

**Criterio de estudiantes en condición de discapacidad respecto al  
plan de ajuste curricular en cursos de grado,  
Universidad de Costa Rica**

**Criteria for students with disabilities regarding the curricular  
adjustment plan in undergraduate courses,  
University of Costa Rica**

Allan Abarca Rodríguez  
Escuela de Salud Pública y Escuela de Ciencias Políticas  
Universidad de Costa Rica, Montes de Oca, Costa Rica  
[allan.abarca@ucr.ac.cr](mailto:allan.abarca@ucr.ac.cr)  
<https://orcid.org/0000-0002-5852-1744>

**Fecha de recepción:** 24 de abril del 2025

**Fecha de aceptación:** 26 de agosto del 2025

**Cómo citar:**

Abarca Rodríguez, Allan. 2027. Criterio de estudiantes en condición de discapacidad respecto al plan de ajuste curricular en cursos de grado, Universidad de Costa Rica. *Revista Reflexiones*. 106 (1). DOI 10.15517/rr.v106i1.64883

**Resumen**

**Introducción:** Este artículo aborda los resultados de una investigación en la cual estudiantes de grado en condición de discapacidad de la Universidad de Costa Rica (UCR) son consultados respecto de la satisfacción en cuanto a un plan de adecuación que les permiten apoyos, a manera de adecuación no significativa, en cursos de una carrera universitaria.

**Objetivos:** Los objetivos desarrollados para este artículo son: a) comparar el plan de adecuación convenido conforme las necesidades expresadas por la población estudiantil, en el proceso de negociación con las autoridades académicas; y b) determinar el cumplimiento del plan de adecuación convenido y ejecutado, a partir de la perspectiva de las personas estudiantes, una vez finalizado el curso.

**Método y técnicas:** Se aplicó una entrevista estructurada, dirigida a población estudiantil que convino y ejecuta un plan de adecuación, para lo cual se aplica un cuestionario estructurado. Mediante una selección por método de bola de nieve, se seleccionan 14 estudiantes a los cuales se le pregunta sobre la experiencia en 5 cursos elegidos aleatoriamente, para un total de 70 cursos analizados.

**Resultados:** El estudiantado se muestra altamente satisfecho respecto de los ajustes convenidos, y del trato incluyente en el aula, a pesar de que en cerca de la mitad de los cursos estudiados se dieron incumplimientos en la ejecución de los acuerdos.

**Conclusión:** El esfuerzo por el diseño de servicios para una educación inclusiva universitaria es fundamental para la equiparación de oportunidades, en el marco de una habilitación profesional que debe preservarse. Las condiciones de acceso —por ejemplo, al campus, al espacio en el aula, a los recursos de apoyo, a la metodología de trabajo, entre otros— deben ser vigiladas y reforzadas en forma constante, es decir, se requieren políticas de seguimiento y de control más efectivas, además de una capacitación docente sostenida.

**Palabras clave:** Discapacidad, Universidad, Satisfacción, Currículum, Plan de adecuación.

### **Abstract**

**Introduction:** This article addresses the results of a study in which undergraduate students with disabilities at the University of Costa Rica (UCR) were surveyed regarding their satisfaction with an accommodation plan that provides them with support, in the form of non-significant accommodations, in university courses.

**Objective:** The objectives developed for this article are: a) to compare the agreed-upon adaptation plan with the needs expressed by the student population during the negotiation process with academic authorities, and b) to determine compliance with the agreed-upon and executed adaptation plan, from the students' perspective, once the course has concluded.

**Method and technique:** A structured interview was conducted with a student population that agreed to and implemented an adaptation plan, for which a structured questionnaire was administered. Through a snowball sampling method, 14 students are selected and asked about their experience in 5 randomly chosen courses, for a total of 70 courses analyzed.

**Results:** Students are highly satisfied with the agreed-upon adjustments and inclusive classroom treatment, although nearly half of the courses studied experienced failure to implement the agreements.

**Conclusion:** The effort to design services for inclusive university education is essential for equal opportunities, within the framework of professional qualifications that must be preserved. Access conditions —for example, to campus, classroom space, support resources, work methodology, among others— must be constantly monitored and reinforced. This means that more effective monitoring and control policies are required, in addition to ongoing teacher training.

**Keywords:** Disability, University, Satisfaction, Curriculum, Adaptation plan.

## **Introducción**

La discapacidad y la pobreza son condiciones que la mayoría de las veces se vinculan entre sí (Martínez 2013; Rocha Rodríguez et. al 2014); por tal motivo, para las condiciones de vida de las personas en condición de discapacidad, el acceso a los centros de educación superior representa una oportunidad relevante para revertir adversidades socioeconómicas y potenciar capacidades individuales.

Existe una amplia base político-jurídica que demanda la apertura de una educación superior inclusiva:

- La Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, que Costa Rica ratifica mediante la Ley 8661, establece el derecho de todas las personas con discapacidad a la educación; los países deben asegurar “la educación en todos los niveles y a lo largo de toda la vida [...] que las personas con discapacidad accedan a la educación superior y a la educación profesional” (2006).
- El objetivo 4 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, de Naciones Unidas (2000), referido a “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”, precisa una política que incluye la accesibilidad de la educación para las personas con discapacidad, asegurando un acceso igualitario (objetivo 4.5).
- El artículo 6 de las Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad (1993), demanda el principio de la igualdad de oportunidades de educación en los niveles primario, secundario y superior.
- En Costa Rica, la Ley de Igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad (Asamblea Legislativa 1996) estipula que al Estado garantizará “el acceso oportuno a la educación a las personas, independientemente de su discapacidad, desde la estimulación temprana hasta la educación superior” (artículo 14). Siendo fundamental en “la equiparación de oportunidades de las personas con discapacidad esté efectivamente garantizada.” (art. 57).

Existen mecanismos y estándares desarrollados en diferentes universidades o por organizaciones, dirigidas a superar las barreras que obstaculizan el ingreso, permanencia y posterior graduación de una persona con discapacidad a la educación universitaria, tales como el National Joint Committee on Learning Disabilities en los Estados Unidos (NJCLD 1999) o de quienes proponen mejoras en los entornos de aprendizaje basados en los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (Mumbardó-Adam et al. 2023, 220-222). La diversidad de los servicios de apoyo y las justificaciones de tales intervenciones son amplias y reconocidas (Susinos y Rojas 2004; Salinas et al. 2013; Nava-Caballero 2012; Villa y Arnau 2009; Díez et al. 2011; Eckes y Ochoa 2005; Hadjidakou y Hartas 2008; Schuck y Kroeger 1993).

Un estudio realizado en universidades australianas recoge la opinión de estudiantes respecto de su condición de discapacidad y los efectos en el proceso de aprendizaje. Por una disposición normativa nacional, debe haber ajustes al proceso que faciliten la inclusión en las universidades, pero bajo un esquema de clasificación de las discapacidades que acota las pautas. Esto puede generar, en sí mismo una práctica de etiquetar a las personas con su condición funcional (Yerbury, Darcy, Burrridge y Almond 2021, 11); la evidencia genera una discusión sobre un entramado burocrático que se requiere y el ejercicio de poder dentro y fuera del aula.

En un estudio realizado en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) se describen los apoyos y barreras experimentados por estudiantes en condición de discapacidad a lo largo de su estancia universitaria. Refieren a una inclusión basada en la decisión de un profesorado (Polo Martínez y Díaz-Barriga 2025, 10), más que de una concepción arraigada de los derechos humanos, a partir del cual los actos educativos de inclusión estén disponibles y sean aceptables (16-17).

Los servicios universitarios comprenden desde la digitalización de material bibliotecario, asistentes personales, insumos de apoyo (grabadoras, tabletas, programas de cómputo, entre otros), hasta lo que propiamente es el acceso al plan de estudio mediado en el aula.

La Universidad de Costa Rica es una de las 5 universidades públicas y de las casi 60 universidades en general de Costa Rica, país que alcanza los 5 millones de habitantes. En el informe QS World University Ranking 2025, dado a conocer en junio de 2024, alcanza el puesto 497 de más de 5500 universidades consideradas, siendo la primera en Centroamérica y el Caribe, y ubicada en el puesto 10 de América Latina.

Desde el año 2001, este centro de estudio toma la decisión de normar el proceso de solicitud, estudio y elaboración de un plan con adecuaciones pertinentes que pueden requerir estudiantes con “necesidades educativas”. La oficina denominada Centro de Asesoría y Servicios para Estudiantes con Discapacidad (CASED), es la unidad operativa que brinda los servicios de apoyo e información a la población estudiantil para garantizar el acceso e igualdad de oportunidades. A pesar de que en su nombre refiere a estudiantes en una condición de discapacidad, amplía la recepción de solicitudes a estudiantes que enfrentan problemas de aprendizaje, de carácter emocional, y con ciertas situaciones de enfermedad.

Al respecto, el artículo 37 del Reglamento de Régimen Académico Estudiantil (RRAE), en su inciso b, establece:

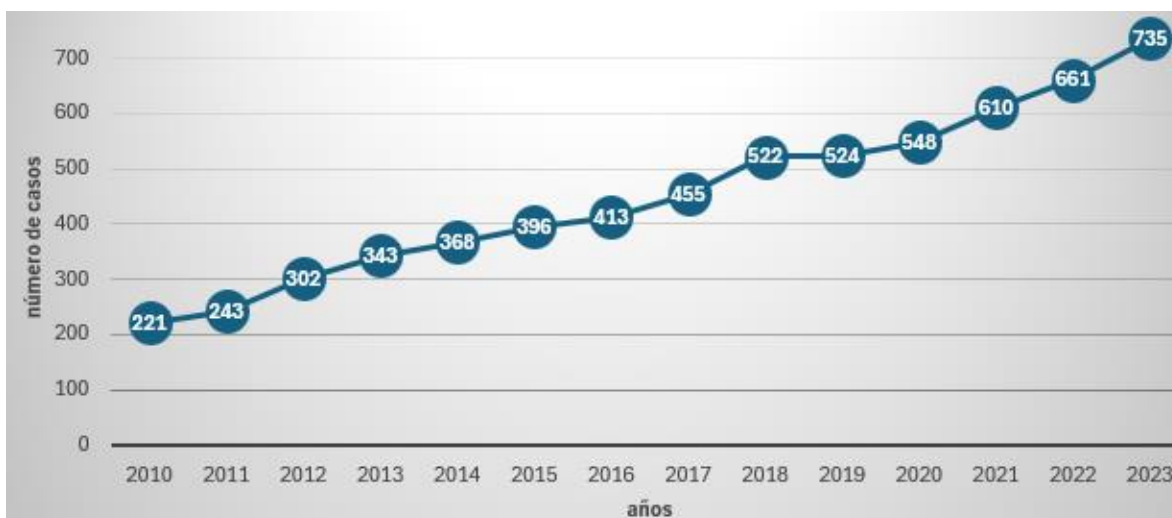
Una vez presentada la solicitud, el Cased valorará la solicitud y le dará el trámite respectivo. Informará a la unidad académica involucrada para que integre **el equipo de apoyo**, ..., el cual, dentro de los plazos establecidos, **elaborará un plan que contenga las adecuaciones pertinentes**. [Este plan es informado] a los profesores de los cursos que se impartan cada ciclo lectivo y en los cuales se encuentren matriculados estudiantes con **necesidades educativas especiales** de esta situación. (UCR 2001) [énfasis añadido].

Una vez la persona estudiante ingresa al centro universitario es orientado sobre la posibilidad de solicitar un “plan de adecuación”, también denominado como “plan de ajuste” o “ajuste curricular”. Esto implica disminuir o eliminar barreras, de modo que pueda hacer equitativa su condición con el resto de estudiantado en el curso.

La persona estudiante activa su solicitud ante la oficina responsable (CASED), acreditándose conforme un diagnóstico o epicrisis; luego, la instancia especializada informa a la unidad académica o Facultad para la convocatoria respectiva de la reunión-constitución del Equipo de Apoyo para definir el plan de ajustes. Finalmente, todas las partes involucradas son notificadas, incluyendo el profesorado. Cada unidad académica debe darle seguimiento a las responsabilidades que le corresponde a cada agente que se encuentra involucrada en la política. El CASED realiza asesoría conforme así lo requiera el estudiantado, incluso el propio profesorado.

Dado que refieren a “ajustes no significativos”, evidentemente no hay supresión de contenidos, esto es, la enseñanza y la evaluación se rigen bajo el principio de no alterar lo esencial del currículo, respetando la igualdad de condiciones y acreditando los objetivos del aprendizaje. En el caso estudiado, la mayoría de los ajustes convenidos refieren a: acceso anticipado de presentaciones o material de uso en clase, formato de las presentaciones utilizadas en el aula, tiempo adicional para la entrega de productos (generalmente 10 minutos por cada hora pautada en una evaluación de clase o de 2 días en asignaciones anticipadas), y otros (luminosidad controlada en el aula o laboratorio, reserva de ubicación de asiento, etcétera).

La cantidad de estudiantes adscritos al artículo 37 ha venido en un paulatino crecimiento, según datos del CASED que acopia en forma constante. En el año 2010 eran 221, diez años después hay 548 (crecimiento de un 148%), siendo que en el año 2023 se alcanzó la cifra de 735 estudiantes, esto es, se triplica en tan solo trece años (Figura 1).

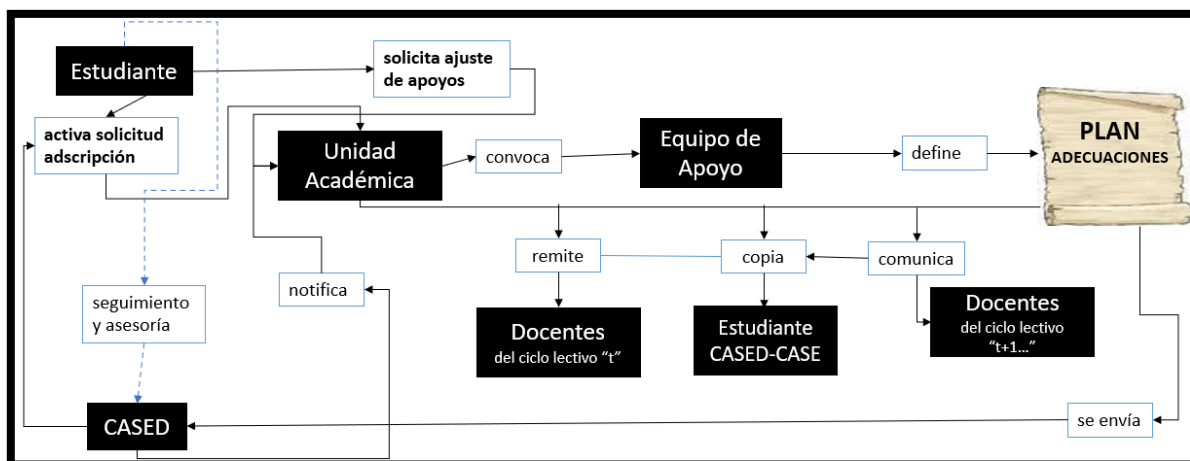


**Figura 1.** Estudiantes adscritos con adecuaciones, UCR, 2010-2023.

*Fuente:* Datos del Centro de Asesoría y Servicios para Estudiantes con Discapacidad (Cased), 2024.

En el año 2024 la Vicerrectoría de Vida Estudiantil (ViVE) renovó el esquema procedimental u operativo. En esencia, se establece que las direcciones de las unidades académicas deben remitir, en cada ciclo lectivo, el plan con los apoyos académicos o adecuaciones a las personas docentes de los cursos que matricule la persona estudiante sin que medie una solicitud previa, siendo que se puede coordinar un seguimiento con la persona especialista del CASED o la persona profesional del Centro de Asesoría Estudiantil (CASE), esta última es otra unidad operativa de la Vicerrectoría de Vida Estudiantil que ofrece orientación y apoyo en el transcurso de la vida académica de la persona estudiante.

De alguna forma, los parámetros de actuación de las unidades académicas se establecen de forma más clara (véase la Figura 2). Se evita así trámites innecesarios ya que el/la estudiante deja de apersonarse a la ventanilla de cada unidad académica cada ciclo lectivo para reactivar el plan de ajustes, siendo que la Dirección debe realizar las comunicaciones, a no ser que exista algún trámite por parte del alumnado para dejarlo sin efecto.



**Figura 2.** Protocolo de actuación de agentes alrededor de la operacionalización de la gestión del artículo 37 RRAE, UCR.

*Fuente:* Vicerrectoría de Vida Estudiantil (UCR 2024) y el Reglamento de Régimen Académico Estudiantil (UCR 2001).

### Elementos metodológicos

El estudio —de enfoque mixto, y de tipo básico, descriptivo y transversal— valora el nivel de satisfacción de estudiantes con discapacidad, respecto de un plan de adecuación convenido y ejecutado para facilitar el acceso al plan de estudios. Esto consiste, en guías o esquemas estructurados que regulan las condiciones en el aula, laboratorios o giras académicas, además del acceso al material y las condiciones ambientales que eliminan las barreras.

El estudio tiene un enfoque predominante cualitativo, pero se apoya en datos cuantitativos, esto recae en que, se adscribe al denominado enfoque cualitativo de enfoque mixto, ya que se apoya en datos cuantitativos. El propósito inicial es obtener información sobre aspectos negociados en el proceso de consolidación de los ajustes, del tipo de información y orientación recibida, del cumplimiento o no de éstos; además, de criterios o percepciones de otros aspectos enfrentados en el proceso formativo.

La pregunta central del estudio: ¿cuál es el nivel de satisfacción de las personas estudiantes de la Universidad de Costa Rica (UCR), respecto del plan de adecuación convenido y ejecutado en cursos de grado? La población de interés son estudiantes de la UCR con las siguientes características:

- Presentan un diagnóstico de discapacidad, para lo cual se cuenta con una certificación de la condición en cuestión, expedida por una institución sanitaria o profesional del campo de la salud.
- Se acogieron a un plan de adecuaciones formalmente establecido por la norma universitaria, una vez fueron aceptados en la universidad.
- Al menos han matriculado 3 ciclos lectivos amparados a un Plan de Adecuaciones.



d. Al momento de la entrevista (2023 y 2024) sean estudiantes activos.

Se aborda a 8 mujeres y 6 hombres, inscritos en distintas carreras pertenecientes a las siguientes áreas: Ciencias Económicas, Medicina, Educación, Ciencias Sociales, Ingeniería y Artes. Se aplicó la técnica de entrevista mediante un cuestionario estructurado. El estudio optó por un muestreo no representativo, en la que por el método de “bola de nieve” se contacta a las 14 personas participantes. Ahora bien, lo ideal es aplicar un censo o una muestra a partir de áreas de estudio, ya que hay destrezas y habilidades propias exigidas en las carreras a cualquier estudiante y docente, lo cual podría arrojar diferencias. Las unidades académicas y Facultades de la UCR se agrupan en 6 áreas de conocimiento: Artes y Letras, Ciencias Básicas, Ciencias Agroalimentarias, Ciencias Sociales, Salud e Ingeniería.

El instrumento aplicado permitió obtener información de 40 aspectos agrupados en “información personal”, “adscripción al artículo 37 del RRAE”, “adecuaciones convenidas y ejecutadas”, “apreciación sobre la ejecución de lo convenido y del docente en general”, “el Cased” y “recomendaciones”.

El hecho de exigir al menos 3 ciclos lectivos de estancia universitaria permite que, a partir de la experiencia en varios cursos, le sea posible al estudiante comparar situaciones acontecidas en el aula, laboratorio o trabajo de campo. A cada estudiante se le consulta sobre el Plan de Adecuaciones y sus valoraciones en 5 cursos matriculados, los cuales son seleccionados en forma aleatoria, lo que permite recoger la experiencia acontecida en 70 cursos con docentes distintos. Se consideran los aspectos “Plan de adecuación convenido”, y “Plan de adecuación ejecutado”.

-Del “Plan de adecuación convenido” se obtiene información sobre:

- a. Orientación y acompañamiento institucional.
- b. Evaluaciones en el curso.
- c. Acceso a material de curso (con cierta calidad o anticipación).
- d. Acceso físico al edificio o las instalaciones.
- e. Uso de equipo de cómputo o programas adaptados.
- f. Realización de ciertas actividades previstas en el aula o laboratorio.
- g. Realización de ciertas actividades previstas fuera del aula.
- h. Criterio de si lo acordado en el inicio del curso le parecía satisfactorio o no.
- i. Criterio de si percibió reticencias de la persona docente respecto de lo convenido.

- Del “Plan de adecuación ejecutado” se obtiene información de:

- a. Posibles barreras surgidas en el desarrollo del curso, y criterio sobre la persona docente.
- b. Información de si la persona docente tuvo problemas con lo aplicado de uno o varios de los ajustes convenidos.
- c. Criterio de si hubiese sido oportuno incluir otros aspectos en el convenio de adecuaciones.



d. Recomendaciones de mejora a la política institucional.

La base de datos se realizó con códigos alfanuméricos que sustituyen los nombres de las personas informantes, custodiando así el acceso a los datos habida cuenta de la promesa de confidencialidad. El acopio y análisis se aborda con dos programas informáticos.

- La información cerrada proveniente del cuestionario estructurado es procesada con el SPSS v.26, el cual es un programa reconocido para la gestión de volúmenes de datos, y la creación de tablas y gráficos resumen.
- La información abierta proveniente del cuestionario es procesada mediante el ATLAS.ti versión 8, que es un programa que facilita el análisis de textos por medio de codificaciones, en este caso se dispuso de transcripciones de las respuestas abiertas transcritas, lo que permite analizar el contenido.

Sobre el análisis de contenido, esta técnica se aplicó al resultado de respuestas producto de las entrevistas, en lo particular de algunas preguntas abiertas contenidas en el cuestionario. Un análisis de contenido es «... una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto» (Krippendorff 1997, 28). En el cuestionario aplicado hay dos preguntas abiertas (posibilidad de incorporar información clínica de funcionalidad en la comunicación al profesorado, y recomendaciones de mejora para una mejor efectividad en las adecuaciones convenidas); además de otras preguntas en las que se requiere ampliar el razonamiento de respuesta.

Se utilizaron las bases de datos a texto completo de JSTOR del Sistema de Bibliotecas y Documentos (SIBDI) en búsqueda de artículos científicos que sustenten el abordaje científico del tema. Adicionalmente, se realizó una búsqueda de documentación universitaria que permitió un mapeo de la sucesiva toma de decisión en materia de accesibilidad, en particular de las experiencias instituidas a nivel internacional para atender el acceso de personas estudiantes en condición de discapacidad en las organizaciones universitarias.

## **Resultados**

Un “plan de ajuste” refiere a una serie de condiciones respecto a los materiales, los productos a entregar, las actividades y el entorno físico en el que se ejecuta el desarrollo propio de un curso de la universidad, y que es producto de un acuerdo entre autoridades académicas, docentes y una persona estudiante quien realiza la gestión.

A continuación, se presentan criterios del estudiantado en condición de discapacidad respecto al plan convenido y ejecutado, además de percepciones acerca del docente. Cabe indicar que en los 70 cursos evaluados los estudiantes obtienen los siguientes ajustes:

- Mayor tiempo para la ejecución de pruebas en el aula: 100%.
- Mayor tiempo para asignaciones o tareas encomendadas fuera del aula: 100%.

- Especificaciones sobre calidad de presentaciones en que se apoya el profesorado en sus lecciones (tipo de letra, colores): 57,1%.
- Material de curso a utilizar por semana con entrega anticipada: 42,9%.
- Iluminación del aula o lugar de ejecución de la lección: 7,1%.
- Determinada ventilación del aula o lugar de ejecución de la lección: 7,1%.
- Aspectos de acceso o disposición del aula, mesas o asientos: 28,6%.
- Regulación de accesibilidad de equipo de cómputo: 7,1%.
- Condición sobre actividades ejecutables en el aula: 7,1%.

### **Calificación del ajuste convenido**

Se le consulta al estudiantado, independientemente del proceso experimentado en los cursos, su criterio sobre el plan de ajuste originalmente convenido; la totalidad de estudiantes expresan estar de acuerdo con lo acordado; esto es, no hubo una sola insatisfacción por alguna adecuación faltante o el estándar con que fue determinada la adecuación.

Ahora bien, dado que es posible que la experiencia en el aula demuestre que lo convenido no fue adecuado, es que se les solicita contrastar el Plan de Adecuaciones con la experiencia resultante: en 9 de cada 10 cursos —de los 70 bajo estudio— el estudiantado es del criterio que la experiencia avala que los ajustes inicialmente eran los adecuados. La normativa universitaria permite solicitar una ampliación de las adecuaciones: se constata solamente 3 casos.

Sobre actividades de campo sí hice la solicitud, yo no sabía, pero si se iba a hacer una actividad en el aire libre que en lo posible que fuese a la sombra; eso fue mi temor, le temía miedo [al golpe de luz]. Pedí que me hicieran ese cambio. Y si no se podía, que al menos tuviera un árbol para yo estar en la sombra. (informante en clave de anonimato MC8).

Posteriormente, se le pregunta al estudiantado que ya habiendo matriculado varios cursos universitarios y con independencia si gestionó la solicitud de más adecuaciones, si consideraban que se debía añadir otra adecuación. De la totalidad de 70 cursos, en el 54,3% el estudiantado cree que no ameritaba añadir otra adecuación. Es interesante que, una vez iniciado los cursos, el propio alumnado se percató de la necesidad de incorporar más adecuaciones pero que se abstuvieron de pedirla.

No sabía que iba a tener actividades de campo, no se me dijo, y eso me agarró de sorpresa en un semestre. Creo que eran adecuaciones que debí tener al inicio de entrada en la U, porque es muy engorroso pedirlo cuando ya inició el ciclo, parece que uno está pidiendo una facilidad que no es de inclusión sino una ventaja o porque quiero. (informante en clave de anonimato BH5).

En general, al inicio todo fue suficiente, luego [con el pasar de los ciclos lectivos] me di cuenta que debía tener más apoyos. Por ejemplo, tuve que hacer una maqueta de un nervio específico [...] y a mí se me complica más por lo visual; también creo que debió ajustarse las rúbricas de una visita institucional que tuvo observación. Era muchísimo de observación, pero muchísimo (...) (informante en clave de anonimato FJ4).

Podría ser que yo requiriera otras adecuaciones, por ejemplo, que me dieran el material en forma anticipada, para leerlo con calma; sobre todo el *power point* [presentaciones]. (informante en clave de anonimato AZ6).

En algunas situaciones es común que el estudiantado establezca conversaciones con la persona docente sobre nuevas adecuaciones, sin que estén registradas de manera formal en alguna instancia universitaria:

[Para un curso] se dio la situación que requería más tiempo para las pruebas, porque eran muy grandes, pero muy grandes, había que escribir muchísimo. Por eso pedí más tiempo del establecido, el profesor lo entendió cuando le expliqué. (informante en clave de anonimato GL9).

### **Respeto a los acuerdos de ajuste**

A cada estudiante se le consultó sobre su experiencia en cada uno de los cursos matriculados, particularmente si en la ejecución de lo convenido (ajustes) si dio algún incumplimiento o no. Cerca de la mitad de los 70 cursos analizados (48,6%) presentaron situaciones de incumplimiento en la aplicación de los ajustes previamente acordados.

Tenía espacio asignado, pero eso nunca se respetó, si yo llegaba a tiempo lo tenía, pero de repente llegada y ya estaban [los asientos] ocupados. (...) Se veía muy feo si yo llegaba y que sacaran a alguien; son los profesores los que deben ejecutar la adecuación, de decir al inicio de las clases que hay un espacio reservado. (informante en clave de anonimato ND8).

(...) hoy tuve clase, y la tarea que se entrega es hasta las 10am, y en la primera hora de clase revisamos la tarea, entonces no podría aplicar el derecho de entregar más tarde la tarea (2 días), porque diay no tendría sentido. He tenido que hablar con los profesores, y me permiten grabar clases, si es necesario material extra y más tiempo en los exámenes, pero la tarea no se puede porque 'la metodología del curso es así y asa', en ese caso me he tenido que acoplar (...). (informante en clave de anonimato NH8).

La voluminosa de incumplimientos es notoria; sin embargo, que se hayan presentado o no inconsistencias en la aplicación no revela que estos fueron permanentes o que se presentaron para todos los ajustes reglados para un curso. De hecho, la mayoría del estudiantado acepta que se gestionaron rectificaciones mediante el diálogo con la persona docente.

### **Percepción del rendimiento académico y estancia en el aula**

¿Se les incluyó en la ejecución de actividades, tanto como al resto de sus pares? Para el estudiantado en el 84,3% de los cursos (59) la respuesta es afirmativa, solamente en el 12,9% (9 cursos) le juzga negativamente.

Respecto a la apreciación de su "rendimiento académico" en relación con el resto del aula, se dan los siguientes resultados. Cabe aclarar que no se le conceptualizó al estudiantado qué es "rendimiento académico" ni se le requirió una definición, simplemente se le dejó a la libre determinación del constructo:

- 70% "Mi rendimiento académico está en el promedio de la clase".

- 18,6% “Mi rendimiento académico está por encima del promedio de la clase”.
- 1,4% “Mi rendimiento académico está por debajo del promedio de la clase”.
- 10% “No sé o No respondo”.

Respecto a las actividades desarrolladas en el aula y el acceso a materiales eventualmente utilizados dentro del salón, se evidenció la presencia de un criterio altamente satisfactorio.

- Para el 80% de los cursos, el criterio del estudiantado es que “las actividades allí desarrolladas favorecieron su participación” (la del estudiante con adecuaciones).
- Para el 81,4% de los cursos, el criterio del estudiantado es que “los materiales allí utilizados favorecieron su participación” (la del estudiante con adecuaciones).

Incluso se les realiza una consulta basada en una afirmación, “Mi participación en el curso fue menor al resto de compañeros(as)”; para el estudiantado, en la experiencia del 77,1% de los cursos, esa afirmación es calificada como “no correcta”.

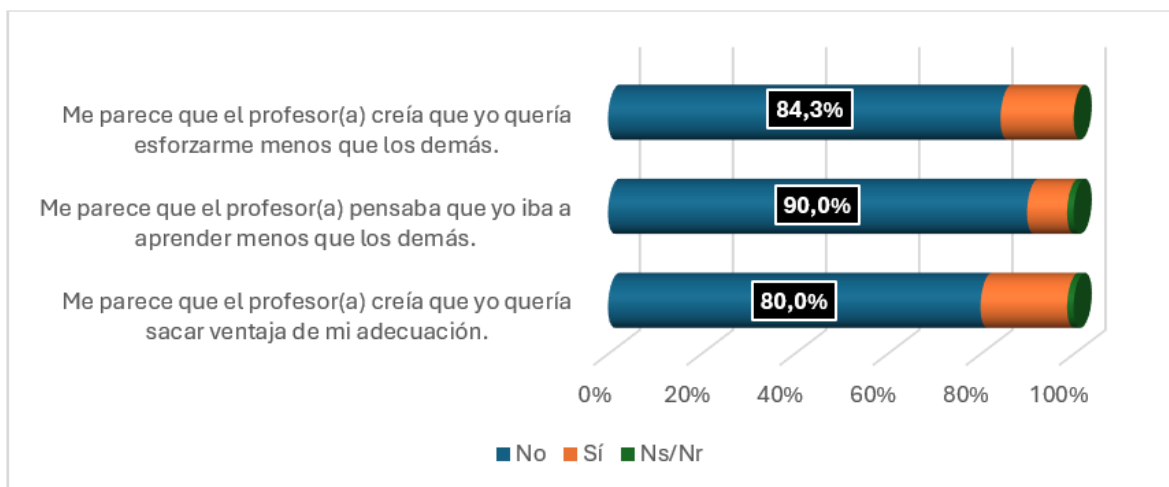
### **La persona docente**

A efectos de abordar posibles prejuicios, al alumnado se le consultó acerca de sus percepciones acerca de la siguiente afirmación: “*el/la docente creía que las adecuaciones solicitadas no eran necesarias*”: solamente en 11 cursos (15,7%) se percibió de esa manera.

Para cada uno de los cursos matriculados, se le consulta al estudiantado lo siguiente: “A veces uno(a) presiente que el profesor(a) del curso tiene algunos prejuicios ¿Cuál de las siguientes afirmaciones cree que son aplicadas en su caso, en el inicio del curso?”:

- “Me parece que el profesor(a) creía que yo quería sacar ventaja de mi situación”.
- “Me parece que el profesor(a) pensaba que yo iba a aprender menos que los demás”.
- “Me parece que el profesor(a) creía que yo quería esforzarme menos que los demás.”

No se puede asegurar si se da una disposición actitudinal positiva o negativa de parte del profesorado al momento que conocen tener en su curso a una persona estudiante con un plan de ajustes convenido, pero lo que se puede asegurar es que en la apreciación del estudiantado no se advierten situaciones, condiciones de rechazo o prejuicios negativos del docente a la situación académica del estudiante —apoyarse en un Plan de Adecuaciones— y de su desempeño (véase la Figura 3).



**Figura 3.** Apreciaciones sobre potenciales prejuicios de la persona docente, por parte de estudiantes con Plan de Ajustes en el ámbito curricular, UCR.

*Fuente:* Entrevistas a estudiantado sobre 70 cursos matriculados, 2023-2024.

En un estudio pionero realizado en la UCR con docentes que tenían estudiantes con un plan de ajuste se concluyó, entre otros, «que no siempre se sienten suficientemente preparados para adaptar las estrategias a las necesidades individuales de algunos y algunas estudiantes, independientemente de que presenten alguna discapacidad» (Arguedas-Negrini 2004, 16). Por eso, se le presenta al estudiantado la siguiente afirmación: “la persona docente tenía el conocimiento adecuado para incluirme en la ejecución del curso”, al respecto las opiniones están divididas:

- 18,5% Muy de acuerdo.
- 25,7% De acuerdo.
- 18,6% Ni de acuerdo ni en desacuerdo.
- 22,9% En desacuerdo.
- 11,4% Muy en desacuerdo.
- 2,9% No sabe o no responde.

De los relatos del estudiantado se advierte que:

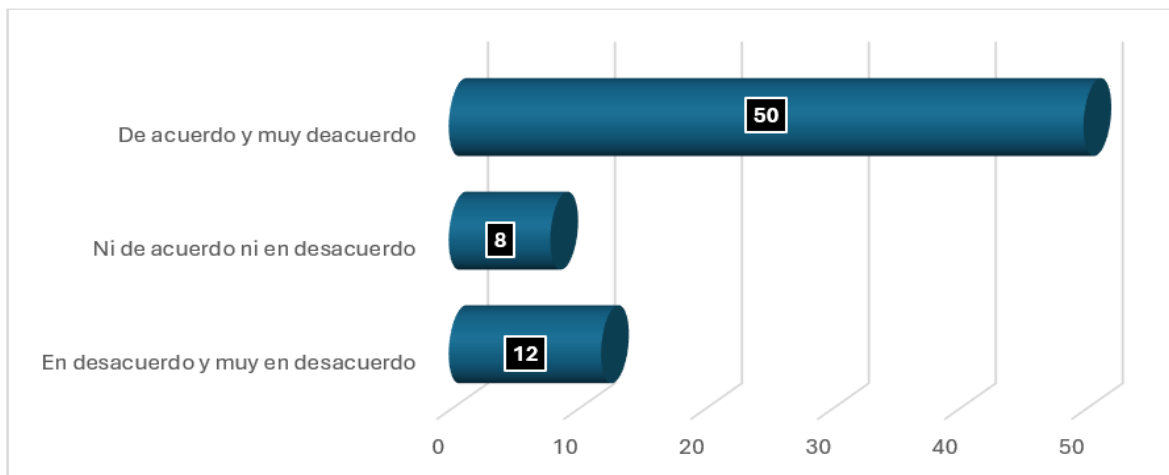
- a. Algunas personas docentes parecen no recordar las adecuaciones (de la comunicación realizada por autoridades académicas en la primera semana del ciclo lectivo).
- b. Algunas personas docentes no saben “interpretar” adecuadamente lo consignado como adecuación.

En ambas situaciones, el estudiantado es recurrente en la acción de “recordarle al docente” respecto de sus adecuaciones en curso; incluso, en dos casos se acepta que hubo adecuaciones no respetadas pero que decidieron asumir su no ejecución.

Hubiera sido bueno [...] que me hubieran dicho ‘hagamos una evaluación de cómo se aplicaron las adecuaciones este semestre, ¿se aplicaron en forma correcta, o no?’, eso hubiera

sido muy importante, ... muy importante, ... yo en muchos casos me la jugué (...). (informante en clave de anonimato ND9).

De igual forma, se le presenta una afirmación al estudiante, tipo Likert: “la persona docente tuvo una actitud positiva hacia mi incorporación en el curso”. De la experiencia en 70 cursos, la mayoría (71,4%) se ubica ‘muy de acuerdo’ o ‘de acuerdo’ con la sentencia (Figura 4).



**Figura 4.** Criterio de si la persona docente tuvo una actitud positiva de su incorporación al curso, por parte de estudiantes con plan de ajuste convenido, UCR (en absoluto).

*Fuente:* Entrevistas a estudiantado sobre 70 cursos matriculados, 2023-2024.

El resultado de la percepción es positivo, esto es, en el sistema de valoración de situaciones acontecidas en el aula, lo que permite observar es que la mayoría expresa contundentemente no haber experimentado o percibido situaciones de rechazo o menosprecio. Las experiencias negativas son escasas; un testimonio es el siguiente:

Hubo un profesor que me dijo ‘pero yo tengo lo que usted tiene, eso no me impide nada’; me humilló; estoy segura que no tiene todo lo que yo tengo [menciona las condiciones], jamás lo tendrá. Demasiada discriminación (informante en clave de anonimato FG1).

Es loable destacar que, también hay experiencias positivas en las que el personal docente se dispone en total apoyo a concretar este plan.

Yo nunca pedí el material antes, pero a veces por iniciativa de los profes me mandaban el material antes, eso ocurría con la mitad de profes (sic), pero yo no lo pedía. Pero si los profes dejaban el material en Mediación [Virtual] yo luego lo descargo y lo puede visualizar a mi necesidad. (informante en clave de anonimato VH4).

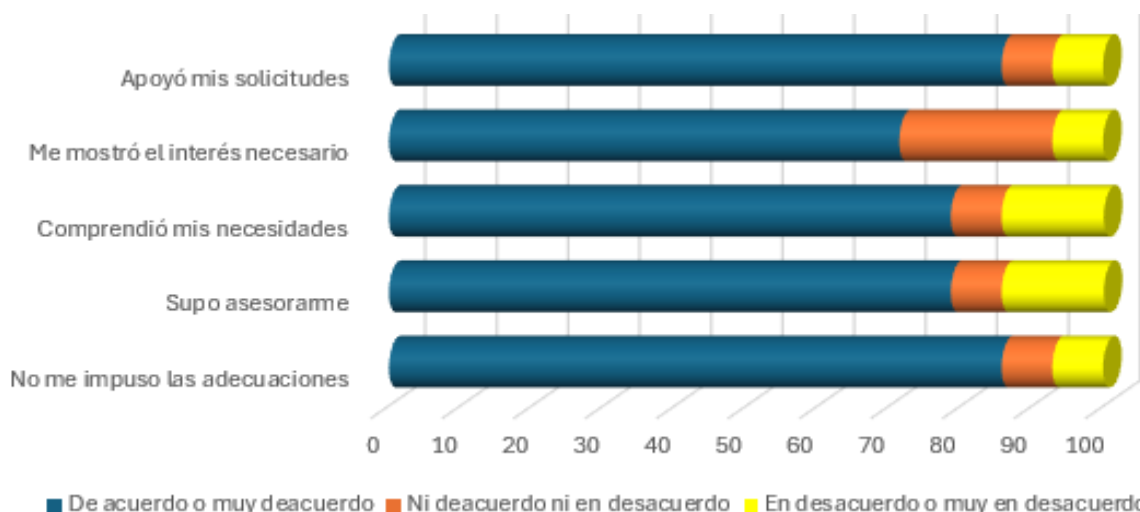
Justo ahorita llevo un curso que se llama [se omite] y este profesor hizo algo que nunca había tenido, nos dijo a varios que nos quedáramos un momento, no nos dijo por qué, y fue muy bonito allí me di cuenta que todos estábamos [adscritos] con el artículo 37, y el profesor nos preguntó ‘cómo nos sentíamos’, ‘si había algo que había que mejorar para que tuviéramos una mejor experiencia’; eso fue muy muy bonito. (informante en clave de anonimato FN2).

### Asesoría u orientación recibida

Se constata que, a excepción de una persona, el estudiantado recibe una orientación respecto de la posibilidad de solicitar las adecuaciones desde el proceso de admisión universitaria, llevado a cabo en el momento de finalizar la educación secundaria. Una vez ingresados a la Universidad y con el estatus de estudiantes elegibles, se inicia un proceso de capacitación que, de consolidar ingreso a carrera y matrícula, culmina con la adscripción del artículo 37. Para cada una de las experiencias propias de la inducción, se le presenta al estudiante una prueba Likert, con las siguientes afirmaciones:

- *La comunicación con el personal del CASED fue horizontal (no se me impuso la idea de cuál debía ser la adecuación para solicitar).*
- *El personal del CASED me supo asesorar para plantear las adecuaciones en forma correcta.*
- *El personal del CASED comprendió mis necesidades de adecuación.*
- *El personal del CASED tuvo el interés que merecía mi caso, para solicitar los ajustes.*
- *En la reunión sostenida con la persona docente, el representante del CASED apoyó mis solicitudes.*

En general, se aprecia una valoración altamente positiva por parte del estudiantado en todas las afirmaciones (véase la Figura 5).



**Figura 5.** Criterio sobre el accionar del Centro de Asesoría y Servicios para Estudiantes con Discapacidad (Cased), por parte de estudiantes con plan de ajustes convenido, según artículo 37 RRAE, UCR.

Fuente: Entrevistas a estudiantado, 2023-2024.

La profesional asesora del CASED debe participar de la sesión en que se constituye el denominado *Equipo de Apoyo*, del que resulta el **Plan de Adecuaciones**. En la mayoría de



las situaciones relatadas, esas interacciones fueron positivas, en el sentido de concretar tanto las expectativas como de la percepción del apoyo recibido en este espacio de participación:

Ella [la profesional de CASED] sí apoyó mis solicitudes en la reunión (informante en clave de anonimato EH2).

[la funcionaria del CASED me auxilió en el Equipo de Apoyo] parecía una mamá gallina [ríe] (informante en clave de anonimato DM1).

El proceso de acompañamiento es esencial. En este sentido, hay que recalcar la labor del CASED, una vez que se ha formalizado el plan de ajustes, el cual se concentra en los siguientes aspectos:

- Dar seguimiento al estudiante acerca de su desarrollo particular en los cursos, esencialmente preguntando cada ciclo si el proceso transcurre acorde.
- Recordar la posibilidad que solicite una readecuación si fuera necesario.

Consultadas dos personas estudiantes sobre el acompañamiento del CASED, afirman que se ha dado desde el inicio de la incorporación universitaria y a lo largo de los años:

Era por adecuación de acceso, que en ese momento era solo para personas en condición de discapacidad. CASED siempre ha estado pendiente de mí, siempre han estado al tanto, no puedo mentir, siempre están allí (informante en clave de anonimato SW3).

Excelente el CASED; es de mil maravillas. ... ¡A una lo ayudan en todo, lo asesoran de qué hacer! (informante en clave de anonimato GG6).

El estudiantado que experimentó menos obstáculos en la ejecución de cursos se muestra satisfecho, siendo la mayoría; aunque también hay criterios negativos:

Siento que los horarios que ofrecen no son muy accesibles. En mi caso ha sido muy difícil para coordinar una reunión, los horarios de ellos [CASED], son muy extraños, casi siempre debo interferir alguna actividad para ir con ellos. Si bien se le ha dado la relevancia, a veces las respuestas no son las que necesito en ese momento, y me envían a otro edificio con otras oficinas, y yo digo 'nooooo eso les toca a ustedes', pero nada más. (informante en clave de anonimato SW3).

Solamente 2 casos, lo que representa alrededor de un 15%, refieren aspectos negativos de la atención. Se deja constancia de la crítica general de ambos, respetando el anonimato:

Si uno se queja el CASED tiene miedo, es una cohibición ante los profesores y el director [de carrera] (informante en clave de anonimato VE1).

A excepción de una persona [que me ha atendido] no me ha gustado el trato, a una la cuestionan en todo; una vez fui a pedir ayuda porque tenía problemas con el profesor y me dicen '¡sea responsable!', como si uno no lo fuera, me hicieron sentir mal. (informante en clave de anonimato DF9).

En general, el criterio mayoritario es que hay una noción positiva del proceso de orientación y acompañamiento hasta concretar la reunión del *equipo de apoyo*.

### **Información de la condición**

Al inicio del ciclo lectivo a cada docente se le notifica el nombre de la persona adscrita a una adecuación, y se informa del acta constitutiva del Plan de Ajustes, sin embargo, nunca se informa sobre el diagnóstico de la persona (epicrisis, condición médica, psicológica o psiquiátrica) y tampoco sobre las repercusiones de esa situación respecto a barreras, tales como dificultad para leer, para desplazarse, para tomar apuntes, entre otros.

A las personas entrevistadas se les pregunta si en esa comunicación debería incorporarse esta información, habida cuenta del presunto desconocimiento por parte del profesorado. Es decir, si debe indicar o no el tipo de condición de discapacidad o de aprendizaje, y sus implicaciones como persona estudiante que acceda a lecciones y materiales didácticos.

En total, 12 de 14 estudiantes se manifiestan a favor que en la carta de información a docentes sobre las adecuaciones convenidas incluya su diagnóstico y qué barreras genera esto a los aspectos de acceso al currículo. De lo anterior, se desprende que para favorecer una mejor comprensión de la situación de discapacidad y de las repercusiones generales conocidas por esa condición —que pueden repercutir en barreras o situaciones que afronten las personas (vg. luminosidad en el aula, tamaño y tipo de letra)—, la carta de comunicación al equipo docente sobre el Plan de Adecuaciones debería incluir tal información.

Algunos testimonios de apoyo y de reticencia a la idea son los siguientes:

Yo creo que sí es necesario, si yo te digo ‘tengo atrofia macular congénita’ no se entiende, siento que se podría decir [además] que ‘tiene discapacidad visual’, que ‘es usuaria de bastón’. Yo creo que sí se puede dar esa información porque me ha sucedido que no saben que uso bastón. Recuerdo una vez que tuve que subir por el edificio, porque no había ascensor, es muy cansado subir. Y esos profes no saben hasta que uno llega. Es muy importante darles a conocer porque más uno tiene estas necesidades. (informante en clave de anonimato VX4). ¡Esa es una buena pregunta!, en mi reunión no me preguntaron nada, solo sobre mis adecuaciones, nada de mi diagnóstico médico [...] viéndolo bien, debería ser explicado en la carta, obviamente con el consentimiento del estudiante, pero creo que sería un buen añadido. (informante en clave de anonimato QX8).

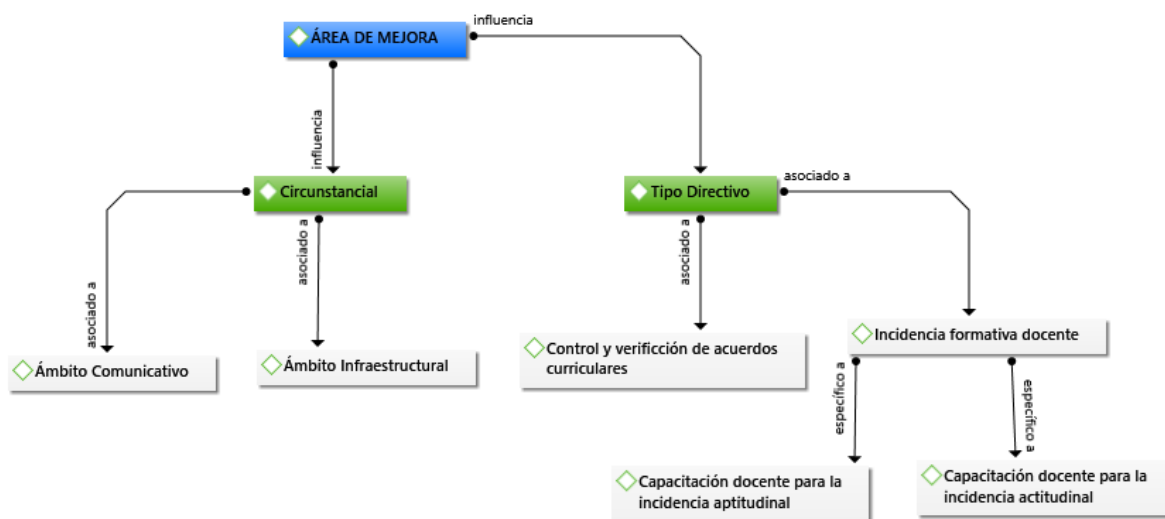
Yo creo que no es necesario, la mejor comunicación es la directa, la que se da entre ambas partes, ya que uno puedo explicar de mejor manera y más abierta y entablar asertivamente. Si hay una situación actitudinal positiva entre ambas partes es mejor hablar. La única persona que siento que tiene la potestad para hablar de su condición es la persona estudiante. (informante en clave de anonimato GL9).

Yo creo que sí es importante [que el equipo docente conozca el diagnóstico]. Yo llegaba [al aula] y me veían y pensaban que era ‘un estudiante corriente’ [con las mismas condiciones que los demás], pero si saben [de la condición] tendrán más conciencia. (informante en clave de anonimato ND9).

Eso sí, se debe consultar a cada estudiante si autoriza que esa información sea revelada, explicándole los posibles beneficios en tanto se generaría una mejor fluidez y comprensión de la situación. Además, se debe instruir al docente sobre el carácter confidencial de la información.

### Recomendaciones de mejora en la política de ajuste

Mediante el uso del paquete informático de análisis cualitativo Atlas-ti se procedió al análisis de las recomendaciones vertidas por el estudiantado, obteniéndose que hay un cúmulo de tipo “circunstancial” y otras de “tipo directivo” (véase la Figura 6).



**Figura 6.** Sistematización de recomendaciones de mejora, según estudiantes con una adscripción a un plan de ajustes curricular, UCR, 2024.

*Fuente:* Elaboración de la persona autora, basado en las entrevistas a estudiantado sobre 70 cursos matriculados, 2023-2024.

Las recomendaciones de tipo circunstancial se vinculan con aspectos comunicativos y de infraestructura, que se pueden denominar “facilidades y eliminación de barreras de accesos a la participación y al aprendizaje” o de condiciones físicas, ergonómicas y de desplazamiento en los propios edificios o aulas (mejora de la iluminación, transitabilidad y señalética dentro del campus). Por otra parte, el tipo de recomendaciones de “tipo directivo” refiere, por un lado, al control y verificación en la ejecución de los acuerdos, y, por otro, a la incidencia formativa docente (lo actitudinal y la capacitación); aspectos que se explican a continuación.

La categoría que implica mayor demanda es la de más y mejores “políticas de seguimiento y control respecto a la omisión de las personas docentes en el aula, respecto de las adecuaciones acordadas”. Si bien varias situaciones son resueltas mediante el diálogo, el estudiantado encuentra fustigante la dinámica de recordatorios, sobre todo cuando se reincide.

En relación con esto, emergen dos categorías analíticas: la “capacitación docente para la incidencia actitudinal” y la “capacitación docente para la “incidencia aptitudinal”. La primera se relaciona con la demanda hacia el personal docente del respeto al ‘plan de ajuste’ y, la segunda -que tiene más menciones que la anterior- está referida a capacitar a la persona docente en dos aspectos: por un lado, la aprehensión de qué significa la condición-ajuste y, por otro, del cómo hacer efectivo el ajuste (si es que la persona docente tiene dificultad didáctica, técnica, operativa o de autoridad al respecto).

**Tabla 1.** Resumen datos seleccionados, criterio y percepción del estudiantado con adecuaciones convenidas, UCR, 2023-2024 ( $n = 70$  cursos; frecuencias)

| Esfera de la adecuación                                         | Este aspecto ... |              |
|-----------------------------------------------------------------|------------------|--------------|
|                                                                 | No convenido     | Sí convenido |
| Evaluaciones del curso (tiempo de ejecución o entrega).         | 0                | 70           |
| Atributos de las presentaciones con equipo.                     | 30               | 40           |
| Acceso a material de curso (con cierta calidad o anticipación). | 40               | 30           |
| Iluminación del aula o de las instalaciones.                    | 65               | 5            |
| Ventilación del aula o de las instalaciones.                    | 65               | 5            |
| Acceso/ubicación en aula o instalaciones.                       | 50               | 20           |
| Manejo equipo de cómputo.                                       | 65               | 5            |
| Realización de ciertas actividades de campo.                    | 65               | 5            |
| Realización de ciertas actividades dentro del aula.             | 65               | 5            |

| Una vez finalizado el curso pienso que...                                          | Muy de acuerdo | De acuerdo | Ni de ac. ni en desac. | En desac. | Muy en desac. | Ns/Nr |
|------------------------------------------------------------------------------------|----------------|------------|------------------------|-----------|---------------|-------|
| La persona docente tuvo una actitud positiva hacia mi incorporación en el curso.   | 27             | 23         | 8                      | 11        | 1             | 0     |
| Los <u>materiales</u> del curso favorecían mi participación.                       | 30             | 27         | 4                      | 8         | 1             | 0     |
| Las <u>actividades</u> en el curso favorecían mi participación.                    | 26             | 31         | 7                      | 4         | 2             | 0     |
| La persona docente tenía el conocimiento para incluirme en la ejecución del curso. | 13             | 18         | 13                     | 16        | 8             | 2     |

|                                                                 | Sí | No | Ns/Nr |
|-----------------------------------------------------------------|----|----|-------|
| Problema con la aplicación de uno o varios ajustes en el curso. | 34 | 36 | 0     |
| Debió incluirse otros ajustes (no contemplados).                | 31 | 38 | 1     |

*Fuente:* Entrevistas a estudiantado sobre 70 cursos matriculados, 2023-2024.

## Discusión

El estudio aquí presentado se concentró en la satisfacción como categoría principal, el cual contempla hechos y apreciaciones en torno al plan de ajuste solicitado (puede que se le negaron aspectos que luego fueron necesarios o fundamentales), el plan de ajuste convenido, y el plan de ajuste ejecutado (puede que se hayan dado discrepancias o incumplimientos en la ejecución respecto a lo convenido). Por lo tanto, el nivel de satisfacción del estudiantado reúne momentos claves del proceso:

- a. Del plan de adecuación convenido antes del ciclo lectivo.
- b. Del plan de adecuación ejecutado.

La satisfacción implica un proceso dinámico (Fournier y Glen-Mick 1999, 15), cuya precisión en una escala es discutible (Hazelrigg y Hardy 2000), pudiendo implicar falsos positivos (Applegate 1993), ya que la satisfacción puede manifestarse incluso cuando se recibe un servicio de inferior calidad. Dentro de esos límites y aspectos relativos, es que se consideró a la satisfacción como el resultado de la valoración que hace el sujeto acerca de lo convenido (experiencia) y del cumplimiento de las expectativas (como producto de las interacciones en clase, respecto a sus adecuaciones). Investigaciones sobre estudiantes con discapacidad permiten observar distintas categorías analizadas para abordar la satisfacción producto de la interacción en el aula (Peña et al. 2012; Nava-Caballero 2012; Aranda et al. 2015; López et al. 2006).

Es relevante que en un 48,6% de los cursos se dieron incumplimientos en las adecuaciones (véase Tabla 1). En los relatos del estudiantado queda claro que:

- En ocasiones el incumplimiento se dio parcial o aisladamente, lo cual se solucionó con una conversación o recordatorio por parte del estudiante.
- Se dieron casos en que la persona docente era reincidente en “el olvido” de la adecuación.
- En ocasiones la persona estudiante prefirió guardar silencio y proseguir el curso sin la adecuación pactada.

Sobre lo anterior —el caso de los incumplimientos— merece un particular estudio de si fue “olvido”, una “decisión unilateral consciente de no aplicación”, o a un desconocimiento técnico de cómo ejecutarlo. Para esto hay que realizar una investigación con el personal docente.

En general, hay un sentir justo, equitativo y positivo de la estancia en el aula en cuanto al “grado de participación”, el “acceso a las actividades dentro del aula”, y del “acceso a materiales” propios de cada curso. Las críticas más recurrentes, por parte del estudiantado, se da respecto al acceso a la información impresa o digital que se utiliza en el ámbito de las lecciones, esto es, de la oportunidad de disponer y hacer uso de documentos en forma anticipada y el formato requerido. También hay señalamientos sobre el espacio físico, debido que los accesos y condiciones de los edificios, las aulas, los laboratorios y los auditorios no deben dificultar la orientación y la movilidad de las personas.

La accesibilidad es un derecho que reivindica un uso efectivo, seguro y autónomo, tanto de un entorno físico, recursos de apoyo como del currículum universitario (Stiller y Gross 2018). No se puede hablar de currículo si no se considera el entorno en el cual se ejecuta: el aula, el campo, el laboratorio. La Universidad debe generar acciones cada vez más numerosas y profundas que sean coadyuvantes de las adecuaciones al currículo, en este sentido, las Decanaturas y Direcciones de unidades académicas con encargo de un propio edificio, deben involucrarse en una política anual de verificación de condiciones de acceso.

A partir de las experiencias relatadas por el estudiantado se recomienda que se defina un “Protocolo de seguimiento”, que incorpore un recordatorio al equipo docente entre la semana 5 y 6, dado que no son pocas las personas docentes que hasta ese momento inician con las primeras evaluaciones del ciclo lectivo. El recordatorio podría prevenir lo fustigante o victimizante para la persona estudiante de realizar reclamos o recordatorios.

En la comunicación del “Plan de Ajustes” que se realiza a las personas docentes que desarrollarán clases y laboratorios, sería conveniente informarles de la condición de la persona estudiante y de las repercusiones que tiene en el acceso al currículo, esto coadyuva a una mayor concienciación del porqué de los ajustes y una evitabilidad de incumplimientos respecto de lo acordado. Por supuesto que, no debe limitarse el plan de ajustes razonables a solo comunicarle la responsabilidad al docente, sino también involucrarlo con el estudiantado y guiarle con el eventual apoyo del equipo de profesionales, dispuestos por la universidad, para su construcción e implementación.

Es preciso acotar que el concepto de *necesidades educativas* es posicionado desde los años 70 del siglo XX, cuando la Secretaría del Reino Unido publica el Informe Warnock (1978) enfatizando el tema de los apoyos en el aula, en aras de la no exclusión. Las experiencias de estudios son diversas, ya sea que apunten al afecto del contexto escolar (Lupton et al. 2010) o a las diferencias en los grados de adaptación (Norwich y Lewis 2001).

Lo controversial del término hace conveniente discutir una posible modificación en la norma universitaria que elimine la referencia a *especial* e indique la atención a estudiantes con *necesidades educativas* entendiéndolo como *aquel o aquella estudiante que requiere una equiparación de oportunidades a un plan de estudios, que elimine las barreras de acceso, sin que medie un recorte de los contenidos propios de la malla curricular*. El paradigma de la educación para la diversidad implica potenciar capacidades, destrezas y competencias que garanticen una efectiva equiparación de las oportunidades.

La adecuación debe entenderse como un ajuste de la oferta educativa de un curso para que alcance los mismos contenidos, objetivos y/o competencias diseñadas en el plan de estudio; lo que implica una adaptación o el ajuste de actividades o metodologías. Esto en medio de servicios de apoyo coadyuvantes que complementen el acceso, permanencia y graduación de esta población en específico.



## **Conclusiones**

Una pretendida certificación profesional es conciliable con un plan de ajustes que comprenda apoyos y ajustes razonables como fundamento de una educación inclusiva. Los sistemas de apoyos diseñados en las universidades son loables, aunque la constitución de un sistema robusto es todavía una pretensión (Cabrera y Villagra 2023). La instalación y desarrollo de servicios universitarios para romper barreras que obstaculizan el ingreso, permanencia y posterior graduación de una persona con discapacidad, como estudiante de una institución universitaria, constituye una política pública institucional, cuya elaboración puede ser tan necesaria como compleja.

La gestión educativa debe contemplar políticas públicas de inclusión que es mirar más allá de un agente (funcionario docente o administrativo que realiza acciones que se califican como admirables), sino de una organización que articula a partir de la coherencia del discurso (Castro 2020, 61). Forzosamente debe incluir la formación del profesorado, las prácticas formativas, la cultura organizacional y la adecuada asignación de presupuesto (Bersanelli 2008, 58).

La unidad especializada respecto de la inclusión —que con distintas nomenclaturas se crean en el seno de cada centro de educación superior— debe integrarse a la discusión estratégica institucional (Plan Estratégico Universitario) y a la accesibilidad pensada desde los planes de estudio, lo que conlleva a eliminación progresiva de barreras (Díaz-Vega et al. 2023). Así, los procesos decisorios, aunados a criterios de legitimidad y participación, reivindican la propia capacidad universitaria de adaptarse en aras de la equidad, esto es fundamental en una gobernanza universitaria que atienda la inclusión.

En cualquier situación que involucre a seres humanos —cliente en un negocio, persona usuaria de un autobús, estudiante en un centro educativo— el foco de atención debe recaer en el sujeto y no en su condición. También es cierto que una condición al interactuar con el medio en el que se ubica la persona puede generar la presencia de ciertas situaciones de vulnerabilidad y desigualdad; por lo tanto, hay que enfocarse en que la condición, a propósito de las barreras que se constituyen, no vulnere los derechos de la persona y, por ende, a la persona misma. Arguedas-Negrini (2004, 4) afirma que, “la accesibilidad es un proceso complejo que implica transformaciones a nivel de actitudes, conocimiento y destrezas, tanto del profesorado como de la institución o sistema”.

Una persona docente que mira una condición y la homologa o simplifica como “un problema”, debe ser sensibilizada y capacitada para la eliminación de barreras a la participación y al aprendizaje. El esfuerzo de la UCR en pro de la equiparación de oportunidades conlleva un proceso permanente, no solo por los desafíos nuevos —las tecnologías, los procedimientos virtuales— sino por la diversidad de carreras y la movilidad del personal, el cual constantemente se renueva. De allí que un programa sostenido de



capacitación es clave para el éxito en el proceso institucionalizador de un plan de ajustes y su debida ejecución.

Se hace necesario definir un programa capacitador: un estudio preliminar de Arguedas-Negrini realizado con docentes de la UCR, advirtió que las personas docentes sugerían reuniones de inducción previa al inicio de lecciones (2004, 14). De la investigación se desprende lo potencialmente beneficioso que en la comunicación con el profesorado se informe del diagnóstico y cómo esa situación genera barreras para el aprendizaje.

Cuando se reúne el denominado *Equipo de Apoyo* se concreta el Plan de Adecuaciones. En general hay una percepción mayoritariamente positiva que el CASED fue una instancia aliada en esa reunión. Cerca del 75% del estudiantado se muestra *de acuerdo o muy de acuerdo* con las distintas afirmaciones que se les presentan sobre el contacto con personal del CASED, tales como: *el personal del CASED me supo asesorar en las adecuaciones en forma correcta, el personal del CASED comprendió mis necesidades de adecuación, la comunicación con el CASED siempre fue horizontal, nunca se me impuso la adecuación*. En este sentido la información, orientación y acompañamiento son bien calificados.

Finalmente, a pesar de un número apreciable de incumplimientos en los Planes de Ajuste, el estudiantado con discapacidad se muestra altamente satisfecho por el contenido de las adecuaciones que en su momento fueron definidos, así como el trato en el aula (participación equitativa y accesibilidad de los materiales) y la disposición actitudinal del personal docente, que coadyuva a un mejor proceso dentro del aula.

**Apoyo financiero:** Este trabajo investigativo no tuvo apoyo financiero de alguna institución, persona o ente.

## Referencias

- Applegate, Rachel. 1993. «Models of user satisfaction: understanding false positives». [Modelos de satisfacción del usuario: comprendiendo los falsos positivos]. *RQ*, 32(4): 525-539. <http://www.jstor.org/stable/25829370>.
- Aranda Redruello, Rosalía, Adela Rodríguez Quesada, José Luis Aguilera, y Carmen de Andrés Viloria. 2015. «La formación del profesorado universitario: mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado con discapacidad». *Tendencias Pedagógicas* 23 (octubre): 271-300. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2084>
- Arguedas Negrini, Irma. 2004. «Reacciones de profesoras y profesores de la Universidad de Costa Rica ante la flexibilización del currículum para estudiantes con necesidades educativas especiales». *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 4 (2): 1-19. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/9089/17487>

- Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica. 1996. Ley N° 7600 Ley de Igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad. Costa Rica.  
<http://www.pgrweb.go.cr/>
- Bersanelli, Silvia Laura. 2008. «La gestión pública para una educación inclusiva». *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2): 58-70. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55160206.pdf>
- Cabrera, Patricia, y Mirtha Graciela Villagra. 2023. «Adecuación curricular y ajustes razonables para la inclusión educativa en el nivel universitario». *Kera Yvoty: Reflexiones Sobre La cuestión Social*, 8 (1): 1-24.  
<https://doi.org/10.54549/ky.8.2023.e2977>
- Castro Castaño, Lina María. 2020. «La política pública de inclusión: utopía de la gestión educativa en Colombia». *Revista Colombiana de Humanidades*, 52(96): 59-72.  
<https://www.redalyc.org/journal/5155/515562961003/515562961003.pdf>
- Díaz-Vega, Miriam, Ricardo Moreno-Rodríguez, José María López-Díaz, y José Luis López-Bastías. 2023. «Keys to build an inclusive university system: the case of spanish public universities». [Claves para construir un sistema universitario inclusivo: el caso de las universidades públicas españolas]. *Social Sciences*, 12(1): 11.  
<https://doi.org/10.3390/socsci12010011>
- Díez, Emiliano, Alba Alonso, Miguel Ángel Verdugo, Maribel Campo, Isabel Sancho, Sergio Sánchez, Isabel Calvo, y Eva Moral. 2011. «Espacio Europeo de Educación Superior: estándares e indicadores de buenas prácticas para la atención de estudiantes universitarios con discapacidad». *España: Instituto Universitario de Integración en la Comunidad-Universidad de Salamanca*.
- Eckes, Suzanne E., y Theresa A. Ochoa. 2005. «Students with disabilities: transitioning from high school to higher education». [Estudiantes con discapacidad: transición de la secundaria a la educación superior]. *American Secondary Education*, 33(3): 6-20.  
<http://www.jstor.org/stable/41064551>
- Fournier, Susan, y David Glen Mick. 1999. «Rediscovering satisfaction». [Redescubriendo la satisfacción]. *Journal of Marketing*, 63(4): 5-23. <https://doi.org/10.2307/1251971>
- Hadjikakou, Kika, y Dimitra Hartas. 2008. «Higher Education provision for students with disabilities in Cyprus». [Oferta de educación superior para estudiantes con discapacidad en Chipre]. *Higher Education*, 55(1): 103-119.  
<http://www.jstor.org/stable/29735166>
- Hazelrigg, Lawrence E, y Melissa A. Hardy. 2000. «Scaling the semantics of satisfaction». [Escalando la semántica de la satisfacción]. *Social Indicators Research*, 49 (2): 147-180. <http://www.jstor.org/stable/27522430>
- Krippendorff, Klaus. 1997. *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.

- López Ramos Víctor, Elena Felipe Castaño, Isabel Ruiz Fernández, y Florencio Vicente Castro. 2006. «Necesidades, apoyos y satisfacción de estudiantes universitarios con discapacidad: un estudio cualitativo». Ponencia presentada en la I Reunión del Real Patronato sobre Discapacidad, II Congreso Nacional sobre Universidad y Discapacidad. Universidad Complutense de Madrid, 26-27 de octubre. [https://www.academia.edu/17303164/CRASAD\\_Varios\\_autores\\_2006\\_II\\_Congreso\\_Nacional\\_sobre\\_Universidad\\_y\\_Discapacidad](https://www.academia.edu/17303164/CRASAD_Varios_autores_2006_II_Congreso_Nacional_sobre_Universidad_y_Discapacidad)
- Lupton, Ruth, Martin Thrupp, y Ceri Brown. 2010. «Special educational needs: a contextualised perspective». [Necesidades educativas especiales: una perspectiva contextualizada]. *British Journal of Educational Studies*, 58(3): 267-284. <http://www.jstor.org/stable/40864304>
- Martínez, Beatriz. 2013. «Pobreza, discapacidad y derechos humanos». *Revista Española de Discapacidad*, 01(01): 9-32. <https://doi.org/10.5569/33>
- Mumbardó-Adam, Cristina, Ingrid Sala-Bars, Ana Luisa Adam-Alcócer, Nadia Ahufinger, y Clara Andrés-Gárriz. 2023. «El uso del Diseño Universal para el Aprendizaje por parte del profesorado universitario: un estudio exploratorio». *Revista electrónica de investigación en docencia universitaria*, 5 (1): 200-234. <https://doi.org/10.54802/r.v5.n1.2023.135>
- Nava-Caballero, Eva María. 2012. «El acceso y la integración de los estudiantes con discapacidad en la Universidad de León». *Revista Complutense de Educación*, vol. 23 (2): 293-316. [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2012.v23.n2.40030](http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2012.v23.n2.40030)
- NJCLD (National Joint Committee on Learning Disabilities). 1999. «Learning Disabilities: Issues in Higher Education. A Report from the National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD)». *Learning Disability Quarterly*, 22(4): 263-266. <https://doi.org/10.2307/1511260>
- Norwich, Brahm, y Ann Lewis. 2001. «Mapping a pedagogy for special educational needs». [Mapeo de una pedagogía para las necesidades educativas especiales]. *British Educational Research Journal*, 27(3): 313-329. <http://www.jstor.org/stable/1501898>
- ONU (Organización de Naciones Unidas). 1993. *Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad*, Nueva York. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/standard-rules-equalization-opportunities-persons-disabilities>
- \_\_\_\_\_. 2000. *Objetivos de Desarrollo Sostenible*, Nueva York. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- \_\_\_\_\_. 2006. *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*, Nueva York. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Peña Garrido, Mario, José Manuel Suárez Riveiro, y Roberto Baelo Álvarez. 2012. «Grado de satisfacción de los estudiantes con discapacidad auditiva respecto de las adaptaciones solicitadas y concedidas». I Congreso Nacional de Dificultades de

- Aprendizaje-VII Congreso de Tecnología Educativa (Murcia): 1-6.  
doi: [10.13140/2.1.1167.8725](https://doi.org/10.13140/2.1.1167.8725) [10.13140/2.1.1167.8725](https://doi.org/10.13140/2.1.1167.8725).
- Polo Martínez, Fernando Javier, y Frida Díaz-Barriga. 2025. «Inclusion from the experience of university students with disabilities at the National Autonomous University of Mexico (UNAM)». [La inclusión desde la experiencia de estudiantes universitarios con discapacidad en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)]. *Disability & Society*, marzo: 1-21. doi:[10.1080/09687599.2025.2479557](https://doi.org/10.1080/09687599.2025.2479557).
- QS Stars (2024). *Ranking mundial de universidades QS 2025: las mejores universidades del mundo*. <https://www.topuniversities.com/world-university-rankings>
- Rocha-Rodríguez, Ma. del Rocío, Maribel Cruz-Ortiz, Ma. del Carmen Pérez-Rodríguez, y Juana Guadalupe Mendoza-Zapata. 2014. «Pobreza y discapacidad, un vínculo para estudiar a fondo». *Waxapa*, año 6, No. 10, ene-jun: 18-25. <https://www.medigraphic.com/pdfs/waxapa/wax-2014/wax1410d.pdf>
- Salinas Alarcón, Marcela, María-Rosa Lissi, Daniela Medrano Polizzi, María Soledad Zuzulich Pavez, y Ana María Hojas Loret. 2013. «La inclusión en la educación superior: desde la voz de estudiantes chilenos con discapacidad». *Revista Iberoamericana de educación*, 63: 77-98. <https://rieoei.org/RIE/article/view/502/939>
- Schuck, Judy, y Sue Kroeger. 1993. «Essential elements in effective service delivery». [Elementos esenciales para una prestación de servicios eficaz]. *New directions for student services*, 64: 59-68. [doi.org/10.1002/ss.37119936407](https://doi.org/10.1002/ss.37119936407)
- Stiller González, Laura, y Martha Gross Martínez. 2018. «Guía de accesibilidad en la Educación Superior. INIE-Universidad de Costa Rica». <http://repositorio.inie.ucr.ac.cr/handle/123456789/478>
- Susinos Rada, Teresa, y Susana Rojas Pernía. 2004. «Notas para un debate sobre los servicios de apoyo en la Universidad Española». *Revista de Educación*, 334: 119-130. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2004/re334/re334-08.html>
- UCR (Universidad de Costa Rica). 2014. Vicerrectoría de Vida Estudiantil. Circular ViVE-1-2024, San José.
- \_\_\_\_\_. 2001. Reglamento de Régimen Académico Estudiantil. Consejo Universitario, San José.
- Villa Fernández, Nuria, y María Soledad Arnau Ripollés. 2009. «Un reto necesario en una sociedad para todos y todas. Las personas con discapacidad en la universidad». *Antena de Telecomunicación*, 177 (setiembre): 48-54.
- Warnock, Mary. 1978. «Special Educational Needs: Report of the Committee of Enquiry into the Education of handicapped children and young people» [Necesidades educativas especiales: Informe de la Comisión de Investigación sobre la educación de niños y jóvenes con minusvalía].

<https://webarchive.nationalarchives.gov.uk/ukgwa/20101007182820/http://sen.ttrb.ac.uk/attachments/21739b8e-5245-4709-b433-c14b08365634.pdf>

Yerbury, Hilary, Simon Darcy, Nina Burrridge, y Barbara Almond. 2021. «Bringing order or creating exclusion: systems for managing disability in a university». [Poner orden o crear exclusión: sistemas de gestión de la discapacidad en la universidad]. *Journal of Documentation*, 529-54. [doi/10.1108/JD-12-2020-0208](https://doi.org/10.1108/JD-12-2020-0208).

Nota: Las entrevistas se realizaron con carácter anónimo, por lo que no se referencian.