL según Censo UBA 2011*



Si se desagregan dichos totales en función del tipo de dificultad, los valores son los siguientes (Véase Figura 19):

- Para ver (Ciego o dificultad severa para ver): 21 estudiantes (12 varones y 9 mujeres);
- Para oír (Sordo o hipoacúsico): 24 estudiantes (8 varones y 16 mujeres);
- Para hablar. entonar/vocalizar: 0 estudiantes;
- Para usar brazos y manos/piernas y pies: 41 estudiantes (16 varones y 25 mujeres);
- Otra: 15 estudiantes (6 varones y 9 mujeres)

Figura 19. Tipos de discapacidad en FFyL según Censo UBA 2011 sobre la base de los 174 estudiantes con discapacidad censados en FFyL en 2011



Más allá de que el porcentaje de estudiantes con discapacidad en FFyL UBA sea ligeramente superior al de la UBA, sigue siendo un porcentaje muy pequeño el de este colectivo en las aulas de Puan, fenómeno que podría atribuirse, entre otros factores, a la lógica del “ciclo de invisibilidad”, analizado anteriormente en el punto [2.1.8.](#)

5.4.8. Datos brindados por el Área de Orientación al Estudiante FFyL UBA sobre estudiantes de la Carrera de Edición

El análisis de la información suministrada en 2019 por la SEUBE a través del Área de Orientación al Estudiante (véase Tabla 4), revela que embarazo y maternidad son las razones que lideran con el 62,51% el ranking de los motivos por los cuales estudiantes de la Carrera de Edición solicitaron acogerse a los beneficios del Régimen Transitorio de Asistencia, Regularidad y Modalidades de Evaluación de Materias (RTARMEM, Resolución CD N.º 1117/10, analizado en el punto [3.1.](#))

Tabla 4. Datos SEUBE 2012-2018 RTARMEM Carrera de Edición¹¹

Tabla que refleja los motivos que expresaron los y las estudiantes de la Carrera de Edición al solicitar el acceso al Régimen Transitorio de Asistencia, Regularidad y Modalidades de Evaluación de Materias RTARMEM (Resolución CD Nro 1117/10) entre los años 2012 y 2018. Información proporcionada desde la SEUBE a través del Área de Orientación al Estudiante.

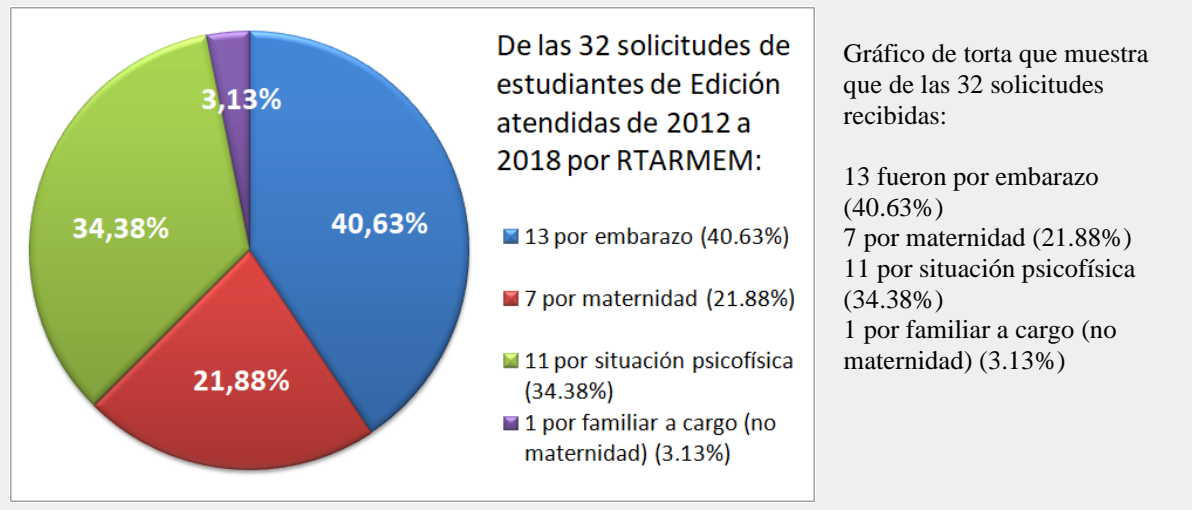
Motivo solicitud	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	Total	%
Embarazo	2	2	2	1	3	3	-	13	40,63
Maternidad	1	-	1	-	1	1	3	7	21,88
Situación psicofísica	3	-	2	3	-	2	1	11	34,38
Familiar a cargo (no maternidad)	1	-	-	-	-	-	-	1	3,13
Total	7	2	5	4	4	6	4	32	100

Los datos fueron relevados entre los años 2012-2018 y revelan los siguientes porcentajes (véase Figura 20):

- Embarazo: 40.63%
- Maternidad: 21.88%
- Situación psicofísica: 34.38%
- Familiar a cargo (no maternidad): 3.13%

¹¹ Nota para usuarios de lectores de pantalla: La tabla tiene 10 columnas y 7 filas. En la primera fila está el título de la tabla. La primera columna presenta las categorías de análisis. Las 7 columnas siguientes, expresan los años. Las 2 últimas, brindan el total por categoría, numérico y porcentual respectivamente. La segunda fila muestra los títulos correspondientes al rango de años analizados. Las 4 siguientes, los datos por categoría, y en la última fila se encuentran los totales.

Figura 20. *Motivos de consultas al RTARMEM entre 2012 y 2018 por estudiantes de la Carrera de Edición*



Obsérvese que los motivos vinculados con la situación psicofísica (grupo en el cual se podría asumir que estarían incluidas las personas con discapacidad) aparecen recién en tercer lugar. El hecho de que el colectivo de estudiantes embarazadas o maternando encabece el ranking de solicitudes no hace más que confirmar que la necesidad de contar con condiciones de accesibilidad no es una cuestión solamente vinculada a las personas con discapacidad, sino que benefician de diversos modos a todas las personas.

5.5. Transferencia de los resultados de la investigación

Resulta importante destacar que cuando el proyecto de investigación fue presentado en 2017, se señalaba la detección de un desconocimiento al interior de la Carrera de Edición acerca de los dispositivos vinculados con la accesibilidad académica ya existentes entonces en la UBA y en FFyL UBA. Por tal motivo, durante el transcurso de la presente investigación – particularmente en los dos últimos años– las diversas instancias de transferencia llevadas a cabo intentaron contribuir en subsanar ese aspecto.

En todos los casos, los dispositivos generados se orientaron a la identificación de barreras de acceso a la información, la producción de accesibilidad y a la promoción y difusión de derechos. Asimismo, en todas las instancias de transferencia se priorizó el trabajo colaborativo con otros actores, con otras cátedras y organizaciones sociales, lo cual permitió recorrer la accesibilidad pedagógica en diálogo con otras dimensiones de la accesibilidad: académica, edilicia, comunicacional, etc.

Se desplegaron así un sinnúmero de espacios en los que se fueron compartiendo los diferentes hallazgos, avances y retrocesos acontecidos durante el transcurso de la investigación, vinculados con la temática de la accesibilidad a los contenidos, no solo los asociados con materiales pedagógicos de la Carrera de Edición sino también los vinculados con bienes culturales en general. Cabe señalar que la mayoría de tales instancias se efectuaron desde el marco institucional del equipo del Programa de Discapacidad y Accesibilidad FFyL UBA, del cual forma parte quien suscribe.

Asimismo, se procuró introducir la temática en eventos académicos, intentando generar espacios de sensibilización, información y formación sobre el tema, en particular orientados al sector docente, lo cual abre a futuro la posibilidad de formalizar, sostener y desarrollar tales instancias de manera permanente.

Efectuadas estas aclaraciones, se enuncia a continuación un listado de los espacios de transferencia más relevantes desarrollados en esta línea entre 2016 y 2020. En el caso de aquellos vinculados con artículos o publicaciones, los datos correspondientes a los mismos se pueden encontrar en el bloque de Bibliografía.

- 6 de noviembre de 2020: Microtaller virtual “El taller del taller: la accesibilidad virtual tras bambalinas”. Desarrollado con Yanina Boria y equipo del Programa Discapacidad y Accesibilidad FFyL UBA en el marco de las Jornadas UBATIC+ II, conformadas por el V Encuentro Anual Internacional de la Red de la Universidad del Futuro y el II Encuentro Virtual sobre Tecnologías y Educación en el Nivel Superior: *Prácticas creativas en escenarios extraordinarios*.
- 9 de octubre de 2020: Taller virtual “Cierta clase de magia: Herramientas y recursos para la accesibilidad en espacios sincrónicos virtuales”¹². Desarrollado con Yanina Boria y equipo del Programa Discapacidad y Accesibilidad FFyL UBA, en el marco del seminario virtual organizado por el programa Discapacidad y Universidad de la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil de la Universidad de Buenos Aires, titulado *Accesibilidad, desafío de la ‘no presencialidad’ en tiempos de pandemia*.
- 5 de junio de 2020: Presentación virtual del libro *La discapacidad desde la perspectiva de las humanidades*¹³. Compiladores: Verónica Rusler, Marina Heredia, María José Campero, Patricia Liceda, Lía Reznik, Eugenia Anapios y Carlos Alexis García. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras UBA, Colección Saberes, 2020.
- Abril 2020: envío del artículo *No podrás faltarme cuando falte todo a mi alrededor: la accesibilidad académica en tiempos de pandemia*. (En co-autoría con Fullana, F.;

¹² Puede encontrarse información sobre el evento en estos enlaces:

<http://extension.rec.uba.ar/Paginas/Discapacidad.aspx>

<http://extension.rec.uba.ar/SiteAssets/Paginas/Discapacidad/Cierta%20clase%20de%20magia.pdf>

¹³ Puede encontrarse información sobre el evento en este enlace:

<http://novedades.filo.uba.ar/novedades/presentaci%C3%B3n-del-libro-la-discapacidad-desde-la-perspectiva-de-las-humanidades>

Levin, A. y Reznik, L.) Espacios de crítica y producción. Buenos Aires, FFyL, UBA.
En prensa.

- Marzo 2020: envío del artículo *Discapacidad y Accesibilidad. Reflexiones sobre las barreras en tiempos de distanciamiento social*. (En coautoría con Fullana, F.; Gallone, C.; Heredia, M.; Levin, A.; Reznik, L. y Rusler, V.) Redes de Extensión. SEUBE, FFyL, UBA. Publicado 03-12-2020.
- Participación en el equipo de trabajo del proyecto de investigación y desarrollo titulado *Desarrollo de tecnologías de apoyo como estrategia para la construcción de ciudadanía* (Período: Enero 2020- Diciembre 2022) Director: Nahuel González, Co-Directores: Marcelo Giura - Marcelo Trujillo. Universidad Tecnológica Nacional (Buenos Aires). El proyecto busca indagar sobre el trabajo interdisciplinario a partir de la concepción, diseño y uso de tecnologías para la inclusión mediante la participación de la comunidad.
- Octubre 2019: Publicación del artículo: *Accesibilidad en la universidad* en Revista *Novedades Educativas*. Tomo 346. Experiencias inclusivas / Cuerpo y pedagogía - Octubre 2019 ISBN 03283534, en coautoría con Boria, Y., García, C., Reznik, L., Rusler, V. y Heredia, M.
- 4 de octubre de 2019: Participación en el “Taller colectivo de edición accesible e inclusivo” en el marco del Seminario de Extensión 2019 del Programa Universidad y Discapacidad UBA *Discapacidad: los temas en debate: Universidad, accesibilidad y sociedad*. Desarrollado en la Facultad de Ciencias Veterinarias UBA, Chorroarín 280, CABA.
- 5 al 7 de setiembre de 2019: Presentación del póster titulado: “Seminario de Prácticas Socioeducativas Territorializadas: La Accesibilidad como Derecho”, en coautoría con Campero, M., García, C., Rusler, V. y Heredia, M. en el *II Congreso Internacional de*

Buenas Prácticas en Discapacidad: de la letra de la ley a la vida real de las personas con discapacidad. Evento desarrollado en el Centro de Convenciones A. Frondizi, Vicente López, Buenos Aires.

- 15 de agosto de 2019: Participación en el Workshop “Edición y Diseño Editorial Accesible Inclusivo”, en el marco de la 4^a *Bienal Nacional de Diseño UBA*, con la presentación titulada: “Diseñar y Editar en clave de accesibilidad” en coautoría con Carlos García. Facultad de Arquitectura Diseño y Urbanismo UBA, CABA.
- 25 al 27 de julio de 2019: Presentación de avance de tesis durante el *II Encuentro Regional de la Carrera de Especialización y Maestría en Tecnología Educativa*, FFyL UBA, CABA.
- 22 de mayo de 2019: Participación en el Ciclo Cartografías del Diseño y la Edición Contemporánea: “Edición y Diseño Accesible Inclusivo”, con la ponencia titulada: “La Accesibilidad como política de gestión inclusiva”, en coautoría con Carlos García. Cátedra Rico de Fundamentos de Diseño Gráfico para Editores, Carrera de Edición FFyL UBA, CABA.
- 5 y 6 de abril de 2019: Participación en el *Primer Encuentro Latinoamericano de Proyectos Editoriales No Convencionales (PENC)* con la ponencia titulada: "El Programa de Discapacidad y Accesibilidad de la Facultad de Filosofía y Letras UBA en PENC". Organizado por Colectivo Anomia, FFyL UBA, CABA.
- 18 de mayo de 2018: Participación en el Ciclo Cartografías del Diseño y la Edición Contemporánea: “Edición y Diseño Accesible Inclusivo”, con la ponencia titulada: “Edición y Accesibilidad: Algunas cuestiones para repensar las prácticas cotidianas”. Cátedra Rico de Fundamentos de Diseño Gráfico para Editores, Carrera de Edición FFyL UBA, CABA.

- 22 de agosto de 2017: Participación en mesa de expositores para la materia “Diseño del Hábitat Accesible”, Cátedra Wengrowicz (FADU UBA). Facultad de Arquitectura Diseño y Urbanismo UBA, CABA.
- 3 al 5 de agosto de 2017: Presentación de avance de tesis durante el *I Encuentro Regional de la Carrera de Especialización y Maestría en Tecnología Educativa*, FFyL UBA, CABA.
- 20 de julio de 2017: Participación en mesa de expositores, junto a Heredia, M y García, C. como integrantes del equipo del Programa de Discapacidad y Accesibilidad FFyL UBA, para Seminario de formación disciplinar docente “El Proyecto de diseño Inclusivo”. Cátedra Rico de Diseño Gráfico, Facultad de Arquitectura Diseño y Urbanismo UBA, CABA.
- 29 y 30 de junio de 2017: Participación en las *V Jornadas de Investigación en Edición, Cultura y Comunicación*; en la mesa sobre Edición, comunicación y discursos sociales con la ponencia titulada: “Edición y Discapacidad en el aula universitaria: pensando en la inclusión desde la accesibilidad”, en coautoría con García, C., Reznik, L. y Rusler, V., en FFyL UBA, CABA.
- 30 de junio y 1º de julio de 2016: Participación en las *IV Jornadas de Investigación en Edición, Cultura y Comunicación*, con la ponencia titulada: “Edición, Diseño y Accesibilidad: de la intuición a la reflexión crítica”, en FFyL UBA, CABA.
- Elaboración y difusión de prototipos y recomendaciones para la generación de material pedagógico accesible, mediante su inclusión en repositorio digital de FFyL UBA.
- Capacitación Universitaria Extracurricular “La Discapacidad como Categoría Social y Política” (2019-2020) dictada por el equipo del Programa de Discapacidad y Accesibilidad FFyL UBA para la Asociación de Trabajadores del Estado (ATE) con

dispositivos y espacios pedagógicos presenciales y virtuales diseñados con criterios de accesibilidad. Esta diplomatura tuvo un alto porcentaje de personas con discapacidad entre sus cursantes y se desarrolló en 2019 en la sede del Consejo Directivo Nacional (CDN) de ATE, Av. Belgrano 2527, CABA. En 2020 se brindó por plataforma Zoom.

- Seminario de Prácticas Socioeducativas Territorializadas (PST) “La Accesibilidad como Derecho” dictado por el equipo del Programa de Discapacidad y Accesibilidad de FFYL UBA en 2018, 2019 y 2020, en FFYL UBA, sede Puan, CABA, con dispositivos y espacios pedagógicos presenciales y virtuales diseñados con criterios de accesibilidad y contenidos y prácticas territoriales atravesadas por el eje de la accesibilidad en todas sus formas. En 2020 se brindó por plataforma Zoom.
- Seminario de Extensión “La discapacidad desde la perspectiva de las humanidades” ofrecido por el Programa de Discapacidad y Accesibilidad de FFYL UBA, ediciones 2017, 2018, 2019 y 2020. Coordinación de encuentros vinculados con la accesibilidad académica en sus diversas formas. En 2020 se brindó por plataforma Zoom. Es importante mencionar que tal como se señalara más arriba, en junio de 2020 se presentó de manera no presencial el libro que recoge las ponencias que tuvieron lugar durante los primeros años del Seminario, relacionadas con los diferentes aspectos y ejes que atraviesan la accesibilidad y el modelo social de la discapacidad, desarrolladas por importantes panelistas, muchos de los cuales son autores y autoras de la bibliografía que forma parte del marco teórico del presente trabajo.

6. DE CÓMO LA TECNOLOGÍA PUEDE RESULTAR FACILITADORA DE LA ACCESIBILIDAD

En los últimos años se observa que cualquiera sea el dispositivo de comunicación que utilicemos (PC, tablet, celular, etc.) las “opciones de accesibilidad” ya vienen incorporadas en su software operativo. Sin necesidad de cargar ningún software específico, los usuarios pueden recurrir a dichas opciones y personalizarlas de acuerdo con sus necesidades personales.

En la actualidad, cualquier usuario puede configurar su dispositivo para ver la tipografía de su pantalla en un tamaño más grande que le permita leer con mayor comodidad, o utilizar la opción de narrador para interactuar con su dispositivo mediante la voz, o que un sintetizador de voz “le lea” los contenidos disponibles en formato de texto, e incluso elegir el tipo de voz que desea escuchar (de varón, de mujer, etc.).

Esta decisión por parte de las empresas deja en claro que la cuestión de la accesibilidad ha dejado de ser un tema que preocupa a una minoría específica, sino que, en una concepción en clave de derechos, ha pasado a ser una característica sin la cual ciertos productos no podrían ni siquiera salir al mercado, ya que deben ajustarse a los estándares ISO que la regulan. Cabe señalar que algunas de las tecnologías de acceso que en algún momento se originaron como herramientas de asistencia para las personas con discapacidad se han convertido hoy día en tecnologías estándar para todas las personas, como el teclado en pantalla, el reconocimiento de voz en teléfonos o el subtítulo y la audiodescripción en los audiovisuales. Téngase en cuenta que los subtítulos, por ejemplo, no solamente resultan útiles para las personas con problemas de audición sino también para personas que miran audiovisuales en un idioma diferente al propio, o en entornos ruidosos cuando no se dispone de auriculares, y en el caso

de los estudiantes son una herramienta valiosa para sumar precisión en el acceso a los contenidos.

Es decir que las tecnologías asistivas pueden estar constituidas por hardware, software o una combinación de ambos. Estas tecnologías –también llamadas tecnologías de asistencia– permiten a las personas (en particular a quienes tienen alguna discapacidad) interactuar con el entorno digital, por ejemplo, utilizando un mouse adaptado.

Por su parte, las estrategias adaptativas son las técnicas que utilizan las personas para interactuar con el entorno digital, como por ejemplo cuando se seleccionan las opciones de accesibilidad que brindan los sistemas operativos.

De lo antes dicho queda claro que ni las tecnologías asistivas ni las estrategias adaptativas son cuestiones que atañen solo a las personas con discapacidad, y que una misma tecnología o estrategia puede ser utilizada para diferentes objetivos por diferentes personas, según sean sus necesidades, que, por otro lado, no son siempre las mismas. Hay entonces una cuestión adicional que es la creatividad que es necesario poner en juego a la hora de seleccionar tecnologías de acceso como así también en sus posibles combinaciones.

6.1. Innovar para incluir: conocimiento y aprendizaje colectivo

“Innovar para Incluir” es un proyecto social orientado a la divulgación científica, el software libre y la formación en tecnologías para la inclusión creado por el Ing. Nahuel González, quien es docente universitario e ingeniero electrónico egresado de la UTN Buenos Aires y

trabaja desde el año 2006 en la creación de herramientas tecnológicas para la inclusión y la comunicación.

“Innovar para Incluir” se fundamenta en la idea de que la tecnología puede ser utilizada como un medio para equiparar oportunidades y mejorar de la calidad de vida de las personas, en particular la de las personas con discapacidad y la de los adultos mayores.

El proyecto cuenta con un portal (<https://innovarparaincluir.org>) dedicado a la divulgación científica y a la formación en tecnología para la inclusión, y parte de la premisa de que los materiales que se alojan en él puedan accederse en diferentes formatos (escrito, narrado, audiovisual, subtulado y en lengua de señas) y desde diferentes medios (computadoras, celulares, tablets) teniendo siempre en cuenta los diversos escenarios de interacción de los usuarios.

El desarrollo pleno de una persona se encuentra limitado, entre otros factores, por su contexto, las barreras y oportunidades que encuentre a lo largo de su vida, como así también la posibilidad de desenvolverse socialmente e interactuar con otros. Si una persona posee dificultades para comunicarse, su desarrollo se verá limitado o acotado.

En la actualidad, el avance de la tecnología y el desarrollo de productos de apoyo posibilitan la creación de nuevas herramientas que permiten favorecer la accesibilidad, la comunicación y la autonomía. (...) En ese sentido, todas aquellas herramientas que permitan disminuir las barreras de acceso, faciliten la comunicación y permitan desarrollar nuevas habilidades interpersonales se convertirán en una ayuda para el desarrollo pleno y autónomo de una persona. (González, 2017, p.17)

Asimismo, el portal contempla la creación de contenidos en forma periódica no solo a cargo del equipo interdisciplinario que trabaja junto al Ing. Nahuel González sino también a partir de las experiencias de los diferentes usuarios, sus familiares y profesionales involucrados con ambos.

Una de las actividades en formato de taller presencial que este proyecto desarrolla ininterrumpidamente desde 2017 se llama “Jugar es algo serio”. Se trata de una actividad gratuita que despliega varias ediciones por año “que busca acercar la tecnología y democratizar el conocimiento con relación a la creación de juguetes y mouse adaptados de forma que todos los chicos y chicas puedan jugar, crecer, experimentar y desarrollarse a través del juego” (fuente: <https://innovarparaincluir.com/#!/-jugar-es-algo-serio/> consulta 21/09/2020).

En estos talleres se capacita a los asistentes (que pueden ser tanto adultos como niños) para adaptar juguetes nuevos y usados, mediante tecnología muy sencilla, con el fin de ampliar sus posibilidades de uso.

Los juguetes resultantes de cada taller se donan a las diferentes instituciones que los necesitan y resultan un valioso puente de creación colaborativa incluso entre instituciones ya que muchas de ellas generan parte de los insumos necesarios para la construcción de los dispositivos adaptados (Véase Figura 21).

Figura 21. *Jugar es algo serio*



A la izquierda de la imagen, fotografía del Ing. Nahuel González durante la edición de “Jugar es algo serio” del 18 de mayo de 2019. A la derecha, primer plano de las manos de dos participantes soldando un cable para adaptar un mouse.

6.2. Materiales pedagógicos accesibles en los dispositivos del Programa de Discapacidad y Accesibilidad de FFyL UBA

Es importante tener en cuenta que la accesibilización de materiales pedagógicos que no han sido en su origen concebidos como “accesibles”, demanda un ingente trabajo de reelaboración y unos tiempos que no se condicen con los que demanda una cursada estudiantil regular. Fue por este motivo que a instancias del Programa de Discapacidad y Accesibilidad de FFyL UBA (a través de la SEUBE, donde aquél está radicado) se estableció un plazo máximo de 3 años para que todas las cátedras de las carreras que se cursan en FFyL entreguen su bibliografía obligatoria en formato digital accesible a la Biblioteca Central, según lo establecido en Diciembre de 2017 por el Nuevo Reglamento Académico de FFyL UBA, analizado previamente en [3.2.](#)).

No obstante, desde los inicios mismos del Programa en el año 2012, todos los materiales pedagógicos que se utilizan en los espacios y entornos en los cuales aquél actúa, utilizan las TIC como potenciadoras de su accesibilidad.

En los dispositivos de capacitación y divulgación del Programa el material de trabajo está concebido bajo normas de accesibilidad elaboradas en forma colaborativa por el equipo que lo integra, y en tal sentido existe una intención también pedagógica de hacer del uso de estas normas un ejercicio cotidiano para lograr su naturalización en los diversos entornos en los que aquél se desenvuelve. A tales efectos, el Programa elaboró desde un principio documentos guía con las particularidades que debían tener los materiales pedagógicos que iban a circular en él. Lejos de ser complejos, estos documentos guía simplemente enfatizan aspectos insoslayables a la hora de diseñar dispositivos cuyo acceso debe estar garantizado para la mayor cantidad posible de personas, siguiendo los principios del Diseño Universal de Aprendizaje analizado en [2.2.](#).

Así, se establecieron algunas pautas fundamentales, que se mantienen hasta el presente, más allá de los cambios introducidos como producto de la evolución tecnológica:

- Todos los apuntes deben estar en formato de texto y si tienen imágenes, éstas deben contar con una descripción.
- Utilizar colores contrastantes entre el texto y la página, es decir evitar utilizar colores similares entre fondo y figura, que no permiten una buena legibilidad. Y evitar en particular la díada rojo-verde que es la que la mayoría de las personas con daltonismo percibe con mayor dificultad.

- Los materiales audiovisuales deben estar de preferencia subtítulos y audiodescriptos. De no contarse con estas características, deberá proveerse un documento en formato de texto que brinde el contenido equivalente al subtítulo y la audiodescripción.
- Para cada encuentro de los seminarios del Programa, deberá elaborarse una gacetilla informativa (para divulgación) que responderá a las mismas características de los apuntes y un documento denominado “hoja de ruta” donde se brindará un temario detallado de cada ponente, en formato textual. Este último documento tiene la particularidad de resultar útil no solamente a las personas con discapacidad auditiva (a quienes les permite seguir el hilo de las clases aún en los casos en los que no se cuenta con intérprete en LSA) sino a los asistentes en general, ya que les facilita seguir el desarrollo de las clases.
- Tanto en el caso de las hojas de ruta como en el de los pósteres académicos, se utilizan códigos QR para facilitar el acceso a los contenidos ya sea en formato textual, de audio, o ambos.

Esta modalidad se hizo extensiva a todos los espacios pedagógicos en los que se despliega el Programa: Seminario de Extensión (“La discapacidad desde la perspectiva de las humanidades”, desde 2014), Seminarios PST (Prácticas Socioeducativas Territorializadas: “La accesibilidad como derecho. Múltiples dimensiones, actores y trabajo colaborativo”, desde 2018), presentaciones o charlas en paneles, jornadas, talleres, congresos, etc.

Es importante señalar que los panelistas invitados a participar en los diversos espacios del Programa, reciben también una capacitación informal a este respecto desde el momento en

que se le brindan las pautas para la participación, incorporándose así de forma activa a la construcción de cultura inclusiva.

6.3. Las TIC como promotoras de la inclusión también en las redes sociales

Un fenómeno fácilmente observable es la participación cada vez mayor de personas con discapacidad en redes sociales. El notable avance en el desarrollo de la interfaz de usuario en ellas en los últimos años ha posibilitado el acceso de un colectivo que de no contar con las posibilidades que brindan las TIC, no tendría la posibilidad de interactuar con otros en las redes y lo que es más poderoso aún: que el rasgo “discapacitante”, ya sea el “no ver”, el “no oír”, el no tener la tonicidad muscular necesaria para operar manualmente un teclado se vuelven totalmente invisibles en el accionar en la red. En ese sentido, las redes “nos igualan” ya que, en el entorno digital, todas las personas (también las personas con discapacidad) utilizan estrategias diversas para navegar la Web, según sus necesidades. Algunos utilizan software o hardware específico mientras que a otras les es suficiente con ajustar la configuración de la plataforma y el navegador para hacerlo. Téngase en cuenta que cuando hablamos de una tecnología asistiva o de una “ayuda técnica” en la mayoría de los casos no se está hablando de algo “complejo”: por ejemplo un puntero *mouthstick*, (o sea un palillo que se puede sostener con la boca para operar con el teclado cuando no se tiene la movilidad necesaria en las manos para hacerlo) también es una “tecnología” y claramente su obtención o fabricación no reviste gran complejidad.

Y mientras la tecnología avanza y las ayudas técnicas crecen, todos los usuarios pueden propiciar buenas prácticas, tales como describir las imágenes o activar el subtítulo

automático de los videos en las redes, de manera tal de garantizar el acceso a los contenidos para la mayor cantidad posible de personas.

6.4. Las TIC mejorando la accesibilidad de los materiales pedagógicos. Algunas experiencias

El rol de las TIC en la cotidianeidad del aula universitaria resulta invaluable a la hora de garantizar la accesibilidad del alumnado a los contenidos en desarrollo. En una sociedad fuertemente individualista, la posibilidad del trabajo en colaboración reviste un valor especial.

En un espacio virtual accesible, el trabajo puede desarrollarse en diferentes formatos y esta oferta crece día a día. Y las correcciones, los seguimientos, las sugerencias pueden hacerse en cualquier momento y casi desde cualquier lugar. La facilidad para estandarizar las condiciones de una producción escrita, compartir los resultados de un trabajo, reflexionar sobre ellos, retomarlos en la clase presencial –si la hubiere– amplían exponencialmente las posibilidades de una cursada.

Y también se pueden llevar a cabo experiencias colectivas de accesibilización de materiales pedagógicos. Por ejemplo, en una de las materias de la Carrera de Edición FFyL UBA, una comisión de estudiantes guiados por su docente, accesibilizó de manera colaborativa un apunte que había sido escaneado desde una fotocopia en mal estado. En consecuencia, la legibilidad del apunte era escasa y las imágenes que en él aparecían no se veían con claridad. Para materializar el proyecto, la docente eligió un modo tecnológicamente muy simple: generó un documento compartido en Google Drive y con instrucciones sencillas cada

estudiante hizo su aporte en él reponiendo las imágenes que faltaban o se veían mal (era un libro de historia del arte, por lo que obtener las imágenes de la Web fue sumamente sencillo) y trabajando en la síntesis de los contenidos del texto. Resultado: un documento altamente superador del original y totalmente accesible para quien quisiera usarlo, creando así un dispositivo digital que todo el grupo pudo utilizar sin inconvenientes. Y que podrá ser utilizado por comisiones futuras.

Otra experiencia que merece señalarse, es la incorporación de códigos QR en diversos dispositivos pedagógicos, que posibilita el acceso a enlaces que amplían de modo hipertextual el alcance del dispositivo en cuestión. En el caso de las personas usuarias de lectores de pantalla, el QR suele resultar muy práctico para acceder a la versión en texto plano o en audio del documento que lo porta. Vaya como ejemplo el póster presentado por el Programa de Discapacidad y Accesibilidad de la FFyL UBA en 2017 en el marco de la II Jornada Educación y Psicopedagogía “Miradas hacia la educación inclusiva” que tuvo lugar el 8 y 9 de septiembre de 2017 en FFYL UBA sede Puan. Dicho póster, titulado “Educación inclusiva en la universidad. La experiencia de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA”, contaba con un código QR que permitía acceder al texto completo del póster como así también a su versión en audio. Cabe señalar que no solo los asistentes con dificultades visuales utilizaron el recurso para acceder *in situ* a los contenidos del póster, sino que muchos otros asistentes pudieron “llevarse” de manera digital el texto completo del dispositivo no solo para leerlo, sino también para compartirlo (véase Figura 22).

Figura 22. Póster académico con código QR

II Congreso Internacional de Buenas Prácticas en Discapacidad de Vicente López
5, 6 Y 7 DE SEPTIEMBRE DE 2019 | VICENTE LÓPEZ, BUENOS AIRES, ARGENTINA



Seminario de Prácticas Socioeducativas Territorializadas: La accesibilidad como derecho. Múltiples dimensiones, actores y trabajo colaborativo.

Autores:
Campero, Ma. José (Antropología); García, Carlos (Letras)
Heredia, Marina (Antropología); Licada, Patricia (Edición)
Rusler, Verónica (Educación)

Objetivo General
Dar cuenta del campo de trabajo e intervención desde las ciencias humanas y sociales en el ámbito de la política pública y de las organizaciones de PCD desde una perspectiva transdisciplinaria: accesibilidad integral, enfoque en derechos humanos, autonomía, participación plena.

Objetivos Específicos
Que los/las estudiantes:
• conozcan el trabajo que llevan a cabo las organizaciones, los espacios académicos y desarrollen proyectos colaborativos;
• puedan objetivar la propia Facultad como parte del territorio y aplicar recursos para la observación, el relevamiento y eliminación de barreras y la promoción de derechos;
• realicen aportes en la accesibilidad de diferentes territorios, la educación inclusiva y la accesibilidad académica.

Organizaciones intervinientes
• Fundación Rumbos
• UTN / Innovar para incluir
• Asociación Civil Tiflonexos
• Senderos del Sembrador
• Biblioteca Argentina para Ciegos y Amblopes

Metodología
• Los Seminarios PST se encuadran en la Resolución CD N°1589/15 FFyL-UBA.
• Retoman la experiencia de curricularización de la extensión (Trincheiro y Petz, 2013).
• Validan el conocimiento producido colectivamente en territorio, la comprensión de las demandas sociales y el análisis reflexivo de su complejidad.
Los cursantes participan de:
• 10 encuentros quincenales en la Facultad.
• 64 horas de trabajo territorial, talleres y visitas.
• Evaluación final: elaboración de proyecto basado en un problema emergente vinculado con la accesibilidad, pensado con alguna de las organizaciones.

Desarrollo de la experiencia
Pedagogía orientada a la acción transformadora del mundo, que propone:
• Trascender el “conocimiento universitario” hacia el “conocimiento pluri-universitario” (De Sousa Santos, 2005) transdisciplinar y en contexto.
• Enfocar sectores de la población -anteriormente invisibilizados- que comienzan a ser pensados como sujetos de derecho.
• Visibilizar las resistencias y su participación efectiva en todos los ámbitos.
• Pensar en forma articulada discapacidad y accesibilidad.
• Analizar dinámicas de exclusión/inclusión, modelos de sociedad, construcción de valores, el rol del Estado y las políticas públicas desde una perspectiva de la accesibilidad.
• Accesibilidad como concepto transdisciplinario, multiactorial e intersectorial.

Bibliografía:
• De Sousa Santos, B. (2005) *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad*. Mito y Davis. Bs. As.: Lab. de Políticas Públicas.
• Freire, P. (2008). *Cartas a quien pretende enseñar*. Bs. As., Siglo XXI, Cartas 7ma. y 8va.
• Trincheiro, H. y Petz, I. (2013) “El académico interpelado. Sobre la experiencia de una modalidad de territorialización de la Universidad pública y los desafíos que presenta”. En Luchetti, H. (comp.) *Universidades latinoamericanas. Compromiso, praxis e innovación*. Bs. As., FFyL-UBA.
• Zemelman, H. (2013) “El lugar del pensamiento y la burocratización del intelecto en la universidad”. En Lomonaco, S., Jaurros, F. y Kantorovich, G. (2013) *Reflexiones prospectivas de la universidad pública*. FFyL-UBA.
• Resolución (CS) UBA N° 520/10 Programa de Prácticas Sociales Educativas.
• Resolución (CD) FFyL N°1589/15 Prácticas Socioeducativas Territorializadas.
• Resolución (CD) FFyL N°3155/16 Reglamentación de las PST.

FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

54 11 44320606 (Int. 128)
culturalinclusiva@filo.uba.ar
/ProgramaDiscapacidad

Accede a toda la información del póster escaneando este código en con tu celular.



Póster presentado en el II Congreso Internacional de Buenas Prácticas en Discapacidad de Vicente López en setiembre de 2019, sobre el Seminario de Prácticas Socioeducativas Territorializadas “La accesibilidad como derecho”. Se observan los ítems: Objetivo General, Objetivos Específicos, Organizaciones Intervinientes, Metodología y Desarrollo de la Experiencia. El código QR (ubicado abajo a la derecha) permite el acceso al contenido del póster en formato de texto y de audio.

6.5. Recursos y ayudas técnicas no profesionalizados de bajo coste para la accesibilidad académica

Los materiales pedagógicos accesibles constituyen un aspecto de los ajustes razonables para lograr la inclusión, orientados garantizar el derecho de acceso a la educación. Pero en la vida cotidiana, los docentes deben resolver cuestiones vinculadas con la accesibilidad de sus prácticas, muchas veces sin contar con recursos y ayudas técnicas diseñadas por

profesionales, ya que en materia educativa los presupuestos para costear recursos son por lo siempre escasos y la heterogeneidad de los destinatarios es amplia.

Surgen así los “recursos y ayudas técnicas no profesionalizados” (denominación acuñada en el Programa de Discapacidad y Accesibilidad FFyL UBA¹⁴) como respuesta a la disponibilidad escasa (y a veces nula) de material pedagógico accesible, como por ejemplo audiovisuales con subtítulos y audiodescripción, apuntes y libros adecuadamente digitalizados para el acceso, ausencia de dispositivos de evaluación adecuados para casos específicos, etc.

Estos recursos que en definitiva remueven barreras de acceso en tiempo y forma, son el resultado del trabajo propio de los docentes y sus equipos, y no constituyen recursos provistos ni desarrollados por profesionales especialistas, como puede ser la transcripción mecanografiada en tiempo real, el subtitulado, la audiodescripción, la interpretación en LSA, llevados a cabo por profesionales.

En tal sentido es importante señalar que esta práctica tiene un aspecto positivo representado por la posibilidad de dar al estudiante algún tipo de respuesta ante la ausencia de recursos accesibles profesionalmente diseñados, pero por otro lado podría retardar –justamente por invisibilizar la necesidad– la implementación de las medidas estructurales necesarias que garanticen los recursos accesibles en los entornos pedagógicos, como por ejemplo la interpretación en LSA, aro magnético y mejoramiento acústico en las aulas,

¹⁴ La expresión fue utilizada por Verónica Rusler, directora del Programa de Discapacidad y Accesibilidad FFyL UBA durante el Seminario de Extensión “Discapacidad: los temas en debate. Dispositivos y Tecnologías de Apoyo para la Educación Inclusiva”, llevado a cabo en la Facultad de Farmacia y Bioquímica, el 15 de noviembre de 2016.

audiodescripciones, etc . En otras palabras, los recursos tecnológicos de bajo coste no profesionalizados no reemplazan los elaborados por profesionales, sino que solamente intentan resolver un problema en ausencia de ellos.

Algunos ejemplos de “recursos tecnológicos no profesionalizados” son los siguientes:

- Utilizar durante las clases orales algún conversor de audio a texto que le permita a las personas sordas o con dificultades auditivas (y también al resto de los estudiantes), poder seguir la explicación del profesor leyéndola en pantalla. Para eso basta con utilizar un conversor de voz a texto, para lo cual se puede recurrir a cualquiera de las aplicaciones gratuitas disponibles online como por ejemplo Online Dictation (<https://dictation.io/>) o SpeechTexter (<https://www.speechtexter.com/>), o simplemente utilizar la opción de “dictado por voz” que brinda Windows entre sus recursos de accesibilidad. Si además se conecta ese dispositivo a un cañón de proyección con su correspondiente pantalla, todo el curso podrá ver en tiempo real el texto que va generando la voz del profesor.
- Otra opción en caso de no contar con conexión wi-fi o con dispositivos que brinden opciones de accesibilidad, es el tipeo en tiempo real. En la actualidad, es bastante común que los estudiantes tomen apuntes directamente en sus tablets o notebooks. Si algún estudiante tiene problemas de audición, puede sentarse junto al compañero que tipea e ir leyendo en pantalla lo que va escribiendo.
- Brindar “hojas de ruta” de los principales contenidos de la clase. Se trata de un simple documento de texto que expone de forma sintética los temas que se abordarán durante la clase, preferentemente en orden cronológico. Puede incluir enlaces a otros documentos y ponerse a disposición por adelantado de manera digital. En caso de

tratarse de instancias presenciales abiertas donde se desconoce quiénes asistirán, conviene llevar al evento en cuestión algunas copias impresas por si asistiesen personas con dificultades auditivas, como así también prever el alojamiento de la hoja de ruta en algún espacio virtual que permita que sea compartida mediante enlace.

- Describir las imágenes que se utilizan, tanto oralmente en las clases presenciales (por ejemplo, las que aparecen en una presentación de diapositivas tipo Powerpoint) como las que forman parte de los materiales de estudio digitales que los docentes generan para sus clases, como por ejemplo los apuntes. Esta descripción puede hacerse utilizando la opción de “texto alternativo” que las imágenes admiten en su menú contextual o simplemente mediante epígrafes lo suficientemente descriptivos que permitan reponer a las personas que no ven, las cuestiones fundamentales que la imagen brinda. Y si la imagen en cuestión tiene texto, transcribirlo en formato textual para que pueda ser leído por software lector de pantalla.
- En esta misma línea conviene recordar la importancia de evitar armar apuntes que sean simples escaneos de libros, esto es, compilaciones de las páginas de libros en formato de imagen, ya que las imágenes no son leídas directamente por los lectores de pantalla. En tal sentido es importante saber que existen aplicaciones gratuitas online que permiten convertir el texto de las imágenes en archivos de texto para facilitar la tarea de conversión y evitar el retipeo, como *OnlineOCR* (<https://www.onlineocr.net/es/>). Asimismo, conviene alentar en las comunidades de estudio la costumbre de no subrayar los libros o apuntes impresos que son de uso público, como los que se encuentran en las bibliotecas, ya que si los mismos se someten a reconocimiento OCR para que puedan leerlos las personas ciegas, el scanner no podrá identificar cada letra y devolverá un documento digital lleno de errores, imposible de leer por el lector de pantalla.

- Utilizar códigos QR para facilitar el acceso a contenidos textuales o multimediales. La generación de los códigos QR es muy sencilla y puede hacerse desde aplicaciones gratuitas disponibles online como por ejemplo QR Code Generator (<https://es.qr-code-generator.com/>).

6.6. Acerca de los tests automáticos de la accesibilidad y el rol de los validadores

humanos

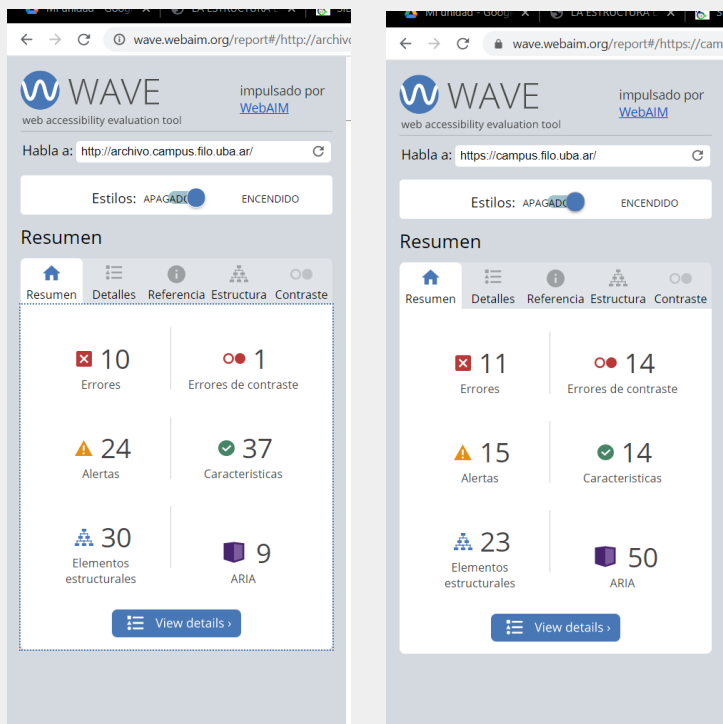
Existen en la actualidad un sinnúmero de recursos disponibles online que permiten obtener información acerca de las condiciones de accesibilidad de un sitio web. Basta con poner en ellos la dirección que se quiere analizar y en el acto estos validadores automáticos devuelven una serie de datos orientativos acerca de qué “errores” en lo concerniente a su accesibilidad tiene la página consultada y, en muchos casos, qué modificaciones deberían hacerse para subsanarlos (Liceda, 2014).

Estas herramientas resultan muy útiles para obtener una visión orientadora de los aspectos más gruesos que podrían estar en conflicto con las condiciones de acceso, y muchas veces pueden resultar reveladoras de cuestiones que resultan muy difíciles de detectar a simple vista. Vaya como ejemplo una comparación efectuada en noviembre 2020 con el recurso WAVE¹⁵ (*Web Accessibility Evaluation Tool*) entre la página principal actual del campus virtual de FFyL UBA y la del campus anterior, que estuvo vigente hasta el año 2019. El reporte muestra que la página actual presenta mayor cantidad de errores generales y errores de contraste que la anterior (11 y 14, contra 10 y 1), dato que si bien es necesario poner en diálogo con el resto de los aspectos involucrados para poder interpretarlo adecuadamente,

¹⁵ Disponible en <https://wave.webaim.org/> (Consulta 12/11/2020).

resulta revelador tanto de la necesidad de revisar la accesibilidad de la página como de alentar la participación de validadores humanos que puedan dimensionar tales aspectos desde su rol de usuarios reales (véase Figura 23).

Figura 23. Comparativa de testeo de accesibilidad realizado con WAVE de la página principal del campus virtual de FFyL UBA



La imagen de la izquierda corresponde a una captura de pantalla del testeo de accesibilidad de la página principal del campus virtual de FFyL UBA vigente hasta 2019, realizado con WAVE. El análisis detectó:

- 10 Errores
- 1 Error de contraste
- 24 Alertas
- 37 Características
- 30 Elementos Estructurales
- 9 ARIA

En la imagen de la derecha, que corresponde al campus 2020, puede leerse que el análisis detectó:

- 11 Errores
- 14 Errores de contraste
- 15 Alertas
- 14 Características
- 23 Elementos Estructurales
- 50 ARIA

Obsérvese que aparece una cantidad mayor de errores en la página actual.

En definitiva, y sin desmedro del valor de los tests automáticos como herramientas orientativas, a la hora de mensurar las características reales de accesibilidad de un espacio pedagógico virtual, resultará más confiable el testeo que se pueda efectuar con los usuarios finales, dado que algunos aspectos vinculados con las percepciones propias de cada persona, resultan aún imposibles de validar o de medir mediante algoritmos. No obstante, es importante señalar que el proceso de validación debe contemplar los dos pasos, el automático y el test de usuario.

7. CONTRADICCIONES COMO DESAFÍOS PARA LA INVESTIGACIÓN

“La investigación de diseño en tecnología educativa” es el título del seminario (mencionado en el punto [2.8.](#)) que, en noviembre de 2013, impartiera Lila Pinto en el marco de la carrera de Especialización y Maestría en Tecnología Educativa. En ese seminario, Lila instaba a los estudiantes a mirar los entornos cotidianos con ojos nuevos.

Resulta interesante señalar que esa observación desnaturalizada y problematizadora que se planteaba en la propuesta didáctica del seminario, resultó un disparador muy eficiente a la hora de percibir aquellas cuestiones que por múltiples cuestiones suelen tornarse “invisibles”. De hecho, permitió “verlas” y con un valioso adicional: verlas con otros, colectivamente, colaborativamente, compartiendo puntos de vista, poniendo en diálogo multiplicidad de miradas y de saberes.

La dinámica de la investigación de diseño permitió un acercamiento al tema desde un ángulo tan novedoso como potente: las contradicciones. Y comprobar una vez más que el ámbito de la accesibilidad y el de la discapacidad están plagados de ellas.

La misma expresión “ver lo invisible” resulta un oxímoron. Hacer un asiento con tres escalones en un transporte público para que sea utilizado por una persona con discapacidad motora también es contradictorio. Que un estudiante ciego tenga “derecho a estudiar en la Universidad” pero que al mismo tiempo no tenga materiales que pueda leer, también es contradictorio. Que una persona con trastornos del habla tenga que dar un examen oral, que una persona sorda no pueda enterarse qué dijo su profesor en clase, que una persona con

dificultades neuromotoras tenga que dar un examen escrito... en fin, la lista sería interminable.

Tal vez sea ese aspecto, la contradicción, un elemento que puede resultar al inicio una barrera para la organización del análisis, ya que lo contradictorio –cuando además es validado desde la norma– resulta un obstáculo aún más difícil de reconocer y superar. No obstante lo señalado, la presente investigación es de hecho hija de las contradicciones que fueron capaces de motorizarla.

Para sumar a lo antedicho, y como una observación más en relación directa con el tema de las barreras invisibles a la accesibilidad académica en FFyL UBA, cabe señalar que el documento con la Resolución CD N.º 1117/10 RTARMEM Régimen Transitorio de Asistencia, Regularidad y Modalidades de Evaluación de Materias, disponible en febrero 2020 en la página web de FFyL UBA (anteriormente analizado en [3.1.](#)), que contempla aspectos claves de la accesibilidad, resulta de muy difícil lectura para personas usuarias de lector de pantalla, ya que por tratarse de una compilación de las imágenes resultantes del escaneo de la resolución, requiere efectuar al documento previamente un procedimiento de OCR (reconocimiento óptico de caracteres) para poder leerlo. Lo mismo cabe señalar con respecto al documento correspondiente al Nuevo Reglamento Académico de la FFyL UBA (ya analizado en [3.2.](#)).

8. TECNOLOGÍA EDUCATIVA: MUCHO MÁS ALLÁ DE LAS “AYUDAS TÉCNICAS”

Una de las cuestiones más intensamente abordadas desde el inicio de la formación en la carrera de Especialización y Maestría en Tecnología Educativa es la referida al uso pedagógico de las TIC y a desterrar el mito de que la mera inclusión de dispositivos tecnológicos en las clases representa de por sí un uso pedagógico de la tecnología. Se puede establecer un paralelo con la accesibilidad académica y señalar que la mera inclusión de tecnología no es garantía de ella.

Cuando se utilizan las TIC como facilitadoras del acceso, estamos yendo mucho más allá de las ayudas técnicas que la normativa vigente exige como parte del derecho de las personas a acceder a la educación superior.

Como ya se ha señalado a lo largo de este trabajo, un material de estudio en formato accesible no solo beneficia a los estudiantes que no podrían abordarlo si no lo fuera. Ese material de estudio accesible mejora la práctica pedagógica de todos los estudiantes en el sentido de que brinda múltiples accesos y en consecuencia múltiples modos de abordar los contenidos. Lo mismo en cuanto a los instrumentos de evaluación o las estrategias de clase: resulta claro que el rendimiento de un grupo será más rico y variado si las posibilidades de expresión son múltiples.

Otro aspecto positivo de los espacios educativos accesibles también señalado anteriormente es su capacidad de “diluir” la presencia del estudiante con discapacidad, volviéndolo uno más entre sus pares, en el sentido de que, contando con un entorno propicio para su participación y su expresión autónoma, su inclusión será realmente genuina ya que operará en el espacio

pedagógico accesible en equidad de condiciones que el resto y su discapacidad dejará de ser un dato relevante en ese entorno. Recordemos que en el marco teórico del modelo social de la discapacidad (analizado en [2.5.3.](#)) que sustenta toda la normativa actual sobre el tema (analizada en [3.](#)) son las barreras del entorno las que “discapacitan” y en ese sentido la tecnología aparece como una herramienta poderosa no solo para la remoción de tales barreras sino incluso para potenciar las posibilidades de rendimiento de los estudiantes.

9. “EFECTOS COLATERALES”

Resulta interesante detallar en este apartado algunas cuestiones que fueron surgiendo como consecuencias indirectas durante el desarrollo de este trabajo de investigación, y que de algún modo lo retroalimentan.

Para comenzar cabe señalar que coincidentemente con el inicio del envío de las primeras solicitudes de ingreso a los campus virtuales de las materias de la Carrera de Edición, comenzaron a vislumbrarse algunos cambios significativos en espacios de la Carrera en los cuales hasta ese momento no había registro de eventos vinculados en forma directa con la accesibilidad académica.

Es importante saber que la solicitud de permiso para ingresar al campus virtual de cada materia (ver Anexo [12.1.](#)) explicaba muy sucintamente los motivos del pedido y brindaba la opción de pedir mayores detalles acerca del proyecto de investigación.

Coincidentemente con el cronograma de solicitudes, pudo observarse en algunas cátedras un interés concreto en la incorporación a sus materias de contenidos vinculados con la accesibilidad.

También se observó que el Programa de Discapacidad y Accesibilidad FFyL UBA fue convocado en varias ocasiones para brindar charlas y talleres sobre el tema a pedido de los responsables de tales cátedras.

Algo similar ocurrió con el posterior envío de encuestas a estudiantes y docentes de la carrera de Edición (Ver Anexo [12.2](#), [12.3](#), y [12.4](#)). La encuesta a los docentes incluyó deliberadamente información sobre dos temas clave: el régimen transitorio de cursada y el artículo 95 del nuevo reglamento académico. Del análisis de las respuestas surgió que la mayoría de los entrevistados desconocía ambos temas. Muchos de ellos solicitaron asesoramiento tras completar la encuesta.

El tema de la accesibilidad en relación con los dispositivos editoriales y el de la responsabilidad social del editor en cuanto la posibilidad concreta de atender a la demanda lectora de un público diverso, comienza a aparecer en las propuestas de trabajo con los estudiantes, quienes comienzan a considerarlas al elegir sus temas para sus investigaciones, tesinas, pasantías y trabajos prácticos. Incluso en redes sociales se observa que graduados y estudiantes de la Carrera comienzan a postear información sobre temas vinculados con la accesibilidad.

En paralelo comienzan a verse los primeros trabajos profesionales de estudiantes y graduados de la Carrera de Edición que guardan relación con el tema y lo identifican como “nicho de mercado” en espacios editoriales escasamente frecuentados a nivel local. Emprendimientos como Nubífero Ediciones (<http://www.nubiferoediciones.com.ar>) de la editora Graciela Fernández, graduada de la Carrera, ofrece entre sus propuestas editoriales ediciones en macrotipo para personas con baja visión. Por su parte, Carmen de Cucco Alconada, también graduada de la Carrera publicó en 2019 su libro *Manual de Escritura de Textos Jurídicos en Lenguaje Claro* (Ed. Hammurabi), un manual de derecho orientado a brindar claves de lectura fácil para la redacción de contenidos jurídicos, a fin de hacerlos accesibles al público en general y garantizar así su derecho de acceso al conocimiento.

Asimismo, en FFyL UBA se advierte que la accesibilidad a los contenidos y el derecho de acceso a la información comienzan a aparecer ya no como temas aislados sino como ejes o temas centrales en las agendas de los eventos de la Carrera de Edición en los últimos dos años, por ejemplo, en las Jornadas de Investigación en Edición y Comunicación, en las Jornadas Académicas de Edición, en el encuentro de Proyectos Editoriales No Convencionales (PENC), etc.

10. CONCLUSIONES

Resulta interesante recuperar en este punto los dos interrogantes que guiaron la presente investigación:

¿Qué características vinculadas con la accesibilidad revisten los materiales pedagógicos utilizados actualmente en la Carrera de Edición FFyL UBA y de qué modo habilitan su utilización por parte de todos los estudiantes?

¿De qué modo podrían contribuir las TIC en el rediseño y producción de tales materiales teniendo en cuenta el concepto de accesibilidad?

Recordemos que el **objetivo general de este trabajo ha sido indagar acerca de las características de accesibilidad que presentan los materiales pedagógicos utilizados actualmente en la Carrera de Edición de FFyL UBA y de qué modo inciden tales características en las posibilidades de utilización efectiva de aquellos por parte de los estudiantes.**

El análisis de la muestra de materiales y entornos pedagógicos relevados evidenció que éstos no responden a la totalidad de los requerimientos de accesibilidad recomendados ni los que establece la normativa vigente. Esta cuestión, que restringe el acceso a tales dispositivos a una parte importante de la población estudiantil, resulta mucho más evidente cuando el usuario es una persona con algún tipo de discapacidad y de algún modo explica la escasa presencia de esta clase de personas en la Carrera.

Es importante tener presente que en todos los casos en que la Argentina asume un compromiso jurídico con el cumplimiento de las normativas internacionales vinculadas con accesibilidad y educación (como por ejemplo las mencionadas en el punto [3](#) de este trabajo) mediante la sanción de legislación local *ad hoc*, sus disposiciones dejan de ser opcionales para convertirse en obligaciones, que como tales deben cumplirse. Asimismo, en el caso específico de las personas con discapacidad, cabe recordar que la Ley de Educación Nacional (Ley N.º 26206, 2006) establece en su Art. 11 inc. "N" que uno de los objetivos de la política educativa nacional es "brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos".

Por su parte, los datos relevados mediante encuestas a estudiantes y docentes corroboraron de algún modo la existencia de barreras en distintos puntos de la cadena de accesibilidad al tiempo que revelaron cierto desconocimiento en ambos colectivos de las diferentes dimensiones y del carácter transversal del concepto, como así también de la normativa existente al respecto. Las encuestas echaron luz incluso sobre aspectos tales como la posibilidad de autorregulación ligada al proceso de aprendizaje, que aparece ligada estrechamente al ejercicio del derecho de autonomía y, por ende, al del derecho de acceso al conocimiento.

Asimismo, los testimonios de dos graduadas de la Carrera de Edición FFyL UBA que son personas con discapacidad, corroboraron tanto la existencia de múltiples barreras de acceso durante toda la cursada de sus carreras, como así también avalaron la hipótesis que sustenta esta investigación: **que el empleo de las TIC en el rediseño y producción de los materiales y entornos pedagógicos actualmente utilizados en la Carrera de Edición FFyL UBA**

permite mejorar su accesibilidad, ya que ambas entrevistadas mencionaron en sus relatos que el uso pedagógico de TIC les resultó poco menos que ineludible para poder equiparar sus posibilidades de acceso con el resto de sus compañeros, en unos espacios tanto analógicos como digitales que no habían sido concebidos en su origen con criterios de accesibilidad. De hecho, en el punto [6](#) de este trabajo, se brindaron numerosos ejemplos vinculados con el uso de las TIC como mediadoras en las múltiples dimensiones que involucra el concepto de accesibilidad.

Teniendo en cuenta que “la validación está referida a la seriedad y rigurosidad del proceso de construcción de los esquemas conceptuales y a la fertilidad teórica de los mismos” (Sirvent y Rigal, en elaboración) se ha puesto el acento en efectuar una propuesta de investigación basada fuertemente no solo en la teoría sino también en datos empíricos rigurosamente recabados, como así también en la generación de espacios de retroalimentación colaborativa y de transferencia. Asimismo, el presente proyecto de investigación propuso un trabajo reflexivo vinculado con las posibilidades de acceso por parte de todos los estudiantes a los materiales de estudio de la Carrera de Edición de FFyL UBA, con la intención de que el mismo redunde en beneficio no solo de ese colectivo específico sino de muchos otros colectivos académicos pedagógicos a quienes pueda resultarles de utilidad.

En suma, la presente investigación ha intentado responder a una demanda social que si bien es específica, responde culturalmente al rasgo de “invisibilidad” (Heredia, Rusler y Equipo CUD, 2012) propio de las cuestiones vinculadas al ámbito de la inclusión social. Tal característica se evidencia en que los proyectos y programas de FFyL UBA que guardan relación con este tema son de muy reciente implementación, lo cual redundará en el escaso conocimiento al día de la fecha de tales proyectos incluso dentro de la propia comunidad

académica. El problema de tal desconocimiento es que interfiere de forma directa con el éxito de los mencionados proyectos, dado que la ignorancia acerca de los lineamientos básicos vinculados con la accesibilidad hace que los materiales pedagógicos nuevos sean producidos sin considerar la normativa vigente. Eso hace que requieran un proceso de adaptación *a posteriori*, similar al de los materiales ya existentes, de lo que se deduce que en un lapso relativamente corto estos materiales nuevos pasarían a engrosar el volumen del material a procesar.

De lo señalado se desprende que la transferencia a través de publicaciones y ponencias de los resultados de las diferentes instancias del presente proyecto de investigación, incluido el propio proyecto en sí, no solo permitiría promover la mejora de las condiciones de acceso de los estudiantes a los materiales de estudio, sino que contribuiría a la concientización de la comunidad académica sobre el tema, posibilitando que los nuevos materiales sean concebidos desde el vamos dentro de lineamientos que garanticen su accesibilidad.

Tal como se mencionara más arriba, si bien el proyecto se enfoca específicamente en la Carrera de Edición, se espera que la transferencia de los resultados promueva la generación de nuevas líneas de investigación futuras que excedan la carrera e incluso la Unidad Académica y se articulen con otros proyectos y propuestas *ad hoc*. La idea es compartir estas iniciativas con el resto de las Unidades Académicas de la UBA, propiciando un trabajo colaborativo de divulgación e implementación.

Habida cuenta de que la inquietud de quien escribe acerca de la accesibilidad de los materiales pedagógicos en la educación superior en general y en lo que respecta a la Carrera de Edición en particular es de larga data, resulta muy alentador que en los últimos años se

haya podido observar un crecimiento sustantivo en lo que respecta a proyectos relacionados con el tema, tal como se señalara anteriormente en el punto [9](#).

Resulta positivo que se comience a pensar en la accesibilidad de los materiales de estudio para los estudiantes y sería deseable que esta idea de “derecho de acceso” se extendiera a los docentes, ya que la accesibilidad (en todas sus dimensiones) suele ser incluso menos tenida en cuenta en el caso de quienes ejercen la tarea de enseñanza que en el de los estudiantes.

El examen psicofísico de ingreso a la docencia es un claro ejemplo de ello, ya que deja sin posibilidades de acceso a cualquier persona con alguna discapacidad visual, auditiva o motora superior a la media. Y una vez dentro de la carrera docente, rara vez se tiene en cuenta, por ejemplo, lo complejo y dañino que resulta para la salud auditiva y de la voz, el dar clases en ambientes ruidosos y /o con pésima acústica.

Y en lo que respecta a la accesibilidad académica, téngase en cuenta que las posibilidades reales que tiene un trabajador docente universitario que habitualmente se desenvuelve además profesionalmente en relación de dependencia por fuera del ámbito de la universidad de participar activamente en actividades de investigación y extensión es una limitante fuerte a la accesibilidad académica. Es complejo, por ejemplo, participar en eventos académicos, o hallar el tiempo necesario para desarrollar las tareas que demanda un trabajo de investigación académica, cuando el horario laboral “no académico” es extenso y el trabajador atiende además la familia y el hogar. Claramente esta situación define una barrera de exclusión e inaccesibilidad que limita fuertemente el acceso académico del trabajador promedio. En tal sentido, las propuestas de capacitación académica a distancia mediadas por TIC representan una opción de incalculable valor para garantizar el acceso de este colectivo al derecho de

acceso a la formación de posgrado. De hecho, la eficiencia de las TIC como herramientas posibilitadoras del acceso no presencial en actividades de carácter formativo (en particular las vinculadas con adultos), quedó ampliamente demostrada durante el inédito escenario que durante 2020 planteó la sorpresiva e inevitable instauración del ASPO (Aislamiento Social Preventivo Obligatorio) como medida paliativa de la pandemia de COVID-19. También quedaron demostradas en dicho contexto las ventajas competitivas de aquellos espacios digitales que ya contaban de antemano con buenas condiciones de accesibilidad.

Otras barreras que suelen pasar desapercibidas tanto en el caso de los estudiantes como en el de los docentes son las barreras tecnológicas, en particular si están vinculadas con las económicas. El ASPO también echó luz sobre este aspecto de la cadena de accesibilidad habitualmente invisibilizado. Hay espacios virtuales que demandan el uso de tecnologías de última generación o la disposición de conexiones potentes que paradójicamente resultan contrarias a la accesibilidad que pretenden vehiculizar. En tal sentido, volviendo al contexto del ASPO, la pandemia puso en evidencia entre otros factores, que gran parte de la población tiene dificultades para acceder a servicios que brinden buena conectividad y buen ancho de banda, como así también que utilizar el celular como único dispositivo para acceder a los materiales de estudio puede ser muy incómodo cuando no se dispone de una PC. Lo cual lleva a pensar en la importancia de pensar incluso en materiales pedagógicos digitales que permitan la navegación sin imágenes, ya que las mismas pueden resultar un inconveniente serio para el acceso cuando no se cuenta con las condiciones adecuadas para el mismo.

Volviendo al tema central de esta investigación es importante señalar que la Carrera de Edición es solo una entre las once carreras de grado que se cursan en FFyL UBA y de hecho, la que tiene menos materias en su currícula. Y que FFyL UBA es solo una entre las trece

facultades que dependen de la UBA. Es importante considerar la importancia de comenzar a trabajar en generación de materiales de estudio accesibles y ya que la tarea de adaptar la totalidad de los materiales preexistentes excede claramente las posibilidades reales de llevarla a cabo en un tiempo aceptable y que responda a las necesidades del estudiantado.

No hay que olvidar que los materiales y espacios pedagógicos accesibles constituyen un aspecto de los ajustes razonables para lograr la inclusión, orientado a garantizar el derecho de acceso a la educación superior.

Es importante considerar además que todo proyecto que se vincule con garantizar derechos de las personas (en el caso de este trabajo, el derecho de acceso a la educación superior) se enmarque en una política que asegure, entre otros factores, el desarrollo y puesta en marcha de una campaña de sensibilización permanente sobre el tema, que garantice la toma de conciencia acerca del mismo y su importancia por parte de toda la comunidad involucrada,

Finalmente y como un anhelo a largo plazo de alcance que excede al presente trabajo, pero que definitivamente lo ilumina y alienta, la propuesta apunta a contribuir a naturalizar a futuro el mecanismo de producción de materiales pedagógicos accesibles para todas las personas como modo privilegiado de producción de los mismos ya que, en los términos de Frascara (2004) las comunicaciones deben ser lo suficientemente discriminables, pertinentes, comprensibles y atractivas para que puedan incidir de modo eficiente en el comportamiento, el conocimiento o las actitudes de las personas.

11. BIBLIOGRAFÍA

11.1. Principal

Álvarez-Pérez, P.R., Alegre-de-la-Rosa, O.M. y López-Aguilar, D. (2012). Las dificultades de adaptación a la enseñanza universitaria de los estudiantes con discapacidad: un análisis desde un enfoque de orientación inclusiva. En *RELIEVE*, v. 18, n. 2, art. 3. En línea: <http://www.uv.es/RELIEVE/v18n2/RELIEVEv18n2_3.pdf> (consulta: 28-04-2017)

Angelino, M. A. (2009). *Discapacidad e ideología de la normalidad: desnaturalizar el déficit*. / María Alfonsina Angelino y Ana Rosato (Coords.) - 1 a ed. - Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico. En línea: <https://www.academia.edu/24378782/Discapacidad_e_ideolog%C3%ADa_de_la_normalidad_Desnaturalizar_el_d%C3%A9ficit> (consulta: 30-07-2019)

Barberá, E. y Badía, A. (2004). De los materiales didácticos a las unidades temáticas virtuales. En *Educación con aulas virtuales. Orientaciones para la innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje*. Cap. 5. Madrid, Antonio Machado Libros.

Boudeguez Simonetti, A. y otros (2010). *Manual de Accesibilidad Universal*. Santiago de Chile, Corporación Ciudad Accesible. En línea: <https://www.ciudadaccesible.cl/wp-content/uploads/2012/06/manual_accesibilidad_universal1.pdf> (consulta: 18-10-2019)

- Carreras Montoto, O. (2013) Accesibilidad Web y SEO. En Paz, P. (comp.) *Pioneros y Hacedores. Fundamentos y Casos de Diseño de Interacción con Estándares de Accesibilidad y Usabilidad*. Cap. 9. Buenos Aires, Ediciones Godot. En línea: <http://www.edicionesgodot.com.ar/pionerosyhacedores/pioneros-hacedores.epub> (consulta: 28-04-2017)
- CAST (2011). *Universal design for learning guidelines version 2.0*. Massachusetts, Center for Applied Special Technology. En línea: http://educadua.es/html/dua/pautasDUA/dua_pautas.html (consulta: 27-11-2019)
- Crosso, C. (2010). El derecho a la educación de personas con discapacidad: impulsando el concepto de educación inclusiva. En *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 4(2), 79-95. En línea: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num2/art4.pdf> (consulta: 28-04-2017)
- D'Angelo, C. G. (2012). El desafío de hacer accesibles los materiales educativos visuales y audiovisuales. En *Revista Electrónica de Didáctica en Educación Superior*. Nro. 4, Octubre 2012. En línea: <http://www.biomilenio.net/RDISUP/numeros/04/DAngelo.pdf> (consulta: 28-04-2017)
- Dell'Anno, A. (2012) Perspectivas Sociales de la Discapacidad. En *Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina*. Dell'Anno, A. [et.al.]; compilado por María Alfonsina Angelino y María Eugenia Almeida. Facultad de Trabajo Social -

UNER, Paraná. En línea: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/fts-uner/20171107061404/pdf_468.pdf> (consulta: 09-03-2020)

EIDD *Design for All Europe*. En línea: <<http://designforall.org/design.php>> (consulta: 28-04-2017)

Fernández Zalazar, D. y Rosenfeld, N. (2014) *Accesibilidad en tecnologías para la enseñanza y el aprendizaje*. Proyecto UBATic. Facultad de Psicología UBA. Exp-UBA: 25.100/2014.

Fernández Zalazar, D. y Jofre, C. (2019) Sociedad del conocimiento y accesibilidad para la educación inclusiva. En *Iberoamérica social. Revista-red de estudios sociales*. Año 7, N.º XII, junio 2019. ISSN: 2341-0485. Ed. Asociación Reconocer. Sevilla, España. En línea: <<https://iberoamericasocial.com/sociedad-del-conocimiento-y-accesibilidad-para-la-educacion-inclusiva/>> (consulta: 23-07-2019)

Ferrante, C. (2015). Política de los cuerpos, discapacidad y capitalismo. La vigencia de la tragedia médica personal”. En *Revista Inclusiones. Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*. Vol. Especial. Julio-Setiembre 2015, pp. 33-53. En línea: <[https://www.researchgate.net/publication/292145216 Politiclas de los cuerpos discapacidad y capitalismo en America Latina La vigencia de la tragedia medica personal](https://www.researchgate.net/publication/292145216_Politiclas_de_los_cuerpos_discapacidad_y_capitalismo_en_America_Latina_La_vigencia_de_la_tragedia_medica_personal)> (consulta: 09-03-2020)

García, C; Heredia, M.; Reznik, L. y Rusler, V. (2015). El Programa de Discapacidad de la Facultad de Filosofía y Letras. El desafío de comprometernos con la inclusión:

avances y perspectivas. En *Revista Redes de Extensión*, núm.1, pp. 77-88. Buenos Aires, Secretaría de Extensión y Bienestar Estudiantil. Facultad de Filosofía y Letras UBA. En línea:

<<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/redes/article/view/1464>> (consulta: 26-02-2020)

García, C; Heredia, M. y Rusler, V. (2016). Cuando las prácticas nos interpelan: La experiencia del Centro de Producción de Accesibilidad en el Centro Universitario Devoto. En *Revista Espacios de crítica y producción*, núm. 52, pp. 129-137. Buenos Aires, Secretaría de Extensión y Bienestar Estudiantil. Facultad de Filosofía y Letras UBA. En línea:

<<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/espacios/article/view/2293/1971>> (consulta: 28-04-2017)

García García, M. y López Azuaga, R. (2012). Explorando, desde una perspectiva inclusiva, el uso de las TIC para atender a la diversidad. En *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. Universidad de Cádiz. VOL. 16, N.º 1 (enero-abril 2012). En línea:

<<http://www.ugr.es/~recfpro/rev161COL4.pdf>> (consulta: 28-04-2017)

González, N. (2017) *Tecnologías para la inclusión: Construyendo puentes de acceso*. Buenos Aires, Lugar Editorial.

Heredia, M., Rusler, V. y Equipo de Voluntarios del Centro Universitario Devoto (2012). *Construyendo cultura inclusiva en la Facultad de Filosofía y Letras*. Ponencia

presentada en las *VIII Jornadas de Material Didáctico y Experiencias Innovadoras en Educación Superior*. Buenos Aires, 7 y 8 de agosto de 2012.

Hilera, J. y Hernández R. (2012). Hacia la creación de campus virtuales accesibles. En *RED, Revista de Educación a Distancia*. Número 35. 1 de enero de 2013. En línea: http://www.um.es/ead/red/35/hilera_hernandez.pdf (consulta: 28-04-2017)

Jiménez, T.; Graf, V. y Rose, E. (2007). Gaining Access to General Education: The Promise of Universal Design for Learning. En *Issues in Teacher Education*, Volume 16, Number 2, pp. 41-54. En línea: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ796250.pdf> (consulta: 28-04-2017)

Laborde, M., Liceda, P y Reznik, L. (2012) Discapacidad en el aula universitaria. Tres enfoques del sí se puede y de cómo lograrlo. En *Revista Espacios de Crítica y Producción*. Edición N.º 49 - diciembre de 2012. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. 2012. ISSN: 0326-7946. En línea: http://novedades.filo.uba.ar/sites/novedades.filo.uba.ar/files/documentos/REVISTA%20ESPACIOS%20Nro%2049_2.pdf (consulta: 28-04-2017)

Liceda, P. (2012). Edición y Accesibilidad. Integrar a los estudiantes con discapacidad mediante las estrategias didácticas y desde el diseño de los dispositivos pedagógicos. Ponencia presentada en el *II Congreso Metropolitano de Formación Docente Facultad de Filosofía y Letras UBA*. Buenos Aires, 5, 6 y 7 de diciembre 2012. En línea: <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/10768> (consulta: 21-08-2019)

Liceda, P. (2013). *Promover la accesibilidad del material pedagógico en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires: algunas reflexiones y propuestas*. Trabajo final del Programa de Posgrado de Actualización en Docencia Universitaria Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. En línea: <<http://repositorio.filo.uba.ar:8080/xmlui/handle/filodigital/10740>> (consulta: 28-03-2020)

Liceda, P. (2014). *Accesibilidad en entornos virtuales de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA: diseñar pensando en el otro, diseñar pensando en todos*. Trabajo Final de la carrera de Especialización en Tecnología Educativa, FFyL UBA.

Lion, C. (2013). Fundamentación del Seminario *Diseño y Producción de Propuestas de Tecnología Educativa*, MTE UBA 2013. Mimeo.

Lion, C. (2012). Pensar en red: metáforas y escenarios. En Narodowsky, M. *¿Cómo serán? El futuro de la escuela y las nuevas tecnologías*. Buenos Aires: Prometeo.

Maggio, M. (2012). Enseñanza Poderosa. En *Enriquecer la enseñanza: los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. 1a. Ed. Buenos Aires: Paidós. (pp. 39-60)

Mace, R. y otros (1997). *Los Principios del Diseño Universal*. N. Carolina, N.C. State University. Versión 2.0. En línea: <<http://www.abc-discapacidad.com/archivos/pud-spanishv2.pdf>> (consulta: 18-10-2019)

Neri, C. y colaboradores (2006). *No todo es click: usabilidad, accesibilidad y experiencia del usuario en la web* - 2a ed. Buenos Aires: Libros & Bytes,

Neri, C. y Fernández Zalazar, D. (2008). *Telarañas de conocimiento: Educando en tiempos de la Web 2.0*. 1a Ed. Buenos Aires, Libros & Bytes.

Neri, C. y Fernández Zalazar, D. (2015). Apuntes para la revisión teórica de las TIC en el ámbito de la educación superior. En *RED-Revista de Educación a Distancia*, 47(3). 30 de octubre de 2015. DOI: 10.6018/red/47/3. En línea: <http://www.um.es/ead/red/47/Zalazar.pdf> (consulta: 18-11-2020)

Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid, Cermi. Introd. Caps. 1 y 2.

Pastor, C. (2012). Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible. En Navarro, J; Fernández, M^a.T^a; Soto, F.J. y Tortosa F. (Coords.) (2012) *Respuestas flexibles en contextos educativos diversos*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo. En línea: <http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/dea2012/docs/calba.pdf> (consulta: 28-04-2017)

Pastor, C.; Sánchez Serrano, J. y Zubillaga del Río, A. (2011). Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) Pautas para su introducción en el currículo. *Proyecto DUALETIC, Aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje y utilización de*

materiales digitales accesibles: implicaciones para la enseñanza de la lectoescritura y formación del profesorado (EDU2011-24926). Ministerio de Economía y Competitividad en la convocatoria del Plan Nacional de I + D + i 2008-2011. Subprograma de Proyectos de Investigación Fundamental 2011-2014. En línea: <https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf> (consulta: 28-11-2019)

Perkins, D. (1993). La persona-más: una visión distribuida del pensamiento y el aprendizaje. En Salomon, G. (Comp.) (1993). *Cogniciones Distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires, Amorrortu.

Pinto, L. (2019) La escuela como problema de diseño. En *Rediseñar la escuela para y con las habilidades del siglo xxi*. Documento básico. XIV Foro Latinoamericano de Educación. Buenos Aires, Santillana. En línea: <<http://www.fundacionsantillana.com/ed21/wp-content/uploads/2019/06/documento-basico.pdf>> (consulta: 15-03-2020)

Pinto, L. (2013). *Investigación de diseño, apuntes conceptuales*. Material elaborado por Lila Pinto para la Cátedra de Fundamentos de Tecnología Educativa FFyL -- UBA

Programa de Discapacidad FFyL UBA (2015). *Criterios y Propuestas de Accesibilidad Académica*. SEUBE, FFyL UBA. En línea: <<http://seube.filo.uba.ar/sites/drupalbase.filo.uba.ar/files/u4/Criterios%20y%20Propuestas%20de%20Accesibilidad%20Acad%C3%A9mica.pdf>> (consulta: 28-04-2017)

SIP UBA Sistema de Información Permanente UBA (2011). *Censo de Estudiantes 2011*. En línea: <<http://www.uba.ar/institucional/censos/Estudiantes2011/estudiantes2011.pdf>> (consulta: 19-08-2019)

Sirvent M. T. y Rigal L. (En elaboración) *Metodología de la Investigación social. Diversos caminos de construcción del conocimiento*. Cap. 3 y 4. Mimeo.

Werneck, C. (2005). *Manual sobre Desarrollo Inclusivo para los Medios y Profesionales de la Comunicación*. Realización y organización Escola de Gente - Comunicação em Inclusão para el Banco Mundial. ISBN 85-85644-41-9. WVA Ed, Rio de Janeiro. En línea: <[http://www.escoladegente.org.br/ old/ recursos/ documentos/outros_documentos/m anual_desarrollo_inclusivo.pdf](http://www.escoladegente.org.br/old/recursos/documentos/outros_documentos/m anual_desarrollo_inclusivo.pdf)> (consulta: 21-04-2018)

11.2. Complementaria

Achilli, E. (2001). *Metodologías y Técnicas de la investigación*. Módulo III. Ministerio de Educación de la Nación. Programa Nacional de Formación Docente. En línea: <https://docs.google.com/document/d/1_5tMa3ve8f9UPA5DysAtdNgB8w15HjaqbyYoNspcq2E/edit?hl=en_US> (consulta: 28-04-2017)

Boria, Y., García, C., Liceda, P., Reznik, L., Rusler, V. y Heredia, M. (2019). Accesibilidad en la universidad. En *Revista Novedades Educativas*. Tomo 346. Experiencias inclusivas / Cuerpo y pedagogía - Octubre 2019. ISBN 03283534

CAP Cámara Argentina de Publicaciones (2017) *El Libro Blanco de la Industria Editorial*

Argentina 2017. Informe de datos estadísticos. En línea:

<<http://www.publicaciones.org.ar/LIBRO%20BLANCO%202017.pdf>> (consulta: 15-02-2020)

CEP Centro de Estudios para la Producción (2004). *La industria del libro en Argentina*.

Notas de la Economía Real. Secretaría de Industria, Comercio y de la Pequeña y Mediana Empresa. En línea:

<http://www.funcex.org.br/material/redemercosul_bibliografia/biblioteca/ESTUDOS_ARGENTINA/ARG_51.pdf> (consulta: 15-02-2020)

COPIDIS (2015). *Manual práctico de diseño universal: basado en la ley 962, accesibilidad*

física para todos. Ministerio de Desarrollo Económico. CABA. 1a ed. Ciudad

Autónoma de Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Comisión para la plena Participación e Inclusión de las Personas con Discapacidad -

COPIDIS, 2015. En línea:

<https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/manual_practico_de_diseno_universal.pdf> (consulta: 28-07-2019)

Coriat, S. (2011). *Curso de Introducción al Diseño Inclusivo – 2011 - Clase 3*. Arq. Silvia

Coriat. Herramientas de diseño inclusivo (Parte 1). Fundación Rumbos, Buenos Aires.

En línea:

<<http://www.rumbos.org.ar/sites/default/files/D.%20inclusivo%20y%20d.%20universal.%20Coriat.%202011.pdf>> (consulta: 17-03-2020)

- Facultad de Filosofía y Letras UBA (2013). *Espacios de Crítica y Producción*. Edición N.º 49. Diciembre de 2012. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. 2012. ISSN: 0326-7946. En línea: <http://issuu.com/seube-filo-uba/docs/revista_espacios_nro_49> (consulta: 28-04-2017)
- Fullana, F.; Gallone, C.; Heredia, M.; Levin, A.; Liceda, L. Reznik, L. y Rusler, V. (2020). Discapacidad y Accesibilidad. Reflexiones sobre las barreras en tiempos de distanciamiento social. En *Revista Redes de Extensión*, núm.7, pp. 121-126. Buenos Aires, Secretaría de Extensión y Bienestar Estudiantil. Facultad de Filosofía y Letras UBA. En línea: <<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/redes/issue/view/643>> (consulta: 04-12-2020)
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano*. Capítulo 14. A modo de Ejercitación: (ejercitación N.º 1: Un esquema práctico para construir el objeto de conocimiento). Buenos Aires, Paidós.
- Katz, S. y Danel, P. (2011). *Hacia una universidad accesible: construcciones colectivas por la discapacidad*. Sandra Katz y Paula Mara Danel (Comp.). La Plata, Universidad Nacional de La Plata.
- Liceda, P. (2012). *Edición e Inclusión. Una reflexión sobre la accesibilidad desde la formación del Editor*. Ponencia presentada en las Jornadas Académicas de Edición. Feria del Libro. Buenos Aires. Abril, 2012. En línea: <https://www.academia.edu/39721618/EDICI%C3%93N_E_INCLUSI%C3%93N._U>

[na reflexi%C3%B3n sobre la accesibilidad desde la formaci%C3%B3n del Edit
or>](#) (consulta: 28-03-2020)

ONCE (2011). *Accesibilidad universal y diseño para todos. Arquitectura y urbanismo.*

Fundación ONCE para la cooperación e inclusión social de personas con discapacidad. Fundación Arquitectura COAM. 1a edición: junio de 2011. ISBN: 978-84-88934-47-5. En línea:

<<https://www.fundaciononce.es/es/publicacion/accesibilidad-universal-y-diseno-para-todos-arquitectura-y-urbanismo>> (consulta: 21-03-2020)

Rusler, V., Heredia, M., Campero, M.J., Liceda, P., Reznik, L., Anapios, E. y García, C.

(Comps) (2020). *La discapacidad desde la perspectiva de las humanidades.* Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras UBA, Colección Saberes, 2020.

En línea:

<http://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/La%20discapacidad%20desde%20la%20perspectiva%20de%20las%20humanidades_interactivo_0.pdf

> (consulta: 30-11-2020)

Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. En

Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento. Vol. 1 N.º 1. Noviembre 2004.

UOC. En línea: <<https://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/salinas1104.pdf>> (consulta: 28-04-2017)

Schettini, P. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social: procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa.* Coord. Schettini, P.

y Cortazzo, I. 1a ed. La Plata, Universidad Nacional de La Plata. En línea:

<http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/49017/Documento_completo.pdf?sequence=1> (consulta: 28-04-2017)

11.3. Normativa

Constitución de la Nación Argentina (1853). Ley N.º 24430: Ordénase la publicación del texto oficial de la Constitución Nacional, sancionada en 1853 con las reformas de los años 1860, 1866, 1898, 1957 y 1994. En línea:

<<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/0-4999/804/norma.htm>>
(consulta: 14-03-2020)

Declaración de Estocolmo del EIDD European Institute for Design and Disability (2004). En línea:

<https://web.archive.org/web/20110221082434/http://www.designforalleurope.org/upload/design%20for%20all/sthlm%20declaration/stockholm%20declaration_spanish.pdf> (consulta: 31-01-2020)

ISO 9999:2016 Productos de apoyo para personas con discapacidad: clasificación y terminología (2016). En línea: <<https://www.iso.org/standard/60547.html>> (consulta: 10-11-2020)

ISO / IEC 40500:2012 Tecnología de la información - Pautas de accesibilidad al contenido web (WCAG) 2.0 del W3C (2012). En línea:

<<https://www.iso.org/standard/58625.html>> (consulta: 11-11-2020)

Ley N.º 24521 de Educación Superior (1995). En línea:

<<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/texact.htm>> (consulta: 19-08-2019)

Ley N.º 25573 (2002). Modificatoria de la Ley N.º 24521 de Educación Superior. En línea:

<<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/70000-74999/73892/norma.htm>> (consulta: 19-08-2019)

Ley N.º 26285 (2007). Eximición del pago de derechos de autor, a la reproducción y distribución de obras científicas o literarias en sistemas especiales para ciegos y personas con otras discapacidades perceptivas. En línea:

<<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/130000-134999/132226/norma.htm>> (consulta: 10-11-2020)

Ley N.º 26378 (2008). Apruébase la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* y su protocolo facultativo, aprobados mediante resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas del 13 de diciembre de 2006. En línea:

<<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/140000-144999/141317/norma.htm>> (consulta: 19-08-2019)

Ley N.º 26522 Servicios de Comunicación Audiovisual (2009). En línea:

<<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/155000-159999/158649/norma.htm>> (consulta: 20-10-2019)

Ley N.º 26653 Accesibilidad de la Información en las Páginas Web (2010). En línea:

<<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/175000-179999/175694/norma.htm>> (consulta: 20-10-2019)

Ley N.º 26206 de Educación Nacional (2006). En línea:

<<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do;jsessionid=D93205B01130C13C9EDAF4062423C72C?id=123542>> (consulta: 19-08-2019)

Ley N.º 27204 (2015). Modificatoria de la Ley N.º 24521 de Educación Superior. En línea:

<<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/250000-254999/254825/norma.htm>> (consulta: 19-08-2019)

OMS / Organización Mundial de la Salud. (2011). *Informe Mundial sobre la Discapacidad*.

Ediciones de la OMS, Ginebra. En línea:

<http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/summary_es.pdf> (consulta: 28-04-2017)

UBA. Estatuto Universitario (1958). En línea:

<<http://www.uba.ar/download/institucional/uba/9-32.pdf>> (consulta: 19-08-2019) y en <<https://rrhh.uba.ar/NormativaDocumentos/EstatutoUniversitario.pdf>> (consulta: 15-03-2020)

Resolución CD N.º 339/07 (2007). Creación del Programa Discapacidad y Universidad, en el ámbito de la Secretaría de Extensión y Bienestar Estudiantil del Rectorado de la Universidad de Buenos Aires.

Resolución CD N.º 1117/10 Régimen Transitorio de Asistencia, Regularidad y Modalidades de Evaluación de Materias (2010). En línea:

<http://www.filo.uba.ar/contenidos/secretarias/seube/cont/RES_EXPTE863999.doc>

(consulta: 19-02-2020)

Resolución CD N.º 4783/12 (2012) y Resolución CD N.º 295/13 (2013). Creación y puesta en marcha del Programa de Discapacidad de la Facultad de Filosofía y Letras en el marco de la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil.

Resolución CD N.º 4428/17 Nuevo Reglamento Académico (2017). En línea:

<<http://academica.filo.uba.ar/sites/academica.filo.uba.ar/files/20171226%20CD%204428%20Reglamento%20acad%C3%A9mico.pdf>> (consulta: 31-01-2020)

Resolución CD N.º 459/19 (2019) Modificación del nombre del Programa de Discapacidad de la Facultad de Filosofía y Letras por el de Programa de Discapacidad y Accesibilidad de la Facultad de Filosofía y Letras.

Tratado de Marrakech (2013). En línea: <<https://wipolex.wipo.int/es/text/302980>> (consulta: 10-11-2020)

UNESCO (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción y Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la Educación Superior*, aprobados por la *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior* (9 de octubre de 1998). En línea:

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113878_spa.locale=es> (consulta: 30-01-2020)

WAI *Web Accessibility Initiative*. En línea: <<https://www.w3.org/WAI/>> (consulta: 28-04-2017)

WCAG 2.0 Web Content Accessibility Guidelines. En línea:

<<http://www.sidar.org/traducciones/wcag20/es/>> (consulta: 20-02-2020)

W3C *World Wide Web Consortium*. En línea: <<http://www.w3.org/>> (consulta: 31-01-2020)

12. ANEXO

12.1. Modelo de solicitud de permiso para ingresar al campus virtual de las materias de Edición

Hola estimado xxxxxxxxxxxx, ¿cómo estás?

Te envío este email porque estoy trabajando en mi tesis de Maestría en Tecnología Educativa, de Ciencias de la Educación.

Dado que mi proyecto de tesis se vincula con los materiales pedagógicos que se utilizan en nuestra carrera de Edición, quería solicitarte permiso para ingresar al campus virtual de tu materia para poder acceder a los materiales y recursos que se ofrecen a los estudiantes en ese espacio.

Obsta decir que los datos sobre los cuales trabajaré solo tendrán fines de estudio de carácter estadístico y en ningún caso aparecerán asociados a ninguna cátedra o materia en particular.

De aceptar mi solicitud, te pediría que por favor me brindes la clave de acceso al campus de la cursada 2018 para poder automatricularme e ingresar. Y en tal caso decíme si debo avisarle a alguien más de tu cátedra acerca de mi "presencia" en el campus.

Sin otro particular y a la espera de tu amable respuesta te envío un abrazo y quedo a tu disposición para cualquier consulta que desees hacerme en relación con mi solicitud.

DG/Ed. Patricia Liceda

Especialista en Tecnología Educativa

12.2. Encuesta enviada a docentes

Modelo de solicitud para responder a encuesta enviada vía email a docentes:

Hola xxxxxxxx, ¿cómo estás?

Cuando tengas unos minutos, ¿podrías completar una breve encuesta que preparé?

Está en este enlace: <https://goo.gl/forms/9M1IIXNV4PLbeZt32>

Es para mi trabajo de investigación para la tesis que te comenté cuando te pedí permiso para ingresar al campus de tu materia.

Si querés responderla vos y si considerás oportuno que lo haga otra persona de la cátedra, podés reenviarle el enlace con toda libertad.

Cualquier duda, aquí estoy.

Nuevamente gracias, un abrazo

Patricia Liceda

Texto de la encuesta:

Encuesta para docentes sobre apuntes y materiales pedagógicos en la carrera de Edición FFyL UBA

El objeto de esta encuesta es recabar información acerca de diversos aspectos vinculados con la accesibilidad a los materiales de estudio de tu materia en la carrera de Edición. No indaga acerca de los contenidos que los materiales didácticos vehiculizan, sino fundamentalmente acerca de su formato y disponibilidad para los estudiantes.

*Obligatorio

Dirección de correo electrónico *

Tu dirección de correo electrónico

1. Indicá qué materia dictás en la carrera de Edición. Si estás a cargo de más de una materia, te pedimos que por favor efectúes esta misma encuesta una vez por cada una de ellas. *

- Fundamentos de Diseño Gráfico para Editores
- Edición Electrónica y Multimedia
- Registro y Organización de Materiales Editoriales
- Derechos Editoriales y del Autor
- Edición Editorial
- Informática Aplicada a la Administración Editorial
- Introducción a la Actividad Editorial
- Marketing Editorial
- Administración de la Empresa Editorial
- Corrección de Estilo
- Edición de Publicaciones Periódicas

- Fundamentos de la Producción de Impresos
- Informática aplicada a la Producción Editorial
- Teoría de los Medios y de la Cultura
- Otro:

2. Por favor indicá dónde se encuentra el material de estudio (apuntes) de la materia que elegiste en la pregunta 1. Podés marcar más de una opción. *

- Se trata de apuntes que se adquieren en las librerías cercanas a Filo y/o en el CEFyL
- Los apuntes están disponibles en un espacio virtual de la materia.
- Se trata de libros que se pueden adquirir en la Secretaría de Publicaciones
- Se trata de libros que se pueden adquirir en librerías comerciales fuera de la facultad.
- Se trata de enlaces a materiales digitales que están fuera del campus virtual de la materia (ej: videos en YouTube, presentaciones en SlideShare, etc)
- Otro:

3. ¿Está el material de toda la cursada disponible desde el inicio del cuatrimestre? *

Elige: Sí/No

4. ¿Te parece importante que el material de estudio esté disponible en forma completa desde el inicio de la cursada? ¿Sí? ¿No? ¿Por qué? *

5. ¿Cómo organiza la cátedra la distribución del material didáctico en los diferentes espacios donde el mismo se encuentra? (Nos referimos a la logística de entregar los archivos u originales en Cefyl, o en fotocopadoras, o bien subirlos al campus. Contanos brevemente cómo lo hacen.) *

6. ¿Qué aspectos vinculados con el formato tenés en cuenta a la hora de seleccionar material para los apuntes y otros dispositivos que ponés a disposición de los estudiantes? Nos referimos no solo a los apuntes impresos y/o digitales sino también a los materiales pedagógicos que se utilizan en las clases teóricas y prácticas (por ejemplo videos, presentaciones tipo Powerpoint u otros recursos).

*

7. Por favor enunciá si detectaste cuestiones que pudieran resultar un impedimento o dificultad para los estudiantes para conseguir/ acceder a los materiales de estudio en Filo, ya sean impresos o digitales. *

8. (Recordá que tus respuestas deben referirse solamente a la materia que marcaste en la pregunta 1). ¿Pueden leerse bien todos los apuntes impresos de esa materia disponibles en la fotocopidora/Cefyl? Nos referimos simplemente a si la tipografía y las imágenes se ven bien. *

Elige: Sí/ No/ La materia no tiene apuntes en fotocopidora ni en Cefyl

9. ¿Son claramente legibles las imágenes y los textos de todos los apuntes de esa materia disponibles en el campus virtual? *

Elige: Sí/ No/ La materia no tiene apuntes en el campus virtual

10. ¿Son accesibles los materiales que utilizan durante las clases teóricas y prácticas? Nos referimos a si los y las estudiantes pueden acceder adecuadamente a los contenidos que dichos materiales vehiculizan. *

11. ¿Sabías que el Art. 95 del Nuevo Reglamento Académico (Resolución CD N.º 4428/17) establece en sus cláusulas transitorias un plazo máximo de 3 años a las

cátedras para entregar a la Biblioteca Central la bibliografía obligatoria en formato digital accesible? *

Elige: sí/ no

12. En tu opinión, durante una clase teórica o práctica de tu materia en Filo... *

...la acústica de las aulas suele ser buena, en general se escucha bien

...los sonidos del pasillo dificultan la escucha dentro del aula

...la cátedra ofrece alguna alternativa para las personas con hipoacusia o sordera (lengua de señas, transcripción simultánea u otras)

...el material audiovisual (videos, diapositivas, etc) se presenta subtulado

...se ofrece alguna alternativa para las personas con dificultades visuales severas o con ceguera (audiodescripción)

Otro:

13. ¿Utilizan en tu materia otros espacios además del campus virtual para compartir material de estudio digital? De ser así, cuáles son (por ejemplo blogs, redes sociales, WhatsApp, etc) y qué tipo de materiales comparten con los estudiantes por esa vía? *

14. ¿Sos persona con discapacidad? *

Elige: sí /No

15. Si sos persona con discapacidad, si querés contanos brevemente cuál es y si se trata de una discapacidad transitoria o permanente.

16. ¿Tenés compañeros o compañeras de trabajo que son personas con discapacidad? De ser así por favor contanos brevemente que tipo de discapacidad tienen y si necesitan implementar dentro de la cátedra algún tipo de estrategia o adecuación para su participación plena.

17. ¿Tuviste alguna vez estudiantes con discapacidad en la cursada de tu materia? De ser así, por favor contanos brevemente qué discapacidad tenían y si la cátedra tuvo que implementar algún tipo de adecuación o adaptación para estos casos. *

Para finalizar, si lo considerás necesario, podés ampliar aquí tu respuesta a cualquiera de las preguntas de esta encuesta o efectuar cualquier sugerencia o aporte que consideres oportuno. ¡Muchas gracias por tu tiempo!

12.3. Encuesta enviada a estudiantes (primera prueba)

Modelo de solicitud para responder a encuesta enviada vía email a estudiantes:

Hola,

de acuerdo con lo conversado en clase, los invito a completar una encuesta sobre la accesibilidad de los materiales pedagógicos en la carrera de Edición.

Esta actividad es OPTATIVA (NO OBLIGATORIA).

La encuesta es anónima y su objetivo es indagar acerca de las dificultades que los estudiantes pueden encontrar en el acceso a los materiales de estudio en nuestra carrera.

La encuesta está en: <https://goo.gl/forms/5uJ54DedT9UOrmuJ3>

(Dado que cada encuesta registra opinión sobre una sola materia, si desean dar su opinión sobre más de una materia, simplemente completen una encuesta, envíenla y vuelvan a entrar al enlace y respondan por otra).

Muchas Gracias.

Patricia

Texto de la encuesta:

Sobre apuntes y materiales pedagógicos en Edición

El objeto de esta sección es recabar datos acerca de la experiencia de los usuarios en relación con la accesibilidad a los materiales de estudio en la carrera de Edición

*Obligatorio

1. Por favor elegí una de las materias que estás cursando este cuatrimestre.

TODAS LAS RESPUESTAS QUE DES A ESTA ENCUESTA SERÁN SOBRE LA MATERIA QUE ELIJAS EN ESTA PREGUNTA. *

- Fundamentos de Diseño Gráfico para Editores
- Edición Electrónica y Multimedia
- Registro y Organización de Materiales Editoriales
- Derechos Editoriales y del Autor
- Edición Editorial
- Informática Aplicada a la Administración Editorial
- Introducción a la Actividad Editorial
- Marketing Editorial

2. Por favor indicá dónde se encuentra el material de estudio (apuntes) de la materia que elegiste en la pregunta 1. Podés marcar más de una opción. *

- Se trata de apuntes fotocopiados que adquiero en las librerías cercanas o en el CEFyL
- Los apuntes están disponibles en un espacio virtual de la materia.
- Se trata de libros que tenemos que adquirir
- Otro:

3. ¿Está el material de toda la cursada disponible desde el inicio del cuatrimestre?

*

Elige: sí/no

4. ¿Es importante para vos que el material de estudio esté disponible en forma completa desde el inicio de la cursada? ¿Sí? ¿No? ¿Por qué? *

5. En caso de utilizar apuntes fotocopiados en Cefyl o en fotocopadoras de la calle Puan: ¿coincide tu horario de cursada con su horario de atención? *

- Sí
- No
- No utilizo apuntes fotocopiados

6. Si tu horario de cursada no coincide con el de la fotocopadora: ¿Cómo hacés para conseguir los apuntes? *

7. Por favor enunciá todas las cuestiones que consideres dificultades o impedimentos para adquirir o conseguir los materiales de estudio en Filo, ya sean impresos o digitales. *

Sobre la accesibilidad de los dispositivos pedagógicos

Por favor recordá que tus respuestas deben referirse solamente a la materia que marcaste en la pregunta 1.

8. ¿Pueden leerse bien todos los apuntes de esa materia disponibles en la fotocopiadora? *

Elige: Sí/ No/ La materia no tiene apuntes ni en fotocopiadora ni en Cefyl

9. ¿Son claramente legibles las imágenes y los textos de todos los apuntes de esa materia disponibles en el campus virtual? *

Elige: Sí/ No/ La materia no tiene apuntes en el campus virtual

10. ¿Desde donde accedés a los apuntes disponibles en el campus virtual?

- Computadora (notebook, netbook, pc)
- Celular
- Ambos

11. Contános tu experiencia de acceso y lectura de los apuntes/libros/archivos de esa materia: nos interesa saber si te presentan dificultades y de ser así, cuáles son. *

12. Durante una clase oral (clase teórica o práctica) ... *

...la acústica de las aulas suele ser buena, en general escucho bien

...los sonidos del pasillo dificultan la escucha dentro del aula

...se ofrece alguna alternativa para las personas con hipoacusia o sordera (lengua de señas, transcripción simultánea u otras)

...el material audiovisual (videos, diapositivas, etc) se presenta subtulado

...se ofrece alguna alternativa para las personas con dificultades visuales severas o con ceguera (audiodescripción)

Otro:

Si lo considerás necesario, ampliá aquí tu respuesta a cualquiera de las preguntas de esta encuesta. Muchas gracias por participar.

12.4. Encuesta enviada a estudiantes (definitiva)

Modelo de solicitud para responder a encuesta enviada vía email a estudiantes:

Hola, mi nombre es Patricia Liceda y estoy recabando datos para un trabajo de tesis sobre la accesibilidad de los apuntes y materiales didácticos de la carrera de Edición. Por tal motivo me interesaría conocer tu experiencia como usuario de tales materiales.

En tal sentido, me sería de enorme utilidad si podés dedicar unos minutos a responder la breve encuesta que encontrarás en este enlace:

<https://goo.gl/forms/Hjei692ArBRFOvw52>

La encuesta es totalmente anónima. Si querés consultarme algo acerca de la misma, podés contactarme en este email.

Si ya no sos estudiante de la carrera y por error te llegó este mail, te pido disculpas. Por favor, desestimalo.

¡Gracias de antemano por tu tiempo!

Patricia Liceda

Editora

FFyL UBA

Texto de la encuesta:

Encuesta para estudiantes sobre apuntes y materiales pedagógicos en la carrera de Edición FFyL UBA

El objeto de esta encuesta es recabar información acerca de tu experiencia de usuario en relación con la accesibilidad a los materiales de estudio en la carrera de Edición.

Importante: todas tus respuestas deben referirse solamente a la materia que elijas en la pregunta 1.

En tal sentido, si tenés ganas, podés efectuar la encuesta varias veces, respondiendo cada vez en relación con diferentes materias que hayas cursado.

*Obligatorio

1. Por favor elegí UNA SOLA MATERIA que hayas cursado este año. TODAS LAS RESPUESTAS QUE DES A ESTA ENCUESTA DEBEN SER SOLAMENTE SOBRE LA MATERIA QUE ELIJAS EN ESTA PREGUNTA. *

- Fundamentos de Diseño Gráfico para Editores
- Edición Electrónica y Multimedia
- Registro y Organización de Materiales Editoriales

- Derechos Editoriales y del Autor
- Edición Editorial
- Informática Aplicada a la Administración Editorial
- Introducción a la Actividad Editorial
- Marketing Editorial
- Administración de la Empresa Editorial
- Corrección de Estilo
- Edición de Publicaciones Periódicas
- Fundamentos de la Producción de Impresos
- Informática aplicada a la Producción Editorial
- Teoría de los Medios y de la Cultura
- Otro:

2. Por favor indicá dónde se encuentra el material de estudio (apuntes) de la materia que elegiste en la pregunta 1. Podés marcar más de una opción. *

- Se trata de apuntes fotocopiados que adquiero en las librerías cercanas o en el CEFyL
- Los apuntes están disponibles en un espacio virtual de la materia.
- Se trata de libros que tenemos que adquirir
- Se trata de enlaces a materiales digitales que están fuera del campus virtual de la materia (ej: videos en YouTube, presentaciones en SlideShare, etc)
- Otro:

3. ¿Está el material de toda la cursada disponible desde el inicio del cuatrimestre?

*

Elige: Sí/ No

4. ¿Es importante para vos que el material de estudio esté disponible en forma

completa desde el inicio de la cursada? ¿Sí? ¿No? ¿Por qué? *

5. En caso de utilizar apuntes impresos o fotocopiados en Cefyl o en fotocopiadoras de la calle Puan y alrededores: ¿coincidió tu horario de cursada con su horario de atención? *

- Sí
- No
- No utilizo apuntes fotocopiados

6. Si tu horario de cursada no coincide con el de la fotocopiadora: ¿Cómo hacés para conseguir los apuntes?

7. Por favor enunciá -si las hubiere- aquellas cuestiones que consideres dificultades o impedimentos para adquirir o conseguir los materiales de estudio en Filo, ya sean impresos o digitales. *

8. (Recordá que tus respuestas deben referirse solamente a la materia que marcaste en la pregunta 1). ¿Pueden leerse/verse bien todos los apuntes impresos de esa materia disponibles en la fotocopiadora/Cefyl? Nos referimos a si todos los apuntes se pueden leer con claridad, sin borrones o zonas ilegibles, o con imágenes difíciles de ver. *

Elige: Sí/ No/La materia no tiene apuntes en Cefyl/ La mayoría de los apuntes se puede leer bien/ La mayoría de los apuntes se puede leer bien

9. ¿Son claramente legibles las imágenes y los textos de todos los apuntes de esa materia disponibles en el campus virtual? *

Elige: Sí/ No/La materia no tiene apuntes en el campus virtual/ La mayoría de los apuntes se puede leer bien/ La mayoría de los apuntes se puede leer bien

10. ¿Desde dónde accedés a los apuntes disponibles en el campus virtual? *

- Computadora (notebook, netbook, pc)
- Celular
- E-reader
- Tablet
- Otro:

11. Contáanos tu experiencia de acceso y lectura de los apuntes/libros/archivos de esa materia, ya sean impresos o digitales: nos interesa saber si te presentan dificultades y de ser así, cuáles son. *

12. Durante una clase oral (clase teórica o práctica) ... *

...la acústica de las aulas suele ser buena, en general escucho bien

...los sonidos del pasillo dificultan la escucha dentro del aula

...se ofrece alguna alternativa para las personas con hipoacusia o sordera (lengua de señas, transcripción simultánea u otras)

...el material audiovisual (videos, diapositivas, etc) se presenta subtulado

...se ofrece alguna alternativa para las personas con dificultades visuales severas o con ceguera (audiodescripción)

Otro:

13. ¿Utilizan en esa materia otros espacios además del campus virtual para compartir material de estudio digital? De ser así, cuáles son (Por ejemplo blogs, redes sociales, WhatsApp, etc) *

14. ¿Sos persona con discapacidad? *

Elige: Sí/ No

15. Si sos persona con discapacidad, por favor contanos brevemente cuál es y si

se trata de una discapacidad transitoria o permanente.

16. ¿Tuviste compañeras o compañeros de cursada de esa materia que fueran personas con discapacidad? *

Elige: sí/ No

17. Si tuviste alguna compañera o compañero con discapacidad durante la cursada de esa materia, por favor contanos qué discapacidad tenía.

Para finalizar, si lo considerás necesario, podés ampliar aquí tu respuesta a cualquiera de las preguntas de esta encuesta o efectuar cualquier sugerencia o aporte que consideres oportuno. ¡Muchas gracias por tu tiempo!

12.5. Preguntas guía de las entrevistas efectuadas a personas con discapacidad que se graduaron en la Carrera de Edición

1. ¿Recordás cuándo y por qué decidiste cursar la carrera de Edición?

2. ¿Entre qué años cursaste la carrera de Edición? ¿Lo hiciste en forma ininterrumpida?

3. Contame cómo te inscribiste a la carrera de Edición. ¿Lo hiciste sola? ¿Tuviste algún inconveniente o restricción?

4. ¿Seguías algún procedimiento en particular para inscribirte en cada materia?

5. ¿Cómo te manejabas durante las cursadas? Contame tus estrategias.

Podés guiarte con estas preguntas: a) ¿Encontraste barreras para cursar las materias? ¿Cuáles? ¿Pudiste superarlas? ¿De qué modo? b) ¿Cómo te manejabas durante los teóricos de las materias? ¿Y en los prácticos? c) ¿Y en las últimas instancias de la carrera (tesina, pasantía, etc)?

6. ¿Había algún espacio institucional dentro de la carrera o dentro de la facultad al cual podías recurrir para solicitar asesoramiento o ayuda? ¿Cuándo lo descubriste? ¿Cómo lo descubriste? ¿Recurriste a él en algún momento de tu carrera? ¿Te sirvió?

7. Contame cómo accedías a los materiales de estudio (apuntes, libros) y si encontraste alguna barrera de acceso tanto para llegar a ellos (ir a comprarlos, por ejemplo) como para acceder a los contenidos que esos materiales vehiculizaban (me refiero por ejemplo si las fotocopias se podían leer bien, o si el precio de los libros estaba al alcance de tu bolsillo de estudiante, o si se trataba de archivos digitales éstos se podían abrir, descargar y ver adecuadamente en tu compu).

8. ¿Recordás si alguna de las materias de la carrera de Edición incluía algún contenido vinculado con el derecho de acceso a la información / a la educación? ¿Y a la discapacidad?

9. A la luz de tu experiencia: ¿Cómo pensás que debería funcionar el sistema de inscripción, acceso y cursada de la carrera de Edición para que cualquier estudiante con o sin discapacidad pudiera efectuarlo sin requerir adecuaciones específicas? ¿Sería posible en tu opinión que exista un sistema así?

10. Por último agregá –si querés– cualquier observación o comentario que te parezca relevante en relación con el tema desarrollado.

12.6. Transcripción entrevista a Lía Reznik

1. ¿Recordás cuándo y por qué decidiste cursar la carrera de Edición?

Como primera medida, mi amor por el libro y la lengua, y además, para ser sincera, la necesidad de resolver la situación económica familiar. Tenía cuarenta y ocho años, y necesitaba con urgencia salir del pantano económico. Una mañana abro el diario y veo el aviso de la Facultad de Filosofía y Letras, a mediados de 1992, que se había inaugurado la Carrera de Técnico en Edición y que invitaban a inscribirse para el segundo cuatrimestre. Y allí fui, con alas en los pies, a inscribirme. No existían los celulares para retratar las caras de asombro y sorpresa, de ver salir como viento a quien suscribe, sorda bilateral profunda, sin resto auditivo, y lectura labial, nomás, pasadas varias décadas desde que cumplí veinte, y... ¿Quéee, cómo vas a hacer, más apuntes y papeles todavía? (Aún conservaba los apuntes de Filosofía, cursada y traída a casa después de dos viajes con el auto al tope de papeles, tras la mudanza). Y varias cositas que, siguiendo en tren de franqueza, me importaron poco y nada. Lo que encontré y lo que ocurrió en las primeras clases me hizo hablar sola: ...pero estás segura de que querés meterte en esto, sin oír nada de nada, sin entender nada de nada, y sin que se impriman las clases porque somos 100 en la cohorte y no reeditúa..., y de dónde vas a sacar la información, si no podés tomar apuntes, no te los prestan, no te dejan copiar porque les molesta... y no apuestan ni medio poroto a que puedas recibirte... además, tampoco hay bibliografía sobre el tema, porque es un área de conocimientos de tres meses de antigüedad... Pero la fascinación no cedía y la terquedad tampoco, así que hubo que buscarle la vuelta, que fue explicar el problema a los profesores: Prof.: ¿Y con vos qué hago? Lía.: Nada,

pues, das la clase como te acomode, porque igual no puedo seguirte, y los finales te pido que me los tomes por escrito. Otra historia: P.: ¡Ay, nooo, no me vas a hacer leer todo eso! (ante la propuesta anterior).L.: Lo leo yo. P.: Nooo. Te escribo las preguntas y vos me las contestás. Otra alternativa: tomaron parcial domiciliario, a libro abierto (qué mejor para aprender), y el final consistió en que quienes obtuvieron de 8 puntos para arriba pudieron elegir el tema, exponerlo sin preguntas. Además, los que obtuvieron 10 puntos (entre ellos el mío) fueron publicados en una compilación. Y con los pares, era negociar para que me pasaran los apuntes, yo los perfeccionaba y se los devolvía mejorados y... cambió el humor de la gente, nadie usaba a nadie, y así fue durante toda la carrera. Resultó una buena política para mejorar la convivencia.

2. ¿Entre qué años cursaste la carrera de Edición? ¿Lo hiciste en forma ininterrumpida?

Soy egresada de la primera cohorte, en 1992 se abrió la carrera y egresé en 1995; recibí la certificación en 1998. La carrera de Técnico en Edición, así se llamaba, en ese momento una tecnicatura y todavía lo es, se abrió en el primer cuatrimestre de 1992, yo ingresé en el segundo. Era una cohorte muy exigua, para lo que son las carreras de grado en Filosofía y Letras. Se instaló a instancias de la Fundación El Libro, porque las cosas y los escenarios estaban cambiando: con las revoluciones tecnológicas las necesidades de gestionar la Información cambiaron radicalmente. Se crearon nuevas profesiones, diferentes formas de trabajar respecto de las tradicionales, diferentes formas de aprender, tanto más con la educación a distancia y la introducción de las tecnologías aplicadas a la educación. En consecuencia, cambió la consideración del ser humano, que pasó de ser un objeto de estudio y control por parte de la ciencia y de la autoridad, a sujeto de derechos, con autonomía para modelar su vida y sus estudios, también en lo laboral, y en todas las instancias de su vida. Nadie sabe quién está detrás

de la pantalla, dónde vive, si cerca o lejos, si tiene alguna característica que lo diferencie de la generalidad. Sí importa su eficacia en lo que tiene que hacer para que la información llegue al usuario, hoy en día, prosumidor, productor y consumidor de conocimiento.

**3. Contame cómo te inscribiste a la carrera de Edición. ¿Lo hiciste sola?
¿Tuviste algún inconveniente o restricción?**

La inscripción la tramitaba como todo el mundo. Avisaba de mi problema en Oficina de Alumnos, y eventualmente anotaban la información requerida. Y no mucho más. Toda mi formación universitaria y parte del trabajo en el Programa de Discapacidad en la Universidad (UBA) se realizaron según el modelo tradicional, cientificista, transferencia pasiva del conocimiento, desde la autoridad al alumno pasivo, no participante. No se hablaba de discapacidad, ni de inclusión, ni de accesibilidad. Sí, en cambio, de evaluación numérica, de devolver lo aprendido como se enseñó, como requisito para aprobar. Luego fueron cambiando los requisitos y los estereotipos y las normas, cuando se comenzó a tomar conciencia de todo lo referente a la discapacidad.

4. ¿Seguías algún procedimiento en particular para inscribirte en cada materia?

En realidad, yo me movía según las normas, no pedía prerrogativas especiales, sí, en cambio, hacía propuestas de solución junto con la demanda de alguna estrategia en particular. La inscripción en sí no representaba ningún problema. Explicaba al personal de oficina de alumnos que no oía, y que por favor me hablaran claro o me lo escribieran.

5. ¿Cómo te manejabas durante las cursadas? Contame tus estrategias. Podés guiarte con estas preguntas: a) ¿Encontraste barreras para cursar las materias? ¿Cuáles? ¿Pudiste superarlas? ¿De qué modo? b) ¿Cómo te manejabas durante los teóricos de las materias? ¿Y en los prácticos? c) ¿Y en las últimas instancias de la carrera (tesina, pasantía, etc.)?

Puede decirse que cursar sin oír no fue ningún lecho de rosas, primero y principal a causa de la sordera misma, barrera inamovible y, además, la situación de presencialidad, que fue y sigue siendo imposible para sincronizar el aprendizaje con lo que se va diciendo en clase, en una conferencia, en una reunión familiar... Es decir, los tiempos de las personas sordas son diferentes, dependen de cada uno. Mi recurso fue aceptar eso y priorizar la diacronía, es decir, leer después pero llegar en tiempo y forma a las mismas fechas que los demás. La lista de pendientes resultó larguísima. Por otro lado, no había sordos en la carrera, no podía compartir estrategias de ese tipo. En cambio, conocí gente magnífica, tanto entre los docentes como los compañeros, con los que interactuamos muy bien y seguimos amigos todavía hoy. Si podía contar con los contenidos y la información necesaria, mi problema no pesaba, pero era estar en permanente tensión, alerta. Porque todo entraba por la vista, y había que procesarla como mirada, es decir, dar sentido a lo que veía. Eso lleva tiempo, como dije antes. Más que al resto. Y mucha paciencia. Y flexibilidad, adaptabilidad al cambio, esto último, para todas las instancias de la vida. Por mi formación, me resultaba más fácil abordar las materias teóricas. En cambio, las técnicas me podían: Informática. Recién se comenzaba a escuchar hablar, el programa PageMaker se explicaba con tiza y pizarrón. Muy pocos manejaban la computadora. Había seis ordenadores en el gabinete, a razón de 4 personas o seis por cada uno. Yo no tenía la mínima idea del manejo, ni de programas, ni me acercaba. En casa había una, pero ni el perfume percibía yo, porque era una extensión del cuerpo de mi hijo, o al revés, nunca supe bien. Y cuidadito con tocar eso... Veía moverse una flechita, mis

compañeros de turno hablaban entre ellos y el rey del ratón siempre atento a la pantalla. Nada de nada. El docente detrás de nosotros exponiendo y respondiendo consultas. Yo que no oía nada... terminaba la clase con los pelos de punta. Porque ni siquiera podía hacer preguntas, ni explicar que no entendía en lo más mínimo el devenir de la lección. Me sentía en el colmo de la inferioridad. Otra vez a preguntar, y así siempre. Lo mismo con las materias técnicas. Me las arreglaba para aprender y llegar a los parciales como el resto y exhausta. Pero cuando nos reuníamos para repasar se acercaban otros compañeros para que les explicara, y así poder rendir. Claro que compartía. Podría haber sido la madre de cada uno de ellos, o la abuela... ¿Cómo me iba a negar? Y sin embargo, me incluían y nos divertíamos, y colaborábamos unos con otros. Obviamente, fue una etapa inolvidable. Pero lo que me pasaba a mí también les ocurría a otros. Era cuestión, en mi respecto, de ajustar un poco y que reconocieran esa diferencia que me caracterizaba. Llegó el momento de la certificación, previa cursada de la pasantía. La cumplí en la Secretaría de Publicaciones de la FFyL, esto es, en una editorial de carácter público.

6. ¿Había algún espacio institucional dentro de la carrera o dentro de la facultad al cual podías recurrir para solicitar asesoramiento o ayuda? ¿Cuándo lo descubriste? ¿Cómo lo descubriste? ¿Recurriste a él en algún momento de tu carrera? ¿Te sirvió?

Para decir verdad, estaba tan absorbida por el apuro que nunca se me ocurrió preguntar, era yo la que tenía que arreglarme como pudiera y lo hacía, pero sin avasallar con mi problema a mis compañeros. No los interrumpía durante la clase, copiaba simultáneamente con la exposición del docente, asistía a todos los teóricos y prácticos y lo poco que me llevaba a casa era para estar al tanto de qué tema se trató y ver cómo podía agregar lo que faltaba.

7. Contame cómo accedías a los materiales de estudio (apuntes, libros) y si encontraste alguna barrera de acceso tanto para llegar a ellos (ir a comprarlos, por ejemplo) como para acceder a los contenidos que esos materiales vehiculizaban (me refiero por ejemplo si las fotocopias se podían leer bien, o si el precio de los libros estaba al alcance de tu bolsillo de estudiante, o si se trataba de archivos digitales éstos se podían abrir, descargar y ver adecuadamente en tu compu).

Lo que sí recuerdo es que la primera promoción de Edición, a la que pertenezco, fuimos el conejo de Indias antes de que la carrera sea lo que es hoy. Había mucho de improvisación, ganas de hacer, cero bibliografía especializada, salvo las fichas y apuntes que entregaban los profesores a los centros y al CEFYL. Lo comprable lo compraba. Lo demás lo conseguía a costa de preguntas, aunque se habían habituado a informarme. El resto corría por mi cuenta, de lo que pudiera hacer para procesar la información. El cuerpo de profesores presentaba un perfil muy diferente respecto del que conocí en la cursada de Filosofía. Bueno, veamos. Filosofía y Edición son las antípodas, la Idea y la Técnica, el ensimismamiento y la extroversión. Entrar al Instituto de Filosofía, en la calle 25 de Mayo, era hacerlo en puntas de pie, hablando en voz baja y educadamente, como un santuario. Con unción, y rodeados de remanentes de la belleza arquitectónica de los palacetes de la zona. En Puan, en cambio, diecisiete años después, era entrar en un cuarto pequeño, con uno o dos escritorios y tuteo por doquier. Gente como uno, dispuesta a todo, hasta a remontar el caos con tiza y pizarrón, como antecesores directos de la tecnología informática. Los libros, los pocos títulos que había disponibles, eran caros, y por esa época yo, personalmente, y la mayoría de nosotros, ignorábamos lo que era un archivo digital, y ni pensar en saber abrirlos, cerrarlos o usarlos. No entendía, tampoco, por qué le decían mouse o ratón al bendito aparatito ergonómico. ¿Alguien puede retroceder en el tiempo e imaginar un enorme desquicio bienintencionado, propio de una facultad de Humanidades, y

a una sorda bilateral profunda, con solo lectura labial para comunicarse, en medio del caos y de una nueva realidad, que no sabía cómo nombrar? No es de extrañar que, todavía hoy, siga teniendo dudas con respecto al uso de computadora y de programas, treinta y tantos años después... Sin embargo, y a pesar del esfuerzo, pude profesionalizar mi trabajo, vocacional, en una editorial de primera línea, durante veinte años. Fui afortunada.

8. ¿Recordás si alguna de las materias de la carrera de Edición incluía algún contenido vinculado con el derecho de acceso a la información / a la educación? ¿Y a la discapacidad?

Derechos Editoriales y de Autor era la materia más cercana a un tema inexistente en aquel momento, fines de los noventa: discapacidad, derechos humanos, accesibilidad, ponerse en el lugar del otro, inclusión, y más. Sin embargo, la primera directora del departamento de Edición, sí tuvo actitudes conscientemente inclusivas. Recuerdo que en la ficha de inscripción a la materia yo puse "no oyente". Más cierto, imposible. El implante llegó una década después, ya egresada la que suscribe. Cuando la docente descubrió a la portadora del silencio, quien suscribe, adaptó estrategias para tomar un parcial a libro abierto, con un incentivo del que nos enteramos después: los trabajos calificados con 10 pasarían a formar parte de una compilación dirigida por la profesora y editada por los alumnos (yo, ni idea de cómo editar...). Que se publicó. Y allí fui a parar. Nunca aprendí tanto como con esa metodología y lasitud para preparar un examen y disfrutar del evento. Y para el final, dispuso que con 8 o más, uno podía preparar un único tema y exponerlo, sin preguntas si la calidad de la exposición lo ameritaba. Pero esta consigna yo no la había captado, y estudié a lo loco toda la materia. Vi que no llegaba, y estaba dispuesta a no presentarme. Cuando se enteraron mis compañeros, me dijeron que me presentara igual, que leyera camino a la facultad lo que mejor entendiera y que fuera. Aprobé con 8, pero

quedé de cama por la tensión. Unos años después de haber egresado, la profesora me llamó porque necesitaba resolver unas cuestiones, y me preguntó cómo hice para estudiar sin oír, recibirme y encontrar trabajo en una editorial como Santillana, y sin haber resultado problemática en las cátedras, como le pasaba en ese momento con otra gente, porque no sabían cómo tratar a las personas con discapacidad. Ella me conectó con Orientación, y también con la persona indicada que me acercó a la Comisión de Discapacidad de la UBA, el primer esbozo del Programa de Discapacidad y Accesibilidad, como se llama hoy. Una nueva vocación, un área inédita de conocimientos para producir en equipo interdisciplinario y formador de formadores, antes de que se oficializara el Programa dependiente del Rectorado, en 2007 (UBA) y en 2012 (FFyL), donde todavía me encuentro colaborando.

9. A la luz de tu experiencia: ¿Cómo pensás que debería funcionar el sistema de inscripción, acceso y cursada de la carrera de Edición para que cualquier estudiante con o sin discapacidad pudiera efectuarlo sin requerir adecuaciones específicas? ¿Sería posible en tu opinión que exista un sistema así?

Yo creo que no hay que descartar ninguna opción para el trámite de inscripción. Depende del caso. Además, no tiene que ser necesario desplazarse para inscribirse, se puede hacer en línea, eso y muchos otros trámites. Lo que sí me parece importante es que cada persona con discapacidad que se inscriba avise qué tiene, qué necesita, cómo se lo puede ayudar (creo haber entendido que ya circulan formularios adaptados al respecto), aunque no necesite ayuda y sí para llevar una estadística de las diferentes condiciones que afectan al individuo. Luego, organizar un encuentro con esta gente, y planificar estrategias y recursos de apoyo, pero hacerlo en forma conjunta con cada persona en cuestión, tal que se comprometa a tomar parte activa de las decisiones y a colaborar en lo que

pueda para que todo funcione en el grupo total, para uno y para todos los demás. Y recibir las facilitaciones que necesite, a su vez. Intercambio, sí. Asistencialismo, no. Estoy firmemente convencida de que no se puede obviar la colaboración de las personas con discapacidad en el diseño de un proyecto que les atañe. Son las que mejor pueden orientar la creatividad de los responsables de dicho proyecto, con fines inclusivos.

10. Por último agregá –si querés– cualquier observación o comentario que te parezca relevante en relación con el tema desarrollado.

En mi experiencia, uno de los temas que no se pueden obviar al tratar el de la discapacidad es el de la mediación. Recurrimos a ella varias veces al día, sin excepción, con discapacidad o sin discapacidad: cuando no entendemos algo, cuando no sabemos cómo llegar, etc. Hay un cambio permanente de roles entre el que sabe y el que duda. Y no es difícil imaginar que esto se intensifica con referencia a una persona sorda, que tiene el canal de comunicación dañado o inexistente, por lo que su adquisición de conocimiento es predominantemente visual y discontinuada, y para quien la alfabetización es primordial para que pueda desenvolverse en sociedad. Y precisamente, Edición es un medio para subsanar el déficit auditivo, por ejemplo, en el soporte que fuera, y la carrera debería involucrarse en la adopción y creación de políticas inclusivas. Y, pensándolo bien, es imprescindible que, a la hora de proyectar los contenidos, todos los actores involucrados tengan en cuenta la accesibilidad de estos, crear materiales que puedan ser abordados por todo tipo de personas. Esto atañe a técnicos, autores, diseñadores, docentes, alumnos, institución. Pero primero tienen que aprender, formarse en el tema. También hay que tener presente la dificultad para acceder a la alfabetización, por parte del sordo, y a las nuevas alfabetizaciones, como requiere la época. Porque el producto de estos saberes le van a permitir pensar en forma creativa, no solamente memorística o repetitiva. Y

lo dicho vale para el resto de personas con discapacidad. Y ¿qué sucede cuando es el docente el portador o la portadora de alguna condición diversa? A mí no me autorizaron oficialmente a seguir el magisterio. Hoy esta negativa es impensable. Pude salvar la situación varias décadas más tarde con la educación a distancia, por Internet, que me habilitó como tutora en entornos virtuales, en que experimenté casi la inclusión plena y el sueño cumplido de ser docente. Y digo casi, porque un material audiovisual carecía de subtítulos, por lo que no me fue de utilidad para cumplir la consigna. Avisé al equipo del curso virtual, y me dijeron que hasta que no terminara la cursada no se podía tocar el material editado. Que se haría la corrección para la cohorte siguiente. Por último, me parece desde todo punto de vista imprescindible intensificar o introducir la formación docente con referencia a la discapacidad, en todo el sistema educativo, y, en especial, en los estudios superiores. Que la carrera de Edición asuma el cometido y haga punta en eso de transmitir y difundir este requisito, porque tiene los medios, la capacidad técnica y el compromiso de hacerlo en el soporte que se requiera.

12.7. Transcripción entrevista a María Inés Laborde

1. ¿Recordás cuándo y por qué decidiste cursar la carrera de Edición?

Todo comenzó en cuarto grado cuando mi maestra (socióloga) descubrió mi potencial para escribir y decidió estimularme. Con Gastón (un compañero, que los padres eran amigos íntimos de la familia) íbamos juntos a un taller literario y teníamos un periódico imaginario para el cual escribíamos; gracias a ese juego empezamos a publicar nuestros textos en una revista parroquial.

Llegó el momento de la secundaria; me anotaron –dadas mis aptitudes– en un bachillerato con orientación en Comunicación; mis materias favoritas eran Comunicación, Periodismo y publicidad, tal es así que en el test vocacional me salió para que siga la carrera de Edición.

Sin embargo, como yo buscaba un título con licenciatura para equilibrarme al ritmo académico de mis hermanos, decidí inscribirme en Ciencias de la Comunicación a fin de trabajar algún día en periodismo escrito. La primera materia que cursé fue Semiología; ella fue mi primer amor, pese a que la cátedra pidió HABLAR CON MIS PADRES, para inducirme a que cambie de carrera, no porque yo no fuera afín sino porque los docentes no estaban capacitados para tener una alumna con mis dificultades y entonces “el sistema me iba a impedir recibirme”.

Me cambié a la carrera de Sociología, desde la cual también podía investigar con otros tiempos, para luego redactar. Incluso había pensado en seguir Sociología con orientación publicitaria, pero al comenzar la carrera, el tiempo que le tenía que dedicar quieta estudiando no le beneficiaba en nada a mi esquema corporal; la carga horaria de cada materia hacía que solo pudiese cursar de a una. iiiiiiAsí me iba a recibir en época de estar jubilada!!!! Yo tenía que estudiar sin dejar de “vivir la vida” con todo lo que ello implica, razón por la cual terminé dejando mi orgullo de lado y anotándome en la carrera de Edición, una carrera ligada al mundo de la escritura, pero más corta, que la pude “hacer chicle”, pero no eterna.

2. ¿Entre qué años cursaste la carrera de Edición? ¿Lo hiciste en forma ininterrumpida?

La cursada la inicié en el segundo cuatrimestre del 2002 y la finalicé en abril 2015 con la monografía de un seminario. “Perdí” varios cuatrimestres por distintas circunstancias.

Comencé cursando de a dos materias por cuatrimestre; en general me agotaba y no llegaba a dar los finales; me he tomado en dos oportunidades cuatrimestres para rendir finales: en julio, en septiembre y en diciembre. Hasta que después decidí cursar de a una materia para tener los finales al día.

(Nota importante: en la transcripción se reemplazaron los nombres de las materias por X1, X2, X3, etc. para garantizar la confidencialidad de los datos)

Tuve que recurrar X1; la profesora fumaba mucho y yo soy asmática. De hecho, esperé que cambiara la cátedra para recurrarla.

X2 fue otra materia que tuve que recurrar; la primera vez que la cursé no tuve ninguna adecuación y al ser una materia con tanto contenido no llegaba a cursar y leer. Para recurrarla solicité la intervención del Programa de Discapacidad. En esa recursada la cátedra arbitró un práctico para mi sola, en sala de profesores, con mesa y silla más cómodas. La profe era mi "mano derecha": me armaba apuntes, yo le dictaba y ella escribía por mí, me orientaba acerca de qué cosas tenía que leer si o si o que cosas podía no leer, los prácticos los hacía en un Word por medio de control de cambio. El resultado fue que la aprobé con 8.

X3 la tuve que recurrar porque los profesores no tenían en cuenta mis requerimientos, al punto de olvidarse de preparar mis exámenes *multiple choice*. De hecho, el segundo parcial lo rendí en el bar de la esquina de la Facultad de Económicas por su olvido. Con respecto a los profesores del práctico: el que tuve la primera vez que cursé me trataba de pobrecita, le decía a Alma (compañera de cursada) "qué bueno que la asistís" a lo que Alma le respondía "nos asistimos mutuamente". El segundo me dijo que en su clase intervenga lo menos posible que para él yo era un "cero al as". Le confesó a una compañera que yo era muy parecida a una hermana de él (con discapacidad) con la cual él no se podía relacionar. Imaginate el grado de estrés por el que pasé. Aun así, me encanta el tema (de la materia) X3.

Me demoró también tener que cursar idiomas...

Algún cuatrimestre me lo tomé para hacer rehabilitación intensiva.

3. Contame cómo te inscribiste a la carrera de Edición. ¿Lo hiciste sola? ¿Tuviste algún inconveniente o restricción?

Si. Me inscribí sola. Me presenté en el departamento de Edición. En ese momento el director era Ricardo Ludueña, a quien me dirigí para plantearle mi situación. Él fue muy amable conmigo incluso cuando lo tuve luego de profesor, me dijo que mi dificultad no me impediría cursar dicha carrera. Me invitó a una charla para ingresantes a la que fui y a los pocos días me inscribí como cualquier alumno, exceptuando hacer las largas colas por mi dificultad.

4. ¿Seguías algún procedimiento en particular para inscribirte en cada materia?

Nuestra carrera no tiene correlatividad, lo que me daba la posibilidad de elegir "la" materia o las materias que iba a cursar a fin de tener gente conocida que sabía que me iba a "ayudar" porque me aceptaban como persona aún con mi dificultad. Burocráticamente me anotaba con todos y después le explicaba mi situación a cada titular y a cada profesor de prácticos. También trataba de elegir como docentes a los jefes de TP porque creía que tenían mayor poder a la hora de decidir adaptarme algo; otras veces elegí por consejos de mis compañeros "andá con fulano, que es excelente, no vayas con mengano que es malísimo"; trataba también de ir a los prácticos con horarios tempranos porque sabía que había menor alumnado y que eso facilitaba la interacción.

5. ¿Cómo te manejabas durante las cursadas? Contame tus estrategias.

Podés guiarte con estas preguntas: a) ¿Encontraste barreras para cursar las materias? ¿Cuáles? ¿Pudiste superarlas? ¿De qué modo? b) ¿Cómo te manejabas

durante los teóricos de las materias? ¿Y en los prácticos? c) ¿Y en las últimas instancias de la carrera (tesina, pasantía, etc)?

Al no haber ningún medio para contactarme con la cátedra a la que me inscribía, mi vinculación con ellos era el primer teórico...

6. ¿Había algún espacio institucional dentro de la carrera o dentro de la facultad al cual podías recurrir para solicitar asesoramiento o ayuda? ¿Cuándo lo descubriste? ¿Cómo lo descubriste? ¿Recurriste a él en algún momento de tu carrera? ¿Te sirvió?

Supuestamente el mismo año que yo ingresé en la Carrera de Edición, se conformó la comisión de discapacidad en FFLL, pero por falta de visibilidad, yo generé contacto con ellos a través de un comentario que me hiciste vos creo que en el 2010. Hubiese sido de gran utilidad para mí y para docentes inexpertos en el tema habernos enterado antes. Intervinieron en la cursada de X2 (Ver respuesta 2), en la pasantía (para lograr una cursada equilibrada entre mis compañeros y yo), para pedir prórroga para la entrega de un trabajo final de un seminario y para adaptar la cursada y los exámenes de idiomas. Me sirvió como "credencial de acceso" para que las cátedras se flexibilizaran.

7. Contame cómo accedías a los materiales de estudio (apuntes, libros) y si encontraste alguna barrera de acceso tanto para llegar a ellos (ir a comprarlos, por ejemplo) como para acceder a los contenidos que esos materiales vehiculizaban (me refiero por ejemplo si las fotocopias se podían leer bien, o si el precio de los libros estaba al alcance de tu bolsillo de estudiante, o si se trataba de archivos digitales éstos se podían abrir, descargar y ver adecuadamente en tu compu).

En general yo accedía a los apuntes como cualquier alumno. En mi caso particular yo no podía tomar apuntes manualmente, apenas copiar algunas palabras clave. Me ha pasado que he pedido fotocopiar apuntes de otros compañeros y algunos me dejaban y otros me proponían copiarme ellos alguna consigna en mi cuaderno. Pero otros me negaban fotocopiar sus apuntes aludiendo a que los apuntes eran algo personal.

En el caso de los libros me costaba comprarlos, pero con esfuerzo los compraba. Aún así, no me servían y los tenía que fotocopiar. Es que yo marco los libros y el lomo me impide hacer eso porque no me permite un apoyo total para poder marcarlos, porque hago mucho esfuerzo para subrayar.

Usaba mucho las fotocopias, aunque era más barato Cefyl lo evitaba yo trataba de ir a fotocopias de afuera de la facultad era mejor. Aun así, me pasó una vez en la materia de X4 que dejaron los apuntes en una fotocopidora que estaba en un primer piso con una escalera que tenía baranda de un solo lado y los primeros y últimos escalones no tenían baranda, lo cual era para mí un riesgo. Cuando yo lo manifesté, la profesora que los había dejado se quejó, porque dijo: "¿por una alumna tengo que cambiar el lugar de las fotocopias? al final no me acuerdo si se cambió el lugar, o si saqué todas las fotocopias juntas, pero lo solucioné. Bueno, esa es la situación que me acuerdo. Pero bueno, lo que más me sirve a mí es el texto digitalizado, que te mandan en Word o en pdf que se puede subrayar en la computadora. Hoy en día es el que más frecuentemente uso, pero en aquel entonces no era lo más común. En X2, los cuadernillos de trabajos prácticos a mí me los mandaban el word crudo para que yo pudiese completarlos, con el compromiso de no modificar nada.

En general, yo fotocopio los libros o las fotocopias de los apuntes, y lo que hacía era armar anillados por unidades. Ese anillado me permitía poder abrir y cerrar y que fuera más cómodo al voltear las páginas y por otro lado me permitía llevar el material en pequeños bloques que no pesaran tanto pero tampoco tenerlos de manera suelta y desorganizada. Yo insistía en que los libros deberían

hacerse anillados, al menos los universitarios. Y una de las discusiones que se generaban era qué se hacía con el lomo. Y gracias a la tecnología hoy tenemos el pdf que, aunque la pantalla agote, es mucho más accesible que el papel. Leer en formato digital me permite aumentar el zoom, lo que hace que pueda leer más rápido, la única contra es que cuando arman pdf a partir de fotocopias de baja calidad, cuando aumentás el zoom, éste deforma la tipografía lo cual hace que no puedas agrandar la letra y que tus ojos se cansen con más facilidad.

8. ¿Recordás si alguna de las materias de la carrera de Edición incluía algún contenido vinculado con el derecho de acceso a la información / a la educación? ¿Y a la discapacidad?

Sí. NINGUNA.

9. A la luz de tu experiencia: ¿Cómo pensás que debería funcionar el sistema de inscripción, acceso y cursada de la carrera de Edición para que cualquier estudiante con o sin discapacidad pudiera efectuarlo sin requerir adecuaciones específicas? ¿Sería posible en tu opinión que exista un sistema así?

En primer lugar, cuando yo me inscribí a cada carrera, ya sea CBC, Carrera de Sociología o Carrera de Edición, se me pidió que presentara el Certificado de Discapacidad, con lo cual en mi legajo existe un antecedente de que soy persona con discapacidad y el certificado dice qué tipo de discapacidad tengo. No sé para qué lo piden porque nunca noté algún cambio a lo largo de la carrera a menos que yo lo pidiera personalmente.

Creo que hoy como el sistema es digital se podría hacer una conexión entre el inscripto, el Departamento de Alumnos, el profesor a cargo y la comisión de discapacidad. Pienso que a partir del comentario que haga el alumno en la

inscripción (que eso se puede agregar como ítem optativo) creo que pude haber o bien un aviso con un mail de la comisión de discapacidad, por ejemplo, o que haya un aviso por parte del Departamento que ese alumno se inscribió y que tal vez necesite alguna adecuación o ayuda técnica. Entonces que sea al revés que la comisión de discapacidad se conecte con el alumno. No sé. Se me ocurren un montón de cosas. Tal vez en la inscripción podría haber un mail de contacto con la cátedra para que el estudiante pueda contactarla, pero tomando en cuenta la enorme matrícula de la carrera y no todos los alumnos utilizarían ese contacto con discreción, se podría plantear otra cadena de contacto como por ejemplo: alumno-departamento, departamento-comisión de discapacidad, comisión de discapacidad-alumno y que después la comisión de discapacidad se acerque a la cátedra. Tal vez sería un buen recurso. En tal caso la comisión de discapacidad contar con un listado con mails de contacto todas las cátedras y tenerlo disponible para poder intervenir de ser necesario.

10. Por último agregá –si querés– cualquier observación o comentario que te parezca relevante en relación con el tema desarrollado.

Si bien no tiene que ver con la carrera de Edición, me parece importante para el tema de tu tesis comentarte un par de anécdotas.

Me pasó algo en un seminario de la carrera que estoy cursando. Algo extraño.

¿Viste que en la facultad se estila que en los recreos algunos alumnos salgan del aula y otros se queden? Y muchas veces los que nos quedamos somos los que cuidamos los materiales del profesor y si hay proyector, para que nadie se lo lleve. Es algo muy común. De hecho, como yo casi siempre me quedaba en el aula y era una “alumna de confianza” (risas), muchos profesores me decían “¿me mirás estos libros o la cartera? me voy a buscar un café y ya vuelvo”.

Pero en este seminario que te comento, cuando la profesora cortó para almorzar dijo: “Bueno, voy a llamar al departamento para que se lleven el proyector”.

Entonces me acerqué y le dije: "Mirá que yo traje comida y me voy a quedar en el aula. Si querés te lo miro". Cabe aclarar que, aparentemente, todos los estudiantes se iban a comer afuera y yo me iba a quedar sola en el aula.

Y la profesora no lo permitió.

-No, mirá si te vas a quedar sola, mirá si te pasa algo- me dijo.

Entonces una compañera mía fue, se compró un sandwich y comió conmigo y nos quedamos cuidando las cosas del aula.

Me llamó la atención porque que algunos estudiantes se queden en el aula es algo habitual en la facultad.

No lo tomo ni como algo malo ni como algo bueno. La cátedra en cuestión es una cátedra que pone mucho énfasis en el cuidado de los alumnos y de cada alumno en particular. Pero me pregunto qué hubiese respondido la profesora si yo no hubiese tenido discapacidad. Creo que el temor de ella era que me pasara algo a mí.

Por otro lado, habiendo avisado que llegaba yo como alumna al seminario creo que se preocuparon más por la cuestión de cómo podría cumplir o no cumplir horario por mi condición más que por el modo de acceso vinculado con mi motricidad. Por ejemplo, una actividad que consistía en escribir una idea que teníamos sobre un problema y dárselo a otro compañero para que lo lea no se adaptó ni en el tiempo ni en el método: tuve que escribir cinco renglones a mano. ¡El tiempo que me llevó escribir!!! Los chicos ya habían terminado la consigna y la profesora ya había empezado otro tema. Entonces yo tenía que estar terminando la idea del escrito y al mismo tiempo estar atenta a lo que seguía, con lo cual así, avisando que iba yo, no tuvieron capacidad para adaptar este tipo de actividades. Hubiese sido más productivo tal vez que yo le dictara a mi compañero lo que pensaba.

Pero bueno, nada, espero que las cuestiones burocráticas vayan desapareciendo y deseo que tu tesis no quede en un simple trámite administrativo, sino que sume un paso más para derribar las barreras que el entorno ofrece a la discapacidad.