

OEI



EXPERIENCIAS INCLUSIVAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR CHILENA

Compiladores:

Daniela Navarro Ortega

Francisco Gárate Vergara

En colaboración con:



Organización de Estados
Iberoamericanos

Organização de Estados
Ibero-americanos

Organización de Estados Iberoamericanos
para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)
Universidad Andrés Bello, Chile
Universidad de Chile
Universidad Autónoma de Chile

© Organización de Estados Iberoamericanos
para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
Oficina en Chile
Agosto 2023
Santiago de Chile
ISBN: 978-956-8624-39-2

Secretario General OEI
Mariano Jabonero Blanco

Directora OEI Chile
Margarita Aravena Gaete

Coordinación de Proyecto 2022
Francisco Gárate Vergara

Edición
Daniela Navarro Ortega

Compiladores:
Daniela Navarro Ortega
Francisco Gárate Vergara

Coordinadores:

Daniela Navarro Ortega
Candidata a Doctora en Ciencias Sociales, Universidad de Chile.

Francisco Gárate Vergara
Coordinador de Educación, OEI Chile.

Comité Organizador:

Daniela Navarro Ortega. Universidad de Chile

Francisco Gárate Vergara. OEI Chile

Emilio Rodríguez Macayo. Universidad Autónoma de Chile

Teresa Paulina Núñez Nuñez. Universidad Autónoma de Chile

Luis Vera Fuente-Alba. Universidad de Chile

Verónica Águila Moënné. Universidad Andrés Bello

Paula Contesse Carvacho. Universidad Andrés Bello

Sandra Mella Diaz. Universidad de Chile

Comité Editorial:

Emilio Rodríguez Macayo
Director de Carrera de Educación Diferencial – Universidad Autónoma de Chile
Teresa Paulina Núñez Nuñez.
Académica Carrera de Educación Diferencial – Universidad Autónoma de Chile
Luis Vera Fuente-Alba
Coordinador Unidad de Apoyo a la Diversidad Funcional – Universidad de Chile
Verónica Águila Moënné
Directora de la Dirección de Educación Inclusiva – Universidad Andrés Bello
Paula Contesse Carvacho
Secretaria Académica Programa Diploma en Habilidades Laborales, Sede Concepción –
Universidad Andrés Bello
Sandra Mella Diaz
Profesora Asociada Departamento de Terapia Ocupacional y Ciencia de la Ocupación, Universidad
de Chile
Yolanda Muñoz Martínez
Universidad de Alcalá.
Eladio Sebastián Heredero
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Claudia Battestin,
Universidade Comunitária da Região de Chapecó.

<i>Presentación</i>	<i>5</i>
<i>Prólogo</i>	<i>7</i>
<i>Introducción</i>	<i>12</i>
<i>Acciones para la transformación institucional en el abordaje de la diversidad</i>	<i>15</i>
<i>Cambios preventivos y comunitarios: nuestro acercamiento a la inclusión en el aula universitaria</i>	<i>34</i>
<i>Desafíos y Adecuaciones curriculares en un estudiante universitario con Trastorno del Espectro Autista</i>	<i>54</i>
<i>Experiencia de adaptación de la prueba de Rorschach a modalidad táctil.....</i>	<i>69</i>
<i>Hacia la institucionalización de ajustes razonables: Experiencia del CADE, Universidad de Concepción</i>	<i>87</i>
<i>La Inclusión de Jóvenes en Situación de Discapacidad Intelectual y del Desarrollo, en la Universidad Central de Chile</i>	<i>104</i>
<i>Mentoring Inclusivo como una estrategia de acompañamiento para los estudiantes en situación de discapacidad en Santo Tomás</i>	<i>120</i>
<i>Programa Includec, una década de trabajo por la inclusión en la Universidad de Concepción</i>	<i>135</i>
<i>Programa Yo descubro en UCEN: ¿Qué perciben los jóvenes con discapacidades intelectuales y del desarrollo?</i>	<i>160</i>
<i>Universidad y discapacidad intelectual: camino hacia una experiencia de educación superior inclusiva en la región del Bío Bío.....</i>	<i>181</i>
<i>Caracterización de estudiantes con discapacidad en la Universidad de Chile</i>	<i>208</i>
<i>Red de Universidades Estatales Chilenas por la Inclusión de Estudiantes con Discapacidad: sinergia entre instituciones públicas.....</i>	<i>230</i>
<i>Palabras al cierre</i>	<i>247</i>

Presentación

La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura es un organismo internacional de cooperación multilateral entre países iberoamericanos de habla española y portuguesa, con más de 3.000 personas trabajando por Iberoamérica, repartidas físicamente por 20 países de la región.

Concebimos la educación, la ciencia y la cultura como herramientas para el desarrollo humano y generadoras de oportunidades para construir un futuro mejor para todos. Trabajamos directamente con los Gobiernos de nuestros 23 países miembros, respondiendo a sus prioridades y fortaleciendo sus políticas públicas a través de programas y proyectos que diseñan y ponen en marcha profesionales altamente cualificados y comprometidos con la creación de valor para toda la sociedad.

En el Programa de Presupuesto para el bienio 2021 – 2022 y posteriormente 2023 – 2024, de la OEI, se reconoce que los sistemas educativos de la región iberoamericana carecen de las capacidades suficientes para avanzar en los procesos de inclusión, generando -en muchos casos- exclusiones. En este sentido, alineados con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, la OEI se compromete a desarrollar acciones que promuevan la inclusión y la equidad, así como oportunidades de aprendizaje para todos y todas a lo largo de la vida.

Este texto nace desde una convocatoria pública el año 2022 y que desde la OEI Chile, en colaboración con la Universidad Andrés Bello, la Universidad Autónoma de Chile y la Universidad de Chile, se desarrolló el libro colectivo sobre experiencias e iniciativas dirigidas a la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en el espacio de educación superior, considerando temáticas como: la transformación de las políticas y normativas universitarias, la incorporación de adaptaciones pedagógicas, la disposición de apoyos, las medidas de accesibilidad y cualquier otra iniciativa referida a los procesos de inclusión en educación superior.

Siendo el objetivo de este libro el divulgar -a nivel iberoamericano- experiencias y proyectos universitarios centrados en favorecer la inclusión en la educación superior de personas con discapacidad.

La inclusión educativa en la educación superior de Chile es un tema importante que se refiere a la garantía de igualdad de oportunidades y acceso a la educación superior para todas y todos los estudiantes, independientemente de sus antecedentes socioeconómicos, discapacidades o cualquier otra característica personal que pueda resultar un factor de exclusión.

En el acceso y equidad, se han implementado programas de acceso y equidad en la educación superior, como becas y créditos, para facilitar el ingreso de estudiantes de bajos ingresos a instituciones de educación superior. De igual manera, la existencia de apoyo a las y los estudiantes con discapacidades, en donde las instituciones de educación superior chilenas

están trabajando en brindar apoyo adecuado a estudiantes con discapacidades, incluyendo la accesibilidad física en la infraestructura de los campus y servicios de apoyo académico.

Además, se han desarrollado de manera incipiente la diversificación de programas académicos y opciones de educación en línea puede facilitar el acceso de diferentes grupos de estudiantes, permitiendo flexibilidad en horarios y modalidades de estudio. Desarrollando de igual manera las etapas de sensibilización y capacitación, en donde se ha valorado la importancia en que las instituciones educativas promuevan la sensibilización sobre la inclusión y ofrezcan capacitación a docentes y personal administrativo para atender las necesidades de diversos grupos de estudiantes.

La inclusión educativa es un objetivo fundamental para promover la igualdad de oportunidades en la educación superior de Chile y mejorar la calidad en la Educación y en consecuencia en la sociedad. Las universidades inclusivas son instituciones educativas que se esfuerzan por crear un entorno donde todas y todos los estudiantes tengan igualdad de oportunidades y puedan participar plenamente en la vida académica, independientemente de sus antecedentes, discapacidades u otras características personales.

En resumen, las universidades inclusivas se esfuerzan por ser accesibles, acogedoras y de apoyo para una amplia gama de estudiantes, con el objetivo de garantizar que todos tengan la oportunidad de alcanzar su máximo potencial educativo y personal.

Francisco Gárate Vergara
Coordinador de Educación
OEI - Chile

Prólogo

EXPERIENCIAS INCLUSIVAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR CHILENA

Gerardo Echeita y Cecilia Simón
Universidad Autónoma de Madrid

Agradecemos mucho la oportunidad de prologar este trabajo sobre *Experiencias inclusivas en la educación superior chilena* y felicitamos a los promotores y autores por sus trabajos a la hora de enriquecer no un nuevo debate sobre la universidad, sus funciones y tareas, sino sobre uno de los desafíos transversales más singulares a los que la institución en su conjunto tiene que hacer frente de ahora en adelante. Desafío que no puede vincularse a una parte u ámbito específico de la universidad, sino a toda ella. Nos referimos al desafío de reconstruir las instituciones de educación superior para que estas sean *espacios de convivencia y respeto hacia la diversidad humana*, por ello, *de no discriminación* de ninguno de sus miembros (estudiantado, personal docente e investigador, personal de administración y servicios) por razón o condición alguna, sean estas de índole personal o social. Teniendo, al mismo tiempo, la obligación de implementar políticas activas que sostengan la necesaria equidad y equiparación de oportunidades de una institución que, mayoritariamente, se define internacionalmente, por su compromiso por la igualdad.

En este sentido queremos agradecer también la oportunidad que nos brinda este texto para compartir, precisamente, algunas de las reflexiones y análisis que, a ese respecto, pudimos hacer en nuestra propia universidad, en el seno de la que vino en llamarse, precisamente *Unidad de Equidad, Convivencia, y no Discriminación*¹ y de la que ambos formamos parte desde roles diferentes. Por ello, también este texto no solo refleja nuestro pensar particular, sino el de los y las colegas con las que compartimos estas reflexiones, cuyas voces también tomamos prestadas, lo que, a nuestro parecer, otorga mayor validez a las mismas.

Como apuntábamos al inicio consideramos que estas reflexiones pueden ayudar a las universidades, a través de sus órganos de participación, tanto a *repensar* como a *reforzar* su

¹ https://www.uam.es/BOUAM/documento/1446811658203/I.2.4-.Acuerdo_4CG_de_13-11-20_por_el_que_se_aprueba_la_creaci%C3%B3n_de_la_Unidad_de_Equidad.pdf?blobheader=application/pdf

planificación estratégica, haciéndolo, por otra parte, en la línea de tendencias y compromisos nacionales e internacionales insoslayables, como se pone de manifiesto en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (ODS) de Naciones Unidas (ver, por ejemplo, los Objetivos 4, 8, 10 o 16). Este propósito, además, responde al *derecho* de todas las personas a convivir y educarse en entornos inclusivos y justos, en todas las etapas educativas (y la universitaria no es, no debería ser, una excepción a ese respecto), y a la consideración de la *diversidad existente como un valor*. Lo que bien sabemos es que lo importante no es solo declarar bienintencionadamente estos principios, por ejemplo, en los *Códigos Éticos* de la institución o en su *visión*, sino emprender y sostener *políticas de afirmación positiva* que permitan prevenir, minimizar o paliar, en su caso, las situaciones de discriminación, menosprecio, hostilidad o desigualdad que pudieran darse en los *campus* universitarios entre sus miembros. En este marco nos gustaría compartir también, muy brevemente, la comprensión que consensuamos en el seno de dicha *Comisión*, sobre los ejes fundamentales que articulaban la propuesta adelantada por la misma pero que, obviamente, pueden y deber enriquecerse con el debate y las aportaciones que otros también puedan hacer, algunas de las cuales están bien presentes en esta obra, poniendo con ello de manifiesto su oportunidad y la pertinencia de un diálogo constructivo, cuanto mayor mejor.

A nuestro parecer, *la Equidad* debería ser *un principio y una praxis* fundamental entre quienes orientan la planificación y el desarrollo de la educación superior. Se trata de un *principio transversal* que debe permear el conjunto de elementos, procesos educativos, servicios y dispositivos que una universidad despliega para el cumplimiento de sus funciones educativas y que, por lo tanto, se aprecia y encarna en las políticas y prácticas de la institución. Como principio señala la articulación justa de un conjunto de *valores y actitudes* que van a dar sentido, motivar, guiar y sostener la cultura y la política educativa de la institución. Entre los *valores* que la nutren está, en primer lugar, *el reconocimiento de la igual dignidad* de todos los seres humanos (a estos efectos, de todos los integrantes de la comunidad educativa universitaria), al amparo de los derechos fundamentales que toda la ciudadanía debería disfrutar por igual. También muestra el *respeto a la diversidad*, ya sea con relación a condiciones personales como nuestro género, creencias, capacidades, estado de salud, u orientación afectiva sexual, o bien sea con relación a nuestra condición social, lugar de procedencia o estatus de ciudadanía (migrante, refugiado, asilado) entre otros

elementos diferenciadores. Es un principio fundamental para la consolidación de una *cultura de convivencia en paz*, respeto y tolerancia, que hace del diálogo y la resolución pacífica de conflictos el *modus operandi* de relación de quienes conforman una universidad democrática y justa. También se refiere al compromiso con la acción benefactora y el cuidado de todas las personas que se encuentren en situaciones de vulnerabilidad. Por ello, se nutre de una *actitud de reflexión* constante y *prevención* ante las situaciones de discriminación y privilegio, así como ante la violencia, el maltrato, la intolerancia, el abuso de poder (en cualquier de sus posibles manifestaciones) o el menosprecio o la marginación.

Como *praxis*, la equidad, se traduce en políticas y prácticas, tanto preventivas como compensatorias y de afirmación positiva, que se afanan por asegurar que todos los integrantes de la comunidad universitaria y muy en particular el estudiantado, *independientemente de sus condiciones personales, sociales o de otro tipo*, tengan oportunidades equiparables para:

- *Acceder* a los estudios universitarios (grado, posgrado y formación continua) de su elección, *permanecer* en los mismos, *promocionar y aprovecharlos* (aprender) con un rendimiento óptimo a la vez que ajustado a sus intereses, motivaciones y capacidades, así como para *consolidar las competencias* que les permitan una transición de calidad a la vida profesional y social elegida.
- *Sentirse reconocido*, con independencia de las circunstancias personales, sin temor a mostrarse tal cual uno es, sino orgulloso y pudiendo *sentirse parte* de distintos grupos donde poder construir y *mantener relaciones sociales positivas*, así como *participar y tomar parte* en aquellas decisiones que les afecten, y en la vida académica y social de la universidad en su conjunto.

La *Convivencia* es un segundo eje relevante. Hay convivencia cuando se produce una relación respetuosa y positiva mientras que, en sus opuestos, Coexistencia y Hostilidad, apenas hay relación, bien porque se comparte un determinado espacio y tiempo sin apenas relación, bien porque la relación está cargada de agresión y negatividad, respectivamente. Aplicando ese planteamiento y marco conceptual a los campus y comunidades universitarias, puede establecerse que una universidad es una institución y un espacio de convivencia, cuando las relaciones habituales entre sus integrantes están basadas en:

- Actitudes de apertura e inclusión.
- Cumplimiento, y constante adecuación, de las normativas que gobiernan la Universidad.

- Valores de respeto y tolerancia, responsabilidad, ayuda mutua y solidaridad.
- Política de comunicación académica, social e intercultural.
- Gestión positiva y preventiva de la conflictividad, mediante metodologías participativas de resolución de conflictos, como la mediación.
- Identidad y pertenencia compartida como integrantes activos de dicha universidad.

Finalmente, el principio *de No Discriminación* es necesario para salvaguardar la equidad formal y para fomentar la convivencia. La carta de los *Derechos Humanos* de 1948 , la *Convención de la UNESCO relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza* o el artículo 14 del *Convenio Europeo para la Protección de los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales*, por señalar tan solo algunos referentes importantes, establecieron la necesidad de prohibir la discriminación como acción necesaria para amparar un trato equitativo a todas las personas en las múltiples esferas de la vida cotidiana, salud, educación, vivienda, servicios sociales y, en general, acceso a los bienes públicos. Discriminar a un individuo o un grupo de personas por motivos de raza, color, sexo, nacionalidad, idioma, religión, origen social, u orientación sexual es ilegal, no ético y contrario a los principios de equidad y convivencia democrática. La discriminación se muestra de manera abierta con agresiones físicas o psicológicas o delitos de odio, pero muchas veces no es visible. Las discriminaciones son a veces invisibles, difíciles de probar: *micro actos* de odio, repulsa, exclusión, segregación, menosprecio, marginación o, meramente, una distinción no deseada. Pueden ser graves delitos castigables en tribunales penales nacionales o internacionales, pero también ser expresiones sutiles y cotidianas, actitudes o comportamientos educados *aparentemente*, pero que perpetúan desigualdades por motivos sociales, sexuales etnoraciales y/o religiosos, y que generan sufrimiento y humillación, impidiendo el desarrollo particular y/o colectivo de muchas personas.

La universidad es un lugar estratégico para impulsar acciones antidiscriminatorias. La primera es crear espacios y procesos de aprendizaje inclusivos, que garanticen la convivencia de múltiples diferencias en igualdad de condiciones. Esto significa formación transversal en derechos humanos y no discriminación, en el valor de la diversidad y la diferencia, así como la visibilización y reconocimiento de los esfuerzos realizados en la comunidad universitaria hacia esta meta.

Ojalá que estas reflexiones y propuestas, junto con el excelente conjunto de aportaciones que incluye esta obra, sea un sustento oportuno, aunque no suficiente por sí mismo, para apoyar el proceso de quienes quieren configurar comunidades universitarias inclusivas en Iberoamérica, de forma que éstas refuercen sus culturas, políticas y prácticas con los principios de la equidad, la convivencia y la no discriminación, lo que a nuestro juicio, les permitirá avanzar hacia lo que es un desafío sin fin, pero no por ello, eludible.



Introducción

El presente libro ha sido desarrollado bajo la coordinación de la Oficina Nacional en Chile de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), en colaboración con la Universidad Andrés Bello, la Universidad Autónoma de Chile y la Universidad de Chile. Su objetivo ha sido generar un compendio de experiencias e iniciativas dirigidas a la inclusión de estudiantes con discapacidad en Chile.

Es importante señalar que este documento no ha pretendido constituir un catastro exhaustivo de todas las acciones que se han implementado en el país, sino más bien difundir algunas de dichas experiencias, rescatando lecciones aprendidas.

Para la generación del libro, se ha realizado una convocatoria abierta y la evaluación de los artículos ha sido desarrollada por el Comité Editorial.

El primer capítulo denominado *Acciones para la transformación institucional en el abordaje de la diversidad* se refiere a distintas iniciativas de inclusión educativa, que se han desarrollado con el objetivo de generar equidad en la educación superior a través de la transformación institucional, destacando dos: la creación de formatos accesibles para diagnósticos institucionales y un programa de formación en inclusión para docentes.

El segundo capítulo denominado *Cambios preventivos y comunitarios: nuestro acercamiento a la inclusión en el aula universitaria* describe el proceso de adaptación de un curso universitario para hacerlo accesible a personas con discapacidad visual y auditiva, siguiendo las políticas internacionales y nacionales de educación inclusiva y discapacidad. Se presenta una ruta de trabajo en etapas, con ideas prácticas que permitieron ajustar el curso de manera preventiva y con la participación de una comunidad que colabora y aprende a ser inclusiva.

El tercer capítulo llamado *Desafíos y Adecuaciones curriculares en un estudiante universitario con Trastorno del Espectro Autista* examina la experiencia de inclusión de un estudiante con Trastorno del Espectro Autista en el entorno universitario, realizando dos procesos de investigación: un cuestionario sobre los desafíos de la incorporación a la educación superior y otro sobre las adaptaciones curriculares.

El cuarto capítulo nombrado *Experiencia de adaptación de la prueba de Rorschach a modalidad táctil* describe el proceso llevado a cabo para adaptar dicha prueba a una modalidad táctil diseñada específicamente para estudiantes de Psicología con discapacidad visual. Esta adaptación se enmarca en el contexto de la Educación Inclusiva y tiene como objetivo principal facilitar el acceso y la permanencia de estos estudiantes en la educación superior. El enfoque se centra en desarrollar un material adaptado que cumpla con los requisitos necesarios para una formación en psicodiagnóstico.

El quinto capítulo llamado *Hacia la institucionalización de ajustes razonables: Experiencia del CADE, Universidad de Concepción* describe el proceso de institucionalización de ajustes razonables para estudiantes con discapacidad en la universidad, realizando una revisión cronológica de los ajustes razonables en la institución y enfocándose en el trabajo realizado por la Unidad de Inclusión y Atención a la Diversidad del Centro de Apoyo al Desarrollo del Estudiante (CADE).

El sexto capítulo denominado *La Inclusión de Jóvenes en Situación de Discapacidad Intelectual y del Desarrollo, en la Universidad Central de Chile* presenta la experiencia de formación socio laboral de estudiantes con discapacidad intelectual y del desarrollo en un programa universitario que ha contemplado, entre otros aspectos, la colaboración de la comunidad educativa y la participación de los/as estudiantes en actividades académicas comunes con estudiantes sin discapacidad.

El séptimo capítulo *Mentoring Inclusivo como una estrategia de acompañamiento para los estudiantes en situación de discapacidad* expone la experiencia de la Universidad Santo Tomás en la que se proporciona apoyo a estudiantes con discapacidad, particularmente de primer año, mediante la utilización del mentoring. El enfoque del Mentoring Inclusivo considera las discapacidades desde sus respectivos contextos y se implementa como un mecanismo de garantía de calidad.

El octavo capítulo llamado *Programa Includec, una década de trabajo por la inclusión en la Universidad de Concepción* se detallan algunas de las acciones principales llevadas a cabo por el programa, como los avances en el diagnóstico y la implementación de adaptaciones en la infraestructura física, la introducción de una asignatura complementaria sobre inclusión de personas con discapacidad y la colaboración en un proyecto institucional para fortalecer la

inclusión en la educación superior a nivel regional, incluyendo el desarrollo de una Política Institucional de Inclusión, Atención y Valoración de la Diversidad.

El noveno capítulo denominado *Programa Yo descubro en UCEN: ¿Qué perciben los jóvenes con discapacidades intelectuales y del desarrollo?* reflexiona en torno a las contribuciones del programa, en base a las las percepciones de los estudiantes con discapacidad intelectual y del desarrollo y a una revisión de los documentos oficiales del programa y del informe de evaluación de la Dirección de Vinculación con el Medio de la universidad.

El décimo capítulo llamado *Universidad y discapacidad intelectual: camino hacia una experiencia de educación superior inclusiva en la región del Bío Bío* se aproxima a la experiencia del Programa Diploma en Habilidades Laborales como una opción universitaria destinada a jóvenes con discapacidad intelectual, buscando compartir el desarrollo de esta iniciativa en la región del Bío Bío, diez años después de su implementación.

El undécimo capítulo denominado *Caracterización de estudiantes con discapacidad en la Universidad de Chile* presenta un resumen de los principales resultados del proceso de caracterización de estudiantes con discapacidad en dicha universidad, durante el año 2022, siendo este un proceso que forma parte de la Política Universitaria de Inclusión y Discapacidad, que tiene como objetivo medir cuántas personas con discapacidad son parte de la comunidad universitaria e identificar las barreras que podrían limitar su participación plena y efectiva en igualdad de condiciones con los demás.

Finalmente, el capítulo doce llamado *Red de Universidades Estatales Chilenas por la inclusión de estudiantes con discapacidad: sinergia entre instituciones públicas* comparte la experiencia articulación interuniversitaria para la inclusión de estudiantes con discapacidad, reflexionando respecto a cómo el trabajo conjunto fortalece los procesos de inclusión al interior de las universidades, teniendo en cuenta el marco regulatorio nacional que garantiza los derechos a la educación superior de los/as estudiantes con discapacidad en Chile.

Acciones para la transformación institucional en el abordaje de la diversidad

Andrea Vásquez V.², Daniela Reyes A.³, Camila Quintero B.⁴, Jonathan Rivera V.⁵, Beatriz Santelices C.⁶ y Manuel Parra C.⁷

Resumen

El siguiente artículo busca presentar iniciativas de inclusión educativa de la Pontificia Universidad Católica de Chile, desde una perspectiva de transformación institucional para generar espacios de equidad en educación superior. A través de dos experiencias, como la generación de formatos accesibles para diagnósticos institucionales y de un programa formativo en inclusión para docentes UC, se espera dar cuenta de acciones concretas que favorecen el tránsito desde el foco de atención directa a cierto grupo de estudiantes hacia la generación de espacios educativos accesibles que favorecen la participación justa, disminuyendo barreras para el aprendizaje. Estas iniciativas, nacen bajo el alero del Plan de Desarrollo UC 2020-2025, en el que la inclusión es parte de sus ejes. El artículo da cuenta del plan de trabajo de las iniciativas, en el que se evidencia los pasos, fundamentos y metodologías utilizadas. Asimismo, se exponen desafíos que surgen de las experiencias, como avanzar en la participación de personas con discapacidad en la generación de material accesible, entregar herramientas a los distintos actores de la comunidad universitaria para lograr espacios sin barreras para la participación o mantener una mirada crítica que permita levantar necesidades emergentes como la necesidad de ampliar el vocabulario científico en el LSCh.

Palabras claves: Educación Inclusiva, Discapacidad, Educación Superior, Innovación Educativa, Formación Docente

² Psicóloga. Magíster en Psicología, mención Psicología Educacional. Pontificia Universidad Católica de Chile. alvasuque@uc.cl. ORCID: 0000-0001-8616-5559

³ Profesora de Educación Diferencial con especialidad en Problemas Visuales. Licenciada en Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile. dreyesr@uc.cl Orcid: 0000-0003-1537-6601

⁴ Fonoaudióloga. Licenciada en Fonoaudiología. Pontificia Universidad Católica de Chile. cquintero@uc.cl. ORCID: 0000-0003-1380-1731

⁵ Psicólogo. Licenciado en Psicología. Pontificia Universidad Católica de Chile. jonathan.rivera@uc.cl. ORCID: 0000-0001-6004-4767

⁶ Profesora de Educación Media en Lenguaje y Comunicación. Licenciada en Letras hispánicas mención lingüística y literatura. Pontificia Universidad Católica de Chile bvsantel@uc.cl. ORCID: 0000-0003-1488-3943

⁷ Profesor de Historia y Geografía. Licenciado en Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile. manuel.parra@uc.cl ORCID: 0000-0002-7757-3988

Introducción

Desde la década del 90', se cuenta con un registro formal de ingreso de estudiantes con discapacidad (en adelante EcD) a la Pontificia Universidad Católica de Chile (en adelante UC). Y a partir del año 2006, se establece una unidad para apoyar la permanencia y egreso, el Programa para la Inclusión de Alumnos/as con Necesidades Educativas Especiales – PIANE, que desde el año 2017 depende de la Dirección de Inclusión de la Vicerrectoría Académica.

Durante este tiempo se han ido construyendo conceptualizaciones institucionales acerca de inclusión, como un proceso que ocurre producto de la dinámica entre diversidad y equidad, permitiendo que se transite sostenidamente desde el foco de atención directa a ciertos grupos de estudiantes, hacia la transformación institucional para favorecer la participación justa, disminuyendo barreras para el aprendizaje (García, et al., 2018; García, et al., 2021). Esto, se puede observar en el Plan de Desarrollo UC 2020 – 2025, en el que se plantean diversos lineamientos que buscan ampliar oportunidades para una comunidad cada vez más diversa, movilizandó la cultura institucional.

El concepto de *barreras* surge como un mecanismo de análisis contextual que facilita la identificación de obstaculizadores desde una mirada social. Esta, busca dejar de observar la discapacidad como deficiencia y causa principal de las problemáticas que EcD enfrentan en el ámbito educativo.

Desde esta perspectiva, las barreras que pueden generar exclusión/segregación no están determinadas por factores individuales, sino que más bien, por la interacción de estos con características del contexto donde las personas se desenvuelven (Covarrubias, 2019; García et al., 2021; Moriña y Orozco, 2021); sus políticas, actitudes y prácticas. En este sentido la discapacidad se sitúa como una construcción social (Pérez y Gagan, 2019) en un entorno en que existen parámetros de normalidad/anormalidad.

Emplear esta perspectiva dinámica de las barreras permite el diseño de estrategias para su desmantelamiento, además de impulsar un itinerario de transformación institucional ajustado a la realidad organizacional de esta.

La experiencia del estudiantado con discapacidad en educación superior comúnmente se encuentra interferida por diversas barreras que se van entretrejiendo, componiendo una trama compleja de interrelaciones sociales. De acuerdo con la clasificación de French (2017, en Pérez- Castro 2020) es posible agruparlas en (1) barreras estructurales, referidas a la cultura institucional, tensionada por juicios y jerarquías de poder; (2) barreras ambientales, alusivas al medio físico, por ejemplo, infraestructura, recursos humanos de apoyo y condiciones bajo las cuales se desarrollan las tareas académicas; y (3) barreras actitudinales, sostenidas en creencias que predisponen a la acción humana.

En este sentido, la UC ha trabajado en la identificación de aquellas barreras que limitan la participación activa de este grupo en su contexto, evidenciando coincidencias con la clasificación de French (2017). Se constató que, al momento del ingreso a la ES, existen principalmente (a) brechas académicas que develan la inequidad en la trayectoria escolar, que, si bien corresponde a una barrera estructural, esta se desmarca de la orgánica particular de un lugar, más bien refiere a un efecto sistémico del recorrido educativo previo. Asimismo, otra barrera es (b) el acceso a la información y los contenidos académicos como barrera ambiental, lo que plantea el desafío de reformular estrategias didácticas para aproximar a los estudiantes al aprendizaje, con particular atención en aquellos que usan formatos especializados. Por último, (c) las actitudes docentes tendientes a homogeneizar la diferencia; barreras actitudinales que dificultan avanzar en la gestión de la diversidad.

Particularmente en relación con las barreras observadas en las etapas de diagnóstico y nivelación universitaria a nivel latinoamericano, Miranda (2021) expone que estos procesos se estructuran con frecuencia desde discursos del déficit que restringen la acción institucional al externalizar la responsabilidad formativa de estudiantes de perfiles no tradicionales. Esto, levanta la necesidad de reflexionar respecto a la racionalidad detrás de estas estrategias y reconducir su rumbo a lógicas de inclusión, donde el foco de la intervención no se encuentre únicamente en desarrollar lo que al estudiantado le hace falta, sino también en democratizar el proceso mediante la transformación contextual educativa. Es decir, diversificando las formas de presentar los contenidos, las maneras de interacción, las formas de demostrar el aprendizaje y los incentivos para genera motivación hacia el estudio, como sugiere la perspectiva del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), sin que esto sea excluyente con la implementación de ajustes específicos cuando sea pertinente.

Desde este enfoque, es que se presentan en este trabajo iniciativas que tienen como objetivo transformar prácticas institucionales para potenciar la accesibilidad universal e implementar ajustes curriculares ante las necesidades diversas del estudiantado. La primera acción, que será desarrollada a lo largo del texto, fue la implementación de estrategias para el logro de diagnósticos académicos accesibles para quienes ingresen a la UC y, una segunda acción, orientada a diseñar e implementar una oferta formativa innovadora para equipos docentes en temáticas discapacidad, accesibilidad y ajustes curriculares.

Ambas iniciativas implicaron el trabajo conjunto entre la Dirección de Inclusión y diferentes unidades de la UC. En el caso de los diagnósticos académicos accesibles, se trabajó con las Unidades Académicas a cargo de la aplicación de estos instrumentos en las distintas áreas disciplinares. Y en el caso de las actividades formativas, se llevó a cabo un diseño e implementación colaborativa con el Centro de Desarrollo Docente. En ambos casos, el hecho de que el trabajo no se concentre en la unidad a cargo de inclusión, permite la validación y apropiación institucional considerando los ámbitos de acción y experticia de los distintos equipos participantes, sin aislar estos quehaceres en una unidad específica, posicionando dichas acciones como una responsabilidad institucional.

En el desarrollo de este escrito se describe el proceso para llevar a cabo ambas iniciativas con la finalidad de mostrar una propuesta de trabajo que puede facilitar la implementación de acciones similares en otros espacios educativos, principalmente en instituciones de educación superior. Asimismo, esta sistematización colabora en proyectar una ampliación de estas iniciativas dentro de la propia UC, con la acción de diferentes actores de la institución para potenciar una cultura inclusiva en la comunidad universitaria.

Resultados

Diagnósticos académicos accesibles

La literatura revela que en el caso de estudiantes con discapacidad visual y auditiva las barreras de aprendizaje y participación suelen ser mayores que en otros tipos de discapacidad (Corrales, et al., 2016; Moriña y Morgado, 2016; Muñoz y Rodríguez, 2020; García, et al., 2021). Esto, explica la necesidad de implementación de estrategias específicas de

diversificación del currículum además del DUA, para realmente asegurar acceso a la información y la participación plena e integral en el proceso de aprendizaje en todas las etapas de la trayectoria académica.

Si bien el acceso a la información es una barrera en la discapacidad sensorial, el abordaje es distinto en cada caso. Para estudiantes ciegos o con baja visión, se observa la necesidad de utilizar formato braille o medios digitales compatibles con lector de pantalla en distintos dispositivos electrónicos, así como proporcionar documentos editables para configurarlos de acuerdo con preferencias de tipografía, tamaño o contraste. Asimismo, para explorar imágenes táctiles, es necesario que, durante su elaboración en relieve bidimensional o tridimensional, se sigan determinadas pautas para facilitar la interpretación de la información e idealmente se medie su comprensión por otra persona. A su vez, para el trabajo con contenidos matemáticos y científicos (fórmulas y expresiones), los elementos deben ser presentados en formatos compatibles con lectores de pantalla (p.e. Word con NVDA, código LaTeX, MathML) o en complemento con editores específicos (p.e. EDICO, LAMBDA) que reconozcan este tipo de información y permitan su lectura a través de sintetizadores de voz y también su salida en línea braille. En cuanto al contenido gráfico, este debe incorporar descripciones de texto alternativo y/o ser confeccionado con material táctil, mientras que para la producción pueden apoyarse en geoplanos, prototipos de plano cartesiano, set de dibujo y geometría o tecnologías como la calculadora gráfica DESMOS.

En el caso de la discapacidad auditiva la barrera es lingüística, especialmente para el estudiantado Sordo que utiliza la lengua de señas como primera lengua, siendo necesario su uso para acceder de manera certera y eficaz a la información y comunicación. El manejo del español, resulta un elemento a considerar en instancias como la evaluación, donde la posibilidad de mostrar el conocimiento acerca del contenido de interés puede verse supeditado a un uso del código que pone al estudiante en una situación de inequidad por presentar un requerimiento adicional.

Es por ello que todos los procesos con los miembros de esta comunidad deben incorporar la lengua de señas para garantizar condiciones de equidad con respecto a la mayoría oyente (Proenza, Serrano y Enríquez, 2018). La lectura y escritura no son las únicas vías de acceso a la información del estudiantado Sordo, por lo que se hace necesario utilizar todas aquellas

fuentes, que de alguna manera ayudan a la comunicación, comprensión, y por tanto, a la conformación de un ambiente lingüístico acorde a sus posibilidades naturales de comunicación favoreciendo que el contenido disciplinar sea accesible y aprehensible (Proenza, Serrano y Enríquez, 2018). En concordancia con esto, un estudio realizado por intérpretes de señas de adultos y académica del instituto de Tecnologías Rochester en Nueva York (Darroch, 2013), menciona la importancia de la incorporación de un sistema visual que ayude a comprender las categorías gramaticales y los componentes morfológicos de la lengua garantizando el acceso a la información.

Por otra parte, aunque se reconocen apoyos técnicos específicos en los grupos mencionados anteriormente, también existen barreras asociadas a la posibilidad práctica de realizar evaluaciones de manera física, escribiendo, por lo que parece fundamental buscar mecanismos que permitan complementar con tecnologías de apoyo.

Por lo mencionado anteriormente y considerando la especificidad que requiere la adaptación de material para garantizar el acceso a la información de estudiantes con discapacidad visual y auditiva, surge la idea, junto a las Unidades Académicas de cada disciplina (Matemática, Química, Biología, Lenguaje, Física y Ciencias Sociales) de ofrecer accesibilidad en la etapa de diagnósticos y nivelación, además de incorporar las ya mencionadas medidas de DUA y adecuaciones curriculares. Este salto cualitativo es relevante en términos de abordar no solo el acceso a la información, sino que también disminuir barreras y generar condiciones de equidad para la participación durante todo el proceso desde la etapa de inserción, así como propiciar el trabajo colaborativo para la innovación educativa desde la inclusión.

Pese a que todos los diagnósticos UC fueron adaptados a formatos accesibles. En el presente trabajo, se expondrá en detalle el caso del Diagnóstico de Química UC. Este instrumento logró un formato multimodal bastante innovador y proyectable como un modelo para otros tests. Se destacó por el uso de descripción de imágenes, fórmulas digitales legibles por lector de pantalla y creación de señas para los conceptos científicos del instrumento. Esto último, como parte de un proyecto que busca generar un glosario de LSCh para química con el objetivo de enriquecer la lengua y dar soporte al acceso al contenido en ciencias para otras instituciones de educación superior, así como nivel secundario. Este proceso ha sido

realizado rigurosamente por la Comunidad de Personas Sordas, en conjunto con la Dirección de Inclusión y la Facultad de Química.

A continuación, se detallan las etapas del proceso desarrollado en dos años de trabajo, principalmente de forma virtual, que permitió contar actualmente con diagnósticos e instancias de nivelación académica accesibles.

a. Incorporación de lengua de señas a Diagnóstico de Química

Esta iniciativa se llevó a cabo en seis etapas:

1. *Coordinación con el equipo académico disciplinar:* específicamente con el equipo docente a cargo del diseño del instrumento diagnóstico de la Facultad de Química y de Farmacia, para quienes la Dirección de Inclusión realizó una capacitación acerca de Lengua de Señas y cultura Sorda. También se estableció un grupo de trabajo con las contrapartes que llevarían a cabo el proceso técnico de descripción de conceptos, creación de señas, validación, generación de preguntas, grabación, montaje en la prueba en formato CANVAS (plataforma virtual institucional que reúne distintas herramientas digitales que facilitan la enseñanza y el aprendizaje), pruebas con usuarios, etc.
2. *Creación de un glosario adaptado de conceptos químicos:* este contó tres características específicas que consideran las barreras lingüísticas típicas necesarias de abordar. En primer lugar, definiciones explicadas con herramientas de lectura fácil, metodología diseñada para escribir o adaptar y validar un texto de forma accesible. Esto significa que personas con dificultades de comprensión pueden entender lo que leen, garantizando que el mensaje podrá ser comprendido por un grupo amplio de personas. En segundo, apoyo visual con imágenes que explican de manera más clara las palabras en cuestión y, por último, contextualización de cada significado con aplicación, incluyendo ejemplos para cada palabra. Su creación estuvo a cargo de una docente destacada de la Facultad de Química y de Farmacia, quien eligió

conceptos claves y generó las definiciones en consideración de las especificaciones anteriormente mencionadas.

2.1. *Validación de conceptos*: se realizó una validación de conceptos químicos con una docente externa de química con manejo en Lengua de Señas Chilena para asegurar que la comprensión de cada palabra del glosario es la indicada

3. *Revisión Diagnóstico de Química, selección de palabras con señas y sin señas*: un equipo de personas Sordas, utilizaron un listado de palabras seleccionadas del diagnóstico para revisar cuántas de ellas cuentan señas y cuántas no, realizando lo siguiente con cada una:

- *Palabras con señas*: se registran en un video y se guardan para ser utilizadas en la interpretación del diagnóstico y creación de glosario en Lengua de Señas.
- *Palabras sin señas*: se revisa el glosario creado por la docente experta, aclarando el contexto de cada palabra. Esto puede generar que se expliquen de manera natural (sin una seña en específico) o que sea necesaria la creación de una nueva seña.

4. *Convocatoria a personas Sordas de distintas instituciones de Chile*: se convocó a 16 instituciones de personas Sordas a lo largo de Chile y se logró la participación de 6 de estas. Se generaron reuniones de trabajo para la creación y validación de nuevas señas. Este proceso fue liderado por el equipo de especialistas pertenecientes a la comunidad Sorda.

5. *Grabación del diagnóstico en Lengua de Señas*: se generó un video por cada pregunta con apoyo de imágenes en caso de que fuera pertinente.

6. *Validación equipo docente Facultad de Química y de Farmacia*: los videos fueron puestos a disposición en la plataforma en la cual se alojado el instrumento para ser revisado por el equipo docente del área disciplinar. Dicha revisión fue mediada por la Dirección de Inclusión, a fin de dar contexto a las diferencias lingüísticas. Finalmente, el diagnóstico con la adaptación fue aplicado el 1ºSemestre del 2022, siendo este formato multimodal, el oficial que debe rendir el estudiantado general.

Durante el proceso, se llevaron a cabo reuniones con el equipo académico disciplinar para abordar temáticas relativas a la adaptación de enunciados y el montaje de cada pregunta del instrumento disponible en la plataforma virtual.

Para el desarrollo de esta iniciativa se contó con la participación de distintos equipos y personas expertas en las áreas de interés. Cada parte tuvo funciones específicas durante el proceso: (a) el equipo académico disciplinar, a cargo del diseño del instrumento evaluativo y la validación de contenido adaptado, (b) equipo de profesionales pertenecientes a la comunidad Sorda, a cargo de la creación y validación de señas correspondientes al área disciplinar y de generar enunciados en LSCh, (c) Profesional con experticia en área disciplinar con conocimiento en LSCh, y (d) Profesionales de la Dirección de Inclusión, encargado de coordinar todo el proceso de implementación de adecuaciones curriculares y ajustes para la accesibilidad.

b. Implementación de ajustes para el acceso mediante lectores de pantalla

Las etapas en que se llevó a cabo esta iniciativa fueron:

1. *Coordinación con el equipo académico disciplinar:* para planificar el trabajo, y establecer formas de revisión de avances. Se establecen acuerdos sobre las contrapartes para llevar a cabo el proceso.
2. *Búsqueda y capacitación de ayudantes:* en las áreas de matemática y ciencias para realizar la descripción de imágenes o fórmulas en formato accesible multimodal. Las unidades académicas refieren estudiantes de buen rendimiento con interés por ese tipo de contribuciones, mientras que la Dirección de Inclusión, los capacita y acompaña en el proceso de dar accesibilidad al contenido.
3. *Validación con expertos del área disciplinar:* se generan reuniones de trabajo con la unidad académica correspondiente y ayudantes para conocer estados de avance y validar con los equipos docentes disciplinares la claridad de las descripciones de imágenes, gráficos y tablas, además de la elaboración de estas en digital para su impresión en relieve. En estas

reuniones se resuelven dudas sobre qué elementos requieren accesibilidad y sus variantes, al existir la posibilidad de presentarse de forma presencial o digital, se discuten formas de disponer la información a partir del conocimiento experto de las profesionales del programa de inclusión y/o expertos en tecnologías y tiflotecnologías; y se acuerdan plazos de entrega para una revisión de usuario. Una vez que la unidad académica valida la adaptación se pasa a la siguiente etapa.

4. *Pruebas de usuario:* una vez terminado el proceso de dar accesibilidad a las evaluaciones y materiales de estudio, se contactan usuarios de tiflotecnologías y tecnologías de la información para revisar el nivel de legibilidad e interpretación de la información entregada. En caso de que las personas realicen sugerencias de cambio o mejora, estos se realizan y se programa una nueva fecha de revisión hasta dejar el material en óptimas condiciones de aplicación.
5. *Incorporación de otros materiales y/o recursos humanos para apoyar la accesibilidad:* para este proceso se contó con la participación de distintos equipos: (a) el equipo académico disciplinar, a cargo del diseño del instrumento evaluativo y la validación de contenido adaptado, (b) equipo de ayudantes del área disciplinar, para el desarrollo del material adaptado, (c) equipo de validación, compuesto por EcD, quienes valoran la accesibilidad desde un rol de usuario experto y (d) equipo de la Dirección de Inclusión, encargado de coordinar todo el proceso de implementación de adecuaciones curriculares y ajustes para la accesibilidad.

Como producto de este trabajo, se obtuvo un instrumento diagnóstico en el área de química multimodal y de acceso universal, institucionalizado y disponible para ser aplicado a todo el estudiantado, sin que la implementación de estas medidas dependa de la declaración o registro de la discapacidad.

Además del instrumento se sistematizó un modelo de trabajo para el desarrollo de estos ajustes en instrumentos similares. Este contempla la coordinación entre equipos de las unidades académicas expertas en el área disciplinar y el equipo de la Dirección de inclusión

con experticia en adecuaciones curriculares, accesibilidad y discapacidad. Un elemento central de esta forma de trabajo, es el desarrollo de adaptaciones y validación por parte de personas con discapacidad, como eje indispensable para asegurar la calidad de la propuesta.

Programa formativo para equipos docentes

Referirse a inclusión en ES se encuentra vinculado a valorar la diversidad, reconociendo inequidades que pueden generar barreras para la participación, sin que esto haga perder de vista los estándares necesarios de alcanzar (García, Sepúlveda y González, 2018).

Por lo anterior, es relevante que los equipos docentes cuenten con herramientas para dar respuestas educativas de calidad en los procesos de enseñanza – aprendizaje considerando esta diversidad, siendo importante que puedan contar con instancias de formación continua a lo largo de su carrera profesional, que les permita acceder a conocimientos específicos en discapacidad y con ello, al desarrollo de actitudes docentes positivas para el aprendizaje de este grupo de estudiantes (Angenscheidt y Navarrete, 2017).

Alcanzar los estándares y objetivos de aprendizaje propuestos, depende en gran medida de que los equipos docentes tengan herramientas y apoyos para realizar adecuaciones metodológicas. Sin embargo, el escaso acceso a la información para realizar estos ajustes, ha generado que gran parte del profesorado vea mermada la opción de implementar adaptaciones de manera pertinente (Mayo, Fernández y Roget, 2020).

Para esto, es relevante que existan instancias de formación programadas con rutas de aprendizaje orientadas a objetivos definidos y acordados institucionalmente. Ahí radica la importancia de que una estrategia de este tipo, sea diseñada desde quienes cuentan con experticia en adecuaciones curriculares, diseño universal y también formación para ejercer la docencia. Es relevante que estas estrategias sean parte de un proceso de socialización en la entrega sistemática de herramientas, recursos, oportunidades que permitan generar condiciones materiales o simbólicas (Yuni, 2018), para la incorporación progresiva de una visión de derechos en la realización de ajustes curriculares. Hablar de discapacidad, comprender qué significa y cómo se define, permite que se promueva el proceso formativo del estudiantado (Victoriano, 2017). De este modo, es posible implementar actividades con

sentido, que no se encuentren aisladas, sino que se sitúen desde el apoyo con que cuentan los equipos docentes para hacer de su ejercicio, una instancia cada vez más accesible e inclusiva. Así, este apoyo puede posicionarse como un conjunto de actividades que aumenten la capacidad de la institución para entregar respuestas a la diversidad del estudiantado, reconociendo diferencias que pueden requerir de un abordaje específico, cada vez menor, si se implementan metodologías también diversificadas (Booth y Ainscow, 2012).

Considerando esto es que la Dirección de Inclusión y el Centro de Desarrollo Docente, ambas unidades pertenecientes a la Vicerrectoría Académica, se propusieron sistematizar acciones que ya se venían realizando, pero también diseñar una oferta programática más amplia en relación con adecuaciones curriculares y accesibilidad.

Para lograr lo anterior, se definió llevar a cabo un proceso de levantamiento de información, para el posterior diseño de material y espacios de formación. Estos se describen a continuación.

a. Levantamiento de información

Durante el año 2020 y como parte de un proyecto ministerial de Áreas Estratégicas, se realizó un levantamiento de necesidades que pudiese permitir la creación de un plan de capacitación enfocado en docentes y parte de la comunidad universitaria, que concientizara respecto a la diversidad de estudiantes y a la vez, respondiera a las principales inquietudes manifestadas por los equipos docentes.

Producto de este trabajo, se determinó que los temas a abordar tenían que ver con la conceptualización de discapacidad e inclusión y con los ajustes metodológicos pertinentes y apropiados para mantener los objetivos de aprendizaje propuestos. Sin embargo, también emergieron de manera importante, inquietudes sobre cómo favorecer la accesibilidad, especialmente en medios virtuales o usando tecnologías. Es importante destacar que estas necesidades surgen en años de emergencia sanitaria en donde la docencia se llevó a cabo principalmente, y en ocasiones únicamente, a través de este medio.

Por último, se detectó la necesidad de que las actividades tuvieran objetivos acotados con temáticas específicas que puedan abordar de manera puntual, las grandes preguntas de los equipos docentes.

b. Creación de programa de formación

Con lo anterior se determinó diseñar instancias de formación con distintos niveles de profundidad, para dar conocer las características de las discapacidades, crear adaptaciones, favorecer el aprendizaje del estudiantado en general, y acercar a la comunidad algunos temas de interés transversales. De este modo, se establecieron reuniones de trabajo coordinado entre la Dirección de Inclusión y el Centro de Desarrollo Docente, generando tres grandes iniciativas. Todas ellas en modalidad virtual en formato accesible y con potencial de ser implementadas de manera presencial.

- *Curso Discapacidad e inclusión: Un compromiso con el aprendizaje:* contempla cuatro unidades, en las cuales se trabajan recursos conceptuales, procedimentales, discusiones temáticas y ejercicios prácticos vinculados a procesos reflexivos a partir del estudio de casos, los que a su vez permiten la transferencia de todos los elementos hacia el quehacer cotidiano del grupo participante, demostrando un compromiso con el aprendizaje del estudiantado y la generación de un ambiente y cultura educacional inclusiva. El curso cuenta con el relato de experiencias de EcD quienes se refieren al impacto que tienen las adaptaciones metodológicas implementadas en sus clases. Considerando el desarrollo de trabajo remoto, el curso se ofrece en modalidad e-learning, quedando a disposición de quienes participan, las cápsulas de apoyo para el desarrollo de aprendizaje autodirigido y la posterior puesta en práctica de las actividades propuestas en la plataforma digital institucional.

Al ser un curso de inscripción abierta a la comunidad universitaria, se estableció que las personas que completaran el proceso formativo previamente establecido podrían optar a convalidar este curso, como uno de los lectivos del Diplomado en Docencia Universitaria, impartido por el Centro de Desarrollo Docente. Cabe mencionar que este diplomado se ofrece para la totalidad de la planta académica de la UC que desarrollen docencia en pregrado y posgrado. Desde el año 2014 y por Decreto de

Rectoría, quienes se incorporan como docentes a la universidad deben cursar el Diplomado en un periodo máximo de tres años a partir de su ingreso a la comunidad universitaria.

Para el año 2022, el curso contó con las siguientes actividades, que han sido valoradas positivamente por los distintos grupos participantes.

- *Webinar temáticos*: corresponden a espacios que abordan temas específicos y que típicamente tienen una duración de una hora y treinta minutos. La mayoría de ellos tratan el aprendizaje, este el caso de los siguientes webinar:
 - Orientaciones para favorecer el aprendizaje de estudiantes con discapacidad auditiva
 - Orientaciones para favorecer el aprendizaje de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista
 - ¿Cómo favorecer el aprendizaje de estudiantes con déficit atencional?
 - ¿Cómo aprenden estudiantes con discapacidad visual en la sala de clases?
 - Recursos didácticos y tecnológicos para el aprendizaje de la matemática en condiciones de equidad.
- *Creación de material digital para un aprendizaje accesible*: espacio que en modalidad taller buscaba instruir al grupo participante en el uso de herramientas para crear material con ciertas características que, consideradas desde las etapas de diseño, permitían un mayor acceso a la información.

Debido a la convocatoria y a las inquietudes que se fueron levantando en la ejecución del taller, se creó un manual sobre “Orientaciones para la accesibilidad de la docencia on line”, que fue presentado a la comunidad UC y puesto a disposición en las plataformas digitales de la Dirección de Inclusión y Centro de Desarrollo Docente.

Cabe destacar que las recomendaciones contenidas en dicho manual, contribuyen al aumento en la participación estudiantil, sobre todo de aquellos en que la

comprensión de información está mediada por la implementación de recursos específicos, como por ejemplo lengua de señas, subtítulos o lectores de pantalla.

En lo práctico, el programa formativo genera recomendaciones de diversas estrategias para añadir elementos de accesibilidad, como, por ejemplo, contemplar orientaciones sobre el proceso para incluir subtitulación en las cápsulas de videos o presentaciones narradas. Lo anterior sumado a la opción de mantener siempre disponible la transcripción textual o guión del contenido y relatos que dichos recursos contengan, de tal manera que con ello se posibilite la habilitación de traducción de idioma o bien acceso al contenido con software de lectura de pantalla, si algún estudiante así lo requiera. Con lo anterior, se vincula al compromiso por ofrecer una multiplicidad de formas para acceder a los contenidos de una clase e información que los equipos docentes puedan compartir en sus cursos.

- *Talleres:* se centran en temáticas de interés transversal para la comunidad universitaria. Estas instancias se componen de tres a seis sesiones y buscan generar mayor comprensión y cercanía con la forma en que se comunica o accede a la información parte del estudiantado. Estos fueron:
 - Acercamiento a la discapacidad visual y los sistemas de acceso a la información.
 - Introducción a la Lengua de Señas Chilena y acercamiento a la Cultura Sorda.

Tanto webinars como talleres tuvieron una alta participación y fueron evaluados positivamente, sugiriéndose ampliar las temáticas y aumentar la cantidad de ocasiones en que cada instancia se lleva a cabo.

Lo anterior se encuentra articulado con la incorporación de estos ajustes en asesorías y servicios a equipos docentes, como por ejemplo, Medialab y Medialab Móvil, en donde actualmente el profesorado puede recibir asesoría personalizada para añadir elementos de accesibilidad en el material audiovisual que emplee. Además Medialab Móvil, busca disminuir barreras de acceso a docentes que por diversas razones, no puedan asistir

presencialmente a los campus, facilitando las condiciones para que puedan llevar a cabo estas iniciativas.

Parte de las labores desempeñadas por el Centro de Desarrollo de Docente y Dirección de Inclusión, considera la asesoría a equipos docentes de las distintas Unidades Académicas. Es por ello que el desarrollo coordinado de estas instancias robustece dichas acciones y permite la institucionalización del abordaje que se espera generar en esta materia. Con los ciclos de Webinar y talleres, se establece un plan formativo sobre temáticas de inclusión y equidad, el cual ligado al Plan de Desarrollo Institucional de la UC, fomentan la reflexión sobre los apoyos institucionales disponibles y el rol de la planta docente como facilitadora del proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiantado.

Un efecto valioso de trabajar en accesibilidad, es que la implementación de ajustes como amplificación del tamaño de la letra, uso de contrastes, recursos tecnológicos para convertir a distintos formatos las lecturas, consideración de subtítulos en el material audiovisual, adaptación de textos con herramientas de lectura fácil, sumadas a un acompañamiento y capacitación de la planta docente; es valorado hoy por distintos miembros de la comunidad universitaria, como un aporte para todo el estudiantado y no solo para EcD.

Reflexiones finales

La UC ha transitado en la conceptualización de la inclusión y específicamente de la discapacidad. Este proceso a nivel local, refleja también los cambios sociales y paradigmáticos a la base de los significados asociados a ambos fenómenos.

A nivel institucional esto se ha visto reflejado en el foco de las iniciativas e intervenciones para trabajar con la diversidad y en específico con EcD, en donde se ha transitado cada vez más hacia la construcción de transformaciones institucionales que apunten la creación de espacios accesibles que ofrezcan mayores oportunidades de participación y aprendizaje desde la diversidad de la comunidad universitaria. Es por ello que las iniciativas descritas se centran en instalar prácticas en unidades de la UC, y no en generar intervenciones para estudiantes en *desventaja*, conceptualización que se ha usado típicamente en las últimas

décadas para comprender las barreras desde una perspectiva individual no situada en las interacciones con el entorno.

La apropiación institucional de estos enfoques se ha visto reflejada en sus últimos tres planes de desarrollo, período 2010-2015, 2015-2020 y 2020-2025, en donde la evolución y el alcance de temáticas como diversidad e inclusión se ha entrelazado cada vez más en las distintas áreas que componen los planes, y no solo como una acción específica y acotada. De esta forma las iniciativas son producto del trabajo colaborativo entre distintas áreas, no únicamente de un área focalizada en estas temáticas, dando sustentabilidad a su implementación futura, formando parte de la agenda programática de las unidades involucradas.

Cabe mencionar que las iniciativas descritas en este trabajo, fueron desarrolladas principalmente en años de emergencia sanitaria. Esta situación, aunque desafiante, permitió la exploración de alternativas tecnológicas útiles para crear ambientes virtuales de aprendizaje flexibles y accesibles. Las oportunidades ofrecidas por la incorporación de plataformas en acciones típicamente implementadas en modalidad presencial, generó la reflexión y decisión institucional de sacar provecho y usar de manera permanente aquellas herramientas que amplían el acceso a la información y formas de participación de todo el estudiantado.

Luego de la implementación de estas experiencias, resta el desafío de seguir trabajando por accesibilidad todos los instrumentos de diagnóstico académico UC utilizando la metodología que emergió durante el proceso, especialmente de los elementos relativos a la participación estructurada de personas con discapacidad en etapas de creación, validación o adaptación de contenido.

Por su parte, sigue siendo necesaria la revisión constante de temáticas que desafían a la planta docente, a fin de generar permanentemente contenidos que se ajusten a sus necesidades de formación, pero también de acompañamiento y orientación específica y particular.

Bibliografía

- Angenscheidt, L. & Navarrete, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias Psicológicas*, 11(2), 233-243.
- Booth T. & Ainscow M. (2012). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUEM.
- Corrales, A. Soto, V., Villafañe, G. (2016). Barreras de aprendizaje para estudiantes con discapacidad en una universidad chilena. Demandas estudiantiles - desafíos institucionales *Actualidades Investigativas en Educación*, 16 (3), 1-29. <https://www.redalyc.org/journal/447/44746861005/html/>
- Covarrubias, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. [Archivo PDF] <http://ensech.edu.mx/pdf/maestria/libro4/TP04-2-05-Covarrubias.pdf>
- Darroch, K. (2013). Interpreting for deaf students in foreign language classes. *Association of visual languages interpreters of Canada*. 29 (2). 1-6.
- French, S. (2017). *Disabled people and employment. A study of the working lives of the visually impaired physiotherapists*. Londres:Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9781315191560/disabled-people-employment-sally-french>
- García, C., González, P. y Muñoz, J. (2021). El área pendiente de la Educación Superior Inclusiva en Chile: ¿Hacia dónde orientar los próximos pasos?. En I. Sánchez (Ed.), *Ideas en educación III: Evolución de una reforma*. (pp. 377-405). Ediciones UC.
- García, C., Farías, J., Reyes, D. & Vásquez, A. (2021). Análisis de la participación académica de los y las estudiantes con discapacidad sensorial de la Pontificia Universidad Católica de Chile. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(1), 117-137. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782021000100117>
- García, C., Sepúlveda, E. y González, P. (2018). Prácticas y transformaciones institucionales para avanzar hacia una inclusión de excelencia en educación superior. En I. Sánchez (Ed.), *Ideas en educación II: Definiciones en tiempos de cambio* (pp. 513-543). Ediciones UC.
- Mayo, M., Fernández, J. & Roget, F. (2020). La atención a la diversidad en el aula: dificultades y necesidades del profesorado de Educación Secundaria y Universidad. *Contextos Educativos*, 25, 257 – 274.
- Miranda, R. (2021). Brechas y desniveles: el problema representado en las experiencias de “nivelación” presentadas en el congreso clabes entre 2011 y 2019. *Congreso CLABES*. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/3430>
- Moriña, A. y Morgado, B. (2016). University surroundings and infrastructures that are accessible and inclusive for all: listening to students with disabilities <https://doi.org/10.1080/0309877X.2016.1188900>

- Moriña, A. y Orozco, I. (2021). Spanish faculty members speak out: Barriers and aids for students with disabilities at university. *Disability & Society*, 36 (2), 159-178. <https://doi.org/10.1080/09687599.2020.1723495>
- Muñoz S. y Rodriguez, S. (2020). Tecnología Asistida para fomentar la inclusión universitaria de estudiantes con discapacidad visual. CLACSO. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1gm00v8.14>
- Pérez-Castro, J. (2020). Entre barreras y facilitadores: las experiencias de los estudiantes universitarios con discapacidad. *Revista Sinéctica*, 53. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2019\)0053-003](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2019)0053-003)
- Pérez y Gagan (2019). Modelos teóricos de discapacidad: un seguimiento del desarrollo histórico del concepto de discapacidad en las últimas cinco décadas. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6955448>
- Pontificia Universidad Católica de Chile. (2020) Plan de desarrollo 2020-2025. [Archivo PDF]. <https://www.uc.cl/site/assets/files/12101/plan-de-desarrollo-uc-2020-2025.pdf>
- Pontificia Universidad Católica de Chile. (20 de mayo de 2022). *Misión y visión*. <https://www.uc.cl/universidad/plan-de-desarrollo/#mision-vision>
- Proenza J., Serrano S. y Enríquez S. (2018). Perfeccionamiento de la comunicación pedagógica desde la lengua de señas colombianas y tecnologías accesibles, hacia profesionales sordos en formación. [Archivo PDF] <https://repositorio.iberu.edu.co/bitstream/001/844/1/Perfeccionamiento%20de%20la%20comunicaci%C3%B3n%20pedag%C3%B3gica%20desde%20la%20lengua%20de%20se%C3%B1as%20Colombiana%20Y%20tecnologias%20accesibles%2C.pdf>
- Victoriano, E. (2017). Facilitadores y barreras del proceso de inclusión en educación superior: la percepción de los tutores del Programa PIANE-UC. *Estudios Pedagógicos XLIII*, 1, 349-369.
- Yuni, J.A. (2018). La cuestión de la inclusión en las políticas de reforma de la Escuela Secundaria Argentina, en J.A. Yuni (Ed.), *Inclusión/es en la escuela secundaria: itinerarios de lo posible*. Encuentro Grupo Editor.

Cambios preventivos y comunitarios: nuestro acercamiento a la inclusión en el aula universitaria

Andrea Rodríguez S.⁸, Camila Mestre B.⁹ y Danny González O.¹⁰

Resumen

El artículo muestra el desarrollo de la experiencia de adaptación de un curso universitario para convertirlo en una versión accesible a personas en situación de discapacidad visual y auditiva, siguiendo los lineamientos de las políticas internacionales y nacionales en materia de educación inclusiva y discapacidad. Se explican las situaciones que despertaron la toma de consciencia en torno al tema y que han llevado a la necesidad de transformar la sensibilización en acción. Se detalla una ruta de trabajo en etapas, con ideas prácticas que nos permitieron ajustar nuestro curso sin la presión de la urgencia, adoptando un enfoque preventivo y añadiendo a esto el involucramiento de una comunidad de personas que, al mismo tiempo que colabora, aprende a ser inclusiva. En cuanto a los resultados, al final de la primera etapa se logró la transcripción completa de los textos obligatorios y complementarios del curso a formato Word. Se propone que, dada la carga de trabajo habitual del estamento docente, esta forma de transitar hacia cursos más inclusivos, podría ser una experiencia menos estresante y, por ende, replicable en otros equipos docentes, con el consecuente beneficio del cambio cultural y la apertura a la inclusión que produce en las comunidades involucradas.

Palabras claves: Educación superior, Participación comunitaria, Educación inclusiva, Necesidades educacionales, Material educativo.

⁸ Andrea Rodríguez S. Psicóloga e Historiadora, Magíster en Historia, U de Chile, docente en ETHICS de la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas de la Universidad de Chile, arodriguez@ing.uchile.cl. ORCID: 0000-0002-3648-468X.

⁹ Licenciada en Ciencias de la Ingeniería, Mención Biotecnología, estudiante de Ingeniería Civil Biotecnología y Magíster en Ciencias de la Ingeniería, Mención Química, Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas de la Universidad de Chile, camilamestre@ug.uchile.cl.

¹⁰ Estudiante de Ingeniería Civil en Computación, Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas de la Universidad de Chile, danny.gonzalez.o@ug.uchile.cl.

Introducción

La necesidad de asegurar efectivo cumplimiento de los derechos humanos y libertades fundamentales, requiere que cada persona tenga plenas posibilidades de acceder a ellos. Cuando existen obstáculos que niegan ese acceso, es urgente hacer un esfuerzo colectivo para derribar esas barreras, en los diversos ámbitos de la vida.

Teniendo en cuenta esta necesidad, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) aprobó en el año 2006 la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y su Protocolo Facultativo (en adelante CPCD/ONU), el cual señala, en su Art.1 que su propósito es “promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente.” (p. 4) Define, además, que:

Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás. (p. 4)

Chile ratificó la CPCD/ONU, en el año 2008, promulgando dos años más tarde la Ley 20.422, que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad.

Los lineamientos de la CPCD/ONU (2006) implican comprender la discapacidad, desde un enfoque de derechos, es decir, que el análisis debe estar puesto en la interacción entre la persona en situación de discapacidad y las barreras que le impiden alcanzar lo que cualquier otra, que no esté en esa situación, puede lograr sin problemas. Esto no solo se refiere a infraestructura o ajustes materiales que mejoren el acceso, sino, sobre todo, a actitudes que reflejan prejuicios de nuestra cultura y que hacen que la inclusión sea una tarea doblemente difícil de lograr.

Históricamente, se ha prestado atención solo a la persona en situación de discapacidad, calificándola como alguien que representa por sobre todo una carencia, que no aporta a la sociedad, alguien que debe ser mejorado (por medio de la medicina) para conseguir ser “normal” y que, por lo tanto, debe ser excluido o segregado del resto de las personas. En cualquiera de los casos, se le impide la participación plena y total en la sociedad. Esto es lo

que aclara Medina (2021) al explicar los distintos modelos con los cuales se ha abordado en el pasado la discapacidad y como, partiendo de la forma en la que esta ha sido definida, nos encontramos con un sesgo que impide mirar el tema de manera más amplia y profunda:

Muchas personas suelen hacer una simple asociación y usar una lógica básica, separando el prefijo “dis” de la palabra “capacidad” y decir que corresponde a personas con una capacidad limitada producto de alguna enfermedad. Sin embargo, la discapacidad es un concepto más complejo y que no radica en la persona, sino en las barreras que impone la sociedad. (p. 110)

¿Cómo luchar contra esas barreras, específicamente en el ámbito educativo, considerando que, en palabras de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2022a), en la actualidad existen millones de personas en el mundo que siguen siendo excluidas de la educación por diversas razones, dentro de las cuales se encuentra la discapacidad?

En el ámbito local, la Ley 20.422 de 2010, en su Art. 39, señala: “Las instituciones de educación superior deberán contar con mecanismos que faciliten el acceso de las personas con discapacidad, así como adaptar los materiales de estudio y medios de enseñanza para que dichas personas puedan cursar las diferentes carreras.”

Más recientemente, en 2015, los líderes mundiales que suscribieron la Agenda 2030, en la ONU, plantearon Objetivos de Desarrollo Sostenible (OSD), dentro de los cuales el OSD 4 declara como propósito: “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (UNESCO, 2017, p. 3)

En Chile, la Ley 21.091 sobre Educación Superior, del año 2018, explicita en su artículo 2, que en la búsqueda de la calidad de la educación “las instituciones de educación superior deberán tener en el centro a los estudiantes y sus aprendizajes”.

Acorde al marco legal, el actual Modelo Educativo de la Universidad de Chile, vigente desde 2021, se rige también por principios orientadores que señalan que los procesos de enseñanza y aprendizaje en la Universidad tienen como centro sus estudiantes:

Asumir esta centralidad implica una reflexión permanente para la toma de decisiones por parte de las personas involucradas, en un ambiente inclusivo que propicie aprendizajes de calidad, considerando la diversidad de participantes en un contexto libre de discriminaciones de cualquier tipo. (p. 28)

La promoción de una educación inclusiva en la Universidad de Chile, en los últimos años, se ha materializado a través de una serie de políticas y acciones. Entre estas podemos destacar: creación del Programa de Apoyo a Estudiantes en Situación de Discapacidad en 2011, creación de la Oficina de Equidad e Inclusión en 2014, formalizando el trabajo que se venía realizando desde el 2011 como parte de la Prorectoría (Oficina de Equidad e Inclusión-UCh et al, 2019), creación de la Unidad de Aprendizaje del Departamento de Pregrado de la Vicerrectoría de Asuntos Académicos en 2013, aprobación de la Política de Equidad e inclusión Estudiantil en julio de 2014, constitución de la Comisión de Discapacidad en 2015 y aprobación de la Política de Inclusión y Discapacidad en la perspectiva de la Diversidad Funcional presentada en agosto de 2019 (de la Vega, 2019).

Como parte de la comunidad de la Universidad, nos sentimos afines al llamado hacia una docencia reflexiva y crítica, que genere acciones concretas en sus espacios, en pro de los problemas y necesidades del país. En ese sentido, nos parece que socializar las experiencias realizadas en este camino, nos fortalece como comunidad, y permite, en el diálogo, ir aprendiendo nuevas formas de avanzar.

Queremos compartir nuestra experiencia comenzando por dos historias, que nos impulsaron a comprometernos con un cambio en nuestra mirada y nuestro compromiso por hacer de nuestro curso un espacio inclusivo.

La primera de ellas corresponde al curso dictado en julio del 2019, llamado: Trabajo en Equipo, ¿Bendición? ¿Maldición? ¡Tú decides!, correspondiente al programa de Escuela de Verano (EDV) que la Universidad de Chile imparte para estudiantes de Enseñanza básica y media.

El primer día de clases entró a la sala una chica acompañada de su madre. Para nuestra sorpresa, la chica era ciega. En el momento en que se sentó, mi mente docente recorrió rápidamente el material que tenía para trabajar en ese módulo y me di cuenta de que, por la

cantidad de apoyos visuales que tenía (básicamente una presentación PowerPoint con muchas imágenes), lo que tenía preparado no le serviría para aprender.

Comenzaron las dudas de todo tipo. Ni siquiera sabía si era correcto usar la palabra ciega, invidente o qué palabra debía utilizar, que no fuese ofensiva¹¹, así que en confianza le dije que nunca había tenido una estudiante ciega, por lo que me tendría que ir guiando respecto a lo que necesitara de mí y del curso. De esa manera, trabajaríamos en equipo para hacer de esta una buena experiencia.

Comenzó por pedirme tocar mi rostro para conocerme y luego nos pusimos de pie una al lado de la otra y así se dio cuenta de que yo era mucho más pequeña de estatura que ella. Afortunadamente, su compañera de asiento se mostró muy dispuesta a ayudarla, así que le pedí que le fuera relatando las imágenes que yo iba mostrando, al mismo tiempo que intentaba ser lo más descriptiva posible, en términos orales, respecto a lo que estaba haciendo, pues, aunque hoy parece obvio, todos mis gestos, movimientos, señalamientos, no eran perceptibles para ella, por lo tanto, no aportaban información, por el contrario, la dejaban fuera de lo que estaba enseñando.

Logramos hacer varias adaptaciones sobre la marcha y soy consciente de que hubo muchas otras que no se pudieron hacer, simplemente porque no estábamos preparadas para pensar el curso de una manera inclusiva. Sin embargo, esa experiencia abrió en mí la inquietud de revisar mi práctica docente, cuestionando si lo que estaba diseñando, para promover aprendizajes, eran recursos y actividades que les podían servir a personas en situación de discapacidad y no solo a las personas con las cuales estaba acostumbrada a trabajar.

Una segunda historia ocurrió años más tarde, el 23 de noviembre de 2021, cuando en el contexto del curso Psicología e Historia para entender la cultura Latinoamericana, que dicto en Estudios Transversales en Humanidades para las Ingenierías y Ciencias (ETHICS), ex Área de Humanidades, de la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas (FCFM) de la Universidad de Chile, invitamos a estudiantes egresados que estuviesen trabajando en proyectos que ayudaran al bienestar de las personas. Fue así como invitamos al Ingeniero en

¹¹ Debido a estas dudas, hemos ido recopilando información relativa a lenguaje inclusivo, que compartimos en las referencias.

Computación Jorge Ampuero, Director de Tecnologías de “Lazarillo” (Ver en Figura 1), que es, en palabras de sus desarrolladores:

(...) La app de orientación inteligente para personas ciegas y con baja visión, que guía a los usuarios a través de guías de audio detalladas para que puedan desplazarse con autonomía por toda la ciudad. Conecta a usuarios con negocios que se vinculan al servicio de Lazarillo. (Lazarillo, s.f.).

Al llegar al momento de las preguntas se produjo la interacción clave cuando nuestra ayudante, Camila Mestre, le pidió a Jorge que se imaginara en el contexto de tener personas en situación de discapacidad en el aula y que, a partir de ello, nos pudiera dar algunos consejos que, a su juicio, servirían para ser un curso y equipo docente más inclusivo, pensando en nuestro caso particular, pero también en el de estudiantes presentes que en el futuro asumiesen funciones docentes.

Jorge nos aclaró puntos importantes:

En general, todo lo que es accesibilidad está ultra mega publicado por todos lados. Es cosa de que uno se ponga a leer. De hecho, si uno va a los distintos ‘frameworks’¹², por ejemplo, material design, que es como el estilo que usa google, este tiene un apartado de accesibilidad que viene con ‘no hagas esto’, ‘haz esto’, ‘no hagas esto, reemplázalo mejor por esto otro’, entonces uno tiene que buscar nomás la herramienta o cosa que uno ocupe, el editor, no sé, ‘word, latex, recomendaciones de accesibilidad’. En general, son cosas bien sencillas: cuando uno pone una imagen, no poner el texto en la imagen, ponerlo fuera de la imagen, porque eso es accesible; cuando uno pone una imagen, tratar de no poner palabras, por ejemplo, porque, en general, las palabras no son traducibles cuando uno trabaja con múltiples idiomas, a menos que sea algo como cortito, que se pueda cambiar fácilmente.

El tamaño, por ejemplo, uno generalmente tiende a querer ahorrarse espacio, entonces achica la letra lo más posible y de repente uno mismo no ve la letra y tiene que acercarlo. Hay un mínimo de letra que uno tiene que usar. A veces, estos mismos editores tienen el tamaño de ‘body’, ‘title’, que uno generalmente no lo ocupa, porque

¹² Los frameworks (en español, marcos o entornos de trabajo) son las convenciones para resolver problemas y crear soluciones de software (Galindo y Camps, 2008).

uno dice: ‘me gusta más mi letra personalizada, con este tamaño y estas cosas’ y, en general, es solamente ocupar el definido, cambiándole quizás el estilo, pero no achicando la letra. Entonces, ese tipo de cosas ya, como les digo, están muy normalizadas.

Además del diseño y tamaño de las fuentes, hizo hincapié en la estructura de un texto:

Por ejemplo, las convenciones de que uno siempre tiene que utilizar el título 1, después el subtítulo, posteriormente el sub subtítulo, porque así es como navega la gente ciega. Porque si uno se salta inmediatamente al subtítulo y no pone el título, porque uno pensó que así quedaba más bonito el estilo, la verdad es que para la persona ciega se le pierde ese tipo de cosas, porque se forman, por así decir, árboles de navegación de accesibilidad. Entonces para ellos es fácil, cuando uno está escribiendo un documento, leer el título, no sé, ‘Guía 1’, después uno va a la ‘Pregunta 1’, y va leyendo así, directamente. Entonces, ese tipo de cosas, como les digo, son estándar, no hay que ser un gran genio como para saberlo. A veces, es cosa de poner un poco de lógica, intuición, no sé, que no porque se vea más bonito significa que va a ser más accesible. De repente lo más simple es lo más fácil y es lo mejor. Entonces, eso yo creo que es como lo más importante, ahora, si quieren consejos más específicos pueden ir a todas estas guías de diseño que existen en internet y ahí hay las especificaciones de, no sé, las imágenes tienen que ser de al menos 48x48 píxeles porque ese es el tamaño recomendado en HTML. Y así pueden ir encontrando distintas medidas de accesibilidad. En general, como les digo, basta con que uno sea un poco intuitivo de pensar ‘esto tiene un formato, un diseño básico, que es porque alguien ya se tomó el trabajo de hacer todo el tema de accesibilidad por detrás’, por eso es que existen estos estilos predefinidos, pensados básicamente con esto. (Rodríguez, 2021)

También nos sugirió el texto Understanding accessibility, que les compartiremos en la sección de referencias.

Figura 1



Presentación de Lazarillo en curso Psicología e historia para entender la cultura latinoamericana. En la imagen aparecen dos personas en situación de discapacidad, una en silla de ruedas y la otra usando bastón guiador. Están en la calle frente a un edificio. Ambas están utilizando la App Lazarillo en su celular. Texto a la izquierda dice: 'Lazarillo. Ayudar a los ciudadanos con discapacidad a navegar por las ciudades y participar activamente en la sociedad. Jorge Ampuero Carrasco Director de tecnologías jorge@lazarillo.app, www.lazarillo.app'. Imágenes en miniatura a la derecha de las cámaras de las personas participantes en clase vía Zoom (Rodríguez, 2021).

Estas dos experiencias contribuyeron a dejar sembrada la inquietud y la disposición a avanzar desde la toma de conciencia a la acción.

Éramos conscientes entonces de que queríamos hacer un cambio en nuestro curso, pero también sabíamos que necesitábamos ayuda profesional para poder hacerlo. Sobre todo, porque, comparativamente, la Educación Superior en Latinoamérica está menos avanzada en temáticas de inclusión y discapacidad, que los niveles escolares. Si bien se ha progresado, en los últimos años, aún queda mucho trabajo que hacer (Moreno 2006, Mella et. al 2014, Ocampo 2014 y 2016, Fajardo 2017, UNESCO 2022b) y en nuestro caso, queríamos que ese esfuerzo estuviese acorde a los lineamientos que se estaban implementando en nuestra Universidad.

Por esto, nos contactamos con la Oficina de Equidad e Inclusión perteneciente a la Vicerrectoría de Asuntos Estudiantiles y Comunitarios de la Universidad de Chile, quienes nos respondieron y asesoraron con material de consulta para poder llevar a cabo nuestro proyecto: la revisión del material utilizado en clases, para poder adaptarlo a las necesidades de personas en situación de discapacidad visual y auditiva.

Del material de consulta fue muy importante la participación en los conversatorios que organizó la Oficina en los meses de noviembre y diciembre de 2021, en el marco de la Conmemoración del Mes de las Personas con Discapacidad 2021 y el acceso a la grabación del taller “Orientaciones para incorporar la accesibilidad a la información en mis clases en línea”, realizado en 2020 por la Oficina (Unidad de Docencia, 2020).

Los conversatorios se trataron de las experiencias de las personas con diversidad funcional en la Universidad, en temas como la salud mental y la política universitaria. También mostraron diversos esfuerzos artísticos y culturales de inclusión en una muestra de documentales y otros contenidos similares. Si bien cada evento estaba repleto de información, perspectivas y vivencias valiosas, es importante rescatar un aprendizaje en particular: existe un cambio de paradigma en las personas en situación de discapacidad que ingresan a la educación superior, pues ya no solo buscan a aquellas instituciones que están preparadas para educarles, sino que postulan a aquellas que les interesan y que, legítimamente, esperan que sean capaces de recibirles como corresponde. Eso significa que quienes somos parte de las instituciones, tenemos que cambiar el paradigma también, y no esperar a que alguien necesite una adaptación para empezar a diseñar cursos accesibles, porque al fin y al cabo “La discapacidad la genera el entorno y el contexto” (Oficina de Equidad e Inclusión-UCh, 2021).

Por otro lado, la información del taller del 2020 nos permitió concretar nuestras ansias de hacer un curso inclusivo, pues identificamos el tipo de cambios urgentes que teníamos por delante, a saber: preguntar por las necesidades especiales de las personas, mostrar disposición a cambiar en futuras versiones del curso, verificar que todos los textos utilizados fuesen compatibles con lectores de pantalla, que todos los videos se encontrasen subtitolados, adaptar el material de clases, acostumbrarnos a describir todos los gestos que hacemos en el aula y repensar las evaluaciones.

La primera tarea para poder hacer una estimación de los tiempos que el trabajo nos demandaría fue realizar un catastro de todo el material que queríamos adaptar, el cual estaba compuesto por 18 textos (que sumaban alrededor de 140 planas) y 46 videos y audios que sumaban alrededor de 5 horas de material. A eso había que sumar 18 presentaciones en PowerPoint. Nos dimos cuenta de que el volumen de textos y material audiovisual que teníamos en el curso era considerable para un equipo docente integrado por 3 personas, por lo tanto, lo primero que acordamos es que haríamos este trabajo en etapas, a fin de no sobrecargarnos. No hay que cambiar todo de una sola vez, porque esto genera un gran agobio y estrés en los equipos docentes.

Lo anterior se liga al concepto de ajustes razonables, que es definido por la CPCD/ONU (2006) como:

Modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales. (p. 5)

El análisis de las condiciones bajo las cuales se enmarca un ajuste razonable puntualizan que la persona que debe realizar la acción debe hacerlo hasta un límite que no le produzca un perjuicio para sí, ya sea económico o de cualquier otra diversa índole (Finsterbusch Romero, 2016).

De este modo, pensar en un trabajo por etapas, hacía más factible el poder avanzar manteniendo el objetivo y no generando sobrecarga.

Definimos las siguientes etapas:

1. Primera etapa: transcribir la totalidad de los textos obligatorios y complementarios del Programa a versión Word. La prioridad estaba asociada a su uso obligatorio en el curso y a la gran cantidad de textos escaneados, que resultaban poco amigables incluso para personas sin baja visión.
2. Segunda etapa: subtítular descriptivamente los videos usados en el curso. Esta era la segunda prioridad, asociada a que no es un material de uso obligatorio.

3. Tercera etapa: adaptar otros materiales del curso (principalmente presentaciones PowerPoint). Quedaron aquí, pues en caso de requerirlos, podíamos solucionarlo rápido durante el semestre, adaptando el material semana a semana, a diferencia del compilado de lecturas que debía estar completo al inicio del curso y, por lo tanto, requería más ayuda externa y necesitaba ser priorizado.
4. Cuarta: adaptar las evaluaciones, lo cual requiere de una asesoría pedagógica por parte de profesionales especializados en educación inclusiva y discapacidad.
5. Quinta etapa: Revisión y retroalimentación del material del curso, por parte de personas en situación de discapacidad visual y auditiva. Esta etapa, mediante la participación de personas con diversidad funcional, permitirá visibilizar las adaptaciones pendientes en el curso. Esto porque somos conscientes de que al no tener la misma vivencia, requerimos la retroalimentación de personas en situación de discapacidad visual y auditiva para asegurar la accesibilidad del curso en este aspecto.
6. Sexta etapa: Ajustes conforme a la retroalimentación de la etapa anterior.

Luego de definir las etapas, hicimos partícipe a la Coordinadora de ETHICS, Claudia Rodríguez, de la iniciativa que queríamos desarrollar. Nos comunicamos con ella el 13 de enero del 2022, comentándole que estábamos generando algunas adecuaciones para avanzar en mejorar la accesibilidad para personas en situación de discapacidad visual y auditiva. Nos parecía importante involucrar a ETHICS, a fin de recibir también retroalimentación y de poner en conocimiento lo que queríamos hacer. Recibimos apoyo a lo planteado y más tarde, fue por su intermedio, que se nos hizo partícipes de esta convocatoria.

Lo siguiente fue hacer algo que constantemente le enseñamos a quienes les hacemos clases: pedir ayuda. Y en este acto, creemos que se fue fraguando, al principio de manera muy inconsciente y luego de manera más deliberada, algo que ha caracterizado este proyecto: su sentido comunitario.

¿A qué nos referimos cuando hablamos de sentido comunitario? Nos referimos a involucrar en esta iniciativa a personas que forman parte de nuestro curso, tanto quienes lo cursan actualmente, como quienes lo han hecho en el pasado o, incluso, personas que nunca lo han cursado, pero que forman parte de nuestras redes de apoyo. Nos parecía significativo que cada persona que participara de este proyecto sintiera que el proyecto era suyo, que su

contribución, fuese grande o pequeña, era importante, porque sin ella no se alcanzaría la meta que anhelábamos. Esto también era un símil de lo que aspiramos como curso, entender que Latinoamérica se compone de una diversidad enorme de personas y territorios, de historias y problemas, y que cada parte de esta diversidad cuenta e importa.

No es la primera vez que acudimos a estudiantes que han rendido el curso en el pasado: ya se ha hecho una tradición que nos apoyen en clases específicas del curso, para ayudar a actuales estudiantes en la elaboración de algunas evaluaciones en equipo. Por lo tanto, fue natural pedirles su apoyo.

Pronto comenzamos a recibir respuestas favorables y también se sumaron, espontáneamente, amistades y familiares con quienes fuimos compartiendo esta idea. Sus respuestas manifestaban un real interés por colaborar en algo así. Sentían que estaban contribuyendo de manera concreta a abrir el curso a más personas y también expresaban su deseo de que esta iniciativa se replicase en otros cursos.

La organización del trabajo se hizo por medio de una planilla Excel compartida, que nos permitía ir viendo el estado de avance del trabajo, es decir, en una mirada, podíamos ver qué tareas faltaban, cuantas personas teníamos colaborando y también su comportamiento con relación a la tarea. Vimos, por ejemplo, que no eran extremadamente puntuales con las fechas de entrega que comprometían, pero también, que la mayoría decidía anotarse con textos completos en lugar de fragmentos. También teníamos un gráfico con la estadística de cuánto teníamos avanzado, lo cual iba mostrando de manera rápida el grado de avance. Haber hecho algo así por correo electrónico o WhatsApp, hubiese significado que una persona del equipo docente se tendría que haber hecho cargo de recopilar y revisar todos los mensajes intercambiados, manteniendo al resto con la información al día de manera periódica.

Otra ventaja de este método es que las personas que colaboraban no necesitaban mediación humana en la asignación de tareas. Si hubiéramos tenido un canal de comunicación con cada persona de manera individual, alguien tendría que haber verificado que no hubiese 2 personas transcribiendo lo mismo. Con la planilla Excel, cada persona que ingresaba podía inscribirse sin chocar con las demás y nadie del equipo tenía que gastar tiempo en esa revisión.

La planilla Excel nos permitió filtrar la información que teníamos sobre los materiales a trabajar. De esa manera, podíamos tener rápidamente la información ordenada según algún

criterio (por ej., poner los textos pendientes primero), ocultar columnas de información innecesaria en el momento, etc.

Para efectos de convocar, también fue clave esta herramienta de trabajo, pues un Excel en Google Drive (que es la plataforma colaborativa que usamos) se comparte vía link en el correo original de invitación. De hacerlo vía correo electrónico o WhatsApp, habríamos tenido que esperar que se contactaran directamente con el equipo docente para preguntar y luego ofrecerles lo que teníamos disponible. Por la experiencia que tenemos, tanto en conversaciones con docentes como desde el lado estudiantil, hemos notado, al menos en nuestra facultad, una cierta reticencia a escribir correos a los cuerpos docentes. Posiblemente, se habría reducido la cantidad de personas interesadas, por el trámite de tener que preguntar por los textos disponibles y habrían terminado sin inscribirse. En cambio, el link les permitía explorar libremente y evaluar la carga de las distintas tareas disponibles, sin compromisos y pudiendo elegir, por ejemplo, textos más cortos.

Resultados

Se transcribieron completos 18 textos (aproximadamente 140 págs.) y se uniformaron en un compilado que está disponible desde el inicio de las clases (marzo de 2022). Acostumbramos a hacer esto para permitir que quienes toman el curso puedan familiarizarse, con tiempo, con el material a utilizar. Nos pareció significativo, además, aprovechar esta instancia para enviar el compilado, que era el hito de finalización de nuestra primera etapa, a quienes habían colaborado en la campaña. Como queríamos agradecer el tiempo y esfuerzo donado, identificamos y agradecemos los aportes realizados, mencionando en cada uno de los textos, a quién había sido la persona que transcribió.

Respecto al material audiovisual: 10 videos fueron subtítulados o reemplazados por versiones con subtítulos, aprox. 90 min en total.

Nos parece significativo mencionar que la campaña cumplió el objetivo de su primera etapa en un plazo relativamente corto, desde el 2/2/22 (correo de convocatoria) al 14/3/22 (publicación del compilado final). Como veremos más adelante, la época del año en que se realizó también es un factor que consideramos en el análisis de los resultados.

Describiremos los aspectos a mejorar y los logros (muchos de ellos inesperados) que nos permiten analizar y proyectar nuestra iniciativa. A continuación, los aspectos a mejorar:

Tiempo invertido en la edición final: Dado que dejamos demasiado libre el formato de transcripción de Word (no especificamos fuente, tamaño, etc.) hubo que hacer un trabajo posterior de edición de los textos para el compilado, que nos consumió bastante tiempo. Un aspecto a mejorar sería sugerir un formato, enviándoles, por ejemplo, un template a las personas que colaboren o directamente darles acceso al documento compilado completo. Habría que evaluar, nuevamente, las ventajas y desventajas que podría tener esta nueva propuesta, o probarla en una nueva etapa para ver si nuestra hipótesis de ahorro de tiempo se cumple o no.

Subestimar el trabajo asociado a subtitular: En general, subtitular es algo que no se acostumbra. Esto significa que, para la mayoría, subtitular es algo que tienen que aprender a hacer, antes de colaborar con eso. Por lo mismo, pudimos observar que los pocos videos de alta prioridad que había no fueron inscritos por ninguna persona, salvo un caso excepcional, de persona extremadamente motivada con colaborar y de paso aprender algo nuevo. Por lo mismo, ofrecer décimas a cambio de subtitular, que fue una de las posibilidades que probamos este semestre, no despertó tanto interés. Pensamos que las décimas ofrecidas no compensaban el trabajo que había que hacer, pues no solo estamos pidiendo 1 minuto de subtitulado, sino que requerimos también que transiten la curva de aprendizaje para subtitular. Habría que evaluar, por lo tanto, mejorar el incentivo o, mejor aún, preguntarle al estudiantado por qué no les interesó esa tarea, considerando que es parte del material del curso que habían elegido, para ver si coincide o no con lo que estamos suponiendo.

Respecto a los tiempos de entrega del trabajo comprometido, en general no tuvimos grandes problemas, quizás porque estábamos haciendo la primera etapa en tiempos de vacaciones estudiantiles (febrero), lo cual nos lleva a comparar esto con las dificultades que tuvimos para motivar a actuales estudiantes del curso a subtitular videos. Se requeriría, por lo tanto, planificar los tiempos de trabajo teniendo en cuenta los periodos del semestre en que la carga académica se vuelve incompatible con trabajos voluntarios.

Por otra parte, los resultados inesperados, son los siguientes:

Como en todo proyecto que se emprende en la vida, los aprendizajes abundan, tanto desde lo logrado, como de aquello que se podría mejorar. En ese sentido, los resultados inesperados nos han dado una buena oportunidad para reflexionar y proyectar miradas futuras sobre nuestro trabajo.

Al iniciar el año académico, comunicamos a quienes tomaron el curso este semestre acerca del trabajo de adaptación que estábamos llevando a cabo. En el instructivo general del curso, se les informaba que el compilado de lecturas ya contaba con una versión editable en formato Word, pensado para mejorar la accesibilidad a los materiales del curso, que cualquiera podía descargar si lo deseaba. Este semestre no tuvimos estudiantes con problemas de visión, y les subimos ambos compilados: el antiguo (escaneado), que tiene menos páginas, y el accesible, que tiene más páginas. El escaneado tuvo 66 descargas, mientras que el accesible tuvo 248 descargas, según las estadísticas de U-Cursos (nuestra plataforma para gestión de la docencia). Por lo tanto, podríamos decir que otro resultado favorable inesperado es que hacerlo accesible lo hizo más cómodo para todas las personas, lo que significa que la comunidad completa se beneficia de iniciativas así. Lo mismo puede decirse de los videos con subtítulos, pues quienes quedan más lejos del parlante en la sala de clases, agradecen poder leer los subtítulos, pese a no tener problemas de audición.

También hemos pensado que el comunicar lo que estábamos haciendo podría haber incidido en aumentar la motivación para proponernos más cosas. En particular, tuvimos el caso de una persona que se acercó a hacernos notar que el contenido de una de las lecturas podría resultar complicado de abordar para una persona víctima de violencia sexual y nos sugirió la posibilidad de generar una advertencia en una siguiente versión del compilado respecto al contenido de lo que iban a leer. Acogimos su recomendación, como una tarea a implementar para el siguiente semestre. A partir de ese hecho, nos comenzamos a preguntar si el mostrar que, como equipo docente, teníamos flexibilidad y apertura para adaptarnos a las necesidades de quienes tomaban el curso, podría haber generado un espacio de confianza, en el cual cualquier persona participante del curso, sintiera que sus necesidades sí serían tomadas en cuenta de verdad. Como resultado inesperado, esto también nos abre la puerta a considerar

la inclusión en otros aspectos de la vida que, quizás ahora, no estamos considerando desde nuestras posturas privilegiadas.

En este proceso hubo ajustes que fueron surgiendo de la sensibilidad propia de quienes colaboraron, por ejemplo, el darse cuenta de que la estructuración de algunos artículos, con encabezados en cada página, hacían tediosa la lectura a través de un lector de pantalla porque esa información se repetía mucho, haciendo perder continuidad al relato principal.

Nuestra idea original se limitaba a favorecer las condiciones de accesibilidad en nuestro curso, pero en la medida que fuimos socializando lo que hacíamos con nuestros entornos cercanos (académicos y no académicos) nos empezamos a dar cuenta que el hacer todo esto, era al mismo tiempo una herramienta de difusión de necesidades de personas en situación de discapacidad. Habitualmente estas necesidades quedan invisibilizadas, salvo que se conozca un caso cercano, un familiar, o alguien de nuestro círculo. Recién ahí viene una sensibilización con el tema, una toma de consciencia de lo mucho que falta avanzar en considerar la inclusión como un derecho y no como caridad.

Muchas personas nos comentaban que no se habían imaginado la cantidad de barreras que tienen que pasar las personas en situación de discapacidad visual o auditiva para hacer algo tan cotidiano como asistir a una clase, leer un texto, ver una imagen o un video. Y es que mientras no trabajas en adaptar lo que necesita ser ajustado, no dimensionas las dificultades que viven día a día, en nuestro caso, quienes quieren acceder a la educación superior.

Reflexiones finales

En general, la vida docente demanda bastante trabajo que, muchas veces, es invisibilizado tras las horas de trabajo en aula. Respecto al quehacer docente, hay una labor permanente de adaptación a nuevas exigencias. La reciente pandemia es el ejemplo más cercano que tenemos respecto a desafíos que requirieron una inversión de tiempo muy grande para adaptarnos a las condiciones que la realidad imponía. Creemos que esas urgencias, lógicas y justificadas, podrían dejar en un segundo plano a aquellas adaptaciones que no se visibilizan como imprescindibles en el aquí y ahora. Con eso, terminamos cayendo en un comportamiento habitual en la vida cotidiana, el de postergar los proyectos importantes de la vida, en virtud de lo urgente.

Con esto queremos plantear una diferencia respecto a como hemos abordado previamente, como equipo docente, la inclusión. Queremos pasar de un actuar reactivo, es decir, cuando la necesidad de una persona en situación de discapacidad ya está presente en nuestra sala, a un enfoque preventivo y comunitario; un cambio de mentalidad cuyo soporte sea, por un lado, una planificación escalonada, en etapas holgadas de tiempo y, por otro, la comunicación de lo que estamos haciendo. Lo primero permitiría a los equipos docentes hacer un diagnóstico de lo que hay que cambiar, considerar las diferencias en las prioridades y proyectar un trabajo a corto, mediano y largo plazo. Lo segundo, facilitaría la vinculación por medio de la colaboración, con la mayor cantidad de personas posibles.

El enfoque preventivo y con planificación temporal holgada, permite notar los avances, sin caer en desgastar a los equipos docentes, sobre todo a quienes por lo regular presentan una mayor disposición a innovar. Permite también contar con el tiempo para comunicar lo que se está haciendo a quienes realizan labores similares, mostrando que es posible compatibilizar la innovación docente con las otras obligaciones que el trabajo demanda. Eso posibilitaría a las instituciones contar con un mayor número de docentes abiertos a la posibilidad de generar cambios en sus cursos.

Desde el punto de vista del enfoque comunitario, nos parece imprescindible la visibilización de las necesidades que tienen las personas en situación de discapacidad. Creemos que el involucrar a personas de la comunidad educativa en el desafío que significa hacer de un curso un espacio de acogida real, les predispone a construir una visión más empática y sensible a las necesidades de las demás personas, pues les enfrenta a preguntas concretas respecto a lo que otras personas necesitan. Decisiones cotidianas para quienes nos dedicamos a la docencia, como el tamaño de la letra de una presentación, son revisadas con nuevos criterios, que no se limitan a lo que a cada uno le parece estéticamente apreciable, sino a considerar las diversas necesidades que existen en un curso. Esto nos lleva a la saludable práctica de preguntar antes de suponer.

El instalar el hábito del diálogo en temas de inclusión también dota a las personas en situación de discapacidad de una voz propia, potenciando su autonomía, algo que culturalmente les ha sido negado a través de miradas infantilizantes que les privan de su condición de sujetos de derecho. Es bueno poner sobre la mesa el tema, pues hacer evidente que tenemos diferencias,

significa también que debemos hacernos cargo de las necesidades que implican esas diferencias y no simplemente ignorarlas y que queden relegadas a situaciones puntuales y extraordinarias. Cuando se llega a este punto y emergen situaciones de ese tipo, las personas en situación de discapacidad se muestran visiblemente incómodas, como si estuviesen siendo una carga para el resto.

En el tiempo en que hemos estado desarrollando esta iniciativa hemos visto como nuestra propia manera de pensar y trabajar ha cambiado. Hay muchas preguntas que ahora nos hacemos respecto a nuestros materiales, modo de hacer las clases, diseño de nuestras evaluaciones, comunicaciones, que antes ni siquiera habíamos reflexionado. Y sabemos que a futuro nos daremos cuenta de muchísimas más que hoy no somos capaces de visualizar.

También hemos notado este efecto en conversaciones con quienes colaboraron con el trabajo. La apertura a nuevas realidades les ha hecho mirar la potencialidad que tienen sus propios ámbitos de estudio y trabajo. La ingeniería y las ciencias, con su amplio campo de recursos tecnológicos, representan un espacio donde hacer realidad un trabajo concreto que aporte al país, como es el caso de Lazarillo.

A partir de lo anterior, nos fuimos haciendo conscientes de que su convocatoria para este proyecto era también una instancia educativa en sí, para jóvenes que están formando su manera de ver y relacionarse con el mundo y que el día de mañana, desde sus diferentes espacios profesionales, podrían incidir en poner al centro de sus prácticas la inclusión, podrían motivarse a crear tecnología enfocada en la inclusión. Todo esto se impulsa en la medida en que hay contacto con la realidad de las personas en situación de discapacidad y sus problemas.

La necesidad de inclusión ha cambiado nuestro curso y nuestra manera de ver la realidad, también ha cambiado a nuestro entorno cercano. Preguntas como ¿Qué más podemos hacer? ¿Qué otras necesidades no estamos visualizando hoy? ¿Qué nuevas necesidades podrían surgir?, son parte de nuestro cotidiano quehacer y creemos que podrían ser parte de las inquietudes de otros equipos docentes que quieran transitar un camino similar, sabiendo que es posible, que no están solos, que pueden contar con apoyo institucional y que hay más personas de las que imaginan, a su alrededor, dispuestas a colaborar en construir una comunidad que se apoya, que aprende y que, por sobre todo, incluye.

Bibliografía

- ACNUR. (febrero de 2018). *Recomendaciones para el uso de un lenguaje inclusivo de género*. <https://www.acnur.org/5fa998834.pdf>
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. (2016). *Guía de lenguaje inclusivo de género*. <https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2017/01/guia-lenguaje-inclusivo-genero.pdf>
- de la Vega, F. (12 de agosto de 2019). *Universidad de Chile lanzó su Política de Inclusión y Discapacidad*. Universidad de Chile. <https://uchile.cl/u156638>.
- Fajardo, M.S. (2017). La Educación Superior Inclusiva en Algunos Países de Latinoamérica: Avances, Obstáculos y Retos. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 11(1), 171-197. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782017000100011>.
- Finsterbusch Romero, C. (2016). La extensión de los ajustes razonables en el derecho de las personas en situación de discapacidad de acuerdo al enfoque social de derechos humanos. *Ius et Praxis*, 22(2), 227-252. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-00122016000200008>.
- Galindo J.M. y Camps J.M. (14 de enero de 2008). *Diseño e implementación de un marco de trabajo (framework) de presentación para aplicaciones JEE*. <http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/876/1/00765tfc.pdf>
- Lazarillo. (s. f.). *Inicio - Lazarillo App de orientación para personas ciegas y discapacidad*. <https://lazarillo.app/es/>
- Ley 20422 de 2010. *Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad*. 10 de febrero de 2010. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1010903>.
- Ley 21091 de 2018. *Sobre Educación Superior*. 29 de mayo de 2018. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1118991>.
- Material Design. (s. f.). *Understanding accessibility - Material Design*. Recuperado el 25 de junio de 2022, de <https://material.io/design/usability/accessibility.html>
- Medina, A. (2021). *El rol de los medios de comunicación en el cambio de paradigma sobre la discapacidad*, en M. Alvarado (Ed.), *Diversidad en el Periodismo Latinoamericano*. Centro Knight.
- Mella, S., Díaz, N., Muñoz, S., Orrego, M. y Rivera, C. (2014). Percepción de facilitadores, barreras y necesidades de apoyo de estudiantes con discapacidad en la Universidad de Chile. *Revista latinoamericana de educación inclusiva* 8(1), 63-80.
- Moreno-Valdés, M. (2006). *Integración/inclusión de las personas con discapacidad en la Educación Superior*, en Instituto de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (ed) *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005: La metamorfosis de la educación superior* (pp.146-155). Editorial Metrópoli, Caracas.
- Ocampo, A. (2014). Los desafíos de la «inclusión» en la educación superior latinoamericana en el siglo XXI. *Revista Universitaria Docencia, Investigación e Innovación*, 3(2), 65-85.
- Ocampo, A. (2016). Educación universitaria, interseccionalidad y personas en situación de discapacidad: ¿qué hay más allá de las políticas de afirmación positiva y de reconocimiento? En Aldo Ocampo (ed) *Experiencias y desafíos sobre educación superior inclusiva*. Ediciones CELEI. <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc0988659>.

- Oficina de Equidad e Inclusión-UCh. (3 de diciembre de 2021). *Política de Inclusión y Discapacidad UChile: Análisis y propuestas desde la experiencia estudiantil* [Conversatorio virtual]. Conmemoración del Mes de las Personas con Discapacidad 2021, Chile. <https://www.youtube.com/watch?v=ooO5exZaNCI>
- Oficina de Equidad e Inclusión-Uch, Senado Universitario y Universidad de Chile. (2019). *Política de inclusión y discapacidad en la perspectiva de la diversidad funcional de la Universidad de Chile*. Universidad de Chile. <https://doi.org/10.34720/cdg4-0637>.
- Organización de las Naciones Unidas. (2006). Convención de derechos de las personas con discapacidad. <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. UNESCO <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (5 de abril de 2022a). *Qué debe saber acerca de la inclusión en la educación*. UNESCO. <https://www.unesco.org/es/education/inclusion/need-know>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2022b). *Tercer webinar: Ciclo sobre los desafíos de la inclusión en la educación superior*. [webinar] UNESCO. <https://www.iesalc.unesco.org/2022/02/11/ciclo-desafios-de-la-inclusion-en-la-educacion-superior-webinar-3-dimension-participacion/>.
- Rodríguez, A. (23 de noviembre de 2021). *Otra Latinoamérica es posible, otra ingeniería y ciencias también*. Curso: Psicología e historia para entender la cultura latinoamericana, Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas, Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- SENADIS. (s.f.). *Conociendo la terminología apropiada para referirse a las Personas en Situación de Discapacidad (PeSD)*. <https://www.senadis.gob.cl/resources/upload/documento/b36c2bb728ef85fa68b257ccfe0aff3a.pdf>
- Senado Universitario. (10 de Julio de 2014). *Política de Equidad e Inclusión Estudiantil*. Universidad de Chile. <https://uchile.cl/u161329>.
- Unidad de comunicaciones, SUCESO. (2017). *Orientaciones para un uso de lenguaje inclusivo de género en la SUSESO*. https://www.suseso.cl/601/articles-578130_recurso_005.pdf
- Unidad de docencia. (2 de abril de 2020). *Orientaciones para incorporar la accesibilidad a la información en mis clases en línea* [Archivo de video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=u1MVHSm1m0E&t=5039s>
- Universidad de Chile. (2021). *Modelo educativo Universidad de Chile 2021*. Universidad de Chile. <https://doi.org/10.34720/de4p-1k12>.
- Valenzuela, A. (27 de noviembre de 2018). *¿Cómo ayudar sin meter la pata?* Pontificia Universidad Católica de Chile. Recuperado 22 de junio de 2022, de <https://www.uc.cl/noticias/como-ayudar-a-alguien-con-discapacidad-sin-meter-la-pata/#:%7E:text=Muchas%20veces%2C%20usamos%20el%20%C3%A9rmino,es%20efectivamente%20ciego%20o%20ciega>

Desafíos y Adecuaciones curriculares en un estudiante universitario con Trastorno del Espectro Autista

Felipe Rojas Soto¹³

Resumen

El siguiente escrito explora los desafíos y adecuaciones curriculares significativas que declara un estudiante con Trastorno del Espectro Autista y participa de un contexto universitario. Para lograr este objetivo, se realizaron dos procesos de exploración, en primera instancia la realización de un cuestionario sobre desafíos en la incorporación a la educación superior y en segundo lugar un cuestionario sobre adecuaciones curriculares. Para este proceso investigativo, se realizó un estudio de caso de un estudiante de la Universidad Andrés Bello. A modo de presentar los datos, estos se representaron en dos redes sistémicas que organizan de manera gráfica los tópicos relevantes en las respuestas del estudiante. Los resultados dan cuenta de que los procesos de socialización e inserción a las comunidades específicas son un reto de complejo abordaje para el estudiante, y por otra parte, se evidencia que los procesos individuales de estudio y preparación de evaluaciones son las áreas donde existe mayor confianza y predisposición a un buen desempeño.

Palabras Claves: Inclusión, Universidad, Trastorno Espectro Autista.

¹³ Psicopedagogo. Magister docencia e investigación universitaria. Universidad Andrés Bello. Dirección de Educación Inclusiva. Centro Integral de Acompañamiento y Desarrollo al Estudiante – CIADE. felipe.rojas.s@unab.cl. ORCID: 0000-0002-8415-5354

Introducción

Es de conocimiento general, que las universidades en las últimas décadas han presentado un crecimiento significativo del número de estudiantes que acceden a esta etapa de formación (Errandonea, 2016; Zurita, 2022) . En este marco, es necesario señalar que el aumento en la participación ha traído consigo, nuevos desafíos y exigencias en este contexto; como plantea Flanagan (2017), el crecimiento acelerado y la diversificación de matrículas ha generado un cambio específico en la estructura universitaria y en los procesos de enseñanza que subyacen dentro de ellas. Este crecimiento acelerado, ha permitido la participación de estudiantes con diversas características tanto socioeconómicas, culturales y personales, que han demandado la igualdad de oportunidades para quienes son parte de la comunidad estudiantil que participa hoy en día de este contexto académico.

Estos cambios en el entorno universitario han permitido que estudiantes históricamente excluidos puedan ejercer el derecho de acceder a la educación superior; uno de estos grupos representa al colectivo de estudiantes que pudieran encontrarse en situaciones de discapacidad. Cabe señalar que los grupos de estudiantes que presentan algún tipo de discapacidad, han sido marginados históricamente de procesos educativos generales, “dificultado de manera directa su participación en ámbitos universitarios ” (Rojas y Águila, 2019, P. 1315).

En el desarrollo de este trabajo, nos centraremos en un estudiante con diagnóstico relacionado al Trastorno del Espectro Autista (TEA) que participa activamente en un contexto universitario. A modo de aproximación, es necesario destacar que los nuevos criterios relacionados al diagnóstico TEA, propuestos por el DSM5 en 2013, han permitido determinar una categoría que permitió unificar diversos cuadros clínicos que pudiesen ser vinculantes entre sí, pero con orígenes diversos (Ojea y Diéguez, 2016). Cabe señalar que el TEA, es considerado hoy en día, como un trastorno general del desarrollo, que pudiera afectar diversas áreas del desarrollo social y cognitivo. Entre los más recurrentes, podemos señalar, déficits en la comunicación acompañados por patrones de conductas repetitivos y restringidos, y alteraciones significativas en diversas áreas del funcionamiento (Alcantud y Alonso-Esteban, 2021). Por otra parte, los y las estudiantes con TEA, pueden presentar características que

interfieran los procesos de inserción y permanencia en este entorno universitario (Yon, Castillo, Hernández, Alcocer y Ramírez, 2018) ya que presentan resistencia en la aceptación de cambios, acuerdos y baja flexibilidad del pensamiento e intereses estrechos. Agregar a esto que pudieran demostrar dificultad en las relaciones con otras personas de su entorno (Castañón, Olave y Villareal, 2020), lo que pudiese afectar la incorporación a la vida universitaria, específicamente la interacción con sus compañeros/as y docentes.

En relación al ámbito del pensamiento, podemos señalar que los y las estudiantes con TEA, pudieran presentar dificultades específicas en el análisis global de los estímulos sensitivos, alterando la recepción y memoria sensorial, junto a la memoria de trabajo, la cual es necesaria para labores académicas en el contexto universitario (Castillo y Grau, 2016). Por otra parte, pudieran emerger barreras en la representación global de la información, lo que afecta directamente sus capacidades ejecutivas al momento de transitar en un contexto académico con mayor exigencia que la educación secundaria (Ojea y Diéguez, 2016). En este contexto, podemos señalar que aún existen variables educacionales, sociales y económicas que pudieran dificultar los procesos de inclusión en las universidades. Muchos de estos obstáculos están denominados por Lizama, Gil y Rahmer (2018), como creencias culturales específicas que no propenden a la inclusión, específicamente, creencias que contrastan profundamente con la evidencia y resultados que ofrecen las investigaciones realizadas en este marco. Es así, que se visualiza a modo de desafío, el comprender la necesidad de visibilizar a toda comunidad educativa, reivindicando la idea de equidad, posicionado a la educación superior dentro de la dinámica que se relaciona estrechamente con la retroalimentación constante entre sociedad y universidad (González, 2021).

En este marco, surge la necesidad de sensibilización tanto de estudiantes como docentes, junto al esfuerzo de implementar estrategias que contribuyan a mejorar y favorecer la trayectoria universitaria de estudiantes en situación de discapacidad. Con la intención de responder a las diversas necesidades que pudieran presentar estudiantes diagnosticados con TEA en el contexto universitario y garantizar así, la plena participación con igualdad de oportunidades es fundamental cuestionarse, ¿Qué desafíos pudiera encontrar un estudiante con TEA en el contexto universitario? ¿Qué aspectos del currículum pudieran convertirse en obstáculos y pudiesen interferir en la formación académica y profesional del estudiante con

TEA? Todo esto, a modo de enriquecer los procesos de formación profesional de todos y todas quienes acceden a educación superior (Grañana, Salas, Vidal, Campanella y Valdez 2021).

Sobre estas ideas, pudiésemos considerar que el profesorado universitario, pudiera atender las necesidades específicas de sus estudiantes, poniendo énfasis en los elementos formativos y de trabajo en las diversas asignaturas, diversificando sus prácticas docentes sin establecer planes de adecuaciones curriculares específicos. En este marco, podemos añadir que la docencia universitaria debe aceptar y considerar a los y las estudiantes con alguna necesidad particular y otorgar los medios suficientes para que sean capaces de acceder y desarrollar sus estudios universitarios, considerando que una parte de la comunidad escolar ha superado diversos filtros del sistema educativo previos al ingreso a la educación superior (Luque-Parra, Rodríguez y Luque-Rojas, 2014). Esto implica considerar la diversidad de un aula, como una característica que enriquece puntualmente el proceso educativo, orientado específicamente la enseñanza en contexto universitario.

A modo de reflexionar y explorar estas temáticas relacionadas a la incorporación de estudiantes con TEA a los contextos universitarios, se pretende, determinar ¿cuáles son los desafíos que ha debido enfrentar en la educación superior? y ¿cuáles han sido las adecuaciones más significativas en relación con sus contenidos curriculares, procesos evaluativos y/o actividades o trabajos individuales y grupales? Para lograr este objetivo y a través de un estudio de caso, se realizó un proceso de indagación, mediante un cuestionario sobre desafíos y adecuaciones, a un estudiante universitario, diagnosticado con Trastorno del Espectro Autista.

A partir de un enfoque cualitativo, se diseñó un estudio descriptivo e interpretativo que busca explorar la percepción que posee un estudiante frente a sus desafíos y adecuaciones significativas para su permanencia en la educación superior. El cuestionario utilizado se estructura de 11 preguntas abiertas. 7 de las 11 preguntas se corresponden con los desafíos universitarios propuestos por Gallardo, Goñi, Sanhueza, y Cruz (2019), donde se identifican 7 dimensiones que pudieran generar barreras en la participación y permanencia de estudiantes en contextos universitarios: a) Cambiar y ser la misma persona en el proceso; b) Poner a

prueba una opción vocacional en relación con el propio proyecto de vida; c) Desarrollar relaciones interpersonales de apoyo, confianza e intimidad; d) Sostener y crear nuevas relaciones de apoyo, cuidado y confianza con familia de origen; e) Enfrentar nuevas formas de exigencia académica y poner a prueba el propio autoconcepto académico; f) Aprender a pensar al modo de una comunidad académica específica y g) Desarrollar autonomía para asumir responsabilidades. 4 de las 11 preguntas tienen por objetivo identificar características sobre las adecuaciones más significativas para el estudiante en lo que lleva de su carrera, estas dimensiones, están descritas como: a) Adecuaciones en contenidos curriculares; b) Adecuaciones en procesos evaluativos y c) Adecuaciones en trabajos Individuales y d) Adecuaciones en trabajos y actividades grupales. Estas dimensiones surgen de las características que se consideran como barreras o desafíos específicos en estudiantes TEA (González-Moreno, 2018).

En relación a la técnica de análisis de información, se utilizará un análisis cualitativo de redes sistémicas de información que tiene por objetivo buscar una descripción general y particular de los tópicos más relevantes mencionados por el participante. Eso se realiza según la propuesta de Bravo y Cofré (2016), dicho análisis pretende establecer una descripción general sobre la percepción que presenta el estudiante sobre sus desafíos y experiencias propias relacionadas a adecuaciones en sus procesos de enseñanza; en este tipo técnica predomina el análisis cualitativo y descriptivo. Posterior a la aplicación de los cuestionarios se comenzó una revisión detallada de las declaraciones del estudiante, se examinaron los textos por cada pregunta presentada, estableciendo unidades de información que posteriormente fueron asociadas a las dimensiones establecidas en cada instrumento. A modo de sistematizar las respuestas declaradas por el estudiante, se realizaron redes sistémicas propuestas por Bravo y Cofré (2016), las que pretenden dar a conocer las relaciones que pudieran existir en la declaración del estudiante, frente a los tópicos explorados.

Para este proceso investigativo se trabajó con un estudiante diagnosticado con TEA, de la carrera de Bioquímica, cursa 1er semestre de 4to año de formación. El estudiante de 26 años ha recibido acompañamiento psicopedagógico desde la Dirección de Educación Inclusiva de la Universidad Andrés Bello (UNAB), por al menos 4 periodos académicos. El estudiante fue convocado de manera voluntaria e informado sobre la finalidad de la aplicación del

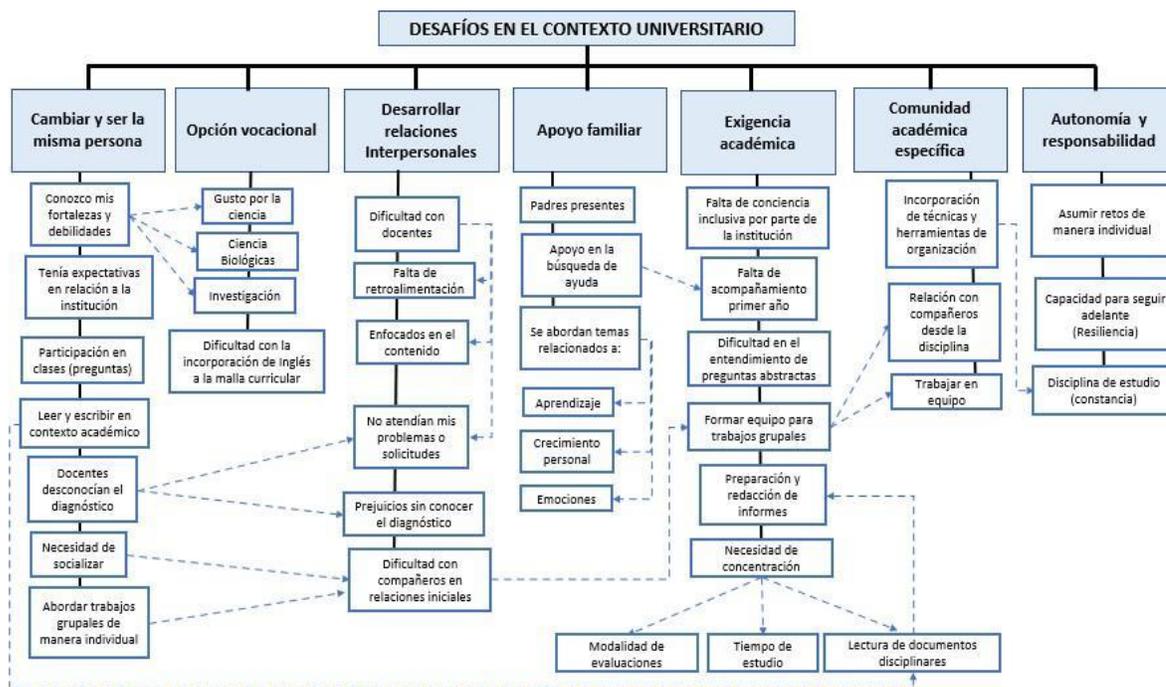
instrumento. Contando con su aprobación y participación en el desarrollo de ambos cuestionarios para la exploración de desafíos y adecuaciones curriculares significativas. El Cuestionario fue socializado en reunión previa a la entrega realizada a través de correo electrónico, y con un plazo de 10 días para la entrega del instrumento.

Resultados

A modo de revisar los resultados de este proceso indagatorio, podemos sostener que estos datos se enmarcan en los acompañamientos que realiza la Universidad Andrés Bello, a través del Centro Integral de Acompañamiento y Desarrollo al Estudiante (CIADE), específicamente desde la Dirección de Educación Inclusiva (DEI), perteneciente a este centro. Por otra parte, señalar que este procedimiento de exploración es efectuado a los y las estudiantes con diagnóstico TEA, que han sido detectados por la DEI a modo de establecer información inicial para el proceso de acompañamiento. Junto a esto, se realizan reportes de coordinación con sugerencias y características que pudieran ser relevantes para su carrera y docentes, comenzando así un trabajo en equipo en los procesos de aprendizaje de estudiantes diagnosticados con TEA.

A modo de establecer una descripción de los hallazgos que pudieran emerger de estas etapas de exploración, se presentan los elementos que, según el estudiante, son relevantes en su proceso de integración al contexto universitario. A modo general, se puede establecer que los resultados expuestos presentan relaciones directas a las características que se presentan en la literatura sobre TEA, agregar a esto que la información de las redes sistémicas (ver figura 1) representa un orden gráfico de las respuestas abordados por el estudiante.

Figura 1. Desafíos en el contexto universitario.



Fuente. Elaboración propia. *Red Sistémica desafíos en el contexto académico*

A modo de establecer los desafíos presentes en la incorporación de un estudiante con TEA en el contexto universitario, podemos destacar que los cambios personales están orientados en un autoconocimiento de sus características personales y sobre los intereses que le permiten escoger su carrera; esto se relaciona directamente al ámbito vocacional, que, según palabras del estudiante, siempre existió claridad en los intereses y las posibles carreras relacionadas a estos. Por otra parte, el estudiante hace referencia a ciertas dificultades que surgieron principalmente en el primer año de estudios, donde se destaca, el desconocimiento que tenía el cuerpo docente en relación con su diagnóstico. En este apartado, se puede observar que existen elementos que el estudiante no consideraba y fueron relevantes en su incorporación, como por ejemplo: leer y escribir en un contexto académico, dificultad para realizar preguntas y participar en clases. A lo largo de sus respuestas, el estudiante destaca la necesidad de socializar, esto es abordado en diversas dimensiones del cuestionario, dejando ver que pudiera ser un elemento necesario de atender en las primeras etapas de estudio.

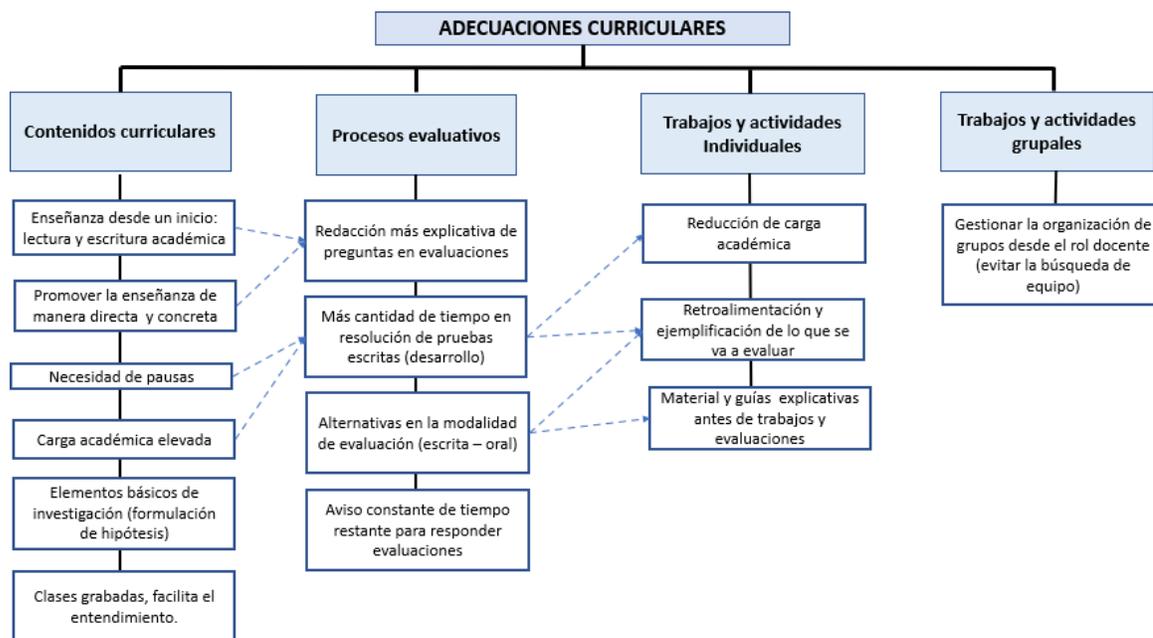
En cuanto a las relaciones interpersonales y entendiendo la naturaleza del diagnóstico, se puede establecer que los desafíos experimentados por el estudiante surgen desde el desconocimiento que poseían los profesores con respecto a su trastorno, etiquetándolo en algunas ocasiones como un estudiante despreocupado o desatento. En esta dimensión, el estudiante señala que sus dificultades en la relación con sus docentes estaban orientadas a temas académicos, destacando una falta de retroalimentación de los aprendizajes, el enfoque solo en contenidos disciplinares y la falta de atención de solicitudes personales. Se agrega también en esta dimensión, un elemento característico de estudiantes TEA, que es reafirmado por el estudiante, como es la dificultad de socialización inicial con sus pares.

En la dimensión relacionada al apoyo familiar, destaca la percepción positiva que se tiene de la familia, resaltando una constante búsqueda de apoyos y la comunicación de diversas áreas que pudieran aportar significativamente en su permanencia en la educación superior. Una de las dimensiones donde el estudiante hace mayor énfasis, es la de exigencia académica, considerándose como uno de los desafíos más relevantes en su proceso de transición desde la educación secundaria a la universitaria. En esta etapa, el alumno alude a la falta de consideraciones por parte de la universidad, anexando a esto, una carencia de acompañamiento en el primer año académico (estudiante detectado en segundo año por la DEI). En este ámbito, se puede señalar que el estudiante enfrentó dificultades en la comprensión de preguntas abstractas realizadas por sus docentes, nuevamente se alude a la dificultad para hacer equipos de trabajo y desde un ámbito académico, dificultad para la preparación de informes, necesidad de concentración en las evaluaciones, tiempos de estudio y lectura de documentos disciplinares.

En la dimensión de participación de una comunidad académica específica, el estudiante declara que ha sido un elemento que facilitó la interacción con sus pares, considerando que las tareas disciplinares, pudiesen ser un facilitador de la socialización de estudiantes con TEA. Por último, el estudiante destaca en la dimensión de responsabilidad y autonomía, que de manera gradual, fue incorporando la capacidad de responder de manera individual a sus dificultades diarias, junto con un desarrollo significativo de su resiliencia, entendido desde su visión como estudiante, a la capacidad de seguir adelante, frente a situaciones complejas;

agregando a esto, mayor responsabilidad y disciplina en sus periodos de estudio y preparación de evaluaciones.

Figura 2. Adecuaciones Curriculares.



Fuente. Elaboración propia. *Red sistémica adecuaciones curriculares significativas.*

En consideración a las adecuaciones curriculares más significativas para el estudiante (ver figura 2) se revisaron cuatro dimensiones relacionadas a los contenidos curriculares, procesos evaluativos y trabajos o actividades tanto individuales como grupales. En este apartado, el estudiante señala la necesidad de abordar ciertas competencias académicas desde un inicio de la carrera; por otra parte destaca que es fundamental la enseñanza de manera directa y con ideas concretas, considerando que este tipo de metodología docente pudiera ayudar en la comprensión de los contenidos. Señala la necesidad de establecer pausas dentro de un periodo de clases, donde relaciona directamente a posibles consideraciones en la carga académica de su primer año de estudio. En esta etapa, también agrega la necesidad de interactuar con los elementos básicos de la investigación y la posibilidad de considerar grabaciones de clases, como un material decisivo al momento de estudiar. En cuanto a las

adecuaciones en procesos evaluativos, el estudiante destaca un cambio significativo en la redacción de preguntas, donde sus docentes intentaron ser más explicativos y concretos, posibilitando así, un mejor desempeño del estudiante en sus evaluaciones escritas. A esto, el estudiante agrega que la oportunidad que se le otorga de contar con más tiempo para resolver preguntas de desarrollo es significativa ya que permite reflexionar frente a las experiencias de evaluación o situaciones anteriores que fueron complejas de abordar. Otras consideraciones destacadas por el estudiante, es la necesidad de promover alternativas en la modalidad de evaluación donde la expresión del conocimiento pudiera ser de manera verbal o escrita.

En el marco de la dimensión de trabajos o actividades individuales, el estudiante hace referencia a la carga académica y a la necesidad de ejemplificación del producto que se pretende evaluar. Esta necesidad de conocer el objetivo específico de la evaluación se anexa a la solicitud de material explicativo donde pudiera acceder a ejemplos de actividades o ejercicios. Todo esto según el estudiante, con la intención de trabajar en algo puntual y específico e intentar eliminar dudas y complicaciones al momento de abordar trabajos de manera individual. Por último, en relación con las actividades o trabajos grupales, el estudiante menciona (en repetidas ocasiones) la dificultad de gestionar la incorporación a un equipo de trabajo, como un elemento complejo de abordar; destaca la necesidad de que su cuerpo docente pudieran organizar los grupos a modo de no situar al estudiante en esa dinámica de socialización obligatoria.

Si bien en el contexto universitario no se exigen adecuaciones en cuanto a las evaluaciones, es preciso señalar que las modificaciones pudiesen estar destinadas al lenguaje utilizado, al tipo de redacción con cual se presenta la información, o elementos que pudieran ser trabajos con la totalidad del grupo, a modo de establecer reglas iguales para todos y todas, en donde la diversificación de la enseñanza, se observa como un proceso que enriquece el proceso educativo, principalmente las ideas sobre didáctica al momento de realizar una clase en contexto universitario.

Reflexiones finales

La Dirección de Educación Inclusiva de la Universidad Andrés Bello funciona desde el año 2015, en este periodo se han comprendido diversos apoyos a un número creciente de estudiantes en situación de discapacidad. Esta labor inclusiva ha sido respaldada y recibida de excelente manera por las diversas carreras con quienes se ha realizado un trabajo colaborativo en relación con los procesos de acompañamiento que se realizan desde dicha dirección. Por otra parte, los y las estudiantes partícipes de estos procesos de acompañamiento, han dado cuenta de la importancia que ha sido para ellos y ellas, las diferentes modalidades de acompañamiento, todo esto a modo de sobrellevar los diversos desafíos que son parte de la incorporación y permanencia en un contexto universitario. En cuanto a la experiencia revisada en este texto, es necesario señalar que emerge desde una visión compartida entre diversos profesionales y los datos que acompañan nuestro trabajo, sobre el aumento significativo en la participación de estudiantes diagnosticados con TEA en la educación superior. Dado este aumento de estudiantes con TEA en el contexto universitario, es relevante establecer planes de acompañamiento específicos y enfocados a las características y necesidades de cada estudiante, a modo de identificar qué desafíos serán significativos para este grupo de estudiantes, a modo de apoyar su permanencia y sobre todo, la construcción de un conocimiento profesional que les permita ser parte íntegra de una sociedad cada vez más exigente con sus ciudadanos/as todo esto con el fin de promover la participación de personas con diagnósticos TEA, en una sociedad más justa en donde todos y todas puedan desarrollar sus diversas potencialidades.

En este marco, los procesos de exploración que puedan implementarse con el objetivo de identificar qué desafíos académicos o adecuaciones curriculares, pudieran ser más significativas en los primeros años de estudios. Por otra parte y según los resultados observados, los principales desafíos expuestos en este trabajo dejan ver una relación directa con las características específicas de este diagnóstico. Por tanto, los procesos de acompañamiento en temáticas relacionadas a las relaciones sociales que pudieran ser necesarias en estas primeras etapas de estudio, debieran ser intencionadas desde las diversas carreras y cuerpos docentes encargados del aprendizaje disciplinar. En este sentido, se asume la necesidad de un trabajo colaborativo con los y las docentes a modo de intercambiar

información que pudiera ser relevante en cuanto a la interacción que realizarán con estudiantes diagnósticos con TEA.

En cuanto a temáticas de funcionamiento cognitivo, los resultados dejan ver qué preguntas o ejemplos abstractos en los procesos de enseñanza, pudieran afectar el entendimiento de los contenidos o interferir en un proceso de evaluación; en este marco es necesario establecer opciones en las metodologías de enseñanza en conjunto y consideraciones al momento de construir un instrumento de evaluación, todo esto, resguardando el cumplimiento irrestricto al perfil de egreso y cuidando que él o la estudiante pueda desarrollar las competencias necesarias para su titulación. Por otra parte, se debe señalar que estas consideraciones pedagógicas deben ser revisadas en conjunto con docentes y/o directivos de cada carrera, todo esto con el fin de resguardar los cambios pertinentes en cada caso, junto a un seguimiento de los y las estudiantes que pudieran necesitar de consideraciones puntuales en cada semestre de estudio.

Para establecer estos procesos de exploración en estudiantes diagnosticados con TEA, es fundamental promover estrategias de identificación temprana con el objetivo de generar instancias de apoyo en las primeras etapas de estudio. En el caso específico de la Universidad Andrés Bello, se realiza una encuesta de ingreso en la etapa de matrículas, considerando esto como la primera oportunidad de identificación y contacto. Cabe señalar que en algunas ocasiones los y las estudiantes pudieran no comentar su diagnóstico o no realizar dicha encuesta. Seguido a esto, es necesario establecer contactos con las escuelas a modo de solicitar información que pudieran detectar docentes y directivos en clases presenciales, u otras instancias que pudieran ser pertinentes para la identificación de solicitudes que permitan la detección de las necesidades específicas de los y las estudiantes. Por otra parte, señalar la necesidad de promover de estrategias para la identificación de estudiantes por parte de los y las docentes; en el caso específico de UNAB se realizan talleres mensuales a la comunidad docente con la intención de promover espacios de reflexión sobre temáticas de inclusión como Trastorno del Espectro Autista, identidad de género, diversidad en aula universitaria entre otros.

Por otra parte, podemos señalar que la entrega de reportes y planes de acompañamientos a las carreras, permiten establecer adecuaciones curriculares o consideraciones necesarias a

las diversas carreras disciplinares, revisando elementos necesarios para promover la interacción de los y las estudiantes detectados en los procesos de enseñanza y aprendizaje que suceden en aulas universitarias, considerada como un entorno clave en el proceso de formación profesional. Seguido a esto, es fundamental establecer sesiones de comunicación constante con las carreras, donde puedan revisar procesos específicos de apoyo, como acompañamiento en laboratorios, campus clínicos u otros entornos, donde se necesite de un profesional especializado en cuanto a la incorporación de estudiantes a nuevos contextos de formación.

Por último, cabe destacar elementos que pudieran ser necesarios en las mejoras de los procesos de acompañamiento; en el caso particular de UNAB, es fundamental la detección temprana de los y las estudiantes con diagnósticos TEA, considerando que el proceso de acompañamiento debe estar presente desde las primeras semanas, donde él o la estudiante tendrá sus primeras interacciones tanto con docentes como con sus pares. Los primeros procesos de evaluaciones, pudieran ser elementos que también deben ser parte de las consideraciones a explorar en estas primeras etapas de participación en el contexto universitarios, esto a modo de cuidar sus calificaciones iniciales con el objetivo de evitar frustración o ansiedad por estos procesos. Junto a la detección temprana de estudiantes diagnosticados, es fundamental la comunicación constante con docentes y mirar a modo de desafíos la posibilidad de establecer espacios de reflexión y conversación donde se puedan revisar experiencias exitosas frente a la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad.

La idea de inclusión está presente en el ideario educativo, si bien la inclusión es un conocimiento que se construye día a día, el trabajo que logremos documentar con el fin de construir una comunidad académica inclusiva, y las experiencias que podamos generar en las diversas instituciones latinoamericanas, permitirán que nuestros estudiantes accedan y se eduquen en las diversas disciplinas que ofrecen las instituciones educativas, sin barreras que dificulten la incorporación de estudiantes con diversos diagnósticos al contexto universitario. Por otra parte establecer que las prácticas inclusivas son un trabajo colaborativo, frente a las barreras que pudiesen enfrentar estudiantes con diagnóstico TEA, entendiendo que si bien los equipos docentes son quienes instruyen a estudiantes dentro del aula universitaria, existen otras disciplinas necesarias en estas dinámicas al interior de la educación superior, como

psicólogos/as orientadas a las temáticas relativas a los desafíos extracurriculares, ansiedad o estrés en las evaluaciones, psicopedagogos/as en el desarrollo de habilidades específicas en consideración a la alfabetización académica, técnicas y hábitos de estudio entre otras competencias necesarias para la progresión en estudios superiores.

En este marco, el llamado es a las instituciones educativas a promover espacios de reflexión con toda la comunidad educativa, frente a temáticas que pudieran influir en la educación de todos y todas considerando que las diferencias que podamos explorar en nuestros estudiantes y enriquecer las prácticas pedagógicas que pudieran estar comprometidas con el aprendizaje de los diversos estudiantes presentes en un aula universitaria.

Bibliografía

- Alcantud, F., y Alonso-Esteban, Y. (2021). Estudiantes universitarios con trastornos del espectro del autismo: Revisión de sus necesidades y notas para su atención. Ediciones Universidad de Salamanca. *Siglo Cero*, vol. 52 (2), pp. 83-100.
- Bravo P. y Cofré H. (2016) Developing biology teachers' pedagogical content knowledge through learning study: the case of teaching human evolution, *International Journal of Science Education*, 38:16, 2500-2527, DOI: 10.1080/09500693.2016.1249983
- Castañón, M., Olave, I. y Villarreal, A. (2020). Desafíos de la inclusión de estudiantes con Síndrome de Asperger en escuelas de nivel básico en México. *Zona Próxima*, 36, 138- 168.
- Castillo, A. y Grau, C. (2016). Conductas disruptivas en el alumnado con TEA: estudio de un caso. ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 31(2). Enlace web: <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>
- Errandonea, M. (2016). Participación de personas en situación de discapacidad en el sistema de educación superior chileno. Facultad de economía y negocios Universidad de Chile.
- Flanagan, A. (2017). Experiencias de estudiantes de primera generación en universidades chilenas: realidades y desafíos. *Revista de la Educación Superior*. 46(183). 87-104.
- Gallardo, G., Goñi, F., Sanhueza, M. y Cruz, M. (2019). Transición secundaria educación superior: desafíos para los estudiantes, desafíos para las instituciones. Centro Interuniversitario de Desarrollo CINDA.
- Grañana N., Salas P., Vidal L., Campanella S., y Valdez D. (2021). Proyecto de especificidad curricular para trastornos en el espectro autista: una experiencia en Latinoamérica. *JONED. Journal of Neuroeducation*, 2(2): 76-82.

- González, E. (2021). Inclusión del alumnado con TEA en las aulas ordinarias desde un enfoque colaborativo. Universidad de La Laguna, Facultad de Educación.
- González-Moreno, C. (2018). Intervención en un niño con autismo mediante el juego. *Revista de la Facultad de Medicina*, 66(3), 365-374. <https://doi.org/10.15446/revfacmed.v66n3.62355>
- Lizama, O., Gil, F., y Rahmer, B. (2018). La experiencia de la inclusión en la educación superior en Chile. *Santiago de Chile: USACH*.
- Luque, D., Rodríguez, G., y Luque, M. (2014). Adecuación del currículum al alumnado universitario con discapacidad: un estudio de caso. *Revista iberoamericana de educación superior*, 5(13), 101-116.
- Ojea, M., y Diéguez, N. (2016). Medidas organizativas y educativas para facilitar la inclusión de estudiantes con trastorno del espectro autista en la universidad. *Revista Iberoamericana de Educación*. vol. 71, (1). pp. 175-192.
- Rojas, F. y Águila, V. (2019). Acompañamiento psicopedagógico para estudiantes en situación de discapacidad como estrategia de permanencia en educación superior. Congreso Latinoamericano sobre el Abandono en la Educación Superior (CLABES). Bogotá, Colombia. 1313- 1320.
- Yon, S., Ortega, S., Marín, G., Castillo, M., y Gómez, K. (2018). La inclusión de un estudiante con trastorno del espectro autista en educación superior. *Boletín Redipe*, 7(2), 64-85.
- Zurita, F. (2022). Políticas públicas de educación superior en Chile en contextos de crisis: Transformaciones y continuidades del sistema universitario entre la Dictadura Cívico-Militar y la Postdictadura (1981-2018). *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(38). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6575>

Experiencia de adaptación de la prueba de Rorschach a modalidad táctil

María Pilar Calderón A.¹⁴; María del Pilar Correa S.¹⁵

Resumen

Este artículo presenta el procedimiento realizado para la adaptación de la prueba de Rorschach a una modalidad táctil destinada a estudiantes de Psicología en situación de discapacidad visual, como un recurso facilitador fundamentado en el paradigma de la Educación Inclusiva. El propósito busca fortalecer reales prácticas de acceso y permanencia en la educación superior, mediante el desarrollo de un material adaptado a los requerimientos propios de una formación disciplinar para este colectivo de estudiantes en el área del psicodiagnóstico. El resultado permite sugerir junto con el modelo de diseño táctil, la identificación específica de adecuaciones con relación a los aspectos relevantes para el entendimiento de las características particulares para cada una de las diez láminas y una propuesta de indicaciones organizadas en etapas con objeto de facilitar la aproximación y sensibilización al material, destinadas a docentes y estudiantes para su uso en contextos de formación universitaria.

Palabras clave: Rorschach Táctil, Personas con discapacidad visual, Educación Inclusiva

¹⁴ Psicóloga, Doctora en Educación, Universidad de Chile, mpcalderon@fen.uchile.cl, ORCID 0000-0002-4439-5169

¹⁵ Diseñadora, Doctora en Diseño, Universidad Tecnológica Metropolitana, pcorrea@utem.cl, ORCID 0000-0003-4074-5472

Introducción

La carrera de Psicología como disciplina perteneciente al campo de las ciencias sociales, implica la consideración de un proyecto formativo compuesto por actividades curriculares en lo relativo a la formación transversal o común del saber psicológico como también en la formación de las especializaciones disciplinares, las que se consideran en un trayecto organizado que debe ser cumplido en su totalidad hacia la obtención del grado académico y el título profesional, siendo parte de los componentes esenciales aquellos saberes, procedimientos y herramientas vinculadas al psicodiagnóstico y a la aplicación de pruebas psicológicas, entre ellas la prueba de Rorschach.

Este es un contenido disciplinar expresado en el plan de estudios para un número importante de programas académicos de pregrado y programas de especialización de post grado en universidades chilenas y del resto del mundo, considerando su aporte y relevancia en la formación clínica y en la construcción del ejercicio profesional en otras áreas, como es el caso del área organizacional. Siguiendo a Silberstein, la prueba de Rorschach se construye en “un sistema de relaciones basado en dos momentos de una tarea de administración e interrogatorio que tienen por objetivo la organización de dos sistemas de interpretación: uno vinculado intrínsecamente a lo dicho, el otro relativo a las manchas.” (2015).

La prueba de Rorschach es una técnica y método proyectivo de psicodiagnóstico utilizado principalmente para evaluar la personalidad constituida como herramienta perceptual que se compone de una serie de 10 láminas con estímulos visuales de formas ambiguas por medio de manchas simétricas, siendo a la vez imágenes plásticas que pertenecen al ámbito de las artes configuradas para ser percibidas exclusivamente por la vista y que buscan a través de la observación de sus formas abstractas (abiertas y múltiples; arbitrarias y simétricas) estimular la evocación de otras imágenes de característica visual.

Estas láminas están registradas en un soporte físico que lleva implícito un orden espacial y de seriación para su organización, percepción sensorial e interpretación a través del lenguaje expresado en significantes o unidades verbales.

Sin embargo, la naturaleza y características de la prueba logran constituir una barrera de acceso para algunos estudiantes en situación de discapacidad, en atención a que sus componentes de ubicación, color, textura y forma la constituyen como una propuesta perceptual exclusivamente visual.

Estas características permiten proponer un proceso de adaptación a modalidad táctil de los recursos visuales por lo que la investigación planteó como objetivo: Identificar, diseñar y reproducir las características viso espaciales (topológicas) de los patrones gráficos (manchas) posibles de interpretar a través del tacto, que permitan acceder al entendimiento de la prueba desde la comunicación de sus características morfológicas como un recurso facilitador destinada a estudiantes de Psicología en situación de discapacidad visual.

Como antecedentes a esta investigación, se realizó en el año 2009 una primera iniciativa de adaptación del Test de Rorschach Táctil por el Centro de Cartografía Táctil de la Universidad Tecnológica Metropolitana de Chile. Esta adaptación destinada a un estudiante de Psicología no vidente en etapa de finalización de carrera, quien de forma particular solicita colaboración para este recurso. Posterior a ello fue necesario efectuarse una validación experimental y de carácter colaborativo del prototipo inicial con estudiantes de Psicología con discapacidad visual pertenecientes al Programa para la Inclusión de Alumnos con Necesidades Especiales (PIANE) de la Universidad Católica de Chile y especialistas en psicodiagnóstico de la misma universidad.

En el año 2014 se contó con fondos para el Fomento a la Investigación y Creación proporcionados por la Universidad Tecnológica Metropolitana de Chile, lo que dio continuidad a esta línea de investigación cuyo objetivo fue desarrollar un prototipo final de prueba de Rorschach adaptado a modalidad táctil. Se buscó establecer la relación entre el signo y el interpretante ciego/a y en el cómo acceder de forma táctil a las características de cada mancha para lograr su comprensión, posibilitando el diseño de una propuesta en relieve de la prueba para uso en contextos de formación académica destinada a estudiantes de la carrera de Psicología ciegos/as o con baja visión. Para el diseño de prototipos de las manchas

en versión en táctil se utilizó una técnica denominada PIAF, sigla en inglés de “*pictures in a flash*”, que utiliza papel microcapsulado que se expone al calor de un horno *fuser* para elevar las gráficas, en estos casos, manchas impresas.

Metodología

La primera etapa de la indagación se complementó con consultas a experto y se identificaron los aspectos más relevantes para la configuración de las manchas siendo el uso de texturas y la identificación de espacios en blanco determinantes para su codificación. Posteriormente se desarrolló un proceso de triangulación para evaluar un primer prototipo, para ello se constituyó una muestra intencional no probabilística de cuatro participantes definida por conveniencia, considerando profesionales psicólogos titulados, con más de diez años de ejercicio profesional y al menos dos años de experiencia en uso de la prueba, siendo el instrumento utilizado una entrevista en profundidad, obteniendo como resultado transitorio un segundo prototipo.

En una segunda etapa y mediante el uso de metodología de grupos focales de discusión se consultó a 16 expertos académicos psicométristas a cargo de las asignaturas de Psicodiagnóstico y/o Pruebas proyectivas provenientes de siete diferentes escuelas de Psicología del país, a los que se sumó la participación de un grupo de estudiantes de una de las universidades convocadas, con objeto de la observación y análisis del segundo prototipo ajustado como resultado de la primera etapa, utilizando como instrumento de levantamiento de datos una ficha técnica de cada lámina.

El objetivo fundamental de esta segunda etapa fue detectar los ajustes necesarios considerando los atributos y características indicadas, con la intención de detectar en esta etapa la calidad y pertinencia de los datos sensoriales en la localización de la imagen ya codificada, las características de los bordes, la morfología de la totalidad y de las partes de las figuras, el reconocimiento de espacios en blanco y la importancia en la identificación de las figuras o formas de color (texturas), a fin de consolidar un modelo de representación en relieve distinguiendo particularmente las capacidades multisensoriales a partir de la

recogida de información viso-espacial para la interpretación de las posibles respuestas potenciales del test. De este modo, luego de varias iteraciones con especialistas y estudiantes con discapacidad visual se pudo realizar el prototipo final de la prueba de Rorschach táctil con fines didáctico.

Resultados

Los resultados obtenidos permitieron sugerir una propuesta táctil (Figura 1) que considera la necesidad de resaltar las zonas de demarcación de las formas para proporcionar elementos que permiten identificar las cualidades morfológicas y signos gráficos requeridos en la adaptación de la prueba a modalidad táctil. La identificación específica de las adecuaciones a cada una de las diez láminas se estableció con relación a dos aspectos que son relevantes para la interpretación de sus características particulares.

Figura 1. Prototipo táctil de Lámina 8 test de Rorschach

Corresponde imagen de figura de lámina en formato original al costado izquierdo y en costado centro derecho imagen de figura de lámina en color gris donde se observa el diseño



realizado en formato táctil

Fuente: Fotografía Pilar Correa

Un primer aspecto consideró la identificación de formas y tamaño de imágenes claro oscuro y de color, representados en cada una de las láminas señalando las caracterizaciones específicas para la comprensión de las manchas viso-táctiles del sobre relieve, con las que se demarcan las áreas logrando establecer una caracterización morfológica de cada una de ellas (Tabla 1) siendo importante señalar que por razones relacionadas con las condiciones sensoriales asociadas a la visión de la población objetivo, no fueron considerados elementos de apoyo para respuestas cromáticas o de interpretación al color, como es el caso del shock al color.

Tabla 1: Caracterización morfológica de las láminas en relieve

Número Lámina	Adecuaciones morfológicas
L2	Uso textura como variable de intensidad. Uso de textura como variable de color. Uso de demarcación para interpretación del plano de detalle. Incorporación de demarcación para interpretación del espacio vacío.
L3	Uso de textura como variable de color para diferenciar especialmente figuras de centro. Incorporación de demarcación para mejor interpretación del detalle inferior central.
L4	Intensificación de detalles centrales para potenciar identificación de eje. Limpieza de detalles para demarcación del espacio vacío. Cuidado de los detalles de borde para respuestas de detalle grande. Uso de textura como variable de intensidad para diferenciar especialmente figuras del borde inferior. Incorporación de demarcación para mejor interpretación del detalle central superior.
L5	Intensificación de detalles centrales para potenciar identificación de eje. Limpieza de detalles para demarcación del espacio vacío. Cuidado de los detalles de borde para respuestas de detalle grande. Uso de textura como variable de intensidad para diferenciar especialmente figuras del borde inferior.

	Incorporación de demarcación para mejor interpretación del detalle central superior.
L6	Demarcar eje central y línea de simetría. Intensificación de detalles centrales para potenciar identificación del espacio vacío (detalle pequeño) Cuidado de los detalles de bigote para respuestas de detalle grande. Uso de textura como variable de intensidad. Incorporación de demarcación para mejor reconocimiento del detalle central.
L7	Incorporación de eje de simetría para potenciar el reconocimiento del espacio vacío. Demarcación del eje central, línea de simetría inferior. Limpieza de detalles para demarcación del espacio vacío. Uso de textura como variable de intensidad para diferenciar especialmente figuras del centro y de la periferia de la mancha.
L8	Demarcar eje central, línea de simetría. Intensificación de detalles centrales para potenciar identificación del espacio vacío (detalle pequeño) Cuidado de los detalles de bigote para respuestas de detalle grande. Uso de textura como variable de intensidad. Incorporación de demarcación para mejor reconocimiento del detalle central.
L9	Intensificación de detalles centrales para potenciar identificación de eje Limpieza de detalles para demarcación del espacio vacío Cuidado de los detalles de borde para respuestas de detalle grande. Especial énfasis en el espacio superior. Uso de textura como variable de color.

Fuente: elaboración propia

Un segundo aspecto relevante para la comprensión de este recurso adaptado, fue referido a los elementos de apoyo para el logro de la orientación y secuenciación ordenada de las láminas, denominados Códigos para la identificación de las cualidades de cada lámina (Tabla 2), con el fin de establecer la necesidad de recursos concretos adicionados a las láminas en forma de marcadores o códigos numéricos impresos en braille y negrita.

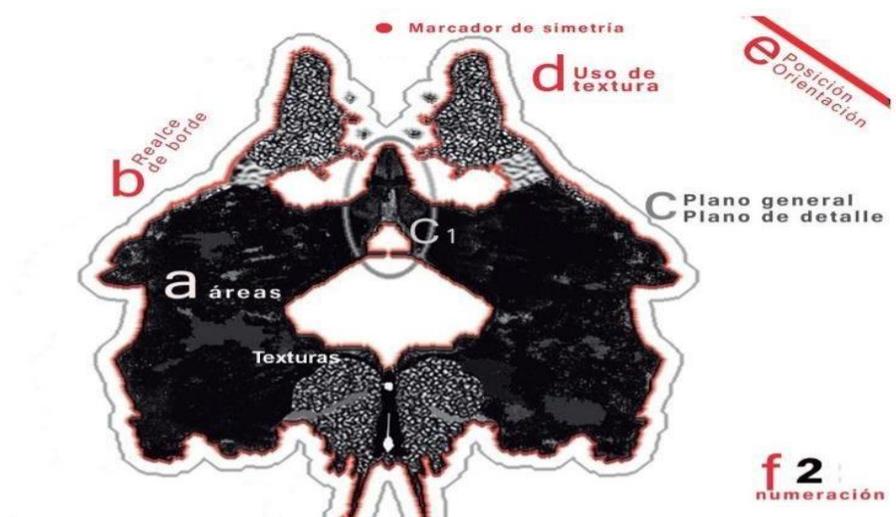
Tabla 2: Códigos para la identificación de las cualidades

Posición de orientación de la lámina	Indicada con línea oblicua de 45 ^a en borde superior derecho.
Número de la lámina	Numeración en negrita y braille indicada con en borde inferior derecho.
Indicador de simetría	Uso de marcador de lugar, punto en eje central superior de la lámina.
Diferenciación de formas para respuestas globales y detalle	Uso de texturas diferenciadas según figura.
Identificación de formas	Realce de bordes detalles Uso de diversidad de texturas Ampliación del tamaño de las manchas

Fuente: elaboración propia

A partir de la información obtenida durante las etapas del proceso, se logró elaborar un prototipo integrado a través del diseño de un modelo semiótico de láminas que permite desarrollar la prueba de Rorschach en una variante táctil (Figura 2).

Figura 2: Modelo semiótico



Variables viso-táctiles

- a Formas / texturas
- b Bordes continuos
- c Planos de lectura - El todo y las partes inter-espacios. Redundancia de detalles
- c1 Tamaño
- d Variable de texturas
- e Variable de orientación
- f Orden / Secuencia
- g Variable simetría

Estatuto semiótico táctil

- Códigos de identificación de las cualidades
- Limpieza y realce de bordes continuos
- Discriminación figura/fondo
- Discriminación espacios en blanco
- Ampliación del tamaño (Lectura de la mano)
- Uso de textura para diferenciar la variable color
- Marco de referencia posicional de la lámina
- Código numérico en braille e impreso en negro
- Geolocalización del eje bilateral de simetría

Fuente: Pilar Correa (2019, p.16)

Como antecedente relevante de este proceso reiterar que parte de una solicitud de un estudiante con ceguera en Chile y que se realizaron evaluaciones con estudiantes de la carrera de psicología de la Universidad Católica. La propuesta final de la prueba adaptada en su última versión, fue socializada y presentada a la comunidad científica en el XVII Congreso Latinoamericano de Rorschach y otras Técnicas Proyectivas y XII Congreso Argentino de Rorschach, desarrollado en el mes de agosto 2019 en la ciudad de Buenos Aires, en dos ponencias; Una por parte de las autoras de esta investigación y otra por docentes de la Universidad Católica presentando “Desafíos en la enseñanza del Test De Rorschach con estudiantes con baja o nula visión de la Escuela de Psicología de La P. Universidad Católica De Chile”(Cristóbal Carvajal Canto y Carla Rojas Fica)

Figura 3: Prototipo de prueba adaptada a modalidad Táctil

Corresponde a imágenes de láminas de la prueba en color gris donde se observa el diseño realizado en formato táctil



Fuente: Pilar Correa (2019, p.15)

El proceso de adaptación del test de Rorschach implicó como resultado no solo el diseño de un modelo táctil (Figura 3), sino también el desarrollo de una metodología de indagación que permitió determinar aspectos y caracterizaciones morfológicas para cada una de las diez láminas para lo cual se conforman dimensiones a incorporar como elementos de apoyo para la orientación y la identificación de la prueba como serie organizada.

Así las dimensiones establecidas fueron:

- Uso de texturas
- Demarcación y delimitación de espacios y ejes de simetría
- Demarcación de detalles
- Uso de diversas texturas para el reconocimiento de formas
- Identificación de zonas de color,
- Requerimiento de las características propias del material para ser utilizado como un recurso inclusivo.

Como necesidad emergente se identificó el desarrollo de sugerencias prácticas para la aproximación y sensibilización con el recurso adaptado de la prueba, conforme a la naturaleza del material y a las necesidades de reconocimiento organizado y secuencial orientadas a la utilización práctica de la prueba adaptada por académicos/as que imparten docencia en aulas inclusivas como un recurso pedagógico accesible en el área del psicodiagnóstico. Para ello se propuso un procedimiento diseñado en tres etapas consecutivas organizadas en actividades de contacto y reconocimiento táctil del material, a partir de la premisa de que la manera de explorar y el acercamiento a las características morfológicas que son utilizadas por personas ciegas se efectúa mediante un mapeo de las superficies en textura con la consideración de soportes de lugar y posición. Siguiendo a Correa (2019) es posible confirmar que para ello es determinante el recorrido de la mano en movimiento sobre la línea continua que la delimita, permitiéndole a esta generar los atractores del objeto (Tabla 3).

Tabla 3 Etapas para la aproximación y sensibilización al Test de Rorschach adaptado

Etapas para la aproximación y sensibilización al recurso	Descripción de la etapa
<p>Primera etapa: Variables visotáctil (reconocimiento de la cartografía de la mancha).</p>	<p>Reconocimiento de texturas y formas: Consideración de cualidades táctiles de las láminas referidas al proceso de apropiación de las características de la prueba mediante el reconocimiento morfo táctil. Reconocimiento de bordes de manchas y figuras, referido a la construcción de la representación mental de la mancha (qualia)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de texturas específicas como demarcadoras de zonas de las figuras, referido al proceso de reconocimiento de las diversas texturas utilizadas en las láminas acromáticas y cromáticas y su relación con la identificación de las formas de cada mancha

	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de texturas como identificador de variables de color para la distinción de zonas de color y grises establecidas en láminas cromáticas.
<p>Segunda etapa: Variables de organización y secuenciación</p>	<p>Identificación de organización de láminas y su orientación espacial: Consideración de cualidades táctiles de organización secuencial ordenada y orientación de las láminas referido al proceso de apropiación de las características de la prueba mediante el reconocimiento de atractores de orientación y secuenciación de las láminas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Consideración de secuencias de láminas: Manipulación de láminas en orden cronológico o secuenciación identificando la numeración en braille o negrita (Tinta) en el borde inferior derecho. • Indicaciones de orientación espacial de cada lámina identificando posición de orientación indicada con línea oblicua en borde superior derecho. • Identificación de ejes de simetría por lámina identificando uso de marcador de simetría, de lugar al centro superior de la lámina.
<p>Tercera etapa: Variables de aplicación e interpretación</p>	<p>Reconocimiento de Formas cromáticas y acromáticas para interpretación de respuestas Globales, respuestas de Detalle y respuestas de Espacios en blanco</p> <ul style="list-style-type: none"> • Consideración de cualidades táctiles de las láminas: referido al proceso de apropiación de las características de la prueba mediante el reconocimiento morfo táctil de las láminas y su asociación con códigos y tabulación de respuestas. Identificación de aspectos morfológicos específicos mediante el reconocimiento táctil de bordes.

	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación de figuras o formas de respuestas globales mediante el reconocimiento táctil de bordes. • Identificación de figuras o formas de respuesta de detalle grande mediante el reconocimiento táctil de bordes y superficies. • Identificación de figuras formas de detalle pequeño mediante el reconocimiento táctil de bordes y superficies. • Identificación de figuras o formas en espacio en blanco mediante el reconocimiento táctil de figura y fondo. • Identificación de láminas cromáticas y acromáticas mediante reconocimiento de texturas. • Identificación de figuras o formas cromáticas y acromáticas mediante reconocimiento de texturas.
--	---

Fuente: elaboración propia

Reflexiones Finales

El modelo de diseño de las láminas del test de Rorschach táctil como versión adaptada y material viso táctil de apoyo al aprendizaje destinado a estudiantes de psicología en situación de discapacidad visual, proporciona un recurso que integra facilitadores específicos para la configuración, posición y morfología de cada una de las manchas que configuran el test. Esta estructura permite aproximarse al entendimiento y uso de la prueba mediante el proceso de identificar en cada lámina texturada formas, elementos de apoyos y de discriminación adecuados, los que facilitan la comprensión de la estructura, organización y ubicación de cada una de ellas en un plano, junto con la secuencia ordenada y definida para la aplicación del test de acuerdo a los protocolos establecidos para ello.

Tal operación sensitiva genera la posibilidad de acercarse a la comprensión de la codificación de las respuestas e interpretación de los indicadores propios de la naturaleza de esta prueba, valiéndose especialmente de las relaciones espaciales-posicionales y de las variables formales a partir de la percepción háptica en cada lámina. Lo que permite señalar

que el acto de “ver” no es exclusivo de la percepción visual, sino que “el cuerpo en su conjunto acude al fenómeno de «ver», donde la percepción es acción corporizada que recoge información espacial de los objetos del mundo y la interpreta” (Correa Silva, 2011, p. 202).

Los indicadores de orientación y de seriación se manifiestan esenciales para el reconocimiento de los elementos constituyentes de las láminas; así la adaptación de las formas, la limpieza y redundancia de borde como también la ampliación de la mancha, resultan de gran aporte para la lectura táctil de las formas en virtud del proceso de representación mental de las figuras que es consecuencia de la relación signo – significante.

Es desde la consideración de las manchas o figuras como un elemento plástico o estímulo visual compuesto de formas y colores que han de ser interpretables toda vez que son percibidas por la vista y configuradas en un espacio determinado, pero también dados sus aspectos morfológicos y características propias en lo referidos a espacialidad figura-fondo es posible de ser percibida por el tacto, mediante el recorrido de sus contornos, superficies texturadas y relieves.

A partir del trabajo de identificación de las adecuaciones requeridas por cada lámina se propone un diseño coherente y fundado para la adaptación a modalidad táctil de la prueba y como consecuencia del proceso de configurar un marco de apoyo real en contextos inclusivos, emerge la necesidad de promover una propuesta de procedimiento organizado en una secuencia progresiva de actividades de sensibilización, contacto y reconocimiento táctil del material para la apropiación previa al uso del test.

Así entonces, esta adaptación se proyecta como recurso de apoyo a la enseñanza destinado a estudiantes de Psicología en situación de discapacidad visual que se dispone también a su utilización por académicos del área del psicodiagnóstico que imparten docencia en aulas universitarias inclusivas, a partir de la consideración de que el proceso de comprensión de las láminas mediante el mapeo táctil propuesto manifiesta potencial eficacia cuyo impacto es posible de ser observado actualmente por algunas instituciones , como es el caso de la

Universidad Católica de Chile a través de su programa PIANE, la Universidad Academia de Humanismo Cristiano , la Universidad del Mar , Universidad Pedro de Valdivia y la Universidad del Bio-Bio , quienes cuentan con este material en sus programas de apoyo a estudiantes en situación de discapacidad.

Sin embargo, se hace fundamental mencionar algunos procesos necesarios para que esta experiencia constituya una experiencia sostenible en el tiempo y replicable en otras instituciones, procesos que han de incluir no solo la incorporación del recurso adaptado como material de apoyo a la docencia aprobado y conocido por los diversos equipos docentes y sus respectivos consejos de escuelas, sino también la imperiosa necesidad de capacitación para una apropiación efectiva por parte de quienes así lo requieran , transformando las didácticas de enseñanza de esta disciplina a partir de la consideración de nuevos enfoques que consideren nuevas maneras de aproximación a la psicometría en el caso de la Psicología, haciendo posible una nueva configuración no solo conceptual , sino que práctica e instrumental de las diversas pruebas y baterías disponibles para la evaluación y diagnóstico de procesos psicológicos.

El plantear la necesidad de transitar por el campo de la adaptación de pruebas psicológicas y en lo particular adaptar esta prueba llevó a dilucidar la pregunta respecto de por qué una manifestación eminentemente visual como las manchas de tinta, pueden ser percibidas por el tacto y comunicar sus características viso-espaciales a un perceptor en situación de discapacidad visual, permitiendo iniciar la reflexión respecto de la posibilidad de abrir la comprensión del uso de los métodos de psicodiagnóstico desde los diversos canales sensoriales , reflexión que intenta ser abordada en un proceso de trabajo de observación y análisis para la adaptación de una prueba de psicodiagnóstico en el campo de la evaluación de la inteligencia denominado *“Proyecto Adaptación de prueba de Wisc para la docencia con estudiantes de psicología en situación de discapacidad visual”* proceso iniciado el año 2022 para la continuidad en la colaboración investigativa entre la Universidad de Chile y La Universidad Tecnológica Metropolitana de Chile , aportando en ello evidencia respecto de la importancia del registro de la transdisciplinariedad como paradigma fundamental de investigación en lo que a educación inclusiva y acceso universal refiere.

Para finalizar, esta propuesta se sitúa como una experiencia que aporta hacia un nuevo horizonte de sentido en la discusión relativa a la formación de cara a los desafíos de las aulas universitarias diversas intentando advertir la necesidad de continuar profundizando en la investigación y diseño aplicado en lo relativo a procesos de adaptación de materiales y estrategias de enseñanza destinadas a apoyar la permanencia, facilitando el acceso a los recursos y al conocimiento destinado particularmente a estudiantes en situación de discapacidad, buscando hacer inclusivos los procesos de formación profesional de la disciplina psicológica y de otras ciencias en el contexto de una creciente y fuerte demanda por una educación superior para todos y todas, aún inserta en una cultura universitaria que sigue siendo eminentemente audio-visual.

Bibliografía

- Álvarez, P., Alegre, O. y López, D. (2012). Las dificultades de adaptación a la enseñanza universitaria de los estudiantes con discapacidad: un análisis desde un enfoque de orientación inclusiva. *Relieve*, 18(2), 1-17.
- Bilbao, M. C. (2010). Percepción de los recursos que favorecen la integración de estudiantes con discapacidad en la educación superior según los docentes de la Universidad de Burgos. *Educación y Diversidad*, vol. 4 (2), 33-50.
- Blanco, R. (2007). La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los desafíos de la Educación y la Escuela Hoy. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 1(1), 9-28. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol1-num1/art1.pdf>
- Borland, J. y James, S. (1999). The learning experience of students with disabilities in higher education. *Disability & Society*, vol. 14(1), p. 85-101.
- Blanco, R. (2007). La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los desafíos de la Educación y la Escuela Hoy. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 1(1), 9-28. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol1-num1/art1.pdf>
- Carvajal Canto, C y Rojas Fica, C. (22 al 24 Agosto 2019) Programa Congreso Alar: VII Congreso Latinoamericano de Rorschach y Otras Técnicas Projectivas. XII Congreso Argentino de Rorschach en la Universidad. <http://rorschachlatinoamerica.org/programa-congreso-alar-2019-sujeto-modificaciones/>
- Chiny, J., Salas, K., y Vargas, M. (2008). Accesibilidad para ingresar a la educación superior: desafíos y logros desde el enfoque de la diversidad. *Revista Electrónica Educare*, 12(1), 71-82. <http://www.redalyc.org/pdf/1941/194114582011.pdf>

- Correa Silva, M del. P. (2011). *Imágenes que podemos tocar*. Editorial Universidad Tecnológica Metropolitana.
- Correa Silva, M. del P. (2019). Una interpretación del tacto activo a partir del estudio morfológico del Test de Rorschach y su adaptación desde la perspectiva de la educación inclusiva. *Signo y Pensamiento*, 38(75). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp38-75.itae>
- Delgado-Sanoja, H. y Blanco-Gómez, G. (2016). Inclusión en la educación universitaria. Las palabras y experiencias detrás del proceso. *Revista Electrónica Educare*, 20(2), 1-18. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-29>
- Echeita, G. y Ainscow M. (2011). Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de actuación para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo* (12), 24-46.
- Lissi, M., Zuzulich, S., Hojas, A., Achiardi, C., Salinas, M., y Vásquez, A. (2013). En el camino hacia la educación superior inclusiva en Chile: fundamentos y adecuaciones curriculares para estudiantes con discapacidad sensorial o motora. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile, PIANE-UC.
- Magariños de Morentin, J. (2007). La semiótica de los bordes. *Tópicos del Seminario*, (18), 97-112.
- Rojas-Rojas, L., Arboleda-Toro, N. y Pinzón-Jaime, L. (2018). Caracterización de población con discapacidad visual, auditiva, de habla y motora para su vinculación a programas de pregrado a distancia de una universidad de Colombia. *Revista Electrónica Educare*, 22(1), 1-28. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-1.6>
- Ocampo, A. (2014). Inclusión, Universidad y Discapacidad: una complejidad epistémica más allá de la igualdad. *Temas en Educación*, 19(2), 55-68. <http://revistas.userena.cl/index.php/teeducacion/article/download/447/565>
- Paz-Maldonado, E. (2020). Inclusión educativa del alumnado en situación de discapacidad en la educación superior: una revisión sistemática. *Revista Teoría de la Educación Ediciones Universidad de Salamanca*, 32(1), 123-146.
- Peirce, C. S. (1974). *La ciencia de la semiótica*. Ediciones Nueva Visión.
- Pérez-Castro, J. (2019). La inclusión de los estudiantes con discapacidad en dos universidades públicas mexicanas. *Innovación educativa*, 19(79), 145-170.
- Shevlin, M., Kenny, M. y Mcneela, E. (2004). Participation in higher education for students with disabilities: an Irish perspective. *Disability & Society*, 19(1), 15- 30.
- Salinas, M., Lissi, M.R., Medrano, D., Zuzulich, M.S, y Hojas, A. (2013). La inclusión en la Educación Superior: Desde la voz de estudiantes chilenos con Discapacidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 63, 77-98.
- Silberstein, F. (2010). *Rorschach, Semiótica y Arte*. Azimut Ediciones.
- Tapia, C., Manosalva, S. (2012). Inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior. *Estudios y Experiencias en Educación UCSV*, 11(22). 13-34. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243125410001>

- Luque, D., Rodríguez, G., y Luque, M. (2014). Adecuación del currículum al alumnado universitario con discapacidad: un estudio de caso. *Revista iberoamericana de educación superior*, 5(13), 101-116.
- Ojea, M., y Diéguez, N. (2016). Medidas organizativas y educativas para facilitar la inclusión de estudiantes con trastorno del espectro autista en la universidad. *Revista Iberoamericana de Educación*. vol. 71, (1). pp. 175-192.
- Rojas, F. y Águila, V. (2019). Acompañamiento psicopedagógico para estudiantes en situación de discapacidad como estrategia de permanencia en educación superior. Congreso Latinoamericano sobre el Abandono en la Educación Superior (CLABES). Bogotá, Colombia. 1313- 1320.
- Yon, S., Ortega, S., Marín, G., Castillo, M., y Gómez, K. (2018). La inclusión de un estudiante con trastorno del espectro autista en educación superior. *Boletín Redipe*, 7(2), 64-85.
- Zurita, F. (2022). Políticas públicas de educación superior en Chile en contextos de crisis: Transformaciones y continuidades del sistema universitario entre la Dictadura Cívico-Militar y la Postdictadura (1981-2018). *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(38). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6575>

Hacia la institucionalización de ajustes razonables: Experiencia del CADE, Universidad de Concepción

Andrea Borzone V.¹⁶; Jessica Espinoza C.¹⁷; Mónica Hevia F.¹⁸; Irma Agurto S.¹⁹; María-José Solís G..²⁰

Resumen

Este artículo tiene como objetivo describir el proceso de institucionalización de ajustes razonables para estudiantes en situación de discapacidad, en la Universidad de Concepción, Chile (UdeC). Para lograrlo se utilizó un enfoque cualitativo y, como metodología, una sistematización de experiencias. Se realiza una revisión temporal de los ajustes razonables en la institución, se expone cómo se ha avanzado en el proceso de institucionalización y se profundiza en la labor de la Unidad de Inclusión y Atención a la Diversidad del Centro de Apoyo al Desarrollo del Estudiante (CADE) en la elaboración e implementación de estos ajustes. El análisis y la reflexión de esta sistematización permite destacar la importancia del trabajo colaborativo para impulsar prácticas institucionales inclusivas, siendo el principal aprendizaje lo imprescindible de la elaboración conjunta de los informes de ajustes razonables y de sus procesos de socialización. Como desafíos se plantea fortalecer el proceso de difusión del protocolo de ajustes razonables e implementar nuevas instancias de concientización en temáticas inclusivas a la comunidad universitaria.

Palabras claves: Ajustes razonables, inclusión, educación superior, discapacidad.

¹⁶ Psicóloga, Magíster en Psicología, Mención Psicología Educativa, Centro de Apoyo al Desarrollo del Estudiante, Universidad de Concepción, mborzonev@udec.cl, ORCID: 0000-0003-3719-0082.

¹⁷ Trabajadora Social, Magíster en Dirección y Liderazgo para la Gestión Educativa, Centro de Apoyo al Desarrollo del Estudiante, Universidad de Concepción, jessicaespinoza@udec.cl, ORCID: 0000-0002-0291-1188

¹⁸ Psicóloga, Magíster en Psicología Clínica, Centro de Apoyo al Desarrollo del Estudiante, Universidad de Concepción, monihevia@udec.cl, ORCID ID: 0000-0002-0959-7099

¹⁹ Profesora de Educación Diferencial, Magíster en Gestión y Liderazgo Educativo, Centro de Apoyo al Desarrollo del Estudiante, Universidad de Concepción, iagurto2016@udec.cl, ORCID: 0000-0002-1771-7855

²⁰ Kinesióloga, Magíster en Salud Pública, Departamento de Kinesiología, Facultad de Medicina de la Universidad de Concepción, mariajsolis@udec.cl, ORCID: 0000-0002-8467-5878

Introducción

Desde el año 1998 se realizan ajustes razonables en la Universidad de Concepción. Entendiendo como ajustes razonables a las modificaciones de acceso al currículum que requieren los/las estudiantes universitarios que se encuentran en situación de discapacidad, debido a las barreras arquitectónicas, personales y/o sociofamiliares, socioeducativas y de acceso a la información que enfrentan.

Actualmente, diversas unidades, programas y proyectos de la Universidad de Concepción, trabajan articuladamente para formalizar su política inclusiva y la institucionalización de los ajustes razonables fundamentada en la normativa actual vigente, de índole internacional, nacional e institucional, sobre derechos e inclusión de las personas en situación de discapacidad.

- *Marco normativo internacional*

Los ajustes razonables responden al principio de igualdad de oportunidades, que plantea que todas las personas, independiente de sus diferencias, deben tener acceso a todos los recursos sociales que les garanticen una igualdad de trato y una vida libre de discriminación (ONU, 2006).

En el año 2006, la Organización de Naciones Unidas (ONU) aprueba la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, firmado el año 2007 y entra en vigor en septiembre del año 2008 en Chile (Decreto 201, 2008). A través de este instrumento, los Estados acuerdan promover, proteger y asegurar el pleno disfrute, en condiciones de igualdad, de todos los derechos y libertades fundamentales por parte de todas las personas con discapacidad y promover el respeto de su dignidad intrínseca.

En el año 2015, como parte de los 193 países miembros de la ONU, Chile adoptó la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, que es un plan de acción en favor de las personas, en donde se destacan el objetivo N°4, que estipula “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”, y

el objetivo 4.3, que establece “Asegurar el acceso en condiciones de igualdad para todos los hombres y mujeres a una formación técnica, profesional y superior, incluida la enseñanza universitaria, de calidad y de coste asequible”. Es decir, que para el 2030 se asegure el acceso en condiciones de igualdad para todos los hombres y mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria.

- *Marco normativo nacional*

Luego de la ratificación de la Convención Internacional sobre los Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad, el Estado chileno promulgó la Ley N°20.422, en febrero de 2010, que tiene como fundamento respetar el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad, con el fin de obtener su plena inclusión social, asegurando el disfrute de sus derechos y eliminando cualquier forma de discriminación fundada en la discapacidad (Ley N°20.422, 2010). Para dar cumplimiento al objetivo establecido específicamente en educación superior, en su artículo N°7 destaca la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad para participar plenamente en la vida política, laboral y educativa, entre otras. En su artículo N°8, define los ajustes necesarios (ajustes razonables) como las adecuaciones del ambiente físico, social y actitudinal para facilitar la accesibilidad o participación de una persona con discapacidad. Por último, el artículo N°39 sostiene que las instituciones de educación superior deben adaptar los materiales y medios de enseñanza para que personas con discapacidad puedan cursar carreras.

También se atiende al tema de la igualdad de oportunidades en otras legislaciones, tales como la Ley N°21.091 de Educación Superior, donde plantea en sus artículos N°1, N°2 (incisos d y e), N°13 y N°14 que la educación superior es un derecho, cuya provisión debe estar al alcance de todas las personas, de acuerdo a sus capacidades y méritos, sin discriminaciones arbitrarias, además de propiciar la diversidad de proyectos educativos institucionales, respetar la diversidad y promover la realización de ajustes razonables para permitir la inclusión de las personas con discapacidad (Ley N°21.091, 2018).

- *Marco normativo institucional*

El Plan Estratégico Institucional de la Universidad de Concepción declara la inclusión como un factor ligado al ámbito social para contribuir a la sustentabilidad. Además, dentro de la visión, se expone que la institución pretende ser inclusiva, explicitando la equidad, inclusión y responsabilidad social, como uno de sus valores. En el documento se plantea explícitamente: “Contribuimos a la generación de igualdad de oportunidades y a la eliminación de las diferentes formas de discriminación, promoviendo la tolerancia y respeto a la diversidad e impulsando nuestro quehacer con la intención, capacidad y obligación de responder éticamente ante la sociedad, por acciones u omisiones que impactan al bien común” (Universidad de Concepción, 2021).

A partir de este marco institucional, se ha hecho fundamental trabajar de manera colaborativa con actores claves tanto internos como externos, en pro de la inclusión y la participación plena de todo el estudiantado y de esta manera transitar a ser una universidad más inclusiva.

Este trabajo sistematiza experiencias que reflejan la evolución que ha tenido la implementación de los ajustes razonables en la Universidad de Concepción. Específicamente se profundizará en cómo la Unidad de Inclusión y Atención a la Diversidad del CADE elabora los informes de ajustes razonables y las acciones que se han realizado para avanzar a su proceso de institucionalización.

- *Método*

Se utilizó un enfoque cualitativo, específicamente la sistematización de experiencias, método proveniente de la investigación participativa, muy popular en contextos educativos latinoamericanos. Su diseño es naturalista y permite, por un lado, la producción de conocimiento y, por otro, reflexionar sobre experiencias para mejorarlas y que otros aprendan de estos procesos (Carvajal, 2018). En este capítulo se sistematizan las experiencias de ajustes razonables en la Universidad de Concepción, a través de una

descripción del proceso de institucionalización, que recaba información de las primeras adecuaciones realizadas en el año 1994 hasta las actuales.

Resultados

Revisión temporal de los ajustes razonables en la Universidad de Concepción

- *Adecuaciones curriculares de acceso para estudiantes con discapacidad visual*

Los primeros ajustes razonables fueron adecuaciones de acceso enfocadas específicamente a estudiantes ciegos y con baja visión, a través de la implementación del Aula de Recursos y Tiflotecnología de la Universidad de Concepción (ARTIUC), dependiente del Departamento de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales (ARTIUC, 2023).

En el año 1994 el Ministro de Planificación y Cooperación de aquella época, Luis Maira Aguirre, bajo el gobierno del presidente Eduardo Frei Ruiz-Tagle, en representación del Fondo Nacional de la Discapacidad, se comunicó con la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE) con la finalidad de presentar un proyecto que permitiera equipar tres bibliotecas chilenas con tecnología computacional y otras herramientas para que pudieran ser utilizadas por personas con baja visión y ciegas; estas fueron la Biblioteca Nacional de Santiago, la Biblioteca Severín de Valparaíso y la Biblioteca de la Universidad de Concepción. Dicho equipamiento fue entregado en el año 1996, conformando lo que hoy se conoce como Aula de Recursos Tiflotecnológicos de la Universidad de Concepción (ARTIUC), pionero a nivel nacional (Agüero, 2021). Desde esa época, se comienzan a realizar adecuaciones de acceso para estudiantes con baja visión y ceguera en la Universidad de Concepción.

En la actualidad, el programa ARTIUC trabaja con alrededor de 20 estudiantes por año, que presentan una condición visual de ceguera o baja visión, quienes acceden a través de distintas vías de ingreso, ya sea admisión especial o admisión regular, la cual ha presentado un incremento en los últimos años por los ajustes razonables que presenta la prueba de admisión universitaria en Chile.

Las y los estudiantes que han sido apoyados por ARTIUC pertenecen principalmente a las carreras de Derecho, Psicología, Trabajo Social, Educación Diferencial, Pedagogía en español, Pedagogía en inglés, Kinesiología, Química y Farmacia, Nutrición y Dietética, Bioingeniería, Bioquímica, entre otros.

Los Ajustes Razonables que se realizan desde ARTIUC son de acceso a la información, en su mayoría, adecuaciones de letra en macro tipo, uso de software, lectores de pantalla, utilización de ayudas técnicas, mayor tiempo para rendir evaluaciones, entre otros.

- *Adecuaciones curriculares de acceso para todos los estudiantes en situación de discapacidad*

Posteriormente, en el año 2014 el Programa Interdisciplinario por la Inclusión (INCLUDEC) comenzó su funcionamiento con el objetivo de promover una cultura institucional inclusiva hacia la discapacidad, que valore la diversidad de todos sus integrantes (Programa Interdisciplinario por la Inclusión, s.f). Esta iniciativa surgió de un grupo de profesionales de distintas reparticiones y facultades de la Universidad, con experiencia y formación en el ámbito de discapacidad e inclusión, quienes buscaban incorporar la igualdad de oportunidades para estudiantes en situación de discapacidad de origen distinta a la visual, dado que durante muchos años se habían entregado apoyos y ajustes razonables a este colectivo desde el Programa ARTIUC.

En sus inicios, INCLUDEC realizó una fuerte campaña de difusión para lograr llegar a la comunidad universitaria en general y comenzar con la tarea de entrevistar y evaluar a estudiantes con discapacidad que solicitaran apoyo, para luego emitir informes con los ajustes razonables requeridos donde se especificaban las adecuaciones de acceso. Este proceso se mantuvo por varios años, sin embargo, poco a poco el equipo se fue viendo sobrepasado por la creciente cantidad de estudiantes que solicitaron apoyo, debido a lo que se realizaron diversas propuestas para impulsar la institucionalización de esta práctica y por lo demás, debido a las posibilidades del equipo, sólo se atendieron casos de discapacidad motora y discapacidad psíquica asociada a Trastorno del Espectro Autista.

La Universidad de Concepción ha participado constantemente en múltiples grupos de trabajo interinstitucionales, destacando la Red de Educación Superior Inclusiva (RESI) y la Red de Inclusión de Instituciones de Educación Superior del G9; es en esta última donde se gestan lineamientos comunes para ser implementados en las instituciones de educación superior pertenecientes a la red.

- *Formalización de un apoyo sistémico institucional para estudiantes en situación de discapacidad*

A partir del año 2019, nace formalmente la Unidad de Inclusión y Atención a la Diversidad del CADE, dependiente de la Dirección de Docencia de la Universidad, conformado por un equipo multidisciplinario para la atención de las y los estudiantes en situación de discapacidad de los tres campus (Centro de Apoyo al Desarrollo del Estudiante, s.f). Esta Unidad surge tras la necesidad sentida por las y los profesionales del CADE de atender de forma más especializada y estructurada algunas situaciones de diversidad que se presentan en las/os estudiantes de pregrado. El objetivo de la unidad es “Contribuir a la inclusión educativa de los/las estudiantes UdeC, generando estrategias de apoyo asociadas a su proceso de adaptación, permanencia y titulación” (Universidad de Concepción, 2021).

En este marco es que la Unidad de Inclusión y Atención a la Diversidad comienza a prestar formalmente apoyo individual a estudiantes y a realizar ajustes razonables para el estudiantado de pregrado y en los casos donde se necesita elaborar ajustes razonables para situación de discapacidad visual, se trabaja de manera colaborativa con ARTIUC. Cabe destacar que los profesionales del CADE a partir del año 2014 comenzaron a apoyar y colaborar con ajustes razonables de manera articulada con INCLUDEC, y al crearse esta unidad, INCLUDEC deja de realizar ajustes razonables para estudiantes de pregrado y se dedica a acciones de concientización y apoyo a docentes, profesionales y funcionarios de la institución.

Durante el año 2020, la Universidad recibe el apoyo del Ministerio de Educación, a través del Convenio de desempeño “Educación Superior Regional, Universidades y Centros de Formación Técnica 2020”, a partir del cual surge el Proyecto “Fortalecimiento de la política,

cultura y prácticas de inclusión y atención a la diversidad en Instituciones de Educación Superior de la Región del Biobío” (Universidad de Concepción, 2020), difundido también como “Proyecto Inclusión UdeC”. Dicha iniciativa también se forma bajo el alero de la Dirección de Docencia de la Universidad.

Hacia una institucionalización de los ajustes razonables

Elaborar un protocolo de ajustes razonables es uno de los hitos del Proyecto UCO 2095 de “Fortalecimiento de la política, cultura y prácticas de inclusión y atención a la diversidad en la educación superior de la región del Biobío”. Fue por este motivo que desde el año 2021 se comenzó a elaborar dicho documento de manera conjunta entre ARTIUC, la Unidad de Inclusión y Atención a la Diversidad CADE y el Proyecto UCO 2095, en base a lineamientos que utilizan actualmente las Universidades que pertenecen al grupo G9. En este protocolo se abordan los marcos normativos internacionales, nacionales, el marco institucional UdeC y su proyecto educativo, la presentación de los programas ligados a la inclusión en la Universidad de Concepción, sus protocolos y flujogramas de atención hacia los estudiantes de pregrado, postgrado y trabajadores, según corresponde a cada repartición o programa mencionado en el protocolo de ajustes razonables; además de los formatos de consentimiento informado y formato de informe de ajustes razonables.

En cuanto al formato del informe de ajustes razonables, se armonizaron los diversos formatos ya existentes utilizados por las Universidades que pertenecen a la Red G9, acordando un único formato de uso en la UdeC.

En este contexto, la Universidad de Concepción debió delimitar cuáles eran las unidades universitarias que formalmente realizarían informes de ajustes razonables para estudiantes de pregrado, estableciéndose que únicamente ARTIUC y CADE serían las encargadas de esto.

- *Difusión del protocolo de ajustes razonables*

Como institución, se está trabajando en difundir el protocolo de ajustes razonables. Para ello se ha programado un plan comunicacional mediante el que se puedan difundir los ajustes razonables, y que incluye la gestión de capacitación para docentes, gestión de prensa en medios de comunicación, y gestión de contenidos para medios y redes sociales institucionales.

Para llegar a institucionalizar este protocolo, el documento se ha presentado en diversas instancias, principalmente en Consejos de Docencia de la Universidad donde participan vicedecanos/as de los tres campus de las distintas facultades. En estas instancias dichas autoridades se comprometieron a informar y mejorar el protocolo junto con jefaturas de carreras y docentes de sus facultades. De esta forma, de manera colaborativa, proporcionaron diversos aportes relacionados a la precisión del texto, a los tipos de apoyos y al fortalecimiento del trabajo colaborativo desde las facultades.

A pesar de que los ajustes razonables se están realizando desde el año 1998 en la universidad, a través del Programa ARTIUC, actualmente se han incorporado las sugerencias de todas las facultades para fortalecer el protocolo y así sancionarlo de manera colaborativa. De esta forma se espera que finalmente se oficialice este documento y así se institucionalicen formalmente los procesos que ya se vienen realizando sobre ajustes razonables.

Como desafío futuro, se pretende también llegar a institucionalizar un protocolo relacionado específicamente a adecuaciones de infraestructura existente y mobiliario adaptado, con el objetivo de seguir proporcionando igualdad de oportunidades respecto a las barreras arquitectónicas a las y los estudiantes en situación de discapacidad física de la Universidad de Concepción.

El rol del CADE en el proceso de elaboración de ajustes razonables

Los ajustes razonables que necesita una/un estudiante en situación de discapacidad, se explicitan en un informe de ajustes razonables que contiene las indicaciones de adecuaciones de acceso a la formación profesional y no implica, en ningún caso, un cambio

en los objetivos de aprendizaje, ni en el currículum de la carrera o disminución de la exigencia.

Para llevar a cabo ajustes razonables, es importante comprender los procesos que contempla la realización de estas adecuaciones:

- *Proceso de atención y/o derivación a la Unidad de Inclusión y Atención a la Diversidad*

Un/a estudiante de pregrado en situación de discapacidad en la Universidad de Concepción, de cualquiera de los 3 campus, puede solicitar apoyo y elaboración de un informe de ajustes razonables, completando un formulario de atención que se encuentra en la página web del CADE <http://cade.udec.cl>, en sus redes sociales y/o ser derivado por: docentes, jefatura de carrera o profesionales de unidades internas o externas al CADE.

En la actualidad, la Unidad de Inclusión y Atención a la Diversidad del CADE ha realizado informes de ajustes razonables frente a las siguientes situaciones de discapacidad: Situación de discapacidad física, discapacidad sensorial auditiva, discapacidad visual (apoyo psicoeducativo, pedagógico y de trabajador social derivado de un ajuste razonable que realizan los profesionales especialistas del programa ARTIUC) y discapacidad psíquica (estudiantes con Trastorno del Espectro Autista, y estudiantes con esquizofrenia).

- *Documentación necesaria para la realización de un ajuste razonable*

Para que un/una estudiante en situación de discapacidad pueda ejercer su derecho al ajuste razonable, es necesario que presenten información suficiente que acredite su diagnóstico.

Para ello puede presentar cualquiera de los siguientes documentos:

- Certificado de la Comisión de Medicina Preventiva e Invalidez (COMPIN) vigente.
- Certificado emitido por el Registro Nacional de Discapacidad vigente.
- Credencial de Discapacidad vigente.

- Certificación médica que determine diagnóstico y las sugerencias de adecuaciones para la inclusión educativa.
- Valoración de salud utilizado por el PIE (Programa de Integración Escolar).

Esta documentación es solicitada al momento de la atención inicial de la/el estudiante en la unidad, la que es realizada de forma online o presencial por un/a Trabajador/a Social y consta de una entrevista semiestructurada que tiene como objetivo recabar información personal, de las redes familiares, institucionales, del diagnóstico, tratamiento terapéutico y/o farmacológico de la/el estudiante y de las necesidades actuales que pueda tener en la universidad. Además de lo anterior, se realiza un levantamiento de necesidades en las barreras que puedan afectarle(a) en la actualidad (Barreras de acceso a la información, arquitectónicas, personales y/o sociofamiliares, socioeducativas, etc.).

Luego de esta entrevista inicial, el/a profesional Trabajador/a Social elabora un consentimiento informado de atención individual y un consentimiento informado de ajustes razonables, en donde se socializan los derechos y deberes de las/los estudiantes y todas las condiciones, implicancias y características correspondientes a dicho informe, que el estudiante puede aceptar o rechazar, teniendo esta documentación un valor legal.

Cabe destacar que, si el estudiante rechaza la implementación del ajuste, se trabaja de igual forma en un informe de sugerencias, el que permite realizar un trabajo individual con el estudiante y grupal a través de talleres de concientización con el sistema que lo rodea (tutores pares, docentes, etc.) Además de lo anterior, se le declara al estudiante que en cualquier momento futuro puede acceder al ajuste razonable si así lo requiere, ya que es su derecho.

Luego de esto, el/a Trabajador/a Social remite toda la documentación a un/a Psicólogo/a Educacional de la unidad, con propósito de abordar en profundidad las barreras que afectan al estudiante, plasmarlas en el formato de informe de ajustes y generar un programa de apoyos, donde se definen sesiones de trabajo para la intervención de necesidades psicoeducativas que pueda tener la/el estudiante.

Cabe destacar que, si la/el estudiante presenta comorbilidades asociadas a la salud mental clínica u otra, y según lo estipulado en el trabajo ecológico de la Unidad de Inclusión y Atención a la Diversidad, se deriva con las unidades, reparticiones u organizaciones internas

o externas que puedan prestarles apoyo a sus necesidades, de forma de atender en un enfoque biopsicosocial al estudiante.

○ *Elaboración del informe de ajustes razonables*

Una vez que la/el estudiante ya ha proporcionado los consentimientos informados firmados, es ingresada/o con el/la profesional Psicólogo/a Educacional de la unidad, quien trabaja individualmente con la/el estudiante la evaluación de barreras del entorno que le afectan y la posterior elaboración del informe de ajustes razonables, en un proceso que dura de 2 a 5 entrevistas personales presenciales u online.

Estas entrevistas buscan levantar y conocer en profundidad las necesidades de las/los estudiantes en cuanto a las barreras de acceso a la información, arquitectónicas, personales y socioeducativas en el ambiente universitario presencial o virtual, es decir, se determinan cuáles son las barreras que lo afectan y, asimismo, cuáles son los ajustes de acceso necesarios a implementar por parte del cuerpo académico y de la carrera.

Dentro de las entrevistas se recaban antecedentes, que corresponden al ítem de “antecedentes generales” e “identificación de barreras” del formato de ajustes razonables. Luego, el/a profesional Psicólogo/a Educacional de la unidad, plasma la información en el informe de ajustes razonables y propone acciones a implementar por la carrera, las cuales apuntan a la eliminación de barreras tangibles e intangibles, las cuales se presentan en la socialización del informe de ajustes razonables con el/la estudiante, docentes y jefe/a de carrera.

Se debe contemplar que las adecuaciones sean factibles de realizar en el corto y mediano plazo, a través de la articulación con distintos actores que se encuentran en el sistema del estudiante.

Para finalizar la elaboración del informe de ajustes razonables, este documento se debe compartir con el/la estudiante para que participe como actor principal del proceso, donde muchas veces se agregan o eliminan algunas adecuaciones sugeridas por el/a profesional. El propósito es que el/la estudiante tenga propiedad sobre sus adecuaciones y se sienta cómodo/a con los ajustes sugeridos por el equipo y con la redacción de este. Lo anterior

también permite llegar a acuerdos con el estudiante y compromisos que debe asumir para también aportar al proceso inclusivo, los que se traducen en objetivos de trabajo que se llevan a cabo en sesiones individuales psicosociales y/o la participación de talleres como parte de un programa de apoyos que permite trabajar sesiones con objetivos de intervención en concreto.

- *Proceso de socialización de un informe de ajustes razonables*

El proceso de socialización se lleva a cabo coordinando una reunión con la jefatura de carrera del/la estudiante, quien se encuentra al tanto si es que derivó al beneficiario. Si el/la jefe(a) de carrera desconoce la situación (porque el/la estudiante solicitó por demanda espontánea el ajuste, o fue derivado(a) por otra red del sistema), el/a profesional de inclusión le explica lo que se está realizando y que, según el protocolo, debe ser socializado con él/ella y los/as docentes que hacen clases al estudiante. Esta socialización puede ser online, o presencial, o en formato híbrido; sin embargo, según la experiencia empírica es mucho más efectiva si se realiza de manera presencial, y si asisten también los/as docentes que le realizan clases al estudiante. La presencia de los/as docentes favorece que conozcan el caso, que tengan información del porqué el/la estudiante se atiende, y que puedan aportar en la elaboración y aplicación de los ajustes; también se evalúa si es pertinente coordinar instancias de apoyo para el cuerpo docente en caso de ser necesario (talleres, fichas informativas, etc.). Esta reunión de socialización se registra en un acta y en formato audiovisual (si fuese en modalidad online), como medio de verificación y difusión para los/as docentes que no pudieron asistir.

En caso de ser necesario, tras la reunión de socialización con el cuerpo docente, se realizan las modificaciones pertinentes a los ajustes y al apartado “acciones a desarrollar o implementar por la carrera”, y posterior a esto se entrega el informe final a la jefatura de carrera, quien tendrá la labor de socializarlo con el equipo docente que realiza clases directamente con el/la estudiante, semestre a semestre, hasta la finalización de su carrera. El documento se envía en un plazo máximo de 5 días hábiles posterior a la primera reunión mediante correo electrónico, en formato PDF. Además, este informe se entrega al

estudiante, de manera de que pueda hacer valer su derecho en caso de que hubiese barreras actitudinales, olvido o desconocimiento por parte de los docentes.

Este proceso de evaluación y socialización puede repetirse las veces que sea necesario para el/la estudiante, de acuerdo con cambios en sus características personales, barreras que debe enfrentar y/o avance en distintos hitos de su carrera de formación profesional (por ejemplo, prácticas progresivas o profesionales), por lo que hablamos de un proceso dinámico orientado a responder a las necesidades del estudiantado en situación de discapacidad.

○ *Proceso de evaluación y seguimiento de la implementación de los ajustes razonables*

Una vez que el informe de ajuste es entregado y socializado a la carrera, se entra a la etapa de seguimiento, con el objetivo de conocer distintos aspectos del proceso de implementación. En este caso, la Unidad de Inclusión y Atención a la Diversidad del CADE cuenta con 3 tipos de seguimiento:

- Encuesta de satisfacción a estudiantes atendidos por la Unidad de Inclusión y Atención a la Diversidad: Este proceso se realiza a través de encuesta semestral que aplica el CADE a todos los estudiantes atendidos.
- Encuesta de satisfacción a las jefaturas de carrera: Este proceso se realiza una vez por semestre, con el fin de evaluar el nivel de satisfacción de la carrera en cuanto a los ajustes razonables.
- Seguimiento semestral individual: Proceso donde se contacta de manera individual a la/el estudiante que ya posee ajustes razonables, para evaluar si necesita retomar apoyos con la unidad o actualizar sus adecuaciones.

Al finalizar las aplicaciones de las encuestas de satisfacción, se analizan los resultados con el fin de evaluar el proceso de creación e implementación del ajuste, de forma de generar un proceso de mejoramiento continuo en la elaboración de este documento.

○ *Situación actual sobre los informes de ajustes razonables en el CADE*

La elaboración de Informes de Ajustes Razonables por parte del CADE ha tenido un aumento sostenido a lo largo de los años; en el 2020 se realizaron un total de 4 informes, luego en el año 2021 se realizaron 8 informes y en el año 2022 se han realizado un número de 23 informes.

Las autoras de este capítulo infieren que hay factores que han influido en la creciente demanda de informes de ajustes razonables, como el retorno a la presencialidad post pandemia, donde por un lado hubo tres generaciones de estudiantes que no habían asistido presencialmente a la casa de estudios y sus necesidades de ajustes se manifestaron posteriormente, y, por otro lado, la creciente difusión a nivel institucional de estos procesos ha favorecido que los estudiantes soliciten su derecho a ajuste y que también sean derivados a la Unidad de apoyo.

La creciente demanda de estudiantes en situación de discapacidad que requieren ajustes razonables y también otro tipo de ayuda, ha llevado al equipo de profesionales de la Unidad de Inclusión y Atención a la Diversidad del CADE a modificar los procesos de apoyo, pasando de procesos exclusivamente individuales a la combinación de apoyos individuales y grupales, esto último en base a los motivos de consulta más recurrentes (habilidades sociales y gestión de la ansiedad); de esta forma se ha podido cubrir todas esas necesidades y elaborar los informes de ajustes a los estudiantes que lo requieren.

Reflexión final

Esta sistematización de experiencia sirve para mostrar que muchas veces en las instituciones educativas no solo se actúa bajo las indicaciones ministeriales, decretos de estado y leyes. En la Universidad de Concepción, hace muchos años, incluso antes de la Ley N°20.422, ha existido el esfuerzo e interés de diversos profesionales por buscar satisfacer las necesidades de estudiantes que, por presentar ciertas condiciones, constantemente se enfrentan a obstáculos en su medio educativo y social.

Uno de los aprendizajes más relevantes percibidos por los profesionales del equipo involucrado en el proceso de elaboración de ajustes razonables, es la necesidad de involucrar tanto al estudiante, docentes y jefes de carrera en su construcción, debido a que cada actor desde su mirada puede aportar a la realización de ajustes más acordes a las necesidades del estudiantado, en este sentido es importante recalcar que la construcción de un informe de ajuste razonable es siempre una labor colaborativa.

En cuanto al proceso de socialización de los ajustes razonables, se evidencia la necesidad de preferir la presencialidad por sobre la virtualidad, pues así se da pie a un mejor tipo de interacción entre los asistentes a la reunión, posibilidades de parte de los profesionales de conocer directamente al equipo de docentes y dependencias de la facultad y aulas de clase, lo que contribuye a un acompañamiento mucho más pertinente y adecuado a las necesidades.

Se hace necesario el fortalecimiento de los procesos de difusión del protocolo de ajustes razonables. Por un lado, la comunidad educativa debe conocer la existencia del protocolo de ajustes razonables, principalmente las y los profesionales y docentes deben estar al tanto de las vías de derivación para iniciar la elaboración de las adecuaciones, con objeto de facilitar la atención oportuna de las necesidades detectadas; por otro lado, los estudiantes deben estar al tanto de que la Universidad posee una vía concreta para resguardar los derechos de igualdad de oportunidades en relación al acceso al currículum educativo.

A modo de reflexión, se percibe que, a futuro, se hará cada vez más relevante el involucramiento de profesionales del área de inclusión en cada una de las facultades de la Universidad. Es necesario que la inclusión nunca sea entendida como un tema propio de ciertos profesionales, o que solo es labor de algunas unidades, programas o proyectos dentro de la Universidad; es fundamental apropiarse del concepto de inclusión y reconocer que las actitudes y prácticas inclusivas deben ser una labor de toda la comunidad universitaria.

Por último, se constata también la necesidad de seguir concientizando en temáticas de inclusión en todos los subsistemas de la comunidad universitaria. La realización de talleres, capacitaciones, jornadas reflexivas en torno a temáticas asociadas a diversidad, son fundamentales en todos los estamentos de la institución para la construcción de una sociedad más justa e inclusiva.

Bibliografía

- Agüero, A. (2021). Informe de aspectos inclusivos en Bibliotecas UdeC [Correo electrónico].
- ARTIUC. (s.f). Historia. Recuperado el 25 de enero de 2023 de <http://artiuc.udec.cl/artiuc/>
- Asamblea General de la ONU. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos (217 [III] A)*. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Carvajal Burbano, A. (2018). *Teoría y práctica de la sistematización de experiencias* (5° ed.). Universidad del Valle. <https://doi.org/10.2307/j.ctv16zjhw9>
- Centro de Apoyo al Desarrollo del Estudiante (s.f) Inclusión y Diversidad. Recuperado el 25 de enero de 2023 de <https://cade.udec.cl/apoyo-psicoeducativo/inclusion-y-diversidad/>
- Decreto 201. [Ministerio de Relaciones Exteriores]. Promulga la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo. 17 de septiembre de 2008.
- Programa Interdisciplinario por la Inclusión. (s.f). Misión, visión y objetivos. Recuperado el 25 de enero de 2023 de <https://includec.udec.cl/somos-includec/nuestras-metas-y-desafios/>
- Ley N°20.422 de 2010. Establece Normas sobre Igualdad de oportunidades e Inclusión Social de las Personas con Discapacidad. 10 de febrero de 2010. D.O No. 41.972.
- Ley N°21.091 de 2018. Establece un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. 29 de mayo de 2018. D.O No. 42.068
- Organización de las Naciones Unidas. (2006, 13 de diciembre). *Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad*. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Universidad de Concepción. (2019). *Protocolo de atención individual de la Unidad de Inclusión y Atención a la Diversidad del Centro de Apoyo al Desarrollo del Estudiante*. <https://cade.udec.cl/wp-content/uploads/2022/05/2022-MARZO-PROTOCOLO-DE-ATENCI%C3%93N-INDIVIDUAL-.pdf>
- Universidad de Concepción. (2020). *UCO2095 Fortalecimiento de la política, cultura y prácticas de inclusión y atención a la diversidad en la educación superior de la región del Biobío*. <https://proyectosdfi.udec.cl/uco2095-fortalecimiento-de-la-politica-cultura-y-practicas-de-inclusion-y-atencion-a-la-diversidad-en-la-educacion-superior-de-la-region-del-biobio/>
- Universidad de Concepción. (2021). *Plan Estratégico Institucional. 2021-2030*. <https://pei.udec.cl/pei-2021-2030/>

La Inclusión de Jóvenes en Situación de Discapacidad Intelectual y del Desarrollo, en la Universidad Central de Chile

Solange Barría R.²¹ Carolina Chacana Y.²² Abigail Díaz P.²³ Paulina Olivares C.²⁴

Cristina Orozco C.²⁵

Resumen

Este artículo da a conocer la experiencia formativa inclusiva de estudiantes en situación de discapacidad intelectual y del desarrollo en la Universidad Central de Chile, a través del Programa Universitario de Formación Sociolaboral (en adelante PRUFODIS). Considerar a las personas en situación de discapacidad intelectual (en adelante PeSDI) como sujetos de derecho es un propósito fundamental en la trayectoria de los 16 años de este programa, que sin la disposición y colaboración de todos/as los/as integrantes de la comunidad educativa no hubiera sido posible. La convivencia de las y los estudiantes del programa y su incorporación a las actividades académicas comunes a sus coetáneos sin discapacidad, potencian en ellos y ellas el sentido de identidad, de reconocimiento, de valoración, de respeto a sus particularidades y el respeto como persona humana. El balance de los 16 años, indica que algunos egresados/as continúan estudios en carreras técnicas, otros se incorporan a la vida laboral, señalando que la formación en PRUFODIS, les permitió desarrollar las competencias de empleabilidad para acceder y mantenerse en un puesto de trabajo. Así también durante este tiempo, el Programa Laboral visibiliza sus acciones formativas y académicas a través de diferentes actividades de vinculación con el medio.

Palabras claves: Personas en situación de Discapacidad Intelectual y del Desarrollo, Enfoque de Derechos, Educación Inclusiva en la educación superior.

²¹ Profesora de Educación Diferencial, Doctora en Educación, Universidad Central de Chile, Coordinadora académica PRUFODIS (sede Santiago), solange.barría@ucentral.cl, ORCID: 0000-0002-7957-0668.

²² Profesora de Educación Diferencial, Magíster en Investigación y Educación Universitaria, Universidad Central de Chile, Académica Carrera Pedagogía en Educación Diferencial, PRUFODIS, carolinachacana@ucentral.cl, ORCID: 0000-0002-4368-8736.

²³ Profesora de Educación Diferencial, Magíster en Investigación y Educación Universitaria, Universidad Central de Chile, Académica Carrera Pedagogía en Educación Diferencial, PRUFODIS, adiazp@ucentral.cl, ORCID: 0000-0002-1622-1401.

²⁴ Profesora de Educación Diferencial, Magíster en Educación, Universidad Central de Chile, Coordinadora académica PRUFODIS (sede Región de Coquimbo), prufodislaserena@ucentral.cl

²⁵ Profesora de Educación Diferencial, Magister en Educación mención informática educativa, Académica Carrera de Pedagogía en Educación Diferencial, PRUFODIS, corozcoc@ucentral.cl, ORCID: 0000-0003-4823-3869.

Introducción

El objetivo de este artículo es dar a conocer la experiencia desarrollada desde el año 2006, en la Universidad Central de Chile a través de su Programa Universitario de Formación sociolaboral para personas en situación de discapacidad intelectual y del desarrollo, desde la perspectiva de sus diferentes actores, sobre los retos que significa avanzar hacia una educación inclusiva para este colectivo, en el contexto universitario. Tras 16 años de experiencia, PRUFODIS se consolida y se distingue entre otros programas en educación superior, constituyéndose en sí mismo como una alternativa inédita, real e inclusiva en la prosecución en educación terciaria para jóvenes en situación de discapacidad intelectual y del desarrollo.

La información que se presenta en el presente artículo, se obtuvo a través de la recopilación y análisis documental de diferentes fuentes escritas y/o grabadas, generadas durante la trayectoria de PRUFODIS, colocando su atención en las ideas esenciales que permiten compartir la experiencia de este Programa, que anhela convertirse en una inspiración para otras iniciativas, que permitan generar espacios cada vez más inclusivos en Educación Superior.

Considerando que, la Educación es un derecho para todas las personas en todos los niveles del sistema educativo de un país, en el cual se incluyen las personas en situación de discapacidad y del desarrollo las que históricamente han tenido escasas oportunidades de formarse, sobre todo en Educación Superior. A partir del año 2008, Chile ratifica la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (en adelante CDPD), (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2006), la cual reconoce que la discapacidad es el resultado de la interacción de las personas con discapacidad y las barreras del entorno, principalmente las actitudinales, que impiden la participación efectiva de las personas con discapacidad en la sociedad en iguales condiciones, no obstante existen otros factores que ayudan a la incorporación e inclusión de personas con discapacidad y del desarrollo como las actitudes positivas y el respeto hacia las diferencias de todos los actores educativos, las que influyen y determinan la participación e inclusión en diversos contextos.

El concepto de la discapacidad ha evolucionado desde el paradigma de la prescindencia, hasta el paradigma de la autonomía y el modelo social de la discapacidad, relevando el hecho que las diversas barreras económicas, políticas y sociales construyen el concepto de discapacidad (Barnes & Thomas, 2008; Palacios & Bariffi, 2008) este cambio permite comprender la discapacidad en un sentido más positivo reconociendo a las personas en situación de discapacidad intelectual y del desarrollo como sujetos de derechos (Díaz, 2009).

En este sentido, la CDPD, persigue que los Estados Parte eliminen progresivamente toda forma de discriminación que vaya en contra de la dignidad, trato y ejercicio de los derechos de las Personas con Discapacidad. Esta Convención, plantea en el artículo 24, que los Estados Parte, deben reconocer el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Parte asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida (ONU, 2006), sin embargo, las oportunidades de inclusión de las personas en situación de discapacidad intelectual y del desarrollo en educación superior en Chile, son muy escasas comparadas con la inclusión a la educación superior de personas con otros tipos de discapacidades.

Nuestro país cuenta con variados estudios relacionados con el ingreso masivo de estudiantes a Educación Superior pertenecientes a distintos grupos sociales y de características diversas. En el II estudio Nacional de la Discapacidad, se señala que el 16,7% de la población, son personas en situación de discapacidad, porcentaje que no deja indiferente por la gran cantidad de personas que representa y, a la luz de los resultados obtenidos, enfatiza la importancia de respetar el derecho a la educación de este colectivo. (Servicio Nacional de la Discapacidad [SENADIS], 2016)

Por su parte, la Política Nacional para la Inclusión Social de las Personas con Discapacidad (2013-2020), pone el acento en que las personas con discapacidad deben tener pleno acceso al sistema educativo, en cualquiera de sus modalidades (desde la educación parvularia hasta

la educación superior). Incorporando todas las acciones posibles para que los/as estudiantes accedan, permanezcan y egresen del sistema educativo.

Otro referente es la ley 21.091 sobre Educación Superior, que en el párrafo 1, artículo 2, hace mención a que el sistema educativo superior debe promover la inclusión de las y los estudiantes, velando por la eliminación y prohibición de todas las formas de discriminación arbitraria, velando por la realización de todos los ajustes necesarios para la inclusión de las personas en situación de discapacidad. En el párrafo 3, en el artículo 13, establece que el sistema educativo debe establecer programas especiales de acceso de carácter general, cuyo objetivo debe promover la equidad en el ingreso de las y los estudiantes.

En este sentido, una de las acciones que debe ejecutar la universidad es velar por el cumplimiento del marco legal en el ámbito de la discapacidad, cuestión que algunas universidades han desarrollado mediante la aprobación de reglamento o políticas específicas con el objetivo de garantizar la igualdad de oportunidades en el acceso, permanencia y egreso de las y los estudiantes en situación de discapacidad (Galán-Mañas, et. al, 2012).

A partir de lo expuesto, varias son las universidades que disponen de programas de inclusión para estudiantes en situación de discapacidad sensorial o motora con líneas de acción claramente definidas. A partir del año 2021, la Universidad Central promulga la Política de Inclusión y Diversidad:

“cuyo propósito es contribuir a la promoción y desarrollo de una comunidad universitaria donde sus integrantes se sientan respetados y valorados en su diversidad, en un clima de apoyo y convivencia democrática, consolidando una línea de formación académica e investigación que aporte al conocimiento y al fortalecimiento de la formación inicial y continua desde un enfoque inclusivo. (Universidad Central de Chile, 2021, p.7).

Resultados

En agosto del año 2006 se da inicio al Programa Universitario de formación sociolaboral para jóvenes en situación de discapacidad intelectual y del desarrollo - PRUFODIS.

La primera versión de este programa se implementa bajo un convenio de colaboración entre Fundación HINENI y la Universidad Central de Chile, como una oportunidad para acceder a la educación superior en un contexto universitario y al mundo laboral, bajo la metodología de empleo con apoyo, constituyéndose en una propuesta educativa que tiene como característica más relevante ser uno de los modelos de educación inclusiva en el entorno universitario para la discapacidad intelectual en Chile (Orozco, et. al 2015).

El Programa tiene como propósito que las y los jóvenes estudiantes sean parte de la comunidad universitaria, las y los estudiantes de PRUFODIS asisten a clases presenciales en la Facultad de Educación y Ciencias Sociales, interactuando con toda la comunidad educativa, compartiendo espacios comunes, favoreciendo un espacio accesible y de participación sin exclusión, así como también promueve el cambio de percepción y actitudes hacia las personas en situación de discapacidad intelectual y del desarrollo, promoviendo la participación en todos los espacios y actividades organizados por la comunidad educativa.

Hasta la fecha, han egresado del Programa 8 cohortes y más del 80% han sido contratados por una empresa una vez egresado del Programa. Los 16 años de experiencia, avalan por sí mismo la consolidación de PRUFODIS como una alternativa concreta de formación en un entorno universitario para personas en situación de discapacidad intelectual y del desarrollo.

El Programa comprende una matrícula máxima de 15 estudiantes, con una duración de tres 3 años de formación, que contempla tres etapas:

- *Introducción a la Vida Estudiantil*

El acceso a PRUFODIS se inicia con una evaluación a él o la postulante, que realiza el equipo multidisciplinario. La evaluación cumple funciones de una evaluación inicial, para la determinación de un plan de apoyo individual. Los ámbitos que contempla esta valoración se relacionan con los Ámbitos de Desarrollo Personal, Desarrollo Laboral, Desarrollo de Habilidades Cognitivas y de la Comunicación y Ámbito Familiar – social.

- *Determinación de las Características de los Puestos de Trabajo de acuerdo con el Perfil de Competencias de los Estudiantes.*

Al término del primer año de formación se construye un perfil individual de competencias, basado en los intereses, habilidades, aptitudes y actitudes que orientan prácticas de aprendizaje laboral en diferentes puestos de trabajo, en el rubro de la producción en particular.

- *Prácticas de Aprendizaje*

Las prácticas de aprendizaje son parte de esta preparación y tienen como propósito acompañar y orientar a los y las jóvenes estudiantes en un contexto de conocimiento laboral real.

El Programa se ha planteado los siguientes objetivos:

- Promover la inserción social de las personas en situación de discapacidad intelectual a través de la realización de un trabajo, como medio para la incorporación plena del individuo en la comunidad.
- Mejorar la calidad de vida y la independencia y autonomía de las personas en situación de discapacidad intelectual.
- Posibilitar la promoción personal y laboral de las personas en situación de discapacidad intelectual en la comunidad y la empresa.

Estos objetivos están contemplados en un Plan Curricular cuyo perfil de egreso comprende el desarrollo de competencias de empleabilidad: básicas, genéricas y específicas. En esta formación se incorpora el criterio de accesibilidad en cuanto a permitir la inclusión de las y los jóvenes estudiantes sin distinción ni discriminación alguna; así también, el criterio de pertinencia en cuanto se presenta como una respuesta adecuada y coherente a las necesidades de formación y las características particulares de esta población objetivo y, el criterio de oportunidad cuando ocurre en el tiempo y espacio esperados, con costos adecuados y resultados que están relacionados con el requerimiento de formación (Orozco, et. al 2015).

Las asignaturas del plan de estudios son impartidas por un equipo de profesionales de diferentes disciplinas, profesores/as de educación diferencial con mención en discapacidad intelectual, fonoaudiólogo/a, psicólogo/a, profesor/a de educación física, terapeuta ocupacional y asistente técnico en educación diferencial, quienes trabajan directamente con las y los estudiantes, sus familias y entorno laboral.

En el año 2010 se lleva a cabo el primer rediseño curricular al Programa y a su Proyecto Educativo, incorporando el perfil de egreso basado en el desarrollo de competencias de empleabilidad: básicas, genéricas y específicas. Así mismo, se incorporan asignaturas en la que las y los estudiantes puedan vivenciar experiencias de aprendizaje auténticas. En esta línea, la asignatura nominada *Electivo*, que se dicta en el tercer año de formación, con dos horas semanales, pretende contribuir al desarrollo personal de los jóvenes estudiantes, ya que a través del ejercicio de los derechos y autodeterminación, esta actividad académica considera los intereses y aptitudes en un ámbito específico que los estudiantes quieran desarrollar, coordinando el vínculo con una o más de las carreras que se ofrecen en la propia Universidad e Instituto de carreras técnicas. También se incorpora la asignatura Acercamiento al mundo del trabajo, en tercer año de formación, cuyo objetivo es integrar al estudiante en un contexto de aprendizaje situado en campos reales relacionados con la práctica del rol profesional a desempeñar, favoreciendo la adquisición de los conocimientos, información, habilidades y competencias necesarias para el ejercicio profesional en un determinado ámbito del mercado laboral. Por lo anterior, se contempla la realización de

capacitaciones en un oficio, bajo la certificación del Servicio Nacional de Capacitación y Empleo.

El Programa en su Plan Curricular comprende tres ámbitos de formación: Desarrollo Personal, Desarrollo Laboral y Desarrollo de Habilidades Académicas, funcionales y Tics, que tributan al perfil de egreso basado en el desarrollo de competencias de empleabilidad expresadas en competencias básicas, genéricas y específicas.

Competencias Básicas: relacionadas con la formación y que permiten el ingreso al trabajo, tales como habilidades para la lectura y escritura, comunicación oral, cálculo. En este sentido, también se incorpora, dentro del ámbito del desarrollo de Habilidades académicas funcionales, el conocimiento y uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación.

Competencias Genéricas: como el conjunto de conocimientos, actitudes y habilidades genéricas requeridas para la obtención, permanencia y progresión en el empleo, transitando en diferentes puestos y roles dentro de una misma organización para satisfacer nuevos requerimientos laborales.

Competencias Específicas: Referidas a las competencias técnicas, para desempeñar las actividades que componen una función laboral, según los estándares y la calidad establecidos por la empresa y/o por el sector productivo correspondiente.

En relación con las prácticas de aprendizaje laboral que se desarrollan en segundo y tercer año de la formación, se considera la metodología de empleo con apoyo (ECA), el cual ofrece un abanico de opciones laborales, relacionadas con los intereses de las y los estudiantes, como una estrategia que favorece la incorporación de las personas en situación de discapacidad intelectual y del desarrollo al mundo laboral, mediante la provisión continua de los apoyos a cargo de un profesional que cumple el rol de tutor/a laboral. Así, las y los estudiantes transitan en distintos puestos de trabajo, desarrollando habilidades socio laborales propias del contexto, adquiriendo progresivamente las competencias específicas propias del puesto de trabajo en particular.

Otro aspecto relevante del programa es el trabajo con las familias, a cargo de un profesional del área de la psicología, quién proporciona apoyo y estrategias de resolución de problemas en diferentes temáticas, que promuevan mejorar la calidad de vida tanto de los estudiantes, como de los integrantes de la familia. Lo anterior se realiza basándose en una perspectiva constructivista y sistémica, con énfasis en la búsqueda de soluciones y priorizando las habilidades y competencias de las y los jóvenes.

Dentro de los resultados, se releva la experiencia en continuidad de estudios donde las y los estudiantes podrían plantearse la necesidad manifiesta de continuar estudios, esta opción debería contemplarse como una alternativa real, ya que incide favorablemente en su desarrollo personal como en su desarrollo laboral (Jordán de Urrés y Verdugo, 2013). Se ha evidenciado como una disyuntiva que se hace presente en el proceso o al término de la formación en PRUFODIS.

Definidas estas interrogantes, algunos egresados y sus familias optan por la continuidad de estudios respondiendo a su motivación e interés vocacional, tal como se presenta en la tabla Tabla 1²⁶

Continuidad de estudios egresados PRUFODIS.

Carrera Técnica	Institución de educación superior
Asistente de Párvulo	Universidad de Artes, Ciencias y Comunicación - UNIACC.
Turismo	Instituto Nacional de Capacitación Profesional INACAP.
Carrera Técnica Personal Trainer	Universidad Central de Chile.
Audio y Sonido	Instituto Profesional AIEP.
Administración Pública	Instituto Superior de Artes y Ciencias de la Comunicación IACC
Locutor Profesional	Escuela de Locutores de Chile

Fuente: Elaboración Propia.

Nota: En la tabla se mencionan las Carreras Técnicas e Instituciones de Educación superior.

²⁶ En la tabla 1, se presentan algunas experiencias sobre la continuidad de estudios de las y los egresados de Prufodis. Se mencionan las carreras técnicas de asistente de párvulo, turismo, personal Trainer, asistente de audio y sonido, administración pública y locutor profesional. Se presentan las Instituciones de Educación Superior, como Universidad de Artes, Ciencias y Comunicaciones, INACAP, Universidad Central de Chile, Instituto Profesional AIEP, Instituto IACC y Escuela de locutores de Chile.

Por otra parte, desde el año 2017 el programa ofrece a sus egresados una continuidad en la formación y capacitación en un oficio, a través de su incorporación a la asignatura Capacitación en el puesto de trabajo - Prácticum que otorga la certificación del Servicio Nacional de Capacitación y Empleo.

- *Experiencia en Inclusión al Mundo del Trabajo*

Las y los egresados de PRUFODIS, señalan en sus discursos el deseo de tener éxito y/o cumplir sus metas y proyecto de vida a través del logro de un empleo, participación y reconocimiento social, respeto de la toma de sus decisiones y vida independiente.

E1: “Prufodis me ayudó en el desarrollo personal, me sirvió harto pa’ conocer otras perspectivas de la universidad, ya sea compañeros de otras carreras y de fiesta y de paseo de la semana Catuta. Me ayudó también en la inclusión laboral, haciendo mi práctica, en ciudad Deportiva Iván Zamorano, con profesores aquí en la universidad como la profesora Paola Marambio, el profe Luis Martínez, profesor Manuel Banda en Futsal. Me sirvió harto esta carrera de formación, pa’ lo que soy ahora, que estoy trabajando en la universidad Central”. (Programa universitario de formación socio laboral para personas en situación de discapacidad intelectual, 2021).

De igual manera, un egresado, señala que el programa le permitió desarrollar habilidades y actitudes para insertarse en el contexto laboral, favoreciendo la permanencia en el puesto de trabajo. Actualmente, se encuentra trabajando en el supermercado Unimarc, ejerciendo las funciones de reponedor.

E.3: “Prufodis, me ha ayudado a ser más independiente, encontrar amigos, antes era más tímido, no decía nada, ahora hablo todo. Todos me apoyan los profesores, la psicóloga, después del programa soy más autónomo, hago las cosas solo, el programa me ha ayudado a encontrar este trabajo”

En otra experiencia, se da cuenta de la contribución del programa en el desarrollo integral de las competencias del perfil de egreso, las que han favorecido su autonomía, desarrollo personal y habilidades comunicativas. Actualmente, se encuentra trabajando en el vivero la Alpina de la región de Coquimbo.

E2: “Yo trabajo en un mejor lugar, que no es tan estresante. Quiero trabajar para tener mis cosas. Me gusta comprar mis cosas, este proceso se lo atribuyo a los consejos que he recibido y que he aprendido a trabajar en equipo, la universidad me ha enseñado eso”.

Para Prufodis el derecho a un trabajo digno es indiscutible y contribuye a mejorar la calidad de vida de todas las personas; es un derecho que requiere ser abordado desde los conocimientos teóricos y prácticos que van desarrollando gradualmente las competencias de empleabilidad del perfil de egreso de Prufodis y, respondiendo a las exigencias propias del empleo ordinario.

La Universidad Central de Chile incorpora la vinculación y presencia en el medio como una política transversal para dar cumplimiento a los ejes estratégicos y valores institucionales de esta casa de estudios. En este contexto, la institución entiende la Vinculación con el Medio como el conjunto de actividades que establece con el entorno y sus diferentes actores, desde los ámbitos de docencia, investigación, asistencia técnica y extensión universitaria, a través de diversas formas y mecanismos, orientadas a lograr la retroalimentación del quehacer universitario, la transferencia del conocimiento y la contribución oportuna al propósito institucional de servir al país (Universidad Central de Chile, 2020).

PRUFODIS, a través de las diversas acciones vinculantes con el medio, a nivel nacional e internacional, se ha ido posicionando y enriqueciendo en cuanto a la innovación de abrir espacios educativos en educación superior a jóvenes y adultos en situación de discapacidad intelectual y del desarrollo, con una activa participación social, educativa y también laboral, en consideración a los contextos en que se desarrolla. La interacción continua y sistemática

que establece la Facultad y el Programa con su comunidad estudiantil y con la sociedad, permite la transferencia de valores inclusivos que sin duda enriquece el desarrollo del proyecto educativo de la institución en que se enmarca PRUFODIS, pero, también permite retroalimentar el proceso formativo de todas y todos los miembros de la comunidad educativa y su entorno con la finalidad de impactar de manera positiva y significativa en la sociedad (especialmente por los grupos de interés), estableciendo redes de colaboración y participación a nivel interno y externo.

Las acciones que se establecen con las empresas e instituciones en las que, los y las estudiantes realizan sus prácticas de aprendizaje laboral, son de carácter bidireccional, colaborativo y de acompañamiento tanto para los estudiantes como para la empresa y sus trabajadores, en particular para aquellos que realizan la función de monitor y compañeros de labores.

Así, las actividades de vínculo con el medio que se relevan dentro del programa son de un aporte formativo, social y de investigación, a través de la participación en congresos, seminarios, webinars, conversatorios, publicación de artículos científicos, participación en ferias laborales, difusión en redes sociales y medios de comunicación, relacionados principalmente con las siguientes temáticas:

Presentación de PRUFODIS en su descripción técnica y curricular, enmarcada como inédita en cuanto a la apertura de espacios de educación terciaria para PeSDI y del Desarrollo.

- Sistema de Evaluación de Competencias de Empleabilidad para Jóvenes en situación de discapacidad intelectual.
- Derechos de las Personas con discapacidad
- Diversidad e inclusión
- Familia y Derechos de las PeSDI
- Formación Laboral y Transición a la Vida Activa
- Inclusión Sociolaboral de PeSDI

PRUFODIS desde sus inicios ha resguardado el derecho a la educación en un entorno universitario que incide tanto en el acceso, participación y progreso en los aprendizajes conducente a la inclusión social y laboral. En este sentido, producto de la Pandemia por COVID 19, se produce el cierre temporal de las instituciones de educación superior, lo que significó la suspensión de clases presenciales en todos los niveles educativos y trajo consigo un desafío a las comunidades educativas, transitando desde la docencia presencial a la docencia virtual, ejecutando ajustes al currículo con base en las necesidades educativas de los estudiantes (Barcena y Uribe, 2020).

En el periodo académico 2020-2021, el derecho a la educación de las y los estudiantes PRUFODIS estuvo garantizado por el trabajo colaborativo de las y los profesionales que imparten las asignaturas, por el compromiso de las y los estudiantes y apoyo de las familias, en un contexto incierto y de adaptación constante. A lo anterior, se suma el apoyo de la Dirección de Apoyo y Vida Estudiantil, en la entrega de Tablet y conexión a internet para aquellos/as estudiantes que no contaban con dichos recursos para el acceso a las actividades académicas. La adecuación del modelo educativo presencial a una modalidad virtual se ve reflejada en la duración de clases, pasando de 80 a 45 minutos frente a pantalla, igualmente se intenciona el trabajo colaborativo entre docentes para diseñar y evaluar las actividades integradas por ámbitos de formación. A lo anterior, se suma la implementación de una ruta de aprendizaje, en la que se especifican el horario de clases semanales y las actividades por cada asignatura. Paralelamente, se envía por correo electrónico a las y los estudiantes un power point con el contenido y actividades a trabajar en cada ámbito de formación. Se incorporó el acompañamiento a los estudiantes para conocer su estado emocional y las dudas presentadas para el desarrollo y cumplimiento de las actividades a través de mensajes de WhatsApp, llamadas telefónicas y correos electrónicos.

Por otra parte, se realizó una innovación en la modalidad de implementar las prácticas de aprendizaje laboral, realizándose en modalidad online a través de la plataforma TEAMS, que permitió la vinculación de las y los estudiantes con el mundo laboral como parte fundamental de la formación laboral resguardando el cumplimiento de su plan curricular.

Reflexiones Finales

La inclusión de jóvenes en situación de discapacidad en la Universidad Central de Chile ha significado no tan solo un cambio en la forma de percibir y actuar de estudiantes de pregrado, académicos y funcionarios hacia este colectivo, sino que también ha significado romper prejuicios, estereotipos y desmitificar la concepción de las personas en situación de discapacidad intelectual. Ha sido un proceso lento y de avance paulatino en crear una cultura inclusiva a través de la concientización de toda la comunidad universitaria, reduciendo las barreras actitudinales que en ocasiones influye o interviene en la cotidianeidad.

PRUFODIS, desde el año 2006, es una pieza clave para incentivar cambios significativos, marcando un antes y un después para la Universidad Central, ya que enriquece el contexto universitario, porque se construye a sí misma como una universidad más justa, formando ciudadanos que participen en una comunidad con un sentido de derecho hacia la igualdad de todas y todos.

Para los estudiantes que son parte de PRUFODIS, los efectos positivos trascienden hacia el desarrollo de las capacidades de carácter académico, como en las relacionadas con el desarrollo personal, las habilidades sociales y la autonomía hacia la vida independiente.

El hecho de ser parte de las actividades académicas que son habituales de los jóvenes de su edad ha permitido sentirse valorados e incluidos en un entorno universitario, valorando la igualdad, equidad y respeto hacia las diferencias individuales.

Lo anterior es posible considerando los 16 años de experiencia que se traducen en continuar mejorando el modelo curricular para incidir en la mejora de la calidad de vida de las y los jóvenes en situación de discapacidad intelectual y de sus familias, así como también incidir en una mejora en la cultura y política inclusiva de la Universidad Central de Chile.

Los desafíos futuros de la inclusión de los jóvenes estudiantes en situación de discapacidad intelectual y del desarrollo, radican principalmente en el reconocimiento a nivel ministerial como un programa de formación en educación superior universitaria, a nivel nacional, que contribuye y responde al cumplimiento del marco normativo nacional e internacional expresada en la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, la ley 20.422 y la Política Nacional para la Inclusión Social de las Personas con Discapacidad 2013-2020.

Por lo anterior, e independiente de su reconocimiento a nivel nacional, y teniendo como aval la experiencia obtenida de PRUFODIS, abre la posibilidad de replicar esta iniciativa a otros contextos de educación superior universitaria en todo el país.

Bibliografía

- Álvarez, C. (2013). *Enseñanza y desarrollo profesional docente. Pensar y vivir la educación*. La Muralla: Madrid.
- Barnes, C. & Thomas, C. (2008). Estudios sobre discapacidad. En Barton, L. (Ed.), *Superar las barreras de la discapacidad* (pp15) Madrid: Morata.
- Barcena, A. & Uribe, C. (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. Recuperado desde <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>
- Bravo, P. & Cofré, H. (2016). Developing biology teachers` pedagogical content knowledge through learning study: the case of teaching human evolution. *International Journal of Science Education*, 38(16), 1-28.
- Díaz, E. (2009). Reflexiones epistemológicas para una sociología de la discapacidad. Recuperado desde https://sid-inico.usal.es/idocs/F8/ART13177/reflexiones_epistemologicas_para_una_sociologia.pdf
- Galán-Mañas, A., Gairín, J., Fernández, M., Sanahuja, J., Muñoz, J. & Oliver, J. (2012). Plan de acción tutorial para estudiantes universitarios con discapacidad (PATdis). Recuperado desde http://acclera.uab.cat/documents_edo/pdf/Guia_Plan_Accion_Tutorial.pdf
- Jordán de Urríes, B. & Verdugo, M. A. (2013). *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia*. Salamanca: Amarú.
- Ley N° 21.091 de 2018. Sobre educación superior. Recuperado desde <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1118991>

- Organización de las Naciones Unidas (2006). Convención de los derechos de las personas con discapacidad. Recuperado desde <https://www.un.org/development/desa/disabilities-es/convencion-sobre-los-derechos-de-las-personas-con-discapacidad-2.html#menu-header-menu>
- Orozco, C., Valladares, M., Chacana, C., & Valenzuela, C. (2015). La apuesta de la Universidad Central de Chile y la Facultad de Ciencias de la Educación, para la inclusión de jóvenes en situación de discapacidad intelectual. Descripción del programa universitario de formación para personas en situación de discapacidad intelectual. PRUFODIS. *Educación postsecundaria en entorno universitario para alumnos con discapacidad intelectual Experiencias y resultados* (1a ed.). Madrid, España.
- Palacios, A & Bariffi, F. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid España: CERMI.
- Programa Universitario de Formación Socio laboral para Personas en Situación de Discapacidad Intelectual y del Desarrollo – Carrera de Pedagogía en Educación Diferencial (Santiago - Coquimbo) (01 de diciembre de 2021). ¿Y después de la enseñanza media qué? [Webinar]. [Archivo video]. Recuperado desde <https://www.ucentral.cl/ucentral/site/artic/20211125/pags/20211125105859.html>
- Servicio Nacional de la Discapacidad (2016). II Estudio Nacional de Discapacidad. Recuperado de: https://www.senadis.gob.cl/pag/355/1197/ii_estudio_nacional_de_discapacidad
- Universidad Central de Chile (2021). Política de inclusión y diversidad estudiantil Universidad Central de Chile [Archivo PDF]
- Universidad Central de Chile (2020). Política de vinculación con el medio. Recuperado de <https://www.ucentral.cl/ucen-en-la-comunidad/politica-de-vinculacion-con-el-medio#:~:text=La%20vinculaci%C3%B3n%20con%20el%20medio%20pretende%20aportar%20valores%20a%20la,m%C3%A1s%20justa%2C%20inclusiva%20y%20solidaria.>

Mentoring Inclusivo como una estrategia de acompañamiento para los estudiantes en situación de discapacidad en Santo Tomás

Juan Pablo Gómez V.²⁷

Resumen

El concepto de educación inclusiva implica la generación de los soportes para dar respuesta a las necesidades de todo/a estudiante. En este contexto, el Mentoring Inclusivo en Santo Tomás es una estrategia transversal para todas sus instituciones (UST, IP y CFT) centrada en el/la estudiante de primer año que presenta discapacidad, teniendo como objetivo entregar los apoyos específicos y necesarios para una adecuada transición a la educación superior.

El Mentoring Inclusivo toma en cuenta la discapacidad desde sus contextos, y se implementa como un mecanismo de aseguramiento de calidad que permite una búsqueda constante de todas las unidades para encontrar e implementar las respuestas más pertinentes para atender a la diversidad de los estudiantes con discapacidad. Por ello, se desarrollan tres áreas que son complementarias entre sí, la entrega de orientación académica, social y administrativa.

La evaluación y el quehacer del mentoring, facilitan la toma de decisiones a partir de evidencia, a fin de generar una mejora continua, además plantea el desafío de una gestión transversal, que impacta en el comportamiento organizacional y releva la necesidad que existe en el ámbito de la educación superior de generar políticas, procesos y acciones que vayan en apoyo a los estudiantes con discapacidad.

Palabras Clave: Inclusión-Educación Superior-Mentoring-Educación Inclusiva-Mejora Continua

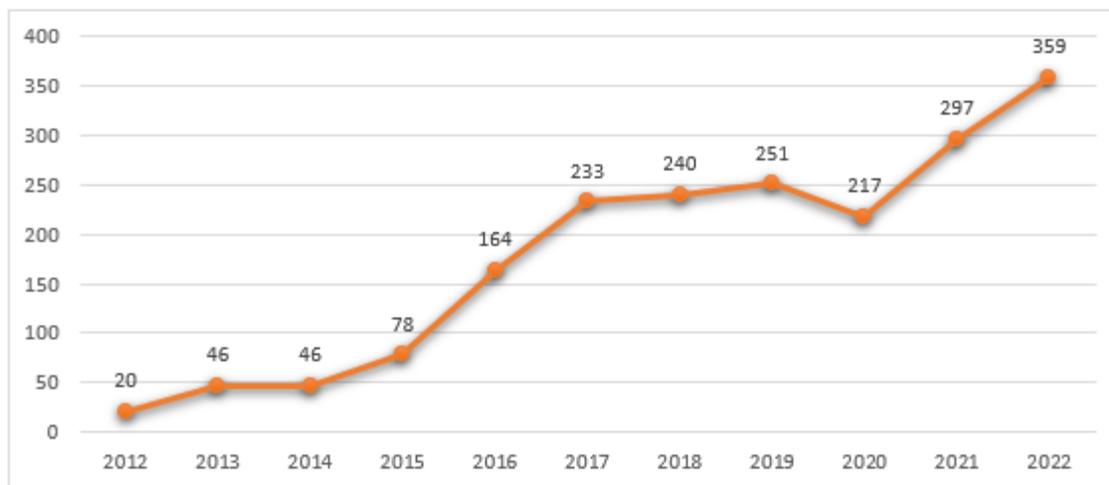
²⁷ Periodista, Magíster en Gestión de la Comunicación. Coordinador Nacional de Inclusión, Santo Tomás. jgomezv@santotomas.cl. ORCID: 0000-0002-2129-7646.

Introducción

Las personas con discapacidad a lo largo de su vida tienen que lidiar cotidianamente con barreras a las que tienen que hacer frente, y estas tienen diferentes perspectivas dependiendo del donde se sitúan, ya sea en el contexto macro social o bien específicamente en el ámbito de la educación superior, donde en lo concreto nos encontraremos con entornos físicos y virtuales no accesibles, que dificultan la autonomía y el acceso a la información, a lo cual suma, en el contexto educativo, la baja formación de los docentes en temas referidos a inclusión y comunidades educativas poco sensibilizadas. Por lo tanto, para lograr con éxito una educación inclusiva, los establecimientos educativos deben asumir un compromiso y que este sea coherente en su gestión y visión.

Si consideramos el derecho de todo el estudiantado a recibir una educación inclusiva en todos los niveles educativos (UNESCO, 2017) encontramos que, a pesar de lo avanzado en los últimos años, siguen siendo necesarias transformaciones en los entornos universitarios que van más allá del aula, la inclusión debe ser desarrollada transversalmente en términos de éticos y valóricos, viéndola como un beneficio para la institución, ya que contribuye a generar comunidades más diversas, equitativas y complejas, que además respondan a una realidad constatada en los últimos años y que se relaciona al incremento constante del número de participación en educación superior de personas con discapacidad, tal como se ve reflejado en Figura 1.

Figura 1: Matricula consolidada Santo Tomás de estudiantes en situación de discapacidad 2012-2022



Nota. Descripción Figura uno: El gráfico muestra una línea ascendente desde el año 2012 con 20 ingresos de personas con discapacidad en la matrícula total de Santo Tomás hasta llegar a 359 en el año 2022.

La inclusión de personas con discapacidad en el sistema de la educación superior ha representado y continúa haciéndolo bajo un conjunto de concepciones sociales, orientadas a eliminar las barreras para el aprendizaje y promover la participación de todo el estudiantado, valorar la diversidad de cada una de las personas y lograr un sentimiento de pertenencia en todos (Booth T, 2011).

El desarrollo e implementación del programa Mentoring Inclusivo es una estrategia unificada y clara, institucionalizada a partir de una mirada local e integral, y al mismo tiempo una oportunidad no solo de repensar el sistema, sino que transformarlo paulatinamente a través de acciones concretas, sustentables y sostenibles, haciendo de la inclusión una realidad y no una aspiración etérea, esto apoyado a partir de la creación de las condiciones necesarias que permitan identificar las barreras y necesidades específicas de los estudiantes en situación de discapacidad en educación superior; (...) “la masificación de la educación superior concebida en un marco de estandarización del conocimiento y del capital humano plantea nuevas exigencias a los procesos de diversificación al interior de las instituciones educativas y a la consideración de otras dimensiones de la formación, ligadas a valores ciudadanos y

democráticos que son parte del nuevo paradigma inclusivo(...)", "se presenta el desafío asociado a la nueva sociedad del conocimiento, que comprende las transformaciones tecnológicas, el acceso a información de manera inmediata y masiva, y sobre todo, el aumento de la heterogeneidad social y cultural en todos los contextos laborales y en la sociedad en general". (CINDA, 2019). El Acompañamiento al estudiante en situación de discapacidad (...) "es imprescindible en una unidad de acceso inclusivo y acompañamiento para poder contar con evidencia que respalde sus resultados de impacto y para establecer procesos de mejora continua y aseguramiento de la calidad para el logro de sus objetivos y como aporte a la gestión que realizan las carreras para el logro académico de sus estudiantes" (CINDA, 2019).

Desde el punto de vista normativo, el Mentoring Inclusivo responde a medidas de autorregulación y aseguramiento interno de la calidad institucional, avalada por la Ley 20.422 (Ministerio de Planificación, 2010) que en su artículo 39, señala específicamente que: "(...) Las instituciones de educación superior deberán contar con mecanismos que faciliten el acceso de las personas con discapacidad, así como adaptar los materiales de estudio y medios de enseñanza para que dichas personas puedan cursar las diferentes carreras". En el caso de la Ley 21.091 (Ministerio de Educación, 2018) sobre Educación Superior esta menciona que "el Sistema promoverá la inclusión de los estudiantes en las instituciones de educación superior, velando por la eliminación y prohibición de todas las formas de discriminación arbitraria". Finalmente, la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (ONU, 2008), ratificada por Chile en julio de 2008 en su art. 24 señala que "Los Estados Parte asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás".

Estos compromisos normativos, sin duda, nos desafían como sociedad y como espacio educativo a identificar las barreras que impiden una participación de las personas con discapacidad en la educación superior y hacer el ejercicio permanente de cuestionar nuestro quehacer: ¿estamos preparados para derribar prejuicios, estereotipos, estigmas y todo tipo de

prácticas que puedan limitar la participación o bien el ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad?

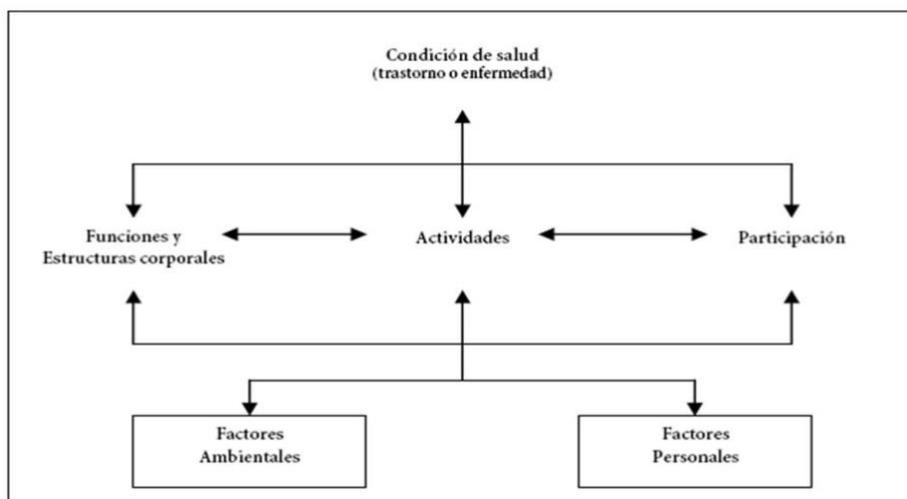
Los grandes cambios son posibles a partir del involucramiento personal que se traduce en pequeños cambios individuales, y el compromiso de cada persona por avanzar, más aún cuando forma parte de una institución comprometida con el cambio y la visualización de las necesidades de todos sus estudiantes. Uno de estos aspectos es la igualdad en la calidad de atención en diversos servicios, que aseguren el respeto, participación y autonomía de las personas con discapacidad.

Esto, porque la inclusión, tal como la entendemos, es un proceso dinámico, cambiante, rico y alcanzable, que se interrelaciona con procesos educativos, valores, políticas y prácticas de justicia social. Y al mismo tiempo, la inclusión también es lo simple, lo cotidiano, el día a día que se va construyendo la experiencia y las vivencias que marcan el desarrollo tanto personal como académico de los estudiantes con discapacidad.

- *Desafíos del Mentoring Inclusivo*

Cuando se quiere comprender a la discapacidad y sus repercusiones concretas, no es posible hacerlo únicamente a partir de las condiciones físicas y al legado biológico, sino también a partir de los contextos personales o ambientales en los cuales se desenvuelven las personas en situación de discapacidad (OMS, 2011) así se evidencia en la Figura 2 que se muestra a continuación.

Figura 2: Modelo del Funcionamiento de la discapacidad.



Nota. Descripción figura dos: En la figura se muestra la relación que existe entre la condición de salud de la persona y como esta se relaciona con el desarrollo de sus actividades a partir de sus capacidades físicas y participación; y al mismo tiempo como se ven influenciadas con los factores tanto ambientales como personales /OMS, 2001.

Entendiendo que la inclusión es un proceso, en la educación superior debe ser concebida como una búsqueda constante de todas las unidades que componen cada institución, para encontrar las mejores maneras de responder a la diversidad de los estudiantes con discapacidad, para ello, deberán generarse medidas y prácticas que abarcan la diversidad y creen un sentido de pertenencia, basado en la convicción de que cada persona tiene valor y encierra un potencial y debe ser respetada. (UNESCO, 2020).

En este contexto, la inclusión es también sin dudas, una decisión política, que impacta, trasciende y moviliza, por lo tanto, el desafío del Mentoring Inclusivo de Santo Tomás es poder transformarse en un mecanismo de autorregulación y de aseguramiento de la calidad institucional, a través de acciones orientadas a apoyar la transición a la educación superior e impactar de manera positiva en la experiencia de los estudiantes que se encuentran en situación de discapacidad, lo que se transforma en un mayor desafío ante la necesidad de

flexibilizar las modalidades de respuesta a sus necesidades específicas y, al mismo tiempo apoyar la adquisición de mayores niveles de autonomía.

El Mentoring Inclusivo, a partir de su desarrollo se posiciona como un punto de partida para discutir y construir espacios inclusivos en educación superior, por su conexión directa con los estudiantes con discapacidad, en donde existen procesos de reflexión y aprendizaje constante en cada etapa que se genera y por parte de todos los involucrados, con el fin de generar acciones de mejora continua que impacten directamente en el programa y por ende la experiencia de estudiantes acompañados como de sus mentores.

- *Descripción Mentoring Inclusivo*

El Mentoring Inclusivo de Santo Tomás se enmarca bajo la Política de Inclusión y Diversidad (Santo Tomás, 2018), como mecanismo de aseguramiento de calidad, el cual vela por la mejora continua, implementando y ajustando recursos que respondan a las necesidades específicas de los estudiantes que se encuentran en situación de discapacidad, disminuyendo las barreras para una mejor transición a la educación superior.

Se incorpora el Mentoring Inclusivo, como una acción que da cuenta de la coherencia entre lo declarado por la institución y las acciones que se implementan para la igualdad de oportunidades y posibilidades de los estudiantes de lograr una inclusión educativa, como uno de los factores sociales que responden a la incorporación exitosa de todos los individuos al sistema educativo y social.

En este marco institucional se establece necesario avanzar en la implementación de nuevas acciones de apoyo para los estudiantes en situación de discapacidad, que requieran y consientan un acompañamiento permanente durante la etapa de transición y permanencia en la educación superior (SantoTomás, 2019), con la flexibilidad necesaria dada las particularidades de apoyo de los estudiantes con discapacidad y los ajustes pertinentes, tanto en contextos presenciales como virtuales, lo cual ha sido crucial en la contingencia que se transformó en momentos en un formato totalmente a distancia, generando un doble desafío

en la ejecución del programa y que ahora transita entre la presencialidad y la utilización permanente de plataformas virtuales.

El Mentoring Inclusivo entrega de orientación académica, social y administrativa a estudiantes nuevos en situación de discapacidad tal como se observa en la Figura 3, a través del acompañamiento y orientación durante el primer y/o segundo semestre por parte de estudiantes de años superiores que cumplen el rol de mentores, su objetivo principal se orienta a favorecer la integración y transición de los estudiantes en situación de discapacidad de primer año al sistema de educación superior, siendo un aporte a la progresión académica de sus participantes (Santo Tomas, 2020).

Figura 3: Focos de Intervención Mentoring Inclusivo



Nota. Descripción figura tres: En la figura se muestra los tres focos de intervención del mentoring inclusivo que son Orientación Académica/Administrativa, Orientación Social y Orientación Académica; y al mismo tiempo se evidencia que la relación entre estudiante acompañado y mentor puede ser a partir de encuentros presenciales como no presenciales.

En este proceso, según las necesidades y requerimientos de los propios estudiantes, el estudiante mentor junto al acompañado, planifican e implementan las actividades que son parte del programa, además de otras que surgen de manera emergente, lo que es posible

gracias al carácter flexible del programa. Esto último, implica que el acompañamiento podrá considerar acciones presenciales y no presenciales a través del uso de las tecnologías de la comunicación y redes sociales.

Por otra parte, el Mentoring puede presentarse en dos modalidades que se organizan de acuerdo con las necesidades de los propios estudiantes acompañados y del centro al cual pertenecen:

- *Mentoring grupal*: donde el mentor dirige y dinamiza un grupo de estudiantes acompañados de su misma carrera u otra de un área afín, que además se apoyan entre sí para buscar sus objetivos comunes y particulares. Cada mentor podrá acompañar hasta 4 estudiantes y los encuentros se realizan de manera grupal mediante plataformas virtuales.
- *Mentoring individual*: donde el mentor dirige y dinamiza a un estudiante acompañado de su misma carrera. Cada mentor acompaña un estudiante y los encuentros se realizan de manera individual mediante plataformas virtuales.

El programa tiene como base el apoyo constante del mentor a su estudiante acompañado, ayudándolo a alcanzar sus objetivos personales, sociales y académicos, junto con cultivar sus habilidades mediante la interacción y el diálogo, proceso en el cual ambos actores se benefician de la oportunidad de compartir saberes y experiencias para el desarrollo de habilidades comunicativas, de resolución de problemas, de identificación de oportunidades, entre otras que son importantes para la vida en la educación superior (SantoTomas, 2020).

Para la consecución de los objetivos es necesario que el mentor cumpla con un perfil, que tiene como características el ser de segundo año en adelante, perteneciente a la misma carrera del estudiante acompañado. Además, una persona que media, facilita, favorece y potencia la resolución de necesidades y el desarrollo autónomo del estudiante acompañado, orientando el apoyo para posibilitar la inserción de su acompañado en el espacio de formación, activando las redes de apoyo necesarias dentro de la institución (Carrera, Centros de Aprendizaje, DAE, Biblioteca, etc.).

Para apoyar la labor del Mentor, antes del inicio del programa, se realiza un taller de Formación de Mentores, esta es una acción que busca promover en los participantes competencias necesarias para el quehacer de la mentoría. El programa se estructura a partir de módulos, los cuales tienen información del funcionamiento del programa, conceptos claves en temas de inclusión y discapacidad y un marco académico-administrativo de la institución. Dependiendo del contexto esta actividad podrá realizarse de manera presencial o bien de manera virtual.

➤ *Metodología del Mentoring Inclusivo*

A partir del año 2019 se instaló el programa de Mentoring Inclusivo, que consiste en la entrega de orientación académica, social y administrativa a estudiantes nuevos en situación de discapacidad, a través del acompañamiento y orientación durante el primer y/o segundo semestre de estudiantes de años superiores.

El Programa estableció desde su inicio en presencialidad y luego en su paso a la virtualidad se hizo imprescindible la capacitación en TICS, tanto al Mentor como Estudiante Acompañado, para mantener una comunicación permanente durante todo el semestre, a través de encuentros mediante distintas tecnologías de la comunicación y/o redes sociales.

El Mentoring Inclusivo es implementado en cada una de las sedes por los Centros de Aprendizaje a través de sus direcciones y el tutor de estrategias de aprendizaje, en directa articulación con las Jefaturas de Carreras involucradas y la Coordinación Nacional de Inclusión. Su diseño contó con las siguientes etapas:

- Identificación de los estudiantes con discapacidad a partir del Protocolo de Admisión de personas con discapacidad de Santo Tomás.
- Reunión con estudiantes en situación de discapacidad de primer año.
- Difusión del Programa Mentoring.
- Contacto con jefaturas de carrera.
- Elección de Mentores.

- Capacitación Mentores.
- Implementación del Programa Mentoring.
- Seguimiento del Programa.
- Cierre Programa y Aplicación de encuestas de satisfacción.

Como medida de registro de las actividades, se incorpora en el Sistema de Gestión en Línea (SGL) la sección del Mentoring Inclusivo, lo cual ha permitido generar un seguimiento permanente durante el transcurso de su ejecución y dejar evidencia de las acciones que realiza el programa.

Del mismo modo, y en coherencia con la política institucional, el desarrollo del programa se evalúa a través de la aplicación de las encuestas de satisfacción a estudiantes acompañados y mentores que permite promover la reflexión a partir de la experiencia de los protagonistas del programa, además de evaluar el quehacer del mentoring, y facilitando la toma de decisiones y acciones de mejora a partir de evidencia concreta a fin de generar una mejora continua del programa.

En los últimos años esto ha tenido como consecuencia la mejora continua del instrumento de evaluación, actualización del taller de capacitación mentores, infografías de difusión del mentoring, elaboración del Manual del Mentor Inclusivo y el Manual del Estudiante Acompañado.

Todo lo anterior, ha tenido como consecuencia una alta participación en el mentoring inclusivo por parte de los estudiantes de ingreso que presentan discapacidad, así como también un alto interés de parte de estudiantes que optan a realizar las labores mentor, esto se puede ver reflejado en las siguientes tablas que detallan la participación por año.

Tabla 1: Participaciones Estudiantes con Discapacidad en el Mentoring Inclusivo

Año	Primer Semestre	Segundo Semestre	Total
2019	128	96	224
2020		108	108
2021	181	147	328
2022	188	159	347
TOTAL	497	510	1007

Nota. En el primer semestre del año 2020 no existen datos ya que el programa de Mentoring Inclusivo no se ejecutó

Tabla 2: Participación Mentores en el Mentoring Inclusivo

Año	Primer Semestre	Segundo Semestre	Total
2019	80	65	145
2020		71	71
2021	127	91	218
2022	115	102	217
TOTAL	322	329	651

Nota. En el primer semestre del año 2020 no existen datos ya que el programa de Mentoring Inclusivo no se ejecutó

Reflexión final

El Mentoring Inclusivo a partir de su desarrollo, evidencia la necesidad de una gestión transversal, impactando el comportamiento organizacional tanto a nivel individual como en los distintos procesos de la institución y releva la necesidad que existe en el ámbito de la educación superior de generar políticas, procesos y acciones institucionalizadas que vayan en directo apoyo a las estudiantes con discapacidad. El visualizar las interacciones y conexiones entre los lineamientos administrativos, académicos y sociales de la institución

permite tener el sustento cultural-relacional entre el estudiante acompañado y su mentor necesarios para la calidad y sustentabilidad del programa de Mentoring.

La instauración de procesos de autoevaluación multidimensional por parte de las instituciones educativas resulta esencial para aproximarse al logro de objetivos con sentido inclusivo y en este contexto, es primordial la creación y actualización de instrumentos que valoren este tipo de aspectos para generar una mejora continua, que permita una mejor experiencia, desarrollo y participación de los estudiantes con discapacidad.

Disponer de un instrumento que evalúa la gestión desde la perspectiva del estudiantado, contribuye a realizar un diagnóstico constante de la inclusión, posicionándose como un insumo para la planificación, la gestión y la supervisión continua de los procesos, en función de los resultados de las encuestas, donde el programa de Mentoring cuenta con alto nivel de satisfacción tanto por parte de mentores como de estudiantes acompañados con un 89% y 84% respectivamente. La consecuencia de estos resultados es multifactorial, ya que en la generación, planificación y ejecución son múltiples los actores que apoyan y acompañan el proceso, el cual en algunos momentos tuvo que generar un tránsito entre lo presencial y lo virtual y viceversa.

Cuando se está en la búsqueda de una mejora continua, la inclusión en este caso también se transforma en un estado de acciones, un resultado que podemos visualizar a través de la satisfacción de quienes han participado del programa de Mentoring.

Sobre los aspectos formales del programa, un 89% de los estudiantes mentores consideran que la formación recibida les entregó las herramientas necesarias para el trabajo con los estudiantes acompañados.

Asimismo, tanto estudiantes mentores como estudiantes acompañados coinciden en que la convocatoria e información del programa fue completa y oportuna (79% estudiantes mentores - 89% estudiantes acompañados) y en que los espacios que se utilizaron

favorecieron el desarrollo de las reuniones (80% estudiantes mentores - 83% estudiantes acompañados).

Respecto de la valoración del estudiante acompañado hacia el rol del mentor: La actitud positiva es el ámbito de mayor valoración los estudiantes acompañados, con un 97% es el trato amable, cordial y respetuoso. También es destacada la comunicación permanente (93% estudiantes acompañados) y la orientación clara y precisa sobre los requerimientos académicos, sociales y administrativos (96% estudiantes acompañados).

En relación con los ámbitos que reflejan valoración del programa, destacan para ambos roles los siguientes: la mentoría ha significado un aporte para la integración de los estudiantes acompañados en la institución (94% estudiantes mentores - 89% estudiantes acompañados); el programa es una iniciativa necesaria en la institución (94% estudiantes mentores) y el programa debería mantenerse en el tiempo para las futuras generaciones (89% estudiantes acompañados) y por último, la participación en el programa ha sido gratificante desde el punto de vista personal (95% estudiantes mentores).

La evaluación por parte de los estudiantes acompañados y mentores refuerza el quehacer del programa ante la necesidad de generar apoyos focalizados en estudiantes en situación de discapacidad, los cuales buscan proveerles de las herramientas que le permitan una transición a la educación superior más acompañada y articulada, con las herramientas necesarias para su desarrollo y participación en la comunidad educativa.

Finalmente, los resultados constituyen un constante aprendizaje para quienes tienen la labor de gestionar la institucionalidad, teniendo la capacidad de evidenciar las necesidades específicas de sus estudiantes, a través de apoyos, protocolos, servicios, procesos y programas, teniendo una visión más general, compleja y política, capaz de reaccionar con flexibilidad ante la diversidad de necesidades de sus estudiantes y tener la capacidad de generar nuevas respuestas institucionales que sean sustentables y sostenibles.

Bibliografía

- Booth T, A. M. (2011). *Índice de inclusión: Desarrollo del aprendizaje y la participación en las escuelas*. Londres: Centro de Estudios sobre Educación Inclusiva (CSIE).
- Booth T., y. A. (2015). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: OEI/FUHEM.
- CINDA. (ABRIL de 2019). *Educación superior Inclusiva*. Santiago, Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo CINDA. Obtenido de CINDA: <https://cinda.cl/>
- Ministerio de Educación. (2018). *Ley 21091*. Santiago de Chile: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Obtenido de www.bcn.cl
- Ministerio de Planificación. (2010). *Ley 20422*. Santiago, Chile: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Obtenido de www.bcn.cl
- OMS, O. M. (2011). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*. Madrid, España: MINISTERIO DE SANIDAD, POLÍTICA SOCIAL E IGUALDAD.
- ONU. (2008). *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Nueva York: ONU. Obtenido de www.un.org
- Santo Tomás, S. (2018). *Política de Inclusión y Diversidad*. Santiago: Instituciones Santo Tomás. Santiago, Chile: Santo Tomás.
- Santo Tomas, S. (2020). *Manual del Mentor, Mentoring Inclusivo*. Santiago, Chile: Santo Tomas.
- SantoTomás, S. (2019). *Aportes de inclusión en el Aula, Guía de Apoyo para el Docente*. Santiago, Chile: Santo Tomás.
- SantoTomas, S. (2020). *Manual del Estudiante Acompañado, Mentoring Inclusivo*. Santiago, Chile: Santo Tomas.
- UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. Paris, Francia: UNESCO. Obtenido de www.unesco.org
- UNESCO. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020: Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. Paris, Francia: UNESCO.



Programa Includec, una década de trabajo por la inclusión en la Universidad de Concepción

María-José Solís G²⁸; Bárbara Valenzuela Z²⁹; Ivonne Mella V.³⁰

Resumen

El Programa Interdisciplinario por la Inclusión -INCLUDEC- de la Universidad de Concepción, surge como una entidad para apoyar al estudiantado con discapacidad. Actualmente se encuentra próximo a cumplir diez años de funcionamiento. En este capítulo se describen algunas de las principales acciones desarrolladas, como son: los avances en diagnóstico e implementación de las adecuaciones en infraestructura física, la implementación de una asignatura complementaria en el tema de inclusión de personas con discapacidad y la colaboración en un proyecto institucional de fortalecimiento de la inclusión en educación superior regional con el desarrollo de la Política Institucional de Inclusión, Atención y Valoración de la Diversidad. Dentro de los principales resultados, existe un incremento sostenido en las adecuaciones de infraestructura; un alcance de 194 estudiantes formados en la asignatura y la identificación de barreras y propuestas para la inclusión por parte de la comunidad que dio paso a la creación de la Política de Inclusión Institucional.

Palabras claves: Inclusión, Discapacidad, Educación Superior, Accesibilidad, Política de Inclusión.

²⁸ Kinesióloga, Magíster en Salud Pública, Departamento de Kinesiología, Facultad de Medicina de la Universidad de Concepción, mariajsolis@udec.cl, ORCID: 0000-0002-8467-5878

²⁹ Psicóloga, Dra. en Ciencias de la Educación, Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Educación de la Universidad de Concepción, bavalenz@udec.cl, ORCID: 0000-0003-4230-3491

³⁰ Arquitecta, Máster en Accesibilidad para SmartCity, Diplomada en Ergonomía y Diplomada en Habitabilidad y Medio Ambiente, Dirección de Servicios de la Universidad de Concepción, imella@udec.cl, ORCID: 0000-0002-4039-9410

Introducción

El presente capítulo tiene como objetivo general describir las principales acciones desarrolladas en casi una década de funcionamiento de un programa de apoyo a personas con discapacidad en una Institución de Educación Superior Chilena. Para ello se realizó una revisión documental, bajo la modalidad de investigación de archivo, en la cual se revisaron numerosas fuentes principalmente de tipo primarias.

A continuación, se describe los antecedentes que fundamentan el aporte de estos programas a la inclusión de personas con discapacidad en la educación superior.

- *Contexto general sobre inclusión de Personas con discapacidad en la Educación Superior Chilena.*

Siguiendo la tendencia mundial, el ingreso de Personas con Discapacidad³¹ [PcD] a la Educación Superior en Chile, se incrementa año a año de manera significativa. Un ejemplo de ello lo demuestran las cifras de estudiantes que ingresan vía adaptación de la Prueba de Acceso a la Educación Superior [PAES] (anterior PSU), que aumentaron de 505 seleccionados/as el 2021 a 1048 el año 2022 (Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional [DEMRE], 2022).

Cabe destacar que, a la fecha, la estimación de PcD cursando Educación Superior es sólo aproximada, ya que el estudiantado no está obligado a declarar una condición de discapacidad si no lo desea.

No obstante, el acceso universal a cualquier institución de Educación Superior nacional está garantizado por la ley. 20.422, que en su artículo número 39 señala que “las instituciones de educación superior deberán contar con mecanismos que faciliten el acceso y permanencia de PcD” (Ley N° 20422, 2010: s.p.).

³¹ En este capítulo se utilizará el concepto de Persona con Discapacidad [PcD], siguiendo los lineamientos de la Convención sobre los derechos de las Personas con Discapacidad de (ONU, 2006) y la Ley 20.422 (2010).

Así también, La ley de Educación Superior, destaca dentro de sus once principios centrales el de inclusión, en el que se compromete a eliminar todas las formas de discriminación arbitraria (Ley N° 21091, 2018), todo ello con el foco en disminuir las brechas de inequidad en este ciclo formativo, que para las PcD en Chile sigue siendo el menos inclusivo (Zuzulich et al., 2014; CINDA, 2019; Rodríguez y Valenzuela, 2019).

En base a las normativas anteriormente mencionadas, es que las universidades nacionales, han implementado programas o centros de apoyo para que las PcD puedan cursar sus estudios en condiciones de equidad en esta etapa. Siendo al 2019, 37 las instituciones de Educación Superior nacionales que declaran ante el Estado contar con unidades o centros de apoyo (Servicio Nacional de la Discapacidad [SENADIS], 2022).

Con el propósito de intercambiar experiencias de trabajo y formarse para brindar un mejor servicio, estos programas se reúnen entorno a la Red de Educación Superior Inclusiva [RESI], que abarca todo el espectro de instituciones que conforman la Educación Superior nacional (Universidades, Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica), la cual por las características geográficas del país opera con sub zonas; Norte, Metropolitana y Sur, reuniéndose en distintas sedes de las instituciones participantes, en encuentros semestrales (en las sub zonas) y uno anual a nivel nacional (SENADIS, 2022).

La Universidad de Concepción [UdeC] participa activamente en la RESI Biobío desde el año 2011 (SENADIS, 2011). Además, la institución también es parte de otra importante red de Educación Superior a nivel nacional, denominada *red inclusiva de Universidades del G9*, la cual se constituyó el año 2018 y está conformada por las nueve Universidades tradicionales, no estatales del país que son parte del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas, denominadas *Universidades públicas, no estatales* (Red G9, 2022).

➤ *Programa Interdisciplinario por la Inclusión de la Universidad de Concepción [INCLUDEC]*

Al considerar los antecedentes expuestos, la Universidad de Concepción, ha ido paulatinamente avanzando para establecer igualdad de oportunidades a Estudiantes con Discapacidad [EcD] e instalar una cultura inclusiva en la institución. Es así como entre los años 1996 y 1998, se instala un programa pionero en el país, para brindar apoyo a EcD visual, denominado Aula de Recursos y Tiflotecnología de la UdeC [ARTIUC] que, además, es el encargado de gestionar el sistema de admisión especial para PcD visual en la institución, que se encuentra vigente desde el año 2013 (Universidad de Concepción [UdeC], 2013). Durante muchos años éste fue el único programa dirigido a EcD en la Institución, sin embargo, como ya se mencionó, se enfoca sólo a personas con origen de discapacidad visual, mientras que cada año ingresan a educación superior y por supuesto a la UdeC, más estudiantes con otros tipos de discapacidad (principalmente de origen motor, auditivo y personas del espectro autista), que no cuentan con apoyos para estar en igualdad de oportunidades durante su proceso formativo.

Visualizando esta realidad, en el año 2014, un grupo de profesionales de la UdeC propone y pone en marcha el Programa Interdisciplinario por la Inclusión [INCLUDEC]. El cual depende de Vicerrectoría, conformado por un equipo de profesionales voluntarios/as pertenecientes a los distintos Campus (Concepción, Chillán y Los Ángeles). Si bien nació como un programa de apoyo a EcD rápidamente y basado en el modelo de inclusión, el ámbito de acción se extendió a toda la comunidad educativa (incluyendo a los/as académicos/as y personal no académico/a) y en todos los ámbitos de la vida universitaria, tales como; extensión, capacitación, cultura, deportes, entre otros, teniendo, por tanto, como beneficiarios directos a las PcD de la Universidad, e indirectos a todo el resto de las personas que conforman la casa de estudios.

El programa tiene por objetivo general promover la inclusión en la Universidad de Concepción, buscando otorgar igualdad de oportunidades a todas las personas, particularmente a aquellas con discapacidad (INCLUDEC, 2014). Además, cuenta con cinco

objetivos específicos, sin embargo, para efectos de este capítulo, se seleccionaron los que se relacionan directamente con las 3 acciones inclusivas que se describirán con detalle posteriormente, estos son:

- Avanzar en la accesibilidad en Infraestructura para los 3 campus de la Universidad de Concepción.
- Impulsar la generación de proyectos estudiantiles inclusivos que contribuyan a la concientización sobre inclusión y discapacidad en la institución.
- Apoyar el desarrollo de una Política Institucional de Inclusión

Entre las principales líneas de acción que se definieron al implementar el Programa, están las siguientes:

- Diagnóstico e implementación de las adecuaciones en infraestructura física.
- Concientización y formación académica de pregrado, a través de una asignatura complementaria.
- Apoyo en el desarrollo de la Política de Inclusión Institucional.
- Apoyar como comité de expertos/as en la realización de ajustes razonables curriculares al estudiantado con discapacidad (hasta el año 2019, el Programa INCLUDEC realizaba los ajustes razonables, pero con el aumento considerable de los EcD, esta tarea actualmente la ejecuta la Unidad de Inclusión del Centro de apoyo al desarrollo del estudiante [CADE] de la UdeC).
- Capacitación a la comunidad educativa, en temas de accesibilidad, discapacidad, y condiciones neuro- divergentes, como personas del espectro autista, con dislexia, con déficit atencional con y sin hiperactividad entre otros.
- Participación en estudios científicos y desarrollo de proyectos sobre temas de discapacidad.
- Vinculación con la comunidad en proyectos relacionados con accesibilidad.
- Desarrollo de trabajo territorial con redes locales, nacionales e internacionales relacionadas a inclusión en Educación Superior (INCLUDEC, 2021).

Todas estas acciones han ido aportando al avance del fortalecimiento de una cultura transversal inclusiva al interior de la institución. Sin embargo, en este capítulo se profundizará en las tres primeras acciones anteriormente descritas:

a. Diagnóstico e implementación de las adecuaciones en infraestructura física

Dada la complejidad que tiene el diseño, amplitud y antigüedad del Campus Concepción de la UdeC, donde existe un polígono declarado Monumento Nacional (Decreto N°0393, 2016) se ha establecido un trabajo colaborativo entre INCLUDEC y la Dirección de Servicios (Unidad de Proyectos), detectando necesidades prioritarias, elaborando y ejecutando proyectos inclusivos y extendiendo este trabajo a los otros dos campus de la Universidad (Los Ángeles y Chillán).

En los últimos años se ha avanzado en la modificación y construcción de innumerables obras para hacer a la UdeC más accesible e inclusiva, construyendo rampas de conectividad y en los accesos a edificios, baños para PcD, (actualmente denominados baños accesibles), pasamanos, ascensores, adecuaciones de mobiliario en laboratorios, plataformas elevadoras, adecuaciones en auditorios y estacionamientos exclusivos para PcD (UdeC, 2021a).

En el año 2016 se elaboró una Ficha de Diagnóstico de Accesibilidad [Ficha IDA], con la cual se evaluó a todos los edificios existentes a esa fecha en los tres campus, para poder contar con indicadores cuantitativos y ver la magnitud de las adecuaciones y modificaciones que se habían hecho y que se deberían hacer en los próximos años.

Posteriormente, se formuló un Plan Maestro de Accesibilidad (UdeC, 2019), (validado por equipo INCLUDEC, Vicerrectoría, Dirección de Docencia), para cumplir la nueva normativa, del Decreto Supremo 50 [DS50] (Ministerio de Vivienda y Urbanismo [MINVU], 2015) en temas de accesibilidad universal, con énfasis en infraestructura, esto debido a que la UdeC es una entidad que presta servicio a la comunidad. Sin embargo, este Plan Maestro se vio paralizado por la contingencia sanitaria de 2020-2021, por lo que se espera retomar el diagnóstico durante el año 2023.

b. *Concientización y formación académica del pregrado a través de asignatura complementaria*

El programa INCLUDEC, desde el año 2018 a la fecha, imparte en el segundo semestre de cada año, la asignatura, de carácter complementaria denominada *Una Mirada Inclusiva hacia la discapacidad*, que tiene por propósito concientizar y entregar conocimientos generales sobre materias de inclusión de PcD en Chile, a los y las estudiantes de todas las carreras de la Universidad de Concepción.

La docencia con enfoque interdisciplinario está a cargo de seis profesionales participantes del programa INCLUDEC, de los 3 Campus, diferentes áreas de conocimiento, Facultades y reparticiones universitarias. Los principales contenidos abordados en la asignatura son:

- Desarrollo histórico de los modelos de concepción y atención a la discapacidad.
- Discapacidad y Derechos Humanos.
- Diseño e implementación de proyectos sociales.
- Inclusión Educativa.
- Salud y Discapacidad.
- Accesibilidad y Diseño Universal.

La metodología utilizada es el Aprendizaje Basado en Proyecto [ABP], en el que se espera como resultado del aprendizaje, que el/la estudiante sea capaz de diseñar un proyecto inclusivo para PcD, utilizando las herramientas teórico-prácticas entregadas en la asignatura.

Para lograrlo, los/as estudiantes como primer paso, realizan una entrevista a una PcD de la comunidad educativa (desarrollada previa autorización por parte del/la informante) en la que se explica el carácter voluntario y anónimo de la participación. En base a la detección de barreras y facilitadores de inclusión obtenidos en la entrevista, los/as estudiantes elaboran un proyecto (que abarcan distintas áreas de conocimiento), el cual exponen al final de la asignatura ante la comisión de profesores/as y sus compañeros/as. Para ello, se utilizan formatos de fondos concursables reales, con el propósito de ejercitar posibles postulaciones a proyectos públicos o privados por parte del estudiantado en el área.

c. *Proyecto Inclusión UdeC y propuesta de la Política Institucional de Inclusión, Atención y Valoración de la Diversidad.*

El año 2020, la Dirección de Docencia de la Universidad de Concepción, comenzó la implementación del proyecto *Fortalecimiento de la política, cultura y prácticas de inclusión y atención a la diversidad en instituciones de educación superior de la región del Biobío*, (UdeC, 2020a), financiado por el Ministerio de Educación y enmarcado en el Convenio de desempeño *Educación Superior Regional, Universidades y Centros de Formación técnica 2020*. Este proyecto es apoyado fuertemente por el programa INCLUDEC, ya que sus objetivos van en directa relación con lo que históricamente se ha ido trabajando. Es así, como el propósito del Proyecto Inclusión UdeC es:

Entregar a las Instituciones de Educación Superior [IES] de la Región del Biobío, los insumos necesarios para la definición de políticas institucionales de inclusión y atención a la diversidad; la promoción de una cultura institucional de inclusión y atención a la diversidad; y la implementación de prácticas de inclusión y atención a la diversidad, con el fin de que el sistema de Educación Superior de la región del Biobío disponga de herramientas que les permitan transitar hacia un sistema más inclusivo (UdeC, 2020a, s.p.).

Para el logro de ello, fue necesario fortalecer la articulación interna y externa de la UdeC, con un rol protagónico del programa INCLUDEC. *La Política Institucional de Inclusión para la Universidad de Concepción*, se desarrolló con una metodología participativa que incorporó a diversos actores (internos y externos). La definición de los elementos asociados fue un proceso participativo, educativo y reflexivo, en donde –adicionalmente- se generó un impacto en la sensibilización de las diferentes comunidades educativas locales frente a este tema (UdeC, 2020a).

A continuación, se presentan los resultados de una revisión documental del Programa INCLUDEC (diagnóstico e implementación de infraestructura, formación del pregrado y desarrollo de una política institucional inclusiva), bajo la modalidad de investigación de archivo (Hernández, Fernández y Baptista, 2014), en la cual se revisaron numerosas fuentes

principalmente primarias y algunas secundarias tales como: las memorias de funcionamiento anual del programa, páginas institucionales, normativa internacional y nacional en inclusión, informes de proyectos de infraestructura de la institución, así como informes de un proyecto de desarrollo de la política inclusiva institucional, también se consultaron encuestas internas y artículos científicos relacionados con el tema de inclusión en educación superior. Los resultados de dicha revisión se analizaron bajo el método analítico sintético e inductivo deductivo principalmente.

Resultados

A continuación, se exponen los principales avances de las acciones: Diagnóstico e implementación de infraestructura, la asignatura *una mirada inclusiva hacia la discapacidad* y el desarrollo del proyecto institucional que dio origen a la Política de Inclusión Institucional.

a. Diagnóstico e implementación de las adecuaciones en infraestructura física

Gracias al trabajo conjunto y colaborativo generado entre INCLUDEC y la Dirección de Servicios (Unidad de Proyectos), se ha podido avanzar en las adecuaciones y ajustes razonables en infraestructura de edificios y espacios públicos para los 3 campus de la Universidad: Concepción, Chillán y Los Ángeles. Si bien la institución ya había comenzado este proceso años antes del inicio del INCLUDEC, éste último ha impulsado un trabajo más eficiente y articulado con las necesidades específicas de las PcD de la comunidad universitaria, ejerciendo un rol articulador de los diferentes organismos dentro de la Universidad para la elaboración de proyectos de infraestructura accesible, dando prioridad a los requerimientos de estudiantes y funcionarios/as con discapacidad.

Entre los avances en esta materia se destaca la elaboración de la Ficha de Diagnóstico de Accesibilidad Universitaria [Ficha IDA], en el año 2016 por parte de la Dirección de Servicios, que es una versión adaptada de la elaborada por SENADIS, para el diagnóstico de edificaciones de uso público. En la generación de la ficha institucional se agregaron elementos de consulta participativa sobre infraestructura universitaria a EcD y a PcD en

general. Los ítems considerados para el diagnóstico de la infraestructura se basan en la cadena de accesibilidad, la cual propone las siguientes preguntas para evaluar los espacios: cómo acceder, cómo recorrer, cómo me informo, cómo uso y cómo evacuo (SENADIS, 2022).

Con la Ficha IDA institucional, se evalúan los edificios existentes en los tres campus, para contar con indicadores cuantitativos. A partir de su implementación, se ha podido levantar información relacionada con número de ascensores, rampas de acceso a edificios, rampas de conectividad y servicios higiénicos. Posteriormente se programan avances graduales para los siguientes años, priorizando aquellos espacios en donde trabajan o estudian PcD.

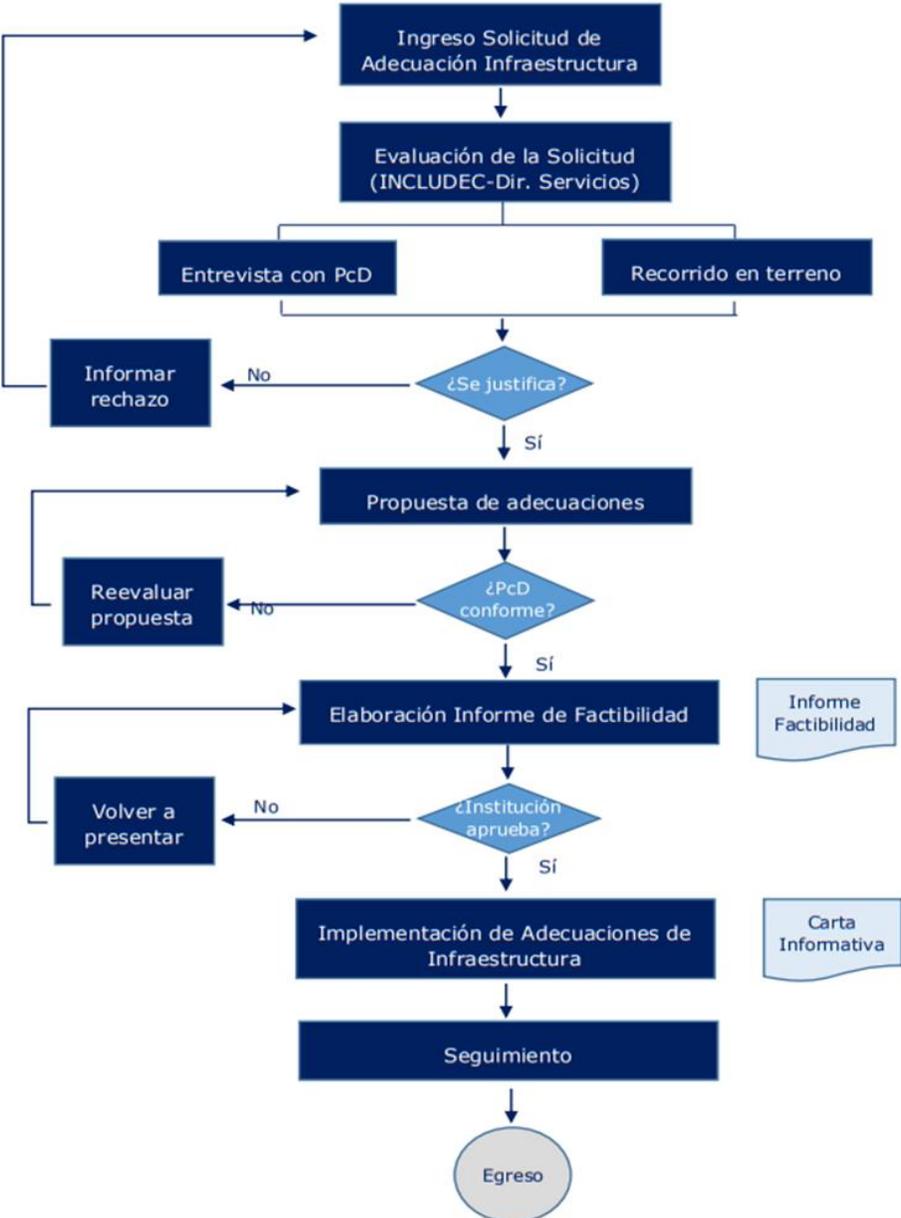
Los avances en infraestructura accesible, se han gestionado con la participación activa de las PcD, en un trabajo conjunto entre INCLUDEC y a Dirección de Servicios. Recientemente, se ha elaborado un flujograma para describir este proceso que viene efectuándose desde el año 2016 (Figura 1) (UdeC, 2022c).

Como se observa en el flujograma, se solicita la retroalimentación constante de las PcD, entregando con ello soluciones participativas y evaluadas por el propio usuario/a.

Entre los años 2016 a 2021, se realizaron más de 30 encuentros para determinar rutas accesibles para PcD (UdeC, 2021a).

Las intervenciones en infraestructura realizadas entre el 2016 y el 2021, abarcan diferentes tipos de adecuaciones, entre ellas: ascensores, servicios higiénicos, rampas de acceso a edificios o planos inclinados (Tabla 1). Los resultados de dichas intervenciones, incluyendo la repartición, el campus y el tipo de adecuación realizada, se describen más adelante en la tabla 1.

Figura 1. Flujograma adecuaciones de infraestructura para PcD de la Universidad de Concepción.



Fuente: Extraído de informe de propuesta de procedimientos sobre ajustes necesarios para PcD de la Universidad de Concepción, (2022c).

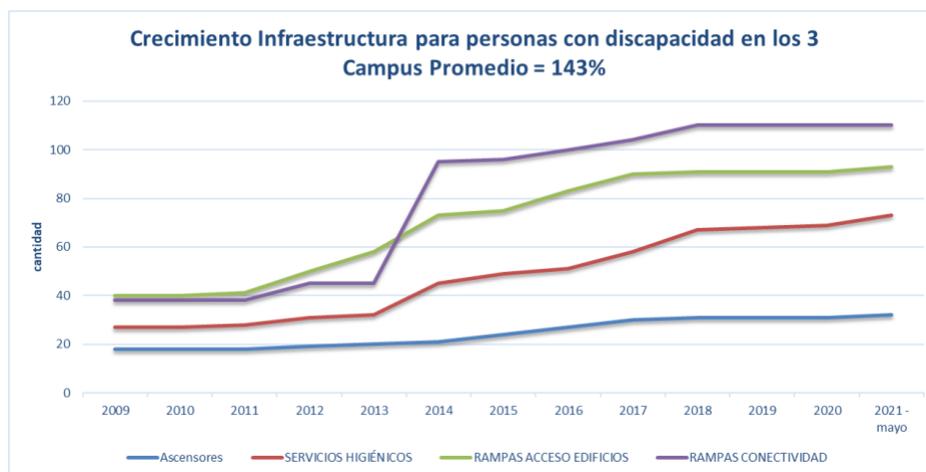
Tabla 1. Intervenciones en infraestructura entre el 2016 al 2021 en Universidad de Concepción

ADECUACIONES PARA PcD EN EDIFICACIONES EXISTENTES 2016-2020		Ascensor	Servicios Higiénicos	Rampas Acceso a Edificios o planos inclinado
2016	Cs. Económicas y Administrativas	X	X	X
	Facultad de Enfermería		X	X
2017	Tecnológico Mecánico	X	X	Existente
	Jardín Infantil - CEDIN	NA	Existente	X
	Facultad de Farmacia	X		
2018	Arco UdeC	X	X	X
	Facultad de Cs. Sociales	X		X
	Biblioteca Central	Existente	X	NA
	Depto. Cs. Políticas		X	
	Depto. Historia		X	
	Centro RAI - Calle Victoria	NA	X	X
	Facultad de Medicina	NA	Existente	Existente
	Dirección de Equidad de Género y Diversidad	NA	X	X
	Dirección de Comunicaciones	NA	X	X
	2019	Oficinas Formación Permanente- DTI	NA	X
2020	Acceso oficina TVU	NA		X
	Laboratorios de Fluidos	NA	NA	X
	Gestión Empresarial Campus Los Ángeles	NA	X	X
2021	Asuntos Estudiantiles Campus Los Ángeles	NA	X	X

Fuente: Extraído de Informe de accesibilidad e inclusión en la Universidad de Concepción, (2021a).

A continuación, en el gráfico 1, se muestra la evolución en el tiempo de las diferentes intervenciones institucionales en torno a infraestructura inclusiva (ascensores, servicios higiénicos, rampas de acceso y de conectividad). Al respecto cabe destacar que la priorización de las obras de mejora en el tema, se basa en la presencia de PcD en los espacios o por su carácter de uso público. Además, las adecuaciones se separan en obras mayores y menores por la envergadura del tipo de trabajo y de su costo.

Gráfico 1. Evolución en Infraestructura para PcD.



Fuente: Extraído de Informe de accesibilidad e inclusión en la Universidad de Concepción, (2021a)

Otro de los resultados en tema de infraestructura, es el desarrollo de un *Plan Maestro de Accesibilidad* (UdeC, 2019) (validado por equipo INCLUDEC, Vicerrectoría y Dirección de Docencia), para cumplir con el Decreto Supremo 50 [DS50] (Ministerio de Vivienda y Urbanismo [MINVU], 2015), sin embargo, este Plan Maestro se suspendió temporalmente por la contingencia sanitaria de 2020-2021, por lo que se espera retomar el diagnóstico en marzo 2023. Pese a ello, ya es posible compartir los dos ejes definidos para su elaboración:

- Eje de percepción de la comunidad universitaria: Se utilizará la información diagnóstica levantada desde el Proyecto UCO 2095 *Fortalecimiento de la política, cultura y práctica de la inclusión y atención a la diversidad* (UdeC, 2020a), desarrollando cuestionarios virtuales, conversatorios y mesas de trabajo, para ver los lineamientos y las brechas en tema de inclusión y accesibilidad de la casa de estudios, con la participación de toda la comunidad, tanto estudiantes, docentes como administrativos/as. En este eje se hace fundamental la participación de PcD, ya que las adecuaciones de infraestructura deben venir de las necesidades y valoraciones de ellas, teniendo una visión real de las necesidades de adecuación y ajustes razonables en el espacio público e infraestructura.

- Eje técnico: En él se consideran cinco fases, con sus puntos relevantes para cumplir con un proyecto global accesible e incluyente, las cuales serían las siguientes.
- Fase de Información Campus Concepción, Chillán y Los Ángeles.
- Fase Diagnóstico en espacios públicos y edificaciones (a través de la ruta accesible).
- Fase Valoración en cuanto a la percepción y participación de la comunidad universitaria para la elaboración de un plan por etapas (a 3, 5 y 10 años).
- Fase Solución y diseño desde la Dirección de Servicios.
- Gestión de Accesibilidad con propuesta de criterios ante nuevos casos, diseño y planificación (guía de buenas prácticas de accesibilidad).

Si bien los resultados expuestos describen que se ha avanzado en implementación de infraestructura, con una visión participativa, tomando en cuenta la opinión y necesidades de las PcD. Una institución que cuenta con una población estudiantil de cerca de 25.000 personas siempre necesitará nuevos accesos y mantención de estos espacios, por lo que es clave la coordinación de las distintas unidades y servicios relacionados al tema.

b. Concientización y formación académica del pregrado a través de asignatura complementaria

En los cinco años que lleva realizándose la asignatura, *Una mirada inclusiva hacia la discapacidad*, hasta el año 2022 ya la han cursado 194 estudiantes, quienes han trabajado grupalmente en proyectos inclusivos, desarrollando un promedio de 9 proyectos por año.

Como ya se ha mencionado, el estudiantado que cursa la asignatura corresponde a diversas carreras de la institución que, a lo largo de los años, han llegado a pertenecer al total de las Facultades de la UdeC (20 Facultades).

Uno de los sellos de la asignatura es que las PcD participan transversalmente incorporándose de la siguiente forma:

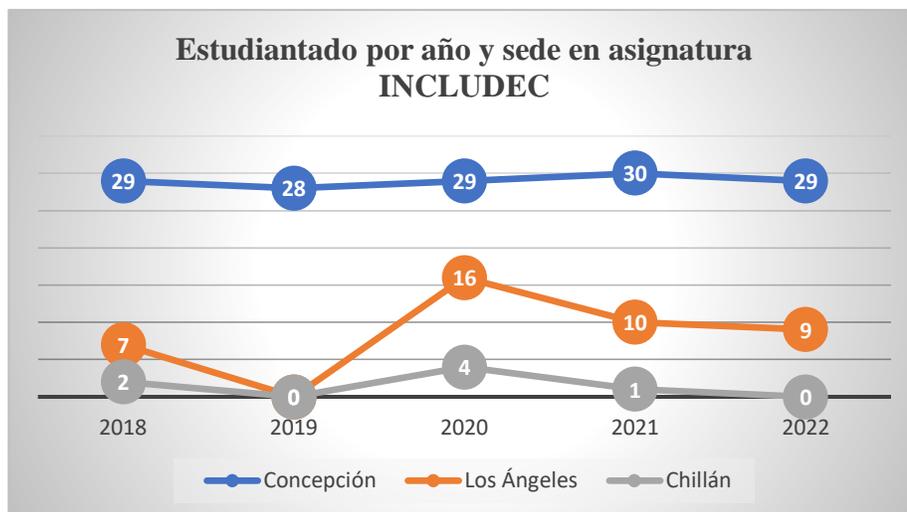
- En la mayoría de sus versiones han existido EcD que cursan la asignatura y participan activamente de ella junto a sus respectivos grupos de trabajo.
- En varias de sus versiones se ha podido contar con la participación de un docente con discapacidad, dirigiendo el Módulo de elaboración de proyectos inclusivos y formando parte de las comisiones de evaluación.
- Todos los años, para la realización del Proyecto Inclusivo, es requisito que cada grupo entreviste a una PcD que puede ser actual o ex estudiante de la institución y desde ahí surgen las barreras y propuestas de solución que darán paso a los proyectos.

Considerando los 194 estudiantes que han cursado la asignatura, existe un promedio anual de asistencia correspondiente a 39 estudiantes. En el gráfico 2 se da conocer la cantidad de estudiantado participante desde 2018 a 2022. Cómo es posible visualizar el campus con mayor participación es el Concepción con un total de 145 estudiantes, le sigue el campus Los Ángeles con 42 y muy por debajo el Campus Chillán.

Si bien las cifras de participación en dos de los tres campus han ido en alza, en el caso del campus Chillán, ésta ha sido intermitente y sus bajas han coincidido con la ausencia (por diversas razones) de un/a representante estable de INCLUDEC para este campus, aspecto que el programa ya ha tomado en consideración y espera revertir para los próximos años.

La evaluación por parte del estudiantado participante ha sido muy positiva, ya que como es posible apreciar en el gráfico 2, desde el año 2019 ha habido un aumento considerable de la preferencia por tomar esta asignatura, la cual incluso en el año 2020, y 2021 ha copado el número vacantes ofertadas (40), teniendo que incrementarlas a solicitud del estudiantado.

Gráfico 2. Cantidad de estudiantes de pregrado que han-cursado asignatura de INCLUDEC 2018-2022.



Fuente: Elaboración propia

Cabe mencionar que hasta el año 2019, la asignatura se realizaba en su totalidad de manera presencial y los/as profesores/as de la asignatura viajaban a los campus a realizarla. Ya desde el año 2020, producto de la emergencia sanitaria mundial, esta se comenzó a dictar de manera online y gracias a la posibilidad de abarcar en una sola aula virtual a estudiantado de los tres Campus, se mantiene dicha modalidad hasta la fecha.

Hasta el año 2021, el estudiantado que ha cursado las diferentes versiones de la asignatura, ya ha sumado más de 50 propuestas de proyectos inclusivos factibles de ejecutar, en áreas de: educación, salud, social, implementación de adaptaciones digitales e infraestructura física principalmente, en los que algunos de ellos, además, han sido llevados a la práctica, gracias a la adjudicación de fondos estudiantiles para concretarlos.

Actualmente esta asignatura ya ha pasado a ser una oferta permanente en la institución y se espera fortalecer las estrategias que lleven a concretar muchos más de los Proyectos presentados por los/as estudiantes.

c. *Proyecto Inclusión UdeC y propuesta de la Política Institucional de Inclusión, Atención y Valoración de la Diversidad.*

Gracias al financiamiento del Ministerio de Educación, comenzó en el año 2020 el Proyecto *Fortalecimiento de la política, cultura y prácticas de inclusión y atención a la diversidad en instituciones de educación superior de la región del Biobío*, conocido como *Proyecto Inclusión UdeC*, el cual finalizó en el mes de marzo.

Una de las líneas de trabajo y principales resultados del Proyecto Inclusión UdeC, fue la Propuesta de una Política Institucional de Inclusión, para ello el Programa INCLUEC, colaboró en las diferentes etapas de levantamiento de información y sus respectivas propuestas.

Dicha Política, lleva por título *Política Institucional de Inclusión, Atención y Valoración de la Diversidad*, su enfoque, tal como se indica dentro del texto de la Política es el siguiente:

“(…) es definida bajo un concepto amplio de diversidad, entendida como la expresión plural de las diferencias individuales, sociales y culturales; buscando garantizar a cada persona que integra la comunidad universitaria, el derecho a la igualdad de oportunidades y la no discriminación, teniendo especial consideración con los grupos de atención prioritaria tales como personas con discapacidad, migrantes, pueblos originarios, vulneración socioeconómica y personas mayores” (UdeC, 2022b).

El proceso para su desarrollo, se basó principalmente en la realización de un diagnóstico sobre inclusión, ya que esto es considerado un insumo central para la planificación, la gestión y la supervisión continua de los procesos universitarios (Solís-Grant et al; 2022), es así, que se realizó un diagnóstico participativo con toda la comunidad universitaria de sus 3 Campus (Concepción, Chillán y Los Ángeles) y un encuentro con la Red de Educación Superior Inclusiva (RESI) Biobío, todo ello organizado en 35 grupos de trabajo, desde donde se pudieron identificar las principales barreras para la inclusión y las propuestas de solución.

Este proceso fue dirigido por las profesionales del Proyecto Inclusión UdeC, con apoyo de profesionales de INCLUDEC.

En una primera instancia se generó la propuesta metodológica para el levantamiento de información diagnóstica, la cual se basó en una revisión por parte de profesionales del Proyecto Inclusión UdeC, sobre documentación, legislación, literatura y buenas prácticas realizadas en otras Instituciones. Posteriormente se generó un Comité Asesor en el que participaron representantes de diversas reparticiones de la institución, entre los cuales estaban miembros del programa INCLUDEC. Además, fue posible contar con asesoría externa del área de sociología para realizar una adecuada planificación del proceso.

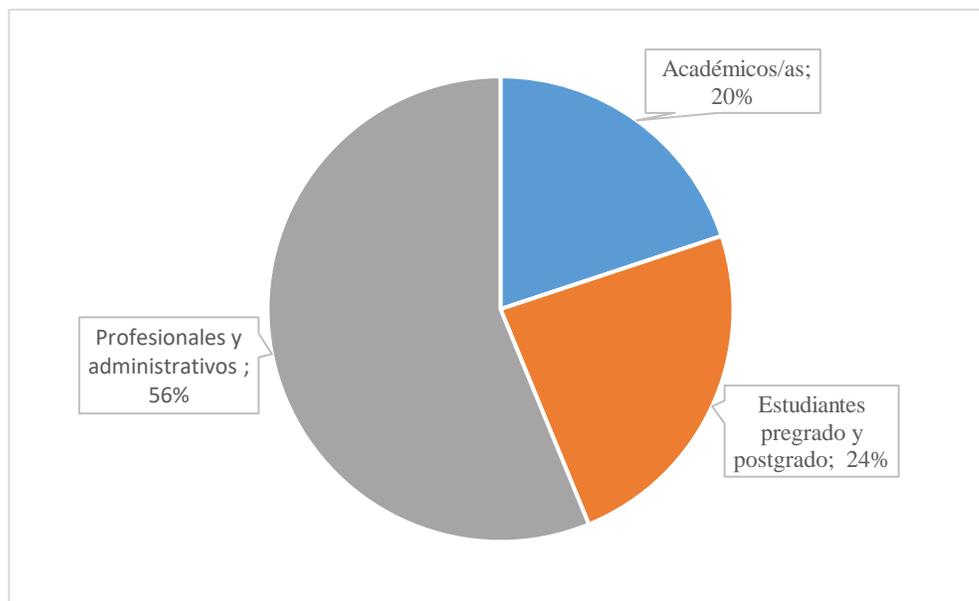
Previo al diagnóstico participativo, se realizó un llamado y posterior capacitación a estudiantes y funcionarios/as voluntarios/as, quienes aportaron como facilitadores/as en los diálogos realizados. Durante las capacitaciones, se dio a conocer la metodología a utilizar en cada encuentro y el rol de cada uno/a de los/as voluntarios/as. Posteriormente, se realizó el diagnóstico propiamente tal, con diversos representantes de la comunidad educativa. Dichos encuentros se denominaron *Diálogos por la Inclusión y Diversidad* y se desarrollaron entre los meses de abril a junio del año 2021.

El público objetivo estuvo conformado por diferentes actores de la UdeC, incorporando a personas con y sin discapacidad; entre ellos: estudiantes en general, dirigentes/as estudiantiles, estudiantes integrantes del programa ARTIUC, personal universitario de los 3 campus y de las reparticiones: Dirección de Personal, Dirección de Docencia, Dirección de Servicios Estudiantiles, Dirección de Desarrollo Estratégico y Facultades. Además, un encuentro con la comunidad externa, dirigida a representantes de RESI Biobío (UdeC, 2021b).

En cuanto al porcentaje de participación por estamento, éste fue liderado por personal no académico/a, luego estudiantes y por último el cuerpo docente (Gráfico 3).

Gráfico 3.

Participación por estamento en Diálogos por la Inclusión UdeC



Fuente: Extraído de documento de síntesis de informe final de resultados Diálogos por la inclusión y la diversidad. Proyecto Inclusión UdeC, 2021b.

Desde el diagnóstico se lograron levantar las principales barreras para la inclusión y las propuestas de solución. Todo ello para ser incorporado en la propuesta de la Política de Inclusión.

En cuanto a las barreras para la inclusión, se realizó una revisión de los principales temas tratados, lo cuales son amplios y diversos, según las realidades de cada persona y cada estamento de la comunidad educativa, sin embargo, fue posible reconocer ciertas temáticas transversales y recurrentes que se plantearon en la mayoría de los grupos de trabajo. Dichas barreras se agruparon en las dimensiones: prácticas, cultura y políticas de inclusión. En la tabla 3, se exponen las principales barreras que surgen del análisis de resultados, las cuales

se posicionaron como las más relevantes y urgentes para avanzar hacia una Universidad más inclusiva (UdeC, 2021b)

Tabla 3

Principales barreras para la inclusión detectadas en Diagnóstico Participativo UdeC

DIMENSIÓN	BARRERAS PARA LA INCLUSIÓN
Prácticas	Prácticas actitudinales inadecuadas (trato, lenguaje, disposición hacia la diversidad)
Cultura	Valores, tradiciones y costumbres de la sociedad en general que impiden el avanza hacia una cultura inclusiva (individualismo, competitividad, respuestas reactivas en vez de proactivas, asistencialismo, falta de conocimiento y valoración de la diversidad)
Políticas	Falta fortalecer las Instancias formales de capacitación y formación a docentes y funcionarios/as sobre inclusión. Barreras en accesibilidad de infraestructura y en plataformas, material e insumos para personas en situación de discapacidad. Falta una Política Institucional de Inclusión

Fuente: Tabla extraída de documento de síntesis de informe final de resultados Diálogos por la Inclusión y la Diversidad. Diagnóstico Participativo Proyecto Inclusión UdeC, 2021b.

Además de las barreras, también se levantaron propuestas de solución, las cuales fueron agrupadas en las cuatro dimensiones institucionales: docencia y resultados del proceso de formación; investigación, creación e innovación; vinculación con el medio; y gestión estratégica y recursos institucionales. Dichas dimensiones son las que se encuentran incorporadas dentro del Plan Estratégico Institucional 2020-2030 (UdeC, 2020b)

Luego de analizar los resultados del diagnóstico, en cuanto a las propuestas, fue posible identificar las que se mencionan con mayor frecuencia y que se consideraron como más relevantes y urgentes de implementar. En la tabla 4, es posible observar dichas propuestas, las cuales se traducen en soluciones a las barreras detectadas en una primera instancia.

Posteriormente, luego de levantar la información diagnóstica, se sistematizó el proceso y se generaron mesas de trabajo por cada una de las cuatro áreas identificadas en el diagnóstico, con el objetivo de diseñar la política participativamente.

Finalmente se envió el documento de propuesta de Política Institucional de Inclusión, Atención y Valoración de la Diversidad, para su revisión y retroalimentación por parte de todas las áreas exigidas por la institución, incluyendo dentro de ello, la revisión de lineamientos técnicos por parte de la Dirección de Desarrollo Estratégico y la revisión de los aspectos jurídicos por esta área de la institución.

Tabla 4

Principales propuestas para construir Instituciones de Educación Superior Inclusivas

PROPUESTAS PARA LA INCLUSIÓN	
1.	Generar y potenciar procesos de formación y capacitación de docentes y funcionarios/as.
2.	Política de inclusión institucionalizada.
3.	Política de infraestructura inclusiva bajo el Diseño Universal
4.	Accesibilidad igualitaria de plataformas, material e insumos para personas en situación de discapacidad.
5.	Actualización de instrumentos de caracterización (Catastro) acorde a criterios de inclusión y diversidad que permita conocer la realidad de estudiantes, docentes, y no docentes.
6.	Integración de contenido formativo sobre inclusión y diversidad en programas curriculares
7.	Plan comunicacional con campañas de difusión, visibilización y valoración de la inclusión y la diversidad a nivel institucional.

Fuente: Elaboración propia

La propuesta final se presentó ante las máximas autoridades de la Universidad, en el mes de octubre de 2022 y fue aprobada por unanimidad, posteriormente se le asignó el decreto institucional (UdeC, 2022b) y se continuó con el proceso de la generación de un Plan de acción participativo.

Reflexión final

Cercanos a cumplir una década de funcionamiento, el programa INCLUDEC ha contribuido al fomento de la cultura inclusiva al interior de la comunidad UdeC, desde una mirada transversal y colaborando con todas las áreas de desarrollo institucional.

Es así como desde INCLUDEC se han gestado y desarrollado diversas iniciativas en ámbitos internos y externos a la institución con el único objetivo de lograr consolidar políticas y prácticas inclusivas hacia las PcD y avanzar hacia una sociedad de valoración y respeto a la diversidad.

De igual forma, el programa ha trabajado por aportar en lo regional, nacional e internacional en las temáticas relacionadas con discapacidad e inclusión, a través del trabajo colaborativo y en red. Dichas instancias se traducen en una amplia variedad de acciones relacionadas con extensión, vinculación con las comunidades, investigación, difusión, entre muchas otras.

Al ser un programa hasta la fecha de voluntariado, que agrupa a profesionales y académicos en una institución con una población de 25.208 estudiantes (UdeC, 2022a), el alcance de su accionar, no sería posible sin el aporte de otras unidades y reparticiones institucionales.

La responsabilidad para lograr una institución inclusiva, debe ser compartida entre los diferentes miembros de la institución educativa, considerando los entornos sociales, personales e institucionales, para ello la Universidad debe generar políticas y orientar las estrategias que guíen su accionar (Solís-Grant et al; 2023). Sin duda los desafíos son amplios, ya que aún existen brechas en los procesos internos, concientización, difusión, infraestructura, y consolidación de unidades, entre muchos otros. Debido a lo anterior, se requiere un trabajo constante, siendo esencial el compromiso de cada una de las personas que componen la comunidad universitaria.

Desde INCLUDEC continuaremos promoviendo, impulsando, participando y aportando a la consolidación de una institución inclusiva en su más amplio espectro.

Debido a la importancia de transversalizar la inclusión en educación terciaria, el presente capítulo buscó ser un aporte ya que las iniciativas descritas, pueden ser replicables por cualquier institución de educación superior, siempre que se considere la realidad local y la amplia participación.

Dentro de las acciones actualmente en desarrollo, el mencionado Proyecto Inclusión UdeC, permitirá fortalecer este programa y otros que aportan a la inclusión y diversidad al interior de la institución, con la finalidad de impulsar una Unidad institucionalizada y transversal, con carácter consultivo y resolutivo en el tema de inclusión, dándoles continuidad a las iniciativas realizadas hasta ahora, y contribuyendo a disminuir las barreras de inequidad en la Educación Superior.

Bibliografía

- Centro interuniversitario de Desarrollo [CINDA]. (2019). *Educación Superior Inclusiva*. Colección Gestión Universitaria. Recuperado el 25 de octubre de 2022 de <https://drive.google.com/file/d/1m679TzAr98814y9DV0TuMxlxGsfHR9Hw/view?usp=sharing>
- Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional [DEMRE], Universidad de Chile (2022). *Resultados Participación PSD 2018-2022*. Recuperado el 25 de octubre de 2022 de <https://demre.cl/inclusion/solicitudAjustes>
- Decreto Supremo 50 de 2015, Santiago de Chile, Ministerio de Vivienda y Urbanismo, 2015. Recuperado el 25 de octubre de 2022 de <https://www.minvu.cl/wp-content/uploads/2019/05/DS-N-50-2015-Accesibilidad-Universal-OGUC.pdf>
- Dirección de Servicios, Universidad de Concepción (Mayo de 2021). *Accesibilidad e Inclusión en la Universidad de Concepción*, (no publicado).
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (Sexta Edición). México: McGraw-Hill. Recuperado de <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Ley 20.422 de 2010. *Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de Personas con Discapacidad*. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile. Recuperado el 28 de octubre de 2022 de https://www.senadis.gob.cl/pag/195/1432/ley_n20422#:~:text=E1%2010%20de%20febrero%20de,intersectorialidad%2C%20participaci%C3%B3n%20y%20di%C3%A1logo%20social.

- Ley 21.091 de 2018. *Ley Sobre Educación Superior*. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile. Recuperado el 28 de octubre de 2022 de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1118991&idParte=9917404>
- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2001). *Clasificación Internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud [CIF-IA]*. Recuperado el 28 de octubre de 2022 de https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/43360/9241545445_spa.pdf
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Recuperado el 28 de octubre de 2022 de <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Red G9. Universidades Públicas no estatales. (2022). *Nuestras Universidades*. Recuperado el 7 de noviembre de 2022 de <https://redg9.cl/nuestras-universidades/>
- Rodríguez, G. y Valenzuela, B. (2019). *Acceso y permanencia de estudiantes con discapacidad en las universidades chilenas*. *Sinéctica*, 53, 1-16. Recuperado el 7 de noviembre de 2022 de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-109X2019000200002&script=sci_arttext#:~:text=En%20Chile%2C%20los%20mecanismos%20de,a%20criterio%20de%20cada%20institución
- Servicio Nacional de la Discapacidad [SENADIS]. (2011). *Acta de la Primera Jornada en Educación Superior*. Concepción 2011(no publicado).
- Servicio Nacional de la Discapacidad [SENADIS]. (2015). *Segundo estudio nacional de Discapacidad*. Recuperado el 7 de noviembre de 2022 de https://www.senadis.gob.cl/pag/355/1197/ii_estudio_nacional_de_discapacidad
- Servicio Nacional de la Discapacidad [SENADIS]. (2022). *Medidas de accesibilidad e inclusión para personas con discapacidad*. Recuperado el 7 de noviembre de 2022 de <https://www.senadis.gob.cl/documentos/listado/140/material-grafico-senadis/page/2>
- Servicio Nacional de la Discapacidad [SENADIS]. (2022). *Ingreso y Apoyos de Instituciones de Educación Superior para estudiantes con discapacidad*. Recuperado el 7 de noviembre de 2022 de <https://demre.cl/inclusion/documentos/guia.ingreso.y.apoyo.admesp.pdf>
- Solis-Grant, MJ. Bretti-López MJ. Espinoza-Parçet, C. Pérez-Villalobos, C. Rodríguez-Núñez, I. Pincheira-Martínez, C. Sepúlveda-Carrasco, C. (2023). *Inclusion in the university: who assumes responsibility? a qualitative study*. *PLoS One*. 2023 Jan 20;18(1): e0280161. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0280161>
- Solis-Grant, MJ. Espinoza-Parçet, C. Sepúlveda-Carrasco, C. Pérez-Villalobos, C. Rodríguez-Núñez, I. Pincheira-Martínez, C. Gómez-Varela, JP. Aránguiz-Ibarra, D. (2022). *Inclusion at universities: Psychometric properties of an inclusive management scale as perceived by students*. *PLoS One*. 2022 Jan 7;17(1):e0262011. doi: 10.1371/journal.pone.0262011. PMID: 34995314; PMCID: PMC8741060.
- Universidad de Concepción. (2013). *Sistemas de Admisión Especial para discapacitados visuales*. Recuperado el 7 de noviembre de 2022 de <http://artiuc.udec.cl/wp-content/uploads/2015/08/2013-Disc-Visuales.pdf>

- Universidad de Concepción. (2014). *Informe anual de funcionamiento Programa INCLUDEC Universidad de Concepción*, (no publicado).
- Universidad de Concepción. (Noviembre de 2019). *Plan maestro de accesibilidad universal Universidad de Concepción*, (no publicado).
- Universidad de Concepción. (2020a). *Fortalecimiento de la política, cultura y prácticas de inclusión y atención a la diversidad en el sistema de educación superior de la región del Biobío. Proyecto Inclusión UdeC, UCO 2095* (no publicado).
- Universidad de Concepción. (2020b). *Plan Estratégico Institucional 2021-2030*. Recuperado el 7 de noviembre de 2022 de <https://pei.udec.cl/pei-2021-2030/#:~:text=Garantizar%20un%20proceso%20formativo%20integral,la%20responsabilidad%20social%20y%20medioambiental>.
- Universidad de Concepción. (2021a). *Informe de accesibilidad e inclusión Universidad de Concepción*. Respuesta Ordinario MINEDUC N°/06-3714 (no publicado).
- Universidad de Concepción. (2021b). *Síntesis de informe final de resultados Diálogos por la Inclusión y la Diversidad. Diagnóstico Participativo Proyecto Inclusión UdeC, UCO 2095* (no publicado).
- Universidad de Concepción. (2022a). *UdeC en cifras*. Recuperado el 7 de noviembre de 2022 de <https://www.udec.cl/pexterno/node/16>
- Universidad de Concepción. (2022b). *DECRETO U. DE C. N°2022-128 Política Institucional de Inclusión, Atención y Valoración de la Diversidad*. Recuperado el 11 de noviembre de 2022 de http://documentos.udec.cl/sites/default/files/decreto%202022-128_compressed.pdf
- Universidad de Concepción. (2022c). *Informe propuesta de procedimientos sobre ajustes necesarios para PcD de la Universidad de Concepción* (no publicado).
- Zuzulich, M, Achiardi, C., Hojas, A. y Lissi, M. (2014). Inclusión de estudiantes con discapacidad en universidades chilenas: mecanismos de admisión y recursos para su implementación. *Propuestas para Chile* (55-88). Pontificia Universidad Católica de Chile. Recuperado el 7 de noviembre de 2022 de https://politicaspUBLICAS.uc.cl/wp-content/uploads/2015/05/Propuestas-para-Chile-2014_Capítulo-2_Zuzulich.pdf



Programa Yo descubro en UCEN³²: ¿Qué perciben los jóvenes con discapacidades intelectuales y del desarrollo?

Alexis Araya Cortés³³; Paulina Olivares Cortés³⁴ y Mónica Maza Pincheira³⁵

Resumen

En los últimos años el ingreso de personas con discapacidad a la Educación Superior ha aumentado en Latinoamérica y particularmente en Chile, siendo el colectivo con discapacidad intelectual y del desarrollo el que presenta mayores desafíos. De acuerdo a lo anterior, el objetivo de esta experiencia es presentar los aportes generados por el Programa Yo descubro en UCEN a partir de las percepciones de los y las estudiantes con discapacidad intelectual y del desarrollo. Se realizó una revisión de los distintos documentos oficiales del programa y del informe de evaluación que realiza la dirección de Vinculación con el Medio de la Universidad Central de Chile. La experiencia reporta las percepciones de 15 jóvenes que cursaron el programa en contexto de pandemia COVID-19 el año 2020. De acuerdo al análisis documental, los resultados evidencian que los jóvenes presentan altas expectativas que se relacionan con un adecuado nivel de satisfacción. Asimismo, existe una alta valoración hacia el programa, destacando el desarrollo de diversas habilidades para la transición a la vida adulta. Las principales mejoras que declaran los y las estudiantes, se relacionan con el aumento del tiempo de los talleres, la organización de horarios más flexibles, la revisión de aspectos audiovisuales, tecnológicos y el uso de recursos didácticos en el programa.

Palabras Clave: educación inclusiva, discapacidad intelectual, enseñanza superior, acceso a la educación, tránsito a la vida adulta.

³² Esta publicación se origina a partir del Informe de Evaluación de Contribución del Programa Yo Descubro en UCEN Sede Región de Coquimbo (2020), a cargo de la Dirección de Vinculación con el Medio de la Universidad Central de Chile.

³³ Profesor de Educación Diferencial; Licenciado en Educación y Magíster en Psicología Educacional. Universidad Central de Chile; alexis.araya@ucentral.cl. ORCID: 0000-0002-8800-1774

³⁴ Profesora de Educadora Diferencial, Licenciada en Educación y Magíster de Educación Inclusiva. Universidad Central de Chile; paulina.olivares@ucentral.cl. ORCID: 0000-0003-2248-8169

³⁵ Profesora de Educación Diferencial, especialista en trastornos de la visión; Magíster en Educación con mención en Gestión Educacional. Universidad Central de Chile; mmazap@ucentral.cl. ORCID: 0000-0002-8517-7934

Introducción

Las personas con discapacidad, históricamente, no han sido consideradas plenamente en la sociedad y la familia, es decir, con menos oportunidades para estudiar, trabajar y aportar a la sociedad, siendo en un momento de la historia relegadas a actividades de entretenimiento y apoyos menores (Gutiérrez-Mejía et al., 2020). Recientemente, se ha integrado el nuevo Modelo de Calidad de Vida y Apoyos (MOCA), que integra características significativas de la transformación actual en el campo de la discapacidad intelectual y del desarrollo (DID). Estas características abarcan un enfoque holístico e integrado, centrado en los derechos humanos y legales de las personas con discapacidad, que basa sus decisiones sobre servicios y apoyos en las limitaciones significativas de las principales áreas de actividad de la vida, con un énfasis en los apoyos individualizados proporcionados dentro de ambientes inclusivos de la comunidad y promoviendo la evaluación de resultados (Verdugo et al., 2021).

Este proceso de cambio pretende generar las condiciones para que las personas con DID puedan alcanzar metas similares al de las demás personas, favoreciendo de este modo, la igualdad de condiciones, evitando la discriminación inicial y la segregación de este colectivo. De acuerdo a lo anterior, Ramírez (2018) visualiza un incremento de estudiantes con discapacidades que acceden a la educación superior; y esto obliga a las instituciones de educación superior a acoger sus necesidades particulares y a responder a ellas mediante la creación de políticas y normas que asuman la perspectiva de la discapacidad en estos sistemas educativos. En este sentido, la educación es un aspecto que impacta en la calidad de vida de las personas y en especial de aquellas con necesidades de apoyo. En particular, la educación inclusiva para estudiantes con DID, representa un reto para las instituciones de educación regular (Tigre y Jara, 2022, p. 1). Es de vital importancia reconocer que la presencia de personas con discapacidad en estos ámbitos exige a las universidades desarrollar acciones inmediatas ante el reconocimiento de la educación superior como un derecho fundamental para el cumplimiento de otros derechos; recordando así la interdependencia entre los mismos (Ramírez, 2018).

El concepto de discapacidad intelectual ha evolucionado en tres grandes etapas: el modelo tradicional, el paradigma de rehabilitación y el paradigma social. Al referirse al paradigma social, el desarrollo del concepto de la discapacidad intelectual se debe enmarcar dentro de la evolución del concepto de la discapacidad en general. Este recorrido histórico se inicia con las clasificaciones internacionales propuestas por la Organización Mundial de la Salud (OMS) hasta la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y la Salud (CIF) del 2001. En estos dos modelos opuestos está basada la CIF, con el fin de conseguir la integración de las diferentes dimensiones del funcionamiento, la clasificación utiliza un enfoque “biopsicosocial”. Sin embargo, en las últimas décadas se ha cambiado positivamente la manera de comprender a las personas con DID, y con ello la visión y orientación de las prácticas profesionales y organizacionales. La atención no se centra exclusivamente en el estudio y conocimiento de los defectos o limitaciones de la persona sino más bien en las características de su entorno (Verdugo et al., 2021). Todo esto teniendo en cuenta que la comprensión actual de la discapacidad intelectual parte de una aproximación integral e incluye los enfoques biomédicos, psicoeducativos, sociales y de la justicia (Schalock et al., 2016; Schalock et al., 2021).

Con respecto a la inclusión en contextos universitarios, Peralta (2007) señala que es un hecho que las universidades, en general, no contemplan entre sus posibles estudiantes a personas con DID. Si se analiza la situación, se identifican problemas de acceso a la educación y permanencia en las aulas y dificultades con las prácticas existentes en el sistema educativo universitario, y existen escasos estudios que aborden esta problemática. Además, el autor señala que el desarrollo de los principios de igualdad de oportunidades y de integración parecen referirse exclusivamente a otras discapacidades como física y sensoriales, estableciéndose, implícitamente, que las instituciones de educación superior no son un espacio donde participen las personas con DID. Es oportuno señalar que la transición a la vida adulta (TVA), se considera un proceso multidimensional que implica desarrollar objetivos relacionados con el empleo, la participación en actividades formativas más allá de la educación obligatoria, la vida y el cuidado del propio hogar, la implicación activa en distintos espacios de la comunidad, y la vivencia de relaciones sociales y personales satisfactorias (Fullana et al., 2015). En este sentido, existe un consenso en que la TVA se

debe entender como un proceso planificado con foco de atención en la enseñanza y el aprendizaje de aquellas habilidades conceptuales, sociales y procedimentales imprescindibles para encarar los desafíos que plantea la Vida Adulta (Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC], 2013).

Por otro lado, es relevante señalar que debido al contexto de pandemia por COVID-19, a nivel mundial y en Chile, durante el inicio del año 2020, se produjo el cierre masivo de la mayoría de las instituciones educativas y de todas las actividades presenciales, con el fin de evitar la propagación del virus y mitigar su impacto (Giannini, 2020). En este sentido es imprescindible poner especial atención en los grupos vulnerables, ya que representan el sector de la población con mayor desigualdad, aumentando el rezago y la exclusión (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2020).

De acuerdo a lo anterior, un ejemplo de grupos vulnerables son los jóvenes con discapacidad que se encuentran matriculados en las IES. Es necesario brindarles condiciones académicas necesarias para que permanezcan en las instituciones, transiten con la mayor accesibilidad posible, egresen con éxito y puedan insertarse laboralmente de forma efectiva, lo que impulsará un mayor desarrollo personal y social, lo que posibilitará impulsar acciones para una recuperación integral después de la pandemia (Amaro-Arista et al., 2022).

➤ Caracterización del programa

Yo Descubro en UCEN es un programa de Vinculación con el Medio (VCM) a cargo de la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial de la Universidad Central de Chile (UCEN), Región de Coquimbo, que entrega oportunidades de aprendizaje para fortalecer las habilidades necesarias para la transición para la vida adulta, en ambientes sociales reales para jóvenes de 18 a 35 años con discapacidades intelectuales y del desarrollo, pertenecientes a un nivel socioeconómico medio y bajo de las comunas de La Serena y Coquimbo.

El programa da respuesta a la problemática a nivel regional de la escasez de oportunidades para este grupo de personas con DID. Entre las causas se podrían señalar, la falta de programas para el desarrollo de las habilidades que permitan transitar a una vida adulta y activa en entornos universitarios, las bajas expectativas de las familias en cuanto al desarrollo de sus capacidades y la estigmatización social centrados en diagnósticos. De acuerdo a lo anterior, y como consecuencia, tenemos jóvenes confinados en sus hogares, sin las oportunidades de participar en la sociedad como sujetos de derechos.

La importancia del programa es que rompe el paradigma centrado en la discapacidad, para centrarse en un enfoque de derechos realzando las potencialidades individuales de cada joven, además de beneficiar a su entorno familiar permitiendo visualizar una oportunidad de crecimiento y desarrollo de una vida adulta, impactando socialmente a la comunidad universitaria, otorgando la oportunidad de concretar lineamientos y principios a la carrera de Pedagogía Educación Diferencial y la universidad.

➤ Objetivo general del programa

Desarrollar competencias de transición a la vida adulta en jóvenes de 18 a 32 años, con discapacidades intelectuales y del desarrollo, a través de sesiones de trabajo y/o talleres en diversos ámbitos (habilidades personales, independencia y autonomía, orientación vocacional, autoestima, relaciones interpersonales y vínculo con pares), mejorando su calidad de vida, comprometiendo a diferentes actores de la universidad, familias y comunidad.

➤ Objetivos específicos del programa

- Fortalecer habilidades personales en jóvenes con DID.
- Desarrollar sesiones de orientación vocacional a jóvenes con DID.
- Potenciar las expectativas sociales y familiares de los jóvenes con DID.

➤ Equipo de trabajo y estudiantes

El programa está conformado por docentes y estudiantes de las carreras de Pedagogía en Educación Diferencial, Pedagogía en Educación Física y Psicología de la Universidad Central de Chile, Región de Coquimbo y jóvenes con DID, que junto a sus familias son los beneficiarios del programa, cumpliendo un rol activo dentro de las actividades propuestas. El detalle de los participantes se puede observar en la Tabla 1.

Tabla 1
Caracterización de los actores principales del programa

Tipo de actores	Internos	Externos
Docentes UCEN	5	
Estudiantes UCEN	5	
Jóvenes con DID		15
Familia de los jóvenes con DID		15

Fuente: Elaborado a partir del informe VCM, Universidad Central de Chile, (2020).

➤ Actividades desarrolladas en el programa

La propuesta del programa consiste en clases y talleres en modalidad remota en forma individual y grupal, que incorporan diversas actividades para transitar a la vida adulta. Estos talleres contemplan el desarrollo de las siguientes dimensiones: habilidades personales, independencia y autonomía, orientación vocacional, autoestima, relaciones interpersonales y vínculo con pares (amigos y compañeros). Es relevante señalar que las habilidades anteriores, se determinaron a partir de las dimensiones de calidad de vida individuales propuestos por Schalock y Verdugo (2012).

Se realizaron de forma semanal talleres vía WhatsApp y videollamadas, debido a la pandemia por COVID-19 y el confinamiento en los hogares. En este sentido, se priorizaron dos ámbitos de trabajo. El primero, se relaciona con el desarrollo personal y las actividades de la vida diaria. Este ámbito, estuvo a cargo de las estudiantes de Pedagogía en Educación Diferencial, acompañadas de una docente especialista de la carrera, estudiantes de

Educación Física y Psicología. El segundo ámbito a desarrollar estuvo relacionado con el deporte y recreación, a cargo de los estudiantes y un docente de la carrera de Pedagogía en Educación Física.

En el área de *habilidades personales*, las estudiantes de Educación Diferencial promovieron el desarrollo de habilidades como, la empatía, la resolución de conflictos de la vida cotidiana y creatividad, a través de cápsulas educativas. Además, las estudiantes implementaron distintas estrategias de modelaje y juegos de roles asociados a la responsabilidad y empatía entre otros, las cuales se realizaron semanalmente en los talleres que realizaron las estudiantes con acompañamiento de la coordinadora del programa Yo descubro en UCEN.

Dentro del área de *independencia y autonomía*, se trabajó en conjunto con la familia, entregando las herramientas necesarias y aportando con sugerencias de actividades para propiciar la vida adulta y activa. Uno de los ejemplos son las cápsulas (micro-videos) del uso del microondas, manejo de la lavadora, actividades de orden e higiene personal, uso del dinero como medio de intercambio y la alimentación, entre otras. Estos talleres estuvieron a cargo de las estudiantes de la carrera de Educación Diferencial de la universidad.

En el área de *orientación vocacional*, las estudiantes de la carrera de Educación Diferencial realizaron actividades enfocadas al conocimiento del mundo laboral y a la identificación de intereses para insertarse a la vida del trabajo (aplicación de cuestionarios de intereses vocacionales). Lo anterior, se llevó a cabo a través de videos que presentaban las posibilidades laborales, desarrollando la autodeterminación, donde los jóvenes toman el control de su propia vida.

Los apoyos en el área de *autoestima*, se llevaron a cabo por los y las estudiantes de Psicología y Pedagogía en Educación Diferencial. Las acciones en este ámbito se realizaron de forma individualizada mediante la plataforma Microsoft Teams. El objetivo de las sesiones fue favorecer el reconocimiento de emociones, identificar fortalezas y generar actividades donde los jóvenes se sintieran valorados por su entorno. De forma

complementaria, a través llamadas telefónicas los y las estudiantes a cargo, monitoreaban las actividades y tareas asignadas para cada uno de los jóvenes, entendiendo la heterogeneidad del grupo.

Por último, se trabajó el área de *vínculo entre pares y relaciones interpersonales*. En este ámbito los y las estudiantes de Educación Física, realizaron actividades motoras y recreativas con el objetivo de incrementar el trabajo en equipo. Se realizaron diversas dinámicas y juegos para conocer a los compañeros, asimismo potenció el diálogo y las habilidades sociales. Este acompañamiento genera un proceso de enseñanza aprendizaje, el cual permite fortalecer los lazos entre compañeros y estudiantes que realizan la actividad cooperativa. En la Tabla 2, se detallan las acciones realizadas en el programa.

Tabla 2
Síntesis de las actividades desarrolladas en el programa

Habilidad	Responsable	Actividades
Habilidades personales	Estudiantes de Psicología y Educación Diferencial	- Cápsulas educativas. - Talleres de resolución de conflictos.
Independencia y autonomía	Estudiantes de Educación Diferencial	- Cápsulas informativas sobre uso de artefactos, higiene personal, alimentación y uso funcional del dinero.
Orientación vocacional	Estudiantes de Educación Diferencial	- Videos sobre trabajos y ocupaciones.
Autoestima	Estudiantes de Educación Diferencial y Psicología.	- Aplicación de cuestionarios de intereses.
Relaciones interpersonales y vínculo con pares.	Estudiantes de Educación Física.	- Actividades físicas y recreativas. - Dinámicas de juego.

Fuente: Elaboración propia

Metodología

El objetivo de este trabajo es identificar los aportes generados por el Programa Yo descubro en UCEN (2020) a partir de las percepciones de los propios estudiantes con discapacidad intelectual y del desarrollo, reportadas en el informe de evaluación del área de Vinculación con el Medio (VCM) de la Universidad Central de Chile.

Se realizó una revisión documental, que consiste en buscar, seleccionar, organizar y analizar un conjunto de materiales escritos para responder a una o varias preguntas sobre un tema (Bermeo-Yaffar et al., 2016, p. 105). Para los autores son aspectos claves en este método, la pertinencia de la fuente con respecto al problema que se investiga y establecer categorías de análisis como ejes orientadores, entre otros.

Particularmente en este trabajo se analizaron los documentos oficiales del programa y el Informe de evaluación de contribución del programa de vinculación con el medio: Yo Descubro en UCEN Región de Coquimbo (2020), a cargo de la dirección de la misma unidad de la Universidad Central de Chile. Para elaborar el informe de evaluación, el equipo VCM utilizó el método mixto de investigación, debido a que en la actualidad constituyen, una excelente alternativa para abordar temáticas de investigación en el campo educativo (Pereira, 2011).

Los participantes de esta experiencia fueron 15 estudiantes con DID egresados de escuelas regulares con Programa de Integración Escolar (PIE) y escuelas especiales pertenecientes a las comunas de La Serena y Coquimbo, Chile. En la Tabla 3, se presentan las características de los jóvenes.

Tabla 3
Caracterización de estudiantes del programa

Tipo de discapacidad	Edad promedio	Estudios anteriores	N	Comuna	N
Síndrome de Down	24 años	Escuela especial	8	Coquimbo	10
		Escuela con PIE	2	La Serena	
Discapacidad intelectual	28 años	Escuela especial	1	La Serena	3
		Escuela con PIE	2		
Trastorno del Espectro Autista	26 años	Escuela con PIE	2	La Serena	2

Nota. Elaboración propia

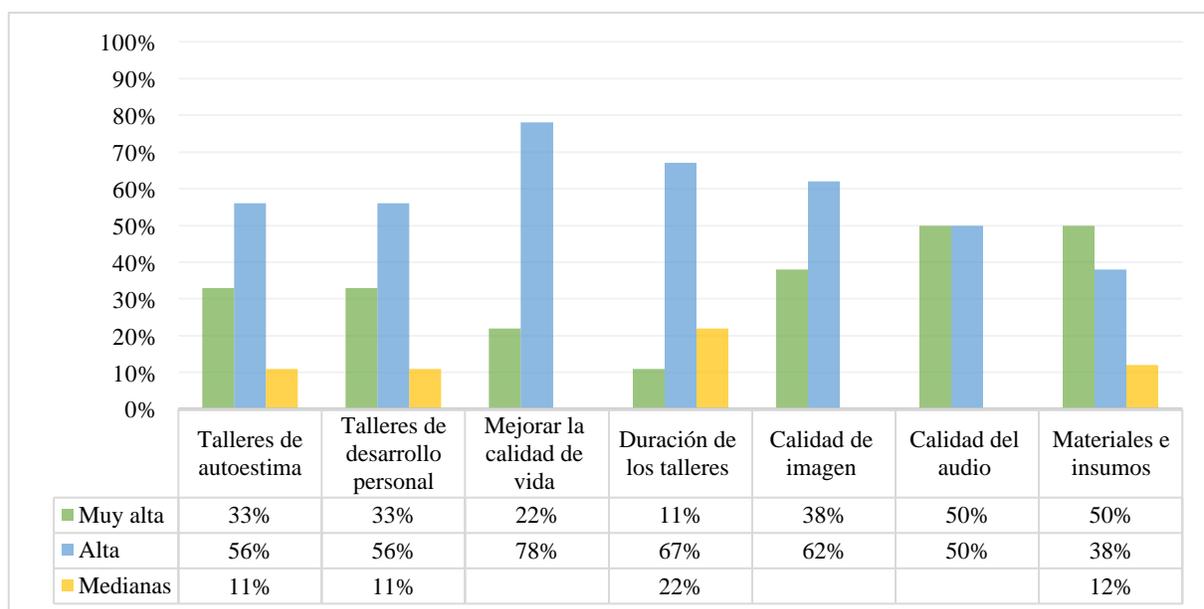
De acuerdo a lo declarado en el informe de evaluación, el equipo VCM utilizó las siguientes técnicas para recoger la información. En la etapa cuantitativa, aplicó un cuestionario tipo encuesta, entendido como uno de los instrumentos utilizados en el área social para recolectar datos a través de un conjunto de preguntas abiertas y cerradas (Hernández et al., 2014). El cuestionario estaba compuesto por diversas preguntas y escalas agrupadas en 5 dimensiones: *expectativas*, *nivel de satisfacción específica y general*, *aportes del programa y desarrollo de habilidades (antes y después)*. En la etapa cualitativa, se utilizó la entrevista, considerada como una interacción entre dos o más sujetos basada en una conversación que nos brinda información, guiada por objetivos establecidos en función de los intereses del investigador (Schettini y Cortazzo, 2015). Las categorías de indagación para este trabajo fueron las *expectativas* y el *nivel de satisfacción*, el aporte y *desarrollo de habilidades* para la transición a la vida adulta, y las *mejoras* hacia el programa.

Resultados

➤ Expectativas de los y las estudiantes hacia el programa

Con relación a las *expectativas*, al inicio del programa los y las estudiantes reportaron un nivel positivo, concentrándose la mayoría de los aspectos evaluados en las categorías de “Altas” y “Muy altas expectativas”. En primer lugar, se destaca favorablemente, las actividades asociadas a *mejorar la calidad de vida* e indicadores como la *calidad de imagen y audio*. En segundo lugar, los *talleres de autoestima y desarrollo personal*. Por último, con porcentajes más bajos se encuentran la *duración de las sesiones y/o talleres*, junto con los *materiales e insumos* (Véase Figura 1).

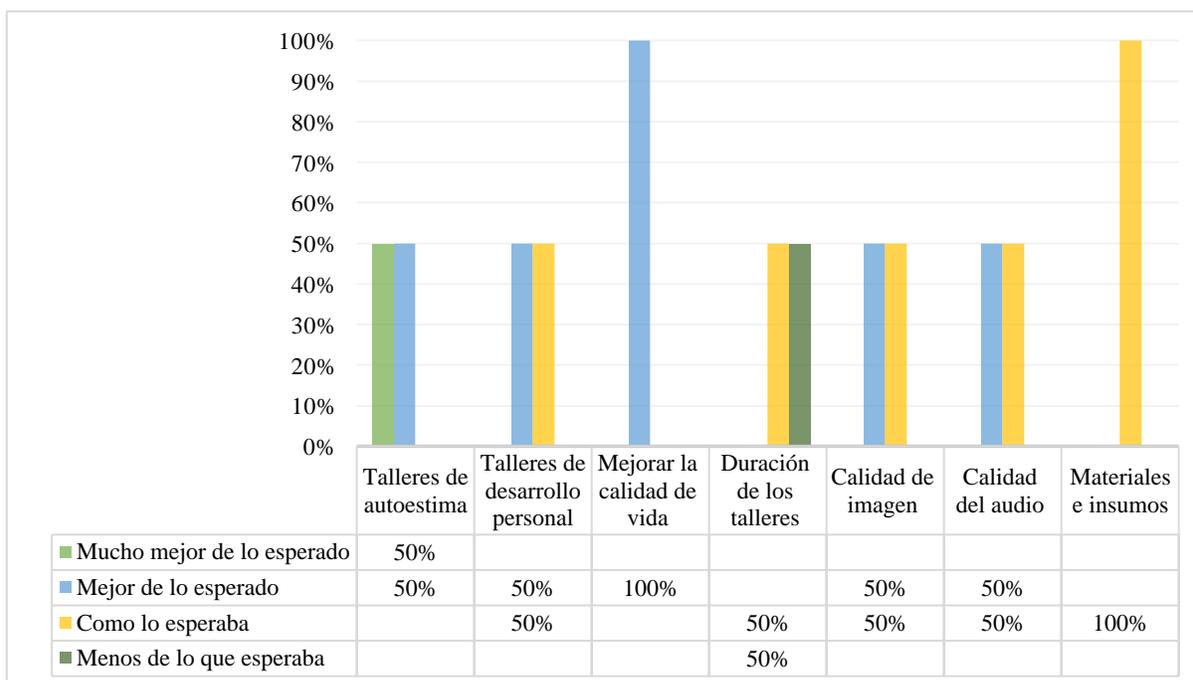
Figura 1: *Expectativas declaradas por estudiantes del programa*



Nota. Elaborado a partir del informe VCM, Universidad Central de Chile, (2020). En este gráfico de barras se muestran los porcentajes de respuestas de los y las estudiantes sobre las expectativas antes de cursar el programa. En la parte inferior del gráfico, se presenta una tabla que describe en detalle cada uno de los indicadores y porcentajes.

Con respecto al nivel de *satisfacción*, al finalizar el programa los y las estudiantes declararon un nivel más variable y realista con la experiencia desarrollada en el contexto de pandemia. La mayoría de los aspectos evaluados se encuentran entre las alternativas “Mejor de lo que esperaba” y “Como lo esperaba”. En la Figura 2, se observa que las actividades propuestas para *mejorar la calidad de vida*, se mantiene como una variable bien evaluada (100%). Asimismo, se destaca que los talleres de autoestima, un 50% de estudiantes declara que fueron “Mucho mejor de lo esperado”, mientras que la otra mitad reporta que fueron “Mejor de lo esperado”. Para los materiales e insumos, un 100% manifiesta que fue “Como lo esperaba”. En cuanto a los *talleres de desarrollo personal, calidad de imagen y audio*, la mitad de los y las jóvenes declararon “Mejor de lo esperado”, mientras que la otra mitad consideró que fueron “Como lo esperaba”. Por último, la *duración de los talleres* fue uno de los aspectos en donde el 50% declaró “Menos de lo que esperaba”. Estos resultados, podrían responder a la pandemia por COVID-19 y al confinamiento, debido a que los talleres se realizaron en modalidad remota, en donde el uso de recursos y dispositivos provenían principalmente del hogar de los jóvenes.

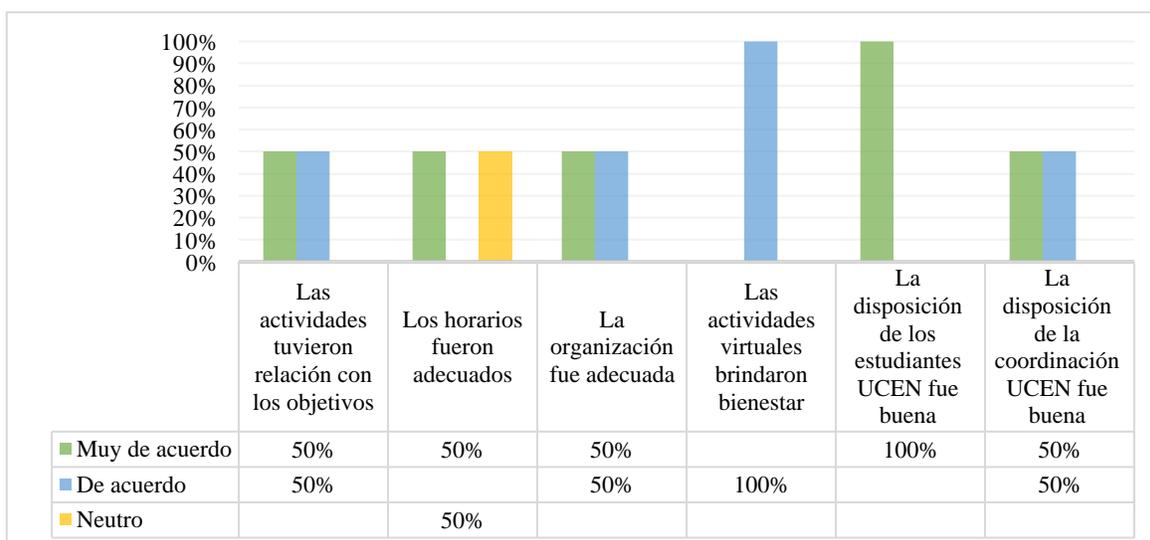
Figura 2. Nivel de satisfacción declarada por los y las estudiantes del programa



Nota. Elaborado a partir del informe VCM, Universidad Central de Chile, (2020). En este gráfico de barras se muestran los porcentajes de respuestas de los y las estudiantes sobre el nivel de satisfacción al terminar el programa. En la parte inferior del gráfico, se presenta una tabla que describe en detalle cada uno de los indicadores y porcentajes.

Por último, los indicadores de satisfacción generales del programa, muestran que la mayoría de los aspectos consultados se encuentran en las categorías “Muy de acuerdo” y “De acuerdo”. El 100% de los y las estudiantes manifestaron estar “Muy de acuerdo” con la buena disposición hacia el trabajo de los y las estudiantes de la Universidad Central de Chile. Asimismo, el 100% de participantes señalaron estar “De acuerdo” con que las actividades realizadas brindaron bienestar. En cuanto a la coherencia entre las actividades y los objetivos planteados por el programa, la adecuada organización de los encargados y la buena disposición para el trabajo del equipo ejecutor, la mitad del estudiantado manifestó estar “Muy de acuerdo”, mientras que la otra mitad, declaró estar “De acuerdo”. Con un nivel más bajo de satisfacción, podría considerarse los horarios de las actividades, debido a que un 50% de los y las estudiantes se reportó neutral, es decir, “Ni de acuerdo, ni en desacuerdo” y la otra mitad declaró estar “Muy de acuerdo” (Véase Figura 3).

Figura 3 Nivel de satisfacción general del programa según los y las estudiantes del programa



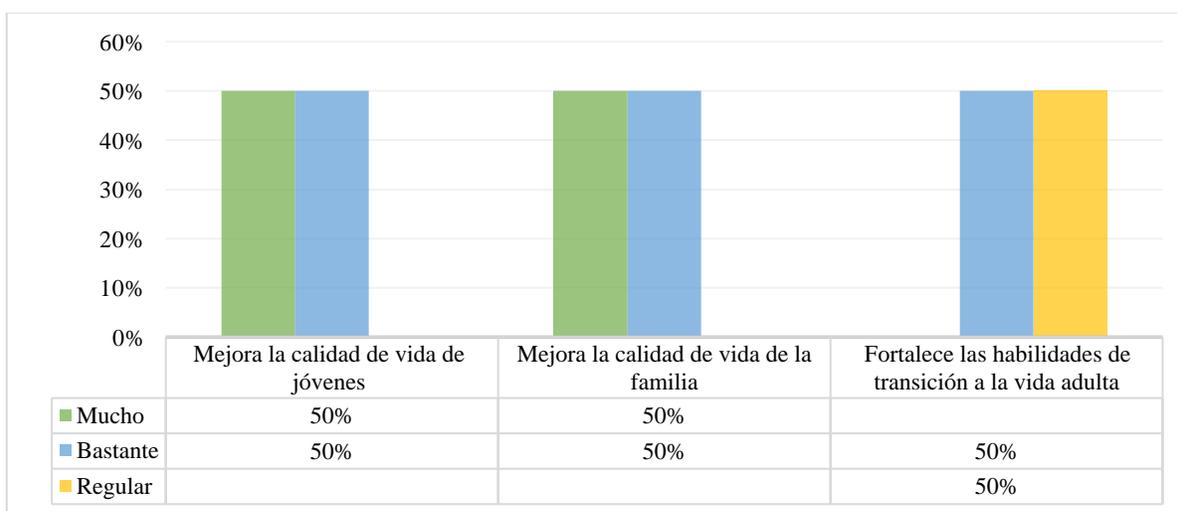
Nota. Elaborado a partir del informe VCM, Universidad Central de Chile, (2020). En este gráfico de barras se muestran los porcentajes de respuestas de los y las estudiantes sobre el nivel de satisfacción general una vez finalizado el programa. En la parte inferior del gráfico, se presenta una tabla que describe en detalle cada uno de los indicadores y porcentajes.

➤ Desarrollo de habilidades para la transición a la vida adulta

Los aportes percibidos por los y las estudiantes se encuentran en las categorías más altas. El 50% del grupo considera que el programa aportó “mucho” a *mejorar la calidad de vida de ellos y de su familia*, mientras que la otra mitad, reportó como “bastante” el apoyo del programa en ese ámbito. Asimismo, el 50% del grupo considera que el programa contribuyó “bastante” a *fortalecer las habilidades necesarias para el tránsito a la vida adulta*, mientras que la otra mitad de los participantes, señaló que el aporte fue “Regular” (Véase Figura 4).

Figura 4

Aportes del programa según los y las estudiantes



Nota. Elaborado a partir del informe VCM, Universidad Central de Chile, (2020). En este gráfico de barras se muestran los porcentajes de respuestas de los y las estudiantes sobre los aportes del programa. En la parte inferior del gráfico, se presenta una tabla que describe en detalle cada uno de los indicadores y porcentajes.

A partir de lo anterior, se presentan algunos fragmentos extraídos del informe de evaluación VCM de los distintos estudiantes y familiares con relación al aporte del programa “Yo descubro en UCEN 2020”. Las citas expuestas describen claramente la importancia, la valoración del programa, y los aportes a la formación y calidad de vida de los y las jóvenes con DID.

“Yo siempre he cumplido con las tareas que me piden, me hago responsable y estoy contento con mis compañeros, me gusta harto” (Estudiante Yo Descubro, 2020).

“Quería comentar que este programa se nota mucho la dedicación y participación de las estudiantes y la profesora, lo cual ha sido muy bueno ya que mi hijo ha aprendido a desenvolverse en la casa, se hace responsable de sus cosas, y él tiene ganas de que viene su clase, en donde hacen un dialogo con los alumnos y los ayudan a desenvolverse, ha sido muy bueno que estén haciendo este programa porque sin el para ellos la pandemia hubiese sido muy compleja” (Madre del estudiante Yo Descubro, 2020).

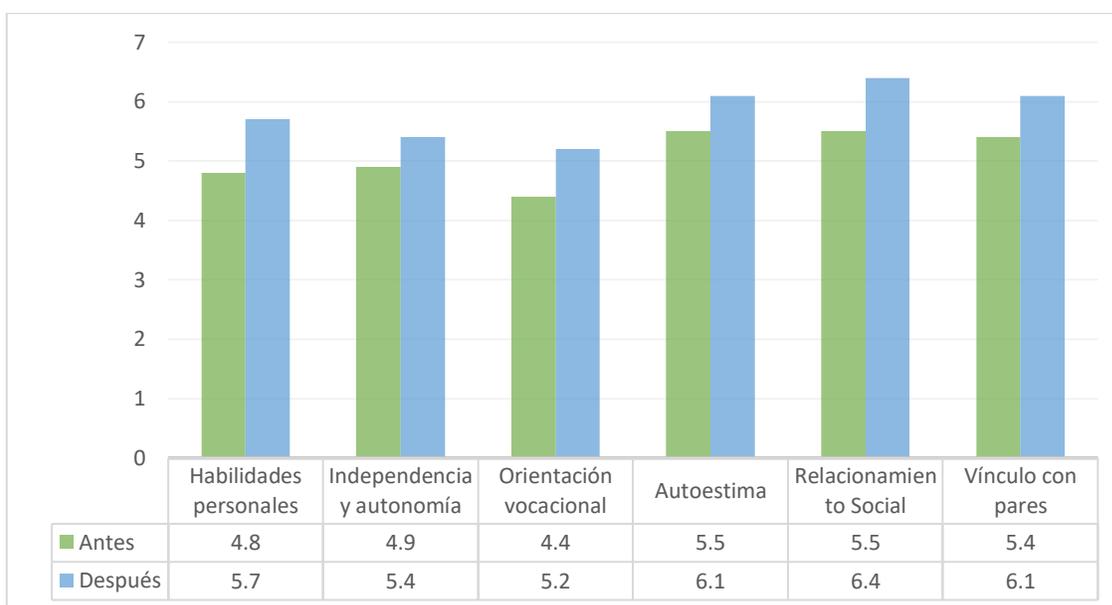
“Me gusta que les enseñan que son capaces de hacer muchas cosas, y ser más autónomos, les entregan una motivación muy grande. Ha sido muy provechoso para ambas, porque no solo ella aprende si yo también” (Madre de la estudiante Yo Descubro, 2020).

“A mí me hizo feliz estar con las profes, volver a Yo Descubro en online, y me gusto estar con los compañeros que ya conocía, y hacer nuevos compañeros, y espero que el próximo año se haga otro Yo Descubro” (Estudiante de Yo Descubro, 2020).

En la misma línea, los aportes específicos del programa “Yo Descubro UCEN”, se pueden visualizar en el desarrollo de cada una de las habilidades en los jóvenes con DID. En la Figura 5 se presentan los promedios obtenidos desde la autopercepción de las y los

estudiantes antes y después de la ejecución del programa. En una escala del 1 al 7 y al comparar las percepciones, se puede señalar que todas las habilidades aumentaron su desarrollo. Se destacan las habilidades personales e interacción social, las cuales consignan un aumento de 0,9. Posteriormente, se encuentran la orientación vocacional con 0,8 de crecimiento y vínculo con pares con 0,7 de aumento.

Figura 5: *Desarrollo de las habilidades antes y después del programa, según los y las estudiantes*



Nota. Elaborado a partir del informe VCM, Universidad Central de Chile, (2020). En este gráfico de barras se muestran el promedio de notas declarado por los y las jóvenes sobre el desarrollo de habilidades antes y después de cursar el programa. En la parte inferior del gráfico, se presenta una tabla que describe en detalle cada uno de los indicadores y porcentajes.

➤ Mejoras percibidas por los y las estudiantes

Al término del programa las y los estudiantes reportaron la necesidad de contar con dispositivos tecnológicos y digitales para asegurar la presencia y participación en los talleres en modalidad remota, ya que, al no contar con los recursos necesarios, muchas veces esto generó una barrera de acceso. Otro aspecto relevante a revisar es la propuesta de calendarización de las sesiones y talleres para que contribuyan a la organización de las familias y aseguren el acceso y acompañamiento de los y las estudiantes en las diversas actividades del programa. Por último, es necesario aumentar la cantidad de horas semanales destinadas a trabajar de forma directa con los estudiantes.

Los siguientes fragmentos extraídos del informe de evaluación VCM, confirman las descripciones anteriores sobre las mejoras.

“Ver la posibilidad de conseguir un computador para las personas que no contamos con recursos” (Estudiante de Yo Descubro, 2020).

“Calendarizar un poco las actividades para saber cuándo entran cuando salen, los horarios, y saber bien los padres los horarios de las clases” (Estudiante de Yo Descubro, 2020).

“A mí me gustaría que si fuese presencial fueran más horas, ya que se hace muy corto, ojalá unas 3 veces por semana” (Estudiante de Yo Descubro, 2020).

Reflexión final

Las expectativas son muy relevantes en todo proceso educativo. En este sentido, se podría concluir que los y las estudiantes presentan altas expectativas en relación al programa Yo descubro en UCEN, el cual fue coherente con el nivel de satisfacción. Sin embargo, es importante señalar que debido al contexto de pandemia COVID-19 y a la educación remota de emergencia, es necesario reflexionar sobre las condiciones de aprendizaje y los recursos

complementarios para realizar buenas prácticas pedagógicas inclusivas con todo el alumnado, pero principalmente con aquellos que presentan DID. Las herramientas digitales, las nuevas formas de comunicación e interacción y la importancia del bienestar socioemocional, serán las nuevas variables a considerar para futuros programas.

A pesar del contexto de pandemia, el Programa Yo descubro en UCEN promovió el desarrollo de diversas habilidades asociadas a la transición a la vida adulta. A partir de la información reportada por los propios estudiantes en el informe, se podría concluir que todas las habilidades tuvieron un aumento, destacando las habilidades personales y de interacción social. Estos hallazgos son muy interesantes, debido al contexto en que se desarrolló el programa y de esta manera puede ser considerado como una gran oportunidad para los y las estudiantes de interactuar de forma remota con otros adultos y con sus pares. Por lo anterior, los y las estudiantes y sus familias manifiestan una alta valoración del programa y destacaron el aporte a la calidad de vida y en el desarrollo de las habilidades para la transición a la vida adulta.

La implementación del Programa Yo descubro en UCEN en modalidad remota, fue una experiencia única de aprendizaje, tanto para el equipo responsable como para los propios estudiantes con DID. Algunos de los principales aprendizajes generados en esta experiencia fueron: Adecuarse al nuevo escenario, flexibilizar en relación a los medios de comunicación e interacción, considerar las condiciones de aprendizaje y el bienestar socioemocional de los y las estudiantes. Sin duda, hay aspectos que mejorar, los que se relacionan con garantizar el acceso a dispositivos tecnológicos adecuados para el proceso de aprendizaje, ofrecer una planificación anticipada con horarios más flexibles para los y las estudiantes y las familia. Por último, considerar aspectos audiovisuales en las actividades y diversificar los recursos didácticos en los talleres.

El programa Yo descubro en UCEN, logra impulsar las nuevas políticas inclusivas en un entorno universitario, para dar respuesta a las exigencias a los y las estudiantes y así crear una universidad más diversa, con el objetivo de ofrecer oportunidades de crecimiento a jóvenes con DID y a toda la comunidad universitaria. Se debe potenciar que las

organizaciones e IES, deben ser inclusivas en sí mismas, en las que todos los miembros de la comunidad puedan estar preparados para atender a la diversidad y que la inclusión se valore como un elemento de enriquecimiento permanente.

Se debe avanzar en la generación de una cultura más inclusiva, abriendo espacios a estudiantes con DID. Asimismo, debemos asumir la inclusión como un derecho de las personas con discapacidad, junto con ello implementar programas que permitan transitar a la vida adulta, eliminando las barreras y proporcionando los apoyos necesarios para garantizar su presencia y participación plena en contextos universitarios. Otro desafío, es promover la creación de la unidad de atención a la diversidad que tenga incidencia en todas las áreas y que comprometa una transformación real en la institución.

Se requiere continuar propiciando futuras investigaciones desde la voz y percepciones de los y las jóvenes con DID, incorporando a sus familias y docentes. También sería muy interesante comparar estos hallazgos con la implementación del programa Yo descubro en UCEN en modalidad presencial. Por último, como sugerencia se debería crear un trabajo colaborativo con otras facultades, carreras, unidades de apoyo y el Programa Universitario de Formación Sociolaboral para Estudiantes en Situación de Discapacidad y del Desarrollo (PRUFODIS).

Finalmente, el programa aportó a la desmitificación del concepto de discapacidad que antiguamente se centraba en un paradigma asociado al déficit, para transitar a una mirada centrada en el enfoque de derechos y a un paradigma social. En esta misma línea, la experiencia contribuyó a generar una cultura más inclusiva en el contexto universitario, con una perspectiva de una educación universitaria para todas y todos en un contexto remoto.

Bibliografía

- Amaro-Arista, A., Durán-González, R. E., & Zúñiga-Rodríguez, M. (2022). Inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior bajo el contexto de la pandemia por covid-19. *Pädi Boletín Científico De Ciencias Básicas E Ingenierías Del ICBI*, 9(18), 153-160. <https://doi.org/10.29057/icbi.v9i18.8377>
- Bermeo-Yaffar, F., Tobón-Tobón, S., & Hernández-Mosqueda, J. (2016). Análisis documental de la V heurística mediante la cartografía conceptual. *Ra Ximhai*, 12(6),103-121. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46148194006>
- Fullana, J., Pallisera, M., Martín, R., Ferrer, C. & Puyaltó, C. (2015). La transición a la vida adulta de jóvenes con discapacidad intelectual. Evaluación de un programa de formación para la mejora de las competencias personales. *Revista de Investigación en Educación*, 13(1), 53-68. <http://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/241>
- Giannini, S. (2020). COVID-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 11(17), 1-57. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7502929>
- Gutiérrez-Mejía, F., Narváez-Zurita, C., Borja-Pozo, C., & Erazo-Álvarez, J. (2020). La igualdad y no discriminación de las personas con discapacidad intelectual en la Educación Superior. *IUSTITIA SOCIALIS*, 5(1), 159-181. <http://dx.doi.org/10.35381/racji.v5i1.607>
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a ed.). Editorial Mc Graw-Hill.
- Ministerio de Educación de Chile. (2013). *Guía: Educación para la transición. Orientaciones técnico-pedagógicas y de gestión institucional para favorecer la transición hacia una vida adulta y activa de los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales*. Unidad de Educación Especial.
- Organización Mundial de la Salud. (2001). *Clasificación internacional del funcionamiento de la discapacidad y de la salud: CIF: versión abreviada*. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/43360>
- Peralta, A. (2007). *Libro Blanco sobre Universidad y discapacidad*. Real Patronato sobre la discapacidad, con la colaboración del Ministerio de Educación y Ciencia, de la fundación Vodafone, ANECA y el CERMI. <https://sapdu.unizar.es/sites/default/files/080326%200856%20Libro%20Blanco.pdf>
- Pereira Pérez, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, XV(1),15-29. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194118804003>
- Ramírez Morera, M. (2018). Las prácticas realizadas por la Universidad de Costa Rica, para garantizar la educación superior de las personas con discapacidad. *Revista Reflexiones*, 97(2), 35-54. <https://dx.doi.org/10.15517/rr.v97i2.32948>

- Schalock R. L., Luckasson R. & Tassé M. J. (2021). Ongoing Transformation in the Field of Intellectual and Developmental Disabilities: Taking Action for Future Progress. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 59(5), 380-391. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-59.5.380>
- Schalock, R. L. y Verdugo, M. Á. (2012). A leadership guide to redefining intellectual and developmental disabilities organizations: eight successful change strategies. Brookes Publishing company. [el cambio en las organizaciones de discapacidad. Estrategias para superar sus retos y hacerlo realidad. guía de liderazgo. Alianza, 2013].
- Schalock, R. L., Verdugo, M. Á., Gómez, L. E., & Reinders, H. S. (2016). Moving Us Toward a Theory of Individual Quality of Life. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 121(1), 1–12. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-121.1.1>
- Schettini, P. & Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social. Procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa*. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP). <https://doi.org/10.35537/10915/49017>
- Tigre Orozco, M. & Jara Cobos, V. (2022). La enseñanza de la química a estudiantes con discapacidad intelectual leve y moderada: estudio de caso. *Revista Cubana de Educación Superior*, 41(1) 9. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142022000100009&lng=es&tlng=es
- UNESCO (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo. Inclusión y educación: Todos y Todas sin excepción*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>
- Universidad Central de Chile. (2020). *Informe Evaluación de Contribución Programa VCM: Yo descubro en UCEN Sede Región de Coquimbo, Facultad de Educación y Ciencias Sociales. Dirección de Vinculación con el Medio*.
- Verdugo, M. Á., Schalock, R. L. & Gómez, L. E. (2021). El modelo de calidad de vida y apoyos: la unión tras veinticinco años de caminos paralelos. *Siglo Cero Revista Española Sobre Discapacidad Intelectual*, 52(3), 9–28. <https://doi.org/10.14201/scero2021523928>

Universidad y discapacidad intelectual: camino hacia una experiencia de educación superior inclusiva en la región del Bío Bío

Paula Contesse Carvacho³⁶; M^a. Florencia Iriarte Silva³⁷.

Resumen

El Programa Diploma en Habilidades Laborales es una opción universitaria para jóvenes con discapacidad intelectual. Pertenece a la Facultad de Educación y Ciencias Sociales de la Universidad Andrés Bello y está presente en sus tres sedes: Santiago de Chile, Concepción y Viña del Mar. Este trabajo tiene un carácter descriptivo con el objetivo de dar a conocer el desarrollo de esta experiencia de inclusión en la región del Bío Bío a diez años de su implementación. Se presentan datos y testimonios de sus participantes y se exponen las fortalezas que han permitido llevar a cabo su misión y las barreras que han enfrentado. Se concluye que el programa apoya a estudiantes con discapacidad intelectual para que accedan a una experiencia universitaria relevante que cambie sus trayectorias de vida. Al mismo tiempo, se destaca el compromiso de la universidad con ser una comunidad de aprendizaje marcada por la equidad, la diversidad y la excelencia inclusiva. Sin embargo, al ser la única experiencia en la región actualmente se pone en evidencia la barrera que aún existe para la participación de jóvenes con DI en el contexto de la Educación Superior.

Palabras claves: Discapacidad Intelectual, Universidad, Inclusión.

³⁶ Programa Diploma en Habilidades Laborales. Facultad de Educación y Ciencias Sociales, Universidad Andrés Bello, sede Concepción. paula.contesse@unab.cl

³⁷ Programa Diploma en Habilidades Laborales. Facultad de Educación y Ciencias Sociales, Universidad Andrés Bello, sede Concepción. miriarte@unab.cl

Introducción

La educación universitaria tiene mucho que ofrecer a los/as estudiantes y es más que un camino hacia el mundo laboral. En ella, los/as estudiantes universitarios crean nuevas relaciones que pueden fortalecer sus habilidades interpersonales y conducir a nuevas amistades; aumentan las habilidades de independencia y aprenden a gestionar sus vidas de una manera más eficaz (Lee, Day, Carter, & Taylor, 2021). Sin embargo, esta experiencia no ha estado disponible para jóvenes y adultos/as con discapacidad intelectual (DI). Tradicionalmente las universidades han sido un espacio donde las personas con discapacidad no han tenido acceso ya sea porque los entornos no están diseñados para todos/as de manera segura y cómoda o porque los procesos de acceso son estandarizados no aptas para todas las personas (O'Donovan, 2021). Además exige ciertos requisitos de entrada como contar con un diploma de educación media que a su vez exige calificaciones específicas (Vinoski Thomas, Schram, & Crimmins, 2020) y capacidades físicas, sensoriales, cognitivas y emocionales que las personas con DI no siempre alcanzan.

En Chile con la Ley 20422 que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad (Ministerio de Planificación. Chile, 2010) se ha exigido a las Universidades la incorporación de estudiantes en situación de discapacidad. Esto ha implicado la adaptación de espacios físicos, capacitación docente y la creación de departamentos de inclusión que apoyan los procesos inclusivos en contextos universitarios de jóvenes con discapacidad física, sensorial, de aprendizaje, emocionales y sociales. Sin embargo, para jóvenes y adultos/as con DI, aún no es una alternativa viable ya que su “desarrollo cognitivo, lingüístico y su capacidad de pensamiento reflexivo no siempre se encuentran acorde a los parámetros de ingreso a este sistema educacional, que se basa fundamentalmente en el pensamiento reflexivo y abstracto” (Lucía & Von Furstenberg Letelier, 2011, p.74). Las alternativas que tienen luego de la educación escolar obligatoria, son escasas y suelen inscribirse en actividades donde tienen poco o ningún interés (Illanes & Von Furstenberg, 2011). Esto determina que suele ser un grupo con más probabilidades de estar desempleada y depender de la asistencia social, tienen mayor riesgo de vivir en la pobreza y están significativamente subrepresentada en la fuerza laboral (Madaus, Grigal, &

Hughes, 2014). Sin embargo, aun cuando no es una alternativa generalizada, las experiencias de educación universitaria para personas con DI está en aumento en todo el mundo (Lee et al., 2021; Whirley, Gilson, & Gushanas, 2020).

El Programa Diploma en Habilidades Laborales (ProDHL) es una opción universitaria para jóvenes con DI pionera en el país. Pertenece a la Facultad de Educación y Ciencias Sociales de la Universidad Andrés Bello y está presente en sus tres sedes: Santiago de Chile, Concepción y Viña del Mar. A través de este trabajo como parte del equipo del programa, queremos describir cómo se ha llevado a cabo esta misión, relevar las opiniones de los principales protagonistas (estudiantes, familias y empresas), presentar cuáles han sido nuestros facilitadores, obstaculizadores y sin duda las oportunidades de mejora.

➤ Programa Diploma en Habilidades Laborales

El ProDHL de la Universidad Andrés Bello se inicia el año 2006 en Santiago de Chile. Surge como respuesta a una realidad país donde hasta ese entonces existía una barrera que impedía la participación de jóvenes con DI y del desarrollo en el contexto universitario (Tenorio Eitel & Ramírez-Burgos, 2021). Al igual que otros programas universitarios para jóvenes con DI en diferentes partes del mundo (Plotner, Marchall, VanHorn, & Teasley, 2019; Hughson & Uditsky, 2018), el interés y el compromiso de un grupo de madres y padres convencidas/os en que sus hijos/as con DI pudiesen seguir formándose, fueron el impulso inicial que permitió el desarrollo del Programa.

En su misión, el Programa Diploma en Habilidades Laborales declara:

“Ser una instancia formativa integral que ofrece una experiencia universitaria inclusiva a personas con discapacidad intelectual y del desarrollo, a través de un currículum flexible y adaptado a sus necesidades, que les permita mejorar su calidad de vida y lograr una plena inclusión social” (folleto de difusión admisión 2023).

En ese contexto, los objetivos fundamentales del Programa son los siguientes:

- Potenciar el desarrollo cognitivo, emocional y social de jóvenes con necesidades educativas especiales, asociadas a una discapacidad intelectual.
- Fortalecer la autoestima, autonomía y habilidades sociales, a través del desarrollo de conductas adaptativas en los contextos familiar, social y laboral.
- Desarrollar habilidades laborales específicas mediante una capacitación personalizada y acorde a sus capacidades e intereses. (folleto de difusión 2023)

En relación con el Plan de estudios, el Programa dura tres años, divididos en seis semestres académicos, los cuales buscan motivar la exploración activa de habilidades e intereses, a través del acercamiento a varias áreas de conocimiento, para posteriormente, acercarse al desarrollo de habilidades laborales a través de un periodo de capacitación y posteriores prácticas en empresas e instituciones relacionadas a las distintas Menciones ofrecidas: Apoyo a la Función Administrativa, Apoyo a la Producción Gastronómica, Apoyo a la Función Veterinaria, Apoyo a la Educación Parvularia o Deportiva y Apoyo en Viveros y Jardines.

Este Programa, sin mayores referentes nacionales e internacionales, se inicia con un plan de estudios a dos años desde los años 2006 a 2011. Durante este periodo y tras una investigación interna (Hurtado, Iriarte, Parker & von Furstenberg, 2009 en Illanes & Von Furstenberg, 2017) en torno a la percepción de diferentes actores de la comunidad universitaria (alumnos, docentes, equipo profesional y familias), se destaca un significativo incremento de la autoestima tanto académica, como familiar, social y personal en los/las estudiantes a su egreso, como también de su autonomía. Estos resultados coinciden con otras investigaciones internacionales que han identificado que los efectos de un programa universitario en los/las estudiantes con DI, en su mayoría, tienden a ser positivos. Prohn et al., (2018), examinaron los cambios en la independencia en seis estudiantes con DI que participan en un programa inclusivo de educación postsecundaria y encontraron que, tras un año, demostraban más habilidades de adaptación y que requerían menos apoyo en sus vidas diarias. Otros estudios demuestran que los/las estudiantes con DI que participan en la universidad experimentan una mayor satisfacción en la autoestima, el respeto propio, las relaciones interpersonales, en la autodeterminación y la inclusión social (Kleinert, Jones, Sheppard-Jones, Harp, & Harrison, 2012; Lee et al., 2021). Sumado a ello, los/las estudiantes mejoran las posibilidades de

empleo y sus trabajos son mejor remunerados (Grigal, Hart, & Migliore, 2011; O'Brien & Bonati, 2019).

Por otro lado, dado que la educación universitaria inclusiva es un fenómeno reciente existe escaso consenso de cómo debe ser un programa universitario inclusivo, existiendo una diversidad de programas orientados a las personas con DI (Brady, 2021). Al respecto, investigadores como Grigal, Hart, & Weir, (2012) y Neubert & Moon (2006) han identificados tres modelos de programas universitarios para jóvenes con DI según el nivel de inclusión: sustancialmente separado, mixto o híbrido e inclusivo.

El modelo *sustancialmente separado* hace referencia a aquellos programas que ofrecen cursos y actividades exclusivas para los/las estudiantes con DI y con escasa relación con estudiantes universitarios convencionales (Grigal, Hart, & Weir, 2012). Las actividades de interacción con estudiantes sin DI suelen ser en los espacios de recreación. Generalmente este tipo de programas no entrega un título, sino un certificado de finalización del programa realizado. El modelo *mixto o híbrido* ofrece cursos específicos para estudiantes con DI combinando con la posibilidad de participar en cursos con estudiantes sin DI, generalmente en modalidad de oyente, sin que cuenten sus calificaciones. Y el modelo *inclusivo o de apoyo individual inclusivo* involucra a los/las estudiantes con DI en todos los aspectos de la comunidad universitaria, de manera similar a los/las estudiantes universitarios tradicionales, con asesoramiento y apoyo educativo. Cabe mencionar que los dos primeros modelos aún están en la esfera de la exclusión ya que proveen un aprendizaje total o parcial junto a otros estudiantes con DI únicamente.

Atendiendo a esta clasificación, el ProDHL podría situarse entre ser un modelo mixto. Pues si bien, los/las estudiantes tienen un plan de estudios específico para personas con DI, se ha ido trabajando en que puedan participar en algunas asignaturas de otras carreras junto a estudiantes sin DI y que vayan más allá de las actividades puramente recreativas

Hart, Mele-McCarthy, Pasternack, Zimbrich, & Parker, (2004) confirman que la mayoría de los programas universitarios para personas con DI tienen una modalidad mixta o sustancialmente separada. En relación con ello y sin que haya evidencia para llegar a la

siguiente conclusión, Plotner & Marshall, (2015) intuye que la mayor concentración de programas se encuentra en esta modalidad debido a que para poder existir en contextos universitarios, éstos comprometen sus objetivos inclusivos para no “interferir” las prácticas tradicionales al interior de la universidad. Ya que según O’Donovan, (2021) aunque la política exija igualdad de acceso, el campo de la educación superior no está preparado para apoyar a las personas con DI. Y por tanto las anomalías de políticas y sistemas reproducen circunstancias que crean barreras y mantienen el *status quo* de la universidad que no beneficia las necesidades de las personas con DI. Hughson & Uditsky, (2019) declaran que superar el impacto histórico de la segregación social exige una "ingeniería social" más innovadora si queremos aumentar el número de personas que acceden al aprendizaje inclusivo.

➤ Programa Diploma en Habilidades Laborales en Concepción

Tras un estudio realizado por el mismo programa (Hurtado, Iriarte, Parker y von Furstenberg, 2009 en Illanes & Von Furstenberg, 2017) se facilita la toma de decisiones desde la Institución para que el plan de estudios aumente a tres años mediante una innovación curricular (vigente hasta la actualidad) y se ofrezca en las ciudades de Viña del Mar desde el año 2011 y en Concepción a partir del 2013. Bajo esta primera investigación y el éxito en la implementación del Programa en las ciudades de Santiago y Viña del Mar previamente, el ProDHL se inicia año 2013 en la ciudad de Concepción con once jóvenes atraídos/as por el sueño de ingresar a la Universidad. Gonzalo Goza (38) fue de los alumnos pioneros quien publicó en un diario local lo que representaba para él esta nueva experiencia universitaria.

(...) Somos once alumnos que buscamos autonomía y el poder tener un futuro más optimista. Como alumno nunca había estado con tanta gente con dificultades de aprendizaje sin dudas es algo distinto y novedoso. Cada profesor pone lo mejor haciendo un papel muy humano y cercano y eso como alumnos nos gusta, y motiva. Invito a jóvenes a conocer de este programa y puedan entrar a la universidad que Dios bendiga esta obra” (Goza, 2013).

Cabe mencionar que, hasta la fecha en la región no se tiene constancia de experiencias similares a esta. La directora de ese entonces comentó para revista NOS que para el éxito del programa, el sector empresarial era clave, pues cooperaba a través de aportes económicos, que ayudan a financiar la matrícula y el arancel de los/las estudiantes de menos recursos (NOS, 2013). Al respecto Standing, (2014) explica que la financiación de programas como estos en universidades inclusivas depende, generalmente, de la filantropía, compromiso corporativo y la obtención de subvenciones recurrentes, sumado a que los propios estudiantes consigan préstamos.

Resultados

Desde el 2013 al año 2022, 90 estudiantes han cursado este Programa y se han beneficiado de la experiencia, como también sus familias, la red de empresas colaboradoras y la comunidad universitaria.

En este ir haciendo camino para la inclusión de más jóvenes con DI en la ciudad de Concepción, nos hemos encontrado con diferentes facilitadores y algunas barreras para el desarrollo del programa.

Entre facilitadores, creemos que el primero de ellos es la propia Universidad Andrés Bello, comprometiéndose con la implementación y desarrollo del Programa, ofreciendo en la región del Bio Bio una experiencia universitaria personalizada donde un promedio de 10 estudiantes cursa cada nivel. Por otra parte, la Institución ha facilitado el acceso de estudiantes y familias a través de becas de estudio, eliminando así la barrera económica, permitiendo que de los 90 estudiantes que lo han cursado, el 58 por ciento hayan recibido un aporte económico para matricularse y permanecer en el Programa los tres años de duración tal como se indica en la Tabla 1.

Tabla 1: Estudiantes del ProDHL sede Concepción

Sede	N° Alumnos regulares y egresados	N° alumnos que han recibido becas de la Universidad	Porcentaje de apoyo de becas UNAB
Concepción	90	52	58%

Fuente: Elaboración propia

A pesar de los esfuerzos centrales para que este Programa reciba financiamiento público, hasta el día de hoy sigue siendo el aporte de empresas privadas que donan recursos como la Institución UNAB los únicos apoyos que permiten que estudiantes con DI accedan a la Educación Superior.

Además de los recursos materiales que permiten la implementación y desarrollo del Programa, un facilitador fundamental para el logro de los objetivos es el Equipo profesional que lo lidera, el cual posee un fuerte compromiso con la inclusión. Un claro ejemplo que lo demuestra fue la experiencia de clases on-line cuando llegó la Pandemia. El Programa se reformuló de un día para otro en una versión inédita, donde sus docentes “con total vocación fueron derribando la barrera de la distancia, logrando el aprendizaje y la participación de todos y todas” (Sabes, 2021).

El Equipo profesional cuenta con un Equipo Directivo, el cual está conformado por un grupo de profesionales de la educación especial, psicopedagogas y psicólogas y un Equipo Docente, de profesiones diversas que responden a la formación integral ofrecida en las asignaturas del Plan de estudios del Programa. Por mencionar algunas profesiones del Equipo Docente son: Ingeniería Comercial, Cocina Internacional, Medicina Veterinaria, Educación Física, Educación Musical, Actriz, entre otras.

Este Equipo multidisciplinario ha ido generando un fuerte sentido de pertenencia y cohesión con el paso de los años. Dentro de las actividades organizadas por el Equipo Directivo ofrecidas a su Equipo Docente se destacan las capacitaciones en torno a distintas temáticas tales como: Educación Inclusiva, Discapacidad visual, Diversidad de Género, Lengua de

Señas, por mencionar algunas, las cuales se originan dadas las necesidades que van surgiendo en los/las estudiantes que lo van cursando.

Otro importante facilitador de esta experiencia corresponde a la motivación de los jóvenes que desean vivir la experiencia de la Educación Superior, anhelándola desde la etapa escolar. Un testimonio de la primera generación de estudiantes es el de Susana Fernandez (31) quien fue la primera estudiante que recibió el premio Líderes del Sur cuando estudió en el Programa, el cual es un reconocimiento que se otorga cada año a cincuenta jóvenes de la región del Bio Bio por su destacada participación en diversas áreas, en su caso, el área de la Educación.

“Su sueño fue siempre tener estudios superiores, lo cual logró concretar en 2013. Escogió como formación laboral la especialidad de apoyo a la educación parvularia, destacando que su principal motivación era poder entregar cariños a los niños y cuidarlos” (*Cincuenta jóvenes que iluminan el sur*, 2015).

Unos años más tarde otro estudiante del Programa, Jorge Muñoz (30) recibió el mismo reconocimiento en la categoría de la Inclusión, destacado por la excelencia académica recibida en la Universidad y su resiliencia al momento de su egreso ya que con su trabajo se convirtió en el soporte económico principal de su familia (Amber, 2018).

Valentina Pérez (24), actual egresada quien se encuentra estudiando la carrera de Educación Diferencial, en su experiencia como estudiante comentó que durante los tres años del programa aprendió a:

“desarrollar la paciencia y tolerancia para trabajar con otras personas diferentes a mí. Me voy con la experiencia de haber realizado prácticas en mi especialidad en formato online, recibiendo todo el aprendizaje necesario, y me llevo los mejores recuerdos de los vínculos que formé todos estos años” (Prensa Concepción, 2021).

Y así encontramos otros comentarios de estudiantes que fueron recogidos en otra investigación interna (Contesse, 2018)³⁸ respecto a la contribución que el programa había hecho a sus vidas:

En mi independencia, mi manejo de la plata, en mi movilización y en las cosas que realmente quiero

Yo empecé a salir a muchas partes como al centro, al mall y eso y he ido a fiestas o reuniones que compañeros me invitan y yo antes no solía salir mucho

Que yo tengo amigos ahora en el programa y en el colegio también tenía amigos, pero mis amigos me dejaban a un lado. Es que me parece que mis amigos estaban interesados en otras cosas

Algunos estudiantes comparan su actual experiencia en la universidad con la que tuvieron antes, en el colegio (Contesse, 2018):

podría ser que aquí me entienden, me comprenden, he conocido amigos y en el otro colegio me hacían bullying. La pasé mal. Esa es la diferencia.

por ejemplo, yo iba a... al baño y después volvía y me escondían la mochila en el colegio o...y...otra parte yo volvía a la sala y me hacían bullying...se fijan por todo diferente, que yo era el único...aquí esta...que yo en el colegio de mi mama era el único con discapacidad. Aquí no...somos todos, somos todos iguales.

Otro facilitador fundamental son las familias de hijos/as con DI que llegan convencidos de que sus hijos/as vivan la experiencia universitaria. Estas familias comienzan desde temprano en la crianza de sus hijos/as a eliminar barreras para entregar una mayor calidad de vida y también proyectándolos hacia una vida laboral futura. “Familias que aceptan a sus hijos/as, poseen altas expectativas y han buscado alternativas y diversas formas de aportar a su calidad de vida, yendo más allá de las deficiencias, proyectándolos como adultos autónomos, responsables y trabajadores, no dándose por vencidos a pesar de las experiencias de exclusión de las que también han sido parte (Iriarte, 2022 en prensa).

³⁸ Tesis no ha sido publicada pero se conservan los datos recogidos.

Un par de ejemplos de testimonios de familias facilitadoras es la de Javier Boré (34) actual egresado del Programa quien viajó desde Estados Unidos a vivir esta experiencia universitaria el año 2019. Actualmente Javier es egresado de la Especialidad de Apoyo a la Educación Parvularia. Durante la Pandemia comenzó a participar en un programa radial inclusivo como coanimador junto a su polola. Actualmente está estudiando en la academia de locutores de Chile, realiza talleres de conversación en inglés en el Colegio donde hizo sus prácticas. Su padre Andrés Boré, expresa que *“Le cambió la vida y estamos maravillados por la calidad del programa y por la capacidad que tuvieron de hacer clases virtuales cuando llegó la pandemia”*. También destaca que su hijo vivió una experiencia universitaria, como cualquier otro joven.

Otro testimonio es el de la familia de las hermanas Carolina (29) y Claudia Hevia (23), egresadas del Programa los años 2016 y 2022, ambas residentes de la comuna de Laja, la cual se encuentra a 140 kilómetros de distancia de la Universidad, por lo que sus padres decidieron trasladarse a vivir más cerca para que sus hijas vivieran esta experiencia. Carolina está trabajando como Apoyo a la Función Administrativa en el Colegio Almondale desde el año 2017 a la fecha, quedando contratada luego de haber finalizado su práctica laboral exitosamente. Por su parte Claudia egresó este año 2022, cursó la misma Especialidad y se encuentra realizando un curso de tránsito a la vida independiente brindado por una Fundación. Al respecto, su padre Claudio Hevia comenta:

“Para mí, lo más valioso del programa Unab es que ellas se sintieron parte de algo, más que los conocimientos que pudieron haber adquirido. Y eso las enriqueció, porque se sintieron que podían hacer lo mismo que hacía todo el mundo: tener amigos, comunicarse por Whatsapp, ir a fiestas, eso fue bueno para ellas como personas”(Claudio Hevia en Merino, 2022).

Por su parte, la madre, llamó a los padres y madres a hacer el esfuerzo en postular a sus hijos/as al programa:

“Yo le dije a muchos: ¿por qué, si gastas mucho en educar a un hijo profesional, no haces lo mismo con el que tiene discapacidad, si es un ser humano con derechos, y que tiene los mismos sueños que los demás? Muchos me lo han agradecido”, (Angélica Henríquez en Merino, 2022).

Otros padres, cuyos hijos/as continúan cursando el programa y en relación con la contribución que hace el programa, la mayoría cree que la calidad de vida de sus hijos/as ha mejorado considerablemente desde que ellos ingresaron a estudiar a la Universidad (Contesse, 2018), mencionando que es el lugar donde han encontrado un espacio de amigos y de confianza en sus capacidades pudiendo desarrollarse en las distintas áreas:

Y para ella fue, fue otro mundo. O sea, está super conectada, ella lo único que quiere es estar acá, con sus compañeros, porque disfruta, porque hacen bromas, se ríen, no, lo pasan chanco ellos.

está super contenta, o sea está, en otro nivel, o sea ya, ya dejó esa niña con inseguridades, con incertidumbres, ella ya ve un futuro en su vida.

Que yo te digo que, nosotros cuando conocimos este, este proyecto se nos abrió las puertas y se nos abrió así una luz, porque no hay nada más.

(citas de padres en Contesse, 2018)

Los padres y madres consideran que el programa es un lugar sin barreras, ni límites para el desarrollo de sus hijos/as:

se les están abriendo puertas, que generalmente a nuestros chicos, se las cierran, acá no pasa eso, uno nota acá(...)

y que él ya es como pollito en su corral, es como parte de. Él es parte, ya no es lo mismo, el tema con el colegio fue súper, eem amargo, esa es la palabra, amargo.

(...)saliendo de 4° medio, había un espacio, que estaba vacío, el diploma llegó a llenar ese espacio que es el puentecito para ellos (...)Ustedes también le enseñaron al Raúl, a tomar decisiones.

(citas de padres en Contesse, 2018)

Mencionan también, como el poder entrar a la Universidad al igual que todos los jóvenes de su edad, le ha mejorado su autoconcepto y autoestima y esto los ha llevado a sentirse más seguros de sí y, en consecuencia, con mayores deseos de arriesgarse o aventurarse a hacer más cosas:

Yo, no sé, pienso que la CDV, por lo menos, no sé si en todos los niños será así, en el caso de mi hijo él se fortaleció, porque el hecho de venir a la universidad, eee a cursos superiores, le ha permitido a él subir su autoestima. Yo creo que es una de las cosas más valiosas, para mí, y nosotros como familia de Felipe hizo que cambiara su autoestima porque se sienten importantes, sienten que están siguiendo mucho el camino de sus hermanos, sus primos, sus ex compañeros de colegio, entonces para ellos la autoestima aquí les ha subido enormemente... también se atreve a hacer más cosas que antes, porque se está dando cuenta que a lo mejor nosotras la sobre protegíamos demasiado, y ella está empezando por ella misma a hacer cosas que antes ella decía... "no, no me dejan, no las voy a hacer" y ahora ella está demostrando que si puede hacer cosas. Y una se empieza a dar cuenta también que pueden hacer muchas más cosas...

(citas de padres en Contesse, 2018)

Por otro lado, mucho de los padres y madres reconocen que el programa también ha sido un aporte para ellos, ya que les ha enseñado a confiar en sus hijos/as, a soltar y ser menos aprensivos, lo que les ha permitido también a ellos, tener más tiempo y mejor CDV.

Es que por eso yo digo que este mismo, este mismo proyecto, yo lo veo así ah, que no solamente para nuestros hijos, sino para uno ¿cierto?

Un aprendizaje para todos, porque, yo te insisto cuando también llegó Darling acá, también con todo yo super aprensivo, pero he ido de a poco, de a poco, soltando.

(citas de padres en Contesse, 2018)

La participación es un eje central de la inclusión (Ainscow.M, 2004). Desde esta mirada el Equipo Directivo ha gestionado desde sus orígenes alianzas internas con diferentes estamentos de la Universidad para potenciar las habilidades de los/las estudiantes y estimular la experiencia universitaria. Es así como cada semestre la Dirección General de Desarrollo Estudiantil (DGDE) ofrece a todos los/las estudiantes diversos talleres artísticos culturales y deportivos que van enriqueciendo la experiencia universitaria. Por otra parte, con las distintas carreras de la Universidad se ha ido generando un trabajo colaborativo para ir respondiendo a las necesidades de los/las estudiantes del Programa a través de Talleres o Apoyos específicos. Otra instancia que se les ofrece a los/las estudiantes que ingresan al Programa es, participar como oyentes en clases de carreras regulares. Cabe destacar que estas alianzas han resultado exitosas y benefician a todos quienes participan (alumnos del Programa, de la carrera y docentes). Algunos ejemplos de las alianzas mencionadas son: Habilidades Comunicativas Escritas (Curso de Formación General), English Language I (Pedagogía en Inglés).

En las alianzas con el sector público está la sostenida relación con el Servicio Nacional de la Discapacidad (Senadis), Institución con la que se han desarrollado las Jornadas de inclusión laboral que buscan promover la inclusión laboral posterior al egreso de los/las estudiantes, con el objetivo de “derribar mitos y barreras en torno a la inclusión de personas en situación de discapacidad, buscando avanzar hacia la construcción de una sociedad más inclusiva” (UNAB, 2019) convocando a las empresas de la región, la red de centros de práctica y toda la sociedad. Estas Jornadas de Inclusión, anuales, buscan visibilizar las experiencias laborales de estudiantes y egresados, además de informar a los asistentes en materias de inclusión laboral. Dentro de las reflexiones finales de una de sus versiones anteriores fue que “a pesar de existir programas que acompañan a las personas en situación de discapacidad durante su etapa escolar, las alternativas de formación en la educación superior son sumamente limitadas para dicha población” (UNAB, 2019).

La última versión, la VI Jornada de Inclusión Laboral, realizada el año 2021 estuvo inspirada en recoger los testimonios de egresados y empleadores en el contexto de la Pandemia,

destacando las experiencias que se mantuvieron con teletrabajo o presencial bajo todos los resguardos correspondientes. Al respecto uno de los empleadores comenta:

La experiencia este año ha sido diferente, pero a la vez muy gratificante, hemos podido sacar adelante la empresa, el trabajo en equipo con todos los funcionarios, incluidos con las personas con discapacidad, llevan trabajando uno más de cinco años, Evelyn que lleva dos años y tenemos un alumno en práctica también (...) en este caso Michael y Evelyn se han podido desenvolver y no han tenido mayores problemas tampoco para poder adoptar las medidas que nos ha dicho el Minsal. (...) El aporte principal yo creo que se ha dado en cuanto al estigma a lo mejor que podría haber existido por parte de los trabajadores, porque nosotros como empresa nos hemos sentido siempre muy comprometidos y sin ningún complejo de contratar a alguien con discapacidad. (Francisco Versluys, 2021, gerente de Administración y Finanzas empresas Versluys, cápsula de video para VI Jornada de Inclusión Laboral 2021).

Un ex alumno del programa que actualmente se encuentra trabajando, pero con quien aún se mantiene el contacto, nos explica su experiencia laboral en el contexto de pandemia:

Bueno, en general me he sentido muy cómodo, acogido, muy bien en la empresa, muy bien. A veces reuniéndome con mis compañeros de la empresa en Microsoft Teams, una aplicación que servía para mantenernos acogidos y conectados en época pandémica. Yo diría que las empresas y la sociedad, empezaran a contratar a jóvenes como yo y que los padres creyeran en sus hijos para aportar a la empresa, a toda la sociedad anónima y apoyar. (Nebir Contreras, 2021, egresado generación 2013, actual trabajador de la empresa Molycop, cápsula de video para VI Jornada de Inclusión Laboral 2021).

En este mismo contexto de la VI Jornada de Inclusión Laboral, una ex apoderada del programa comenta respecto a la positiva experiencia que significó el paso de su hijo por la universidad y entrega orientaciones a otras familias.

Estoy contenta, feliz con todo lo que ha conseguido Nebir [su hijo], también pensaba y recuerdo para atrás no podía llegar a la Universidad, yo nunca me lo imaginé, nunca, tampoco menos en un Programa así, pero fue realmente una luz en todo este camino la Universidad. Yo lo recomiendo cien por ciento, porque los chiquillos aprenden la vida universitaria, a llevarse con sus pares, a tener amigos y feliz con todo lo que ha conseguido (...) Que crean en los chiquillos, que no se pongan techo para seguir avanzando, si hay algo, alguna una oportunidad de aprender, alguna habilidad de los chicos o chicas, que lo intenten, yo creo que lo peor es que no hagamos cosas con ellos, que intenten y que avancen, que vayan viendo si esto no resultó no importa, veré por otro lado y así, pero no colocarse techo. (Jacqueline Marquesani, mamá de Nebir Contreras, cápsula de video para VI Jornada de Inclusión Laboral 2021).

Las empresas de la región también tienen un rol fundamental en la facilitación del desarrollo del Programa. Desde el año 2014 según el plan de estudios en Concepción se inicia el proceso de prácticas laborales en distintas empresas de la región del Bio-Bío. Hoy en día destacamos el compromiso del sector empresarial, el cual respondió incluso a nuestro llamado en los últimos años de Pandemia, abriendo sus espacios de trabajo para generar los procesos de prácticas bajo estrictos protocolos sanitarios.

Cada uno de estos espacios representa un aporte valioso y significativo a la formación sociolaboral de los/las estudiantes en torno a su futura inclusión laboral. El año 2015 se gradúa la primera generación de estudiantes del Programa aportando con su experiencia universitaria y laboral en distintas empresas de la región.

La Tabla 2 muestra la distribución del seguimiento en torno al trabajo realizado por el Equipo Directivo.

Tabla 2. Egresado del ProDHL sede Concepción³⁹.

Sede	N° Egresados al año 2022	N° egresados trabajando (*)	N° egresados estudiando (**)	N° egresados en búsqueda de trabajo
Concepción	67	32	5	30

Fuente: Elaboración propia

Un porcentaje significativo para el Programa en relación con la inclusión laboral es el que surge de la experiencia de práctica de los/las estudiantes. Luego de finalizar el proceso de prácticas especializadas (I, II y III) equivalente a un año y medio de acompañamiento por parte del Programa las empresas e instituciones se motivan con la contratación, aportando a los porcentajes de inclusión laboral, tal como se muestra en la Tabla 3.

Tabla 3. Egresados contratados en su centro de práctica

Generación de egreso	Porcentaje de egresados contratados en sus Centros de práctica
2015	30%
2016	44%
2017	20%
2018	20%
2019	38%
2021 (se gradúan dos generaciones por motivos de la Pandemia)	38% - 25%

Fuente: Elaboración propia

Los representantes de Centros de Práctica destacan la importancia de este proceso para su empresa o institución. Una vez finalizada la etapa de la práctica algunas se animan a contratar y transformarse en Empleadores. Es así como se refleja en algunos testimonios recogidos de los videos que realiza el ProDHL al término de cada año donde uno de los contratistas comenta como uno de los/las exestudiantes aporta al clima laboral de su empresa:

³⁹ (*) Actualización a julio de 2022.

(**) En esta situación se entiende egresados realizando cursos en Fundaciones, obteniendo su Enseñanza Media o cursando Estudios de Educación Superior.

Como empresa es una oportunidad tremenda, no cierto, para poder colaborar en el desarrollo de personas con un cierto grado de dificultad. Para los colaboradores abajo, para sus compañeros también es bastante enriquecedor el ver la perseverancia no cierto, y el esfuerzo que ponen muchas otras personas para salir adelante, lo cual ellos a veces lo ven demasiado simple, entonces Carlos pasó a ser un verdadero ejemplo abajo. (Claudio Fariña, 2015, gerente de producción Pastelería Roggendorf, video de graduación generación 2013).

Otro contratista de la región comenta también lo que ha significado participar de la inclusión laboral:

Esto ha sido una tremenda experiencia, pero la verdad es que para los Equipos con los que han trabajado han quedado tremendamente motivados. Para nosotros creo que es una escuela y al ver a Diego feliz evidentemente nos hace más felices a nosotros (...) Es tan poco lo que uno hace en realidad y es tanto lo que gana, la verdad que no veo por qué no otras empresas deberían sacar número para tomar estas oportunidades, son realmente enriquecedoras para la Compañía, para las personas, y al final te genera un clima extraordinario, de solidaridad, de compañerismo, de esfuerzo. Uno ve realmente gente que le cuesta un poco más y se esfuerzan día a día para superarse, es un ejemplo para mucha gente que cuenta con todas sus habilidades sin mayores problemas. Esta experiencia es para seguir replicándola (...) (Javier Anwandter, 2017, gerente general empresa Puerto Coronel, video de graduación generación 2015).

Una contratista menciona la importancia de tomar consciencia de la diversidad y la responsabilidad como sociedad de incluir:

“Me siento tremendamente orgullosa de que nuestro equipo nos haya propuesto habernos hecho parte de este Programa, porque siento que hablamos de inclusión, como sociedad lo digo, y siempre el hablar de inclusión, no siempre está tan arraigado en lo profundo y creo que el Programa de la Universidad se ha hecho

cargo de ese compromiso y me siento orgullosa de mi equipo, que me dijo éste es un muy lindo proyecto, hagámonos parte y tuvieron las ganas de sumarse” (Pilar Varela, 2018, Gerente Corporativo MDS Hoteles, video de graduación generación 2016).

Todas estas experiencias reflejan que la inclusión es un deber todos y no culmina en la educación, el compromiso de las empresas es fundamental en el camino de la inclusión total de personas con DI.

Es importante mencionar que los/las estudiantes, sus familias, la propia universidad y su equipo docente y las empresas, han hecho posible esta experiencia universitaria para personas con DI, pero también, con el pasar de los años de su implementación se han estrechado lazos con Fundaciones que han enriquecido el reto de la inclusión. Algunas Fundaciones con las que se ha establecido una alianza son Fundación Descúbreme, Best Buddies Chile, Fundación Chilena para la Discapacidad, entre otras. Que han permitido que las experiencias inclusivas no terminen en la universidad si extiendan fuera de ella, conformando espacios para la recreación y en la colocación laboral.

➤ Algunas Barreras

En este camino a la universidad inclusiva también hemos detectados algunas barreras. Entre ellas, podemos mencionar dos principalmente: la falta de reconocimiento del Ministerio de Educación (Mineduc) y la todavía presente actitud de sobreprotección de los padres.

Respecto a la primera de ellas, la falta de reconocimiento del Mineduc, creemos que son muchos los avances que se tienen en materia de inclusión de personas con DI en la universidad; leyes, políticas y acuerdos tanto internacionales como nacionales han facilitado este progreso. Sin embargo, aún la educación universitaria no es una realidad posible para muchos estudiantes con DI. La falta de reconocimiento por el Mineduc implica que los programas existentes suelen ser iniciativas propias de cada universidad y abarcan un limitado territorio geográfico y restringidos recursos económicos. Solo un cierto perfil puede acceder al ProDHL: aquellos que viven en las tres ciudades principales de Chile, familias que cuentan

con los ingresos suficientes para cubrir el costo de una matrícula universitaria, familia que poseen en una educación y redes que les permita valorar una experiencia universitaria para su hijo/a con DI.

Esto se vincula directamente con cuestiones de equidad, con diferentes caminos hacia la educación de tercer nivel necesarios para corregir la actual inequidad de acceso. Las vías alternativas que existen actualmente son institucionales y no específicas de políticas. No hay competencia ni responsabilidad nacional en las universidades para ofrecer vías de acceso alternativas. Entonces, ¿qué impulsa esto? ¿Es ideología y creencias individuales, convenciones internacionales de derechos humanos, campeones dentro de la Universidad? o algo completamente diferente? El caso del ProDHL se debe a los “campeones individuales” que abogan para el cambio, con la sostenibilidad del programa a veces inestable y basada en la buena voluntad.

Ello refleja que aún se concibe a las personas con DI como ajenas al sistema educativo; que su formación corre por un carril distinto, y si bien ellos no han manifestado sentirse excluidos dentro de la universidad, se refleja también la divergencia existente entre las políticas nacionales e institucionales.

Este análisis es complementado por otra Iriarte (2012) señalando que, en Chile en un nivel declarativo se reconoce la importancia de la inclusión en los distintos niveles de la educación, sin embargo, al revisar la participación de personas con discapacidad en la Educación Superior destaca la presencia de mayores barreras para aquellas con DI. Al respecto señala:

El segundo elemento que se considera una barrera es la sobreprotección de los padres. Tras la experiencia de estos años nos hemos encontrado con distintas familias, quienes presentan distintas miradas en torno a la crianza de sus hijos/as. Lamentablemente no todas las familias tienen claridad en que son ellas las que pueden generar un cambio profundo en la eliminación de barreras, lo que genera que se mantengan como obstaculizadoras del proceso, en donde el temor y la sobreprotección les impide avanzar:

“Necesitamos a familias empoderadas y confiadas en el potencial que pueden desarrollar sus hijos e hijas lo que implicará buscar alternativas para el desarrollo de habilidades para la vida diaria y laboral futura, teniendo la convicción de que sus hijos pueden ser un aporte real a la sociedad” (Iriarte, 2022b)

Es curioso que los mismos padres declaran que ellos, por temor a que sus hijos/as les pase algo, limitan la inclusión social, la autodeterminación, las relaciones interpersonales y su desarrollo personal. Estos comentarios coinciden con las investigaciones de Miller, Schleien, White, & Harrington, (2018) quienes encontraron que a las madres y padres les resulta difícil permitir que sus hijos/as con DI se vuelvan independientes en un entorno universitario. Otras investigaciones al respecto, son las de Agarwal, Heron, & Burke, (2021) quien evaluaron la percepción de las madres y padres respecto a cómo un programa universitario para jóvenes con DI contribuía a sus vidas. En esta investigación las madres y padres reconocieron ser sobreprotectores, temerosos y sin confianza en la capacidad de sus hijos/as y actuaban como barreras para su crecimiento e independencia. Sin embargo, hay estudios previos que confirman que en la medida que las madres y padres ven que sus hijos/as se adaptan a las diferentes circunstancias de la vida y se vuelven más independientes, estos aumentaban las expectativas para el futuro de sus hijos/as (Doren, Gau, & Lindstrom, 2012).

➤ Podemos mejorar

En este recorrido de casi una década de funcionamiento, hemos cambiado, mejorado y tenido que adaptarnos a los desafíos como la Pandemia, de manera de entregar una formación de calidad a los/las estudiantes que cursan el programa. Y en esta constante autoevaluación también hemos podido constatar que nos queda mucho por hacer. Entre esos “pendientes” somos conscientes que debemos realizar un plan individualizado.

Si bien el Programa ofrece una formación personalizada dado el acotado número de estudiantes que anualmente ingresa, se hace necesario incorporar en el funcionamiento interno el poder concretar el aporte que realiza el plan individualizado de manera de plasmar en él todo el trabajo que se realiza durante los tres años con cada estudiante. El proceso de sistematizar la planificación de los apoyos no se ha llevado a cabo por falta de tiempo,

capacitación y recursos. Sin embargo, crear un plan personal de apoyos o una Planificación Centrada en Persona (PCP), se considera un ejemplo de una buena práctica en el ámbito de los servicios socioeducativos, dirigidos a las personas con DI (Arellano & Peralta, 2015). La PCP es un sistema facilitador de la construcción de apoyos personalizados para ayudar a las personas con DI a proyectar su estilo de vida deseado y a acercarse a él (Pallisera, 2011). Según Bethune-Dix et al., (2020) la individualización debería ser el sello distintivo de los programas de educación superior inclusivos. Por lo que el ProDHL, siendo un referente nacional, debiese incorporar en sus prácticas la PCP y de esta manera ir acercándose de un modelo de exclusión o mixto a uno inclusivo.

Otras de las mejoras que debiésemos realizar es incrementar la incorporación de los/las estudiantes con DI en asignaturas de otras carreras. Si bien, consideramos que es una práctica difícil de incorporar, pues requiere de un cambio en nuestra manera de concebir la discapacidad e incluso de entender el concepto de “inclusión” es un deseo universal querer tener una mejor vida, poder capacitarnos y convertirnos en personas activas en la sociedad. Bethune-Dix et al., (2020) declaran que las mejores prácticas en la educación superior inclusiva requieren la inscripción en clases junto con los/las estudiantes sin discapacidad intelectual.

Otra tarea pendiente es poder llegar a más estudiantes. La difusión que se realiza del Programa se da a través de diversos canales, medios de comunicación, Charlas en Colegios o en la misma Universidad para entregar la información del Programa, las mismas recomendaciones que hacen los usuarios sobre esta alternativa, entre otros, sin embargo, los últimos años (y con la Pandemia se intensificó) nos hemos encontrado con la barrera de familias que atemorizadas no continúan en el proceso de postulación por temores y desconfianza ante esta nueva experiencia. Es por esto que, se hace necesaria la articulación con las instancias educativas previas al ingreso a la Educación Superior para poder realizar el acompañamiento necesario a los/las jóvenes y sus familias para realizar una adecuada transición a la vida universitaria.

Finalmente, resulta necesario poder conocer cómo se están dando los procesos de inclusión laboral posterior al egreso de los/las estudiantes, ya que, si bien la mayoría de los

egresados/as contratados se mantiene en su puesto de trabajo, no existiendo mayor rotación, resultaría enriquecedor acompañar a los/las jóvenes en esta nueva etapa de la vida adulta.

Reflexión final

El ProDHL Concepción es resultado del trabajo diario y la convicción de muchas personas que hace diez años iniciaron el desafío de ir derribando barreras para que se hiciera efectiva la participación de jóvenes con DI en la Educación Superior y su derecho a estudiar en la Universidad. Los logros alcanzados, a través de los testimonios presentados son significativos y positivos, representando una base sólida para plantearse nuevos desafíos para seguir avanzando hacia la plena inclusión. Sin embargo, el análisis del contexto educativo chileno da cuenta de la escasa evidencia de modelos en Educación Superior inclusivos para personas con DI, lo que nos permite afirmar que el Diploma en Habilidades Laborales es actualmente el mejor escenario educativo que permite el desarrollo integral y mejora la calidad de vida de sus estudiantes.

Esta experiencia pionera en la región demuestra que la inclusión en la Educación Superior de personas con DI es posible si contamos con los facilitadores mencionados y continuamos trabajando por eliminar las barreras que se plantean, en una sociedad que aún debe seguir madurando en esta materia. Como hemos dejado de manifiesto al no existir otras experiencias, hay mucho por hacer y crear. Tampoco hay recetas mágicas para la implementación de un Programa con diversas necesidades, algunas que deberían haberse atendido en otras etapas previas, sin embargo, asumimos la desafiante labor con grandes motivaciones y convicciones.

Los profesionales que lideramos estos procesos somos agentes clave para generar cambios que perduren en el tiempo, siendo fundamental comprender la inclusión como un proceso continuo de eliminación de barreras para la participación plena de todos y todas y aprendizaje constante. Se necesita vocación e ir gestionando recursos y apoyos, que respondan a las necesidades de cada estudiante en su individualidad, como también el ir articulando redes y realizando un trabajo colaborativo con diversos actores para promover el desarrollo de la

calidad de vida, la inclusión social y laboral de las personas con DI. Necesitamos ser facilitadores constantes de este proceso inclusivo. Finalmente, esperamos que esta experiencia sirva de inspiración para otras Instituciones Universitarias que deseen derribar la barrera de acceso y así brindar mayores oportunidades de desarrollo a jóvenes con DI en la región del Biobío quienes hace diez años atrás sólo soñaban con estudiar en la Universidad. Hoy ya es una realidad y un camino.

Bibliografía

- Agarwal, R., Heron, L., & Burke, S. L. (2021). Evaluating a Postsecondary Education Program for Students with Intellectual Disabilities: Leveraging the Parent Perspective. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51(7), 2229–2240. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04676-0>
- Ainscow.M. (2004). El desarrollo de sistemas educativos inclusivos:¿ Cuáles son las palancas de cambio. *Journal of Educational Change*, 5(4), 1–20.
- Amber, I. (2018). Egresados del Diploma en Habilidades Laborales y la Inclusión laboral. *UNAB, Diario UNAB*. Retrieved from <https://noticias.unab.cl/diario-unab-sin-barreras/>
- Arellano Torres, A., & Peralta López, F. (2015). La planificación centrada en la persona: un ejemplo de buena práctica en el ámbito de la discapacidad intelectual. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 0(19), 195. <https://doi.org/10.18172/con.2754>
- Bethune-Dix, L., Carter, E. W., Hall, C., McMillan, E., Cayton, J., Day, T., ... Bauer, E. (2020). Inclusive Higher Education for College Students with Intellectual Disability Lauren. In *Strategies for Supporting Inclusion and Diversity in the Academy: Higher Education, Aspiration and Inequality* (pp. 1–403). <https://doi.org/10.1007/978-3-030-43593-6>
- Brady, M. P. (2021). Are We There Yet? An Emerging Research Agenda for College Students with Intellectual and Developmental Disabilities. *Behavior Modification*, 45(2), 203–214. <https://doi.org/10.1177/0145445520986141>
- Cincuenta jóvenes que iluminan el sur*. (2015, December 20). pp. 5–10. Retrieved from <https://www.elsur.cl/imprensa/2015/12/20/papel/>
- Contesse, P. (2018). *La formación socio laboral de jóvenes con discapacidad intelectual y su calidad de vida: percepción de los estudiantes y sus padres*. Universidad Autónoma de Barcelona.

- Doren, B., Gau, J. M., & Lindstrom, L. E. (2012). The relationship between parent expectations and postschool outcomes of adolescents with disabilities. *Exceptional Children*, 79(1), 7–23. <https://doi.org/10.1177/001440291207900101>
- Goza, G. (2013, April 5). Cartas al director. *Diario El Sur*.
- Grigal, M., Hart, D., & Weir, C. (2012). A Survey of Postsecondary Education Programs for Students With Intellectual Disabilities in the United States. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 9(4), 223–233. <https://doi.org/10.1111/jppi.12012>
- Hart, D., Mele-McCarthy, J., Pasternack, R., Zimbrich, K., & Parker, D. (2004). Community College: A Pathway to Success for Youth with Learning, Cognitive, and Intellectual Disabilities in Secondary Settings Source: Education and Training in Developmental Disabilities, Vol. 39. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 39(1), 54–66.
- Hughson, E. A., & Uditsky, B. (2018). 30 years of inclusive post-secondary education Scope, Challenges and Outcomes. In P. O'Brien, M. Bonati, F. Gadow, & R. Slee (Eds.), *People with Intellectual Disability Experiencing University Life. Theoretical Underpinnings, Evidence and Lived Experience* (pp. 51–68). Brill Sense.
- Illanes Aguilar, L., & Von Furstenberg Letelier, M. T. (2011). Implementación de un programa de inclusión a la educación superior de jóvenes con necesidades educativas especiales por discapacidad cognitiva en la Universidad Andrés Bello. *Perspectiva Educacional*, 51 n°2(March 2006), 69–87.
- Iriarte, F. (2022a, February). Familia e Inclusión. *El Dínamo*. Retrieved from <https://www.eldinamo.cl/opinion/Familia-e-inclusion-20220202-0062.html>
- Iriarte, F. (2022b, February). Voz del Experto. El determinante rol de las familias para el desarrollo de las personas con discapacidad intelectual. *UNAB, Diario UNAB*. Retrieved from <https://noticias.unab.cl/voz-del-experto-el-determinante-rol-de-las-familias-para-el-desarrollo-de-las-personas-con-discapacidad-intelectual/>
- Lee, C. E., Day, T. L., Carter, E. W., & Taylor, J. L. (2021). Examining Growth Among College Students With Intellectual and Developmental Disability: A Longitudinal Study. *Behavior Modification*, 45(2), 324–348. <https://doi.org/10.1177/0145445520982968>
- Madaus, J. W., Grigal, M., & Hughes, C. (2014). Promoting access to postsecondary education for low-income students with Disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 37(1), 50–59. <https://doi.org/10.1177/2165143414525037>
- Merino, T. (2022, April). Diploma en Habilidades Laborales. El rol clave de las familias en la inclusión de los estudiantes. *UNAB, Diario UNAB*. Retrieved from <https://noticias.unab.cl/diploma-en-habilidades-laborales-el-rol-clave-de-las->

familias-en-la-inclusion-de-los-estudiantes/

- Miller, K., Schleien, S., White, A., & Harrington, L. (2018). “Letting Go”: Parent Perspectives on the Outcomes of an Inclusive Postsecondary Education Experience for Students with Developmental Disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 31(3), 267–285.
- Ministerio de Planificación. Chile. Ley 20.422. , Biblioteca del Congreso Nacional § (2010).
- NOS, R. N. (2013, April). *Diploma en Habilidades Laborales de la Unab. Para una inclusión real*. 64. Retrieved from <https://www.revistanos.cl/diploma-en-habilidades-laborales-de-la-unab-para-una-inclusion-real/>
- O’Donovan, M. A. (2021). The Elusive Inclusive University: What Does This Look Like for Students With Intellectual Disability? An Irish Perspective. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 18(1), 68–74. <https://doi.org/10.1111/jppi.12375>
- Pallisera, M. (2011). La planificación centrada en la persona (PCP): una vía para la construcción de proyectos personalizados con personas con discapacidad intelectual. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56(3), 1–12.
- Plotner, A., Marchall, K., VanHorn, C., & Teasley, K. (2019). Developing an Inclusive Model of Postsecondary Education for Students with Intellectual Disability: Challenges and Outcomes. In *People with Intellectual Disability Experiencing University Life. Theoretical Underpinnings, Evidence and Lived Experience* (pp. 99–113). Brill Sense.
- Prensa Concepción, U. (2021). Alumnos, apoderados y docentes del Diploma en Habilidades Laborales Sede Concepción conversan en Celebración de la Semana de la Inclusión. Retrieved September 8, 2022, from UNAB, Diario UNAB website: <https://noticias.unab.cl/alumnos-apoderados-y-docentes-del-diploma-en-habilidades-laborales-sede-concepcion-conversan-en-celebracion-de-la-semana-de-la-inclusion/>
- Rojas, B. (2013). Concepción ciudad Universitaria. Retrieved September 8, 2022, from Univerdad de Concepción website: <https://medium.com/universidades-en-concepcion/concepcion-ciudad-universitaria-2705dd1e7c19>
- Sabes, R. (2021). Jóvenes con discapacidad intelectual y educación online. Retrieved September 8, 2022, from [sabes.cl](https://sabes.cl/2021/04/18/jovenes-con-discapacidad-intelectual-y-educacion-online/) website: <https://sabes.cl/2021/04/18/jovenes-con-discapacidad-intelectual-y-educacion-online/>
- Standing, G. (2014). Denizen and the precariat. In *A Precariat Charter* (pp. 1–32). <https://doi.org/10.5040/9781472510631.ch-001>
- Tenorio Eitel, S., & Ramírez-Burgos, M. J. (2021). Universidad pública y discapacidad.

UNAB, C. (2019). *I Encuesta sobre Inclusión Laboral*. Chile.

Vinoski Thomas, E., Schram, B. M., & Crimmins, D. (2020). College as Community for Students with Intellectual Disabilities. *The Journal of Legal Medicine*, 40(1), 53–61. <https://doi.org/10.1080/01947648.2020.1731332>

Whirley, M. L., Gilson, C. B., & Gushanas, C. M. (2020). Postsecondary Education Programs on College Campuses Supporting Adults With Intellectual and Developmental Disabilities in the Literature: A Scoping Review. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 43(4), 195–208. <https://doi.org/10.1177/2165143420929655>

Caracterización de estudiantes con discapacidad en la Universidad de Chile

Luis Vera F.⁴⁰, Rocío Quezada C.⁴¹, Sandra Mella D.⁴², Esteban Hernández C.⁴³

Resumen

Este artículo sintetiza los principales resultados del proceso de caracterización de estudiantes con discapacidad del año 2022 en la Universidad de Chile, en el marco de la implementación de la Política Universitaria de Inclusión y Discapacidad en la perspectiva de la Diversidad Funcional, uno de cuyos objetivos mandata la realización de mediciones destinadas a determinar cuántas personas con discapacidad forman parte de la comunidad universitaria, además de identificar las barreras que pudieran impedir o restringir su participación plena y efectiva en igualdad de condiciones con las demás.

Los resultados muestran que 663 personas con discapacidad estudian carreras de pregrado, teniendo presencia en todas las unidades académicas. Entretanto, al abordar las barreras llama la atención que el mayor reporte se refiere a dificultades personales, lo que estaría dando cuenta del desconocimiento del enfoque de derechos y la necesidad de redoblar esfuerzos en materia de concientización y formación en esta temática.

A nivel de conclusiones se constata la persistencia de desafíos institucionales relevantes en orden a la consolidación de este proceso y al aumento de su eficacia, eficiencia y oportunidad, considerando la próxima apertura de cupos de admisión especial en todas las carreras de pregrado para el proceso 2023.

Palabras claves: estudiante universitario, enseñanza superior, educación inclusiva, estadísticas educacionales, discapacidad.

⁴⁰ Sociólogo. Coordinador de la Unidad de Apoyo a la Diversidad Funcional de la Oficina de Equidad e Inclusión, Universidad de Chile. Correo: luisvera@uchile.cl. ORCID: 0000-0003-1578-877X

⁴¹ Terapeuta Ocupacional. Profesional de la Unidad de Apoyo a la Diversidad Funcional de la Oficina de Equidad e Inclusión, Universidad de Chile. Correo: rocio.quezada@uchile.cl. ORCID: 0000-0003-2655-918X

⁴² Terapeuta Ocupacional. Profesora asociada del Departamento de Terapia Ocupacional y Ciencia de la Ocupación, Facultad de Medicina de la Universidad de Chile. Correo: sandramella@uchile.cl. ORCID: 0000-0003-4870-2071

⁴³ Licenciado en Sociología. Estudiante en práctica en la Unidad de Apoyo a la Diversidad Funcional de la Oficina de Equidad e Inclusión, Universidad de Chile. Correo: esteban.alfonso999@gmail.com. ORCID: 0000-0003-2845-6264

Introducción

La Universidad de Chile promulgó en el año 2019 la Política Universitaria de Inclusión y Discapacidad en la perspectiva de la Diversidad Funcional, avanzando así en la incorporación a nivel institucional de las normativas y directrices internacionales y nacionales vigentes en materia de discapacidad, siendo las principales la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) y la ley que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad (Ley 20.422, 2010). La referida Política institucional establece dentro de sus objetivos específicos la implementación de mediciones institucionales destinadas a conocer tanto la cantidad de personas con discapacidad que forman parte de la comunidad universitaria como de las barreras que obstaculizan o impiden su participación plena y efectiva en la vida universitaria (Universidad de Chile, 2019).

En dicho marco, a partir del año 2019 los dos instrumentos principales de registro y caracterización estudiantil de pregrado denominados Formulario de Matrícula y Formulario de Caracterización Estudiantil, incorporaron la pregunta por situación de discapacidad. La definición de las categorías de auto identificación a la situación de discapacidad fue realizada en colaboración entre el Departamento de Pregrado, la Dirección de Bienestar y Desarrollo Estudiantil y la Unidad de Apoyo a la Diversidad Funcional de la Oficina de Equidad e Inclusión, buscando compatibilizar lo dispuesto en la normativa vigente y la necesidad de favorecer la efectiva identificación del estudiantado con estas categorías, utilizando como base la categorización utilizada por el Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo (DEMRE) de la Universidad de Chile en el marco del proceso de solicitud de adecuaciones para la rendición de las pruebas de acceso a la educación superior.

Es relevante considerar para el contexto de educación superior, que aún cuando las y los estudiantes con discapacidad (EcD) han ido logrando acceder al sistema, variados autores señalan que durante su trayectoria universitaria presentan diversas barreras (Taneja-Johansson, 2021; Paz-Maldonado, 2020a) que impactan negativamente en las posibilidades reales de titulación. Estos obstáculos no sólo están presentes en las etapas de acceso y permanencia, sino también en el egreso y la incorporación al mundo laboral (Mella, S., Díaz, N., Muñoz, S., Orrego, M. y Rivera, C., 2014). Tapia y Manosalva (2012) sugieren respecto de las barreras que “(...) estas van desde las representaciones sociales en torno a las personas

con discapacidad, hasta la estructura arquitectónica (...)” (p. 15). Las barreras se encuentran en aspectos personales y especialmente contextuales, Moswela y Mukhopadhyay (2011) describen las experiencias de los estudiantes en situación de discapacidad en las universidades y señalan la presencia de importantes barreras que afectan la inclusión: las actitudes hacia los estudiantes, falta de recursos y políticas, obstáculos en la accesibilidad de espacios físicos, falta de recursos de apoyo profesional y deficiencia en los conocimientos y habilidades para el trato de los estudiantes, un elemento central lo constituye la baja formación de los y las docentes (Perera, Melero & Moriña, 2022).

Para el abordaje de los obstáculos es esencial determinar quiénes constituyen esta población, sin embargo, la identificación de las y los estudiantes y la caracterización de su situación en el entorno universitario es compleja y constituye una primera barrera, especialmente teniendo en cuenta que muchos estudiantes desean pasar inadvertidos por temor a ser discriminados (Burrue, Millán y Vera, 2021; Burgstahler, Sheryl y Doe, 2006; Hadjidakou y Hartas, 2008). La reserva de los antecedentes es también un problema, tal como señalan Burgstahler y Doe (2006) aunque los docentes entienden la importancia de mantener en resguardo esta información, los estudiantes reportan violaciones a la confidencialidad, evidenciando unacrítica ante esta situación. Además, se ha señalado la falta de evidencia investigativa que pueda sustentar las intervenciones en dicho campo (Paz-Maldonado, 2020b)

En términos teóricos, el proceso de caracterización de estudiantes con discapacidad llevado a cabo en la Universidad de Chile se sustenta en el enfoque de derechos, centrado en la valoración de la diversidad y el reconocimiento explícito de estos (Pantano, 2009; Palacios, 2008), dejando atrás paradigmas obsoletos centrados en la exclusión social (Parrilla, 2002). Actuar desde este ámbito, supone eliminar la discriminación en el acceso, ofrecer ajustes razonables y aplicar medidas de acción positiva que aporten y faciliten el proceso formativo (Lissi, M., Zuzulich, M., Hojas, A., Achiardi, C., Salinas, M. y Vásquez, A., 2013; De Jong, 1981). Desde esta perspectiva, actualmente, el modelo social de la discapacidad permite comprenderla como el producto de la relación directa de la persona con el contexto (Moreno, 2006; Liesa y Vived, 2010; Parrilla, 2002), siendo el entorno el que impone barreras que limitan o impiden la participación de las personas con discapacidad, siendo acuñados conceptos como “entorno discapacitante” y “discriminación institucional” (Oliver, 1998).

En este marco, el enfoque de inclusión se funda en el hecho de que la educación debe estar preparada para atender a todo el estudiantado independiente de sus diferencias, este concepto es la base fundamental para la comprensión de los y las estudiantes con discapacidad, considera que la sociedad y los estudiantes son diversos y que por tanto las estrategias de cambio deben darse en el diseño de metodologías educativas que permitan dar oportunidades de aprendizaje a todo el estudiantado sin distinción alguna (Delgado y Gairín, 2021; Booth & Ainscow, 2011; Infante, 2010), así como los procesos evaluativos (García & Rivera, 2021). En este enfoque el énfasis no está en la atención de los estudiantes con discapacidad o con necesidades especiales, sino en todos los estudiantes sin distinción (Ainscow & Sandill, 2010), implicaría por tanto que el sistema educativo debe transformarse para responder a la diversidad de las personas, no sólo al estudiantado con discapacidad (Báez-Pérez & Vargas-Caicedo, 2022), favoreciendo que todas las personas que presenten dificultades o barreras para el aprendizaje puedan acceder a una educación de calidad (Clavijo, R, & Bautista-Cerro, M. 2020).

La educación inclusiva se sitúa en el Modelo Social de la discapacidad que considera los factores del contexto como esenciales, emergiendo como uno de los referentes teóricos para el cambio de enfoque en materia de discapacidad, como señala Ángeles Parrilla (2002), este modelo surge como respuesta a una visión limitada de las personas en esta condición y plantea la influencia social y contextual en el marco de los derechos humanos (Victoria, 2013). Asimismo, esta opción teórica es reconocida por la Unión Europea como uno de los imperativos en materia de equidad educativa, siendo además apoyada por múltiples organizaciones internacionales. Existe evidencia también de que el modelo biomédico de la discapacidad aún preponderante es considerado por el estudiantado con discapacidad como el principal causante de discapacidad (Pereira-Leite, Martins, Moriña & Morgado, 2023), esto permite avanzar en la comprensión de que los ajustes del currículo son un derecho con causa externa, más que una medida de conmiseración.

La inclusión educativa propone un cambio radical en el sistema educativo con estrategias para la transformación del currículum y las prácticas centradas en el cambio cultural y la participación de la comunidad educativa. Ello con foco en superar las barreras para el aprendizaje y la participación (Ainscow & Sandill, 2010) ocupándose de la identificación y

eliminación de estas barreras para el logro de todos los estudiantes, haciendo especial hincapié en aquellos grupos que pueden estar en riesgo de marginación (Cotán, 2017).

➤ Antecedentes institucionales

La Política de Equidad e Inclusión Estudiantil (Universidad de Chile, 2014) aprobada el 10 de julio de 2014 por el Senado Universitario de la Universidad de Chile plantea la necesidad de una transformación institucional para favorecer y potenciar el ingreso de personas pertenecientes a grupos históricamente marginados, promoviendo la valoración y reconocimiento del aporte de la diversidad en la construcción de una universidad pública. Esta política busca: a) Fortalecer la equidad en la educación superior; b) Aportar a la inclusión y el aprendizaje efectivo de grupos y personas excluidas a través de políticas educativas integrales; c) Reconocer el valor de la diversidad en educación superior en la calidad de los procesos de aprendizaje y desarrollo del conocimiento; y d) Valorar la diversidad como contexto para la formación ciudadana en pro de la democracia y la paz.

En cuanto a sus disposiciones generales, establece que la institución deberá velar por la inclusión de todos sus estudiantes, garantizando el acceso a una educación de calidad e incentivando el uso efectivo de todas las oportunidades que la Universidad ofrece a sus estudiantes en un clima libre de discriminación, violencia, acoso o abuso de cualquier tipo. Además, las acciones de apoyo integral a estudiantes que surgen de los programas de Equidad e Inclusión serán implementadas en aras de atender a todos quienes requieran apoyo, en el momento oportuno y en acciones pertinentes a sus necesidades, bajo el respeto a la autonomía y al desarrollo identitario de cada estudiante. Finalmente, establece la noción de población estudiantil prioritaria, respecto a las iniciativas institucionales de equidad e inclusión, la cual es comprendida como aquella conformada por estudiantes que acceden a la Universidad a través de ingresos especiales de equidad, contemplando asimismo a quienes, ingresando por vía regular, presenten una o más de las características que componen la vía de ingresos especiales, incorporando como estudiantes prioritarios a las personas con discapacidad.

En el año 2019 a través de la Resolución Exenta N° 0422 de fecha 26 de marzo se promulgó la Política Universitaria de Inclusión y Discapacidad en la perspectiva de la Diversidad

Funcional, cuyo objetivo general es cumplir e implementar cabalmente en la Universidad de Chile los principios, obligaciones y deberes constitucionales y legales que existen en torno a la discapacidad. En tanto, sus objetivos específicos son: 1) Instalar y consolidar, dentro de la Universidad, la inclusión plena de las personas en situación de discapacidad como una prioridad institucional; 2) Promover un cambio cultural y educacional en la comunidad universitaria en torno a los principios que sustentan la Política de Inclusión y Discapacidad en la perspectiva de la Diversidad Funcional; 3) Generar una institucionalidad y una red de actores/as centrales y locales encargados de coordinar, ejecutar y resolver las necesidades y adecuaciones requeridas por los y las estudiantes, académicos/as y funcionarias/os en situación de discapacidad; y 4) Generar un plan de implementación de acceso Universal en las dependencias de la Universidad de Chile. Asimismo, este instrumento institucional establece entre sus líneas de acción el diseño y la implementación de “(...) mediciones institucionales desde el nivel central que aborden tanto la cantidad de personas en situación de discapacidad en la institución, como las barreras de diverso tipo que puedan limitar o restringir su participación en igualdad de condiciones en la vida universitaria”. (Universidad de Chile, 2019, p. 29).

➤ La Unidad de Apoyo a la Diversidad Funcional de la Oficina de Equidad e Inclusión

La Oficina de Equidad e Inclusión (OEI) tiene como objetivo fortalecer el desarrollo de estrategias y acciones que permitan a la Universidad de Chile y a sus miembros hacer efectivo su compromiso con los derechos de las personas, la diversidad y la igualdad de oportunidades para todas y todos. Dentro de sus áreas de trabajo se encuentra la Unidad de Apoyo a la Diversidad Funcional (UADIF), cuya misión es promover y fortalecer el ejercicio pleno y efectivo de todos los derechos y garantías establecidos, tanto en la normativa nacional vigente como en el ordenamiento interno de la Universidad de Chile, del estudiantado con discapacidad (EcD) en la comunidad universitaria. Para ello, la UADIF contempla las siguientes líneas de trabajo: detección, caracterización y acompañamiento a estudiantes con discapacidad; formación de la comunidad universitaria, articulación con redes internas (orientación y asesoría); vinculación con redes externas y sistematización y estudios.

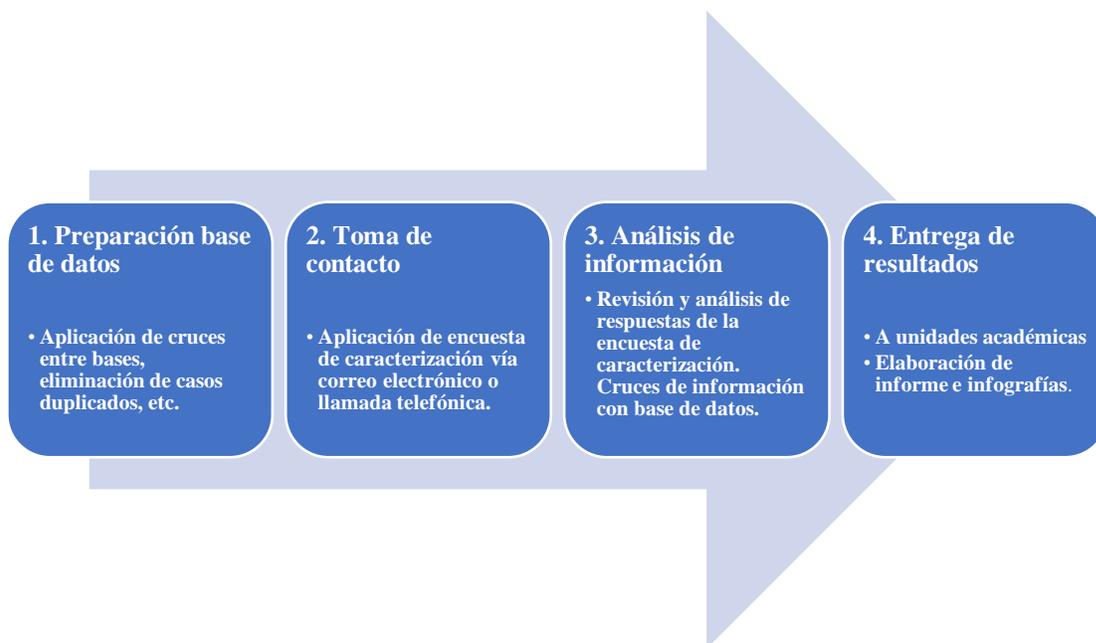
En este marco, el proceso de caracterización de estudiantes con discapacidad se ha implementado sucesivamente desde el año 2019 al 2022. En el apartado siguiente se sintetizan los resultados de los procesos 2019 a 2021, para luego abordar más extensamente los resultados del proceso 2022.

Metodología

Los procesos de caracterización de estudiantes con discapacidad que han tenido lugar en cada periodo académico desde 2019 en la U. de Chile, se iniciaron con la recepción de los datos de estudiantes que declaran discapacidad por parte del Departamento de Pregrado y de la Dirección de Bienestar y Desarrollo Estudiantil -el Formulario de Matrícula de Pregrado y el Formulario de Caracterización Estudiantil (FOCES), sumándose a la vez los datos de estudiantes con discapacidad manejados previamente por la unidad, apuntando a tener conocimiento temprano respecto a las diversas necesidades del estudiantado para brindar los apoyos y acompañamientos correspondientes de manera oportuna, como también para el levantamiento y análisis de datos que permitan fortalecer el trabajo respecto a discapacidad e inclusión.

La metodología de este proceso consta de 4 etapas, y consiste fundamentalmente en el análisis de datos cuantitativos, aunque en el proceso de caracterización 2022 fueron incorporadas variables cualitativas. Desafortunadamente, el consentimiento informado del instrumento de caracterización no incorporó la autorización para difundir información cualitativa en publicaciones científicas, motivo por el cual dicha información ha quedado fuera del presente artículo. Las etapas del proceso que aquí se analiza se muestran en la figura 1.

Figura 1: Esquema del proceso de caracterización de estudiantes que declaran discapacidad



Fuente: Elaboración Propia

Así, en la etapa 1 Preparación base de datos, se constituye una base de contactos de las personas a caracterizar, efectuando las siguientes operaciones: 1) Se eliminan los duplicados de los casos en donde estudiantes respondieron en ambos instrumentos (matrícula y FOCES), conservando información proveniente del FOCES; 2) Eliminación de estudiantes que en FOCES indicaron concomitantemente: a) Discapacidad visual (únicamente); b) Diagnóstico oftalmológico de miopía y/o astigmatismo y/o hipermetropía⁴⁴; c) Respuesta negativa a la pregunta: ¿Requieres de apoyos educativos?; y d) Respuesta negativa a la pregunta: ¿Deseas ser contactado por situación de discapacidad?.

El proceso de depuración de los datos en cada ciclo implicó recopilar y analizar los diagnósticos oftalmológicos declarados por estudiantes que señalaron tener baja visión, ya que en todos los procesos aquí reseñados la frecuencia de esta categoría fue mayoritaria en el FOCES.

⁴⁴ La segunda operación se sustenta en que las condiciones oftalmológicas asociadas a los diagnósticos mencionados son corregibles con ayudas ópticas y no corresponden a la definición de *baja visión* (tipo de discapacidad visual).

Posteriormente, en la etapa de Toma de Contacto se aplica el formulario de caracterización desarrollado por el equipo de la UADIF, que tiene por propósito recoger información específica sobre cada estudiante, en base al reporte de matrícula y de FOCES⁴⁵.

A continuación, se analizan las respuestas al instrumento de caracterización para determinar si efectivamente cada situación corresponde o no a discapacidad, para finalmente enviar los datos del estudiantado caracterizado en situación de discapacidad a las diversas unidades académicas, generándose además un Informe que da cuenta del desarrollo del proceso en cada ciclo académico.

Resultados

➤ *Los procesos de caracterización de estudiantes con discapacidad 2019-2021*

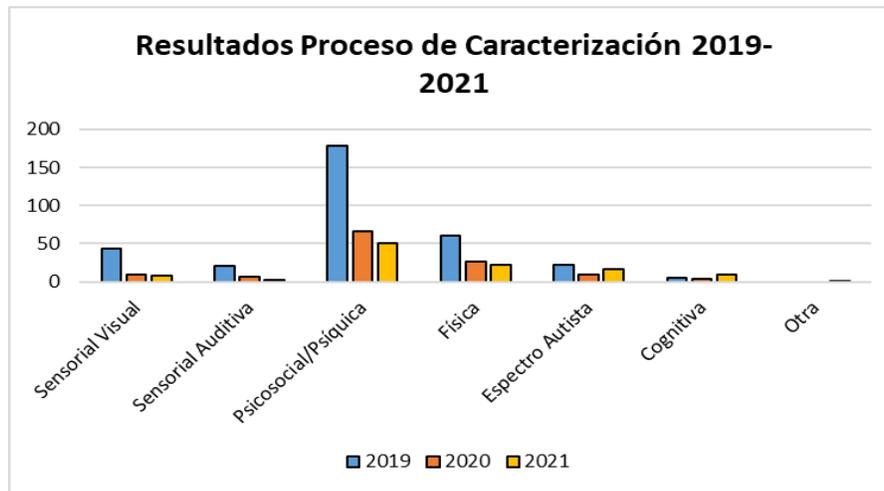
A modo de contexto, en el periodo 2019 a 2021, se detectó a un total de 653 estudiantes con discapacidad/diversidad funcional que requerían de adecuaciones y/o apoyos para participar de la vida universitaria en igualdad de condiciones, distribuidos en las 17 unidades académicas que ofrecen programas de pregrado. En términos absolutos, las que mostraron mayores cifras de estudiantes con diversidad funcional fueron las Facultades de Filosofía y Humanidades, de Artes y de Ciencias Sociales.

Entre 2019 y 2021, los procesos de caracterización se enfocaron en determinar las necesidades de apoyo/adecuaciones de las personas que declaraban por primera vez en cada proceso, sin caracterizar a las personas que ya habían declarado en procesos anteriores.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos durante los procesos de caracterización de estudiantes con discapacidad de la Universidad de Chile desde el 2019 hasta el 2021. El gráfico que se presenta seguidamente despliega, a modo de resumen, dichos resultados en torno a los tipos de discapacidad caracterizados por la Unidad de Apoyo a la Diversidad Funcional durante el periodo 2019-2021, Figura 2.

⁴⁵ Cabe destacar que esta última fuente de datos es más rica dado su propio carácter, aportando más información que la contenida en el formulario de matrícula.

Figura 2: Resultados del proceso de caracterización 2019-2021



Fuente: Elaboración Propia

Según indica el gráfico, en 2019 fueron detectadas 331 personas que entonces requerían apoyo de la UADIF, cifra equivalente a un 30% del total de estudiantes que declaran discapacidad. Paralelamente, quienes no requerían apoyos correspondían a 604 estudiantes. Por otro lado, 92 estudiantes que representan el 8% del total estaban pendientes de contacto. Ahora bien, del total de 331 estudiantes con discapacidad que requerían de apoyos o adecuaciones en aquel momento, 179 personas (54%) corresponden a situaciones de tipo psicosocial o psíquica. Le siguen la discapacidad física, con 60 casos (18%) y la categoría ceguera o baja visión con 44 casos (13%).

Entretanto, dentro del marco de estudiantes que declararon discapacidad en el Formulario de Matrícula y/o en el FOCES dentro del proceso de matrícula 2020, 67 casos, equivalentes al 55% de los 122 casos totales, presenta situaciones que atingen a salud mental o discapacidad psicosocial; 26 casos acusan discapacidad física; 10 personas están dentro del Espectro Autista; 9 personas presentan discapacidad visual; y, por último, hay 6 casos de discapacidad auditiva y 4 estudiantes presentan discapacidad cognitiva.

Por último, los datos del proceso 2021 indican que en dicho periodo 111 estudiantes son personas con discapacidad que efectivamente requerían mecanismos de apoyo y

adecuaciones curriculares. Específicamente se puede señalar que 51 estudiantes, correspondientes al 45% del total, acusa presentar alguna situación que atañe a discapacidad psicosocial; 22 estudiantes (20%) presentan discapacidad física; 16 personas dentro del Espectro Autista (14%); 8 estudiantes con discapacidad visual (7,2%); discapacidad cognitiva o de aprendizaje presenta a 10 personas equivalentes al 9%; la auditiva con 3 estudiantes (2,7%); y, por último, se incorporó una categoría denominada, *otra*, en donde solo un estudiante acusó pérdida completa de su capacidad olfativa, que podría clasificarse como *discapacidad sensorial olfativa*.

➤ *El proceso de caracterización de estudiantes con discapacidad 2022*

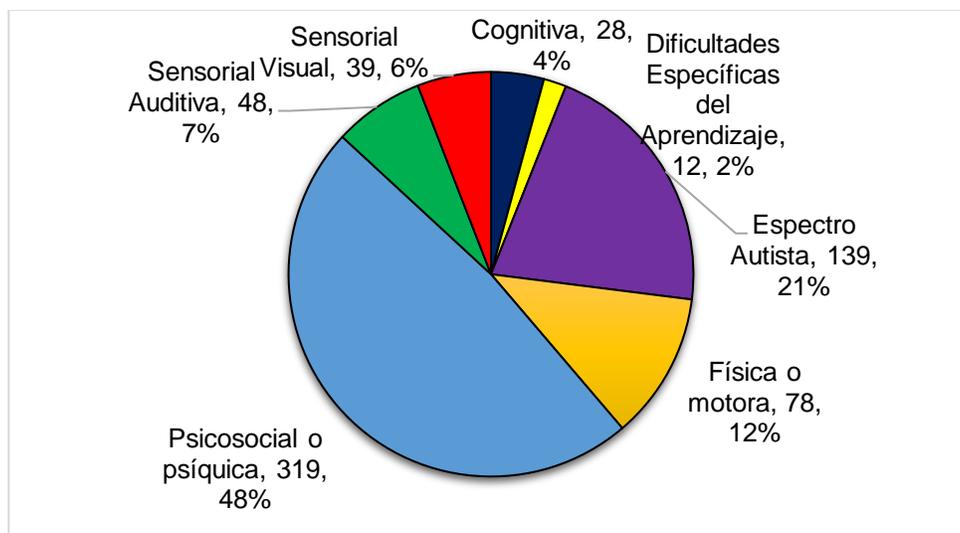
El año 2022 se plantearon los siguientes objetivos: a) Caracterizar al estudiantado de la Universidad de Chile que declara encontrarse en situación de discapacidad, estableciendo la pertenencia o no a este grupo objetivo; b) Detectar necesidades de apoyo/adecuaciones para favorecer la participación en la vida universitaria en igualdad de condiciones; c) Recoger información sobre la implementación de los apoyos/adecuaciones, en el caso de estudiantes que hayan declarado en procesos anteriores; d) Levantar información sobre la participación en actividades extracurriculares, la identidad como persona con diversidad funcional/discapacidad y las experiencias de discriminación al interior de la institución.

Los objetivos c y d fueron incorporados en el proceso que aquí se presenta, y surgen de la necesidad de contar con información relevante y pertinente sobre la percepción de la implementación de apoyos/adecuaciones por parte del estudiantado con discapacidad, así como de las dimensiones de participación, identidad y discriminación. Todo ello con el objeto de que los datos levantados sirvan de antecedente primordial para la implementación de las iniciativas institucionales orientadas a restablecer el ejercicio pleno y efectivo del derecho a la educación por parte del estudiantado con discapacidad en la Universidad de Chile.

En base al análisis de la información recogida, se presenta a continuación la síntesis de los resultados a nivel institucional sobre la totalidad de EcD que actualmente cursan carreras de pregrado. La discapacidad reportada es representada en la Figura 3, el gráfico indica que un 48% (n=319) corresponde a tipo psicosocial o psíquica, seguido de un 21% (n=139)

correspondiente a personas del espectro autista. Cabe destacar que el gráfico presenta la discapacidad principal reportada por el estudiantado y que un 20,8% (n=138) del total de estudiantes, refirió una segunda situación de discapacidad. Por otro lado, es relevante mencionar que un 12% (n=80) refieren estar inscritos en el Registro Nacional de Discapacidad.

Figura 3: *Distribución de EcD según tipo de discapacidad*

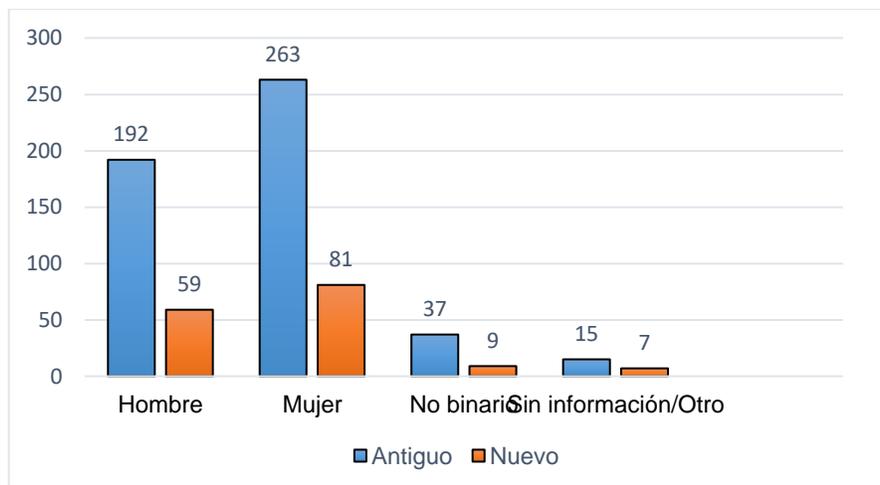


Fuente: Elaboración Propia

En cuanto a características del estudiantado, los datos indican que la mitad, un 51,9% son mujeres (n=344), un 37,9% (n=251) son hombres y un 6,9% (n=46) del estudiantado es no binario. Además, el 23,5% (n=156) son estudiantes de primer año universitario y cabe destacar que cinco de ellos/as/es ingresan por alguna de las vías de admisión especial específicas para personas con discapacidad.

En la Figura 4, se observa en el gráfico que la variable identidad de género no presenta diferencias importantes en cuanto al tipo de estudiante (nuevo o antiguo).

Figura 4. Distribución de EcD según tipo de estudiante e identidad de género



Fuente: Elaboración Propia

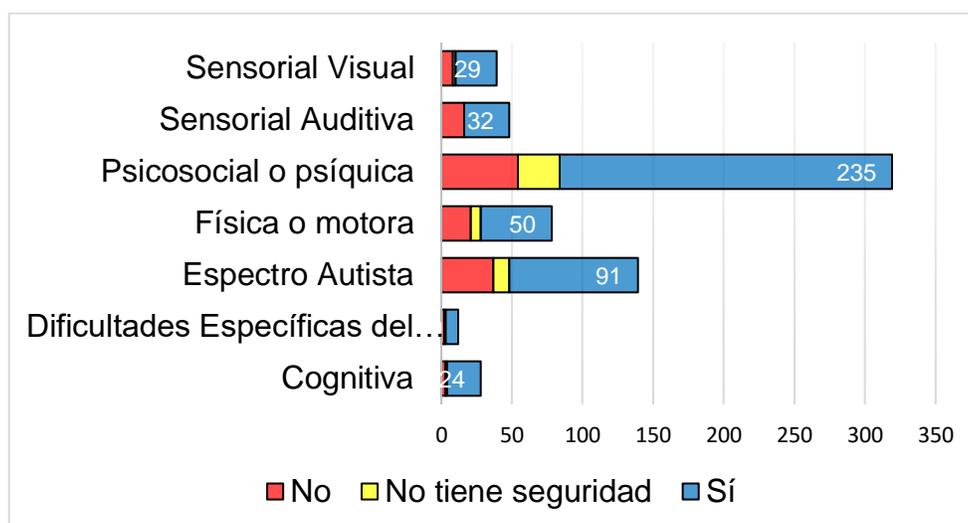
La última categoría es incorporada en el formulario, pues en los instrumentos del FOCES y Matrícula no figura y estas situaciones pueden ser registradas como discapacidad de tipo Cognitiva u Otra.

En la Figura 5 se desagrega para cada tipo de discapacidad de acuerdo con la consideración o no de requerir de adecuaciones o apoyos, pregunta que tiene tres tipos de respuesta: “No considero necesario contar con adecuaciones o apoyos para este 2022”, “Considero necesario contar con adecuaciones o apoyos para este 2022”, “No tengo seguridad en contar con adecuaciones o apoyos para este 2022”.

El gráfico muestra que en todos los tipos de discapacidad más de la mitad del estudiantado considera necesario contar con apoyos o adecuaciones para su proceso universitario. Teniendo en cuenta la totalidad de estudiantes (n=663), el porcentaje de estudiantes con discapacidad que requiere apoyos o adecuaciones es un 70,8% (n=470). Cabe destacar que la relación entre el tipo de discapacidad y la consideración de contar con adecuaciones o apoyos, en el caso de discapacidad sensorial auditiva, física/motora y espectro autista,

representan un porcentaje similar entre sí (65% aproximadamente) siendo más bajo con relación a las otras situaciones de discapacidad. Le siguen las dificultades específicas del aprendizaje, discapacidad psicosocial/psíquica y sensorial visual también con un porcentaje similar entre sí (75%). Entretanto, la mayor proporción (85%) se evidencia entre el estudiantado con discapacidad cognitiva⁴⁶. Adicionalmente, en referencia a la cifra de estudiantes de primer año que consideran apoyos/adequaciones en 2021 (n=56), el presente 2022 esta cifra corresponde a 104 estudiantes, por lo que es relevante visualizar la duplicación.

Figura 5: *Distribución de EcD según consideración de apoyos/adequaciones y tipo de discapacidad.*



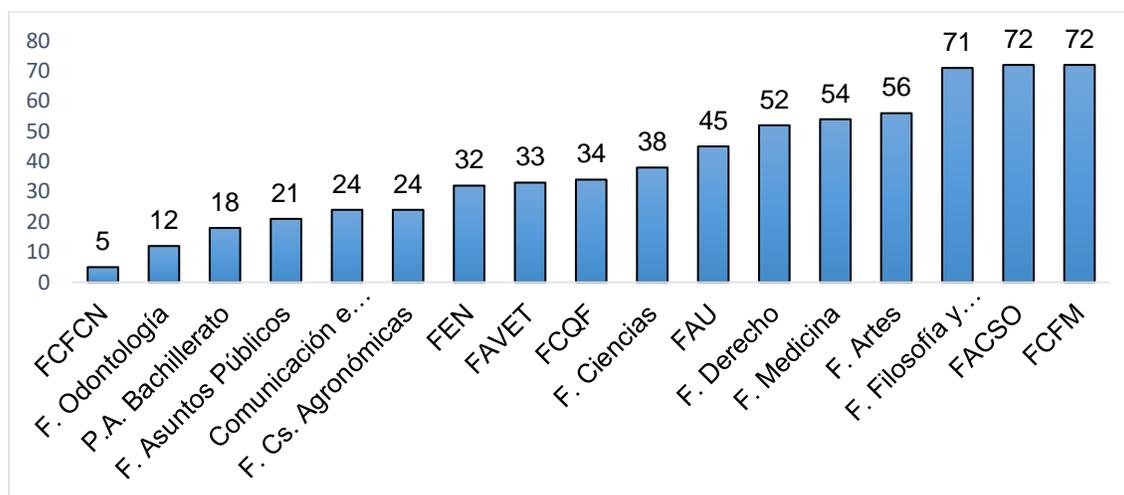
Fuente: Elaboración Propia

Otro aspecto para considerar es la distribución de estudiantes con discapacidad en las Unidades Académicas. En la Figura 6, se observa que las que acogen a un mayor número de EcD son las Facultades de Ciencias Sociales, de Ciencias Físicas y Matemáticas y de Filosofía y Humanidades. Le siguen las Facultades de Derecho, de Medicina y de Artes. La menor concentración de estudiantes con discapacidad se encuentra en las Facultades de Ciencias Forestales y de Conservación de la Naturaleza y de Odontología. No obstante, en proporción a la cantidad total de estudiantes matriculados/as/es en 2022 en cada una de las

⁴⁶ Se entiende como personas con discapacidad cognitiva, a aquellas que presentan una condición neurológica que en la interacción con el ambiente se enfrenta a barreras.

Unidades Académicas, es mayor la cantidad de EcD en Facultad de Artes, de Filosofía y Humanidades, Programa Académico de Bachillerato, Facultad de Ciencias Sociales y de Ciencias Veterinarias y Pecuarias, con un promedio equivalente al 3,4%.

Figura 6: *Distribución de EcD por Unidad Académica*



Fuente: Elaboración Propia

Reflexión final

Los procesos de caracterización de estudiantes con discapacidad aquí reseñados constituyen un avance fundamental en el camino hacia una institución más inclusiva, permitiendo desde un inicio constatar empíricamente que, a pesar de que los mecanismos de acceso efectivo para estudiantes con discapacidad hasta el proceso de admisión 2022 estuvieron restringidos a carreras determinadas, existen estudiantes con discapacidad en todas las carreras de pregrado de la Universidad de Chile.

Los aprendizajes institucionales a lo largo de los cuatro procesos implementados han sido importantes y no están circunscritos únicamente al equipo de la Unidad de Apoyo a la Diversidad Funcional, sino que han permitido ir abriendo el camino en esta materia y favoreciendo la toma de conciencia a nivel institucional sobre el imperativo ético y político de favorecer el acceso, la permanencia y el egreso del estudiantado con discapacidad.

En un primer momento (2019) el proceso se desarrolló durante un periodo de tiempo muy extendido, retrasando el análisis y reportería de datos, y con ello la gestión de acciones oportunas para brindar los apoyos y adecuaciones de acuerdo con los requerimientos específicos del estudiantado con discapacidad. Además, bajo el alero de la imprecisión respecto a la gestión de datos implicó que no solo fuese un trabajo engorroso sino también significó imponderables que debieron subsanarse en las etapas posteriores, como fue la falta de datos de identificación (rut, número telefónico, correo electrónico) en algunos casos, y en otros, la digitación errónea de la información, se desplegaron diversas estrategias para establecer contacto con los estudiantes y así recabar antecedentes respecto a su situación.

Por otra parte, desde un comienzo la falta de claridad sobre el concepto de discapacidad y la delimitación de los diversos tipos incorporados en los instrumentos institucionales de detección y registro estudiantil provocó confusión entre quienes responden el instrumento. Así, en los procesos 2020 y 2021 se incorporaron mejoras en el Formulario de Matrícula y en el Formulario de Caracterización Estudiantil, incluyendo descriptores de las categorías, especialmente de baja visión, en donde en los primeros años y hasta la actualidad hay un número importante de falsos positivos.

Una de las evidencias fundamentales que la información levantada entregó desde un inicio está dada por las brechas entre la cantidad de personas con discapacidad detectadas en cada ciclo y la cantidad de profesionales del equipo UADIF. En efecto, los datos del proceso de caracterización 2020 indicaban que, de mantenerse las condiciones del equipo, 7 de cada 10 estudiantes con discapacidad quedarían sin recibir apoyo. En razón de las brechas identificadas y de la imposibilidad de contar con un equipo centralizado que pueda atender eficientemente a un número tan elevado de personas, desde el año 2021 se tomó la decisión institucional de que las tareas de apoyo directo al estudiantado con discapacidad se lleven a cabo en cada facultad/instituto, quedando el equipo de la UADIF abocado a apoyar a las unidades locales en dichas gestiones, ejerciendo labores de monitoreo, orientación, formación y asesoría, y quedando la atención directa reservada sólo para casos particulares en los que la unidad académica no pueda responder.

Uno de los elementos favorecedores de estos procesos dice relación con la incorporación de monitores de apoyo identificados como estudiantes con discapacidad en los procesos 2020 y 2022, quienes colaboraron en el contacto telefónico con el estudiantado que declaró

discapacidad, lo cual contribuyó a dar mayor visibilidad al estudiantado con discapacidad, favoreciendo asimismo al propio proceso de caracterización al actuar los monitores y monitoras como modelos a seguir y reforzar la empatía con quienes muchas veces están visibilizando una situación compleja por primera vez en su vida como personas adultas.

Otro elemento positivo identificado a lo largo de estos procesos dice relación con el hecho de que la visibilización y acogida institucional de este segmento estudiantil impacta positivamente en el auto-reconocimiento como estudiantes con discapacidad, lo cual realza la importancia de que la institución disponga de los recursos humanos y materiales necesarios para brindar condiciones de igualdad de oportunidades para estas personas.

Otro factor positivo del trabajo efectuado en el marco de la caracterización del estudiantado con discapacidad está en el trabajo colaborativo y en red, que se ha producido a diversos niveles y considerando a una multiplicidad de actores al interior de la institución, abarcando a los equipos de la Dirección de Bienestar y Desarrollo Estudiantil y del Departamento de Pregrado, a nivel central, así como a las y los Encargados/as de Equidad e Inclusión, quienes cumplen el rol de coordinación de las acciones locales en esta materia. Por otra parte, las unidades locales de apoyo a estudiantes con discapacidad, los centros de enseñanza y aprendizaje, las Direcciones de Asuntos Estudiantiles, las Unidades de Bienestar Estudiantil, Secretarías de Estudio y Direcciones de Escuela de Pregrado, además de estudiantes y personal académico y no académico comprometido con estos temas han sido parte de los actores con quienes se ha ido tejiendo esta red, que también ha alcanzado a algunas organizaciones e instituciones externas, como corporaciones y fundaciones que trabajan en el tema, además de los equipos de otras universidades estatales con quienes la UADIF está en permanente contacto gracias al trabajo de la Red de Universidades Estatales por la Inclusión de Estudiantes en Situación de Discapacidad.

En cuanto a los desafíos futuros, emerge la necesidad de implementar un sistema informático de caracterización y seguimiento de estudiantes con discapacidad, que esté integrado con los sistemas institucionales ya existentes, con el objeto de automatizar el proceso minimizando errores y favoreciendo la eficiencia y pertinencia de los procesos de recogida y análisis de datos, que aún son muy extensos en el tiempo, existiendo un desfase entre el proceso de incorporación del estudiantado a la institución y los procesos de detección y definición de los apoyos necesarios, información que aún llega con desfase a las unidades locales.

Por otra parte, considerando los resultados del proceso 2022, y como ha sido la tónica desde el 2019, el principal tipo de discapacidad reportada es psicosocial o psíquica y alrededor de la mitad del estudiantado con discapacidad es mujer, siendo relevante conocer las experiencias del estudiantado con discapacidad desde un enfoque interseccional.

Las principales barreras reportadas por el estudiantado con discapacidad en el instrumento de caracterización en 2022 están asociadas a metodologías de enseñanza y de evaluación. Entretanto, la adecuación curricular más común corresponde a tiempo adicional para desarrollar evaluaciones sincrónicas o asincrónicas. No obstante lo anterior, es de suma importancia considerar que una proporción importante de estudiantes indicó no reportar barrera alguna en su experiencia educativa previa, o bien mencionó como barrera dificultades personales en su desempeño universitario. La mayor parte de las personas caracterizadas, además, indicó no haber solicitado adecuaciones u otros apoyos en su último año educativo. Esto contrasta con la constatación de que la mayoría de quienes contestaron el formulario de caracterización consideran necesario contar con adecuaciones/apoyos para el presente año.

Estas inconsistencias refuerzan la necesidad detectada en otras instancias a nivel institucional de formalizar e informar al estudiantado sobre los procesos para la solicitud de ajustes/adecuaciones y su efectiva implementación, así como de reforzar las acciones de comunicación efectiva, formación inclusiva y concientización establecidas como ejes fundamentales en la Política de Inclusión y Discapacidad en la perspectiva de la Diversidad Funcional, promulgada en marzo de 2019.

La difusión y puesta en práctica efectiva de dicha Política deviene un desafío fundamental para fortalecer los dispositivos institucionales de apoyo y acompañamiento a estudiantes con discapacidad en todas las etapas del ciclo formativo, desde el acceso efectivo hasta el egreso y la inserción laboral, en el entendido de que la implementación pertinente, suficiente y oportuna de las adecuaciones, apoyos y otras medidas contempladas en la normativa interna están orientadas a derribar las barreras que impiden o restringen el ejercicio pleno de derechos por parte de las personas con discapacidad.

La Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, ratificada por Chile en 2008, hace referencia a medidas de acción afirmativa, que corresponden a estrategias que contribuyen a disminuir o eliminar las desigualdades y

brechas históricas que han experimentado las personas con discapacidad. En este ámbito, la Universidad de Chile ha abierto dos cupos de admisión para personas con discapacidad de tipo física o sensorial en todas las carreras de pregrado para el proceso de admisión 2023, por medio del Sistema de Ingreso a Estudiantes con Discapacidad (SIESD). En este escenario el abordaje institucional de los desafíos anotados en los párrafos precedentes adquiere un nuevo carácter, siendo previsible un aumento de las necesidades ya detectadas en materia de accesibilidad a la información y a los espacios, metodologías de evaluación y de enseñanza, por mencionar algunas, adquiriendo un sentido de urgencia la eliminación de barreras para el ejercicio de derechos por parte de las personas con discapacidad.

En cuanto al proceso de caracterización como tal, el aprendizaje desarrollado durante los cuatro años en que se ha ejecutado ha llevado al equipo de la Unidad de Apoyo a la Diversidad Funcional a implementar una serie de mejoras para la versión 2022, contemplando como parte del estudiantado con discapacidad a quienes no consideran necesario recibir adecuaciones o apoyos en su proceso universitario. Esta información es enriquecedora para comprender la diversidad de las personas con discapacidad, la autonomía en requerir o no apoyos y para realzar que el diseño de los procesos y acciones institucionales debe orientarse a la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación.

A su vez, los nuevos ámbitos de consulta incorporados en el proceso en comento (participación, interés en la temática, vinculación de la diversidad funcional/discapacidad con la identidad) son necesarios para ampliar la comprensión de las condiciones actuales en que se encuentra el estudiantado con discapacidad, favoreciendo una aproximación a la complejidad de su experiencia universitaria como un todo, más allá del aspecto académico.

Por último, los principales desafíos que se identifican para los próximos procesos de caracterización dicen relación con:

- Fortalecer las instancias formativas e informativas tendientes a favorecer la concientización sobre discapacidad y diversidad funcional hacia la comunidad universitaria, especialmente dirigidas a estudiantes y cuerpo docente.
- Implementar instancias de difusión y orientación dirigidas al estudiantado al momento de completar los formularios de matrícula y de caracterización estudiantil en cuanto a las preguntas asociadas a discapacidad.

- Ampliar el Sistema de Ingreso Especial para Estudiantes en Situación de Discapacidad para hacerlo extensivo a la diversidad de situaciones de discapacidad, especialmente la discapacidad psicosocial/psíquica y el Espectro Autista.
- Incorporar la autorización para publicar información cualitativa en artículos científicos dentro del consentimiento informado del instrumento de caracterización de estudiantes con discapacidad.
- Avanzar en la eliminación de las principales barreras identificadas al interior de la institución.
- Realizar mejoras año a año en el formulario de caracterización de la Unidad de Apoyo a la Diversidad Funcional, favoreciendo la integración de este proceso con los de matrícula y de caracterización estudiantil, con el objeto de aumentar la eficiencia del proceso y reducir los tiempos de comunicación de los resultados hacia el propio estudiantado y hacia las unidades académicas y centrales.

Bibliografía

- Ainscow, M. and Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organizational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14 (4), 401–416.
- Báez-Pérez, B., & Vargas-Caicedo, C. (2022). La comunicación en el proceso de educación inclusiva. *Polo del Conocimiento*, 7(6), 585-595. doi:<http://dx.doi.org/10.23857/pc.v7i6.4091>
- Booth T. & Ainscow M. (2011). Guía para la Educación Inclusiva Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. Adaptación de la 3ª edición revisada del Index for Inclusion. FUHEM - Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura OEI. <https://oei.int/oficinas/republica-dominicana/publicaciones/index-for-inclusion-guia-para-la-educacion-inclusiva>
- Burgstahler, S. & Doe, T. (2006). Improving Postsecondary Outcomes for Students with Disabilities: Designing Professional Development for Faculty. *Journal of Postsecondary Education and Disability*. 18 (2) 135-145. <https://doi.org/10.1.1.495.5618>
- Burrue, M., Millán, A. y Vera, J. (2021). La inclusión de estudiantes con discapacidad en educación superior revisión sistematizada, Praxis Investigativa ReDIE: revista electrónica de la Red Durango de Investigadores Educativos,13(25), 28-39. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8144905>
- García, L. & Machado, A. (2021). La evaluación en la educación superior y el estudiante con discapacidad: reflexiones y recomendaciones, *RAES*, 13(22),142 -152.

- Clavijo, R. & Bautista-Cerro, M. (2020). La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 15(1), 113-124. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n1.2020.09>
- Cotán, A. (2017). Educación inclusiva en las instituciones de educación superior: narrativas de estudiantes con discapacidad. *Revista Española de Discapacidad*, 5(1), 43-61. Doi: <https://doi.org/10.5569/2340-5104.05.01.03>
- Delgado, K. y Gairín J. (2021). Educación Inclusiva en el nivel superior. Una crisis representacional. *Polifonia Revista de Educación Inclusiva*, 5(2), 324-353.
- De Jong, G. (1981). Environmental accessibility and independent living outcomes. East Lansing. University Centre for International Rehabilitation.
- Hadjikakou, K. & Hartas, D. (2008). Provision for Students with Disabilities in Cyprus Higher Education. *Higher Education*, 55(1), 103-119. doi: [10.1007/s10734-007-9070-8](https://doi.org/10.1007/s10734-007-9070-8)
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios pedagógicos*, 36(1), 287-297. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000100016>
- Ley 20.422 de 2010. Que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. 3 de febrero de 2010. D.O.No. 39583.
- Liesa, M. y Vived, E. (2010). Discapacidad, edad adulta y vida independiente. Un estudio de casos. *Revista Educación y diversidad: Revista inter-universitaria sobre discapacidad e interculturalidad*, 4(1), 101-124.
- Lissi, R., Zuzulich, S., Hojas, A., Achiardi, C., Salinas, M., Vásquez, A. (2013). En el camino hacia la educación superior inclusiva en Chile. Pontificia Universidad Católica de Chile. https://www.upla.cl/inclusion/wp-content/uploads/2014/08/2014_0805_inclusion_educacion_superior_Inclusiva_en_Chile.pdf
- Mella, S., Díaz, N., Muñoz, S., Orrego, M. y Rivera, C. (2014). Percepción de facilitadores, barreras y necesidades de apoyo de estudiantes con discapacidad en la Universidad de Chile. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(1), 63-80.
- Moswela, E. y Mukhopadhyay, S. (2011). Asking for too much? The voices of students with disabilities in Botswana. *Disability & Society*, 26, 307-319. <https://doi.org/10.1080/09687599.2011.560414>
- Moreno, M. T. (2006). Integración/inclusión de las personas con discapacidad en la Educación Superior. En Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, IESALC (Ed) *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe.2000-2005. La metamorfosis de la Educación Superior*. IESALC/UNESCO.
- Oliver, M. (2008). Políticas sociales y discapacidad. Algunas consideraciones teóricas. En L. Barton, (Comp.) *Superar las barreras de la discapacidad* (pp. 19-38). Madrid: Morata,

- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) y Protocolo Facultativo*. Organización de Naciones Unidas ONU. <http://www2.ohchr.org/spanish/law/disabilities-convention.htm>
- Palacios, A. (2008). El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. CERMI.
- Pantano, L. (2009). Nuevas Miradas en relación con la conceptualización de la discapacidad. En P. Brogna, (Ed), *Visiones y Revisiones de la Discapacidad* (p . 73 - 97). Fondo de Cultura Económica.
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29.
- Paz-Maldonado, E. (2020)a. Inclusión educativa del alumnado en situación de discapacidad en la educación superior: una revisión sistemática. *Teoría de la Educación Revista Interuniversitaria*. 32(1), 123-146.
- Paz Maldonado, E. (2020)b). Revisión sistemática: inclusión educativa de estudiantes universitarios en situación de discapacidad en América Latina. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 46(1), 413-429. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000100413>
- Perera,V., Melero, N., Moríña, A. (2022). Prácticas docentes para una educación inclusiva en la universidad con estudiantes con discapacidad: Percepciones del profesorado. *Revista mexicana de investigación educativa*, 27 (93), 433-454.
- Pereira-Leite, L., Martins, S., Moríña, A. & Morgado, B. (2023). Concepciones sobre la discapacidad de estudiantes universitarios españoles. *Alteridad*. 18. 122-135. <https://doi.org/10.17163/alt.v18n1.2023.10>
- Taneja-Johansson, S. (2021) Facilitadores y barreras a lo largo de los caminos hacia la educación superior en Suecia: una lente de discapacidad. *International Journal education Inclusive*, En prensa . <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1941320>
- Tapia, C. & Manosalva, S. (2012). Inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*. 11(22), 13-34.
- Universidad de Chile (2014). Política de Equidad e Inclusión Estudiantil. Universidad de Chile. <https://www.uchile.cl/dam/jcr:69041f04-00f8-4025-9d74-6b47039027b0/politica%20de%20equidad%20e%20inclusion%20estudiantil.pdf>
- Universidad de Chile (2019). *Política Universitaria de Inclusión y Discapacidad en la perspectiva de la Diversidad*. 26 de marzo de 2019.Resolución Exenta N°042. Universidad de Chile. <https://www.uchile.cl/dam/jcr:9e9bab7e-a76a-4e11-af88-68120c9527f9/politi1.pdf>
- Victoria, J.(2013). El modelo social de la discapacidad: una cuestión de derechos humanos. *Boletín mexicano de derecho comparado*, 46(138), 1093-1109. <https://doi.org/10.5944/rduned.12.2013.11716>



Red de Universidades Estatales Chilenas por la Inclusión de Estudiantes con Discapacidad: sinergia entre instituciones públicas

Georgina García Escala⁴⁷ y Arlett Krause Arriagada ⁴⁸

Resumen

El presente artículo tiene por objetivo compartir la experiencia de la Red de Universidades Estatales Chilenas por la Inclusión de estudiantes con discapacidad. En él se reflexiona respecto de cómo el trabajo articulado de estudiantes en situación de Discapacidad instituciones de Educación Superior fortalece los procesos de inclusión al interior de las universidades.

La experiencia de las 18 instituciones que conforman la Red muestra logros, avances y desafíos pendientes, que se analizan críticamente, considerando el marco regulatorio nacional respecto de dar garantía de Derechos a la Educación superior para las y los estudiantes con discapacidad.

La experiencia de la Red permite mostrar que la articulación de instituciones que tienen fines comunes, que comparten necesidades y realidades fortalece tanto la calidad de los procesos de inclusión, como también, aporta a la transformación de las comunidades; y que en su conjunto potencian la participación e inclusión social de las personas con discapacidad.

Palabras claves: inclusión; discapacidad; universidad; red.

⁴⁷ Profesora de Estado en Educación Diferencial. Doctora en Educación. Universidad de La Serena. ORCID:0000-0001-5884-6939. gegarcia@userena.cl

⁴⁸ Psicóloga. Doctora en Psicología. Universidad de La Frontera. arlett.krause@ufrontera.cl. ORCID: 0000-0003-2329-9212.

Introducción

La admisión de estudiantes con discapacidad a los programas de formación profesional en las universidades chilenas no es reciente. En la década del 70, a través de la *vía admisión especial*, ingresan estudiantes con discapacidad visual a la carrera de Educación Diferencial en la Universidad de Chile (actual Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación) y en la década del 90, ingresan estudiantes con discapacidad a la Universidad de Concepción, evidenciando una voluntad política de ambas instituciones por promover y resguardar el derecho a la educación superior, para este grupo de personas históricamente excluidas.

El Estado de Chile también manifiesta su voluntad política de promover y resguardar los derechos de las personas con discapacidad. Por ello, en el año 2006, adhiere a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) y en el año 2008, ratifica este compromiso. En este documento se insta a *los Estados Parte a asegurar el acceso a la educación superior de las personas con discapacidad, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás personas* (Artículo N°24, CDPD, ONU 2006). Además, se señala a los Estados la obligatoriedad de colaboración, para que se presten los apoyos necesarios a fin de realizar los ajustes razonables para las personas con discapacidad. A partir de esa fecha, en Chile se promulgan más de 16 políticas públicas que promueven los derechos de las personas con discapacidad (SENADIS, 2022), entre ellas la Ley N° 21.091(2018) y la Ley 21.094 (2018) que mandata a las instituciones de educación superior -públicas y privadas-, a realizar ajustes razonables para resguardar calidad educacional, con accesibilidad para las personas con discapacidad.

En la actualidad, las 18 universidades del Estado de Chile, disponen de unidades o programas de apoyo a la inclusión de estudiantes con discapacidad, tal como puede observarse en la tabla 1.

Tabla 1: *Unidades o Programas de apoyo a la inclusión de EcD en Universidades del Estado*

Universidad	Unidad o Programa de apoyo a la inclusión de EcD
Universidad de Tarapacá	Programa de Colaboración Académica para la Inclusión (PROCAI). Tiene como propósito encauzar de manera efectiva la atención a estudiantes que requieran un apoyo específico de las diferentes instancias que ofrece la institución.
Universidad Arturo Prat	Centro multimedial para personas en situación de discapacidad (CEMDIS). Encargada de proveer los mecanismos que permitan a los estudiantes en situación de discapacidad, y a las personas de su entorno, lograr un diario vivir de mayor integración en el ámbito familiar, laboral y social.
Universidad de Antofagasta	Unidad de Equidad e Inclusión. Su misión es prevenir situaciones de discriminación arbitraria, educar en torno a las políticas públicas e internas universitarias relacionadas con la Unidad, desarrollar y ejecutar protocolos en materia de género y diversidad sexual, discapacidad y multiculturalidad. Dependiente de Rectoría.
Universidad de Atacama	La Unidad de Inclusión y Equidad Educativa (UIEE) de la Universidad de Atacama busca dar respuesta y naturalizar la diversidad, desarrollando su quehacer en tres áreas: Interculturalidad, Diversidades/disidencias sexuales y Discapacidad. Es así que ofrece servicios de apoyo social, acompañamiento pedagógico para estudiantes con discapacidad, apoyo y asesorías para la comunidad académica y orientaciones en el uso de tecnologías para la inclusión y accesibilidad.
Universidad de La Serena	Plan de Apoyo Integral PAED creado en 2007. Su objetivo es apoyar a los estudiantes con discapacidad para equiparar oportunidades y así derribar o minimizar las barreras hacia el aprendizaje y participación social. También acompaña a sus académicos con orientaciones y contribuye al cambio cultural de la comunidad interna y externa.
Universidad de Playa Ancha	Unidad de Acceso Inclusivo y Permanencia Universitaria, dependiente de la Vicerrectoría Académica (2016). Su objetivo es orientar, asesorar y coordinar, interna o externamente, acciones que permitan apoyar la estadía del estudiante en situación de discapacidad.
Universidad de Valparaíso	Programa UV Inclusiva. Encargado de promover la inclusión de los estudiantes en situación de discapacidad en el desarrollo de la vida estudiantil, a través de estrategias socioeducativas de gestión institucional. Está adscrito a la Dirección de Asuntos Estudiantiles.

<p>Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación</p>	<p>Central de Recursos Pedagógicos para la Inclusión –CREPPI- Orientado a realizar labores de acompañamiento académico a estudiantes y docentes, gestión, difusión y participación en acciones que favorezcan los procesos de inclusión de estudiantes en situación de discapacidad, en contextos de Educación Superior, colaborando con la comunidad de esta casa de estudios en el proceso de inclusión Universitaria, hacia un cambio cultural y proyectando las acciones a organismos, instituciones afines externas que manifiestan un compromiso por el respeto a la diversidad y la igualdad de oportunidades. Dependiente del Departamento de Educación Diferencial.</p>
<p>Universidad de Santiago de Chile</p>	<p>Departamento de Formación Integral e Inclusión (DFII). Su objetivo es fortalecer el acceso, la permanencia y el egreso en educación superior, desde una perspectiva de derechos. Promueve estrategias para la plena participación de los estudiantes con discapacidad y en igualdad de oportunidades. Creado en la Vicerrectoría Académica en el 2019.</p>
<p>Universidad Tecnológica Metropolitana</p>	<p>Plan de Apoyo Estudiantil (PAE). Brinda acompañamiento especializado para estudiantes en situación de discapacidad, a fin de favorecer la inserción y participación en la vida universitaria. Tiene un carácter tutorial y profesional durante el primer año, con seguimiento en la trayectoria educativa.</p>
<p>Universidad de Chile</p>	<p>Unidad de Apoyo a la Diversidad Funcional, desde el 2017 alojada en la Oficina de Equidad e Inclusión, dependiente de la Vicerrectoría de Asuntos Estudiantiles y Comunitarios. Busca promover el ejercicio pleno de todos los derechos humanos por parte de la comunidad de estudiantes en situación de discapacidad. Reemplaza al PAED, creado en 2011 en la Escuela de Terapia Ocupacional.</p>
<p>Universidad de O'Higgins</p>	<p>La Unidad de Inclusión es dependiente de la Dirección de Asuntos Estudiantiles DAE desde sus inicios en el año 2018. Trabaja para disminuir las barreras de acceso a la información, aprendizaje y participación de los estudiantes con discapacidad, así como las brechas de desigualdad e inequidad. Tiene como propósito, además, construir una cultura inclusiva, por medio de acciones destinadas a promover y garantizar los derechos de las y los estudiantes con discapacidad de la UOH, tanto desde lo académico como de la vida universitaria.</p>
<p>Universidad de Talca</p>	<p>Programa de inclusión de estudiantes en situación de discapacidad (PIEsD). Formalizado el año 2019, dependiente de la Vicerrectoría de Pregrado. Su objetivo es acompañar el proceso de inclusión del estudiante en situación de discapacidad en el ámbito académico, social y cultural de la universidad.</p>

Universidad del Bio Bío	Programa de Inclusión Especialista en Discapacidad PIESDI-BB, convertido en estrategia institucional en 2019 (ex PIESDI 2015). Cuenta con un equipo interdisciplinario que orienta profesionalmente en la temática y promueve la inclusión en los círculos universitarios, además de apoyar directamente a estudiantes.
Universidad de La Frontera	Programa Inclusivo de Acceso y Acompañamiento para estudiantes en situación de discapacidad (PIAA). Busca promover el acceso, la inserción a la vida universitaria, la progresión académica y fortalecer las condiciones de empleabilidad para la inserción laboral a partir de un enfoque sistémico de apoyo psico-socioeducativo. Creado en 2015, en la Vicerrectoría Académica, pasó a depender de la Vicerrectoría de Pregrado desde el año 2017.
Universidad de Los Lagos	Programa de Inclusión de Estudiantes con Discapacidad, alojado en la Vicerrectoría Académica y Vinculación con el Medio. Su objetivo es apoyar el ingreso y acompañar la permanencia y egreso de estudiantes con discapacidad.
Universidad de Aysén	Se trabaja en la constitución de una Comisión de Inclusión para la elaboración de la estructura y funciones de dicha unidad. Los estudiantes con discapacidad que requieran apoyo pueden recibirlo a través del Programa de Acompañamiento Académico de la institución.
Universidad de Magallanes	Oficina de Inclusión de Discapacidad e Interculturalidad, dependiente de la Vicerrectoría de Vinculación con el Medio y de la Dirección de Responsabilidad Social Universitaria. El Programa de Apoyo a Estudiantes en Situación de Discapacidad (PAED), oficializado en el año 2016, busca promover la inclusión en todos los ámbitos del quehacer universitario a través de apoyo y acompañamiento en los distintos momentos de la vida estudiantil y en el proceso de inserción sociolaboral.

Fuente: elaboración propia. Actualizada a partir de Tenorio y Ramírez-Burgos (2021) y de García y Krause (2022).

Durante el año 2018 además, el Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo (DEMRE) de la Universidad de Chile comienza a incorporar diversos ajustes y/o adecuaciones a los instrumentos de evaluación y selección universitaria para generar un sistema accesible y por ende más equitativo, a fin de que las personas con discapacidad puedan ingresar a la educación universitaria. Durante el año 2022, 472 estudiantes que certifican algún grado de discapacidad solicitan algún tipo de ajuste para rendir dicha prueba que en la actualidad se denomina Prueba de Admisión a la Educación Superior (PAES). Durante el primer semestre del año 2022, un total de 4.021 escolares presentan una solicitud de algún tipo de ajuste y/o adecuación, por condición de discapacidad (DEMRE, 2022). Lo que es un avance importante y muestra como al trabajar las barreras de acceso, la participación de las personas con discapacidad aumenta y se cumple con la normativa nacional e internacional vigente (ONU, 2016; BCN, 2018; Díez y Sánchez (2015) y Finsterbusch (2016). Sin embargo, los resultados que obtienen son significativamente menores a los estudiantes sin discapacidad, quedando en evidencia las enormes brechas socioeducativas, culturales y en la calidad de la educación que reciben (Espinoza y González, 2015; Lissi et al., 2009; Muñoz y Redondo, 2013; SENADIS, 2015; Rodríguez y Valenzuela, 2019; García, 2017).

En este contexto de manifestar una voluntad política por parte del Estado para promover y garantizar accesibilidad a la educación superior a las personas con discapacidad y elaborar políticas públicas para garantizar estos derechos fundamentales, surge la necesidad en las instituciones de educación superior de realizar procesos de transformación en las políticas, prácticas y cultura institucional (Booth y Ainscow, 2002), para brindar oportunidades de formación profesional de calidad con *accesibilidad* para este grupo de estudiantes.

La *accesibilidad* en educación abarca diferentes ámbitos: en infraestructura, comunicaciones, la enseñanza propiamente tal y la participación social. En el caso de las personas con discapacidad, la *accesibilidad* en la infraestructura implica tanto en los espacios abiertos como en las construcciones. En Chile, este tipo de *accesibilidad* esta normada, -tanto para edificios públicos como privados de uso público-, a través del Decreto 50 (MINVU, 2015), sin embargo, a la fecha esta normativa se cumple medianamente. La *accesibilidad* a las comunicaciones esta normada a través de políticas públicas (Ley 20.422

y Ley N° 21.303). La *accesibilidad* a la enseñanza y participación social de las personas con discapacidad esta normada solo para la enseñanza primaria y secundaria. En cambio, en educación superior, esta normativa es poco explícita ya que señala “*garantizar ajustes razonables*”, no queda claro si debe ser razonable para el estudiante o para la institución, tampoco se especifica qué tipo de ajustes. Por ello, es necesario que dichas instituciones puedan analizar sus propios procesos educacionales a fin de poder garantizar una educación de *calidad* con *equidad* a los estudiantes con discapacidad, aportando, además, a la participación e inclusión social.

Por otra parte, las Universidades del Estado, por su condición de entidad pública, deben ser *modelo de conducta social*, en especial, en la garantía de derechos humanos fundamentales para toda la comunidad universitaria. En ese contexto, estas instituciones están mandatadas por ley a garantizar *accesibilidad* en las comunicaciones, infraestructura, en la enseñanza y participación a las personas con discapacidad. Sin embargo, las investigaciones señalan que cuando las instituciones educacionales hacen efectivo el derecho a la educación a la gran diversidad del estudiantado, terminan concentrando un alto porcentaje de estudiantes con mayores *necesidades educativas*, las cuales no pueden ser atendidas de manera adecuada con los recursos disponibles. Estas instituciones se encuentran en una situación de paradoja, especialmente en aquellos países donde los sistemas de incentivos o la medición de la calidad educacional están asociados a los resultados de aprendizaje (OEI, 2017).

Se destaca que, en el caso de Chile, algunos criterios de calidad educacional en educación superior no se condicen con criterios *pedagógicos* sino más bien, con criterios propios de la *productividad*, como, por ejemplo: el tiempo de titulación, o la tasa de retención de los estudiantes en primer, tercer y cuarto año. Estos criterios basados en la *eficiencia* y *costo beneficio* no solo impactan en los procesos de evaluación de la calidad educacional, sino que también, en la toma de decisiones en la distribución de los recursos del estado. Por ello, el financiamiento de las universidades públicas de Chile requiere recursos basales para poder cumplir su compromiso y responsabilidad social: atender a la gran diversidad del estudiantado de manera adecuada, –en este caso a los estudiantes con discapacidad-. En ese contexto, además, es crítico promover sinergia entre las Universidades del Estado a fin de analizar los procesos de educación superior con enfoque inclusivo, para compartir

conocimientos y prácticas exitosas en esta materia, potenciar la innovación, optimizar recursos y velar porque se cumplan los convenios internacionales y políticas públicas que el Estado ha suscrito y se ha comprometido garantizar (García y Krause 2022).

Por otra parte, la exigencia jurídica, social y ética a las universidades públicas para garantizar los derechos de las personas con discapacidad, las obliga a considerar no solo estos estudiantes, sino que también a garantizar accesibilidad a los profesores y funcionarios con discapacidad que trabajan en dichas instituciones. Además, la consideración de la discapacidad no solo debe impactar la docencia universitaria hacia ellos, sino que debe cubrir todos los ámbitos de su quehacer específico: docencia, investigación, vinculación con el medio y extensión y, gestión. En el caso de la docencia universitaria, debe garantizar *accesibilidad* a los estudiantes con discapacidad, pero además debe incorporar la temática discapacidad en las mallas curriculares de todos los profesionales porque debe potenciar la formación de profesionales bien calificados con un fuerte compromiso con el proceso histórico y el devenir de las transformaciones que la nación requiere. En investigación, debe generar conocimientos que nutran la construcción de nuevas formas de interacción con la sociedad y la compleja realidad multicultural de la actualidad. En vinculación con el medio y extensión, deben aceptar ser permeable a los saberes generados fuera de la universidad y a las demandas sociales, en especial, a aquellas originadas en grupos sociales –como las organizaciones *de y para* personas con discapacidad-, que no logran impulsar las transformaciones que ellos requieren de la sociedad, para su empoderamiento y desarrollo integral. Finalmente, en gestión, debe garantizar la participación democrática de todos los estamentos en la toma de decisiones que les atañe (Sousa Santos, 2017).

Las instituciones educacionales de enseñanza regular argumentan que la principal razón para no aceptar a los estudiantes con discapacidad es la falta de formación de los docentes y/o de condiciones adecuadas para atenderlos (OEI, 2017). En esta misma línea, los estudiantes con discapacidad de las universidades públicas chilenas manifiestan que deben enfrentar barreras en la infraestructura de los campus universitarios y que sus profesores carecen de formación específicas en tipos de metodologías y evaluaciones para diseñar adaptaciones específicas para atenderlos educacionalmente (CUECH, 2020; Villafañe et al., 2016). Por ello, es crítico que las universidades del estado trabajen en red de manera

cooperativa y colaborativa y se articulen con todo el sistema de enseñanza regular a fin de intercambiar conocimientos y prácticas, en el ámbito educación inclusiva, lo que permitirá incorporar las transformaciones necesarias en todo el ciclo de enseñanza. En ese contexto, es crítico la construcción de redes de trabajo entre las universidades públicas y de éstas con el sistema de enseñanza regular.

La construcción de redes implica un trabajo colaborativo y cooperativo de todos sus integrantes. Construir una red de universidades públicas para generar sinergias, compartir recursos y equipamientos, promover la movilidad de docentes y estudiantes y realizar una estandarización mínima en formas de evaluar (Sousa Santos, 2017), se hace muy necesaria para la atención de estudiantes con discapacidad. En ese contexto, las unidades de apoyo a estudiantes con discapacidad comprometidas con la misión y visión de las universidades estatales crean la *Red de Universidades Estatales Chilenas por la Inclusión de Estudiantes en Situación de Discapacidad*.

La *Red* es una organización sin fines de lucro que agrupa a todas las unidades de apoyo a los estudiantes con discapacidad en las universidades públicas pertenecientes al Consorcio de Universidades del Estado de Chile (CUECH). Esta Red está conformada por las siguientes universidades: Universidad de Tarapacá, Universidad Arturo Prat, Universidad de Antofagasta, Universidad de Atacama, Universidad de La Serena, Universidad de Valparaíso, Universidad de Playa Ancha, Universidad de Santiago de Chile, Universidad de Chile, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Universidad Tecnológica Metropolitana, Universidad de O'Higgins, Universidad de Talca, Universidad del Bío-Bío, Universidad de La Frontera, Universidad de Los Lagos, Universidad de Aysén y, Universidad de Magallanes.

La *Red* fue creada en noviembre del año 2016 en la Universidad de Antofagasta y sus estatutos fueron ratificados el 1 de diciembre del 2017, en la Universidad del Bio-Bío sede Chillán. Jaqueline Angulo fue su primera Coordinadora (Universidad del Bío-Bío), luego Georgina García Escala (Universidad de La Serena), actualmente cumple dicha labor Arlett Krause (Universidad de La Frontera).

El propósito fundamental de la *Red* es “*velar por la garantía de la inclusión en educación superior de estudiantes con discapacidad, desde la perspectiva de derechos*”, dando así

cumplimiento a las políticas públicas en materia de inclusión y no discriminación para este grupo de personas (Ley N°20.422 y Ley N°20.609) Para ello, se plantea *“favorecer la construcción de una política, practica y cultura institucional inclusiva para todos y todas, generando un nuevo espacio de educación superior a través del diálogo constructivo y el trabajo colaborativo, tanto el interior de la propia institución como entre las universidades estatales y organismos públicos, que permitan atender las responsabilidades públicas del país con las personas con discapacidad. De tal forma, garantizar mayor equidad y justicia social”* (Acta Constitutiva de la Red, 2017).

Los propósitos de la *Red* se inscriben en la misión del CUECH, que es: *“constituir un marco institucional de carácter permanente para desarrollar la coordinación, cooperación y complementación de todas las actividades propias de las universidades estatales, propiciando el espacio común que fortalezca sostenidamente a sus instituciones miembros con impacto en los ámbitos interno y externo”* y en los objetivos de esta instancia, en especial en: *“ser una instancia de coordinación, cooperación y complementación, estudiar, promover y evaluar políticas públicas, definir e identificar áreas y problemas de interés común, desarrollar acciones conjuntas en aspectos académicos, favorecer el intercambio de información y asociación y aprovechar el uso compartido de recursos disponibles”*

Si bien, el ámbito específico de la *Red* es la docencia universitaria, en especial compartir conocimientos y prácticas en el ámbito de las metodologías de enseñanza y procedimientos de evaluación para estudiantes universitarios con discapacidad. Sin embargo, los académicos y funcionarios que trabajan o colaboran en las unidades encargadas de orientar a la comunidad universitaria para hacer los ajustes, también pueden aportar en otros ámbitos del quehacer universitario, ya que la experticia profesional adquirida les permite aportar de manera muy específica. Así, en vinculación con el medio y extensión, pueden promover la articulación de la Universidad con el sistema de enseñanza regular para compartir conocimientos y prácticas y elevar expectativas académicas de niños, niñas y adolescentes con discapacidad, sus familias y profesores. También pueden aportar en investigación, contactando a investigadores con personas con discapacidad. Además, pueden realizar talleres y capacitaciones para promover la concienciación de los derechos de las personas con discapacidad y qué tipos de ajustes educativos realizar en este nivel de enseñanza, en

la propia universidad, en el mundo laboral y en la sociedad en su conjunto. Es decir, las unidades que entregan orientaciones para la atención de personas con discapacidad en las universidades del Estado pueden realizar tareas muy diversificadas, de acuerdo con la necesidad de cada institución de educación superior. Sin embargo, la docencia basada en un enfoque de enseñanza inclusiva es una tarea propia de su labor.

La docencia universitaria obedece al compromiso que tienen las instituciones de educación superior con una nueva visión y un nuevo paradigma para la formación de los estudiantes. En la actualidad, este tipo de docencia está basada en una concepción de aprendizaje a lo largo de toda la vida, orientado a promover el aprendizaje autodirigido, el aprender a aprender, a comprender, a emprender y a aprender a ser, en el marco de una sociedad globalizada (Barrón, 2009).

La docencia en la universidad tiene como propósito fundamental formar profesionales calificados y comprometidos con el proceso histórico y el devenir de las transformaciones de la nación (Sousa Santos, 2007). En un enfoque inclusivo, además, la docencia universitaria debe garantizar que la formación de todos sus profesionales sea de calidad, pero con accesibilidad, y la generación de conocimientos proporcione elementos indispensables para el desarrollo inclusivo y sostenible de todos los ciudadanos y la comunidad en general.

Por otra parte, la administración del currículo en la universidad requiere que se considere las barreras que suelen enfrentar a diario las personas con discapacidad: estereotipos, bajas expectativas del profesorado, rigidez curricular, carencia de docentes formados, sistemas de apoyo, materiales y equipamientos pertinentes (García, 2017). Por ello, es necesario el aporte de recursos basales que acompañen la vida académica de los estudiantes con discapacidad y puedan desarrollar su proceso de formación profesional de manera adecuada. Además, es necesario democratizar el acceso al uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs), en especial porque algunos estudiantes carecen de equipos computacionales y/o conectividad adecuada. En ese contexto, la respuesta a la diversidad requiere asimismo disponer de recursos tecnológicos en diferentes lenguas y que sean pertinentes para distintas culturas, así como dispositivos y adaptaciones para asegurar el acceso de los estudiantes con discapacidades a las TICs.

Si bien, las nuevas tecnologías han beneficiado a poblaciones con discapacidad, quienes a través de los equipos tecnológicos y los softwares especializados han podido superar barreras de acceso a la información y el conocimiento, y tener logros significativos en sus aprendizajes (OEI, 2007 en OEI, 2017). Sin embargo, el proceso de formación profesional exige, además, desarrollar habilidades de trabajo en equipo y habilidades éticas con la gran diversidad cultural.

Por eso no basta, asegurar recursos tecnológicos accesibles a las personas con discapacidad, es necesario además que se transformen las universidades para eliminar o minimizar las barreras actitudinales y a la infraestructura que este grupo humano sigue afrontando en dichas instituciones.

El documento de Mineduc (2017): *Bases para la Construcción de una Política Inclusiva en Educación Superior* es un intento para promover cambios en las universidades a fin de eliminar obstaculizadores para personas con discapacidad. En el texto se señala que para dar cumplimiento al Convenio Marco y avanzar hacia la construcción de una política inclusiva en las Universidades Estatales, se requiere contar con criterios comunes que ayuden a la identificación de políticas e iniciativas inclusivas dirigidas a las y los estudiantes, en los ámbitos específicos de interculturalidad, discapacidad, género y diversidad sexual. La política inclusiva implica una preocupación por el desarrollo humano y social sostenible; y demanda a la educación, una preocupación por la equidad e inclusión, en especial de personas con discapacidad, interculturalidad y género. En el documento, además, se establecen criterios para identificar: necesidades, buenas prácticas y políticas institucionales.

La preocupación por brindar una educación de calidad con accesibilidad a las personas con discapacidad requiere necesariamente promover su ingreso a las universidades y entregar apoyos educacionales y tecnologías adecuadas para que los estudiantes, profesores y funcionarios con discapacidades, se sientan cómodos para identificarse como personas con discapacidades y logren solicitar las adaptaciones que requieran sin temor a ser entendidos como un gasto o una carga.

Asimismo, la discapacidad como asignatura debe ser incorporada en los planes de estudio y en los cursos universitarios, para que esta condición sea comprendida en su complejidad, por toda la comunidad académica, sin importar la disciplina académica que este cursando. También es necesario que la historia y la cultura de la discapacidad puedan estudiarse, entenderse e integrarse ampliamente, del mismo modo como se han incorporado a las mujeres y las minorías raciales en los planes de estudio y en la institución de educación superior (Catapano y Garland-Thomson, 2019).

La inclusión de estudiantes con discapacidad en el contexto universitario, sin duda alguna, tensiona a las comunidades y a sus integrantes, quienes deben incorporar los cambios necesarios para construir comunidades universitarias inclusivas, proceso que implica no sólo apoyos personales a los estudiantes, sino requiere de ajustes institucionales, basados en la reflexión profunda de las políticas, prácticas y culturas institucionales (Torres, 2019).

Acciones de la Red de Universidades Estatales Chilenas por la Inclusión de Estudiantes en Situación de Discapacidad

La Red desde su conformación ha realizado diversas actividades para alcanzar sus objetivos, entre ellos se destacan los talleres entre los integrantes de la propia Red para consensuar conceptos y estrategias de atención a estudiantes con discapacidad, elaboración de informes a distintas instancias educacionales para dar cuenta de la labor de la RED, charlas informativas a las comunidades escolares, participar en redes colaborativas en temática de educación inclusiva para personas con discapacidad a nivel local, nacional e internacional, difundir información entre los integrantes para postular a proyectos a nivel nacional, informar y mantener contacto con autoridades a nivel local y nacional (DIVESUP, SENADIS, DEMRE, SENDA, SERNAMEG).

La Red también incentiva a las unidades de apoyo en cada universidad a dar charlas motivacionales a escolares con discapacidad, familias y sus profesores a fin de elevar las expectativas académicas y de participación social, dar talleres a profesores del sistema de enseñanza regular, mantener informadas a las autoridades de cada institución en materia de políticas públicas en discapacidad, realizar capacitaciones a los académicos, profesionales y funcionarios de la propia institución, promover el trabajo colaborativo e interdisciplinar entre

diferentes unidades y promover la elaboración de una política inclusiva para estudiantes en situación de discapacidad.

En el período de cierre de instituciones educacionales para prevenir el contagio de Covid 19, la Red realizó diversos talleres con la *Red Interuniversitaria y del Caribe sobre Discapacidad y DDHH* a fin de compartir estrategias para promover la *accesibilidad* en las comunicaciones. Durante este período además, se elaboraron dos textos: “*Un Aporte de las Universidades Estatales a la Inclusión de la Discapacidad: Red de Universidades Estatales Chilenas por la Inclusión de Estudiantes en Situación de Discapacidad 2016-2021*” (*en prensa*) que tiene como propósito fundamental, dar a conocer el trabajo que realiza cada unidad de apoyo a la inclusión de estudiantes con discapacidad, en las universidades públicas chilenas; y “*Orientaciones para la atención del estudiantado universitario con discapacidad*” (2023), documento elaborado por académicos, funcionarios y estudiantes *con y sin* discapacidad para entregar sugerencias en la atención de este grupo de estudiantes.

Reflexiones finales

Los desafíos de la Red se vinculan con voluntades políticas a nivel nacional como a nivel institucional, entre ellos se destacan: fortalecer la priorización de la temática discapacidad al interior de las instituciones para avanzar en garantía plena de derechos; consensuar entre todas las universidades del estado estándares de acceso en los criterios de ingreso especial; consensuar estándares de apoyo para el estudiantado con discapacidad; visibilizar la urgencia de construir de manera participativa una política de inclusión, tanto en los nuevos Estatutos Universitarios y en la nueva constitución política de Estado; visibilizar la necesidad de políticas públicas transversales; denunciar la vulneración de derechos de las personas con discapacidad al interior de las instituciones; articular el trabajo de concienciación de los derechos con todos los niveles de enseñanza regular y con el mundo laboral; promover la asociatividad; y las comunidades universitarias analizar de manera cooperativa el concepto universidad inclusiva y su impacto en todos los ámbitos del quehacer institucional.

Bibliografía

- Barrón Tirado, M. C. (2009). Docencia universitaria y competencias didácticas. *Perfiles educativos*, 31(125), 76-87. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982009000300006&lng=es&tlng=es.
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile [BCN]. (2010). Ley N°20.422: Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1010903&idParte=>
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile [BCN]. (2018). Ley N°21.091: Sobre Educación Superior. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1118991&idParte=9917404>
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile [BCN]. (2018). Ley N°21.094: Sobre Universidades Estatales. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1119253&idParte=9920281&idVersion=2021-06-04>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol. CSIE (Centre for Studies on Inclusive Education).
- Catapano, P. y Garland-Thomson, R. (2019) *About Us: Essays from the Disability Series of the New York Times*. Liveright; New York.
- Consortio de Universidades del Estado de Chile (2020). Clima de Diversidad, e Inclusión en Universidades Estatales. Barreras y Facilitadores. https://www.uestatales.cl/cue/sites/default/files/Clima%20de%20Diversidad%20e%20Inclusi%C3%B3n%20en%20las%20universidades%20estatales_0.pdf
- Decreto 50 de 2015. [Ministerio de Vivienda y Urbanismo]. Modifica Decreto Supremo N°47. De Vivienda u Urbanismo, de 1992, Ordenanza General de Urbanismo y Construcciones del el Sentido de Actualizar sus Normas a las Disposiciones de la Ley N° 20.422, Sobre Igualdad de Oportunidades en Inclusión Social de Personas con Discapacidad. 21 de septiembre 2015. D.O. N° 41.399 <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1088117>
- Díez, E. y Sánchez, 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>
- Espinoza, O. y González, L. (2015). Equidad en el sistema de educación superior de Chile: acceso, permanencia, desempeño y resultados. En A. Bernasconi (Ed.), *La educación Superior de Chile: Transformación, desarrollo y crisis* (pp. 517-580). Ediciones Universidad Católica.
- Finsterbusch, C. (2016). La extensión de los ajustes razonables en el derecho de las personas en situación de discapacidad de acuerdo al enfoque social de derechos humanos. *Revista Ius et Praxis*, 22(2), 227-251. <https://www.scielo.cl/pdf/iusetp/v22n2/art08.pdf>
- García, G. (2017). *Evaluación del proceso de educación superior inclusiva hacia estudiantes con discapacidad: el caso de una universidad estatal y regional chilena* [Tesis de Doctorado, Universidad de Alcalá]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=158703>
- García, G. (2017). Evaluación del proceso de educación superior inclusiva hacia estudiantes con discapacidad: el caso de una universidad estatal y regional chilena [Tesis de Doctorado, Universidad de Alcalá]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=158703>

- García, G. y Krause, A. (2022). Red de universidades estatales chilenas por la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad. En Krause y Katz (Eds.), 10 años tejiendo la Red Latinoamericana y del Caribe de discapacidad y DDHH. Editorial Universidad de La Frontera.
- García, G., Krause, A. y Muñoz, E. (2023). Orientaciones para la Atención Educacional del Estudiantado Universitario con Discapacidad. <http://fh.userena.cl/index.php/component/content/article/2-facultad-de-humanidades/132-prueba-pdf?Itemid=101>
- Lissi, M., Zuzulich, S., Salinas, M., Achiardi, C., Hojas, A. y Pedrals, N. (2009). Inclusión y discapacidad en contextos universitarios: experiencia del PIANE UC. *Revista Calidad en la educación*, (30), 305-324. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n30.183>
- Ministerio de Desarrollo Social y Familia (2021) Ley N° 21.303 Modifica la Ley N° 20.422, que Establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad, para promover el Uso de la Lengua de Señas. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1154963&idParte=10194827&idVersion=2021-01-22>
- Muñoz, P. y Redondo, A. (2013). Desigualdad y logro académico en Chile. *Revista CEPAL*, 109, 107-123. <http://hdl.handle.net/11362/11573>
- Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) Oficina OEI – MERCOSUR en Uruguay (2017). *La atención educativa de personas con discapacidad*. OEI.
- Organización Naciones Unidas (ONU). (2016). Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad: Observaciones finales sobre el informe inicial de Chile. Editorial ONU https://www.down21-chile.cl/cont/cont/2016/259_2_observaciones_finales.pdf
- Rodríguez, G., Valenzuela. (2019) Acceso y permanencia de estudiantes con discapacidad en las universidades chilenas. *Sinéctica*, núm. 53, pp. 1-16, 2019, <https://www.redalyc.org/journal/998/99862930002/movil/>
- Servicio Nacional de la Discapacidad (SENADIS) (2022). *Leyes y Decretos con Fuerza Ley en materia de Discapacidad*. https://www.senadis.gob.cl/pag/292/1548/leyes_y_decretos_con_fuerza_de_ley_en_mate
- Sousa Santos, B. (2007). *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. CIDES-UMSA.
- Tenorio, S. y Ramírez-Burgos, M. J. (2021). Universidad pública y discapacidad: El caso de Chile. *Perfiles Educativos*, 43(172). <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.172.59721>
- Torres, L. (2019). Procesos de inclusión en educación superior, de estudiantes en situación de discapacidad: estrategia de vinculación con unidades académicas y docentes en la Universidad de Santiago de Chile. *Cuadernos de inclusión en Educación Superior* (3), <https://www.paiep.usach.cl/sites/paiep/files/documentos/discapacidad.pdf>

United Nations. (2006). Committee on the Rights of Persons with Disabilities. *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Editorial ONU <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>

Villafañe, G., Corrales, A. y Soto, V. (2016). Estudiantes con discapacidad en una universidad chilena: desafíos para la inclusión. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 353-372. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.4650

Palabras al cierre

Daniela Navarro Ortega⁴⁹

Mediante este compilado de experiencias, sus resultados y lecciones aprendidas, se han podido constatar cambios y avances en relación con la inclusión universitaria de personas con discapacidad en Chile. Así, distintas universidades han implementado transformaciones organizacionales para promover la accesibilidad y ofrecer más oportunidades de participación y aprendizaje para estudiantes con discapacidad.

En línea con lo anterior, las iniciativas incorporadas en este libro dan cuenta de una diversidad de iniciativas, desde políticas inclusivas hasta ajustes razonables, desde cambios culturales hasta enfoques pedagógicos innovadores, explorado diferentes estrategias que pueden fomentar un entorno educativo inclusivo.

En general, se releva la importancia de abordar la inclusión mediante una planificación a corto, mediano y largo plazo, entendiendo los desafíos y tiempos que estos procesos implican.

Además, se reconoce la necesidad de fortalecer la participación de los/as propios/as estudiantes con discapacidad en el diseño de iniciativas que favorezcan su inclusión, entendiendo que estas últimas deben dirigirse a trabajar con toda la comunidad educativa, transformando los contextos.

Para tal efecto, se releva la importancia de superar barreras internas, aumentar la conciencia y la difusión, mejorar la infraestructura y el equipamiento y consolidar unidades de atención a la diversidad en todas las instituciones de educación superior.

En línea con lo anterior, se reconoce que las acciones en materia de inclusión educativa deben apuntar a la transformación institucional, adoptando políticas y estrategias que consideren

⁴⁹ Socióloga, Magister en Metodología de Investigación en Ciencias Sociales, Candidata a Doctora en Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Correo: dannavarro@ug.uchile.cl ORCID: 0000-0002-0999-4414

los entornos sociales, institucionales y personales. Además, se ha señalado que, para lograr una inclusión efectiva, es necesario proporcionar capacitación a los/as docentes y garantizar el acceso a recursos y apoyos institucionales adecuados para los/as estudiantes con discapacidad. También, se resalta la necesidad de un trabajo colaborativo entre diferentes profesionales y disciplinas, para abordar las necesidades extracurriculares, académicas y emocionales de dichos/as estudiantes.

Junto con ello, se destaca la importancia de la evaluación continua para la mejora de los programas inclusivos y de las iniciativas existentes, contando -en dichas evaluaciones- con la participación de todos los estamentos de la universidad y, particularmente, de los/as estudiantes con discapacidad. Así, resulta indispensable que los procesos de evaluación contemplen un diseño universal, que asegure las medidas de accesibilidad necesarias para una participación plena.

Las experiencias revisadas coinciden en que la inclusión no solo beneficia a las personas con discapacidad, sino que enriquece a toda la comunidad educativa, fomentando la diversidad, la empatía y el aprendizaje colaborativo. Sin embargo, también se han reconocido los obstáculos y prejuicios arraigados que aún persisten en muchos entornos educativos. La falta de conciencia, la insuficiencia de recursos y la resistencia al cambio son desafíos que se deben abordar de manera activa y continua.

Con todo, las experiencias contenidas en este libro reflejan la importancia de continuar promoviendo una cultura inclusiva y ejecutando transformaciones organizacionales, eliminando barreras visibles e invisibles, con miras a garantizar la igualdad de oportunidades para todos/as los/as estudiantes en la educación superior, reconociendo que la inclusión de personas con discapacidad no es solo un ideal a perseguir, sino un imperativo moral y un derecho humano fundamental.

Para tal efecto, se requiere un trabajo transversal, en tanto solo mediante la colaboración y el compromiso compartido se podrá construir un sistema educativo inclusivo, equitativo y transformador, donde todas las personas tengan la oportunidad de contribuir plenamente a

nuestra sociedad, equiparando condiciones que -actualmente- continúan siendo sumamente desiguales.



OEI

Organización de Estados
Iberoamericanos

Organização de Estados
Ibero-americanos



oei.cl

Darío Urzua 1813. Providencia

Región Metropolitana, Chile