

Experiencia de inclusión en educación superior de estudiantes en situación de discapacidad sensorial¹

Solange Tenorio Eitel

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile
solange.tenorio@umce.cl

María José Ramírez-Burgos

Fundación Educacional Alto Las Condes, Chile
mariajose.ramirezburgos@gmail.com

Resumen

El objetivo de este estudio es describir el proceso educativo que viven los estudiantes que presentan discapacidad sensorial en la educación superior. La investigación se enmarcó dentro del enfoque cualitativo interpretativo, con un diseño de estudio colectivo de casos, en el que se emplearon procedimientos mixtos para recoger información: entrevistas semiestructuradas y encuestas. Los resultados indican, por una parte, los esfuerzos que realizan algunas instituciones por generar los apoyos que den respuesta a las necesidades que presentan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y, por otra, revela las diferencias en cuanto a las condiciones ofrecidas y con ello las diversas experiencias que viven en el tránsito universitario. Esta situación se origina, entre otros aspectos, por la falta de una reglamentación clara que posibilite el financiamiento, regule el ingreso y establezca mecanismos para la entrega de los apoyos requeridos, de acuerdo con las necesidades de estos jóvenes.

Palabras clave

Inclusión educativa; discapacidad sensorial; educación superior; pedagogía universitaria; Colombia (Fuente: Tesaurus de la Unesco).

¹ Proyecto MYS 23/2012, aprobado y financiado por la Dirección de Investigación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile.

Recepción: 2014-11-27 | Envío a pares: 2015-02-21 | Aceptación por pares: 2015-10-13 | Aprobación: 2015-12-13

DOI: [10.5294/edu.2016.19.1.1](https://doi.org/10.5294/edu.2016.19.1.1)

Para citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo

Tenorio Eitel, S. y Ramírez Burgos, M. J. (2016). Experiencia de inclusión en educación superior de estudiantes en situación de discapacidad sensorial. *Educ. Educ.*, 19(1), 9-28. DOI: [10.5294/edu.2016.19.1.1](https://doi.org/10.5294/edu.2016.19.1.1)

The College Experience for Students with Sensory Disabilities

Abstract

The purpose of this study is to describe the educational process experienced by students with sensory disabilities when attending college. An interpretive qualitative approach was used in conjunction with a collective case-study design. The information was gathered through a combination of semi-structured interviews and surveys. The results identify the efforts some institutions make to create the kind of support that responds to the needs that arise in the teaching-learning process. They also reveal differences in the conditions being offered and the range of experiences these students encounter during their time in college. This situation is due to a variety of reasons, such as a lack of clear regulations that make financing possible, regulate admissions, and establish ways and means to deliver the support these young people require, according to their needs.

Keywords

Educational inclusion; sensory disabilities; higher education; college teaching; Colombia (Source: Unesco Thesaurus).

Experiências de inclusão em educação superior de estudantes em situação de deficiência sensorial

Resumo

O objetivo deste estudo é descrever o processo educativo que os estudantes que apresentam deficiência sensorial vivem na educação superior. A pesquisa tem enfoque qualitativo interpretativo, com um desenho de estudo coletivo de casos, no qual se empregaram procedimentos mistos para coletar informação: entrevistas semiestruturadas e enquetes. Por um lado, os resultados indicam os esforços que algumas instituições realizam para gerar um apoio que atenda às necessidades que apresentam no processo de ensino-aprendizagem; por outro, revela as diferenças quanto às condições oferecidas e, com isso, as diversas experiências que tais estudantes vivem durante o período universitário. Essa situação se origina, entre outros aspectos, pela falta de uma regulamentação clara que possibilite o financiamento, regulamente o ingresso e estabeleça mecanismos para a entrega do apoio requerido, de acordo com as necessidades desses estudantes.

Palavras-chave

Inclusão educativa; deficiência sensorial; educação superior; pedagogia universitária; Colômbia (Fonte: Tesouro da Unesco).

Antecedentes

Desde la década de los noventa, la temática de integración y posteriormente inclusión educativa ha estado presente en la discusión nacional en Chile, y ha posibilitado no solo implementar una serie de medidas para hacer realidad el principio de derecho a la educación, sino también introducir una serie de normativas ministeriales y orientaciones técnico-pedagógicas para ir mejorando las primeras experiencias educativas de los estudiantes con necesidades educativas especiales. Sin embargo, el eje de las políticas se ha centrado a nivel escolar, aún está pendiente la entrega de reales posibilidades de acceder, financiar y realizar un tránsito por la educación terciaria en igualdad de condiciones para todos los estudiantes.

Aún no es posible contar con información sistematizada y actualizada que refleje la realidad nacional en este ámbito, la cual permita el levantamiento de datos que entreguen antecedentes respecto a cuántos alumnos estudian en instituciones de educación superior, a cuáles carreras tienen acceso y cómo son las condiciones en que se da su proceso educativo.

Un importante dato con el que se cuenta es que una de cada tres personas accede eventualmente a la educación superior, y, en comparación con el Censo 2002, aumentó en un año el promedio de la educación de la población. En cuanto a las personas con discapacidad, un 8% perteneciente a la Región Metropolitana² ha logrado acceder a la educación superior (ENDISC, 2004), lo que resulta aún un porcentaje mínimo.

Recientemente, el Censo 2012³ arrojó un crecimiento de 60,78% en comparación con el Censo

2002, respecto al número de personas que se encuentra cursando o ha cursado niveles de educación superior, refiriéndose a la población en general. Por otra parte, 12,7% del total de habitantes de Chile⁴ presenta algún tipo de discapacidad, donde un 49% de la población total cuenta con estudios de educación básica, en tanto 7,38% nunca ha asistido a clases.

La Ley 20.422 del año 2010, que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad en Chile, explicita que las instituciones de educación superior deberán posibilitar el ingreso de las personas con discapacidad y realizar las adecuaciones necesarias durante su proceso de enseñanza-aprendizaje para que puedan acceder a las diferentes carreras (art. 39). Sin embargo, no siempre se cumple con lo anteriormente establecido, y es responsabilidad de cada institución implementar las medidas respectivas, lo que en muchos casos no logra llevarse a cabo. Tampoco existe un seguimiento de la realidad educativa de los estudiantes que logran ingresar a la educación superior.

En este contexto, el presente estudio tuvo la intención de indagar aspectos relativos al ingreso y los diversos factores que intervienen en el proceso educativo que viven los estudiantes que presentan discapacidad sensorial en la educación superior.

Una mirada a las políticas

En este escenario, y en materia general de educación, la diversidad que presenta el alumnado ha sido tratada bajo diversas políticas, con el fin de legislar para conseguir la igualdad de oportunidades, con base en acuerdos internacionales. Un ejemplo claro es la Declaración Universal de Derechos Humanos que desde la década de los cuarenta expone en el artículo 26 que “el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos” (ONU, 1948, p. 20). Ulteriormente, se han suscrito di-

2 Datos estadísticos del Primer Estudio Nacional de Discapacidad arrojan que el número de personas que presentan alguna discapacidad en la Región Metropolitana asciende a 747.047.

3 La información del Censo 2012 fue desestimada por el Gobierno de Chile y determinó realizar un censo abreviado en el año 2017.

4 Resultados del Censo 2012 arrojan que el total de habitantes en Chile asciende a 16.634.603.

versos acuerdos que han colaborado con el resguardo de la integración y posterior inclusión educativa de estudiantes con discapacidad (Unesco, 1994, 1996, 1998, 2008, 2009), en su mayoría focalizados en niveles primarios y secundarios de la educación.

En el año 2006, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) da origen a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, en esta se dan a conocer lineamientos generales de inclusión en diversos ámbitos de la vida. A nivel de educación superior, en el artículo 24 se destaca que “los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida” (ONU, 2006, p. 19). Este apartado es fundamental en materia de lineamientos jurídicos que resguarden el acceso de los estudiantes con discapacidad a la educación superior, y precisa que “los Estados Partes asegurarán que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad” (ONU, 2006, p. 20).

En el texto constitucional vigente en Chile se han implementado diversas políticas y legislaciones para asegurar el cumplimiento de los acuerdos internacionales, y se ha avanzado en el logro del principio de igualdad y respeto por la diversidad. En el año 1994 surge el primer avance significativo referido a la integración, bajo la Ley 19.284, la cual apunta a establecer formas y condiciones que permitan la plena integración social de las personas con discapacidad en nuestro país; posteriormente, en el año 1998, se expide el Decreto 01/98, con el objetivo de entregar directrices y orientaciones para cumplir la Ley 19.284, “Integración escolar de alumnos y alumnas con NEE”; específicamente, en el artículo 19 se señala que “las instituciones de educación superior deberán incorporar las adecuaciones académicas necesarias para permitir que las personas que presenten algún tipo de discapacidad tengan acceso a las carreras que impartan asegurando su permanencia y progreso en ellas” (Mineduc, 1998, p. 9).

Es en este contexto en el que se crea la Política Nacional de Educación Especial (2005), como resultado de una mesa de trabajo que convocó a distintos

actores de la sociedad para “hacer efectivo el derecho a la educación, a la igualdad de oportunidades, a la participación y a la no discriminación de personas que presentan necesidades educativas especiales, garantizando su pleno acceso, integración y progreso en el Sistema Educativo” (Mineduc, 2005, p. 45).

En el plano de políticas generales de educación, en el año 2009 se promulga la Ley 20.370, más conocida como Ley General de Educación (LGE); bajo el marco de la no discriminación y la igualdad de condiciones, en el párrafo 2, artículo 6 plantea que “es deber del Estado propender por asegurar una educación de calidad y procurar que esta sea impartida a todos, tanto en el ámbito público como en el privado” (Mineduc, 2009, p. 3).

Por otra parte, en el artículo 10 de esta ley, en el ámbito de la educación especial, se señala que:

Los alumnos y alumnas tienen derecho a recibir una educación que les ofrezca oportunidades para su formación y desarrollo integral; a recibir una atención adecuada y oportuna, en el caso de tener necesidades educativas especiales; a no ser discriminados arbitrariamente; a estudiar en un ambiente tolerante y de respeto mutuo, a expresar su opinión y a que se respete su integridad física y moral, no pudiendo ser objeto de tratos vejatorios o degradantes y de maltratos psicológicos (Mineduc, 2009, p. 4).

En el año 2010 se promulga la Ley 20.422, la cual establece las normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad; en el artículo 1 se da a conocer el objetivo principal: “Asegurar 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” (Mideplan, 2010, p. 1).

Bajo el concepto de inclusión, en el artículo 39 la ley dictamina 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” (Mideplan, 2010, p. 12).

Con este apartado se pretende incluir y ayudar en la transición de la educación escolar a la educación superior, a los estudiantes con discapacidad en pos de una continuidad de sus estudios.

Asimismo, bajo la Ley 20.422 se creó el Servicio Nacional de la Discapacidad (Senadis), el cual posee como finalidad “promover la igualdad de oportunidades, inclusión social, participación y accesibilidad de las personas con discapacidad” (2013, p. 6).

Con el fin de asegurar el logro de estos objetivos, la entidad cumple las funciones de asesoramiento, coordinación e implementación de programas para personas con discapacidad, por medio de acciones sociales que apunten a la participación de todas las entidades y la ciudadanía en general, lo que contribuye al desarrollo de una cultura inclusiva. Por otra parte, Senadis (2013) facilita recursos para la obtención de ayudas técnicas para personas con discapacidad, y otorga mayor autonomía e igualdad de condiciones.

Si bien se ha avanzado en relación con las políticas y acuerdos específicos que norman la educación básica y media, aún existe una nebulosa en lo que respecta a la educación superior, ya que se carece de reglamentación y lineamientos claros en relación con el acceso y progreso de los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales.

Algunas evidencias de inclusión en la educación superior

Las diversas investigaciones dan cuenta de que existen escasos registros en los distintos países latinoamericanos que revelen el número de estudiantes en situación de discapacidad que asisten a la educación superior. Los datos que existen obede-

cen principalmente a índices de ingreso que no dan cuenta del proceso educativo, ni de seguimiento en el tiempo. Aun así: “Puede expresarse con cierto grado de certeza que los estudiantes universitarios con discapacidad, en Latinoamérica, representan un colectivo próximo al 1% de la población universitaria total, e involucran entre el 2 y el 7% de las personas mayores de 15 años con discapacidad, con diferencias importantes según los países” (Álvarez, Apollonio y Galloni, 2011, p. 17).

El escenario internacional indica que muchos países cuentan con variadas políticas que impulsan la formación profesional de adultos/jóvenes con discapacidad; sin embargo, estas leyes no se ven reflejadas en la realidad educativa que viven estas personas. Esto se evidencia en el reporte del proyecto OCDE/CERI (Centro para la Investigación e Innovación de la Enseñanza, 1986) “bajo el marco de Escuelas del Futuro” (Unesco, 1999, p. 12) sobre la transición de la escuela a la vida adulta de adolescentes discapacitados, que reveló el fracaso de muchos países en manejar esta transición de manera efectiva. Dicho informe señala que las leyes amparan a estos estudiantes durante la estancia en la educación escolar, lo cual no necesariamente se refleja en la educación superior, puesto que no existen decretos o leyes específicas que aseguren la participación efectiva durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en esta etapa.

Asimismo, se observan falencias en la integración educativa de personas con discapacidad, lo cual se traduce en la falta de recursos y adaptaciones curriculares, en ayudas técnicas precarias debido al poco financiamiento destinado a mejorar la calidad de vida estudiantil de este grupo de personas. De la misma forma, se encuentran barreras actitudinales en la comunidad educativa, que aún muestra dificultades para aceptar la discapacidad. En este sentido, el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Iesalc/Unesco) reconoce que uno de los factores que limita el pleno cumplimiento de las políticas de integración en la

zona es “el deficiente ejercicio de la ciudadanía por parte de las propias personas con discapacidad, lo cual contribuye a la reproducción de dinámicas excluyentes” (2006, p. 147).

Si bien la mayoría de los países latinoamericanos cuenta con legislaciones orientadas a la inclusión de personas con discapacidad en los niveles de educación superior, se reconoce que estas no han sido suficientes para garantizar su acceso, permanencia y egreso, puesto que a “pesar de que la región tiene una amplia legislación a favor de las personas con discapacidad, múltiples factores limitan su cumplimiento. Entre ellos pueden ser destacados, la ausencia de normas detalladas y específicas, su obsolescencia o inaplicabilidad” (lesalc/Unesco, 2006, p. 147).

En América Latina, los procesos de inclusión de personas con discapacidad a la educación superior se han dado de manera paulatina a lo largo de estos últimos años. Sin embargo, aún se detectan obstáculos comunes que dificultan el acceso, la permanencia y el egreso de esta población.

En Chile, a pesar de los diversos avances en materia de educación con el objetivo de resguardar el acceso y la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad, las normativas existentes no se relacionan directamente con las evidencias y los resultados de estudios realizados en estos ámbitos. Los resultados arrojados por el Primer Estudio Nacional de la Discapacidad en Chile (Endisc, 2004) dan a conocer que en el país existen 2.068.072 personas con discapacidad (equivalentes a 12,9%), en los que un 27,7% pertenecen al tipo sensorial (discapacidad auditiva y visual). A su vez, indica que un 6,6% de estos estudiantes ha logrado ingresar a la educación superior, pero que solo un 2,66% la completa; lo anterior refleja que no existe una continuidad de estudios de las personas que poseen algún tipo de discapacidad en el nivel universitario o técnico profesional.

Según investigaciones realizadas recientemente por la Universidad Academia de Humanismo Cris-

tiano (2008) y Universidad de Chile (2013), la primera barrera que encuentran los estudiantes con discapacidad sensorial que desean ingresar a la educación superior es la vía de selección. Las bases establecidas en el proceso de admisión para rendir la Prueba de Selección Universitaria (PSU) vigente en Chile dan algunos indicios de esa realidad, puesto que permite que estudiantes con discapacidad participen del proceso, como bien lo indica en su apartado número VI, el cual plantea que a los alumnos con discapacidad que postulan para rendir la PSU, se les prestará una atención especial, teniendo como fin único permitirles la participación en el proceso de admisión en igualdad de condiciones como el resto de los postulantes. Sin embargo, lo anterior “no implica compromiso de aceptación por parte de las universidades, las cuales se reservan el derecho a resolver según corresponda” (Demre, 2015, p. 30); como se observa, esto no asegura el ingreso a las instituciones ni opciones de financiamiento en igualdad de condiciones en comparación con los otros postulantes.

Del apartado anterior cabe señalar que los únicos inhabilitados para rendir la PSU son los estudiantes ciegos o con baja visión:

Esto se debe a que aunque se les colaborará en la lectura, sería imposible representarles los elementos visuales que aparecen en varias pruebas. Por esta razón, su ingreso a la Educación Superior Universitaria debe realizarse a través de la admisión especial en aquellas Universidades que así lo contemplan y en carreras compatibles con su condición (Demre, 2015, p. 31).

De lo anterior se desprende la falta de políticas específicas en esta materia, puesto que se le otorga plena autonomía a las instituciones de educación superior para seleccionar a su alumnado, es decir, la incorporación de un estudiante con discapacidad queda a criterio y voluntad de la universidad o instituto de formación técnica. Por otra parte, al permitir que los estudiantes con discapacidad ingresen a

la educación superior mediante admisión especial, estos pierden beneficios económicos destinados al financiamiento de estudios, puesto que están sujetos al puntaje obtenido en la PSU, lo que obliga a las familias a cubrir con recursos propios o solicitar apoyos de otras entidades.

A pesar de la escasa información de los programas existentes en universidades y centros de formación técnica, algunas instituciones han creado diversos apoyos para estudiantes que presentan discapacidad al amparo de las políticas que resguardan la diversidad e inclusión en todos los ámbitos de la vida.

Posteriormente, en relación con el proceso que experimentan los estudiantes una vez ingresan a la educación superior, según una investigación realizada por la Pontificia Universidad Católica de Chile: “Los programas de inclusión dispuestos al interior de las universidades cumplen la función fundamental de disminuir los obstáculos y favorecer la equidad, de modo que los estudiantes con discapacidad tengan la oportunidad de ingresar, permanecer y egresar de la ES en igualdad de condiciones respecto de sus pares” (Unesco, citado en Lissi *et al.*, 2009, p. 308).

Los programas de “inclusión” deberían estar en las treinta universidades chilenas que reciben estudiantes con algún tipo de discapacidad. El diario *La Tercera*, a través de un artículo publicado el año 2011, da a conocer que solo tres de estas instituciones cuentan con algún programa especial (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Pontificia Universidad Católica, Universidad de Concepción), aunque poseen diversas carencias que dificultan la inclusión de los alumnos que desean ingresar. Sin embargo, resulta alentador que el número de instituciones que han asumido el desafío de contar con programas de apoyo a su estudiantado ha crecido de manera importante los últimos años.

La Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) ha sido pionera en la integración de alumnos con discapacidad visual y auditiva,

brindando apoyo en su proceso educativo desde hace más de tres décadas. La institución cuenta con una Central de Recursos Pedagógicos (Creppi) dependiente del Departamento de Educación Diferencial; su misión se orienta a “realizar labores de apoyo académico, gestión, difusión y participación en acciones que favorezcan los procesos de inclusión” (Tenorio, 2011, p. 80), teniendo como objetivos principales, además de apoyar el proceso de los estudiantes que poseen necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad visual y auditiva, asesorar a docentes de diversas carreras y a estudiantes sin discapacidad en su formación relacionada con la inclusión educativa.

La Creppi cuenta con material didáctico especializado, acorde con las necesidades que presentan los estudiantes con discapacidad visual y auditiva; posee bibliografía actualizada sobre temáticas de necesidades educativas especiales, además de contar con asistencia y orientación en adecuaciones curriculares y didácticas para docentes (flexibilización en el currículum, transcripción en Braille, *software* especializados, entre otros). Es fundamental destacar que este recurso se encuentra abierto a la comunidad que requiera información o apoyo en temáticas de discapacidad e inclusión (Tenorio, 2011).

En el año 2006, la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC) crea el Programa para la Inclusión de Alumnos con Necesidades Especiales (Piane) que tiene como objetivo: “Promover la inclusión de estos alumnos, buscando otorgar condiciones de equidad e igualdad de oportunidades para los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales (NEE) asociadas a discapacidad sensorial o motora, en todos los ámbitos del quehacer académico y de la vida estudiantil” (Lissi *et al.*, 2009, p. 314).

En dicha institución se han implementando diversos apoyos en aspectos académicos y tecnológicos para los estudiantes; asesoría a los docentes flexibilizando el currículum; sensibilización de la comunidad; capacitación en el uso de recursos tecnológicos e investigación en el área de la inclusión.

En relación con otros programas fuera de la Región Metropolitana, la Universidad de Concepción cuenta con un programa de asistencia psicopedagógica, tecnológica, comunicacional, biológica y psicosocial para estudiantes con discapacidad visual, más conocido como Aula de Recursos y Tiflotecnología (Artiuc), el cual tiene por objetivo apoyar a los estudiantes con discapacidad para que su permanencia, continuidad y egreso sean lo más eficientes y exitosas posible, dando cumplimiento a las leyes vigentes en el país.

El programa cuenta con dos ejes de apoyo; por una parte, el Equipo Académico cumple funciones de consejería y elaboración de proyectos; y por otra, el personal de Apoyo Académico realiza nexos entre docentes y el programa, además de brindar apoyo específico y personalizado a los alumnos dentro de las once carreras que poseen cupos disponibles.

Por su parte, la Universidad de Playa Ancha, desde el año 2010 ha implementado el Centro de Recursos de Apoyo a la Diversidad (Cereadi), que brinda a aquellos estudiantes que se encuentren en situación de discapacidad el programa de "Inclusión universitaria", el cual tiene por objetivo orientar, coordinar y asesorar interna o externamente acciones que permitan apoyar el proceso del estudiante durante su permanencia en la institución. Cuenta con un equipo de profesionales formado por dos educadoras diferenciales, dos terapeutas ocupacionales y una asistente social, los cuales prestan apoyo en tres grandes áreas: a docentes (capacitación), en trabajo interno (en coordinación con otras universidades) y a los estudiantes (capacitación, consejería y un espacio de recursos con cuatro computadores y *software* específicos).

A pesar del continuo esfuerzo por promulgar leyes y declaraciones referidas a la integración e inclusión social de las personas con discapacidad, no se han resuelto las complejidades que implica educar en la diversidad, respetando y acogiendo las diferencias; ya que no basta con cumplir con el dere-

cho al acceso a la educación superior, sino también disminuir aquellas barreras que limitan el progreso de quienes presentan discapacidad, otorgando la debida colaboración y el apoyo para posibilitar su desarrollo integral (Tenorio, 2011).

Un estudio de caso de la realidad nacional

En relación con la problemática planteada en el contexto nacional, un grupo de egresadas de la carrera de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Diferencial, especialidad Problemas de Aprendizaje⁵, llevó a cabo en el año 2012 una investigación que tuvo como finalidad describir el proceso educativo de los estudiantes de Educación Superior en la Región Metropolitana que presentan discapacidad sensorial, evidenciando la situación educativa que viven en relación con las necesidades y las respuestas a ellas, durante su proceso de estudio. La muestra quedó constituida por 11 estudiantes con discapacidad sensorial, que habían cursado su primer año en universidades tradicionales (4 públicas y una tradicional privada [5 alumnos], universidades privadas [4] e institutos profesionales [2 estudiantes]; hubo balance en el género de los participantes, con 5 mujeres y 6 hombres. Seis casos con rango etario entre los 21 y 23 años de edad, tres casos entre 24 y 26 años y dos estudiantes entre 27 y 29 años; 6 estudiantes con discapacidad sensorial auditiva y 5 con discapacidad visual. A su vez, para complementar la información obtenida y otorgar una mirada global del proceso educativo de los casos estudiados, se seleccionaron 5 directivos o docentes de las distintas instituciones y 5 padres de los alumnos seleccionados en la muestra, y se logró establecer un contraste de la información proporcionada por los distintos casos e informantes.

La investigación se enmarcó dentro del enfoque cualitativo interpretativo, con un diseño de estudio colectivo de casos, a fin de interpretar, comprender

5 Daniela Barra Astorga, Natalia González Castillo, Catalina Jara Dachelet, Andrea Linco Zúñiga y María José Ramírez Burgos, guiadas por la profesora Solange Tenorio Eitel.

y teorizar respecto a la realidad educativa de una muestra representativa de estudiantes con discapacidad sensorial en la educación superior, que da cuenta de la realidad inclusiva en Chile. En el proceso de recogida de datos se emplearon procedimientos mixtos para recopilar información: entrevistas semiestructuradas destinadas a los informantes (padres y académicos) y a los casos (estudiantes). También, a estos últimos se les administró una encuesta.

Las entrevistas apuntaron a obtener información a partir de tres objetivos fundamentales: conocer las necesidades educativas de los estudiantes, develar las dificultades y fortalezas que presentan durante su proceso educativo, e identificar las herramientas y los recursos pedagógicos y tecnológicos que utilizan para facilitarlos. La entrevista para los alumnos estuvo conformada por un total de 17 preguntas abiertas, para los académicos o responsables de la institución se plantearon 15 preguntas abiertas, y, finalmente, la entrevista para padres constó de 7 preguntas abiertas; cada una de ellas respondió a seis categorías en relación con los objetivos planteados, las cuales fueron: proceso educativo, necesidades, fortalezas, debilidades, y recursos y herramientas del proceso educativo. En cuanto a la entrevista dirigida a los académicos, se suman las categorías de: identificación y admisión de la institución de educación superior y experiencia docente.

En relación con la encuesta administrada a los estudiantes participantes de la muestra, cuya finalidad recae en la obtención de sus datos de identificación, estuvo constituida por trece preguntas, de las cuales cuatro de ellas eran cerradas con la opción de elección o relleno en la respuesta, y nueve preguntas semicerradas, donde se estableció una alternativa abierta para la respuesta.

Los instrumentos fueron validados mediante juicio de expertos, con la participación de docentes de la carrera de Educación Diferencial, especialistas en problemas de aprendizaje y docentes del Depar-

tamento de Formación Pedagógica de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE).

De la información cualitativa y cuantitativa obtenida se efectuó un análisis de contenido en cuatro niveles, por actores y por categorías, los cuales fueron: *análisis de cada caso por categoría*, *análisis por categoría* (análisis global de los casos e informantes, en relación con cada categoría predeterminada), *análisis cuantitativo* (interpretación de las variables recopiladas en las encuestas realizadas a cada uno de los casos, construyendo gráficos de cada variable con su respectiva interpretación de los valores totales de los factores, a través de estadística básica) y el *análisis final: cruce de la información* (cruce de información y análisis global abordando los niveles descritos, tanto cualitativos como cuantitativos).

Finalmente, en relación con los criterios de rigor establecidos para esta investigación, la **credibilidad** se ve reflejada en la elaboración de diversos instrumentos de recolección de información revisados y corregidos por juicio de expertos y las transcripciones textuales de entrevistas aplicadas, estableciendo de manera fiel y veraz las concepciones de las temáticas abordadas.

Por otra parte, se sabe lo difícil que es que los resultados de un estudio cualitativo en particular puedan generalizarse o aplicarse a otra realidad. Por ello, la **transferencia** está dada por la posibilidad de aplicar los datos a un contexto similar, en este sentido, para efectos de esta investigación se describió con amplitud y precisión el ambiente, los participantes, el material y el momento, de tal manera que el lector del estudio tenga claro que solo puede aplicarse al mismo contexto descrito y considerando lo típico de las respuestas de los casos. Con respecto al muestreo, estuvo constituido por varios casos los cuales fueron bastante heterogéneos, ya que son de distintas instituciones (universidades públicas, privadas e institutos profesionales) y presentan discapacidades diversas, de tal manera que tendieran a reflejar una amplia realidad.

Para la **dependencia**, en esta investigación se dio especial importancia a grabar las entrevistas y devolverlas a los casos, una vez transcritas, para su revisión; igualmente, se describieron de manera detallada los procesos de recogida y análisis de datos. Se contó con notas de entrevistas y se trabajó en equipo a la hora de interpretar la información.

La confirmabilidad estuvo resguardada por las prolongadas horas en el trabajo de campo, y se contó con un investigador externo para revisar las interpretaciones y el procedimiento empleado. Se trianguló la información con distintas fuentes (estudiantado, padres, profesores) y se realizó una reflexión epistemológica de las categorías analizadas.

Hallazgos de la investigación

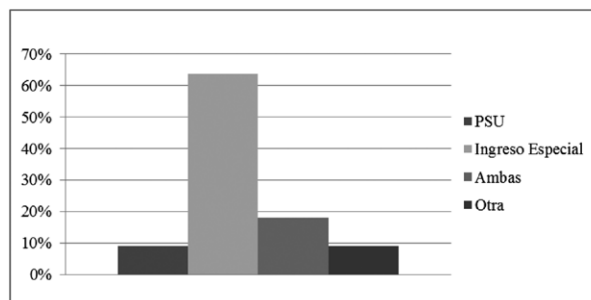
A continuación se presentan algunos resultados obtenidos y sintetizados en las siguientes categorías:

Ingreso y financiamiento

Las instituciones de educación superior a las que asisten los estudiantes, se encuentran ubicadas mayormente en el sector centro y oriente de Santiago; estos se movilizan en transporte público y con plena autonomía.

La modalidad recurrente de ingreso (figura 1) es por ingreso especial, lo que equivale al 63,6% (7 casos) del total de la muestra, los cuales ingresan a universidades tradicionales (en su mayoría tradicionales públicas y a una tradicional privada), pues cuentan generalmente con criterios específicos establecidos institucionalmente para ello. En cambio, en universidades privadas e institutos profesionales no existen reglamentos claros de acceso, quedando a disposición de cada carrera y su equipo académico precisar los requisitos y las modalidades para el ingreso considerando en algunos casos ciertas aptitudes y habilidades que se requieran para cursar determinadas áreas.

Figura 1. Modalidad de ingreso de los estudiantes a la educación superior



En consecuencia, la mayor parte de los estudiantes con discapacidad no tiene igualdad de acceso a los beneficios otorgados por el Estado, puesto que no todos pueden rendir la Prueba de Selección Universitaria (PSU), debiendo autogestionar los recursos que posibiliten solventar los gastos que sus estudios demandan. La mayoría de los estudiantes financian sus estudios con aportes particulares, créditos bancarios y en menor medida becas. En relación con este punto, las variables demostradas en este estudio señalan (figura 1) que solo un estudiante, equivalente al 9,1% de los once, ingresó mediante PSU, lo que revela que existe un número limitado de estudiantes con discapacidad que tiene acceso a los beneficios del Estado. Como se observa en la figura 2, solo dos de los casos (18,2%) financia sus estudios con becas del Estado y un igual número posee crédito estatal. Por otra parte, cuatro de los casos (36,3%) financia sus estudios con aporte particular, un estudiante (9,1%) con crédito bancario y dos estudiantes (18,2%) del total de la muestra poseen otras modalidades distintas de financiamiento.

Escuela de origen

Otro hallazgo relevante tiene que ver con la escuela de origen de la cual egresan los estudiantes; la mayor parte de estos la destaca como un facilitador para ingresar a la educación superior. Tomando en consideración los datos cuantitativos obtenidos (figura 3) se desprende que ocho estudiantes (72,7%) de la muestra provienen de colegios particulares y

particulares subvencionados; y para tres estudiantes (27,3%) su establecimiento de origen es municipal (público).

Figura 2. Financiamiento de los estudios superiores

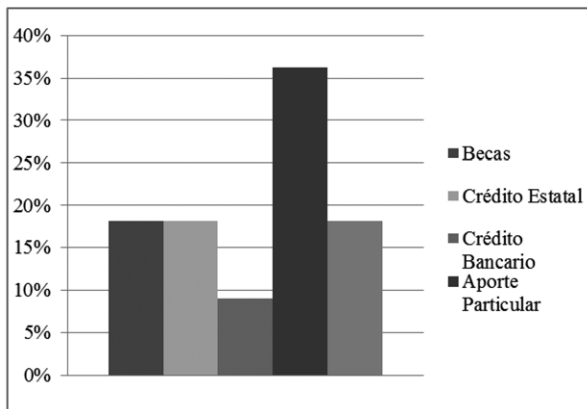
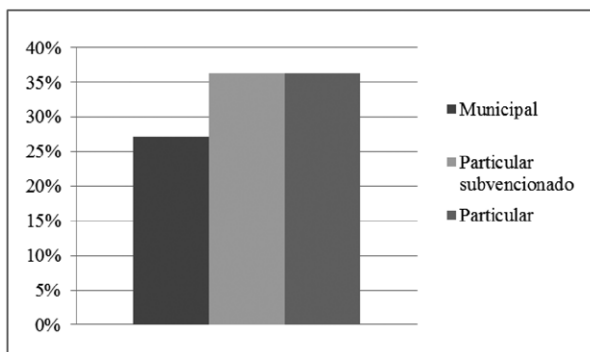


Figura 3. Dependencia del establecimiento educacional del cual egresaron los casos

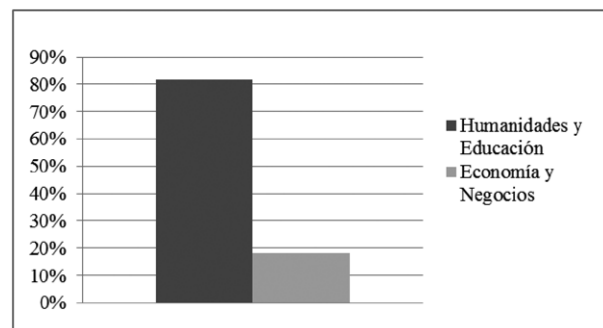


El proceso de aprendizaje en la educación superior está influenciado por la institución educativa de la cual egresan los estudiantes, ya que las particularidades del establecimiento de origen y el nivel de exigencia de estos posibilita el ingreso a la educación superior. Los docentes de las instituciones manifiestan que observan notables diferencias en relación con las capacidades y habilidades desarrolladas previas al ingreso a la educación superior, dependiendo del establecimiento del cual provienen y del rendimiento académico obtenido en este.

La motivación-proyección de los estudiantes y las carreras que cursan

Con respecto a la motivación de los estudiantes por seguir estudios superiores, la mayoría señaló como propósito el colaborar por medio de sus profesiones a personas que posean discapacidad. Así lo relató en la entrevista una estudiante perteneciente a la muestra: “Cuando yo estaba en el Instituto, no entendía y me sentía muy mal. Entonces, sería una buena idea ayudar a esos niños, antes yo no podía y ahora con mi experiencia puedo ayudar a esos niños a estudiar” (caso 2). Al respecto, nueve de los casos (81,8%), optó por estudiar carreras como pedagogía, derecho, arquitectura, licenciatura en letras y trabajo social, es decir, carreras ligadas al área de humanidades. Mientras que dos estudiantes (18,2%) del total de la muestra optaron por estudiar carreras como ingeniería comercial y diseño, las cuales se enmarcan dentro del área de economía y negocios (figura 4).

Figura 4. Área de estudio



El proceso educativo

Con respecto a las fortalezas que los estudiantes destacan en su proceso educativo en la educación superior, se mencionan tres ejes facilitadores. El primero tiene relación con el rol colaborativo que cumplen los compañeros, quienes apoyan de manera directa el proceso educativo de los estudiantes con discapacidad. Por otra parte, tanto los alumnos como sus padres y académicos destacaron la disposición en general positiva de los docentes para inte-

grar a alumnos en sus aulas, siendo este un facilitador al contribuir en la flexibilización de horarios, fechas de las evaluaciones y modificaciones frente a las necesidades educativas que se presentan a lo largo del proceso. Sin embargo, esta apertura y modo de enfrentar el proceso de aprendizaje de sus alumnos varía dependiendo de la visión que tienen frente a la discapacidad. Esto se explica ya que no existen capacitaciones o especializaciones para dar respuesta a las diversas necesidades que presentan los estudiantes. En las instituciones es posible encontrar algunos docentes que cuentan con cierta especialización en el trabajo con personas con discapacidad y, por otra parte, están quienes presentan una disposición positiva para apoyar a los estudiantes, a pesar de no tener mayor experiencia respecto al tema. Así lo expresa uno de los estudiantes de la muestra: “Hay harta aceptación y están siempre motivados a integrarnos a los grupos de trabajo, eso es lo que destaco” (caso 4).

También hay quienes son reacios a la inclusión argumentando la falta de competencias y apoyos para desarrollar un trabajo óptimo con dichos alumnos, pero estos académicos corresponden a la minoría.

Por último, se destaca positivamente la infraestructura y los recursos educativos (tecnológicos principalmente), ya que poseen acceso a plataformas virtuales y bibliotecas equipadas, las cuales benefician su proceso de aprendizaje, en especial a los estudiantes que pertenecen a instituciones privadas.

Entre las debilidades destacadas se menciona la ausencia de un intérprete o docente que domine la lengua de señas, en el caso de quienes presentan discapacidad auditiva, y la falta de acceso a material y documentos en sistema Braille en el caso de la discapacidad visual. “Por ejemplo acá no hay nada en Braille, nada en audio” (caso 1). Otra debilidad mencionada es el desconocimiento y la poca flexibilidad por parte de la institución de educación superior, lo cual se genera por la ignorancia de lo que implica la discapacidad y como esta es abordada en las insti-

tuciones educativas, hecho que se refleja en la falta de respeto hacia la diversidad. “Nos aceptan, pero tenemos que arreglárnosla solos para aprender e integrarnos” (caso 6). Tal como fue planteado desde la Iseal/Unesco (2006), uno de los mayores obstáculos que limitan la aplicabilidad de las leyes y sus principios son las barreras actitudinales que la comunidad educativa muestra ante las temáticas de discapacidad, reproduciendo dinámicas excluyentes que poco favorecen la inclusión en su totalidad. “No entendían el tema de la cultura de sordos, al principio el primer año fue muy difícil, entonces luche mucho, yo iba a hablar con el rector, para que entendieran que yo necesitaba pruebas especiales” (caso 4).

En este sentido, estudiantes, padres y académicos concordaron en que las vivencias de los alumnos son diversas, y en ellas también juegan un rol importante las competencias que cada estudiante trae en relación con el estudio y con sus habilidades sociales. Por otra parte, estudiantes y padres coincidieron en que en los casos que existe discriminación hacia los jóvenes, esta es producto del desconocimiento que tienen de la discapacidad y cómo se aborda, debido principalmente a la poca información y actividades de sensibilización que proponen las instituciones a la comunidad educativa en general.

Por su parte, la mayoría de los académicos reconocieron que no cuentan con lineamientos institucionales relacionados con la inclusión de personas con discapacidad, ni conocimientos en torno al trabajo necesario para llevar a cabo, tampoco disponen de herramientas para implementar o supervisar las acciones en torno a esta área; a su vez, señalan que no existen espacios para el trabajo en conjunto y la retroalimentación entre los docentes. Algunos agregan que, incluso, no son informados del ingreso de este grupo de estudiantes a sus aulas. En relación con lo anterior, las instituciones no cuentan con canales claros de información para la comunidad educativa, ya que no disponen de mecanismos que comuniquen y orienten el trabajo, ni del apoyo requerido dentro del aula. El docente tampoco maneja

o contempla los recursos que deben ser utilizados para facilitar el proceso educativo de los estudiantes, a fin de responder a las necesidades que ellos manifiestan. Por tanto, se hace necesario llevar a cabo acciones que vayan más allá del incremento de recursos y adecuaciones curriculares, y hacer énfasis en acciones de sensibilización e información a la comunidad en un clima de respeto y compromiso por la diversidad. “Yo creo que el desconocimiento, ni siquiera es solo de los profesores, sino es general respecto de cuáles son las adecuaciones curriculares” (profesor 3).

La mayor parte de los entrevistados hace referencia a que no existen cifras o datos concernientes al egreso de los estudiantes con discapacidad sensorial que asisten a cada institución. Manifiestan la necesidad inminente de implementación de programas de inclusión que sistematice la información y, de esta forma, se pueda responder a las necesidades educativas especiales. Por otra parte, todos los académicos consideran que incluir a estudiantes con discapacidad en sus instituciones es una fortaleza tanto para los docentes como para la comunidad educativa en general.

Considerando lo anterior, es posible afirmar que en lo que respecta a los *apoyos* que brindan las instituciones, seis de las instituciones a las que asisten los casos estudiados no cuentan con programas o unidades que permitan informar a los docentes acerca de cómo abordar las necesidades que los estudiantes con discapacidad presentan durante el proceso educativo. Solo tres de las instituciones restantes pertenecientes a la muestra cuentan con programas de inclusión: la Pontificia Universidad Católica (PUC), la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) y la Universidad de Chile (UCH), las cuales otorgan a los docentes el espacio para responder sus dudas e inquietudes sobre el trabajo con personas que presentan discapacidad y apoyar directamente el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos.

En relación con las *necesidades educativas* de los estudiantes, la mayoría de los casos investigados expresó que son ellos quienes se acercaron a la institución para comunicar o solicitar algunos apoyos. Por otra parte, los actores entrevistados concuerdan en que dichas necesidades tienen relación con la entrega de recursos humanos (profesores de apoyo, intérpretes de lengua de señas, tutores, entre otros) y tecnológicos (computadores, *software* específicos, materiales didácticos para acceder a la información), los cuales son fundamentales en el curso del proceso educativo.

En cuanto a los *recursos* y las *herramientas* con los que cuentan los casos, cinco del total de once cuentan con un docente de apoyo otorgado por la institución y un aula de recursos, el cual es un espacio habilitado con material propicio para libre disposición de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales; esta información fue brindada por aquellos que asisten a instituciones de educación superior tradicionales, siendo en su mayoría públicas y solo una tradicional privada. En cuanto a los apoyos técnicos y las herramientas tecnológicas, diez estudiantes mencionaron contar con algún tipo de herramienta o apoyo, y existe solo un caso que no cuenta con apoyo especializado; siete de los once casos expresaron que los recursos provienen de aportes de Senadis.

Para facilitar el proceso educativo, se distinguen ayudas técnicas de acuerdo con el tipo de discapacidad que presentan. En el caso de quienes poseen discapacidad visual utilizan computadores con Internet adaptados con *software* especializados, entre los que destacan el JAWS, lupas, catalejo y grabadora (instrumentos adaptados por los propios estudiantes). Por su parte, quienes presentan discapacidad auditiva utilizan grabadoras o mp3, audífonos y cuentan con intérpretes de lengua de señas.

En el caso de los estudiantes que pertenecen a universidades tradicionales, esta ayuda es mediada por la institución a través de la postulación a los

proyectos del ámbito educativo que SENADIS convoca. El número restante de estudiantes que reciben apoyo es financiado por aporte familiar o bien son ellos quienes gestionan y buscan los aportes económicos para solventar los diversos gastos. Por otra parte, la mayoría de los casos entrevistados dijeron contar con flexibilidad académica, puesto que las instituciones a las que asisten no cuentan con reglamentos ni lineamientos establecidos para realizar adecuaciones curriculares, como es el caso de las instituciones educativas privadas. Sin embargo, los estudiantes mencionan que es fundamental contar con docentes capacitados para realizar las adecuaciones de acceso a la información necesarias, de tal manera que puedan llevarse a cabo de manera oportuna, lo que implica que estas deben estar organizadas y sistematizadas, y no depender de la disposición del profesor.

En el caso de las universidades tradicionales que poseen programas de inclusión, estos no siempre se traducen en un apoyo suficiente u oportuno para los alumnos con discapacidad, puesto que, por una parte, las instituciones no siempre disponen de profesionales o docentes de aula que desarrolle dicho apoyo en un contexto de aula, en un espacio físico que no sea diferente al común de sus compañeros, o, por otra, no se cuenta con los debidos recursos para contratar a los especialistas requeridos, quedando sujetos a la disponibilidad de fondos obtenidos a través concursos a proyectos, los cuales no siempre son adjudicados

Al establecer una comparación entre instituciones privadas (Institutos y Universidades) y tradicionales (públicas y una tradicional privada) con respecto a los recursos materiales que entregan, es posible notar una diferencia considerable entre ambas. Las últimas entregan herramientas específicas a estudiantes con discapacidad sensorial y realizan gestiones para conseguir recursos principalmente a través de Senadis; mientras que las instituciones privadas entregan recursos y herramientas, pero no específicamente destinados a cubrir las necesidades

de los alumnos que poseen discapacidad sensorial, sino para el estudiantado en general.

En este contexto, los padres son un factor fundamental de apoyo a los estudiantes con discapacidad sensorial, puesto que se destaca su disposición y colaboración brindadas a lo largo de la carrera. Ellas son un soporte integral que aportan a sus hijos, ya sea en lo económico, emocional, moral y a las gestiones que se deben llevar a cabo para la adquisición de recursos (técnicos, tecnológicos y humanos) que favorezcan el proceso de aprendizaje.

Conclusiones

Considerando los resultados arrojados por la investigación, es posible establecer que a pesar de contar con la Ley 20.422, que en su artículo 39 indica 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” (MINEDUC, 2010, p. 21), queda en evidencia en esta pequeña muestra la falta de reglamentación clara y específica para la implementación de lo establecido por ley en las instituciones de educación superior.

Lo anterior queda reflejado en la carencia que muestran la mayoría de los centros educativos de políticas institucionales que resguarden el derecho a la educación de personas en situación de discapacidad, así como también la falta de mecanismos, tales como unidades o programas de inclusión que no solo aseguren el ingreso, sino también la permanencia y el egreso de personas con discapacidad en condiciones igualitarias. Si bien las instituciones de educación superior (universidades e institutos), tanto privadas como tradicionales reciben a estudiantes en situación de discapacidad, declarándose con esto inclusivas, no todas se hacen cargo de apoyar su tránsito educativo, dando respuestas a sus necesidades para asegurar condiciones de igualdad y

calidad. Cabe precisar que, en general, las universidades del Estado (tradicionales públicas) y una privada tradicional, tienden a contar con mejores condiciones para apoyar el proceso de inclusión. Esto se evidencia claramente en los resultados expuestos en esta investigación, los cuales demuestran que esas instituciones poseen programas de inclusión para personas con discapacidad con diversos apoyos educativos; sin embargo, aún existe diversidad en los procedimientos y criterios de acceso, y reducidas formas de financiamiento para los estudiantes. En las instituciones privadas e institutos profesionales se aprecia escasa formación u orientación de los docentes a cargo, limitados recursos humanos, tecnológicos y pedagógicos, junto con la poca información y sensibilización de la comunidad.

En consecuencia, no se observa en la realidad educativa estudiada una coherencia entre lo planteado por la ley y la situación que viven actualmente en su proceso de enseñanza-aprendizaje los estudiantes que presentan discapacidad, puesto que aún existen vacíos legales que dejan al arbitrio de las instituciones el llevar a cabo acciones en favor de la inclusión.

Por otra parte, las últimas estadísticas presentadas por el Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional (Demre) acerca del proceso de admisión a la educación superior 2014, reflejan la brecha entre colegios de dependencia municipal y particulares. Los datos arrojados son indicativos, de un total de 81.122 alumnos que rinden la PSU provenientes de colegios municipales solo 18.468 ingresan a la educación superior; por el contrario, de un total de 149.903 alumnos provenientes de establecimientos de dependencia particular y particular subvencionado que rinden la prueba, 57.562 ingresan a la educación superior. Estos datos dan cuenta de otro factor, el socioeconómico, que influye en la posibilidad de acceder a estudios superiores, especialmente si se considera que muchos jóvenes con discapacidad provienen de sectores vulnerables.

Si bien el ingreso especial se abre como una posibilidad de acceder a la educación superior, todavía es posible encontrarse con importantes limitaciones como son: la poca claridad en los criterios que establecen las instituciones educativas, en algunos casos las pruebas especiales o entrevistas psicológicas constituyen una barrera adicional muy compleja de sortear, así como también lo son el número limitado de cupos y carreras dispuestas a recibir a estudiantes en situación de discapacidad. En la actualidad, el ingreso vía cupo especial limita la posibilidad de acceder al crédito estatal, constituyéndose el factor económico en otra limitante fundamental.

Con el ingreso especial de personas con discapacidad, si bien las instituciones han flexibilizado sus requisitos de admisión, se observan ciertas restricciones para acceder a carreras específicas, puesto que se abren procedimientos de selección adicionales que constituyen nuevas barreras para el acceso: “De alrededor de 50 universidades que existen en el país, ocho universidades han *flexibilizado* sus requisitos de ingreso (más bien han abierto procesos especiales de selección) para los estudiantes con discapacidad, estableciendo limitaciones sobre las carreras por estudiar y el número de plazas” (Dirección de Sanidad Armada de Chile, s. f, p. 4).

La mayoría de los alumnos con discapacidad llevan adelante su proceso educativo motivados principalmente por la intención de dar respuesta, desde los diversos campos profesionales, a las problemáticas que presentan otras personas en situación de discapacidad, ya que son conscientes de la necesidad de acortar las brechas de desigualdad aún presentes en la sociedad. Por otra parte, la mayoría de los estudiantes de esta investigación cursan carreras de humanidades, ya sea en universidades tradicionales (tanto públicas como en la tradicional privada) y en aquellas privadas no tradicionales. Esto permite suponer que en dichas carreras existe una mayor sensibilidad frente al tema, lo que hace más accesible el ingreso.

Si bien algunas instituciones se preocupan por entregar los soportes técnico-pedagógicos a los estudiantes, estos deben estar asegurados de manera continua en lo que respecta a toda la trayectoria académica, y no estar condicionados a tiempos o a recursos económicos disponibles en momentos determinados. En este aspecto, el rol del Estado es fundamental para asegurar la igualdad de condiciones educativas y la titulación oportuna, así como para evitar la deserción.

En este sentido, esta investigación coincide con lo establecido por un estudio efectuado por la Armada de Chile, que señala que uno de los obstáculos más frecuentes que presentan los países de América Latina en materia de inclusión de personas con discapacidad en la educación superior, es la inadecuada infraestructura que proporcionan las instituciones para mejorar las condiciones de vida que dicho grupo de personas requiere en este contexto.

Tanto el Estado como las instituciones de educación superior deben iniciar acciones concretas para hacer real el derecho a la educación, otorgando las mismas oportunidades para todos los estudiantes. En este sentido, se espera que se propicie la plena inclusión, a través de reglamentación clara que oriente e implemente la política existente en este ámbito, así como por medio de la entrega de incentivos para quienes otorguen los debidos apoyos requeridos para asegurar la igualdad de condiciones educativas de todo el estudiantado. Deben hacerse cargo de crear las condiciones para ir fortaleciendo

las iniciativas de inclusión y de esta forma favorecer cambios culturales y aquellos factores que condicionan el proceso educativo. Entre estos se destacan factores humanos como son: los compañeros, profesores, familia y comunidad en general; y factores materiales como: la infraestructura, los recursos y las herramientas, las adecuaciones para el acceso a la información, entre otros. Los participantes en esta investigación afirman que estos elementos mencionados pueden constituirse en barreras o bien en facilitadores de su proceso educativo, así como de su inclusión social y laboral.

Si bien este estudio eminentemente cualitativo no permite generalizar los resultados a la realidad nacional, constituye una importante radiografía de lo que ocurre en diversas instituciones de educación superior en materia de inclusión, y refleja la realidad que viven muchos jóvenes que se enfrentan al desafío de seguir estudios superiores.

Actualmente, el Ministerio de Educación (División de Educación Superior), asesorado por organismos y asociaciones de personas en situación de discapacidad y diversas redes de universidades que poseen experiencias en inclusión, están abordando seriamente el tema tendiente a generar ciertos lineamientos comunes para el ingreso, permanencia y egreso de estudiantes con discapacidad, a fin de asegurar equidad y eliminar barreras de exclusión. Esta investigación refleja los necesarios y a veces difíciles desafíos que plantea el camino de la inclusión.

Referencias

- Álvarez, A., Apollonio, A. y Galloni, M. (2011). Las personas con discapacidad en la Educación Superior Panorama Latinoamericano. En *XI Jornadas Argentinas de Estudios de Población 2011*. Buenos Aires: Centro de Investigación Barreras Arquitectónicas, Urbanísticas y en el Transporte - Comisión Pro Medios Accesibles – (Cibaut Coproma). Recuperado el 1 de agosto de 2014 de <http://www.redaepa.org.ar/jornadas/xijornadas/sesiones/SO3/so3galloni.pdf>
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En *La educación encierra un tesoro* (pp. 91-103). Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, a la Unesco. Madrid: Santillana/Unesco.
- Demre (2015). Documento Oficial N°1- Proceso de admisión 2016: Normas y Aspectos importantes del Proceso de Admisión. Recuperado el 19 de enero de 2015 de <http://psu.demre.cl/publicaciones/pdf/2016-06-11-cruch-normas-proceso.pdf>
- Demre (2014). Compendio Estadístico Proceso de Admisión año Académico 2014. Recuperado el 19 de enero de 2015 de http://www.demre.cl/text/pdf/p2014/compendio_p2014.pdf
- Díaz, N., Mella, S., 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, Facultad de Ciencias de la Educación*, 8 (1), 63-80.
- Dirección de Sanidad Armada de Chile (s. f.). Estudios sobre la integración de las personas con discapacidad a la educación superior. Recuperado de www.sanidadnaval.cl/wsg/sitio/prevencion/DISCAPACITADAS.pdf
- Endisc (2004). Primer Estudio Nacional de la Discapacidad en Chile. Recuperado el 1 de agosto de 2014 de http://www.senadis.gob.cl/descargas/centro/informe_regional/Informe_RM-region.pdf
- Iesalc/Unesco (2006). Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. Recuperado el 1 de agosto de 2014 de http://www.oei.es/salactsi/informe_educacion_superiorAL2007.pdf
- INE (2002). Síntesis de Resultado. Recuperado el 4 de septiembre de 2014 de <http://www.ine.cl/cd2002/sintesis-siscensal.pdf>
- La Tercera* (2011). 14 % de los discapacitados tiene Educación Superior. Recuperado el 4 de septiembre de 2014 de <http://diario.latercera.com/2011/02/26/01/contenido/pais/31-60604-9-solo-el-14-de-los-discapacitados-tiene-educacion-superior.shtml>
- Lissi, R., Zuzulich, S., Salinas, M., Achiardi, C., Hojas, A. y Pedrals, N. (2009). Discapacidad en contextos universitarios: Experiencia del Piave UC en la Pontificia Universidad Católica de Chile. *Revista Calidad en la Educación*, (30), 306-322.
- Mideplan (2010). Establece Normas Sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad. Recuperado el 4 de septiembre de 2014 de http://www.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/btca/txtcompleto/mideplan_leg/ley_20.422.pdf

- Mineduc (2010). Ley que Establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad. Recuperado el 4 de septiembre de 2014 de http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201304231526530.LEY_DISCAPACIDAD_20_422.pdf
- Mineduc (1994). Ley de Integración Social de las Personas con Discapacidad. Recuperado el 23 de agosto de 2014 de http://www.crececontigo.gob.cl/wp-content/uploads/2010/01/Ley_de_Integracion_Social_de_las_Personas_con_Discapacidad_-_19.284.pdf
- Mineduc (1998). Decreto Supremo de Educación 01/98. Recuperado de <http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201304231640530.DecretoNo198.pdf>
- Mineduc (2005). Política Nacional de Educación Especial: Nuestro Compromiso con la Diversidad. Recuperado el 23 de agosto de 2014 de <http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/File/DOCUMENTOS%20VARIOS%202008/POLITICAEDUCESP.pdf>
- Mineduc (2009). Ley Núm. 20.370, Establece la Ley General de Educación. Recuperado de http://www.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103050142570.Ley_N_20370_Ley_General_de_Educacion.pdf
- ONU (1948). Declaración Universal de Derechos Humanos. Recuperado el 23 de agosto de 2014 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001790/179018m.pdf>
- ONU (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Recuperado el 3 de septiembre de 2014 de <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Senadis (2013). Política Nacional para la Inclusión Social de las Personas con Discapacidad 2013-2020. Recuperado el 3 de septiembre de 2014 de http://www.senadis.gob.cl/pag/384/918/politica_nacional_para_la_inclusion_social_de_las_personas_con_discapacidad
- Tapia, B. (2008). *Integración de personas con y sin discapacidad en la universidad*. Trabajo de tesis, Universidad Academia De Humanismo Cristiano, Escuela de Educación Pedagogía en Educación Diferencial. Recuperado el 3 de septiembre de 2014 de <http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/123456789/219/1/tpdif02.pdf>
- Tenorio, S. (2011). Derechos Humanos, Discapacidad e Inclusión en Educación Superior: La experiencia de la UMCE. *Actas Seminario Internacional Universidad y Derechos Humanos*, 75-81.
- Unesco (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción Para las Necesidades Educativas Especiales: Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, Acceso y Calidad. Recuperado el 3 de septiembre de 2014 de http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF
- Unesco (1998). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: La educación superior en el siglo XXI Visión y acción. París, Francia. Recuperado el 23 de septiembre de 2014 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001136/11360250.pdf>

Unesco (1999). Quinta Conferencia Internacional de Educación de las Personas Adultas. Hamburgo, Alemania. Recuperado el 23 de septiembre de 2014 de http://www.unesco.org/education/uie/confintea/pdf/10a_span.pdf

Unesco (2008). Conferencia Internacional de Educación: "La educación inclusiva: el camino hacia el futuro". Ginebra, Suiza. Recuperado el 1 de octubre de 2014 de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_Spanish.pdf

Unesco (2009). Directrices sobre políticas de inclusión en la educación. Recuperado el 1 de octubre de 2014 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>

Universidad de Concepción (s. f). Programa de Asistencia Psicopedagógica, Tecnológica y Psicosocial para Estudiantes con Discapacidad Visual. Recuperado el 1 de octubre de 2014 de http://admission.udec.cl/themes/garland/ingresos/Cupos_Especiales_Exigencias.pdf

Universidad de Playa Ancha (s. f). Centro de Recursos de Apoyo a la Diversidad, Inclusión Universitaria. Recuperado el 1 de octubre de 2014 de <http://www.upla.cl/inclusion/>