



**UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE POSTGRADO**

Inclusión en la oferta educativa en educación superior: La realidad de tres universidades chilenas

Tesis para optar al grado de Magíster en Educación, mención Currículum y Comunidad Educativa

Paloma Rocío Arellano Cárdenas

Directora:

Dra. Valeria Herrera Fernández

Esta investigación ha sido financiada por ANID (Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo) – Subdirección de Capital Humano/Magíster para Profesionales de la Educación/2022 – Folio 50220018

Santiago de Chile, 2023

AGRADECIMIENTOS

A todas las personas que participaron de este estudio que, generosamente, contaron sus experiencias.

RESUMEN

Según la Subsecretaría de Educación Superior, la matrícula en educación superior de estudiantes con discapacidad es del 0,6% del total. Leyes como la N°20.422 o la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad buscan asegurar la igualdad de oportunidades en educación. Para ello, algunas universidades del país han implementado programas y unidades que buscan disminuir barreras. Desde un enfoque de derechos, es el sistema el que debe eliminar las brechas que se producen cuando la/el estudiante interactúa con la institución educativa. Para ello, las políticas de educación inclusiva y su implementación son fundamentales.

El estudio tiene por objetivo Comprender las políticas universitarias en inclusión desde los discursos de los responsables y estudiantes con discapacidad en tres programas de instituciones de educación superior a través de un enfoque cualitativo. Los resultados develan las tensiones que existen entre el discurso que sostienen las políticas con las perspectivas que tienen responsables de los programas y estudiantes con discapacidad acerca de la implementación de estas, permitiéndonos reflexionar en qué nivel de desarrollo se encuentran las universidades del país en cuanto a educación inclusiva y la compleja transición entre los conceptos de integración e inclusión.

Palabras clave:

Discapacidad – Educación superior – Reconocimiento

ÍNDICE

Tabla de contenido

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO II: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	3
1. Objetivo General.....	7
2. Objetivos específicos	7
CAPÍTULO III: MARCO TEÓRICO	8
1. Discapacidad y conceptos asociados.....	8
2. Acceso, permanencia y egreso en la universidad	10
3. Reconocimiento y menoscabo	12
4. Accesibilidad universal	13
5. Diversificación de la enseñanza	15
6. Políticas universitarias	18
Universidad 1	19
Universidad 2	20
Universidad 3	22
7. Relaciones interpersonales	23
8. Participación	24
CAPITULO IV: MARCO METODOLÓGICO	26
1. Alcance o tipo de investigación.....	26
2. Diseño de investigación	27
3. Participantes	27
4. Técnicas de recolección de datos cualitativos.....	30
5. Análisis de resultados	31
6. Criterios de credibilidad y validez	32
7. Aspectos éticos	33
CAPÍTULO V: ANÁLISIS DE RESULTADOS	35
1. Codificación de participantes.....	36
2. Categorías emergentes	36
3. Análisis de las categorías	65
4. Orientaciones para la accesibilidad universal y el reconocimiento de la diversidad dirigidas a instituciones de educación superior.....	75

CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES	82
BIBLIOGRAFÍA.....	88
ANEXOS	97
Anexo 1: Instrumentos.....	97
Entrevista a responsables.....	97
Entrevista a estudiantes	97
Focus group estudiantes.....	98
Anexo 2: Consentimientos	99
Consentimiento para entrevista a responsables de las unidades de inclusión	99
Consentimiento para entrevista a estudiantes	102
Consentimiento para focus group a estudiantes	105

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Caracterización de la muestra	29
Tabla 2. Juezas expertas.....	33
Tabla 3. Categorías y subcategorías.....	35
Tabla 4. Nomenclatura	36
Tabla 5. Eje 1: Orientaciones para el reconocimiento y sensibilización	75
Tabla 6. Eje 2: Orientaciones para los apoyos	76
Tabla 7. Orientaciones para las metodologías	77
Tabla 8. Orientaciones para la accesibilidad	78
Tabla 9. Orientaciones para potenciar facilitadores	78
Tabla 10. Orientaciones para la disminución de barreras	79
Tabla 11. Orientaciones para las políticas de inclusión	80

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN

En el año 2008 Chile ratifica su participación en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, en ella se establece que los Estados Parte deben asegurar un sistema de educación inclusivo que potencie la diversidad humana, facilitando medidas de apoyo para las necesidades individuales (Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2006). Actualmente, según el Centro Interuniversitario de Desarrollo [CINDA] (2019), las normativas que regulan la inclusión en Chile han avanzado escasamente a la educación superior, ya que no hay pautas generales o específicas que regulen a estas instituciones en la materia, por lo que se genera un conflicto al considerar la transición entre los distintos niveles educativos, afectando directamente a la equidad de derechos de los grupos más vulnerados de la sociedad.

La Ley 21.091 Sobre Educación Superior establece que estas instituciones deben desarrollar políticas que propicien la inclusión y la equidad. Además, deben cumplir el requisito de aplicar medidas que aseguren el acceso equitativo de estudiantes, en paralelo con programas que fomenten la retención de estudiantes que pertenezcan a los sectores de menos ingresos. Por otro lado, la Ley 20.422, que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión de personas con discapacidad, menciona que la igualdad de oportunidades debe comprenderse como ausencia de discriminación, propiciando la accesibilidad universal (condiciones que deben cumplir los entornos y servicios para ser utilizables por todas las personas). En este sentido, la ley dicta que las instituciones de educación superior deben hacer adaptaciones a los materiales y los medios de estudio para que se asegure que todas las personas puedan cursar las distintas carreras.

Según el Estudio Nacional de la Discapacidad (2015), a ese año, solo un 9,1% de la población adulta con discapacidad ha completado sus estudios superiores. Así también los ingresos son considerablemente más bajos en comparación con las

personas adultas sin ninguna discapacidad. Por ende, existe una brecha entre aquello que se establece en las normativas nacionales con los datos concretos acerca de lo que está sucediendo en la educación superior en Chile. Sobre todo, si consideramos que debemos tener en cuenta los aspectos de permanencia y titulación de las/os estudiantes.

Para Villalobos (2021), la educación inclusiva es fundamental para alcanzar finalmente la educación universal, entendiendo esta última como un derecho básico de todos los seres humanos. Por otro lado, según la autora, para los grupos postergados de la sociedad, el ingreso a la universidad es tan solo una parte de las barreras que se deben sortear, ya que la discriminación también está presente dentro del proceso universitario, lo que se traduce en menores posibilidades de participación para ciertos grupos de estudiantes. Por lo que el foco debe estar en cómo la institución asegura estos espacios de participación.

CAPÍTULO II: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La tendencia en Europa y Estados Unidos durante el siglo XIX en cuanto a inclusión fue aplicar la llamada “educación especial” para estudiantes con discapacidad, la cual normalmente se asociaba a un paradigma de caridad (Bea et al, 2020). A raíz de un cambio de foco, se reconocen elementos interseccionales en la inclusión, los cuales son, por ejemplo, la diversidad lingüística, la situación económica de los sujetos, entre otras. Uno de los elementos importantes que se relacionan a la inclusión educativa en Estados Unidos, por ejemplo, es el racismo, atendiendo a la admisión de estudiantes en educación superior (Gururaj et al., 2020). En el caso de Latinoamérica, según Jouve-Martín y Oxhorn (2017), la región enfrenta problemáticas en torno a la inclusión que no son tan diferentes al resto del mundo. Esta última está ligada a la desigualdad y nace como problemática en la colonización. La educación superior es uno de los debates más relevantes en torno a la desigualdad, en conjunto con temas como el género, el uso de la lengua y el acceso a los servicios tecnológicos.

Según Guilherme y Teodoro (2017), los sistemas de educación superior han sufrido transformaciones diferentes según el país y la región, pero estas han sido marcadas por la necesidad de incluir a grupos históricamente excluidos. Esto en paralelo con la mercantilización de las instituciones, caracterizada por la búsqueda de la eficacia y la eficiencia. Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2019), al 2015, casi la mitad de las/os estudiantes matriculados en la educación terciaria abandona sus estudios o se cambia de carrera al finalizar el primer año en América Latina. Por ende, se identifica que los países buscan ampliar el acceso a la educación superior y fortalecer la permanencia y egreso de las/os estudiantes. También se menciona, acerca de la política educativa, que existen tres focos, en los cuales se centran los recursos orientados en garantizar el acceso, la permanencia y los aprendizajes: infraestructura, articulación con el sector productivo y recursos que buscan sostener

la permanencia educativa (por ejemplo, becas, transferencias y otros mecanismos de financiamiento). Asimismo, UNESCO (2020) plantea que solo uno de cada cuatro países implementa programas que faciliten el acceso a la educación superior de los grupos marginados. Es importante considerar también que las medidas en educación terciaria tienden a centrarse en el acceso. Solo un grupo menor cuenta con estrategias que propicien la culminación de los estudios.

Al 2016, una serie de organizaciones como el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), UNESCO, el Banco Mundial, la ONU para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de la mujer (ONU Mujeres), entre otras, participan de la Declaración de Incheon y Marco de Acción para la Educación 2030, la cual presenta una visión de la educación que se busca mantener para los próximos 15 años (considerando la fecha en que fue firmada). En esta se nombra la inclusión y la equidad como un principio fundamental, declarando que las entidades participantes se comprometen a “hacer frente a todas las formas de exclusión y marginación, las disparidades y las desigualdades en el acceso, la participación y los resultados de aprendizaje” (p.7). También se nombra el compromiso de hacer cambios en las políticas de educación, si es que así es requerido para lograr los objetivos que se proponen, nombrando a las personas con discapacidad como una prioridad.

Asimismo lo indica la Convención de Derechos de las personas con Discapacidad (2006) en el Artículo 24:

5. Los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás. A tal fin, los Estados Partes asegurarán que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad. (p.20)

Ahora bien, específicamente en la educación superior en Chile, producto de diversas demandas de la población, se han aplicado nuevas políticas para mejorar la equidad, sobre todo en el acceso a la universidad. Por ejemplo, durante el 2020, el Ministerio de Educación (MINEDUC) crea el “Nuevo Sistema de Acceso a la Educación Universitaria”, el cual, según la institución, busca avanzar en equidad y valorar la diversidad de talentos (MINEDUC, 2020). En este nuevo sistema de acceso se implementó la Prueba de Transición Universitaria (PTU) para llegar a la Prueba de Acceso a la Educación Superior (PAES), en ella se ajustan temarios, se reducen la ponderación mínima en las pruebas, se fomenta la admisión especial (aplicada por las universidades), además de potenciar las Notas de Enseñanza Media (NEM) y Ranking.

Otra política relevante que busca aminorar las brechas en términos de acceso a educación superior es la implementación del Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE). Este tiene por objetivo que estudiantes “destacados académicamente” provenientes de contextos vulnerables ingresen a la educación superior por una vía alternativa. En este participan 29 instituciones de educación superior (MINEDUC, 2020). Según Bravo y Herrera (2020), esta política deja entrever las problemáticas que subyacen a la admisión y financiamiento en educación superior, puesto que potencia el acceso a la educación de los grupos más vulnerados de la sociedad, los cuales se han visto en una desventaja tanto académica como económica, estigmatizados como objetos de caridad y sin capacidad para ser parte de la educación superior. El 2022 la Superintendencia de Educación Superior (SES) incluye, por primera vez, la cantidad de estudiantes con discapacidad dentro del sistema. Las matrículas en ese año correspondían al 0,6% del total de estudiantes matriculadas/os, en donde la mayoría está presente en las universidades y en institutos profesionales (Subsecretaría de Educación Superior, 2022).

En cuanto a permanencia y egreso, en las Políticas e iniciativas Inclusivas en Universidades Estatales del MINEDUC (2017) se establece que, hasta ese año, 7 de 18 universidades estatales contaban con unidades especializadas en inclusión, siendo la discapacidad la temática más abordada. Además, las universidades reconocen la falta de documentos con datos concretos de evaluaciones asociadas a temáticas de inclusión, sobre todo en el ámbito de adecuación curricular. Estos programas se financian con recursos de adjudicación de proyectos (del sector público o de la misma universidad).

Según los antecedentes, los programas de inclusión en universidades estatales nacen como iniciativas en las mismas universidades, además de que no siempre existen datos concretos sobre los cuales tomar decisiones. Esto concuerda con lo planteado por Espinoza (2015), quien establece que abordar la equidad y la inclusión en educación superior es una tarea compleja, puesto que los datos son escasos y tienen una focalización hacia el acceso, dejando de lado elementos como la permanencia y el egreso.

Esto dista del sistema escolar, en el cual la temática está abordada a nivel legal y de financiamiento público. En el año 2015 se promulga la Ley 20.845, la cual busca prohibir el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado, además de promover la diversidad cultural, religiosa y social. Sumado a esto, los decretos 170 y 83 regulan el Programa de Integración Escolar (PIE), así como la diversificación de la enseñanza, lo cual robustece el rol del estado como garante de la inclusión.

La problemática nace entonces al considerar la continuidad de estudios cuando se opta por una carrera universitaria. Es decir, considerando que, según los antecedentes, existe una brecha en atención a la diversidad, sobre todo durante el proceso universitario (poniendo atención no solo en el ingreso, sino también en la

posibilidad de egreso), es que es importante poner énfasis en las limitaciones de la oferta educativa universitaria, lo cual deviene en una negación de derechos.

Considerando los antecedentes anteriormente mencionados, la pregunta que guía esta investigación es ¿Cómo son las políticas universitarias en inclusión implementadas en tres universidades de la Región Metropolitana?

1. Objetivo General

- Comprender las políticas universitarias en inclusión, desde los discursos de las/os responsables y estudiantes con discapacidad en tres programas de instituciones de educación superior.

2. Objetivos específicos

- Conocer las perspectivas de implementación de la política de educación inclusiva de responsables de los programas y estudiantes con discapacidad en tres instituciones de educación superior.
- Describir las tensiones en la inclusión/exclusión de estudiantes con discapacidad, develando las políticas, facilitadores y barreras para la participación en el espacio universitario.
- Proponer orientaciones para la accesibilidad universal y el reconocimiento de la diversidad dirigidas a instituciones de educación superior.

CAPÍTULO III: MARCO TEÓRICO

1. Discapacidad y conceptos asociados

La UNESCO (2017) define diversidad como “Diferencias entre las personas, que pueden ser en función de la raza, etnia, género, orientación sexual, idioma, cultura, religión, capacidad mental y física, clase y situación migratoria” (p.7). En términos educativos, la educación inclusiva debe considerar la diversidad como un aspecto relevante para llegar a la totalidad de las/os estudiantes que forman parte del sistema educativo. Por otro lado, es esencial para erradicar la exclusión social y debe hacer que la diferencia sea vista como un elemento para lograr beneficios y no como una dificultad (Ainscow y Echeita, 2011). De la misma forma, UNESCO (2020) plantea que, cuando hablamos de educación inclusiva, esta suele asociarse con las necesidades de las personas con discapacidad, sin embargo, es necesario que la inclusión se aborde desde una mirada más amplia, puesto que el sistema no considera la multiplicidad de necesidades y la cultura cataloga la diferencia como una anomalía. Se plantea entonces que se reemplace el concepto de necesidades especiales por “obstáculos a la participación y el aprendizaje” (p.10).

Realizando un recorrido histórico, podemos identificar que los modelos que representan a la discapacidad han ido variando. Velarde (2012) indica que en la Antigüedad y la Edad Media podemos identificar el modelo de la prescindencia, en el cual se consideraba que las personas con discapacidad no tenían nada que aportar a la sociedad, por ende, no era necesario que estas vivieran. Además, se creía que habían recibido un castigo de los dioses. El segundo modelo descrito es el médico (a principios del siglo XX). En este paradigma se entiende la discapacidad como una enfermedad que requiere un tratamiento médico (se habla en presente considerando que este modelo está vigente en la actualidad). Es importante destacar que el objetivo, en este caso, es “curar” a las personas con discapacidad y, de esta forma, a través de la rehabilitación, pueden ser un aporte para la sociedad.

Finalmente, el modelo social busca cambiar la visión desde lo individual a lo social, en donde las problemáticas que tienen que ver con la exclusión de las personas con discapacidad tienen su solución en que la sociedad misma debe considerar a todas las personas.

En concordancia con el último modelo que revisamos, Echeita (2004) plantea que, en el momento en que el entorno social en que las personas se desenvuelven considera la diferencia de cada individuo, nos encontraremos a sujetos que podrán desarrollar su vida sin mayores dificultades. Es decir, que la exclusión no es producida por deficiencias personales, sino por la interacción del sujeto con el medio en el que está inserto. Por ende, las dificultades o “problemas” que vemos en los estudiantes podrían tener bastante de construcción social, institucional o cultural (Boggino y Boggino, 2014).

La inclusión entonces engloba diversos aspectos que nos diferencian como seres humanos. Por lo tanto, también se puede asociar a otros fenómenos sociales. Zvi Bekerman (2020) habla de la cultura y la interculturalidad asociada a la inclusión, ya que ambas hacen énfasis en la diferencia, en este caso, impuestas por la concepción de “normalidad”. Para comprender esta dicotomía entre la normalidad y la anormalidad, podemos ahondar en aquello planteado por Balza (2011), quien establece que, en la modernidad, se diferencian las corporalidades “normales” y las “patológicas”, siendo estas últimas las que encarnan los miedos de las personas a su propia vulnerabilidad. Por ende, socialmente, se comprende que las personas con discapacidad poseen una diferencia negativa, esto en una noción binaria sustentada por el modelo médico. De esta manera, entenderemos que las personas que no cumplen con “los estándares de la mayoría normalizada” (p.59) son patologizadas o consideradas anormales. El discurso biomédico se caracteriza por poner el énfasis en la deficiencia, es decir, las dificultades que se presentan en el aprendizaje se justifican con “anomalías biológicas” (Arnaiz, 2000). Aquí identificamos la asociación del diagnóstico con la educación.

En educación escolar, por ejemplo, es necesario un diagnóstico para acreditar la entrega de la subvención, el cual debe ser dado por un especialista de la salud, siendo generalmente un médico especialista (Decreto 170, 2009).

No olvidemos que las subvenciones se obtienen a partir del diagnóstico de una “necesidad educativa especial” que, en este caso, vendría a ser la representación de una enfermedad. Por ende, los “apoyos” especializados que se dan a los estudiantes seleccionados buscan una mejora del sujeto (Peña, 2013). Eso resulta en que, producto de los paradigmas asociados a la inclusión, se tienda a asociar diferencia con enfermedad.

2. Acceso, permanencia y egreso en la universidad

Biagiotti y Moriña (2022) realizan un análisis de los estudios internacionales acerca de la inclusión en la universidad y en el tránsito a la vida laboral de las personas con discapacidad. Según las autoras, hay tres elementos esenciales que marcan su carrera profesional: la inclusión en la etapa universitaria y la transición e inserción al mundo laboral. Específicamente, se identifican elementos necesarios para que una universidad sea considerada inclusiva, por ejemplo, adaptaciones, profesores calificados, materiales de aprendizaje en formatos diferentes y uso de tecnologías. Por último, dos de los obstáculos identificados son problemas con la infraestructura y con cuestiones propias del proceso de aprendizaje, como lo son las metodologías, material y evaluaciones aplicadas a los estudiantes. Esto hace que, finalmente, los planes de estudio que entrega la oferta educativa no sean realmente para todos y todas.

Esto último nos lleva a pensar en lo establecido por García y Marroquín (2021), quienes, a partir de un estudio realizado en Colombia, plantean que las estrategias metodológicas más relevantes que logran generar inclusión en

educación superior son el uso del Diseño Universal para el Aprendizaje por parte del docente, siendo esta última figura esencial para que se considere la diversidad en el aula. Por ende, para que la inclusión sea efectiva, debe ir más allá de políticas enfocadas en el acceso, sino que también a las metodologías y en las capacidades de las personas que conforman la institución. Según Alfaro y Herrera (2020), una de las barreras significativa para la inclusión es la forma en que se comprende la evaluación por partes de los y las docentes. Según los autores, es necesario reconocer las diferencias para abordar el trabajo pedagógico de manera inclusiva. Sin embargo, se tiende a homogeneizar la evaluación para obtener los resultados que el sistema educativo necesita.

Según la Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL] (2021), los esfuerzos para garantizar los derechos de las personas con discapacidad en educación terciaria deben ir orientados en accesibilidad, asegurando la posibilidad de ajustes razonables y a la sensibilización por parte de la sociedad. Asimismo, en transición hacia una inclusión laboral, según el Servicio Nacional de la Discapacidad [SENADIS] (2021) esta debe considerarse desde un enfoque de derechos, es decir, a partir de la eliminación de barreras y generando igualdad de oportunidades. En cuanto a lo dicho por la entidad, los empleos a los que acceden las personas con discapacidad son más precarios y los sueldos tienden a ser más bajos, es por esto que, producto de los compromisos que ha adquirido Chile en relación con la discapacidad, debe generar acciones que fomenten el reconocimiento de las habilidades de las personas con discapacidad.

Por último, es muy importante destacar que, para este estudio, se considerarán las nociones de Booth y Ainscow (2000) expuestas en el “Index de inclusión” para comprender las “políticas en inclusión”. Según los autores, esta es una dimensión de alta relevancia para el desarrollo de las instituciones. Se entiende, entonces, por política inclusiva dos ejes importantes: formar una institución educativa para todos y todas, y la forma en que se distribuye el apoyo para dar

respuesta a la diversidad. Es decir, la inclusión debe estar presente en todas las acciones para asegurar la participación de los y las estudiantes. Por otra parte, los apoyos deben ser considerados efectivos desde la perspectiva y experiencia del alumnado.

3. Reconocimiento y menoscabo

Considerando, entonces, los acuerdos en que el país participa, hay una serie de derechos que deben ser garantizados. En esto convergen una serie de conceptos que tienen que ver con la dignidad del ser humano. Para ello, la teoría del reconocimiento de Honnet (2010) será fundamental para esta investigación. Según el autor, la visión actual tiene que ver con la dignidad y el respeto. Dichas dimensiones tienen relación con la justicia y se pueden dividir en tres: amor, derecho y solidaridad. A partir de estas es que las personas pueden desarrollar su integridad. Por lo tanto, la autorrealización, el desarrollo de la autoestima, entre otros procesos fundamentales para el ser humano, no pueden darse por el esfuerzo único de la persona, sino que el entorno debe garantizar ciertas condiciones para aquello. La autorrealización es el fin de estos procesos.

Para Díaz et al. (2020), el no abordar la discapacidad desde un enfoque de derechos en la sociedad, produce un daño a la dignidad de las personas y, por supuesto, en concordancia con los postulados de Honnet (2010), su autoestima y desarrollo integral.

Muntaner (2013) postula, como parte de la calidad de vida que debe desarrollarse en los centros educativos, varias dimensiones. Entre ellas podemos encontrar las relaciones interpersonales, el desarrollo de las habilidades y competencias, los derechos, la inclusión social y la autodeterminación, la cual tiene relación con las decisiones que toman las personas en cuanto a lo que concierne a sí misma. En este sentido, la podemos relacionar con las elecciones personales, el

control y manejo de su vida, etc. Según el autor, estas áreas se ven cubiertas según aquello que ofrece el entorno al individuo.

4. Accesibilidad universal

Para que las instituciones no caigan en limitantes como la exclusión o discriminación, debemos remitirnos al concepto de accesibilidad universal. Entenderemos este concepto según lo que explicita SENADIS (2017), realizando un recorrido histórico. Inicialmente, este se asociaba al modelo biomédico, en el cual se consideraban principalmente los entornos físicos y se ponía la prioridad en eliminar las barreras arquitectónicas. Sin embargo, a lo largo de los años, este ha evolucionado a una perspectiva multidimensional y es responsabilidad de las instituciones garantizar el acceso a sus servicios en igualdad de oportunidades para todas las personas.

Para efectos de este estudio, no solamente consideraremos la accesibilidad a nivel físico o arquitectónico, sino que también debemos tener en cuenta accesos fundamentales en la educación superior: acceso al currículum, a la información, a la cultura, etc.

En relación con la accesibilidad al currículum, Muñoz et al. (2020) establecen que la responsabilidad social es un aspecto que deben asumir las universidades, por tanto, debe ir más allá de sus actividades tradicionales, como, por ejemplo, la docencia y la investigación. Esta área responde a una necesidad en cuanto a los nuevos desafíos que han ido apareciendo, considerando que la accesibilidad se incluía como temática solo en profesiones que tenían que ver con la construcción del entorno, sin embargo, hoy se presenta como un elemento fundamental para las demás profesiones. Así, las autoras plantean avanzar en instaurar el diseño universal en el currículum universitario para una formación en igualdad de condiciones. Asimismo, Solano (2021) postula que la accesibilidad universal, más

que asociarse a un mero ajuste de los espacios físicos, tiene que ver con el cumplimiento de derechos, puesto que es un proceso en el que convergen elementos como las políticas, leyes en la materia y medidas en concordancia. En relación con esto, la autora hace énfasis en la diferencia entre integración e inclusión, siendo la primera la más común, puesto que no requiere mayores cambios ni ajustes en las prácticas de la universidad, sino que solamente contempla el acceso de las personas con discapacidad. Debido a esto, los recursos que se requieren para generar la autonomía y el ejercicio de sus derechos a las personas con discapacidad son escasos o, derechamente, no existen.

En relación con esto, la Ley 20.422 nombra la igualdad de oportunidades y la define como acciones que buscan compensar las desventajas en la participación en distintos ámbitos. La ley dice que, para evitar las situaciones de discriminación, deben aplicarse una serie de exigencias que consisten en accesibilidad, ajustes y medidas contra el acoso. Nombra tres esferas en las que deben aplicarse dichas medidas, las cuales son: ambiente físico, social y de actitud. Por otro lado, Según SENADIS (2021), para cumplir con esta ley, se deben cumplir los principios de “Vida Independiente, Accesibilidad Universal, Diseño Universal, Intersectorialidad y Participación y Diálogo Social” (p.18).

Es importante profundizar en los conceptos de integración y de inclusión y, para ello, consideraremos lo que menciona Lissi y Salinas (2012), quienes plantean que el currículum hace una diferencia. Las autoras mencionan un ejemplo que lo esclarece: Si se busca integrar a un estudiante en la sala de clases, se realizarán adecuaciones curriculares específicamente para aquel estudiante, ya que no es necesario generar acciones que vayan más allá de que el estudiante cumpla con los objetivos planteados. Sin embargo, si buscamos que este estudiante sea incluido, se deben realizar propuestas curriculares pensadas para responder a todas/os las/os estudiantes en su diversidad.

En esta misma línea, Booth y Ainscow (2000) plantean reemplazar el término “necesidades educativas especiales” por “barreras para el aprendizaje y la participación”, ya que este último pone el foco en lo que ocurre cuando la/el estudiante interactúa con el contexto educativo y no como un problema personal. Solla (2013) plantea que este tránsito de conceptos es también un cambio desde la integración a la inclusión, ya que, el primer término entrega la responsabilidad al estudiante, considerando que es ella/él quien presenta las dificultades para acceder al aprendizaje. Mientras que, el segundo, desafía al currículum y lo califica como insuficiente ante las necesidades de las/os estudiantes.

Los conceptos de facilitadores y barreras son definidos por Muccio (2012). El primero dice relación con aquellos factores que favorecen la aplicación de la inclusión para estudiantes con discapacidad. Mientras que, el segundo, se identifica como aquellos que dificultan la aplicación de dicha inclusión.

5. Diversificación de la enseñanza

Siguiendo en la misma línea, debemos referirnos a la diversificación de la enseñanza, puesto que, si buscamos el acceso al currículum de forma universal, es imprescindible buscar estrategias que faciliten esta tarea. Según Cisternas et al. (2022) en el Manual de prácticas docentes inclusivas, para construir instituciones educativas inclusivas, es necesaria la creatividad y la innovación en cuanto a estrategias que promuevan la autonomía. En este proceso es fundamental considerar que estas estrategias deben ir orientadas a que las personas con situación de discapacidad tengan pleno acceso al currículum. Las/os autoras/es expresan que es importante que los ajustes realizados en estas acciones no deben implicar una disminución de las exigencias académicas, sino que deben tener como objetivo ampliar las posibilidades de aprendizaje y participación. Por esto, es fundamental que sea la/el estudiante quien autorice y explicita los apoyos requeridos, además de evitar los enfoques asistencialistas.

El manual indica un apartado para la evaluación, ya que expresa como una acción importante diversificar el tipo de evaluaciones que son aplicadas, además de considerar más tiempo en su realización. Otros elementos nombrados en función de la evaluación son el permitir el uso de apoyos y la socialización previa de las pautas.

MINEDUC (2017) establece que la diversificación de la enseñanza se basa en la variedad de alternativas para abordar el plan de aprendizaje. Para ello, es relevante el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y los recursos de apoyo, los cuales son las estrategias pedagógicas, materiales educativos y tecnológicos que sirven para responder a la diversidad. Para ello, se menciona que las/os docentes deben trabajar colaborativamente, tener en cuenta a todas/os las/os estudiantes y, no menos relevante, la constante autoevaluación de sus prácticas, siendo fundamental la retroalimentación para mejorar los procesos pedagógicos.

Tejeda (2022) realiza una revisión acerca de los antecedentes que hay acerca de las evaluaciones y las personas con discapacidad. Varias de las problemáticas tienen que ver con la falta de flexibilidad para realizar ajustes, seguido de la falta de preparación de las/os docentes para trabajar con discapacidad. Según su estudio, las/os estudiantes con discapacidad se enfrentan a una serie de barreras al rendir evaluaciones, las cuales son un trato diferenciado con respecto a sus pares sin discapacidad, invisibilización (esto sucede al no ser informados acerca de los procesos de su institución), un sentimiento de soledad producto de la falta de apoyo en su trayectoria universitaria y el desarrollo de una fortaleza interna que surge producto de las dificultades que han tenido que sortear.

En esta misma línea, García y Rivera (2021) indican que lo que se debe considerar en la evaluación es un acompañamiento efectivo, entendiendo también la importancia de la retroalimentación a tiempo. Además de que la evaluación no

debe ser entendida como un proceso individual, sino que debe ser compartida con sus compañeras/os.

Cuando hablamos de diversificación de la enseñanza, no podemos dejar fuera el DUA, el cual, según Alba (2012), surge como una respuesta a las barreras arquitectónicas en Estados Unidos. Y, si bien esto nace como una respuesta a la necesidad de reconocimiento de las personas con discapacidad, se llegó a la conclusión de que era mucho más beneficioso pensar en la diversidad de la población desde un inicio. De esta manera, se extienden los principios del DUA al contexto educativo, considerando la importancia de aplicar estrategias que permitan que el estudiantado acceda al currículum general. Alba (2012) explicita tres principios del DUA, establecidos por Rose y Meyer en 2022. El primero, dice relación con utilizar múltiples formas de representación, es decir, considerar que la forma en que las/os estudiantes perciben la información es diversa, por lo tanto, deben proporcionarse distintas formas para que la/el estudiante pueda acceder a ella (la información visual puede ser una alternativa a la auditiva, en caso de sordera, por ejemplo). El segundo principio es el de los medios de acción y expresión, es decir, es fundamental que se proporcionen diversas formas en que la/el estudiante pueda mostrar sus resultados de aprendizaje. Este último tiene que ver con la evaluación y cómo esta se adecua a quien la realiza. Finalmente, está el principio de implicación, el cual se asocia con la motivación que experimentan las/os estudiantes frente al aprendizaje. Para esta área, es relevante tener conocimiento acerca de las experiencias de las/os estudiantes que participan del proceso educativo, aplicando también una diversificación, puesto que se busca generar una conexión con la dimensión afectiva de cada una/o.

Otro de los elementos relacionados a la diversificación de la enseñanza es el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Según la Secretaría de Educación Pública [SEP] (2012), estas tienen una doble función: son útiles como estrategia diversificada, puesto que hacen posible contestar a las

necesidades de las/os estudiantes, abordando los contenidos del currículum y enriqueciendo las prácticas en el aula y siendo un medio para la accesibilidad. Y, por otro lado, se identifica como una estrategia específica, lo cual significa que, con el uso de TIC, se puede dar respuesta a las necesidades específicas de diversas discapacidades. Para esto, según la entidad, es sumamente relevante que las/os docentes se actualicen en la materia y exista una formación continua en cuanto al uso de TIC.

Se menciona también una serie de elementos que deben cumplir las TIC para un logro adecuado de su función. Estas son: que se permita un uso en igualdad de condiciones para todas/os las/os estudiantes, que estas tengan un uso flexible e intuitivo, que el acceso a la información sea diversificado (es decir, que existan diversos medios para entregar los datos), tener mínimas consecuencias en caso de errores y tener un tamaño adecuado.

6. Políticas universitarias

En el siguiente apartado realizaremos una revisión de aquello que, teóricamente, proponen las políticas de inclusión de las universidades participantes de este estudio. Estos documentos fueron encontrados en los sitios web de las respectivas instituciones.

No se develarán los nombres de las universidades, puesto que se respetará el anonimato como un aspecto ético de la investigación. Estas tres universidades pertenecen al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH), siendo consideradas, por la entidad, como instituciones de una larga trayectoria y excelencia. Además, cuentan con unidades y programas específicos que están diseñados para dar respuesta a la diversidad, considerando la discapacidad.

Universidad 1

En esta institución se indica que el objetivo de las acciones de inclusión llevadas a cabo por la universidad es lograr la participación plena en condiciones de equidad de las/os participantes de la comunidad. La eliminación de las barreras en el ingreso son un elemento fundamental. Por lo que se generan una serie de programas en función de subsanar las deficiencias de las pruebas de selección universitaria. Estos programas tienen relación con la admisión y el apoyo o acompañamiento. Además, se indica que se aplican planes de nivelación académica y acompañamiento durante toda la carrera.

Por otra parte, en cuanto a discapacidad, existe un programa especial para esta área que busca generar acciones de equidad a estudiantes con discapacidad sensorial y/o motora. Sin embargo, esta no es la única área de diversidad que se considera, sino que también se incluyen las inequidades socioeconómicas, género e interculturalidad.

En cuanto a otras acciones, se menciona que se asesora a docentes en la enseñanza de contenidos y uso de recursos tecnológicos, además de la generación de manuales que indican las acciones a seguir en contextos diversos. Entre otras funciones que se cumplen en el programa son, por ejemplo, las adecuaciones curriculares, notificaciones de Necesidades Educativas Especiales, observación de clases y alertas académicas.

Se nombra también la importancia de no considerar solamente la admisión, sino que el egreso y la titulación oportuna. En este sentido, se mencionan programas que tienen por finalidad lograr que las/os estudiantes que ingresan a la universidad por vías de equidad se titulen.

Finalmente, como un objetivo de la institución, se menciona el generar un cambio cultural que produzca una forma de pensar por parte de la comunidad universitaria, la cual entienda la diversidad y la inclusión como un aporte hacia un futuro común y una sociedad más justa.

Universidad 2

En esta política se declara el compromiso de la institución de aprovechar las diferencias para generar conocimiento, en esta se destaca el sistema de ingreso que contempla establecimientos públicos con índices altos de vulnerabilidad, el desarrollo integral de las/os estudiantes y el promover la participación de todo el estamento estudiantil. En este sentido, se destaca la existencia de una unidad de inclusión en donde se coordinan las acciones.

Se nombran aspectos como el escenario nacional, en donde la desigualdad es un elemento importante. Asimismo, la diversidad y la excelencia se posicionan como ejes fundamentales.

Para términos de acceso y permanencia, se presentan líneas de acción claras, es decir, que presentan un plan y una sistematización. No así con el egreso e inserción laboral, las cuales se nombran e incluso se enuncia que se crearán programas y acciones que irán en función de obtener el título de grado y orientar a las/os estudiantes en su futuro laboral, pero no se especifica cuáles ni de qué forma como en las anteriores dimensiones. Sin embargo, las tres áreas (acceso, progreso y egreso) se presentan como parte del desarrollo integral de las/os estudiantes.

Los principios que declara la institución en relación con su política son el compromiso con la promoción de la diversidad, con la generación de oportunidades favorables de inserción económica y de participación.

A pesar de que se establece que las acciones de la política de inclusión son para todas/os las/os estudiantes, se nombran grupos prioritarios, los cuales son las/os estudiantes que provengan de colegios con índices altos de vulnerabilidad, con bajos niveles de condición socioeconómica, pertenecientes a los pueblos indígenas, con discapacidad, mujeres en carreras masculinizadas y estudiantes de regiones diferentes a la Metropolitana.

En cuanto al acceso, se indica que se adecuarán los mecanismos de ingreso en cuanto al mérito de las/os estudiantes en sus respectivos contextos socioeconómicos, se fortalecerán los ingresos especiales, se implementarán apoyos académicos, se generarán mecanismos que apoyen a las/os estudiantes en su transición a la vida universitaria y se adecuará la infraestructura y la tecnología.

En relación con el progreso, se indica que la universidad se preocupará por la generación de redes que apoyen al estudiante en su transición a la universidad, la preocupación por la innovación de las/os docentes en pos de la atención a la diversidad, se propiciará la participación y el trabajo colaborativo entre los estamentos, valorando la autonomía de cada estudiante. Por otro lado, se indica que se contará con infraestructura adecuada, acompañamiento efectivo y atención psicoemocional.

En lo relativo al egreso, se indica la creación de programas para orientar el futuro laboral de las/os egresados, estrategias para su titulación y espacios de participación política.

Por último, es importante mencionar que la evaluación y retroalimentación de los programas se nombra en esta política como una acción a implementar.

Universidad 3

Las políticas de inclusión de esta institución están basadas en el Movimiento de Educación para Todos (UNESCO) y los Objetivos del Desarrollo sostenible (CEPAL), además de posicionarse dentro del enfoque de inclusión y de no discriminación. Declara que existen diversas unidades que se orientan en el cumplimiento de los objetivos declarados, entre ellas, para apoyar las tareas académicas, aumentar la retención, progresión y titulación y el enfoque inclusivo en el currículum.

El objetivo se plantea como posicionar la inclusión como una política institucional, valorando y reconociendo la diversidad. Específicamente plantea como acciones proponer estrategias en compromiso con la inclusión, implementar un plan de acción para dar respuesta la diversidad y articular las políticas a diversas instancias.

Las bases sobre las cuales se desarrolla esta política son los siguientes principios: Justicia social, No discriminación, Formación integral, Participación y Perspectiva comunitaria. Estos conceptos están basados en el enfoque de derechos, la exclusión de prácticas contra la integridad de las personas, procesos formativos integrales, el derecho a formar parte de la comunidad, adquiriendo responsabilidades y tomando decisiones.

La implementación y el seguimiento de la política también son nombrados en el caso de los documentos de esta institución. Es más, se nombran criterios que definen si se está llevando a cabo el proceso de implementación de la forma correcta, entre ellas, la participación de la comunidad, la promoción del trabajo colaborativo, innovación en prácticas inclusivas, actualización de perspectivas inclusivas y la adecuación al contexto según facilidades de acceso, gestión del currículum y recursos de aprendizajes.

7. Relaciones interpersonales

Otro aspecto relevante concerniente al reconocimiento son las relaciones que sostienen en su vida cotidiana las personas con discapacidad. Según Enríquez-Cantó (2022), las interacciones son un aspecto poco investigado y que va más allá de las acciones institucionales orientadas a la inclusión. Dos de los fenómenos principales que viven las personas con discapacidad son el ser discriminadas/os o simplemente ignorados/as por una sociedad que, escasamente, reconoce y considera la diferencia. Entonces, una parte fundamental que se relaciona con el desarrollo de la integridad es que las personas con discapacidad puedan cumplir roles en igualdad de condiciones en la esfera social. Es en este sentido, el autor realiza una diferenciación entre tres modalidades de inclusión: técnica, institucional e interpersonal. La primera tiene relación con los aspectos materiales que hacen posible la presencia y participación en instancias sociales. La segunda, con los derechos que garantizan la participación en las instituciones. Mientras que, en la última, es fundamental la actitud de las personas, puesto que estas determinan que los sujetos sean tratados como personas dentro de los diversos espacios sociales en los que participan. Contrario a esto es el menoscabo que genera el ser ignorado o no ser partícipe de la vida comunitaria.

Para Burruel et al. (2021), estos aspectos tienen que ver con la cultura y las universidades pueden trabajar con aquello, ya que pueden contribuir a formar actitudes y valores que vayan en concordancia con los objetivos institucionales a nivel de inclusión. Según este estudio, la actitud hacia las personas con discapacidad varía según la carrera y el perfil académico que tienen las/os estudiantes, además del género, ya que demuestran que son las mujeres las que expresan actitudes más favorables.

Las actitudes también van a variar según el rol que cumplan las personas dentro de la institución. En cuanto a lo que dice Tello (2022) en relación con la

actitud del profesorado, estas dependen de algunas variables, las cuales son su formación, la trayectoria que tengan las/os docentes en cuanto al acompañamiento a estudiantes con discapacidad y con los recursos disponibles.

8. Participación

Considerando que la participación fue un elemento mencionado en las políticas de todas las universidades participantes de este estudio, este apartado tiene por finalidad revisar el concepto. Muntaner (2013) señala tres principios fundamentales en la educación inclusiva: Presencia (el cual quiere decir que todas/os las/os estudiantes están en las actividades de la institución), Participación (lo que considera que todas/os las/os estudiantes son parte de las experiencias y actividades) y Progreso (las/os estudiantes avanzan en su aprendizaje).

SENADIS (2018) realiza una categorización del concepto de participación según la forma en que esta se expresa en la vida social. Estas son: Participación Política, la cual se relaciona con las decisiones referentes a la gobernanza; Participación Ciudadana, asociada al nivel de involucramiento en temáticas de interés público y Participación Social y Comunitaria, siendo la primera referente a la organización en tanto autogestión y cooperación, y la segunda, referente a la relación que ejercen las comunidades con el Estado, en el sentido de llevar a cabo acciones que tienen por finalidad dar solución a problemáticas de la vida cotidiana. Se asocian otros conceptos importantes a la participación, por ejemplo, empoderamiento, acumulación de capital social, sentido de pertenencia, liderazgo, deberes y derechos.

MINEDUC (2017) establece que la inclusión es parte de un proceso de transición de la educación, en donde esta se debe entender como un derecho social fundamental y entendiendo que es rol del Estado entregar garantías en cuanto a acceso, calidad y financiamiento. Para esto, se establecen tres desafíos para

avanzar en inclusión: presencia, participación y progreso del aprendizaje (tal como lo menciona también Muntaner, 2013). La participación efectiva, entonces, requiere avances que vayan en función de desarrollar comunidades educativas, en donde el reconocimiento de la diferencia sea un elemento esencial. Asimismo, el currículum tiene un rol significativo, puesto que es relevante que este sea único para todas/os las/os estudiantes, es decir, que su diversificación no debe ir en la modificación de lo que se aprende, sino en cómo se enseña en la práctica. En este sentido, se menciona que el contexto y los procesos de aprendizaje deben ser comunes, incluyendo también a la educación superior.

CAPITULO IV: MARCO METODOLÓGICO

1. Alcance o tipo de investigación

La investigación es cualitativa. Para Flick (2015), este tipo de investigación pretende adentrarse en los fenómenos sociales para poder describirlos y explicarlos. Algunos rasgos que presenta son el análisis de las experiencias de individuos, de interacciones, mientras estas se producen o de documentos. Para efectos del presente estudio, se puso énfasis en el análisis de las experiencias de los individuos. Por otro lado, y en concordancia por lo establecido por el autor, las tesis sobre aquello que se estudia se fueron conformando y perfeccionando durante el proceso investigativo, a través de la transformación del problema en texto y, posteriormente, en ejes temáticos.

La perspectiva epistemológica o paradigmática del presente estudio fue la fenomenológica. Para Anadón (2008), este diseño se centra en los significados que las personas dan a los sucesos vividos. Además, tiene un sentido de revelación, ya que busca mostrar estructuras implícitas o internas sobre experiencias subjetivas. Esto es importante para la investigación, considerando que lo que se pretende estudiar es aquello que expresarán los sujetos a partir de sus experiencias.

Para Bisquerra (2009), los estudios fenomenológicos no se centran tanto en el “por qué”, sino en el “qué es” el fenómeno estudiado. Esto es importante de mencionar considerando que el verbo que guía el objetivo general de esta investigación es “comprender”. Además, según el autor, es muy relevante la experiencia y la subjetividad como el acceso al conocimiento, por lo que las técnicas de producción de datos que se utilicen serán una herramienta que debe ser orientada a la comprensión de aquello significativo que expresan los individuos.

2. Diseño de investigación

Teniendo en cuenta la información requerida para esta investigación, es que el diseño escogido es el estudio de caso. Este, según Neiman y Quaranta (2006) en Vasilachis (2006), se caracteriza por ser un recorte conceptual de la realidad (teniendo siempre en cuenta su subjetividad) y pueden ser constituidos por una institución o un proceso social, lo cual es coherente con el presente estudio. Además, se focalizan en los hechos para ser abordados en profundidad. Es decir, a partir de las experiencias de las/os participantes en estas tres universidades en particular, se pretende generar nueva teoría. Esto, según los autores, es porque los datos que se generan a partir de los estudios de casos están asociados a la evidencia, por lo que resultarán coherentes con la observación de la realidad.

En síntesis, se estudiará el caso de tres universidades de la Región Metropolitana, indagando en la implementación de las políticas en cada una de ellas.

Cabe añadir que, en relación con los datos recabados con este diseño de investigación, Bisquerra (2009) señala que, para analizar los datos obtenidos por medio de un estudio de caso, se establecen ejes temáticos a través de tópicos recurrentes que pueden extrapolarse a otros casos, lo cual es el caso del análisis de los datos de esta investigación.

3. Participantes

La población de este estudio se considera como las/os estudiantes universitarios con discapacidad de la Región Metropolitana. Además de las/os responsables de los programas de inclusión en establecimientos universitarios.

Los participantes corresponden a cuatro responsables de los programas de inclusión de las tres instituciones universitarias que serán parte de este estudio. Por

ende, ese es el criterio que debían cumplir los individuos que se consideraron para la muestra. En segundo lugar, se escogieron doce estudiantes universitarios que cumplan con el criterio de tener una discapacidad y ser estudiantes o ex estudiantes de las instituciones participantes. Por último, las políticas de estas tres universidades son escogidas con el criterio de contar con programas de inclusión.

En cuanto a la muestra, para Bisquerra (2009), en los estudios que utilizan la metodología cualitativa se pone el énfasis en trabajar con muestras que entreguen datos importantes para la investigación de forma inductiva, más que centrarse en la representatividad de esta. El tipo de muestra es no probabilística. Esta, según Bisquerra (2009), se caracteriza por ser un proceso de selección informal. Específicamente, se trabajará con el muestreo intencional u opinático, el cual según McMillan y Schumacher (2005) es aquel en que se escogen informadores o grupos clave que entreguen aclaraciones sobre el tema o fenómeno estudiado. Como se dijo anteriormente, la muestra fue seleccionada a través del cumplimiento de ciertos criterios. De acuerdo con Patton (1990), un tipo de muestreo intencionado es el que se realiza por criterios predeterminados. Estos criterios tienen algún tipo de importancia y esos casos que estén dentro de la categorización se estudian para identificar qué es lo que está sucediendo, ya que se desprende información para identificar debilidades importantes del área estudiada.

El número de entrevistados es de un total de dieciséis personas, de los cuales cuatro son responsables de las unidades de inclusión. En cuanto a las/os estudiantes, de un total de doce, nueve cursan una carrera de pregrado y tres son egresadas/os o tituladas/os. Las/os participantes de la investigación serán caracterizadas/os en la siguiente tabla:

Tabla 1. Caracterización de la muestra

MUESTRA		
INSTITUCIÓN	TÉCNICA DE RECOLECCIÓN DE DATOS	CARACTERIZACIÓN
Universidad 1	Entrevista 1	2 responsables de la unidad de inclusión.
	Entrevista 2	1 estudiante de la carrera de Pedagogía en Educación Física y Salud.
	Focus group	2 estudiantes de la carrera de Fonoaudiología y 1 estudiante de Antropología.
Universidad 2	Entrevista 1	1 responsable de la unidad de inclusión.
	Entrevista 2	1 estudiante de la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia.
	Focus group	1 estudiante de la carrera de Ingeniería en Recursos Renovables, 1 estudiante egresada de Ingeniería en Recursos Renovables y 1 estudiante de Derecho.
Universidad 3	Entrevista 1	1 responsable de la unidad de inclusión.
	Entrevista 2	1 estudiante de la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial.
	Focus group	1 estudiante egresada de la carrera de Educación Diferencial, 1 estudiante titulado de la carrera de Pedagogía en Castellano y 1 estudiante de la carrera de Pedagogía en Música.

Fuente: Elaboración propia (2023)

4. Técnicas de recolección de datos cualitativos

Tal como se puede identificar en la tabla anterior, para la recogida de datos, se utilizaron dos técnicas: grupos focales y entrevistas semiestructuradas. Los primeros fueron realizados con tres estudiantes con discapacidad de cada una de las universidades participantes del estudio. Canales y Peinado (1995) califican el grupo de discusión como una situación artificial, en donde se instaure una opinión grupal. Es decir, lo más relevante es que cada uno de los participantes es considerado como parte del proceso y no de forma individual. De esta manera, se construye una visión compartida acerca de las políticas universitarias orientadas a la inclusión.

Por otro lado, se aplicaron entrevistas en profundidad a responsables de los programas de inclusión de las universidades en las que se llevará a cabo la investigación (uno por universidad, a excepción de la Universidad 1, en la cual participaron dos personas). Además de una segunda entrevista a un estudiante con discapacidad por universidad.

En detalle, la entrevista será formal semiestructurada, en la cual se tiene como foco la flexibilidad en cuanto a la realización de preguntas a partir de las respuestas entregadas por los entrevistados (Casanova, 2007). Esto último con la finalidad de que, si surge un elemento interesante de abordar en el testimonio de la persona entrevistada, se pueda profundizar en él. Según Schettini y Cortazzo (2016), la entrevista tiene por finalidad indagar en la perspectiva de las personas entrevistadas. Para ello, es relevante el rol del investigador, pues debe generar un ambiente de confianza, que permita que la/el entrevistada/o pueda expresarse acerca de un fenómeno. Por lo anterior, es la voz de las/os participantes la que debe ser relevada y tomada en cuenta como una producción que nos permitirá comprender y analizar la realidad.

Las entrevistas a responsables de los programas de inclusión cuentan con ocho preguntas; la dirigida a estudiantes, con seis y el focus group tiene ocho preguntas para orientar la conversación.

5. Análisis de resultados

Para analizar los datos, se utilizó la técnica de análisis de contenido. La decisión radica en que esta permite analizar el comportamiento humano a través de cualquier tipo de comunicación (Fraenkel et al., 2012), esto en concordancia con las técnicas de recolección de datos que se aplicarán en este estudio (grupos focales y entrevistas), las cuales se centran, justamente, en lo que pueden comunicar los y las participantes. Según este último autor, en las investigaciones que utilizan la técnica del análisis de contenido, se deben conformar categorías para codificar la información. Esto servirá para organizar la información recopilada y sistematizarla para realizar los hallazgos esperados. Para este estudio y según lo dicho por el autor, las categorías serán conformadas a medida que la investigadora se familiarice con la información y los datos recopilados durante la aplicación de las técnicas.

Para describir de manera más detallada el proceso que se llevó a cabo, podemos mencionar lo dicho por Seid (2016), quien establece una serie de pasos para el análisis cualitativo. En primer lugar, se realizará una transcripción de las técnicas aplicadas, en la cual se debe traspassar con la mayor fidelidad al texto lo dicho por las/os participantes. Es importante que no se modifiquen u omitan elementos de los discursos, puesto que esto generaría un efecto en los datos obtenidos. Posteriormente, se aplica la técnica del grillado, la cual consiste en traspassar la información textual de las transcripciones de forma segmentada en ciertos ejes temáticos, los cuales harán la gran cantidad de información más manejable. En el caso de esta investigación, los ejes temáticos se confeccionaron según los temas que se extrapolaban en los tres casos estudiados. Luego, se codifica la información. Considerando que estamos frente a una investigación

cualitativa, se juntan los fragmentos en determinadas categorías a partir de los ejes temáticos. La categoría aúna varios fragmentos que se relacionan entre sí, desprendiéndose también de ellas, subcategorías. Finalmente, se construye la teoría, desarrollando las categorías en profundidad para obtener los resultados y contestar a las preguntas de investigación. Además, considerando que el foco son las experiencias de las/os participantes, se proponen orientaciones que den respuestas a las problemáticas que surgen.

Junto con ello, según lo indicado por López (2002), el análisis de contenido es útil para develar la estructura interna de los datos, centrándose en las palabras y símbolos utilizados por los individuos. La estructura interna de los datos que serán recopilados se espera que deleve información acerca de las políticas universitarias en términos de inclusión.

6. Criterios de credibilidad y validez

Para asegurar la credibilidad, considerando que esta es útil para comprobar datos o indicadores utilizando diferentes medios (Casanova, 2007), se utilizó la triangulación. Específicamente la triangulación de fuentes, metodológica y espacial. La primera porque se recopiló información tanto de los responsables de los programas de inclusión, como de estudiantes con discapacidad. La segunda, considerando que se aplicaron dos técnicas de recogida de datos: la entrevista y los grupos focales. Y, finalmente, la triangulación espacial, producto de que la investigación se realizó en tres instituciones universitarias de la Región Metropolitana.

En cuanto a la validez de los instrumentos, se utilizó la técnica de “juicio de expertos” que, según Fraenkel et. al. (2012) corresponde al proceso en que una o más personas idóneas y con experiencia sobre la temática revisa el instrumento (en este caso, las preguntas de la entrevista y el grupo de enfoque). El investigador

debe explicitar aquello que se quiere medir y los jueces evalúan que el contenido y el formato efectivamente vayan direccionados a este objetivo. El instrumento se revisó y se modificó hasta ser idóneo para las expertas. Estas fueron cuatro y tienen conocimientos y experiencia en diversidad, equidad e inclusión

Tabla 2. Juezas expertas.

	CARGO O PROFESIÓN
Jueza 1	Profesora de Educación Diferencial – Profesora de Programa de Integración Escolar (PIE).
Jueza 2	Profesora - Profesional de Desarrollo Curricular.
Jueza 3	Profesora de Educación Diferencial – Coordinadora Programa de Integración Escolar (PIE).
Jueza 4	Profesora de Educación Diferencial. – Jefa de Unidad Técnica Pedagógica.

Fuente: Elaboración propia (2023)

7. Aspectos éticos

Considerando que se pretende ahondar en las vivencias de los y las participantes, se entregó un consentimiento informado a cada una/o, comunicando el uso que se le dará a los datos entregados por ellas/os. Los consentimientos fueron diferenciados en tanto estos se entregaron a responsables de los programas de inclusión o a estudiantes y dependiendo de la técnica de recolección de la cual participó cada una/o. El consentimiento considera los aspectos de las condiciones de la participación, riesgos, beneficios, voluntariedad y confidencialidad. Su formato fue escrito y la investigadora corroboró que las/os participantes pudieran acceder a él sin dificultades antes de enviarlo en el momento en que se contactó a cada uno. Este fue firmado por la persona receptora y se quedó con una copia. Por otra parte, se les entregarán los resultados de la investigación cuando esta esté culminada.

También, según lo mencionado por Seid (2016), las transcripciones serán fieles a lo dicho por las/os participantes del estudio, además de utilizar el anonimato en caso de que se haga alusión a individuos o entidades propias de la institución.

CAPÍTULO V: ANÁLISIS DE RESULTADOS

En la siguiente tabla se presentan las categorías y subcategorías en un análisis articulado realizado a partir de la lectura y la organización sistemática de la transcripción de las entrevistas y grupos focales realizados.

Tabla 3. Categorías y subcategorías

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
I. Reconocimiento y menoscabo	<ol style="list-style-type: none">1. Visibilización2. Autonomía y autodeterminación3. Educación y sensibilización4. Respeto5. Participación
II. Accesibilidad universal	<ol style="list-style-type: none">1. Recursos e infraestructura2. Burocracia institucional3. Acceso y difusión de la información4. Barreras para el acceso universal5. Facilitadores para el acceso universal
III. Diversificación de la enseñanza	<ol style="list-style-type: none">1. Rol de las y los docentes2. Evaluaciones estandarizadas3. Gestión académica4. Estrategias para la inclusión
IV. Política de inclusión universitaria	<ol style="list-style-type: none">1. Gestión de la política universitaria2. Seguimiento de la política3. Tensiones entre inclusión y excelencia4. Tensiones entre discursos y prácticas5. Acompañamientos y apoyos6. Principales desafíos
V. Relaciones interpersonales	<ol style="list-style-type: none">1. Desarrollo de la empatía2. Exclusión e invisibilización3. Creencias y prejuicios4. Valoración y expectativas5. Relaciones con compañeras/os6. Relaciones con profesoras/es

Fuente: Elaboración propia (2023).

1. Codificación de participantes

En la siguiente tabla se indica cómo se representa a los participantes de este estudio en la matriz de análisis.

Tabla 4. Nomenclatura

ENTIDAD O PARTICIPANTE	NOMENCLATURA
Universidad 1	U1
Universidad 2	U2
Universidad 3	U3
Responsable programa inclusión 1 de Universidad 1	U1R1
Responsable programa inclusión 2 de Universidad 1	U1R2
Responsable programa de inclusión 1 de Universidad 2	U2R1
Responsable programa de inclusión 1 de Universidad 3	U3R1
Estudiante 1 de Universidad 1	U1E1
Estudiante 2 de Universidad 1	U1E2
Estudiante 3 de Universidad 1	U1E3
Estudiante 4 de Universidad 1	U1E4
Estudiante 1 de Universidad 2	U2E1
Estudiante 2 de Universidad 2	U2E2
Estudiante 3 de Universidad 2	U2E3
Estudiante 4 de Universidad 2	U2E4
Estudiante 1 de Universidad 3	U3E1
Estudiante 2 de Universidad 3	U3E2
Estudiante 3 de Universidad 3	U3E3
Estudiante 4 de Universidad 3	U3E4

Fuente: Elaboración propia (2023).

2. Categorías emergentes

Categoría I: Reconocimiento y menoscabo

Esta categoría se construye a partir de las experiencias de las/os participantes en cuanto a las nociones de discapacidad que subyacen el espacio universitario y que, finalmente, determinan las prácticas que se dan en él. En esta, se profundiza en la necesidad de ser reconocidas/os en sus diferencias y también

que estas sean consideradas en la forma en que se piensan las universidades. El respeto por las vivencias y la importancia de la autorrealización son elementos importantes que aparecen en los discursos.

La mayoría del contenido de esta categoría apareció en las preguntas de la entrevista y el focus group realizado a las/os estudiantes de las universidades en donde se llevó a cabo el estudio. Desde su propia voz, las/os participantes expresan la importancia de los derechos de las personas con discapacidad.

Subcategoría 1) Visibilización

La subcategoría “visibilización” contiene los discursos referidos a cómo las personas con discapacidad son reconocidas y consideradas, en cuanto a sus cualidades y características por parte de la comunidad educativa. Esto último en relación con compañeras/os, profesoras/es, funcionarias/os, etc. Se destaca que, generalmente, las personas con discapacidad no se sienten del todo vistas o comprendidas en su proceso universitario, puesto que, muchas veces, frente a la discapacidad, las instituciones optan por la omisión o el silencio.

Algunos discursos pertenecientes a esta categoría son:

“y que, no sé, tú ves que las noticias de la u, ponte tú, dos veces al mes, por lo menos, aparecen los temas de equidad e inclusión. Esas son decisiones políticas” (U2R1).

“(...) pero en la universidad todavía no hay como un espacio en el que sea vea a la gente con discapacidad, especialmente discapacidades como más... pucha, no quiero decir invalidantes, pero que la gente ve como invalidantes...” (U3E1).

“Sí, estaba pensando. Creo que... la mayor parte de mis profesores, profesoras no saben que soy autista” (U1E4).

“Entonces, no hay una consciencia por parte tampoco de los departamentos, de cómo hacer habitable para todas las personas y todas las posibles situaciones, sino más bien “tratémoslos a todos por igual”, pero entendiendo que no hay posibilidad alguna de que seamos todos iguales” (U3E2).

Subcategoría 2) Autonomía y autodeterminación

Esta subcategoría se articula en base a la necesidad de las/os estudiantes con discapacidad de no solamente actuar con independencia y en relación a sus propios deseos, sino también de ser escuchada/os por las demás personas en cuanto a sus propias necesidades. En este sentido, se valora que los recursos y apoyos entregados a las/os estudiantes sean en pos de su autorealización y considerando lo expresado por ellas/os mismas/os.

Algunos discursos que incluyen en esta subcategoría son:

“Ahí nuevamente necesitaba el acompañamiento de mi familia, de mi mamá o de alguien más para que me ayude. Y eso igual era agotador para mí” (U1E1).

“Claro, la actitud de la profesora ante mi discapacidad, ese trato especial que, la verdad, nunca lo pedí. Y yo, en un momento, le dije que no necesitaba que me resaltara en las clases, ni que me volviera a preguntar porque también va en mi autonomía... “ (U1E3).

“Yo creo que debería existir, por lo menos, a nivel de facultades, como una instancia de trabajo, considerando la opinión de los estudiantes que tenemos las situaciones de discapacidad porque siento que, muchas veces, se piensa en adecuaciones o qué sé yo, pero no necesariamente responden a la necesidad particular de esos estudiantes” (U2E2).

Subcategoría 3) Educación y sensibilización

En esta subcategoría se expone cómo la discapacidad es comprendida y representada para la comunidad educativa y la sociedad en general. Esto último repercute en la forma en que las instituciones de educación superior se enfrentan a los desafíos que significa tener un estudiantado diverso y con diferentes necesidades. En este caso, se hace énfasis en la falta de conocimiento que las/os estudiantes con discapacidad perciben dentro y fuera de su espacio educativo. Se hace especial énfasis en que compañeras/os y profesoras/es adquieran conocimientos sobre la temática, ya que esto mejoraría espacios de convivencia y académicos.

Algunos dichos referentes a la temática son:

“Y también entender cómo es la situación de las personas con discapacidad y, especialmente, las personas sordas porque, por ejemplo, que sea todo por escrito y que no tengan derecho a expresarse en lengua de señas ha ocurrido... y es... yo les he explicado y me dicen “no, no se puede” (U1E1).

“Sí, pero ni siquiera es como “mira, tú tienes un estudiante con esto, entonces tenemos que hablarte de esto porque es la charla que tenemos que hacer”. No. Hablarlo, aunque no tengan ninguno, cada

cierto tiempo. “Mira, en esta situación están, esto es lo que se sabe hasta el momento”. Porque a medida que más se educa, menos va a estar el problema a futuro (...)” (U2E1).

“Bueno, también últimamente se han hecho bastantes charlas como de temas de contingencia, que también como que abordan la inclusión. Siento que, desde que entré, hasta ahora, ha cambiado mucho el tema.” (U1E2).

Subcategoría 4) Respeto

El respeto por las características de cada estudiante se relaciona directamente con el reconocimiento y la dignidad en el trato con las personas. En este sentido, el entender las vivencias de las personas con discapacidad deviene en relaciones que tienen en cuenta sus necesidades y se les reconoce como sujetos de derecho en el espacio educativo. En esto se incluye, por ejemplo, respetar los recursos para personas con discapacidad, así como también, por parte de las/os docentes, aplicar estrategias pedagógicas adecuadas. Algunos discursos que hacen referencia a esta subcategoría son:

“Y cómo va a saber usted más que yo, que lo estoy viviendo ahora mismo... Le estoy diciendo a alguien “yo experimento esto” y usted dice “tengo un amigo y él no lo ve así” (...) Hay diferentes formas de vivirlo” (U2E1).

“Creo que no hay podotáctiles en ningún segundo piso... como en algún momento me dio por mapearlos. Eso fue por un trabajo de un ramo, no fue solo de aburrido. Sí pasa mucho y sí me comentó una compa ciega... la gente camina por ahí no más y no se fija. Tal como la gente camina por la ciclovía y no se fija, caminan por los podotáctiles y no se fijan... “ (U1E4).

“... no sé si por un tema como de como de nervios, como de que no saben cómo recibir esa información o es porque igual el ser sordo dentro de la cultura chilena durante mucho tiempo fue sujeto de de burla, de humor, de estos humoristas rascas que se ríen de los sordos, etcétera. Bueno, de todas las personas que seamos diferentes, en realidad” (U2E2).

Subcategoría 5) Participación

En esta subcategoría se aúnan las vivencias y percepciones acerca de cómo las/os estudiantes con discapacidad se hacen parte del espacio universitario. Es decir, cómo se involucran en la política y en las decisiones que se toman en la institución de educación superior a la cual pertenecen.

Los principales datos que se recabaron tienen relación con la falta de conocimiento de la política de inclusión de la universidad, además de la necesidad de organización para ser conscientes y defender sus derechos. En estas organizaciones las/os estudiantes suelen sentirse comprendidas/os y acogidas/os.

Algunos discursos incluidos en esta subcategoría son:

“necesitamos tener una organización estudiantil fortalecida, que pueda interactuar, que pueda plantear demandas, que pueda movilizar demandas porque, mientras eso no ocurra, es muy difícil que las cosas avancen como necesitamos que avancen” (U2R1).

“tú tienes que decir “acá está la ley que dice que yo puedo estar aquí”. Uno se tiene que validar constantemente al final. Así como “acá hay una ley que dice que tú me tienes que entregar estas adecuaciones” (U3E1).

“I: ¿Y ha habido instancias en que tú te has sentido incluido en tu espacio universitario? ¿o son poquitas? ¿hay alguna que puedas describir?”

E3: Por parte de la facultad como tal, como administrativamente, no. Solamente como de actividades estudiantiles, pero no de la universidad como tal” (U2E3).

Categoría II: Accesibilidad universal

En esta categoría se configuran los datos alrededor de las condiciones que cumplen o no los espacios para que todas las personas puedan participar. Se consideran los recursos con los que cuentan las universidades y cómo los ponen a disposición de las/os estudiantes con discapacidad. Además, es muy relevante para las personas entrevistadas la manera en que los recursos son distribuidos entre diversas facultades (según condiciones económicas).

Subcategoría 1) Recursos e infraestructura

Los recursos e infraestructura, para las personas participantes de este estudio, son elementos muy relevantes en su proceso universitario, puesto que estos son apoyos fundamentales para, por ejemplo, la permanencia y el éxito en las materias cursadas. Sin embargo, las problemáticas que aparecen en esta subcategoría son la precariedad de los recursos con los que cuentan las universidades. Por ejemplo, pisos en mal estado, falta de rampas para personas en silla de ruedas o escasez en implementos tecnológicos. Esto último producto de las problemáticas económicas que subyacen a la realidad de las instituciones de educación superior o, en ocasiones, a la falta de prioridad en la temática.

Algunos datos recabados en esta subcategoría son:

“(...) Se ha levantado (...), pero cómo avanza eso, es muy lento porque, en el fondo, todo lo que estamos diciendo, se asume que hay una sola unidad que tiene que hacer esto porque se asume que es muy costoso, que hay muy poca plata para todo, que no hay plata, que no hay plata, que no hay plata...” (U2R1).

“es super precario, entonces no cuentas, por ejemplo, con un computador que tenga instalado los programas de lectores de pantalla, que puedan permitir que el estudiante, por ejemplo, vaya a clases con ese computador, que sea un notebook y que pueda trabajar (...)” (U3R1).

“pedí un tomador de apuntes porque me he eché un ramo y me lo eché porque la profe hablaba muy, muy rápido y... como no era capaz de alcanzar a escuchar todo y además tomar apuntes, entonces pedí esa adecuación. Y, la verdad, me ayudó mucho, anotaba todo, todo, todo, todo. Entonces, después tenía que leerlo no más y así estudiaba” (U1E3).

Subcategoría 2) Burocracia institucional

La burocracia institucional es un elemento que impacta en la dificultad que tienen las/os estudiantes para poder acceder a los recursos y apoyos que requieren para poder llevar a cabo su proceso. En esta destacan la poca claridad que hay respecto a cómo acceder a los apoyos requeridos por las/os estudiantes, además de las diferencias que existen entre las diversas facultades y procedencias de las/os estudiantes.

Algunos discursos referentes a esta subcategoría son:

“Y hay barreras que nosotros históricamente hemos visto, por ejemplo, lo que mencionaba A sobre las diferencias en distintos tipos de discapacidad según la carrera o en estudiantes con cierta... procedentes de ciertos colegios y que requieren algún tipo de nivelación, etc.” (U1R1).

“No, yo de hecho tuve que mandar correos. Yo busqué en la página de U2, busqué un correo, hablé con una persona y me dijo “ah, ¿sabes qué? Este no es el correo que tú tienes... porque es de otra facultad... métete a este... y ahí me mandaron a una tercera persona, muchos correos diferentes y, recién ahí, pude hacer una entrevista con alguien” (U2E1).

“Entonces, hay facultades que se caen a pedazos y otras facultades que tienen auditorios que parecen naves espaciales” (U2E2).

Subcategoría 3) Acceso y difusión de la información

El acceso y difusión de la información aparece en los discursos de responsables de los programas de inclusión y estudiantes asociado a la necesidad de que las/os estudiantes con discapacidad puedan conocer aquellos recursos que las universidades tienen a su disposición. Además de que la política universitaria sea correctamente difundida y esté disponible para que la comunidad pueda conocerla. Esto se valora como un aspecto positivo y necesario para que las personas puedan ejercer sus derechos dentro de la institución. Sin embargo, esta no suele ser lo más común, puesto que se reporta un difícil acceso a esta o, derechamente, inexistente. Por otro lado, se menciona la necesidad de que todas las personas de la comunidad conozcan la política, puesto que se percibe poco interés por la discapacidad.

Algunos dichos incluidos en esta subcategoría son:

“Yo me había interesado mucho en buscar en donde se hablaba de acomodaciones que se podían dar en la U2. Lo intenté descargar, lo intenté descargar varias veces y nunca me dejó descargarlo” (U2E1).

“Te la voy a compartir (...). Entonces, como te digo, ni siquiera está en la página de la universidad, o sea recién hace unos días nosotras pedimos que se hiciera un link de la política porque estaba en un memo y no estaba el link, entonces era de muy difícil acceso” (U2R1).

“Pero eso como que no se tenía en consideración realmente. Bueno, después cuando esta profesora se enteró, me dijo “pero por qué no me dijiste, ¿estás en tercer año y recién estás hablando de esto? Y yo, así como “es que no sabía que existía nada” (U3E1).

Subcategoría 4) Barreras para el acceso universal

Esta subcategoría reúne, desde la perspectiva de responsables de los programas de inclusión y estudiantes, aquellas barreras o brechas que existen para que las personas con discapacidad puedan desarrollarse en la universidad. La principal barrera que aparece es la actitudinal, es decir, la forma en que las personas comprenden y tratan la discapacidad. En este sentido, aparecen situaciones en que profesores/as no están dispuestos a diversificar sus estrategias (esto hace que el acceso quede a voluntad de cada cátedra) o que la comunidad universitaria no sepa cómo incluir a estudiantes con discapacidad.

Por otro lado, aparecen otras barreras como los prejuicios en torno a las personas con discapacidad y su potencial para llegar a ser profesionales, falta de

diversificación del material educativo, falta de recursos, focalización de los apoyos y dificultades referentes al currículum.

Algunos discursos incluidos en esta subcategoría son:

“Pero, principalmente, las barreras tienen que ver con que no nos imaginamos que es posible ejercer esa carrera. Entonces, finalmente, muchas de las barreras tienen que ver con “Yo no me imagino a este estudiante titulado y ejerciendo lo que típicamente se entiende por psicólogo, médico, lo que sea” ... más que por el proceso formativo” (U1R2).

“(...) en educación superior, tú no puedes intervenir en el currículum porque son competencias profesionales, entonces tú no puedes hacer, como en el colegio, adecuaciones curriculares en el contenido, solo lo puedes hacer en el acceso a la información o hacer una priorización” (U3R1).

“Entonces, como que una de las barreras de la educación es que no incluyen, por ejemplo, evaluaciones con lengua de señas, adaptar el aprendizaje al estudiante sordo. Entonces, yo como persona sorda, basado en mi experiencia, por ejemplo, yo nunca tuve apoyo en la educación, todos hacíamos lo mismo igual” (U3E4).

Subcategoría 5) Facilitadores para el acceso universal

Esta categoría tiene relación con aquellas estrategias, actitudes y recursos que favorecen la participación de estudiantes con discapacidad. En esta destacan elementos como la voluntad de los diversos actores que conforman a la comunidad universitaria, los ajustes que realizan las unidades de inclusión a las clases, el uso

de la lengua de señas en el caso de personas sordas, la apertura de las instituciones a tener experiencias con discapacidad, el contar con datos claros y uso de recursos.

Algunas referencias de esta subcategoría son:

“creo que puedo ser un poco redundante, que tiene que ver con las voluntades... eso hace fácil estar acá. Cuando alguien siente algún aprecio por ti y quiere ayudarte, eso te facilita” (U3E2).

“Entonces, el cambio en estos temas creo que se produce por muchas buenas voluntades, que activan acciones, que después fundamentan con evidencia y después de toda esa evidencia empieza como el cambio cultural” (U1R2).

“Pero también me han tocado facilitadores actitudinales en música, que han sido profesores que han estado dispuestos a rediseñar completamente su actividad curricular (...)” (U3R1).

Categoría III: Diversificación de la enseñanza

Esta categoría tiene relación con la forma en que se imparte la enseñanza en las aulas de las universidades participantes de este estudio. Se asocia con cómo interactúan las/os docentes con las/os estudiantes, la forma en que se aplican las evaluaciones, entre otras.

Se considera en esta categoría las percepciones y esfuerzos de la comunidad educativa para hacer que el aprendizaje sea accesible para todas las personas y, en este caso, especialmente para las personas con discapacidad. Aparecen, además, elementos importantes como la forma en que las unidades de inclusión

trabajan (o no) en las aulas o la forma en que las instituciones buscan entregar el currículum a la totalidad de estudiantes.

Subcategoría 1) Rol de las y los docentes

La información de esta subcategoría es diversa, ya que la relación de responsables de los programas de inclusión con docentes es distinta a estudiantes con docentes. Por parte de las/os responsables de los programas de inclusión, se hace énfasis en la importancia de que las/os profesoras/es tengan conocimientos acerca de discapacidad, puesto que estos tienen un rol fundamental para entregar una educación inclusiva. Aparece también el problema de que los cursos y capacitaciones, muchas veces, son voluntarias, lo que hace que, nuevamente, el acceso a la educación terciaria por parte de las personas con discapacidad quede a merced de voluntades individuales y dependiendo de la suerte. La falta de competencias para trabajar con estudiantes con discapacidad aparece como una barrera visible y vigente. Aparentemente, esta podría devenir de la falta de priorización en la temática.

En el caso de las/os estudiantes, aparece la experiencia con las/os diversas/os profesores como algo significativo en cuanto a las vivencias que han tenido dentro de la universidad y el éxito académico. La atención de las/os docentes hacia las discapacidades se valora positivamente. Ambos actores (estudiantes y responsables de los programas de inclusión) convergen en la importancia de contar con docentes informadas/os y que puedan aplicar estrategias de diversificación.

Algunas referencias a esta subcategoría son:

“O sea, en general, no hay competencias docentes acordes para trabajar con la diversidad en general y, en particular, con estudiantes con discapacidad. No existen” (U2R1).

“(...) yo creo que para que hayan cambios reales, eso debería ser un (...) curso obligatorio y que tenga como un plazo máximo de aquí a un año, de que todos los profesores de la universidad deberían tomarlo como mínimo” (U2E2).

“La verdad es que los primeros años... los profesores... no hubo mucho interés, no se preocupaban de buscar un intérprete voluntario o conversar a la universidad de hacer algo. Entonces, los primeros años con los profesores como... mala comunicación. Del 1 al 10, nota 5. Porque igual, por una parte, fueron simpáticos... pero el tema de querer incluirme a mí en las actividades, ahí no más” (U3E4).

Subcategoría 2) Evaluaciones estandarizadas

La evaluación estandarizada aparece como una problemática propuesta por las/os estudiantes participantes de este estudio. En este sentido, se expresan dificultades como la falta de tiempo para responderlas cuando se necesitan apoyos y acompañamientos (por ejemplo, en el caso de personas sordas).

La aplicación de una evaluación “igual para todos” en donde todas las personas hacen lo mismo y son evaluadas de la misma forma produce un conflicto en las/os estudiantes. Por otro lado, las evaluaciones se perciben como estáticas, exigentes y con muy poca posibilidad de flexibilización. Esto último se menciona como una necesidad.

Algunos comentarios alrededor de la temática son:

“hay veces en que llegan y hay una evaluación un poco sorpresa y me pillan desprevenida y comienza la prueba. Ahora, para las personas oyentes es más sencillo eso... pero, para mí, de verdad que me cuesta,

se me hace complejo, ya que yo necesito más tiempo para responder las evaluaciones” (U1E1).

“pero en evaluaciones ya les cuesta un poco más... Es un poco más complicada porque intentar hacer como... siempre se ha dicho que es un estándar y yo no entro en ese estándar” (U2E1).

“cómo evalúan es un problema muy grande en la permanencia. Bueno, la evaluación es un gran problema porque se tienen pruebas estandarizadas, a pesar de que sean como escritos o cualquier cosa, son muy estandarizadas, al final” (U3E1).

Subcategoría 3) Gestión académica

Con “gestión académica” nos referimos a la forma en que la institución apoya (o no) los procesos de diversificación de la enseñanza. Además, se problematiza la forma en que las universidades se organizan para entregar acompañamientos a estudiantes con discapacidad dentro y fuera del aula.

Los temas que aparecen en esta subcategoría son las acciones que las unidades de inclusión toman para hacerse cargo de la inclusión de estudiantes con discapacidad y la organización que logra la institución a nivel de docentes, recursos, comunicación, etc.

Algunas de estas medidas son postergación de los cursos, nivelaciones, vías de admisión especial, gestión de los recursos, reuniones colaborativas y notificaciones a docentes cuando un estudiante con discapacidad forma parte de la cátedra. Sin embargo, es importante destacar que estas medidas son muy variadas dependiendo de la institución y de los recursos con los que esta cuenta.

Las problemáticas asociadas a esta subcategoría es la falta de organización en cuanto a la información con que deben contar las/os docentes para dar respuesta a la diversidad en el aula y proveer el conocimiento curricular. Por ejemplo, ajustes que son requeridos por las/os estudiantes que no son aplicados o que no se les da la connotación de elementos fundamentales para garantizar un derecho. Lo cual genera, por ejemplo, que sea la/el estudiante quien deba recordar y hablar con cada una/o de sus profesoras/es acerca de su discapacidad. Por otro lado, destaca la falta de trabajo colaborativo entre unidades de inclusión y docentes, ya sea por desconocimiento o falta de lineamientos de la institución.

Algunas referencias de esta subcategoría son:

“Nosotros no nos metemos en las mallas de los cursos mínimos de las carreras, aunque sí hay una invitación permanente a que el tema de la inclusión sea tratado dentro de los contenidos de los distintos cursos” (U1R1).

“Entonces, ahí ellos hacen el esfuerzo de acomodarme, pero si yo no les digo... ellos tuvieron que haberse enterado antes por la reunión, y no lo saben” (U2E1).

“Ya, entonces, tú eres especialista, dime qué le arreglo. Ya, listo. Pero es una práctica docente, en la que se investiga en conjunto, se profundiza en conjunto, se toman decisiones. Tiende a ser más consultiva y eso tampoco propende a la inclusión porque, al ser consultiva, tú terminas siendo casi como... es casi como volver al modelo clínico. (...) Y no es eso” (U3R1).

Subcategoría 4) Estrategias para la inclusión

Las estrategias para la inclusión son aquellas que se aplican para la diversificación de la enseñanza. Las podemos definir como acciones que facilitan la accesibilidad de las personas con discapacidad hacia el aprendizaje y, en definitiva, para la participación previa.

En la mayoría de los casos estas acciones son llevadas a cabo por profesoras/es y son ampliamente valoradas por las/os estudiantes, puesto que facilita la comprensión de contenidos y el desempeño en las evaluaciones.

Estas estrategias están caracterizadas por ser producto de la flexibilidad de las/os docentes y, solo en algunas ocasiones, ser mediadas por las unidades de inclusión. Está también la impresión, por parte de las/os estudiantes participantes, de que estas acciones dependen finalmente de la voluntad de cada docente y que es una temática que realmente no es tan abordada en educación superior.

Algunos discursos pertenecientes a esta subcategoría son:

“(...) esos ajustes a veces generan hartas dudas: “pero ¿cómo lo hago yo si mi curso es práctico?, ¿cómo lo hago yo si mi curso tiene este tipo de contenido? Y ahí tratamos de promover hartos estos talleres que son más específicos, de cómo implemento ajustes curriculares si tengo un estudiante sordo, si tengo una estudiante ciega (...)” (U1R2).

“Sí, porque, por ejemplo, a nosotros nos obligan (...) a usar el DUA, que es la Diversificación Universal del Aprendizaje, que se supone que todo el mundo puede acceder a eso, pero en la U nadie... ya casi ni les importa si todo el mundo puede acceder a eso o no (...)” (U3E1).

“Por ejemplo, yo en ciertas ocasiones prefiero mandar... hacer algunas cosas de forma auditiva, grabar un audio con eso y mandárselo... Y muchos profes no se han hecho problemas... como “haz el trabajo como tú consideres que es más fácil, pero mándamelo” (U3E3).

Categoría IV: Política de inclusión universitaria

Esta categoría se conforma bajo la comprensión de la política de inclusión universitaria como la forma en que la universidad procura formar una institución para todas las personas. Se incluyen también las formas en que se organizan los apoyos para que la universidad garantice la participación y el aprendizaje de las/os estudiantes. Es relevante la forma en que las/os estudiantes perciben los apoyos dados (es decir, si estas/os consideran que funcionan y en qué medida).

Por otra parte, se consideran las tensiones que aparecen en las prácticas universitarias y que generan conflictos en la aplicación de la política, considerando también las problemáticas que surgen en el seguimiento y la retroalimentación de esta. Se logró identificar la falta de mecanismos de las instituciones para generar una evaluación eficaz de la política. Además de la forma en que afecta la falta de producción de datos para aplicar acciones adecuadas. Por lo tanto, aquello que se identifica en la subcategoría 2 permea la categoría por completo, ya que la implementación de la política sin una evaluación adecuada no permite identificar cómo mejorarla.

Subcategoría 1) Gestión de la política universitaria

En la presente subcategoría se considera la responsabilidad que tiene la institución de educación superior para llevar a cabo acciones de inclusión. Los datos son variados, puesto que se evidencian mayoritariamente acompañamientos a docentes y estudiantes por parte de una de las universidades participantes de este

estudio. Mientras que, en las restantes, existe la percepción de que la organización y la existencia de recursos es, más bien, escasa.

También se incluyen procesos importantes como el acceso, la permanencia y el abandono de estudiantes con discapacidad, y cómo esto es abordado por las instituciones y las unidades de inclusión respectivas.

Aparecen elementos como la necesidad de que la institución por completo se haga cargo de la inclusión (no solamente la unidad), la tasa de abandono mayor en personas con discapacidad, las problemáticas de organización en las instituciones, la falta de priorización en la temática, la falta de recursos y voluntades y la no aplicación de la política de inclusión.

Algunas referencias a esta subcategoría son:

“... porque, de cierta manera, están obligados a aplicarlos por la política de inclusión, pero no están obligados... no sé si me entiendes. En teoría, lo están, pero, finalmente, cada profesor hace lo que quiere con su ramo” (U3R1).

“Sí, sí, creo recordar que (...) me dijo, en algún momento, que teníamos, como universidad, muy pocos protocolos para cosas. Entonces, como que era muy... como que ella podría o ayudarme a no ayudarme, básicamente” (U1E4).

“Entonces, dependo como de mí mismo para, por ejemplo, yo agarrar asiento en los primeros puestos” (U2E3).

Subcategoría 2) Seguimiento de la política

En la subcategoría “Seguimiento de la política” se tiene en cuenta cómo la institución evalúa las acciones que se llevan a cabo en torno a la política de inclusión en la universidad.

Los datos recabados evidencian que las instancias de evaluación tienen que ver con, por ejemplo, autoevaluaciones de unidades académicas o evaluaciones docentes. Sin embargo, el seguimiento es una de las aristas más débiles en torno a la política de inclusión universitaria, puesto que las universidades no cuentan con evaluaciones de impacto.

Por otro lado, en torno a egreso e inserción laboral no se obtuvieron datos por parte de las unidades de inclusión.

Algunas referencias a esta subcategoría son:

“Nosotros no tenemos una evaluación de impacto propiamente tal, ¿en qué sentido? Es decir, desde que hemos instalado el acompañamiento de tal característica, las tasas de titulación han mejorado y ese tipo de cosas, ese tipo de cosas no las tenemos por dos razones. Una, porque las urgencias han estado en la implementación, en el diseño y en la instalación política y técnica dentro de la universidad” (U1R1).

“Entonces, yo te diría que no hay estrategias de autoevaluación definidas, así como institucionalmente, yo creo que no existen” (U2R1).

“Yo no podría valorar las políticas porque además la política de inclusión de U3 para que fuese efectiva debiese sesionar una comisión, debiese profundizarse en discusiones, debiesen generarse espacios en

los que se pudiera conversar en torno a esa política, que se pudiera debatir en torno a esa política y eso no se genera” (U3R1).

Subcategoría 3) Tensiones entre inclusión y “excelencia”

En esta subcategoría se enfrentan las implementaciones de acciones de inclusión con la idea de lo que debe cumplir una universidad para considerarse “de excelencia”. Por ejemplo, requisitos para las evaluaciones o para las titulaciones. Estas últimas aparecen como una brecha importante para avanzar en inclusión.

Además, podemos establecer que existe un conflicto con las políticas de educación a nivel nacional, como lo es, por ejemplo, el requerimiento de puntajes para ingresar a ciertas carreras. La comprensión del concepto de calidad ha producido que se implementen acciones que generan exclusión e inequidad. Un ejemplo de aquello es la problemática en cuanto a la admisión especial, puesto que algunas medidas, como la Carrera Docente en pedagogía, no la admite, lo cual genera que las/os estudiantes con discapacidad sean discriminadas/os y queden fuera.

Algunos discursos pertenecientes a esta subcategoría son:

“Hace cinco años, siete años, decir que alguien entrara a una universidad de elite sin puntaje, era descabelladísimo” (U1R1).

“(…) las facultades donde hay mayores barreras y obstáculos para la inclusión de estudiantes con discapacidad son aquellas que cargan más con este peso, con este lastre que, en realidad, yo encuentro que es un lastre de la excelencia (…)” (U2R1).

“(...) porque tuvimos que generar todo un proceso, el proceso fue, la carrera docente no permitía el ingreso por admisión especial, por lo tanto, todos los estudiantes con discapacidad quedaban fuera” (U3R1).

Subcategoría 4) Tensiones entre los discursos y las prácticas

Esta subcategoría contiene las apreciaciones de las/os participantes del estudio en cuanto a aquello que, discursivamente, expresa la universidad (puede ser, en las políticas de inclusión, publicidad, etc.) versus la realidad que estas/os perciben de acuerdo con su experiencia.

Se expresa cómo la política dice cosas que realmente no se aplican o no se consideran en la cotidianidad. O también formas de tratar la temática por parte de la comunidad que no se ven reflejadas en las acciones cotidianas.

Algunos discursos en esta subcategoría son:

“Ya que, a mí, veo que en internet la publicidad es 100% inclusión y yo voy de manera presencial y veo que es bastante menor... yo diría que un 60%, aproximadamente” (U1E1).

“O sea, en el discurso, en lo que está escrito; efectivamente tiene principios de no discriminación, igualdad de oportunidades, un sin fin de cosas que uno diría van en pro de la inclusión. Sin embargo, yo no sé si son las políticas de inclusión las que impactan en la permanencia de los estudiantes” (U3R1).

“... lo que sé también es que ha costado mucho que la política se... como que no quede solamente en el papel, que sea algo que realmente sea incorporado dentro de las prácticas de la universidad” (U2E2).

Subcategoría 5) Acompañamientos y apoyos

Acá aparecen los discursos de las/os participantes en cuanto a la presencia o ausencia de personas o recursos que hagan accesible los espacios para las personas con discapacidad. Este ámbito es parte de la política universitaria, ya que tiene que ver con cómo se organizan los recursos y si estos están presentes o no.

Según las/os responsables de las unidades de inclusión, el acompañamiento impacta positivamente en la permanencia de estudiantes con discapacidad, ya que se desvinculan menos de su programa de estudios. Lo mismo expresan las/os estudiantes, ya que la presencia, por ejemplo, de un intérprete de lengua de señas mejora considerablemente la experiencia en el aula.

Las principales problemáticas que aparecen en esta subcategoría son la falta de apoyos que experimentan algunas instituciones de educación superior (tanto dentro como fuera del aula). Por parte de las/os estudiantes de dos de las instituciones participantes del estudio, existe una sensación de falta de acompañamiento en general en el proceso universitario, lo cual ocasiona sentimientos de soledad y cansancio por verse expuestas/os a mayores presiones que el resto de sus compañeras/os. La falta de incidencia de las unidades de inclusión directamente en los asuntos académicos también es un conflicto que se puede relevar en esta subcategoría. Por ejemplo, no tener instancias de observación de las clases para poder evaluar la implementación de apoyos y ajustes.

Algunos discursos referentes a esta categoría son:

“Entonces, lo que nosotros vemos es que en la persistencia hay un impacto del acompañamiento focalizado y sistemático” (U1R1).

“porque la colaboración que yo hago no es en aula. Es en reunión con un profesor (...)” (U3R1).

“fue un cambio de ambiente muy, muy brusco, entre el colegio, amigos muy similares, la U... fue... no sé. Igual me hubiera gustado que alguien dé consejo al respecto” (U2E4).

“Entonces, en ese tiempo no recibía apoyo... hasta que solicité uno porque la ansiedad, el estrés, el cansancio, la frustración es muy brígido, es muy fome porque me estaba consumiendo” (U3E4).

Subcategoría 6) Principales desafíos

Los principales retos que identifican responsables de programas y estudiantes en cuanto a inclusión de personas con discapacidad son: lograr la participación plena, institucionalizar la perspectiva inclusiva, sistematizar la recogida de información, lograr un trabajo articulado en la institución en pos de la inclusión (no solo focalizado en la unidad de inclusión), generar instancias educativas para la comunidad en la temática, trabajar con el currículum y perfil de egreso de las carreras, y claridad en el acceso a los acompañamientos y apoyos, visibilización de las unidades de inclusión, generar modelos efectivos de colaboración, potenciar estrategias de inclusión en el aula, generar protocolos en función de las necesidades de las/os estudiantes, flexibilidad institucional y distribución equitativa de recursos.

Algunas referencias a esta subcategoría son:

“Es como posicionar una forma de pensar inclusiva (...)” (U1R1).

“Necesitamos optimizar el proceso y disminuir los tiempos de entrega de la información a las facultades... estamos llegando tarde, estamos

llegando al final del semestre con la información a las facultades” (U2R1).

“Yo creo que partir por hacer viva la política de inclusión, que sea una política que no solamente quede en un papel, que sea parte de la esencia de quienes trabajan ahí y de quienes estudian ahí. Dinamizarla, darle vida a esa política” (U3R1).

Categoría V: Relaciones interpersonales

Esta categoría incluye aquellas menciones hacia la relación que tienen las/os estudiantes con discapacidad con su entorno, vale decir, con el resto de la comunidad educativa. Dichas relaciones afectan la experiencia de las/os estudiantes, pudiendo valorar ciertas situaciones como negativas o positivas según la actitud que perciban de las personas a su alrededor. Aspectos como la empatía, la invisibilización o los prejuicios inciden directamente en las posibilidades de autorrealización.

Subcategoría 1) Desarrollo de la empatía

En esta subcategoría se articula la forma en que las/os entrevistadas/os perciben cómo las demás personas del espacio universitario comprenden, o no, su realidad. En esta se incluye mayoritariamente experiencias con compañeras/os y profesoras/es y se destacan, además, aquellas vivencias en donde ha primado la indiferencia.

Algunas referencias a esta subcategoría son:

“está este apoyo, al final, de recursos, sino que también hay gente que también te entiende... porque igual yo creo que una problemática es que la gente no entiende cómo es vivir con... bueno... en este caso, discapacidades sensoriales (...)” (U3E1).

“pienso también, pero eso sí lo encuentro penca, la gente que amarra sus bicicletas en las rampas. Hay bicicleteros, ¿por qué haces eso?” (U1E4).

“debo diferenciar igual que hay gente muy bacán y muy simpática, pero también hay personas muy poco empáticas, que no les vale... o sea... como que no les importa, por ejemplo, que yo me quede sin puesto” (U2E3).

Subcategoría 2) Exclusión e invisibilización

Esta subcategoría reúne aquellas menciones que hacen referencia a las formas de excluir de los diferentes espacios de la universidad a las personas con discapacidad. Además, resulta interesante contemplar la omisión que muchas veces viven estas, por ejemplo, el optar por silenciar la discapacidad producto de la falta de comprensión de las personas alrededor, o bien, no solicitar los apoyos o ajustes que se requieren debido a que no es una temática que se aborde como derecho en la sociedad, es decir, creer que es el mismo individuo quien debe buscar cómo lograr por sí misma/o el tener éxito en su proceso universitario, a pesar de que el sistema no sea apto para ello y no se esté en las mismas condiciones que las/os demás estudiantes.

Las principales problemáticas que aparecen son la falta de apertura de la comunidad a incluir a personas con discapacidad en la universidad, la invisibilización de discapacidades psicosociales, la exclusión en actividades académicas y la autoaceptación.

Algunos discursos relevantes de esta subcategoría son:

“las cosas más brutales que dicen gente de esta universidad... “no deberían entrar estos estudiantes porque no estamos preparados” (U2R1).

porque tiende mucho a hacerse “ya, entonces, si es ciego, que lo haga solo”, “si es ciego, me lo manda después” (U3R1).

“hay una parte en que uno dice si tiene alguna discapacidad y ni siquiera me puse ahí porque era algo como que siempre se me dijo que es mío, que yo puedo, que no sé...” (U2E4).

Subcategoría 3) Creencias y prejuicios

Acá se configuran los discursos que tienen que ver con las ideas preconcebidas que tienen las personas acerca de la discapacidad. Las principales creencias asociadas son la noción de caridad y victimización, la falta de confianza en la autonomía de las personas con discapacidad y la desestimación de la discapacidad cuando las personas llegan a los estudios superiores, es decir, se piensa que, al llegar un/a estudiante a cursar estudios universitarios, su discapacidad no era tal o no tiene un gran nivel de incidencia en su vida. Esto producto de la creencia de que las personas con discapacidad no llegan a la universidad.

Algunos discursos asociados a esta subcategoría son:

“hubo ciertas situaciones en que personas no entendían la forma en que escribimos las personas sordas el español... nuestra lectoescritura

es un poco distinta. En algunas ocasiones es motivo de burla en algunos momentos” (U1E1).

“voy a hablar específicamente del trastorno del espectro autista, se habla de una visión muy infantilizada y no solamente “el angelito”. Es como, básicamente, si tú llegaste a la universidad, ya no eres tan autista porque ya llegaste hasta aquí” (U2E1).

“Tuve que mandar la carta. Y ahí hubo un poco de victimización hacia mí, así como “pobrecito” (U3E2).

Subcategoría 4) Valoración y expectativas

En esta subcategoría aparecen las evaluaciones y aquello que se espera sobre las personas con discapacidad. Estas impactan sobre las acciones que se toman en la institución. Aparece principalmente dificultades en el acceso de personas con discapacidad a ciertas disciplinas, la falta de confianza en la profesionalización y las ideas erróneas que se tienen sobre la discapacidad.

Algunos comentarios en torno a la subcategoría son:

“Por ejemplo, las creencias de que ciertos grupos de estudiantes no pueden estudiar ciertas carreras (...)” (U1R2).

“cómo una va a sufrir discriminación cuando llegó a la universidad, como que era su punto de... no, la discriminación... cómo te van a haber discriminado en la escuela si estás aquí” (U2E1).

“Porque ya, llega una persona con TEA, empiezan... o una de dos... lo tratan como un estúpido, que no sabe nada y que nunca va a entender nada, o como un superdotado que ya todo se lo sabe” (U3E3).

Subcategoría 5) Relaciones con compañeras/os

Las/os compañeras/os se mencionan esta subcategoría de diversas formas. En primer lugar, como personas que acompañan y facilitan el proceso educativo, generando espacios en donde las/os estudiantes se sienten cómodas/os e incluidos. Además, las organizaciones estudiantiles son parte del discurso como agentes participantes en la política universitaria y que han logrado avances en la materia. En segundo lugar, se mencionan, en ocasiones, como barreras para la inclusión, puesto que demuestran actitudes que no son siempre favorables para las/os estudiantes con discapacidad.

Algunas referencias a este contenido son:

“si ven, por ejemplo, alguien que, no sé, se cayó, porque a mí me pasó muchas veces también, que hay sectores de la universidad en que igual son peligrosos... siempre se acercan a ti, te ayudan a levantarte y todo” (U1E2).

“Yo, hasta ahora, siento que he tenido pocos problemas con las evaluaciones porque la mayoría son trabajos en grupo con personas que ya saben porque son amigos, entonces igual como que me ayudan en eso...” (U2E1).

“En ese sentido, igual que creo que el estamento estudiantil como que salva todos los parches mal hechos que tiene la universidad con su política” (U2E2).

Subcategoría 6) Relaciones con profesoras/es

La experiencia que las/os estudiantes tienen con sus docentes es sumamente relevante para la valoración que tienen con respecto a la inclusión en su institución de educación superior, puesto que, gracias a las acciones que estos toman, se van a generar facilitadores o barreras para la accesibilidad en el aula.

En este caso, la experiencia ha sido mayormente positiva, pues se observa flexibilidad por parte de las/os profesoras/es, exceptuando algunas barreras actitudinales que se perciben en algunas ocasiones.

Algunos discursos referentes a esta subcategoría son:

“los profes siempre han estado atentos, por ejemplo, a que yo esté bien y cómo eran los cursos. Entonces, la verdad que en temas de inclusión, en general, no he tenido nunca problemas” (U1E2).

“Y ya en el estamento como de profesores también hay profes que son muy bacanes, pero hay otros que... están estos profes que creen que los estudiantes que piden adecuaciones son flojos” (U2E2).

“En general, yo digo que es positiva, están abiertos o, por lo menos, la mayoría de mis profesores están abiertos a escucharme o preguntarme cómo me siento, y esas instancias se han dado y ha sido mucho más expedito” (U1E3).

3. Análisis de las categorías

En cuanto a los datos obtenidos en esta investigación y su relación con la teoría revisada, aparecen elementos que tienen relación con la “teoría del reconocimiento” de Honnet (2010). Esta última podría decirse que es transversal,

puesto que el autor señala tres modelos de reconocimiento mencionados anteriormente, los cuales son el amor, el derecho y la solidaridad.

En este caso, podemos identificar la primera esfera de reconocimiento, el afectivo (el cual construye la autoconfianza) en la categoría “Reconocimiento y menoscabo” y “Relaciones interpersonales”, ya que la seguridad emocional y física se produce en concordancia con la exteriorización de las necesidades y se genera producto de un interés particular, que puede darse en las relaciones interpersonales que establecen las personas con discapacidad. Esto se visualiza, por ejemplo, en cómo las/os estudiantes se sienten reconocidas/os cuando efectivamente existe empatía por parte de las/os actores de la comunidad educativa. O bien, cuando son visibilizadas/os en sus características individuales. Esto se relaciona directamente también con la tercera esfera de reconocimiento, ya que, según el autor, las personas se sienten valoradas por sus capacidades individuales. El menoscabo, en estos casos, se presenta en los discursos, puesto que, muchas veces, las/os estudiantes se ven afectadas/os por prejuicios y creencias erróneas producto de su discapacidad. O bien, por la invisibilización.

La segunda forma de reconocimiento (el derecho) está en contraste con la negación de derechos y la exclusión social. Esto podemos asociarlo a la mayoría de las categorías, ya que, por ejemplo, la accesibilidad universal se ve entorpecida por una gran cantidad de factores, que van desde fallas en la infraestructura hasta falta de accesibilidad al currículum, generando diversas barreras que afectan directamente el derecho a la educación de los individuos. El estudio arroja que una mayoría de las/os estudiantes se sienten invisibilizadas/os al percibir que la discapacidad es, más bien, un ámbito silenciado o poco relevante en la política universitaria, lo cual impacta en las decisiones que se toman. En este sentido, Honnet (2010) menciona las luchas históricas como un suceso fundamental para este tipo de reconocimiento. En el caso de la política universitaria, es significativo para las/os participantes el trabajo que realizan las organizaciones estudiantiles,

esto lo podemos ver en la categoría “Reconocimiento y menoscabo”, específicamente en la subcategoría de “Participación”.

Por otra parte, se hace relevante analizar aspectos relacionados mayormente con las categorías “Accesibilidad universal” y “Diversificación de la enseñanza”. En estas categorías se hace referencia (en su mayoría, por parte de responsables de los programas de inclusión) a las formas en que se diversifica la enseñanza en la universidad. Se refieren a ajustes razonables o acomodaciones que se hacen según el caso particular del/la estudiante cuando este lo solicita. Entramos en un aspecto que tiene que ver con el currículum y cómo la institución asegura que todas las personas tengan acceso a este. Díez (2019) realiza una crítica hacia las adaptaciones curriculares, considerándolas como estrategias que, finalmente, legitiman que la cultura de la comunidad educativa siga igual. Este propone que, en lugar de que estas acciones vayan centradas en estudiantes particulares, sean dirigidas hacia la comunidad en general. Las estrategias que están centradas en una persona en particular debiesen considerarse como una última opción, ya que estarían en el nivel de la integración y no en la preocupación por conformar una institución educativa para todas las personas. Es por esto que es muy importante que estas se realicen en un marco inclusivo de la institución educativa. En este sentido, Cisternas et al. (2022) plantea que, en el caso de educación superior, los ajustes razonables son paralelos a las adaptaciones curriculares, puesto que no disminuyen los objetivos ni los niveles de exigencia del currículum, es decir, se realizan solo modificaciones en la incorporación de recursos, diversificación de materiales, etc. Es relevante que los ajustes no disminuyan las exigencias ni se recorten contenidos.

En ese mismo sentido, considerando que el acceso al currículum debiese ser garantizado por una política institucional, el estudio arroja que la forma en que trabajan las unidades de inclusión es con la/el docente, sugiriendo adecuaciones según la presencia de estudiantes con discapacidad en su cátedra. Sin embargo,

se mencionó que esto, en ocasiones, dependía de la voluntad del/la profesor/a. Esto se considera una barrera actitudinal en la categoría “Accesibilidad universal”. Sin embargo, emerge una discusión que tiene relación con la categoría “Política de inclusión universitaria”, puesto que los discursos de las/os participantes dejan entrever que existe una tensión entre una política que busca garantizar un derecho, pero que, finalmente, se transforma en una sugerencia. Esto es problemático, puesto que las barreras actitudinales que han identificado, sobre todo, las unidades de inclusión están presentes en la disposición de las/os docentes en diversificar sus estrategias de enseñanza, o bien, en el desconocimiento en la materia (presente en la categoría “Diversificación de la enseñanza”, específicamente en la subcategoría “Rol de las y los docentes”). Así se abre otra arista que tiene que ver con la dinámicas que se dan en cuanto a diversificación, puesto que existen algunas dificultades en el trabajo colaborativo que deben generar las unidades con las/os docentes. Por ejemplo, en algunas ocasiones, tiende a generarse una lógica consultiva y no de trabajo colaborativo (según la perspectiva de algunos responsables de los programas de inclusión).

Según Lissi y Salinas (2012), este modelo de colaboración es el del profesor consultor y es distinto a la co-enseñanza. Algunas dificultades que se identifican en cuanto a esta dimensión es la falta de organización institucional, lo que genera falta de tiempo para el trabajo colaborativo. Esto se intensifica considerando que las capacitaciones o talleres de inclusión dirigidos a docente suelen ser voluntarias (en la mayoría de las universidades participantes en este estudio) y, en general, se perciben menores habilidades pedagógicas en relación a la discapacidad. Lo anterior producto de que, en palabras de las/os estudiantes participantes del estudio, hace falta que las/os docentes universitarios profundicen en herramientas didácticas que permitan actualizar la forma en que se realicen las clases. Por ejemplo, en el siguiente discurso: “que no sea solamente hablar la clase, que también muestren cosas visuales, como imágenes, que muestren materiales concretos, no sé... para poder activar conocimientos y comprender más las clases”

(U3, E4). En este hace alusión a aquella problemática, lo cual va en concordancia con lo dicho por Alba (2012), quien menciona que el entregar diversas oportunidades de aprendizaje es un desafío para las/os educadoras/es. Por ello, es importante que la docencia en educación terciaria se siga perfeccionando en formas de acceder a la información para el aprendizaje, y no dejar esta área únicamente para la educación escolar. Sin duda, los apoyos técnicos son fundamentales para lograr la accesibilidad, sin embargo, es importante que también se consideren las habilidades de enseñanza.

En la misma línea que lo anterior, podemos identificar que las acciones están mayormente en el paradigma de la integración, ya que no es la institución la que se desafía a sí misma en función de generar actividades que beneficien a todas las personas en el aula y que logren aprender juntas/os (Solla, 2013), sino que se generan acciones en función de la presencia de una/o o más estudiantes con discapacidad presente en la cátedra.

Lo anterior se asocia también con la subcategoría “Tensiones entre los discursos y las prácticas”, puesto que, en estas perspectivas de implementación de la política se menciona que estas abordan ámbitos que no necesariamente son aplicados. Por ejemplo, en el ámbito donde menos se ve intervención de las unidades de inclusión es en egreso e inserción laboral, puesto que, en su mayoría, no existen acompañamientos ni registros acerca de la proyección laboral de las personas con discapacidad. Esto coincide con el estudio de Biagiotti y Moraña (2022), quienes establecen que la transición laboral en estudiantes con discapacidad es un elemento fundamental, pero con una serie de dificultades. En este caso, las autoras plantean algunas estrategias que podría implementar la universidad en pos de la inclusión laboral, por ejemplo, orientación en la búsqueda de trabajo o educación sobre la legislación en la materia. Otra dificultad que se identifica y que tiene relación con aquello mencionado por las autoras es la escasez

de recursos, lo que causa que, finalmente, los apoyos y acompañamientos que se necesitan no se implementen.

Al triangular los datos recabados con la teoría revisada, podemos identificar que la implementación de la política es, en su mayoría, parcial. Y gran parte de las/os actores participantes en esta investigación la califican como una política que no está viva y que falta que sea expresada en las acciones que lleva a cabo la institución.

Siguiendo en la línea de discusión de la categoría “Política de inclusión universitaria”, la subcategoría “Seguimiento de la política” se relaciona con lo anterior, ya que las unidades de inclusión declararon no contar con una política de seguimiento que dé cuenta del impacto de las acciones que se han tomado en cuanto a inclusión, esto producto de que la atención ha estado, generalmente, en la implementación. Esto genera un conflicto, considerando también que el seguimiento, la evaluación y la retroalimentación se comprometen como acciones a generar en la política.

En relación con la subcategoría “Tensiones entre inclusión y excelencia”. Para López (2018), el concepto de calidad tiene relación con la competencia de la institución para generar las capacidades de las/os estudiantes al máximo. La autora plantea que esta excelencia debe considerar que todas/os las/os estudiantes sean parte del más alto nivel de educación, es decir, debe ir unida estrechamente a la equidad. Existe acá una problemática con la noción de “excelencia” que identifican las/os participantes de este estudio, ya que, según ellas/os, se suelen asociar aspectos como un mayor puntaje de ingreso o más rigidez académica a la excelencia, por ejemplo, la visión, en ocasiones, negativa que se tiene acerca de los apoyos. Se pudo observar en una situación concreta en la investigación cuando se presentan dificultades a una de las personas entrevistadas para que le otorguen más tiempo para las evaluaciones. Esto va en desmedro de estrategias inclusivas,

por ejemplo, ingresos especiales o la diversificación de las estrategias de enseñanza. Se identifican creencias asociadas. Una de ellas es la necesidad de ajustes con la idea de que la/el estudiante quiere un trato especial o que las universidades pierden prestigio y excelencia al bajar sus puntajes de ingreso.

En relación con aquello, surge también la idea planteada en la categoría “Diversificación de la enseñanza”, específicamente en la subcategoría “Evaluaciones estandarizadas”, puesto que la falta de flexibilidad afecta en la manera en que las/os estudiantes con discapacidad pueden desempeñarse en ellas, generando que este proceso no resulte del todo equitativo. Para Alfaro y Herrera (2020), la evaluación suele ser un elemento de normalización y homogeneización. Además, se centra en un modelo de estudiante y, finalmente, los resultados operan en función de ese ideal. Según estas/os autores, la segregación es reemplazada por el principio de igualdad, por lo que el sistema educativo busca generar resultados ideales aplicando los mismos instrumentos para todas/os. Por ejemplo, en el caso de las/os estudiantes sordas/os, se suelen encontrar con la barrera de la falta de tiempo en las evaluaciones, ya que se presentan algunas dificultades en el manejo del español. Esto, en ocasiones, es un problema, ya que la/el estudiante requiere de más tiempo para comprender la evaluación. Esta falta de tiempo puede considerarse como injusta para las/os demás compañeros si no se tienen conocimientos en inclusión. En este caso, aquello se relaciona con la categoría “Reconocimiento y menoscabo”, específicamente con la subcategoría “Educación y sensibilización”.

Sin embargo, la igualdad de oportunidades no significa oportunidades iguales (López, 2018). Para Herrera (2008), el modelo que busca generar una medida estándar para cada estudiante tiene la falla histórica de no considerar la diversidad como un aspecto básico de la realidad social. Estas ideas aparecen también en los discursos de la categoría “Reconocimiento o menoscabo” o en “Relaciones interpersonales”, específicamente en las subcategorías “Visibilización” y “Exclusión

e invisibilización”, puesto que, generalmente, cuando las/os estudiantes perciben que son tratadas/os con un estándar, es decir, de igual forma para todas/os, suelen sentirse invisibilizadas/os.

Por otro lado, según una parte de las/os participantes de este estudio, existe la noción de algunas/os actores de la comunidad educativa, que las estrategias de diversificación de la enseñanza son exclusivas del ámbito escolar, puesto que necesitar de apoyos tendría una connotación negativa producto de la competitividad en las instituciones de educación superior. Sin embargo, las instituciones chilenas, bajo la legislación, deben contar con mecanismos que faciliten el acceso a personas con discapacidad. Según Lissi et al. (2013), en educación superior, las adecuaciones que deben implementarse son aquellas en que no se modifican ni los objetivos ni los contenidos del currículum, es decir, adecuaciones curriculares no significativas. Es importante entonces que las/os estudiantes de educación superior tengan las oportunidades de acceso a su plan de estudios, teniendo como base la equidad. Las autoras señalan también, en concordancia con lo que se dijo anteriormente en los resultados obtenidos, para que la/el estudiante acceda al currículum, es fundamental el rol de las/os docentes, ya que sus creencias y actitudes determinarían la posibilidad de accesibilidad a los contenidos curriculares.

Los principales facilitadores para el acceso, la permanencia y el egreso que identifican las/os participantes de este estudio son las actitudes, los ajustes razonables, uso de lengua de señas por parte de la comunidad, actitudes favorables hacia la inclusión y recursos tecnológicos. Además, un facilitador que se nombra por parte de uno de los responsables de los programas de inclusión es la experiencia de trabajar con estudiantes con discapacidad en educación superior. Es decir, en la medida en que se generen modelos exitosos en la materia, estos se van expandiendo a otros contextos (Bernal, 2013). Dicho lo anterior, las barreras actitudinales parecen ser fundamentales para que las/os estudiantes con discapacidad tengan éxito en su proceso universitario. Según Vera et al. (2021), la

actitud del personal de apoyo a la educación, docentes y compañeras/os es un fundamental para la inclusión educativa, ya que no basta con que la universidad entregue el acceso a estudiantes con discapacidad para considerarse inclusiva, sino que debe desarrollarse en una serie de aspectos relevantes, entre ellos, modelar la cultura para que se formen valores inclusivos. Estos últimos son importantes, considerando que impactan en las actitudes que tiene la comunidad educativa frente a las personas con discapacidad.

Es importante también mencionar aquello plasmado en la categoría “Reconocimiento y menoscabo”, específicamente en la subcategoría “Autonomía y autodeterminación”, ya que, en ciertas ocasiones, se cae en la estandarización de los acompañamientos y apoyos, esto genera un conflicto considerando que no todas las personas van a requerir lo mismo en su proceso. Cisternas et al. (2021) señala respecto a esto: “Si bien hay elementos en común, cada estudiante en situación de discapacidad es un caso único y siempre debe ser abordado como tal, siendo él o ella quien puede indicar sus requerimientos con mayor exactitud” (p. 12).

Por su parte, las barreras que destacaron las/os participantes de este estudio son la actitudinal, falta de confianza en la profesionalización del estudiante con discapacidad, falta de ajustes o recursos (como intérprete de lengua de señas o uso de subtítulos, en el caso de estudiantes sordas/os), la infraestructura, las evaluaciones estandarizadas, el principio de igualdad y la falta de diversificación de la enseñanza.

Es muy importante poner en tensión aquello que se establece en las políticas con lo que se extrajo de los discursos de las/os participantes de este estudio. En este sentido, la principal problemática que se puede identificar es que en las políticas se nombra la evaluación y la retroalimentación de esta, sin embargo, se comprueba que esta se aplica de forma insuficiente o nula, no existiendo indicadores claros o instancias en que las/os mismos estudiantes (u otros

estamentos) puedan entregar sus impresiones acerca de los apoyos y acompañamientos.

Por otro lado, en las tres universidades se nombra el acceso, la permanencia y el egreso como ejes fundamentales de trabajo de la política, incluso en U2 aparecen acciones concretas que se deben aplicar (por ejemplo, el propiciar el trabajo colaborativo en los distintos estamentos para garantizar la inclusión), sin embargo, en la práctica, sobre todo lo relacionado con la permanencia y el egreso, es débil. En U3, por ejemplo, se nombra a la unidad de inclusión como entidad principal para el cumplimiento de las metas. Una de las metas es el enfoque inclusivo del currículum, pero, al consultar por esta, se menciona que “hay una política de inclusión, en la que suponemos que todos los profesores se apropian de ella y, desde ahí, es que generan su metodología, su contenido, o sea, que es parte de su impronta, por decir así... del profesor (...), pero yo no te podría responder (...) porque no lo sé” (U3R1). Similar a lo que ocurre en U2, en donde se declara que la universidad velará por la innovación de las/os docentes en diversidad, además de proporcionar acompañamiento y atención psicoemocional. Esto último no fue corroborado por ninguna/o de las/os estudiantes con discapacidad en esta investigación. En cuanto a la innovación, se menciona que “O sea, en general, no hay competencias docentes acordes para trabajar con la diversidad en general y, en particular, con estudiantes con discapacidad. No existen” (U2R1).

Uno de los principales factores que inciden en la falta de implementación de la política son los recursos. En este caso, se identifica una problemática de corte económico, puesto que, aunque las/os responsables de los programas tengan conocimiento acerca de las acciones que se deben llevar a cabo para la inclusión y que se mencionan en las políticas, no cuentan con los recursos necesarios para hacerlo. Producto de esto, se ve afectado el desarrollo de prácticas inclusivas (Booth y Ainscow, 2000), puesto que la institución no puede movilizar los recursos

para generar el aprendizaje de todas las personas, ya que no los tiene. Esto incide en que las barreras no puedan disminuirse.

4. Orientaciones para la accesibilidad universal y el reconocimiento de la diversidad dirigidas a instituciones de educación superior

Las siguientes sugerencias buscan responder al tercer objetivo específico de esta investigación, el cual busca realizar una propuesta luego del análisis de todos los datos recabados. En esta tienen especial integración los desafíos que las/os participantes del estudio consideran como prioritarios para una institución universitaria inclusiva. Estas orientaciones estarán organizadas en siete ejes. Considerando aquellos elementos que derivaron de los datos obtenidos en la investigación en tensión con lo que declara actualmente la política de inclusión de las universidades.

Tabla 5. Eje 1: Orientaciones para el reconocimiento y sensibilización

EJE 1: RECONOCIMIENTO Y SENSIBILIZACIÓN
<p>a) Visibilizar la inclusión de la discapacidad como un aspecto prioritario en la universidad, promoviendo la educación y sensibilización en la temática, generando instancias de talleres para la comunidad e información a la mano. Es propicio que se genere una concientización en la comunidad educativa acerca de los diversos aspectos que rodean a la discapacidad. Esto impacta principalmente en las barreras actitudinales, las cuales son producidas por desconocimiento o falta de interés. Por otra parte, proporcionaría la confianza a las/os estudiantes de poder hablar acerca de su discapacidad y no silenciarla.</p> <p>b) Favorecer la participación democrática de las personas con discapacidad, ampliando sus espacios de representación, ya que la toma de decisiones en las instituciones y sus políticas públicas es una necesidad (SENADIS, 2018). De la misma forma, las/os estudiantes participantes del estudio relevaban el rol de las organizaciones estudiantiles de las cuales algunas/os participaban.</p>

c) Promover, en todas las acciones, la autodeterminación y autonomía de las personas con discapacidad. Por ejemplo, instaurar apoyos y acompañamientos según lo requerido por la/el estudiante y con su consentimiento y, en la misma línea, estos apoyos deben tener como una prioridad que la/el estudiante pueda llevar a cabo su proceso universitario en independencia.

Fuente: Elaboración propia (2023)

Tabla 6. Eje 2: Orientaciones para los apoyos

EJE 2: APOYOS
<p>a) Considerar las preferencias y necesidades de cada estudiante para aplicar ajustes. Esto para evitar una estandarización en los apoyos entregados, considerando, como se dijo anteriormente, que cada persona es diferente e identifica las barreras según su propia realidad.</p> <p>b) Entregar información clara y a tiempo para acceder a los apoyos ofrecidos por la universidad. Es decir, que se genere una acción sistemática y ordenada de acompañamiento, en donde la/el estudiante sepa a quién y cómo recurrir a los ajustes y apoyos requeridos y a los cuales deben tener acceso según la legislación.</p> <p>c) Fortalecer acciones orientadas a la proyección laboral de las personas con discapacidad, tal como se nombra en la mayoría de las políticas de las universidades participantes del estudio. En una primera instancia, podemos relevar la importancia de generar datos en el área, realizar un seguimiento en cuanto al egreso y posterior desarrollo profesional de las personas con discapacidad. Además de generar redes con organizaciones que potencien la empleabilidad en igualdad de condiciones.</p>

Fuente: Elaboración propia (2023)

Tabla 7. Orientaciones para las metodologías

EJE 3: METODOLOGÍAS
<p>a) Generar instancias de formación (en lo posible, certificadas y no voluntarias) para los diversos estamentos de la universidad: funcionarias/os, docentes, estudiantes, etc. Esto considerando que el acceso universal al currículum (y la participación plena en el espacio educativo) no es una sugerencia, sino un derecho del cual deben gozar las personas con discapacidad. De esta misma forma se establece en la Ley 20.422, la cual indica que los materiales de estudio y medios de enseñanza deben ser adaptados para que las personas con discapacidad puedan participar de las materias cursadas en su programa de educación superior. Asimismo, en las políticas de inclusión se nombran aspectos como la innovación docente, trabajo colaborativo, acompañamiento efectivo, entre otros.</p> <p>b) Flexibilizar evaluaciones. Esto dependerá del contexto, sin embargo, algunas de las necesidades que fueron expresadas por las/os participantes de este estudio fueron considerar distintas formas de evaluar habilidades, considerar más tiempo al momento de evaluar, tener disponible el contenido de forma escrita e incorporar lengua de señas.</p> <p>c) Fortalecer el uso de estrategias inclusivas para la enseñanza, por ejemplo, el Diseño Universal para el Aprendizaje. En las actividades no solamente deben considerarse los ajustes que se realizarán considerando la presencia de un estudiante con discapacidad, sino las necesidades de todas/os las/os presentes en el aula. Además de incluir el uso de tecnología que puede facilitar la accesibilidad y la participación. En esto es fundamental que las/os docentes cuenten con conocimientos en el área, remitiéndonos a la primera orientación de este eje.</p>

Fuente: Elaboración propia (2023)

Tabla 8. Orientaciones para la accesibilidad

EJE 4: ACCESIBILIDAD
<p>a) Priorizar la infraestructura como un elemento básico para la inclusión. Para ello, considerar acceso a salas y edificios, estados de los suelos, pasillos anchos y rutas libres de obstáculos. Para esto, se pueden considerar algunas sugerencias de SENADIS (s.f.) para la accesibilidad al entorno físico en personas con discapacidad. En primer lugar, considerar una ruta accesible, es decir, generar un espacio continuo de circulación que garantice un desplazamiento seguro. En segundo lugar, aplicar una cadena de accesibilidad, a saber, asegurar la conexión entre lugares, fácil acceso, ascensores en caso de desplazamiento vertical y servicios higiénicos accesibles.</p> <p>b) Considerar los principios del DUA expresados por Alba (2012), teniendo en cuenta múltiples formas de acceso a información. En relación con la representación, considerar información auditiva, visual y táctil. En cuanto a la expresión (es decir, evaluación del aprendizaje), entregar formas alternativas para realizar evaluaciones. Por ejemplo, texto escrito, habla o utilización de ayudas técnicas. Por último, para motivar el aprendizaje, conocer y tener en cuenta las preferencias personales de cada estudiante.</p>

Fuente: Elaboración propia (2023)

Tabla 9. Orientaciones para potenciar facilitadores

EJE 5: FACILITADORES
<p>a) Priorizar los recursos para estudiantes con discapacidad. Puesto que, como se dijo anteriormente, estos son uno de los factores que más dificultan la implementación de la política. Por ejemplo, contar con intérprete de lengua de señas, apoyos técnicos en clases y en evaluaciones, infraestructura accesible y en buen estado, abarcar las necesidades de un mayor número de estudiantes con discapacidad, computadores con lectores de pantalla, podotáctiles, tomadores de apuntes, entre otros.</p>

- b) Generar un acompañamiento al estudiante con discapacidad desde el inicio de su proceso universitario, generando una orientación que permita el acceso oportuno a los apoyos.
- c) Desarrollar competencias de trabajo con diversidad en docentes.
- d) Fortalecer estrategias de diversificación orientadas a la titulación exitosa de las/os estudiantes. Por ejemplo, que los ajustes razonables de los cuales hemos hablado durante este estudio sean considerados también en los exámenes de titulación.

Fuente: Elaboración propia (2023)

Tabla 10. Orientaciones para la disminución de barreras

EJE 6: DISMINUCIÓN DE BARRERAS
<p>a) Relevar la posibilidad de la profesionalización en estudiantes con discapacidad, esto debido a que se encontraron barreras en relación con las dudas de que las/os estudiantes con discapacidad puedan llegar a ejercer en sus respectivas carreras. Para ello, se pueden difundir y mostrar experiencias exitosas de profesionales con discapacidad a través de datos y modelos exitosos de inclusión.</p> <p>b) Promover la diversificación de la enseñanza y ajustes razonables no significativos como una política institucional no voluntaria para asegurar el derecho de acceso al currículum de las personas con discapacidad. Es decir, generar una línea de acción que considere a todas/os las/os docentes en función de implementar estos ajustes en un trabajo colaborativo con las distintas unidades de inclusión. En relación con esta dimensión, es fundamental no disminuir exigencias ni cambiar el currículum de forma individual y dirigida para un solo estudiante, ya que, desde una perspectiva inclusiva, la/el estudiante debe participar de la clase en igualdad de oportunidades con sus compañeras/os. Es ideal que las propuestas vayan dirigidas pensando en la totalidad de las personas participantes y sus necesidades (Ainscow y Echeita, 2011).</p>

- c) Establecer tiempos de trabajos colaborativos para la diversificación de la enseñanza, incluyendo el trabajo de varios profesionales de forma no consultiva, sino colaborativa.
- d) Fortalecer la gestión académica en cuanto a organización de recursos y docentes para trabajar con estudiantes con discapacidad en el aula. Esto lo podemos relacionar con la gestión institucional del Proyecto de Integración Escolar, los cuales funcionan a partir de la entrega de recursos humanos y materiales y son un apoyo que amplía las posibilidades de aprendizaje y participación (Tamayo, et al., 2018).

Fuente: Elaboración propia (2023)

Tabla 11. Orientaciones para las políticas de inclusión

EJE 7: POLÍTICAS DE INCLUSIÓN
<p>a) Generar datos de seguimiento de la política y espacios de retroalimentación de esta. La falta de datos es una problemática significativa en inclusión en educación superior, a pesar de que es un elemento que aparece actualmente en las políticas. Es relevante que las instituciones establezcan indicadores y también midan el impacto que generan los acompañamientos. No solamente en ingreso (que es donde está actualmente implementándose la política), sino también en permanencia, egreso y proyección laboral. Asimismo, la retroalimentación de las personas que se benefician de los recursos y apoyos ayuda a identificar de una mejor manera sus necesidades.</p> <p>b) Difundir las políticas de inclusión de la institución, haciéndolas vivas para acortar las brechas entre los discursos y las prácticas. Esto puede ser a través de diversos medios y formas de hacer llegar la información a la comunidad en su totalidad. Por ejemplo, infografías, boletines, charlas, talleres, etc.</p> <p>c) Generar acciones enfocadas en la permanencia y la prevención del abandono de estudiantes con discapacidad. Una de ellas es implementar con un plan de acción esta área de la política, la cual ya se encuentra contemplada en los</p>

documentos. Por otro lado, algunos de los aspectos que aparecieron como relevantes en relación con estas áreas, son la flexibilidad en evaluaciones, la educación y sensibilización hacia la comunidad y el acompañamiento efectivo, tanto académico como psicoemocional.

Fuente: Elaboración propia (2023)

CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES

El presente estudio presenta hallazgos que responden a los objetivos planteados. Las políticas de inclusión universitarias están escritas y sustentadas en principios basados en criterios pertenecientes a la legislación nacional y también en estudios que son referentes en la materia, tanto nacional como internacionalmente. Efectivamente, en ellas aparecen conceptos como justicia social, accesibilidad, formación integral, participación democrática, equidad, responsabilidad social, entre otras. Sin embargo, las tensiones emergen a la hora de implementar las políticas. Esto porque en los discursos aparecen una gran cantidad de elementos que realmente no se ven aplicados (ya sea por falta de voluntad política, tiempo o recursos), lo cual afecta en el ejercicio del derecho a la educación de las/os estudiantes con discapacidad.

En cuanto al objetivo general (Comprender las políticas universitarias en inclusión desde los discursos de los responsables y estudiantes con discapacidad en tres programas de instituciones de educación superior), estas se perciben aplicadas de manera parcial y con varias brechas que están pendientes de ser trabajadas. Esto, a partir del cumplimiento del primer objetivo específico (Conocer las perspectivas de implementación de la política de educación inclusiva de responsables de los programas y estudiantes con discapacidad en tres instituciones de educación superior), ya que se problematizó lo que se dice en los documentos con aquello que se enuncia por parte de las/os participantes. En relación con la teoría, esto es coherente con lo que plantean Boggino y Boggino (2014), quienes señalan que las causas de la falta de acciones efectivas para la inclusión son la falta de voluntad política y de financiamiento. Lo anterior resulta en que las instituciones no logren superar lo discursivo. Para efectos de esta investigación, al menos no se supera lo discursivo en su totalidad, generando una suerte de promesa incumplida para las/os estudiantes que ingresan a la universidad.

En relación con lo anterior, las instituciones de educación superior deben priorizar el cumplimiento de la política a través de la movilización de los recursos (para ello también es importante contar con aquellos recursos, como se dijo en las sugerencias). Actualmente y a través de lo analizado en los discursos de estudiantes y responsables de los programas de inclusión, económicamente la inclusión no es del todo relevante para las universidades, por lo que tampoco se logran generar los recursos necesarios para dar respuesta a la diversidad en su totalidad.

Además de esto, en esta investigación se logró identificar la falta de datos que se encontraron al indagar en el seguimiento de la política, a la inexistencia de evaluaciones de impacto. Esto llama la atención considerando que la educación, en la actualidad, sigue un modelo de rendición de cuentas o *accountability*, la cual introduce principios de mercado y responsabiliza del desempeño a las instituciones de educación (Pascual y Rodríguez, 2018). Por ende, la falta de datos resulta incomprensible considerando que la búsqueda de resultados es algo que persigue el modelo actual. Además de esto, los datos en la materia son fundamentales para tomar decisiones que vayan adecuándose al contexto y evaluando cuáles son las acciones más acertadas. Menos comunes son las retroalimentaciones que consideran a la comunidad.

Conforme al segundo objetivo específico (Describir las tensiones en la inclusión/exclusión de estudiantes con discapacidad, develando las políticas, facilitadores y barreras para la participación en el espacio universitario), una de las principales barreras es la falta de apoyo y compromiso social que tienen las instituciones de educación superior a incorporar estudiantes con discapacidad y las creencias y prejuicios que estos enfrentan. Por ejemplo, a creer posible su profesionalización. En la Ley 20.422 se establece que el Estado debe promover y aplicar medidas para fomentar la inclusión laboral de las personas con discapacidad, por lo tanto, la equidad en las oportunidades de encontrar un empleo

debiese ser una premisa. Esto considerando también que las políticas nombran la orientación laboral como un aspecto asociado a la inserción profesional, así también velar por la igualdad de oportunidades de egreso.

Otra barrera significativa para las/os estudiantes que fueron parte de esta investigación fue la infraestructura y el estado de esta. Las observaciones son que la infraestructura es mucho mejor en unidades o facultades en donde hay más recursos o existe un conocimiento más desarrollado acerca de la discapacidad. Sin embargo, hay espacios en las universidades en donde las personas con discapacidad, derechamente, no pueden acceder.

Las creencias y prejuicios fueron también un resultado relevante. Según Moreno et al. (2022), algunos elementos que influyen en las actitudes que tienen los pares son la educación y conocimientos que se tienen sobre la discapacidad y el contacto frecuente con personas con discapacidad, lo cual genera sensibilización. También, según las autoras, los profesionales cuentan con un conocimiento más bien limitado en la temática, ya que estos la asocian mayormente a creencias estigmatizantes y actitudes negativas, siendo la falta de familiaridad con el tema un factor muy relevante. Asimismo, en general, se observan actitudes más positivas hacia la discapacidad física que la intelectual, lo cual es coherente también con las perspectivas de las/os participantes de este estudio. Esto afecta también en cómo las/os estudiantes se relacionan con su discapacidad, ya que, producto de que sienten desconfianza de las capacidades del entorno para incluirlas/os, prefieren omitir o hacerse cargo solas/os de sus necesidades y requerimientos.

La estrategia de diversificación más significativa, la cual funciona como facilitador, fueron los ajustes razonables y se abre la necesidad de ampliar estos recursos. Una alternativa es el uso del Diseño Universal para el Aprendizaje, puesto que su uso en educación superior no es tan relevante, sin embargo, podría ampliar las posibilidades de innovar en accesibilidad, superando la etapa de integración

para llegar a la inclusión. Puesto que la primera es una práctica muy común, producto de que el acceso está más trabajado que las otras etapas del proceso universitario, además de la falta de recursos y las problemáticas de implementación ya revisadas. La segunda, por lo tanto, se caracteriza por las acciones de la institución que garantizan los apoyos y ajustes necesarios (Solano, 2021).

De esta misma manera, no son tan usuales el desarrollo de competencias para trabajar con diversidad en docentes. Sin embargo, el rol de estos es fundamental para que una institución de educación superior pueda decirse inclusiva (Biagiotti y Moriña, 2022). Además, por parte de las/os estudiantes, se percibe como una barrera de aprendizaje significativa que las/os profesoras/es no tengan conocimiento acerca de estrategias de diversificación. Elementos relevantes que aparecieron en este estudio es la necesidad de más tiempo tanto para las clases como para las evaluaciones, teniendo en cuenta que las/os estudiantes con discapacidad deben utilizar apoyos técnicos. A través de la educación y la sensibilización en este tema, se evitará la creencia de que la necesidad de apoyo es un “trato especial”. Y no solo esto, puesto que, tal como se dijo anteriormente, las estrategias de diversificación, por lo general, quedan a merced de la voluntad y tiempo con el que cuentan las/os docentes. Sin embargo, para avanzar en culturas, políticas y prácticas inclusivas, los ajustes y otros recursos para la accesibilidad deben ser parte de la organización de la institución.

Especial énfasis requiere la evaluación por su tendencia a la estandarización y la connotación que entrega la institución y docentes a esta. Es importante, por lo tanto, reevaluar las nociones de calidad, excelencia y prestigio que hoy en día subyacen a las instituciones universitarias del país. Diversificar la evaluación y entregar distintos medios de expresión no necesariamente significa mermar la calidad de formación, sino que este último concepto se enriquece cuando la institución amplía la diversidad en sus aulas. De la misma manera, no relacionar las estrategias de inclusión únicamente con las instituciones escolares, puesto que, en

la adultez, siguen existiendo las discapacidades, y se sigue aprendiendo de formas diversas. Esto no significa que las competencias profesionales no vayan a desarrollarse de una forma óptima para las/os estudiantes y su futuro laboral.

Algunos desafíos que plantean las personas entrevistadas son la necesidad de que la institución en su totalidad se haga cargo de la inclusión, y no solamente una unidad que intente responder a las distintas necesidades de las/os estudiantes con discapacidad, una sistematización del trabajo (en términos de planificación y ejecución), generar un modelo de trabajo colaborativo con docentes que sea efectivo, monitorear la efectividad de estrategias de diversificación en el aula y la flexibilidad académica.

Por esto, entendiendo la participación asociada al empoderamiento (SENADIS, 2018), no pueden quedar fuera de las decisiones comunitarias y políticas las personas con discapacidad. Por ende, es necesario que, más allá de que se nombre en las políticas, esta debe ser propiciada con acciones claras por parte de las universidades, ya que es parte del reconocimiento y la dignidad.

Se debe reiterar la importancia que tiene el acceso al currículum en su totalidad (Lissi et al.,2013), por lo cual, desde el enfoque de derechos, las/os estudiantes con discapacidad deben participar del aprendizaje en conjunto con las/os demás estudiantes y con acceso total al aprendizaje. Por esto, los ajustes que se apliquen no deben modificar ni recortar los contenidos u objetivos propuestos para el resto de la clase, sino que contemplan las diversificaciones en el acceso a la información, o bien, apoyos extras.

Finalmente, respondiendo a la pregunta de investigación ¿Cómo son las políticas universitarias en inclusión implementada en tres universidades de la Región Metropolitana?, podemos mencionar que estas son, en su mayoría, limitadas. Esto último depende de la eficacia de la gestión de la institución y con los recursos que esta cuenta. En el caso, por ejemplo, de la Universidad 1, en donde

se puede identificar, a través de los discursos, que existe un acompañamiento más sistemático y, por ende, una distribución de recursos que tiene en cuenta las políticas de inclusión existe una mayor sensación de reconocimiento por parte de las/os estudiantes. No así en las otras dos instituciones, en las cuales se declara la falta de recursos y, por ende, la misma sensación por parte de las/os estudiantes entrevistados. Además de los recursos, son sumamente relevantes las creencias acerca de la discapacidad que tiene la comunidad educativa, esto a partir de la sensibilización que se logra generar, lo cual deviene en actitudes empáticas y acciones orientadas hacia el reconocimiento y la accesibilidad.

Podemos establecer algunas limitaciones metodológicas de esta investigación. Por ejemplo, a partir de lo establecido por Casanova (2007), esta fue realizada por solo una investigadora, lo cual puede producir limitantes en la interpretación de la información. Además, si bien fue realizada en 3 espacios diferentes, estos son de la misma región. Por lo tanto, un futuro estudio en relación con esta misma temática podría ser aplicado en otras regiones del país, pudiendo contrastar la información en contextos más diversos y no centralizados.

Por otra parte, no podemos olvidar que las/os estudiantes con discapacidad considerados en la investigación son aquellos que lograron sortear todas las dificultades que se encuentran en el acceso a la universidad, considerando que este porcentaje es, al 2015, solo un 15% (SENADIS, 2015) en comparación con personas con discapacidad que no han llegado a la educación superior y que, probablemente, han experimentado barreras para ingresar que no han sido explicitadas en este estudio.

Por último, un elemento que no se consideró son las condiciones socioeconómicas de las/os participantes, esto puede influir sustantivamente en su experiencia. Lo cual también puede ser incluido en algún estudio futuro de esta naturaleza.

BIBLIOGRAFÍA

- Ainscow, M., Booth, T. (2000). *Index for inclusion: developing learning and participation schools*; (3rd edition). Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE).
- Ainscow, M. y Echeita, G. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura*. 12(2011)26-46. <http://hdl.handle.net/10486/661330>
- Alba, C. (2012). *Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible* [Archivo PDF]. <https://web.ua.es/fr/accesibilidad/documentos/cursos/ice/dua-y-materiales-digitales.pdf>
- Alfaro, J. y Herrera, V. (2020). El reconocimiento de las diferencias como fundamento para la educación inclusiva: la evaluación como barrera en el discurso docente. *Revista Brasileña de Educación*, Vol. 25. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782020250030>
- Anadón, M. (2008) La investigación llamada “cualitativa”: de la dinámica de su evolución a los innegables logros y los cuestionamientos presentes. *Investigación y Educación en Enfermería*, 26(2): 198-211.
- Arnaiz, P. (2000). *Educación en y para la diversidad*. F. Soto y J. López (Ed). Nuevas Tecnologías, Viejas Esperanzas: Las Nuevas Tecnologías en el Ámbito de las Necesidades Especiales y la Discapacidad. Murcia: Consejería de Educación y Universidades.
- Balza, I. (2011). Crítica feminista de la discapacidad: el monstruo como figura de la vulnerabilidad y la exclusión. *Revista Dilemata*, 7, 57-76.
- Bea, M., Hartman, M. y Wang, Y. (2020). Inclusion and Special Education. *Education sciences*. 10(9), 238. <https://doi.org/10.3390/educsci10090238>
- Bekerman, Z. (2020). Reflexión sobre los peligros del ‘racismo cultural’ en la educación intercultural. *Journal of new approaches in educational research*. 9(1) 1-15. <https://doi.org/10.7821/naer.2020.1.534>

- Bernal, C. (2013). Diversidad, interculturalidad e inclusión en la Educación Superior: Creación de un programa de extensión como alternativa de avance en la toma de conciencia y eliminación de barreras actitudinales. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(1), 81-82.
- Bisquerra, R. (2009). Metodología de la Investigación Educativa. Madrid: Ed. La Muralla S.A.
- Biagiotti, G. y Moriña, A. (2022). Inclusion at university, transition to employment and employability of graduates with disabilities: A systematic review. *International Journal of Educational Development*. 93(2). <http://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2022.102647>
- Bravo, P y Herrera, V. (2020). Política educativa y significados del profesorado respecto del Programa Acceso y Acompañamiento Efectivo a la Educación Superior (PACE) en Chile. *Revista Educación*. 44(2). DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.38492>
- Boggino, N. y Boggino, P. (2014). Pensar la escuela desde la accesibilidad universal y la complejidad. Abrir las fronteras, los eufemismos y los estigmas. Paulo Freire. *Revista de Pedagogía Crítica*. 13(15), 31-51. <https://doi.org/10.25074/07195532.15.378>
- Burrue, M., Millán, A., Bracamontes, R. y Vera, J. (2021). La actitud, factor determinante para la inclusión a nivel superior. En J. Miranda y T. Arellano (Eds.), *La investigación como herramienta para el desarrollo profesional* (pp. 243-254).
- Canales, M. y Peinado, A. (1995) Grupos de discusión. En J. Delgado y J. Gutiérrez (Ed.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (p.288-331). Ed. Síntesis.
- Casanova, M.A. (2007). Manual de evaluación educativa. Novena Edición. Madrid: Ed. La Muralla.
- Centro Interuniversitario de Desarrollo [CINDA]. (2019). *Educación superior inclusiva* [Archivo PDF]. <https://cinda.cl/wp-content/uploads/2019/05/educacion-superior-inclusiva-gop-cinda.pdf>

- Cicero, F., Fry, J., Gururaj, S., Morosini, M., Somers, P. y Zamora, J. (2021). Affirmative action policy: Inclusion, Exclusion and the Global Public Good. *Sage journals*. 19(1), 63-83. <https://doi.org/10.1177/1478210320940139>
- Cisternas, M., Trecañ, S. y del Valle, R. (2022). *Manual de prácticas docentes inclusivas: la discapacidad en educación superior*. Universidad Católica de Temuco.
- Decreto 170 de 2009 [Ministerio de Educación]. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios para educación especial. 14 de mayo de 2009.
- Díaz, M., Roldán, N. y Durán, N. (2020). Narrativas de reconocimientos de adultos con discapacidad: hacia una vida independiente. *Revista Española de Discapacidad*, 8(1), 63-77.
- Díez, E. (26 de enero de 2019). *Los límites de las adaptaciones curriculares: De la integración a la inclusión educativa*. Conferencia, León, España.
- Echeita, G. (2004). ¿Por qué Jorge no puede ir al mismo colegio que su hermano? Un análisis de algunas barreras que dificultan el avance hacia una escuela para todos y con todos. *Revista electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 2(2) 30-44. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5547>
- Enríquez-Canto, Y. (2022). El componente interpersonal de la condición personal: entre las actitudes de reconocimiento y la inclusión de las personas con discapacidades. *Revista Colombiana de Bioética*, 17(2), 1-16.
- Espinoza, O. y González, L. (2015). Equidad en el Sistema de Educación Superior en Chile: Acceso, Permanencia, Desempeño y Resultados. En A. Bernasconi (Ed.), *Educación Superior en Chile: Transformación, Desarrollo y Crisis* (pp. 517-579). Ediciones de la Universidad Católica de Chile.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Fraenkel, J., Wallen, N., y Hyun, H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. Mc Graw Hill.

- García, C. y Marroquín, M. (2021). Estrategias metodológicas para la inclusión en la Educación Superior. *Revista Conrado*, 17(3) 223-232. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2161>
- García, L. y Rivera, A. (2021). La evaluación en la educación superior y el estudiante con discapacidad: reflexiones y recomendaciones. *RAES*, 13(22), 142-152
- Guilherme, M. y Teodoro, A., (2017). A educação superior em tempos de mudança na América Latina e na Europa: anotações para uma agenda alternativa. *Laplage em revista*. 3(3), 8-16. <https://doi.org/10.24115/S2446-6220201733394p.8-16>
- Herrera, V. (2008). Discapacidad y Necesidades Educativas Especiales: Nuevos Paradigmas en la Atención a la Diversidad. *Paulo Freire, Revista de Pedagogía Crítica*, 5, 83-93.
- Honneth, A. (2010). *Reconocimiento y menosprecio Sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Centro de Cultura Contemporánea de Barcelona.
- Jouve-Martín, J. y Oxhorn, P. (2017). Inequality and Inclusion in Latin America. *Latin American Research Review*. 52(2) 203-207. <https://doi.org/10.25222/larr.62>
- Ley 20422 de 2010. Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. 10 de febrero de 2010. D.O. No. 39583.
- Ley 20845 de 2015. De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado. 29 de mayo de 2015.D.O. No. 4117
- Ley 21091 de 2018. Sobre Educación Superior. 11 de mayo de 2018. D.O. No 42068.
- Lissi, M. y Salinas, M. (2012) Educación de niños y jóvenes con discapacidad: Más allá de la inclusión. En I. Mena, M. Lissi, L. Alcalay, N. Milicic (Eds.). *Educación y Diversidad: Aportes desde la Psicología Educacional* (p. 199-237). Ediciones UC.
- Lissi, M., Zuzulich, M., Hojas, A., Achiardi, C., Salinas, M. y Vásquez, A. (2013). *En*

el camino hacia una educación superior inclusiva en Chile. Fundamentos y adecuaciones curriculares para estudiantes con discapacidad sensorial o motora. PIANE-UC/SENADIS.

López, A. (2018). *La escuela inclusiva: El derecho a la equidad y la excelencia educativa.* Servicio Editorial de la Universidad de País Vasco.

López, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *Revista de Educación.* 4. 167-179. Universidad de Huelva.

McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa.* Pearson Educación S.A.

Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2015). *Diversificación de la Enseñanza* [Archivo PDF]. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>

Ministerio de Educación. (2020). Sobre el nuevo subsistema de Acceso Universitario. Educación Superior. Mineduc. <https://educacionsuperior.mineduc.cl/sobre-el-nuevo-sistema-de-acceso/educacion-universitaria/>

Ministerio de Educación. (s.f.). Portal PACE. Acceso Educación Superior. <https://acceso.cl/prueba-de-transicion/portal-pace/>

Ministerio de Educación (2017). Políticas e iniciativas inclusivas en Universidades Estatales. <http://dfi.mineduc.cl/usuarios/MECESUP/File/2017/eventos/CM/seminario-tallerinclusion/documentos/Politicase-Iniciativas-dic2017.pdf>

Moreno, M., Morán, M., Gómez, L., Solís, P. y Alcedo, M. (2022). Actitudes hacia las personas con discapacidad: una revisión de la literatura. *Revista Española de Discapacidad,* 10(1),7-27.

Muccio, L. (2012) *Head start instructional professionals' perceptions and practices: facilitators and barriers for including young children with disabilities* [Tesis de doctorado, George Mason University].

Muntaner, J. (2013). Calidad de vida en la escuela inclusiva. *Revista Iberoamericana De Educación,* 63, 35-49.

- Muñoz, M., De la Fuente, Y. y Martín, M. (2020). Accesibilidad universal en el currículum universitario: un desafío necesario. *Revista Española de Discapacidad*, 8(1), 247-259.
- Neiman, G. y Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En I. Vasilachis de Gialdino (Ed.), *Estrategias de Investigación cualitativa* (pp. 213-238). Editorial Gedisa.
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad* [Archivo PDF]. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4* [Archivo PDF]. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa/PDF/245656spa.pdf.multi
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2017). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2019). *Educación Superior* [Archivo PDF]. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_informe_pdfs/siteal_educacion_superior_20190525.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2020). *Inclusión y educación: todos sin excepción* [Archivo PDF]. https://gem-report-2020.unesco.org/wp-content/uploads/2020/06/GEMR_2020-Summary-ES-v8.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2021). Mujeres en la educación superior: ¿la ventaja femenina ha puesto fin a las desigualdades de género? <https://www.iesalc.unesco.org/wp->

content/uploads/2021/03/Las-mujeres-en-la-educación-superior_12-03-21.pdf

- Pascual, J. y Rodríguez, D. (2018). Accountability en Chile. Un Estudio Sociocrítico sobre Innovación Educativa y Control de la Docencia. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 11(2), 133-150.
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Peña, M. (2013). Análisis crítico de discurso del Decreto 170 de Subvención Diferenciada para Necesidades Educativas Especiales: El diagnóstico como herramienta de gestión. *Psicoperspectivas. Individuo y sociedad*. 12(2) 93-103.
https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071869242013000200010
- Schettini, P. y Cortazzo, I. (2016). *Técnicas y estrategias en la investigación cualitativa*. Editorial de la Universidad de La Plata.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2013). Educación Inclusiva y Recursos para la Enseñanza [Archivo PDF].
http://plataformaeducativa.se.jalisco.gob.mx/elpunto/sites/default/files/estrategias_especificas_2013.pdf
- Seid, G. (16-18 de noviembre de 2016). Procedimientos para el análisis cualitativo de entrevistas. Una propuesta didáctica. V Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales. Mendoza, Argentina.
- Servicio Nacional de la Discapacidad [SENADIS]. (2015). *Estudio Nacional de la Discapacidad 2015. Un nuevo enfoque para la inclusión* [Archivo PDF].
<https://www.senadis.gob.cl/descarga/i/3315>
- Servicio Nacional de la Discapacidad [SENADIS]. (s.f). *Medidas de Accesibilidad e Inclusión para personas con discapacidad* [Archivo PDF].
<https://www.senadis.gob.cl/descarga/i/3408/documento>

- Servicio Nacional de la Discapacidad [SENADIS]. (2017). *Plan Chile Accesible. Bases metodológicas para la gestión de un plan territorial de accesibilidad* [Archivo PDF]. <https://www.senadis.gob.cl/descarga/i/4722/documento>
- Servicio Nacional de la Discapacidad [SENADIS]. (2018). *Estudio sobre Participación Social de Personas en Situación de Discapacidad*. Editorial USACH.
https://www.researchgate.net/publication/347516042_Estudio_sobre_Discapacidad_y_Participacion_Social
- Servicio Nacional de la Discapacidad [SENADIS]. (2021). *Guía de Gestión para la Inclusión Laboral* [Archivo PDF].
<https://www.senadis.gob.cl/descarga/i/6972/documento>
- Solano, E. (2021). Innovación y Accesibilidad Universal: un compromiso de la educación superior para las personas con discapacidad. *Revista Innovaciones en Ciencia, Tecnología y Educación (ICTE)*, 5(5), 645-652.
- Solla, C. (2013). *Guía de Buenas Prácticas en Educación Inclusiva*. Madrid: Save the Children.
- Subsecretaría de Educación Superior. (2022). *Informe 2022. Matrícula en Educación Superior en Chile* [Archivo PDF]. https://www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2022/07/Matricula_Educacion_Superior_2022_SIES.pdf
- Tamayo, M., Carvallo, M., Sánchez, M. Besoáin-Saldaña, A y Rebolledo, J. (2018). Programa de Integración Escolar en Chile: brechas y desafíos para la implementación de un programa de educación inclusiva. *Revista Española de Discapacidad*, 6, 161-179.
- Tejeda, P. (2022). La Experiencia de Estudiantes Universitarios en Situación de Discapacidad en Contexto indígena frente a la Evaluación. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(1), 83-100.
- Tello, J. (2022). Actitudes docentes frente al estudiantado con discapacidad: una revisión de literatura. *Ciencia y Educación*, 6(1), 83-94.

- Vásquez, M., Hernández, E., Alvarado, G. y León, A. (2022). Historias, tropiezos y logros de inclusión de la educación básica hasta la educación superior: UABC en Z. Navarrete (Ed.). *Inclusión en Educación* (p.443-456). Plaza y Valdés.
- Velarde, V. (2012). Los modelos de la discapacidad: un recorrido histórico. *Revista Empresa y Humanismo*, 1, 115-136.
- Villalobos, I. (2021). Inclusión educativa en contextos de educación superior. Una revisión narrativa . *Revista Sul-Americana De Psicología*, 9(1), 39–62
<https://doi.org/10.29344/2318650X.1.2753>

ANEXOS

Anexo 1: Instrumentos

Entrevista a responsables

1. ¿Cómo surge el programa de apoyo del cual participa? Refiera a las políticas de inclusión.
2. ¿Cómo evaluaría el impacto de las políticas de inclusión en cuanto al egreso y posterior desarrollo profesional de los(as) estudiantes? ¿y en cuanto al abandono?
3. ¿Qué objetivos sigue actualmente el programa para dar respuesta a la diversidad en la universidad? ¿Cuáles son sus principales desafíos?
4. ¿Cuáles son los obstaculizadores y barreras para la inclusión que identificas actualmente en el espacio educativo? (infraestructura, metodologías de aprendizaje, formación docente, etc.)
5. ¿Cuáles son las estrategias que el programa ha establecido para realizar un trabajo directo con los y las docentes de la universidad? (cambios en la metodología, uso de material, evaluaciones, etc.)
6. ¿Cómo las políticas de inclusión abordan el currículum de las distintas carreras? Señale las estrategias que han sido exitosas en este sentido.
7. ¿Qué instancias de autoevaluación genera la institución que permitan identificar el cumplimiento en torno a las estrategias de educación inclusiva? Descríbalas.
8. ¿En qué carreras se suelen encontrar más obstaculizadores para las personas con discapacidad? ¿En qué carreras más facilitadores? ¿Por qué? En este sentido, ¿cuáles son los principales desafíos? ¿qué propondrías?

Entrevista a estudiantes

1. Describe tu experiencia en la Educación Superior. Refiere a las políticas de inclusión.
2. ¿Qué procesos de tu universidad conoces que faciliten el acceso, la permanencia, el progreso y el egreso de estudiantes con discapacidad?

3. ¿Qué conoces de la política de inclusión de tu universidad? ¿qué destacas de ella?
4. ¿Cómo valoras la inclusión académica en tu universidad? ¿cómo se reconocen las diferencias y particularidades de cada estudiante? (metodologías, recursos, evaluación, etc.)
5. ¿De qué maneras crees que las prácticas pedagógicas de los docentes de tu universidad valoran la diversidad?
6. ¿En qué instancias observas que tu universidad cuenta con procesos que faciliten (u obstaculicen) el acceso, la permanencia y el egreso de estudiantes con discapacidad? ¿qué sugerencias de mejora propondrías?

Focus group estudiantes

1. ¿Qué conoces acerca de las políticas de inclusión en tu universidad? ¿En qué instancias te has sentido incluido/a en ella?
2. ¿En cuáles te has sentido excluido/a?
3. ¿Cómo evalúas las expectativas que los/as docentes tienen sobre ti?
4. ¿De qué maneras crees que la comunidad educativa intenta eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación?
5. ¿En qué experiencias cotidianas se expresa la accesibilidad en tu universidad? (infraestructura, comunicación, barreras y facilitadores, etc.)
6. ¿Qué obstaculizadora para la inclusión identificas en el espacio universitario al cual perteneces?
7. ¿Y facilitadores?
8. ¿Qué sugerencias propones para favorecer la política de inclusión en tu espacio universitario?

Anexo 2: Consentimientos

Consentimiento para entrevista a responsables de las unidades de inclusión

DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

INCLUSIÓN EN LA OFERTA EDUCATIVA EN EDUCACIÓN SUPERIOR: LA REALIDAD DE TRES UNIVERSIDADES CHILENAS

I. INFORMACIÓN

Usted ha sido invitado(a) a participar en la investigación “Inclusión en la oferta educativa en Educación Superior: La realidad de tres universidades chilenas”. Su objetivo es comprender las políticas universitarias en inclusión desde los discursos de los responsables y estudiantes con discapacidad en tres programas de instituciones de Educación Superior. Usted ha sido invitado(a) porque es responsable del programa de inclusión de su universidad.

La investigadora responsable de este estudio es Paloma Arellano Cárdenas, del Magíster en Educación, mención Currículum y Comunidad Educativa de la Universidad de Chile. La investigación es patrocinada por ANID (Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo).

Para decidir participar en esta investigación, es importante que considere la siguiente información. Siéntase libre de preguntar cualquier asunto que no le quede claro:

Participación: Su participación consistirá en dar una entrevista de forma online o presencial de aproximadamente una hora y treinta minutos, en ella se hablará del programa de inclusión en el cual trabaja, específicamente acerca de las políticas de inclusión de la universidad. Esta entrevista será grabada y se puede interrumpir o retomar en cualquier momento que considere necesario.

Riesgos: Al ser una entrevista grabada, se tomarán medidas de reserva de la información, protegiendo la identidad de los(as) participantes.

Beneficios: Usted no recibirá ningún beneficio directo, ni recompensa alguna, por participar en este estudio. No obstante, su participación permitirá generar información para avanzar en accesibilidad en instituciones universitarias.

Voluntariedad: Su participación es absolutamente voluntaria. Usted tendrá la libertad de contestar las preguntas que desee, como también de detener su participación en cualquier momento que lo desee. Esto no implicará ningún perjuicio para usted.

Confidencialidad: Todas sus opiniones serán confidenciales, y mantenidas en estricta reserva. En las presentaciones y publicaciones de esta investigación, su nombre no aparecerá asociado a ninguna opinión particular. Los datos serán guardados por la investigadora responsable por cuanto dure el estudio.

Conocimiento de los resultados: Usted tiene derecho a conocer los resultados de esta investigación. Para ello, debe escribir al correo palomaarellano@ug.uchile.cl o comunicarse al teléfono +56942427770

Datos de contacto: Si requiere más información o comunicarse por cualquier motivo relacionado con esta investigación, puede contactar a la Investigadora Responsable de este estudio:

Paloma Arellano Cárdenas

Teléfono: +56942427770

Dirección: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Av. Ignacio Carrera Pinto 1045, Ñuñoa, Santiago.

Correo Electrónico: palomaarellano@ug.uchile.cl

También puede comunicarse con el Comité de Ética de la Investigación que aprobó este estudio:

Comité de Ética de la Investigación

Facultad de Ciencias Sociales

Universidad de Chile

Teléfonos: (56-2) 29772443

Dirección: Av. Ignacio Carrera Pinto 1045, Ñuñoa, Santiago. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile.

Correo Electrónico: comite.etica@facso.cl

II. FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo,, acepto participar en el estudio “Inclusión en la oferta educativa en Educación Superior: La realidad de tres universidades chilenas” en los términos aquí señalados.

Declaro que he leído (o se me ha leído) y (he) comprendido, las condiciones de mi participación en este estudio. He tenido la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido respondidas. No tengo dudas al respecto.

Firma Participante

Firma Investigadora Responsable

Lugar y Fecha: _____

Correo electrónico para la devolución de la información _____

Este documento consta de 3 páginas y se firma en dos ejemplares, quedando una copia en cada parte.

Consentimiento para entrevista a estudiantes

DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

INCLUSIÓN EN LA OFERTA EDUCATIVA EN EDUCACIÓN SUPERIOR: LA REALIDAD DE TRES UNIVERSIDADES CHILENAS

II. INFORMACIÓN

Usted ha sido invitado(a) a participar en la investigación “Inclusión en la oferta educativa en Educación Superior: La realidad de tres universidades chilenas”. Su objetivo es comprender las políticas universitarias en inclusión desde los discursos de los responsables y estudiantes con discapacidad en tres programas de instituciones de Educación Superior. Usted ha sido invitado(a) porque es un estudiante con discapacidad de la universidad en donde se realiza el trabajo de campo.

La investigadora responsable de este estudio es Paloma Arellano Cárdenas, del Magíster en Educación, mención Currículum y Comunidad Educativa de la Universidad de Chile. La investigación es patrocinada por ANID (Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo).

Para decidir participar en esta investigación, es importante que considere la siguiente información. Siéntase libre de preguntar cualquier asunto que no le quede claro:

Participación: Su participación consistirá en dar una entrevista de forma online o presencial de aproximadamente una hora y treinta minutos, en ella se hablará de las políticas y espacios de inclusión y exclusión de la institución de Educación Superior a la cual pertenece. Esta entrevista será grabada y se puede interrumpir o retomar en cualquier momento que considere necesario.

Riesgos: Al ser una entrevista grabada, se tomarán medidas de reserva de la información, protegiendo la identidad de los(as) participantes.

Beneficios: Usted no recibirá ningún beneficio directo, ni recompensa alguna, por participar en este estudio. No obstante, su participación permitirá generar información para avanzar en accesibilidad en instituciones universitarias.

Voluntariedad: Su participación es absolutamente voluntaria. Usted tendrá la libertad de contestar las preguntas que desee, como también de detener su participación en cualquier momento que lo desee. Esto no implicará ningún perjuicio para usted.

Confidencialidad: Todas sus opiniones serán confidenciales, y mantenidas en estricta reserva. En las presentaciones y publicaciones de esta investigación, su nombre no aparecerá asociado a ninguna opinión particular. Los datos serán guardados por la investigadora responsable por cuanto dure el estudio.

Conocimiento de los resultados: Usted tiene derecho a conocer los resultados de esta investigación. Para ello, debe escribir al correo palomaarellano@ug.uchile.cl o comunicarse al teléfono +56942427770

Datos de contacto: Si requiere más información o comunicarse por cualquier motivo relacionado con esta investigación, puede contactar a la Investigadora Responsable de este estudio:

Paloma Arellano Cárdenas

Teléfono: +56942427770

Dirección: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Av. Ignacio Carrera Pinto 1045, Ñuñoa, Santiago.

Correo Electrónico: palomaarellano@ug.uchile.cl

También puede comunicarse con el Comité de Ética de la Investigación que aprobó este estudio:

Comité de Ética de la Investigación

Facultad de Ciencias Sociales

Universidad de Chile

Teléfonos: (56-2) 29772443

Dirección: Av. Ignacio Carrera Pinto 1045, Ñuñoa, Santiago. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile.

Correo Electrónico: comite.etica@facso.cl

II. FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo,, acepto participar en el estudio “Inclusión en la oferta educativa en Educación Superior: La realidad de tres universidades chilenas” en los términos aquí señalados.

Declaro que he leído (o se me ha leído) y (he) comprendido, las condiciones de mi participación en este estudio. He tenido la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido respondidas. No tengo dudas al respecto.

Firma Participante

Firma Investigadora Responsable

Lugar y Fecha: _____

Correo electrónico para la devolución de la información _____

Este documento consta de 3 páginas y se firma en dos ejemplares, quedando una copia en cada parte.

Consentimiento para focus group a estudiantes

DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

INCLUSIÓN EN LA OFERTA EDUCATIVA EN EDUCACIÓN SUPERIOR: LA REALIDAD DE TRES UNIVERSIDADES CHILENAS

III. INFORMACIÓN

Usted ha sido invitado(a) a participar en la investigación “Inclusión en la oferta educativa en Educación Superior: La realidad de tres universidades chilenas”. Su objetivo es comprender las políticas universitarias en inclusión desde los discursos de los responsables y estudiantes con discapacidad en tres programas de instituciones de Educación Superior. Usted ha sido invitado(a) porque es un estudiante con discapacidad de la universidad en donde se realiza el trabajo de campo.

La investigadora responsable de este estudio es Paloma Arellano Cárdenas, del Magíster en Educación, mención Currículum y Comunidad Educativa de la Universidad de Chile. La investigación es patrocinada por ANID (Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo).

Para decidir participar en esta investigación, es importante que considere la siguiente información. Siéntase libre de preguntar cualquier asunto que no le quede claro:

Participación: Su participación consistirá en ser parte de un focus group de forma online o presencial de aproximadamente una hora y treinta minutos, en él se hablará de las políticas y espacios de inclusión y exclusión de la institución de Educación Superior a la cual pertenece. Esta instancia será grabada y se puede interrumpir o retomar en cualquier momento que considere necesario.

Riesgos: Al ser un focus group grabado, se tomarán medidas de reserva de la información, protegiendo la identidad de los(as) participantes.

Beneficios: Usted no recibirá ningún beneficio directo, ni recompensa alguna, por participar en este estudio. No obstante, su participación permitirá generar información para avanzar en accesibilidad en instituciones universitarias.

Voluntariedad: Su participación es absolutamente voluntaria. Usted tendrá la libertad de contestar las preguntas que desee, como también de detener su participación en cualquier momento que lo desee. Esto no implicará ningún perjuicio para usted.

Confidencialidad: Todas sus opiniones serán confidenciales, y mantenidas en estricta reserva. En las presentaciones y publicaciones de esta investigación, su nombre no aparecerá asociado a ninguna opinión particular. Los datos serán guardados por la investigadora responsable por cuanto dure el estudio.

Conocimiento de los resultados: Usted tiene derecho a conocer los resultados de esta investigación. Para ello, debe escribir al correo palomaarellano@ug.uchile.cl o comunicarse al teléfono +56942427770

Datos de contacto: Si requiere más información o comunicarse por cualquier motivo relacionado con esta investigación, puede contactar a la Investigadora Responsable de este estudio:

Paloma Arellano Cárdenas

Teléfono: +56942427770

Dirección: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Av. Ignacio Carrera Pinto 1045, Ñuñoa, Santiago.

Correo Electrónico: palomaarellano@ug.uchile.cl

También puede comunicarse con el Comité de Ética de la Investigación que aprobó este estudio:

Comité de Ética de la Investigación

Facultad de Ciencias Sociales

Universidad de Chile

Teléfonos: (56-2) 29772443

Dirección: Av. Ignacio Carrera Pinto 1045, Ñuñoa, Santiago. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile.

Correo Electrónico: comite.etica@facso.cl

II. FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo,, acepto participar en el estudio “Inclusión en la oferta educativa en Educación Superior: La realidad de tres universidades chilenas” en los términos aquí señalados.

Declaro que he leído (o se me ha leído) y (he) comprendido, las condiciones de mi participación en este estudio. He tenido la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido respondidas. No tengo dudas al respecto.

Firma Participante

Firma Investigadora Responsable

Lugar y Fecha: _____

Correo electrónico para la devolución de la información _____

Este documento consta de 3 páginas y se firma en dos ejemplares, quedando una copia en cada parte.