



UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

Estrategias y prácticas que faciliten el ingreso, permanencia y egreso de personas en situación de discapacidad en la educación superior.

Memoria para optar a título de Psicóloga/o

Autores:

Stephania Alejandra Erices Cartes

María Susana Vargas González

Profesora Guía:

Margarita Bórquez Quintas

Santiago, 2024

Agradecimientos

María

Quiero agradecer a las personas que han estado a mi lado durante todo este camino, para apoyarme y ayudarme a sacar esta hermosa carrera.

Mención especial a mis papás, Patricio y María Tránsito, porque ellos me forjaron este camino y me dieron todas las herramientas que estuviesen en sus manos para convertirme en una profesional, han sido mi ejemplo de constancia, esfuerzo y humildad para enfrentar cualquier adversidad, siempre serán mi motivo de mayor orgullo y amor. Al igual que mis hermanas Diana, Baleria y sobrina Isidora por estar en cada paso, por incentivar con el mismo esfuerzo este logro. No quiero dejar atrás a aquellas personas que no pudieron verme terminar este proceso en vida, a pesar de haberme visto comenzarlo, mis abuelos, gracias por estar pendiente cada año, y por esas palabras que me motivaron a seguir cuando lo necesitaba.

Por último, quiero recalcar que al defender mi tesis que tenía como foco la inclusión para personas en situación de discapacidad, abracé mi experiencia personal y desafíos como estudiante en situación de discapacidad, es por esto que agradezco la labor de docentes, trabajadores sociales y compañeros de carrera dentro de la universidad, que tuvieron un rol esencial para favorecer mi permanencia en la carrera, con especial mención a nuestra profesora guía Margarita Bórquez, por su apoyo, enseñanzas e incansable vocación.

Stephi

Quiero agradecer primero a Dios, por darme más vida de la que pensé que tendría y por amarme tal cual soy. En segundo lugar, agradezco por todas las mujeres grandiosas que puso en mi camino y que formaron la persona que soy hoy. Por mis abuelas Elcira y Ana, que no alcanzaron a estar en cuerpo, pero sí en espíritu, a mi lela Rita por siempre entenderme y apoyarme, a mis tías Jeannette y Guillermina, por darme todo el cariño y contención, a mi madre y hermanas, por cuidarme cuando más lo necesitaba. En tercer lugar, a todos mis amigos y amigas que siempre estuvieron atentos a mi proceso y entendieron lo difícil que se puso en el último momento, a pesar de ello, nunca me dejaron sola y siempre estuvieron cuando los necesité. Y por último a mi padre, por ser un buen proveedor y cumplir con mis necesidades básicas.

También agradecer a mi compañera María por incluirme en un proyecto tan personal como lo fue esta memoria, donde su experiencia nos entregó la base para poder escribir y buscar la información precisa, entender esta investigación desde lo que ella vivió en la universidad enriquece mucho más el debate que hay sobre la inclusión. Agradecida de la profesora Margarita, quien, con su paciencia y entendimiento, nos ayudó mucho más de lo que ella cree.

Índice	Pág.
1. Introducción.	4
2. Educación Inclusiva.	6
3. Discapacidad.	8
4. Estudiantes en situación de discapacidad, principales barreras en la educación superior.	10
5. Políticas públicas, normativas e instituciones del estado implicadas en la inclusión educacional.	16
6. Estrategias y prácticas inclusivas en la educación superior para estudiantes en situación de discapacidad (EsD).	21
6.1. Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).	22
6.2. Adaptaciones curriculares.	24
6.3. Capacitaciones al equipo docente.	27
6.4. Actitudes positivas como estrategia favorecedora de las prácticas inclusivas en la educación superior.	28
7. Discusión.	31
8. Conclusión.	36
9. Bibliografía.	39

Introducción.

Al pasar los años se han presentado grandes avances orientados a crear una educación inclusiva, la posibilidad del acceso a la educación, independiente del género, etnia, discapacidad, nivel socioeconómico, ha sido un pilar fundamental para este objetivo. Estos avances no han estado exentos de discusión y existen distintas perspectivas de lo que se entiende por educación inclusiva, por tanto, existen diversas estrategias mediante las cuales se puede implementar.

La educación es un derecho humano, que permite potenciar las capacidades individuales y, de esta forma, lograr progresos a nivel de la sociedad, desde esta perspectiva, resulta sumamente importante el acceso a la educación para todas/os quiénes son parte de una sociedad. En la actualidad, la UNESCO define a la educación inclusiva como “una estrategia dinámica para responder en forma proactiva a la diversidad de los estudiantes y concebir las diferencias individuales no como problemas, sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje” (UNESCO, 2008).

En este sentido, la inclusión de personas en situación de discapacidad en la educación superior es un tema que en la actualidad se torna relevante, teniendo en cuenta los avances significativos en distintos ámbitos de la sociedad, todo en pos de poder facilitar y acercar los recursos a todas las personas. A pesar de esto, en el ámbito de la educación superior, existen muchos más desafíos por superar relacionados al acceso, permanencia y egreso de los estudiantes universitarios en situación de discapacidad.

Es importante destacar que la discapacidad no debe ser una barrera para el ingreso, permanencia y egreso en la educación superior. Pues todas las personas, independientemente de su condición, deben tener la oportunidad de recibir educación de calidad, que les permita desarrollar su potencial académico y profesional. De esta forma, es fundamental que las instituciones educativas trabajen en la creación de un entorno inclusivo y accesible para todas/os los estudiantes.

Por lo tanto, la inclusión de personas en situación de discapacidad en la educación superior es un derecho fundamental que debe ser garantizado por todas las instituciones educativas.

Para lograr una educación superior inclusiva, es necesario trabajar en la creación de un entorno accesible y en la implementación de políticas y programas que promuevan la inclusión social y académica de todas las personas. Esta memoria, tendrá como objetivo principal identificar a través de una revisión bibliográfica, las estrategias y prácticas que faciliten el ingreso, permanencia y egreso de estudiantes en situación de discapacidad (EsD) en la educación superior. Como personas y estudiantes en situación de discapacidad, entendemos desde la propia experiencia la problemática que hay en torno al ingreso a la universidad y la permanencia en esta misma, es por esto que se considera relevante la recopilación de la mayor cantidad de información que pueda dar sustento, a la experiencia que viven estudiantes en situación de discapacidad en la actualidad dentro de la educación superior, durante todo el proceso y duración de sus carreras, como también para apoyar futuras investigaciones y así encontrar posibles soluciones que emparejen el escenario para todas/os los estudiantes en situación de discapacidad. Al avanzar en la lectura sobre la inclusión y discapacidad en la educación superior, que fue el principal foco de esta investigación, se percata poca evidencia científica en los procesos de ingreso, permanencia, y egreso, en la educación superior en Chile. Por lo tanto, la elección de buscar estrategias y prácticas se orientó también a considerar aquellas que han funcionado en otros países o niveles educativos anteriores y que pudiesen ser puestas en práctica nacionalmente considerando no solo las posibilidades prácticas, sino también las limitaciones que existen en el contexto nacional.

Por último, en el camino a encontrar las principales estrategias y prácticas inclusivas en la educación superior, las lecturas como lo planteado por la UNESCO llevan a partir por la identificación de barreras existentes para los EsD bajo la premisa de que al identificarlas y eliminarlas se puede comenzar a contar con un entorno, en primera instancia más accesible. Seguido de esto, la importancia de la participación activa y gestiones institucionales como base primordial para prestar los recursos y financiamientos que hagan efectivo lo anterior. Sumando finalmente el concepto de actitudes positivas de los principales actores del entorno educativo, como facilitador al momento de implementar las medidas inclusivas dentro de la educación superior.

Toda esta búsqueda se realizó a través de la recolección de textos bibliográficos sobre la inclusión en la educación superior, sin embargo, se tomó en cuenta, para efectos de comparación, la bibliografía que menciona la educación básica y media. Se incluyeron artículos empíricos, de revisión bibliográfica y tesis o memorias de título sobre la temática.

Las palabras claves que mayormente se utilizaron fueron: “discapacidad”, “estudiantes en situación de discapacidad en la universidad”, “educación inclusiva”, “prácticas inclusivas”, “diseño universal para el aprendizaje” “actitudes en la educación superior” “barreras en la educación superior”, principalmente a través de los motores de búsqueda como Google académico, Dialnet, Scielo, Redalyc, Repositorios Académicos, Science Direct y Semantic Scholar, entre los que encontramos un total de 80 artículos.

Educación inclusiva.

El concepto de inclusión hace referencia a garantizar el acceso universal de todas/os, independientemente de sus diferencias. La educación inclusiva, implica considerar esto en el ámbito de la educación, por lo que se debería garantizar el igual acceso de oportunidades de aprendizaje para todas/os, eliminando también las barreras que impidan el acceso de cualquier persona al sistema educacional (Echeita et. al, 2009). Gracias a que la educación inclusiva es un proceso permanente, que reconoce el derecho de toda persona a una educación de calidad, basándose en el reconocimiento y valoración de la diferencia y la diversidad, en el último tiempo, el ingreso a la educación superior de EsD o que requieren adecuaciones para lograr sus objetivos académicos, ha aumentado. En Chile, según la Superintendencia de Educación Superior (SES), a través del informe del Servicio de Información de Educación Superior (SIES), informa la incorporación, por primera vez, de las cifras de EsD en la educación superior para el año 2022, las cifras ascienden a 7.951 EsD, lo que corresponde al 0,6% de la matrícula total de la educación superior. A pesar de eso, el acceso sigue siendo desigual, porque los factores socioeconómicos, la geografía, la raza y el origen étnico, continúan afectando el acceso a la educación (Devoz, 2023).

La UNESCO (2017), plantea que se deben considerar cuatro elementos para una educación inclusiva. Lo primero es entender la inclusión como un proceso, como una búsqueda que no tiene límites, porque siempre habrá distintas formas de responder a la diversidad, pues se trata de aprender de las diferencias. Lo segundo es identificar y eliminar las barreras, con la ayuda de diversos estudios, que tienen como fin generar mejoras en las políticas y prácticas inclusivas. Como tercer elemento, se plantea que la educación inclusiva se trata de la presencia, participación y logros de todas/os los estudiantes, permitiendo que cada uno de ellos reciba una educación de calidad, enfocada en el aprendizaje y no solo en los resultados académicos.

Como cuarto y último elemento, la educación inclusiva debe darle un especial énfasis a aquellos estudiantes que tengan mayores riesgos de marginación, exclusión o bajo rendimiento, tomando las medidas necesarias para asegurar su presencia, participación y logros en el sistema educativo.

Tradicionalmente, el concepto de educación inclusiva se ha asociado al alumnado con discapacidad o necesidades educativas especiales, pero paulatinamente se ha ido adoptando un enfoque más holístico que evita la discriminación y permite reconocer las diferentes capacidades y potencialidades de los demás, lo que requiere de una infraestructura específica, así como ajustes en la pedagogía innovadora (Devoz, 2023). La educación inclusiva se constituye entonces desde una base educativa que permite facilitar la diversidad, implementando distintas respuestas educativas en torno a las necesidades que surgen de todas/os los estudiantes (Sánchez Palomino y Lázaro, 2011 citado en Pegalajar y Colmenero, 2017). Para este conjunto de respuestas educativas Raffo et. al (2009, citado en Pegalajar y Colmenero, 2017)), señalan que se necesita una reestructuración en las organizaciones educativas y en todo el sistema, que considere la accesibilidad no solo a nivel institucional, sino también a nivel docente y estudiantil, dentro y fuera del aula, para lograr superar las limitaciones que suelen presentarse en el aprendizaje en un entorno educativo.

El nuevo concepto sobre inclusión también trajo consigo una perspectiva más crítica hacia conceptos pasados, ya que en décadas anteriores el término que se manejaba a nivel global era el de integración. La integración posiciona a las personas con discapacidad en un lugar aún más marginado, ya que como la palabra lo dice, intentaba integrar a las personas con discapacidad en distintas áreas, pero forzando la adaptación de éstas a los diversos entornos y no al contrario. Un ejemplo de esto fue la creación de instituciones educativas especializadas, en donde si bien, se contaba con estructuración y profesionales dedicados a la educación de personas en situación de discapacidad, esto provocaba que los estudiantes, al momento de salir de ese entorno educativo, se enfrentaran a nuevos desafíos al actuar en el ámbito social y laboral fuera de esas estructuras especializadas (Arnaiz, 2019).

En este sentido, aunque fueron pensadas como una forma de integrar a las personas con discapacidad a los distintos entornos (educativo, social, cultural, entre otros), seguían siendo excluidos. Por tanto, el concepto de integración implicaba que las personas con

discapacidad tuvieran un lugar en la educación, pero desde la limitación de lo que era posible para las instituciones educativas. La inclusión, por otro lado, conlleva que sea obligación de las instituciones entregar herramientas y un entorno adaptado para incluir a las personas con discapacidad en un espacio social y estructural diverso (Arnaiz, 2019).

Discapacidad.

A lo largo de la historia, el concepto de discapacidad también ha experimentado una evolución significativa. En la antigüedad, se asociaba a castigos divinos, lo que se traducía en rechazo y aislamiento. En el siglo XX, la discapacidad se veía desde un enfoque asistencial, creando así los centros de educación especial. Tras el fin de la segunda guerra mundial, y con la aparición de numerosas discapacidades, estas personas fueron consideradas héroes, lo que impulsó la formación de las primeras asociaciones de personas en situación de discapacidad, con el objetivo de defender sus derechos. Ya para el año 2001, la OMS desarrolló la definición de discapacidad que marcó un antes y un después (Gil, 2018), en tanto que las personas con discapacidad son “aquellas que tienen deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, en interacción con diversas barreras, pueden obstaculizar su participación plena y efectiva en la sociedad en igualdad de condiciones con los demás” (citado en Organización Panamericana de la Salud, s/f).

Las distintas formas de entender el concepto de discapacidad, que se han adaptado según el contexto de la época, han ido adquiriendo cada vez más relevancia dentro de la sociedad, ya que según cómo se conceptualiza, es que cambia también la perspectiva de la sociedad hacia las personas en situación de discapacidad, considerando las actitudes, las normativas, las leyes y la inclusión en general, ahora se reconoce la importancia de promover los derechos de las personas en situación de discapacidad en la sociedad. En este sentido, las perspectivas han ido desde los modelos de prescindencia, el modelo médico-rehabilitador (o asistencial), hasta el modelo social (López, 2016).

El primer modelo planteado fue el de prescindencia, este sugiere que las causas de origen de la discapacidad tenían relación con motivos religiosos, donde el nacimiento de niños con discapacidad podría dar cuenta de algún tipo de mal augurio, castigo o proceder de creencias diabólicas. Esta perspectiva de la discapacidad se divide a su vez en dos submodelos, el primero es el eugenésico, que refleja cómo en esa época se prescindía de aquellos niños o niñas que nacían con alguna discapacidad, ya que eran vistos como una

carga para la sociedad, por tanto, se cometían prácticas eugenésicas como el infanticidio. Por otro lado, se encuentra el submodelo de marginación, en el cual, la respuesta a la presencia de personas con discapacidad en la edad media era la exclusión a sectores de pobreza y otros grupos marginados (Toboso y Arnau, 2008).

El segundo modelo que se presenta en la historia del concepto de discapacidad es el modelo médico. En este caso, las causas que se asocian a la discapacidad no son religiosas, sino médicas, consideradas como la falta o falencia de capacidades debido a una enfermedad o la ausencia de salud. Desde este nuevo modelo médico-científico, se desarrolla una nueva forma de mirar la discapacidad, dando un paso hacia la integración de las personas con discapacidad a la sociedad, siempre y cuando estas personas logren, con rehabilitación o tratamientos, el mayor acercamiento a la “normalidad”, es decir, que se vean y posean una funcionalidad lo más acorde a lo que se consideraba normativamente una persona sana y capaz (Toboso y Arnau, 2008). Considerar la discapacidad como un problema humano, causado por una enfermedad, un trauma o una condición de salud, requiere la prestación de atención médica en forma de tratamiento individual. En este sistema, el objetivo del tratamiento de la discapacidad es proporcionar el mayor nivel de atención posible y permitir que los pacientes se adapten y afronten mejor su situación (Salmón et. al, 2015).

El modelo social, por último, viene a ser uno de los más actuales y considerados mundialmente. Propone dos aristas muy importantes, desde la base principal en la que rechaza a los otros 2 modelos antes mencionados, y que, en este caso, señala que la causa de la discapacidad no es religiosa ni médico-científico, sino que la causa de la discapacidad es social, es decir, es la sociedad y su completa organización que no considera a las personas con discapacidad, lo que genera la discapacidad, ya que no ofrece suficientes herramientas ni cubre sus principales necesidades. Por el contrario, considera que las personas con discapacidad pueden ser un aporte a la sociedad, si se consideran las diferencias de todas las personas y que, por tanto, el entorno es el que se debe adaptar, teniendo en cuenta aquellas diferencias y que son igualmente merecedores de una vida participe y digna (Toboso y Arnau, 2008). Un impedimento es una anomalía en la función o estructura corporal que dificulta o impide el desempeño de comportamientos considerados valiosos, mientras que una discapacidad es la interacción de este impedimento con el mundo. Una misma característica puede ser más o menos incapacitante dependiendo de la clase social, dónde y cuándo pertenezca la persona con

esa condición. La anterior perspectiva es coincidente con la dada por el Servicio Nacional de Discapacidad (SENADIS, 2015) que corresponde también a esa mirada más integral.

En este sentido es que se necesita de transformaciones a nivel social, estructural y con políticas que permitan que las personas en situación de discapacidad puedan ser partícipes en cualquier área de su vida, en su pleno derecho (Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, 2006).

Estudiantes en situación de discapacidad, principales barreras en la educación superior.

La escolarización en los niveles obligatorios ha creado y diseñado nuevos espacios y herramientas que han permitido, con el tiempo, incluir a todas las diversidades, sin embargo, en el caso de la educación superior, esto se ha hecho mucho más difícil, creando de esta manera una serie de omisiones, divisiones y exclusiones. Lo que llega a ser contraproducente, pues según el artículo 26 de los DDHH, la educación es un derecho que debe ser garantizado para todas/os, para así lograr el pleno desarrollo humano (Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948).

La educación superior pasa una etapa crítica en cuanto al desarrollo e inclusión de los EsD, pues estos enfrentan varios desafíos como barreras físicas, organizacionales y psicológicas. Estas barreras pueden ser obstáculos físicos que limitan, dificultan o impiden que las personas se muevan con libertad, sobre todo si se encuentran en una situación de discapacidad física. Se pueden mencionar algunos ejemplos como las escaleras, puertas estrechas, baños no adecuados o inaccesibles, entre otros. También pueden incluir limitaciones en el acceso a la información, la infraestructura y la falta de recursos para brindar la asistencia adecuada. Por tanto, queda en evidencia que son las distintas barreras, arquitectónicas, sociales, políticas y de diversas índoles, las que imposibilitan su libre actuar.

Esto es demostrado, por un lado, por La Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF, 2001; citado en Fernández-López, et. al, 2019) y, por

otro lado, por la Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD, 2006), donde se recalca que el entorno desempeña un rol limitante. La falta de accesibilidad es una barrera a la que históricamente se le ha puesto bastante énfasis, al ser de los obstáculos más visibles para los EsD, sin embargo, aún en los países que cuentan con políticas y avances al respecto, falta un ente que regularice y se asegure del cumplimiento de los principales planes y políticas que se imparten. La falta de accesibilidad se ve reflejada, por ejemplo, en la falta de intérpretes para personas con sordera, falta de accesibilidad al transporte que permita, por ejemplo, que los estudiantes puedan movilizarse para cubrir cualquiera de sus necesidades y la falta de infraestructura adaptada a diversas discapacidades (OMS, 2011).

Otro estudio que muestra lo relevante que es considerar la infraestructura como una barrera para EsD, se realizó por Luque (et. al, 2006) en Málaga, España. Esta investigación descriptiva, tuvo como objetivo evaluar la accesibilidad de estudiantes en situación de discapacidad en la Universidad de Málaga. La evaluación fue hecha a estructuras arquitectónicas de 11 edificios de esta universidad, encontrando que de acuerdo a las normativas que se exigen a nivel nacional, se cumplen varias de las características necesarias para la accesibilidad de EsD, por ejemplo, la existencia de rampas para aquellos estudiantes en silla de ruedas, lo que, sin embargo, no sería suficiente, ya que no se estaría cumpliendo con un acceso adecuado completo y adaptado para ellos, ya que en general solo se cuenta con rampas, pero no un acceso que permita mayor movilidad dentro de los espacios físicos de los campus, como, por ejemplo, la existencia de ascensores que permiten la movilidad, a las distintas plantas de los edificios. En el caso de personas con discapacidad sensorial, existen varias falencias en cuanto a la calidad de las estructuras de acceso como, baldosas rotas, falta de pasamanos, puertas no señalizadas, entre otras. Así que, si bien en general se cuenta con un acceso a la *infraestructura* que cumple las normativas para personas en situación de discapacidad, no es así en cuanto al acceso a los *servicios* que ofrece esta misma, es decir, los estudiantes pueden ingresar a la universidad, pero dentro de ella se encontrarán con dificultades iguales o mayores, lo que no facilita el uso de todos los servicios que podrían brindar las instituciones (Luque et. al, 2006).

Del mismo modo, Luque-Parra (et. al, 2014) dieron cuenta de los resultados de un estudio de caso con una estudiante de 22 años, de la Facultad de Ciencias de la Comunicación en Málaga, España. La estudiante fue evaluada con un 90% de discapacidad motora, requiriendo diversos cuidados personales, por lo que se establecieron horarios preferentes, diversos apoyos académicos de los docentes (metodologías, tutorías y recursos), psicopedagogos, profesionales de trabajo social, psicología y médicos, además de un transporte privado debido a su movilidad reducida. Los resultados indican que tanto los estudiantes como los profesores, destacan lo enriquecedor que fue aprender a adecuar las enseñanzas, puesto que es provechoso no tan solo para estudiantes con discapacidad, sino que también para el alumnado en general, ya que los docentes comentan que gracias a esto han podido profundizar en el ejercicio docente, dándoles más reflexiones, mejor preparación de las enseñanzas y el acercamiento a las necesidades de EsD. Además de esto, la atención a las principales necesidades físicas de la alumna permitió que ésta pudiese asistir regularmente a sus clases, cumplir con las demandas curriculares y obtener un buen rendimiento en todos sus cursos.

Es así como la infraestructura es una de las primeras barreras de acceso a la educación superior, debido a su incidencia directa para el ingreso de EsD a sus establecimientos. Un estudio realizado por Corrales, Soto y Villafañe (2016), sobre las condiciones de EsD en una universidad chilena (Universidad de Concepción), muestra datos relevantes, ellos consideran las barreras identificadas en 3 categorías, entre las que están la Infraestructura, Proceso de Enseñanza-Aprendizaje y Gestión Institucional. En el caso de la infraestructura, los resultados que obtienen a través de las encuestas realizadas a los EsD de la Universidad de Concepción reflejan que las adaptaciones que tiene la universidad no son suficientes para asegurar su accesibilidad, ya que entre las demandas solicitadas por los encuestados están el acceso a los campus, la instalación de ascensores y señaléticas adecuadas a sus necesidades.

Por otro lado, existe la falta de financiamiento, necesaria para la implementación de normativas y políticas que favorezcan la inclusión de EsD. En el caso de Chile y su sistema educativo, se señala que el financiamiento utilizado para llevar a cabo el cumplimiento de las disposiciones políticas y normativas para la inclusión de EsD en la educación, sería un

financiamiento directo a las instituciones educativas, según las necesidades específicas que sean requeridas, como de materiales, capacitaciones y herramientas pedagógicas (OMS, 2011, pp. 246). Los porcentajes de recursos educativos recibidos por EsD en las instituciones se distribuyen de acuerdo con el nivel educativo, siendo un 0,97% para la educación obligatoria, 1,31% para la educación primaria, 1,17 para la educación secundaria, sin datos sobre recursos para educación superior (OMS, 2011, pp. 247). Chile se rige por las exigencias internacionales, sobre la necesidad de normativas inclusivas que permitan el acceso de EsD a todos sus niveles educativos, sin embargo, el cumplimiento de estas normativas no se llevan a cabo de manera transversal en todos los niveles, esto quiere decir, que son implementadas con mayor rigurosidad solo en los primeros grados, pero al avanzar, por ejemplo, a la educación media y superior, se puede ver que existen menores recursos y regulaciones que apoyen a EsD (Errandonea, 2016).

Siguiendo con las barreras, están las actitudes negativas, esto engloba a acciones sociales que obstaculizan la participación de EsD, se basa principalmente en los prejuicios e ideas equívocas que se tiene de este colectivo, como incluso se señaló anteriormente en esta revisión, históricamente han sido vistas como personas poco productivas o carentes de capacidades. En el ámbito educacional se puede apreciar en las actitudes que puede tener el profesorado, compañeros y en general funcionarios de los establecimientos educacionales, que, en conjunto con los escasos apoyos y herramientas, dificultan el acercamiento más favorable a EsD y así contribuir a su desempeño en el aprendizaje (OMS, 2011).

Vivir constantemente bajo los estereotipos y prejuicios, impacta en el rendimiento académico, pues esto puede influir en la forma de interactuar de los estudiantes con sus profesores, entendiendo que la discriminación puede conducir a la exclusión, baja autoestima, dificultades para concentrarse, problemas emocionales (depresión y ansiedad), lo que afectaría directamente al bienestar emocional y rendimiento, perpetuando la desigualdad en el aula. Por ende, es fundamental abordar y eliminar tanto estereotipos como prejuicios, a través de políticas y programas educativos que promuevan la inclusión y respeto, y de esta forma, fomentar un ambiente de tolerancia y aceptación (González & Leal, 2010). Autores como Moreno (et. al, 2006), reafirman que las actitudes son uno de los factores más imprescindibles de analizar y trabajar, añade, además, que tiene

consecuencias relevantes cuando se trata de personas que no se encuentran en situación de discapacidad, por ejemplo, profesionales que deben velar por la integración de las personas con discapacidad en la sociedad.

Otra barrera importante de mencionar es la prestación insuficiente de servicios, que tiene relación con ámbitos como la atención de salud y apoyos de rehabilitación y asistencia. Estos son indispensables para asegurar herramientas que faciliten la participación activa de EsD (OMS, 2011). Relacionado con lo anterior, está la gestión para la prestación de servicios, ya que, si bien en muchas ocasiones se cuentan con servicios asistenciales u otros, existen malas gestiones de coordinación, personal poco capacitado para estos servicios, incluso mal remunerados por los escasos fondos destinados a esto, lo que termina por perjudicar su eficacia. Esto último, se puede reafirmar por García (et. al, 2021, citado en Bietti, 2023) quienes plantean que los criterios considerados para elegir a las personas que necesitan de pensiones o transferencias por situación de discapacidad no tienen compatibilidad si estos poseen un trabajo bien remunerado, lo que afecta directamente a EsD, pues además de gastos básicos y otros relacionados a su educación, deben contar con ingresos destinados a las necesidades que requieren por su discapacidad, en una sociedad que no está preparada para incluirlos.

Bietti (2023), profundiza en este ámbito, con respecto a las condiciones laborales y de protección social de las personas en situación de discapacidad en general, en tanto qué, los sistemas de protección social deberían concebirse considerando las necesidades particulares de las personas con discapacidad, puesto que tienen gastos extra a los comunes, como tratamientos, gastos médicos, la contratación de servicios informales de asistencia, y esto varía según el grado de discapacidad. Por consecuencia de estos mismos factores, los EsD tienen mayor riesgo de pobreza, vulneración de derechos y, por tanto, menores posibilidades de acceso a cualquier servicio. El financiamiento, por otro lado, destinado a cumplir con las políticas y prácticas hacia EsD son en muchas ocasiones insuficientes, así lo indican los reportes a nivel global de la Encuesta Mundial de Salud (OMS, 2002). Como lo señala Márquez-Ramírez (2015), la educación superior para EsD, es relevante para su futuro, tanto en el aporte que le resulta como sujeto individual, para mejorar su calidad de vida y estimular sus capacidades, como también para su implicancia

en el avance de la sociedad hacia la inclusión y reconocimiento del aporte de EsD al ingresar al mundo laboral.

Otra barrera, identificada por Corrales, Soto y Villafañe (2016), en su estudio sobre *Barreras de aprendizaje para estudiantes con discapacidad en una universidad chilena*, tiene relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde destaca la falta de preparación docente para el uso de metodologías adaptadas a EsD, ya que entre las demandas que los EsD refieren en las encuestas que les fueron realizadas, se encuentran la poca flexibilidad del profesorado ante el cumplimiento de horarios, asistencia, plazos de entrega y evaluación, en donde los estudiantes señalan que al tener discapacidad, sobre todo aquellos con discapacidad visual, no se considera su dificultad para esos cumplimientos. Sin embargo, estas demandas consideran también una mayor incidencia en la falta de preparación docente ante la presencia de EsD en la educación superior y no tanto de actitud, ya que, en este sentido, los resultados de las entrevistas aplicadas, refieren que existe una alta sensibilidad de parte de los docentes en cuanto al tema de la inclusión, sin embargo, es la falta de preparación lo que los limita. La falta de acceso a materiales y tecnologías es otra barrera importante identificada en este estudio, por ejemplo, el acceso a material bibliográfico adaptado a las necesidades de EsD, quiénes deben recurrir a gestiones propias que demandan tiempo extra para obtener su material de estudio.

Dentro de las últimas barreras que plantea el Informe Mundial Sobre la Discapacidad (OMS, 2011), se encuentra la falta de consultas y participación, ya que son muy pocas las personas en situación de discapacidad que pueden ser partícipes de la toma de decisiones con respecto a temas que les competen directamente. Del mismo modo, es necesario mejorar las estrategias de registro de datos de EsD, para así generar estadísticas que sean reales, apropiadas y que permitan mejorar las adecuaciones en el entorno educativo (OMS, 2011). Lo anterior se torna relevante, ya que es importante que las universidades cuenten con un catastro para poder generar estrategias adecuadas.

Para finalizar, se considera relevante la visión de De Asís Roig (2005), quien plantea que existe una relación recíproca entre los conceptos de barrera y accesibilidad, ya que según lo que señala, son las barreras las que determinan la accesibilidad, entendiendo que el concepto de barrera considera aquellos límites que impiden el acceso a todas las personas,

a cualquier área de la vida, existiendo un contexto de igualdad de oportunidades y activa participación. Este autor propone la relación de barreras con accesibilidad universal de una manera dinámica, puesto que el conocimiento de las barreras existentes en cualquier contexto posibilita avanzar respecto a una accesibilidad universal, al mismo tiempo, que la accesibilidad universal permite ir derribando barreras.

Políticas públicas, normativas e instituciones de los estados implicadas en la inclusión educacional.

En primer lugar, a nivel internacional, está la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2008), en donde se establece que se debe reconocer el derecho de las personas en situación de discapacidad a la educación en todos sus niveles y considerando la igualdad de oportunidades. Para esto se declara también, que se deben brindar a los EsD el aprendizaje de habilidades tanto para su vida, como para su desarrollo social, de esta forma, se asegura su participación plena dentro de la educación en igualdad de condiciones. Así mismo, se señala que los EsD tienen el derecho del acceso general a la educación superior, la formación profesional sin discriminación y que para esto se deben realizar los ajustes que les sean necesarios (Art 24, Educación).

En segundo lugar a nivel internacional, el Informe Mundial sobre la Discapacidad (OMS, 2011), plantea medidas para los gobiernos, las organizaciones de personas con discapacidad y organizaciones de la sociedad civil, con el fin de crear entornos más favorables para las personas en situación de discapacidad y promover *“la rehabilitación y los servicios de apoyo, asegurar una adecuada protección social, crear políticas y programas inclusivos, y aplicar normas y legislaciones, nuevas o existentes, en beneficio de las personas con discapacidad y la comunidad en general”* (OMS, 2011; citado en Stella, 2017, pp. 5).

La UNESCO en su portal de aprendizaje (s.f) plantea una serie de desafíos y obstáculos que se pueden encontrar en el camino hacia la educación inclusiva, mencionando que cada país debe formar su conjunto de políticas y planes, los que deben llegar a cada uno de los establecimientos educacionales, si bien la UNESCO no menciona en particular el caso de

los establecimientos de educación superior, estas recomendaciones se pueden aplicar para las universidades e institutos. En este sentido, se realizó un estudio el año 2021 sobre las políticas inclusivas en América Latina (UNESCO, 2021), en donde se especifica que las políticas inclusivas de cada país se deben ejecutar a través de acciones que garanticen la presencia, participación y éxito de los estudiantes. Estas acciones deben ser asumidas por los equipos del servicio educativo de cada país (ministerios, autoridades, equipos técnicos, docentes y en general toda la comunidad educativa), la importancia de esto es entender que la educación inclusiva va más allá de tratados y convenciones internacionales, así como normativas locales, que si bien ayudan a legitimar los derechos de las personas, no sirve de nada si no hay un cambio de actitud en los equipos educativos, ya que son estos los que están encargados de realizar el trabajo específico que atienda a la diversidad de los estudiantes (2021).

En Colombia, existen los “lineamientos en políticas de educación inclusiva”, cuya base es garantizar el derecho de todas/os las estudiantes a recibir una educación de calidad, su principal foco está en que las políticas públicas deben ir enfocadas en identificar las barreras que podemos encontrar, tanto para el aprendizaje como para la participación que son propias de este sistema. Entendiendo que no es la persona quien debe adaptarse al sistema, sino más bien el sistema es quien debe responder y adaptarse a las distintas necesidades que tiene su comunidad. En este sentido, el Ministerio de Educación de dicho país, tiene políticas públicas particulares para cada grupo que se ve perjudicado por estos impedimentos, permitiendo así que se asegure el ingreso, permanencia y graduación de todos los estudiantes, existiendo de esta misma forma, estrategias específicas para cada necesidad educativa provocada por estas barreras (Ministerio de Educación Nacional, 2013).

Por otro lado, Guatemala en su Plan Nacional de Educación 2004-2007, propone una política pública cuyo objetivo es garantizar el acceso a una educación de calidad para todas/os los estudiantes con necesidades educativas especiales, con y sin discapacidad. Enfocándose principalmente en políticas que amplíen la cobertura educativa, mejoren la calidad, brinden capacitación docente, fomenten la participación comunitaria, promuevan la concientización, formen alianzas estratégicas e implementen mecanismos de evaluación

adecuados para todo tipo de estudiantes. Enfatizan que es relevante para la implementación de políticas de educación inclusiva el involucramiento activo del Ministerio de Educación, las organizaciones no gubernamentales, la cooperación internacional, la comunidad educativa y los que proveen de infraestructura. Además, la política se alinea con el marco legal y político de Guatemala, siendo relevante la responsabilidad del Estado en garantizar la educación de EsD y necesidades educativas especiales, en conjunto con acuerdos y convenios internacionales (Aceña, et. al, 2008).

Ley N° 20.422: Vigente en Chile desde el 10 de febrero de 2010, fija estándares para la igualdad de oportunidades e inclusión social de las personas en situación de discapacidad. La ley garantiza a las personas en situación de discapacidad el acceso a instituciones públicas y privadas del sistema educativo formal, así como el acceso a los servicios de educación preescolar, básica, secundaria, superior y técnico-profesional. Estas normas se basan en los principios de vida independiente, accesibilidad universal, diseño universal, intersectorialidad, participación y diálogo social. Además, se establecen organizaciones que ayudan a enfrentar los desafíos de la plena inclusión de las personas en situación de discapacidad en la sociedad, como el Servicio Nacional de Discapacidad, el Consejo de Desarrollo Social y Familiar y el Consejo Consultivo para Personas con Discapacidad (Biblioteca del Congreso Nacional, 2023).

Ley N° 21.545: La Ley sobre el Trastorno del Espectro Autista (TEA) en Chile, conocida como Ley TEA o Ley de Autismo, es una normativa que asegura el derecho a la igualdad de oportunidades y resguarda la inclusión social de niños, niñas, adolescentes y adultos con TEA. Eliminando cualquier forma de discriminación y promoviendo un abordaje integral en los ámbitos social, de la salud y de la educación. Busca garantizar la igualdad de oportunidades y la inclusión social integral de las personas con TEA, trabajando bajo principios como trato digno, autonomía progresiva, perspectiva de género, intersectorialidad, participación y diálogo social, neurodiversidad, detección temprana y seguimiento continuo (Biblioteca del Congreso Nacional, 2023).

En el año 2010, se creó el Servicio Nacional de la Discapacidad, SENADIS, Servicio público que se encarga de funcionar bajo la ley antes mencionada, para promover el objetivo de igualdad de oportunidades para las PsD. Este servicio, además, cuenta con fondos para la ejecución y financiamiento de planes de acción dentro de la política nacional y ayudas técnicas que son postulables para los EsD, además de apoyos técnicos, implementación de material, capacitaciones, adecuaciones curriculares, arquitectónicas y concientización a la comunidad educativa. Ejemplo de esto son, la línea de inclusión de los Convenios de Desempeño del MINEDUC, la beca de discapacidad, el fomento de trabajo en redes, entre otras (Errandonea, 2016).

Si bien estos planes de acción están mayormente destinados a la educación básica y media, existen algunos apoyos para la educación superior, en este caso el SENADIS creó la Red de Educación Superior Inclusiva (RESI), la que busca constituir una red colaborativa de trabajo e investigación para los EsD, que cursen la educación superior. Por otro lado, el 2014 también formó la Red Nacional de Tecnologías, que tiene el objetivo de desarrollar e innovar en tecnologías que se adapten a las necesidades de EsD, incentivando de esta manera su uso como apoyo para su inclusión y acceso a materiales adaptados e información, generando así mayor autonomía e independencia. Sin embargo, queda pendiente incentivar estas acciones a todas las Instituciones de Educación Superior (IES) para alcanzar el objetivo principal a nivel nacional, ya que, al no haber un ente regulador sobre el cumplimiento de aquellos planes nacionales, no todas las instituciones en la actualidad contemplan medidas para el seguimiento adecuado de datos sobre el acceso de EsD a sus establecimientos y aún menos de apoyos destinados a su inclusión (Errandonea, 2016).

Otra institución importante en Chile es el DEMRE (Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional), un organismo técnico de la Universidad de Chile, que se encarga del desarrollo y aplicación de instrumentos de evaluación de las capacidades y habilidades de egresados de la enseñanza media, mediante el cual se realiza la selección universitaria a nivel nacional. Desde el año 2017, DEMRE ha puesto en marcha el “proceso de solicitud de ajustes razonables para la rendición de las Pruebas de Acceso a la Educación Superior (PAES)” para el progreso de acceso de EsD a la Educación Superior, aplicando así ajustes a 15.436 estudiantes. Sin embargo, es importante señalar que una de las principales

barreras que enfrentan los EsD siguen siendo las pruebas estandarizadas que deben rendir para el ingreso a la educación superior (Von Furstenberg Letelier et. al., 2018), aunque es posible solicitar la adecuación, ajustes o apoyos durante la rendición de la prueba, estos apoyos dependen de la “disponibilidad de los recursos económicos, humanos y técnicos del DEMRE” (DEMRE, 2020, s/p), por tanto, no se asegura su implementación.

Por otro lado, el Servicio de Información de Educación Superior (SIES) entrega un informe con los datos de matrícula en las IES. Como ya ha ocurrido en años anteriores, decidí entregar datos estadísticos con respecto a la matrícula de EsD, el más actual es del año 2023, en donde la matrícula de EsD ascendió a 10.509 estudiantes, que representa el 0,8% de la matrícula total en educación superior (SIES, 2023).

Con el aumento de la presencia de EsD en la educación superior, y la falta de regulación sobre las ayudas destinadas a estos, las instituciones de educación superior han tenido que procurar bajo sus estándares, programas y apoyos que aseguren el ingreso, permanencia y egreso de EsD en la educación superior. Se ha creado así entre universidades como La Pontificia Universidad Católica y la Universidad de Santiago de Chile, además del DEMRE y la Subsecretaría de Educación Superior, una guía de Ingresos y Apoyos de Instituciones de Educación Superior para Estudiantes con Discapacidad año 2024, que cuentan con programas de apoyo y describe cómo están articulados y hacia qué tipo de discapacidades están destinados, según cada universidad. Estos programas consisten en “dispositivos proporcionados por las Instituciones de Educación Superior que entrega apoyos o ajustes para minimizar o derribar barreras para el aprendizaje y la participación de estudiantes en situación de discapacidad durante la vida en la educación superior” (SENADIS, 2023, pp.10).

Con estos datos, se puede dar cuenta del trabajo que se lleva haciendo en Chile desde hace varios años, esfuerzos que de a poco van generando resultados fructíferos, pero que, sin embargo, es importante reforzar y gestionar de mejor manera, con apoyo de aquellas estrategias, planes y normativas que han resultado favorecedoras y aún no han sido implementadas ni exigidas en las IES nacionales y que, dado el aumento de la presencia de EsD en la educación superior, son necesarias. En este sentido, cada establecimiento educacional de Chile debiese promover la inclusión a través de prácticas educativas que

aseguren el acceso, permanencia, aprendizaje y participación de todas/os los estudiantes, reconociendo su diversidad y favoreciendo un trabajo pedagógico más pertinente a sus identidades, aptitudes, necesidades y motivaciones reales.

Estrategias inclusivas en la educación superior para estudiantes en situación de discapacidad (EsD).

Como se ha podido apreciar, la educación superior inclusiva refiere a la creación de entornos educativos que respondan a las necesidades de los estudiantes, incluyendo a los que presenten algún tipo de discapacidad. Algunas de las estrategias y prácticas para promover la educación superior inclusiva son:

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): El cual surge de una experiencia psicopedagógica en un hospital infantil, lo que condujo a adaptaciones curriculares con el fin de que cada estudiante pudiera participar y aprender en las clases. Se constató entonces que un currículo de “talla única” era lo que generaba barreras para los estudiantes que no entraban en la norma de aprendizaje, lo que implicaba que se tuvieran que hacer adaptaciones para aquellos que no entraban en la categoría de la media, para que así pudieran aprender. De esta forma, la búsqueda de soluciones llevó a definir un enfoque en donde la problemática no se enfocara en el estudiante, sino más bien en el mismo currículo rígido que no toma en cuenta las diversidades que pueden encontrarse dentro del aula (Rose & Meyer, 2000; citado en Alba, 2019). El DUA propone reformular la educación y proporciona una base, que, junto con herramientas, hagan más fácil el análisis y evaluación de los diseños curriculares, además de las prácticas educativas, para así identificar las barreras en el aprendizaje y promover estrategias inclusivas. Este modelo plantea objetivos, evaluaciones metodológicas y recursos flexibles que dan respuesta a las distintas formas de aprender que existen en el aula (Rose, Meyer y Hitchcock, 2005; citado en Alba, 2019).

La formulación de este modelo se basa en las teorías del aprendizaje de diversos autores como Vygotsky (1962, 1978), Bruner (1976), Bandura (1987), Novak (1998) y Gardner (2011), junto con otros autores, lo que aporta en distintas estrategias para la enseñanza

(En Alba, 2019). La clave para llevar a cabo este modelo es establecer el objetivo pensando en todas/os los estudiantes, definiendo los métodos y estrategias de evaluación, lo que se tiene que hacer de una manera gradual, por lo que este proceso puede durar años, pero solo de esta forma se lograría poder llegar a todo el alumnado. Pues como se profundizará más adelante, además del currículo, se requiere de la capacitación de los docentes, quienes son los que implementarán en el aula este modelo. Es primordial que la implementación se base en la observación de las clases y así poder evaluar y decidir cómo podrían adaptarse las prácticas con el fin de lograr la inclusión educativa. Se da a entender que el objetivo es activar las distintas redes cerebrales en cada uno de los estudiantes, para que se produzca la enseñanza. No solo basta con motivar, tener la información o hacer las actividades, es necesario que sean estos tres componentes los que actúen en este proceso (Alba, 2019).

Debido a lo importante que han resultado ser los principios del DUA, como un enfoque que propone un avance dentro de la enseñanza-aprendizaje dentro del aula, para todas/os los estudiantes y sus diversidades, siendo esto implementado también a nivel universitario, resulta imprescindible aquellos estudios que van acercando estas temáticas desde la mirada de los principales actores del este nivel educativo, como lo son los docentes y el alumnado.

Con el objetivo de ir aportando información respecto a la importancia de la implementación de enfoques como el que propone el DUA, Díez y Sánchez (2014) llevaron a cabo un estudio a 98 estudiantes, de un total de 10 universidades españolas. El objetivo de este estudio fue considerar las principales demandas de EsD de estas universidades y analizar los resultados comparándolos con los principios del DUA y así encontrar si es que existía relación directa entre las necesidades de los EsD y los principios que propone el enfoque del DUA en la educación superior. Los resultados mostraron que efectivamente las demandas expuestas por los EsD a través del cuestionario coinciden con los 3 principios del DUA (compromiso, representación & acción y expresión) considerados en el estudio, lo que, según los autores, reflejaba la necesidad de, en primer lugar, desarrollar currículos basados en los principios del DUA y, en segundo lugar, formar a los docentes sobre este paradigma, que favorezcan tanto a EsD como al alumnado en general.

Por otra parte, existen otros estudios que han ido más allá, debido al avance que ha tenido el DUA en cuanto a su implementación en educación superior, se ha podido evidenciar las experiencias de estudiantes y docentes en entornos universitarios en donde se ha incorporado el DUA, lo que ha permitido tener perspectivas más claras y empíricas de este enfoque en la práctica. Es así como Murillo (et. al, 2023), realizaron un estudio que aporta información respecto al avance y resultados de la incorporación del DUA, en la educación superior en Ecuador. Esta investigación se realizó a través de encuestas a estudiantes de educación superior, además de entrevistas a docentes y administradores relacionados a la educación superior. En el caso de la información entregada por los docentes a través de las entrevistas, se recopiló una visión mayormente positiva respecto a la necesidad y eficacia que ha tenido el DUA dentro de la educación superior, sin embargo, se presentaron discrepancias en cuanto al “cómo” es posible mejorar en la práctica su inserción, ya que una cantidad considerable de docentes lo señalan como la principal dificultad, puesto que, existe el requerimiento de capacitación docente respecto al DUA y así clarificar sus ventajas a largo plazo, por otro lado, la necesidad de programas de sensibilización y concientización sobre el tema, ya que muchos docentes presentaron una actitud resistente al cambio de las metodologías tradicionales. También, se planteó la importancia de contar con los recursos necesarios para la implementación del DUA, ya que, dentro de las instituciones de educación superior evaluadas, algunas de ellas, no contaban con suficientes recursos para disponer de tecnologías y materiales que aseguren cubrir correctamente los objetivos basados en el DUA. Por último, respecto a los datos obtenidos de las encuestas a los estudiantes de educación superior, los resultados son porcentualmente más positivos, en cuanto a que perciben una mayor inclusión al recibir equitativamente los aprendizajes, pero también existe un porcentaje no menor de estudiantes que no perciben esto último. Los autores profundizan en que la falta de claridad respecto a la manera en que los docentes llevan a cabo las metodologías, con el enfoque del DUA, no les permite a los estudiantes adquirir con transparencia en qué los beneficia. Por tanto, en general, este estudio permite dar cuenta que el DUA es un diseño con amplios beneficios a corto y largo plazo, para estudiantes, docentes y quienes son partícipes del entorno universitario, sin embargo, al ser un enfoque nuevo y que requiere de recursos, y disposiciones diversas, también conlleva muchos desafíos para consolidarse dentro de la educación superior.

Otro estudio, realizado por Hinojosa (et. al, 2023), da cuenta de la implementación del DUA en una metodología que consideraba: acceso al contenido, metodología, interacción en el aula y evaluación en el contexto de una universidad catalana. Realizada a 326 estudiantes, a través de cuestionarios, donde resaltaron la importancia en cuatro áreas. La primera, fue el acceso al contenido, donde el alumnado podía tener acceso anticipado a los recursos, materiales e información, lo que resultó de mucha utilidad, ya que también estaban dispuestos de manera digital con la debida explicación de cómo y cuándo usarlos. Se destacó igualmente la síntesis al final de cada clase, sobre los temas de aprendizaje, con dinámicas como juegos o trabajos grupales que incentivaban la condensación de lo aprendido. Otra área relevante fue la metodología que consideraba la utilización de herramientas visuales y presentaciones en PowerPoint, como un buen apoyo para seguir las explicaciones docentes dentro del aula, y que permitía la participación activa de los estudiantes para generar un ambiente de confianza y así incentivar la interacción con el docente, lo que, según los resultados, mejoraba la percepción de aprendizaje por parte de los estudiantes. Además está la Interacción en el aula, en esta área lo más importante resulta ser la actitud del docente, para crear un ambiente en el aula adecuado, tanto el área física (luminosidad, letra de la presentación legible, etc.) como el relacional, ya que se vuelve imprescindible la buena relación entre éste y el alumnado, como una forma de propiciar la participación activa de los estudiantes, debido al interés del docente por mantener una interacción y entrega del aprendizaje de manera clara y adecuada. Por último, con el sistema de evaluación basado en el DUA, la estrategia consiste en acciones, como entregar con anterioridad una rúbrica que especifique los tema a evaluar, o presentar con regularidad una retroalimentación sobre lo que se aprendió y en lo que se presentan errores, esto funcionaba como una eficiente forma de concretar y repasar los aprendizajes para los estudiantes.

Adaptaciones curriculares: Son un conjunto de ajustes, modificaciones o cambios planificados del currículo educacional, que dan respuesta a las necesidades educativas específicas de cada estudiante. Estas adaptaciones incluyen modificaciones en los objetivos de aprendizaje, en los contenidos, en las metodologías de enseñanza, en los materiales didácticos, en las estrategias de evaluación y en el tiempo o espacio de

aprendizaje. El propósito de estas adaptaciones es garantizar que todas/os los estudiantes, independientemente de sus necesidades o características, puedan acceder al currículo, participar activamente del proceso educativo y alcanzar los objetivos de aprendizaje de la mejor forma posible (Navarro-Aburto, 2016).

Un ejemplo de adaptación curricular, es llevado a cabo en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile por Hidalgo y Ruedas (2023), específicamente en el curso de Introducción a la Evaluación Psicológica de la carrera de Psicología, en donde se realizó la adaptación de un material multimodal/multisensorial, relacionado a la subprueba “cancelación” del WISC V. El estudio plantea las principales percepciones que obtuvieron de 32 estudiantes del curso, quiénes tuvieron acceso al material con los ojos vendados, para examinar sólo de forma táctil 3 tipos de materiales, lámina con objetos de goma eva (versión 2D), lámina con objetos pegados partidos a la mitad (versión 3D) y organizador con objetos tridimensionales (versión 3D). Los resultados arrojan una mayor aprobación por parte de los estudiantes, al reconocimiento de los objetos tridimensionales, puesto que este formato les permite explorar el objeto en cuanto a tamaño, textura y forma de manera más cercana a lo que era el objeto en la realidad, además se planteó que al contar solo con el sentido táctil, resultaba importante como consideración a futuro, contar con mayor detalles hacia la creación de los objetos, en tanto fuese posible utilizar materiales que se asimilen a lo que poseen el objeto real. Además de forma general, las consideraciones de los estudiantes resaltaron la importancia de poder contar con estos materiales más dinámicos e innovadores, dentro de su aprendizaje sobre las pruebas psicológicas del curso, las cuales son necesarias para su quehacer profesional.

Otro estudio, es también realizado en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile por Aranibal y Gallegos (2023), en esta ocasión se enmarca en el curso de Neurociencia Cognitiva y considera la experiencia tanto de los estudiantes, que incluye a EsD visual, como al equipo docente. Se llevó a cabo la creación de material multisensorial que consiste en primer lugar, en lo que llamaron “Gorritos Cerebrales” para un primer taller y en segundo lugar “Cajitas Sensoriales”, para un segundo taller del curso. Los Gorritos Cerebrales fueron realizados con material de tela y estaban formados por las áreas

cerebrales pegadas a los gorritos, como: la corteza frontal, temporal, parietal y occipital de las estructuras corticales de un hemisferio y en el otro hemisferio, la corteza visual, la corteza auditiva, la corteza somatosensorial y corteza motora, de las estructuras sensoriomotoras. En cuanto al material llamado Cajitas Sensoriales, consistía en 5 cajas representativas de cada sentido, el visual, auditivo, somatosensorial, gustativo y olfativo, que eran explorados con el sentido correspondiente y por separado, por cada estudiante en el segundo taller. Los resultados fueron positivos hacia el dinamismo que presentaron las actividades, que propició la motivación de los estudiantes, además, valoraban la oportunidad de poder explorar conocimientos con otros sentidos que no son comúnmente utilizados dentro del aula. Por otro lado, a través de las encuestas realizadas para conocer sus opiniones, la mayoría de los estudiantes consideran que por la forma en que se llevaron a cabo los talleres, además de las evaluaciones, les fueron integrados los conocimientos de una forma más fácil y duradera. Sin embargo, es importante acotar las limitaciones que el estudio considera, en primer lugar, el costo monetario y de tiempo que debieron tener el equipo docente, para contar con estos materiales multisensoriales, ya que no es dispuesto por la institución educativa. También, debido a la falta de estudiantes con discapacidad visual a la que se pudo llegar, es un estudio que busca dar hincapié a que estas formas de enseñanza-aprendizaje, sean llevadas a cabo por las instituciones de educación superior, que llegue a colectivos de EsD más diversos y sean sostenidas por el apoyo, materiales y recursos gubernamentales.

Existen diversas formas de adaptar los materiales de estudio para EsD, como la realización de transcripciones al sistema braille, grabaciones sonoras, materiales en relieve, entre otros. Además, se pueden utilizar herramientas como calculadoras braille y parlantes, programas adaptados para navegación por entornos Windows, tele lupas, entre otros. También es importante realizar adaptaciones curriculares para adecuar el currículo oficial a las necesidades de las personas con discapacidad (Harari, et. al, 2018) utilizando las diversas plataformas que ofrecen espacios para comunidades virtuales donde se comparten contenidos educativos de diversas fuentes, como lo es SkillMapper, en ella también hay herramientas e instrumentos tecnológicos que son utilizados en el aprendizaje para EsD, algunas de ellas son el uso de comandos de voz, audiolibros, descriptor de imágenes automatizados, y realidad virtual (2018).

Otro ejemplo concreto de cómo la tecnología nos ayuda a facilitar el proceso de aprendizaje, es en el Centro de innovación educativa con tecnologías del Estado uruguayo (Ceibal). Cuyo objetivo se centra en promover la integración de tecnologías en la educación, para así impulsar el aprendizaje, innovación, inclusión y crecimiento personal. Este centro coordina un proyecto llamado Valijas Viajeras, que es un kit de rampas digitales que acercan a los centros educativos a soluciones tecnológicas, que facilitan el acceso y uso de los dispositivos a los estudiantes. Para que, de esta manera, los docentes puedan brindarles a todas/os los recursos necesarios para superar las barreras que pueden ser motrices, visuales o cognitivas (Ceibal, 2021).

Entonces, como ya se mencionó, son las llamadas Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) las cuales pueden adaptarse de diversas formas para los EsD, como las herramientas de accesibilidad, lectores de pantalla, subtítulos, traducciones automáticas, entre otras. Además de programas y aplicaciones específicas que permiten adaptar los contenidos y metodologías a las necesidades individuales de cada EsD. Estas tecnologías también son necesarias para la formación docente, pues proporcionan formación y capacitación a través de cursos en línea y recursos educativos digitales, para que ellos mismos puedan adaptar los materiales a las necesidades de los estudiantes (Harari, et. al, 2018).

Capacitaciones al equipo docente: La formación de docentes sobre cuestiones de discapacidad y accesibilidad se hace fundamental para promover una mayor participación de los EsD en la educación. Dotar a los docentes de las herramientas, conocimientos y habilidades necesarias para crear entornos de aprendizaje que sean verdaderamente inclusivos y satisfagan las necesidades de todas/os los estudiantes.

En este sentido Díez y Sánchez (2014), describen la experiencia formativa para docentes que ha realizado el Instituto Universitario de Integración, de la Universidad de Salamanca, llamada *“diseño universal para el aprendizaje en la universidad”*, que bajo los principios del DUA y la revisión de distintos cursos y talleres de atención a EsD, formaron módulos con la finalidad de ofrecer herramientas en cada uno de ellos. En el primer módulo se consideraron las experiencias de estos estudiantes, con el fin de reconocer en primera persona las

distintas necesidades y problemáticas. En el segundo módulo se introduce el concepto de accesibilidad de los contenidos educativos, como lo son la web, software, contenidos, etc. para así demostrar cómo se pueden superar las dificultades que se presentan, si se piensa en todos los usuarios. En el tercer módulo se introduce de lleno el concepto de diseño universal y su aplicación en el contexto educativo, ofreciendo ejemplos concretos de cómo se aplica, a través de tutoriales sobre accesibilidad web, textos alternativos y documentos digitales accesibles. Este curso ya se ha aplicado en dos ediciones, donde han participado 40 profesores de todas las áreas, en sesiones de cuatro horas y el soporte de una plataforma virtual que tiene contenidos adicionales. Si bien no se ha realizado una evaluación completa de los resultados de este curso, las evaluaciones que han hecho los mismos participantes, reflejan que la mayoría considera que esta actividad les ha permitido renovar su práctica como docentes y consideran que ha sido importante dentro de su formación.

Actitudes positivas como favorecedoras de prácticas inclusivas.

Si entendemos que la actitud es una respuesta que es aprendida, pudiendo ser favorable o desfavorable hacia el objeto de la actitud, lograremos comprender que es un concepto muy influyente en la eficacia de la puesta en práctica de la inclusión en las instituciones tanto escolares, como de educación superior (Fishbein, 1975, citado en Rodríguez-Martín y Álvarez-Arregui, 2013). Por otro lado, Allport (1954) agrega el contacto intergrupalo, que sostiene que no todo el contacto favorece el cambio actitudinal, sino que es la naturaleza del contacto entre dos grupos lo que determina la aceptación social o el rechazo del grupo vulnerable. Señalando que hay tres factores que promueven la actitud positiva hacia un grupo de personas, estos son: 1) la igualdad de los individuos acerca de la situación, 2) los objetivos comunes y 3) el apoyo institucional.

Siendo las actitudes uno de los factores más incidentes para la inclusión efectiva de EsD en la educación y otras áreas de la vida, es que se han creado diversos instrumentos que intentan medir estas actitudes, entre los que están el Attitude Toward Disabled Persons Scale (ATDP) (Yuker et. al, 1966) unos de los más importantes a nivel mundial. Luego el Disability Factor Scale-General (DPS), también aprobada por otras investigaciones y que

fue publicada por Siller en 1970, el que consideraba podía lograr un mayor acercamiento a las actitudes presentes en los entornos educativos, además de otras escalas adaptadas, como la Escala de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad por Verdugo, Jenaro y Arias (1995) en España.

Se han logrado plantear numerosos estudios utilizando estas escalas de medición y han sido un aporte para conocer las distintas perspectivas que existen alrededor del proceso de inclusión, de EsD en la educación en general, pero también, al proceso de inclusión en educación superior. A continuación, se mencionan algunos de los estudios donde se utilizaron estos instrumentos.

En el estudio de Polo, Fernández y Díaz (2011), se afirma que una de las principales barreras para lograr la inclusión social sigue siendo las actitudes y expectativas negativas que se tienen frente a la discapacidad. De esta forma, ven importante incluir las experiencias de las personas con discapacidad y también de su entorno. Su estudio fue realizado a 470 estudiantes de las carreras de Psicología y Ciencias Sociales en España. Los resultados arrojaron que efectivamente los estudiantes encuestados tienen mayoritariamente una actitud positiva y que la previa relación con alumnos pertenecientes a este colectivo favorece aún más una actitud positiva. Es importante resaltar de este estudio que, además, se realizó una distinción en cuanto a que existía mayores actitudes positivas, en alumnos de carreras donde toman cursos específicos sobre discapacidad, como educación social, lo que, según los autores, podría deberse a que su formación los capacita a relacionarse con este colectivo dentro y fuera de la universidad.

Otro estudio, es el de Rodríguez-Martín y Álvarez-Arregui (2013), en su investigación recopilan la perspectiva tanto de estudiantes, como de profesores universitarios en cuanto a las actitudes hacia las personas con discapacidad y su inclusión en la educación superior, a través de la validación de un instrumento nuevo para la medición de actitudes llamado escala CUNIDIS. Este estudio fue realizado en España, a un total de 367 docentes y 2.025 estudiantes de carreras como, Arquitectura, Arte y Humanidades, Ciencias de la Salud, Ingenierías, Ciencias Jurídicas y Ciencias. Al igual que en el estudio anterior, existen actitudes positivas tanto del profesorado como de los estudiantes hacia los EsD, sin embargo, existe una diferencia en cuanto al área curricular, ya que el profesorado responde

de manera más negativa sobre las adaptaciones curriculares necesarias, como en gestión de evaluación, adecuaciones en los objetivos, etc. Esto último, se debe a la escasa preparación de los profesores para enfrentarse a nuevas metodologías que se alejan de su formación profesional, no así en el caso de los estudiantes. Además, como ocurre con autores anteriores, también aquí se reflexiona respecto a la relevancia que cobra la formación de profesionales sobre el tema de discapacidad, la influencia de aquellas carreras cercanas al quehacer social con PsD y la estrecha relación que hay entre las actitudes y cómo éstas se condicionan según el contexto y la realidad de las partes.

Por otro lado, está el estudio realizado en España, específicamente en la localidad de Granada por Polo y López (2006), en donde se incluye una perspectiva más diversa, debido a que la población de investigación incluye a estudiantes de carreras de distintas áreas, como Audición y Lenguaje, Educación Musical, Educación Especial, Educación Física, Licenciatura en Psicopedagogía, Educación Física y Psicología. Se aplicó la Escala de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad de Verdugo, Jenaro y Arias (1995), a un grupo de 488 estudiantes universitarios sin discapacidad, con el objetivo de medir las actitudes de sus pares en situación de discapacidad. Los resultados reflejan actitudes positivas respecto a la necesidad de inclusión de EsD en los espacios de educación superior, pero se agrega en este caso no solo la percepción valorativa, sino que también el reconocimiento de los derechos fundamentales que son necesarios para ellos. Del mismo modo se reporta una actitud positiva hacia la forma de ser de EsD y la percepción que ellos tienen de sí mismos, por último, se muestra una gran predisposición de aceptación y afecto para colaborar activamente a favor de su inclusión.

En Chile, Mella y González (2007), realizaron un estudio con el objetivo de aportar información con respecto a las actitudes de 258 estudiantes del área de la salud, hacia las personas con discapacidad en la Universidad de Chile. Utilizando la Escala de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad (Verdugo Arias y Jenaro, 1995) que fue aplicada a estudiantes de 7 escuelas distintas de la salud dentro de la misma universidad, incluyendo a Enfermería, Fonoaudiología, Kinesiología, Nutrición y Dietética, Obstetricia, Tecnología Médica y Terapia Ocupacional. Los resultados evaluaron 5 áreas importantes de las perspectivas de los encuestados, entre las que están: 1) la visión que tienen respecto al desempeño y la capacidad de aprendizaje de EsD, 2) el reconocimiento de sus derechos,

3) la concepción respecto a su actuar directo con EsD, 4) la percepción que se tiene en cuanto a la personalidad y rasgos genéricos de los EsD, que da un acercamiento respecto a su incidencia en estereotipos y prejuicios hacia los EsD y por último, 5) el reconocimiento de la valoración que los mismos EsD tienen consigo mismos, autoestima, autovaloración, etc. En general, las conclusiones fueron sorprendidas, ya que escuelas que no tenían mayor relación con la rehabilitación, obtuvieron puntajes mayormente positivos que las que sí pertenecían, esto en varias de las distintas áreas antes mencionadas, y aquellas escuelas relacionadas con la rehabilitación fueron las que mostraron actitudes más negativas, solo con excepción de Terapia Ocupacional, que destaca positivamente en todos los factores (Mella y González, 2007).

Los autores antes mencionados llegan a un consenso, ya que todos señalan a las actitudes como uno de los factores más influyentes, para la implementación de prácticas y metodologías docentes inclusivas, tanto en la educación en general, como en la educación universitaria, algo importante ya que no existen tantos estudios respecto a la educación superior (Rodríguez-Martín y Álvarez-Arregui, 2013). Además, concuerdan en que es indispensable enfocarse en programas de sensibilización y concientización de la discapacidad, e informar sobre este tema a las comunidades educativas, ya que mediante esto es posible generar cambios en las actitudes, pues comprobaron que efectivamente al estar las actitudes relacionadas a evaluaciones afectivas, pueden ser moldeables y educables (Polo, Fernández y Díaz, 2009). Entendiendo, por último, la complejidad que implica la implementación de medidas inclusivas, como una labor que intenta respetar las diferencias, pero que, al mismo tiempo, exige respuestas educativas acordes con esas diferencias (Polo y López, 2006).

Discusión.

De acuerdo con esta revisión bibliográfica, que tuvo como objetivo principal, identificar estrategias y prácticas que faciliten el ingreso, permanencia y egreso de personas en situación de discapacidad en la educación superior, se pudo dar cuenta de varias de estas prácticas inclusivas, que, según los autores, son necesarias hoy en día en las instituciones de educación superior, considerando que el número de EsD aumenta cada año (SIES, 2022). En esta línea, los resultados de la búsqueda dan cuenta que en el camino hacia una educación inclusiva, es necesario identificar las principales barreras a las que se ven enfrentados los EsD en la educación superior, también la implementación de políticas

públicas, normativas e instituciones del estado capaces de dar seguimiento y cumplimiento a éstas, como también la incorporación del enfoque DUA, adaptaciones curriculares, capacitaciones docentes y por último, actitudes positivas como estrategias que favorecen la incorporación de estas prácticas inclusivas.

Es importante recalcar, que la educación es el principal medio por el que las personas aseguran su inserción laboral y así optan a una mejor calidad de vida, por lo que proveer a las personas con discapacidad de las mismas oportunidades, es esencial para acabar con la precariedad en la que suelen estar dentro de las sociedades.

Identificar en primer lugar, cuáles son las principales barreras a las que se enfrentan los EsD en la educación superior, permite no sólo esclarecer las demandas que tienen los mismos EsD dentro de las IES, sino que también las dificultades con las que se encuentran docentes y funcionarios, que cumplen una labor dentro de los entornos educativos y que son esenciales para el proceso de enseñanza-aprendizaje y formación profesional (Raffo et. al, 2009 citado en Pegalajar y Colmenero, 2017). En esta revisión se pudieron identificar barreras como, la falta de accesibilidad a los espacios físicos de las IES, la falta de financiamiento destinadas a dar cumplimiento a políticas y normativas inclusivas, siendo valores desconocidos en el caso de la educación superior, las actitudes negativas son otra barrera relevante, la prestación insuficiente de servicios, falta de preparación docente y, por último, la falta de consultas y participación. Cada una de estas barreras, según los autores son una limitante importante, para que EsD puedan desenvolverse de manera adecuada, activa y participativa dentro de las IES (De Asís Roig, 2005), no solo esto, el reconocimiento de barreras y el apoyo correcto hacia minimizar su influencia, permite delimitar y direccionar las estrategias y prácticas hacia una educación superior inclusiva (Devoz, 2023).

En donde se develaron bastantes avances a nivel nacional e internacional, fue en las relacionadas a políticas, normativas e instituciones del estado implicadas en la inclusión

educativa en la educación superior. Sin embargo, es importante mencionar que, aunque existe un esfuerzo por implementar medidas legales desde una perspectiva de derecho (Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948), la falta de gestión transversal en los niveles educativos ha jugado un rol importante que sigue segregando los apoyos, medidas y recursos, que debieran ser impartidos en todas las instituciones universitarias por igual (Errandonea, 2016).

Por otro lado, existen concepciones tradicionales sobre lo que es la discapacidad, basadas en el modelo médico-rehabilitador, muchas de estas centradas en la deficiencia, que es entendida como la ausencia, falta, alteración o carencia, lo que influye en las actitudes y el trato hacia los EsD. Estos prejuicios, que suelen ser sutiles, pueden manifestar temor, inseguridad y preocupación por parte de los mismos académicos en el contexto educacional, pues ya sea por desconocimiento o falta de preparación, no saben cómo enseñar y tratar con EsD. Además, es necesario e importante despojarse de los mitos y prejuicios que se tienen a estas personas, adoptando una perspectiva más humanista sobre la discapacidad, y de esta forma, se puedan eliminar las barreras sociales existentes y así permitir que tengan oportunidades en todos los ámbitos de la vida. Como señala Moreno (et. al, 2006) es un ámbito sumamente importante para tener en cuenta, ya que una actitud positiva representa un acercamiento y apoyo a la integración de planes y estrategias inclusivas.

De acuerdo con esto último, se hace primordial un cambio de actitud en la ciudadanía, pues, para lograr el objetivo de la educación inclusiva, hay que ser responsables de la inclusión social, lo que justamente nos narra Polo, Fernández y Díaz (2009) es que se hace relevante implementar programas de concientización y sensibilización en cuanto a la discapacidad, ya que solo de esta forma se puede generar un cambio en la actitud de las sociedades. Si bien los países han desarrollado las acciones correspondientes, tanto política como normativamente para atender la diversidad, se busca que en el ámbito educacional atiendan las particularidades de los estudiantes, basándose en el enfoque de derechos, sin discriminar y con perspectiva inclusiva. Sin embargo, para poder realizar estos cambios, se requiere de tiempo y dedicación.

En esta línea, la revisión realizada tuvo una relevancia importante en torno al concepto de “actitudes positivas”, ya que los autores como Fishbein (1975, citado en Rodríguez-Martín y Álvarez-Arregui, 2013), plantean que es el resultado de un aprendizaje, por lo que puede ser moldeado. Si consideramos que la actitud hacia las personas con discapacidad ha sido históricamente más negativa, es posible generar nuevos aprendizajes que se acerquen a la realidad de las capacidades de los EsD, dentro de la educación superior, de esta forma, favorecer la implementación de estrategias y prácticas inclusivas para cubrir sus principales necesidades y acercarse a una educación superior inclusiva. Ahora bien, autores como Allport (1954), aportan que no todo contacto favorece el cambio actitudinal, sino que hay que considerar la relación intergrupal existente, además de tres pasos como, la igualdad de los individuos acerca de la situación, los objetivos comunes y el apoyo institucional. Esto último, se confirma a través de los estudios presentados, que muestran una buena disposición, tanto de estudiantes, como de docentes, hacia la incorporación de prácticas inclusivas dentro de las universidades, pero recalando la necesidad de concientización, acceso a herramientas, recursos y conocimientos respecto al tema de la discapacidad, para así proveer de apoyos afines que potencien sus logros académicos (Polo, Fernández y Díaz, 2009).

Es importante resaltar que para lograr la plena inclusión de EsD, es necesario crear entornos aptos para que estos estudiantes puedan desenvolverse sin dificultad, como se ha mencionado, la adaptación en los materiales es fundamental para garantizar el derecho a la educación, contar con libros y textos adaptados con braille o con relieves, también grabaciones sonoras para estudiantes con dificultades visuales, por mencionar algunas de estas adaptaciones. Utilizando de esta forma las TIC's y todas sus herramientas, sería mucho más sencillo llevar el conocimiento a todas/os los estudiantes. Sin embargo, la principal barrera para este tipo de recursos es que no existen los incentivos económicos suficientes para dar abasto a las necesidades de los EsD. Pues como afirma el CEO de SkillMapper, son principalmente organizaciones con y sin fines de lucro, las que demuestran interés en utilizar este tipo de herramientas (Calderón, 2023).

Si bien el DUA es una de las estrategias que más se acerca a la realidad de EsD, no está exenta de limitaciones, pues al ser un modelo que recién se está aplicando, tiene mucho que pulir. Además, de que requiere de la adaptación de todas las personas que participan en los procesos educativos, también necesita ciertas herramientas y/o materiales con los cuales muchas personas no están familiarizadas, ya que están acostumbradas a los métodos de aprendizaje más tradicionales, muchos de los profesionales involucrados también se resisten al cambio, haciendo más difícil la implementación de este modelo. Por lo que el DUA, en la teoría, es lo apropiado para dar el aprendizaje individualizado y que responda a las necesidades de cada estudiante, pero en la práctica, las barreras que se encuentran en torno a este pueden ser tanto económicas, por la falta de acceso a los materiales, como sociales, por la falta de adaptación y capacitación de los entes involucrados. Este último punto, abarca a un sin fin de profesionales y usuarios del sistema educativo, pero los actores más importantes en estas prácticas son los docentes, quienes en algunos de los estudios han expresado su inconformidad frente a este cambio, declarando que no saben cómo llevar a cabo las prácticas, pues no existe una capacitación, entrega de herramientas o recursos adecuados, para lograr que estos métodos sean eficaces y se logre el objetivo de tener una enseñanza diversificada (Corrales, Soto y Villafañe, 2016).

Por este motivo es que los docentes deben pensar su intervención en cuanto a la diversidad de su alumnado, ya que es muy distinto pensar en igualdad de oportunidades a igualdad de aprendizajes, entendiendo que la primera refiere a la oportunidad de aprender y la segunda a la forma en cómo se aprende, porque si no se tiene en cuenta que todos los estudiantes tienen necesidades educativas distintas, podría ser considerado como una forma de discriminación (Alba Pastor, 2018).

En cuanto a las limitaciones que se presentaron en el proceso de búsqueda, al ser este estudio enfocado en la educación superior, hubo dificultad a la hora de encontrar diversidad de información, pues la mayor parte de las estrategias y prácticas más recientes se enfocan en la educación básica y media, puesto que como se planteó con anterioridad, el camino hacia la educación inclusiva requiere de compromisos, recursos y estudios de exploración

y además, la puesta en práctica de metodologías inclusivas, que no siempre se pueden llevar a cabo, debido al arraigo que existe al sistema educativo tradicional.

Como profesionales en formación, hemos sido testigos de la importancia de considerar que, en nuestros entornos académicos, hoy en día y tal como se pudo desarrollar en esta tesis, son cada año más los estudiantes en situación de discapacidad que ingresan a las instituciones de educación superior, por lo mismo, consideramos que es necesario traer a nuestras aulas, ya sea con programas o cursos, orientaciones y conocimientos en temas de discapacidad. Partiendo de la premisa que al tener más informados y capacitados a los principales actores dentro de las universidades, se puede responder activa y adecuadamente a las necesidades de este colectivo, reforzando de esta manera, en conjunto, la adquisición de aprendizaje, un ambiente seguro, enriquecedor y que resguarde la salud mental, desde la formación de todas/os por igual.

Es por esto, que, desde el rol de la psicología, se hace fundamental tener pleno conocimiento, de las dificultades que enfrentan las personas en situación de discapacidad en nuestra sociedad y como se ve afectada su salud mental en las distintas áreas de su vida, partiendo del área educacional, que es de las primeras áreas de desarrollo en nuestra sociedad, de esta forma podemos brindar nuestro apoyo y servicio, más aún en la educación superior, donde existen mayores exigencias académicas. Además, nuestro trabajo conlleva hacer partícipe a las comunidades, pues es tarea de todas/os generar ambientes inclusivos. Además, consideramos relevante en la misma labor del Psicólogo, el uso de herramientas psicológicas adaptadas diversamente a las PsD, lo que significa un avance en la forma de evaluación psicológica para todas/os, finalmente entendiendo que lo mental y emocional impactan en el rendimiento y en las diversas áreas de nuestras vidas es que se hace relevante nuestro rol en este contexto.

A futuro, se espera poder continuar con la inserción de metodologías, adaptaciones curriculares, enfoques, capacitaciones docentes y materiales, que, acompañadas de políticas públicas y recursos económicos, puedan servir de antecedentes para futuros estudios, que demuestran la importancia de una sociedad más inclusiva.

Conclusión.

La discapacidad entonces es una condición que puede afectar a los estudiantes en distintas áreas de su vida, lo que por supuesto, incluye la educación, principalmente en la

universidad que es donde se enfrentan a barreras significativas para el aprendizaje y participación en la vida académica, haciendo relevante incorporar soluciones a estas problemáticas. Para superar estas barreras, las instituciones de educación superior deben implementar políticas inclusivas que apoyen a los EsD, incluidos recursos que promuevan el acceso a la educación, el apoyo académico, la aceptación social y la equidad. Es igualmente importante, que las instituciones de educación superior puedan depender de los fondos del estado para brindar apoyo financiero a los EsD (Cruz, 2016). Es fundamental entender que la discapacidad no es una limitación para aprender, es por esto que las IES deben proporcionar estos recursos, que son necesarios para que los estudiantes puedan acceder a las distintas áreas de la educación en igualdad de condiciones que los demás. Además adaptar las estructuras según las necesidades y requerimientos específicos que puedan tener los estudiantes en cuanto a accesibilidad física, también es importante considerar que los recursos didácticos y materiales de estudio deben estar adaptados en formatos accesibles para todos los tipos de discapacidad (auditiva, visual, motora y cognitiva), promoviendo el uso de tecnologías o materiales tecnológicos, sin embargo, esto debe ir de la mano de la capacitación docente en el uso de estas herramientas, pues son ellos quienes deben entregar el conocimiento a través de ellas. Por último, lo más importante para una educación inclusiva, son las políticas y programas para EsD, pues son estas las que regulan y dan directrices de lo que se debe hacer para lograr estos objetivos, estas deben ser constantemente evaluadas y actualizadas, para que de esta forma se asegure atender los requerimientos y necesidades de todas/os los estudiantes.

Como se menciona más arriba, el derecho a la educación es algo que nos corresponde a todas/os por igual, de esta forma, es que la inclusión de EsD se hace relevante, no tan solo para ellos en particular, sino que para las sociedades en las que viven, ya que ayuda a eliminar la discriminación y promueve la diversidad y la participación. En este sentido, la educación inclusiva para estas personas en el nivel superior se hace un desafío, pues como ya se mencionó significa transformar las políticas y entornos que permitan esta diversidad. Es decir, a mayores niveles de inclusión de personas en situación de discapacidad, mayores son los recursos que se requerirán, tanto recursos humanos como tecnológicos, para que de esta forma se cree un entorno de aprendizaje verdaderamente inclusivo (Yunga, 2022).

Es por esto que concientizar a los entornos sobre las distintas discapacidades, considerando a cada persona con una experiencia individual distinta, es relevante para la inclusión, la eliminación de barreras y la igualdad de oportunidades. Algunas de las razones

claves para esto, es crear entornos accesibles y acogedores, donde exista la promoción de la salud física, mental y la participación social de las personas en situación de discapacidad, además del cumplimiento de leyes y políticas de inclusión, se hace relevante lo que es la conciencia inclusiva, esta implica tener la capacidad de ponerse en el lugar del otro, pensar y sentir como lo haría esa persona y con base a eso poder actuar y ayudar. Si hacemos visibles las problemáticas que enfrentan las personas en situación de discapacidad y promovemos los entornos accesibles, se puede garantizar que sus derechos humanos sean respetados y por consiguiente también su participación en la sociedad.

Bibliografía

- Aceña, M., Meza, F., Chaclán, M. C. C., de Muralles, H. R., & de Cacacho, J. B. (2008). *Política de Educación Inclusiva para la Población con Necesidades Educativas Especiales con y sin Discapacidad*. Gob.Gt. https://www.segeplan.gob.gt/downloads/clearinghouse/politicas_publicas/Educaci%C3%B3n/Politica%20Educacion%20Inclusiva.pdf
- Alba, C. (2019). *Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico práctico para una educación inclusiva de calidad*. Gob.es. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:c8e7d35c-c3aa-483d-ba2e-68c22fad7e42/pe-n9-art04-carmen-alba.pdf>
- Allport, F.H. (1954). *La estructuración de eventos: esquema de una teoría general con aplicaciones a la psicología*. *Revisión psicológica*, 61(5), 281-303. <https://psycnet.apa.org/record/1955-04857-001>
- Aranibal, A., & Gallegos, Y. (2023). *Experiencias de estudiantes y equipo docente en la implementación de material pedagógico multisensorial de bajo costo en talleres de neurociencias realizados durante el segundo semestre del año 2023*. Universidad de Chile.
- Arnaiz, P. (2019). *LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL SIGLO XXI*. Wwww.um.es. <https://www.um.es/documents/1073494/11766712/Leccion-Santo-Tomas-2019-Pilar+Arnaiz.pdf/e58361e5-5cf0-4ac1-991e-0b6eaf89638b>
- Barrios, N., Boschetti, L., & Cukier, S. (2023). *Guía de buenas prácticas en Accesibilidad Cognitiva*. Gob.ar. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2023/12/guia_de_accesibilidad_cognitiva.pdf
- Biblioteca del Congreso Nacional. (2010). *Ley N°19.284*. www.bcn.cl/leychile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=30651&idParte=0>

Biblioteca del Congreso Nacional. (2019). *Biblioteca del Congreso Nacional*. Ley N°20.845. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172>

Biblioteca del Congreso Nacional. (2023). *Ley N°20.422*. www.bcn.cl/leychile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1010903&idVersion=2023-01-01&idParte=8869222>

Biblioteca del Congreso Nacional. (2023). *Ley N° 21.545*. www.bcn.cl/leychile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1190123>

Bietti, M. (2023). *Personas con discapacidad e inclusión laboral en América Latina y el Caribe: Principales desafíos de los sistemas de protección social*. Cepal.org. <https://repositorio.cepal.org/entities/publication/26582d4b-a474-40e6-8f70-079873e77220>

CEIBAL. (2021). *Valija Viajera*. Capacidad.Es. <https://capacidad.es/14ciiee/P209.pdf>

Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. (2008). Wwww.un.org. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Corrales, A., Soto, V. y Villafañe, G. (2016). *Barreras de aprendizaje para estudiantes con discapacidad en una universidad chilena. Demandas estudiantiles-desafíos institucionales*. Redalyc.org. <https://www.redalyc.org/journal/447/44746861005/html/>

Cruz, R. (2016). *Discapacidad y educación superior: ¿Una cuestión de derechos o buenas voluntades?* Org.mx. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-53082016000200002&lng=es&nrm=iso&tlng=es

De Asis Roig, R. (2005). *El significado de la accesibilidad universal y su justificación en el marco normativo español*. <https://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/9895/EI%20significado%20de%20la%20accesibilidad%20universal.pdf>

- De la Torre, E. (2023). *Accesibilidad digital: Por qué es importante y cómo alcanzarla*. Bbva.com.
<https://www.bbva.com/es/sostenibilidad/accesibilidad-digital-por-que-es-importante-y-como-alcanzarla/>
- Degreas, H. (2022, mayo 19). *La discapacidad está en las ciudades, no en sus ciudadanos*. ArchDaily en español. <https://www.archdaily.cl/cl/982246/los-discapacitados-son-las-ciudades-no-sus-ciudadanos>
- DEMRE. (2020). *Solicitud de Ajustes para Postulantes con Discapacidad*. DEMRE - Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional. <https://demre.cl/inscripcion/postulantes-con-discapacidad>
- Devos, H. C. (2023, marzo 17). *La educación inclusiva superior en América Latina: las buenas prácticas*. Nueva Revista. <https://www.nuevarevista.net/la-educacion-inclusiva-superior-en-america-latina-las-buenas-practicas/>
- Díez Villoria, E., & Sánchez Fuentes, S. (2015). Diseño universal para el aprendizaje como metodología docente para atender a la diversidad en la universidad. *Aula abierta*, 43(2), 87–93. <https://doi.org/10.1016/j.aula.2014.12.002>
- Echeita, G., & Simón, C. (2009, agosto). *Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España Paradoxes and dilemmas in the inclusive education process in Spain*. Uam.es. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/668197/paradojas_echeita_RE_2009.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Educación y aprendizaje inclusivos para personas con discapacidad*. (s/f). Unesco.org. Recuperado el 18 de marzo de 2024, de <https://learningportal.iiep.unesco.org/es/fichas-praticas/mejorar-el-aprendizaje/educacion-y-aprendizaje-inclusivos-para-personas-con>
- Errandonea, M. (2016). *PARTICIPACIÓN DE PERSONAS EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD EN EL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR CHILENO*. Uchile.cl.

<https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/144317/Errandonea%20Althausen%20Margarita.pdf?sequence=1>

Fernández-López, J. A., Fernández-Fidalgo, M., Geoffrey, R., Stucki, G., & Cieza, A. (2009). Funcionamiento y discapacidad: la clasificación internacional del funcionamiento (CIF). *Revista española de salud pública*, 83(6), 775–783.

https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1135-57272009000600002

Gil, I. (2018, noviembre 14). *¿Qué es la discapacidad? Evolución histórica y cultural.*

El Blog de empleo de Fundación Adecco. <https://fundacionadecco.org/blog/que-es-la-discapacidad-evolucion-historica/>

González, M., & Leal, A. (2010, marzo). *Los estudiantes con discapacidad entre los mitos, prejuicios y estereotipos.* Ucr.ac.cr.

<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/intersedes/article/download/1029/1090/1438>

Harari, I., Fava, L. A., Díaz, F. J., Altoaguirre, P., & Torales, R. (2018). Rampas digitales innovadoras para personas con discapacidad. *XX Workshop de Investigadores en Ciencias de la Computación (WICC 2018, Universidad Nacional del Nordeste).*

Hidalgo, S., & Rueda, C. (s.f.). *Percepciones de estudiantes de psicología de la Universidad de Chile acerca del material multimodal/multisensorial adaptado de la subprueba “Cancelación” del WISC-V para el curso Introducción a la Evaluación Psicológica.* Universidad de Chile.

Hinostroza, Ú., Ianos, M., Galiay, C., Senar, F., Jardí, A., Huguet, Á., Janés, J., Torres, T., & Petreñas, C. (2023). *La implementación de una metodología y evaluación basada en el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA). El caso de una universidad catalana.* Udl.Cat. <https://repositori.udl.cat/items/f48f1f4f-19d8-4f63-b000-56c6e28c04f0>

- Informe mundial sobre la discapacidad. (2011, diciembre). Who.int; World Health Organization. <https://www.who.int/es/publications/i/item/9789241564182>
- La Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. (06/2014). *Convención sobre los Derechos*. Wwww.un.org. <https://www.un.org/disabilities/documents/COP/COP7/CRPD.CSP.2014.2.S.pdf>
- Lillo, N. (2021). *Explorando las implicancias de los estereotipos y prejuicios asociados a la discapacidad en la construcción del personaje terapéutico*. Uchile.cl. <https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/195045/Explorando-las-implicancias-de-los-estereotipos.pdf?sequence=1>
- López, F. (2016). *La accesibilidad en evolución: la adaptación persona - entorno y su aplicación al medio residencial en España y Europa*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=84882>
- Lotito, F., & Sanhueza, H. (2011). *DISCAPACIDAD Y BARRERAS ARQUITECTÓNICAS: UN DESAFÍO PARA LA INCLUSIÓN*. Redalyc.org. <https://www.redalyc.org/pdf/2817/281722876003.pdf>
- LUQUE PARRA, DJ, RODRÍGUEZ INFANTE, G., & ROMERO PÉREZ, JF (2006). Accesibilidad y Universidad. Un estudio descriptivo. *Intervención Psicosocial*, 14 (2), 209-222. <https://www.redalyc.org/pdf/1798/179817557005.pdf>
- Luque-Parra, D.-J., Rodríguez-Infante, G., & Luque-Rojas, M.-J. (2014). Adecuación del currículum al alumnado universitario con discapacidad: un estudio de caso. *Revista Iberoamericana de educación superior*, 5(13), 101–116. [https://doi.org/10.1016/s2007-2872\(14\)71956-0](https://doi.org/10.1016/s2007-2872(14)71956-0)
- Malouf, K. (2010). *Rescatar la Educación para Todos*. Hubspot.net. https://cdn2.hubspot.net/hubfs/426027/Oxfam-Website/oi-informes/100216_rescatar.pdf

- María Hurtado Floyd, Jaime Aguilar Zambrano, Adriana Mora Antó, Claudia Sandoval Jiménez, Carlos Peña Solórzano, Andrés León Díaz. (2012, diciembre). *Identificación de las barreras del entorno que afectan la inclusión social de las personas con discapacidad motriz de miembros inferiores*. Org.co. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81724957006>
- Márquez-Ramírez, G. (2015). Los estudiantes universitarios con diversidad funcional visual. Sus retos. *Revista Iberoamericana de educación superior*, 6 (17), 135–158. <https://doi.org/10.1016/j.rides.2015.02.002>
- Mayor, C. (s/f). *Tecnologías para la inclusión*. Edu.uy. Recuperado el 18 de marzo de 2024, de https://blogs.ceibal.edu.uy/formacion/wp-content/uploads/2017/06/Manual_Valijas_web.pdf
- Mejía-Caguana, D. R., Esteves-Fajardo, Z. I. & Mateo-Ortega, R. A. (2023). Estrategias de atención inclusiva: Competencias básicas y valores necesarios para entornos educativos en educación universitaria. *Episteme Koinonía. Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, 6(12), 4–19. <https://doi.org/10.35381/e.k.v6i12.2513>
- Mella Díaz, S., & González Quiroga, L. (2007). Actitudes de los estudiantes de la salud de la Universidad de Chile hacia las personas con discapacidad. *Revista chilena de terapia ocupacional*, 7, 3. <https://doi.org/10.5354/0719-5346.2007.42>
- Ministerio de Desarrollo Social. (2015). Segundo Estudio Nacional de la Discapacidad. Gov.cl. https://www.senadis.gob.cl/pag/355/1197/ii_estudio_nacional_de_discapacidad
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Lineamientos política de educación superior inclusiva*. Gov.co. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articulos-357277_recurso_0.pdf

- Ministerio de Educación Nacional. (2020). *Lineamientos Política de Educación Superior Inclusiva e intercultural*. Gov.co. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-superior/Publicaciones-Educacion-Superior/357277:Lineamientos-de-politica-de-educacion-superior-inclusiva>
- Moreno, J., Rodríguez, I., Saldaña, D., & Aguilera, A. (2006, noviembre). *Actitudes ante la discapacidad en el alumnado universitario matriculado en materias afines*. Semanticscholar.org. <https://pdfs.semanticscholar.org/1f27/1161f9d3b78a1e6b0412738225db6c883071.pdf>
- Murillo, R., Espin, M., Ocles, C., Villavicencio, G., & Robayo, F. (2023). *Diseño Universal Para El Aprendizaje (DUA) En La Educación Superior De Ecuador: Avances Y Perspectivas*. Researchgate.net. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7589
- Naciones Unidas. (1948). *La Declaración Universal de los Derechos Humanos*. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Navarro-Aburto, BA, Arriagada Puschel, IA, Osse-Bustingorry, S., & Burgos-Videla, CG (2016). Adaptaciones curriculares: Convergencias y divergencias de su implementación en el profesorado chileno. *Revista Electrónica Educare*, 20 (1), 1-18.
- Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura. (2008). *LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: EL CAMINO HACIA EL FUTURO*. Unesco.org. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000161565_spa
- Organización Mundial de la Salud. (2002). *Informe mundial sobre la salud y la violencia de la OMS: una herramienta de trabajo*. Researchgate.net. https://www.researchgate.net/publication/26378967_Informe_mundial_sobre_la_salud_y_la_violencia_de_la_OMS_una_herramienta_de_trabajo

- Organización Mundial de la Salud. (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*.
<https://www.oas.org/es/sedi/ddse/paginas/documentos/discapacidad/DESTACADOS/ResumenInformeMundial.pdf>
- Organización Mundial de la Salud & Banco Mundial. (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*. Who.int. https://www.afro.who.int/sites/default/files/2017-06/9789240688230_spa.pdf
- Organización Panamericana de la Salud. (2024). *Discapacidad*. Paho.org.
<https://www.paho.org/es/temas/discapacidad>
- Pegalajar, M., & Colmenero, M. (2017). *Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria*. Redalyc.org.
<https://www.redalyc.org/pdf/155/15549650008.pdf>
- Polo, M., & López, M. (2006). *Actitudes hacia las personas con discapacidad de estudiantes de la Universidad de Granada*. Unirioja.es.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2199803>
- Rodríguez-Martín, A., & Álvarez-Arregui, E. (2013). Universidad y discapacidad. Actitudes del profesorado y de estudiantes. *Perfiles educativos*, 37(147).
<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2015.147.47265>
- Polo Sánchez, M. T., Fernández Jiménez, C., & Díaz Batanero, C. (2011). Estudio de las actitudes de estudiantes de Ciencias Sociales y Psicología: relevancia de la información y contacto con personas discapacitadas. *Universitas Psychologica*, 10(1), 113–123.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672011000100010
- Salmón, E., Palacios, A., Salas, D., del Águila, L. M., Bregaglio, R., de Asis, R., Tovar, T., Vásquez, A., & Astorga, L. (2015). *Nueve conceptos claves para entender la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Corteidh.or.cr. <https://www.corteidh.or.cr/tablas/32092.pdf>

- Sánchez, P., López, M., & Dolores, M. (2006). *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. Redalyc.org.
<https://www.redalyc.org/pdf/3382/338230775004.pdf>
- Sánchez, S. (2013, mayo). *APLICACIÓN DEL PARADIGMA DEL DISEÑO UNIVERSAL EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA: implantación de estudios y percepción sobre inclusión de medidas curriculares*. Usal.es.
https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/123055/DPETP_SanchezFuentes_Sergio_Aplicacion_paradigma_dise%c3%b1o_universal.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Sección de Participación - Género e Inclusión. (s/f). Uso de lenguaje inclusivo para personas en situación de discapacidad. Gob.cl. Recuperado el 28 de marzo de 2024, de <https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2017/01/guia-recomendaciones-lenguaje-inclusivo-discapacidad.pdf>
- SENADIS. (2017). Bases metodológicas para la gestión de un plan territorial de accesibilidad. Gob.cl.
<https://www.senadis.gob.cl/descarga/i/4722/documento>
- Servicio de Información de Educación Superior. (2022, julio, 19). *Matrícula de educación superior presenta leve alza en 2022*. Superintendencia de Educación Superior. https://www.sesuperior.cl/es_cl/noticias/matricula-de-educacion-superior-presenta-leve-alza-en-2022/
- Servicio de Información de Educación Superior. (2022). *Matrícula de educación superior en Chile, informe 2022*. Mifuturo.Cl. https://www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2022/07/Matricula_Educacion_Superior_2022_SIES.pdf
- Servicio de información de Educación Superior. (2023). *Matrícula en Educación Superior, Informe 2023*. Mifuturo.Cl. https://www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2023/07/Matricula_en_Educacion_Superior_2023_SIES.pdf
- Servicio Nacional de la Discapacidad. (2024). Gob.cl. <https://www.senadis.gob.cl/>

- SkillMapper - Tu fuente confiable para contenido educativo.* (s/f). SkillMapper. Recuperado el 18 de marzo de 2024, de <https://skillmapper.com/es>
- Tecnología inclusiva para más oportunidades.* (s/f). Edu.uy. Recuperado el 18 de marzo de 2024, de <https://www.anep.edu.uy/15-d/tecnologia-inclusiva-para-m-s-oportunidades>
- Toboso, M., & Arnau, M. S. (2008). *La discapacidad dentro del enfoque de capacidades y funcionamientos de Amartya Sen.* Redalyc.org. <https://www.redalyc.org/pdf/282/28212043004.pdf>
- UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación.* Unesco.org. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>
- UNESCO & Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. (2021). *Políticas de educación inclusiva: estudios sobre políticas educativas en América Latina.* Unesco.org. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379487>
- United Nations. (s/f-a). *Discapacidad y educación superior: Inclusión en un mundo académico cada vez más inclinado a la tecnología | Naciones Unidas.* Recuperado el 18 de marzo de 2024, de <https://www.un.org/es/impacto-acad%C3%A9mico/discapacidad-y-educaci%C3%B3n-superior-inclusi%C3%B3n-en-un-mundo-acad%C3%A9mico-cada-vez-m%C3%A1s>
- United Nations. (s/f-b). *Educación para todos.* Recuperado el 20 de marzo de 2024, de <https://www.un.org/es/impacto-acad%C3%A9mico/educaci%C3%B3n-para-todos>
- United Nations. (s/f-c). *La Declaración Universal de los Derechos Humanos | Naciones Unidas.* Recuperado el 20 de marzo de 2024, de <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Vilchis, N. (2023, febrero). *La tecnología como facilitador de inclusión educativa.* Observatorio / Instituto para el Futuro de la Educación; Instituto para el

Futuro de la Educación. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/inclusion-educativa-con-tecnologia/>

Von Furstenberg, M., Illanes, L., Aguila, V., & Navia, M. (2018). *DISCAPACIDAD Y EDUCACIÓN EN CHILE: UN TEMA PENDIENTE DESDE LA POLÍTICA PÚBLICA*. Unirioja.Es.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6736267.pdf>

Yunga, M. (2022). *Inclusión de personas con discapacidad en la educación superior*.
<https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/8921/1/T3890-MIE-Yunga-Inclusion.pdf>