

**MÁSTER DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA
EN CONTEXTOS DE EDUCACIÓN FORMAL Y NO FORMAL**

**Barreras arquitectónicas existentes en las
Universidades y nivel de afectación a las
personas con discapacidad física:
Revisión Bibliográfica.**

TRABAJO FIN DE MÁSTER

Nombre del estudiante: Alexsa Castro Martín

Prof. Dr. Benito Codina Casals

Curso 2020/2021

Índice

1.Introducción	7
2.Marco teórico	9
2.1 ¿Qué son las barreras arquitectónicas?.....	9
2.1.1 Definición	9
2.2 ¿Qué es la discapacidad física?	11
2.3 Tipos de barreras arquitectónicas.....	13
2.4 Requisitos de una institución educativa accesible.....	15
3.Objetivos	17
4.Diseño metodológico	18
4.1 Criterios de exclusión.....	18
4.2 Procedimiento.....	19
4.3 Selección de estudios	24
4.4 Análisis y estructuración de la información.....	24
5.Resultados	26
5.1 Universidad y Discapacidad.....	26
5.2 Accesibilidad al entorno físico.....	32
5.3 Influencia de las barreras arquitectónicas en (el alumnado/ personas) con discapacidad física.....	34
5.4 Servicios o elementos facilitadores	38
6.Conclusiones	41
7.Discusión.....	42

Bibliografía.....	46
-------------------	----

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.....	14
--------------	----

Tabla 2.....	17
--------------	----

Tabla 3.....	30
--------------	----

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	13
----------------	----

Figura 2	24
----------------	----

AGRADECIMIENTOS

El permitirme estar aquí hoy, supone un gran logro para mí, ya que he comenzado con mucho miedo pero ha sido un camino largo lleno de altibajos, pero un aprendizaje único. Este máster ha supuesto en mi, enriquecimiento personal y profesionalmente. Ha sido un gran paso dado impulsado por el apoyo de mi familia, amigos y el profesorado por el camino que me ha impulsado a avanzar y no rendirme. Gracias a mi madre, a mi padre, a mi hermana y a mi pareja por confiar de mi una vez más, tras salir de un grado y meterme de lleno a un posgrado, pese a este año tan duro económicamente, han estado presentes para que continúe y acabe mi formación académica como yo deseé. Gracias a mi amiga de grado y postgrado por apoyarme cada vez que me rendía y quería tirar la toalla, porque el camino se hacía más eterno de lo que imaginaba. Al profesorado en general por su implicación, y en especial a mi tutor del Trabajo de Fin de Máster, Benito Codina, con su “pasito tun tun” ha hecho que el trabajo fluya y que mis pensamientos sean con mejor perspectiva y sepa sacarle hierro al asunto. Con la finalización de este trabajo, me planteo una nueva filosofía de vida “ si te agobias, nada sale, si no te agobias todo sale mejor” me quedo con la frase grabada en mi piel de mi tutor sobre un día agobiada “pasito tun tun” poco a poco, se van haciendo las cosas, sin prisa, y con calma. Bienvenido sea el nuevo camino que nos queda por delante.

Resumen

A lo largo de la historia, muchos autores con una cierta relación en el ámbito educativo, han escrito sobre las diferentes barreras arquitectónicas en el ámbito público y privado. Sin embargo, hay muy pocos estudios en el que se cuente como afectan esas barreras a las personas que tienen una discapacidad física, además de los elementos facilitadores de los que gozan para su movilidad en la institución. Por ello, es necesario realizar una lectura exhaustiva con el fin de conocer como se aborda desde la literatura las barreras arquitectónicas, y como afecta/influye a ese alumnado con discapacidad física en su proceso de enseñanza, en el que se ve atrapado por esas barreras, además de los elementos facilitadores que le concede la Universidad. Para ello, hemos consultado diferentes bases de datos : Dialnet, Punto Q, Scielo, y Google Scholar. Tras la selección de los artículos adecuados para esta investigación bibliográfica, los resultados se abordan desde cuatro perspectivas: universidad y discapacidad, accesibilidad al entorno físico, influencia de las barreras en el alumnado con discapacidad física, y los elementos facilitadores que ofrece la universidad para dicho alumnado. Finalmente, se discute la necesidad de adaptar las instituciones educativas para todo aquel alumnado que tenga alguna discapacidad, en este caso física, y que pueda seguir formándose sin excluirlo del sistema educativo, debido a las posibles barreras arquitectónicas que se lo impidan.

Palabras Clave: Barreras arquitectónicas, discapacidad física, universidad, accesibilidad, influencia, elementos facilitadores.

Abstract

Many authors with a connection to the educational field have written about the various architectural barriers in the public and private spheres throughout history. There are, however, very few studies that explain how these barriers affect people with physical disabilities, in addition to the facilitating elements they enjoy for their mobility within the institution. As a result, in addition to the facilitating elements provided by the University, it is necessary to conduct extensive reading in order to understand how architectural barriers are approached in the literature, and how it affects / influences these students with physical disabilities in their teaching process, in which they are trapped by those barriers. To accomplish this, we consulted several databases, including Dialnet, Punto Q, Scielo, and Google Scholar. Following the selection of appropriate

articles for this bibliographic research, the findings are approached from four perspectives: university and disability, accessibility to the physical environment, the impact of barriers in students with physical disabilities, and the facilitating elements provided by the university for said student body. Finally, the need to adapt educational institutions for all students who have a disability, in this case physical, and who can continue training without being excluded from the educational system due to possible architectural barriers that prevent them is discussed.

Key Words: Architectural barriers, physical disability, university, accessibility, influence, facilitating elements.

1.Introducción

Uno de los principales problemas que nos podemos encontrar en cualquier nivel educativo ubicado en los centros o instituciones universitarias es el acceso a las infraestructuras debido a las barreras arquitectónicas existentes. La Universidad, además de sus funciones básicas de docencia e investigación, con las que preparar a profesionales de alta cualificación, es la institución que supone una forma de convivencia y cauce para el desarrollo de la persona, potenciando la igualdad como valor de ajuste social y contribuyendo a una mayor implicación personal y social.

Así, como ha puesto de manifiesto la Agencia Europea para el desarrollo de la Educación Especial (1998) a lo largo de la década de los noventa, se han producido cambios en todos los países, en su legislación educativa hacia la integración, con un acercamiento que deja ser exclusivamente médico, para enmarcarse en lo educativo (como ámbito de unificación, coordinación e intervención) hacia las personas con discapacidad. Por otro lado, en el ámbito del Espacio Europeo de Educación Superior, tanto la declaración de la Sorbona (1998), como en la de Bolonia (1999), se promueve una dimensión de la educación superior, particularizando en el desarrollo curricular, cooperación institucional y en programas integrados de estudios, de formación y de investigación.

En nuestro sistema educativo, la atención al alumnado con discapacidad, se fundamenta en los principios de normalización e integración, en la provisión de servicios y en el análisis de contextos, aspectos que tienen una continuidad a lo largo de la estructura del sistema educativo, no siendo la Universidad excepción a la misma.

En consecuencia, ha de aceptarse que estos aspectos son asumibles y susceptibles de reflexión y desarrollo, tanto en los tramos no universitarios como en los de la Universidad, por menos acostumbrados que se esté en estos estudios.

En nuestro sistema educativo, la atención al alumnado con discapacidad, se fundamenta en los principios de normalización e integración, en la provisión de servicios y en el análisis de contextos, aspectos que tienen una continuidad a lo largo de la estructura del sistema educativo, no siendo la Universidad excepción a la misma. En consecuencia, ha de aceptarse que estos aspectos son asumibles y susceptibles de reflexión y desarrollo, tanto en los tramos no universitarios como en los de la Universidad, por menos acostumbrados que se esté en estos estudios

La Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, en su disposición adicional vigésimo cuarta, de la integración de estudiantes con discapacidad en las Universidades, así como Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad (BOE, 289 de 3/12/2003), establecen tanto la promoción y desarrollo de medidas de apoyo y compensación, como la evitación de la discriminación, garantizándose una vida plena en derechos civiles, sociales, económicos y culturales.

De esta forma, cumpliéndose los preceptos constitucionales (Arts. 9.2; 14; 27) en las personas con discapacidad, a las que se prestarán la atención especializada que requieran y los ampararán especialmente para el disfrute de los derechos que este título otorga a todos los ciudadanos (CE.Art 49.), la respuesta de la Universidad al alumnado con discapacidad tiene dos frentes de actuación, de un lado, la atención al desarrollo de sus capacidades e intereses, a través de los elementos de compensación y adaptación curricular;

y por otro, la facilitación de los elementos de acceso y dominio de situaciones, con los que alcanzar niveles de igualdad con sus compañeros sin dificultades. Esta accesibilidad, en una acepción general de la misma, se evidencia tanto en acciones como en actitudes, en la ruptura de barreras psicológicas como físicas.

En el presente trabajo se pretende analizar las barreras arquitectónicas existentes en las universidades, así como las repercusiones que tiene en el plano académico y social. Para ello, realizaremos una revisión teórica de la literatura que nos ayudará también a descubrir el perfil del alumnado con discapacidad física, la accesibilidad que tienen a la institución y las respuestas que da la Universidad para facilitarles su movilidad. Lo que se pretende es llegar a conocer el grado de afecto en las personas con discapacidad física, que por diferentes barreras arquitectónicas se les presentan dificultades en cuanto a su proceso de enseñanza, ya que no existen todos los elementos facilitadores que puedan dar respuesta a su problema. Se trata de dar visibilidad de que todos somos iguales, y que tenemos que tener una educación igualitaria, pues ayudaríamos a esas personas con discapacidad física a conocer posibles soluciones para poder continuar con su educación, además de incluirlos en la sociedad y no excluirlos.

2.Marco teórico

2.1¿Qué son las barreras arquitectónicas?

2.1.1 Definición

Se ha planteado, que por barrera arquitectónica debe entenderse todo obstáculo que entorpezca, impida o simplemente dificulte a las personas con discapacidad (o de la tercera edad) su libre desplazamiento en lugares de uso público, sean éstos espacios exteriores o interiores, o bien, que obstaculicen el uso de servicios comunitarios, como aquellos que hemos mencionado más arriba (Comisión de Cultura del Colegio de

Arquitectos de España, 1976). En cuanto a las barreras, según Alonso (2007) ellas “pueden estar vinculadas directamente al entorno físico, otras a la interacción del individuo con su entorno social, a la dificultad de captación de los mensajes sonoros, a la participación social, a la falta de conocimiento, etc.” (p.6).

Las barreras son el reflejo de las limitaciones y de los obstáculos (Jiménez, y Huete, 2002) que hacen que las diferencias funcionales entre las personas se conviertan en desigualdades; la detección y comprensión de las barreras nos permite dar cuenta de una situación de discriminación y delimitación a la calidad de vida. Una barrera física o barrera arquitectónica según Coelho y Barroso (2019) “es cualquier traba o impedimento que limite el acceso y libre circulación de las personas en forma segura, se clasifican en cuatro tipos de barreras arquitectónicas; las urbanas, las de edificación, las de transporte y las de comunicación” (p.255).

La primera variable llamada barreras arquitectónicas se encuentra fundamentada bajo la teoría de Coelho et al., (2019), los cuales definen como barreras arquitectónicas o barreras físicas a aquellas barreras, trabas o impedimentos que se encuentran en el medio urbano o los edificios y que limitan el acceso y libre circulación de las personas que sufren de alguna insuficiencia o incapacidad de tipo transitoria o definitiva (p. 255).

De igual manera lo expresan Lotito y Sanhueza (2011) y Kurtyka, Heldak y Przybyla, (2019) ellos refieren que las barreras arquitectónicas son expresadas como trabas que no permiten y entorpecen la libre circulación de las personas con capacidades diferentes, así como también impiden el uso de construcciones comunitarias, por lo tanto tampoco se logrará mantener un entorno social adecuado para su desarrollo. Así también las barreras arquitectónicas son aquellas barreras que evitan el desenvolvimiento de las actividades que realizan las personas en su entorno físico y en

su entorno social, limita el libre desplazamiento de forma segura y la capacidad de proporcionar y recoger información según lo expresa (Valarezo y Esparza 2009, p.10).

Así mismo, Alonso (2010) señala que las barreras arquitectónicas no permiten que la población logre integrarse a la sociedad en forma plena, además, estas barreras generan limitaciones de tipo social, de tipo económica y de tipo arquitectónica (p. 1). Además, el mismo autor refiere también que las barreras arquitectónicas limitan un derecho muy importante de la persona que es la libertad de locomoción desde un espacio a otro, además refiere que todas las construcciones urbanas o edificaciones actúan como barrera o impedimento para el logro de la locomoción en las personas con deficiencia (p.125).

2.2 ¿Qué es la discapacidad física?

La OMS en el año 1980, define la discapacidad en el marco conceptual de la clasificación internacional de deficiencias, discapacidades y minusvalías (CIDDDM) como “toda restricción o ausencia (debida a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para un ser humano” siendo la enfermedad la causa principal de la misma y pudiendo ser de varios tipos según el déficit y el grado de afectación de la misma. Esta puede ser de varios tipos: física, sensorial, intelectual o mental. La presente revisión, se centra en la discapacidad física o diversidad funcional motora. Atendiendo a la definición de discapacidad anteriormente mencionada y descrita por la OMS en 1980, la discapacidad física o diversidad funcional motora se puede definir como el déficit o ausencia de las funciones motoras o físicas en un individuo como consecuencia de un daño en las estructuras neuromusculares.

El modelo de diversidad funcional abandera la importancia de la intervención social, basada en el compromiso que ésta debe adquirir con las personas con diversidad funcional. Entre los nuevos conceptos que deben adoptarse para ello, destacamos el de barreras discapacitantes, entendiendo éstas como los obstáculos que la propia sociedad impone a todo persona con alguna disfuncionalidad, ignorando que ellas no son responsables de todas las dificultades que resisten a lo largo de sus vidas (Mañas e Iniesta, 2009).

Chęć-Małyszek (2020), ingeniera de profesión mencionó que las personas que tiene una discapacidad se sienten excluidas ante la presencia de estas barreras de tipo arquitectónico, ello provoca sensaciones desagradables en estas personas, haciéndolas sentir excluidas y aisladas, negándoles la posibilidad de integrarse a la sociedad.

Las personas con discapacidad motora presentan características clínicas y funcionales muy distintas. Su discapacidad puede ser de origen congénito como la parálisis cerebral o la espina bífida, por causas adquiridas como los traumatismos craneales, por enfermedades degenerativas como algunas distrofias musculares, y su prevalencia puede ser permanente o temporal. La mayoría de estas afectaciones dificultan o imposibilitan la movilidad funcional de una o varias partes del cuerpo. Esta disfunción orgánica da lugar a clasificaciones como hemiplejía, paraplejía, diplejía, tetraplejía, etc. Y a diferentes grados de disfunción muscular que pueden producir espasticidad, atosis, ataxia, etc. En algunos casos la discapacidad conlleva otros trastornos asociados como son dificultades visuales, auditivas, neuropsicológicas, cognitivas, etc. (ver, entre otros, Basil, 1990; Bustos, 1984; Harmony y Alcazar 1987; Ponces, 1991; Rapin, 1987).

2.3 Tipos de barreras arquitectónicas

Es un hecho que las barreras arquitectónicas están presentes en nuestro día a día. Así pues, los centros educativos no se escapan de las desdichadas barreras. En el III Congreso “La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo” realizado en la Universidad de Salamanca, Aguado y Alcedo (2001) hacen referencia a todas las trabas que se encuentra el alumno para poder acceder al centro, para desplazarse por él y para usar la propia aula. Respecto al libre acceso al centro, dichos autores concretan que: “Existen barreras tanto urbanísticas, como de edificación y transporte que impiden el libre acceso al centro escolar. Una de las primeras barreras con las que los alumnos se encuentran es la dificultad para acceder al propio centro, bien por la ausencia de transporte adaptado, por la presencia de rampas insalvables o por el diseño inadecuado de las puertas de entrada al edificio”. (p.5). (Véase Figura 1).

Figura 1

Tipos de barreras arquitectónica. (Elaboración Propia)

Urbanísticas	Transporte	Edificación
-Espacios públicos	-Vehículo Propio	-Interior de edificios
-Vías	-Transporte Público	-Pasillos
-Aceras		-Puertas
-Pasos a distinto nivel		-Ascensores
		-Escaleras

Además, los alumnos con movilidad reducida no solo se topan con barreras a la hora de acceder al centro, también, cuentan con problemas para desplazarse con libertad por las diferentes estancias. Como bien indican Aguado y Alcedo (2001) “por desgracia no siempre disponen de ascensores, elevadores, espacios que permitan amplitud de

maniobra, pisos antideslizantes...” Así mismo, estos autores, consideran que la solución no es hacer adaptaciones en la planta baja del centro, ya que esto no facilita que el alumno pueda integrarse con normalidad.(p.5).

Contra todas estas barreras mencionadas con anterioridad, se pretende luchar para llegar a su supresión, ya que: mientras todo este tipo de barreras arquitectónicas persista dentro del entorno educativo los alumnos con discapacidad física no podrán desplazarse libremente, ni explorar, manipular, cooperar, etc., y, por tanto, no lograremos su integración educativa ni su autonomía y crecimiento personal y social. La remoción de todas estas barreras confluye en la necesidad de hacer accesible el centro. Y la realidad es que muchos centros no cuentan con ayudas suficientes para solucionar estas barreras (Aguado y Alcedo, 2001, p.6).

A continuación, se incluye una tabla que recoge los tipos de barreras arquitectónicas que están presentes en las instituciones educativas y la problemática que conllevan. (Véase Tabla 1).

Tabla 1

Tipos de barreras en los centros educativos y la problemática que conlleva (elaboración propia).

Tipo de barrera	Problemática	Ejemplo
De acceso al centro	Impide el libre acceso a la institución educativa de los alumnos con movilidad reducida.	Ausencia de transporte adaptado Rampas insalvables Diseño inadecuado de las entradas al centro
De desplazamiento por el centro	No tener autonomía para poder moverse por las distintas estancias del centro	Inexistencia de ascensores y/o elevadores Pasillos estrechos

		Inexistencia de suelos antideslizantes
De accesibilidad dentro del aula	No poder desplazarse por el aula y no poder usar material por falta de adaptabilidad	Clases con poco espacio Sillas y mesas no adaptadas Pizarra muy elevada

2.4 Requisitos de una institución educativa accesible

La accesibilidad en los centros educativos está creando controversias y debates. Se genera polémica ya que se da por hecho que los centros educativos ofrecen igualdad de oportunidades para todos los alumnos, pero, en lo que a barreras arquitectónicas se refiere, no siempre es así. Para Aragall (2010) “hablar de accesibilidad es hablar de igualdad de oportunidades. La creación de entornos, programas y herramientas educativas accesibles hace posible que todas las personas, independientemente de sus capacidades, pueda acceder a la educación obligatoria y, posteriormente, a la formación escogida para su desarrollo e independencia personal”. (p.13).

Por lo tanto, la accesibilidad en el centro educativo va dirigida a todas las personas que participan de él. Toda la comunidad educativa (profesorado, personal no docente, alumnos, familiares, etc.) tiene que tener el derecho y la oportunidad de hacer uso de todos los recursos de forma autónoma e independiente (Aragall, 2010). La accesibilidad en las escuelas es una exigencia que aparece reflejada en la normativa, específicamente en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación que establece que:

“Los centros educativos existentes que no reúnen las condiciones de accesibilidad exigidas por la legislación vigente en la materia, deberán adecuarse en los plazos y con arreglo a los criterios establecidos por la Ley 51/2003; asimismo, las

administraciones educativas promoverán programas para adecuar las condiciones físicas, incluido el transporte escolar, y las tecnologías de los centros y los dotarán de los recursos materiales y de acceso al currículo adecuados a las necesidades del alumnado que escolariza, especialmente en el caso de personas con discapacidad, de modo que no se conviertan en factor de discriminación y garanticen una atención inclusiva y universalmente accesible a todos los alumnos”.

A pesar de la existencia de normativas que regulan estos aspectos, también es cierto que muchas instituciones se encuentran ante el problema de no recibir los permisos o las subvenciones necesarias para poder llevar a cabo las adaptaciones de espacios. Según indica Aragall (2010) “la comunidad educativa no siempre puede actuar directamente en cuanto a ámbitos de accesibilidad se refiere, ya que es competencia de administraciones públicas o ayuntamientos. Si bien es cierto, está en sus manos elaborar demandas, peticiones y/o sugerencias a las entidades responsables”.

A continuación, se incluye una tabla con algunos de los requisitos necesarios para garantizar la accesibilidad a los centros. Estos requisitos están extraídos de Aragall (2010). (Véase Tabla 2).

Tabla 2

Requisitos de un centro educativo accesible. Aragall (2010).

Requisitos de un centro educativo accesible		
Plazas de aparcamiento reservadas para PMR	Puerta principal accesible y a nivel de calle	Puerta de acceso fácilmente localizable y anchura de 0.80m
Vídeo-portero para poder comunicarse desde la puerta de acceso	Cuando hay escaleras de acceso se tiene que disponer de rampas, ascensor o salva escaleras	Pasamanos y rampas que salven los pequeños desniveles
Pasillos anchos que contemplen el cruce entre diferentes usuarios	Rampas con pendiente adecuada para ser utilizada por cualquier persona sin ayuda	Pasillos libres de obstáculos que entorpezcan o dificulten el paso
Puertas interiores que permitan el acceso de todos los usuarios (mínimo 0.80m)	Manecillas de las puertas que permitan una fácil manipulación	Baños completamente adaptados
Existencia de ascensor suficientemente amplio	Espacio entre las mesas que permita el paso	Centro bien señalizado con pictogramas

3.Objetivos

A continuación, se presentan los objetivos de esta investigación.

Determinar cómo desde la literatura:

1. Se aborda las barreras arquitectónicas que existen en la universidad.
2. Se determina el nivel de afecto en el alumnado con discapacidad física dichas barreras.
3. Se establece los elementos facilitadores para la movilidad del alumnado con discapacidad física.

4.Diseño metodológico

Esta investigación tiene un carácter descriptivo llevada a cabo a través de una revisión bibliográfica en diversas bases de datos, en la que se incluyeron diferentes palabras claves para realizar la búsqueda de diferentes documentos o artículos. A continuación, se procedió a leer los títulos y resúmenes de los artículos más actuales, seleccionando a través de una lectura exhaustiva aquellos más interesantes para este estudio.

La categorización de esta investigación descriptiva se realizó en función de los objetivos que se querían alcanzar. Se considera que es descriptiva porque proporciona al lector una puesta al día sobre conceptos útiles en áreas en constante evolución. Este tipo de revisiones tienen una gran utilidad en la enseñanza y también interesará a muchas personas de campos conexos. Según Day, es la mejor forma de estar al día en nuestras esferas generales de interés.

Como se comentaba con anterioridad, esta investigación está basada en un trabajo de revisión bibliográfica. Como definen Guirao-Goris, Olmedo y Ferrer (2008), un artículo de revisión es considerado un estudio detallado, selectivo, y crítico que integra la información esencial examinando la bibliografía publicada y situándola en un contexto concreto.

4.1 Criterios de exclusión

Como criterios de exclusión, se establecieron los siguientes:

1. Artículos anteriores al año 2016.
2. Artículos no derivados de investigaciones.
3. Artículos centrados en discapacidades diferentes a las discapacidades físicas.
4. Artículos en idiomas distintos al inglés o español.

5. Artículos que no estuvieran relacionados con los objetivos planteados.
6. Artículos que no sean de acceso abierto.

4.2 Procedimiento

Para la recogida de información de la elaboración de este trabajo se ha seguido lo indicado según el método Prisma, como bien señala Urrútia y Bonfill (2010) en su artículo, “PRISMA incorpora varios aspectos conceptuales y metodológicos novedosos relacionados con la metodología de las revisiones sistemáticas que han emergido en los últimos años, periodo en el que ha habido una importante producción de revisiones y de investigación sobre estas”(p.508).

Se han utilizado un total de 4 bases de datos en las que se recogen diferentes de fuentes de información como artículos de revista, tesis doctorales, libros. Las bases de datos son las siguientes: Dialnet, Punto Q, Scielo y Google Scholar.

1. **Dialnet:** Se trata de una página web muy similar al punto Q, y pertenece a la Universidad de La Rioja.
2. **Google Scholar:** Es un buscador que te permite localizar documentos académicos como artículos, tesis, libros y resúmenes de fuentes diversas como editoriales universitarias, asociaciones profesionales, repositorios de preprints, universidades y otras organizaciones académicas.
3. **Punto Q de la Universidad de La Laguna:** Es una plataforma digital de la biblioteca que ofrece una herramienta donde puedes realizar búsquedas de artículos de todo tipo: bases de datos, revistas y libros electrónicos, el catálogo de la Biblioteca, etc. Además, cuenta con una serie de filtros que ayudan a confeccionar una búsqueda más específica y enfocada en los criterios.
(repositorio de bases de datos)

4. **Scielo (Scientific Electronic Library Online):** Es un modelo para la publicación de revistas científicas en Internet. Es un modelo cooperativo, descentralizado que agrupa colecciones nacionales y temáticas de revistas científicas que cumplen unos ciertos criterios de calidad. Su filosofía es facilitar el acceso universal y gratuito a las publicaciones científicas del ámbito latinoamericano y de este modo aumentar su visibilidad.

Para llevar a cabo esta revisión, se han planteado unos objetivos, y se han recopilado distintos estudios y artículos de revistas relacionados con el tema propuesto, estableciendo pautas en el procedimiento y búsqueda de la información, haciendo uso de determinados descriptores tales como “Barreras Arquitectónicas, Universidad” “Discapacidad física, Accesibilidad”.

Una barrera física o barrera arquitectónica según Coelho y Barroso (2019) “es cualquier traba o impedimento que limite el acceso y libre circulación de las personas en forma segura, se clasifican en cuatro tipos de barreras arquitectónicas; las urbanas, las de edificación, las de transporte y las de comunicación” (p.255).

Ibáñez (1994), considera que la educación tiene como objetivo la formación de capacidades y actitudes de los individuos para su integración a la sociedad como seres que sean capaces de regular el status quo y a la vez puedan transformar la realidad social en pos de los valores vigentes en un momento histórico determinado. Por tanto, la tarea de la educación superior es “la formación de profesionales competentes; individuos que resuelvan creativamente, es decir, de manera novedosa, eficiente y eficaz, problemas sociales” (p. 104).

Parra y Luque-Rojas (2013), apuntan que la discapacidad motora es un estado de limitación en la movilidad o comunicación, debido a la interacción entre factores

individuales (dificultades por un inferior funcionamiento del sistema osteo-articular, muscular y/o nervioso) y aquellos derivados de un contexto menos accesible o no adaptado.

Entendemos que la accesibilidad permite que cualquier persona pueda disponer y utilizar las edificaciones, servicios o productos en igualdad de condiciones que los demás. También se entiende como la relación con las tres formas básicas de actividad humana: movilidad, comunicación y comprensión; las tres sujetas a limitación como consecuencia de la existencia de barreras (Alonso 2002; Alonso 2003).

A continuación, se describirá el proceso seguido para alcanzar los 10 artículos que componen la muestra final a revisar, estos se estructuran y organizan de la siguiente manera: Para la primera búsqueda se emplearon los descriptores o palabras claves: “Barreras arquitectónicas, Universidad”

En primer lugar, dentro de la base de Dialnet se procedió a realizar la búsqueda con el término “Barreras Arquitectónicas, Universidad” y se encontraron 130 resultados. Tras la aplicación de los filtros; año de publicación (2016-2021), artículos/tesis en español y en inglés y texto completo, se obtuvo un resultado de 46 artículos, de los cuales tras leer el título de cada uno de ellos, seleccionamos 10 artículos, y siguiendo los criterios y objetivos establecidos se seleccionaron finalmente 6 artículos para la muestra final.

En segundo lugar, hemos realizado la misma búsqueda en la plataforma de Punto Q, siguiendo el mismo término de “Barreras Arquitectónicas, Universidad” se halló un total de 34 resultados. Tras aplicar los filtros convenientes para la investigación, se quedó la búsqueda en 4 documentos, de los cuales no se seleccionó ninguno dado que estaban repetidos en la base de datos citada anteriormente.

En tercer lugar, se hizo uso de la base de datos de Google Scholar, habida cuenta de que en esta base de datos solo se ha podido incluir el filtro de los años comprendidos entre 2016-2021 y el mismo término, y no se ha podido añadir los mismos filtros que en los otros buscadores lo que hemos llevado a cabo a la hora de seleccionarlos, los hemos ordenado por relevancia quedando así 5.810 resultados, de los cuales hemos aplicado otro filtro más (orden por fecha) y nos hemos quedado con un total de 15 resultados. Seleccionando 3 artículos, y quedando un total de 2 artículos tras seguir los criterios y objetivos establecidos.

Por último en la plataforma de Scielo, se utilizó el mismo término citado anteriormente obteniendo un total de 8 resultados. Tras aplicar los filtros se ha quedado finalmente unos 6 artículos. De los cuales, no ha sido seleccionado ninguno, debido a que los artículos que aparecían estaban escritos en otro idioma.

Dado que el número de artículos seleccionados se nos quedó muy corto, hemos decidido hacer una segunda búsqueda con los descriptores: “Discapacidad física, Accesibilidad”

Primeramente, dentro de la base de Dialnet se procedió a realizar la búsqueda con el término “Discapacidad física, Accesibilidad” y se encontraron 166 resultados. Tras la aplicación de los filtros; año de publicación (2016-2021), artículos/tesis en español y en inglés y texto completo, se obtuvo un resultado de 67 resultados, de los cuales tras leer el título de cada uno de ellos, seleccionamos 7 artículos, y siguiendo los criterios y objetivos establecidos se seleccionaron finalmente 4 artículos para la muestra final.

Seguidamente, hemos realizado la misma búsqueda en la plataforma de Punto Q, siguiendo el mismo término de “Discapacidad física, Accesibilidad” y se halló un total

de 121 resultados. Tras aplicar los filtros convenientes para la investigación, se quedó la búsqueda en 12 documentos, de los cuales no se seleccionó ninguno dado que estaban repetidos en la base de datos citada anteriormente.

En tercer lugar, se hizo uso de la base de datos de Google Scholar, habida cuenta de que en esta base de datos solo se ha podido incluir el filtro de los años comprendidos entre 2016-2021 y el mismo término, y no se ha podido añadir los mismos filtros que en los otros buscadores lo que hemos llevado a cabo a la hora de seleccionarlos, los hemos ordenado por relevancia quedando así 19.500 resultados, de los cuales hemos aplicado otro filtro más (orden por fecha) y nos hemos quedado con un total de 119 resultados. Seleccionamos tras leer su título 2 artículos, y quedando 1 solo artículo tras seguir los criterios y objetivos establecidos.

Finalmente, en la plataforma de Scielo, se utilizó el mismo término citado anteriormente obteniendo un total de 20 resultados. Tras aplicar los filtros se ha quedado finalmente unos 17 artículos. De los cuales tras haber leído su título y resumen, seleccionamos 3 documentos, pero tras haber hecho una lectura exhaustiva, se ha quedado un total de 0 resultados, debido a que no trataba el tema adecuado y que además estaban escritos en portugués.

El proceso llevado a cabo en las diferentes bases de datos, ha sido similar para poder obtener los resultados más ajustados a los objetivos propuestos. Los artículos descartados han sido principalmente por estar repetidos en varias plataformas, no adecuarse a los objetivos planteados, no poder acceder al texto completo y no pertenecer al ámbito educativo, así como estar en idiomas diferentes al inglés y español.

Es importante señalar que se probaron con otras palabras claves como “barreras arquitectónicas, discapacidad física, estudiante universitario” “alumnado universitario,

accesibilidad, servicios” que fueron descartadas porque no tenía resultados en algunas bases de datos.

4.3 Selección de estudios

En la búsqueda relacionada con las barreras arquitectónicas existentes en la Universidad y como afectan en la accesibilidad a las personas con discapacidad física, se encontraron un total de 25.789 documentos (véase en la figura 2), entre todas las búsquedas ,por ello se filtró en la búsqueda limitando las fechas de publicación entre los años 2016-2021, que estuviesen escritos tanto en inglés como español, así como que el acceso estuviera libre y el texto completo; tras haber aplicado todos estos filtros, la muestra se redujo a un total de 285 documentos. Seguidamente, tras aplicar el filtro leyendo los resúmenes se redujo la muestra a 27 documentos, de los cuales 10 fueron escogidos para la revisión de su estudio.

Figura 2

Diagrama del proceso de selección de información para el estudio. (Elaboración propia).



4.4 Análisis y estructuración de la información

Para la recolección de la información, se realizó la búsqueda de la información, en las bases de datos mencionadas con anterioridad, con las palabras claves redactas posteriormente. Una vez seleccionados los documentos apropiados, siguiendo los objetivos señalados de esta investigación , se pasó a su lectura critica organizando la información en categorías que permitían la estructuración de los resultados. Para la revisión de los documentos se tuvo en cuenta la estructuración de la información que abordaban, siguiendo los siguientes aspectos: Título, temáticas acordes o vinculadas a lo que se desea investigar en esta revisión, instrumentos, autor/es, año:

Entre ellas las categorías seleccionadas para la elaboración de los resultados, se encuentran:

- a) Universidad y discapacidad, ya que se pretende conocer la respuesta que tiene la Universidad ante las barreras arquitectónicas que afectan a las personas con discapacidad física.
- b) Otra categoría importante, enlazada con la anterior es la accesibilidad al entorno físico para personas con discapacidad física, ya que se pretendía conocer el acceso que tienen los alumnos a las instituciones de educación superior.
- c) Otro factor clave, es la influencia de esas barreras en la vida de los alumnos con discapacidad física, ya que se pretende conocer como afecta a el alumnado esas barreras en su etapa de estudios superiores.
- d) Y por último, los servicios o elementos facilitadores que ofrece la universidad para el alumnado con discapacidad física, ya que lo que se pretende conocer son los elementos facilitadores que abordan para una educación inclusiva

5.Resultados

A continuación, se presentan los documentos empleados en este estudio de revisión bibliográfica en base a la información destacada para las categorías propuestas en esta investigación: (Véase tabla 3).

De los diez estudios seleccionados, se analizaron las siguientes categorías: universidad y discapacidad, la accesibilidad al entorno físico, la influencia de las barreras arquitectónicas en el alumnado con discapacidad física, y los servicios o elementos facilitadores que ofrece la universidad para dar una respuesta inclusiva al alumnado con discapacidad física en la educación superior

5.1 Universidad y Discapacidad

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), en el mundo existen más de mil millones de personas con discapacidad, lo que representa el 15 % de la población. En el contexto de Latinoamérica, elementos como la pobreza, la discapacidad y la vejez tienen una relación con la vulnerabilidad y menor bienestar, lo cual genera mayores probabilidades de empobrecimiento. Se ha reportado que, en esta región, posiblemente más del 25 % de la población podría tener discapacidad, lo que traduce aproximadamente 50 millones de personas. De estas, el 82 % se encuentra en pobreza, lo que incide directamente en el grupo familiar. Este mismo porcentaje de personas tienen limitaciones para acceder a servicios básicos esenciales como educación, salud, empleo, entre otros, lo que afecta su integridad para el ejercicio de sus derechos humanos (Cruz-Velandia y Hernández- Jaramillo, 2008).

Desde el marco normativo Colombiano se contempla a la persona con discapacidad como aquella que tiene limitaciones o de ciencias en su actividad cotidiana

y restricciones en la participación social por causa de una condición de salud o de barreras físicas, ambientales, culturales, sociales y del entorno cotidiano (Congreso de Colombia, 2007).

Históricamente, las personas con diversidad funcional (discapacidad) han sido etiquetadas como seres dependientes que requieren de la ayuda de otros para el desenvolvimiento en su que hacer diario. Además, la sociedad está pensada por y para las personas que responden a un modelo estandarizado de cuerpo capaz, es decir, los servicios, bienes, recursos, entornos son diseñados para el cuerpo que se supone normal, y no para la diversidad (Observatorio Estatal de la Discapacidad, 2016)

En el caso específico de la educación se han realizado avances en los niveles de primaria y secundaria; sin embargo, a medida que aumenta el nivel de escolaridad, como en el caso de las Universidades, la capacidad de respuesta y de integración disminuye, generando barreras de acceso a la educación de las personas con discapacidad (Palma et ál., 2016).

Booth et al.(2000) crearon el Índice for Inclusion (Índice de Inclusión), un proceso de autoevaluación de las escuelas, que conlleva a un conjunto de herramientas diseñadas para avanzar hacia una educación inclusiva, teniendo en cuenta todos los aspectos de la vida escolar y la participación de todos los miembros de la comunidad educativa, concretamente, en relación con tres dimensiones: la cultura, las políticas y las prácticas de una educación inclusiva; y su batería de indicadores.

De esta manera, aunque la inclusión educativa implique reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de los centros educativos para atender a la diversidad (Bermeosolo, 2014), la realidad es que se reconoce que el ingreso de personas con diversidad funcional (DF) a las instituciones de educación superior es aún escaso,

debido a la existencia de barreras sociales, culturales y arquitectónicas que limitan su acceso, lo que denota que sigue siendo un tema invisible en las instituciones (García-Hortal et al., 2015; Cruz Valdillo y Casillas Alvarado, 2017).

Las instituciones de educación superior deben garantizar las adaptaciones que sean necesarias, teniendo en cuenta lo propuesto desde el diseño universal para que las personas con discapacidad puedan acceder a la educación superior en las mismas condiciones que los demás miembros de la comunidad académica (Cotán Fernández y Fernández, 2017).

Los hallazgos que podemos contemplar en esta investigación dan cuenta de las barreras relacionadas con la infraestructura, pues en la cotidianidad las personas con discapacidad se ven enfrentadas a una serie de obstáculos dados por la construcción inadecuada de las edificaciones, así como por la insuficiente señalización entre otros. Aunque las dos instituciones participantes en esta investigación han realizado ajustes a sus infraestructuras, todavía se evidencian serios obstáculos para favorecer la movilidad y autonomía de las personas con discapacidad que ingresan a dichas instalaciones.

Estudios realizados por Muñoz et al. (2013) concluyeron que estudiantes de universidades presenciales mostraban su intención de apoyo hacia sus compañeros con DF (dificultad física) por medio de la norma social, las actitudes y el control percibido.

Pero otros revelaron que la mayor parte de los estudiantes apreciaban más a sus compañeros con DF por la aceptación humana en defensa de sus derechos fundamentales y no por creer que ellos tuvieran las capacidades suficientes para mantener y culminar sus estudios profesionales con éxito (Ossa Cornejo, 2013). De hecho, Molina Bejar (2010), analizó las acciones inclusivas de las universidades y concluyó que, a pesar del amplio marco legal que de ende los derechos de la población

con DF, los entes de educación superior no las cumplen en su mayoría.

El propósito de los docentes a la hora de ayudar a personas con DF se ha visto motivado por la percepción y valores de ayuda propia a la inclusión. En este sentido, el género femenino ha demostrado tener valores superiores en cuanto a las actitudes e intenciones de ayudar, por su forma de apreciar los valores aprendidos dentro del núcleo familiar y del área escolar (Calvo et al., 2015). Asimismo, la aptitud asertiva de los docentes frente a los estudiantes con DF ha alcanzado buenos resultados en las prácticas educativas implementadas por las instituciones educativas, lo que ha contribuido al mejoramiento de la calidad de la educación inclusiva (Otero Montes, 2011).

Tabla 3

Documentos seleccionados para el estudio de revisión bibliográfica.

Documento	Autor/es	Año/Instrumentos	Contenido destacado	Vinculación con los objetivos
Accesibilidad al entorno físico en instalaciones de acondicionamiento para personas con discapacidad física: una revisión integradora	Iván Darío Ortega Luna; María Angélica Ortiz Hdez: Carlos Martín Cervantes Olivares; Luis Fernando Rguez Ibagué	2020/ Evaluación y análisis de datos	Las instalaciones de acondicionamiento no son accesibles para personas con discapacidad física (Latinoamérica y Colombia)	El documento fue de gran utilidad para suplir la información referente a los elementos facilitadores en cuanto a su accesibilidad
Barreras arquitectónicas, mentales y de comunicación: mujeres con diversidad funcional	Carmen Mañas Viejo; Almudena Iniesta Martínez	2016/ Cuestionarios y Entrevistas	Análisis narrativo de mujeres que padecen de diversidad funcional y como les afecta en el devenir de sus vidas, en el ámbito privado y público.	El documento fue de gran utilidad para el objetivo de “como afecta las barreras arquitectónicas a personas con discapacidad física”
Universidad y Discapacidad: “la estrategia básica es la perseverancia”	María del Pilar Oviedo-Cáceres; Andrea Hdez-Quirama	2019/ Entrevistas	Comprender las condiciones de acceso y permanencia de estudiantes con discapacidad en dos universidades de Bucaramanga (Colombia)	Dicho documento, aborda en general los tres objetivos planteados
¿Un entorno que discapacita? Principales Barreras de transporte e infraestructura identificadas en la vida de Rafa	Almudena Cotán Fernández	2016/ Entrevistas y fotografías	Identificar las barreras arquitectónicas y de infraestructura urbanística que un participante de esta investigación identificaba en su acceso y recorrido hacia la Universidad	Dicho documento, aborda en general los tres objetivos planteados.
Servicios universitarios de atención al alumnado con	Ana María Porto Castro; Enelina María	2020/ Hoja de registros	Conocer la situación actual de estos servicios, para ayudar a las instituciones universitarias a establecer nuevos	Este documento, aporta información importante sobre los tres objetivos

discapacidad en España	Gerpe Pérez		objetivos y acciones a incorporar en sus políticas educativas y organizativas	planteados
Supresión de las barreras arquitectónicas: un recorrido por la Universidad Politécnica de Madrid	Sonia Hernando de La Fuente	2020/ Cuestionarios	Analizar el grado de accesibilidad de los distintos centros de la Universidad Politécnica de Madrid	Este documento imparte información relevante con el objetivo de cómo afectan esas barreras en el alumnado y los elementos facilitadores propuestos
Evaluación de necesidades de apoyo en universitarios con diversidad funcional de origen físico: un estudio de caso	Katherine Paola Domínguez Quiroz, Yina Paola Alvis Orozco, Marta Sahagún-Navarro	2020/Entrevistas <i>ad hoc</i>	Se evaluó las necesidades de apoyo de estudiantes universitarios con diversidad funcional de origen físico en una Institución Educativa Superior.	Este documento aborda en general los tres objetivos planteados.
Estudio de accesibilidad de personas discapacitadas o con movilidad reducida al medio físico y virtual de instituciones de educación superior en Colombia	David Rguez-Sarmiento; Yonathan Londoño-Torrijos; Sebastián Jaramillo-Isaza	2020/ Encuestas físicas y digitales	Se evaluó que tan accesibles son las IES en Colombia, para las personas con movilidad reducida.	Dicho documento, aborda en general los tres objetivos planteados.
Universidades Mexicanas accesibles e inclusivas	Antonio Espínola Jiménez; Rogelio Martínez Cárdenas	2020/ Entrevistas	Se aborda la importancia de la accesibilidad en el hábitat universitario y cómo es la participación e implicación en la materia de todos los responsables	Este documento aborda el objetivo de los elementos facilitadores (accesibilidad)
Discapacidad y accesibilidad. Reflexiones sobre las barreras en tiempos de distanciamiento social.	Maria Florencia Fullana, Clara Gallone, Marina Heredia, Axel Levin, Patricia Liceda, Lía Reznik, Verónica Rusler	2020/ Análisis de datos	Se aborda los distintos tipos de accesibilidad así como la perspectiva inclusiva en la educación superior	Dicho documento, aborda los elementos facilitadores.

5.2 Accesibilidad al entorno físico

La inclusión en el marco europeo se ha tomado en cuenta por medio de estudios de accesibilidad. Uno de estos trabajos reporta que la Universidad abierta de Inglaterra, realizó un estudio con el fin de enriquecer las estrategias de accesibilidad a través de la adquisición de nuevas tecnologías de enseñanza, el mejoramiento continuo del sistema de aprendizaje, la optimización de la plataforma virtual, la modernización de la infraestructura de las edificaciones y brindar apoyo a las demás instituciones de educación superior de Inglaterra con la implementación de políticas, estrategias y programas de accesibilidad (Slater, Pearson, Warren, & Forbes, 2015)

Un estudio realizado por una institución de educación superior de España, analizó, cuales son las barreras dentro de sus instalaciones para las personas en condición de discapacidad. Tomando las opiniones de estudiantes en situación de discapacidad se buscó el mejoramiento de la comunicación entre la institución y esta población, lo que promovió tener un representante académico de la población, además motivó a la creación de un sistema que permite avisar al área de docencia sobre la llegada de un estudiante en condición de discapacidad, de esta manera, se pueden realizar las adaptaciones respectivas a la infraestructura para permitir el acceso idóneo del estudiante a la educación (Moriña, López-Gavira, y Molina, 2017).

Como resalta Díaz-Suárez (2015), “ se hace necesaria la valoración de los niveles de acceso que presentan nuestras ciudades, tanto en las edificaciones de uso público, privado o residencial, como en el espacio público, y los modos o medios de transporte que las integra, para entender de manera oportuna cuáles han de ser los criterios y parámetros más apropiados para devolverle a todos sus habitantes el territorio que, desde hace décadas, ha venido perdiendo el enfoque humano, el cual se ha colmado

de espacios con obstáculos arquitectónicos, actitudinales y de movilidad que poco o nada contribuyen a la inclusión social e igualdad de oportunidades que se requieren para el sano desarrollo y mejoramiento de nuestra sociedad”.

Tras haber leído con detenimiento los resultados obtenidos de uno de los artículos seleccionados y basados en los lineamientos en política de educación superior inclusiva (Campo, Martínez, Gómez, y Pérez, 2013), las normas técnicas colombianas para accesibilidad y las leyes colombianas que reglamentan la inclusión y la no discriminación de las personas en condición de discapacidad a la educación,

se determinó que la mayoría de las IES en la ciudad de Bogotá no tienen políticas, que fomenten la inclusión ni soluciones que permitan la accesibilidad al medio físico y virtual, de personas en condición de discapacidad, o con movilidad reducida en sus instalaciones educativas.

Se puede entonces pensar que la educación superior pierde calidad una vez que, tanto su infraestructura física y virtual como su sistema de educación, no estén diseñados para todos, por lo que es claro que, Colombia solo tendrá una educación superior de alta calidad cuando sus IES implementen una verdadera inclusión y permitan la accesibilidad de personas en condición de discapacidad.

De esta manera y como lo resalta (Díaz-Suárez, 2015), es necesario acoger el término de “Diseño para todos”, el cual se define como “La intervención sobre entornos, productos y servicios con el fin de que todos, incluidas las generaciones futuras, puedan disfrutar participando en la construcción de nuestra sociedad”, apuntando específicamente, en este caso, a la infraestructura física y virtual de las instituciones de educación superior, de modo que, se alcance la inclusión en la

educación superior colombiana y se rompan las barreras que producen discriminación y segregación social (Imsero, 2006).

Por otro lado, Oviedo y Bocarejo (2011) resaltan que el análisis de la accesibilidad como herramienta de evaluación de políticas y condiciones de movilidad en las ciudades en desarrollo puede representar un elemento clave para la priorización de intervenciones enfocadas a disminuir inequidades, considerando las capacidades de los individuos y las condiciones de movilidad a las que tienen acceso.

En conclusión, la mayoría de instituciones privadas presentan mejores adecuaciones para accesibilidad que sus similares públicas. Sin embargo, el costo de la matrícula a las instituciones privadas se encuentra fuera del alcance de la mayoría de la población. El aula física y la virtual evidentemente son diferentes; sin embargo, presentan características que pueden aplicarse en ambas. Por ejemplo, el docente como facilitador y no como mero transmisor del conocimiento. El alumno como participe activo de su formación; la retroalimentación; el predominio de la evaluación cualitativa, y no solo en lo administrativo, lo cuantitativo. Cuando el foco de la enseñanza está puesto en el proceso de aprendizaje y en que la propuesta resulte de interés, la accesibilidad resulta fundamental.

5.3 Influencia de las barreras arquitectónicas en (el alumnado/ personas) con discapacidad física.

En este apartado, basado en las vivencias de algunas personas y su influencia con las dificultades arquitectónicas en la educación superior, nos encontramos con un artículo : *Un entorno que discapacita* , en el que se analiza sobre la historia de un alumno universitario llamado Rafa, centrado en las barreras urbanísticas y de transporte hasta llegar a su universidad.

La historia de vida al completo versa sobre su trayectoria y estancia en la Universidad, que puede ser vista y leída en la tesis doctoral titulada «Enseñanza superior y educación inclusiva: Múltiples miradas desde las historias de vida de estudiantes con discapacidad» (Cotán, 2015).

Numerosas políticas y legislaciones, ya sean de ámbito nacional o internacional, manifiestan el derecho de este colectivo a participar en la vida social en igualdad de condiciones que el resto de los ciudadanos. Los resultados hallados en dicha tesis, reflejan que la inclusión e igualdad de forma plena no se ha conseguido totalmente, ya que se relata en muchas ocasiones las determinadas barreras que dicha persona se ha encontrado en su trayectoria. Una de las dificultades más tediosas para este alumnado, era las barreras arquitectónicas y la infraestructura urbana, de transporte y de construcción, que le dificultaban poder acceder a la Universidad. Por todo ello, Rafa, se vió obligado a tener un vehículo que le facilitase la llegada a la Universidad.

Todas estas barreras complicaron la vida de este estudiante durante su estancia universitaria, además de situarlo en una situación de desventaja, discriminación y dependencia frente a sus compañeros. En especial, cobra importancia en el caso de las personas con discapacidad física, como es el caso de este alumno, que hizo especial hincapié en los problemas que tenía cuando se movían por el centro de la ciudad o llegar hasta su Universidad. En este sentido, en investigaciones como las de Borland y James (1999), Castellana y Sala (2005), Fuller, Bradley, y Healey (2004), Holloway (2001) y Polo y López (2005) coinciden con resultados similares en los que detallan que existen diversas barreras y que, en función del tipo de discapacidad, algunas se hacen más destacadas que otras.

Esta realidad nos lleva a confirmar la necesidad de adaptación y reajuste, que se hace evidente en los entornos sociales para que sean totalmente accesibles para toda la comunidad. Por ello, el objetivo que deben de seguir las políticas y los planes de mejora ha de ser alcanzar la inclusión plena, tomando como referencia el diseño universal. En este sentido, siguiendo a autores como Pliner y Johnson (2004), podemos afirmar que estas mejoras no solo beneficiarán a los estudiantes o personas con discapacidad, sino a la comunidad en general.

Desde Beijing (1995), donde se plantea por primera vez la necesidad de incorporar el término mujer y discapacidad, hasta la actualidad, se han implementado importantes modificaciones y cambios que han hecho que las mujeres con diversidad funcional puedan estar presentes en el marco legislativo y político, no solo de España (Ioé, C. 2013), sino también y con fuerza de América Latina (Almeida et al. 2012; Stang Alva 2011).

Los datos expuestos en la tabla del artículo “Barreras arquitectónicas, mentales y de comunicación: mujeres con diversidad funcional” evidencian cómo las barreras arquitectónicas, mentales y de comunicación están presentes en la vida privada y pública de las personas con diversidad funcional. Estas barreras se hacen más agudas e invisibles si se trata de mujeres con diversidad funcional. Sin duda, la construcción social del binomio género y diversidad funcional está impregnado de la estereotipada ilusión social de la desdibujada perfección. Los prejuicios pueden derivar en rechazo sin comprobar en qué medida cada una de las mujeres es o no portadora de esos atributos que el estereotipo les atribuye.

Éstos son aplicados a las mujeres con diversidad funcional, en muchos casos, convirtiéndolas en análogas unas de las otras, perviviendo la tendencia a la igualación y

homogenización (73.47%). La experiencia de las mujeres con diversidad funcional queda determinada por el discurso social que se genera alrededor de ellas. En sus narrativas se muestran persistentes al afirmar que la sociedad las considera y muestra como diferentes (106.12%) y por tanto, esto las distancia de un trato igualitario. En frecuentes ocasiones, expresan sentirse marginadas a nivel familiar (75.51%) y en segundo plano con respecto a las demás personas estándar.

El victimismo social pervive, bajo su paraguas albergan consideraciones acerca de las mujeres con diversidad funcional como “pobres chicas”, “que pena me dan”, “lástima de su situación”, en algunas ocasiones, éste victimismo lo interiorizan y lo identifican con el hecho de significar para los demás una carga social, frente a esto, hallamos narrativas en muy raros casos, que describen sentirse bien siendo tratadas de forma especial y con un trato victimizante.

Las mujeres con diversidad funcional física y visual verbalizan la escasez de adaptaciones en sus ciudades (73.47%), en servicios y medios públicos, al igual que en instituciones de carácter público. Esto no implica poder acceder a un transporte como el tren, no poder abrir las puertas de la universidad. Solo un 16,33% relatan que, poco a poco, se está consiguiendo la eliminación de las barreras arquitectónicas, pero que es un proceso muy lento. Un porcentaje muy alto (73,47%) de las participantes, manifiesta no tener ninguna adaptación técnica en su casa que le permita poder mejorar su calidad de vida cotidiana. De las barreras estudiadas en esta investigación, han resultado las barreras de comunicación, las “más normales”, aquellas que afectan más a todos los tipos de diversidad estudiados; físicos y sensoriales. Los datos que encontramos en las barreras de comunicación no sólo afectan a las mujeres con diversidad funcional auditiva sino también a las mujeres con diversidad funcional visual y física ya que relatan ser relegadas a un segundo plano y no estar en contacto con la información de su

entorno; explican sentirse apartadas y con una escasa participación social, debido en parte a las barreras de comunicación e información. Todavía hoy en la actualidad hay mujeres que no reciben la información de forma directa, sino que la información recorre un camino de distribución que la distorsiona hasta llegar a ellas, o en otros casos ni siquiera la reciben, lo cual las sumerge en una burbuja social. Las oportunidades educativas se reducen en las mujeres con diversidad funcional fundamentalmente, ya que encuentran dificultades y trabas educativas a nivel mental, arquitectónico y de adaptaciones en el campo de la educación.

Concluimos que también en el contexto educativo tanto en el ámbito público como privado se las etiqueta de forma negativa, al igual que son rechazadas, en muchos casos, sin comprobar en qué medida son verdaderas las atribuciones que sobre ellas se brindan. Muchas mujeres entrevistadas consideran que son múltiples las barreras que encuentran en su paso por la educación que repercuten y afectan en grado negativo a su desarrollo educativo. En resumen, podemos comprobar que en sus relatos expresan sufrir un trato diferenciador que las distancia de la normalidad, negando así mismo la heterogeneidad entre las personas en la sociedad. Y negando en la práctica lo que en la teoría se reivindica.

5.4 Servicios o elementos facilitadores

La presencia de alumnado con discapacidad en las aulas universitarias es cada vez mayor (Abad Álvarez y Castro de Paz, 2008; Álvarez, Alegre y López, 2012; Hernández, Fernández, Carrión y Avilés, 2019; De Los Santos, Kupezynski y Mundy, 2019; Melero, Morriña y Perera, 2019), debido al éxito de las actuaciones y programas desarrollados en las etapas educativas anteriores (Bilbao, 2010) y a las políticas

legislativas (Galán-Mañas, 2015) implementadas en las últimas décadas en torno a esta realidad.

En el marco de los estudios universitarios, el Real Decreto 743/2003, de 20 de junio, que regula la prueba de acceso a la universidad de los mayores de 25 años, establece en su artículo 5 que para los/as candidatos/as que en el momento de su inscripción justifiquen debidamente alguna discapacidad que les impida realizar la prueba de acceso con los medios ordinarios, se adoptarán las medidas oportunas para que puedan hacerla en las condiciones más favorables en función de su discapacidad.

En este contexto cambiante, las universidades han evolucionado para dar respuesta a las necesidades del alumnado con discapacidad que llega a sus aulas, de tal modo que, si a principios de 1990 muy pocos concluían sus estudios universitarios, en la actualidad parece impensable que las universidades no dispongan de servicios, programas y especialistas que trabajen para garantizar el acceso, desarrollo y conclusión de los estudios universitarios de este colectivo.

Los estudios desarrollados por Abad et al. (2008) y Alcántud, Ávila y Asensio (2000) señalan que las unidades o servicios universitarios destinadas a la atención del alumnado con discapacidad comparten líneas de actuación comunes, centradas en la eliminación de las barreras arquitectónicas y la mejora de la accesibilidad, la facilitación de la movilidad y el transporte, la elaboración de censos, el apoyo al estudio, la sensibilización de la comunidad universitaria, el apoyo técnico, las ayudas económicas, la gratuidad de matrícula, la formación del personal de administración y servicios y del personal docente e investigador, las adaptaciones curriculares y las políticas de inserción laboral.

Del mismo modo, Núñez (2017) “señala que los servicios de apoyo al alumnado con discapacidad en la universidad son muy heterogéneos en su estructura, profesionales que los integran, organización y recursos con que cuentan y que, en general, su actuación se orienta a la superación de barreras de acceso espaciales y materiales, pero no tanto a la intervención en cuestiones curriculares”

En el artículo Universidades Mexicanas accesibles e inclusivas, se aborda la importancia de la accesibilidad en el hábitat universitario y cómo la participación e implicación en la materia de todos los responsables, profesores y mandatarios, se convierte en un medio principal para lograr una universidad accesible e inclusiva para todas las personas, independientemente de la discapacidad o necesidad que presente el alumnado o el personal que desarrolle sus funciones en la misma. En este caso, se centran en una universidad en México (Guadalajara) en el que se encuentran diferentes barreras físicas y qué elementos podrían ser facilitadores:

Por lo general la Universidad, se encuentra practicable a estos usuarios, con la salvedad de que en la mayoría de los espacios es necesaria una persona de apoyo que le ayude a salvar las diferentes rampas, ya que tienen una pendiente elevada según indica la norma vigente (Asamblea legislativa del Distrito Federal, 2017) y concretamente en la norma mexicana que recoge los requisitos de los ‘Elementos para la accesibilidad a los espacios de la infraestructura física educativa’ (Estados Unidos Mexicanos, 2016). Además dichas rampas suponen un peligro a los usuarios debido al riesgo de caída por los laterales. En cuanto al acceso a determinados lugares que cuentan con escaleras, se requiere mejorar su accesibilidad y seguridad con pasamanos y señalización del filo de la huella. En los casos en los que las escaleras no cuentan con elemento de comunicación vertical accesible alternativo, como sucede en la segunda planta del edificio de rectoría o uno de los edificios con cubículos para profesores, se tienen en

cuenta medidas de atención en caso de que el personal interesado en acceder a dicha planta se le ofrezca la atención necesaria en otra estancia más accesible. Por otro lado, conviene tener en cuenta que los aseos se están adaptando en algunos aspectos, como lo es el lavado a baja altura, inclinación del espejo, pero no cuenta con espacio de transferencia al inodoro, grifería accesible o accesorios a altura adecuada. Es necesario mejorar la accesibilidad para los puntos de atención al alumnado disponiendo de mostradores a una altura más baja. No obstante, como medida alternativa, se les ofrece atención en otros puntos que son accesibles.

6.Conclusiones

Tomando como referencia los resultados obtenidos a lo largo del trabajo se han establecido las siguientes conclusiones:

1. Existen pocas referencias bibliográficas que dificultan el contraste de información en este ámbito.
2. El alumnado con diferentes discapacidades ha de ser incluido en el sistema educativo a pesar de las diferentes barreras que se puedan presentar (arquitectónicas, de comunicación..).
3. Se debe apostar por una educación online para enseñar en cualquier contexto y ante cualquier dificultad que se presente.
4. Se debe suprimir cualquier barrera arquitectónica que impida el acceso a los centros e instituciones educativas a el alumnado con alguna discapacidad.
5. Se ha de promover la igualdad de condiciones tanto para las instituciones públicas como privadas.
6. Es conveniente introducir el transporte público adaptado a las personas con discapacidad física.

7. El acceso a las instalaciones ha de ser del todo accesibles para los alumnos con discapacidad física.
8. Las mujeres con discapacidad física no deben ser “excluidas” en el sistema educativo.
9. La población no ha de poder integrarse a la sociedad de forma plena, ya que estas barreras generan limitaciones de tipo social, económico y de tipo arquitectónico.
10. Incorporar actuaciones tendentes a mejorar la movilidad de las personas con discapacidad motora.

7.Discusión

En este trabajo de revisión teórica, se ha llevado a cabo una búsqueda exhaustiva centrada entre los años 2016-2021 sobre las diferentes barreras arquitectónicas que existen en las Universidades y como afecta a el alumnado con discapacidad física.

Los resultados han mostrado, sin duda, la escasa existencia de número de investigaciones que se encuentran centradas en las barreras arquitectónicas en cuanto al sistema educativo, ya que hace más hincapié a las barreras arquitectónicas que pueden afectar en el ámbito público, pero sin hacer referencia a las instituciones educativas. No obstante, se ha tratado de hacer una búsqueda global tomando como base la estructuración de los artículos seleccionados por categorías, distribuyendo así la información en diferentes ítems (hablando desde la relación entre la Universidad con la discapacidad, hasta su accesibilidad, la influencia de esas barreras en alumnos con discapacidad física y los elementos facilitadores que ofrece la institución).

En relación al primer objetivo, podemos destacar que los resultados analizados, revelan que hace falta una mejora en cuanto a las barreras arquitectónicas en las

Universidades así como otras instituciones educativas, ya que dichas barreras dificultan a las personas que tienen discapacidad física en su ámbito educativo. En esta línea Cotán Fernández y Fernández (2017), señalan que las instituciones de educación superior deben garantizar las adaptaciones que sean necesarias, teniendo en cuenta lo propuesto desde el diseño universal para que las personas con discapacidad puedan acceder a la educación superior en las mismas condiciones que los demás miembros de la comunidad académica.

Así mismo, Bermeosolo (2014) aporta que, aunque la inclusión educativa implique reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de los centros educativos para atender a la diversidad, la realidad es que se reconoce que el ingreso de personas con diversidad funcional (DF) a las instituciones de educación superior es aún escaso, debido a la existencia de barreras sociales, culturales y arquitectónicas que limitan su acceso, lo que denota que sigue siendo un tema invisible en las instituciones (García-Hortal et al., 2015; Cruz Valdillo y Casillas Alvarado, 2017).

A este respecto, un estudio realizado por una institución de enseñanza superior de España analizó cuales son las barreras dentro de sus instalaciones para las personas en condición de discapacidad. Tomando las opiniones de estudiantes en situación de discapacidad se buscó el mejoramiento de la comunicación entre la institución y esta población, lo que promovió tener un representante académico de la población, además motivó a la creación de un sistema que permite avisar al área de docencia sobre la llegada de un estudiante en condición de discapacidad, de esta manera, se pueden realizar las adaptaciones respectivas a la infraestructura para permitir el acceso idóneo del estudiante a la educación (Moriña, Lopez-Gavira, & Molina, 2017). De esta manera y como lo resalta Díaz-Suárez (2015), es necesario acoger el termino de “Diseño para todos”, el cual se define como “La intervención sobre entornos, productos y servicios

con el fin de que todos, incluidas las generaciones futuras, puedan disfrutar participando en la construcción de nuestra sociedad”.

En cuanto a el segundo objetivo planteado, determinar como afecta en el alumnado con discapacidad física dichas barreras, podemos resaltar la especial importancia de tener un ámbito educativo accesible para que el alumnado con discapacidad física tenga las mismas posibilidades que el otro alumnado, pues resultados mostrados como en la tesis de Cotán (2015), reflejan que la inclusión e igualdad de forma plena no se ha conseguido totalmente, ya que se relata en muchas ocasiones las determinadas barreras que dicha persona se ha encontrado en su trayectoria. Una de las dificultades más tediosas para este alumnado, era las barreras arquitectónicas y la infraestructura urbana, de transporte y de construcción, que le dificultaban poder acceder a la Universidad. Todas estas barreras complicaron la vida de este estudiante durante su estancia universitaria, además de situarlo en una situación de desventaja, discriminación y dependencia frente a sus compañeros.

En este sentido, en investigaciones como las de Borland y James (1999), Castellana y Sala (2005), Fuller, Bradley, y Healey (2004), Holloway (2001) y Polo y López (2005) coinciden con resultados similares en los que detallan que existen diversas barreras y que, en función del tipo de discapacidad, algunas se hacen más destacadas que otras.

Siguiendo a autores como Pliner y Johnson (2004), podemos afirmar que estas mejoras no solo beneficiarán a los estudiantes o personas con discapacidad, sino a la comunidad en general.

El último objetivo planteado era establecer desde la literatura que elementos son facilitadores para la movilidad de el alumnado con discapacidad física en la

Universidad. En los resultados obtenidos, se ha evidenciado que cada día hay más alumnado con discapacidad física y que autores como Núñez (2017) señala que los servicios de apoyo al alumnado con discapacidad en la universidad son muy heterogéneos en su estructura, profesionales que los integran, organización y recursos con que cuentan y que, en general, su actuación se orienta a la superación de barreras de acceso espaciales y materiales, pero no tanto a la intervención en cuestiones curriculares.

En este contexto cambiante, las universidades han evolucionado para dar respuesta a las necesidades del alumnado con discapacidad que llega a sus aulas, de tal modo que, si a principios de 1990 muy pocos concluían sus estudios universitarios, en la actualidad parece impensable que las universidades no dispongan de servicios, programas y especialistas que trabajen para garantizar el acceso, desarrollo y conclusión de los estudios universitarios de este colectivo.

Según la Asamblea legislativa del Distrito Federal (2017), por lo general la Universidad, se encuentra practicable a estos usuarios, con la salvedad de que en la mayoría de los espacios es necesaria una persona de apoyo que le ayude a salvar las diferentes rampas, ya que tienen una pendiente elevada según indica la norma vigente.

Bibliografía

- Abad, Ma. Álvarez, P., y Castro de Paz, J. F. (2008). Apoyo a la integración de estudiantes con discapacidad en la enseñanza universitaria. Algunas medidas y propuestas de actuación orientadora. *Educación y diversidad: Education and diversity: Revista inter-universitaria de investigación sobre discapacidad e interculturalidad*, 2, 129-150. [file:///Users/user/Downloads/Dialnet-ApoyoALaIntegracionDeEstudiantesConDiscapacidadEnL-2547369%20\(2\).pdf](file:///Users/user/Downloads/Dialnet-ApoyoALaIntegracionDeEstudiantesConDiscapacidadEnL-2547369%20(2).pdf)
- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial (1998). *Integración en Europa: Provisión para alumnos con necesidades educativas especiales. Tendencias en 14 países*. Comisión Europea. Dinamarca. <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338230780002.pdf>
- Aguado, A. y Alcedo, M. (2001). *Necesidades Educativas especiales derivadas de la discapacidad física*. II Congreso “La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo” presentado en Universidad de Salamanca, España. <https://campus.usal.es/~inico/actividades/actasuruguay2001/12.pdf>
- Alcantud, F., Ávila, V., y Asensio, C. (2000). *Adaptaciones curriculares en los estudios superiores*. *Minusval*, 125, 17-19. https://sid.usal.es/idocs/F8/ART10267/estudiantes_adaptaciones_curriculares_estudiosuperiores.pdf
- Alfonso Naranjo, B. (2010). Barreras arquitectónicas y discapacidad. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*. 8, 1-9. <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7197.pdf>

Almeida, María Eugenia y Angélico, María Alfonsina (2012). *Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina*. Universidad Nacional Entre Ríos UNER. Facultad de Trabajo Social de Uruguay.

<https://core.ac.uk/download/pdf/43565741.pdf>

Alonso López, F. (2007). Los ejes determinantes de las políticas de igualdad de oportunidades III: la accesibilidad universal y el diseño para todos. En Lorenzo, R y Cayo, L (Eds.), *Tratado sobre la discapacidad* (pp. 2-36). Navarra: Thomson Aranzadi.

Álvarez Pérez, P., Alegre, O., y López, D. (2012). Las dificultades de adaptación a la enseñanza universitaria de los estudiantes con discapacidad: un análisis desde un enfoque de orientación inclusiva. *Relieve, Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 18 (2) <https://doi.org/10.7203/relieve.18.2.1986>

Asamblea legislativa del distrito federal. (2017). *Ley de la Accesibilidad para la Ciudad de México*. [http://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/Programas/Discapacidad/Ley-
Accesibilidad-CDMX.pdf](http://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/Programas/Discapacidad/Ley-Accesibilidad-CDMX.pdf)

Basil, C.(1990).Los alumnos con parálisis cerebral: Desarrollo y educación. In *Desarrollo psicológico y educación III: Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Barcelona:Santillana. [file:///Users/user/Downloads/Dialnet-
LaEscuelaYLosAlumnosConDiscapacidadMotriz-2941287%20\(1\).pdf](file:///Users/user/Downloads/Dialnet-LaEscuelaYLosAlumnosConDiscapacidadMotriz-2941287%20(1).pdf)

Bermeosolo, J. (2014). Education and inclusion: The contribution of health professional. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 25(2), 363-371.
[https://doi.org/10.1016/S0716-8640\(14\)70048-3](https://doi.org/10.1016/S0716-8640(14)70048-3)

Bilbao, M. C. (2010). *Percepción de los recursos que favorecen la integración de estudiantes con discapacidad en la educación superior según los docentes de la*

Universidad de Burgos. Educación y Diversidad, 4(2), 33-50.

<file:///Users/user/Downloads/Dialnet->

[PercepcionDeLosRecursosQueFavorecenLaIntegracionDe-3276325%20\(2\).pdf](file:///Users/user/Downloads/Dialnet-PercepcionDeLosRecursosQueFavorecenLaIntegracionDe-3276325%20(2).pdf)

Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., y Shaw, L. (2000). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. CSIE.

<https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Spanish%20South%20America%20.pdf>

Borland, J., y James, S. (1999). «The Learning Experience of Students with Disabilities in Higher Education. A case study of a uk university». *Disability & Society*, 14, 1, 85-101

[file:///Users/user/Downloads/Listening to students the experiences of disabled .pdf](file:///Users/user/Downloads/Listening%20to%20students%20the%20experiences%20of%20disabled%20.pdf)

Br. Segura Castro, TA.(2020). *Barreras arquitectónicas y la accesibilidad a los servicios de fisioterapia en pacientes con discapacidad motora en el Callao 2020*. Escuela de posgrado programa académico de maestría en gestión de los servicios de la salud, lima-Perú.

https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/54629/Segura_CTA-SD.pdf?sequence=1

Bustos.(1984).*Reeducación del habla y el lenguaje en el parálitico cerebral*.(2

Edición). Madrid:CEPE. <file:///Users/user/Downloads/Dialnet->

[LaEscuelaYLosAlumnosConDiscapacidadMotriz-2941287%20\(2\).pdf](file:///Users/user/Downloads/Dialnet-LaEscuelaYLosAlumnosConDiscapacidadMotriz-2941287%20(2).pdf)

Calvo, N., Novo I., y Muñoz, J. M. (2015). *Los futuros docentes y su actitud hacia la inclusión de personas con discapacidad. Una perspectiva de género*. Anales de

Psicología, 31(1), 155- 171.

https://scielo.isciii.es/pdf/ap/v31n1/psico_evolutiva7.pdf

Campo, M., Martínez, P., Gómez, J. y Pérez D. *Lineamientos Política de educación superior inclusiva*, Colombia: Ministerio de Educación Nacional de Colombia - Dirección de Fomento para la Educación Superior, 2013.

<file:///Users/user/Downloads/486-1948-1-PB.pdf>

Castellana, M., y Sala, I. (2005). «La Universidad ante la diversidad en el aula». *Aula Abierta*, 85, 57-84. [file:///Users/user/Downloads/10.12795-revistafuentes.2019.v21.i1.06%20\(1\).pdf](file:///Users/user/Downloads/10.12795-revistafuentes.2019.v21.i1.06%20(1).pdf)

Coelho, R. F. y Barroso, A. F. (2019). *Acessibilidade arquitetônica em instituições de ensino – caso Universo, campus Juiz de Fora*. Anais do XI Simpósio de Engenharia de Produção de Sergipe), São Cristóvão, (p. 254-264). <https://bit.ly/3g4Lymi>

Comisión de Cultura del Colegio de Arquitectos(1976). *Los minusválidos y las barreras arquitectónicas*. Madrid: Colegio de Arquitectos.

<https://www.redalyc.org/pdf/2817/281722876003.pdf>

Congreso de Colombia. (2007, 10 de julio). Ley 1145. Por medio de la cual se organiza el sistema nacional de discapacidad y se dictan otras disposiciones. Educación inclusiva y marco legal en Colombia. *Una mirada desde la alteridad y las diferencias*. [file:///Users/user/Downloads/Dialnet-](file:///Users/user/Downloads/Dialnet-EducacionInclusivaYMarcoLegalEnColombiaUnaMiradaDe-7903724.pdf)

[EducacionInclusivaYMarcoLegalEnColombiaUnaMiradaDe-7903724.pdf](file:///Users/user/Downloads/Dialnet-EducacionInclusivaYMarcoLegalEnColombiaUnaMiradaDe-7903724.pdf)

Cotán Fernández, A. y Fernández, A.C. (2017). Educación inclusiva en las instituciones de educación superior: Narrativas de estudiantes con discapacidad. *Revista Española de Discapacidad*, 5(1), 43-61. [file:///Users/user/Downloads/Dialnet-](file:///Users/user/Downloads/Dialnet-EducacionInclusivaEnLasInstitucionesDeEducacionSup-6023234.pdf)

[EducacionInclusivaEnLasInstitucionesDeEducacionSup-6023234.pdf](file:///Users/user/Downloads/Dialnet-EducacionInclusivaEnLasInstitucionesDeEducacionSup-6023234.pdf)

- Cotán, A. (2015). *Enseñanza Superior y Educación Inclusiva: múltiples miradas desde las historias de vida de estudiantes con discapacidad*. Tesis doctoral: Universidad de Sevilla.
- <file:///Users/user/Downloads/TESIS%20ALMUDENA%20COT%C3%81N%20FERNANDEZ.pdf>
- Cruz Valdillo, R., y Casillas Alvarado, M. A. (2017). Las instituciones de educación superior y los estudiantes con discapacidad en México. *Revista de la Educación Superior*, 46(181), 37-53. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.11.002>
- Cruz-Velandia, I. y Hernández-Jaramillo, J. (2008). Magnitud de la discapacidad en Colombia: Una aproximación a sus determinantes. *Revista Ciencias de la Salud*, 6(3), 23-35. <https://www.redalyc.org/pdf/562/56260303.pdf>
- Chęć-Małyszek, A. (2020). Wykluczenie społeczne osób z niepełnosprawnością w środowisku lokalnym. Architektura bez barier – Ośrodek rehabilitacyjny Referencias 38 wypoczynkowy w Okunince. *Teka Komisji Architektury, Urbanistyki I Studiów Krajobrazowych*, 15(3). Pobrano z <https://bit.ly/3jNql2v>
- Day, R. (2005). *Cómo escribir y publicar trabajos científicos* (Vol.598). Pan American Health Org.
- De Los Santos, S. B., Kupezynski, L., y Mundy, MA. (2019). Determining academic success in students with disabilities in higher education. *International Journal of Higher Education*, 8(2), 16-38.
- <https://www.proquest.com/openview/82bee8b5a06d9684c3e29cbff4cd941e/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>

- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2012). *Encuesta nacional de calidad de vida (ecv)*.
[http://riberdis.cedd.net/xmlui/bitstream/handle/11181/4846/La discapacidad y su estado actual en la legislacion colombiana.pdf?sequence=1](http://riberdis.cedd.net/xmlui/bitstream/handle/11181/4846/La_discapacidad_y_su_estado_actual_en_la_legislacion_colombiana.pdf?sequence=1)
- Díaz-Suárez, L.(2015). Diagnóstico y propuestas de accesibilidad universal y diseño para todos en el parque de los niños de Bucaramanga, *Revista M*, 12(1), 80-96
<https://doi.org/10.15332/rev.m.v12i1.1928>
- Estados unidos mexicanos. (2016). *Elementos para la accesibilidad a los espacios de la infraestructura física educativa*. Requisitos.
[https://www.researchgate.net/profile/Rogelio-Martinez-Cardenas/publication/349718202 UNIVERSIDADES MEXICANAS ACCESIBLES E INCLUSIVAS/links/603e55f2299bf1e0784faf18/UNIVERSIDADES-MEXICANAS-ACCESIBLES-E-INCLUSIVAS.pdf#page=49](https://www.researchgate.net/profile/Rogelio-Martinez-Cardenas/publication/349718202_UNIVERSIDADES_MEXICANAS_ACCESIBLES_E_INCLUSIVAS/links/603e55f2299bf1e0784faf18/UNIVERSIDADES-MEXICANAS-ACCESIBLES-E-INCLUSIVAS.pdf#page=49)
- Fuller, M., Bradley, a., y Healey, M. (2004). «Incorporating disabled students within an inclusive higher education environment», *Disability & Society*, 19, 5, 455-468
- Fundación, O.N.C.E. (2006). Libro blanco del diseño para todos en la universidad. *Ministerio de trabajo y asuntos sociales, Instituto de migraciones y Servicios Sociales (IMSERSO),Madrid*.
- Galán-Mañas, A. (2015). Orientación a los estudiantes con discapacidad en la Universidad Española. *Revista de Orientación Psicopedagógica* 1(26) , 83-99.
<https://doi.org/10.5944/reop.vol.26.num.1.2015.14344>
- García-Hortal, C., Villatoro-Bongiorno, K., y Sahagún-Navarro, M. (2015). Asistencia personal en la autoeficacia, calidad de vida y estilo de afrontamiento en personas

con diversidad funcional de origen físico. *Búsqueda*, 2(14), 7-18.

<https://revistas.cecar.edu.co/index.php/Busqueda/article/view/55/50>

García, C.E., y Sánchez, A. S. Clasificaciones de la OMS sobre discapacidad. *Boletín del RPD*, 50, 15-30.

Harmony, T. y Alcaraz, V.M. (1987). *Daño cerebral. Diagnóstico y tratamiento*: México: Trillas.

Hernández, C. M., Fernández María del M., Carrión, J. J., y Avilés, B. (2019). La inclusión socioeducativa en la Universidad de Minho. Percepciones y actitudes sobre el alumnado con discapacidad. *Revista Complutense de Educación*, 30(4), 1097-1112.

<https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/60106/4564456551764>

Holloway, S. (2001). «The experience of higher education from the perspective of disabled students». *Disability & Society*, 16, 4, 597-615.

Huenul, A. C., Hernández, V. S. y Hormazábal, G. V. (2016). Barreras de aprendizaje para estudiantes con discapacidad en una Universidad Chilena. Demandas Estudiantiles – Desafíos Institucionales. *Revista Electrónica «Actualidades Investigativas en Educación»*, 16(3), 1-29

<https://www.redalyc.org/pdf/447/44746861005.pdf>

Ibáñez, B. C. (1994). Pedagogía y Psicología Interconductual. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 20, 99-112.

<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/alpsi/v16n27/n27a03.pdf>

Ioé, Colectivo. (2013). Diversidad funcional en España. Hacia la inclusión en igualdad de las personas con discapacidades. *Revista Española de Discapacidad*, 1(1), 33-

46. <file:///Users/user/Downloads/Dialnet-FunctionalDiversityInSpainTowardsTheEqualInclusion-4868171.pdf>

Jiménez, Antonio y Huete, Agustín. (2002). La discriminación: Carmen Mañas Viejo / Universidad de Alicante, España / Almudena Iniesta Martínez. *La discriminación por motivos de discapacidad*. Comité de representantes de minusválidos de España: Madrid.

Kurtyka, M. I., Heldak, M., y Przybyla, K. (2019). The actual demand for the elimination of architectural barriers among senior citizens in Poland. *International journal of environmental research and public health*, 16 (14), 2601
[vhttps://doi.org/10.3390/ijerph16142601](https://doi.org/10.3390/ijerph16142601)

Ley 2/2006, 3 de mayo, de Educación, BOE (106-7899).

Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad.

Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. BOE nº 89 de 13/04/07. (89-109)

López, F. (dir.). 2002. *Libro Verde de la Accesibilidad en España. Diagnóstico y bases para un plan integral de supresión de barreras*. Inerser.

López, F. (dir.). 2003. *Acceplan. Plan de accesibilidad 2003-2010*. Libro Blanco. Ceapat.

Lotito, F. y Sanhueza, H. (2011). Discapacidad y barreras arquitectónicas: Un desafío para la inclusión. *Revista AUS*, (9), 10-13. *Universidad Austral de Chile*.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2817/281722876003>

- Mañas Viejo, Carmen y Iniesta, A. (2009). Situación laboral de las mujeres con discapacidad física y sensorial en la provincia de Alicante. *Feminismos*, 13, 153-170
- Melero, N., Moriña, A., y Perera, V.H (2019). Acciones del profesorado para una práctica inclusiva en la universidad. *Revista Brasileira de Educao*, 24, 1-19.
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/F5gg7myjtWYZCtH96rc9CMt/?lang=es>
- Molina Bejar, R. (2010). Educación superior para estudiantes con discapacidad. *Revista de Investigación*, (70), 95-115.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=376140385005>
- Moriña, A., Lopez-Gavira, R., y Molina, V. M (2017) What if we could imagine an ideal university? Narratives by students with disabilities, *International Journal of Disability, Development and Education*.
- Muñoz, J. M., Novo, I., y Espiñeira, E.M. (2013). La inclusión de los estudiantes universitarios con discapacidad en las universidades presenciales: actitudes e intención de apoyo por parte de sus compañeros. *Estudios Sobre Educación*, 24, 103-124.
<https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/29566/2/MUN%c3%8c%c6%92OZ%20%20NOVO.pdf>
- Núñez Mayán, M. T. (2017). Estudiantes con discapacidad e inclusión educativa en las universidades. Avances y retos para el futuro. *Revista de Educación Inclusiva*, 10 (1), 13- 30. <file:///Users/user/Downloads/269-668-1-PB.pdf>
- Observatorio Estatal de la Discapacidad. (2016). *Estudio sobre impacto de género y accesibilidad*.

http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/5159/Estudio_impacto_g%c3%a9nero_y_accesibilidad.pdf?sequence=1&rd=0031649756868886

Ossa Cornejo, C.O. (2013). Actitudes de estudiantes sobre personas con discapacidad en la Universidad del Bío-Bío. *Psicogente*, 16(29).

<https://www.redalyc.org/pdf/4975/497552362004.pdf>

Otero Montes, N. L. (2011). *Actitudes de los docentes frente a los educandos con discapacidad auditiva, en el marco de la educación inclusiva, de los grados sexto-dos y séptimo-dos de la Institución Educativa Francisco José de Caldas, sede principal, municipio de Corozal Sucre*. [Tesis de Especialización]. CECAR.

[file:///Users/user/Downloads/Dialnet-](file:///Users/user/Downloads/Dialnet-EvaluacionDeNecesidadesDeApoyoEnUniversitariosConD-7491987%20(2).pdf)

[EvaluacionDeNecesidadesDeApoyoEnUniversitariosConD-7491987%20\(2\).pdf](file:///Users/user/Downloads/Dialnet-EvaluacionDeNecesidadesDeApoyoEnUniversitariosConD-7491987%20(2).pdf)

Oviedo, D., y Bocarejo, J. Desarrollo de una metodología de estimación de accesibilidad como herramienta de evaluación de políticas de transporte en países en desarrollo: estudio de caso de la ciudad de Bogotá, Bogotá D.C., Colombia: *Revista de Ingeniería*. Universidad de los Andes, 2011.

<http://www.scielo.org.co/pdf/ring/n35/n35a05.pdf>

Parra, D. J. L. y Luque-Rojas, M. J. L.(2013). Necesidades Específicas de Apoyo Educativo del alumnado con discapacidades sensorial y motora. *Summa Psicológica*10(2), 57-72.

Pliner, S. y Johnson, J. (2004). «Historical, theoretical, and foundational principles of universal instructional design in higher education». *Equity & Excellence in Education*, 3, 105-113.

Polo, Ma T. y López, Ma D. (2005). «Barreras de acceso al medio físico de los estudiantes con discapacidad motora en la Universidad de Granada». *Revista*

Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 7, 3, 121-132.

<https://www.redalyc.org/pdf/2931/293121928007.pdf>

Ponces, J. (1991). *Parálisis cerebral infantil*. Qué ens cal saber? Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de Benestar Social.

Rapin, I. (1987). *Disfunción cerebral en la infancia*. Barcelona: Martínez Roca.

Real Decreto 743/2003, de 20 de junio, por el que se regula la prueba de acceso a la universidad de los mayores de 25 años. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de julio de 2003, núm. 159, pp. 26037-26039.

<https://www.boe.es/boe/dias/2003/07/04/pdfs/A26037-26039.pdf>

Slater, R., Pearson, V. K., Warren, J. P y Forbes, T (2015) Institutional change for improving accessibility in the design and delivery of distance learning—the role of faculty accessibility specialists at the Open University, *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*. [file:///Users/user/Downloads/Dialnet-EstudioDeAccesibilidadDePersonasDiscapacitadasOCon-7536703%20\(1\).pdf](file:///Users/user/Downloads/Dialnet-EstudioDeAccesibilidadDePersonasDiscapacitadasOCon-7536703%20(1).pdf)

Stang Alva, María. Fernanda. (2011). *Las personas con discapacidad en América Latina: del reconocimiento jurídico a la desigualdad real*. CEPAL.

Urrútia, G., & Bonfill, X. (2010). Declaración PRISMA: una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. *Medicina clínica*, 135(11), 507-511.

Valarezo, G. P. y Esparza, J. S. (2009). *Guía de accesibilidad al medio físico*. Ecuador. Editorial Prosar.