



UNIVERSIDAD ESAN

FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y ADMINISTRATIVAS

ECONOMÍA Y NEGOCIOS INTERNACIONALES

La educación superior online y las personas con discapacidad en el Perú: Una oportunidad para ellos con efecto en el crecimiento económico

Trabajo de Suficiencia Profesional presentado en satisfacción parcial de los requerimientos para obtener el título profesional de Licenciado en Economía y Negocios Internacionales

AUTORES

Arredondo Florez, Ingrid Alexa
Cardenas Castillo, Stefany Martha
Choquehuanca Gil, Delia del Carmen
Mogollon Ildelfonso, Andrea Ines
Palomino Gutierrez, Fiorella Alexandra

ASESOR

Azabache La Torre, Pablo Julio
ORCID N° 0000-0001-7016-0673

Diciembre, 2023

RESULTADOS DE INFORME DE SIMILITUD

VERSION DEFINITIVA TSP

ORIGINALITY REPORT

12%

SIMILARITY INDEX

11%

INTERNET SOURCES

6%

PUBLICATIONS

5%

STUDENT PAPERS

PRIMARY SOURCES

1	hdl.handle.net Internet Source	1%
2	Submitted to Pontificia Universidad Catolica del Peru Student Paper	1%
3	tesis.pucp.edu.pe Internet Source	<1%
4	revistas.ucm.es Internet Source	<1%
5	www.researchgate.net Internet Source	<1%
6	repositorio.ucv.edu.pe Internet Source	<1%
7	cdn.www.gob.pe Internet Source	<1%
8	Submitted to Universidad Internacional de la Rioja Student Paper	<1%
9	repositorio.unsa.edu.pe	

Exclude quotes On

Exclude matches Off

Exclude bibliography On

RESUMEN

La investigación pretende abordar la falta de atención en la educación superior tradicional a las personas con discapacidad y promover un mejor acceso a este colectivo a través de la educación online. El objetivo es mostrar que la educación online es un camino para lograr el empleo de personas con discapacidad impactando en el crecimiento económico del Perú. La investigación utiliza el modelo de Solow y tres escenarios cuantitativos para observar los efectos de brindar las herramientas necesarias a este grupo. La investigación es de enfoque cualitativo, de tipo descriptivo y de diseño investigación-acción de corte transversal, cuya población objetivo son las personas con discapacidad inscritas en el Registro Nacional de la Persona con Discapacidad. La investigación concluye que eliminar las barreras para las personas con discapacidad en la educación superior contribuye positivamente al crecimiento económico.

Palabras clave:

Discapacidad, educación inclusiva superior, educación online, tecnología, crecimiento económico.

ABSTRACT

The research aims to address the lack of attention in traditional higher education to people with disabilities and promote better access to this group through online education. The objective is to show that online education is a way to achieve employment for people with disabilities impacting economic growth in Peru. The research uses the Solow model and three quantitative scenarios to observe the effects of providing the necessary tools to this group. The research is qualitative, descriptive and of cross-sectional action research design, whose target population is people with disabilities registered in the National Registry of People with Disabilities. The research concludes that eliminating barriers for people with disabilities in higher education contributes positively to economic growth.

Keywords:

Disability, inclusive higher education, online education, technology, economic growth.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

RESUMEN.....	3
ABSTRACT	4
ÍNDICE DE FIGURAS.....	7
ÍNDICE DE TABLAS	8
INTRODUCCIÓN	9
CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	10
1.1 Planteamiento de situación problemática	10
1.2 Objetivo de la Investigación	11
1.2.1 Objetivo general:.....	11
1.2.2 Objetivos específicos	12
1.3 Justificación de la investigación	12
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO	14
2.1. Definiciones.....	14
2.1.1. Discapacidad	14
2.1.2. Tipos de discapacidad	15
2.1.3. Educación inclusiva	16
2.2. Gestión y rol del Estado en educación inclusiva	18
2.2.1. Presupuesto público en educación inclusiva.....	19
2.2.2. Programas del Estado en educación inclusiva	21
2.2.3. Política en educación inclusiva	23
2.2.4. Educación inclusiva de nivel superior: revisión de la Ley Universitaria.....	25
2.3. Discapacidad y educación inclusiva en el Perú	26
2.3.1. Estadísticas.....	26
2.3.2. Educación inclusiva en las universidades del Perú.....	37
2.3.3. Barreras en la educación inclusiva.....	39

2.4. Oferta educativa para una educación inclusiva	41
2.4.1. Modelos educativos en la oferta académica de nivel superior.....	41
2.4.2. Avance tecnológico en educación superior.....	43
2.4.3. La desigualdad en el acceso a tecnología: brecha digital	46
2.4.4. Ventajas de la oferta educativa online	48
CAPÍTULO III. CASO DE ESTUDIO DE LA IMPLEMENTACIÓN DE EDUCACIÓN ONLINE PARA PERSONAS CON DISCAPACIDAD Y SU IMPACTO EN LA ECONOMÍA	50
3.1. Caso de estudio: Descripción de oferta educativa online	50
3.2. Impacto de educación superior online en el contexto de una persona discapacitada	53
3.3. El Modelo de Solow y la importancia de la tecnología.....	55
3.3.1. Aplicación desde una óptica de contabilidad de crecimiento económico.....	58
CAPÍTULO IV. METODOLOGÍA	61
4.1. Enfoque y método de investigación.....	61
4.2. Tipo de investigación.....	61
4.3. Diseño de la investigación y población	61
CAPÍTULO V. CONCLUSIONES	62
CAPÍTULO VI. RECOMENDACIONES	64
CAPÍTULO VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	66

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: <i>Modelo CIF</i>	16
Figura 2: <i>Gasto público en educación por estudiante según niveles entre 2015 a 2021</i>	20
Figura 3: <i>Programas Presupuestales destinado a la Educación Básica 2015-2021</i>	21
Figura 4: <i>Porcentaje de PCD inscritas vigentes clasificadas por sexo</i>	27
Figura 5: <i>Número de PCD inscritas vigentes por región</i>	28
Figura 6: <i>Inscripciones en el RNPCD de los últimos tres meses y el acumulado a abril 2022 por región</i>	29
Figura 7: <i>Porcentaje de PCD inscritas vigentes por nivel de gravedad</i>	30
Figura 8: <i>Número de PCD inscritas vigentes por grupo de edades</i>	34
Figura 9: <i>Nivel de educación alcanzado por la población de 15 y más años de edad con y sin discapacidad 2021 (porcentaje)</i>	34
Figura 10: <i>Campus virtual de UTEL</i>	51
Figura 11: <i>Programación de sesiones en vivo de cada semana por curso</i>	51
Figura 12: <i>Herramientas a disposición del estudiante</i>	52
Figura 13: <i>Bibliotecas a disposición del estudiante</i>	53
Figura 14: <i>Ratio capital - trabajo de Estado Estacionario en modelo de Solow</i>	55
Figura 15: <i>Comportamiento del consumo cuando se reduce el ahorro (s)</i>	56
Figura 16: <i>Progreso Tecnológico en modelo de Solow</i>	57

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: <i>Número de PCD inscritas vigentes según nivel de gravedad por región</i>	31
Tabla 2: <i>Población inscrita en el RNPCD por tipo de deficiencia según región 2000 - 2022</i>	32
Tabla 3: <i>Población inscrita en el RNPCD por tipo de limitación según región 2000 - 2022</i> .	33
Tabla 4: <i>Población de 15 y más años de edad con y sin discapacidad por área de residencia según nivel de educación alcanzado 2019 - 2021 (porcentaje)</i>	35
Tabla 5: <i>Población de 14 y más años con y sin discapacidad por área de residencia según condición de actividad 2019 - 2021 (porcentaje)</i>	36
Tabla 6: <i>Tasa de ocupación y tasa desempleo de la población de 14 y más años con y sin discapacidad por área de residencia 2019 - 2021 (porcentaje)</i>	37
Tabla 7: <i>Contabilización del Ingreso Neto Potencial escenario 1, según datos CONADIS 2023</i>	58
Tabla 8: <i>Contabilización del Ingreso Neto Potencial escenario 2, según datos CONADIS 2023</i>	59
Tabla 9: <i>Contabilización del Ingreso Neto Potencial escenario 3, según datos CONADIS 2023</i>	59

INTRODUCCIÓN

La discapacidad es una condición que afecta profundamente la vida de un individuo y está influenciada por las barreras sociales existentes. Reconocer y garantizar la igualdad de oportunidades es crucial para que el Estado y la sociedad reviertan esta situación. La educación inclusiva es esencial para lograr la justicia social y brindar oportunidades de desarrollo social. En el Perú, la población de personas con discapacidad equivale al 5.2% de la población total, de los cuales el 40% tiene educación primaria, el 22.5% educación secundaria y el 11.4% educación superior. Esta brecha educativa se atribuye a factores socioeconómicos, desconocimiento legal, falta de fiscalización y supervisión, deficiencias institucionales, capacitación inadecuada de autoridades y docentes, y falta de comunicación y coordinación en educación.

La tecnología en la educación ofrece una solución, particularmente en el entorno educativo online porque promueve la educación inclusiva eliminando barreras de acceso, asegurando la igualdad de oportunidades, mejorando la construcción de conocimiento, implementando espacios flexibles, facilitando la adaptación de herramientas tecnológicas, eliminando barreras de infraestructura, asegurando la participación de los estudiantes y fomentando oportunidades de empleo y autonomía a largo plazo para las personas con discapacidad en la sociedad.

En conclusión, el progreso tecnológico puede contribuir al desarrollo de la educación inclusiva en el Perú, proponiéndose la educación online como una oportunidad para las personas con discapacidad que tendrá impacto en el crecimiento económico.

CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Planteamiento de situación problemática

En el modelo social, la definición de la discapacidad ha cambiado significativamente, pasando de considerarse como una enfermedad personal a ser el resultado de un desajuste de las necesidades de un individuo y normas de conducta en el enfoque social de una organización, en este marco, es evidente que la sociedad determina la conceptualización de este constructo en base a las particularidades de los contextos sociales, y está al guiar los criterios de comportamiento en el tejido social debe buscar la inclusión eliminando las barreras (Dueñas, 2010).

Por lo tanto, el proceso de inclusividad debe extenderse a varios ámbitos de la vida de una persona, donde lo fundamental es la progresiva consolidación de los derechos de cada persona, iniciando por el derecho a la educación, que permite el acercamiento a la semejanza de posibilidades (Cotán, 2017) pues la educación es el camino que garantiza el desarrollo integral de la persona potenciándose en el caso de las personas con discapacidad, en adelante PCD, siendo esencial el ingreso y la continuidad en el sistema educativo (Apaza, 2018). Los cambios en la sociedad afectan la organización y funcionamiento del sistema, por lo que la inclusión en la educación reúne una variedad de variables de aspectos sociales, políticos y filosóficos (Delgado et al., 2021).

La educación inclusiva de nivel superior debe soportarse en una oferta educativa que considere los diferentes contextos sociales, interculturales y personales de la diversidad de sus estudiantes de modo que se garantice el acceso, permanencia y el éxito académico (Granja, 2021) reduciendo la exclusión en la estructura educativa, en ese marco, la diversidad de los estudiantes y sus situaciones intensifican la complejidad de intervención así como los retos de gestión que permitan la generación de ofertas académicas que atiendan eficientemente estas condiciones. En consecuencia, la educación inclusiva en el nivel superior debe ser planteada como un servicio de equidad y diversidad donde la calidad asegura el potenciamiento de esta (Delgado et al., 2021).

Para ello se requiere del desarrollo de modelos educativos que permitan la educación inclusiva interconectando procesos y condiciones para el aprendizaje (Granja, 2021) en el que

se reconozca la autonomía de capacidades para salvaguardar el carácter del procedimiento de enseñanza-aprendizaje, en adelante E-A, (Cobos y Moreno, 2014) donde la accesibilidad tiene un rol importante en responder adecuadamente a los retos que propone una sociedad cuyos agentes son heterogéneos y diversos (Peralta, 2007).

En el Perú, las PCD enfrentan barreras y dificultades en nuestro sistema educativo, esto fue evidenciado en el contexto del COVID-19 pues la brecha digital obstaculizó la instauración de un servicio educativo inclusivo digital, asimismo, evidenció la ausencia de una red de información estatal que conceda el análisis y prevención del riesgo de exclusión social de este grupo, en efecto, como afirma la Defensoría del Pueblo (2021), el 98% de las universidades no tenían estrategias para reducir el abismo digital y contribuir con la disponibilidad a la tecnología. Además, el 97% de las instituciones de grado superior no incorporan un enfoque de inclusión en el método de E-A, lo que provocó que los sistemas de transmisión de conocimientos y evaluación no fueran adecuados para enfrentar la virtualidad. Por ejemplo, el 89% de las PCD auditiva indicaron que sus universidades no implementaron la interpretación de la lengua de señas limitando las herramientas y recursos pedagógicos que garantizan un aprendizaje virtual inclusivo.

Por ello, es esencial crear una oferta educativa que tenga herramientas y recursos pedagógicos que fomenten la inclusión de las PCD en estudios superiores, comenzando por planes de respaldo, dirección y consultoría. La presente investigación expondrá los beneficios y ventajas de la educación online en el nivel superior para PCD, eliminando las barreras que las disuaden de ingresar al mercado laboral, con un impacto posterior en la economía del país.

1.2 Objetivo de la Investigación

1.2.1 Objetivo general:

Mostrar que la educación superior online es una vía para lograr la inserción laboral de las personas con discapacidad y eso tendría impacto en el crecimiento económico.

1.2.2 Objetivos específicos

- Mostrar que la promoción de la educación superior online es un canal para ayudar a insertar a las personas con discapacidad a la población económicamente activa.
- Evidenciar cómo el impacto de la innovación tecnológica en el ámbito educativo ayuda a las personas con discapacidad a lograr una educación superior y obtener un empleo calificado.
- Mostrar cómo podría ser la accesibilidad de la educación superior online para personas con discapacidad.

1.3 Justificación de la investigación

Hoy en día, la educación superior virtual proporciona a las PCD un acceso más equitativo a la educación dado que la flexibilidad de los programas online permite a los estudiantes participar en cursos desde la comodidad de sus hogares, eliminando barreras físicas y facilitando el aprendizaje a su propio ritmo. Asimismo, las plataformas de educación online pueden adaptarse a diversas formas de aprendizaje y necesidades individuales, proporcionándoles un entorno más inclusivo, que permita apropiarse de competencias específicas como el desarrollo de habilidades tecnológicas y digitales, que son cada vez más importantes en el mercado laboral actual, incrementando y mejorando sus oportunidades de inserción laboral. En consecuencia, las empresas adoptan políticas de inclusión y diversidad, porque se dispone de una mayor fuerza laboral calificada que contribuye al crecimiento económico.

Por otro lado, el progreso tecnológico ha ejercido un efecto significativo en el entorno académico para PCD, proporcionando soluciones que mejoran la obtención de información, facilitan el aprendizaje y fomentan la participación, como, por ejemplo:

- La tecnología permite adaptar los materiales educativos de manera personalizada para satisfacer los requerimientos específicos del estudiante con discapacidad. Como la posibilidad de ajustar el tamaño del texto, la velocidad de lectura, el contraste y otros elementos para hacer que el contenido sea más accesible.

- Los asistentes virtuales y las tecnologías de voz, como los programas de reconocimiento auditivo, son herramientas valiosas para PCD visual o de motricidad pues estas tecnologías permiten la entrada de datos y la interacción con dispositivos de manera verbal, facilitando la obtención de la información y la participación en actividades educativas.
- La realidad virtual y aumentada pueden proporcionar experiencias educativas inmersivas al ofrecer entornos de aprendizaje simulados y recursos visuales interactivos.

No obstante, la accesibilidad a educación superior online para las PCD descansa en la implementación de políticas y leyes específicas en el país porque facilita y garantiza el acceso a entornos educativos como la educación online. En el Perú, las legislaciones amparan los derechos de las PCD en el sector educativo y si estas incluyen disposiciones específicas para la accesibilidad en otras modalidades.

Finalmente es importante destacar que, para garantizar la accesibilidad, se requiere de una colaboración efectiva entre instituciones educativas, el Estado y organizaciones que sostengan los derechos de las PCD considerando la retroalimentación de las experiencias propias. Por ello, se necesita, investigaciones como la presente, que apoyen y propicien la diversificación de la oferta educativa para las PCD, que incluyan herramientas y recursos pedagógicos que auxilien su proceso de inclusión en estudios de nivel superior para impulsar el avance y crecimiento de la sociedad.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

2.1. Definiciones

2.1.1. Discapacidad

La interpretación de discapacidad ha cambiado a lo largo de los años, desde una perspectiva médica a una perspectiva social. El primero considera que se trata de una dificultad causada principalmente por una condición congénita o adquirida; mientras que el segundo la identifica como una limitación en la interacción con la sociedad a través de la exclusión y la discriminación (Cáceres, 2004).

En el marco del enfoque médico, la OMS (2011) señala a la discapacidad como una condición humana caracterizada por deficiencias sensoriales, mentales y físicas de largo plazo las cuales obstaculizan la participación en el tejido social en condiciones de equidad. En esa misma línea de pensamiento, Campabadal (2001) señala que la discapacidad es una limitante para la persona porque reduce su habilidad para determinadas funciones mientras que García y Bustos (2015) definen a la discapacidad como el término empleado para referirse a las deficiencias y a las restricciones que trae consigo para efectuar actividades, es decir, esta hace referencia a características negativas de la interacción de una persona con los actores contextuales de esta.

En línea con el enfoque social, el Estado Peruano en el apartado número 2 de la Ley General de la Persona con Discapacidad (2012), en adelante LGPCD, la cual nos dice que la discapacidad es la falta de habilidades físicas, mentales, sensoriales o intelectuales de forma consistente que evitan el ejercicio pleno de derechos en igualdad de condiciones como resultado dificulta su inclusión efectiva en la sociedad debido a las barreras presentadas en la interacción con ella mientras que la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), en adelante CDPCD, indica en su apartado 1 que la discapacidad es el adolecimiento de largo plazo de deficiencias que obstaculizan la participación íntegra y objetiva en la sociedad debido a la presencia de diversas barreras en la interacción del individuo con esta de modo que se dificulta el ejercicio de igualdad de condiciones con los demás.

Por último, en un enfoque integral, Díaz (2019) señala que la discapacidad es una problemática compleja en la que recae múltiples factores asociados pues el término no sólo se

refiere a la deficiencia sino también a las limitaciones que impide la realización de una continuidad de acciones por causa del padecimiento de esta y a las restricciones contextuales o condiciones ambientales de la persona que obstaculizan su coexistencia en la sociedad por lo que una sociedad justa será aquella que busque su inclusión.

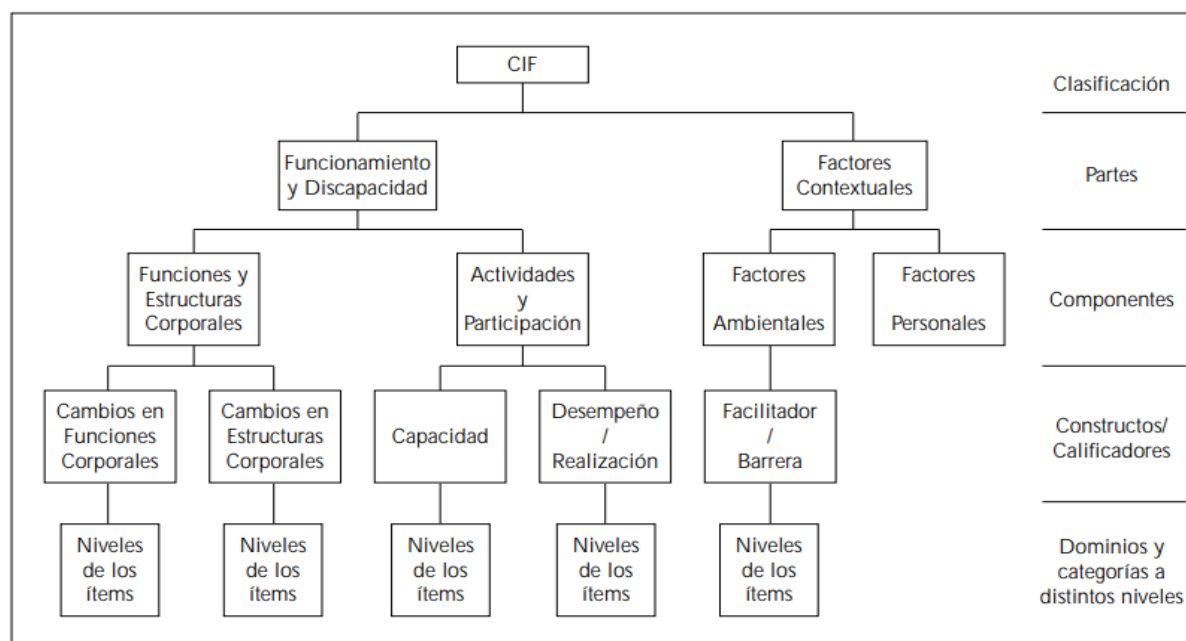
2.1.2. Tipos de discapacidad

Desde el enfoque médico, Bergamino (2018) señala que los tipos de discapacidad en general se categorizan en tres grupos: físicos, sensoriales y mentales, en específico, el primero agrupa a las personas que no tienen control deliberado de su sistema fisiológico y ninguna sensibilidad en una o varias partes del cuerpo mientras que el segundo agrupa a personas que tienen una alteración del funcionamiento del tálamo en relación al control de los sentidos y por último el tercero agrupa a las personas con limitaciones de aprendizaje y presencia de trastornos de conciencia y conductuales. En concordancia a este enfoque, el Ministerio de Salud (s.f.) amplía la clasificación de la discapacidad dividiéndola en cuatro categorías: 1) Discapacidad física o motora que altera la función corporal de un individuo impidiendo el crecimiento social y personal de ella, 2) Discapacidad sensorial el cual abarca todo tipo de insuficiencia auditiva, visual o ambas, o algún otro sentido ocasionando problemas de comunicación o de lenguaje por la disminución o pérdida total de estos, 3) Discapacidad intelectual que se distingue por una reducción en las capacidades mentales como el lenguaje, la inteligencia, el aprendizaje, entre otras junto con las capacidades motoras y 4) Discapacidad mental o psíquica que deriva de una enfermedad mental que se compone de factores bioquímicos y genéticos. No está relacionado con la discapacidad intelectual, esta es transitoria o duradera y se relaciona directamente con el comportamiento del individuo.

Por otra parte, en la actualidad la clasificación de la discapacidad atraviesa un nuevo enfoque pasando de etiquetarse en categorías a comprender la consecuencia de la interacción de una persona con su alrededor, por ello, la OMS ha impulsado la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud abandonando el panorama de enfermedad para orientarse en lo biopsicosocial pues su utilización es recomendada para la comprensión de la discapacidad, la planificación de intervenciones y la supervisión del progreso en cuanto a la aplicación de las reglas actuales por parte de las PCD por parte de los Estados (Egea y Sarabia, 2001).

La estructura actualizada de esta clasificación se integra de dos componentes: 1) Funcionamiento y discapacidad que toma en cuenta la estructura corporal y sus funciones y 2) Factores contextuales que se refiere al entorno del individuo, asimismo, cada uno se subdivide en subcomponentes, en específico, el primer componente se ramifica en a) Funciones y estructuras corporales que considera i) Cambio fisiológico o de función corporal y ii) Cambio anatómico o de estructura, y b) Actividades y participación que considera i) Ejecución de labores en un ambiente semejante y ii) Realización de tareas en un ambiente real; mientras que el segundo componente se divide en a) Factores ambientales que tienen influencia externa en la discapacidad como un simplificador o impedimento del mundo físico, social y actitudinal y b) Factores personales que es la influencia interna en la discapacidad pues es el impacto de las cualidades individuales en la interacción con el tejido social (Padilla, 2010) para una mejor comprensión de lo expuesto se adjunta el modelo de la CIF en la Figura 1.

Figura 1: *Modelo CIF*



Nota: Adaptado de “Clasificaciones de la OMS sobre discapacidad” (p.21), por Egea y Sarabia, 2001, Boletín del Real Patronato sobre Discapacidad, 50(1).

2.1.3. Educación inclusiva

La educación inclusiva de todo nivel tiene origen en la Declaración de Salamanca de 1994 que establece cambios políticos y legislativos para una educación integradora capaz de

reconocer y atender las Necesidades Educativas Especiales, en adelante NEE, siendo indispensable la capacitación pedagógica para ello (Reyes et al., 2023), en tal sentido, la democratización del acceso a conocimientos aproxima la inclusión efectiva en la sociedad pues permite la equidad de oportunidades viabilizando el avance de destrezas, aptitudes y talentos de las PCD de modo que participen libremente en esta (Bracho et al., 2023).

Asimismo, la educación inclusiva es la medida en que una sociedad o una institución educativa acepta a todos sus miembros, les permite ejercer plenamente sus derechos y valora sus aportes a la misma (Farrel, 2001), por lo tanto, requiere de un docente que comprenda, aprecie y exprese afecto por la diversidad de los estudiantes, ya sea personal, cultural, social, adscriptiva, de género o de otra naturaleza, porque puede utilizar estrategias de enseñanza para eliminarla y transformarla en una fuente de aprendizaje sin tener en cuenta las características del estudiante o evitar evaluaciones punitivas y estigmatizantes (Operti, 2021).

Desde otra perspectiva, la educación inclusiva puede ser conceptualizada por medio de tres enfoques: el de segregación, el de integración y el de inclusión educativa, en específico, el primero se orienta en atender a estudiantes segregados por el sistema educativo pues estos son asignados a instituciones educativas especiales, el segundo se enfoca en la incorporación del estudiante al sistema educativo, pero es el educando quien debe adaptarse para lograr su crecimiento y colaboración en la institución, y el tercero se enfoca en la implementación de un proceso con participación de la sociedad para eliminar barreras que imposibilitan la implicación de PCD (Cueto et al., 2018).

En cuanto a este último enfoque, el concepto de educación inclusiva depende de un cambio de actitudes a nivel institucional y social, en particular, la sociedad debe aspirar a la integración de la diversidad y reconocer los derechos de todas las personas a disfrutar de la mayores oportunidades de desarrollo; y la institución educativa, debe apostar inequívocamente por el respeto e integración de la diversidad funcional y cultural (Anchundia, 2019), donde la educación inclusiva busca una respuesta personalizada a las motivaciones, expectativas, necesidades y ritmos progresivos de cada estudiante como seres únicos y especiales, su compromiso y responsabilidad con el aprendizaje y la forma en que se relacionan con sus pares y docentes (Operti, 2009); este proceso de mejora sistemático que busca la inclusión en la educación debe tener la convergencia de tres elementos: asistencia, lección y colaboración de

modo que se eliminan barreras de distintos tipos que impiden la inclusión (Ainscow et al., 2006).

Así también, la educación inclusiva de nivel superior o universitaria es un modelo apoyado en la reconocimiento y apreciación de la diversidad cuyo objetivo es dotar una respuesta efectiva y de calidad a todos los agentes de la sociedad a nivel educativo pues la integración e inclusión es un componente fundamental para la aceptación del ser humano en toda su dimensión sin distinguir género, etnia, edad, cultura, idioma, condición socioeconómica, condición física o estilo de aprendizaje (Reyes et al., 2023).

En resumen, la educación inclusiva parte del principio de igualdad, ya que se busca alcanzar la equidad social mediante el principio de equidad para la formación y el desarrollo en el recinto social y educativo, asegurando la aportación dinámica y verdadera de las personas en la sociedad (Delgado, 2020), por lo tanto, para construir y avanzar en una educación inclusiva a nivel nacional, se deben tener en cuenta cinco dimensiones fundamentales: 1) Legalidad social razonable, 2) La búsqueda de equidad en la educación, 3) El fortalecimiento del docente, 4) La entereza de la cultura y 5) Mudanza en actitudes sociales y educativos de los ciudadanos (Marchesi y Hernández, 2019).

2.2. Gestión y rol del Estado en educación inclusiva

La naturaleza de las prestaciones públicas se explica en concordancia al rol del Estado en la búsqueda de alcanzar el bienestar social por lo que la prestación de estos debe encontrarse soportado en términos de eficiencia social (Guzmán, 2002) cuyo alcance tiene causalidad en la capacidad del Estado para proveerlos de manera eficaz y eficientemente pues su objetivo esencial es la realización individual, fin último del bienestar social, mejorando la calidad de vida y las circunstancias socioeconómicas del individuo (Huapaya, 2015).

En el Perú, el servicio público es un fundamento constitucional en el ordenamiento jurídico que legitima al Estado para cumplir su deber primordial por medio del mantenimiento y creación de servicios públicos de modo que se garantice un acrecentamiento total de la población alcanzando el bienestar social, en específico, el artículo 44 de la Constitución Política se formaliza este deber (Huapaya, 2015), por ello, el Estado peruano ha adoptado diversas leyes,

normas y tratados para apoyar a las PCD al pasar de los años. En el año 2008, se asentó que la Defensoría del Pueblo se encargue de cumplir el numeral 2 del artículo 33 de la CDPCD, el cual establece que la Defensoría del Pueblo debe establecer un marco con uno o varios mecanismos independientes que se encarguen de fomentar, preservar e inspeccionar la aplicación del convenio en los Estados Parte (Defensoría del Pueblo, 2022).

En conformidad a ello, en el 2012 se admitió la LGPCD, donde el principal objetivo es garantizar un marco de protección legal en cuatro áreas principales: educación, salud, trabajo y accesibilidad con el fin de que las PCD tengan un progreso óptimo en términos económicos y sociales, por lo tanto, nos interesa describir las acciones del Estado en términos de presupuesto, programas y políticas respecto a la educación inclusiva.

2.2.1. Presupuesto público en educación inclusiva

La formulación del Presupuesto Público requiere el detalle de gastos de las distintas funciones estratégicas en los 3 niveles del gobierno (local, regional y nacional) para priorizar la asignación de recursos en el corto, mediano y largo plazo, estas prioridades pueden variar según la determinación de intervenciones para el año en curso, así pues, para el 2023 las prioridades serían: 1) Mejorar la llegada, calidad y desempeño de la educación, 2) Mejorar los resultados en salud, 3) Mejorar calidad de servicio de transporte y mantenimiento de carreteras, 4) Protección social contra la pobreza, 5) Aumentar el acceso a la vivienda y el saneamiento, 6) Fomentar desarrollo productivo agropecuario y 7) Descentralización del presupuesto (Presidencia del Consejo de Ministros, 2022) y concentrándonos en el sector educativo, que es el objetivo de esta investigación, se considera que el sistema educativo del país se distribuye en tres niveles: a) Educación Básica con tres modalidades: Regular, Alternativa y Especial; b) Educación Superior y c) Educación Técnico-Productiva (Rojas, 2023).

Todos los niveles educativos han experimentado mejoras en los últimos años como resultado de la inversión en educación, en particular, en el 2021 el nivel inicial registró un incremento de 15.4% respecto al año 2010, asimismo, el nivel de secundaria tuvo un incremento de 6% respecto a ese mismo año y la educación superior registró un aumento de 15,17%, sin embargo, pese a estas mejoras el gasto en educación no alcanza la meta establecida en la Ley General para Educación (Art. 83), esto es parcialmente explicado por los recursos disponibles pues en el 2022 el Estado dejó de recaudar 8,1% del PBI debido a prácticas de elusión y evasión

(MEF, 2022) es así que esta suma pudo cubrir el presupuesto de educación en 1.8 veces (Portocarrero, 2023).

El gasto en educación en términos de presupuesto general fue en promedio del 16.4% en el periodo 2015-2021 cuya tendencia de crecimiento no ha sido estable pues ha oscilado entre incrementos y caídas en el periodo referido, esto se explica por la emergencia sanitaria en la que se contrajo en 0.7% por ello aún no logra alcanzar los niveles pre pandemia; por otro lado, en el mismo periodo el gasto público en materia educativa por alumno tuvo un crecimiento en términos reales en la Educación Básica Especial (EBE), en específico, el gasto experimentó un incremento de 15,9% pasando de S/ 7560 en 2015 a S/ 8765 en el 2021, de igual manera, el gasto en EBE en términos de división funcional presentó un tendencia positiva creciendo en términos reales en 51%, pero su participación del 1% se mantiene constante en el presupuesto total de Educación Básica; en relación a la educación superior el gasto público es mayor pues representa el 17% del presupuesto general, pero este también se ha mantenido constante teniendo en términos reales un crecimiento de 0.3% mientras que el presupuesto designado para equipamiento e infraestructura tuvo un aumento del 7% (Portocarrero, 2023), esto puede verse a detalle en el siguiente cuadro:

Figura 2: Gasto público en educación por estudiante según niveles entre 2015 a 2021

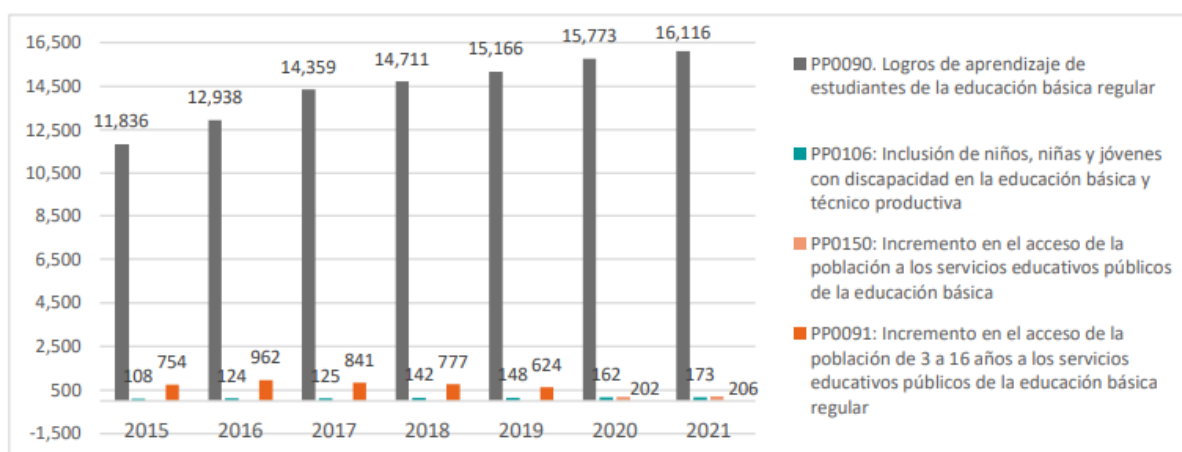
Año	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	Diferencia 2015-2021
Inicial	2,431	2,208	2,487	2,404	2,510	2,333	2,417	↓ -0.6%
Primaria	2,365	2,200	2,414	2,375	2,426	2,314	2,524	↑ 6.7%
Secundaria	3,082	3,144	3,402	3,362	3,450	3,346	3,443	↑ 11.7%
Básica Alternativa	1,809	1,609	1,540	1,718	1,796	1,882	2,050	↑ 13.3%
Básica especial	7,560	7,662	7,541	8,184	7,909	8,507	8,765	↑ 15.9%
Técnico Productiva	1,305	1,307	1,217	1,580	1,532	1,474	1,326	↑ 1.6%
Superior no Universitaria	5,389	5,752	4,094	4,797	4,545	4,379	4,124	↓ 23.5%
Superior Universitaria	8,140	7,498	5,943	6,333	8,286	6,626	6,679	↓ 18.0%

Nota: Adaptado de “Evolución del Gasto Público en Educación en el Perú 2015-2021” (p.27), por Portocarrero, 2023, Unidad Estadística Educativa del Ministerio de Educación del Perú (ESCALE).

Por último, en línea con el criterio de la investigación nos enfocaremos en el gasto en educación según Programas Presupuestales (PP), pues estos son implementados para ejecutar

la política educativa del país, en ese marco, nos interesa el “PP 0106” denominado “Inclusión de niños, niñas y jóvenes con discapacidad en la educación básica y técnico productiva” cuyo propósito es alcanzar el progreso de educación inclusiva en el nivel básico y técnico productivo por medio de la contratación oportuna de personal y docente, implementación de infraestructura y equipamiento, entrega de material educativo y otros (Defensoría del Pueblo, 2020), este programa tuvo en el 2021 un presupuesto de S/ 172.7 millones, asimismo, presentó un crecimiento en términos reales de 60% entre el 2015 al 2021 y una ejecución presupuestal promedio de 96.5% en ese mismo periodo (Portocarrero, 2023) estos resultados según el INEI (2022) señalan una leve mejora pues el 0.264% de las instituciones educativas en el sector público realizaron mejoras en sus condiciones de acceso para brindar el servicio a estudiantes con discapacidad.

Figura 3: *Programas Presupuestales destinado a la Educación Básica 2015-2021*



Nota: Adaptado de “Evolución del Gasto Público en Educación en el Perú 2015-2021” (p.45), por Portocarrero, 2023, Consulta Amigable - MEF.

2.2.2. Programas del Estado en educación inclusiva

En Perú, el MINEDU, las Direcciones Regionales de Educación (DRE) y las Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL) son responsables de garantizar el acceso, disposición, aceptación y adaptación en la educación inclusiva. Además, estos organismos están a cargo de atender las NEE relacionadas con la discapacidad a través de los programas: 1) Centros de Educación Básica Especial, en adelante CEBE, 2) Programa de Intervención Temprana (PRITE) y 3) Centros de Educación Básica Alternativa (CEBA) (Defensoría del Pueblo, 2020).

La investigación destaca los CEBE porque brindan atención a estudiantes con discapacidades severas y múltiples en edades de 3 a 20 años que no pueden ser atendidas en establecimientos educativos convencionales, estos cubren el nivel inicial y primario. Comienzan con una evaluación psicopedagógica realizada por los docentes en el aula, para luego ubicar a los estudiantes en el ciclo y grado correspondiente mediante el enlace de su edad cronológica con la referencia de la edad normativa para cada nivel educativo; se tienen en cuenta dos años de flexibilidad. Y la evaluación se utiliza para hacer las modificaciones que se requieren para cada estudiante en función de sus características y necesidades (Cueto et al., 2018). Sin embargo, existe una inadecuada percepción de la discapacidad en el sistema educativo por parte de los líderes de las estructuras educativas (MINEDU, 2016) haciendo que las estadísticas varíen en cuanto al acceso de educación, en particular, en el país se cuenta con información de las CEBES hasta el 2017 pues según el portal Datos Abiertos (s.f.) se registró 488 CEBE, de los cuales 7 no presentan registros de estudiantes ni docentes, asimismo, se encontró que 3759 maestros atendían a 1797 estudiantes con discapacidades intelectuales, auditivas, visuales, sordocegueras, físicas y del espectro autista.

Otro programa a nivel de educación básica es el Proyecto FORGE cuya implementación proviene de la coordinación del MINEDU con el Ministerio de Asuntos Exteriores, Comercio y Desarrollo de Canadá el cual atiende las NEE de 6 departamentos (Madre De Dios, Loreto, Ucayali, Junín, Amazonas y San Martín) y tiene una duración de intervención por 5 años. Este programa busca promover la educación inclusiva mediante la asistencia técnica y la mejoría de la calidad del servicio, para ello, organizan sus actividades y tareas en 3 componentes: 1) Componente Currículo, Evaluación y Sistemas de Información; 2) Descentralización y Gestión de la Educación y 3) Participación y Vigilancia, de igual manera, el programa busca una transformación en la percepción y la visión de la discapacidad para marchar en la mejora de la educación inclusiva en el país, en consecuencia, este cambio debe efectuarse en 4 conceptos que guían la atención de NEE: 1) Inclusión y exclusión para una enseñanza diversa que satisfaga todas las particularidades y requisitos de los estudiantes, 2) El proceso de E-A en todas las escuelas debe tener en cuenta la diferencia como una característica intrínseca de los seres humanos, 3) La educación de alta calidad que promueva la inclusión es beneficiosa para todos, porque permite el avance de pericias sociales fundamentales para la democracia en la escuela y 4) Debido a que todos los estudiantes tienen altas expectativas de aprendizaje, el acceso es solo

el primer paso, por lo que se debe hacer adaptaciones curriculares para mejorar los aprendizajes (Tapia y Cueto, 2018).

En cuanto a los programas de educación superior inclusiva, el Programa de Defensa y Promoción de Derechos de las Personas con Discapacidad supervisa el sistema universitario en cuanto a la asequibilidad de los estudiantes con discapacidad y según la última supervisión, 60 universidades tienen estudiantes con NEE (Defensoría del Pueblo, 2021).

Por último, hay dos programas de horizonte local y nacional para fomentar la educación inclusiva, el primero se efectuará en el marco del Programa Multianual de Inclusión Educativa + Diversidad - Education cannot wait (ECW PERÚ) en Lima y Trujillo con la intención de manifestar un acceso universal a la educación a personas discapacitadas por medio del suministro de adaptaciones en las instalaciones educativas (+Diversidad, 2021), mientras que el segundo programa es un convenio del MINEDU con la Asociación Fe y Alegría del Perú para establecer un plan piloto de intervención pedagógica de modo que se pueda atender las NEE con énfasis en el desarrollo socioemocional, este programa realizará la intervención en 84 instituciones ubicadas en distintas regiones del país (MINEDU, 2022).

2.2.3. Política en educación inclusiva

El derecho a la educación es el objetivo de los instrumentos legislativos de política pública, por lo que su diseño e implementación deben lograr la inclusión y participación social. En Perú, la lucha por la equidad social comienza en la Constitución Política, que en su artículo 13 establece que la educación debe tener como objetivo el desarrollo integral del individuo y en su artículo 15 formaliza el derecho a la educación considerando su dignidad (Vásquez, 2019).

En nuestro país, el derecho a la educación de nivel superior para PCD fue impulsado por la ratificación de la CDPCD y del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, en adelante PIDESC. En específico, el quinto párrafo del artículo 24 de la CDPCD y el numeral 2 del artículo 13 del PIDESC establecen el deber del Estado de garantizar un acceso universal a la educación superior en igualdad de condiciones. (Defensoría del Pueblo, 2021).

La ejecución de este derecho para este colectivo es por medio de la LGPCD que busca una educación inclusiva de calidad, por ello, dispone las acciones para formar un servicio educativo inclusivo de estatuto (Art. 35), establece la promoción de accesibilidad del servicio educativo inclusivo (Art. 36), dispone las adaptaciones en infraestructura, materiales, currícula y proceso de E-A en favor del estudiante con discapacidad para priorizar su desarrollo integral (Art. 37), establece imposiciones en el ámbito administrativo a las instituciones universitarias (Art. 38), en particular, obliga a la reserva especial de matrícula por 5 años para las PCD después de su ingreso y finalmente dispone, en su artículo 39, la obligatoriedad de considerar asignaturas de discapacidad en programas académicos de carreras como educación, derecho, medicina, psicología, trabajo social, arquitectura, ingeniería, contabilidad, administración y economía (Cueto et al., 2018).

Los artículos 19-A y 62-A de la Ley General de Educación fomentan la sensibilización, capacitación y acompañamiento en atención a la educación inclusiva para grupos socialmente vulnerables. Estos artículos se agregaron para garantizar la creación y ejecución de servicios de apoyo educativo que promuevan una educación inclusiva efectiva (Acho et al., 2021). Como se indica en el numeral 6 del artículo 98, el numeral 8 del artículo 100 y el artículo 129 de la Ley N°30220 o Ley Universitaria, en adelante LU, el desarrollo de una educación de nivel superior inclusiva debe comenzar asegurando que este servicio sea accesible, adaptable y flexible (Defensoría del Pueblo, 2021).

Sin embargo, la obligatoriedad de ofrecer una prestación educativa de calidad en el nivel superior garantizando accesibilidad, disponibilidad y adaptabilidad para evitar la segregación por condiciones de discapacidad en la comunidad estudiantil no es suficiente para alcanzar educación superior inclusiva pues la Defensoría del Pueblo (2021) destaca que es indispensable la fiscalización de este servicio para garantizar la calidad del mismo, por ello, es obligatorio la coordinación de la política educativa; esto se efectúa a través de: 1) el Decreto Supremo N°016-2015-MINEDU que aprueba la Política de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior Universitaria (PACESU) cuyo objetivo es el establecimiento de un sistema universitario de calidad que esté soportado en la interrelación de estado, universidad y sociedad priorizando la capacitación integral y el perfeccionamiento continuo y 2) el Decreto Supremo N°012-2020-MINEDU que admite la Política Nacional de Educación Superior y Técnico Productiva (PNESTP) cuyo fin es eliminar el exclusión de las PCD después de su admisión por causa de brechas en el servicio educativo, es decir, falta de cobertura competente en el servicio

por causa de la instituciones universitarias dificultando la construcción de una educación superior inclusiva.

2.2.4. Educación inclusiva de nivel superior: revisión de la Ley Universitaria

La implementación de la LU determina métodos para la inclusión en el método educativo de nivel superior pues el inciso 8 del apartado 5 determina que las universidades tienen que considerar entre sus principios el pluralismo e inclusión, de igual manera, el numeral 4 del artículo 6 establece que la universidad tiene el fin de colaborar eficazmente con la inclusión social (Velásquez et al., 2022).

El numeral 6 del artículo 98 de la LU establece la adaptación de los procesos de admisión para garantizar la entrada y perdurabilidad de la PCD en el sistema educativo de nivel superior. En particular, establece el derecho a una reserva del 5% de las vacantes proporcionadas en los procesos de admisión de las universidades, además, el numeral 8 del artículo 100 establece que los estudiantes con discapacidades tienen derecho a tener acceso a establecimientos, edificios, materiales y equipos accesibles, y el artículo 129 dispone que las universidades integren a las PCD a la comunidad universitaria mediante la implementación de servicios prestados por las mismas instituciones educativas (Vásquez, 2019).

Por último, para el crecimiento de una educación superior inclusiva es necesario normar, evaluar y regular la calidad de esta, en ese marco, es conveniente señalar que según la Defensoría del Pueblo (2021) el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (CDESC) advierte que si un Estado no mantiene un sistema transparente y eficaz para supervisar la calidad de la educación universitaria por parte de los organismos públicos y privados configuraría una vulneración del derecho de la educación e inclusión, esto es, las universidades deben cumplir con las normas mínimas del dispositivo legal que las regula, de igual manera, sobre la adaptabilidad y la accesibilidad las universidades privadas no deben realizar cobros de tasas adicionales, en ese marco, de la revisión de la LU se puede advertir que los artículos 11, 14, 15, 30 y 59 disponen ordenamiento legal al respecto de modo que se garantiza la calidad y disposición de un servicio educativo de nivel superior para las PCD; desde la transparencia, espacio de competencia, funciones de la SUNEDU, evaluación e incentivo a la calidad educativa hasta las atribuciones del consejo universitario sobre la materia.

2.3. Discapacidad y educación inclusiva en el Perú

2.3.1. Estadísticas

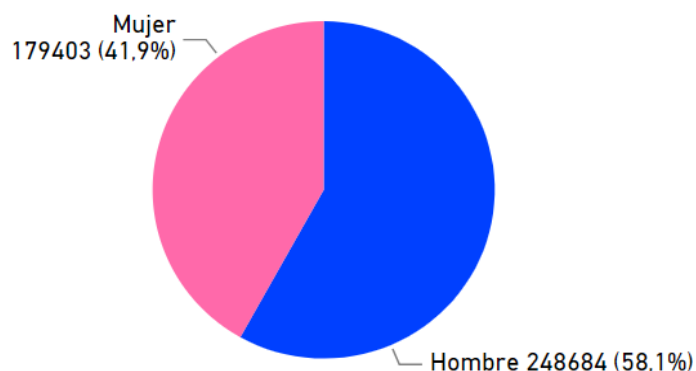
Antes de 1940, las PCD no estaban registradas en los censos nacionales, pero a partir de ese año, se incluyeron preguntas para caracterizar a la población. Sin embargo, el Consejo Nacional para la Integración de la Persona con Discapacidad – CONADIS solicitó la Primera ENEDIS en 2012 (INEI, 2019). En este contexto, se lograron recopilar estimaciones para obtener datos parcialmente actualizados, lo que resultó en que el 56.7% de la población con discapacidad es femenina, representada por alrededor de 1,901,220 mujeres, mientras que el 43.3% es masculino, representado por alrededor de 1,450,699 hombres (Huaman, 2019).

De acuerdo con la tasa de prevalencia, la ENEDIS (2012) estimó una población total de 1,737,865 PCD para 2022. Sin embargo, el RNPCD, confirmó que sólo el 21.2% de esta población estimada está registrado, lo que equivale a 368,587 personas, y el 78.8% restante no está registrado, lo que equivale a 1,369,278 personas. Después de una década, la estimación no ha sido respaldada en cuanto a la cantidad total de las PCD inscritas en Perú, lo que explica por qué el número registrado es menor al previsto (INEI, 2019).

RNPCD (2022) reconoce 428,087 personas inscritas excluyendo los registros de personas fallecidas, retirados voluntarios o anulados teniendo un incremento anual de 93,309 personas y un crecimiento promedio mensual de aproximadamente 7,775 personas.

A diferencia del año anterior, existe un aumento en el porcentaje de las mujeres pasando a conformar el 41.9% del total que representa 179,403 personas mientras que los hombres constituyen el 58.1% restante representado por 248,684 personas (RNPCD, 2022).

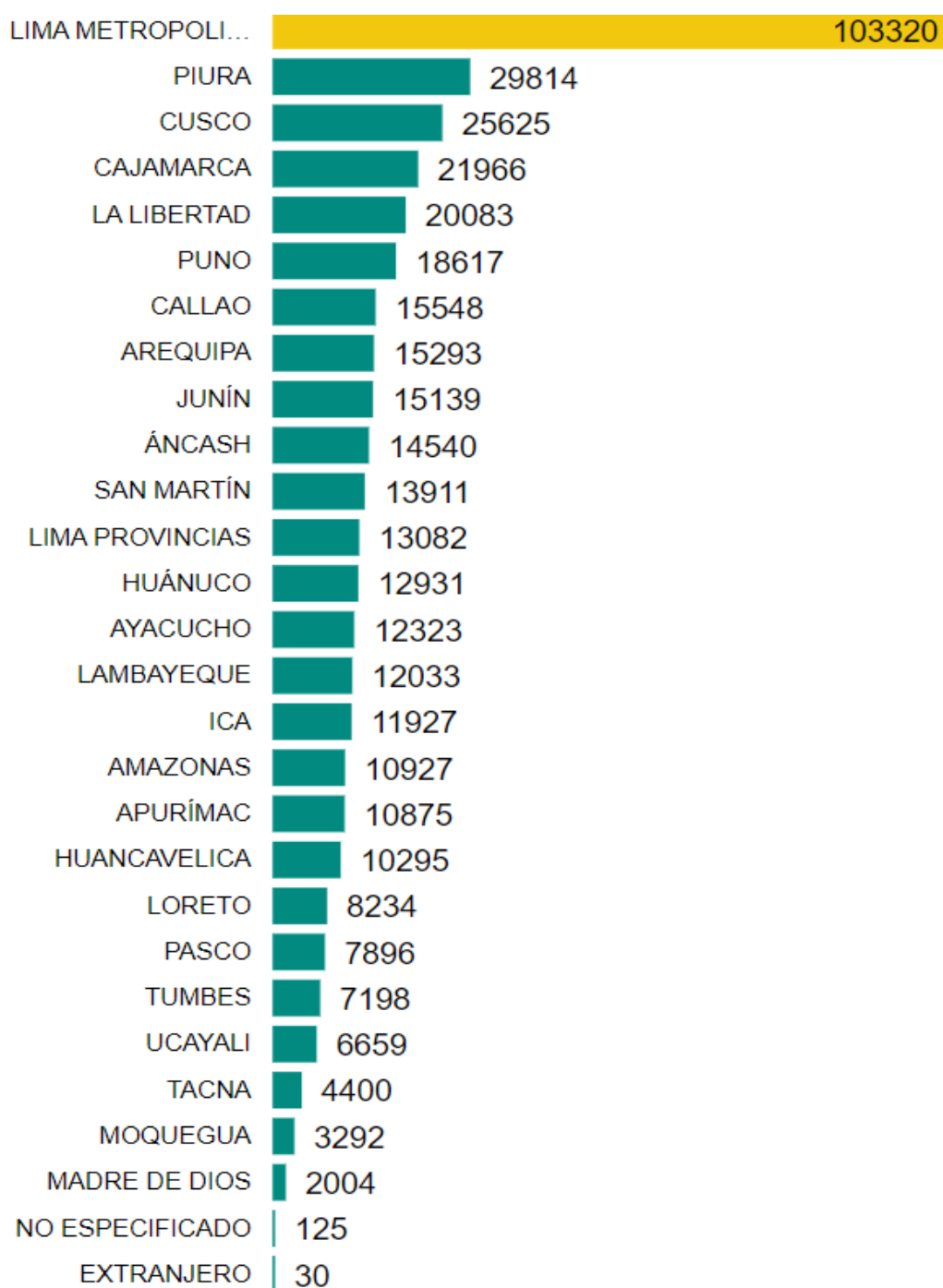
Figura 4: *Porcentaje de PCD inscritas vigentes clasificadas por sexo*



Nota: Adaptado del “RNPCD 2000 - 2023”, por CONADIS, septiembre 2023, Reporte del Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables.

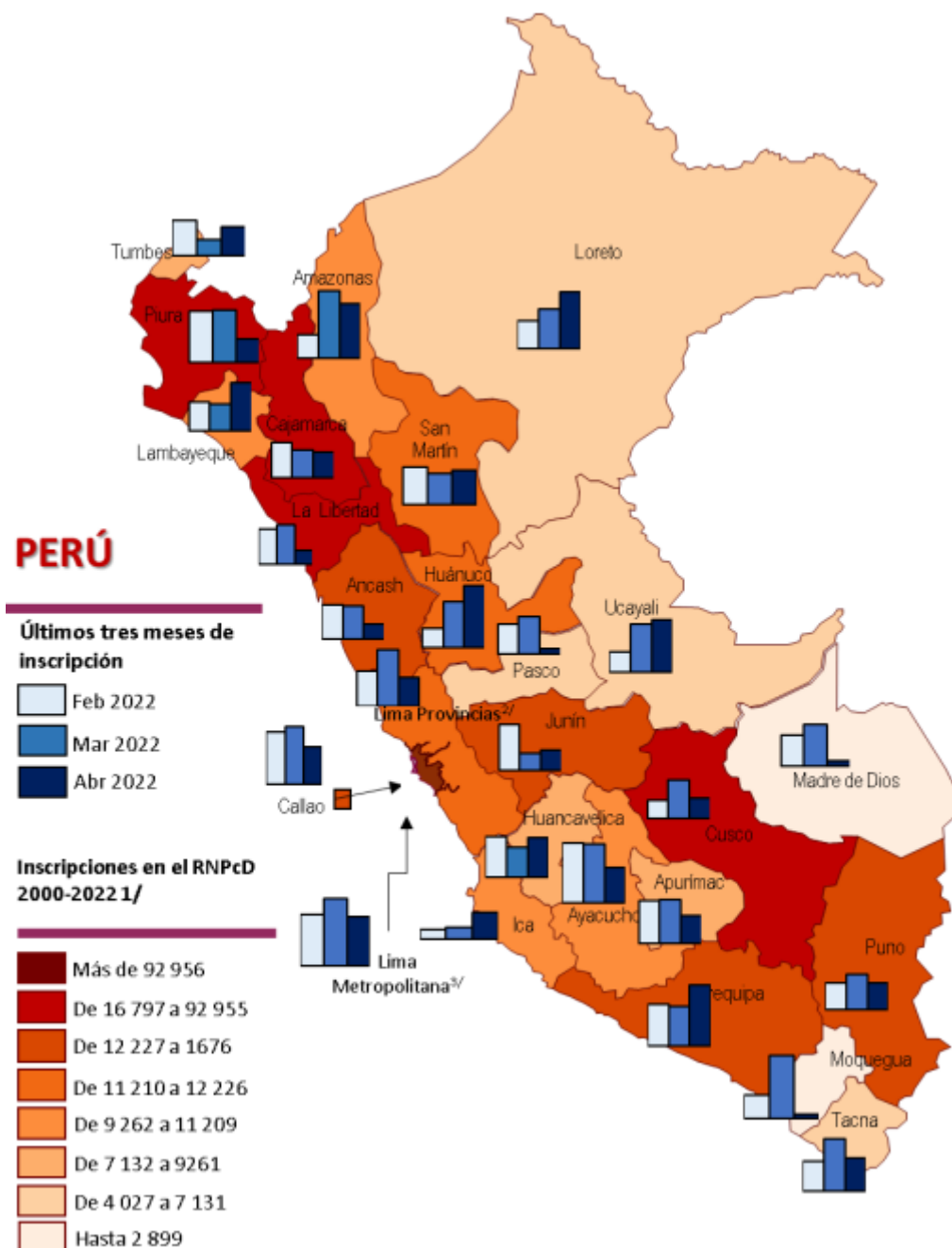
Lima Metropolitana es la región con la mayor cantidad de PCD (103,320), seguida por Piura (29,814), Cusco (25,625), Cajamarca (21,966) y La Libertad (20,083). Estas regiones representan aproximadamente el 50% de las PCD registradas (RNPCD, 2022).

Figura 5: Número de PCD inscritas vigentes por región



Nota: Adaptado del “RNPCD 2000 - 2023”, por CONADIS, septiembre 2023, Reporte del Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables.

Figura 6: Inscripciones en el RNPCD de los últimos tres meses y el acumulado a abril 2022 por región

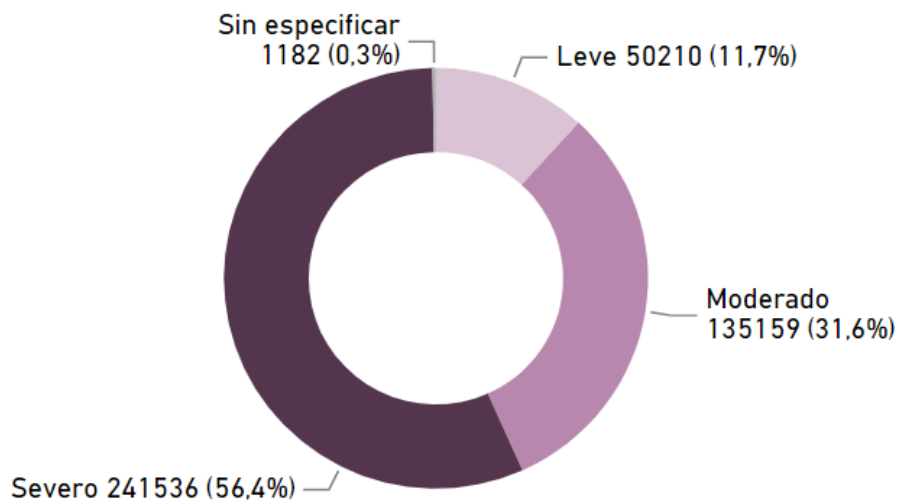


Nota: Adaptado del “Informe estadístico del RNPCD” (p.8), por Observatorio Nacional de la Discapacidad, abril 2022, Reporte del CONADIS.

Según el RNPCD (2022) los niveles de gravedad de la discapacidad se clasifican en: leve, moderado y severo donde el primero se refiere a las personas que pueden efectuar sus tareas diarias con ciertas dificultades mientras que el segundo se refiere a las personas que

tienen serios problemas para realizar sus labores cotidianas y finalmente, el tercero se refiere a las personas que tienen muchos problemas para cumplir sus tareas diarias incluso las de autocuidado.

Figura 7: Porcentaje de PCD inscritas vigentes por nivel de gravedad



Nota: Adaptado del “RNPCD 2000 - 2023”, por CONADIS, septiembre 2023, Reporte del Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables.

Tabla 1: Número de PCD inscritas vigentes según nivel de gravedad por región

Departamento	Leve	Moderado	Severo	Sin especificar	Total
AMAZONAS	814	2136	7835	142	10927
ÁNCASH	1531	4921	8026	62	14540
APURÍMAC	1050	3432	6381	12	10875
AREQUIPA	2061	5694	7484	54	15293
AYACUCHO	1405	3973	6933	12	12323
CAJAMARCA	1852	5858	14213	43	21966
CALLAO	1705	5534	8264	45	15548
CUSCO	3515	10301	11787	22	25625
EXTRANJERO	2	7	14	7	30
HUANCAVELICA	1764	3310	5219	2	10295
HUÁNUCO	966	2807	9144	14	12931
ICA	1652	3718	6549	8	11927
JUNÍN	1992	4745	8312	90	15139
LA LIBERTAD	1677	5928	12460	18	20083
LAMBAYEQUE	1375	3069	7572	17	12033
LIMA METROPOLITANA	10930	35535	56472	383	103320
LIMA PROVINCIAS	1269	4569	7229	15	13082
LORETO	961	1771	5496	6	8234
MADRE DE DIOS	431	605	966	2	2004
MOQUEGUA	425	1291	1558	18	3292
NO ESPECIFICADO	7	19	87	12	125
PASCO	1237	2263	4347	49	7896
PIURA	3508	7618	18655	33	29814
PUNO	3639	6866	8044	68	18617
SAN MARTÍN	1388	3549	8957	17	13911
TACNA	1066	1498	1820	16	4400
TUMBES	1062	2714	3413	9	7198
UCAVALI	926	1428	4299	6	6659
Total	50210	135159	241536	1182	428087

Nota: Adaptado del “RNPCD 2000 - 2023”, por CONADIS, septiembre 2023, Reporte del Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables.

El 33.9% de la población tiene discapacidad intelectual, el 7.1% tiene discapacidad psicológica, el 28.6% tiene discapacidad muscular esquelética, el 17.3% tiene discapacidad visceral y de otras especialidades, el 39.6% tiene discapacidad generalizada, sensitiva y otras. La discapacidad sensorial se divide en categorías como el 10.2% con déficit para oír, el 13.3% con déficit para ver y el 4.9% con déficit del lenguaje (RNPCD, 2022).

Tabla 2: Población inscrita en el RNPCD por tipo de deficiencia según región 2000 - 2022

Región	Total		Tipo de deficiencia 2/															
			Intelectuales		Otras deficiencias psicológicas		Del lenguaje		De la audición		De la visión		Viscerales y otras especiales		Músculo esqueléticas		Generalizadas, sensitivas y otras	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Total	347 187	100,0	117 548	33,9	24 501	7,1	17 095	4,9	35 441	10,2	48 256	13,3	59 950	17,3	99 172	28,6	137 428	39,6
Amazonas	8 859	100,0	2 604	29,4	588	6,6	390	4,4	1 256	14,2	1 354	15,3	1 167	13,2	2 672	30,2	5 193	58,6
Áncash	11 287	100,0	4 101	36,3	728	6,4	354	3,1	1 101	9,8	1 404	12,4	1 934	17,1	2 962	26,2	4 395	38,9
Apurímac	8 642	100,0	2 142	24,8	489	5,7	580	6,7	1 008	11,7	1 374	15,9	1 478	17,1	3 301	38,2	3 715	43,0
Arequipa	12 780	100,0	4 146	32,4	893	7,0	1 421	11,1	1 341	10,5	1 846	14,4	2 480	19,4	3 521	27,6	5 580	43,7
Ayacucho	9 579	100,0	2 975	31,1	645	6,7	508	5,3	1 086	11,3	1 532	16,0	1 220	12,7	3 318	34,6	4 194	43,8
Cajamarca	18 156	100,0	6 342	34,9	972	5,4	743	4,1	2 550	14,0	2 456	13,5	2 302	12,7	5 170	28,5	6 304	34,7
Callao	12 220	100,0	4 566	37,4	1 137	9,3	385	3,2	1 001	8,2	1 141	9,3	2 297	18,8	3 057	25,0	4 696	38,4
Cusco	20 072	100,0	5 468	27,2	1 271	6,3	1 693	8,4	2 711	13,5	4 313	21,5	3 173	15,8	7 903	39,4	8 085	40,3
Huancavelica	8 013	100,0	1 891	23,6	254	3,2	166	2,1	1 261	15,7	1 609	20,1	1 290	16,1	2 407	30,0	2 901	36,2
Huánuco	10 719	100,0	2 903	27,1	652	6,1	567	5,3	1 065	9,9	1 749	16,3	1 489	13,9	3 701	34,5	4 962	46,3
Ica	9 597	100,0	3 486	36,3	564	5,9	621	6,5	854	8,9	994	10,4	1 485	15,5	2 696	28,1	3 816	39,8
Junín	12 074	100,0	3 588	29,7	489	4,1	490	4,1	1 276	10,6	1 704	14,1	1 519	12,6	3 506	29,0	4 707	39,0
La Libertad	16 078	100,0	6 390	39,7	1 206	7,5	1 864	11,6	1 585	9,9	1 871	11,6	3 371	21,0	5 200	32,3	5 725	35,6
Lambayeque	9 620	100,0	4 125	42,9	465	4,8	312	3,2	928	9,6	1 099	11,4	2 329	24,2	2 069	21,5	3 548	36,9
Lima Metropolitana 3	87 119	100,0	34 832	40,0	9 841	11,3	3 608	4,1	7 703	8,8	8 080	9,3	15 683	18,0	20 377	23,4	30 793	35,3
Lima Provincias 4/	10 460	100,0	3 985	38,1	690	6,6	289	2,8	836	8,0	1 021	9,8	2 021	19,3	2 792	26,7	3 884	37,1
Loreto	5 932	100,0	1 780	30,0	273	4,6	156	2,6	434	7,3	774	13,0	1 257	21,2	1 613	27,2	2 731	46,0
Madre De Dios	1 660	100,0	527	31,7	84	5,1	146	8,8	157	9,5	250	15,1	286	17,2	587	35,4	640	38,6
Moquegua	2 695	100,0	710	26,3	272	10,1	96	3,6	282	10,5	486	18,0	510	18,9	1 007	37,4	1 158	43,0
Pasco	6 568	100,0	1 677	25,5	253	3,9	195	3,0	814	12,4	1 492	22,7	1 263	19,2	2 146	32,7	2 570	39,1
Piura	24 445	100,0	8 089	33,1	1 104	4,5	1 076	4,4	2 256	9,2	3 494	14,3	4 641	19,0	6 521	26,7	10 967	44,9
Puno	14 943	100,0	3 179	21,3	500	3,3	374	2,5	1 636	10,9	2 377	15,9	1 449	9,7	5 319	35,6	6 334	42,4
San Martín	10 948	100,0	3 491	31,9	420	3,8	314	2,9	1 024	9,4	1 653	15,1	1 968	18,0	2 881	26,3	3 997	36,5
Tacna	3 713	100,0	1 208	32,5	254	6,8	64	1,7	257	6,9	537	14,5	471	12,7	874	23,5	1 608	43,3
Tumbes	6 289	100,0	1 849	29,4	335	5,3	517	8,2	643	10,2	1 023	16,3	1 719	27,3	1 962	31,2	3 217	51,2
Ucayali	4 681	100,0	1 480	31,6	118	2,5	166	3,5	369	7,9	618	13,2	1 144	24,4	1 606	34,3	1 691	36,1

Nota: Adaptado del “Informe estadístico del RNPCD” (p.20-21), por Observatorio Nacional de la Discapacidad, abril 2022, Reporte del CONADIS.

De acuerdo con la clasificación de la población con discapacidad inscrita por tipo de limitaciones, se considera un 55.3% en la conducta, un 66.1% en la comunicación, un 78.7% en el cuidado personal, un 68% en la locomoción, un 75% en la disposición corporal, un 81.1% en la destreza y un 71.4% en la situación. Sin embargo, es importante destacar que los porcentajes obtenidos no indican que los tipos de limitaciones sean independientes, ya que se puede considerar en algunas personas tener más de una limitación a la vez (RNPCD, 2022).

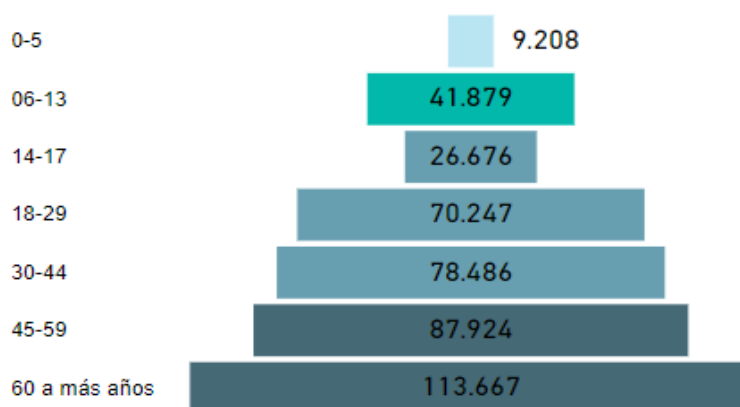
Tabla 3: Población inscrita en el RNPCD por tipo de limitación según región 2000 - 2022

Región	Total		Tipo de limitación 2/													
			De la conducta		De la comunicación		Del cuidado personal		De la locomoción		Disposición corporal		De la destreza		De la situación	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Total	347 187	100,0	185 259	53,4	226 943	65,4	265 150	76,4	234 084	67,4	254 634	73,3	276 414	79,6	242 320	69,8
Amazonas	8 859	100,0	5 652	63,8	6 868	77,5	7 230	81,6	6 897	77,9	7 098	80,1	7 660	86,5	6 857	77,4
Áncash	11 287	100,0	6 429	57,0	7 080	62,7	8 799	78,0	7 287	64,6	8 556	75,8	9 029	80,0	7 699	68,2
Apurímac	8 642	100,0	4 363	50,5	5 272	61,0	6 710	77,6	6 438	74,5	6 397	74,0	6 785	78,5	6 413	74,2
Arequipa	12 780	100,0	4 931	38,6	8 005	62,6	9 900	77,5	9 149	71,6	9 389	73,5	10 031	78,5	8 149	63,8
Ayacucho	9 579	100,0	4 153	43,4	5 738	59,9	7 326	76,5	5 965	62,3	6 867	71,7	7 303	76,2	5 312	55,5
Cajamarca	18 156	100,0	10 141	55,9	12 820	70,6	15 118	83,3	13 922	76,7	15 183	83,6	15 926	87,7	14 702	81,0
Callao	12 220	100,0	6 063	49,6	7 436	60,9	8 459	69,2	7 246	59,3	8 079	66,1	8 638	70,7	8 589	70,3
Cusco	20 072	100,0	10 545	52,5	13 191	65,7	15 524	77,3	14 623	72,9	14 647	73,0	16 243	80,9	13 193	65,7
Huancavelica	8 013	100,0	3 292	41,1	5 167	64,5	6 356	79,3	4 998	62,4	5 134	64,1	5 477	68,4	2 682	33,5
Huánuco	10 719	100,0	5 827	54,4	6 621	61,8	8 652	80,7	7 037	65,6	8 413	78,5	9 034	84,3	8 054	75,1
Ica	9 597	100,0	5 492	57,2	6 665	69,4	7 751	80,8	6 149	64,1	7 830	81,6	8 344	86,9	7 276	75,8
Junín	12 074	100,0	6 403	53,0	7 899	65,4	9 228	76,4	8 372	69,3	8 411	69,7	9 072	75,1	7 090	58,7
La Libertad	16 078	100,0	8 553	53,2	10 351	64,4	11 352	70,6	11 435	71,1	10 701	66,6	13 819	85,9	12 551	78,1
Lambayeque	9 620	100,0	5 626	58,5	6 576	68,4	7 184	74,7	6 219	64,6	7 104	73,8	7 294	75,8	7 178	74,6
Lima Metropolitana 3/	87 119	100,0	48 132	55,2	57 384	65,9	64 019	73,5	52 698	60,5	61 899	71,1	65 290	74,9	63 162	72,5
Lima Provincias 4/	10 460	100,0	6 007	57,4	7 124	68,1	8 357	79,9	6 620	63,3	8 717	83,3	9 050	86,5	7 746	74,1
Loreto	5 932	100,0	2 994	50,5	3 648	61,5	4 758	80,2	4 468	75,3	4 713	79,5	5 059	85,3	4 576	77,1
Madre De Dios	1 660	100,0	694	41,8	1 021	61,5	1 199	72,2	1 178	71,0	1 123	67,7	1 440	86,7	1 242	74,8
Moquegua	2 695	100,0	1 704	63,2	1 608	59,7	2 038	75,6	1 838	68,2	1 918	71,2	2 137	79,3	1 709	63,4
Pasco	6 568	100,0	3 694	56,2	4 412	67,2	5 125	78,0	4 879	74,3	4 990	76,0	5 681	86,5	4 006	61,0
Piura	24 445	100,0	15 897	65,0	18 259	74,7	20 976	85,8	18 389	75,2	19 913	81,5	21 968	89,9	19 095	78,1
Puno	14 943	100,0	5 461	36,5	7 647	51,2	9 410	63,0	9 473	63,4	7 384	49,4	9 293	62,2	6 472	43,3
San Martín	10 948	100,0	5 886	53,8	7 489	68,4	9 052	82,7	8 676	79,2	9 107	83,2	9 835	89,8	8 266	75,5
Tacna	3 713	100,0	1 994	53,7	2 121	57,1	2 647	71,3	2 493	67,1	2 730	73,5	3 051	82,2	2 493	67,1
Tumbes	6 289	100,0	3 240	51,5	3 865	61,5	4 630	73,6	4 444	70,7	5 060	80,5	5 012	79,7	4 818	76,6
Ucayali	4 681	100,0	2 075	44,3	2 659	56,8	3 331	71,2	3 175	67,8	3 254	69,5	3 925	83,8	2 972	63,5

Nota: Adaptado del “Informe estadístico del RNPCD” (p.17-18), por Observatorio Nacional de la Discapacidad, abril 2022, Reporte del CONADIS.

Se ha registrado un mayor número de personas inscritas en el RNPCD (2022), en particular 242,088 personas cuyas edades oscilan entre 18 y 59 años, sin embargo, no se puede esperar que todos ellos se incorporen a la PEA debido a la presencia de diversos obstáculos en su educación, pese a que estos se encuentran en el rango de formación de nivel superior.

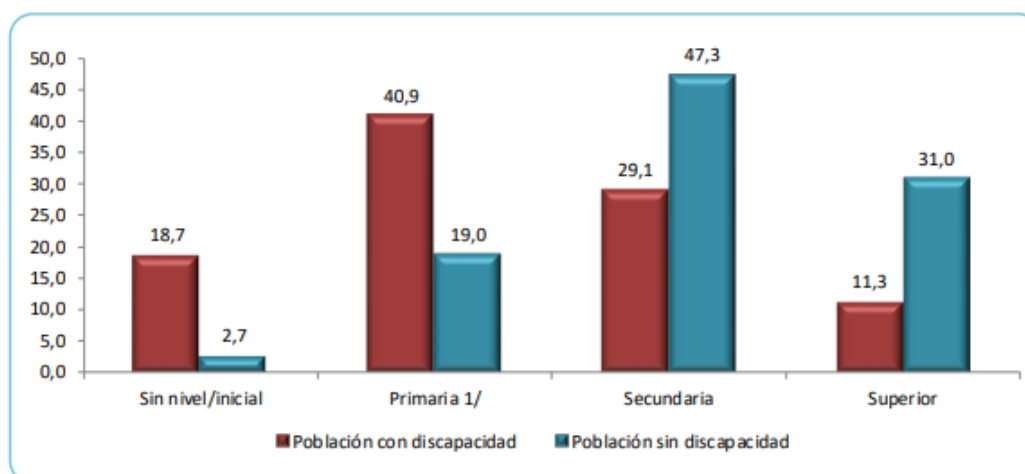
Figura 8: Número de PCD inscritas vigentes por grupo de edades



Nota: Adaptado del “RNPCD 2000 - 2023”, por CONADIS, septiembre 2023, Reporte del Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables.

En lo que respecta al nivel educativo, según el INEI (2022), hay diferencias entre los grupos poblacionales con y sin discapacidad. En particular, el 40.9% de las PCD tienen primaria, el 29.1%, secundaria y el 11.3%, superior, en este último nivel se tiene una brecha educativa de 19.7% en comparación al nivel educativo de las personas sin discapacidad.

Figura 9: Nivel de educación alcanzado por la población de 15 y más años de edad con y sin discapacidad 2021 (porcentaje)



Nota: Adaptado de “Perú: Caracterización de las Condiciones de Vida de la población con Discapacidad 2021” (p.59), por Ruiz Calderón, Richard, diciembre 2022, Reporte del Instituto Nacional de Estadísticas e Informática.

Tabla 4: Población de 15 y más años de edad con y sin discapacidad por área de residencia según nivel de educación alcanzado 2019 - 2021 (porcentaje)

Nivel de educación	Población con discapacidad			Población sin discapacidad		
	Total	Área urbana	Área rural	Total	Área urbana	Área rural
2019	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Sin nivel/inicial	19,5	15,3	33,5	3,0	1,8	7,7
Primaria 1/	41,0	38,8	47,9	19,0	14,0	40,2
Secundaria	27,0	30,5	15,6	44,8	45,4	42,3
Superior	12,5	15,4	2,9	33,2	38,8	9,8
2020	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Sin nivel/inicial	17,7	13,9	31,0	2,7	1,8	6,8
Primaria 1/	41,4	39,5	48,2	18,7	14,4	37,7
Secundaria	28,3	31,7	16,6	46,6	47,3	43,6
Superior	12,6	15,0	4,2	31,9	36,5	11,9
2021	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Sin nivel/inicial	18,7	15,1	30,9	2,7	1,8	6,7
Primaria 1/	40,9	38,7	48,4	19,0	14,8	37,8
Secundaria	29,1	32,4	17,9	47,3	48,0	43,9
Superior	11,3	13,7	2,8	31,0	35,3	11,6

Nota: Adaptado de “Perú: Caracterización de las Condiciones de Vida de la población con Discapacidad 2021” (p.60), por Ruiz Calderón, Richard, diciembre 2022, Reporte del Instituto Nacional de Estadísticas e Informática.

En lo que respecta a la participación en el mercado laboral, el INEI (2022) indica que solo el 44.4% de PCD son parte de la PEA, a pesar de que este porcentaje aumentó en comparación con el año 2021 todavía hay una diferencia significativa del 28.8% con respecto a la población sin discapacidad dentro de la PEA y la mayor parte de las PCD viven en áreas rurales.

Tabla 5: Población de 14 y más años con y sin discapacidad por área de residencia según condición de actividad 2019 - 2021 (porcentaje)

Condición de actividad	Población con discapacidad			Población sin discapacidad		
	Total	Área urbana	Área rural	Total	Área urbana	Área rural
2019	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
PEA	44,8	39,2	62,9	74,1	72,5	80,7
NO PEA	55,2	60,8	37,1	25,9	27,5	19,3
2020	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
PEA	39,1	33,1	59,6	65,8	62,4	80,8
NO PEA	60,9	66,9	40,4	34,2	37,6	19,2
2021	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
PEA	44,4	37,8	66,9	73,2	70,7	84,5
NO PEA	55,6	62,2	33,1	26,8	29,3	15,5

Nota: Adaptado de “Perú: Caracterización de las Condiciones de Vida de la población con Discapacidad 2021” (p.81), por Ruiz Calderón, Richard, diciembre 2022, Reporte del Instituto Nacional de Estadísticas e Informática.

Finalmente, el aporte actual de las PCD en lo laboral se refleja en el 94.1% de la PEA ocupada, lo que es similar al 94.3% de la PEA ocupada de la población sin discapacidad en 2021. Esto demuestra que no hay diferencias en el desempeño en las funciones y responsabilidades laborales que pueden tener ambos grupos evidenciando que no existen limitaciones para desarrollarse en el ámbito profesional. (INEI, 2022).

Tabla 6: Tasa de ocupación y tasa desempleo de la población de 14 y más años con y sin discapacidad por área de residencia 2019 - 2021 (porcentaje)

Condición de ocupación	Población con discapacidad			Población sin discapacidad		
	Total	Área urbana	Área rural	Total	Área urbana	Área rural
2019	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Tasa de ocupación	96,1	94,4	99,4	96,1	95,2	99,3
Tasa de desempleo	3,9	5,6	0,6	3,9	4,8	0,7
2020	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Tasa de ocupación	90,3	85,5	99,5	92,6	90,8	98,9
Tasa de desempleo	9,7	14,5	0,5	7,4	9,2	1,1
2021	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Tasa de ocupación	94,1	91,1	99,9	94,3	93,0	99,3
Tasa de desempleo	5,9	8,9	0,1	5,7	7,0	0,7

Nota: Adaptado de “Perú: Caracterización de las Condiciones de Vida de la población con Discapacidad 2021” (p.83), por Ruiz Calderón, Richard, diciembre 2022, Reporte del Instituto Nacional de Estadísticas e Informática.

2.3.2. Educación inclusiva en las universidades del Perú

La educación superior en el Perú no es obligatoria pues es una opción para quienes han completado la educación básica regular y desean continuar estudios, por consiguiente, no pierde su estatus legal (Utria et al., 2021). Esto significa que las universidades deben garantizar que sean accesibles, disponibles, aceptables y adaptables para que este grupo de PCD pueda ingresar a la universidad (Julca et al., 2023), en ese marco, el sistema educativo debe estar soportado en un modelo pedagógico que considere las necesidades y condiciones de aprendizaje.

En relación a la accesibilidad, se tiene el proceso de admisión de las universidades las cuales tienen la responsabilidad de separar el 5% de sus puestos disponibles para las PCD de acuerdo a la LGPCD (2012), además, cada universidad debe garantizar temas vinculados a este proceso como acceso a los detalles del proceso de inscripción, cuota de ingreso, las modalidades de examen de ingreso y los requisitos exigibles para este de los cuales se destaca la acreditación de la discapacidad por medio del certificado de CONADIS.

En relación a la aceptabilidad y adaptabilidad, se debe dar prioridad a la inclusión de PCD en la infraestructura, cumpliendo con lo establecido en la Ley N°27639 (ley que modifica el apartado 44 de la LGPCD en el que se garantiza la permanencia del estudiante en la universidad) y en el Decreto Supremo N°011-2006-VIVIENDA (Reglamento Nacional de Edificaciones), esto aplica para universidades públicas y privadas, de igual manera, la LU y la LGPCD conducen la inclusión en el proceso E-A que comienza por la adecuación curricular englobando modificaciones en contenidos, indicadores de logro académico, actividades, metodología pedagógica, sistema de evaluación y recursos educativos de modo que se alcance el aprendizaje esperado en el estudiante con discapacidad, este proceso se complementa con la disposición de docentes capacitados en atender los requisitos de adiestramiento de los estudiantes con discapacidad a través de la adecuación y/o cambio de metodología en clases y finalmente se consolida con el establecimiento de normativas y currículo de inclusión en el campus con la contribución activa del resto de agentes del colectivo universitario pues la vida universitaria no se limita a la asistencia de clases se compone de otros elementos como el trámite de documentos y procedimientos en servicios administrativos, tener a disposición servicios que orienten y complementen la permanencia en la universidad, entre otros servicios (Bregaglio et al., 2014).

En relación a la disponibilidad del servicio, se expondrá los servicios de la oferta educativa inclusiva en el sector público y privado, según Bregaglio et al. (2014), el proceso de admisión de la PUCP para una PCD requiere de la acreditación de su condición por medio del certificado de CONADIS, esta universidad establece una cuota de ingreso del 5% en las modalidades de Primera Opción y Evaluación del Talento cuyo beneficio requiere de la aprobación del examen aplicado, asimismo, establece bonificaciones del 20% para la discapacidad visual y del 5% para el resto de discapacidades, tiene becas especiales para estudiantes con discapacidad en base al rendimiento académico y un sistema de preferencia en matrícula para ellos, su Oficina Central de Admisión e Informes (OCAI) se encarga de realizar la adecuación razonable para el trámite de admisión y permanencia en la institución, en específico, remite la información de los alumnos con discapacidad admitidos al docente para que este adapte el método pedagógico y sistema de evaluación; sin embargo, los recursos tecnológicos y material educativo de la universidad están parcialmente adaptados al igual que una parte de la infraestructura como auditorios, baños y una biblioteca por lo que tiene pendiente mejoras en la entrada y permanencia en el campus universitario.

Finalmente, el proceso de admisión en la oferta pública, al igual que en la privada, requiere la acreditación de la condición a través de un certificado del CONADIS, así como la misma obligación legal de proporcionar el 5% de las vacantes para PCD. En el caso de UNMSM, el costo de inscripción varía según el colegio de procedencia, y sólo si el postulante es de bajos recursos y tiene una calificación promedio superior a 15 en el colegio, puede obtener un costo de inscripción más bajo. Un estudiante con discapacidad puede elegir entre 60 carreras que ofrece, divididas en 4 bloques: ciencias básicas e ingeniería, ciencias de salud, económico-empresarial y humanidades. Además, la UNMSM fue la primera universidad pública en establecer un centro de salud mental comunitaria dentro de su campus, confiando en la importancia del apoyo psicológico para todos los estudiantes sin distinción; los recursos tecnológicos, materiales educativos e infraestructura aún son muy limitados y no se adaptan fácilmente a este grupo en particular. (FUENTE)

2.3.3. Barreras en la educación inclusiva

Para el éxito de una educación inclusiva es esencial el reconocimiento de los obstáculos que inciden en el ingreso y continuidad de las PCD en el sistema educativo, en general, estas barreras se clasifican en tangibles e intangibles, en particular, los primeros se refieren a los obstáculos físicos o de infraestructura, pedagógicos y comunicacionales mientras que los segundos se refieren a barreras conductuales sociales siendo esta última la más difícil de superar pues la discriminación, prejuicios, expectativas entre otras actitudes tienen arraigo cultural (Borland y James, 2010).

En la Educación Básica Regular del Perú se identificó barreras respecto a las edificaciones de las instituciones y del entorno urbano, del transporte, de la capacitación del docente y las comunicaciones de modo que se impide el crecimiento integral y participación de las PCD en la sociedad, en específico, la mayoría de las organizaciones educativas públicas que brindan el servicio no tienen las condiciones básicas del acceso seguro y autónomo en condiciones de equidad e inclusión según el Reglamento Nacional de Edificaciones (literal e del inciso 1) que incorpora los lineamientos del diseño universal mientras que en el entorno urbano presentan problemas de infraestructura trayendo consigo problemas de ingresos para las PCD pues el 54.9% de edificaciones no tienen S.S.H.H. adecuados, el 51.5% no tiene elevadores adaptados, el 51.4% carece de rampas de ingreso y el 44.6% no posee una adecuada señalización, del mismo modo sucede con los medios de transporte pues el 18.3% de PCD

tienen inconvenientes para llegar a su centro de estudios y el 39% tiene dificultades con el acceso de transporte urbano, esto se debe a la ausencia de rampas en paraderos y unidades de transporte, señalización visible, sonora y táctil, barandas de protección entre otros elementos que no limiten la movilidad de este grupo de la población (Mendoza, 2018)

En general, el principal obstáculo para el progreso de la educación inclusiva es la falta de conocimiento sobre las discapacidades, lo que genera sesgos en la atención. Por lo tanto, la implementación de políticas públicas a favor de las PCD no es efectiva y eficiente debido a que la mayoría de los funcionarios del sector educativo carecen de capacitación y formación en educación inclusiva, mientras que los docentes carecen de capacitación y formación en educación especial (Cueto et al., 2018), en particular, las capacitaciones para docentes en enfoque de educación inclusiva se basan en los derechos de estas o las diferentes atenciones que debe tener para cubrir las necesidades de estos estudiantes; pero no se ha logrado enfatizar las capacitaciones en el acceso razonable de técnicas metodológicas y curriculares, así como acompañamiento psicopedagógicos o de salud mental mediante la tutoría de los docentes (Fundación Wiese, 2021).

En relación a la educación inclusiva superior, Pérez (2019) y Victoriano (2017) identificaron que las barreras son de tipo estructural, ambiental y actitudinal, en específico, señalan que las primeras se refieren a la normativa de las universidades pues las regulaciones, métodos, procedimientos y materias de soporte están formulados para un tipo de alumno impidiendo la consideración de las exigencias específicas de los alumnos con discapacidad como los trámites institucionales, las disposiciones de beca, la dificultad de ajustar contenidos y actividades de enseñanza, la escasez de personal docente capacitado en inclusión y discapacidad y demás departamentos de acompañamiento; las segundas se refieren a los problemas de accesibilidad en la infraestructura (salones, bibliotecas, laboratorios, oficinas, mobiliario y señalética) y la ausencia de personal (docente, de apoyo, administrativo y otro) especializado en las universidades pues no se tiene cubierta la atención de todos los tipos de discapacidad mientras que las terceras hacen mención con respecto a la concientización y sensibilización de la congregación universitaria en torno al tema pues las actitudes negativas de docentes, la carencia de instrucción del personal de la institución y las actitudes de los compañeros traen consigo indiferencia impidiendo la inclusión de las PCD.

Con respecto a entradas de la información y comunicación, la OMS (2011) nos indica que, a pesar de tener avances en la tecnología asistida, los documentos impresos son los principales recursos en varios países. Por lo tanto, los impedimentos más repetitivos son los que se relacionan con la dimensión y los fondos de la información, la elaboración de softwares especializados, los servicios tanto de cable como internet, un seguimiento técnico directo y herramientas que puedan brindar una mejor adaptación para las PCD (Simpson, 2009).

Por último, una barrera de acceso a la educación inclusiva determinante es la condición socioeconómica pues según Velandia et al. (2018) los bajos recursos impiden que las PCD tengan una calidad de vida adecuada impidiendo el acceso a educación de cualquier nivel pues el nivel socioeconómico que predomina en este grupo es de nivel medio-bajo limitando sus posibilidades de inclusión en la sociedad que en el largo plazo genera el paradigma de la pobreza haciendo que no formen parte de la PEA.

2.4. Oferta educativa para una educación inclusiva

2.4.1. Modelos educativos en la oferta académica de nivel superior

Debido a la condición unánime para el derecho a educación surge la exigencia de asegurar el acceso a este por lo que se requiere de opciones que eviten el desplazamiento continuo del estudiantado a lugares físicos y empleen nuevos recursos y metodologías (Bagriacik y Banyard, 2020), asimismo, la innovación en el contexto educativo ha generado cambios en la educación tradicional (Pérez et al., 2017) desarrollándose 3 métodos de educación no tradicional: educación a distancia, educación virtual y educación online (Mera y Mercado, 2019). En general, la educación presencial acostumbra a proponer una morfología bastante cerrada obligando la coexistencia de espacio-tiempo entre docente y alumno mientras que la educación no tradicional oferta una mayor flexibilidad, pero exige de mayor independencia y autorregulación en el desarrollo de enseñanza (Pattier y Ferreira, 2021), a este respecto, considerando el enfoque de esta investigación nos centraremos en desarrollar los tipos de educación no tradicional.

La educación a distancia busca resolver problemas de acceso a la educación por factores económicos y sociales, desarrolla la evolución de E-A sin solicitar la coincidencia de espacio-tiempo entre docente y alumno pues esta modalidad conduce un desarrollo académico con

características particulares que exigen de la participación de distintos medios para la construcción del desarrollo educativo induciendo a la implementación de nuevas metodologías didácticas (Díaz et al., 2021), en particular, esta modalidad se distancia de las clases tradicionales pues el dictado de cursos se realiza por medio de correo electrónico, videos o conexión telefónica y/o satelital (Dorrego, 2016), de igual manera, la educación a distancia se encuentra fundamentada en constructivismo y aprendizaje basado en recursos pues se caracteriza por ser colaborativo, exploratorio, multisensorial, ilimitado en espacio-tiempo y enfocado en el estudiante (Kearsley, 2000), sin embargo, el sistema de evaluación de esta modalidad es limitado pues continúa con las formas tradicionales como exámenes y tareas escritas mostrando falta de coherencia con sus fundamentos (Dorrego, 2016).

En el caso de la educación virtual, está soportada en un modelo de educación abierta y a distancia siendo un método de repercusión que mejora la calidad, garantía y adecuación de la educación cuyo proceso académico requiere de la intervención de las TIC añadiendo a sus dimensiones interactividad, avances tecnológicos y control (Díaz et al., 2021) pues busca instaurar una propuesta educativa transfronteriza elevando la calidad del proceso E-A soportado en la relación inteligencia-imaginación del individuo para interactuar con las nuevas tecnologías (Martínez, 2006), esta modalidad se diferencia por establecer redes de comunicación sin límite pues permite la interacción en el espacio virtual en distintas formas de tiempo (síncrona o asíncrona), asimismo, esta modalidad permite el acceso a conocimiento por medio de una gran diversidad de soportes digitales y apps web debido a su enfoque didáctico (diseño universal de aprendizaje) apto para cualquier nivel educativo (Crisol et al., 2020), finalmente, la educación virtual se caracteriza por ser multimedia, hipertextual e interactiva (Morales et al., 2016).

Por otro lado, la educación online es la virtualización del aula y la digitalización del proceso E-A pues no altera la dinámica entre docente y alumno debido al uso intensivo de la conexión a internet y herramientas digitales como plataformas, aplicaciones y otras interfaces hombre-computadora (Rama, 2021) que facilitan el mensaje horizontal para la elaboración social de entendimiento entre las organizaciones académicas y como el dictado de clases requiere de acceso a recursos de Tecnologías de la Información y Comunicación, en adelante TIC, y conexión de internet de forma síncrona, interactiva y colaborativa buscando la personalización para promover en el estudiante autonomía, metacognición y autorregulación (Mosquera, 2022) se hace evidente la exigencia de la pedagogía online porque se busca innovar

en el desarrollo E-A (García, 2021) por ello es esencial la creación y elaboración de competencias digitales de los profesores (Acevedo et al., 2020); finalmente, esta modalidad se caracteriza por ser flexible, conveniente y accesible para dar respuesta a diferentes contextos, en consecuencia, faculta la inclusión en el sistema educativo debido a la personalización en el desarrollo E-A porque reconoce en sus fundamentos la diversidad (Crisol et al., 2020).

Para finalizar, es conveniente indicar el desarrollo de un esquema educativo que combina ambos tipos de educación (tradicional y no tradicional) que es conocida como educación semipresencial o Blended Learning la cual presenta oportunidades para el proceso E-A pero tiene bastantes desafíos en su implementación (Vásquez-Astudillo et al., 2020), por ende, considerando lo previamente expuesto es preciso reconocer si los modelos de educación no tradicional son viables en nuestro sistemas educativo de nivel superior, así pues, se identificó que en la LU numeral 2 del artículo 47 toma en cuenta las nuevas modalidades en el suministro del servicio educativo mientras que en los numerales 3 y 4 señalan las características de estas.

2.4.2. Avance tecnológico en educación superior

La transmisión del entendimiento y administración de la información en el rubro de la educación han sufrido cambios debido al surgimiento de nuevos recursos tecnológicos que impulsan una revolución en este sector obligando poner en marcha las adaptaciones en el proceso de E-A (Sánchez et al., 2019) pues el avance de las TIC trajo el desarrollo de gran diversidad de herramientas digitales a beneficio de la enseñanza promoviendo distintas formas de docencia que se adaptan a los requerimientos y recursos disponibles de los alumnos (Vélez, 2020).

La mezcla de herramientas tecnológicas en el proceso E-A (interrelación de profesor, alumno, métodos, medio, contexto y ambiente) promueve una revolución dentro del método de educación que busca el perfeccionamiento en la calidad de la enseñanza y el rendimiento del estudiante donde el estudiante permanezca estimulado en buscar conocimiento y el docente proponga estrategias didácticas que orienten el logro de los objetivos del modelo, en particular, la incorporación de herramientas tecnológicas se produce por medio de tres enfoques que se distinguen por sus características y sus propósitos. El primer enfoque es el de las TIC que busca facilitar el aprendizaje y difundir el conocimiento por medio de la interacción dinámica, el segundo enfoque es de las Tecnologías de aprendizaje y conocimiento que busca facilitar la

enseñanza por medio de la exploración contextual del estudiante y el tercer enfoque es de las Tecnologías para el fortalecimiento y la colaboración que busca facilitar el aprendizaje por medio de la creación de conocimiento de manera colectiva considerando la dimensión social del individuo (Sánchez et al., 2019).

En relación a la realización de mejoras en los métodos didácticos por medio de las herramientas tecnológicas en el nivel superior, es indispensable considerar elementos de independencia, supervisión, autodirección y evaluación permitiendo la flexibilidad y adaptabilidad en el contexto de aplicación, de igual manera, la identificación y selección de herramientas debe garantizar normas de validez, claridad, importancia, variedad, adecuación, conocimiento e implementación (Ávata et al., 2022; Sánchez et al., 2019) mejorando el proceso de E-A en la enseñanza de nivel superior, en ese marco, el uso de la tecnología ha brindado un mejor acceso a nuevas formas de educación dando origen a una amplia variedad de herramientas tecnológicas siendo las más utilizadas: Com8s, Schoology, Edmodo, Blackboard, Lectrio, Udemy, Moodle, Classroom y Sakai las cuales favorecen el trabajo bidireccional entre docente y estudiante favoreciendo el cumplimiento de objetivos en el proceso de E-A (Guerrero et al., 2020).

El actual contexto educativo busca que las instituciones educativas recurran a nuevas técnicas de enseñanza que favorezca el aprendizaje autodidacta, esto implica el aprovechamiento del uso de las tecnologías en la educación por parte del docente el cual se encarga de orientar y guiar la gestión masiva de conocimiento, en consecuencia, es indispensable el uso de nuevas técnicas de enseñanza para el desarrollo de habilidades siendo la técnica más empleada en el interior de las nuevas formas de enseñanza superior la gamificación cuyo objetivo es motivar al aprendizaje por medio de juegos para obtener mejoras en el rendimiento estudiantil de los alumnos, al respecto Heredia et al. (2020) señalan que las aplicaciones de juegos más empleadas en la educación superior son Kahoot, Socrative y Quizziz cuyos atributos son:

Kahoot. (...) herramienta fácil de usar y dinámica para crear actividades interactivas y entretenidas a través de juegos de preguntas y respuestas (...) estimula la competencia tecnológica, aumenta la motivación y la participación de los alumnos en su propio proceso de aprendizaje. (p.52)

Socrative. Se propone en entornos digitales para apoyar los procesos de evaluación educativa (...) permite la creación de rúbricas, lo que facilita la evaluación de actividades(...) (p.53)

Quizizz. Debido a que cuenta con opciones para personalizar las preguntas, esta herramienta permite el juego de preguntas entre varios jugadores (equipos) con actividades divertidas y entretenidas. Incluso puede crear preguntas propias para generar exámenes o juegos entre sus estudiantes. (...) (p.54)

El cambio del perfil sociocognitivo de los estudiantes respecto a la interacción con la red propone la transformación de las estrategias de formación o metodologías de enseñanza pues la búsqueda de dinamismo en el aprendizaje de los nuevos tipos de educación obliga aventajar las prácticas tradicionales, en ese sentido, las instituciones educativas de nivel superior por medio del uso de la tecnología promueven el uso de medios multimedia facilitando la gestión del conocimiento de manera dinámica y flexible, en particular, el nuevo modelo online educativo más empleado es el de electronic learning (e-learning) que no se limita por tiempo y espacio caracterizándose por su interactividad, flexibilidad, escalabilidad, estandarización y uso multiplataforma (Mera y Mercado, 2019) que usa medios como la realidad virtual, el video learning (v-learning). el blended learning(b-learning) e inteligencia artificial (Semanate et al., 2022).

Finalmente, este nuevo paradigma de educación exige la competitividad de los docentes pues estos asumen nuevos roles educacionales (interventor académico, investigador de información, suministrador de recursos, cooperante en grupo y facilitador) que buscan la adaptación a las nuevas formas de comunicación con los estudiantes, por ello, el docente debe diferenciarse por su capacidad de aceptar estos nuevos modelos de educación incorporando en ellos nuevas competencias (guía, impulsor de proactividad, asesor, gestor de aprendizaje y habilitador del trabajo del estudiante) (Pérez et al., 2017). Esto, con el objetivo de orientar el aprendizaje de sus alumnos de modo que se transfiera eficientemente el conocimiento (Heredia et al., 2020) por lo que el proceso formativo de los docentes debe mantenerse en un proceso constante de actualización sobre prácticas basadas en la personalización del aprendizaje (De la Hoz, 2019) y desarrollar habilidades para usar las TIC con el fin de realizar prácticas innovadoras y estimulantes para el estudiante respecto al aprendizaje (Pérez et al., 2017).

2.4.3. La desigualdad en el acceso a tecnología: brecha digital

La crisis sociosanitaria trajo consigo un cambio metodológico en la educación debido a la instalación de la educación online evidenciando las carencias formativas y de recursos en las instituciones educativas, esto acrecentó la brecha educativa en la población por causa de la desfase digital pues la incorporación a internet, la disposición de medios tecnológicos y la competencia digital varía de persona a persona según su contexto (García, 2021), en particular, la educación online o virtual depende de factores económicos y sociodemográficos que son condicionantes y causantes de la exclusión de grupos (Díaz et al., 2021).

La brecha digital se representa por la disparidad existente entre una unidad de análisis (persona, institución, empresa, familia, otros) y las TIC (Díaz et al., 2021) causando la desigualdad digital que es un nuevo problema social el cual se produce como resultado de dos fases de la brecha digital, en específico, como consecuencia de la limitación en el ingreso a internet (fase 1) y como resultado de la infrautilización de esta red derivada de la carencia de competencia digital (fase 2) donde la competencia digital no se limita al conocimiento del uso de las herramientas sino también al desarrollo de capacidades como la autonomía o la autorregulación para hacer un uso productivo del acceso a internet y las ventajas que este ofrece (Martín, 2020; Mosquera, 2022)

En el contexto educativo la brecha digital tiene un alto impacto pues agudiza las desigualdades en el proceso E-A generando exclusión entre los alumnos con menos recursos económicos que enfrentan mayores obstáculos para continuar estudios (Castellano et al., 2021), en el caso de Perú, la puesta en práctica de una educación online era inviable para hacer frente a la crisis sanitaria pues se tiene una marcada brecha digital, en general, sólo el 73% de la población tiene disponibilidad y hace uso de internet mientras que el 82% de este grupo lo hace por medio de un celular y únicamente el 40% de los hogares del país tiene una computadora, asimismo, esto puede ser cotejado con la interrupción de estudios universitarios en el 2020, en detalle, el 9% de alumnos de universidades estatales y el 22% de alumnos de universidades del sector privado interrumpieron sus estudios representando una tasa de deserción de 18.6% y un total de 174,544 universitarios siendo los factores económicos, tecnológicos y psicológicos los causantes, esto según lo reportado por el MINEDU (Mujica, 2020).

Por otro lado, hay varios factores que contribuyen a la brecha digital en la educación inclusiva como la accesibilidad a las TIC, la calidad pedagógica y el desempeño del estudiante. El segundo es el de mayor impacto porque los docentes deben tener competencia digital para integrar las TIC a los procesos pedagógicos y renovar constantemente sus competencias para atender oportunamente las NEE de los estudiantes con discapacidad (Pérez y Reeves, 2023), asimismo, Cabero y Fernández (2014) señalan que las TIC pueden ayudar a la educación inclusiva de cuatro maneras: diseño universal, reducción de la brecha digital, personalización de los servicios y uso de las TIC para la inclusión social de cualquier colectivo que en la actualidad siguen pendientes de ser desarrollados íntegramente pues los avances tecnológicos en cuanto al diseño de hardware y software no se considera el diseño universal dificultando el acceso y beneficio de los estudiantes con discapacidad mientras que la brecha digital o limitación de acceso al uso de las TIC por factores económicos, educativos o sociales impiden la inclusión en el proceso formativo, en consecuencia, no se puede obtener una personalización del servicio educativo ni la inclusión social por medio de las TIC por lo que se genera una constante brecha digital para los estudiantes con discapacidad.

Finalmente, es conveniente indicar que el uso de las TIC en la educación online elimina las barreras de acceso a educación promoviendo una educación inclusiva (Mosquera, 2022) y considerando que la brecha digital es una extensión de otras brechas sociales preexistentes (Martín, 2020) es necesaria la eliminación de esta lo cual se viene haciendo desde el 2015 pues es una de las misiones de mejoramiento prolongado de la ONU de cara al 2030 que aún no es lograda (Bonal y González, 2021), por ello, el Estado debe democratizar el acceso a las TIC en espacios educativos para mejorar el proceso de E-A (Acho et al., 2021) e impulsar iniciativas que garanticen el acceso equitativo a recursos tecnológicos para brindar una educación de grado alto e integral evitando la exclusión por condiciones económicas o sociodemográficas (discapacitados, situación de pobreza, indígenas, residentes en zonas rurales y otro) (Andina, 2016) para ello se tiene el ejemplo de los otros países de la región que implementaron proyectos para disminuir la brecha digital en estudiantes de nivel primario, secundaria y universitario por medio de un equipo informático portátil por estudiante como Chile con Enlaces, Argentina con Conectar Igualdad, Venezuela con Canaima y Uruguay con Ceibal (Alfageme, 2019).

2.4.4. Ventajas de la oferta educativa online

En general, la documentación sobre la educación en línea manifiesta una disminución de la presión llevada a cabo en las clases in situ (Lowenthal et al., 2020), una mayor utilidad y facilidad (Mukhtar et al., 2020), una reducción de los costos económicos para el alumnado (Torres, 2017), un mayor beneplácito del profesorado al poder continuar su velocidad de formación (Bączek et al., 2021), y una mayor oportunidad de armonizar con un trabajo o con la vida personal (Mukhtar et al., 2020; Torres, 2017).

En el contexto de la formación profesional la educación online puede clasificarse en dos: ventajas prácticas y ventajas pedagógicas, las primeras hacen referencia a las condiciones de producción y acceso mientras que las segundas hacen referencia al proceso E-A, en particular, las ventajas prácticas son: 1) Ahorro en costos, 2) Acceso a oportunidades de educación y 3) Flexibilidad de condiciones formativas mientras que las ventajas pedagógicas son: 1) Disposición de aprendizaje personalizado, 2) Desarrollo de aprendizaje colaborativo, 3) Promoción de aprendizaje activo y 4) Obtención de competencia digital (Moreno y Aziz, 2019), de igual manera, la implementación de la educación online ha generado ventajas a nivel personal como fomentar la autosuficiencia en la demanda de estudio, profundizar el sentido de responsabilidad, intensificar el compromiso con la formación, impulsar la autorregulación, fomentar el ejercicio de buenas prácticas educativas y finalmente permitir la armonización de las distintas áreas de la vida personal (Garzozi et al., 2020).

Con respecto a la perspectiva de los centros académicos, la educación online trajo las siguientes ventajas: disposición de un número ilimitado de estudiantes, flexibilidad en el diseño de programas académicos, reducción de inversión en infraestructura, implementación de la inclusión en el sistema (Alvarado et al., 2022), optimizar comunicación entre docente y estudiante, actualización e innovación en estrategias pedagógicas, modernización de sistemas de evaluación para monitoreo del aprendizaje, mejorar la construcción de conocimiento a través de modelos pedagógicos enfocados en el estudiante y adopción de enfoque dinámico en incorporación de nuevos recursos para mejorar el proceso enseñanza (Sanabria, 2020).

Los distintos formatos de educación online han cambiado los papeles del profesorado y alumnado en el proceso E-A trayendo consigo nuevas ventajas para cada uno, en particular, las ventajas para el docente son: acceso a diversas fuentes de conocimiento y metodologías para el

dictado de clases, planificación de lecciones empleando variedad de recursos, comunicación fluida y constante con el estudiante, evaluación continua para análisis de avances, proactividad en la adaptación de mejoras en actividades y metodologías aplicadas, optimización del uso de materiales en favor del cuidado del medio ambiente, organización eficiente de la información para los temas de interés en el dictado de clases, desarrollo de innovación y creatividad en el diseño de contenido de los cursos a su cargo y aprendizaje constante de la implementación y desarrollo de estos formatos para responder óptimamente mientras que las ventajas para el alumno son: acceso a una variedad de recursos educativos, mejoras en el juicio de enseñanza, motivación en el estudio, expansión de formación académica en base a la capacidad y calidad individual, construcción de cercanía con el docente en favor de la mejora de comunicación con este, flexibilidad en el acceso a materiales en términos de tiempo y espacio, búsqueda de aprendizaje cooperativo, desarrollo de competencia investigativa y analítica en información respecto de sus necesidades (Díaz et al., 2021).

Finalmente, la integración de las TIC en la formación online configura un elemento innovador y facilitador para la educación inclusiva pues identifica y responde al abanico de las NEE de los aprendices en cualquier sistema de E-A y para ello el docente debe ser capaz de personalizar las prácticas educativas para eliminar las barreras de aprendizaje en consecuencia las TIC establecen tareas de acceso, adopción, adaptación, apropiación e innovación para la innovación en la educación inclusiva, asimismo, generan las siguientes ventajas: eliminación de barreras de tiempo y espacio para la formación, adaptabilidad del proceso de enseñanza en torno a características individuales del alumno discapacitado con el reto de superar su condición, construcción de entornos dinámicos y atractivos para la alfabetización continúa desarrollando habilidades y capacidades, liberalización de la comunicación y traspaso proactivo de material para la instauración de conocimiento y la anticipación en estrategias y prácticas pedagógicas por parte del docente (Colina, 2018), es así que, que la educación online garantiza la aquiescencia de la variedad de los pupilos con discapacidad por medio del uso de las TIC pues asegura su participación en el régimen educativo y evita que los establecimientos educativos los excluyan por factores actitudinales, económicos, sociales, institucionales o cobertura del servicio.

CAPÍTULO III. CASO DE ESTUDIO DE LA IMPLEMENTACIÓN DE EDUCACIÓN ONLINE PARA PERSONAS CON DISCAPACIDAD Y SU IMPACTO EN LA ECONOMÍA

3.1. Caso de estudio: Descripción de oferta educativa online

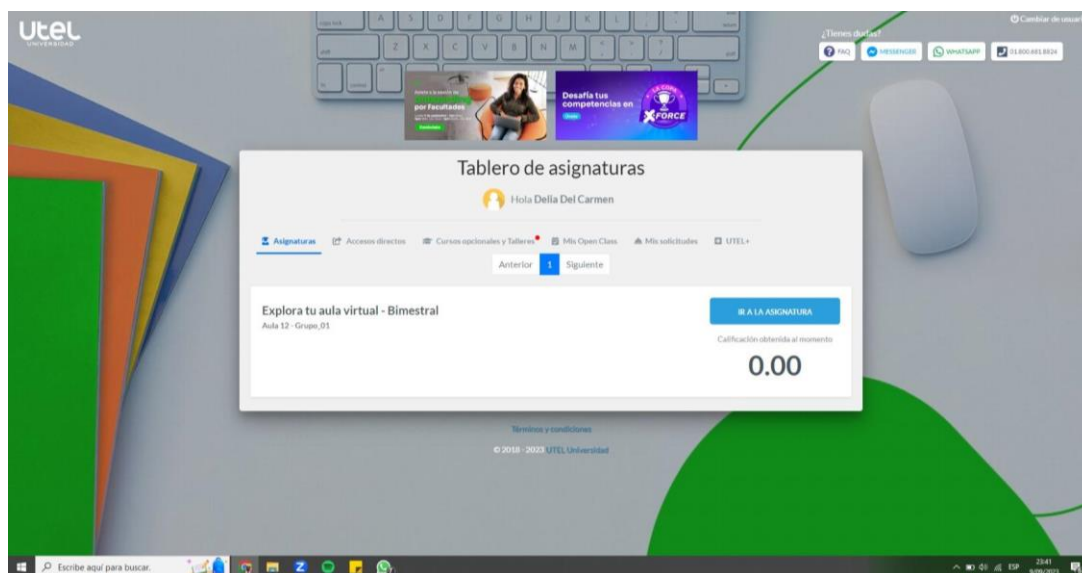
Para el estudio de casos prácticos se optó por la oferta educativa de una universidad online mexicana reconocida por la Secretaría de Educación Pública de México, en adelante SEP México, que brinda asistencia educativa en pregrado y posgrado (maestrías y doctorados) caracterizado por ser una universidad 100% online, facilitando el acceso a sus programas sin importar el país cuyo contenido está disponible en español e inglés, contando con horarios flexibles y atención 24/7, tiene un sistema de apoyo para estudiantes durante todo su proceso académico, poniendo a disposición del estudiante un profesor, tutor, coach y hasta psicólogo y brinda 14 talleres gratuitos sobre finanzas, emprendimiento, herramientas digitales, entre otros, finalmente, es importante destacar que su reconocimiento por la SEP México le permite que sus títulos emitidos puedan ser convalidados en cualquier otro país.

El plan de estudios para las licenciaturas se caracteriza por tener 2 modalidades: modalidad intensiva con una duración de 3 años y modalidad regular con una duración de 4 años, ambas se cursan en bimestres con 3 a 4 cursos cada uno donde cada bimestre se compone de 7 semanas, mientras que las maestrías y los doctorados tienen una sola modalidad con una duración de 2 años, las cuales se cursan en bimestres de 2 cursos cada uno. Donde el proceso de admisión es ingreso directo para cualquiera de los programas, solo previa verificación de estudios secundarios finalizados para licenciatura, estudios de licenciatura finalizados para maestrías y, de estudios de maestría finalizados para doctorados.

Para la programación de clases, acceso a material y comunicación con el estudiante se hace uso de un campus virtual que presenta las asignaturas generales del bimestre, mientras que para el dictado de clases sincrónicas se emplea la plataforma de Zoom, para la atención de estos, se otorgan horarios semanales por clase o sección con un aforo máximo 35 personas por curso. El sistema de evaluación es semanal por medio de un examen, una interacción de foro con preguntas específicas del profesor, 1 asistencia de clases y en caso de inasistencia se otorga el beneficio de rendir una evaluación por medio de la presentación de un caso. Cada una de estas herramientas de aprendizaje se realizan semana a semana durante el bimestre, asimismo, se deja

las 2 últimas semanas de este para culminar todas las actividades y se tiene una semana adicional para cualquier extensión que el profesor del curso considere aprobar, a continuación, se exhibirá el campus virtual y la programación de clases.

Figura 10: *Campus virtual de UTEL*



Nota: Adaptado de “Aula Virtual”, por UTEL Universidad, 2023, (<https://aulavirtual.utel.edu.mx/>)

Figura 11: *Programación de sesiones en vivo de cada semana por curso*

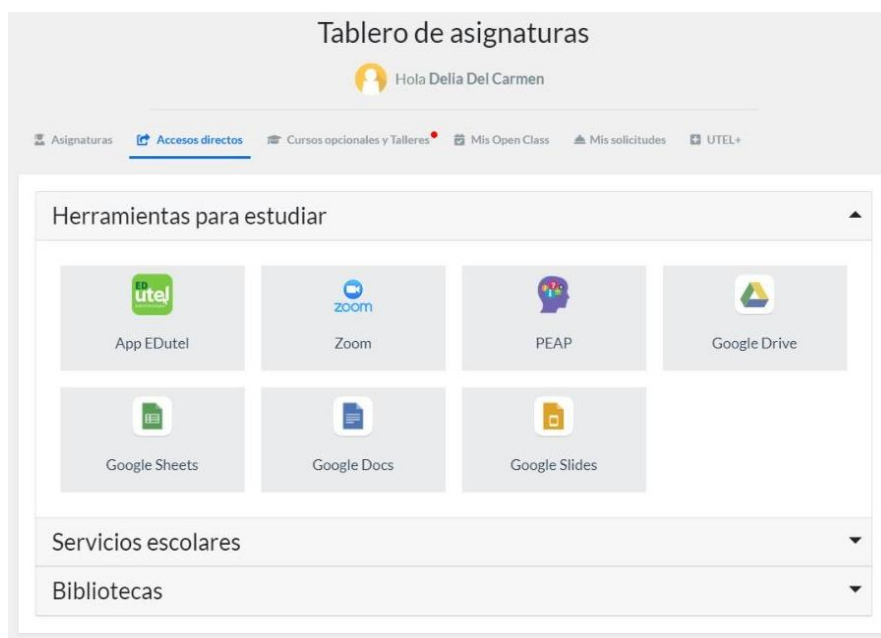
Nombre de la Clase	Fecha-Hora	Presentador	Acceso en vivo	Grabació
Fortalezas del Carácter: Open Class #2 Grupo 01	Jue, 11-Mar-2021 20:00 Agendar	Hortensia Susana López Bustamente	Acceso aún no disponible	
Semana 2	Mié, 10-Mar-2021 18:00 Agendar	Yordanka Masó Dominico	Acceso aún no disponible	
Fortalezas del Carácter: Open Class #1 Grupo 01	Jue, 04-Mar-2021 20:00 Agendar	Hortensia Susana López Bustamente	Acceso aún no disponible	
Semana 1	Jue, 04-Mar-2021 18:00 Agendar	Yordanka Masó Dominico	Acceso aún no disponible	
Semana 1 Metas para la Vida	Mié, 03-Mar-2021 20:00 Agendar	Norma Judith Guzmán Vázquez	Acceso aún no disponible	

Nota: Adaptado de “Aula Virtual”, por UTEL Universidad, 2023, (<https://aulavirtual.utel.edu.mx/>)

El modelo educativo de esta institución incorpora herramientas que apoyan el proceso de aprendizaje del estudiante, en particular, estas son:

1. App Edutel: Esta aplicación corresponde al campus virtual en versión móvil para poder llevar a cabo clases, visualización de casos, notas y otras actividades al igual que la versión desktop.
2. Plataforma de Zoom: esta es la plataforma donde se dan las clases en vivo y/o asesorías que se necesiten en cada curso.
3. PEAP: El Programa de Éxito Académico y Profesional brinda atención personalizada o de manera grupal a la comunidad estudiantil, enfocado en tres áreas específicas: Apoyo Académico, Bienestar y Profesionalización. Con los servicios de este programa el estudiante podrá potenciar su aprendizaje, recibir atención emocional de un especialista en caso de ser necesario, y reforzar sus habilidades profesionales.
4. Google Workspace: Se utilizan las herramientas de Google Drive, Google Sheets, Google Slides, Google Docs, para compartir contenido como libros, papers o casos de estudio que se trabajan en cada curso.

Figura 12: *Herramientas a disposición del estudiante*



Nota: Adaptado de “Aula Virtual”, por UTEL Universidad, 2023, (<https://aulavirtual.utel.edu.mx/>)

Respecto al material educativo, los estudiantes cuentan con acceso a 9 Bibliotecas: Pearson, Cengage, Cervantes, eLibro, Digital Hispánica, Digital Quaderms, Digital Mundial, El Aleph, Virtual EUMED y Revista Dialnet.

Figura 13: *Bibliotecas a disposición del estudiante*



Nota: Adaptado de “Aula Virtual”, por UTEL Universidad, 2023, (<https://aulavirtual.utel.edu.mx/>)

3.2. Impacto de educación superior online en el contexto de una persona discapacitada

El uso de las TIC en la educación online ha favorecido el enfoque de la gama de distinta naturaleza de los estudiantes y con ello obligando a las universidades a la búsqueda de propuestas educativas que erradiquen las barreras para garantizar acceso, aprendizaje, permanencia e involucramiento de todos los miembros de la población estudiantil, esto en el contexto de la educación online para PCD según Fernández et al. (2021) implica la reorganización constante de recursos, prácticas y procedimientos en el proceso E-A para forjar el armazón que le faculta al estudiante con discapacidad la autonomía en la ejecución de tareas que se encuentren adaptadas a sus intereses de modo que en el largo plazo se faculte las alternativas de adición profesional.

Para que los medios tecnológicos permitan la formación inclusiva de los estudiantes con discapacidad en los entornos digitales se requiere de la organización integrada de instituciones, familia, plataformas digitales y demás partes interesadas en la obtención del logro académico de estos de modo que se genere un impacto significativo en el bienestar de los mismos (Peña et al., 2020), en consecuencia, para satisfacer el derecho a educación y reducir la incidencia de la discapacidad en este ámbito la tecnología adaptativa ofrece la solución porque responde a las diferentes necesidades de ellos mediante la adecuación de sus capacidades y habilidades (Koon y De la Vega, 2014) por ello es obligatorio que los actores referidos garanticen la entrada a medios y mecanismos digitales pues las TIC son un elemento facilitador y activador del aprendizaje (Fernández et al., 2021).

La educación online ha transformado la asequibilidad a la educación para PCD de diversas maneras pues numerosos estudios e investigaciones han abordado este tema, en ese marco, procederemos a exponer los puntos clave sobre cómo esta modalidad de educación ha beneficiado a las PCD, por ejemplo, en la investigación titulada "Tecnologías digitales y el papel del Diseño Universal para el Aprendizaje, en adelante DUA, en el perfeccionamiento de la inclusión de estudiantes con discapacidades" de la Revista Internacional de Educación Inclusiva, se examina cómo las tecnologías digitales y DUA pueden intensificar la inclusión de las PCD destacando la importancia de adaptar el contenido y las evaluaciones para ocupar las diversas exigencias de los estudiantes. Adicionalmente, el objetivo del artículo de Ediciones Complutense: "Redes como espacio de comunicación para la educación virtual de estudiantes con discapacidad en Costa Rica en tiempos de pandemia" fue reconocer las experiencias de los docentes con respecto al uso de las redes sociales para la educación, especialmente con sus alumnos con discapacidad intelectual. Aunque al principio los estudiantes y las familias no sabían cómo usar las redes, un factor que ayudó al aprendizaje virtual fue la habituación de las PCD a usar redes de comunicación como WhatsApp y YouTube, lo que les dio un aprendizaje oportuno sobre cómo usar otras redes de comunicación social de forma virtual (Deliyore, 2021).

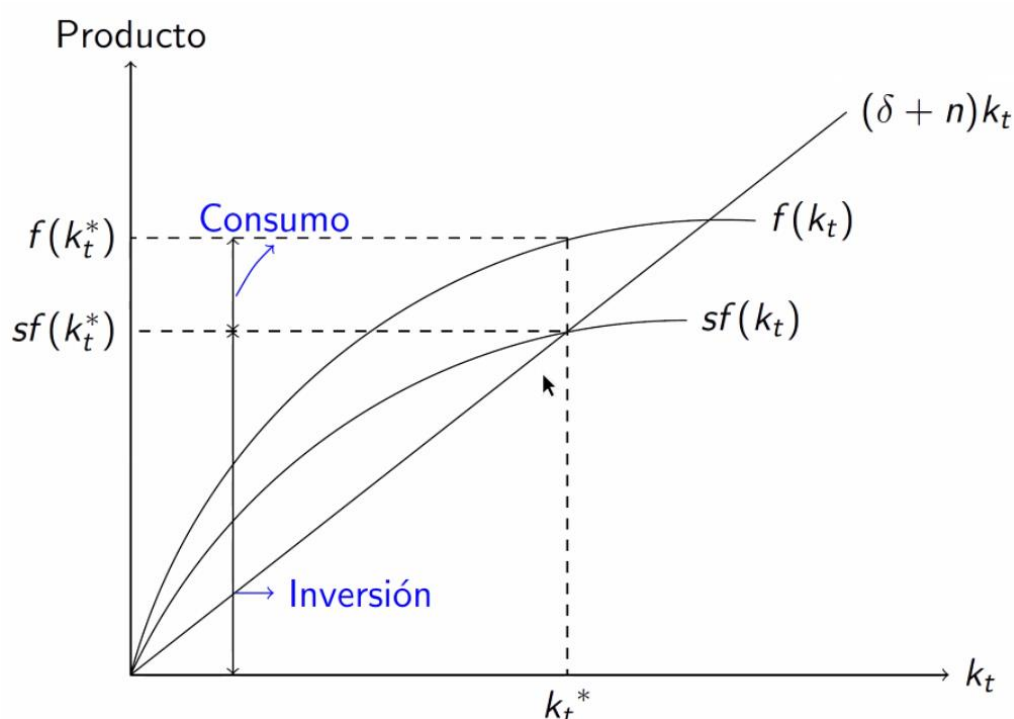
Finalmente, es conveniente señalar que en el Perú se desarrolló materiales educativos y recursos para el aumento de niños y adolescentes discapacitados en la educación online pero estos no se enfocaron en aspectos curriculares, en detalle, se incorporó intérpretes de lengua de señas en el dictado de clases y en teleconsultas, se capacitó a los docentes en el uso de plataformas de teleasistencia en interés a las NEE del alumnado y se empleó la radio y televisión para ampliar el alcance de la educación online (Meresman y Ullmann, 2020), lo anterior

evidencia el potencial impacto de la educación online en beneficio de la inclusión y la mejora del proceso E-A para un estudiante con discapacidad que en el largo plazo le permitirá tener acceso a mejores oportunidades generando beneficios a nivel individual y social.

3.3. El Modelo de Solow y la importancia de la tecnología

Ramos (2015) indique que la producción nacional (Y), la tasa de ahorro (s) y la dotación de capital fijo (K) son los elementos principales que intervienen. Según el modelo, la renta nacional es igual al PIB nacional, en una economía cerrada sin importaciones ni exportaciones. Se enfoca en la capacidad productiva de una nación, cuyas características se representan generalmente en términos de "per cápita". En otras palabras, en el modelo suponemos que toda la población de un país es igual a su fuerza laboral y que el producto "per cápita" es igual al producto por trabajador.

Figura 14: *Ratio capital - trabajo de Estado Estacionario en modelo de Solow*

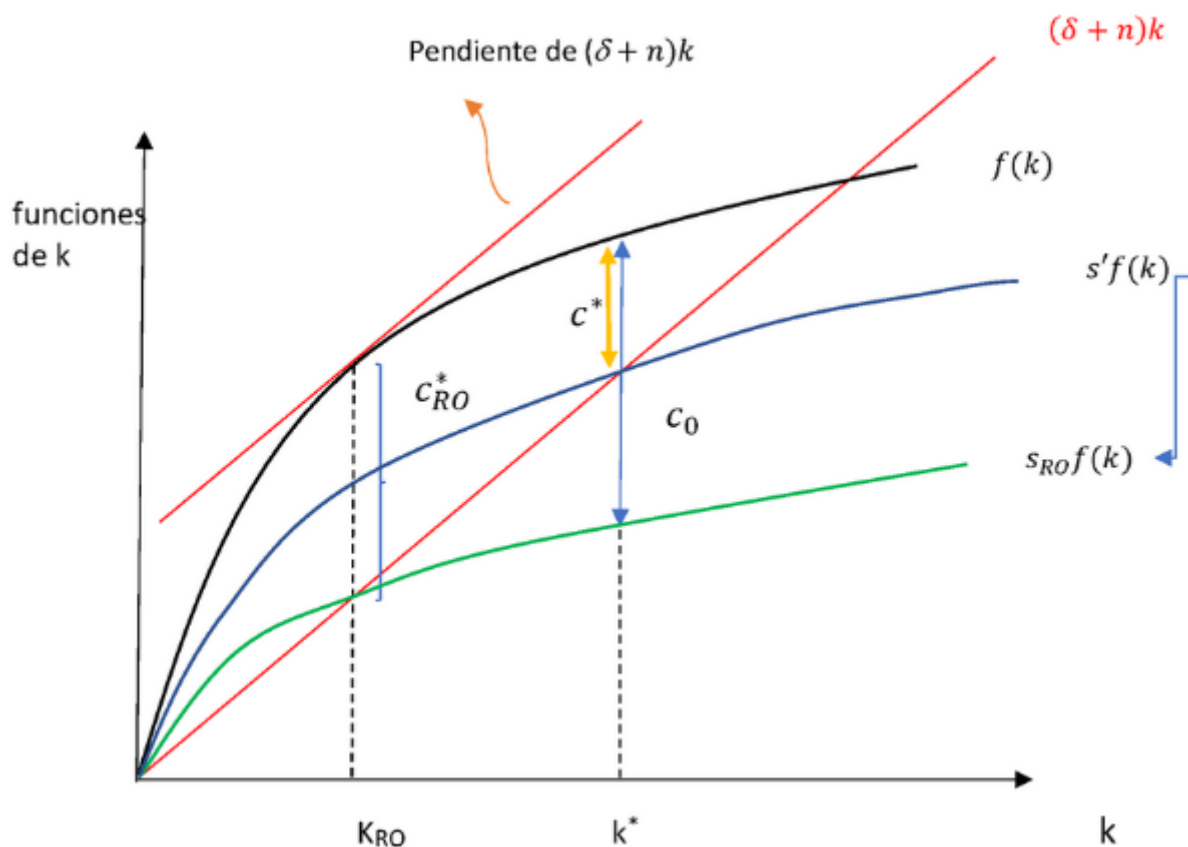


Nota: Adaptado de "Modelo de Solow - Swan", por Academia, s.f.

En el modelo de Solow la función de producción $f(k_t)$ es una representación de cómo capital - trabajo o capital intenso del trabajo (k_t) se combinan para producir bienes y servicios; la función de inversión $sf(k_t)$ es igual al ahorro ya que la tasa de inversión es el porcentaje del

ingreso nacional que se invierte en capital y se ahorra; y la depreciación dada por $(\delta+n)(kt)$. De esta forma, el modelo de Solow sostiene que las economías convergen hacia un estado estacionario a largo plazo, donde el crecimiento económico se estabiliza; pero ¿qué sucede cuando la tasa de ahorro disminuye?

Figura 15: *Comportamiento del consumo cuando se reduce el ahorro (s)*



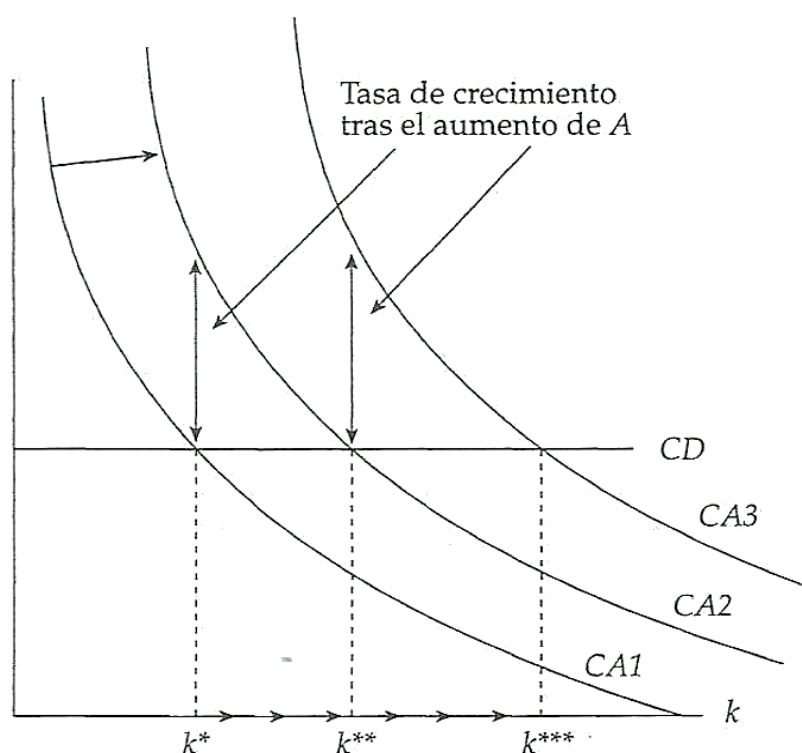
Nota: Adaptado de “Modelo de Solow - Swan”, por Academia, s.f.

Se percibe un cambio en la función de ahorro: el capital cae por ende la inversión cae y el consumo se incrementa; por consiguiente, el crecimiento del producto per cápita se iguala a cero, es decir, que la diferencia entre el nivel de producción e inversión equiparan al consumo. El objetivo de una sociedad es el aumento del nivel de bienestar de sus agentes el cual depende del nivel de su consumo por lo que se elige una tasa de ahorro que le permita mayores niveles de consumo en términos per cápita, en consecuencia, la conclusión del modelo de Solow es que existe una regla de oro, en particular, una tasa de ahorro que maximiza el consumo la cual en un nivel de estado estacionario, lo que expone que si una economía llega a dicho nivel de tasa de ahorro deja de crecer, al igual que la inversión en capital o el consumo a largo plazo no

deberían crecer alcanzando el estado estacionario de la regla de oro, entonces ¿por qué las economías siguen en crecimiento?

Se explica que las economías sigan creciendo por medio del progreso tecnológico (A) de manera indefinida pues la tecnología mejora con el paso del tiempo convirtiéndose en un parámetro de crecimiento donde los aumentos en ella harán que la economía siga creciendo, obteniéndose mayores niveles de consumo y en consecuencia de bienestar en la sociedad, esto puede examinarse en el siguiente gráfico.

Figura 16: *Progreso Tecnológico en modelo de Solow*



Nota: Adaptado de, “Modelo de Solow - Swan”, por Academia, s.f.

A través de la teoría, la acumulación de capital no explica el crecimiento a largo plazo en un mundo neoclásico, es la tecnología lo que permite el crecimiento porque la curva de ahorro se desplaza a la derecha es decir que cada vez que aumenta la tecnología, el k^* de la regla de oro tiene un crecimiento infinito, ya no se queda en el estado estacionario.

Considerando lo anterior mencionado y dado el enfoque de esta investigación, Solow explicaría cómo el progreso tecnológico en educación contribuye con el bienestar de las PCD

y permite que la economía, en términos per cápita, siga creciendo y a su vez, el consumo per cápita.

3.3.1. Aplicación desde una óptica de contabilidad de crecimiento económico

Se tiene que:

$$DA = C + I + G = X - M$$

C = Consumo privado se vería beneficiado por la inclusión de las PCD en la PEA. El aporte consumo privado y público a través del pago de sus impuestos. Para realizar una cuantificación se presentarán 3 escenarios bajo diferentes supuestos y mediante la contabilidad del impacto del ingreso neto potencial para consumo, además de tener en cuenta los datos de las PCD inscritas reales en CONADIS y los números estimados para las PCD en total.

Tabla 7: *Contabilización del Ingreso Neto Potencial escenario 1, según datos CONADIS 2023*

	CONADIS	
	REAL	ESTIMADO
N° de Personas con Discapacidad	428,087	1,797,365
N° de Personas con potencial a incorporarse a a PEA	256,852	1,078,419
Sueldo promedio de un trabajador	2,500	
Pago anual de Salario (14 al año + CTS)	9,631,957,500	40,440,712,500
Impuestos	10%	10%
Ingreso Neto Potencial para Consumo	8,668,761,750	36,396,641,250
PBI Nominal	937,855,220,799	937,855,220,799
Porcentaje del Ingreso Neto Potencial / PBI nominal	0.92%	3.88%

Nota: Elaboración propia según datos de CONADIS, 2023.

El primer escenario se visualiza en la tabla 7, se presenta el supuesto de tener un 60% de las PCD potencial en la PEA, el cual resulta en incrementar en más de 8 mil millones de soles el ingreso neto potencial para consumo, equivalente a aproximadamente 0.92% del PIB nominal en el caso real; mientras que, en el caso estimado, resulta más de 36 mil millones que representan 3.88% del PIB nominal.

El segundo escenario sería el óptimo con un 100% de ingreso de inscritos y estimados a la PEA, y con un sueldo promedio de 4,500 soles; se presenta en la tabla 8, donde el ingreso neto potencial en el caso real incrementa a más de 26 mil millones de soles, lo cual equivale al

2.77% del PIB nominal, mientras que en el caso estimado resulta más de 109 mil millones, lo cual es análogo a 11.64% del PIB nominal.

Tabla 8: *Contabilización del Ingreso Neto Potencial escenario 2, según datos CONADIS 2023*

	CONADIS	
	REAL	ESTIMADO
N° de Personas con Discapacidad	428,087	1,797,365
N° de Personas con potencial a incorporarse a a PEA	428,087	1,797,365
Sueldo promedio de un trabajador	4,500	
Pago anual de Salario (14 al año + CTS)	28,895,872,500	121,322,137,500
Impuestos	10%	10%
Ingreso Neto Potencial para Consumo	26,006,285,250	109,189,923,750
PBI Nominal	937,855,220,799	937,855,220,799
Porcentaje del Ingreso Neto Potencial / PBI nominal	2.77%	11.64%

Nota: Elaboración propia según datos de CONADIS, 2023.

El tercer escenario se basa en la tasa de deserción en educación superior del 2020 donde se tuvo 22.3% (Gob.pe, 2021), es decir, se tomará la diferencia, teniendo en cuenta solo el 77.7% como porcentaje de inscritos, para el caso real y estimado, que pasarían a ser parte de la PEA. En la tabla 9 se presenta dicho escenario, donde el ingreso neto potencial incrementa a más de 11 mil millones de soles en el caso real, lo cual equivale al 1.20% del PIB nominal; a comparación del 5.03% del caso estimado que representaría 47 mil millones de soles para el PBI.

Tabla 9: *Contabilización del Ingreso Neto Potencial escenario 3, según datos CONADIS 2023*

	REAL	ESTIMADO
N° de Personas con Discapacidad	428,087	1,797,365
N° de Personas con potencial a incorporarse a a PEA	332,624	1,396,553
Sueldo promedio de un trabajador	2,500	
Pago anual de Salario (14 al año + CTS)	12,473,384,963	52,370,722,688
Impuestos	10%	10%
Ingreso Neto Potencial para Consumo	11,226,046,466	47,133,650,419
PBI Nominal	937,855,220,799	937,855,220,799
Porcentaje del Ingreso Neto Potencial / PBI nominal	1.20%	5.03%

Nota: Elaboración propia según datos de CONADIS, 2023.

Gracias a esta óptica de contabilización, se puede observar cómo el consumo es beneficiado por la inclusión de las PCD en la PEA gracias al impacto que se tiene en el ingreso neto potencial. Lo que demuestra que la incorporación de una educación superior de alta calidad ofrece la oportunidad de aportar al crecimiento económico, siendo una vía de eficiencia y eficacia hacia la valoración de inclusión en el acceso a un nivel educativo en las PCD.

CAPÍTULO IV. METODOLOGÍA

4.1. Enfoque y método de investigación

La investigación actual utilizará un enfoque cualitativo debido a su planteamiento abierto, esto permite la contextualización de la situación examinada y mejorar la interpretación debido a la flexibilidad del proceso de información, que no es predeterminado ni estandarizado (Hernández et al., 2014). Como resultado, permite una revisión de las innovaciones tecnológicas en la educación de nivel superior para PCD.

4.2. Tipo de investigación

La investigación será de tipo descriptivo y tiene como objetivo recopilar información de las variables de estudio de manera precisa, las cuales serán descritas en todas sus facetas para ilustrar con precisión la situación problemática que se está tratando y el diseño de tipo investigación-acción pues se pretende proporcionar información que oriente la toma de decisiones en el proceso E-A para PCD con el fin de generar un cambio social que cambie la realidad; además, Hernández et al. (2014) señalan que el diseño de este estudio se compone de tres pasos: observación, análisis y propuesta de mejoras. Esto se alinea con los objetivos específicos de esta investigación.

4.3. Diseño de la investigación y población

El diseño será no experimental debido a que no se manipulan deliberadamente los datos mediante la observación y recopilación de estos; así mismo, tendrá un tipo de corte transversal dado que se recopilan datos de una muestra en un preciso período de tiempo para comparar grupos o poblaciones objetivas.

En la relación a la población objetiva serán todas las PCD inscritas en el RNPCD hasta septiembre de 2023, con un método de muestreo no probabilístico para finalmente tener la muestra de PCD que terminaron su educación secundaria y que están registradas correctamente con su carnet del CONADIS.

CAPÍTULO V. CONCLUSIONES

Los datos recopilados sugieren que superar las barreras que enfrentan los PCD en la educación superior podría contribuir significativamente al crecimiento económico del Perú. Para lograrlo, el Estado debe mantener estadísticas actualizadas, ya que esto permite contextualizar y analizar la situación real, proponiendo acciones concretas para mejorar su bienestar a través de:

- La asignación presupuestaria actual para el grupo PCD es de sólo el 1%, según la Ley de Presupuestos para un Ejercicio Fiscal. La Ley establece que los gobiernos locales y regionales deberán destinar el 1% de su presupuesto institucional a proyectos que mejoren o consideren la accesibilidad en la infraestructura urbana y los costos operativos de los programas, programas y servicios de OREDIS y OMAPED. Y a pesar de las múltiples reuniones con representantes del colectivo y autoridades de la Comisión de Presupuesto, el Congreso no ha aprobado el presupuesto para PCD del próximo año.
- Potenciar la inclusión de los PCD en la educación superior a través de mejoras y adaptaciones en la infraestructura y los procesos de E-A para prevenir el abandono universitario, un problema común debido a la ausencia de herramientas que faciliten su proceso de aprendizaje.
- El programa BECA 18 se puede adaptar e imitar para atender mejor las necesidades educativas del colectivo PCD, que quieren continuar sus estudios universitarios, pero carece de recursos económicos. La difusión de información es crucial, especialmente sobre los requisitos, procesos o compromisos de los candidatos seleccionados.
- El presupuesto asignado a Beca Inclusión necesita mejorar ya que solo tiene 10 vacantes frente a Beca 18, limitando el acceso de las PCD a una educación superior.
- Promover el acceso a la educación a través de la generación de incentivos como beneficios fiscales o subsidios a la oferta educativa del sector privado, con el objetivo de implementar un abanico de beneficios exclusivos para el PCD por la ampliación de oportunidades de elección y no limitarlas a la oferta educativa pública.

El estudio revela que las PCD tienen un acceso limitado a la educación debido a brechas educativas en los diferentes niveles educativos en comparación con quienes no tienen esta condición; la innovación tecnológica en la educación superior genera acceso a herramientas y oportunidades para su inclusión, contribuyendo a su desarrollo individual y social. El modelo

de Solow respalda esto, reconociendo el progreso tecnológico como un componente crucial para el crecimiento económico a largo plazo.

En la cuantificación se puede observar el gran impacto de la incorporación de las PCD en la PEA mediante el ingreso neto potencial que supera los 11 mil millones de soles, lo que confirma el modelo de Solow, por lo que invertir en este colectivo puede promover con mayor eficiencia el crecimiento económico, debido a la valorización que una PCD tiene sobre la oportunidad y el acceso a una educación superior. Sin embargo, solo se considera una parte de la población de PCD debido a la información y herramientas limitan las oportunidades de empleo ya que no son considerados parte del equipo o no tienen un nivel socioeconómico alto que puede costar su educación. Esto resulta en una falta de información y recursos para los PCD.

Promover la tecnología en las universidades para facilitar la educación inclusiva de las PCD puede generar importantes beneficios como la adaptación a los procesos de E-A, la eliminación de barreras físicas en entornos virtuales, la asistencia en tiempo real a través de herramientas tecnológicas como la mensajería instantánea y los sistemas de tutoría en línea, desarrollo de competencias en el lugar de trabajo, participación activa en actividades académicas sin limitaciones, participación plena en oportunidades educativas de calidad, promoción de la aceptación de la diversidad, empatía, respeto y comprensión entre los miembros de la comunidad universitaria, aprendizaje en entornos diversos y desarrollo de capital humano diverso y capacitados. Estos beneficios contribuyen al éxito general de la educación y la sociedad de las PCD.

La promoción de la tecnología en la educación superior para PCD conduce a una mayor inclusión al promover la accesibilidad, disponibilidad, flexibilidad y adaptabilidad. Esto beneficia a los estudiantes con discapacidad y enriquece la experiencia educativa de toda la comunidad universitaria al crear un ambiente diverso e inclusivo, promoviendo el reconocimiento apropiado de los derechos de PCD en la sociedad, promoviendo la inclusión, la concientización, el desarrollo de habilidades y contribuyendo al desarrollo económico del país como ciudadano.

CAPÍTULO VI. RECOMENDACIONES

1. El estudio recomienda promover la comunicación de trayectorias profesionales para PCD en función de su discapacidad, ya que el avance tecnológico exige nuevas habilidades en el lugar de trabajo. Sin embargo, esta información no es difundida por universidades, institutos técnicos o el Estado. Según la revisión de Michael Page del Estudio de Remuneración Perú 2023 se debe promover la comunicación de carreras universitarias o técnicas de la siguiente manera: a) Para las PCD sensorial se sugiere carreras de comunicación, ingeniería, computación, música, entre otras cuyo salario anual promedio es de S/. 28,000 a S/. 32,000 aproximadamente, b) Para PCD física o motora se sugiere las carreras de marketing, big data, software, ingeniería de sistemas, Economía, entre otras, cuyo salario anual promedio es de S/. 28,000 a S/. 40,000 aproximadamente y c) Para las PCD intelectual se sugiere las carreras de administración, atención al cliente, ventas, entre otras actividades de servicio cuyo salario promedio anual es de S/. 20,000 a S/. 25,000 aproximadamente.
2. Como ejemplo de caso de éxito se tiene a Sebastián Ramón León Arce quien optó por el modo de ingreso extraordinario para PCD y que, en su segundo intento a los 17 años, ingresó a la carrera de matemática de la UNI; se recomienda que se visualicen más casos como este para que se concientice a través del ejemplo y genere un efecto multiplicador en la normalización de las PCD en estudios superiores.
3. Se recomienda promover la información sobre los beneficios que brinda el estado o las universidades a las PCD, como, por ejemplo, promover la difusión de la “Beca Inclusión” que no es reconocida por las PCD.
4. El Estado debería simplificar y agilizar el proceso del carnet del CONADIS, que actualmente los PCD perciben como una invasión, ya que no toda la población está matriculada en la educación superior. El proceso de inscripción debe ser descentralizado, teniendo la oficina principal en cualquier oficina municipal de la OMAPED, complementándose con el registro virtual que definitivamente debe mejorar. Esto ayudaría a garantizar un mejor acceso a la educación superior para la población del CONADIS.

5. Se recomienda al Ministerio de Educación crear un programa de becas para el financiamiento de la educación superior del PCD a través de convenios con universidades o institutos, ya que esto fomentará la fuerza laboral de la población, impulsando con ello el crecimiento económico.
6. El Estado debe implementar intervenciones y programas psicosociales de vinculación, simulación o intercambio de experiencias con personas con PCD para comprender su lenguaje y tratarlas adecuadamente. Esto es fundamental para que la sociedad profundice su conocimiento sobre las discapacidades, evite la estigmatización y las reconozca como personas con iguales competencias y capacidades, en lugar de centrarse únicamente en su discapacidad.
7. Se recomienda al Estado implementar programas de inclusión desde la educación básica regular, por ser la etapa de formación del carácter necesario para desarrollar habilidades y valores sociales regulando las desigualdades sociales, así se prepararían acciones en la interacción con las PCD la cual debe darse de forma empática y mediante la comprensión total de su situación, ofreciéndoles una experiencia amena y tranquila para superar las barreras existentes.

CAPÍTULO VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acevedo Duque, Á., Argüello, A. J., Pineda, B. G., & Turcios, P. W. (2020). Competencias del docente en educación online en tiempo de COVID-19: Universidades Públicas de Honduras. *Revista de Ciencias Sociales*, XXVI (Número especial 2), 206-224.
- Acho Ramírez, S., Diaz Espinoza, M., Criollo Hidalgo, V., & García Camacho, O. E. (2021). La realidad de la educación inclusiva en el Perú y los retos desde la virtualidad. *EduSol*, 21(77), 153-168.
- Ainscow, M., Dyson, A., & Booth, T. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Routledge.
- Alvarado Andino, P., Bravo Santos, O. M., García Suarez, A. E., & Poveda Burgos, G. H. (2022). Educación virtual vs educación presencial ventajas y desventajas para los estudiantes en universidades públicas: Caso UG. *Polo del Conocimiento*, 7(7), 843-860.
- Anchundia Morales, B. E. (2019). La educación inclusiva y su desarrollo en América Latina y el Caribe. *Revista Científica Dominio de las ciencias*, 5(2), 394-413. <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v5i2.1099>
- Apaza Quispe, A. (2018, abril). Desafíos en Educación Superior: El caso de las personas con discapacidad intelectual en el Perú. *Revista Diálogos e Perspectivas en Educación especial*, 5(1), 141-158. https://www.researchgate.net/publication/336393550_Desafios_en_Educacion_Superior_el_caso_de_las_personas_con_discapacidad_intelectual_en_el_Peru
- Arroyave Palacio, M. M., & Freyle Nieves, M. L. (2009). La Autodeterminación En Adolescentes Con Discapacidad Intelectual. *Rev. Innovar*, 19(1), 53-64. <https://www.redalyc.org/pdf/818/81819025005.pdf>
- Ávata Varas, M. E., Ponce Tomalá, F. C., Cordero Orellana, F. M., & Palacios Marín, F. M. (2022). Una gestión educativa innovadora permite la construcción de procesos de enseñanza inclusivos, de calidad y creatividad. *Sapienza: International Journal of Interdisciplinary Studies*, 3(2), 310-333. <https://doi.org/10.51798/sijis.v3i2.335>
- Bagriacik Yilmaz, A., & Banyard, P. (2020). ENGAGEMENT IN DISTANCE EDUCATION SETTINGS: A TREND ANALYSIS. *Turkish Online Journal of Distance Education - TOJDE*, 21(1), 101-120. 10.17718/tojde.690362
- Bergamino Varillas, J. P. (2018). Discapacidad visual, competencias y empleabilidad en el Perú. *Revista de Ciencias de la Gestión*, (3), 84-108.

- Bonal Sarró, X., & González, S. (2021). Educación formal e informal en confinamiento: una creciente desigualdad de oportunidades de aprendizaje. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 14(1), 44-62. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.14.1.18954>
- Borland, J., & James, S. (2010). The Learning Experience of Students with Disabilities in Higher Education. A case study of a UK university. *Disability & Society*, 14(1), 85-101. <https://doi.org/10.1080/09687599926398>
- Bracho Fuenmayor, P. L., Coromoto Guillén de Romero, J., Coromoto Boscán, M., & Pulido Iparraguirre, C. (2023). Justicia, oportunidades y capacidades en Educación inclusiva universitaria, perspectivas según Rawls y Sen. *Revista de Filosofía*, 40(105), 192-213. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7860144>
- Bregaglio Lazarte, R., Constantino Caycho, R., & Cruzado Fortuna, P. (2014). *HACIA UNA DIVERSIDAD PARA TODOS: propuestas para una PUCP inclusiva*. <https://idehpucp.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/2014/03/Diagn%C3%B3stico-Personas-con-Discapacidad-PUCP.pdf>
- Cabero Almenara, J., & Fernández Batanero, J. M. (2014). Una mirada sobre las TIC y la Educación Inclusiva. *Comunicación y Pedagogía*, (279), 38-42. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/25617/Una_mirada_sobre_las_TIC-2.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Cáceres Rodríguez, C. (2004). Sobre el concepto de discapacidad. Una revisión de las propuestas de la OMS. *AUDITIO*, 2(3), 74-77.
- Campabadal Castro, M. (2001). *Niño con Discapacidad y su entorno*, El. Euned.
- Castellano Gil, J. M., Almagro Lominchar, J., & Fajardo Pucha, Á. B. (2021). Percepción estudiantil sobre la educación online en tiempos de COVID-19: Universidad de Almería (España). *Revista Científica*, 6(19), 185-207. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2021.6.19.9.185-207>
- Cobos Ricardo, A., & Moreno Angarita, M. (2014). Educación superior y discapacidad: Análisis desde la experiencia de algunas universidades colombianas. *Revista Española de Discapacidad*, 2(2), 83-101.
- Colina Vargas, A. M. (2018). Integración de las tecnologías de información y comunicación en la docencia universitaria para una educación inclusiva. *INNOVA Research Journal*, 3(10), 230-242. <https://doi.org/10.33890/innova.v3.n10.1.2018.845>
- Congreso de la República del Perú. (2012). *Ley N°29973.Ley General de la Persona con Discapacidad*. <https://leyes.congreso.gob.pe/Documentos/Leyes/29973.pdf>

- Cotán Fernández, A. (2017). Educación inclusiva en las instituciones de educación superior: narrativas de estudiantes con discapacidad. *Revista Española de Discapacidad*, 5(1), 43-61. 10.5569/2340-5104.05.01.03
- Crisol Moya, E., Herrera Nieves, L., & Montes Soldado, R. (2020). Virtual Education for All: Systematic Review. *Education in the Knowledge Society*, (21), 1-13. <https://doi.org/10.14201/eks.20327>
- Cruz-Morales, M., & Soria-Panta, Y. (2022). La innovación tecnológica y su impacto en la inclusión educativa en la Institución Fiscomisional Técnico Ecuador-Mindo. *593 Digital Publisher CEIT*, 7(1-1), 165-176. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8292496>
- Cueto, S., Rojas, V., Dammert, M., & Felipe, C. (2018). *Cobertura, Oportunidades y Percepciones Sobre la Educación Inclusiva en El Perú*. Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE).
- DATOS ABIERTOS. (s.f.). *Número de CEBE y PRITE por región*. <https://www.datosabiertos.gob.pe/dataset/datos-sobre-discapacidad-en-educaci%C3%B3n/resource/68eef25f-24af-4e7f-8246-987b0495524c#{view-graph:{graphOptions:{hooks:{processOffset:{},bindEvents:{}}}},graphOptions:{hooks:{processOffset:{},bindEvents:{}}}}>
- Defensoría del Pueblo. (2020). *EL DERECHO A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL CONTEXTO DE LA EMERGENCIA SANITARIA POR EL COVID-19* [Serie Informes Especiales N°36-2020-DP]. https://www.defensoria.gob.pe/wp-content/uploads/2020/12/Serie-Informes-especiales-36_Educaci%C3%B3n-inclusiva-en-contexto-de-COVID-19.pdf
- Defensoría del Pueblo. (2021). *El derecho a la educación inclusiva en el contexto de la emergencia sanitaria por el COVID-19* [Serie de Informes Especiales N°005-2021-DP]. <https://www.defensoria.gob.pe/wp-content/uploads/2021/05/Informe-Especial-005-21-sobre-educacion-universitaria.pdf>
- De la Hoz Franco, E., Martínez Palmera, O., Combita Niño, H., & Hernández Palma, H. (2019). Las Tecnologías de la Información y la Comunicación y su Influencia en la Transformación de la Educación Superior en Colombia para Impulso de la Economía Global. *Información Tecnológica*, 30(1), 255-262. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642019000100255>
- Delgado-Ramírez, J. C., Valarezo-Castro, J. W., Acosta-Yela, M. T., & Samaniego-Ocampo, R. D. L. (2021). Educación inclusiva y TIC: Tecnologías de apoyo para personas con

- discapacidad sensorial. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 11(1), 146-153.
<https://doi.org/10.37843/rted.v11i1.204>
- Delgado Valdivieso, k., Vivas Pasquel, D. A., Sánchez Ruiz, J., & Carrión Berrú, B. (2021). Educación inclusiva en la educación superior: Propuesta de un modelo de atención en Ecuador. *Revista de Ciencias Sociales*, XXVII (Especial 3), 14-27.
- Delgado Valdivieso, K. E. (2020). *La educación inclusiva en América Latina. Una cuestión de actitud*. https://thelearningsciences.com/portfolio-items/educacion_inclusiva_america_latina/
- Deliyore Vega, M. d. R. (2021). Redes como espacio de comunicación para la educación virtual de estudiantes con discapacidad en Costa Rica en tiempos de pandemia. *Historia y comunicación social*, 26, 75-85. <https://dx.doi.org/10.5209/hics.74243>
- Díaz Dumont, J. R. (2019). Discapacidad en el Perú: Un análisis de la realidad a partir de datos estadísticos. *Revista Venezolana de Gerencia*, 24(85), 243-263.
- Díaz Guillen, P. A., Andrade Arango, Y., Hincapié Zuleta, A. M., & Uribe Uran, A. P. (2021). Análisis del proceso metodológico en programas de educación superior en modalidad virtual. *RED*, 21(65), 1-41. <https://doi.org/10.6018/red.450711>
- Dirección Regional de Educación Junín. (2023, Julio 31). *Beca Inclusión 2023: Pronabec lanza concurso para que las personas con discapacidad accedan a la educación superior* / DIRECCIÓN REGIONAL DE EDUCACIÓN DE JUNÍN. DRE JUNÍN. Retrieved November 15, 2023, from <https://drej.edu.pe/otros/beca-inclusion-2023-pronabec-lanza-concurso-para-que-las-personas-con-discapacidad-accedan-a-la-educacion-superior/>
- + DIVERSIDAD. (2021). *PROGRAMA MULTIANUAL DE INCLUSIÓN EDUCATIVA +DIVERSIDADE EDUCATION CANNOT WAIT - ECW PERÚ*. <https://www.ugel02.gob.pe/file/27516/download?token=chj7eCvn>
- Dorrego, E. (2016). Educación a distancia y evaluación del aprendizaje. *RED*, (50), 1-20. <http://dx.doi.org/10.6018/red/50/12>
- Dueñas Buey, L. (2010). Educación Inclusiva. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 358-366.
- Egea García, C., & Sarabia Sánchez, A. (2001). Clasificaciones de la OMS sobre discapacidad. *Boletín del Real Patronato sobre Discapacidad*, 50, 15-30.
- Farrel, P. (2001). Special education in last twenty years: have things really got better? *British Journal of Special Education*, 28(1), 3-9. <https://doi.org/10.1111/1467-8527.t01-1-00197>
- Fernández Batanero, J. M., Román Graván, P., Montenegro Rueda, M., & Fernández Cerero, J. (2021). El impacto de las TIC en el alumnado con discapacidad en la Educación Superior.

- Una revisión sistemática (2010-2020). *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 10(2), 81-105. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v10i2.13362>
- FUNDACIÓN WIESE. (2021). *Desafíos de la educación no presencial en el Perú: ¿Cómo superar los retos de la desigualdad educativa en Perú?* <https://www.fundacionwiese.org/blog/es/desafios-de-la-educacion-no-presencial-en-el-peru-como-superar-los-retos-de-la-desigualdad-educativa-en-peru/#:~:text=Para%20Marcone%2C%20las%20inequidades%20en,contribuyen%20con%20el%20aprendizaje%20remoto>
- Garay Ordoñez, F. D., & Carhuacho Mendoza, I. M. (2019). Modelo social como alternativa para el desarrollo de la persona con discapacidad, Callao. Perú. *Telos*, 21(3). <https://www.redalyc.org/journal/993/99360575009/99360575009.pdf>
- García, Á. P. (2021). La enseñanza online post pandemia: Nuevos retos. *HOLOS*, 2, 1-13. 10.15628/holos.2021.12082
- García Nuñez, R., & Bustos Silva, G. (2015). Discapacidad y problemática familiar. *Paakat: Revista de Tecnología y Sociedad*, 5(8).
- Garzozzi Pincay, R. F., Garzozzi Pincay, Y. S., Solorzano Méndez, V., & Sáenz Ozaetta, C. (2020). Ventajas y Desventajas de la relación enseñanza-aprendizaje en la educación virtual. *TECNOLOGÍA EDUCATIVA*, 7(3). <https://doi.org/10.32671/terc.v7i3.69>
- Granja Escobar, L. C. (2021). Inclusión social de la población estudiantil afrodescendiente: Experiencia de un colectivo de estudiantes universitarios. *Revista de Ciencias Sociales*, XXVIII (2), 228-241.
- Guerrero Jirón, J. R., Vite Cevallos, H. A., & Feijoo Valarezo, J. M. (n.d.). USO DE LA TECNOLOGÍA DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN Y LAS TECNOLOGÍAS DE APRENDIZAJE Y CONOCIMIENTO EN TIEMPOS DE COVID-19 EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. *Revista Conrado*, 16(77), 338-345.
- Guzmán Napurí, C. (2002). Las teorías existentes sobre el servicio público. *Foro Jurídico*, (01), 77-87. Recuperado de <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/forojuridico/article/view/18267>
- Heredia Sánchez, B. d. C., Pérez Cruz, D., Cocón Juárez, J. F., & Zavaleta-Carrillo, P. (2020). La Gamificación como Herramienta Tecnológica para el Aprendizaje en la Educación Superior. *Revista Internacional Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 9(2), 49-58. <https://doi.org/10.37843/rted.v9i2.144>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (P. Baptista Lucio, Ed.). McGraw-Hill Education.

- Huaman Charcape, C. D. (2019). *Determinantes de la participación laboral de las personas con discapacidad en el mercado laboral peruano* [Tesis para optar el título de Licenciado en Economía]. Repositorio Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/15382>
- Huapaya Tapia, R. (2015). Concepto y Régimen Jurídico del Servicio Pública en el Ordenamiento Público Peruano. *IUS ET VERITAS*, 24(50), 368-397. Recuperado de <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/iusetveritas/article/view/14827>
- INEI. (2014). *I ENCUESTA NACIONAL ESPECIALIZADA SOBRE DISCAPACIDAD, 2012*. <http://revistabordes.com.ar/discapacidad-en-contexto-origen-social-y-responsabilidad-co-lectiva/# Consulta 29/05/2018>.
- INEI. (2019). *PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO DE LA POBLACIÓN CON DISCAPACIDAD, 2017*. https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitaless/Est/Lib1675/libro.pdf
- INEI. (2022). *PERÚ: EVOLUCIÓN DE LOS INDICADORES DE LOS PROGRAMAS PRESUPUESTALES 2013-2021*. https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitaless/Est/Lib1854/libro.pdf
- Julca Guerrero, F., Nivin Vargas, L., Castro Menacho, K., & Vera Gutiérrez, F. (2013). Inclusión social y cultural en la educación universitaria en Áncash (Perú). *Desde el Sur*, 15(2), 1-26. 10.21142/DES-1502-2023-0030
- Kearsley, G. (2000). *Online Teaching*. Canadá: Wadsworth.
- Koon, R. A., & De la Vega, M. E. (2014). *EL IMPACTO TECNOLÓGICO EN LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD*. <http://www.ardilladigital.com/DOCUMENTOS/EDUCACION%20ESPECIAL/ACCESIBILIDAD%20Y%20AYUDAS%20TECNICAS/ACCESIBILIDAD/Impacto%20tecnologico%20en%20personas%20con%20discapacidad%20-%20Koon%20y%20De%20la%20vega%20-%20art.pdf>
- Marchesi, Á., & Hernández, L. (2019). Cinco Dimensiones Claves para Avanzar en la Inclusión Educativa en Latinoamérica. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 45-56. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200045>
- Martín Romero, A. M. (2020). La brecha digital generacional. *Temas laborales: Revista andaluza de trabajo y bienestar social*, (151), 77-93.

- Maureura-Cabrera, O., Vásquez-Astudillo, M., Garrido-Valdenegro, F., & Olivares-Silva, M. J. (2020). Evaluación y coevaluación de aprendizajes en blended learning en educación superior. *Alteridad*, 15(2), 174-189. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n2.2020.04>
- Mendoza Carrasco, M. V. (2018). LA DISCAPACIDAD EN EL PERÚ Y ADAPTACIONES DE ACCESIBILIDAD DE ESPACIOS E INFRAESTRUCTURA EN CENTROS EDUCATIVOS INCLUSIVOS. *EDUCACIÓN*, 24(1), 35-45. <https://doi.org/10.33539/educacion.2018.v24n1.1313>
- Mera Mosquera, A. R., & Mercado Bautista, J. D. (2019). Educación a distancia: Un reto para la educación superior en el siglo XXI. *Dom. Cien.*, 5(4), 357-376. <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v5i1.1049>
- Meresman, S., & Ullmann, H. (2020). *COVID-19 y las personas con discapacidad en América Latina* [Mitigar el impacto y proteger derechos para asegurar la inclusión hoy y mañana]. Naciones Unidas. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/dbd86182-73bd-4e28-a13b-e9f2f91f7ce6/content>
- MINEDU. (2016). *Normas y orientaciones para el desarrollo del año escolar 2017 en instituciones educativas y programas educativos de la educación básica*. <https://drive.google.com/file/d/0BzGHQTKxi0hrQzFBTTJwZXc2ak0/view>
- MINEDU. (2022). *Minedu impulsa plan piloto para promover la educación inclusiva desde la diversidad*. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/noticias/613366-minedu-impulsa-plan-piloto-para-promover-la-educacion-inclusiva-desde-la-diversidad>
- MINSA. (s.f.). *Discapacidad*. <https://www.gob.pe/30262-discapacidad-tipos-de-discapacidad>
- Montes-Serrano, U. (2022). El acompañamiento docente universitario en la educación semipresencial. *Maestro Y Sociedad*, 19(1), 318-333. https://www.researchgate.net/publication/357809902_El_acompanamiento_docente_universitario_en_la_educacion_semipresencial
- Morales Saldarriaga, J. C., Fernández Morales, K., & Pulido, J. E. (2016). Evaluación de técnicas de producción accesible en cursos masivos, abiertos y en línea-MOOC. *Revista CINTEX*, 21(1), 89-112.
- Moreno, A., & Aziz, C. (2019). *Formación continua online: Aprendizajes para el futuro de los líderes educativos*. [Informe técnico N° 7]. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.
- Mosquera Gende, I. (2022). Flexibilizar el proceso de enseñanza y aprendizaje en una universidad online. *EDUTECH. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (79), 199-213. <https://doi.org/10.21556/edutec.2022.79.2351>

- Mujica, A. (2020, March 24). *Coronavirus: ¿Educación virtual en tiempos de cuarentena? / cuarentena útil / OPINION / PERU21*. Peru21. Retrieved November 10, 2023, from <https://peru21.pe/opinion/coronavirus-educacion-virtual-en-tiempos-de-cuarentena-cuarentena-util-noticia/>
- Naciones Unidas. (2014). *CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD. GUIA DE FORMACIÓN N°19*. ohchr. Retrieved November 19, 2023, from https://www.ohchr.org/Documents/Publications/CRPD_TrainingGuide_PTS19_sp.pdf
- Operti, R. (2009). La educación inclusiva: el ADN de la educación. *Ruta Maestra*, (25), 59-61. <https://rutamaestra.santillana.com.co/wp-content/uploads/2019/03/la-educacion-inclusiva-el-adn-de-la-educacion.pdf>
- Organización Mundial de la Salud. (2011). *Informe Mundial sobre la Discapacidad 2011*. Organización Mundial de la Salud & Banco Mundial. <https://www.who.int/es/publications/i/item/9789241564182>
- Padilla Muñoz, A. (2010). Discapacidad: contexto, concepto y modelos. *Revista Colombiana de Derecho Internacional*, (16), 381-414.
- Partier Bocos, D., & Ferreira, P. D. (2023). ¿Presencial, online o híbrida? Percepciones y preferencias por parte de docentes y estudiantes de educación superior. *Revista Complutense de Educación*, 34(1), 69-79. https://www.researchgate.net/publication/366975214_Presencial_online_o_hibrida_Percpciones_y_preferencias_por_parte_de_docentes_y_estudiantes_de_educacion_superior
- Peña Estrada, C. C., Vaillant Delis, M., Soler Nariño, O., Bring Pérez, Y., & Domínguez Ruíz, Y. (2020). Personas con Discapacidad y Aprendizaje Virtual: Retos para las TIC en Tiempos de Covid-19. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 9(2), 204-211. <https://doi.org/10.37843/rted.v9i2.165>
- Peralta Morales, A. (2007). *Libro Blanco sobre universidad y discapacidad*. Real Patronato sobre Discapacidad.
- Pérez Castro, J. (2019). Entre barreras y facilitadores: las experiencias de los estudiantes universitarios con discapacidad. *Sinética*, 53. 10.31391/S2007-7033(2019)0053-003
- Pérez Fabara, M. A., Rojas Arias, R. d. C., Quinatoa Arequipa, E. E., & Guaña Moya, J. (2017). Las tecnologías en el mejoramiento de los procesos educativos en la Educación Superior en América Latina. *Revista Publicando*, 11(1), 704-718.

- Pérez Valles, C., & Reeves Huapaya, E. (2023). Educación inclusiva digital: Una revisión bibliográfica actualizada. Las brechas digitales en la educación inclusiva. *Actualidades Investigativas en Educación*, 23(3), 1-24. <https://doi.org/10.15517/aie.v23i3.54680>
- Portocarrero, J. (2023). *Evolución del Gasto Público en Educación en el Perú 2015-2021*. <https://redclade.org/wp-content/uploads/9-Peru-Gasto-en-educacion.-pdf-compactado.pdf>
- Presidencia del Consejo de Ministros. (2022). *Premier: "Prioridades de presupuesto para 2023 son calidad educativa, salud, transportes y protección social para el alivio de la pobreza"*. <https://www.gob.pe/institucion/pcm/noticias/646426-premier-prioridades-de-presupuesto-para-2023-son-calidad-educativa-salud-transportes-y-proteccion-social-para-el-alivio-de-la-pobreza>
- PRONABEC. (2023, Julio 26). Peruanos con discapacidad podrán estudiar cursos de capacitación financiados con la Beca Inclusión Técnico Productiva 2023. <https://www.gob.pe/institucion/pronabec/noticias/809192-peruanos-con-discapacidad-podran-estudiar-cursos-de-capacitacion-financiados-con-la-beca-inclusion-tecnico-productiva-2023>
- Rama, C. (2021). *La nueva educación híbrida*. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe, A.C.
- Ramírez Salazar, D. A., Soto Ossa, P. A., Rugeles López, M. T., Quintero Valencia, C. A., Ocampo Agudelo, M. C., Ruíz Yepes, M., Pereira Velásquez, D. A., Vanegas Castro, A., Lopera Cataño, C., & Seijas Bermúdez, V. A. (2021). Propuesta didáctica con enfoque ecológico e interdisciplinar: una apuesta por la educación superior inclusiva. *Siglo Cero Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 52(3), 163-184. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0210-1696/article/view/scero2021523163184/26516>
- REGISTRO NACIONAL DE LA PERSONA CON DISCAPACIDAD (RNPCD). (2022). *Informe estadístico del Registro Nacional de la Persona con Discapacidad - Reporte enero 2022*. [Resumen estadístico]. [file:///C:/Users/alexa/AppData/Local/Microsoft/Windows/INetCache/IE/GODC43OR/RNPCD%20-%20Informe%20estad%20C3%ADstico%20del%20Registro%20Nacional%20de%20la%20Persona%20con%20Discapacidad%20-%20Reporte%202022%20enero\[1\].pdf](file:///C:/Users/alexa/AppData/Local/Microsoft/Windows/INetCache/IE/GODC43OR/RNPCD%20-%20Informe%20estad%20C3%ADstico%20del%20Registro%20Nacional%20de%20la%20Persona%20con%20Discapacidad%20-%20Reporte%202022%20enero[1].pdf)

- Reyes Pastor, G. E., Rodríguez Balcázar, S. C., Cerna Figueroa, E. A., & Oceda Cortez, J. P. V. (2023). Educación inclusiva: análisis y reflexiones desde una universidad integradora. *Revista de Filosofía*, 40(105), 326-338. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7862052>
- Rojas Salgado, M. E. (2023). Camino hacia la educación inclusiva en el Perú: estado de la cuestión. *Revista peruana de investigación e innovación educativa*, 3(1). <https://doi.org/10.15381/rpiiedu.v3i1.23683>
- Sanabria Cárdenas, I. Z. (2020). Educación virtual oportunidad para «aprender a aprender». *Análisis Carolina*, 42, 1-14. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7642963>
- Sánchez Otero, M., García Guilianny, J., Steffens Sanabria, E., & Hernández Palma, H. (2019). Estrategias Pedagógicas en Procesos de Enseñanza y Aprendizaje en la Educación Superior incluyendo Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. *Información Tecnológica*, 30(3), 277-286. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642019000300277>
- Semanate Quiñonez, H., Upequi Valencia, A., & Upequi Valencia, M. (2022). Blended learning, avances y tendencias en la educación superior: una aproximación a la literatura. *Informador Técnico*, 86(1), 46-68. <http://doi.org/10.23850/22565035.3705>
- Tapia, J., & Cueto, S. (2018). *EL APOYO DEL PROYECTO FORGE AL MEJORAMIENTO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA*. <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/6527/EI%20apoyo%20del%20proyecto%20FORGE%20al%20mejoramiento%20de%20la%20educaci%c3%b3n%20inclusiva.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Unión Europea. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Disponible en <https://www.refworld.org/es/type,INTINSTRUMENT,,5d7fbf13a,0.html>
- Utria Padilla, R., Marrugo Montalvo, C. J., & Castillo Siguas, E. O. (2021). Políticas inclusivas universitarias en Colombia y Perú en el contexto del Covid-19. *Revista Electrónica Sobre Educación Media Y Superior*, 8(16). Recuperado de <https://www.cemys.org.mx/index.php/CEMYS/article/view/311>
- Vásquez Espinoza, P. (2019). Inclusión educativa universitaria para personas en condición de discapacidad intelectual y la visión social de las neurociencias (teoría informacional). *Educación*, 28(54), 243-265. <http://dx.doi.org/10.18800/educacion.201901.012>
- Velandia, S., Castillo, M., & Ramírez, M. (2018). Acceso a la educación superior para personas con discapacidad en Cali, Colombia: paradigmas de pobreza y retos de inclusión. *Lect. Econ.*, 89. <https://doi.org/10.17533/udea.le.n89a03>

- Velásquez Benites, O., Apaza Jilaja, E. V., Medina Castro, D. E., & Blanco Ayala, L. F. (2022). Exclusión educativa en Perú: Desde las épocas prehispánicas hasta el bicentenario de la República. *Revista de Ciencias Sociales*, XXVIII (4), 470-483.
- Vélez Holguín, R. M. (2020). Retos de las universidades latinoamericanas en la educación virtual. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (59), 1-3. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n59a1>
- Victoriano Villouta, E. (2017). Facilitadores y barreras del proceso de inclusión en educación superior: la percepción de los tutores del programa Piave-UC. *Estudios Pedagógicos*, XLIII (1), 349-369.