



Universidad
de Alcalá

ESCUELA DE DOCTORADO
Servicio de Estudios Oficiales de
Posgrado

DILIGENCIA DE DEPÓSITO DE TESIS.

Comprobado que el expediente académico de D./D^a _____
reúne los requisitos exigidos para la presentación de la Tesis, de acuerdo a la normativa vigente, y habiendo
presentado la misma en formato: ☐ soporte electrónico ☐ impreso en papel, para el depósito de la
misma, en el Servicio de Estudios Oficiales de Posgrado, con el nº de páginas: _____ se procede, con
fecha de hoy a registrar el depósito de la tesis.

Alcalá de Henares a _____ de _____ de 20____



Fdo. El Funcionario

ACUERDO DEL CONSEJO DEL DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN SOBRE LA TESIS DOCTORAL PRESENTADA POR DÑA.
GEORGINA INÉS GARCÍA ESCALA

Título de la Tesis: “Evaluación del Proceso de Educación Superior Inclusiva Hacia Estudiantes con Discapacidad: el Caso de Una Universidad Estatal y Regional Chilena”

Programa de Doctorado: D342 “Planificación e Innovación Educativa”

Director de la Tesis: Dr. Joaquin Gairín Sallán

Como Director del Departamento de Ciencias de la Educación, hago constar que, en el Consejo de Departamento celebrado el 20 de abril de 2017, se acordó informar favorablemente la Tesis Doctoral presentada por Dña. Georgina Inés García Escala dado que reúne los requisitos académicos y administrativos que la normativa establece.

Para que así conste firmo el presente informe a 20 de abril de 2017.

El Director del Departamento



Fdo.: Alejandro Iborra Cuéllar



**DR. JOAQUÍN GAIRÍN SALLÁN, PROFESOR, CATEDRÁTICO DE DIDÁCTICA Y
ORGANIZACIÓN ESCOLAR DE LA UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE
BARCELONA, DIRECTOR DE LA TESIS DOCTORAL PRESENTADA POR D.ª
GEORGINA GARCÍA ESCALA**

HACE CONSTAR:

Que la Tesis Doctoral titulada *“Análisis del proceso de educación superior inclusiva para estudiantes en situación de discapacidad: el caso de una universidad estatal y regional chilena”* elaborada por D.ª Georgina García Escala, estudiante del Programa de Doctorado en Planificación e innovación educativa, se encuentra finalizada y reúne todas las condiciones necesarias para su tramitación y posterior defensa pública ante la correspondiente comisión.

Y para que así conste, firmo la presente
en Alcalá de Henares, a 22 de abril de 2017

EL DIRECTOR DE LA TESIS



DR. JOAQUÍN GAIRÍN SALLÁN



PROGRAMA DE DOCTORADO EN PLANIFICACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA

Análisis del proceso de educación superior inclusiva para estudiantes en situación de discapacidad: El caso de una universidad estatal y regional chilena

Georgina García Escala

Director: Joaquín Gairín Sallán

Abril de 2017

“La Discapacidad no tiene por qué ser un obstáculo para el éxito (...). Tenemos el deber moral de eliminar las barreras contrarias a la participación, e invertir suficientes fondos y experiencia en descubrir el vasto potencial de las personas con discapacidad. Los gobiernos de todos los países del mundo no pueden ignorar más a los cientos de millones de personas con discapacidad, a quienes se les niega el derecho a la salud, a la rehabilitación, asistencia, educación y empleo, y nunca consiguen la oportunidad de sobresalir. Es mi esperanza que (...) este siglo será un tiempo crucial para la inclusión de las personas con discapacidad en la vida de sus respectivas sociedades”.

Profesor Stephen Hawking (OMS, 2011, pp: 3)

AGRADECIMIENTOS

A todos los estudiantes universitarios con discapacidad de mi Universidad y de otras instituciones de educación superior de mi país, porque me han permitido comprender el profundo valor de la palabra *perseverancia*.

A mis profesores de la Universidad de Alcalá de Henares, de Madrid, España, por estar constantemente entusiasmándonos a aprender, a pesar de la distancia física.

A mi profesor guía de esta tesis, Dr. Joaquín Gairín Sallán por su orientación, y apoyo para que terminara este trabajo a tiempo. En especial por su lenguaje directo, claro y firme y por las orientaciones certeras.

A mi familia, por el apoyo, paciencia y ánimo que me brindan constantemente, para que pueda seguir estudiando, desarrollarme profesionalmente y cumplir todos mis sueños. En especial por el tiempo que no he podido compartir con ellos, en esos largos fines de semana que debía estudiar. A mis queridas abuelas: Inés, Emilia y Laura, que aunque ya no están conmigo, son parte de mí. A mi madre, Luisa Norma, por su ejemplo de fortaleza, tenacidad y sentido de justicia social. A mi hermana Emilia, por su apoyo constante a lo largo de toda mi vida, para que yo pudiera estudiar. A mi pareja Perry Arons, por ser mi compañero para viajar en la vida, en mi país y en cualquier lugar.

A la Universidad de La Serena, por su apoyo para que continuara capacitándome. A mis colegas del Departamento de Educación de mi Universidad, en especial a Carlos Ramos y Carlos Urrutia, por su ánimo y por darme ideas y sugerencias.

En esta tesis doctoral, se utilizan de manera inclusiva términos como el "estudiante", "el alumno", "el profesor", "el docente", "el funcionario" y sus respectivos plurales, así como otras palabras equivalentes en la comunidad universitaria. Los términos se refieren a hombres y mujeres.

La opción de utilizar el término en masculino obedece a que no existe acuerdo universal respecto de cómo evitar la discriminación de género en el idioma español, excepto utilizando: "o/a", "los/las" u otras similares para referirse a ambos sexos en conjunto, y este tipo de fórmulas supone una saturación gráfica que puede dificultar la comprensión del texto.

El presente trabajo es la tesis doctoral realizada en el marco curricular del Programa de Doctorado en Planificación e Innovación Educativa, impartido por el Departamento de Ciencias de la Educación, de la Universidad de Alcalá, Madrid-España, sede Santiago de Chile.

Esta tesis tiene como propósito fundamental analizar el proceso de educación superior inclusiva para estudiantes universitarios con discapacidad. Además, caracterizar conceptos vinculados a la inclusión educacional de este grupo de personas, evaluar la actitud de la comunidad universitaria hacia la discapacidad, analizar la percepción que poseen los estudiantes con discapacidad frente a los apoyos curriculares entregados y evaluar la accesibilidad a la infraestructura e información institucional para realizar mejoras en esta modalidad de enseñanza.

El estudio se realiza en la Universidad de La Serena, universidad estatal y regional, localizada en la Región de Coquimbo, Chile; en el marco de un proyecto de investigación. El Proyecto es financiado con recursos internos (Proyecto DIULS N° PR13221) y la investigadora responsable, es la autora de esta tesis.

La educación superior inclusiva para jóvenes con discapacidad es un fenómeno reciente a nivel mundial. Los estudiantes universitarios con discapacidad, señalan que el sistema educacional todavía ofrece más barreras que ayudas y que los profesores requieren más información y orientación para realizar trabajo colaborativo, a fin de que las instituciones de educación superior sean más respetuosas de la diversidad. Por ello, analizar los procesos de educación inclusiva en este nivel de enseñanza permitirá asegurar que se respetan los derechos de las personas con discapacidad y que las instituciones de educación se transformen para considerar y valorar la diversidad en sus propuestas educacionales.

La Universidad de La Serena crea durante el año 2007, el Programa de Apoyo a la Discapacidad. Este Programa tiene como propósito fundamental entregar apoyo integral a los estudiantes con discapacidad, otorgar asesoría a los profesores que los atienden y promover una cultura más respetuosa de la diversidad en la región. El Programa desarrolla sus actividades con fondos concursables anuales, del Servicio Nacional de la Discapacidad (SENADIS).

El Programa de Apoyo cuenta con una trayectoria de diez años. Por ello, la relevancia de este estudio es que permite analizar la política, cultura y práctica de la institución, a fin de garantizar calidad y equidad educacional para los estudiantes con discapacidad. La información producto de la investigación se entregará a las autoridades de la Universidad, para que sea utilizada en la implementación de mejoras en los programas de formación profesional y en la optimización de los procesos de gestión organizacional.

El estudio requirió diversos instrumentos que pueden ser utilizados de manera aislada o en conjunto, según los requerimientos de cada institución educacional. Asimismo, la propuesta para analizar el proceso de educación inclusiva puede ser utilizado por cualquier institución que requiera examinar sus procesos de manera sistemática, a fin realizar mejoras en sus procesos educacionales inclusivos.

La metodología utilizada en esta investigación es un enfoque mixto porque utiliza diversos procedimientos para indagar un fenómeno de estudio complejo (Hernández Sampieri; Fernández y Baptista, 2003; Ruiz, 2008). Es un estudio de caso, de tipo mixto y correlacional. El estudio de caso es una investigación acerca de un fenómeno en particular, en este caso específico una institución de educación superior. Este tipo de estudio es singular, particular, descriptivo y, utiliza el pensamiento inductivo para analizar un conjunto de datos, a fin de comprender mejor el caso. La recolección de datos en este tipo de estudio es crítico (Stake, 1995 Hernández Sampieri y otros, 2003).

La muestra del estudio está conformada por todos los estudiantes con discapacidad destinatarios del Programa de Apoyo a la Discapacidad en la Universidad de La Serena. Además, una muestra representativa de académicos y de estudiantes sin discapacidad pertenecientes a las diferentes Facultades de dicha institución de educación superior. También, se consideró una muestra representativa de los funcionarios administrativos y de servicios que atienden a la población estudiantil.

Los datos en este estudio se recopilaban con instrumentos elaborados por un equipo de investigación. Se construyeron diversos instrumentos: pauta institucional para evaluar aspectos generales del proceso de educación inclusiva para estudiantes en situación de discapacidad, cuestionarios para evaluar la actitud de profesores, estudiantes y funcionarios hacia la discapacidad, pauta de entrevista para estudiantes con discapacidad, protocolo de accesibilidad y protocolo para evaluar la percepción del apoyo por parte de los académicos.

En el análisis de los datos de esta investigación, se puede concluir que el proceso de educación inclusiva en la Universidad de La Serena para estudiantes con discapacidad es adecuado. Se observa una actitud positiva de la comunidad universitaria hacia el ingreso, progresión y egreso de estudiantes que presentan esta condición, aunque la propia comunidad señala que requieren más información acerca de qué es la condición de discapacidad y cómo atenderlos de mejor manera. Los estudiantes con discapacidad señalan que los apoyos y servicios son adecuados aunque señalan que se requieren recursos estables y mayor capacitación en los profesores. La accesibilidad física es medianamente adecuada pero, la accesibilidad a la información institucional no es adecuada.

Los resultados de la investigación permitieron identificar debilidades y fortalezas del proceso de educación inclusiva para estudiantes con discapacidad en la Universidad de La Serena. Esta información se pondrá a disposición de las autoridades universitarias a fin de que sea considerada en la toma de decisiones de mejoras de la calidad. Se recomienda además que, la información sea analizada por una comisión universitaria para elaborar un plan de mejora de los procesos de educación inclusiva para los estudiantes con discapacidad. Este plan deberá ser diseñado en conjunto, con todos los actores de la comunidad universitaria. Por las características de una universidad, los diferentes actores deberán estar representados directamente, es decir, se deberá formar una comisión en donde estén representados los profesores, los funcionarios, las autoridades y los estudiantes con y sin discapacidad.

ABSTRACT

The present work is the doctoral thesis achieved in the curricular framework of the *Programa de Doctorado en Planificación e Innovación Educativa*, provided by the *Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad de Alcalá, Madrid, España, Santiago de Chile* office.

This thesis aims to analyze the process of inclusive higher education for university students with disabilities. In addition, it intends to characterize concepts related to the educational inclusion of this group of people, to evaluate the attitude of the university community towards disability, to analyze the perception that students with disabilities have of the curricular support and to evaluate the accessibility of the infrastructure and institutional information, in order to make improvements to this type of teaching.

The study is undertaken at the *Universidad de La Serena (ULS)*, a regional state university in the *Región de Coquimbo, Chile*, in the framework of a research project. The project is financed with internal resources (Project DIULS Nr. PR13221) and the responsible researcher is the author of this thesis.

Inclusive higher education for young people with disabilities is a recent worldwide phenomenon. University students with disabilities point out that the educational system still offers more barriers than aid and that teachers require more information and guidance to do collaborative work, so that higher education institutions will have more respect for diversity. Therefore, analyzing the processes of inclusive education at this level of education will ensure that the rights of people with disabilities are respected and that educational institutions transform themselves in order to consider diversity in their educational proposals.

The *Universidad de La Serena* created the *Programa de Apoyo a la Discapacidad* in 2007. The main purpose of this program is to provide integral support to students with disabilities, to give advice to teachers who attend them and to promote a culture that is more respectful of diversity in the region. The Program develops its activities with annual contests of the *Servicio Nacional de la Discapacidad (SENADIS)*.

The *Programa de Apoyo* has a track record of nine years. Therefore, the relevance of this study is that it allows the analysis of the institution's policy, culture and practice, in order to guarantee quality and educational equity for students with disabilities. The information produced by the research will be given to the authorities of the university to be used in the implementation of improvements in professional training programs and in the optimization of organizational management processes.

The study required various instruments that can be used in isolation or as a whole, according to the requirements of each educational institution. Likewise, the proposal to analyze the process of inclusive education can be used by any institution that needs to examine its processes in a systematic way, in order to make improvements to its inclusive educational processes.

The methodology used in this research is a mixed approach because it uses different procedures to investigate a complex study phenomenon (*Hernández*

Sampieri, Fernández and Baptista, 2003; Ruiz, 2008). It is a mixed-type correlational case study. The case study is an investigation about a particular phenomenon, in this specific case an institution of higher education. This type of study is singular, particular and descriptive and uses inductive thinking to analyze a set of data in order to understand the case better. Data collection in this type of study is critical (Stake, 1995).

The study sample is made up of all students with disabilities who are beneficiaries of the *Programa de Apoyo a la Discapacidad* at the *Universidad de La Serena*, together with a representative sample of academics and students without disabilities, belonging to the different Faculties of this institution of higher education. I have also taken into account a representative sample of the administrative and service providing staff officials, who attend the students.

The data in this study were compiled with instruments developed by the research team. Several instruments were conceived: institutional guidelines to evaluate general aspects of the inclusive education process for students with disabilities, questionnaires to assess the attitude of teachers, students and staff towards disability, interview guidelines for students with disabilities, an accessibility protocol and a protocol to assess the academics' perception of the support.

From the analysis of the data of this research, it can be concluded that the process of inclusive education at the *Universidad de La Serena* is adequate for students with disabilities. We can observe a positive attitude of the university community towards the admission, progression and graduation of students with this condition although the community itself indicates that it requires more information about what disability condition it is exactly dealing with and how to attend it best. The students with disabilities report that support and services are adequate although they point to the need for stable resources and better training of teachers. The physical accessibility is moderately adequate and accessibility to institutional information is not.

The results of the research made it possible to identify the weaknesses and strengths of the process of inclusive education for students with disabilities at the *Universidad de La Serena*, results that will be made available to the authorities of the university so that they will be considered in the decision making process to improve quality. It is also recommended that the information be analyzed by a university commission to develop a plan to improve the processes of inclusive education for students with disabilities. This plan should be designed together with all the actors of the university community. Because of the characteristics of a university the different actors must be represented directly, i.e. a commission should be created, in which teachers, officials, authorities and students with and without disabilities are represented.

INDICE DE CONTENIDOS

Introducción.....	16
-------------------	----

MARCO REFERENCIAL

Capítulo 1: Educación superior

1.1. A modo de introducción.....	21
1.2. Concepto y origen.....	22
1.3. Demandas de la sociedad actual.....	24
1.4. El cambio en las universidades.....	25
1.5. Consensos internacionales.....	29
1.6. Origen de las universidades chilenas.....	32
1.7. Dictadura y su impacto en las universidades.....	35
1.8. La llegada de la democracia y el sistema universitario.....	37
1.9. A modo de síntesis.....	43

Capítulo 2: Educación inclusiva

2.1. A modo de introducción.....	46
2.2. Concepto.....	47
2.3. Fundamentos.....	53
2.4. Rol de la comunidad.....	54
2.5. La inclusión en el aula.....	55
2.6. La inclusión en la institución educacional.....	57
2.7. La inclusión en la sociedad.....	59
2.8. Factores promotores u obstaculizadores.....	60
2.9. Educación Inclusiva en Europa.....	62
2.10. Educación Inclusiva en Norte América.....	70
2.11. Educación Inclusiva en América Latina y el Caribe.....	73
2.12. Educación inclusiva y universidad.....	75
2.13. Plan de acción para estudiantes universitarios con discapacidad.....	77
2.14. A modo de síntesis.....	82

Capítulo 3: Discapacidad

3.1. A modo de introducción.....	85
3.2. Discapacidad en el mundo.....	86
3.3. Concepto.....	87
3.4. Modelos.....	88
3.5. Discapacidad y educación.....	92
3.6. Caracterización.....	93
3.6.1. Discapacidad visual.....	94
3.6.2. Discapacidad auditiva.....	94
3.6.3. Discapacidad física.....	95
3.6.4. Trastorno de la comunicación.....	95
3.7. Discapacidad en Chile.....	96
3.7.1. Población adulta en situación de discapacidad.....	96
3.7.2. Caracterización demográfica y socioeconómica.....	97
3.7.3. Inclusión social en educación y trabajo.....	98
3.7.4. Participación social y discriminación.....	101
3.8. Discapacidad en la Región de Coquimbo.....	103
3.9. Discapacidad en la Universidad de La Serena.....	104
3.10. Derechos humanos y discapacidad en Chile.....	105
3.11. A modo de síntesis.....	106

ESTUDIO EMPÍRICO

Capítulo 4: Contexto de la investigación

4.1. A modo de introducción.....	109
4.2. Definición del problema.....	110
4.3. Interrogantes de la investigación.....	111
4.4. Objetivos.....	113
4.5. Pertinencia de la investigación: aportaciones al área de conocimiento y aplicaciones prácticas.....	113
4.6. Definición de los elementos de la investigación.....	114
4.6.1. Contextualización.....	114
4.6.2. Marco de la investigación propuesto: Conceptualización del proceso de educación superior inclusiva como objeto de estudio y definición del análisis de dicho proceso.....	120
4.7. A modo de síntesis.....	123

Capítulo 5: Diseño y metodología de investigación

5.1. A modo de introducción.....	125
5.2. Tipo de investigación y diseño metodológico.....	125
5.3. Diseño de investigación.....	127
5.4. Técnicas e instrumentos de recogida de información.....	128
5.4.1. Pauta institucional.....	130
5.4.2. Entrevista para estudiantes con discapacidad.....	143
5.4.3. Cuestionarios.....	144
5.4.4. Protocolo de accesibilidad física.....	151
5.4.5. Protocolo de accesibilidad virtual.....	153
5.4.6. Protocolo de percepción de apoyo por parte del académico.....	153
5.4.7. Metodología de análisis.....	154
5.5. Desarrollo de la investigación.....	154
5.5.1. La recogida de información a través de pautas de observación.....	154
5.5.2. La recogida de información a través de entrevistas.....	155
5.5.3. La recogida de información a través de cuestionarios.....	155
5.6. Población y muestra.....	155
5.6.1 Población.....	155
5.6.2. Descripción de la muestra I: Estudiantes con discapacidad.....	156
5.6.3. Descripción de la muestra II: Estudiantes sin discapacidad.....	156
5.6.4. Descripción de la muestra III: Académicos.....	157
5.6.5. Descripción de la muestra III: Funcionarios.....	157
5.7. A modo de síntesis.....	157

Capítulo 6: Resultado y análisis de datos

6.1. A modo de introducción.....	160
6.2. Resultados y análisis de datos.....	160
6.2.1. Pauta institucional.....	160
6.2.2. Estudiantes universitarios con discapacidad.....	167
6.2.3. Estudiantes universitarios sin discapacidad.....	173
6.2.4. Académicos.....	175
6.2.5. Funcionarios.....	176
6.2.6. Accesibilidad física.....	177
6.2.7. Accesibilidad virtual.....	193
6.2.8. Protocolo de percepción de apoyo.....	193
6.3. Resultados globales.....	194

6.4. A modo de síntesis.....	200
------------------------------	-----

CONCLUSIONES

Capítulo 7: Conclusiones

7.1. Conclusiones.....	203
7.2. Discusión.....	206
7.3. Limitaciones del estudio.....	208
7.4. Propuestas de actuaciones y nuevos desafíos.....	209

REFERENCIAS

Referencias bibliográficas.....	210
---------------------------------	-----

ANEXOS

Anexo 1. Pauta inclusión en educación superior para estudiantes con discapacidad (García, 2015)
Anexo 2. Pauta para entrevista al estudiante universitario con discapacidad (García, Urrutia y Carrera, 2014)
Anexo 3. Cuestionario para estudiantes (García, Urrutia y Carrera, 2013)
Anexo 4. Cuestionario para académicos (García, Urrutia y Carrera, 2013)
Anexo 5. Cuestionario para funcionarios (García, Urrutia y Carrera, 2013)
Anexo 6. Escala Likert pilotajes estudiantes
Anexo 7. Escala Likert pilotajes académico
Anexo 8. Escala Likert pilotajes funcionarios
Anexo 9. Pauta para evaluar accesibilidad física (García, Bonilla y Rojas, 2014)
Anexo 10. Pauta para evaluar accesibilidad virtual (García, Bonilla y Rojas, 2014)
Anexo 11. Pauta para evaluar percepción del profesor al informe psicopedagógico del Programa de Apoyo a la Discapacidad (García, 2013)
Anexo 12. Realizan primera reunión del programa de apoyo a los alumnos de la ULS con discapacidad. Noticia Boletín Digital ULS
Anexo 13. Buscan crear conciencia sobre la inclusión en las universidades. Nota diario local.
Anexo 14. Escolares con discapacidad auditiva participaron en charla dictada por la ULS
Anexo 15. Docentes de distintas instituciones se capacitan en Estrategias de Enseñanza con Enfoque Universal
Anexo 16. Estudiantes con discapacidad se fortalecen tras I Encuentro Binacional de Educación Superior Inclusiva Chile- Argentina

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro N° 1. Instituciones de educación superior chilenas por año. Fuente: SIES (2014).....	38
Cuadro N° 2. Caracterización de las instituciones de educación superior. Fuente. SIES (2014).....	39
Cuadro N° 3. Estudiantes matriculados en instituciones de educación superior chilenas. Fuente. SIES (2014).....	39
Cuadro N° 4. Tipos de apoyos para estudiantes con discapacidad. Fuente: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial (2003).....	65
Cuadro N° 5. Adultos con discapacidad por género. Fuente: Segundo Estudio de la Discapacidad (2016).....	97
Cuadro N° 6. Región de Coquimbo y discapacidad. Fuente: Segundo Estudio de la Discapacidad (2016).....	104
Cuadro N° 7. Región de Coquimbo, discapacidad por edad y nivel de ingresos Fuente. Segundo Estudio Nacional de la Discapacidad (2016)..	104
Cuadro N° 8. Muestra de la investigación.....	145
Cuadro N° 9. Estudiantes universitarios con Discapacidad en el Programa de Apoyo a la Discapacidad. Fuente: Documento interno, ULS (2015).....	156
Cuadro N° 10. Muestra de estudiantes sin discapacidad por Facultad.....	157
Cuadro N° 11. Muestra de académicos por Facultad.....	157
Cuadro N° 12. Actitud hacia la discapacidad en el total de la muestra estudiantes.....	173
Cuadro N° 13. Actitud de estudiantes hacia la discapacidad, por Facultad....	174
Cuadro N° 14. Actitud de estudiantes hacia la discapacidad, por sexo.....	174
Cuadro N° 15. Actitud hacia la discapacidad en el total de la muestra académicos.....	175
Cuadro N° 16. Actitud de académicos hacia la discapacidad, por Facultad...	176
Cuadro N° 17. Actitud de académicos hacia la discapacidad, por sexo.....	176
Cuadro N° 18. Actitud de los funcionarios hacia la discapacidad.....	177
Cuadro N° 19. Actitud de los funcionarios hacia la discapacidad por sexo.....	177
Cuadro N° 20. Percepción del Informe Psicopedagógico.....	194

INDICE DE FIGURAS

Figura N° 1. Modelo de prescindencia o caritativo. Fuente: Harris y otros (2003).....	88
Figura N° 2. Modelo médico. Fuente: Harris y otros (2003),.....	89
Figura N° 3. Modelo de derechos humanos. Fuente: Harris y otros (2003).....	91
Figura N° 4. Adultos con discapacidad. Fuente: Segundo Estudio de la Discapacidad (2016).....	96
Figura N° 5. Tipos de discapacidad en adultos. Fuente: Segundo Estudio de la Discapacidad (2016).....	97
Figura N° 6. Años de estudio en adultos sin y con discapacidad. Fuente: Segundo Estudio de la Discapacidad (2016).....	98
Figura N° 7. Años de estudio en adultos según el grado de discapacidad. Fuente: Segundo Estudio de la Discapacidad (2016).....	98
Figura N° 8. Años de estudios, discapacidad y género. Fuente: Segundo Estudio de la Discapacidad (2016).....	99
Figura N° 9. Nivel educacional completo e incompleto y discapacidad. Fuente: Segundo Estudio de la Discapacidad (2016).....	99
Figura N° 10. Actividad y discapacidad. Fuente: Segundo Estudio de la Discapacidad (2016).....	100
Figura N° 11. Actividad, discapacidad y género. Fuente: Segundo Estudio de la Discapacidad (2016).....	100
Figura N° 12. Nivel de ingreso y discapacidad. Fuente: Segundo Estudio de la Discapacidad (2016).....	101
Figura N° 13. Nivel de ingreso, discapacidad y género. Fuente: Segundo Estudio de la Discapacidad (2016).....	101
Figura N° 14. Participación social y discapacidad. Fuente: Segundo Estudio de la Discapacidad (2016).....	102
Figura N° 15. Discriminación y discapacidad. Fuente: Segundo Estudio de la Discapacidad (2016).....	102
Figura N° 16. Región de Coquimbo y discapacidad. Fuente: Segundo Estudio de la Discapacidad (2016).....	103
Figura N° 17. Organigrama Sistema de Gobierno Universidad de La Serena Fuente: Documento interno, ULS (2016).....	116
Figura N° 18. Beneficios Dirección de Asuntos Estudiantiles. Fuente: Documento interno, ULS (2016).....	117
Figura N° 19. Cultura universitaria. Basado en Booth y otros (2002).....	128
Figura N° 20. Esquema de instrumentos diseñados en la investigación.....	130
Figura N° 21. Pauta Inclusión en Educación Superior para Estudiantes con Discapacidad.....	137
Figura N° 22. Pauta Inclusión en Educación Superior para Estudiantes con discapacidad e instrumentos correspondientes.....	143
Figura N° 23. Datos de la aplicación Pauta Inclusión en Educación Superior Estudiantes con Discapacidad.....	164
Figura N° 24. Gráfico Accesibilidad Infraestructura Física ULS.....	178
Figura N° 25. Gráfico Accesibilidad Infraestructura Física I. Bongard.....	179
Figura N° 26. Gráfico Accesibilidad Infraestructura Física I. Domeyko	181
Figura N° 27. Gráfico Accesibilidad Infraestructura Física I. Domeyko II.....	182
Figura N° 28. Gráfico Accesibilidad Infraestructura Física E. Molina Garmendia.....	184
Figura N° 29. Gráfico Accesibilidad Infraestructura Física Coquimbo.....	186
Figura N° 30. Gráfico Accesibilidad Infraestructura Física Limarí.....	188
Figura N° 31. Gráfico Accesibilidad Infraestructura Física A. Bello.....	190
Figura N° 32. Gráfico Accesibilidad Infraestructura Dpto. Música.....	192
Figura N° 33. Elementos promotores y obstaculizadores del proceso de	

educación superior inclusiva en La Universidad de La Serena..197

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

El 15% de la población mundial tiene discapacidad. Estas personas generalmente se encuentran en el grupo humano más marginados y en los países más pobres. Existe un fuerte vínculo entre ingresos bajos e irregulares y discapacidad (OMS, 2011).

El vínculo entre discapacidad y pobreza se agrava en el hemisferio Sur. En esa región, entre el 75% y el 90% de las personas con discapacidad viven bajo de la línea de pobreza (OMS, 2011). En el mundo hay 115 millones de niños que no asisten a la escuela, de los cuales, el 40% tienen una discapacidad. Un tercio de la población con discapacidad es analfabeta. Además, se estima que 10.000 personas con discapacidad mueren cada día producto de la extrema pobreza (KAR, 2005). En Chile, las personas con discapacidad alcanzan el 20% de la población total (ENDISC II, 2016).

Los datos que vinculan discapacidad y pobreza, junto a una cultura de derechos civiles, obligan a los Estados a asumir una postura ética y a promover políticas que garanticen el derecho a la salud, a la rehabilitación, asistencia, educación y empleo, como a cualquier otro ciudadano. Las organizaciones sociales también tienen una gran responsabilidad, promover la eliminación de barreras que impiden el ejercicio pleno de los derechos fundamentales de las personas en situación de discapacidad y generar una cultura que valore la diversidad. Cada país con sus organizaciones sociales deben respetar y garantizar los derechos sociales, políticos y culturales de todas las personas, para que la situación de discapacidad no sea un obstáculo para el desarrollo integral de quien la presenta y la propia comunidad puedan beneficiarse con el aporte de todos sus miembros.

La educación superior es considerado uno de los derechos fundamentales (CRES, 2008) porque es un elemento crítico para el desarrollo individual y social. Por ello, durante la Conferencia Mundial de Educación Superior (CMES, 2009), se señala expresamente que este tipo de educación es considerada un instrumento estratégico de desarrollo sustentable, de colaboración para la inclusión social y de cooperación para la integración de los países. Esta educación, agregan los conferencistas, no sólo permite la democratización del conocimiento sino que también contribuye a erradicar la pobreza, fomentar el desarrollo sostenible y alcanzar los objetivos de desarrollo planteados para el milenio.

Existe consenso acerca de la importancia de la educación superior para el desarrollo individual y social. Esta educación promueve la construcción de sociedades del conocimiento más integradoras y diversas, permite erradicar la pobreza, fomenta la investigación, la innovación y la creatividad (CRES, 2008; CMES, 2009). Pero, en diversas partes del planeta, este nivel de enseñanza aún está vedado para los grupos humanos más excluidos, como por ejemplo, para las personas con discapacidad. En América Latina y el Caribe, la educación superior sigue siendo un nivel de enseñanza al cual accede solo un grupo privilegiado de la sociedad (PNUD, 2015).

La enseñanza superior juega un rol fundamental en la formación de ciudadanos dotados de principios éticos, comprometidos con la defensa de los derechos humanos, la construcción de la paz, y los valores de la democracia. Por ello, los Estados deben garantizar el acceso y aumento de la cobertura ya que todavía subsisten grandes disparidades en la población, en especial entre aquellos más vulnerables socialmente, lo cual constituyen una importante fuente de desigualdad (CRES, 2008, CMES, 2009, PNUD, 2015). En ese contexto, es posible señalar que el acceso a la educación superior no solo promueve mejores oportunidades para el ingreso al mundo laboral y

por ende a una mejor calidad de vida, sino que también promueve el acceso al mundo del poder (Juarros, 2006).

La Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES, 2008) declara expresamente que: “*La Educación Superior es un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado*”, conceptualización que obliga a los gobiernos a financiarla.

El carácter de bien público social de la educación superior se ratifica en la medida que el acceso a este nivel de enseñanza esté garantizado para todos los ciudadanos. Los Estados democráticos están obligados a diseñar políticas públicas educacionales, estrategias y acciones consecuentes que favorezcan el acceso de todos sus ciudadanos a una educación superior de calidad y pertinencia.

El acceso amplio a la educación superior –incluyendo a los grupos históricamente excluidos- no sólo debe contribuir a la formación de profesionales sino que también a la transformación social, porque la gran aspiración es que este nivel de enseñanza forme personas capaces de vivir con valores para una convivencia democrática, con tolerancia, solidaridad y cooperación. Este nivel de enseñanza debe ser capaz de generar y garantizar oportunidades para quienes hoy no las tienen (CRES, 2008).

La educación superior actual, enfrenta demandas muy complejas que la sociedad “*cognoscitiva*” le plantea. Por ello, estas instituciones deberán crecer en diversidad, flexibilidad y articulación para garantizar el acceso, permanencia y egreso en condiciones equitativas y de calidad para todos los ciudadanos que tengan interés y estén motivados en estudiar (CMES, 2009).

Las instituciones de educación superior deberán realizar esfuerzos para garantizar el acceso para las poblaciones más vulneradas, como es el caso de las mujeres, las personas en situación de discapacidad, miembros de los pueblos originarios, migrantes, personas en régimen de privación de libertad, entre otras, a fin de garantizar que nadie quede excluido del desarrollo alcanzado por la sociedad (PNUD, 2015).

No se trata de incorporar personas culturalmente diferenciadas a las actuales instituciones sino que se trata que estas instituciones se transformen para que se hagan más pertinentes a los contextos específicos en donde están insertas y que sean capaces de reconocer y valorar la gran diversidad cultural. Las instituciones de educación superior requieren realizar una *revolución del pensamiento*, reflexionar críticamente sobre sí mismas para hacer cambios profundos en la manera de acceder, construir, producir, transmitir, distribuir y utilizar el conocimiento a fin de llevar a cabo otras transformaciones que requiere la sociedad para alcanzar una mayor justicia social (CRES, 2008).

El reto de aumentar la cobertura en educación superior con calidad, pertinencia e inclusión educacional es tan urgente, que si no se enfrenta de manera oportuna y eficaz se ahondarán las diferencias (CRES, 2008, CMES, 2009, PNUD, 2015) entre la población de cada país y entre los países, ahondando la dependencia social, cultural, política y económica e impidiendo el desarrollo de estos.

Por ello, la educación superior además de la cobertura debe ocuparse de la formación integral de los nuevos profesionales, como ciudadanos capaces de tomar decisiones con responsabilidad ética, social y ambiental, defensor de los derechos humanos, capaces de combatir toda forma de discriminación y de luchar por la

igualdad y la justicia social. La noción de calidad de las instituciones de educación superior, entre otros aspectos, se vincula a la pertinencia e inclusión social y no a los estándares de productividad como hoy en día se le exige a la educación (Orfield, 2009). La calidad educacional no puede basarse en indicadores como cantidad de estudiantes que ingresan y egresan en un tiempo determinado, sin considerar el contexto ni las características específicas de los estudiantes.

La situación de los grupos que históricamente han estado excluidos de la educación superior y que en las últimas décadas han comenzado a llegar a las aulas universitarias, como es el caso de las personas en situación de discapacidad, se ve amenazado por los modelos de evaluación que priorizan la productividad y no el enfoque pedagógico de los procesos de formación integral (Orfield, 2009).

El enfoque pedagógico –propio de la educación- considera la atención educacional de los grupos excluidos, una atención de calidad que dé respuestas a sus necesidades. Este enfoque lo aporta la educación inclusiva, un tipo de educación que se preocupa no solo de la calidad educacional sino que también de la pertinencia e inclusión social, sin sacrificar un aspecto para potenciar el otro. Este tipo de educación tiene como sustento filosófico fundamental el respeto y la difusión de los derechos humanos (Booth y Ainscow, 2006) y el respeto a la corporalidad (Eco y Martini, 1998), considera además los principios de multiculturalidad y el contexto como un elemento crítico en la toma de decisiones educacionales.

La educación inclusiva no es una filosofía o una mera metodología sino que es una forma de vivir, en la cual todos los miembros de una comunidad educacional se sientan aceptados, respetados y valorados (Stainback y Stainback, 1999, Booth y Ainscow, 2000; 2006). Por ello, las instituciones educacionales como las universidades, que son instituciones antiguas y muy reticente a los cambios sociales, requiere de una *revolución del pensamiento* (CRES, 2008) que no solo les permitan hacer cambios profundos en la manera de acceder, generar y distribuir el conocimiento sino que además les permita valorar y hacerse cargo de todos sus estudiantes, en especial de los más excluidos.

La preocupación de la autora de esta tesis por satisfacer las demandas educacionales de todo el estudiantado, en especial de los estudiantes universitarios en situación de discapacidad, proviene del trabajo colaborativo que realiza con el Programa de Apoyo a la Discapacidad en la Universidad de La Serena y de su línea de investigación en temáticas de educación inclusiva que desarrolla como profesora de la Carrera de Pedagogía en Educación Diferencial del Departamento de Educación, en dicha Universidad. Además, emerge del interés que tiene por promover cambios que favorezcan el ingreso, progresión y egreso de los grupos más excluidos de la educación superior, como es el caso de los estudiantes con discapacidad.

La autora de esta tesis además, intenta promover cambios en la política pública, lo que la ha llevado a participar activamente en la organización de las instituciones de educación superior inclusiva en redes colaborativas, tanto a nivel regional, nacional como latinoamericana. Así, ha colaborado activamente en la creación de la Red de Educación Superior Inclusiva en la Región de Coquimbo (REDESIC), en la generación de la Red Nacional de Educación Superior Inclusiva y en la incorporación de esta organización a la Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos. Actualmente, es la Encargada de la Red Nacional de Educación Superior Inclusiva en Chile.

Finalmente, es necesario señalar que el producto de esta investigación consta de dos partes dividido en siete capítulos. Los tres primeros comprenden el marco referencial y los cuatro siguientes desarrollan el estudio empírico propiamente tal.

La primera parte de este estudio, establece los conceptos que permitirán orientar la tesis. El primer capítulo analiza el concepto de educación superior, su evolución, los modelos que hoy en día subyacen y el sistema de educación superior en Chile. El segundo, comprende el concepto de educación inclusiva, origen, factores promotores y obstaculizadores y ámbitos de acción universitarios. El tercero, analiza el concepto de discapacidad, origen, modelos y características específicas de la discapacidad, según el tipo y grado y, la situación de la población adulta con discapacidad en Chile.

La segunda parte de la tesis comprende el estudio empírico. El capítulo cuarto - de naturaleza metodológica- describe el contexto de la investigación. Define el problema, los objetivos, las interrogantes de la investigación y la definición del marco de investigación propuesto. El capítulo quinto –también de naturaleza empírica- explicita el diseño, metodología de investigación, instrumentos y desarrollo de la misma y finaliza con un análisis de la población y de la muestra. El capítulo sexto da a conocer el análisis e interpretación de resultados en cada uno de los participantes implicados (estudiantes con y sin discapacidad, profesorado, funcionarios y servicios de apoyo) e incluye el análisis de las políticas y acciones específicas desarrolladas por, en y desde la Universidad de La Serena. El capítulo séptimo, y basándose en los datos del apartado anterior, expone las conclusiones del estudio, que responden a las interrogantes planteadas en esta investigación.

Finaliza el trabajo con la bibliografía consultada y los anexos que permitieron desarrollar la investigación.

Es necesario destacar que, el análisis del proceso de educación superior inclusiva de este estudio, se enmarca en un proyecto de investigación financiado con recursos institucionales (Proyecto DIULS N° PR13221) cuya investigadora responsable es la autora de esta tesis.

EDUCACIÓN SUPERIOR

1.1. A modo de introducción

El análisis del concepto educación superior en esta tesis permite comprender el valor de este tipo de enseñanza para el desarrollo integral del ser humano y para la sociedad en su conjunto.

La educación superior es un nivel de enseñanza optativo, solo para aquellas personas que quieran seguir estudiando. Los otros niveles de enseñanza, como el primario y secundario, son obligatorios en los países desarrollados. Estos primeros niveles educativos promueven el aprendizaje de conocimientos, habilidades y actitudes que permitan el desarrollo armónico e integral de las facultades intelectuales y morales de las nuevas generaciones para que puedan participar en la sociedad de manera activa y responsable. Así, en educación primaria y secundaria se realizan todos los ajustes curriculares necesarios para que el total de la población de niños y jóvenes pueda cursarlos. En educación superior en cambio, se forman profesionales y técnicos de manera integral, por ello los ajustes curriculares deben resguardar además la calidad de la formación.

La educación en el nivel de enseñanza superior promueve en las personas un desarrollo más sofisticado y una comprensión más cabal del mundo y las circunstancias históricas en la cual viven, entrega una mejor calificación para acceder al mundo laboral y herramientas para acceder a los espacios de poder. En este nivel de enseñanza además, se genera conocimiento, tecnología, arte y cultura para promover el desarrollo económico y político de la sociedad. También, se promueve que las sociedades del conocimiento sean más integradoras y diversas al favorecer la erradicación de la pobreza, la innovación y la creatividad. Por ello, el Estado y la sociedad deben garantizar el acceso a este nivel educativo a todos aquellas personas que tienen deseos de continuar estudios superiores.

Las instituciones de educación superior como universidades, centros de formación técnica e institutos profesionales han evolucionado a lo largo de la historia y si bien no todos los cambios son de mejora, en el caso de las universidades se han transformado en instituciones más democráticas al aceptar a poblaciones que históricamente fueron excluidas, como mujeres, pueblos originarios, personas en situación de discapacidad, entre otros. Esta apertura de las universidades a poblaciones más postergadas garantiza mayor justicia social y democratización pero además, desarrollo sustentable e independencia económica para los países que posean un sistema de educación superior importante.

Las universidades han sufrido fuertes transformaciones en sus aspectos organizacionales y curriculares. Estas transformaciones obedecen a las demandas que la sociedad les plantea. En sus orígenes, las universidades aspiraban a una búsqueda del saber, pero actualmente y por su vinculación con la empresa tienden a fragmentar el conocimiento y a formar profesionales hiperespecializados, abandonando en algunos casos, el sentido humanístico que las caracterizaba.

Las universidades chilenas no han estado ajenas a estos cambios. Sus orígenes se relacionan con la creación de la república, luego evolucionan hacia procesos y sistemas más democráticos. La dictadura militar de la década del 70 al 80, les impone un modelo neoliberal recuperando esas instituciones para una elite económica y social, y reproduciendo con ello la discriminación social, política y económica en el país.

En este capítulo primero se analizará el concepto de universidad, su origen y actuales demandas de la sociedad del conocimiento que han intervenido en sus cambios. Luego, se analizará el consenso internacional del rol de las universidades. Finalmente se analizará el origen de las universidades chilenas, su evolución y el estado actual de esta institución de educación superior.

1.2. Concepto y origen

La educación superior es un nivel de enseñanza que tiene como propósito fundamental un sentido humanista, general y globalizador de transmitir conocimientos de alto nivel para el desarrollo y perfeccionamiento del ser humano, tanto en el ámbito de la razón, como en el ámbito teórico y práctico para que el estudiante comprenda la compleja realidad social (Cantero y Reyero, 2015; Días Sobrinho, 2014). Este nivel de enseñanza, agregan los autores, prepara al estudiante para comprender el mundo de manera más sofisticada para que pueda participar activamente como ciudadano, acceda al mundo del trabajo de manera más calificada y logre participar del mundo del poder (Juarro, 2006).

En Chile, existen diferentes tipos de instituciones educacionales en este nivel de enseñanza: universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica. Por el tema de este trabajo, solo se analizará el primer tipo de institución.

Las universidades surgen en Occidente en el continente europeo, durante la Edad Media. Estas instituciones tenían como propósito fundamental la búsqueda de verdades universales y enseñar las profesiones consideradas en esa época como superiores. Este objetivo se mantuvo durante todo el Renacimiento (Kerr, 1995).

La revolución industrial del siglo XIX ocasiona un fuerte impacto en las universidades. La sociedad valora el saber científico y tecnológico y en estas instituciones se comienzan a realizar las primeras investigaciones científicas (Meller y Meller, 2007). En ese período, las universidades alemanas inician además la enseñanza de las ciencias. Así, a partir de esa época, el quehacer universitario se define por docencia e investigación.

Las universidades de Estados Unidos, durante el siglo XIX, privilegian la enseñanza de carreras relacionadas con la producción. Esta situación promueve que los Estados y sus gobiernos perciban la relación entre investigación docencia universitaria y desarrollo económico (Meller y otros, 2007). Estos cambios sociales, económicos y el aumento exponencial de conocimientos impactan en el propósito original de la universidad impregnándola de una lógica empresarial, con objetivos concretos materiales e inmediatos y promueve que abandonen su sentido humanístico (Austin, 2000; Cantero y otros, 2015).

Las universidades de la Región Latinoamericana y El Caribe desde sus inicios asumen el modelo europeo de búsqueda y generación del nuevo conocimiento, pero durante la década del cincuenta y sesenta asumen un rol muy activo en la vanguardia de los cambios y transformaciones sociales que se requieren en la Región.

El rol de la universidad actual se ha modificado. No solo forman buenos profesionales sino que fundamentalmente son instituciones que producen una fuerte influencia en el modo en cómo piensan, actúan y sienten sus estudiantes (Bain, 2004). Estas instituciones aspiran a formar a todos sus estudiantes como profesionales calificados para que puedan desarrollar su proyecto de vida. Por ello, es necesario transmitirles altas expectativas a todos el alumnado, tanto para los que los que no están bien preparados o que no quieren esforzarse como para aquellos estudiantes

inteligentes y con alta motivación (Chickering y Gamson, 1987). Las universidades, en la actualidad, les debiera preocupar el aprendizaje integral de los estudiantes para que este profesional se desarrolle social y económicamente pero también para que impacten en el desarrollo de sus comunidades.

En la Región, además se valora el rol que juega este nivel de enseñanza en el desarrollo humano y social, por ello, la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES, 2008) señala expresamente que: *“La Educación Superior es un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado”*, por lo tanto los gobiernos son los encargados de financiarla y de diseñar políticas públicas educacionales, estrategias y acciones que promuevan el acceso de todos sus ciudadanos a una educación superior de calidad y pertinencia. De este modo se garantiza la igualdad de oportunidades para una población que ya sufre profundas desigualdades. Por ello, entre sus articulados, declara que:

“La Educación Superior como bien público social se enfrenta a corrientes que promueven su mercantilización y privatización, así como a la reducción del apoyo y financiamiento del Estado. Es fundamental que se revierta ésta tendencia y que los gobiernos de América Latina y el Caribe garanticen el financiamiento adecuado de las instituciones de Educación Superior públicas y que estas respondan con una gestión transparente. La educación no puede, de modo alguno, quedar regida por reglamentos e instituciones previstas para el comercio, ni por la lógica del mercado. El desplazamiento de lo nacional y regional hacia lo global (bien público global) tiene como consecuencia el fortalecimiento de hegemonías que existen de hecho” (CRES, 2008, art. 6).

Los conferencistas además, expresan su preocupación sobre el rumbo de la educación superior en América Latina y El Caribe. Si este nivel educacional continúa regida por la lógica de mercado, es probable que pierda su carácter social al promover una educación descontextualizada en la cual los principios de pertinencia y equidad queden desplazados. Por esto, plantean que se deben hacer cambios profundos en las formas de acceder, construir, producir, transmitir, distribuir y utilizar el conocimiento. La educación superior debe recuperar su carácter humanista para promover:

“..la formación integral de personas, ciudadanos y profesionales, capaces de abordar con responsabilidad ética, social y ambiental los múltiples retos implicados en el desarrollo endógeno y la integración de nuestros países, y participar activa, crítica y constructivamente en la sociedad” (CRES, 2008, art. 2).

La formación de profesionales en América Latina y El Caribe requiere de formación ciudadana y compromiso ético y político para que estos puedan participar de manera activa en la construcción y transformación de sus comunidades. Para ello, es necesario que las universidades de la región sean capaces de:

“promover el respeto y la defensa de los derechos humanos, incluyendo: el combate contra toda forma de discriminación, opresión y dominación; la lucha por la igualdad, la justicia social, la equidad de género; la defensa y el enriquecimiento de nuestros patrimonios culturales y ambientales; la seguridad y soberanía alimentaria y la erradicación del hambre y la pobreza; el diálogo intercultural con pleno respeto a las identidades; la promoción de una cultura de paz, tanto como la unidad latinoamericana y caribeña y la cooperación con los pueblos del Mundo. Éstos forman parte de los compromisos vitales de la Educación Superior y han de expresarse en todos los programas de formación, así como en las prioridades de investigación, extensión y cooperación interinstitucional” (CRES, 2008, art. 3).

Las universidades de América Latina y el Caribe deben reafirmar y fortalecer el carácter pluricultural, multiétnico y multilingüe de los países de esa región. Estas instituciones están obligadas a promover el valor de la inclusión no solo como un modelo educacional sino que como un modelo de conducta social, para toda la localidad que aspira a una mayor justicia social. De esta forma, no solo se asegura que la población –que históricamente ha estado excluida de este nivel de enseñanza-, adquiera una mejor calificación para optar a mejores puestos de trabajo y acceda al poder sino que se garantiza que esta población desarrolle su empoderamiento para llevar a cabo las profundas transformaciones sociales que se requieren en la Región.

1.3. Demandas de la sociedad actual

La educación superior, en la actualidad, enfrenta diferentes demandas de la denominada sociedad *cognoscitiva*. Estas demandas provienen de diferentes fuentes: cambios drásticos e incremento en el conocimiento y en la información, masificación del estudiantado, demandas ocupacionales de diferentes calificaciones y habilidades, urgente necesidad de redefinir el rol de la universidad y la necesidad de comprender el actual mundo globalizado caracterizado por la incertidumbre y el riesgo (Delors, 1999; Brunner, 2002; Días Sobrinho, 2014 y Garbanzo-Vargas, 2015).

Las características de la denominada sociedad *cognoscitiva*, marcada por una producción acelerada de nuevo saber y la celeridad del cambio tecnológico afecta el rol tradicional de las universidades: transmitir conocimiento (Delors, 1999, Segredo 2016). El rol de transmitir saberes se vuelve obsoleto rápidamente impactando no solo al estudiante sino que también al desarrollo y crecimiento de la sociedad. Por ello, junto con enseñar el saber reciente, las instituciones educacionales deben promover en los estudiantes las habilidades para aprender de manera autónoma y colaborativamente (Meller y otros, 2007) y en la propia institución, la conformación de grupos de investigación que promuevan la generación de conocimientos al servicio del desarrollo de sus localidades (CRES, 2008, Días Sobrinho, 2014, Segredo 2016).

Las universidades además, al aumentar la cobertura del estudiantado, reciben un grupo de personas muy diverso caracterizado por diferentes niveles de conocimientos iniciales y por el uso de variadas estrategias para resolver sus problemas. Por ello, estas instituciones están obligadas a modificarse para atender de manera integral a sus estudiantes, tanto en lo que respecta a sus estudios específicos como lo relacionado con el desarrollo de las competencias y habilidades personales y culturales. Experticias que se relacionan con la capacidad de relacionarse con los demás, asumir compromisos de manera responsable, explicar sus ideas y convencer de ellas a los restantes. Por ello, estas instituciones que no querían abandonar su “torre de marfil” ahora no solo deberán preocuparse de enseñar un conocimiento en particular sino que también deberán ocuparse de enseñarle a sus alumnos a madurar y para ello, deberán centrarse en las características propias del estudiante y de sus contextos y realizar actividades en conjunto –profesores y estudiantes-, de manera colaborativa y cooperativa (CRES, 2008 y Michavila, 2015).

Las instituciones de educación superior constantemente reciben demandas ocupacionales de diferentes calificaciones y habilidades. Esto se debe a que los avances en el conocimiento y las tecnologías crean nuevas y variadas necesidades de profesionales y técnicos. Sin embargo, las universidades, que son reconocidas como muy resistentes al cambio, quedan obsoletas ya que no dan respuesta a la sociedad con la celeridad que estas lo requieren (Gairín, 2011; Michavila, 2015; Días Sobrinho, 2014; Segredo 2016 y Garbanzo-Vargas, 2016).

Frente a estas demandas de la sociedad, las universidades deben redefinir su rol y pasar de ser una torre de marfil, que de manera aislada enseña a sus estudiantes, sin considerar sus características y sus contextos específicos a ser una institución, en la cual toda la comunidad académica esta unificada en torno a un solo objetivo: el alma mater, ser una universidad moderna (multiuniversidad) y pluralista en la cual coexistan diferentes propósitos, varios centros de poder y se considere la diversidad de sus estudiantes como una fuente de riqueza. Una universidad en la cual se incorporen las distintas visiones de verdad, de bienestar social y de belleza y se acepten trayectorias diferentes para alcanzar dichas visiones (Kerr, 1995).

Las universidades, como organizaciones sociales, responden tanto a estímulos internos como externos, deben ser capaces de comprender el actual mundo globalizado que se caracteriza por la incertidumbre y el riesgo, para enfrentar los cambios acelerados en el conocimiento y la tecnología. Para llevar a cabo esta tarea, requieren de una administración inteligente desde su estructura, misión y visión (Garbanzo-Vargas, 2015). Además, por su rol específico, deben ser capaces de responder con docencia de calidad para todos los estudiantes, considerar sus habilidades y conocimientos tan diferentes, apoyarlos para que se transformen en profesionales y ciudadanos de un mundo más tolerante y respetuoso de la diversidad.

1.4. El cambio en las universidades

El crecimiento exponencial del conocimiento obliga a las universidades a superar el modo tradicional de generar saber científico y tecnológico y pasar de un modo cerrado y mono-disciplinar a un modo más abierto, transdisciplinar, intensivo y extensivo del saber, por medio de la tecnología de la información. Las universidades deben analizar los procesos de producción y uso del conocimiento, no solo en términos cuantitativos sino también cualitativos, para reflexionar acerca de su rol y de su responsabilidad en la construcción de una sociedad democrática del conocimiento, de este modo podrán recuperar su misión histórica en la promoción de la civilización (Dias Sobrinho, 2014).

Las universidades que aspiran a cambios de mejoras, al igual de cualquier otro sistema organizacional, deben realizar modificaciones en la gestión del conocimiento para su transformación. La gestión del conocimiento es un conjunto de prácticas que se aplican a una organización para identificar, producir, representar y difundir el conocimiento, con la finalidad de volver a utilizar dicho saber y garantizar el aprendizaje y compromiso de todos los miembros *de y con* la organización (Senge, 1998).

Senge (1998) propone cinco aspectos críticos que identifican a las organizaciones que aprenden y avanzan hacia una mejor calidad de sus procesos: dominio personal, modelos mentales, visión compartida, aprendizaje en grupo y pensamiento sistémico.

Segredo (2016) especifica que las organizaciones que aprenden deben desarrollar la creatividad, la motivación y el compromiso con altos niveles de competitividad, promover nuevas formas de ver, pensar y sentir los hechos, generar nuevas formas de decidir y dirigir, así como otra manera de gestionar las relaciones humanas para que sean más efectivas. Se requieren líderes que sean capaces de conducir y promover organizaciones inteligentes (Garbanzo-Vargas, 2016).

En el caso específico de las universidades, estas organizaciones además deben realizar actividades de investigación y renovación para promover cambios que den respuestas a los problemas o necesidades detectadas en el proceso de enseñanza

aprendizaje (Garbanzo-Vargas, 2016). Si la organización no aprende y no logra conformar comunidades de aprendizaje no podrá avanzar.

Las universidades que aspiran a la calidad educacional deben transformarse en agentes de cambio. Para ello, requieren establecer criterios y pautas para sus procesos de enseñanza-aprendizaje, disponer de una infraestructura adecuada, recursos para su mantención y actualización asegurada, adquirir tecnología de punta y *“diseñar una estructura organizacional con esquemas administrativos flexibles e innovadores que den respuesta a las necesidades sociales”* (Segredo, 2016, pp. 4).

En las organizaciones inteligentes u organizaciones que aprenden, a diferencia de lo que se cree comúnmente, el conflicto de ideas será muy frecuente, porque es la diversidad lo que nutre, enriquece y desarrolla el pensamiento creativo de sus miembros para dar respuesta a los conflictos que enfrentan. Los miembros de una organización aprenden cuando analizan su práctica para mejorar su desempeño, por eso es necesario la buena disposición y comunicación de todos, para aprender en equipo (Senge, Kleiner, Roberts, Ross, Roth, y Smith, 2000).

El cambio en las universidades emerge como una respuesta de mejora a las fuertes demandas de calidad y modernización que la sociedad les plantea. Las instituciones de educación superior deben asumir este reto si no quieren quedar marginadas de los cambios socioculturales que se viven. Sin embargo, y por la labor específica que estas realizan, alcanzar calidad educacional, los cambios no solo deben centrarse en los aspectos organizacionales sino que especialmente en los curriculares (Gairín y Rodríguez-Gómez, 2012).

Las universidades deben estar preparadas para impulsar los cambios necesarios y para ello dispondrán de todos sus recursos -humanos y materiales-, para estar al servicio de las exigencias que se les presentan. No significa que las universidades se deben adaptar a los cambios sociales y culturales sino que se anticipen a ellos y busquen respuestas (Gairín, 2011).

El anticiparse a los cambios proponiendo nuevas alternativas, puede llevar a las universidades a enfrentarse a la propia comunidad e incluso al poder político de turno, al chocar sus pretensiones con las formas de trabajar o con los intereses de esos colectivos, por tanto:

“El conflicto es inherente y puede ayudar al cambio si se hace funcional, pero las organizaciones no pueden prescindir de su responsabilidad social que, precisamente, se centra en la promoción del cambio interno y externo. En esta perspectiva, adquiere sentido identificar las instituciones educativas como estructuras de progreso, que promueve el cambio y asumen su compromiso social” (Rodríguez-Gómez y Gairín, 2015 pp. 75).

Las universidades deben considerarse a sí mismas como contextos de gestión, de realización personal, de promoción del cambio social, de modelo de conducta social, siempre orientado a la mejora. Para alcanzar esta misión, las universidades requieren que el capital humano realice su función de docencia e investigación con eficacia y calidad para su desarrollo organizacional (Segredo, 2016), pero además para que den respuestas a las problemáticas que les plantea la sociedad (CRES, 2008).

El cambio de mejora de cualquier universidad, debe considerar dos aspectos fundamentales: la participación de todos los estamentos y el contexto. Esta consideración obedece a que si el proceso de toma de decisiones lo realiza solo un estamento, corre el peligro de centrarse solo en sus intereses y no esclarecer el

verdadero objetivo educativo. La consideración del contexto, obedece a que cualquier transformación debe tomar en cuenta los cambios demográficos de la sociedad, los aspectos de modificación en la cultura como el uso masivo de las tecnologías y el acceso al conocimiento, los aspectos económicos como globalización de mercados, la crisis económica y los aspectos organizativos como la calidad educativa y su acreditación (Gairín y otros, 2012).

Las universidades para impulsar los cambios deben considerar la incidencia que tiene el contexto, la manera como se relacionan sus componentes, el estilo de la dirección, la forma de desarrollar el proceso organizativo, la propia historia institucional y sus necesidades de mejora, características que configuran las particularidades de cada institución (Rodríguez- Gómez y otros, 2015; Garbanzo-Vargas, 2016). A su vez, la estructura organizativa de cada organización puede promover o no el cambio de mejora porque este proceso requiere de un contexto formativo que permita:

- a) *la implantación de estructuras de apoyo a lo pedagógico; b) el establecimiento de procesos cooperativos; y c) la utilización de estrategias de acción claramente diferenciadas de las tradicionales, en el marco de la potenciación de una cultura colaborativa* (Rodríguez-Gómez y otros, 2015, pp. 77).

El trabajo colaborativo es crítico para institucionalizar las innovaciones y para que estos cambios de mejora permanezcan en el tiempo, su extensión a otros funcionarios de la organización y la rentabilidad de los esfuerzos se acrecienta. Solo el debate y la reflexión de toda la comunidad permitirá que las personas y las organizaciones se desarrollen y mantengan sus compromisos pero también las prepara para que trabajen para el futuro y se adapten a la función social que les corresponde (Rodríguez-Gómez y otros, 2015, CRES, 2008).

Los aspectos que se deben considerar para realizar cambios en las universidades a fin de poder satisfacer las demandas *de y para* la sociedad actual, se pueden resumir en tres: sustantivos, estructurales y contextuales (Gairín y otros, 2012). El primer aspecto es la docencia y en esto es responsable tanto el docente, como el estudiantado y la propia estructura organizacional. Este aspecto se considera sustantivo porque define el rol de la universidad, formar profesionales competentes para la sociedad. Por ello, la enseñanza que antiguamente estaba centrada en el profesor que daba su clase magistral a una elite, ahora debe necesariamente modificarse, ya que con la masificación del estudiantado en las universidades, ha ingresado una gran diversidad de estudiantes, con motivaciones y experiencias previas muy diferentes.

El docente universitario en la actualidad enseña a un estudiantado muy diverso. Debe centrar toda su enseñanza en el estudiante y en sus características específicas, no para asimilarlo a la cultura institucional sino para dignificar al estudiante y para valorar el aporte que este realiza a la construcción de sociedades más inclusivas y socialmente más justas (CRES, 2008).

La universidad además debe considerar la formación como un continuo que perdure a lo largo de toda la vida profesional. Por esto, debe promover el desarrollo de habilidades generales y específicas combinando la teoría con la práctica, centrarse en el aprendizaje del alumno y hacer uso adecuado de las tecnologías informáticas y de comunicación con las clases presenciales. Estos aspectos son fundamentales para que se puedan generar comunidades de práctica profesional colaborativas y generar el conocimiento de manera colectiva.

La investigación y las actividades de vinculación con el medio que se realiza al interior de las universidades deben estar al servicio de los programas de formación y para dar respuestas a los problemas de la sociedad. Todas estas funciones deben darse de manera interrelacionada y no de manera aislada, por ello es crítica una estructura organizacional que promueva el trabajo colaborativo y cooperativo entre las diferentes instancias y estamentos de la organización.

El segundo aspecto que, según Gairín y otros, (2012), se deben tener en consideración para cambiar en las universidades, es la estructura y gestión. La universidad se caracteriza por ser una estructura social y organizativa compleja ya que es un sistema abierto en donde la energía y la información fluyen constantemente, posee una estructura muy dinámica que no permite estudiarla descomponiendo sus partes, mantiene relaciones entre sus partes que no son necesariamente lineales, tiene una alta dependencia al pasado lo cual no permite predecir su comportamiento y posee un fuerte encadenamiento de sistemas complejos.

Los modelos de gestión tradicionales importados de la administración pública, caracterizados por organigramas, manual de funciones etc., que tienen por objetivo cumplir con las normas y la rendición de cuentas no dan respuestas a las universidades, porque estas son estructuras sociales muy dinámicas. En vez de generar mayor eficacia, este estilo de gobernanza frena la creatividad y espontaneidad para crear alianzas internas que permitan buscar y desarrollar soluciones alternativas.

La gestión de las universidades debe estar más preocupada de los resultados sin desatender los procesos, debiera dar respuesta a aspectos fundamentales tales como la internacionalización de la institución para promover su ingreso al entorno internacional, promover grupos de investigación para generar nuevos conocimientos y líneas de investigación y promover alianzas con otras instituciones para brindar un mejor servicio a la sociedad (Gairín y otros, 2012; Garbanzo-Vargas, 2016).

La cohesión interna de la universidad requiere que cada uno de sus miembros sea capaz de superar los intereses y objetivos personales para compaginarlos con el resto del personal de la organización. Esta actitud no solo favorece a la institución para dar respuestas a las problemáticas regionales, sino que además promueve que la institución asume de mejor manera su rol de promotor del desarrollo social (CRES, 2008).

Gairín y otros, (2012) señalan que el último aspecto a considerar para realizar los cambios en la universidad es el contexto. Este aspecto no ha estado exento de polémica ya que frente a los desafíos de la sociedad actual se debe decidir entre el modelo de universidad alemán basado en la búsqueda de la verdad o en el modelo parisino basado en la profesionalización (más economicista), entre un modelo de universidad que se adapte más al mercado o que lo regule, entre una universidad en que prime la masificación u opte por ser masiva y entre una universidad que aspire a la formación profesional o aspire a ser el motor cultural y social de toda la comunidad.

La promoción de los cambios en las universidades debe tener presente que estas instituciones no solo forman profesionales e investigan sino que también deben contribuir a preservar, interpretar, fomentar y mejorar las culturas contextuales o de las localidades en las cuales están inmersas (Austin, 2000, CRES, 2008, CMES, 2009; Gairín y otros, 2012). Estas instituciones para realizar cambios en la forma de enseñar, en la estructura social y organizacional, y el modelo organizativo deberán trabajar de manera colaborativa a fin de responder a las demandas actuales pero también deberán respetar su propia identidad, cultura y valores. Para ello, se requiere contar con un liderazgo transformador que promueva el diseño de dichos cambios y

transforme dicha planeación institucional en acciones concretas (Garbanzo-Vargas, 2016). Este liderazgo inclusivo se caracteriza por ser una tarea colectiva y equitativa que analiza las barreras al aprendizaje y participación social de todos los estudiantes, en el marco de los procesos estructurales de la institución educativa, y busca las soluciones para remediar la injusticia de la exclusión de aquellos que por sus capacidades personales, raza, clase social, género, edad y orientación sexual son discriminados (Ryan, 2017).

Sin embargo, a nivel mundial se han realizado algunos consensos respecto a las orientaciones generales que estas instituciones sociales debieran tener, las cuales también han tenido en consideración sus contextos específicos.

1.5. Consensos internacionales

Las universidades a lo largo de la historia se han modificado producto de los cambios en la sociedad, desde sus inicios que atendía solo a una élite económica y social a su posterior democratización, de considerar el desarrollo integral del estudiante a considerar solo los intereses del mercado.

La crisis económica del 2008-2012 y la globalización de los mercados han permitido que el concierto mundial de países -y sus universidades-, tomen conciencia que frente a estas situaciones se deben buscar soluciones en conjunto. Frente a esta crisis, las propuestas de la Reforma Universitaria de hace 90 años en la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina) de: autonomía universitaria, cogobierno, acceso universal y compromiso con la sociedad, se mantienen plenamente vigentes en la Región.

Las diferentes naciones preocupadas por el desarrollo humano sustentable han realizado diversos encuentros con la finalidad de buscar soluciones que aseguren el compromiso de la universidad con la sociedad y con ello, justicia social y democracia. Uno de esos encuentros es la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES), realizada el 4, 5 y 6 de junio de 2008, en la ciudad de Cartagena de Indias, Colombia, con el auspicio del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO). En su Declaración, los conferencistas ratifican que la educación superior es un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado garantizarlo. Este nivel de enseñanza es crítico en el desarrollo integral de cada persona y en el desarrollo sustentable de los países de la Región.

Las naciones en el mundo han alcanzado un acuerdo respecto al análisis de la crisis económica. El nivel educativo de la población es crítico para el desarrollo humano y social (PNUD, 2015). Sin embargo, los niveles de desarrollo de los diferentes países del planeta presentan diferencias sustanciales, por ello en algunas regiones en donde la cobertura de educación está cubierta y garantizada para todos, este no es un punto a discutir. En cambio en otras regiones como en la Región de América Latina y el Caribe, en donde la educación sigue siendo un privilegio para algunos y se la considera un fin de lucro, garantizar su accesibilidad para todos es un deber de los Estados y sus gobiernos.

El contexto de un mundo globalizado y la integración regional de las comunidades pluriculturales y multilingües de América Latina y el Caribe, se constituyen en un pilar fundamental para el desarrollo de la Región. Por eso, se deben producir cambios que aseguren educación superior para todos. Es decir, se requiere que la educación superior entregue mayor cobertura social con calidad, equidad y compromiso con los pueblos para no ahondar en las profundas diferencias, desigualdades y

contradicciones que impiden el desarrollo de la mayoría de estos países. Este nivel educacional debe incorporar innovaciones en las propuestas educativas, en la producción y transferencia de aprendizajes y vincular todo su desarrollo científico y tecnológico al servicio del país y de la Región (CRES, 2008).

Los asistentes a la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES, 2008) tienen conocimiento acerca de las desigualdades del sistema educacional de la Región, por ello al ratificar este nivel educacional como un derecho humano no solo obliga al Estado a financiarla sino que también a las comunidades universitarias a repensar la universidad de manera crítica para responder a los desafíos actuales de sus localidades y de la diversidad de su estudiantado.

La Conferencia Mundial de Educación Superior (CMES, 2009), evento realizado posteriormente en París, agrega que la educación superior es considerada un instrumento estratégico de desarrollo sustentable, de colaboración para la inclusión social y de cooperación para la integración de los países, no sólo permite la democratización del conocimiento sino que también, contribuye a erradicar la pobreza, fomentar el desarrollo sostenible y alcanzar los objetivos de desarrollo planteados para el milenio.

Existe consenso internacional que el nivel de enseñanza superior, juega un rol fundamental en el desarrollo del individuo y del planeta ya que promueve la construcción de sociedades del conocimiento más integradoras y diversas, permite erradicar la pobreza, fomenta la investigación, la innovación y la creatividad (CRES, 2008; CMES, 2009).

La enseñanza superior no solo forma profesionales sino que también juega un rol fundamental en la formación de ciudadanos dotados de principios éticos, comprometidos con la defensa de los derechos humanos, la construcción de la paz, y los valores de la democracia. Por esto, los Estados deben garantizar el acceso y aumento de la cobertura ya que todavía subsisten grandes disparidades en la población, en especial entre aquellos más vulnerables socialmente, lo cual constituyen una importante fuente de desigualdad (CMES, 2009, PNUD, 2015).

Si bien, el acceso a la educación superior no solo promueve mejores oportunidades para el ingreso al mundo laboral y por ende a una mejor calidad de vida, sino que también promueve el acceso al mundo del poder (Juarros, 2006).

El carácter de bien público social de la educación superior se ratifica en la medida que el acceso a este nivel de enseñanza esté garantizado para todos los ciudadanos. En ese contexto, los Estados están obligados a diseñar políticas públicas educacionales, estrategias y acciones consecuentes que favorezcan el acceso de todos a una educación superior de calidad y pertinencia.

El acceso amplio a la educación superior no sólo debe contribuir a la formación de profesionales sino que también a la transformación social formando profesionales que sean capaces de vivir con valores para una convivencia democrática, con tolerancia, solidaridad y cooperación. En síntesis, este nivel educacional debe ser capaz de generar y garantizar oportunidades para quienes hoy no las tienen (CRES, 2008).

Las instituciones de educación superior, frente a la complejidad y demandas que la sociedad les plantea, deberán crecer en diversidad, flexibilidad y articulación para garantizar el acceso, permanencia y egreso en condiciones equitativas y de calidad para todos los ciudadanos que tengan interés y estén motivados en estudiar.

Las universidades deberán garantizar el acceso para las poblaciones más vulneradas, como es el caso de las mujeres, las personas en situación de discapacidad, miembros de los pueblos originarios, migrantes, personas en régimen de privación de libertad, entre otros grupos humanos. No se trata de incorporar personas culturalmente diferenciadas a las actuales instituciones sino que se trata que estas instituciones se transformen para que se hagan más pertinentes a los contextos específicos en donde están insertas y que sean capaces de reconocer y valorar la gran diversidad cultural (CRES, 2008).

Las personas con discapacidad conforman uno de estos grupos humanos más vulneradas en sus derechos y carentes de poder (PNUD, 2015). Por ello, garantizar la igualdad de oportunidades en el acceso, progresión y egreso en la educación superior para este grupo de personas no solo garantiza sus derechos fundamentales sino que además promueve la construcción de sociedades más democráticas y respetuosas de la diversidad (CRES, 2008).

Las instituciones de educación superior requieren realizar una *revolución del pensamiento*, es decir, requieren reflexionar críticamente sobre sí mismas para ser capaces de hacer cambios profundos en la manera de acceder, construir, producir, transmitir, distribuir y utilizar el conocimiento para llevar a cabo otras transformaciones que requiere la sociedad, para alcanzar una mayor justicia social (CRES, 2008).

El reto de aumentar la cobertura en educación superior con calidad, pertinencia e inclusión educacional es tan urgente, que si no se enfrenta de manera oportuna y eficaz se ahondarán las diferencias (CRES, 2008) entre la población de cada país y entre los países, ahondando la dependencia social, cultural, política y económica e impidiendo el desarrollo de estos.

La educación superior además de preocuparse de la cobertura, debe ocuparse de la formación integral de los nuevos profesionales, como ciudadanos capaces de tomar decisiones con responsabilidad ética, social y ambiental, defensor de los derechos humanos, capaces de combatir toda forma de discriminación y de luchar por la igualdad y la justicia social. Así, la noción de calidad de las instituciones de educación superior, entre otros aspectos, se vincula a la pertinencia e inclusión social y no a los estándares de productividad como hoy en día se le exige a la educación (Orfield, 2007).

Los conceptos de calidad, pertinencia e inclusión social en educación son propias de un tipo de educación denominada inclusiva. En ese contexto, la Conferencia Regional (CRES, 2008) hace un llamado a las autoridades educacionales de cada país y a las comunidades educativas de las instituciones de educación superior a crecer en diversidad, flexibilidad y articulación para garantizar el acceso y permanencia a este nivel de enseñanza, de todos, en especial de los grupos de sectores sociales más vulnerables o carenciados como: mujeres, trabajadores, pobres, indígenas, personas con discapacidad, migrantes entre otros.

Las universidades deben formar profesionales con capacitación para generar conocimiento científico, tecnológico y artístico- cultural para resolver los problemas del país y de la región, pero además debe capacitarlos para que sean ciudadanos con valores democráticos, capaces de respetar y valorar la diversidad, como fuente de enriquecimiento humano. Por eso, la Conferencia hace un llamado para que dichas instituciones puedan superar la segmentación y desarticulación y avanzar hacia sistemas de educación superior fundados en la diversidad, profundamente democráticas, respetuosas del pluralismo, la originalidad y la innovación académica e

institucional, un sistema que reafirme en todos los ámbitos de su quehacer, su carácter pluricultural, multiétnico y multilingüe (CRES; 2008).

Asimismo, la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (CMES, 2009) ratifica el llamado realizado por la Conferencia Regional (2008) a ampliar el acceso a la educación superior para todos los grupos, específicamente para los más desfavorecidos. En especial, porque en ningún otro momento de la historia ha sido tan importante como ahora, la inversión en educación superior para garantizar el desarrollo sustentable.

El sistema de educación superior promueve la construcción de sociedades del conocimiento integradoras y diversas, capaces de investigar y de desarrollar la creatividad para dar respuesta a la complejidad de problemas que actualmente enfrenta la humanidad como la seguridad alimentaria, el cambio climático, la gestión del agua, el diálogo intercultural, las energías renovables y la salud pública (CMES; 2009).

En síntesis, existe consenso tanto a nivel regional como mundial acerca del rol que le compete a la educación superior en el desarrollo sustentable, profundización de la democracia y garantía de los derechos humanos. Sin embargo, solo en América Latina y el Caribe se declara que este nivel de enseñanza es un derecho humano fundamental obligando a los estados a garantizarla y a no permitir que se lucre con este sistema educacional.

1.6. Origen de las universidades chilenas

Las universidades chilenas, al igual que otras universidades en el mundo, están sometidas a procesos políticos, sociales y culturales que han ocasionado un fuerte impacto en sus instituciones. Esto obliga a diferenciar tres períodos críticos que las caracterizan: origen y evolución, dictadura militar y democracia (Meller y otros, 2007) para comprender el estado actual de estas instituciones de educación superior.

El origen de las universidades chilenas, al igual que las demás universidades latinoamericanas, fue crear una opción diferente a las instituciones de educación superior del período colonial. Las universidades de ese período histórico se caracterizaban por representar el poder monárquico y los intereses de la Iglesia Católica, como es el caso de la Universidad Santo Tomás de Aquino, institución que luego pasaría a llamarse Real Universidad de San Felipe (Meller y otros, 2007, SIES, 2014). Ambas organizaciones tienen su origen en instituciones de educación que nacen en el período colonial, al alero de la Iglesia Católica. Además de estas instituciones en el país, existían colegios de la congregación jesuita.

Posteriormente y, con el nacimiento de las repúblicas en América Latina, se forman otras instituciones educacionales para consolidar los estados y una nueva sociedad amparada en la ideología de la Ilustración. Sin embargo, estas instituciones solo educaban a la clase dirigente y no pretendían alterar o cuestionar la estructura social vigente (Meller y otros, 2007).

La Universidad de Chile es la primera universidad que se crea en el país, durante el año 1842. Su propósito fundamental no era la democratización sino la racionalización a partir del poder transformador del conocimiento. Esta institución se basa en el modelo meritocrático como un intento para superar el antiguo modelo aristocrático (Meller y otros, 2007). La Universidad de Chile se concibe como una herramienta al servicio de la consolidación de una cultura chilena y latinoamericana,

algo que ninguna otra institución social puede hacer, ni la iglesia, ni las instituciones ni los caudillos, solo la educación.

La primera universidad chilena era solo para una casta, es decir seguía siendo para un grupo privilegiado y no un derecho (Meller y otros, 2007). Posteriormente, con el desarrollo de la nación, la Universidad de Chile sufre profundas transformaciones, se democratiza, se hace laica y en 1877 acepta la incorporación de las mujeres en sus aulas, transformándose en una de las primeras universidades de habla castellana que acepta su ingreso. Durante ese período además, la Universidad hace un registro de la memoria histórica y con ello se comienza a cuestionar en el país la ideología liberal y el autoritarismo. Esos hechos hicieron que prosperara no solo en la formación de profesionales y producción científica al servicio del país, sino que también fuera gestora de los cambios culturales en la nación. Sin embargo, y a pesar de la gratuidad en los estudios, a esta universidad solo accedía una clase social que podía mantenerse mientras cursaba sus estudios (Meller y otros, 2007).

Por el fuerte impacto de la Universidad de Chile en la cultura del país y su alejamiento de la Iglesia Católica, esta institución religiosa crea dos universidades: la Universidad Católica en 1888 y la Universidad Católica de Valparaíso en 1927. La sociedad civil con capitales privados crea la Universidad de Concepción en 1927 y la Universidad Federico Santa María en 1931 (Austin, 2000; Meller y otros, 2007, SIES, 2014).

El período de bonanza de la Universidad de Chile, incluso con sedes regionales a lo largo del país (una de estas sedes daría origen a la Universidad de La Serena), dura hasta la década del 20, época de crisis económica. En este período además, la clase ilustrada cuestiona que las universidades vayan a la saga de las potencias y corrientes de pensamiento dominante, y señalan que se requiere producir conocimiento en el país para alcanzar independencia mental, política y económica. Se impone así, la idea que la finalidad de la educación es la eficiencia social. Surge el anhelo de igualdad de oportunidades para que todos los individuos tengan oportunidades para prepararse para la participación en la vida democrática y en el trabajo, de allí surge el pensamiento que la educación sea universal, obligatoria, dirigida y costeadada por el Estado para garantizar la democratización de la sociedad (Mellafe, 1992).

Las universidades chilenas, al igual que las universidades de la Región de América Latina y el Caribe, se ven fuertemente influenciadas por el Manifiesto de los Estudiantes de la Universidad de Córdoba (Argentina). En la universidad argentina y durante el año 1918, se impone el sistema de co-gobierno en su gestión. En el Manifiesto además, se hace un llamado a cambiar el régimen universitario. Las universidades latinoamericanas de la época se suman a este llamado –en especial sus federaciones de estudiantes- y reclamaban mayores cambios sociales, generándose incluso la unión de obreros y estudiantes, en la lucha por sus demandas (Austin, 2000).

La Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile creada en 1906 irrumpe con violencia en la década del 30, exigiendo mayores cambios sociales y políticos, en base a las propuestas de la universidad argentina. Se logra una mayor apertura cultural de la universidad hacia el resto de la sociedad y gracias a los aportes fiscales, la producción científica no solo se incrementa sino que además se la orienta al servicio del país (Mellafe, 1992).

Los movimientos estudiantiles de las universidades de Europa (Mayo del 68), Estados Unidos y los movimientos sociales -a nivel mundial- por los derechos civiles que luchan en contra de la segregación no solo del sistema universitario sino que de la sociedad en su conjunto, impactan también en los movimientos estudiantiles de las

universidades existentes en Chile, quienes exigen mayores cambios en dichas instituciones.

Los estudiantes universitarios chilenos, influenciados por los estudiantes argentinos y los movimientos estudiantiles posteriores (Mayo del 68) promueven el co-gobierno. Exigen la democratización de estas instituciones que, para la década del 60, eran ocho a nivel nacional. Los estudiantes y los obreros plantean que se debe abrir la universidad para todos, con la finalidad de que den respuestas a las necesidades del país y que además, asuman un rol clave en la capacidad de crear una opinión pública, crítica e informada (Austin, 2000).

Las universidades chilenas durante la década del 60 aumentan la cobertura. El número de estudiantes universitarios a nivel nacional se multiplica en unas 2,6 veces. Sin embargo, en las universidades públicas, los estudiantes de familias de obreros o campesinos no excedían del 2,1%. Así, las demandas de los estudiantes, se transforman en demandas políticas y sociales para una transformación demográfica de las universidades y del país. La Reforma Universitaria de la década del 70, logra instalar una cultura democrática, con mayor participación de la comunidad universitaria, y una mayor apertura de las universidades. Es un período caracterizado por profundos cambios sociales y culturales al interior de las universidades y del país.

La Universidad de Chile crea en 1960 diversos colegios universitarios en las diferentes regiones del país, entre ellos crea una sede en la ciudad de La Serena (esta sede posteriormente pasaría a formar parte de la Universidad de La Serena). Del total de estudiantes de la Universidad de Chile sede La Serena, el 28% provenían de hogares de obreros y de campesinos (Meller y otros, 2007). Esta regionalización de la Universidad de Chile promueve en parte su democratización ya que ingresan estudiantes que históricamente estaban marginados. Las movilizaciones estudiantiles –en alianza con los obreros- exigen mayores cambios en la institucionalidad y más vinculación de la Universidad con los problemas más complejos del país. Se logra cambios importantes que se plasman en nuevos estatutos universitarios.

Durante el año 1972, en pleno gobierno del presidente socialista Salvador Allende, el país estaba muy convulsionado políticamente porque se exigían cambios profundos. La efervescencia de ese período por cambios sociales y mayor justicia social, no estuvo exenta de polémica de ambos bandos en la universidad. Sin embargo, se logran acuerdos acerca del rol de la Universidad, es *del* pueblo y *para* el pueblo, y por lo tanto debe asumir la misión de aumentar el nivel cultural de todos los chilenos. Es decir, se promueve el ideal de su fundador, la educación popular.

La lucha de los estudiantes por terminar con el modelo de universidad solo para un grupo social de privilegiados muy restringidos y transformarla en una gran universidad, abierta y al servicio de los problemas esenciales del país (Allende, 1972) terminan con la llegada de una Junta Militar al poder. Junto con ello, se acaba el sueño socialista de una universidad junto al pueblo y para el pueblo, una universidad que no solo forma profesionales sino que además se dedica a educar y formar de manera integral a sus estudiantes. Se impone la idea de la burguesía conservadora y oligárquica que adiestra profesionales, como una fábrica de tecnócratas funcionales (Austin, 2000; Meller y otros, 2007).

El origen de las universidades chilenas, y tal como se mencionó anteriormente, fue la Universidad de Chile. Por ello, es considerada la institución de educación superior pública más antigua del país y la que realizó importantes contribuciones al bienestar social y al progreso económico y cultural de éste (Austin, 2000). Si bien, en sus orígenes su misión era solo educar a la clase dirigente para desarrollar la República,

esta se fue modificando según los cambios que sufrió la nación. Por ello, al inicio solo se dedica a forma profesionales capaces de incorporar al país los adelantos de los países desarrollados, reinaba la meritocracia y no se promovía la movilidad social ni el cambio de estructuras, la educación era considerada un privilegio y no un derecho. Sus diferentes rectores advirtieron que se debía desarrollar la investigación para no depender ni económica ni culturalmente de los países productores de conocimiento.

La Universidad de Chile, y sus diferentes sedes a nivel nacional, evoluciona, continúa formando profesionales pero además no solo contrata profesores universitarios extranjeros sino que beca a los nacionales para que vayan a perfeccionarse y puedan desarrollar investigación en el país. Se amplía la matrícula y se promueve la movilidad social y se convierte en una institución de masas, compleja pero burocratizada.

El profesor extranjero Ignacio Domeyko, fue contratado para desarrollar la investigación. Domeyko inspirado en las universidades alemanas, sostiene que el docente debe formar a sus estudiantes utilizando sus propias investigaciones, es decir debe enseñarles a pensar, a razonar. Se destaca que Domeyko fue uno de los profesores que impulsó los estudios de mineralogía en la Región de Coquimbo, cuyos trabajos y colecciones, posteriormente pasarían a ser parte del origen de la Universidad de La Serena, dejando una fuerte impronta en la Región.

1.7. Dictadura y su impacto en las universidades

En septiembre de 1973, el gobierno socialista del presidente Salvador Allende es derrocado por un golpe militar. La represión se impone en el país y las universidades no quedan exentas de esta política de exterminio hacia los grupos opositores. Se inicia un período de represión en todo el territorio y también en las comunidades universitarias, especialmente hacia el grupo de personas de pensamiento más progresista (Austin, 2000).

Los profesores, estudiantes y funcionarios de las universidades que habían implementado reformas son exonerados de sus cargos, exiliados, torturados o ejecutados y varios recintos universitarios son utilizados como centros de tortura. Con ello, se hace desaparecer la cultura abierta y creadora y el pensamiento democrático y se impone una cultura del terror y autocrática. Un claro ejemplo de esta política son los veinte mil estudiantes expulsados de sus universidades, sus profesores perseguidos y el hecho que los cargos de ministros de educación y de rectores lo asuman generales y almirantes, personas que nunca había ingresado a una universidad. Se elimina toda apertura de la universidad hacia la sociedad, el impulso democrático, popular y humanista que caracterizó a las universidades chilenas en el periodo anterior se erradica y con ello se destruye la conciencia crítica y democrática del país (Teitelboim, 1997).

Durante la dictadura militar además, se abolieron los organismos colegiados de gobierno universitario, se mantuvieron en los cargos a los profesores que apoyaban el golpe militar, se incorporaron un gran número de profesores que apoyaban la dictadura pero sin los méritos suficientes para asumir dicha labor. Se inicia un régimen arbitrario y represivo y se elimina toda discusión política que se “alejara” de su función principal, la de formar profesionales (Austin, 2000, Almonacid, 2003).

En la década del 80 vendría un nuevo golpe para las universidades públicas chilenas, la Junta de Gobierno Militar impone el modelo económico neoliberal en el país, les quita los recursos a estas instituciones educacionales y dejan de ser gratuitas. Las universidades públicas deben asumir su autofinanciamiento y con ello, el costo de

los estudios lo deben asumir los propios estudiantes, generando una fuerte discriminación en el acceso a este nivel educacional (OCDE, 2009). Se fomenta la creación de universidades privadas y se impone el sistema de competencia como motor del progreso social. El lucro es el principal motor de desarrollo, se fomenta el individualismo como modelo de articulación social. Además, se cierran carreras que se consideraban peligrosas, en especial las del área de las ciencias sociales, se queman libros y se desarticulan las universidades públicas nacionales, dando origen a las actuales universidades regionales (Austin, 2000). Durante la década del 80 se fractura el sistema de educación superior pública del país y se crean las universidades regionales a lo largo del territorio nacional, asumiendo nuevos costos por la desarticulación del sistema (SIES, 2000). La Universidad de La Serena se origina en el fraccionamiento de la Universidad de Chile y de la Universidad Técnica del Estado (actual Universidad de Santiago).

El Ministerio de Educación de la época propone diversas formas de financiamiento a los estudiantes universitarios, tales como diferentes tipos de créditos o becas. Sin embargo las becas son escasas y no pueden optar todos los estudiantes, debido a que se exige que los postulantes pertenezcan a familias de los quintiles más bajos, pero la clase media empobrecida no puede optar a esas becas (Austin, 2000). Además, la selección de los estudiantes universitarios en las universidades chilenas que reciben algún tipo de financiamiento de parte del Estado, se realiza a través de una medición nacional (Prueba de Selección Universitaria, PSU) cuyos resultados históricamente han sido favorables a los estudiantes de escuelas privadas, que en general son de niveles de ingreso económicos superiores.

En este período dictatorial además, se impone el concepto de competencia como motor de desarrollo social, los valores se establecen en el mercado y el lucro es el principal estímulo tanto para las empresas como para las universidades. Estas medidas acentúan el individualismo como modelo de articulación social (Austin, 2000). Así, la dictadura transforma las universidades públicas en fábricas de profesionales eficientes y subordinados, estas instituciones pierden su autonomía y su rol social y priman los criterios economicistas por sobre los humanísticos.

Las comunidades universitarias, al inicio de la dictadura no logran reaccionar frente a este violento proceso. Recién en el año 1983, en la Universidad de Concepción, se forma el primer centro de estudiantes en dictadura y se inicia un período de fuerte confrontación entre los que defendían los principios neoliberales del mercado, como los gremialistas en la Universidad Católica y los opositores al régimen.

La libertad de mercado, propio del sistema económico que se impuso, no permitió un mejor desarrollo universitario sino que provocó la disociación entre la trayectoria de las universidades públicas y el desarrollo del país. Las universidades no solo vuelven a su “torre de marfil”, sino que además se elimina la libertad de pensamiento. Esto provocó una crisis de identidad en las universidades que perduró largo tiempo porque no lograban elaborar una visión compartida de universidad y de sociedad a la cual se aspira a desarrollar (Austin, 2000). Se destaca que durante el año 2009, el Consorcio de Universidades del Estado de Chile (CUECH), al cual pertenece la Universidad de La Serena, hace entrega al Estado de una propuesta para un trato preferencial a las universidades públicas a fin de resguardar estas instituciones, por el rol que tienen para el desarrollo del país. A la fecha, no ha habido respuesta del poder ejecutivo.

En ese contexto, en 1981 se crea mediante el decreto D.F.L. N° 12 del 20 de marzo la Universidad de La Serena. La institución es una corporación de derecho público, autónoma, con patrimonio propio, fundada a partir de la fusión de las sedes

que las universidades públicas tenían en la ciudad, la Universidad de Chile y la Universidad Técnica del Estado.

1.8. La llegada de la democracia y el sistema universitario

La dictadura militar se extendió por 17 años en el país. En este período no solo se produjo un quiebre institucional alterando la democracia y los valores republicanos sino que además el poder del Estado se ejerció violando de manera sistemática los derechos humanos. Es decir, se interrumpió un largo proceso de democratización y de políticas de inclusión de los actores sociales y políticos en el espacio de poder dejando graves secuelas en el ámbito social, político, cultural y económico.

Mediante la derrota en el plebiscito de 1988, el dictador General Augusto Pinochet Ugarte a cargo de la Junta Militar de Gobierno deja el poder. Un año después se realizan elecciones presidenciales y se inicia un proceso de transición a la democracia que busca retomar de manera gradual las libertades públicas y democráticas conculcadas en el país. Sin embargo, el modelo neoliberal imperante en el país, no se modifica.

El proceso de democratización chileno -y por ende de sus instituciones públicas como sus universidades estatales- es complejo, en especial porque el país se rige por una Constitución Política heredada de la dictadura que impide realizar cambios profundos y porque el modelo económico neoliberal que se impuso promueve la competitividad por sobre la colaboración. En ese contexto, las universidades del Estado de Chile no sufren grandes transformaciones y deben seguir autofinanciándose por el escaso presupuesto que disponen.

La normativa vigente del sistema de educación superior chileno, está conformada por tres tipos de instituciones: universidades, centros de formación técnica e institutos profesionales. Esta normativa heredada de la dictadura, señala que las Universidades son instituciones:

“de educación superior, de investigación, raciocinio y cultura que, en el cumplimiento de sus funciones, debe atender adecuadamente los intereses y necesidades del país, al más alto nivel de excelencia. Corresponde especialmente a las universidades: a) Promover la investigación, creación, preservación y transmisión del saber universal y el cultivo de las artes y de las letras; b) Contribuir al desarrollo espiritual y cultural del país, de acuerdo con los valores de su tradición histórica; c) Formar graduados y profesionales idóneos, con la capacidad y conocimientos necesarios para el ejercicio de sus respectivas actividades; d) Otorgar grados académicos y títulos profesionales reconocidos por el Estado, y e) En general, realizar las funciones de docencia, investigación y extensión que son propias de la tarea universitaria” (Ley 18.484/ 1981).

En Chile además, existen tres tipos de universidades: públicas, particulares y privadas. Las públicas son las tradicionales del Estado y sus derivadas que surgieron de la fragmentación de éstas a partir del año 1981. Las segundas, universidades particulares, son las instituciones privadas que existían antes de 1973 y pertenecen a corporaciones privadas. Ambos tipos de universidades reciben apoyo directo del Estado e integran el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH), órgano fundado en 1954 (SIES, 2014). Las universidades privadas en cambio, son instituciones nacidas después de 1981 al amparo de la Ley General de Universidades y creadas en su mayoría al finalizar la dictadura. En general, responden a un diseño ideológico y a políticas previamente planificadas que conciben la educación superior como un gran negocio en la cual impera la lógica de mercado. Muchas de estas instituciones se convierten en centros para formar profesionales en concordancia con

esa forma de pensar y de vivir, transformando las universidades en industrias masivas y degradando el concepto mismo de universidad, por la falta de pluralismo y de democracia que imperan en muchas instituciones de educación superior, y por la falta de transparencia acerca de sus dueños y acerca de su gestión (Mönckeberg, 2005).

El sistema de educación superior chileno, creció considerablemente durante la década del 80 y se redujo posteriormente estabilizándose en 162 instituciones muy diversas; en cuanto a la oferta académica como a la composición del estudiantado. Como se observa en el Cuadro N° 1, el actual sistema de educación superior chileno lo componen: 60 universidades, de las cuales 16 son estatales, 9 particulares con aportes del Estado pertenecientes al Consejo de Rectores y 35 universidades privadas, además de 44 institutos profesionales y 58 centros de formación técnica. La gran mayoría de las instituciones de educación superior cuenta con autonomía (129), solo 45 universidades están acreditadas y son las que concentran la mayor parte de la matrícula (88%) (SIES, 2014).

El sistema de financiamiento de las instituciones de educación superior proviene fundamentalmente del pago de aranceles que financian los propios estudiantes (62%), de los cuales el 52% lo financia el Estado a través de préstamos o becas (SIES, 2014), e incluso se incorpora la banca privada para otorgar dichos créditos.

Tipo de institución	2010	2011	2012	2013	2014
Universidad CRUCH Estatal	16	16	16	16	16
Universidad CRUCH Privada	9	9	9	93	9
Universidad Privada	35	35	35	35	35
Instituto Profesional	44	45	42	44	44
Centro de Formación Técnica	73	73	61	61	58
Total general	177	178	163	165	162

Cuadro N° 1. Instituciones de educación superior chilenas por año
Fuente. SIES (2014)

El sistema de educación superior ofrece 21.500 programas de estudio, de los cuales la gran mayoría son de pregrado (83%). Estos programas se concentran en las áreas de ciencias sociales, administración y derecho y le siguen los programas de ingenierías y servicios de salud. Los programas además, se concentran en universidades privadas e institutos profesionales, muchos de los cuales, no poseen acreditación (SIES, 2014).

La dotación académica no se incrementa acorde al aumento de matrícula. Las Jornadas Completas Equivalentes (JCE) alcanzan a 82 mil académicos únicos, de los cuales el 57% son hombres. La formación de los académicos y su carga horaria varía según el tipo de institución. Los académicos con grado de doctor y los contratos de más de 40 horas se concentran en las universidades del CRUCH. Además, como se observa en el Cuadro N° 2, la producción científica proviene casi mayoritariamente (90%) de las 25 universidades del CRUCH (SIES, 2014). Esta situación podría afectar la calidad de los programas de formación en aquellas instituciones en donde no se realiza investigación.

Tipo de institución	Autónoma	Acreditada	Programas de Pregrado 2014	JCE	Resultado del ejercicio MMS	Publicaciones 2008-2012
Universidad CRUCH Estatal	16	16	1.482	8.378	\$ 49.342	16.995
Universidad CRUCH Privada	9	9	886	7.329	\$32.599	17.813
Universidad Privada	33	20	4.875	14.774	\$ 83.101	3.894
Instituto Profesional	33	19	6.119	7.807	\$ 36.886	0
Centro de Formación Técnica	38	20	4.363	3.873	\$ 13.017	0
Total general	129	84	17.725	42.161	\$ 214.946	38.702

Cuadro N° 2. Caracterización de las instituciones de educación superior chilenas
Fuente. SIES, (2014)

El sistema de financiamiento de la educación superior cuenta con 3,4 billones (7 mil millones de dólares en el 2013) concentrados fundamentalmente en las universidades del CRUCH (más del 50%) y universidades privadas (32%). Estas instituciones no presentan riesgos en la sustentabilidad financiera a mediano y largo plazo (SIES, 2014). Sin embargo, algunas universidades privadas, centros de formación técnica e institutos profesionales presentan saldos negativos en sus estados financieros. Además, dos universidades privadas se han declarado en quiebra en los dos últimos años, asumiendo el Estado la responsabilidad de la finalización de los procesos de formación de sus estudiantes.

La principal característica del sistema de educación superior chileno es la masificación de los estudiantes en este nivel de enseñanza debido al gran aumento de instituciones de educación superior en la década del 90. Esta característica permitió la inclusión de estudiantes no tradicionales principalmente en institutos técnicos-profesionales. Estos estudiantes provienen de los sectores más vulnerables, posee una preparación académica muy deficiente y además deben compatibilizar estudio y trabajo.

En el Cuadro N° 3 se observa que durante el año 2014, había 1.215.413 estudiantes matriculados en el sistema de educación superior, de los cuales el 52% eran mujeres. Esta cifra alcanza una cobertura bruta del 60% (SIES, 2014).

Tipo de institución	Matrícula Total 2014	% incremento Matrícula Total 2010-2014	Matrícula 1° año 2014	% incremento Matrícula 1° año 2010-2014	Titulados 2013	% incremento Titulados 2013 - 2013
Universidad CRUCH Estatal	188.565	5,6 %	45.171	3,3 %	27.620	-1 %
Universidad CRUCH Privada	144.984	9,5 %	34.264	6,6 %	20.746	21 %
Universidad Privada	376.305	16,8 %	90.472	10,9 %	56.912	47 %
Instituto Profesional	357.575	59,4 %	132.386	39,0 %	45.733	111 %
Centro de Formación Técnica	147.984	15,1 %	65.945	4,5 %	27.997	69 %
Total general	1.215.413	23,3 %	368.238	9,7 %	179.008	47%

Cuadro N° 3. Estudiantes matriculados en instituciones de educación superior chilenas
Fuente. SIES, (2014)

La masificación de la matrícula de los estudiantes en educación superior tiene particularidades muy complejas debido a la desregulación que presenta el sistema en Chile. Una de estas características, es que no existe una política pública de planificación de los profesionales que requiere el país. La titulación se concentra solo en profesiones altamente requeridas por el mercado, lo que ha provocado un abandono de las ciencias sociales, afectando la generación de intelectuales con conciencia crítica (CUECH, 2009). Otra particularidad es que el sistema de financiamiento se realiza fundamentalmente a través del pago de arancel, esto implica una privatización encubierta ya que los estudiantes con menos ingresos no pueden solventar dichos gastos ni optar a créditos, la gran mayoría además, adquiere créditos con la banca privada (Austin, 2000). Además, la generación de conocimiento, actividad propia de las universidades, se realiza fundamentalmente en las universidades del CRUCH lo que podría impactar en la calidad de los programas de formación de aquellas instituciones que no desarrollan investigación. También, el balance financiero de algunas instituciones privadas es negativo lo que afecta la sustentabilidad en el tiempo de dichas instituciones. Finalmente, las tasas de titulación de las instituciones privadas son más baja que las tasas de titulación de las instituciones del CRUCH (SIES, 2014). Es decir, las universidades privadas no impulsan acciones que promuevan el desarrollo de las habilidades académicas de sus estudiantes.

El sistema de educación superior chileno no solo carece de un sistema sustentable para su universidades estatales y públicas sino que además una cantidad importante de sus recursos lo entrega a las universidades privadas (SIES, 2014). El Consorcio de Universidades del Estado de Chile (CUECH, 2009), frente a las demandas de calidad educacional y por su obligación de responder a los interés del país acordó, durante el año 2009 le exige al Estado una nueva política de educación superior estatal en la cual se defina su rol al servicio público y se garanticen los recursos necesarios para su financiamiento.

El aumento de matrícula en el sistema de educación superior chileno permitió que ingresaran jóvenes a este nivel de enseñanza, que históricamente habían sido excluidos, sin embargo, aún no se ha garantizado el ingreso de personas en situación de discapacidad. Así, lo revelan los estudios sobre la discapacidad en el país (ENDIC, 2004; ENDIS II, 2015) que arrojaron que solo uno de cada veinte personas en situación de discapacidad ha ingresado a educación superior y a la fecha, no hay registros exactos de cuántos de estos estudiantes se han titulado, entre otras razones por que es voluntad declarar la condición de discapacidad.

Por ello, es tan importante la Ley 20.422/ 2010 ya que promueve cambios en este nivel cuando señala:

“Las instituciones de educación superior públicas o privadas 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”.

La dificultad para implementar la Ley 20.422 radica en que no explicita qué tipo de mecanismos se debieran utilizar para promover el ingreso de estudiantes con discapacidad ni qué tipo de adaptaciones se deben realizar a nivel de aula e institucional. Tampoco entrega orientaciones específicas para garantizar accesibilidad al currículo e información para promover el acceso, progresión y egreso de los estudiantes con discapacidad este nivel de enseñanza. Asimismo, la Ley no señala si es necesario realizar adaptaciones en otros ámbitos como en la cultura y las políticas institucionales. Pero lo más grave, que hasta la fecha, esta Ley carece de reglamento

lo que dificulta su aplicación, supervisión y la asignación de recursos por parte del Estado para llevar a cabo dichas adaptaciones.

La política pública en Chile presenta vacíos en cuanto a las especificaciones curriculares para los estudiantes con discapacidad, no garantiza a sus instituciones los recursos económicos y materiales para llevar a cabo dichas modificaciones y no se regulan los procesos de inclusión educacional (Lissi, Zuzulich, Hojas, Achiardi, Salinas y Vásquez, 2013, Valenzuela, 2016).

Esta carencia de una normativa explícita que promueva la educación superior inclusiva no ha impedido que diversas instituciones de educación superior públicas y privadas hayan manifestado su interés por iniciar un proceso de transformación de sus políticas, culturas y prácticas educacionales. Los intentos de promover una educación más inclusiva para garantizar el derecho de las personas con discapacidad a la educación superior, es una clara señal de las universidades aspiran a dignificar a todos sus estudiantes pero se requiere de una nueva legislación y de recursos basales para llevar a cabo dichos procesos.

La falta de transformación profunda del sistema de educación superior chileno ha promovido nuevamente la movilización de los estudiantes, quienes desde el año 2006 a la fecha han manifestado su descontento y exigido a las autoridades gubernamentales cambios más profundos -como gratuidad universal y participación en la toma de decisiones - entre otras. Por ello, en la actualidad, el sistema de educación superior chileno está en un proceso de reforma. Esta reforma ha abierto fuertes debates entre los que demandan calidad y la garantía de este derecho para toda la ciudadanía y entre los que insisten en que ésta es un bien de consumo y defienden el lucro.

El actual gobierno de la presidenta Michelle Bachelett Jeria está impulsando un proceso de reforma educacional para asegurar cobertura y calidad en los primeros niveles de enseñanza. Sin embargo, el compromiso de campaña de gratuidad y calidad para la educación pública se extendió a escuelas privadas y subvencionadas por el Estado que se declararan sin fines de lucro, por el fuerte rechazo de las escuelas confesionales a la ley original. Se destaca además que muchas de estas escuelas pertenecen a sostenedores que no tienen conocimientos educacionales o se han enriquecido con dichos recursos. La carrera docente además sufrió transformaciones que no dejaron contento al gremio de profesores por lo que durante el año 2015 se realizaron fuertes movilizaciones de ese sector.

Para el año 2016, se esperaba un proceso de reforma en educación superior. El compromiso de gratuidad para las universidades públicas, una mayor democratización y una mayor apertura para dar respuesta a la diversidad de estudiantes, en especial para aquellos alumnos provenientes de los sectores más vulnerados. Esta eran las promesas de campaña del actual gobierno a los movimientos sociales y a las demandas planteadas en el año 2009 por el Consejo de Universidades del Estado CUECH, de un nuevo trato con el Estado. Se destaca que en el país, las universidades privadas también demandan gratuidad.

Durante el año 2016, se realizaron diversas movilizaciones de estudiantes universitarios a nivel nacional, varias universidades públicas y privadas permanecieron en toma por varios meses. Los estudiantes exigieron cambios por problemáticas locales y nacionales como calidad educacional, mayor democratización y transparencia en los procesos administrativos. Los estudiantes de universidades privadas en cambio, siguen sin tener derecho a la organización estudiantil ya que al momento de matricularse son conminados a firmar un compromiso para no realizar

organizaciones estudiantiles. Las fuertes presiones del grupo de universidades privadas obligaron a no incorporar en la reforma de educación superior la obligatoriedad de la organización y participación estudiantil.

Las movilizaciones de los estudiantes universitarios durante el año 2015 y 2016, si bien han sido menos numerosas que en años anteriores, se han radicalizado en sus posturas. También y a diferencia de otros años, se formó la alianza entre el estamento de estudiantes y el estamento de los funcionarios.

La Federación Nacional de Asociaciones de Académicos de las Universidades del Estado de Chile (FAUECH) manifiesta al gobierno su preocupación frente a la Ley de Reforma en Educación Superior señalando en un comunicado del 30 de junio del 2016 que el actual gobierno:

“En vez de sacar el mercado de la Educación Superior, se pretende fortalecerlo. Se propone seguir financiando el mercantilismo de la educación superior con los recursos del Estado. Esta propuesta hace imposible pensar en la recuperación de las Universidades para los ciudadanos”.

Académicos de la Universidad de Chile intentan organizar a los profesores universitarios de las universidades públicas en defensa de dichas entidades. Si bien, en algunas universidades chilenas hay senados universitarios u otras formas que permiten asegurar la participación de los diferentes estamentos, el control de las decisiones sigue en los académicos. El cuerpo de académicos en su gran mayoría no está abierto a una postura de diálogo para avanzar a la democratización de las universidades o, no manifiestan interés en este proceso.

Las propias comunidades universitarias no llegan a consenso acerca del rol de las universidades públicas y de su vinculación con el desarrollo del país. El movimiento estudiantil tan entusiasta con las luchas sociales durante el año 2006, en la actualidad, está desencantado y se ha vuelto más apático e individualista.

La apatía durante el año 2016 por las demandas de universidad pública gratuita, probablemente se deba entre otras causas, a la propuesta presupuestaria presentada por el gobierno. Los recursos para educación superior para el año 2017 consideran un moderado aumento del gasto público (2,7% real), donde las prioridades y los mayores aumentos se concentran en educación (con un aumento del 6,2%) y en salud (con un 4,2%). De estos recursos, una parte importante se destina a la ampliación de la gratuidad en educación superior solo para los centros de formación técnica e institutos profesionales, pero se recorta el presupuesto para otros programas educativos, en todos los niveles (Ramos, 2016).

En educación superior, la propuesta presupuestaria para el 2017 aumenta el presupuesto a USD 600 millones, de los cuales: USD 396 millones son para gratuidad y el resto para “Compra de Títulos” y “Amortización de la Deuda”. Es decir para la adquisición de carteras morosas de los créditos cuyo aval es el estado (CAE), y sus intereses asociados. Así, gran parte del presupuesto en educación superior 2017 se destinará al pago de deudas contraídas con entidades bancarias privadas, evidenciando el fracaso de una política que según anuncios sería reformada, pero que sigue significando una pérdida de recursos para el Estado (Ramos, 2016).

Habrà que esperar los acontecimientos para ver si la Reforma es capaz de considerar la formación integral de profesionales y no solo su aspecto técnico, y asegurar los recursos para que sus universidades públicas vuelvan a vincularse con el proyecto de desarrollo del país y brindar los espacios para que todo el pueblo pueda

acceder a una educación superior de calidad y gratuidad. Es decir, si las movilizaciones sociales logran hacer que el Estado asuma su responsabilidad en la construcción de un sistema de educación superior inclusiva que sea considerada un derecho humano para todos y no un privilegio para un sector de la sociedad.

Austin (2000) señala que desde el año 1992 el sistema de educación superior chileno se caracteriza por un control ideológico centralizado y un sistema de responsabilidad económica descentralizada, la profundización de los procesos de privatización, el imperio del mercado libre y la extensión de la subsidiaridad presupuestaria. Frente a la elite neoliberal en el poder, las universidades públicas han perdido su rol protagónico en la construcción y desarrollo del país.

Las universidades, como instituciones sociales, seguirán cambiando. Las decisiones que se tomen ahora frente a los nuevos escenarios tendrán un fuerte impacto en el desarrollo de estas instituciones y del país. La toma de decisiones deberá tener en consideración el impacto de los mercados, la internacionalización en la educación, las nuevas tecnologías, la vinculación con las problemáticas nacionales y locales, el financiamiento público y privado de las investigaciones y la competencia a nivel mundial (CERI, 2008). Las universidades públicas además, deberá tener presente que existirá el riesgo de imponer modelos culturales internacionales y al servicio de la producción, con el riesgo de perder autonomía universitaria, promoción de los derechos humanos y vinculación con las problemáticas regionales y nacionales.

1.9. A modo de síntesis

En el capítulo se analizó el concepto de educación superior, específicamente el de universidad, su origen y evolución a partir de las demandas que la sociedad le hace a este nivel de enseñanza. El análisis de este concepto permitió comprender la importancia de este nivel educacional para el desarrollo integral del ser humano y para la sociedad.

La universidad es un nivel de enseñanza que tiene como propósito fundamental un sentido humanista: transmitir conocimientos de alto nivel para el desarrollo y perfeccionamiento del ser humano, tanto en el ámbito de la razón, como en el ámbito teórico y práctico (Cantero y otros, 2015). Este nivel de enseñanza prepara al estudiante para comprender el mundo de manera más sofisticada, participar activamente como ciudadano, acceder al poder y al mundo del trabajo de manera más calificada.

El origen de la universidad en occidente ocurre durante la Edad Media en Europa. Los cambios sociales posteriores como la revolución industrial, el desarrollo económico y el incremento de conocimientos impactan en el propósito de la universidad impregnándola de una lógica más empresarial (Austin, 2000; Cantero y otros, 2015).

Las fuertes presiones que la sociedad le hace a las universidades provocan que estas se modifiquen no solo en aspectos organizacionales sino que también curriculares, a fin de poder dar respuestas a dichas demandas.

En la región de América Latina y el Caribe, los académicos, investigadores, representantes de los gobiernos, estudiantes y otros actores vinculados a la enseñanza superior consideran que este nivel educacional es un derecho humano y un deber del Estado garantizarla. Las universidades juegan un rol fundamental en el desarrollo humano, económico y social de la Región.

En Chile, la educación superior surge con el nacimiento de la República con la finalidad de generar una identidad nacional. En sus inicios solo accedía una elite ya que si bien eran gratuitas, los estudiantes debían tener recursos económicos para mantenerse. Posteriormente con los movimientos sociales estas instituciones se democratizan en parte, e ingresan sectores de la población que estaban históricamente excluidos.

Las universidades públicas chilenas se ven fuertemente impactadas por la dictadura militar de 1973 a 1992. No solo por el régimen autoritario y represivo que se impuso en el país y al interior de las comunidades universitarias sino porque además, al imponer un modelo neoliberal las obligó a autofinanciarse y a competir entre ellas y con las universidades privadas, por recursos que le corresponden como instituciones del Estado.

Las universidades del Estado no solo están al servicio del país y de la comunidad sino que además su misión es ser la conciencia crítica de la sociedad a la cual pertenecen. Estas universidades deben producir y transmitir conocimiento a las nuevas generaciones que se harán cargo del país, deben entregarles una educación de calidad, respetando la diversidad y equidad. También deben desarrollar investigación que dé respuesta a los intereses del país y no del mercado, promover el pluralismo, la libertad y tolerancia, elementos críticos en la construcción de la sociedad y generar el espacio para una discusión abierta sobre la sociedad y la democracia que aspira el conjunto de la sociedad. Estas universidades están obligadas a anticipar, diseñar, evaluar y suministrar ideas, proyectos, programas y recursos humanos de excelencia al Estado y a la sociedad para poder enfrentar los nuevos desafíos del siglo XXI.

La educación superior, como un derecho humano fundamental, debe ser un nivel educacional al cual todas las personas que tengan capacidades y quieran continuar estudios puedan acceder. Este nivel de enseñanza, según la Ley 20.609/2012 vigente en el país, no puede excluir por razones arbitrarias tales como: ideología, opinión política, religión nacionalidad, raza, etnia o grupo social a que pertenezca; sexo, orientación sexual, identidad de género, edad, filiación, apariencia personal, enfermedad o *discapacidad*. Además, todo el sistema educacional, incluyendo el nivel de educación superior, debe promover modelos de conducta social que respeten y valoren la diversidad. Por ello, las universidades deberán desarrollar propuestas de educación inclusiva que garantice el ingreso, progresión y egreso de todos los estudiantes que quieran continuar sus estudios, sin ningún tipo de discriminación. Estas instituciones deben realizar una *revolución del pensamiento* para dignificar a todos sus estudiantes.

EDUCACIÓN INCLUSIVA

2.1. A modo de introducción

El segundo capítulo de este trabajo comprende el análisis del concepto educación inclusiva. Esta modalidad educacional es crítica para las instituciones del sistema de educación superior que aspiran a preservar su enfoque humanista y promover la transformación social en aquellas regiones donde se requiere justicia social y democracia, porque promueve el ingreso de los grupos más excluidos de la sociedad, garantizando educación de calidad con equidad.

El sistema de educación superior no solo debe formar profesionales y generar conocimientos sino que además debe ser modelo de conducta social para la localidad en donde se inserta (CRES, 2008). Por ello, no basta que las universidades declaren su compromiso por el respeto y valoración de la diversidad sino que además deben generar procesos de educación inclusiva que den cuenta de la preocupación por el ingreso, progresión y egreso de todo el estudiantado, en especial de aquellos que históricamente han estado excluidos, como los estudiantes con discapacidad.

Las políticas públicas de diversos países de la Región de América Latina y el Caribe declaran que la educación superior debe promover el ingreso de estudiantes con discapacidad en este nivel de enseñanza, pero muchas veces estas normativas son solo declaraciones vacías, porque no existe voluntad o conocimiento de cómo desarrollar procesos educacionales que permitan dar cumplimiento efectivo a dichas normativas. Esta discriminación que sufren las personas con discapacidad en las universidades atenta contra los principios democráticos que sustentan las universidades públicas porque la discapacidad no está en la persona sino en las relaciones sociales que provocan la segregación de alguien distinto (Seda, 2015).

Las universidades del Estado, por su rol de institución pública, deben promover los cambios necesarios en la sociedad para eliminar toda forma de discriminación. Estas instituciones deben respetar y valorar la diversidad de sus estudiantes, garantizándoles educación de calidad. Estos organismos públicos están obligados a diseñar programas educacionales inclusivos que le permitan al Estado dar respuestas a los desafíos del siglo XXI.

La educación inclusiva es una modalidad de enseñanza que fue impulsada por movimientos sociales y algunos académicos preocupados por la segregación de personas con discapacidad intelectual, del sistema de educación regular. En sus inicios el concepto se aplicó solo a la educación especial y luego a los primeros niveles del sistema educacional. En la actualidad abarca todo el sistema educacional y comprende todos los grupos humanos discriminados del sistema educacional formal, porque considera que el mejor lugar para aprender a vivir en sociedad, es la propia comunidad.

En este capítulo se analiza el concepto educación inclusiva y su origen porque permite comprender los postulados de esta modalidad educativa. Además, se revisan los factores promotores y obstaculizadores para que dicho proceso se desarrolle de manera exitosa. También, se dan a conocer diversas experiencias de educación superior inclusiva en las universidades de Europa, Norte América, Región de América Latina y el Caribe con sus propuestas específicas. Se exponen la valoración que los propios estudiantes con discapacidad hacen de estos procesos y las demandas que ellos plantean para que las instituciones de educación superior cumplan con las normativas internacionales acerca de la no discriminación de personas con discapacidad. Finalmente, se revisa la propuesta que una organización de personas

con discapacidad española realiza para llevar a cabo procesos de educación inclusiva en este nivel de enseñanza.

2.2. Concepto

A lo largo de la historia ha existido segregación social y educativa para un grupo importante de la población. Este fenómeno de exclusión comienza a revertirse con la cultura de reconocimiento de los derechos humanos en la década del 40, el movimiento por los derechos civiles en la década del 60 y el movimiento por la educación inclusiva en la década del 90. A partir de estas propuestas, se reconoce que la educación es un derecho social y cultural y que se debe atender con equidad, de manera adecuada y con justicia social a la gran diversidad humana.

La educación inclusiva es conceptualizada como un proceso por medio del cual se ofrece a todos los educandos, sin distinción de la capacidad, la raza o cualquier otra diferencia personal, social o cultural, la oportunidad de continuar siendo miembros de la clase común y la oportunidad de aprender *de y con* sus compañeros, dentro del aula (Stainback y Stainback, 1999; Booth y Ainscow, 2012).

El concepto educación inclusiva de Booth y Ainscow (2000) alude a un tipo de educación que se caracteriza por:

“La educación inclusiva implica procesos para aumentar la participación de los estudiantes y la reducción de su exclusión, en la cultura, los currículos y las comunidades de las escuelas locales.

La inclusión implica reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de los centros educativos para que puedan atender a la diversidad del alumnado de su localidad.

La inclusión se refiere al aprendizaje y la participación de todos los estudiantes vulnerables de ser sujetos de exclusión, no sólo aquellos con deficiencias o etiquetados como “con Necesidades Educativas Especiales”.

La inclusión se refiere a la mejora de las escuelas tanto para el personal docente como para el alumnado.

La preocupación por superar las barreras para el acceso y la participación de un alumno en particular puede servir para revelar las limitaciones más generales del centro a la hora de atender a la diversidad de su alumnado.

Todos los estudiantes tienen derecho a una educación en su localidad.

La diversidad no se percibe como un problema a resolver, sino como una riqueza para apoyar el aprendizaje de todos.

La inclusión se refiere al refuerzo mutuo de las relaciones entre los centros escolares y sus comunidades.

La educación inclusiva es un aspecto de la sociedad inclusiva” (Booth y otros, 2000, pp: 20).

En la actualidad existen diferentes conceptos de educación inclusiva. En el año 1999, Stainback y otros lo definían de una manera amplia ya que advertían que era mucho más que una disciplina, una filosofía o un método, es básicamente una forma de vivir diferente, implica estar juntos, acoger al extraño y volver a ser todos uno. Es una manera de vivir mejor y para ello, los investigadores proponían un cambio de emociones y valores para educar a todos, al máximo de sus potencialidades. La educación del futuro deberá humanizarse y transformarse para centrarse en el educando, promover el aprendizaje cooperativo y en colaboración para que todos alcancen una vida plena e independiente, este es el gran desafío para todo el sistema educativo, ya que se presenta la oportunidad de modificarlo para construir un futuro nuevo, más democrático y con mayor justicia social. Este concepto, en sus inicios se aplicaba solo a educación primaria y luego a secundaria. En este trabajo y en base a las propuestas de CRES (2008), de adaptar las instituciones educativas a los grupos más excluidos, el concepto se aplica también a educación superior.

En el concepto amplio de educación inclusiva, se enfatiza que el rol fundamental de llevar adelante dichas transformaciones recae fundamentalmente en los docentes. Las comunidades educacionales que trabajan colaborativamente para atender la diversidad de sus estudiantes consideran que esta diversidad es una fuente de enriquecimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje y no una problemática que se deba aislar o excluir (Stainback y otros, 2007; Lissi, Zuzulich, Salinas, Achiardi, Hojas y Pedrals, 2009).

El profesor, de cualquier nivel de enseñanza, comprometido con la educación inclusiva no solo debe reconocer sino que también debe valorar la diversidad. Esta valoración no solo beneficiará a sus estudiantes que presentan características diferentes sino que favorecerá a todos los estudiantes ya que los expone a que experimenten, comprendan, valoren e interactúen con la complejidad del mundo actual (Booth y otros, 2002; Ainscow y Miles, 2009; Giné, Durant, Font y Miquel, 2009).

El concepto educación inclusiva posteriormente se fue especificando. La opción por la inclusión requiere poner fin a la etiquetación del estudiantado, a la educación especial o diferencial en aulas aisladas, y a la segregación. Esto no significa el abandono de los apoyos necesarios ni de los servicios específicos que deben ofrecerse a los estudiantes que así lo requieran en las aulas inclusivas (Stainback y otros, 1999), como es el caso de algunos estudiantes con discapacidad que requieren de apoyos muy específicos (material en braille, interprete de lengua de seña, etc.).

El concepto actual de educación inclusiva es: *“un proceso de aumento de la participación de los alumnos, en los currículos, culturas y comunidades escolares y de reducción de su exclusión de los mismos”* (Ainscow, 2004, pp. 27). Este nuevo concepto implica un cuestionamiento al statu quo de las instituciones educacionales, en especial al pensamiento y práctica de los profesionales de la educación, a la organización institucional y a la pedagogía (Ainscow, 2004). El nuevo concepto promueve que todos, estudiantes, profesores y funcionarios, sean incorporados en los procesos sociales propios de las instituciones educativas y de sus comunidades. Favorece el acceso al aprendizaje y la participación de toda la comunidad en la toma de decisiones y el diseño de políticas institucionales (Ryan, 2017).

La educación inclusiva también es considerada como un proceso educacional multicultural que valora la diversidad y promueve valores democráticos, el compromiso con los derechos humanos, el medio ambiente y la justicia social (Booth y otros, 2002; Ainscow y otros, 2009; Giné y otros, 2009). La principal característica de este tipo de educación es que acoge a todos los alumnos y da respuestas educacionales de calidad a sus necesidades educativas para promover su desarrollo integral.

La enseñanza con enfoque inclusivo considera además que, la educación es un derecho humano fundamental y es la base de una sociedad más justa y democrática (Ainscow y otros, 2009; Giné y otros, 2009). Se sustenta filosóficamente en diversos convenios internacionales relacionados con los derechos humanos tales como: la Declaración de los Derechos Humanos (Unesco, 1948), la Declaración de los Derechos del Niño (Unesco, 1959), la Declaración de las Personas con Discapacidad (Unesco), la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la Mujer. Además, se basa en las orientaciones del Informe Warnok (Inglaterra, 1974) que demanda educación de calidad para todos los niños y niñas sin importar sus características de aprendizaje, la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) que declara expresamente que las escuelas comunes con orientación inclusiva son el mejor medio para combatir la discriminación, construir sociedades integradoras y lograr educación de calidad para todos, las orientaciones del Index for Inclusion (Booth y otros, 1990) y el respeto a la corporalidad que señala que se debe respetar no solo

el cuerpo del otro sino que además su palabra y pensamiento (Eco y otros, 1998). Es una modalidad educativa que respeta y valora al ser humano de manera integral.

Porter y Stone (1998) señalan que todos los niños y las niñas deben asistir a clases regulares en sus escuelas locales. Es decir, todos los estudiantes -con y sin discapacidad- deben asistir a clases heterogéneas, en donde se acepte, acoja y se valore la diversidad del alumnado. Las instituciones educativas, sin importar el nivel educativo, deben promover el respeto a la diversidad como un valor consustancial a la democracia porque ellas son el reflejo de la sociedad (Ainscow y otros, 2009; Giné y otros, 2009). Las aulas universitarias también deben acoger la diversidad del estudiantado en sus aulas, para ello el sistema deberá modificar los criterios de evaluación de la calidad educativa basado en un enfoque de la productividad a un enfoque más pedagógico (Orfield, 2000). No se trata de eliminar contenidos ni bajar el nivel de exigencias sino que las universidades deben mejorar sus procesos de enseñanza para que los estudiantes que quieran aprender y participar en estas comunidades, puedan hacerlo en igualdad de condiciones que sus pares.

Finalmente, Booth (2006: pp 211, en Giné y otros, 2009) señala que la educación inclusiva es *“el proceso de tratar de llevar determinados valores y principios éticos a la práctica en la vida de las aulas y de los centros escolares”*. Valores que deben estar presentes en todo el sistema educativo, desde el nivel inicial hasta el nivel superior.

La constante de todas las definiciones de educación inclusiva, es la preocupación porque la educación, en todos los niveles de enseñanza, se humanice y se transforme para centrarse en el educando y en las transformaciones que la sociedad requiere. La educación debe recuperar su sentido pedagógico, su enfoque humanista, su sentido ético, por ello debe promover el aprendizaje cooperativo y en colaboración para que todos alcancen una vida plena e independiente. Ese es el gran desafío para todo el sistema educativo. De este modo, se aprovecha la oportunidad de cambiar la educación para construir un futuro nuevo, más democrático y justo que garantice una educación de calidad para todos (Stainback y otros, 1999).

Si bien el concepto de calidad educativa en la actualidad se ha reducido a un enfoque tecnócrata de la educación como la enseñanza de disciplinas aisladas, en este trabajo se asume el concepto pedagógico de educación de calidad como aquella que promueve el ser integral (Orfield, 2000). Es decir, aquella que se vincula con el desarrollo de habilidades cognitivas, creatividad, capacidad de compartir y participar en una sociedad de manera comprometida con sus mejoras para alcanzar la emancipación (Sader, 2008).

Las instituciones educativas inclusivas deben garantizar que todos los educandos, y sus familias en el caso de los menores de edad, reciban un servicio educativo de calidad, enseñanza recíproca para que aumente la motivación por aprender, actitudes cooperativas y autonomía. Estas instituciones deben rechazar las prácticas tradicionales provenientes de la educación especial de segregar a los estudiantes menos aventajados -ya que todos los estudiantes tienen el derecho de ser tratados con dignidad y respeto sin importar su grado de discapacidad-. Todas las instituciones educativas deben entregar apoyos educativos específicos a aquellos estudiantes que lo requieran, ya que éstos tendrán más posibilidades de continuar estudios, trabajar y participar en sus respectivas comunidades si se han educado en clases regulares (Porter y otros, 1998; Ainscow y otros, 2009 y Giné y otros, 2009).

Las instituciones que fomentan el trabajo colaborativo y valoración de la diversidad -características de la educación inclusiva-, obtienen mejores resultados académicos

(Porter y otros, 1998) y mejora el ambiente organizacional. Esta característica de valorar las diferencias es fundamental en un mundo caracterizado por la globalización, en donde la capacidad de poder colaborar y trabajar en grupos multiculturales es crucial para el desarrollo del planeta. Por ello, el concepto de educación inclusiva se internacionaliza en el marco de la Educación para Todos de la Conferencia Mundial de Jomtien (1990) y si bien en sus inicios se conceptualizaba la educación inclusiva solo como algunas transformaciones de los sistemas educacionales tradicionales para satisfacer las demandas de los estudiantes excepcionales del nivel inicial. Hoy en día, el concepto educación inclusiva implica la reestructuración de toda la organización educacional para satisfacer las necesidades de todos los educandos, en todos los niveles educacionales.

La evolución del concepto educación inclusiva también se debe a la Declaración de Salamanca sobre Principios Políticos y Prácticas para las Necesidades Educativas Especiales (1994). En el Documento se explicita que las organizaciones educacionales inclusivas son las instancias más efectivas para combatir la discriminación.

Booth, Nes y Stromstad (2006: pp 268, en Giné y otros, 2009) analizan el concepto de educación inclusiva y señalan que éste implica:

- valorar la diversidad, es decir, la inclusión no se preocupa de un alumno en particular sino que se preocupa de todos los estudiantes, se debe valorar la diversidad humana como un valor y se debe reducir la clasificación de los estudiantes
- aprendizaje y participación, esto requiere eliminar las barreras al aprendizaje y participación social que afectan a los docentes y a los estudiantes, supone la participación de la comunidad en la vida académica, social y cultural de la institución educacional y el derecho de todos los estudiantes a aprender
- democracia, todas las voces de la comunidad educativa deben ser oídas y la colaboración es crítica en todos los niveles
- considera la institución como una totalidad, por ello las barreras para el aprendizaje y la participación social pueden estar en todos los aspectos de la institución. No se debe considerar solo las características individuales del estudiante como barrera, todas las personas de la institución son aprendices (profesores, estudiantes, familias en el caso de los menores de edad y miembros de la administración de la institución). La inclusión no se refiere solo a las prácticas educacionales al interior del aula sino también a la cultura y a las políticas de las instituciones educativas. La inclusión está en todos los niveles de la institución, es la organización (como sistema) la que debe cambiar
- proceso que afecta a la sociedad en su conjunto, tanto la inclusión educacional como la exclusión se relacionan con la justicia social para todos en la sociedad, por ello es un tema político muy controvertido, pero además es un proceso continuo, no un estado fijo que se pueda conseguir ni se pueda perder. Si se excluye a una persona afecta a la propia persona marginada pero también afecta a su comunidad

Stainback y otros, (1999) y Ainscow (2004) enfatizan que el rol de llevar adelante las transformaciones que propone la educación inclusiva recae fundamentalmente en los docentes, es decir en las comunidades educacionales que trabajan colaborativamente para atender la diversidad de sus estudiantes ya que consideran que esta diversidad es una fuente de enriquecimiento y no una problemática que se deba aislar o excluir. De este modo, reconocer y valorar la diversidad, agregan los autores, no solo se benefician los que presentan características diferentes sino que todos los estudiantes ya que se los expone a que experimenten, comprendan y

valoren las diferencias, y en un mundo tan complejo y cada vez más diverso, esta capacidad es crucial para trabajar de manera colaborativa.

Existe consenso internacional que es necesario destacar que la condición de valorar las diferencias es fundamental en un mundo caracterizado por la globalización, en donde la capacidad de poder colaborar y trabajar en grupos multiculturales es crucial para el desarrollo del planeta.

Orfield (2000), Sader (2008) y Hegarty (1996) cuestionan responsabilizar solo a los docentes y las comunidades educativas, de los cambios educacionales necesarios para dar respuesta educativa de calidad a la diversidad de sus estudiantes. La calidad de la educación, no es solo responsabilidad de un estamento, se requiere de cambios estructurales que apoyen y promuevan dichos cambios para que estos se produzcan y permanezcan en el tiempo. Es decir, se requiere de políticas y recursos del Estado y de los gobiernos para impulsar los cambios estructurales y hacer que estos perduren. Los cambios educacionales también dependen de las políticas públicas.

El concepto de educación inclusiva se internacionaliza en el marco de la Educación para Todos de la Conferencia Mundial de Jomtien (1990) y si bien en sus inicios se conceptualizaba la educación inclusiva solo como algunas transformaciones de los sistemas educacionales tradicionales para satisfacer las demandas de los estudiantes excepcionales, hoy en día implica la reestructuración de toda la organización educacional para satisfacer las necesidades de todo el estudiantado.

De este modo, se hace urgente desarrollar sistemas de educación inclusivos y para ello, los docentes deberán implementar un conjunto de procesos cuyo propósito fundamental es eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el estudiantado, a fin de asegurarles variadas y mejores oportunidades educativas (Booth y otros, 2002). Asimismo, los Estados deberán asumir su responsabilidad y apoyar dichos procesos de transformación hacia una educación más inclusiva (Orfield, 2000; Sader, 2008)). Las barreras educacionales y a la participación social, señalan los autores, se pueden encontrar en todos los elementos y estructuras del sistema: dentro de las instituciones educacionales, en la sociedad, y en las políticas públicas.

El concepto educación inclusiva hace mención a un proceso de cambio con revisiones continuas y mejoras progresivas que no puede reducirse a una ley o un discurso puntual y temporal sino que debe responder a una planificación, desarrollo sostenido y apoyado y a evaluaciones continuas y que considere además cambios a nivel de microsistema (innovación en las prácticas educativas), mesosistema (mejoras en la gestión organizacional) y macrosistema (mejoras en las políticas públicas educativas) asegurando la autodeterminación de los estudiantes y la flexibilidad curricular (Verdugo y Parrilla, 2009).

La educación inclusiva es un proceso que se caracteriza por adoptar la enseñanza cooperativa, el aprendizaje cooperativo, la solución cooperativa de los problemas que se les presenta, el agrupamientos heterogéneo de los estudiantes, la utilización de enfoques pedagógicos efectivos, poseer un sistema áulico de referencia y desarrollar estrategias de aprendizaje alternativa para asegurar el aprendizaje de todos y todas (Ainscow y otros, 2009; Giné y otros, 2009).

El desarrollo de sistemas educacionales inclusivos, es decir de calidad, no solo requiere realizar cambios en las metodologías y en la infraestructura sino que se requiere de un cambio cultural más profundo de toda la sociedad (Booth y otros, 2002). El cambio que requieren las instituciones educacionales para que sean más

inclusivas se vincula con cuatro elementos críticos a tener en consideración (Ainscow, 2005). El primero, la inclusión educativa es un proceso que en la práctica nunca termina ya que es una búsqueda interminable para responder más adecuadamente a la diversidad. El segundo, el proceso está centrado en la identificación y eliminación de barreras para implementar mejoras en las políticas y prácticas educativas que desarrollen la creatividad y la capacidad de resolver problemas. El tercero, la inclusión implica la asistencia al aula común de todos los estudiantes, participación de estos en las experiencias de aprendizaje y el rendimiento como la calidad de los aprendizajes. El último, la inclusión presta especial atención a los estudiantes en riesgo de ser excluidos, como es el caso de este trabajo, de los estudiantes en situación de discapacidad.

Booth y Ainscow (2011) especifican que la educación inclusiva requiere de las siguientes acciones:

- poner los valores inclusivos en acción
- visualizar cada vida y cada muerte como el mismo valor, no hay una vida más importante que otra, todas las personas son valiosas
- apoyar a todos a sentirse que pertenecen a la comunidad
- aumentar la participación de niños y adultos en actividades de aprendizaje y enseñanza y en las relaciones y las comunidades de las escuelas locales
- reducir la exclusión, la discriminación, las barreras para el aprendizaje y la participación social
- reestructurar las culturas, políticas y prácticas para responder a la diversidad de manera que todos sean valorados como iguales
- vincular la educación con las realidades locales y mundiales
- aprender que la reducción de las barreras para algunos estudiantes también puede beneficiar al conjunto del curso
- conocer las diferencias entre los niños, entre los adultos y entre los recursos para el aprendizaje
- reconocer el derecho de los estudiantes a una educación de alta calidad en su localidad
- comprender que las mejoras de la institución deben beneficiar al personal, padres y estudiantes
- enfatizar el desarrollo de las comunidades y de los valores y logros de la institución escuela, así como los logros
- fomentar relaciones mutuamente sustentadoras entre las escuelas y las comunidades circundantes
- reconocer que la inclusión en la educación es un aspecto de la inclusión en la sociedad

El cambio cultural que propone la educación inclusiva se relaciona con el cambio del sistema de valores, actitudes, creencias y conocimientos ampliamente compartidos por una comunidad y transmitidos de generación a generación. Es la fuerza motora por la cual se mueven los grupos humanos (García, Escarbajal y Escarbajal, 2007). Unesco señala que el concepto de cultura alude a todos los rasgos espirituales, materiales, intelectuales y afectivos distintivos de una comunidad, y abarca tanto las artes como las letras, los modos de vivir, las maneras de vivir juntos, los sistemas de valores, tradiciones y creencias. De este modo, la cultura la podemos encontrar en los conocimientos, valores, actitudes, creencias, tradiciones, normativas y los componentes materiales de una comunidad. En el caso específico de este estudio, la cultura se manifiesta en los diversos actores (estudiantes con discapacidad, estudiantes sin discapacidad, profesores, autoridades, administrativos, la infraestructura (física y virtual), la normativa institucional (documentos internos), las

prácticas educativas (prácticas del docente) y los apoyos institucionales a docentes y estudiantes con discapacidad (Programa de Apoyo a la Discapacidad en la Universidad de La Serena).

En conclusión, es necesario destacar que la educación como un derecho básico, es el soporte que tiene la sociedad para consolidar el sistema político-democrático, y ofrecer garantías a todos (Molina, 2010), por ello la educación inclusiva es crítica para fortalecer ese ideal republicano. La educación inclusiva requiere necesariamente reflexión y compromiso de toda la comunidad educacional con la democratización y la afirmación del derecho de las personas o grupos habitualmente silenciados a ser escuchados (Supinos y Rodríguez-Hoyos, 2011). Por esto, esta modalidad educacional es una responsabilidad de los docentes de aula, de las instituciones educacionales que deben apoyar la labor docente, del Estado y de la sociedad civil en su conjunto quienes impulsan los cambios y permiten que estos cambios perduren en el tiempo.

2.3. Fundamentos

La educación inclusiva, tal como se mencionó anteriormente, se basa en los derechos humanos: *“todo ser humano tiene derecho a una educación de calidad”* que promueva su desarrollo integral y el de su comunidad. Esta modalidad educacional se basa en el respeto a la corporalidad del otro, es decir al principio del respeto no solo el cuerpo del otro sino que también de su pensamiento (Eco y otros, 1998). El principio de respeto a la corporalidad es fundamental ya que se debe considerar las características propias del sujeto y su contexto para realizar las modificaciones en este último, a fin de promover el desarrollo de cada ser humano, respetado su manera específica de ser y apoyándolo para que desarrolle su proyecto de vida en comunidad.

La educación inclusiva también respeta el principio de multiculturalidad. Es decir, respeta y valora las diferencias entre el alumnado y las considera oportunidades para aprender. Para ello, Ramsey (1987, en Sainback y otros, 1999) presenta ocho objetivos a alcanzar relacionados con el respeto a la multiculturalidad:

- ayudar a los estudiantes a reconocer y elaborar identidades positivas de género, raza, cultura, clase social e individual y a reconocer su pertenencia a grupos diferentes
- promover en los niños que se consideren parte de una cultura más amplia a fin de que empalicen con otras personas de otros grupos
- promover la valoración de formas de vivir diferentes
- estimular el interés por las demás personas y promover el deseo de cooperar entre los estudiantes
- desarrollar una conciencia realista de la sociedad contemporánea y el sentido de responsabilidad social más allá del grupo familiar inmediato
- promover que se desarrollen capacidades para analizar críticamente su medio y sean activistas sociales
- apoyar el desarrollo de competencias educativas y sociales para ser miembros activos en la sociedad sin perder su identidad cultural y lingüística de origen
- promover relaciones eficaces y recíprocas entre instituciones educacionales y familias

La educación inclusiva –en todos los niveles educacionales- se basa en el respeto de la multiculturalidad y en una conducta ética al interior del aula. De este modo se promueve dicha conducta en los educandos, pero además se promueve que

sean agentes de cambio de la injusticia social. Es decir, el respeto y la conducta ética que propone Gardner (2008) son las mentes que se requieren para el presente siglo, y además son la base de la educación inclusiva.

La no discriminación, es otro de los valores en los cuales se basa la educación inclusiva. Este valor establece que cada persona tiene derecho a ser dignificado, a participar en la construcción de la sociedad y a no ser segregado. La educación inclusiva es un modo de vivir éticamente.

2.4. Rol de la comunidad

El concepto de educación inclusiva alude a la conformación de comunidades educacionales respetuosas de la diversidad, acogedoras y humanizadas. La comunidad inclusiva se caracteriza porque consideran la colaboración y cooperación como un elemento crítico en los procesos de enseñanza-aprendizaje y como base del desarrollo humano.

La comunidad educativa, en cualquier nivel educacional, cumple un rol fundamental es la construcción de una institución educacional inclusiva porque asume valores en los que se reconoce, valora y respeta a todos los estudiantes y miembros de la comunidad. Por ello, la comunidad no solo deberá estar atenta a lo que se enseña sino que fundamentalmente a cómo se enseña (Sapon-Shevin, 1999).

Las comunidades educativas inclusivas exploran las diferencias entre sus miembros y las consideran como oportunidades valiosas para experimentar y comprender la riqueza de la diversidad de toda comunidad.

Sapon-Shevin (1999 en Sainback y otros, 1999) postula que las diferencias entre las personas pueden variar en muchas dimensiones y que además, las personas se configuran en base a la pertenencia de su grupo. Esta pertenencia puede ser a diferentes grupos a la misma vez. Así, una persona puede pertenecer a una institución educativa, a un grupo deportivo y a una religión al mismo tiempo. Por ello, la inclusión debe abarcar todas las dimensiones del ser humano y no solo una característica.

Para promover el respeto al carácter multicultural y polifacético de las comunidades educativas inclusivas, Sapon – Shevin (1999, en Sainback y otros, 1999) propone diferentes estrategias.

- respeto y reconocimiento positivo de las diferencias raciales, para ello se debe enseñar la diversidad racial de manera precisa y respetuosa para no caer en los estereotipos o rarezas y analizar conductas de discriminación y analizar la historia de diferentes puntos de vista, no solo de los vencedores
- descubrir y valorar las diferencias culturales, en especial porque todas las personas tienen una cultura de origen que es valiosa y merece respeto porque esa diversidad lingüística, cultural y en el sistema de creencias enriquece al grupo
- valorar las diferencias en los distintos tipos de familia, ya que existen familias monoparentales, extendidas etc., además de las familias nucleares tradicionales, todos estos grupos humanos son valiosos
- valorar las diferencias de género, promoviendo en los educandos el reconocimiento y aceptación de las diferencias de sexo sin caer en estereotipos pero presenten las funciones de género como opciones sin asignar valores, para ello se deberá cuidar el lenguaje y favorecer el trabajo en grupos heterogéneos, para que todos se sientan implicados

- descubrir las diferencias religiosas sin fragmentar el grupo ni destruir el sentido de comunidad, destacando que todos tienen orígenes diferentes, por ello cada fiesta de este tipo debe presentarse desde una perspectiva multicultural
- descubrir las semejanzas y las diferencias en las destrezas y capacidades diferentes, por ello el docente debe promover que todos los estudiantes se conozcan y tomen conciencia de sus fortalezas y debilidades para establecer sistemas de apoyo al interior del curso. Por ello se debe evitar las evaluaciones competitivas y destacar y valorar las colaborativas
- promover ser agentes de cambio para oponerse a los estereotipos y a las conductas opresoras y ser consumidores críticos, es decir enseñarles a evaluar lo que adquieren

Las instituciones educativas, en cualquier nivel educativo, deben gestionar desde el aula un sentimiento de comunidad. Promover que todos los miembros se sientan respetados y valorados en sus diferencias y similitudes, pero además deben promover que cada persona que conforme dicha comunidad se convierta en un agente activo en defensa de la inclusión, la igualdad, la justicia y el respeto. Este sentido de comunidad y de su promoción implica que los estudiantes tomen conciencia de las diferencias, apoyen a los otros y sean activos para modificar las estructuras opresoras de los diferentes grupos, que trabajen de manera colaborativa. Para ello, se deberá promover una organización democrática que recoja las inquietudes y apoye a todos sus participantes. Este sentido de comunidad respetuosa de la diversidad se construye además, sobre la base de los apoyos que la propia comunidad le entrega al docente, a los funcionarios y a los propios estudiantes.

Las universidades inclusivas deben promover que sus estudiantes y todos los miembros de su comunidad se sientan respetados y valorados y se transformen en agentes activos en defensa de los valores que sustentan la inclusión.

2.5. La inclusión en el aula

Los docentes de aulas inclusivas, sin importar el nivel educativo de pertenencia, deben poseer capacitación profesional adecuada. Es decir, deben poseer las competencias necesarias para reflexionar sobre su propia práctica de enseñanza, pero además ser flexibles, estar abiertos al cambio, ser críticos consigo mismo, y ser capaces de desarrollar un amplio dominio de destrezas cognitivas y relacionales (Shön, 1983; 1987). El profesor universitario además de su competencia disciplinar debe poseer capacitación para enseñar en este nivel de enseñanza y para atender la diversidad de su estudiantado.

El docente de un aula inclusiva además, debe ser capaz de cooperar con otros docentes, con las familias en el caso de estudiantes menores de edad, con los participantes y representantes del bienestar social (Niemi y Jukku-Sihvonen, 2009) para promover en sus estudiantes a cargo, la búsqueda del sentido humano en la sociedad (Sader, 2008). Finalmente, toda la reflexión de los docentes debe guiarse por la dimensión teleológica (Zeichner, 1993). Una dimensión que implica que cuando analice su propia práctica profesional considere también, cuestiones morales y éticas como la justicia y equidad social y un compromiso activo por defender dichos principios.

Las reflexiones de los docentes de aulas inclusivas, en cualquier nivel de enseñanza, debe trascender lo cotidiano, cuestionando, analizando y considerando alternativas de transformación a la realidad para aspirar al *cómo deben ser las cosas* y no asumirlas *tal como son*. En ese contexto, la reflexión sobre su propia práctica debe

considerar no solo el contexto social de ésta, sino que debe aspirar a la democratización y emancipación (Mészáros, 2008), en especial, de aquellas situaciones en donde se den eventos educativos injustos.

Los profesores de las organizaciones educativas inclusivas deben poseer conocimiento disciplinar pero además deben ser capaces de actuar de manera comprometida y colaborativamente para desarrollar comunidades de aprendizaje que aspiren a la justicia social, a la emancipación y búsqueda de sentido del ser humano en la sociedad. En el caso de las universidades, los docentes también deben colaborar con el rol que tiene la institución en la construcción de civilización.

Los profesores atienden una gran diversidad de estudiantes en sus aulas, y en ocasiones pueden necesitar del apoyo de especialistas de diversas disciplinas para utilizar estrategias que enfatizan aspectos positivos, impactar en la autoestima e interés por aprender y lograr satisfacer el conjunto de necesidades de todos los alumnos (York, Giangreco, Vandercook y Macdonald, 1999, en Sainback y otros, 1999).

El soporte que requiere un profesor de un aula inclusiva para apoyar sus esfuerzos depende de los resultados educativos que se esperan y de las expectativas que se tengan respecto a que todos los estudiantes tengan éxito en las actividades de aprendizaje y de desarrollo social. Se requiere una interdependencia positiva y que el apoyo produzca el efecto deseado por ambas partes. Los apoyos en el aula inclusiva, según York y otros (1999, en Sainback y otros, 1999) se diferencian en cuatro tipos: mediante recursos, moral, técnico y en la evaluación. Estos se especifican a continuación:

- apoyo mediante recursos tales como materiales tangibles, financieros, humanos, informativos, su uso no siempre aseguran su efectividad, en muchos casos de carencia la creatividad de la comunidad alcanza mejores resultados
- apoyo moral que se dan entre las personas involucradas para confirmar el valor de cada uno como individuo y como parte de la clase, como la atención activa sin emitir juicios de valor lo que promueve las interacciones más contenedoras
- apoyo técnico es ofrecer destrezas o técnicas específicas para que el docente pueda poner en práctica, incluye capacitación acerca de estrategias, métodos, enfoques o ideas concretas
- apoyo en la evaluación es proporcionar asistencia para la recopilación de información que permita supervisar y adaptar los apoyos

El tipo y grado de intensidad del apoyo que el estudiante requiere, en cualquier nivel de enseñanza, depende de la necesidad que presente, en diferentes momentos (Cork y otros, 1999, en Stainback y otros, 1999). Los apoyos se seleccionan de manera colaborativa con todos los miembros del equipo pero en especial, con la propia persona que recibe el apoyo.

La persona que enfrenta una barrera al aprendizaje y participación social, según la edad, es la que mejor sabe qué tipo de apoyo requiere y durante cuánto tiempo. Asimismo, el grado del apoyo para que sea bien preciso requiere comunicación y coordinación entre todos en el equipo para no recargar al estudiante y su familia y terminar entregando un servicio no deseado. El estudiante de educación superior, a diferencia de otros niveles educativos, tiene mayor conciencia del tipo de apoyos que requiere y más autonomía para tomar sus propias decisiones referidas al tipo y duración de dichos apoyos. Sin embargo, siempre se debe tener en

consideración que los apoyos educacionales y sociales que se entregan a los estudiantes de cualquier nivel educacional, son para equiparar las desigualdades y garantizar equidad pedagógica e igualdad de oportunidades, no para sobreproteger.

Finalmente, para seleccionar los estudiantes que recibirán apoyos específicos se considera que se debe evitar o superar una dificultad proveniente de una discapacidad, del ambiente o del cruce entre ambas variables (Cork y otros, 1999, en Sainback y otros, 1999). Entre las características del estudiante se consideran: destrezas adquiridas y aspectos del funcionamiento intelectual, comunicativo, social, físico, sensorial o de salud. De las características del docente y los miembros de la clase se considera el conocimiento y experiencia previa. Finalmente, de las influencias ambientales, se toma en consideración las características del hogar y de la comunidad. Una vez que todas las personas han seleccionado el mejor tipo de apoyo para modificar el entorno o acomodarlos al alumno o profesor concreto, se busca el profesional más pertinente en la institución para entregar dicho apoyo. En el caso de los estudiantes de educación superior, el propio estudiante participa en la toma de decisiones de los apoyos y se compromete a utilizarlos. En estudiantes menores de edad, participa en las decisiones pero quien toma la decisión final, es la familia o el responsable legal.

El docente, en cualquier nivel de enseñanza, es responsable de desarrollar una educación inclusiva en el aula, para ello debe contar con el apoyo institucional, el apoyo del sistema educacional, el apoyo del Estado y de la sociedad. Esto obliga a las instituciones educacionales a incluir a todo el estudiantado en las actividades educativas y sociales que se realizan en el aula común. La institución además, debe contar con una política pública y una sociedad civil que respalde los cambios educacionales hacia la inclusión. Las instituciones educacionales además, deben ser promotoras de los cambios sociales en la sociedad. En especial, las universidades deben asumir su rol de ser modelos de conducta social para la sociedad, en el interior de este tipo de organización se debe observar respeto y valoración de la diversidad, ejercicio de la democracia y participación de toda la comunidad en la toma de decisiones.

La institución educacional que aspira a instalar una educación con enfoque inclusivo deberá generar una atención educativa que satisfaga las necesidades de todos sus estudiantes. También deberá promover que todos los estamentos que conforman dichas organizaciones: educandos, profesores, personal de la educación y familias en caso de los menores de edad, se sientan acogidos, respetados y valorados.

Por ello, es crítico generar un sentido de comunidad educativa (Stainback y otros, 1999; Booth y otros, 2012), comunicándose con sinceridad y respeto, construyendo relaciones humanas más profundas, estableciendo compromisos significativos y creando espacios en donde todos se sientan aceptados como iguales (Flynn, 1989). Este tipo de educación aspira a enseñar contenidos y a ser modelo de comportamiento social, porque hace que todos se sientan aceptados y respetados, y esto requiere tiempo, esfuerzo y mucho ánimo (Booth y otros, 2012).

2.6. La inclusión en la institución educacional

La institución educacional es fundamental para entregar los apoyos necesarios al docente del aula inclusiva. Por ello es crítico que al interior de estas organizaciones se promueva y desarrolle un trabajo colaborativo y cooperativo entre todos los miembros de la comunidad educativa: profesores, estudiantes y familias; porque la base de toda inclusión, es el trabajo de profesionales que desarrollan su labor de

manera conjunta para todo el estudiantado (Graden y Bauer, 1999, en Sainback y otros, 1999). Para ello, no solo se requiere del cambio de actitud de estos miembros sino que también de un cambio organizacional.

El cambio en la institución educativa requiere un cambio en las políticas, los valores y el sistema ya que las barreras también pueden estar en las aulas, las oficinas, los lugares de esparcimiento, las políticas institucionales y la cultura de la propia institución que dificultan la participación igualitaria de todo el estudiantado (Bruijn, Regeer, Cornielje, Wolting, van Veen, y Niala, 2012).

Todos los miembros de la institución educativa que aspira a la inclusión deben trabajar en conjunto para la elaboración, desarrollo y evaluación de las adaptaciones que se realizarán en las aulas y en toda la institución. Este trabajo se debe realizar de manera colaborativa y sistemática y requiere de una organización estructurada que sea capaz de hacerse cargo de que todos sus estudiantes aprendan.

El docente del aula inclusiva debe tener los apoyos institucionales para poder tomar decisiones y actuar frente a la diversidad de sus estudiantes. El estudiante que lo requiera, tiene derecho a recibir apoyos para que pueda gestionar su propio aprendizaje. Por lo tanto, los ámbitos específicos a desarrollar en la institución son la capacidad de resolver problemas de manera colaborativa (Graden y otros, 1999, en Sainback y otros, 1999).

La institución educativa inclusiva debe realizar diversas acciones para que se establezcan relaciones significativas entre docentes y expertos para trabajar de manera colaborativa y cooperativa. Este tipo de trabajo permite comprender de mejor manera como un estudiante puede aprender en condiciones concretas de aula y juntos buscar posibles soluciones (Graden y otros, 1999, en Sainback y otros, 1999). Los autores plantean diversas acciones a desarrollar:

- servicio indirecto, el docente colabora con otro a fin de diseñar estrategias en el aula común que promuevan el aprendizaje de todos los estudiantes
- relación colaborativa de coordinación, es el desarrollo y mantención de relaciones positivas y de confianza entre todos los colaboradores, esto depende de las capacidades interpersonales y no de los títulos, por eso el experto debe ser capaz de escuchar con atención y sugerir alternativas
- relaciones voluntarias y posibilidad de oponerse, la relación de colaboración es voluntaria y la persona que colabora puede rechazar o aceptar el consejo, la decisión de la modificación curricular siempre es decisión del docente de aula, el experto debe ser capaz de motivar al docente
- el docente de aula participa activamente, ya que es el quien describe la situación, es responsable y quien decide los cambios del currículo, el profesional de apoyo solo da sugerencias pero deben ser pertinentes a cada situación concreta
- el objetivo de la colaboración es apoyar a un estudiante a mejorar su aprendizaje y prevenir que otros estudiantes presenten alguna dificultad, de este modo se mejoran los resultados de la mayoría
- confianza y confidencialidad, las relaciones en un clima de respeto y confianza permiten trabajar de manera colaborativa sin temor al enjuiciamiento, por ello se debe dar sugerencias y no enjuiciar o culpar al docente

Una vez establecida la forma de trabajo colaborativa entre los individuos de una institución, se debe utilizar una estrategia sistemática para resolver el problema

(Graden y otros, 1999, en Sainback y otros, 1999). Los autores señalan que esta estrategia debe poseer la siguiente secuencia:

- definir con claridad el problema, definir de manera concreta (u operativa) un problema que sea modificable, identificar los componentes y los factores relacionados con él, e incorporar características del contexto escolar (organización del aula, estrategias docentes, interacciones entre profesores y estudiantes, entre compañeros y establecer los objetivos concretos o nivel deseado de actuación, a fin de establecer la discrepancia
- analizar el problema, esto implica: usar el marco sistémico y el enfoque de embudo para analizar el contexto del problema y cómo se puede modificar para ayudar al estudiante, realizar un análisis contextual de las variables del problema y generar hipótesis comprobables
- estudiar alternativas y ofrecerle al docente de aula un conjunto de opciones creativas, considerando los recursos y opciones disponibles en la institución
- seleccionar la estrategia, el docente de aula selecciona la estrategia concreta y que no afecte el desarrollo de su clase
- clarificar la estrategia, el docente de apoyo especifica ¿quién, qué, cuándo, dónde y cómo? para asegurar el éxito del apoyo
- poner en práctica la estrategia y proporcionar apoyo durante el desarrollo si es necesario, para hacer seguimiento de la efectividad
- evaluar resultados, recoger datos para evaluar el éxito o no del apoyo

Una vez evaluado los resultados del apoyo para promover la inclusión educativa y social, la estrategia se inicia de nuevo porque el proceso de educación inclusiva nunca termina, los estudiantes cambian y las exigencias de la sociedad se modifican constantemente. Para ello, se requiere de una organización inteligente, de una que esta constantemente aprendiendo y trabajando de manera comprometida y colaborativa.

2.7. La inclusión en la sociedad

La educación inclusiva promueve que la comunidad de la institución educativa asuma un rol de modelo de conducta social. En este modelo se respeta a cada persona y se lo apoya a desarrollar todo su potencial. Esta forma de vivir requiere no solo un aula y una institución educativa comprometida sino que también una sociedad en la cual los educandos puedan vivir los valores enseñados en sus instituciones educativas y en sus comunidades.

Hegarty (1991; en García, 1992) señala que el contexto de la educación y por ende de la educación inclusiva comprende tres niveles: aula, institución educativa y sistema educativo porque la educación está sujeta a las presiones del Estado y de la sociedad civil en su conjunto.

El contexto áulico de la educación inclusiva se refiere específicamente a cómo extender las teorías de aprendizaje a los estudiantes con discapacidad y crear condiciones óptimas de aprendizaje para todo el estudiantado. El contexto institucional, se refiere a la interrelación de todos los componentes del centro educativo para analizarlos desde un modelo holístico. Por último, el contexto sistema educativo propiamente tal, se refiere a la localización de los recursos y el impacto de la legislación en la institución educativa.

El contexto de la educación también comprende la sociedad en la cual se encuentra la institución educativa. La sociedad se manifiesta a través de la cultura

que comparte una comunidad. La cultura es el sistema de valores, actitudes, creencias y conocimientos ampliamente compartidos por un grupo humano y transmitido de generación a generación. Es la fuerza motora por la cual se mueven las comunidades (García, Escarbajal y Escarbajal, 2007).

El concepto de cultura alude a todos los rasgos espirituales, materiales, intelectuales y afectivos distintivos de una comunidad, y abarca tanto las artes como las letras, los modos de vivir, las maneras de vivir juntos, los sistemas de valores, tradiciones y creencias.

La cultura se expresa en conocimientos, valores, actitudes, creencias, tradiciones, normativas y componentes materiales de una comunidad. En el caso específico de este estudio, la cultura estaría en los diversos actores (estudiantes con discapacidad, estudiantes sin discapacidad, profesores, autoridades, administrativos, personal auxiliar y familiares de estudiantes con discapacidad), la infraestructura (física y virtual), la normativa institucional (documentos internos), las prácticas educativas (prácticas del docente) y los apoyos institucionales a docentes y estudiantes con discapacidad (Programa de Apoyo a la Discapacidad en la Universidad de La Serena).

La educación es un derecho básico porque es el soporte que tiene la sociedad para consolidar el sistema político-democrático, y ofrecer garantías a todos (Molina, 2010). La educación inclusiva es crítica para fortalecer ese ideal republicano por eso requiere reflexión y compromiso con la democratización y la afirmación del derecho de las personas o grupos habitualmente silenciados a ser escuchados (Supinos y Rodríguez-Hoyos, 2011).

2.8. Factores promotores u obstaculizadores

Ainscow y otros (2009) señalan que existen diversos factores que promueven que el proceso de educación inclusiva, en cualquier nivel de enseñanza, sea exitoso. Entre los factores de éxito se destacan:

- tener en consideración el contexto local, cultural e histórico porque asegura la pertinencia de la enseñanza y asegurar la significatividad de los aprendizajes
- valorar y respetar las diferencias de todos los estudiantes para acogerlas e incorporarlas en el diseño curricular
- tener presente que esta educación es un proceso constante, no termina jamás porque los estudiantes son diversos y las exigencias de la sociedad varían
- identificar y eliminar las barreras hacia el aprendizaje y participación social, para ello se deberá recopilar información de diferentes fuentes que permitan mejorar las prácticas y las políticas educativas
- buscar presencia, participación y éxito de todos los estudiantes, por ello interesa no solo mejorar la asistencia sino que también la participación y el punto de vista del estudiante
- asumir un compromiso moral con los estudiantes en riesgo, todos los estudiantes deben aprender.

En el caso de las universidades, estos factores se aplican para elaborar las políticas y prácticas de la institución. La institución debe tener presente el lugar de procedencia de los estudiantes para tomar decisiones curriculares, valorar la diversidad en el estudiantado como un elemento que enriquece las prácticas pedagógicas, eliminar o minimizar las barreras al aprendizaje y participación social para que todos se sientan acogidos y asumir un compromiso con los estudiantes en riesgo. No se trata de bajar el nivel de exigencias o de contenidos ni de

sobreprotegerlos sino de acompañarlos en su proceso de enseñanza aprendizaje para que aquellos estudiantes que estén motivados a aprender puedan hacerlo y desarrollar habilidades académicas y sociales.

Hollenweger, Pantić y Florian (2015) postulan que las prácticas inclusivas desarrolladas por los docentes deben considerar cuatro aspectos críticos: profesor, estudiante, plan de estudio y contexto:

- profesor: el profesor debe tener un desarrollo profesional docente permanente en cuanto a actitudes, conocimientos y habilidades pedagógicas. Este desarrollo profesional implica una responsabilidad de su propio aprendizaje a lo largo de la vida, aprendizaje que incluye la valoración de sus competencias profesionales como factor clave para la inclusión
- estudiante: la valoración que tiene el docente de la diversidad de sus estudiantes influye en la aceptación de cada estudiante como sujeto de derecho a la educación. Así, se garantiza el acceso, participación y logros académicos para todos los estudiantes.
- plan de estudio o currículum: el docente debe asegurar el acceso al currículum regular de todos los estudiantes, mediante apoyos y servicios que favorezcan los procesos y resultados del aprendizaje
- contexto: el profesor debe desarrollar sus funciones profesionales de manera colaborativa y en equipo o redes con otros actores del sistema educativo, para construir sólidos entornos de aprendizaje.

Los profesores universitarios deben estar capacitados y actualizados no solo en el conocimiento disciplinar sino que además en la didáctica específica de este saber, deben conocer a sus estudiantes y brindar espacios de participación, conocer el plan de estudio y promover que los estudiantes aprendan y trabajar de manera colaborativa con los demás miembros de la institución educacional. Este aspecto puede tornarse difícil en especial con los profesores contratados por horas, pero las tecnologías de la comunicación facilitan el contacto más permanente, entre todos los actores de la comunidad.

Ainscow, Farrel y Tweddle (2000), señalan que los principales factores de riesgo en la educación inclusiva son:

- confusión en el término de educación inclusiva, lo que puede afectar la calidad de este modelo educativo
- algunos miembros del cuerpo docente no apoyan la filosofía inclusiva
- las agrupaciones *de y para* personas en situación de discapacidad abogan por una educación segregada

Los profesores y las instituciones educacionales deben estar en concordancia con los principios de la educación inclusiva para asegurar su éxito en los procesos y resultados educativos. Los profesores deben poseer conocimientos y actitudes de apertura hacia los estudiantes con discapacidad y/o vulnerabilidad, así como experiencias con estudiantes con estas características y un nivel de formación y especialización adecuado que les permita ofrecer respuestas educativas más efectivas y pertinentes para todos los estudiantes, independientes de sus características de aprendizaje. Las instituciones deben proveer los espacios para que los docentes puedan capacitarse y trabajar de manera colaborativa (Ainscow y otros, 2000; Ainscow y otros, 2009; Giné y otros, 2009).

Las instituciones educacionales que aspiran a la inclusión requieren de políticas y prácticas que aseguren el éxito de la educación inclusiva, y de líderes comprometidos con dichos valores. Requieren un liderazgo con base en valores inclusivos, estructuras de apoyo flexibles y articulación con otras instituciones que posean más experticia en esta temática (Ainscow y otros, 2000; Ainscow y otros, 2009).

La institución educacional inclusiva además, requiere de una política pública que garantice los recursos necesarios para desarrollar dichos procesos y voluntad política para asegurar la democracia y justicia social en cada comunidad (Ainscow y otros, 2009). La política pública debe explicitar un fuerte compromiso con los valores de la inclusión, no solo que incorpore el respeto a la diversidad en todos los niveles de enseñanza sino que además incorpore esta dimensión como un criterio de calidad educacional, en todos los niveles educacionales.

2.9. Educación inclusiva en Europa

La educación inclusiva en Europa comienza con tres hitos fundamentales: el principio de normalización, el Informe Warnock y la Declaración de Salamanca.

El principio de “normalización” propuesto por N. Bank-Mikkelsen en 1955 señala que las personas con deficiencia mental deben llevar una existencia tan próxima a lo normal como sea posible. En 1969, B. Nirje analiza el concepto y lo reformula como: *“Hacer accesibles a los deficientes mentales las pautas y condiciones de la vida cotidiana que sean tan próximos como sea posible a las normas y pautas del cuerpo principal de la sociedad”*. Este concepto se difunde por Europa y Estados Unidos, en donde W. Wolfensberger lo vuelve a reformular incorporando la didáctica:

“Normalización es la utilización de medios culturalmente normativos (familiares, técnicas valoradas, instrumentos, métodos, etc.), para permitir que las condiciones de vida de una persona (ingresos, vivienda, servicios de salud, etc.) sean al menos tan buenas como las de un ciudadano medio, y mejorar o apoyar en la mayor medida posible su conducta (habilidades, competencias, etc.), apariencia (vestido, aseo, etc.), experiencias (adaptación, sentimientos, etc.), estatus y reputación (etiquetas, actitudes, etc.)” (Wolfensberger).

El principio de normalización evoluciona y se amplía para considerar en la actualidad no solo a las personas con discapacidad intelectual sino que a todas las personas, incluyendo a las personas con otras discapacidades. Pasa de estar centrado en resultados (Bank-Mikkelsen), o los medios (Nirje), a analizar de manera conjunta los medios y resultados (Wolfensberger). El principio ya no se aplica solo al sistema educacional sino que a todo el sistema sociedad en la cual vive la persona.

El “Informe Warnock”, documento elaborado por una comisión presidida por la Dra. Mary Warnock, en el Reino Unido en 1978, plantea el principio de la integración en el ámbito escolar: *“todos los niños tienen derecho a asistir a la escuela ordinaria de su localidad, sin posible exclusión”*. En el Informe se plantea que las personas que presentan una deficiencia en su capacidad de aprendizaje presentan una necesidad especial y por lo tanto requieren atención especial. Se comienza a esbozar además el concepto de “integración social” o “integración laboral”, ampliándolo más allá de lo educacional. La integración es un derecho propio de cada persona a ser integrado y requiere analizar el entorno del sujeto para adecuarlo, ya sea con adecuaciones curriculares en el aula o puesto de trabajo o con medidas de discriminación positiva.

La Declaración de Salamanca, documento final de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales celebrada en 1994 en Salamanca y

patrocinado por UNESCO, hace un nuevo giro de la normalización a la inclusión en el sistema educativo. Se centra en tres aspectos críticos: no discriminar y basarse en las condiciones de discapacidad, ofrecer a todos las mejores oportunidades y condiciones de educación e involucrar a todos los estudiantes en las mismas actividades. El concepto se generaliza a otros ámbitos de la vida social.

La Agencia Europea para Necesidades Especiales y Educación Inclusiva (2003), señala que los países de la Región se han comprometido a trabajar por sistemas educacionales más inclusivos. Si bien, estos sistemas inclusivos son vistos como un ideal ético y político, su expresión varía de país en país, según su contexto, historia pasada y actual. En los 28 países que conforman la Agencia, existe acuerdo que se deben realizar Adaptaciones Curriculares Individuales (ACI) para los estudiantes con Necesidades Especiales en enseñanza primaria y secundaria. Si bien el porcentaje de este tipo de estudiantes varía de país en país entre el 2% al 10%, y de 2 a 10 tipos de Necesidades Especiales, esto se debe a que se evalúa a los estudiantes de manera diferentes y se conceptualiza de diversas maneras sus características específicas.

La Agencia (2003) divide las políticas de inclusión de los países europeos en tres categorías: a) los países de primera categoría o con enfoque a una banda, incluye países que desarrollan políticas y prácticas de casi todos los estudiantes en la educación ordinaria y con apoyo de una gran variedad de servicios en dichas instituciones, b) los países de segunda categoría o con enfoque a varias bandas, disponen de una multiplicidad de enfoques hacia la integración y ofrecen variados servicios tanto en la modalidad educación especial como en la educación ordinaria y, c) los países de tercera categoría o con enfoque a dos bandas, incluye a los países en los cuales hay dos sistemas educacionales, uno para estudiantes con necesidades educativas especiales y otro para el resto de los estudiantes sin discapacidades. Sin embargo esta clasificación varía según el cambio de políticas de cada país.

La educación inclusiva en Europa, según la Agencia (2003), ha funcionado mejor en primaria que en secundaria porque en este nivel hay otras problemáticas como: especialización de los docentes, diferentes tipos de organización de las instituciones educacionales, la distancia entre los estudiantes con Necesidades Especiales y sus compañeros aumenta con la edad. Los docentes de todos los niveles educacionales requieren apoyos, formación, disminuir el número de estudiantes por aula y reducir la carga horaria para mejorar los procesos de educación inclusiva. También se requiere eliminar el etiquetado del estudiantado.

En educación superior, la educación inclusiva es una aspiración establecida en la declaración del Consejo de Ministros de Educación sobre la participación en la Educación Superior como parte de los Objetivos de 2019 para la Educación en Europa (2004). Por ello, en Europa se han implementado diversas iniciativas políticas para asegurar el ingreso, progresión y egreso de estudiantes con necesidades educativas en este nivel de enseñanza (Agencia, 2006).

La cifra exacta de estudiantes con discapacidad que han ingresado a la educación superior en Europa es relativa, ya que muchos estudiantes con discapacidad o no la declaran o no tienen conciencia de ella (Agencia, 2006). Pero si se puede hacer un estimativo sobre el 10% de la población que tiene algún tipo de discapacidad en Europa, por esto se puede señalar que las cifras de estudiantes con discapacidades en educación superior son más bajas de lo que debiera esperarse. Otra dificultad para identificar estos estudiantes es que los países europeos tienen distintas políticas de admisión a educación superior, existen políticas hacia la

población con discapacidad y derechos diferentes en cada país, a pesar que las expectativas de estudio han aumentado.

Todos los países europeos manifestaron a la Agencia (2006) que están realizando mejoras en la legislación, derechos y distintas formas de apoyo para los estudiantes con discapacidad en educación superior. Los apoyos declarados se pueden analizar en tres ámbitos específicos: a) Derechos de acceso y apoyo dentro de la educación superior, b) Apoyo a nivel nacional para alumnos con NEE, c) Apoyo a nivel institucional. Los apoyos específicos que se entregan a los estudiantes con discapacidad son:

- a) Derechos de acceso y apoyo dentro de la educación superior. Todos los países poseen una legislación que protege los derechos para el acceso y apoyos para los estudiantes con necesidades educativas especiales a la educación superior, pero varían sus formas. Algunos países poseen una legislación general (Islandia, Alemania, Malta, Rumania y Suiza), otros poseen una legislación general con elementos específicos para personas con discapacidad (Reino Unido, Francia, e Italia) y otros poseen una legislación específica para la educación superior (España, Grecia, Portugal) que señalan un porcentaje de admisión obligatorio y otros beneficios como becas y apoyos. Se destaca que diversos países además poseen leyes que especifican beneficios especiales para las personas con discapacidad (Holanda, Noruega, España y Suecia). En el caso específico de España:

“la Constitución tiene artículos sobre los derechos de los discapacitados, así como una ley específica sobre la Integración Social de las Personas con Discapacidad. Otros aspectos de la legislación general tienen elementos específicos que hacen referencia a la ES; la Ley de Universidades es una Ley Orgánica que tiene un artículo específico dedicado a la igualdad de oportunidades para alumnos con NEE. Finalmente, otra legislación específica ofrece la posibilidad de obtener apoyo económico adicional para cubrir las necesidades especiales” (Agencia, 2006, pp: 46).

- b) Apoyo a nivel nacional para alumnos con NEE. Este apoyo está conformado por todos los servicios y organizaciones de apoyo que ofrecen ayuda y asesoría para alumnos con NEE y se organizan de distinta manera según cada país. Por ejemplo, en Bélgica está el ‘VEHHO’ (Centro Flamenco de Conocimientos para la Discapacidad y la Educación Superior), en Holanda ‘Discapacidad+Estudio’, en el Reino Unido ‘SKILL’ (La Junta Nacional para Alumnos con Discapacidades), en Alemania el ‘DSW’ (Deutsches Studentenwerk) todas entregan orientación a las propias personas con discapacidad y a los profesionales que los atienden. En otros países como España, Hungría, Noruega, Polonia, Rumania, esta labor la realizan Organizaciones No Gubernamentales. La mayor problemática no es su conformación sino que deben coordinarse de la mejor manera posible para dar respuesta a las variadas necesidades de apoyo de los alumnos individuales con NEE en la ES.
- c) Apoyo a nivel institucional. Para establecer el apoyo de la propia institución de educación superior para los estudiantes con NEE se requiere que se especifiquen los posibles tipos de apoyo y se expliciten las políticas institucionales sobre el apoyo y la institución. En Suecia y Noruega estas declaraciones explícitas son una obligación. En Francia, Hungría, Islandia, Italia y el Reino Unido no es obligatorio pero todas las instituciones explicitan los apoyos. En Chipre y España, solo algunas instituciones declaran sus planes de apoyo. La organización de los tipos de apoyos varían de país a país, y se

ofrecen de tres maneras diferentes: persona de contacto y coordinador que trabaja con temas relacionados con el apoyo y el consejo educativo; equipo, departamento u oficina de apoyo o, servicio multidisciplinario con equipos de tutores y asesores de diferente formación profesional.

Los países que organiza los apoyos por medio de una persona de contacto son: Austria, Chipre, República Checa, comunidad flamenca de Bélgica, Francia, Hungría, Islandia, Irlanda, Italia, Holanda, Noruega, Suecia, Alemania y Noruega. Los países que además poseen un departamento u oficina que incluye un equipo de profesionales con un perfil multidisciplinar que pueden ofrecer apoyo y asesoría a los alumnos con NEE son Austria, la comunidad flamenca de Bélgica, Italia, Holanda, Noruega, España y Suecia. Cada país además, ofrece diferentes tipos de apoyos para los estudiantes con discapacidad, la Agencia (2006) identifica distintas categorías de apoyos institucionales que normalmente están disponibles para los estudiantes.

TIPO DE APOYO	FRECIENTE EN....
Apoyo académico	Chipre**, República Checa, la comunidad flamenca de Bélgica, Francia, Alemania, Hungría, Islandia, Italia, Malta, Holanda*, Noruega, Polonia, España, Suecia (medidas compensatorias), Suiza (sólo la Universidad de Zurich).
Materiales específicos de apoyo al estudio	Chipre**, República Checa, comunidad flamenca de Bélgica*, Francia, Alemania, Hungría, Islandia, Italia, Malta, Holanda*, Noruega, Portugal, España
Alojamiento	Chipre**, la comunidad flamenca de Bélgica, Francia, Alemania, Hungría*, Islandia, Italia (no en todas las IES), Holanda*, Noruega, Portugal*, Polonia y Suiza (sólo la universidad de Zurich)
Servicios sanitarios	La comunidad flamenca de Bélgica, Francia, Hungría*, Islandia (solo servicios de salud mental), Italia (no en todas las IES), Holanda*, Noruega, Portugal*
Económico	La comunidad flamenca de Bélgica, Francia, Hungría*, Italia, Holanda*, Noruega*, Portugal*, España (con respecto a las tasas), Suiza (sólo la universidad de Zurich)
Asesoría y orientación	República Checa, comunidad flamenca de Bélgica, Francia (a veces a través de asociaciones especializadas), Alemania, Hungría (a veces a través de asociaciones especializadas), Islandia, Italia (no en todas las IES), Malta, Holanda*, Noruega, Portugal*, España, Suecia, Suiza (sólo en la universidad de Zurich).

Cuadro N° 4: Tipos de apoyos para estudiantes con discapacidad
Fuente: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial (2003)

Existen otras formas de apoyo para estudiantes con discapacidad como: movilidad en Austria y Portugal, acceso a las instalaciones en Chipre, servicios de apoyo de especialistas en la comunidad flamenca de Bélgica, asistentes personales en Hungría y España, formación en TIC en Italia, mediación y representación estudiantil a través del sistema público de asuntos sociales en Noruega y Suiza, creación de condiciones de estudio igualitarias para los estudiantes con relación al currículum y a

los programas de estudio en Suecia, apoyo para los docentes y entorno accesibles en Suiza y Suecia. Todos requieren colaboración y participación de todo el personal universitario: profesores, bibliotecarios, personal de administración, etc., para poder trabajar y coordinar equipos interdisciplinarios. Además, los propios estudiantes cuentan con una red informal de apoyos de gran ayuda para su proceso de formación profesional (Agencia, 2006).

En España, la legislación universitaria del año 2007 establece medidas de no discriminación, de igualdad de oportunidades y de acción positiva en favor de los estudiantes con discapacidad (Pérez, 2010). De las 73 universidades españolas, 55 entregan algún tipo de apoyo o atención a los estudiantes con discapacidad. De estas, 48 universidades poseen un servicio o programa específico, y el resto entregan estos apoyos a través de otras estructuras (Agencia, 2006).

Los cambios en las universidades dan cuenta de un cambio en la conceptualización de la discapacidad hacia un paradigma de apoyos y calidad de vida y al aumento de estos estudiantes en educación superior. Sin embargo, existe gran diversidad en los tipos de servicios y apoyos que las universidades entregan a estos estudiantes, porque estos nacen para dar respuestas a casos específicos no como una política global y nacional. También se ha comenzado a aplicar el diseño universal en el diseño curricular, selección del método y políticas de enseñanza flexible que satisfagan las diferencias individuales y se logre disminuir los cambios curriculares posteriores (Agencia, 2006).

Ferreira Villa, Vieira Aller y Vidal García (2014) analizan la atención a los estudiantes con discapacidad en las instituciones de educación superior de Cataluña y señalan que las principales dificultades observadas se relacionan con: identificación de la discapacidad, falta de flexibilidad curricular ya que no hay una normativa clara que especifique las medidas que se debe modificar y la realización de las medidas de adaptación de contenido, información para los profesores a fin de que puedan anticipar a las dificultades y en eso es clave el coordinador de la inclusión, orientación para la inserción laboral más adecuada a las habilidades de los estudiantes con discapacidad, campañas a toda la comunidad, articulación con enseñanza media, adopción de medidas normativas de acción positiva y un sistema de indicadores comunes a fin de poder incorporar las mejores medidas para atender a la diversidad, reconocimiento de las discapacidades invisibles.

Los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) en educación superior reciben diversos tipos de apoyos. Sin embargo, este grupo de estudiantes debe enfrentar siete obstáculos críticos: financiación, actitudes, falta de compañerismo, falta de flexibilidad, accesibilidad, falta de comprensión y falta de información (OCDE, 2003). El primer obstáculo, financiación, se refiere a la falta de coherencia en los modelos de apoyos y las fuentes de financiación. El segundo, a las actitudes del personal de la institución de educación superior (IES) hacia las NEE y la discapacidad, en especial, en la toma de decisiones. El tercero, a la falta de compañerismo y cooperación entre las diferentes IES y otros sectores educativos, especialmente con el sector secundario. El cuarto, a la falta de flexibilidad para ofrecer alternativas y formas individualizadas de aprendizaje para los estudiantes. El quinto, a la accesibilidad física a los edificios lo que demuestra la incoherencia de los objetivos del programa, el contenido y las necesidades individuales y la accesibilidad a la información. El sexto, a la falta de comprensión de que las NEE se originan en la interacción deficiente entre las dificultades de los estudiantes y el entorno que les rodea. El último, a la falta de información fiable sobre la cual basar la investigación y las recomendaciones.

En otros estudios se observa que la principal barrera con la que se enfrentan los estudiantes con discapacidad a la hora de acceder a los centros de educación superior es su derecho al apoyo, el aislamiento social y la falta de comunicación con otros estudiantes y profesores. Además, las políticas orientadas a garantizar los derechos generales de los estudiantes con necesidades educativas especiales todavía cuentan con “espacios vacíos” con respecto a los derechos a los servicios y apoyo verdaderamente disponibles (OCDE, 2003).

La educación inclusiva debe asegurar que a todos los estudiantes, sin importar la edad, se les brinden oportunidades educativas significativas y de gran calidad, en su comunidad, junto a sus amigos y compañeros. Para ello, las legislaciones de cada país deben estar basadas en el compromiso fundamental de garantizar este derecho y tener claridad que la responsabilidad de los sistemas educativos inclusivos son responsabilidad de todos los educadores, líderes y los que están a cargo de tomar las decisiones (Agencia, 2003).

“Los principios operativos que guían la implementación de estructuras y procedimientos dentro de los sistemas educativos inclusivos deben ser los de equidad, eficacia, eficiencia y aumento de los logros de todas las partes interesadas - los estudiantes, sus padres y las familias, los profesionales de la educación, representantes de la comunidad y los tomadores de decisiones - a través de alto la calidad, las oportunidades educativas accesibles” (Agencia, 2003).

La Agencia (2003) recomienda que todos los sistemas educativos inclusivos deben:

- elevar en corto plazo los logros académicos, sociales y personales de los estudiantes mediante el reconocimiento de sus talentos y satisfaciendo eficazmente las necesidades individuales de aprendizaje e intereses, para que mejore sus condiciones de vida a largo plazo.
- asegurarse que todos los interesados valoran el principio de la diversidad. Para ello todos deben participar activamente en el dialogo de las prestaciones de servicio y apoyos a fin de garantizar equidad educacional.
- asegurar la continuidad y flexibilidad de los apoyos y recursos individuales y colectivos, para el aprendizaje de todos.
- asegurar que los apoyos sean personalizados, promuevan la participación activa del estudiante en su propio proceso de aprendizaje e involucren a todos los estudiantes. Esto requiere de marcos curriculares y de evaluación centradas en el alumno; formación flexible y oportunidades de desarrollo profesional continuo para todos los educadores, líderes educacionales y encargados de tomar decisiones; y procesos de gobierno coherentes en todos los niveles del sistema.
- elevar logros, resultados y productos del sistema en su conjunto, promoviendo que todas las partes puedan ser eficaces y desarrollar actitudes y creencias, conocimiento, comprensión, habilidades y comportamientos en concordancia con los principios y valores de la educación inclusiva.
- trabajar de manera colaborativa y cooperativa hacia la mejora continua involucrando a todas las estructuras y procesos de la institución para alcanzar los objetivos compartidos de aprendizaje.

Finalmente, la Agencia (2006) señala que el acceso a una información, fiable y oportuna de los apoyos, es fundamental para promover la educación inclusiva en educación superior. Esta condición se hace crítica para los estudiantes con discapacidad porque ellos deben trabajar más que sus compañeros sin discapacidad, padecen más estrés social y requieren más apoyos específicos (Herman y Kariv

(2004). También son importantes las actitudes de la comunidad educativa, en especial de los líderes educacionales. El personal docente y no docente podrían tener percepciones y actitudes negativas de los estudiantes con discapacidad con consecuencias directas en el éxito académico de éstos, pero la actitud de los líderes institucionales es la que tiene una repercusión más directa en el aprendizaje de los educandos.

Los estudiantes europeos con necesidades educativas especiales de los distintos niveles educacionales (secundaria, formación profesional y enseñanza superior) de 29 países, analizaron la educación inclusiva, en el marco de la Audiencia “Jóvenes Voces: Encuentro sobre Diversidad y Educación”, organizada por el Ministerio de Educación portugués y la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial. En el documento conocido como la Declaración de Lisboa (2007), los jóvenes expusieron sus derechos:

“Tenemos derecho a ser respetados y a no ser discriminados. No deseamos compasión, queremos ser considerados como futuros adultos que vivirán y trabajarán en entornos normalizados.

Tenemos derecho a las mismas oportunidades que el resto de personas, pero con los apoyos que requieran nuestras necesidades. Ninguna necesidad debería ser ignorada.

Tenemos derecho a tomar nuestras propias decisiones y elecciones. Nuestras voces necesitan ser oídas.

Tenemos derecho a ser independientes. Queremos tener la posibilidad de fundar una familia y tener un hogar. Muchos de nosotros deseamos poder ir a la universidad. Además aspiramos a trabajar y no queremos estar separados de las personas sin discapacidad.

La sociedad debe conocer, comprender y respetar nuestros derechos.”

Los jóvenes, en la Declaración de Lisboa, reconocieron las mejoras que se han realizado en el sistema educacional europeo para avanzar hacia un sistema educacional inclusivo, destacando que:

“En general hemos recibido los apoyos adecuados. Pero es preciso seguir avanzando. Mejorar el acceso a los edificios. Frecuentemente los temas relacionados con la accesibilidad del entorno son materia de debate.

Aumentar la sensibilidad de la sociedad hacia la discapacidad.

Las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación) están mejorando y los libros digitales son de mayor calidad.”

Los estudiantes europeos señalaron diversos desafíos que deben enfrentar la educación y la sociedad para ser más inclusiva, los cuales sintetizaron de la siguiente manera:

“Los requisitos de accesibilidad varían según cada persona. Existen diferentes barreras en la educación y en la sociedad dependiendo de las distintas necesidades individuales, por ejemplo:

En las clases y en los exámenes algunos necesitamos más tiempo.

En ocasiones precisamos personal de apoyo en el aula.

Necesitamos disponer del material adaptado en el momento preciso.

La libertad de elección de materias o estudios algunas veces está condicionada por la accesibilidad de los edificios, de los materiales (equipamiento, libros) y de un desarrollo tecnológico insuficiente.

Necesitamos adquirir competencias y destrezas útiles para nosotros y nuestro futuro.

Demandamos un asesoramiento apropiado durante nuestra educación respecto a lo que podemos hacer en el futuro teniendo en cuenta nuestras necesidades.

Persiste la falta de conocimiento sobre la discapacidad. En ocasiones los profesores, el resto del alumnado y algunos padres tienen actitudes negativas hacia nosotros. Las

personas sin discapacidad deberían saber que pueden preguntar si quien tiene una discapacidad necesita o no ayuda.”

Los jóvenes europeos con discapacidad opinan que la educación inclusiva:

“Es muy importante dar la oportunidad a cada uno para elegir qué tipo de educación desea.

La educación inclusiva es la mejor si las condiciones son las óptimas para nosotros. Debe haber apoyos y recursos suficientes, así como docentes con formación adecuada. Los profesores han de estar motivados, bien informados y deben comprender nuestras demandas. Requieren una buena formación, deben saber preguntar lo que necesitamos y estar coordinados correctamente durante toda nuestra escolarización.

Vemos muchos beneficios en la inclusión: adquirimos más habilidades sociales, vivimos mayores experiencias, aprendemos a manejarnos en la vida real y podemos interactuar con todos los amigos con o sin discapacidad.

La educación inclusiva con apoyos especializados individuales es la mejor preparación para la educación superior. Los centros específicos servirían de ayuda a la hora de informar a las universidades acerca de la asistencia que precisamos.

La educación inclusiva es mutuamente beneficiosa para nosotros y los demás.”

Los estudiantes europeos con necesidades educativas especiales concluyen su Declaración, señalando que:

“Somos los constructores de nuestro futuro. Necesitamos eliminar las barreras que hay en nuestro interior y las del exterior. Debemos crecer más allá de nuestras discapacidades, solo así el mundo nos aceptará mejor.”

Las opiniones de los jóvenes europeos en el documento “Declaración de Lisboa” concuerdan con las recomendaciones de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad. Estas opiniones además han permitido analizar y orientar los procesos de educación superior para que sean más inclusivos, pero abren el debate a mejorar las condiciones para que puedan aprender en condiciones de igualdad, ya que no se sienten acogidos ni respetados como adultos, no se sienten respetados por sus diferencias y demandan apoyos especializados para desarrollarse como adultos plenos de derechos.

Los estudiantes europeos de secundaria, provenientes de los 28 países que conforman la Agencia, durante el año 2015 también reflexionaron acerca de la educación inclusiva. El Encuentro organizado por la Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Inclusión Educativa (2016), reunió a setenta y dos jóvenes delegados, de entre 15 y 16 años, con y sin necesidades educativas especiales o discapacidad. Ellos opinaron que la educación inclusiva es una cuestión de derechos humanos y situaron conceptos clave como normalidad, tolerancia, respeto y ciudadanía, como eje central de este tipo de educación. Señalaron además que, el diseño universal, y la tutoría o el apoyo entre iguales, el aprendizaje cooperativo y los programas individualizados tienen un efecto positivo en su educación. Destacaron que deben ser considerados en cualquier toma de decisiones que les concierna y que se debe promover la cooperación entre todas las partes implicadas para alcanzar una inclusión real. Respecto a las instituciones educativas, los jóvenes señalaron que:

“los docentes y los directores de escuela deben colaborar para garantizar la inclusión; los compañeros de clase deben ayudarse mutuamente; la formación del profesorado debe garantizar que los docentes saben cómo facilitar la mejor educación para todos y el apoyo mutuo; los profesores de apoyo deben asistir al alumno y no hacer las tareas

en su lugar; y todas las partes deben centrarse en resolver las situaciones y no actuar como si hubiera problemas". (Agencia, 2016, pp.22).

Los jóvenes delegados, agregaron que su principal preocupación se relaciona con las actitudes y prejuicios y que si bien los docentes y compañeros de clases en general son tolerantes y entienden sus discapacidades -siempre que se les dé tiempo e información para comprender la situación- se debe fomentar la concienciación sobre la discapacidad, para que las personas estén informadas sobre las necesidades y los puntos fuertes de las personas con discapacidad y no generalicen los diferentes tipos de apoyos y servicios ya que se tiende a pensar que los apoyos para un tipo de discapacidad funciona para todos los sujetos que la presenten. Finalmente, y frente a que algunos jóvenes han sufrido doble discriminación por ser inmigrantes o pertenecer a grupos culturales diferentes, aclaran que la inclusión no se refiere solo a las personas en situación de discapacidad, sino también a la inclusión de personas de diferentes orígenes. Los jóvenes destacan que la educación inclusiva es multicultural (Agencia, 2016).

El análisis que realizan los jóvenes con discapacidad acerca de los procesos de educación inclusiva, durante el año 2007 y el 2015, señalan que la educación inclusiva es un derecho humano fundamental. Sin bien, los jóvenes reconocen que ha aumentado el nivel de tolerancia, por eso han ingresado estudiantes con esta característica al sistema regular de enseñanza, señalan que se requieren más respeto de su condición y ser considerados en la toma de decisiones que les concierne. Los estudiantes agregan que no se observa un cambio de actitudes en los docentes, falta información en las comunidades educativas para atender a los estudiantes con discapacidad, se requiere impulsar el trabajo colaborativo y cooperativo y elevar el nivel de expectativas hacia el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad, concluyen los estudiantes. Es decir, falta mejorar los procesos educativos para que sean más inclusivos y analizar las actitudes de los miembros de la comunidad hacia la multiculturalidad.

Los estudiantes universitarios europeos que presentan necesidades educativas se reunieron en la Conferencia sobre la educación inclusiva en la educación superior realizado el 23 y 24 de septiembre del 2016 en la Universidad de Patras (Grecia). El evento fue realizado con el apoyo del Ministerio de Educación, Investigación y Asuntos Religiosos y la Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Inclusión Educativa. Los expertos de la Conferencia concluyeron que este tipo de educación es responsabilidad compartida de todos los educadores, líderes y quienes toman las decisiones y, que se debe hacer un mayor énfasis en la accesibilidad y la colaboración entre las universidades en este ámbito específico. Se está a la espera del documento elaborado por los estudiantes para conocer si en este nivel de enseñanza se han producido los cambios en la actitud de los profesores de educación superior para estos estudiantes y si el trabajo al interior de las universidades para eliminar las barreras y entregar apoyos a los estudiantes con discapacidad es colaborativo y cooperativo.

2.10. Educación Inclusiva en Norte América

En Norte América la educación inclusiva también se inicia con movimientos sociales que demandaban igualdad de derechos civiles para todos.

Canadá inicia su política de inclusión a principios de los 70 con un proceso de desinstitucionalización de los escolares con discapacidades. Esta práctica se inicia gracias a la reelaboración del principio de normalización que postula Wolf Wolfensberger, sociólogo alemán que trabajaba para el National Institute on Mental

Retardation, en Toronto. Wolfensberger (1972) señala que la gente con discapacidad debía vivir en el entorno más “normal” posible si se quería que se comportaran “normalmente”.

Las iniciativas del “Community Inclusion Initiative” desarrollada con apoyos institucionales públicos y privados (Gobierno de Canadá, Canadian Association for Community Living, People First of Canada, etc.) promueven políticas normalizadoras inclusivas y de vida independiente para personas con discapacidad en ese país. En la actualidad, todas las universidades están obligadas por ley a facilitar sus servicios a los estudiantes con discapacidad, ya sea eliminando los obstáculos físicos que son barreras para estos estudiantes y realizando otro tipo de ajustes para garantizar igualdad de oportunidades (Mullins y Preyde, 2013).

Estados Unidos inicia su proceso de educación inclusiva durante la década del 60 al 70 gracias a los movimientos sociales que en sus inicios demandaban derechos iguales para los afroamericanos y las mujeres. Posteriormente, estos movimientos incorporan los derechos de otras minorías como homosexuales, jóvenes, personas con discapacidad, entre otros.

En 1864, en Estados Unidos se crea la Gallaudet University, institución privada que atendía solo a estudiantes sordos, recién en 1986 alcanza el estatus de educación superior e incorpora estudiantes oyentes abandonando el enfoque excluyente. En 1970, se crea la Association on Higher Education and Disability (AHEAD), entidad que reúne a profesionales de los servicios de atención a universitarios con discapacidad.

En 1973, en Estados Unidos se promulga la Ley o Acto de Rehabilitación que entre sus articulados especifica que se prohíbe discriminación por discapacidad en programas realizados por agencias federales, en programas que reciben ayuda financiera federal, en el empleo federal, y en prácticas de empleo de contratistas federales, iniciativa para ayudar a los veteranos de la guerra de Vietnam. En esta normativa además se especifica que se deben realizar actos positivos y de no discriminación en el empleo de las reparticiones públicas, garantizar la accesibilidad en lo electrónico y la información tecnológica utilizado por el gobierno. Los sitios web del gobierno federal deben ser accesibles a usuarios que son ciegos o tienen baja visión, que son sordos o hipoacúsicos y/o que quizás necesiten software de accesibilidad relacionado o aparatos periféricos para utilizar sistemas accesibles. Los sitios web del gobierno federal deben ser accesibles a personas con diferentes clases de discapacidades.

La Ley de Rehabilitación, Sección 504 señala que en educación primaria y secundaria pública se deben realizar “ajustes razonables” y “ajustes académicos” para garantizar el acceso a la educación. Esta normativa actualmente también se aplica en las universidades, según lo explicita la Oficina para Derechos Civiles (OCR, por sus siglas en inglés) del Departamento de Educación de EE.UU. Esta oficina además especifica que los estudiantes con discapacidad tienen derechos y obligaciones y que las instituciones de educación superior están obligadas a ofrecer ajustes académicos tales como ayudas y servicios auxiliares, a fin de evitar la discriminación por motivos de discapacidad. Es importante que cada estudiante con discapacidad conozca sus derechos para que los haga valer ya que cada institución ofrece servicios diferentes.

La Sección 504 de la Ley de Rehabilitación obliga a cada distrito escolar a proporcionar educación pública, gratuita y apropiada en su barrio, a cada menor con una discapacidad. La escuela o un gabinete técnico deben identificar las necesidades educativas del individuo y prestar cualquier educación regular o especial y los apoyos y servicios necesarios para satisfacer esas necesidades de igual manera que se

atienden las necesidades de los estudiantes sin discapacidades. Las universidades están obligadas a proporcionar los ajustes académicos necesarios para garantizar igual acceso a los estudiantes con discapacidad. Si una universidad proporciona alojamiento, deberá también proporcionar alojamiento accesible a los estudiantes con discapacidad, al mismo costo que sus compañeros que no tienen esta condición (Departamento de Educación de los Estados Unidos y la Oficina de Derechos Civiles, 2002).

En la sección 504 además se señala expresamente que ninguna universidad puede negar el ingreso a una persona con discapacidad habiendo cumplido con los requisitos esenciales de admisión. Pero, a diferencia del nivel educacional de secundaria, el estudiante universitario está obligado a declarar su condición para optar a los ajustes académicos aunque podría optar por no declararlo si no requiere de dichos apoyos o simplemente no quiere hacer pública su condición (Departamento de Educación de los Estados Unidos, 2002).

Los ajustes académicos que entrega la universidad se determinan en relación a la discapacidad y las necesidades individuales, puede incluir medios y servicios auxiliares, u otro tipo de modificaciones a los requisitos académicos para garantizar la igualdad de oportunidad educativa, como por ejemplo: proporcionar registro prioritario; reducción de la carga académica; sustitución de una asignatura por otra; proporcionar una persona para tomar apuntes, grabadoras, intérpretes de lengua de señas, tiempo adicional para completar las evaluaciones, teléfonos en las habitaciones residenciales de los estudiantes, un teléfono TTY en la habitación; computadoras con lector de pantalla, reconocimiento de voz, o cualquier otro programa o equipo informático de adaptación. Las universidades no están obligadas a realizar ajustes curriculares significativos, como cambiar el contenido, ni alterar sustancialmente la naturaleza de un servicio que resulta una carga financiera para la institución, tampoco está obligada a entregar ayudantes personales, dispositivos recetados individualmente, lectores para uso personal o de estudio, u otros dispositivos o servicios de carácter personal, tales como un tutor o mecanógrafo (Departamento de Educación de los Estados Unidos, 2002).

Para solicitar los ajustes académicos en Estados Unidos, el propio estudiante con discapacidad debe informar a su universidad de su condición, le recomiendan hacerlo al inicio del proceso de formación para acceder a los apoyos, pero se puede realizar este trámite, en cualquier momento de su período de formación. La institución está obligada a difundir a toda la comunidad el procedimiento de cómo hacer esta solicitud y puede solicitar documentación actualizada elaborada por profesionales competentes que certifiquen la condición. En base a esta información, el estudiante con discapacidad y la universidad determinan cuál es el ajuste académico más apropiado. Si el ajuste no funciona puede solicitar una modificación.

La Ley señala explícitamente que la universidad no está obligada a reducir o eximir a los estudiantes con discapacidad de los requisitos esenciales de su proceso de formación profesional pero puede ofrecer un ajuste académico, o puede ofrecer una alternativa eficaz. También, puede realizar y pagar por cuenta propia una evaluación de la discapacidad y las necesidades del estudiante. Por ello, el Departamento de Educación recomienda a los estudiantes con discapacidad que conozcan sus derechos y responsabilidades ya que así estarán mucho mejor equipados para tener éxito en los estudios superiores.

En el año 2002, Estados Unidos aprueba la Ley “*Que ningún niño se quede atrás*” (en inglés: *No Child Left Behind*) con la finalidad de que las escuelas realicen sus mejores esfuerzos para que sus estudiantes obtengan mejores resultados, parece

ser un esfuerzo por mejorar los procesos de inclusión. Pero con esta Ley, las escuelas se ven amenazadas de recorte presupuestario si sus estudiantes bajan las notas en los exámenes finales. De los 42,2 mil millones de dólares que entregaba el gobierno a sus escuelas en 2001, en el año 2007 entregó 54,4 mil millones. La duda es si se incrementó realmente el nivel de aprendizaje de los estudiantes o la enseñanza se ha centrado en aprobar estos exámenes.

En Estados Unidos, los estudiantes con discapacidad en educación superior van de un 2,8% en 1978, al 9,2% en 1994 (Matthews, Hameister y Hosley, 1998) al 40% en el 2000 ya que se agregan TDAH y discapacidades psiquiátricas (Brinckerhoff, McGuire, y Shaw, 2002; Wolf, 2001), al 11 % en el 2013 (Departamento de Educación de EE.UU., 2013). La cifra ha ido en aumento, alcanzando un porcentaje del 12,6 % del total de la población de estudiantes universitarios en el año 2015, aunque la cifra varía de estado a estado porque existen diferencias en la forma de evaluar la discapacidad (Kraus, 2015). En el año 2014, la población entre 18 y 64 años con discapacidad en Estados Unidos que tenía empleo era solo del 34%, a diferencia del 75,4% de la población que no presenta discapacidad y tiene empleo, esta diferencia es significativa.

Wessel (2016) señala que el paso de los estudiantes de secundaria con discapacidad a la educación superior en Estados Unidos es complejo. En secundaria recibían cuidados y las escuelas se parecían en la composición de la organización interna. En cambio, la organización de las universidades varía y también el tipo de apoyos es diferente. Los apoyos pueden estar centralizados o dispersos en diferentes unidades. Además, los estudiantes deben asumir responsabilidades como adultos. El profesor universitario además, debe equilibrar entre los derechos civiles de los estudiantes con discapacidades y los altos estándares de las exigencias académicas institucionales.

El modelo de atención a los estudiantes universitarios con discapacidad en Estados Unidos se centra en apoyos individuales para acceder al currículo y a la información y alojamiento, pero no considera el contexto del estudiante ni la transformación de la institución educacional o de la sociedad en su conjunto. Además, no se preocupa del desarrollo integral personal y social del estudiante ni de la transformación cultural del contexto en una sociedad más solidaria e inclusiva.

2.11. Educación inclusiva en América Latina y el Caribe

Payá Rico (2010) señala que en América Latina y el Caribe se considera que la educación inclusiva es pertinente e intercultural y es fundamental para el desarrollo de la Región, pero aún dista mucho de alcanzar este ideal, a pesar de los grandes esfuerzos que se han realizado.

Las legislaciones de la Región han incorporado en sus legislaciones las normativas internacionales respecto a la diversidad. Sin embargo la principal dificultad para hacer efectivo este derecho es que los países carecen de una aplicación efectiva y concreta de dichas normativas. No poseen una política educativa articulada y ampliada de la inclusión a pesar de haber superado el enfoque centrado en la educación especial, conciben la inclusión como la igualdad de oportunidades para superar la discriminación, hay conciencia de los grupos prioritarios (personas con discapacidad, estudiantes con necesidades educativas especiales, grupos indígenas, mujeres, y otros, han incorporado currículos flexibles y adaptables que dan cuenta de la diversidad de estudiantes para garantizar condiciones de igualdad, las políticas educativas se sustentan sobre tres conceptos claves calidad equidad y en menor medida inclusión. Pero, carecen de estrategias unificadas, a pesar de los esfuerzos,

en la Región todavía se implementan practicas integradoras y no inclusivas generando discriminación, las políticas de educación inclusivas deben ser transversales e ir acompañadas de otras políticas sociales a largo plazo y el financiamiento debe estar garantizado, los sistemas educativos deben trabajar en forma coordinada, el aula es crítica para la inclusión por ende la formación de los docentes debe considerar la capacitación en este enfoque (Payá Rico, 2010).

En América Latina aún no se asume que la educación de calidad, equitativa y para todos es muy compleja e implica que esta nueva concepción pedagógica y social no se ciña solo a la educación especial sino que pase del discurso político a una praxis. Para ello, es necesario de la participación política de todos los miembros de la comunidad educativa y ciudadana se responsabilicen y logren trabajar mancomunadamente (Payá Rico, 2010).

La educación superior inclusiva en América Latina se inicia en los años 70, la Universidad Central de Venezuela, la Universidad de Costa Rica y la Universidad Pedro Henríquez Ureña de República Dominicana comienzan a recibir alumnos con discapacidad (Moreno, 2005 en Lissi, y otros 2013). Brasil actualmente cuenta con una normativa que obliga a las universidades a implementar procesos de educación inclusiva como indicador de calidad.

En Colombia, también se ha implementado la educación inclusiva en educación superior, pero todavía se requieren más esfuerzos institucionales, pedagógicos y culturales para garantizar educación para todos. Las principales barreras para esta educación se encuentran en el ámbito financiero, administrativo y actitudinales, así como también en aspectos conceptuales, políticos y en la accesibilidad. Por ello, se requieren transformaciones en las políticas educativas que benefician a todo el que desea aprender, sin importar su condición. Esta transformación social y cultural se debe comenzar cuanto antes y requiere acciones intencionadas, estratégicas, sostenidas, supervisadas y centradas en las necesidades de las personas con discapacidad, para luego hacerlas extensible a todas las otras minorías excluidas (Cobos y Moreno, 2014).

En el caso de Chile, la educación superior inclusiva se inicia en 1972 con el ingreso formal de estudiantes con discapacidad visual a la Carrera de Educación Diferencial de la Universidad de Chile (actual Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación). Posteriormente, en 1999 se crea el Programa ARTIUC en la Universidad de Concepción, que atiende estudiantes con discapacidad visual a determinadas carreras. El resto de las instituciones de educación superior del país, han comenzado a realizar modificaciones para atender estudiantes en situación de discapacidad solo en la última década a partir de la normativa que regula la atención a personas con discapacidad, Ley 20.422. Por ello, los análisis de dichas modificaciones en este nivel de enseñanza, por ser tan recientes, son escasos o solo consideran aspectos específicos como la actitud de la comunidad (Araya y González, 2014). En un estudio realizado por Zuzulich y otros (2014) se observa que solo la mitad de las instituciones de educación superior chilenas cuentan un profesional para coordinar los apoyos para sus estudiantes con discapacidad, realizan actividades de sensibilización con sus comunidades, poseen espacios físicos accesibles y realizan seguimiento académico a sus estudiantes con discapacidad pero un factor crítico es que no disponen de recursos permanentes para atenderlos o dichos recursos son muy limitados y dispares.

En Chile, y según el II Estudio Nacional de la Discapacidad (2016), la población con discapacidad representa el 20% de la población mayor de 18 años o más, es decir un total de 2.606.914 personas, se encuentra en situación de discapacidad y de ellos,

el 9,1% ha realizado el nivel de educación superior completa. En la población sin discapacidad, el porcentaje de la población con estudios en educación superior es de un 20%, esta diferencia es significativa. Por eso, es urgente identificar las barreras al aprendizaje y participación de los estudiantes con discapacidad en este nivel de enseñanza para realizar los cambios necesarios y asegurar la igualdad de derechos y de oportunidades en todos los niveles de enseñanza.

La educación superior no solo deberá implementar metodologías y prácticas que consideren las características de sus estudiantes que pertenecen a comunidades especiales, como es el caso de las personas en situación de discapacidad (Lou, 2011), sino que además estas instituciones deberán promover una cultura de respeto y valoración de la diversidad humana como fuente de enriquecimiento de la cultura y de mayor justicia social. Así, dichas organizaciones educacionales se convertirán en modelos de convivencia más inclusiva para toda la sociedad (Ainscow y otros, 2009; Booth y otros, 2002, UNESCO, 1998, CRES, 2008).

Los procesos de inclusión educacional y social no solo requieren apertura de las organizaciones educacionales hacia la diversidad de estudiantes, adquisición de implementos especiales para atender a los estudiantes, modificación de infraestructuras para garantizar accesibilidad, adquisición de conocimientos teóricos o la modificación de normativas internas, sino que necesitan que las comunidades educacionales realicen un profundo cambio cultural para que toda la comunidad brinde dichas oportunidades (Booth y otros, 2002). El cambio de mejoras en las organizaciones educacionales de nivel superior debe abarcar desde el nivel central hasta las aulas, y debe contar con el apoyo coordinado de todas las instancias y personas (Gairín, 2002; Gairín y otros, 2011). Por ello, es crítico implementar procesos de análisis de dichos cambios a fin de asegurar su pertinencia y calidad.

La educación superior inclusiva en el mundo entrega diferentes tipos de apoyos a los estudiantes con discapacidad. Para analizar la calidad y pertinencia de estos apoyos, en 1994, Cullen (en Dukes, 2001) desarrolla un instrumento para analizar el tipo de servicios que entrega cada universidad y construye diversas categorías. Estas categorías las agrupa según los indicadores de cada componente de los servicios de atención a universitarios con discapacidad en el estudio de AHEAD. Las categorías son: admisión, evaluación de la discapacidad, consulta/colaboración, divulgación de información, concienciación, adaptaciones académicas, cursos o talleres especiales, intervenciones educativas, asesoramiento y apoyo, políticas y procedimientos, gestión y evaluación del programa/servicio y formación y desarrollo profesional. El Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI) elabora un “Plan de acción al alumnado con discapacidad en la universidad» a fin de garantizar un trato igualitario y no discriminar a estos estudiantes (Pérez, 2010). Ambos instrumentos evalúan el grado de inclusión de la universidad.

2.12. Educación inclusiva y universidad

La educación inclusiva tiene como sustento filosófico fundamental el respeto y la difusión de los derechos humanos (Booth y otros, 2006) y el respeto a la corporalidad (Eco y otros, 1998), considera además los principios de multiculturalidad y el contexto como un elemento fundamental en la toma de decisiones educacionales. Sin embargo, la educación inclusiva no es una filosofía o una mera metodología sino que es una forma de vivir, en la cual todos y todas los miembros de una comunidad educativa se sientan aceptados, respetados y valorados (Stainback y otros, 1999).

La institución educacional que asume una educación inclusiva debe asumir determinados valores que deben concretarse en las práctica (reconocimiento de

derechos, respeto a las diferencias, participación, equidad, etc.), realizar procesos para incrementar la participación del estudiantado en el currículo, entendiendo una concepción de currículo amplia (cultura, comunidad) y evitar cualquier forma de exclusión en la institución educativa, además deberá impulsar cambios de mejora para transformar las normativa, cultura y práctica a fin de responder a la diversidad de las necesidades de los estudiantes y asegurarse la presencia, participación y éxito de todos los estudiantes, evitando cualquier tipo de exclusión.

La educación inclusiva es el constante movimiento de una institución educativa para lograr la presencia y participación de todo el estudiantado, profesores y familia para alcanzar el éxito en términos de resultados valorados, combatiendo cualquier forma de exclusión o de barreras (Ainscow y César, 2006).

Los obstáculos al aprendizaje y a la participación social, como los apoyos y recursos necesarios para superarlos sólo pueden ser identificados y priorizados por cada institución educativa (Giné, 2009). Por ello, cobra fuerza el llamado que hace la Conferencia Regional de Educación Superior (2008) a impulsar una *revolución del pensamiento* al interior de estas instituciones, porque es urgente eliminar las barreras de acceso y progresión para que las poblaciones más vulnerables y vulneradas socialmente puedan alcanzar mayores oportunidades de calidad de vida y de acceso al poder.

El proceso de inclusión educativa y social de personas en situación de discapacidad en la enseñanza superior es un fenómeno reciente pero irá en aumento (Abu- Hamour, 2013). Existen antecedentes de esfuerzos aislados de algunas instituciones que han abierto sus puertas a este grupo de estudiantes, como es el caso de la Gallaudet University en Estados Unidos, institución privada que atiende estudiantes sordos desde 1864. El resto de las instituciones comienzan sus procesos a partir de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad.

Las convenciones internacionales acerca de los derechos de las personas con discapacidad señalan explícitamente que se les debe garantizar igualdad de oportunidades para asegurar el pleno desarrollo a la propia persona y a la localidad en donde ésta se inserta, solo así se podrá avanzar hacia un mundo con mayor democracia y justicia social. Por ello que, los esfuerzos que están realizando las instituciones de educación superior en Chile, constituyen un valioso aporte para garantizar igualdad de oportunidades a los estudiantes con discapacidad, en especial por ser un nivel de formación que los provee de herramientas para alcanzar una mejor calidad de vida y participar de la toma de decisiones.

Sin embargo, todo proceso de cambio en las organizaciones educativas de nivel superior, como la educación inclusiva en las universidades, debe considerar abarcar desde el nivel central hasta las aulas, y debe contar con el apoyo coordinado de todas las instancias y personas (Gairín, 2002; Gairín y otros, 2011). Por ello, es crítico implementar procesos de análisis de dichos cambios a fin de asegurarse su pertinencia y calidad.

En ese contexto, es meritorio que estas instituciones implementen procesos de educación inclusiva cuando su rol aún es incierto. Sin embargo, se hace urgente evaluar el diseño y progresión de dichos procesos, no solo para mejorarlos sino que fundamentalmente, para garantizar que este derecho se esté cumpliendo a cabalidad y logren impactar en la cultura local y general del país.

Los procesos de educación inclusiva no solo benefician a los estudiantes con discapacidad sino que promueven el desarrollo de sociedades incluyentes pacíficas y

justas. Sin embargo, algunas instituciones educativas que reciben personas con discapacidad todavía sigue siendo excluyente y a menudo la educación que reciben es de mala calidad porque establecen expectativas bajas, limitando las oportunidades de los alumnos. La educación debe considerar el potencial de las personas con discapacidad, y dotarlos de vida esencial, del lenguaje y de las habilidades sociales.

La presidenta del Comité de Derechos Humanos para las Personas con Discapacidad (CDPD) María Soledad Cisternas Reyes destacó que, la educación inclusiva implica la transformación de la cultura, la política y la práctica en todos los entornos educativos formales e informales para asegurar que la educación sea para todos los estudiantes. Este tipo de educación agregó la presidenta, lucha contra todo tipo de discriminación ya que garantiza la participación plena y efectiva, la accesibilidad, la asistencia y el rendimiento de todos los estudiantes, especialmente de aquellos que, por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados. Esto significa que todo el sistema educativo, público o privado, debe ser accesible, incluyendo edificios, información y comunicación, materiales educativos, métodos de enseñanza, evaluación, servicios de idiomas y de apoyo, transporte, servicios sanitarios, comedores y espacios recreativos. Por ende, requiere de una profunda transformación de todo el sistema educativo, su legislación, las políticas, el financiamiento, la administración, el diseño de las prácticas educativas y la supervisión de estas.

Los procesos de educación superior inclusiva que se están desarrollando deben asegurarse que se realicen transformaciones profundas y que éstas tengan impacto en las culturas de las localidades en donde dichas instituciones se insertan. En especial, porque en la sociedad aun coexisten visiones encontradas de la discapacidad, debido a que los modelos que conceptualizan dicha condición van desde uno con un enfoque caritativo hacia el más actual que utiliza un enfoque social y basado en los derechos humanos.

2.13. Plan de acción para estudiantes universitarios con discapacidad

La entrega de apoyos institucionales a los estudiantes universitarios con discapacidad depende de la conceptualización de la discapacidad, de la legislación vigente de cada país y de la estructura organizacional de cada institución. Algunas universidades entregan sus apoyos a través de diferentes unidades (Alemania, Reino Unido, entre otros) otras en cambio, poseen una estructura con una unidad encargada de brindar dichos apoyos (España, Austria, Bélgica, entre otros). Sin importar el tipo de estructura encargada de brindar los apoyos y el tipo de servicios a los estudiantes con discapacidad, es necesario disponer de un plan de acción que oriente dicha labor.

El movimiento social de la discapacidad articulado en torno al Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI) elabora una guía para elaborar un “Plan de acción al alumnado con discapacidad en la universidad» a fin de garantizar un trato igualitario y realizar acciones positivas para la no discriminación (Pérez, 2010). El Plan está concebido para que afecte diferentes unidades pero se posicionen al interior de la Vicerrectoría Académica. Debe explicitar las normativas y cuerpos legales internacionales, nacionales e institucionales y establecer un protocolo de atención para el ingreso, progresión y egreso de los estudiantes con discapacidad.

El Plan elaborado por el CERMI está organizado en: a) protocolo de atención a estudiantes con discapacidad, b) programa de accesibilidad, c) programa de recursos humanos y apoyos, d) programa de profesor, e) programa de adaptaciones curriculares, f) programa de información, g) movilidad nacional e internacional, h) programa de inclusión laboral, i) investigación, j) diseño para todos, k) censo, l) empleo

y políticas de compras responsables para personas con discapacidad, m) relaciones institucionales con el entorno, n) perspectiva de género y otros (Pérez, 2010):

- a) Protocolo para estudiantes con discapacidad. El Plan debe considerar un protocolo de atención para los estudiantes universitarios con discapacidad. Este protocolo a su vez consta de cuatro fases o etapas:

“1ª Fase: Actuaciones previas al acceso a la Universidad

- *Coordinación de la Universidad con los centros de enseñanza secundaria de su ámbito, para establecer mecanismos y dispositivos de orientación, atención y apoyo, que permitan un acceso regular y normalizado del alumnado con discapacidad a los estudios superiores.*
- *Información preuniversitaria.*
- *Orientación al alumnado.*
- *Información a las asociaciones de discapacidad y sus familias sobre la existencia de recursos, mecanismos y dispositivos de apoyo en el entorno universitario para el alumnado con discapacidad.*
- *Garantía de que los procesos de ingreso y las pruebas de acceso se ofrecen en condiciones de igualdad de oportunidades para el alumnado con discapacidad.*

2ª Fase: Ingreso en la Universidad

- *Coordinación con la secretaría del centro universitario para facilitar el acceso a la matriculación.*
- *Valoración de las necesidades del alumno previas a la incorporación a la universidad: valoración de la accesibilidad del recinto y de las necesidades del alumno para desplazarse, orientarse e interactuar en el mismo.*
- *Realización de un informe psicopedagógico del estudiante con discapacidad a través de una entrevista para elaborar un plan personalizado en función de sus deseos y necesidades, y de los recursos existentes y los necesarios, con el fin de conseguir la adecuación y actuación docente apropiada. Si esta entrevista es previa a la incorporación, el plan debería incluir los puntos anteriores, para que el alumnado con discapacidad conozca las instalaciones, los procesos, su acceso a los mismos y cómo desenvolverse por ese entorno, antes de iniciar los estudios.*
- *Ofrecer información sobre las becas y ayudas propias de la Universidad, así como las otorgadas por otras instituciones públicas y privadas.*
- *Reserva de plazas de aparcamiento, en su caso.*

3ª Fase: Permanencia en la Universidad

- *Seguimiento del plan/itinerario personalizado del alumnado con discapacidad.*
- *Mediación con el profesorado del alumno/a, siempre bajo el consentimiento expreso de éste, para informarle de las características y de los recursos que hay a su disposición o pueda necesitar.*
- *Información de productos de apoyo, ayudas humanas y tecnológicas, y económicas.*
- *Campaña de sensibilización para eliminar barreras sociales.*
- *Detección e informes sobre accesibilidad y eliminación de barreras de todo tipo existentes en el entorno universitario.*
- *Convocatoria de premios anuales para la igualdad de oportunidades.*
- *Oferta de cursos de formación al profesorado y al Personal de Administración y Servicios (PAS).*
- *Oferta de cursos de formación que cuenten con los medios técnicos suficientes para fomentar el acceso a los mismos a las personas con cualquier tipo de discapacidad.*

4ª Fase: Inserción laboral

- *Establecimiento de contactos con los servicios de orientación laboral de la Universidad para el impulso de políticas de inserción laboral dirigidas a este sector de estudiantes.*
- *Existencia de convenios de prácticas laborales en entidades públicas y privadas que incluyan a personas con discapacidad.*
- *Otras de análoga significación y alcance". (Pérez, 2010, pp.107).*

- b) Programa de accesibilidad. El Plan debe considerar un programa de accesibilidad universal, en el cual se declare explícitamente que toda la política y práctica universitaria favorece la accesibilidad, tanto en el plano arquitectónico, como en el de los transportes y de la comunicación y la comprensión, sin olvidar los entornos virtuales y los contenidos educativos, de las personas con discapacidad.
- c) Programa de recursos humanos y productos de apoyos. El Plan debe especificar los recursos humanos y productos de apoyo con que cuenta la Universidad para la atención de estudiantes con discapacidad. Los recursos humanos pueden ser estudiantes becarios que realizan la labor de tomador de apuntes, apoyos para desplazarse, para facilitar la comunicación, entre otros. Los productos de apoyo (antes denominado ayudas técnicas) permiten garantizar igualdad de oportunidades y varían según el grado de funcionalidad y tipo de discapacidad de los estudiantes. Apoyos para estudiantes con discapacidad física u orgánica: notebook adaptado, teclados virtuales accionados por mouse, rampas portátiles, atriles, guías básicas de accesibilidad, mobiliarios ergonómicos, libretas auto copiativas, etc. Para los estudiantes con discapacidad visual: todos los productos de la línea braille (anotador, impresora, regleta), programas lectores de pantalla, tele-lupas, documento con letra ampliada, magnificador de pantalla, revisor de pantalla, grabadoras, pantallas ampliadas, maquetas en relieve, pizarras táctil, cámara web, escáner (baja visión), horno fuser, material visual con autodescripción, biblioteca digitalizada, etc. Para los estudiantes con discapacidad auditiva: sistema de frecuencia modulada, bucle magnético, libretas auto copiativas, subtítulo en directo, material audiovisual subtítulo, paneles informativos y señales luminosas, etc. Se destaca que estos productos pueden servir para más de un tipo de discapacidad y están en constante evolución por el aporte de las nuevas tecnologías y aplicaciones que se están desarrollando.
- d) Programa del profesor de apoyo. Este profesor promueve la incorporación y permanencia de los estudiantes con discapacidad, asegurando la igualdad de trato y estimulando su participación activa y sin exclusiones de la comunidad universitaria. Las posibles funciones de este docente son:

"- Asesorar al estudiante en el diseño de su currículum académico, ayudándole a escoger grupos y asignaturas optativas.

- Atender a las dificultades didácticas del estudiante con discapacidad: necesidad de materiales especiales, problemas de asistencia a clase, dificultades para tomar apuntes, etc. En esta labor, resulta fundamental la coordinación con el alumno colaborador del estudiante con discapacidad, figura a la que ya hemos hecho referencia en los apartados anteriores.

- Informar a cada uno de los profesores del alumno con discapacidad, si el alumno así lo solicitase de las especiales dificultades a las que puede enfrentarse en el medio universitario y de las posibilidades de evitarlas o atenuarlas (permitir el uso de grabadoras u ordenadores personales adaptados, anotadores parlantes, verbalizar todo aquello que se escriba en la pizarra, posibilidad de facilitar el temario y los apuntes bajo soporte informático, promover la participación de estos alumnos en trabajos de grupo, adaptar las pruebas de evaluación a las necesidades concretas del alumno, etc.).

- *Motivar académicamente al estudiante a lo largo del período lectivo.*
- *Mediar en todos los problemas que el alumno pueda tener en atención a su discapacidad con el profesorado y con el personal de administración y servicios".*
(Pérez, 2010, pp.111).

- e) Programa de adaptaciones curriculares. El Plan debe considerar la forma de realizar adaptaciones curriculares para acceder al currículo sin menoscabar el nivel de exigencias ni de contenidos, por eso las adaptaciones curriculares individualizadas deben ser no significativas.
- f) Programa de información para los estudiantes con discapacidad. El Plan debe garantizar la accesibilidad de todos los estudiantes con discapacidad a la información que se ha señalado con anterioridad y la orientación en el proceso de formación. Incorporar información que se entrega a: escolares con discapacidad, estudiantes universitarios con discapacidad de primer año, en especial informar acerca los servicios y programas existentes en su Universidad y canales de comunicación y cooperación entre las diversas unidades y departamentos.
- g) Programa de movilidad nacional e internacional. El Plan debe garantizar la participación de los estudiantes con discapacidad en todas las oportunidades de formación.
- h) Programa de inclusión laboral. La universidad tiene una función de compromiso social, por ello en el Plan se debe promover la concienciación en el mundo laboral para suscitar la práctica profesional y contratación del estudiante con discapacidad. Enseñar a los estudiantes con discapacidad a buscar empleo, campañas de sensibilización empresas e instituciones públicas sobre los beneficios que reporta para las empresas la contratación de personas con discapacidad.
- i) Programa de investigación e innovación. El Plan debe considerar la coordinación de los grupos de investigación de la universidad que están desarrollando acciones de investigación, desarrollo e innovación relacionadas con la discapacidad y brindar becas e información para que los estudiantes con discapacidad realicen sus propias investigaciones e innovaciones.
- j) Diseño para todos. El Plan, de acuerdo a las normativas internacionales, debe considerar que la formación de cualquier profesional debe realizarse desde el respeto y promoción de los Derechos Humanos y los principios de accesibilidad universal y diseño para todos. Por ello, todos los planes de estudios deben incorporar la enseñanza de estos derechos y principios.
- k) Censo. El Plan debe considerar la realización de un censo al interior de la universidad para saber cuántos estudiantes con discapacidad hay al interior, qué tipo de discapacidad es la más presente, su evolución en el tiempo, etc. Este dato permitirá planificar de mejor manera los recursos existentes.
- l) Empleo y políticas de compras responsables para personas con discapacidad. Conocer el número de personas con discapacidad que trabajan en la universidad permitirá realizar las adecuaciones necesarias, según la normativa de cada país en cuanto a: contratación de personal con discapacidad, procesos de selección personal con adaptaciones y ajustes razonables, accesibilidad en la infraestructura, etc.

- m) Relaciones institucionales con el entorno. Las actividades de extensión y vinculación con el medio son fundamentales para las universidades porque permiten que su labor impacte en las localidades y actualizar sus programas de formación. En el caso de la discapacidad, estas relaciones son críticas porque existen muchos actores implicados en los procesos de inclusión educacional y social. El Plan debe considerar las relaciones con las instituciones públicas, nacionales y locales, organizaciones de y para personas con discapacidad y sus familias de la localidad.
- n) Perspectiva de género. El Plan debe considerar acciones positivas hacia las mujeres con discapacidad, a fin de que se les proporcionen las medidas de acción positiva adicionales que garanticen su derecho a la plena inclusión y la no discriminación por razones derivadas de discapacidad y sexo, aisladamente o de modo superpuesto.

El Plan de acción además, deberá considerar otras acciones que promuevan el trato igualitario a los estudiantes con discapacidad y desarrollar procesos de inclusión educacional y social de calidad. Pérez (2010) sintetiza estas acciones en: capacitación a todos los docentes y funcionarios (a través de guías de orientación o asistencia a cursos), promoción de valores en la comunidad universitaria respecto a la inclusión de personas con discapacidad, actividades de extensión en deporte, actividades culturales y artísticas, asistencia a viajes organizados, ocio inclusivo, para los estudiantes con discapacidad, campañas de sensibilización y concienciación para eliminar las barreras sociales y estereotipos que enfrentan las personas con discapacidad (trabajar con voluntariado de la propia universidad y organizaciones de y para personas con discapacidad), conmemorar el Día Internacional de la Discapacidad (3 de diciembre), crear un Gabinete Pedagógico para organizar actuaciones encaminadas a dar respuesta individual y de grupo a los alumnos que así lo requieran, otorgar prioridad a este grupo en los trámites de matrícula, en función de sus necesidades, vincularse con las autoridades de la universidad y de los estudiantes para que en la toma de decisiones se considere esta condición y relacionarse con las organizaciones sociales de la discapacidad para beneficio de ambas partes.

El Plan para que sea operativo y real debe estar actualizado, por ello el estudiante con discapacidad y la comunidad universitaria en general deben poder acceder al Plan a fin de monitorear su implementación y realizar mejoras en caso necesario. Para ello, se requiere además un sistema de indicadores que midan la eficacia de cada una de las medidas, para validar lo realizado o en su caso replantear o reorientar actuaciones. Por ello, la propuesta de este trabajo: evaluar las acciones que realiza un programa que entrega apoyos a estudiantes universitarios con discapacidad es un desafío para realizar mejoras y garantizar el derecho que tienen todas las personas a la educación superior (Pérez, 2010).

Galán-Mañas, Sanahuja, Fernández, Gairín y Muñoz (2014) analizan el tipo de servicio que entregan diez universidades españolas y doce europeas, en la atención de estudiantes con discapacidad. Específicamente examinaron las acciones que realizan estas instituciones en la promoción, acogida, permanencia y egreso de este grupo de estudiantes y concluyeron que ambos grupos de universidades promueven mecanismos de inclusión para sus estudiantes con discapacidad durante su progresión: les entrega orientación acerca de sus estudios y de las adaptaciones curriculares. Las universidades europeas además poseen un servicio de orientación al momento de egreso y programas de orientación para su inserción laboral. Es necesario un plan general gubernamental para garantizar igualdad de oportunidades a todos los estudiantes con discapacidad pero evitando el paternalismo, articular con el nivel de educación secundaria para motivar a otros escolares con discapacidad a

ingresar a este nivel educacional, capacitar a los académicos, contratar personal especializado, no depender solo del voluntariado y concienciar a toda la sociedad acerca del derecho que tienen las personas con discapacidad a la inclusión educacional y social.

Morgado, Cortes-Vega, López-Gaviria, Álvarez y Moriña (2016) analizan la percepción de los estudiantes con discapacidad en la Universidad de Sevilla (España) y concluyen que independientemente del tipo y grado de discapacidad que puedan tener los estudiantes y los cursos estudiados, su percepción es que las barreras todavía superan a las ayudas entregadas.

2.14. A modo de síntesis

En este capítulo se analizó el concepto educación inclusiva, su origen y evolución. En especial se destacó que el concepto actual alude a un proceso educacional en el cual aumenta la participación de todo el estudiantado, en el currículo, cultura y comunidad educacional y promueve la eliminación de toda forma de exclusión. Se trata de educar a los grupos humanos excluidos de las instituciones educacionales convencionales. El concepto cuestiona las instituciones educacionales tecnócratas preocupadas solo del rendimiento en un área específica y promueve las instituciones educacionales con enfoque humanista y pedagógico, aquellas que se preocupan del promover el desarrollo integral de los educandos, sus conocimientos, valores y compromiso social, pero que además promueven los cambios culturales de las localidades donde se insertan.

La educación inclusiva es una modalidad educacional que aspira a una transformación de toda la institución para atender con calidad educacional a la diversidad del estudiantado. Esta transformación abarca tres ámbitos específicos: política, cultura y práctica institucional y afecta a toda la comunidad educacional porque aspira a la transformación cultural de la sociedad en su conjunto.

La propuesta de la educación inclusiva se sustenta sobre los valores de los derechos humanos, la multiculturalidad y la no discriminación, considera que todas las personas son dignas y tienen derechos y se les deben garantizar uno de los derechos fundamentales, la educación de calidad. De este modo, todos tienen derecho a desplegar sus potencialidades y contribuir a la construcción de una sociedad más democrática, con justicia social y respeto por el medio ambiente.

El principal responsable de la educación inclusiva en el aula es el docente. Sin embargo este profesional de la educación no está aislado para realizar su trabajo (práctica) sino que está inserto en un sistema organizacional que responde a las directrices de su institución (política). La institución a su vez responde a un sistema educacional nacional (políticas públicas). Por lo tanto, el Estado y la sociedad civil también son responsables de promover esta modalidad educacional.

El factor que promueve la educación inclusiva es una actitud comprometida de todos los actores involucrados en el proceso educacional, en especial del trabajo colaborativo y cooperativo de los docentes, autoridades, estudiantes, familias y comunidades, pero además es requisito la voluntad política de los dirigentes del sistema educacional y de una legislación inclusiva transversal. El principal obstaculizador es la actitud, la falta de conocimientos, de recursos y el desánimo de los actores para desarrollar dichos procesos.

La educación inclusiva para estudiantes universitarios con discapacidad en América Latina y el Caribe se ha iniciado a partir de la década de los 90, sin embargo

todavía no se ha logrado garantizar el principio de igualdad de derechos y oportunidades, de no discriminación y justicia social para este grupo de personas. Las universidades europeas y de América del Norte han realizado experiencias exitosas pero todavía persisten las barreras a la educación y participación, según sus propios estudiantes con discapacidad. En América Latina y el Caribe la educación inclusiva en este nivel de enseñanza es más reciente y las experiencias señalan que falta voluntad política de las autoridades gubernamentales, recursos para su financiación y sustentabilidad en el tiempo e investigación para analizar los procesos que se están llevando a cabo.

En este capítulo además se analizó diferentes propuestas de apoyo a los estudiantes universitarios con discapacidad provenientes de las propias instituciones de educación superior. Las propuestas dependen de la conceptualización que se posea sobre discapacidad y de la propia estructura organizacional. También se dio a conocer en detalle una propuesta de educación superior inclusiva del movimiento social de la discapacidad español. La relevancia de esta propuesta radica en que es el propio colectivo quien plantea sus necesidades educativas. Finalmente, se consideró el análisis de los servicios universitarios de apoyo para estudiantes con discapacidad en España y otras universidades europeas y la opinión de un grupo de estudiantes con esta condición en la Universidad de Sevilla. Estos jóvenes señalan que todavía hay más barreras que apoyos.

El sistema de educación superior debe responder a los desafíos y necesidades que la sociedad le plantea. Uno de esos desafíos es incorporar poblaciones históricamente excluidas de este nivel educacional para garantizar la paz, justicia social y democracia. Las universidades comprometidas con los cambios sociales han implementado procesos de educación inclusiva para estudiantes con discapacidad. Estos procesos no han logrado eliminar todas las barreras que este grupo de personas deben enfrentar en este tipo de instituciones debido a una diversidad de razones, entre ellas porque no existe claridad de cuantas personas con discapacidad hay en las universidades ni que características presentan.

La dificultad para contabilizar a las personas con discapacidad en las universidades no solo se debe a que es voluntad declarar dicha condición sino porque además la discapacidad es un constructo con límites difusos (Seda, 2015). Analizar el concepto discapacidad y sus modelos permitirá que las universidades puedan comprender y caracterizar de mejor manera a su estudiantado y realizar los cambios de mejoras organizacionales y curriculares más pertinentes para su ingreso, progresión y egreso.

DISCAPACIDAD

3.1. A modo de introducción

El tercer capítulo de este trabajo analiza el concepto discapacidad. Este concepto tiene límites difusos porque la definición no solo ha variado a lo largo de la historia sino que además, depende del modelo que explica esta condición.

La importancia de esclarecer el concepto discapacidad es fundamental para este trabajo porque permite fijar con claridad, exactitud y precisión el significado y naturaleza del concepto. De este modo, es posible comprender de mejor manera como emerge esta condición y qué modificaciones se deben hacer en el contexto a fin de garantizar igualdad de oportunidades educacionales y sociales para todos.

El concepto discapacidad se sustenta sobre un modelo, es decir sobre una representación o esquema teórico de una realidad compleja. El modelo se elabora para facilitar la comprensión y estudio de fenómenos complejos. La relación entre concepto y modelo explica la representación mental que posee una comunidad acerca de una realidad, en este caso específico, acerca de la discapacidad.

El análisis de los diferentes modelos a la base del concepto discapacidad permite comprender la principal barrera que enfrentan a diario las personas que presentan esta condición: las actitudes que manifiestan las personas sin discapacidad hacia este grupo de personas, de valoración, rechazo, miedo etc. Se destaca que los modelos culturales emergen en las relaciones sociales y se reproducen de manera implícita o explícita. Por ello, es fundamental analizar el modelo que está a la base del concepto discapacidad para promover aquel que garantice la dignificación de este grupo de personas.

La caracterización de las personas con discapacidad es un intento de comprender qué es y cómo afecta una limitación física, sensorial, cognitiva, psíquica o visceral al desarrollo humano. Proporciona información y comprensión de la limitación. Además, permite identificar las modificaciones más pertinentes que se requieren realizar en los diferentes contextos para garantizar su progreso académico y social. Ninguna persona con discapacidad es igual a otra -aunque presenten el mismo grado y tipo de discapacidad-, sus ámbitos y niveles de funcionalidad dependen de sus contextos específicos. Es decir, de su familia, amigos, experiencias académicas, sociales, culturales, entre otras. Sin embargo, caracterizar las personas por tipo y grado de discapacidad permite comprender que los contextos deben modificarse para garantizar accesibilidad a la infraestructura, a la información, al currículo y a todos los ámbitos de la vida universitaria, para garantizar igualdad de oportunidades a todos los miembros de una comunidad educativa.

La discapacidad no es una condición humana en abstracto, la viven a diario numerosas personas de diferentes edades y condición social. Esta condición impacta con mayor fuerza en las personas y grupos familiares que presentan vulnerabilidad social, porque el costo de los tratamientos y otros tipos de apoyos, en la mayoría de los casos, deben ser solventados por la propia familia. El conocimiento de la población adulta con discapacidad en Chile y en la Región de Coquimbo, permitirá comprender la importancia de desarrollar políticas públicas e institucionales de educación inclusiva, en todo el sistema educacional.

En este capítulo se analiza el concepto, modelos y caracterización de la discapacidad para analizar esta condición humana a fin de eliminar las barreras en las

instituciones de educación superior, porque tal como lo señala Hawking (OMS, 2011, pp: 3): *“La Discapacidad no tiene por qué ser un obstáculo para el éxito”*. Las universidades, y el sistema educacional en su conjunto, deben transformarse para promover procesos de educación inclusiva a fin de acoger a las personas con discapacidad que quieran proseguir estudios.

3.2. Discapacidad en el mundo

La discapacidad forma parte de la condición humana. Muchas personas en algún momento de sus vidas manifestarán esta condición de manera permanente o transitoria y las personas ancianas van a presentar dificultades crecientes de funcionamiento (OMS, 2011).

Las personas en situación de discapacidad conforman un grupo importante a nivel mundial que se irá incrementando con los años:

“Más de mil millones de personas viven en todo el mundo con alguna forma de discapacidad; de ellas, casi 200 millones experimentan dificultades considerables en su funcionamiento. En los años futuros, la discapacidad será un motivo de preocupación aún mayor, pues su prevalencia está aumentando. Ello se debe a que la población está envejeciendo y el riesgo de discapacidad es superior entre los adultos mayores, y también al aumento mundial de enfermedades crónicas tales como la diabetes, las enfermedades cardiovasculares, el cáncer y los trastornos de la salud mental” (OMS, 2011, pp: 5).

De la población mundial, se estima que el 15% tiene una discapacidad (OMS, 2011) y generalmente, se encuentran entre los más marginados de las sociedades pobres, porque:

“... tienen peores resultados sanitarios, peores resultados académicos, una menor participación económica y unas tasas de pobreza más altas que las personas sin discapacidad. En parte, ello es consecuencia de los obstáculos que entorpecen el acceso de las personas con discapacidad a servicios que muchos de nosotros consideramos obvios, en particular la salud, la educación, el empleo, el transporte, o la información. Esas dificultades se exacerban en las comunidades menos favorecidas” (OMS, 2011, pp: 5).

Existe un fuerte vínculo entre ingresos bajos e irregulares y discapacidad (OMS, 2011). Esta apreciación la confirma el Banco Mundial, entidad que estima que de la población mundial más pobre, el 20% tiene discapacidad (UN Enable, 2009).

En el hemisferio Sur, también la discapacidad se vincula a la variable pobreza. En esa zona, el 75 a 90% de las personas con discapacidad viven en la miseria (OMS, 2011). De los 115 millones de niños que no asisten a la escuela, 40 millones están en situación de discapacidad y un tercio de esta población es analfabeta. Se estima que 10.000 personas con discapacidad mueren cada día producto de la extrema pobreza (KAR, 2005).

Los datos de la discapacidad y la cultura de derechos que se promueve a nivel mundial, exige como deber ético a cada uno de los Estados y de sus organizaciones sociales, eliminar las barreras que impiden el aprendizaje y participación social de las personas en situación de discapacidad. Esta eliminación de barreras permite garantizar sus derechos, promover el desarrollo integral y el respeto y valoración por su comunidad. Además, toda la sociedad pueda beneficiarse de su aporte. Por ello, es necesario promover su emancipación, suprimir los obstáculos que les impiden participar activamente en sus comunidades, asegurar que reciban una educación de

calidad, puedan encontrar un trabajo digno y lograr que sus voces sean escuchadas (Objetivos de Desarrollo del Milenio para el 2015).

3.3. Concepto

El concepto de discapacidad se ha modificado a lo largo de la historia. En la Antigüedad, las personas con discapacidad eran consideradas seres inferiores. En la cultura romana o griega, eran eliminados o abandonados. En Esparta, donde había un culto a la capacidad física y guerrera, se impedía la supervivencia de personas con discapacidad (Vicente y de Vicente, 2001).

La valoración negativa de las personas con discapacidad continúa durante la Edad Media, se las consideraba como víctimas de un castigo divino. Por ello, sufrían agresiones y marginación, e incluso la muerte. Hubo intentos de parte de algunas comunidades cristianas o islámicas por cuidarlos, pero hasta bien avanzado el siglo XVIII seguían sin recibir atención especializada, y se los consideraba carentes de derechos y de privilegios. Posteriormente, con el apoyo de las congregaciones que brindan apoyo a las personas con discapacidad, surge el modelo de prescindencia o caritativo. En esta concepción, la persona por su condición, es considerada “víctima de su deficiencia” o “digna de lástima” y requiere caridad, ayuda, simpatía y lástima de la comunidad para ser ayudado y cuidado. Las personas con discapacidad eran consideradas como personas tristes, amargadas y pasivas frente a su condición (Harris y Enfield, 2003; Arnáiz, 2003).

El período de mayor exclusión para las personas con discapacidad fue el siglo XVIII y XIX. Se los internaba en instituciones para “protegerlos”, separándolo del resto de la población y en la mayoría de los casos, abandonándolos y discriminándolos.

Luego de la Segunda Guerra Mundial, surgen en Alemania, Inglaterra y Estados Unidos los colegios especiales para educar a las personas con discapacidad. Estos colegios que promueven el nacimiento de la educación especial segregada, funcionan de manera paralela a los colegios regulares y atendían especialmente escolares con discapacidad auditiva, visual o con discapacidad intelectual. Sin embargo la educación especial continuara siendo segregada hasta la década del 70 u 80.

En el año 2006, y producto de los movimientos sociales que exigen derechos sociales y políticos para todos, Naciones Unidas reconoce el derecho que tienen las personas con discapacidad al ejercicio pleno de sus derechos y libertades y proclama la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. En esta normativa se reconoce que:

“la discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás”(NU, 2006).

La normativa internacional establece que la discapacidad es producto de la interacción con barreras debido a la actitud y al entorno. Sin embargo, la definición del concepto discapacidad no es estática y los modelos que subyacen en su evolución, dan cuenta de lo difuso de sus límites. Por eso, es fundamental conocer el modelo a la base del concepto discapacidad.

3.4. Modelos

Existen diferentes modelos que conceptualizan la discapacidad. El modelo que subyace al concepto es fundamental porque en la discusión acerca de qué se entiende por discapacidad y cuál es el lugar que le corresponde en la sociedad, determina, entre otros, el contenido y la extensión de los derechos de las personas con esta condición. Harris y Enfield (2003) y Lidón (2016) señala que hay varios modelos de la discapacidad: a) de prescindencia, b) médico o rehabilitador, c) social, d) de la integración, e) de la diversidad funcional y f) de derechos humanos, los que se detallan a continuación:

- a) Modelo de prescindencia. Este modelo despoja a la persona con discapacidad de su condición humana y por ende de sus derechos. Justifica su eliminación física o social porque considera a este grupo de personas como “inferiores” olvidando que la categorización no proviene de la persona con limitación sino de quien categoriza y proyecta sus imágenes del mundo y las relaciones en el otro. Este modelo emerge de concepciones religiosas (la discapacidad es un castigo divino), sociales (son vidas desgraciadas que no merecen ser vividas) y productivas (son un lastre porque no podrán aportar nada a la sociedad). Para este grupo solo existe la eugenesia o la marginación y la persona discapacitada es considerada como un ser dependiente, un objeto de caridad.



Figura N° 1: Modelo de prescindencia o caritativo
Fuente: Harris y otros (2003)

En el modelo de prescindencia o caritativo de la discapacidad se niega la condición humana y se categoriza negativamente a las personas con esta característica. Se estigmatiza a este grupo humano y se les asigna un menor valor, arrebatándoles además de su dignidad, su vida y sus derechos.

- b) Modelo médico o rehabilitador. El modelo médico emerge con el avance de las ciencias de la salud y se basa en el modelo biológico de la enfermedad. Considera la discapacidad como una alteración en el sujeto o una enfermedad. La persona con discapacidad es considerada una persona enferma que debe ser “normalizada” para que no contagie al resto del cuerpo social. Centra el problema en el individuo y en sus dificultades y señala que los campos de intervención, son muy especializados y se dan en el ámbito físico, psíquico o sensorial. Todas las intervenciones son para normalizar al individuo o para que desaparezca la diferencia que representa la discapacidad. Por lo tanto, esta persona solo requiere servicios especiales, como transportes, seguridad social, escuelas especiales y un equipo de profesionales de la salud y profesores de educación especial quienes determinaran y proveerán el tratamiento más adecuado, educación y trabajo protegido, es decir también considera que la persona en situación de discapacidad es un sujeto pasivo y no puede dirigir su vida (Harris y otros, 2003).



Figura N° 2: Modelo médico
Fuente: Harris y otros (2003)

En el modelo médico, la persona con discapacidad es tratada como un caso por el equipo de especialistas, no tiene derecho a decidir y requiere cuidados especiales para “curar” su condición y se pueda integrar a la sociedad. Se ve la discapacidad solo en relación a la persona de manera aislada sin considerar su contexto de desarrollo. Este modelo reviste la desigualdad como una condición irreversible y objetiva, no hay “pecado” pero tampoco hay “perdón ni misericordia”.

- c) **Modelo social.** El modelo social emerge como un rechazo al determinismo biológico del modelo anterior y para ir más allá de la limitación de las personas. Este modelo se centra en el entorno “discapacitante” de las fuerzas económicas, políticas y sociales y de las leyes. Se conceptualiza la discapacidad como un tema de derechos humanos, gracias a las demandas de los grupos sociales por los derechos civiles en la década del 70 en Estados Unidos y Reino Unido. Se cambia el foco de la rehabilitación, de estar centrado en la persona con discapacidad a rehabilitar a la sociedad, es esta la que debe responder a las necesidades de todas las personas, integrando la diversidad. La responsabilidad de la inclusión no es de la persona con discapacidad sino de la sociedad en su conjunto que debe generar entornos inclusivos. Es la sociedad la que incapacita a través la exclusión, opresión y aislamiento de la participación social a las personas con deficiencias. En este modelo se concibe la discapacidad como la expresión de un modelo de opresión social y por ende se debe entregar conocimiento a este colectivo para su emancipación y empoderamiento. Los valores que sustentan el modelo son: los derechos humanos al mencionar la equiparación de oportunidades, la afirmación de los principios de la vida independiente, no discriminación, accesibilidad universal, normalización del entorno y diálogo civil y se denuncia que son las condiciones del entorno las que “discapacitan”. Se le cuestiona al modelo que no considera los derechos humanos de primera generación el estar centrado solo en los de segunda generación.
- d) **Modelo de integración.** Este marco teórico reúne las propuestas del modelo médico y del modelo social, a fin de lograr un equilibrio entre una adecuada consideración de la dimensión biológica (la deficiencia) sin que suponga estigmatización. Se destaca la desventaja social pero que esto no dificulte prestar atención al aspecto sanitario de prevención y rehabilitación; y compatibilizar la dimensión universal de la discapacidad, como parte de la diversidad humana, con la especificidad de cada persona. El modelo está inspirado en la CIF de la OMS, que entiende el funcionamiento y la discapacidad como una interacción dinámica entre las condiciones de salud

una persona y los factores contextuales, tanto personales como ambientales. La OMS señala que el modelo médico y el modelo social son complementarios para comprender la discapacidad.

- e) Modelo de la diversidad funcional. Este modelo considera elementos de la bioética y el concepto de capacidad y dignidad. En este modelo se señala que las personas con discapacidad en sí misma son valiosas, por su diversidad. Este modelo propone: a) la desmedicalización de la discapacidad, el aspecto social de la discapacidad se refiere a la participación e inclusión en la sociedad de las personas que presentan esta condición y se les debe garantizar la igualdad de oportunidades, mientras que la parte médica se refiere a las soluciones sanitarias y no debe extralimitarse de este ámbito, b) capacidad de autodeterminación o autonomía moral, se le reconoce a la propia persona con discapacidad quien debe tomar sus decisiones, c) cambio de terminología en los términos para referirse a las personas con discapacidad, ya que el lenguaje puede ocultar discriminación, d) ahondar en el concepto de dignidad través de una doble dimensión: la de derechos humanos, caracterizada por ser congénita y ligada a la vida humana, y la que señala que la dignidad viene del exterior y que está ligada a la calidad de vida y respeto a los derechos, e) la bioética, ya que todavía hay problemas no resueltos en la forma de comprender la diversidad funcional humana, y se asume que son vidas cargadas de sufrimiento derivado de la diferencia. Estas definiciones tendrán un fuerte impacto en temas de valores, de reconocimiento de la dignidad y libertad de todas las personas y también en el aspecto ético y legal.
- f) Modelo de derechos humanos. El modelo incorpora un imperativo moral, todas las personas deben contar con los medios que necesite para desarrollar todo su potencial. La persona con discapacidad, en general no logran desarrollar todo su potencial no porque tengan deficiencias sino porque hay barreras legales, actitudinales, arquitectónicas, comunicacionales y otras barreras discriminatorias (Harris y otros, 2003). La sociedad debe reconocer el valor intrínseco de cada ser humano, debe reconocerle la dignidad, autonomía e individualidad, por lo que conlleva una visión más amplia que reconozca que todas las personas participan y contribuyen a la sociedad. La Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CRPD), si bien se basa en el modelo social, crea un marco de derechos humanos y permite que las barreras para las personas con discapacidad puedan ser identificadas como violaciones a los derechos humanos. Se logra un estatus fundamental que visibiliza y relaciona discapacidad y derechos humanos, y que afirma la igualdad material, la autonomía y la dignidad. La CRPD es un tratado de derechos humanos orientado a que las personas con discapacidad puedan, en igualdad de condiciones, disfrutar de sus derechos humanos, derechos que son iguales a los de los demás pero que requieren de mecanismos de protección y garantía específicos debido a las deficiencias, pero también, en gran medida, a las desigualdades estructurales. Este modelo reconoce y proclama el derecho al reconocimiento de igual dignidad y valor que históricamente se les ha negado a las personas con discapacidad. La sociedad al limitar el acceso a educación, salud, trabajo, capacidad de autodeterminación, le niega los derechos humanos básicos, por ello los Estados deben asumir un rol activo en garantizar esos derechos a las personas en situación de discapacidad (Harris y otros, 2003).



Figura N°3: Modelo de derechos humanos
Fuente: Harris y otros (2003)

De este modo, en la cultura de derechos la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CRPD) asume la siguiente definición:

“Personas con discapacidad es un concepto que incluye a quienes tienen una deficiencia física, mental o sensorial permanente, cuya interacción con varias barreras pueden dificultar su plena y efectiva participación en la vida de la sociedad en igualdad de oportunidades con los otros”.

Se conceptualiza la discapacidad, no como una simple alteración individual sino como el resultado de la interacción entre la persona y su contexto social, cultural y físico. Por ello, todas las intervenciones, apoyos y acciones que promuevan la capacitación de las personas en situación de discapacidad para participar en todas los ámbitos de la vida deben, en concordancia con este modelo, ir más allá del concepto tradicional de rehabilitación y del tratamiento médico y considerar la opinión de la propia persona que recibe dichos apoyos (Harris y otros, 2003).

En la actualidad, se considera que la discapacidad es una condición humana que se produce por el cruce entre numerosas variables que operan en la interacción del individuo con limitaciones y su ambiente físico, social y cultural (Harris y otros, 2003; Lou, 2011). Esta condición tiene un fuerte impacto en el desarrollo de los sujetos y en las comunidades en las cuales están insertos. Por ello, es crítico analizar la relación entre la persona con limitaciones y el ambiente en el cual vive, a objeto de promover su autonomía, integración y otras capacidades que le permitan desarrollar su proyecto de vida en igualdad de condiciones como las demás personas que no presentan esta condición, es decir dignificarlos.

Al concebir la discapacidad como el producto de una interacción social desfavorable, obliga a los actores sociales y políticos, a tener un rol más activo para comprometerse a identificar y eliminar las barreras a la educación y a promover entornos accesibles para mejorar su participación educacional y social (Lou, 2011). Por ello, una sociedad que aspira a la modernidad debe garantizar entornos favorables para el desarrollo de todos sus ciudadanos sin exclusión, en este caso en particular, debe garantizar un entorno educacional y social propicio para que las personas con discapacidad se puedan desarrollar en todo su potencial.

Las conductas funcionales de las personas con discapacidad se deben analizar en profundidad para poder modificar los contextos e identificar los apoyos requeridos y prestar diversos servicios para que puedan satisfacerse sus necesidades de desarrollo

integral (Verdugo y Schalok, 2006). De este modo, se garantiza la igualdad de derechos fundamentales que toda sociedad moderna debe conceder a todos sus miembros, aspiración contemplada en la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006).

La discapacidad es un hecho biológico y le puede ocurrir a cualquier persona, y en cualquier momento de su vida. Esta cuestión natural al ser construida socialmente, con comportamiento conscientes e inconscientes de cada ser humano, ha menoscabado social, jurídica y personalmente, la vida de millones de personas con discapacidad. Por ello, comprender el modelo que se sustenta para conceptualizar esta condición humana permitirá construir entornos menos excluyentes que consideren a todas las personas que la habitan, entornos en los cuales se respete los derechos y se dignifique a cada ser humano (Lidón, 2016).

La educación es uno de los derechos humanos y sociales fundamentales porque es el medio por el cual se promueve la comprensión del mundo y la realización humana (Sader, 2008). Por ello, se debe garantizar el acceso a la educación a todas las personas, sin ningún tipo de exclusión, con ello no solo se respeta este derecho fundamental a todos los ciudadanos sino que además se asegura mayor justicia social.

3.5. Discapacidad y educación

La educación promueve que la persona aprenda, se socialice, se capacite para ingresar al mundo laboral, comprenda el mundo que lo rodea y desarrolle todo su potencial para participar en la sociedad. En el caso de las personas con discapacidad, este grupo de personas accede en un menor porcentaje a la educación, en comparación que su grupo de pares sin esta condición (OMS, 2011; ENDIC II, 2016).

El Informe Mundial sobre la Discapacidad (OMS, 2011) señala que los niños con discapacidad alcanzan en el mundo un número de entre 93 y 150 millones. Es probable que ellos no vayan a la escuela y cuando logran hacerlo, sus tasas de permanencia y promoción son menores que su grupo de pares sin discapacidad. Esta condición tiene un peso mayor frente a otras variables en los bajos resultados educativos, como el género, habitar en zonas rurales o pobreza. Este nivel educativo bajo en niños con discapacidad tendrá un impacto directo en las costas de pobreza en la edad adulta y en sus bajos ingresos.

En el Informe (OMS, 2011) se señala que, las principales barreras que enfrentan las personas con discapacidad para acceder a la educación se encuentran en: falta de capacitación de los profesionales de la educación; barreras físicas y actitudinales; etiquetaje según discapacidad lo que marcará el tipo de educación; e incluso situaciones de abuso, violencia e intimidación.

El derecho a la educación para toda la población en Chile no se respeta porque la educación es fuertemente discriminadora por razones económicas (OCDE, 2009) y además, no se respeta la condición de discapacidad (ENDISC, 2004, ENDISC II, 2016). Las organizaciones educacionales no promueven el ingreso de estudiantes con discapacidad en sus diferentes niveles educacionales, también hay dificultades en las respuestas educativas que éstas les entregan para que dichos estudiantes progresen y puedan graduarse.

La brecha entre la población adulta con y sin discapacidad que accede a la educación superior es mayor que en otros niveles educacionales, lo cual impacta en la calidad de vida de las personas con discapacidad ya que no favorece la formación

especializada para que puedan optar a una mejor calidad de vida, a un mayor nivel cultural y logren empoderarse para acceder a situaciones de poder (Juarros, 2006).

Los estudiantes con discapacidad sensorial, motora o física, hasta hace unos años, era inusual encontrarlos en las aulas universitarias, debido fundamentalmente a que estas instancias no estaban preparadas ni estructural ni culturalmente para recibirlos. Hoy en día existe un gran avance a nivel nacional e internacional en establecer mecanismos que hagan valer todos los derechos de las personas con discapacidad en todos los ámbitos, incluyendo la educación superior (Lissi y otros, 2013).

La respuesta inclusiva que actualmente están asumiendo las universidades para atender al alumnado con discapacidades constituye no solo una gran oportunidad para dichos estudiantes sino que además, se constituye en una posibilidad de mejorar las instituciones universitarias. Estas instituciones deberían proporcionar respuestas proactivas y no reactivas (Moriña-Diez, López Gavira, Melero Aguilar, Cortés Vega y Molina Romo, 2013).

Las universidades chilenas aún están lejos de garantizar entornos más inclusivos en este nivel educacional y esto se debe fundamentalmente a la falta de una política pública que garantice recursos y apoyos, a falta de políticas institucionales y procesos de enseñanza aprendizaje adaptados a las características de estos estudiantes (Lissi y otros, 2013). No basta con una transformación en el aula, se requiere una transformación del sistema educacional en su conjunto y de políticas públicas transversales que acompañen dicha transformación.

Las modificaciones que algunas universidades chilenas están desarrollando para garantizar igualdad de derechos a todos sus estudiantes, incluyendo a los estudiantes con discapacidad, forma parte de la *“revolución del pensamiento”* que la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES, 2008) hizo a las universidades Latinoamericanas y del Caribe, para garantizar el derecho de la educación superior a todos sus ciudadanos y transformar la cultura regional en una más inclusiva. Por eso, es importante conocer las características de las personas con discapacidad para poseer conocimientos y comprensión de este grupo de estudiantes a fin de eliminar o minimizar las barreras al aprendizaje y participación que enfrentan en el sistema educacional.

3.6. Caracterización

La discapacidad es una condición que emerge en la interacción de una persona con limitaciones sensoriales, mentales o física y un contexto físico, social y cultural que no se ajusta a sus condiciones (ONU, 2006; Schalock y Verdugo, 2006 y Lou, 2011), por ello no existe una persona con discapacidad igual a otra. El grado de funcionalidad en cuanto a movilización, comunicación, cuidado personal y aprendizaje depende por un parte del tipo y grado de afectación de la discapacidad y por otra, de las experiencias a las cuales haya estado expuesto el propio sujeto. Sin embargo, y según el tipo de discapacidad comparten algunas características que se señalan a continuación.

Existen diversos tipos y grados de discapacidad, en este trabajo solo se analizaran las discapacidades que presentan los estudiantes que fueron atendidos por el Programa de Apoyo a la Discapacidad en la Universidad de La Serena, durante el año 2015, época en que se recopilaban los datos para este estudio.

3.6.1. Discapacidad visual

La visión es el sentido que aporta mayor información, es el más organizado, aporta una mejor perspectiva de la totalidad de los objetos y el mundo. Permite conocer la realidad y aprender y relacionar rápidamente lo aprendido. La discapacidad visual, según su grado de pérdida visual, se divide en ceguera total o baja visión. La mayor dificultad que enfrentan las personas con discapacidad visual es generar representaciones mentales que requieren de este sentido. Por ello se los debe apoyar con otras experiencias sensoriales como las táctiles o auditivas para promover la construcción de representaciones mentales en base a esas experiencias sensoriales, pero a veces es muy difícil de lograrlo (López-Justicia y Chacón, 2011).

Las pautas del desarrollo evolutivo de las personas con discapacidad visual son igual a otro sujeto que no presente esta condición, pero con ritmo y características diferentes. En la infancia más temprana (0 a 2 años) se muestran tranquilos, indiferentes, pasivos, con escasa curiosidad, sin desarrollo de la orientación espacial ni de su esquema corporal. En la segunda infancia (2 a 12 años), procesan la información igual que sus pares pero sus limitaciones cognitivas están dadas por las limitaciones por la falta de interrelación- e imitación con el medio. Desde los 12 años en adelante, y siempre que hayan construido sus representaciones por la vía sensorial en los estadios anteriores, no tendrán problemas para alcanzar el período más puro de la abstracción. Por ello, desde sus inicios del desarrollo evolutivo requieren de apoyos y de profesores especialistas para aprender técnicas específicas como aprender a desplazarse de manera autónoma o a leer en braille (López –Justicia y otros, 2011).

3.6.2. Discapacidad auditiva

El sentido de la audición es crítico para comunicarse, desarrollar el lenguaje y el pensamiento, por ello cualquier alteración puede producir serias dificultades para desarrollar estas habilidades, afectando la adquisición y desarrollo de las habilidades lingüísticas y de la capacidad del juego simbólico. Una alteración de este sentido puede retrasar el acceso a las operaciones mentales, la capacidad de formular hipótesis, la planificación de estrategias, abstracción y memoria verbal. La discapacidad auditiva según su grado de pérdida de este sentido, se divide en sordera profunda e hipoacusia (Ortiz y Alemany, 2011).

Las personas durante su etapa evolutiva prelingüística, adquieren el lenguaje para construir su identidad, forjar su personalidad, interiorizar el universo que le rodea y efectuar operaciones intelectuales. En cambio, el niño sordo debe construir el sistema lengua con los restos de lenguaje oral que le llegan, por ello nunca poseen la forma completa. Así, su comprensión y producción del léxico es lenta, reducida e inestable, por eso comete errores en tiempos verbales, artículos, preposiciones y en las estructuras sintácticas. Esta dificultad constituye el mayor impedimento para desarrollar el lenguaje oral impactando en el lenguaje egocéntrico. De este modo, la discapacidad auditiva puede afectar tanto el desarrollo socio afectivo como la estructuración del pensamiento (Ortiz y otros, 2011).

Las consecuencias socio afectivas de esta discapacidad se deben fundamentalmente a que el bebe sordo se siente solo e inseguro ya que no escucha a su madre ni puede captar los tonos de voz que están cargados de afectividad. El sujeto se vuelve inseguro, egocéntrico en sus manifestaciones afectivas, desconoce la realidad, porque no sabe exactamente lo que se dice. Las dificultades en la estructuración del pensamiento se deben a que solo establece relaciones tangibles, de ahí que es fundamental la comunicación alternativa (como la lengua de seña o lectura labial) para que pueda comunicarse e interactuar con los demás, organizar y transmitir

su pensamiento, influir en los demás y auto regularse. Si bien, la mayoría de las personas sordas conocen y se comunican en lengua de señas, su lengua materna, la adquisición temprana de una forma de comunicación alternativa garantiza el desarrollo del juego simbólico (Ortiz y otros, 2011).

3.6.3. Discapacidad física

El aparato motor está compuesto por el sistema óseo, las articulaciones y los nervios y/o músculos y permiten al ser humano adquirir posturas, desplazarse, coordinar y manipular objetos, pudiendo integrar dos o más de estas funciones. Por eso cualquier alteración o deficiencia orgánica en sus componentes afectara su funcionamiento limitándolo o impidiéndolo (Fernández y Polo, 2011).

La discapacidad motora a veces puede ir acompañada de otras alteraciones ya sean sensoriales, perceptivas, del lenguaje, o de enfermedades crónicas, pero en un alto porcentaje no se ve alterada la capacidad intelectual. Por ello se puede señalar que, si bien este tipo de discapacidad no interfiere en los procesos cognitivos puede afectar la comprensión y expresión oral y escrita (comunicación) por lo tanto puede afectar el proceso de enseñanza aprendizaje. Además pueden presentar movimientos más lentos, escasa vitalidad o pueden requerir tratamientos prolongados lo que afectaría su asistencia regular a clases y por ende su rendimiento académico (Fernández y otros, 2011).

3.6.4. Trastorno de la comunicación (Asperger)

El espectro autista se caracteriza por dificultades en diferentes grados en tres ámbitos específicos: en el reconocimiento social, en la comunicación social y en la comprensión social. Esta triada si está gravemente afectada, ocasiona que las personas no realicen ningún tipo de esfuerzo para iniciar una comunicación y en su forma más suave, dificultades sutiles para reconocer las necesidades de los interlocutores en una conversación. Por ello también se ve gravemente afectada las habilidades pragmáticas. También pueden presentar actividades repetitivas y estereotipadas, coordinación motora pobre y respuestas anormales a estímulos sensoriales (Etchepareborda, 2001).

En la infancia más temprana estos sujetos pueden presentar ausencia de lenguaje o agnosia auditiva o sordera de palabras, no entienden lo que se les dice o se apoyan en el contexto no verbal, por eso impresionan como descorteses. También pueden presentar alteraciones en los demás componentes del lenguaje: sintaxis, gramatical pero todos tienen habilidades pragmáticas muy descendidas, por ello sus habilidades verbales están disminuidas aunque las habilidades no verbales están intactas (Etchepareborda, 2001). Estas características afectan el aprendizaje e impactan en la vida relacional.

La caracterización de las personas con discapacidad es un intento de comprender qué es y cómo afecta una limitación en el desarrollo humano. También permite comprender que los contextos deben modificarse para garantizar igualdad de oportunidades y dignificar a este grupo humano, como miembros de la comunidad.

La población con discapacidad en Chile alcanza un total del 20% de la población total, conocer sus aspectos socio demográfico, acceso a la educación, inclusión laboral entre otros, permitirá que cada institución de educación superior tome conciencia y revise sus políticas, cultura y prácticas. Estas instituciones deben promover la eliminación de cualquier forma de discriminación fundada en la

discapacidad, desarrollar procesos de inclusión educacional y social y contribuir al pleno disfrute de sus derechos, en este caso del derecho a la educación superior.

3.7. Discapacidad en Chile

El Segundo Estudio Nacional de la Discapacidad (2016) realizado en Chile propone un nuevo concepto más integral de la discapacidad:

“Construcción simbólica, un término genérico y relacional que incluye condiciones de salud y déficits, limitaciones en la actividad, y restricciones en la participación. Este concepto indica los aspectos negativos de la interacción, entre un individuo y sus factores contextuales, considerando los ambientales y personales” (II ENDISC, 2016).

El Segundo Estudio (2016) postula además que las personas en situación de discapacidad:

“Son aquellas (...) que, en relación a sus condiciones de salud física, psíquica, intelectual, sensorial u otras, al interactuar con diversas barreras contextuales, actitudinales y ambientales, presentan restricciones en su participación plena y activa en la sociedad” (II ENDISC, 2016).

Estos conceptos se sustentan sobre el modelo social de la discapacidad, postulado por la Clasificación Internacional de Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud de la OMS (2011). El modelo considera que la discapacidad es el producto del cruce de variables entre una limitación sensorial, física, intelectual, psíquica u otras y las barreras de las variables contextuales. Las barreras se pueden encontrar en la infraestructura, comunicación, actitudes, etc. Sin embargo, en este nuevo concepto no se explicita al modelo que garantiza el pleno ejercicio de todos los derechos de este grupo de personas y que obliga a los Estados a realizar acciones para garantizarlos: el modelo de la discapacidad basado en los derechos humanos.

El Segundo Estudio Nacional (2016) fue realizado por el Instituto Nacional de Estadísticas (INE) a una muestra de 12.265 personas de 18 años y más años. Los datos arrojan la siguiente información respecto a la caracterización de esta población:

3.7.1. Población adulta en situación de discapacidad

a) Población adulta en situación de discapacidad según grado de discapacidad

El 20% de la población adulta entre 18 o más años se encuentra en situación de discapacidad, es decir 2.606.914 personas, de los cuales el 8,3 % de la población se encuentra con discapacidad severa (o problemas severos de desempeño) y el 11,7 % con discapacidad leve a moderada (sin problemas de desempeño).



Figura N° 4: Adultos con discapacidad
Fuente. Segundo Estudio Nacional de la Discapacidad (2016)

La población adulta con discapacidad en el país, se concentra en el tipo de discapacidad leve a moderada.

b) Población adulta con discapacidad por sexo

Del total de la población adulta con discapacidad, el 14,8% son hombres y el 24,9% son mujeres.

Grado de discapacidad	Hombre		Mujer		Total	
	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje
Sin discapacidad	5.362.657	85,2%	5.058.581	75,1%	10.421.238	80,0%
Discapacidad Leve a Moderada	559.805	8,9%	964.144	14,3%	1.523.949	11,7%
Discapacidad Severa	368.613	5,9%	714.352	10,6%	1.082.965	8,3%
Total población	6.291.075	100,0%	6.737.077	100,0%	13.028.152	100,0%

Total personas en situación de discapacidad	928.418	14,8%	1.678.496	24,9%	2.606.914	20,0%
--	----------------	--------------	------------------	--------------	------------------	--------------

Cuadro N°5: Adultos con discapacidad por género
Fuente. Segundo Estudio Nacional de la Discapacidad (2016)

La discapacidad en Chile afecta más al grupo de mujeres que al grupo de hombres, tanto en el grado de discapacidad leve a moderada como en el grado de discapacidad severa.

3.7.2. Caracterización demográfica y socioeconómica

- a) La distribución de la población adulta según tramo de edad, por situación y grado de discapacidad.

La población adulta con discapacidad se analiza según el tramo de edad y el grado de discapacidad.

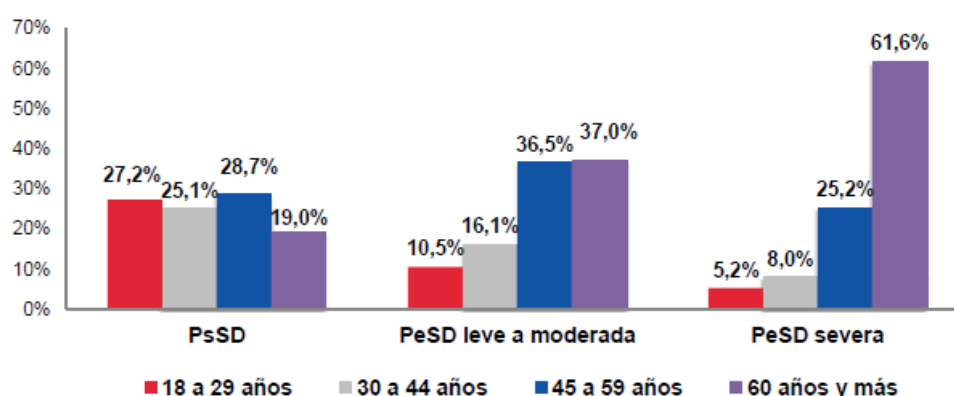


Figura N°5: Tipos de discapacidad en adultos
Fuente. Segundo Estudio Nacional de la Discapacidad (2016)

La discapacidad severa afecta más a las personas comprendidas en el grupo etario de más de 60 años y la discapacidad leve a moderada al grupo etario comprendido entre 45 a 59 años.

3.7.3. Inclusión social en educación y trabajo

- a) Promedios de años de estudio cursados por la población adulta (18 años y más), por situación de discapacidad.

La población adulta con y sin discapacidad presenta diferencias según años de estudio.

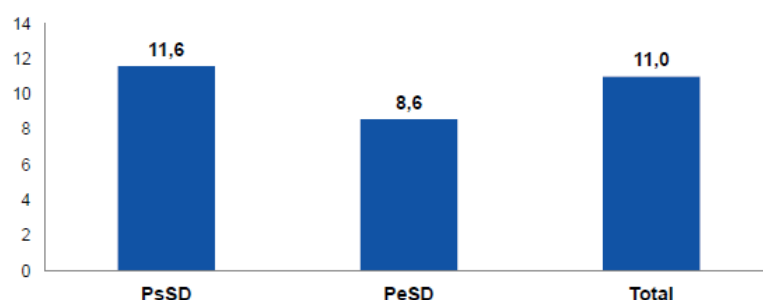


Figura N°6: Años de estudio en adultos sin y con discapacidad
Fuente. Segundo Estudio Nacional de la Discapacidad (2016)

La población adulta sin discapacidad tiene un promedio de años de estudio cursados mayor que la población adulta con discapacidad. Esta diferencia es estadísticamente significativa.

- b) Promedios de años de estudio cursados por la población adulta por situación y grado de discapacidad.

La población adulta con y sin discapacidad, según su situación y grado de discapacidad, presentan diferencias en los años de estudio.

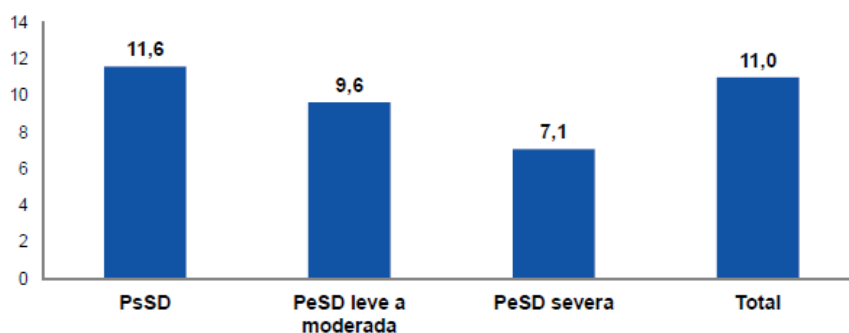


Figura N°7: Años de estudio en adultos según el grado de discapacidad
Fuente. Segundo Estudio Nacional de la Discapacidad (2016)

La diferencia de años de estudio cursados de la población adulta con y sin discapacidad es estadísticamente significativa a favor de la población sin discapacidad y en segundo lugar, a favor de las personas en situación de discapacidad leve a moderada. Las personas con discapacidad severa presentan menos años de estudio. Esta diferencia es estadísticamente significativa.

- c) Distribución de la población adulta según nivel educacional alcanzado, por sexo y situación de discapacidad

Los hombres y las mujeres de la población sin discapacidad presentan más años de estudios que sus pares con discapacidad.

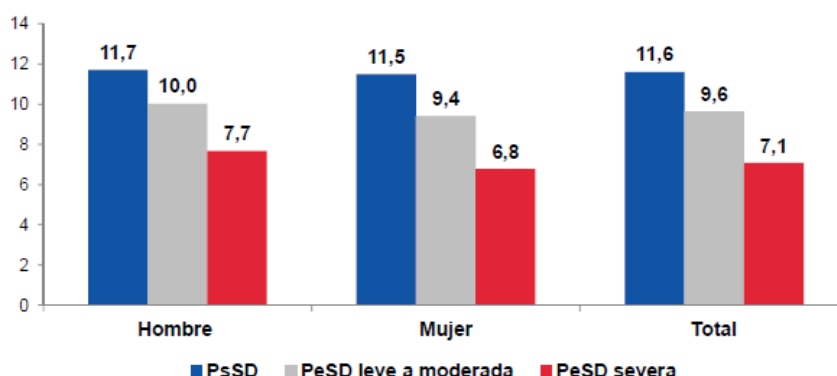


Figura N° 8: Años de estudio, discapacidad y género
Fuente. Segundo Estudio Nacional de la Discapacidad (2016)

El porcentaje de años de estudio de los hombres y mujeres de la población adulta con y sin discapacidad es a favor de la población sin discapacidad y en segundo lugar, a favor de los hombres con discapacidad. Las mujeres con discapacidad leve y moderada y discapacidad severa presentan menos años de estudio. Esta diferencia es estadísticamente significativa.

- d) Distribución de la población adulta según nivel educacional alcanzado, por situación de discapacidad.

La población adulta con y sin discapacidad según el nivel educacional.

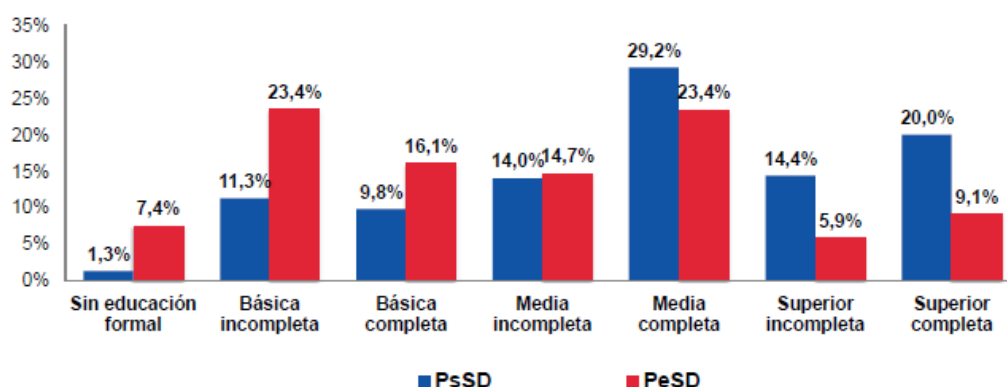


Figura N°9: Nivel educacional completo e incompleto y discapacidad
Fuente. Segundo Estudio Nacional de la Discapacidad (2016)

La población adulta sin discapacidad alcanza un mejor nivel educacional que la población con discapacidad. Esta diferencia es estadísticamente significativa en todos los niveles educacionales, con excepción del nivel "Media Incompleta" (Nivel secundario).

- c) Distribución de la población adulta según condición de actividad, por situación de discapacidad.

La población adulta con y sin discapacidad presenta diferencias según su actividad.

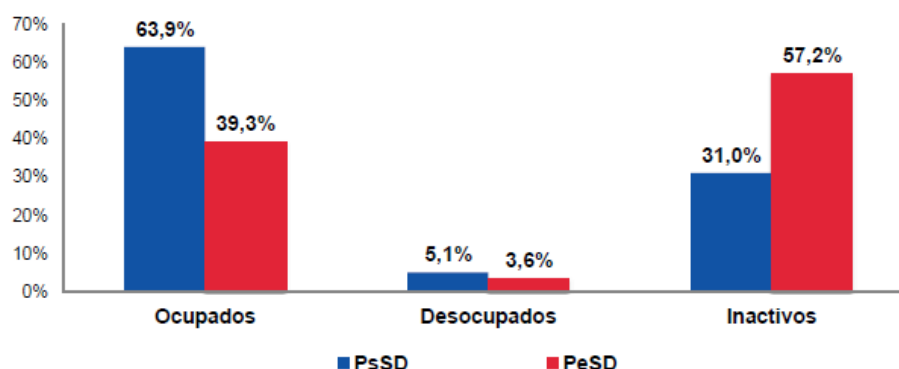


Figura N°10: Actividad y discapacidad
Fuente. Segundo Estudio Nacional de la Discapacidad (2016)

La población adulta sin discapacidad alcanza un mejor porcentaje de ocupación y un menor porcentaje de inactivos, que la población adulta con discapacidad. Esta diferencia es estadísticamente significativa.

- e) Distribución de la población adulta según condición de actividad, por situación de discapacidad.

Los hombres y las mujeres de la población adulta con y sin discapacidad presentan diferencias según su actividad.

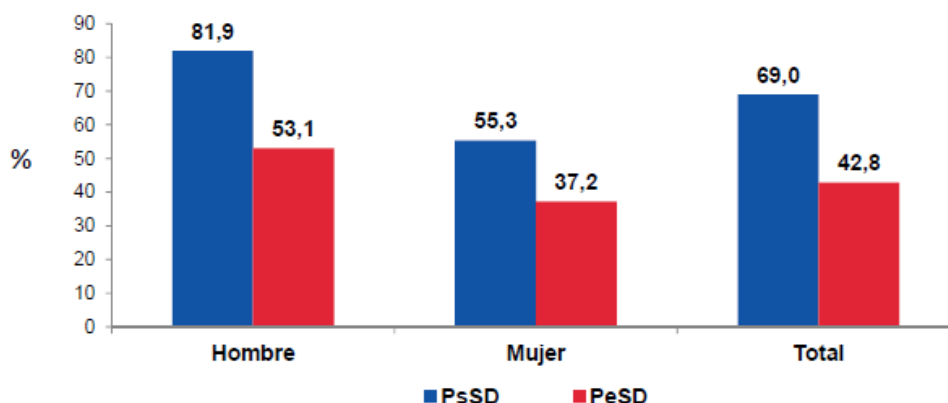


Figura N°11: Actividad, discapacidad y género
Fuente. Segundo Estudio Nacional de la Discapacidad (2016)

Los hombres y las mujeres de la población adulta sin discapacidad alcanzan un mejor porcentaje de ocupación, le siguen en porcentajes los hombres con discapacidad. Las mujeres con discapacidad alcanzan un menor porcentaje de ocupación. Esta diferencia es estadísticamente significativa.

- f) Ingreso promedio mensual de la población adulta en la ocupación principal por situación y grado de discapacidad

La población sin discapacidad tiene un mejor nivel de ingreso que la población con discapacidad.

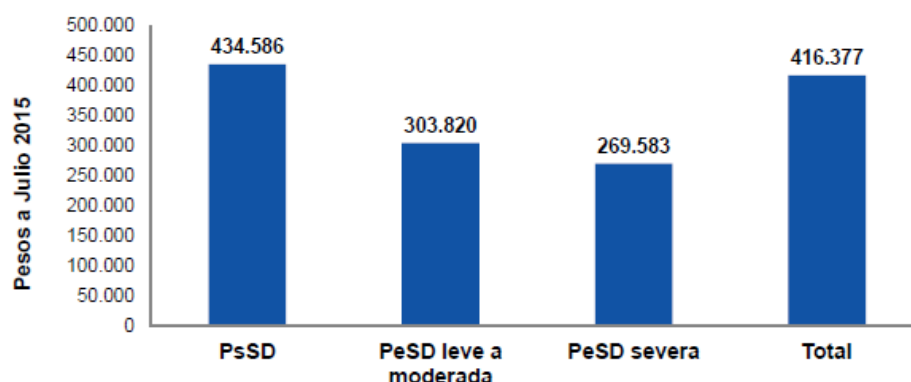


Figura N°12: Nivel de ingreso y discapacidad
Fuente. Segundo Estudio Nacional de la Discapacidad (2016)

La población adulta sin discapacidad presenta un nivel de ingreso superior a la población con discapacidad, le sigue la población adulta con discapacidad leve a moderada. La población adulta con discapacidad severa presenta el menor nivel de ingreso. Esta diferencia es estadísticamente significativa (1 EUR = 692 CLP).

- g) Ingreso promedio mensual de la población adulta en la ocupación principal por situación de discapacidad y sexo.

Los hombres y las mujeres de la población adulta sin discapacidad presentan un mejor nivel de ingreso.

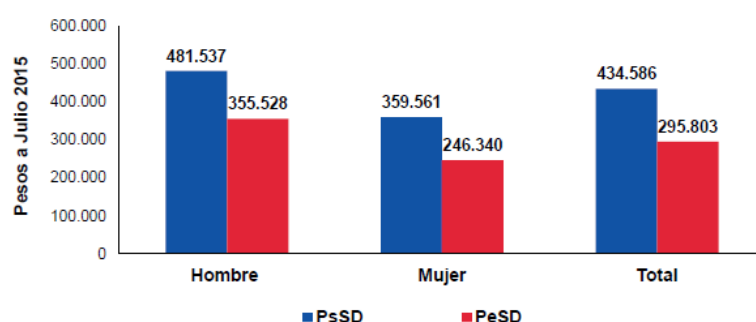


Figura N°13. Nivel de ingreso discapacidad y género
Fuente. Segundo Estudio Nacional de la Discapacidad (2016)

Los hombres y las mujeres de la población adulta sin discapacidad presentan un nivel de ingreso superior, le siguen los hombres con discapacidad. Las mujeres con discapacidad presentan el menor nivel de ingreso. Esta diferencia es estadísticamente significativa.

3.7.4. Participación social y discriminación

- a) Distribución de la población adulta según participación en alguna organización social, por situación de discapacidad.

La población adulta con y sin discapacidad que participa en organizaciones sociales.

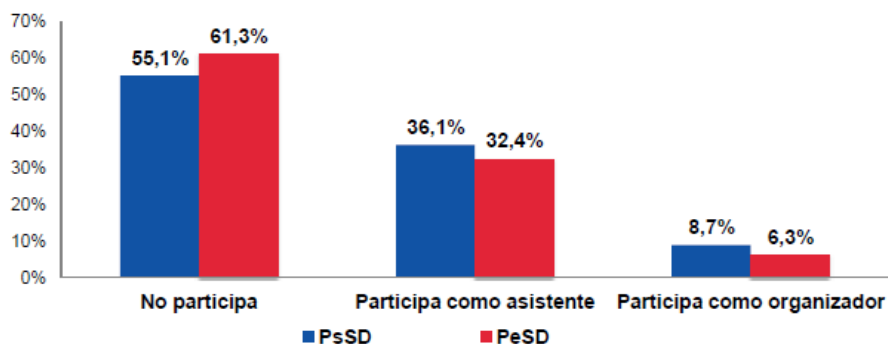


Figura N°14. Participación social y discapacidad
Fuente. Segundo Estudio Nacional de la Discapacidad (2016)

Un gran porcentaje de la población adulta con y sin discapacidad no participa en organizaciones sociales, la diferencia en este tramo es estadísticamente significativa. Un porcentaje de casi un tercio de la población adulta con y sin discapacidad participa en organizaciones sociales, en ambos grupos el porcentaje de participación es bajo. El porcentaje de la población que es líder es muy bajo en ambos grupos.

- b) Porcentaje de la población adulta que señala haberse sentido discriminada en los últimos 12 meses, por situación de discapacidad.

Población adulta que se ha sentido discriminada por discapacidad durante el último año.

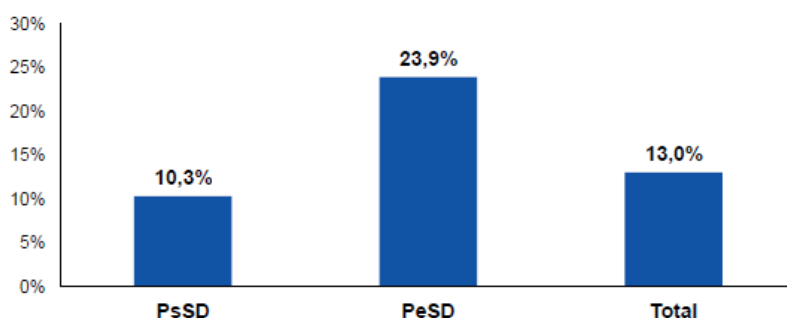


Figura N°15: Discriminación y discapacidad
Fuente. Segundo Estudio Nacional de la Discapacidad (2016)

El porcentaje de la población adulta que se ha sentido discriminada por discapacidad es mayor en la población con discapacidad que en la población sin discapacidad. La diferencia es estadísticamente significativa.

El Segundo Estudio Nacional de la Discapacidad (2016) entrega información acerca de la población con discapacidad y grado de funcionalidad, nivel educacional, participación laboral e inclusión en la sociedad. A modo de síntesis se puede señalar que:

La población con discapacidad representa el 20% de la población mayor de 18 años o más, es decir un total de 2.606.914 personas, se encuentra en situación de discapacidad, de los cuales el 11,7% presenta discapacidad leve a moderada y el 8,3% discapacidad severa.

La condición de discapacidad se asocia a pobreza, aumenta con la edad y es más frecuente en mujeres que en hombres.

La escolaridad del grupo de la población con discapacidad es menor que el grupo de la población que no presenta esta condición: el 7,4% de las personas adultas no tiene educación formal, el 23,4% tienen escolaridad básica incompleta, 16,1% escolaridad básica completa, 14,7% enseñanza media incompleta, 23,4% enseñanza media completa, 5,9% educación superior incompleta y el 9,1% educación superior completa. En la población sin discapacidad, el porcentaje de educación superior es de un 20%.

El conocimiento de la población adulta con discapacidad en Chile, permite comprender que un grupo importante de personas no acceden a educación superior, por ende no poseen una preparación de alto nivel para insertarse en el mundo laboral ni al mundo del poder.

3.8. Discapacidad en la Región de Coquimbo

La Segunda Encuesta Nacional de la Discapacidad (2016) realizó un análisis de los datos en las diferentes Regiones del país. Por el tema de esta investigación, analizar el proceso de educación inclusiva en una universidad en la Región de Coquimbo, se consideraron los datos de esta zona geográfica.

- a) Estimación de la prevalencia de la población adulta en situación de discapacidad

La población de la Región de Coquimbo con discapacidad alcanza un porcentaje de 19,6 %.

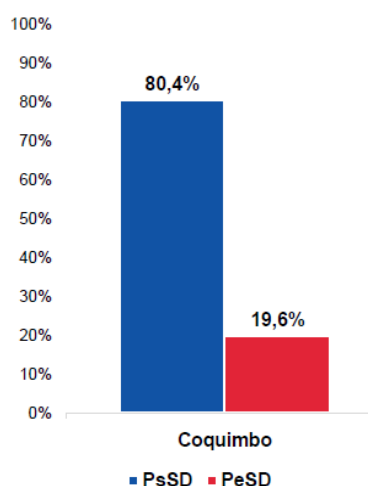


Figura N°16: Región de Coquimbo y discapacidad
Fuente. Segundo Estudio Nacional de la Discapacidad (2016)

El porcentaje de la población adulta con discapacidad en la Región de Coquimbo, es menor que el porcentaje de la media nacional (20%).

- b) Distribución de la población adulta (18 años o más) regional según situación o grado de discapacidad.

La población con discapacidad en la Región de Coquimbo según el grado de discapacidad es de 12,6% con discapacidad leve a moderada y 7,0% con discapacidad severa.

	N°	%
Personas sin situación de discapacidad (PsSD)	448.307	80,4
Personas en situación de discapacidad leve a moderada	70.106	12,6
Personas en situación de discapacidad severa	39.239	7,0
Total personas en situación de discapacidad (PeSD)	109.345	19,6
Total población 18 y más años	557.652	100

Cuadro N°6. Región de Coquimbo y discapacidad
Fuente. Segundo Estudio Nacional de la Discapacidad (2016)

La población con discapacidad en la Región de Coquimbo, al igual que en el resto del país, se ubica mayoritariamente en el grado de leve a moderada.

- c) Distribución de personas adultas (18 años o más) de la región en situación de discapacidad por grupo de población.

La población con discapacidad en la Región de Coquimbo.

	%
Hombres	15,4
Mujeres	23,6
18 a 44 años	7,1
45 a 59 años	17,4
60 y más años	42,7
Quintiles de ingreso autónomo per capita I y II	21,4
Quintiles de ingreso autónomo per capita III, IV y V	18,1

Cuadro N°7. Región de Coquimbo, discapacidad por edad y nivel de ingresos
Fuente. Segundo Estudio Nacional de la Discapacidad (2016)

La población con discapacidad en la Región de Coquimbo, al igual que en el resto del país, se ubica mayoritariamente en el tramo de edad de 60 años y más, en los primeros quintiles de ingreso y afecta más a las mujeres.

Los datos de la Encuesta coinciden con las observaciones de la OMS cuando señala que las personas en situación de discapacidad alcanzan “*peores resultados académicos, una menor participación económica y unas tasas de pobreza más altas que las personas sin discapacidad*” (OMS, 2011, pp 5). El organismo internacional agrega que estos resultados más bajos se deben a los obstáculos que deben enfrentar las personas con discapacidad en educación, empleo, salud, transporte o información y que en situación de pobreza se agravan. En síntesis, la situación de la población con discapacidad en la Región de Coquimbo es similar al resto del país.

3.9. Discapacidad en la Universidad de La Serena

La cantidad exacta de estudiantes con discapacidad en las universidades chilenas es un dato que se desconoce porque su declaración es voluntaria. El número exacto de estudiantes con discapacidad en la Universidad de La Serena se desconoce porque la persona con discapacidad puede o no declarar su condición, en concordancia con las recomendaciones de la Convención de Derechos Humanos de

las Personas con Discapacidad. Sin embargo, cuando se inicia el Programa de Apoyo a la Discapacidad en el año 2007, el Programa atendió a tres estudiantes con discapacidad. Durante el año 2015, época en que se realizó el levantamiento de datos para esta investigación, se atendieron a cinco estudiantes en situación de discapacidad. En el año 2017, época en que finaliza el estudio hay un total de 14 estudiantes en el Programa y de ellos 9 son ingreso de nuevos estudiantes.

Los nuevos ingresos al Programa son estudiantes en situación de discapacidad que han sido derivados por funcionarios de la Universidad tales como: asistentes sociales, coordinadores de carrera o profesionales de la salud. Estos estudiantes deben presentar la certificación de su condición de discapacidad, documento emitido por la Comisión de Medicina Preventiva e Invalidez (COMPIN) del Ministerio de Salud.

La difusión de la existencia y actividades desarrolladas por el Programa de Apoyo a la Discapacidad en la Universidad de La Serena es una actividad crítica para informar a la comunidad y a los propios estudiantes con discapacidad acerca de este tipo de apoyos. Esta actividad de difusión del programa se realiza a través de: los Coordinadores de Carrera, noticias e información en el Boletín de la plataforma institucional y capacitaciones y charlas que dicta el Programa a los profesores y funcionarios de la Universidad. A partir del año 2017, se incorpora esta información en las actividades de la semana de inducción a los estudiantes que ingresan a primer año.

3.10. Derechos humanos y discapacidad en Chile

El Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas examinó en abril del presente año, el Informe emanado por el Estado de Chile respecto a la vigencia de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad en el país (NU, 2016).

El Comité valoró las medidas adoptadas por el Estado en materia de derechos humanos y discapacidad, en especial por la elaboración de la Ley 20.422, la creación del Servicio Nacional de la Discapacidad y la creación del Instituto Nacional de Derechos Humanos (NU, 2016). Pero, manifestó sus preocupaciones y recomendaciones respecto a esta materia.

Las preocupaciones y recomendaciones del Comité se vinculan con la persistencia del modelo médico de la discapacidad en el país y la falta de una estrategia que armonice todas las leyes. Además, plantea la falta de accesibilidad a la justicia, la discriminación por discapacidad, la situación de desamparo de las mujeres y los niños con discapacidad, la falta de protección contra la explotación, violencia y el abuso, la carencia de oportunidades laborales, entre otras irregularidades.

En materia de educación, al Comité le preocupa que a pesar de la reciente reforma educacional *“la educación inclusiva no sea prioritaria para las niñas, niños y adultos con discapacidad”* y todavía este vigente la educación especial y segregada. Asimismo, le preocupa *“que no existan esfuerzos de las autoridades gubernamentales para promover la educación inclusiva superior”* (UN, 2016).

Las recomendaciones del Comité al Estado de Chile en materias de educación y discapacidad son:

- (a) *la implementación de un plan para transicionar hacia la educación inclusiva, a todo nivel hasta el superior, capacitando a docentes, llevando a cabo*

campañas integrales de toma de conciencia, y fomento de la cultura de la diversidad;

- (b) asegurar la educación individualizada y disponer de los apoyos y recursos necesarios, tales como el Braille y la lengua de señas, para llevar a cabo dicha inclusión, en particular que se tome en cuenta a las personas con discapacidad intelectual o discapacidad psicosocial;*
- (c) asegurar la accesibilidad a las instituciones de educación superior, incluyendo mediante ajustes razonables en los procedimientos de admisión y todos los demás aspectos cubiertos por la educación superior” (UN, 2016).*

El Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas señala expresamente que en Chile no se promueve la educación superior inclusiva y hace un llamado a las instituciones de educación superior a realizar cambios para asegurar la accesibilidad y progresión de este grupo de estudiantes.

3.11. A modo de síntesis

En este capítulo sobre discapacidad, primero se analizó el concepto y los modelos en los cuales se sustentan las definiciones acerca de esta condición humana. La labor de precisar un significado difuso y analizar la naturaleza del concepto permitió comprender qué es la discapacidad, cómo afecta al ser humano y cómo emerge.

La revisión de los modelos de discapacidad permitió analizar la evolución del concepto a lo largo de la historia. Desde el modelo de la prescindencia o caritativo que planteaba la eliminación física o social de este grupo de personas o los consideraba como un ser digno de lástima hasta el modelo de derechos humanos que considera la no discriminación, dignificación y el deber jurídico y moral del Estado y la sociedad civil en su conjunto, de garantizarles el ejercicio pleno de todos sus derechos. En la sociedad chilena actual, conviven todos los modelos de discapacidad.

La discapacidad es una condición que depende del contexto, ya que las limitaciones sensoriales, físicas, psíquicas o mentales que pueda presentar una persona no son obstáculos en sí mismo para su desarrollo. El obstáculo es un contexto físico o cultural que presente barreras. Sin embargo, el tipo de discapacidad afecta de diferentes maneras a las personas, por eso se caracterizaron los tipos de discapacidades que presentan los estudiantes del Programa de Apoyo a la Universidad de La Serena a fin de comprender las necesidades educativas que pueden presentar y los tipos de ajustes que podrían ser más pertinentes para eliminar las barreras al aprendizaje y participación social que podrían enfrentar los estudiantes con estas características.

También se dieron a conocer las características socio demográficas de la población con discapacidad en Chile. Esta población representa el 20% de la población mayor de 18 años o más. La condición está asociada a pobreza, a las mujeres y aumenta con la edad. El nivel de escolaridad de la población con discapacidad es bajo en comparación con las personas sin discapacidad y solo el 9, 1% alcanza el nivel de educación superior a diferencia del 20% de la población sin discapacidad que termina este nivel educacional y su nivel de ingresos es menor que la población sin discapacidad.

El Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas revisó la información entregada por el Estado en esta materia y concluyó que en Chile no se respetan los derechos humanos de la población con discapacidad. El Comité hizo un llamado al Estado y a la sociedad en su conjunto a abandonar modelos obsoletos de la discapacidad que no dignifican a esta población y afectan la dignidad de este grupo de personas y de la sociedad en su conjunto.

El Comité expresamente hizo un llamado al Estado y a las instituciones de educación superior a promover la accesibilidad de las personas en situación de discapacidad a la universidad a través de ajustes razonables tanto en los procesos de admisión como en su progresión y egreso.

El presente estudio tiene como propósito analizar el proceso de educación superior inclusiva para estudiantes con discapacidad en una universidad estatal y regional a fin de comprender si los ajustes para la progresión y egreso son promotores u obstaculizadores del proceso educacional. La información producto de la investigación servirá de base para que la comunidad elabore un plan de mejora.

CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. A modo de introducción

La inclusión educacional y social de personas en situación de discapacidad en la enseñanza superior es un fenómeno reciente, a nivel mundial, y es una tendencia que va en aumento (Abu-Hamour, 2013). Existen antecedentes a nivel internacional de esfuerzos aislados de instituciones de educación superior que se han creado solo para estudiantes con discapacidad, como la Gallaudet University fundada en 1864 en Estados Unidos pero era un modelo educacional excluyente. En Europa, esta educación se inicia en los países nórdicos y luego se difunde al resto de los países de la región (García, 1992).

Los estudiantes universitarios europeos con discapacidad señalan que todavía hay barreras para garantizar su inclusión educacional y social en este nivel de enseñanza. Las comunidades educacionales y la sociedad en su conjunto deben aumentar su nivel de conciencia acerca de las barreras que deben enfrentar para quedar en igualdad de condiciones (Agencia, 2006).

Las universidades chilenas también incorporan estudiantes en situación de discapacidad, pero más tardíamente que las instituciones de los países del Norte. La Carrera de Educación Diferencial de la Universidad de Chile (actual Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación) recibe personas con discapacidad visual, en el año 1972. La Universidad de Concepción recibe personas con discapacidad visual, en el año 1992 y además crea una instancia técnica para atenderlos, el Programa ARTIUC.

El resto de las instituciones de educación superior chilenas realizan modificaciones para atender estudiantes en situación de discapacidad, solo en esta última década. La mitad de estas instituciones tiene un profesional a cargo para promover los cambios necesarios a fin de garantizar igualdad de oportunidades pero no hay recursos suficientes ni permanentes para llevar a cabo dichos procesos. Por ello, el análisis de dichas modificaciones institucionales es escaso y una propuesta de estudio permitiría autoevaluarse y generar propuestas de mejoras.

Las convenciones internacionales acerca de los derechos de las personas con discapacidad señalan explícitamente que se les debe garantizar igualdad de oportunidades para asegurar el pleno desarrollo de la propia persona y de la localidad en donde se inserta, solo así se podrá avanzar hacia un mundo con mayor justicia social. Por ello, los esfuerzos que están realizando las instituciones de educación superior en Chile, constituyen un valioso aporte para garantizar igualdad de oportunidades a los estudiantes con discapacidad, en especial por ser un nivel de formación que los provee de herramientas para alcanzar una mejor calidad de vida y participar en la toma de decisiones.

El Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas (UN, 2016) señala que los esfuerzos que realiza el Estado y las instituciones de educación superior chilena para el ingreso, progresión y egreso de estudiantes en situación de discapacidad no bastan para garantizar accesibilidad. En ese contexto, es necesario que estas instituciones implementen procesos de análisis de sus propuestas de educación inclusiva a fin de obtener información válida que les permita desarrollar propuestas de mejoras para esta modalidad educacional.

4.2. Definición del problema

La educación inclusiva es un proceso complejo de transformación de toda la organización educacional para aumentar la participación de los estudiantes en el currículo, cultura y comunidad educacional. Este proceso que se puede desarrollar en cualquier nivel de enseñanza, implica educar con calidad y equidad a todo el estudiantado, eliminar toda forma de exclusión o discriminación y valorar la diversidad como fuente de riqueza en los procesos de enseñanza – aprendizaje.

El proceso de educación inclusiva no termina nunca porque los estudiantes varían y las demandas de la sociedad constantemente se modifican. Por ello, este proceso requiere ser analizado, tanto en su fase de diseño como en su fase de desarrollo, a fin de poder enriquecer toda la propuesta y profundizarla. De este modo se dan garantías que el derecho a una educación de calidad con equidad se esté cumpliendo para todos los estudiantes.

El proceso educacional además de impactar toda la institución educacional debe impactar en la localidad en donde se inserta dicha institución. Es decir, debe promover el cambio cultural hacia una sociedad más inclusiva que celebra la diversidad, promueva la justicia social, la paz y la democracia. Las universidades son instituciones educacionales que pueden convertirse en entes estratégicos con el Estado para impulsar cambios de mejoras en las políticas públicas.

El presente trabajo da cuenta de una propuesta para analizar el proceso de educación inclusiva para estudiantes universitarios con discapacidad sensorial, motora y psíquica. Interesa no solo ver el resultado en términos de éxito académico de los estudiantes con discapacidad, es decir, los apoyos y servicios que reciben al ingreso, progresión y egreso sino que además, el propio proceso de transformación que afecta a la institución. Importa analizar cómo la propia institución transforma sus prácticas, políticas y cultura para atender la diversidad de sus estudiantes, en este caso en particular, de aquellos que presentan discapacidad. También, interesa estudiar cómo los mismos miembros de la comunidad contribuyen a la evaluación no solo como informantes claves sino como actores, como individuos que también se sientan involucrados en dicho proceso para que puedan participar en alguna medida en el diseño de los planes de mejoras y de este modo contribuir a la conformación de comunidades educacionales y sociedades más inclusivas.

El propósito de esta investigación es dar cuenta de una propuesta para analizar el proceso de educación superior inclusiva a fin de generar información que sirva como base para realizar un proceso de mejora en el ámbito de las políticas, cultura y prácticas institucionales y avanzar hacia la inclusión plena y con calidad educacional de todos los estudiantes que tengan interés para estudiar, en este nivel de enseñanza.

La propuesta se diseñó y se aplicó en la Universidad de La Serena, universidad pública y regional de la Región de Coquimbo, Chile. Esta institución cuenta con un Programa de Apoyo a la Discapacidad desde hace diez años. Se destaca el carácter de pública de la institución porque depende del Estado. Sin embargo, en Chile y por el modelo económico liberal imperante, este tipo de instituciones se financian fundamentalmente con los aportes de los estudiantes (OCDE, 2009). Asimismo, se destaca el carácter de regional, por el marcado centralismo que impera en los países latinoamericanos, en donde los recursos económicos, políticos y culturales se concentran en las capitales.

4.3. Interrogantes de la investigación

Las universidades que aspiran a preservar su enfoque humanista, valorar la diversidad, promover la participación de todos los estudiantes, realizar una transformación social de la propia institución y de las localidades en donde se insertan, requieren desarrollar procesos de cambios. Estos cambios de mejora se deben dar tanto en el ámbito organizacional como en el ámbito curricular. Una modalidad educacional que considera estos aspectos e incorpora a los grupos más excluidos - como los estudiantes con discapacidad-, es la educación inclusiva.

El proceso de educación inclusiva que promueve una institución educacional debe considerar tres ámbitos específicos: políticas, prácticas y cultura (Booth y otros, 2002). Pero además, como cualquier institución educacional debe considerar la política pública en este ámbito.

En el caso de las universidades también se deben considerar los ámbitos específicos de políticas, prácticas y cultura institucional, y el ámbito de la política pública educacional ya que estas instituciones no solo se rigen por estas leyes sino que además pueden ser interlocutores válidos frente al Estado para impulsar cambios de mejora en las leyes educacionales que regulan el sistema.

Las universidades que aspiran a una educación inclusiva deben analizar cuatro ámbitos. Primero, las políticas, se refiere a cómo se gestiona la universidad y los planes de mejora que dispone. Segundo, los planes y programas de formación y a cómo se enseña y aprende. Tercero, las relaciones, valores y creencias arraigadas en la comunidad universitaria. Cuarto, las leyes del Estado que regulan el funcionamiento de todo el quehacer universitario: docencia, investigación y extensión.

La universidad que desarrolla procesos de educación inclusiva para estudiantes con discapacidad debe analizar si los elementos que conforman cada dimensión específica promueven u obstaculizan el acceso al currículo y participación de los estudiantes con esta condición y permiten la transformación de la institución y su localidad. A continuación cada ámbito específico con sus elementos correspondientes a analizar:

- política institucional, se requiere observar si la institución desarrolla una universidad para todos y dispone y organiza los apoyos necesarios para los estudiantes con discapacidad
- práctica educacional, se requiere analizar si los profesores consideran la condición de discapacidad de sus estudiantes para realizar las adecuaciones necesarias en las metodologías y procedimientos de evaluación para garantizar igualdad de oportunidades de aprendizaje, al igual que su grupo de pares que no presentan la misma condición
- cultura institucional se requiere observar si la comunidad universitaria promueve valores inclusivos como la solidaridad, el respeto a los derechos humanos e interculturalidad, y favorece la construcción de comunidad porque la institución debe cambiar su cultura para garantizar todos los cambios de mejora
- política pública se debe analizar si las leyes del Estado que regulan todas las funciones de la institución promueven el ingreso, progresión, egreso y participación de los estudiantes en situación de discapacidad, con la finalidad de solicitar al ente público la modificación o enriquecimiento de las leyes en caso necesario.

La propuesta para analizar el proceso de educación superior inclusiva en una universidad estatal y regional de Chile se construye sobre las siguientes interrogantes, basándose en los ámbitos antes mencionados: política institucional, cultura institucional, práctica curricular y política pública.

- 1.- ¿Existen elementos en la política, cultura organizacional y práctica curricular de una universidad estatal y regional que promueven el proceso de educación inclusiva hacia estudiantes con discapacidad sensorial, psíquica, motora y/o física?
- 2.- ¿Existen elementos en la política, cultura organizacional y práctica curricular de una universidad estatal y regional que obstaculizan el proceso de educación inclusiva hacia estudiantes con discapacidad sensorial, psíquica, motora y/o física?
- 3.- ¿Existen elementos en la política, cultura organizacional y práctica curricular de una universidad estatal y regional que se han modificado con el proceso de educación inclusiva hacia estudiantes con discapacidad sensorial, psíquica, motora y/o física?
- 4.- ¿Existe una política pública en el ámbito de educación superior que promueve la educación inclusiva para estudiantes en situación de discapacidad?

La primera interrogante de la investigación plantea la necesidad de identificar qué elementos de la política institucional, práctica educativa y cultura institucional se encuentran presentes en la Universidad que permiten eliminar o minimizar las barreras al aprendizaje y participación social de los estudiantes con discapacidad para que ellos puedan acceder al programa de formación de su carrera en igualdad de condiciones que sus compañeros y puedan participar como un miembro activo de su comunidad educativa. En específico, se requiere analizar si la universidad dispone y organiza apoyos para los estudiantes con discapacidad y sus profesores y si estos son pertinentes, además analizar si las adecuaciones que realizan los docentes para adaptar las metodologías de enseñanza y procedimientos de evaluación a las características de los estudiantes con discapacidad son adecuadas y la construcción de comunidad universitaria promueve una cultura basada en la solidaridad, multiculturalidad, respeto a la diversidad y a los derechos humanos.

La segunda interrogante plantea la necesidad de identificar qué elementos de la política institucional, práctica educativa y cultura institucional entorpece u obstaculiza que los estudiantes con discapacidad puedan acceder al programa de su carrera en igualdad de condiciones que sus pares y participar en su comunidad educativa. En específico, se requiere estudiar si se entregan apoyos para los estudiantes con discapacidad, estos apoyos son de carácter permanente, se realizan modificaciones en las metodologías y evaluaciones para los estudiantes con discapacidad, las modificaciones las realizan todos los docentes, la cultura de la comunidad promueve explícitamente el respeto de la diversidad

La tercera interrogante de este estudio señala la necesidad de establecer qué elementos de la política institucional, práctica educativa y cultura institucional se han modificado para favorecer que los estudiantes con discapacidad puedan acceder al programa de su carrera en igualdad de condiciones que sus pares y participar en la comunidad educativa.

La última interrogante expresa la necesidad de analizar qué elementos de la política pública favorecen el proceso de educación de educación inclusiva en la universidad, la transformación cultural de la propia institución y de la localidad, en donde está se inserta para favorecer el cambio cultural de la sociedad en su conjunto.

4.4. Objetivos

El presente trabajo de investigación acerca del análisis del proceso de educación superior inclusivo en una universidad estatal y regional de Chile tiene los siguientes propósitos u objetivos:

Objetivo general: Analizar los procesos de educación superior inclusiva para estudiantes con discapacidad sensorial, psíquica, motora, y/o física.

Objetivos específicos:

- Caracterizar conceptos vinculados a la inclusión educacional de personas con discapacidad
- Evaluar la actitud de la comunidad universitaria hacia el ingreso de estudiantes con discapacidad
- Evaluar la percepción de los apoyos institucionales que tienen los estudiantes con discapacidad
- Evaluar aspectos de accesibilidad en los campus universitarios
- Generar información para realizar propuestas para la mejora de los procesos de educación inclusiva y validar su viabilidad.

4.5. Pertinencia de la investigación: aportaciones al área de conocimiento aplicaciones prácticas

Existen diversas investigaciones que dan cuenta de propuestas y experiencias para analizar los procesos de educación inclusiva para estudiantes con discapacidad. Estas investigaciones se han centrado fundamentalmente en educación primaria y secundaria probablemente porque esta modalidad educacional se desarrolló inicialmente, en esos niveles de enseñanza.

Las investigaciones en educación diferencial con estudiantes con discapacidad, históricamente han sido muy cuestionadas porque son consideradas ateóricas, carecen de relevancia para la práctica, sus temas de interés son limitados y no poseen un cuerpo de conocimientos que corresponda al desarrollo de teorías. Estas críticas se deben a que no se observa una adaptación entre las necesidades de la práctica con el objetivo de la investigación y además presentan problemas metodológicos (Schindele, 1985; en García, 1992).

La investigación en educación diferencial acerca de las poblaciones especiales debe dar respuesta a prácticas concretas más que a generalizaciones. La disciplina está obligada a explicar cuál es la mejor forma de llevar a la práctica los procesos de educación inclusiva. Para ello, se requiere evaluar no sólo la eficacia de una práctica pedagógica que alcanza éxito sino que también evaluar todo el contexto en el cual se desarrolla dicha práctica (Bender, 1987; en García, 1992).

Hegarty (1996) señala que en el contexto de la educación diferencial y por ende en la educación inclusiva, se encuentran tres niveles: aula, institución educacional y sistema educativo. Esta característica se debe a que la educación diferencial o inclusiva está sujeta tanto a presiones externas del sistema educativo general como a las de la sociedad. Por ello, las investigaciones acerca de la educación inclusiva deben considerar estos tres niveles. El aula, específicamente cómo extender las teorías de aprendizaje a los estudiantes con discapacidad y crear condiciones óptimas de aprendizaje. La institución, en especial la interrelación de todos los componentes para analizarlos desde un modelo holístico. Por último, el sistema educativo, la localización de los recursos y el impacto de la legislación.

La presente investigación analiza el aula, la institución educacional y el impacto de la política pública en el proceso de educación inclusiva. A nivel de aula, interesa observar la pertinencia de la práctica educativa inclusiva y la convivencia. A nivel institucional interesa analizar la política y la cultura. Finalmente, a nivel de sistema educativo, interesa examinar la concordancia de la política pública en relación a los procesos de educación inclusiva. La información recopilada en este proceso se entregará a las autoridades y comunidad educacional para que sirva de base para diseñar un plan de mejoras a fin de profundizar las transformaciones de la institución, hacia una educación más inclusiva y respetuosa de las personas con discapacidad.

La presente investigación intenta dar respuesta a la necesidad de analizar de manera sistemática y deliberada los procesos de educación inclusiva en una institución de educación superior y considera todos los tres contextos de una práctica educativa inclusiva: aula, institución educacional y sistema educativo (Hegarty, 1996), a fin de identificar los factores promotores y los obstaculizadores a dicho modalidad educacional.

4.6. Definición de los elementos de la investigación

En este apartado se da a conocer el contexto en donde se realiza la investigación y el concepto educación inclusiva como proceso a analizar.

4.6.1. Contextualización

La investigación de esta tesis se realiza en la Universidad de La Serena, universidad estatal, ubicada en la Región de Coquimbo, Chile. Esta institución educacional pertenece al Consorcio de Universidades del Estado de Chile (CUECH) y al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH) ya que proviene de una de las universidades tradicionales del país. La Universidad a estudiar pertenece además a la Agrupación de Universidades Regionales de Chile (AUR).

El Consorcio de Universidades del Estado de Chile (CUECH), es un corporación sin fines de lucro, que reúne a las dieciséis Universidades Estatales o Públicas de Chile desde Arica a Magallanes. Estas universidades fueron separadas de sus matrices durante la dictadura militar: la Universidad de Chile y la desaparecida Universidad Técnica del Estado, en la actualidad Universidad de Santiago. La vía de ingreso es a través de la Prueba de Selección Universitaria (PSU), evaluación que se aplica a nivel nacional.

El Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH) reúne a las universidades estatales y privadas tradicionales chilenas que fueron creadas con anterioridad a 1981 y a universidades privadas que utilizan para su ingreso la Prueba de Selección Universitaria (PSU). Por ello, pueden optar a recursos del Estado.

La Agrupación de Universidades Regionales de Chile (AUR) reúne a 22 universidades del CRUCH, todas con sus casas centrales en regiones, y comprometidas con el desarrollo de sus localidades.

La Universidad de La Serena además figura como la 14^a universidad chilena según la clasificación webométrica del CSIC, en julio de 2012, y en el ranking 2011 del QS World University Ranking se ubicó entre las 200 mejores universidades de Latinoamérica.

Respecto a sus antecedentes históricos de la Universidad de La Serena se puede señalar que, su origen se remonta al año 1838 con la llegada a la zona del profesor polaco Ignacio Domeyko Ancuta quien imparte el curso de Química y Mineralogía en el Instituto Departamental de Coquimbo, actual Liceo de Hombres de La Serena y quién además inicia los estudios de mineralogía en el país.

Otras instituciones que dan origen a la Universidad son: Escuela Normal de Preceptoras de La Serena, institución creada en el año 1874, Escuela Práctica de Minería de La Serena, fundada en el año 1887, Universidad Técnica del Estado sede La Serena creada en 1952, y de la cual pasa a formar parte la Escuela de Minas, Conservatorio Regional de Música dependiente de la sede de la Universidad de Chile creado en 1957 y el Colegio Universitario Regional que depende de la sede de la Universidad de Chile creado en 1961. En 1981 se fusiona la sede de la Universidad Técnica del Estado con la sede de la Universidad de Chile, dando origen a la Universidad de La Serena (ULS, 2016).

La Universidad de La Serena tiene una ubicación geográfica privilegiada ya que se sitúa a pasos del centro de la ciudad que lleva su mismo nombre. Está ubicada en la Región de Coquimbo a 470 kilómetros de Santiago (capital de Chile). La ciudad de La Serena, se encuentra enclavada en el valle de Elqui, uno de los tres valles que atraviesan la Región y la cruza el río Elqui. Su superficie de 1.892,1 Kms², lo que representa un 4,76% de la superficie total de la Región de Coquimbo. Esta región del territorio chileno se extiende desde los 29°40'S hasta los 32°10'S. Limita al norte con la Región de Atacama, al este con Argentina, al oeste con el océano Pacífico y al sur con la Región de Valparaíso.

Paskoff (1970) reconoce cuatro grandes unidades geográfico-físicas en la Región de Coquimbo En sentido oeste-este, estas son: 1) la franja litoral o costera; 2) los valles fluviales transversales; 3) la media montaña, y 4) la alta montaña. De norte a sur, los valles fluviales transversales son conocidos como valles de Elqui, Limarí y Choapa. La morfología de estos valles permite el desarrollo de la actividad agrícola y el poblamiento y la penetración humana hacia la Cordillera de los Andes. Esta cuenca tiene una longitud en línea recta de ~150 km y una superficie de 9.657 km² que responde a un régimen de escurrimiento pluvionival mixto. Climáticamente, se encuentra en el límite entre el clima desértico del norte de Chile y el clima semiárido de Chile central (Sánchez y Morales 1993).

La Universidad de La Serena posee un sistema de gobierno basado en cuerpos colegiados y autoridades unipersonales previstos en el marco jurídico institucional. Los cuerpos estatutarios son Junta Directiva, Consejo Académico y Consejos de Facultad. La Universidad está conformada por tres Vicerrectorías: Vicerrectoría de Asuntos Económicos y Administrativos, Vicerrectoría Académica y Vicerrectoría de Investigación y Postgrado y por la unidad encargada de los aspectos de bienestar de los estudiantes: Dirección de Asuntos Estudiantiles. De Vicerrectoría Académica dependen las cuatro Facultades: Facultad de Ciencias, Facultad de Ciencias Sociales y Económicas, Facultad de Humanidades y Facultad de Ingeniería (ULS, 2016).

A continuación, el organigrama del sistema de gobierno de la Universidad de La Serena.

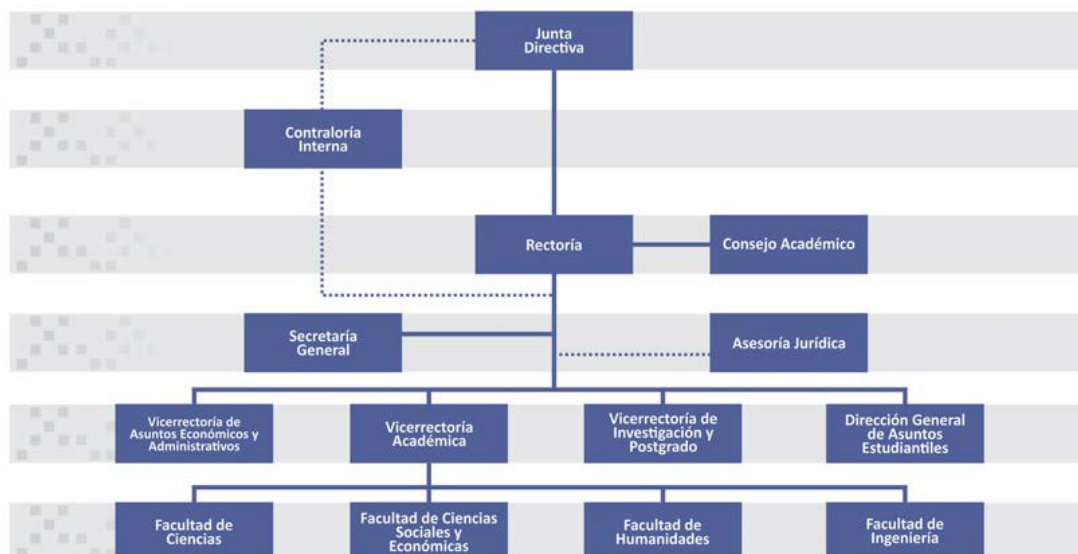


Figura N° 17: Organigrama Sistema de Gobierno Universidad de La Serena
Fuente: Documento interno, ULS (2016)

La infraestructura de la Universidad de La Serena para las actividades de docencia directa está conformada por: seis campus universitarios, un Departamento, una mina y un terreno agrícola. Los campus son: Campus Ignacio Domeyko, Campus Isabel Bongard, Campus Andrés Bello y Campus Enrique Molina Garmendia se ubican en la ciudad de La Serena. El Campus Coquimbo se ubica en la ciudad del mismo nombre y el Campus Limarí en la ciudad de Ovalle. Además, la Universidad posee un Departamento de Música ubicado en La Serena. También cuenta con una mina escuela: "El Brillador" en la cual se realizan prácticas de las carreras vinculadas a la minería y un terreno agrícola para prácticas de la Carrera de Ingeniería Agronómica, en la comuna de La Serena. Posee una superficie de terreno de 45,5 metros por estudiante y de 11,7 metros construidos por estudiante (ULS, 2016).

Esta institución de educación superior se ha sometido dos veces a procesos de evaluación externa para la acreditación de la calidad de la organización. Durante el año 2016, la institución se somete a un nuevo proceso de acreditación y es acreditada por 4 años. Además, está desarrollando procesos de renovación curricular en sus programas de formación de profesionales de la educación y convirtiendo todas sus asignaturas al Sistema de Créditos de Transferencia nacionales y regionales.

Se destaca el carácter de universidad pública, por las características específicas de este tipo de instituciones en Chile, las cuales por el modelo económico imperante se financian fundamentalmente con los aportes de los propios estudiantes (OCDE, 2006). Asimismo, se destaca el carácter de regional, por el marcado centralismo que impera en los países latinoamericanos, en donde los recursos económicos, políticos y culturales se concentran en las capitales.

La gran mayoría de los estudiantes de la Universidad de La Serena provienen de la Región de Coquimbo. En el año 2015, el 84,8% de los estudiantes matriculados eran de esa región. El 71,9 % de los estudiantes provenían de establecimientos particular subvencionado (aportes compartidos, Estado y familia), el 22,7 % de establecimientos municipales (aportes solo del Estado) y solo el 4% de establecimientos particulares (aportes solo de la familia) (ULS, 2016). Además, estos estudiantes son primera generación de familias que ingresan a la Universidad, por ello

no cuentan con referentes en su grupo familiar, que los apoyen académicamente en este nivel de enseñanza.

Las vías de ingreso a la Universidad de La Serena son: Prueba de Selección Universitaria (PSU) o Vía Ingreso Especial. La PSU es una prueba que se da a nivel nacional y se consideran además, las Notas de Enseñanza Media y el sistema de Ranking de Notas para beneficiar a los estudiantes provenientes de escuelas vulnerables. Los promedios de los estudiantes de primer año durante el 2015 son: PSU 580, Notas de Enseñanza Media 5,89 y Puntaje de Ranking de Notas: 634. El 53% de los estudiantes obtuvo un puntaje ponderado de ingreso de entre 500 y 599,99 puntos durante el año 2015 y el 44% se ubica en el tramo de 600 a 699 puntos. El nivel de las habilidades académicas de los estudiantes de la Universidad de La Serena es bajo. En Chile se requiere un puntaje ponderado de 500 puntos como mínimo para postular a una universidad del CRUCH (ULS, 2016).

La Vía Ingreso Especial es una vía que se puede utilizar solo en los siguientes casos: alumnos regulares con un puntaje igual o superior al del último matriculado en la Universidad de La Serena de años anterior que deseen cambiarse de Carreras de ésta u otra institución de educación superior, alumnos regulares que tengan a los menos cuatro semestres aprobados y deseen cambiarse de carrera y en ambos casos deben cumplir con el Reglamento de Régimen de Estudio. También pueden ingresar por esta vía estudiantes que hayan cursado enseñanza secundaria en el extranjero, postulantes que posean un título profesional, personas que deseen cursar una asignatura pero sin conducir a un título profesional. En esta Universidad no hay ingreso especial para estudiantes con discapacidad. Además, según la normativa chilena, los estudiantes que ingresan por esta vía no pueden postular a ningún beneficio. El costo anual de una Carrera en la Universidad, en valores expresados de miles de pesos, va desde \$ 1.789 a \$ 2.724 (equivalente entre € 2.486,71 a € 3.786,36).

Los estudiantes de la Universidad al obtener puntajes tan bajos en la PSU, en comparación con otras universidades, no pueden optar a becas de excelencia académica. La Universidad dispone de beneficios internos o de beneficios concursables a nivel nacional para sus estudiantes. Estos beneficios son gestionados por el Departamento de Bienestar Estudiantil de la Dirección de Asuntos Estudiantiles (DAE). Durante el año 2015, se entregaron los siguientes beneficios:

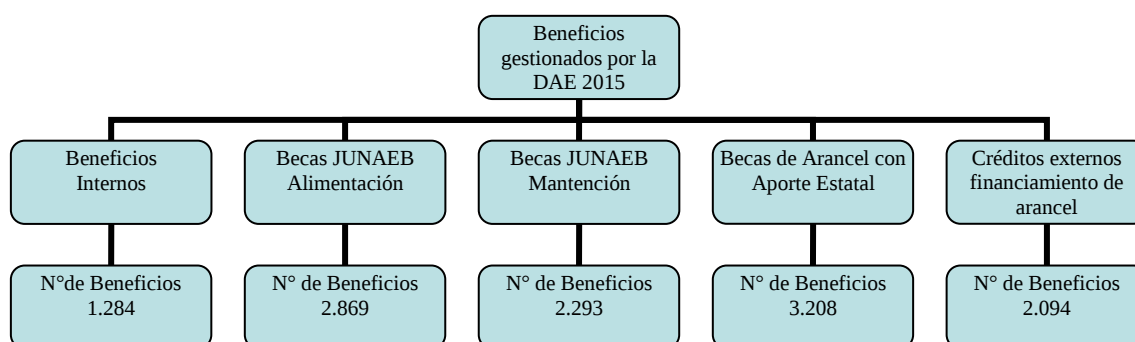


Figura N° 18. Beneficios Dirección de Asuntos Estudiantiles
Fuente: Documento interno, ULS (2016)

La Universidad de La Serena tiene una trayectoria corta como institución de educación superior pero por su compromiso como universidad pública y regional, la ha llevado a desarrollar acciones de apoyo a los estudiantes. Ha implementado

programas que apoyan a desarrollar habilidades académicas en los estudiantes de primer año. Además, cuenta con un Programa de Apoyo a la Discapacidad desde hace diez años.

El Programa de Apoyo a la Discapacidad en la Universidad de la Serena es una iniciativa de Vicerrectoría Académica. Durante el año 2007, esa unidad académica convoca a una unidad administrativa -el Centro de Salud Estudiantil- y a la Carrera de Pedagogía en Educación Diferencial-, para que ambas instancias propusieran algún tipo de apoyo a los estudiantes con discapacidad que estuvieran cursando algún programa de formación profesional en la institución. Ambas unidades, crean el Programa de Apoyo a la Discapacidad el cual se inserta en Actividades Extracurriculares de la Dirección General de Asuntos Estudiantiles. El Programa se financia fundamentalmente con aportes del Estado proporcionado por el Servicio Nacional de la Discapacidad (SENADIS), a los cuales se deben postular anualmente, a través de concursos nacionales.

El Programa tiene como propósito fundamental promover la educación superior inclusiva para estudiantes con discapacidad. En una primera etapa, solo se dedicó a atender a estudiantes con discapacidad que solicitaban sus servicios y a la sensibilización de la comunidad universitaria en esta temática. En una segunda etapa, se ha dedicado no solo a atender a los estudiantes destinatarios del Programa sino que también a la concienciación, de la comunidad universitaria y de la localidad, en especial acerca de la comprensión de la discapacidad como un hecho social y como una vulneración de derechos cuando no se entregan los apoyos necesarios.

El Programa está compuesto por tres funcionarios de planta de la Universidad de La Serena, quienes aportan con un par de horas de sus jornadas al Programa de Apoyo. El Coordinador del Departamento de Actividades Extracurriculares de la Universidad, quien administra los recursos económicos del Programa, una académica de la Carrera de Pedagogía en Educación Diferencial quien se encarga del diseño, coordinación y supervisión técnica del Programa y el psicólogo del Centro de Salud Estudiantil, quien realiza talleres de habilidades sociocomunicativas para los estudiantes destinatarios del Programa. Además, con los fondos del Proyecto del Servicio Nacional de la Discapacidad (SENADIS), se contrata a una Profesional de Apoyo y a los compañeros tutores.

Los estudiantes con discapacidad de la Universidad de La Serena ingresan de manera voluntaria al Programa. La profesional de apoyo realiza una entrevista personal e individual a cada estudiante con discapacidad y le propone por medio de un informe escrito y oral los ajustes curriculares mínimos necesarios para asegurar calidad educacional e igualdad de oportunidades. El estudiante destinatario del Programa suscribe el informe y autoriza a quien entregar dicha información. La profesional de apoyo entrega el informe a los coordinadores de carrera y el propio estudiante entrega el informe a sus profesores. Además, el estudiante se compromete por escrito a resguardar la autoría intelectual de los materiales que le entregaran sus docentes.

La profesional de apoyo del Programa además realiza mensualmente talleres de técnicas de aprendizaje, orienta a que los estudiantes se realicen controles de salud semestrales, contrata compañeros tutores para cada estudiante y asesora a los docentes cuando lo solicitan. El compañero tutor es un compañero de la misma carrera del estudiante con discapacidad pero de cursos superiores que le ayuda a estudiar los contenidos específicos de su carrera y lo orienta en la vida universitaria. El estudiante destinatario además dispone de la sala del Programa para sus sesiones de estudio en grupo, dependencia que se ubica en la Biblioteca Central de la

Universidad. Los estudiantes con discapacidad además participan de manera voluntaria en todas las actividades del Programa (talleres a profesores, charlas a escolares con discapacidad y sus familias, seminarios, etc.) y en el diseño de los proyectos que se presentan al Estado para obtener los recursos para el financiamiento de la unidad. El Programa también promueve la organización de los estudiantes con discapacidad y los apoya en la presentación de proyectos concursables a nivel nacional.

El Programa de Apoyo además desarrolla diversas acciones a nivel regional, nacional e internacional. A nivel regional, el Programa junto a sus estudiantes con discapacidad, realizan charlas motivacionales a escolares con discapacidad, sus familias y profesores. Los profesionales del Programa capacitan a profesores de otros niveles del sistema educacional (educadores de párvulos, profesores de enseñanza primaria y secundaria). Además, realizan talleres con profesores universitarios y funcionarios de la institución y de otras instituciones de educación superior de la región. Postulan a proyectos vinculados en la temática. Entregan asesoría a estudiantes de pre grado y post grado que realizan investigaciones en inclusión educacional de personas con discapacidad. Se coordina con otras instituciones de educación superior de la región y con oficinas públicas relacionadas con la temática. Postulan y ejecutan proyectos vinculados con la temática: Fundación Integra, Proyecto EDLI, Proyecto Accesibilidad a la Justicia, etc.

El Programa, a nivel nacional, desarrolla diversas acciones tales como representar a la Red Nacional de Educación Superior Inclusiva, vincularse con organizaciones gubernamentales tales como: Dirección de Educación Superior (DIVESUP) del Ministerio de Educación, Servicio Nacional de la Discapacidad (SENADIS), Instituto Nacional de Derechos Humanos (INDH). También promover la realización de talleres con otras instituciones de educación superior del país, la organización de los estudiantes con discapacidad y de las instituciones de educación superior. A nivel internacional, forma parte de la Red Latinoamericana Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos, organización sin fines de lucro que reúne a universidades de la Región que aspiran a la educación inclusiva.

La profesora de la Carrera de Pedagogía en Educación Diferencial que forma parte de este Programa es la autora de esa tesis y tiene a cargo una asignatura semestral que se vincula con la inclusión educacional y social de grupos excluidos. Además, ha promovido y ha colaborado activamente a nivel regional, nacional y latinoamericano, en la construcción de redes en este nivel de enseñanza, que promuevan la educación inclusiva. En el año 2011, y en el contexto del Programa de Apoyo a la Discapacidad, forma la Red de Educación Superior Inclusiva en la Región de Coquimbo (REDESIC). Durante el año 2012 promueve la creación de la Red Nacional de Educación Superior Inclusiva de la cual es la Encargada Nacional. La profesora promueve que esta Red Nacional ingrese a la Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos que lidera la licenciada Sandra Katz, de la Universidad Nacional de la Plata (Argentina).

En esta tesis interesa no solo ver el resultado en términos de éxito académico de los estudiantes con esta condición, es decir, su ingreso, progresión y egreso en sus respectivos programas de formación profesional, sino que también importa analizar el proceso de transformación que sufre la propia institución. Es decir, interesa identificar los facilitadores y obstaculizadores al proceso de educación superior inclusiva, el grado y cómo la propia institución va transformando sus prácticas, políticas y cultura para atender la diversidad de sus estudiantes, en este caso en particular, de los estudiantes con discapacidad sensorial, motora y psíquica.

La realización de este trabajo obedece además a la necesidad de analizar, cómo los mismos miembros de la comunidad contribuyen a la evaluación no solo como informantes claves sino que como actores, como individuos que también se sientan involucrados en dicho proceso para que puedan participar en alguna medida en el diseño de los planes de mejoras y de este modo contribuir a la conformación de comunidades más inclusivas.

4.6.2. Marco de la investigación propuesto: Conceptualización del proceso de educación superior inclusiva como objeto de estudio y definición del análisis de dicho proceso

La misión de las universidades en la actualidad es contribuir al desarrollo sostenible y al mejoramiento del conjunto de la sociedad (Unesco, 1998, CRES, 2008). Por ello, las demandas sociales de mayor cobertura y calidad de educación superior, se incrementan en el mundo.

La educación en crítica para el desarrollo de las personas en todos los niveles y para la promoción de la paz y la justicia social. Por eso, no es casual que el Premio Nobel de la Paz, 2014 recayera en dos luchadores por educación de calidad para todos: Malala Yousafzai y Kailash Satyarthi. Tampoco es casual que los grupos en el poder amenacen a los luchadores sociales que demandan calidad educacional. Por eso en pleno siglo XXI han secuestrado a estudiantes en Nigeria y México por ser ejemplo o por luchar para que se cumpla el derecho a la educación.

Las universidades se ven obligadas a realizar transformaciones de su rol tradicional frente a la crisis actual de valores y a las fuertes demandas que el mercado, las nuevas tecnologías y la economía global competitiva le hacen. Estas instituciones deben capacitar y generar conocimientos pero además deben abordar temáticas relacionadas con salud, bienestar, género, transferencia de tecnología apropiada para las diferentes comunidades, innovaciones que tendrán un fuerte impacto en la cultura de cada comunidad (Yarzabal, 1999). A su vez, este impacto es tan significativo en el desarrollo de los países, que el directivo de Unesco, Qian Tang, hizo un llamado en el VIII Congreso Universidad 2012, a medir la responsabilidad social que han asumido los graduados universitarios con el avance de sus propios países.

El principal rol que deben cumplir las universidades es ser capaces de responder a las necesidades específicas de las personas y de sus localidades, por ello la formación de sus profesionales es crítico, porque muchos de estos educandos jugarán un papel de catalizador en sus respectivas comunidades y lugares de trabajo (Yarzabal, 1999). Las universidades deben además, generar culturas más respetuosas de la diversidad humana y de valoración de ésta como fuente de riqueza, se hace necesario una cultura y una práctica educacional más inclusiva al interior de estos centros educacionales.

Los procesos y prácticas de educación inclusiva en el nivel de enseñanza superior son muy recientes, por ello la investigación es escasa y no existe un modelo que pueda satisfacer dichas demandas. Moswela y Mukhopadhyay (2011) señalan que las principales barreras para el ingreso de estudiantes con discapacidad, en este nivel de enseñanza, se relacionan con las actitudes, la infraestructura y los recursos. Además, como estos centros educativos son tan diversas en sus organizaciones que un solo modelo de universidad inclusiva no daría cuenta de toda la gama de organizaciones educacionales en este nivel de enseñanza.

La identificación de los elementos culturales que favorecen la inclusión y cuáles son los que más obstaculizan este proceso, probablemente serviría para otras instancias educacionales pudieran reflexionar acerca de sus prácticas y de cómo mejorar todos sus procesos (Moswela y otros, 2011).

La educación superior es crítica para el desarrollo individual y social de un país, ya que este nivel no solo se genera conocimientos y se forma profesionales sino que además, impacta culturalmente en la sociedad, con su forma de organización y el establecimiento de vínculos sociales más críticos al interior de ella.

Las personas con discapacidad en Chile siguen excluidas de la educación superior. Este hecho se puede observar en el Estudio sobre Inclusión de las Personas con Discapacidad en la Educación Superior en Chile, realizado por el Ministerio de Educación (MINEDUC) durante el año 2011. Dicho trabajo revela que de 174 instituciones de educación superior que fueron encuestadas acerca de si poseían sistemas de adaptación para recibir alumnos en situación de discapacidad, sólo 75 instituciones lo contestaron y de estas, 15 universidades del CRUCH (de un total de 25), 16 universidades privadas (35 en total), 15 institutos profesionales (43 en total) y 15 centros de formación técnica (75 en total), respondieron afirmativamente.

Los resultados arrojaron que si bien estas instituciones de educación superior contaban con algún apoyo a los estudiantes con discapacidad sus falencias se relacionaban con: falta de elementos de discriminación positiva (apoyo especial) para que los estudiantes que cursaban asignaturas, falta de investigación sobre la situación de estos alumnos (ninguna en IP y CFT) y, la necesidad de contar con un sistema de financiamiento estable para los estudiantes con discapacidad que no esté sujeto a proyectos concursables que no garantizan la continuidad de los apoyos. Un sistema de financiamiento estable que se entregue a la institución educacional de nivel superior que garantice educación de calidad para equiparar las oportunidades de educación en este nivel de enseñanza, al igual que el sistema que tiene el resto de los países latinoamericanos.

Así, en el estudio del Ministerio de Educación (MINEDUC, 2011) se destaca que: 637 personas en situación de discapacidad estudian en las universidades del CRUCH (de ellas, 256 con discapacidad motora, 210 visual y 43 auditiva), 92 en universidades privadas, 89 en IP y 25 en CFT. En tanto, las principales áreas de estudio son en el área de Humanidades y de Salud (Pedagogía, Trabajo Social, Psicología, Derecho y Enfermería). Esta situación de la falta de apoyos y entornos favorables en la enseñanza superior para las personas con discapacidad no solo afecta directamente a este alumnado sino que también afecta la representación social que la sociedad chilena construye sobre esta condición humana.

Tapia y Manosalva (2012) investigaron el proceso de educación inclusiva en dos universidades chilenas y concluyeron que si bien ambas muestran avances en los procesos de inclusión de personas con y sin discapacidad, las barreras que deben enfrentar las personas con discapacidad se pueden observar desde su ingreso ya que deben realizar la Prueba de Selección Universitaria (PSU) y esta no cuenta con una normativa clara para realizar las adaptaciones necesarias, quedando al arbitrio del Encargado Regional de dicha evaluación. Se destaca que en Chile si no ingresan por esta vía los estudiantes no pueden optar a créditos universitarios para realizar sus estudios.

Otra dificultad para el ingreso y progresión de los estudiantes chilenos con discapacidad en las universidades, son las barreras que experimentan dependen fundamentalmente del tipo, grado de funcionalidad y del desarrollo de habilidades

funcionales, por ello las adaptaciones son fundamentalmente en la infraestructura de salas y bibliotecas y en los recursos didácticos y mecanismos de evaluación que la mayoría de los profesores incorporaron (Tapia y otros, 2012).

Los procesos de inclusión educacional para estudiantes chilenos con discapacidad son diferentes. Algunas universidades no cuentan con procesos sistemáticos para identificar las barreras al aprendizaje y participación y otras disponen de estos mecanismos y además realizan reuniones de equipos para solucionar problemas y colocar sus hallazgos a disposición de otras universidades. A pesar de esto, los estudiantes con discapacidad entrevistados por Tapia y otros (2012) explicitan que la permanencia en la universidad es muy enriquecedora tanto a nivel profesional como personal, en especial por el apoyo recibido por parte de los docentes y compañeros.

Zuzulich, Achiardi, Hojas, Lissi, Iñiguez, Ramírez y Vásquez (2014) analizan la inclusión de estudiantes chilenos con discapacidad en 14 universidades y 3 institutos profesionales chilenos. Los autores concluyen que: los recursos para atender los estudiantes con discapacidad en las instituciones son limitados y dispares, la mitad de las instituciones cuenta con un profesional para coordinar los apoyos para los estudiantes con discapacidad, casi la mitad realizan actividades de sensibilización a sus comunidades educacionales y, cuentan con espacios físicos accesibles y realizan seguimiento académico a los alumnos. De estas instituciones: seis universidades cuentan con un programa de inclusión con un equipo multidisciplinario y posee algunos recursos tecnológicos de uso colectivo, tres señalan que sus estudiantes con discapacidad auditiva cuentan con intérprete de lengua de seña chilena.

Valenzuela (2016) analiza los factores promotores y obstaculizadores para la inclusión de estudiantes con discapacidad en las universidades chilenas y señala que de las 36 instituciones que se adscriben al Proceso de Admisión Regular solo el 44% cuenta con un sistema de admisión especial para estudiantes con discapacidad. Es decir, menos de la mitad de las instituciones poseen un mecanismo que permita a estos estudiantes acceder a este nivel educacional sin someterse a pruebas nacionales que todavía carecen de accesibilidad. Además, agrega la investigadora, no existe información actualizada del ingreso, progresión y egreso de estudiantes con discapacidad en educación superior, y todavía no se promulga el reglamento que regula la aplicación de la Ley 20.422 para promover la educación superior inclusiva. La autora destaca que existe una gran diversidad de programas de apoyos institucionales para estos estudiantes pero escasas oportunidades de compartir sus experiencias. El trabajo en redes colaborativas es crítico para esta modalidad educacional.

El principal factor promotor de la inclusión de estudiantes chilenos con discapacidad es la actitud de sus compañeros. Los estudiantes sin discapacidad muestran actitudes muy favorables hacia sus compañeros con discapacidad y los estudiantes de los últimos años de formación tienen una actitud más favorable hacia la discapacidad, que sus compañeros que recién ingresan a su período de formación (Valenzuela, 2016).

La gran mayoría de las instituciones de educación superior que poseen una instancia de apoyo para los estudiantes con discapacidad financian con sus propios recursos los apoyos para este grupo de estudiantes. Algunas instituciones de educación superior cuentan con recursos del Estado, mediante la postulación y adjudicación de los fondos del Concurso Nacional de Proyectos para la Inclusión Social de Personas con Discapacidad del Servicio Nacional de la Discapacidad que se realizan anualmente (SENADIS) (Zuzulich y otros, 2014).

Los estudiantes universitarios con discapacidad además deben concursar para acceder a los apoyos individuales, la asignación de recursos individuales esté sujeta a criterios de elegibilidad de la institución, lo que no permite ofrecer continuidad en los apoyos. Esta situación se agrava por la falta de información existente, constituyéndose en una barrera al dificultar la participación y aprendizaje en igualdad de condiciones. Es necesario avanzar en procesos de educación inclusiva, en este nivel de enseñanza (Zuzulich y otros, 2014)

Las universidades chilenas presentan procesos de educación inclusiva tensionados por las lógicas y/ o racionalidades presentes en cada universidad y en la sociedad, por ello mientras no se realicen procesos conscientes e intencionados, no se podrán llevar adelante procesos de educación inclusiva que respeten y valoren la diversidad (Zuzulich y otros, 2014).

En Chile, y según el II Estudio Nacional de la Discapacidad (2016), la población con discapacidad representa el 20% de la población mayor de 18 años o más, es decir un total de 2.606.914 personas, se encuentra en situación de discapacidad, de los cuales el 11,7% presenta discapacidad leve a moderada y el 8,3% discapacidad severa. Esta condición se asocia a pobreza, aumenta con la edad y es más frecuente en mujeres que en hombres. Del grupo de la población con discapacidad, el 7,4% de las personas adultas no tiene educación formal, el 23,4% tienen escolaridad básica incompleta, 16,1% escolaridad básica completa, 14,7% enseñanza media incompleta, 23,4% enseñanza media completa, 5,9% educación superior incompleta y el 9,1% educación superior completa. En la población sin discapacidad, el porcentaje de la población que accede a la educación superior es de un 20%, esta diferencia con sus pares con discapacidad es significativa, lo que demuestra que la educación superior en el país no es inclusiva.

4.7. A modo de síntesis

En este apartado se analizó el contexto en el cual se realizó la investigación. Primero, se estableció que los procesos de educación superior inclusiva para estudiantes con discapacidad son recientes y las investigaciones señalan que estos estudiantes perciben que todavía hay barreras para su inclusión plena. Por ello es crítico que las universidades que aspiran a cumplir su rol de formar profesionales respetuosos de la diversidad y con compromiso social implementen procesos de análisis de sus propuestas de educación inclusiva a fin de obtener información válida que les permita desarrollar propuestas de mejoras para esta modalidad educacional.

También se analizó la complejidad de desarrollar procesos de educación inclusiva porque los estudiantes varían y las demandas hacia las universidades se hacen cada vez más complejas. Pero las instituciones educacionales que aspiran a preservar su enfoque humanista deben realizar cambios de mejoras tanto en el ámbito curricular como organizacional. Una de estas mejoras es desarrollar una modalidad que considere la diversidad del estudiantado: la educación inclusiva.

En este trabajo se elabora una propuesta para analizar un proceso de educación inclusiva. Primero se plantean las interrogantes en cuatro ámbitos críticos: política, práctica y cultura institucional y política pública y luego se establecieron los objetivos. Finalmente, se da a conocer el contexto en donde se realiza la investigación: la Universidad de La Serena.

Se describe la Universidad de La Serena y las acciones específicas que realiza para la atención de estudiantes con discapacidad. Además, se analizan elementos promotores y obstaculizadores de la educación superior inclusiva en Chile.

DISEÑO Y METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

DISEÑO Y METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

5.1 A modo de introducción

En este capítulo se da a conocer el tipo y diseño metodológico de la investigación y se justifica su elección. Se explica y se justifica las técnicas de recolección de datos y diseños de instrumentos, en el marco del diseño de la investigación.

En el apartado además, se explica la elaboración de cada instrumento utilizado en el estudio para analizar el proceso de educación superior inclusiva. También, se explica la validación de los instrumentos, las técnicas de recogida de datos y la preparación de los datos para su posterior análisis.

La selección y descripción de las muestras se explican en el marco del objetivo del estudio y de los ámbitos a observar.

5.2 Tipo de investigación y diseño metodológico

En el área de las ciencias sociales, actualmente existen dos grandes enfoques meta-teóricos, que rigen la investigación: el enfoque cuantitativo y el enfoque cualitativo (Guba y Lincoln, 2000). Si bien ambos enfoques poseen evidencia de la solidez de sus constructos, cada uno de ellos posee limitaciones y reducciones que son inherentes a su naturaleza. Así, el enfoque cuantitativo es demasiado rígido y no considera el contexto a estudiar, pretendiendo generalizar sus resultados en otros contextos similares. En cambio el enfoque cualitativo es demasiado complejo para desarrollar y requiere de mucha experticia del investigador para recabar y analizar la información.

Por ello, cada vez más se hace necesario superar esta separación entre estos enfoques debido a que cada uno de ellos limita la posibilidad de las ciencias sociales y educativas para permitir alcanzar descripciones o cuantificaciones, comprensiones o explicaciones, críticas o legitimaciones, válidas, precisas y fiables de la realidad social estudiada (Bericat, 1998).

De esta necesidad de superar la separación de ambos enfoques para lograr una combinación más adecuada al problema a investigar y a los medios que se dispone para llevar a cabo dicho proceso, ha llevado a algunos investigadores a apoyar la utilización de diseño de enfoque mixto o investigación multimétodos, en la metodología de las ciencias sociales (Cook y Reichardt, 1982).

El enfoque mixto es:

“un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio”
Hernández-Sampieri otros, 2008 en Hernández-Sampieri y otros, 2014, pp:534).

El enfoque mixto o multimétodo es considerada como una estrategia de investigación en la que se utilizan dos o más procedimientos para la indagación sobre un mismo fenómeno u objeto de estudio a través de los diferentes momentos del proceso de investigación. La potencialidad de este metodología investigativa radica en que posee mayor grado de flexibilidad para adaptarse a los requerimientos de comprensión y explicación de la multidimensionalidad y complejidad de la realidad social estudiada (Hernández-Sampieri y otros, 2014, Ruiz, 2008).

El estudio de tipo mixto es un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación que requiere recopilar y analizar datos cuantitativos y cualitativos, para luego en el análisis, integrar ambos tipos de datos a fin de poder realizar inferencias y alcanzar un mayor entendimiento del fenómeno estudiado (Hernández Sampieri y otros, 2003).

Los estudios correlacionales tiene como finalidad conocer la relación o grado de asociación que exista entre dos o más conceptos, categorías o variables en una muestra o contexto en particular (Hernández Sampieri y otros, 2003). En este caso, entre las características de la universidad y la valoración de los procesos de educación inclusiva, por parte de los estudiantes con discapacidad.

Bericat (1998) señala que existen tres razones críticas que pueden llevar a los investigadores en ciencias sociales a utilizar el enfoque mixto o de multimétodo en esta área disciplinar. Este enfoque a su vez, da lugar a tres estrategias diferentes de integración del enfoque cuantitativo y cualitativo: complementación, combinación y triangulación.

La primera estrategia del diseño mixto: complementación, tiene como propósito obtener una visión doble y diferenciada de los hechos para poder completar el conocimiento que se posee sobre los mismos. Es decir, se obtiene una imagen del fenómeno social estudiado con el método cuantitativo y otra con el método cualitativo. En esta estrategia, el grado de integración es mínimo y como no se aspira a un solapamiento sino que a obtener dos imágenes diferentes del mismo objeto de estudio, una imagen que procede del enfoque cuantitativo y otra del enfoque cualitativo. Ambas imágenes dan origen a dos informes diferentes pero cada uno contiene visiones diferentes de una misma realidad, pero que a la vez son complementarias.

La segunda estrategia, combinación, tal como lo indica su nombre trata de integrar los dos métodos, cuantitativo y cualitativo en el diseño multimétodo, con la finalidad de fortalecer su validez y compensar sus debilidades mediante la incorporación de información que provienen del otro método.

La última estrategia, triangulación, utiliza las dos orientaciones metodológicas de manera independiente, -cuanti y cuali- para reconocer o comprender un mismo aspecto de la realidad social estudiada. Es decir no se trata de complementar la información recabada con cada orientación metodológica sino que aplicar instrumentos diferentes para conocer un mismo aspecto de la realidad, haciendo converger los dos enfoques en el mismo objeto de estudio.

De este modo asumir este enfoque de investigación implica que el investigador asume la tarea de trascender la dicotomía cuantitativo-cualitativo en lo que ha caído la discusión académico-científica sobre los enfoques de investigación en ciencias sociales, no se trata de ser ecléctico ni de integrar diferentes paradigmas epistémicos sino que de percibir la realidad estudiada de una manera más compleja.

La selección de este último enfoque obedece a que el problema a analizar en este estudio, proceso de educación superior inclusiva, es complejo. La investigación aborda una realidad objetiva (política declarada, rampas, etc.) y una realidad subjetiva (actitud de la comunidad hacia la discapacidad, valoración de los estudiantes con discapacidad hacia los apoyos, etc.).

5.3 Diseño de investigación

En esta investigación se realiza un diseño de investigación de estudio de caso porque se pretende analizar un proceso de educación superior inclusiva en una universidad en particular: la Universidad de La Serena. De este modo, se selecciona una universidad regional y pública porque representa una realidad particular de una realidad universal: las universidades regionales públicas chilenas. Al tipificar este caso se podría convertir en el prototipo de este tipo de universidad porque reúne las características fundamentales de este tipo de instituciones.

El estudio de caso más que una técnica es un modo de análisis, se opone a los métodos estadísticos y análisis globales, es un estudio en profundidad, por ello requiere de la experticia de los investigadores para analizar y preguntar (Stake, 1995).

El estudio de caso además, considera todos los aspectos de un alumno, un grupo o de una escuela para comprenderlo e incluye datos biográficos, aspectos psicológicos, fisiológicos, sociales, medio ambiente, etc. Es una investigación acerca de un fenómeno específico (programa, evento, persona, institución), es un estudio singular, particular, descriptivo y se basa en el pensamiento inductivo que a partir de un conjunto de datos, puede comprender mejor el caso. Por ello, la recolección de datos en el estudio de caso es crítico aunque son estudios flexibles y adecuados para la fase inicial de una investigación sobre temas complejos (Stake, 1995).

La metodología estudio de caso además permite, en este caso en particular, comprender qué elementos de la cultura de una universidad estatal y regional son factores que promueve la educación inclusiva para estudiantes en situación de discapacidad y qué factores son obstaculizadores para dicho proceso, con la finalidad de poder hacer mejoras tanto en los apoyos institucionales, las prácticas educacionales, la infraestructura, la política institucional, las actitudes, en definitiva en la cultura, prácticas y políticas de dicha institución.

Por otra parte, el estudio de caso en específico en este trabajo se refiere a evaluar la cultura de una universidad que aspira a desarrollar procesos de educación inclusiva, por ello se indagará la cultura de dicha organización educacional (Booth y otros, 2002), la cual se detalla a continuación a partir del siguiente diagrama basada en los postulados de los investigadores.

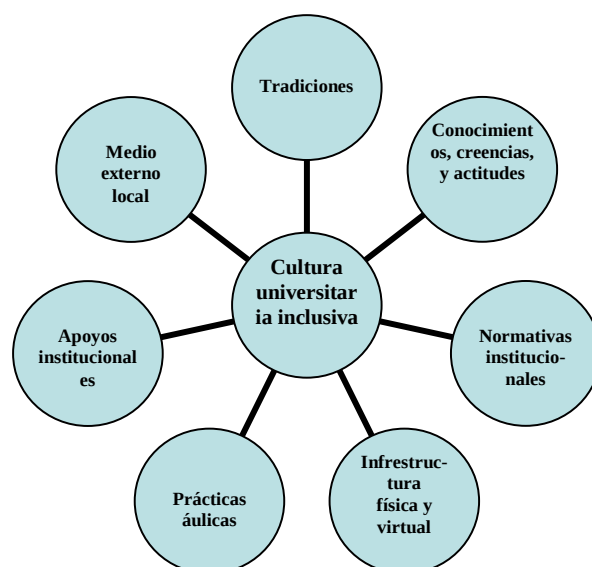


Figura N° 19. Cultura universitaria inclusiva (basado en Booth y otros, 2002)

En la Figura N° 19, acerca de la cultura universitaria inclusiva se puede observar que las tradiciones se refiere a los ritos de una organización educacional, los conocimientos, creencias y actitudes a los sentimientos de la comunidad educacional, las normativas institucionales a los reglamentos y normativas internas que definen la política institucional, la infraestructura física y virtual a la infraestructura, las prácticas áulicas a las metodologías, recursos y mecanismos de evaluación, a los apoyos institucionales que requieren los estudiantes para satisfacer alguna necesidad educativa específica y al medio externo local a la localidad en donde está inserta la universidad.

El presente estudio es de tipo descriptivo –correlacional porque este tipo de estudio tiene como finalidad obtener información más completa para identificar conceptos, categorías o variables y luego identificar la relación o grado de asociación que exista entre ellos, en una muestra o contexto en particular. En ocasiones sólo se analiza la relación entre dos variables, pero con frecuencia se ubican en el estudio vínculos entre tres, cuatro o más variables (Hernández-Sampieri y otros, 2014). En este caso en particular se aspira a identificar factores promotores u obstaculizadores de la educación superior inclusiva en una universidad en particular y luego identificar el tipo de relación entre ellas.

5.4. Técnicas e instrumentos de recogida de información

La presente investigación tiene un enfoque mixto por ello las técnicas de recolección de los datos pueden ser múltiples. En los estudios cuantitativos se pueden utilizar cuestionarios cerrados, registro de datos estadísticos, pruebas estandarizadas, etc. En los estudios cualitativos: entrevistas en profundidad, pruebas proyectivas, cuestionarios abiertos, grupos focales, observación, entre otros (Sampieri –Hernández y otros, 2014). Pero una vez aplicados, los datos arrojados se interrelacionaron a fin de comprender el fenómeno estudiado.

Para guiar la búsqueda de información se tomaron en consideración las preguntas que son críticas en este estudio. Para ello, primero se establecieron las

interrogantes que se relacionan con qué se va a investigar, si bien se va a investigar la cultura de una universidad, la siguiente fue determinar qué elementos de la cultura son críticos para poder determinar si es un factor que promueve o que obstaculiza una cultura inclusiva.

En este trabajo se investigaron además los conocimientos, creencias, actitudes valoraciones de los diferentes actores, la infraestructura, las tradiciones, la política institucional, los apoyos institucionales, y el contexto del sistema educacional. Luego, se determinó cuáles eran los informantes claves, qué espacios físicos y virtuales se debían observar, que documentos institucionales recabar, y a quienes entrevistar, así las preguntas se han operativizado y son las siguientes:

- ¿Qué normativas declaradas posee el Estado y el sistema educacional al proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad en la universidad?
- ¿Qué normativas institucionales declaradas posee la universidad respecto a la inclusión de estudiantes con discapacidad?
- ¿Qué percepción de los apoyos tienen los estudiantes con discapacidad frente a su proceso de inclusión en la universidad?
- ¿Qué percepción de los apoyos tienen los profesores de los estudiantes con discapacidad durante el proceso de inclusión en la universidad?
- ¿Qué actitudes tienen los estudiantes sin discapacidad al proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad en la universidad?
- ¿Qué actitudes tienen los profesores universitarios al proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad en la universidad?
- ¿Qué actitudes tienen los funcionarios al proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad en la universidad?
- ¿Qué grado de accesibilidad física hacia la inclusión de personas con discapacidad disponen los campus de la universidad?
- ¿Qué grado de accesibilidad virtual hacia la inclusión de personas con discapacidad dispone la universidad?

La propuesta de esta investigación: analizar el proceso de educación superior inclusivo para estudiantes con discapacidad en una institución de educación superior pública, requirió elaborar diversos instrumentos para analizar los tres niveles: aula, institución y sistema educacional y las tres dimensiones: políticas, cultura y prácticas.

Los instrumentos que se elaboraron responden a la necesidad de recopilar información de diferentes indicadores específicos, pautas, encuestas de actitud, cuestionario de valoración, listas de cotejo, pautas de observación. Los instrumentos elaborados en esta investigación se dan a conocer en el siguiente esquema:

Instrumento	Construcción	Validación	Protocolo de aplicación
Pauta Inclusión en Educación Superior para Estudiantes con Discapacidad (García, 2014) (Anexo 1)	Booth et al., (2002), Cullen (1994, en Dukes, 2001), Hegarty, 1991, Agencia (2003), Pérez (2010), SEP (2002), Ainscow y otros, (2009), OCDE (2011) y CRES (2008)	De contenido (juicio de expertos)	Individual previo consentimiento informado
Entrevista a Estudiantes con Discapacidad	Yuker, Block y Youngg, 1970; Verdugo, Jenaro y Arias 1995, Equipo Piane-UC, 2009; Reina, López,	De contenido (juicio de expertos)	Individual previo consentimiento informado

(García, Urrutia y Carrera, 2014) (Anexo 2)	Jiménez, García-Calvo, y Hutzler, 2011; Echeverría y Flores, 2012)		
Cuestionario tipo Likert para Estudiantes Sin Discapacidad (García, Urrutia y Carrera, 2014) (Anexo 3)	Yuker, Block y Youngg, 1970; Verdugo, Jenaro y Arias 1995, Equipo Piane-UC, 2009; Reina, López, Jiménez, García-Calvo, y Hutzler, 2011; Echeverría y Flores, 2012)	Alfa de Cronbach, Prueba de Kaiser-Meyer-Olkin y Análisis Factorial	Grupal previo consentimiento informado
Cuestionario tipo Likert para Académicos (García, Urrutia y Carrera, 2014) (Anexo 4)	Yuker, Block y Youngg, 1970; Verdugo, Jenaro y Arias 1995, Equipo Piane-UC, 2009; Reina, López, Jiménez, García-Calvo, y Hutzler, 2011; Echeverría y Flores, 2012)	Alfa de Cronbach, Prueba de Kaiser-Meyer-Olkin y Análisis Factorial	Individual previo consentimiento informado
Cuestionario tipo Likert para Funcionarios (García, Urrutia y Carrera, 2014) (Anexo 5)	Yuker, Block y Youngg, 1970; Verdugo, Jenaro y Arias 1995, Equipo Piane-UC, 2009; Reina, López, Jiménez, García-Calvo, y Hutzler, 2011; Echeverría y Flores, 2012)	Alfa de Cronbach, Prueba de Kaiser-Meyer-Olkin y Análisis Factorial	Individual previo consentimiento informado
Protocolo de accesibilidad física (García, Rojas y Bonilla, 2014) (Anexo 6)	Boudeguer y Squella (2010)	De contenido (juicio de expertos)	Individual previa autorización de las autoridades
Protocolo de accesibilidad virtual (García, Rojas y Bonilla, 2014) (Anexo 7)	Berners- Lee y Jaffe (2009)	De contenido (juicio de expertos)	Individual previa autorización de las autoridades
Protocolo de percepción de apoyos por parte del profesor universitario (Informe psicopedagógico) (García, 2014) (Anexo 8)	Knoetze y Vermoter (2007)	De contenido (juicio de expertos)	Individual previo consentimiento informado

Figura N° 20. Esquema de instrumentos diseñados en la investigación

A continuación, se explica en detalle cada instrumento, su construcción, validación y protocolo de aplicación.

5.4.1. Pauta institucional

La investigación tiene como propósito diseñar y aplicar una propuesta para analizar el proceso de educación inclusiva para estudiantes con discapacidad.

Para la construcción de la Pauta Institucional se realizó una revisión bibliográfica a fin de generar una mejor comprensión de los ámbitos específicos a analizar. Se definieron determinados criterios basándose en las propuestas de

diversos investigadores. Primero se analizaron los ámbitos de la educación inclusiva en una institución (Booth y otros, 2002). Luego, se consideran los tipos de servicios que debe entregar una universidad para la inclusión educacional (Cullen, 1994 en Dukes, 2001), además, se definieron los apoyos institucionales específicos para estudiantes con discapacidad (Agencia, 2003). Después, se analizó el Plan elaborado por el CERMI para la atención de estudiantes universitarios con discapacidad (Pérez, 2010). A continuación, se estudiaron las propuestas de la Secretaría de Educación Superior (2002). También se consideraron los facilitadores de la educación inclusiva (Ainscow y otros, 2009), los obstaculizadores para desarrollar la educación inclusiva (OCDE, 2003) y el enfoque comunitario que es propio de una educación inclusiva y colaborativa (SEP, 2002).

Finalmente, y a pesar que no depende de la institución educacional, se analizó el sistema educacional (Hegarty, 1991), específicamente si la educación superior está considerado por el Estado como un derecho fundamental ya que determina los aportes para el funcionamiento y desarrollo de las instituciones educacionales y sus proyectos (CRES, 2008). Estos criterios son:

- a) Los tres ámbitos a analizar en una institución para evaluar el grado de inclusión son: política, cultura y práctica (Booth y otros, 2002) La política se refiere al marco de acción lógico y consistente que guía a los miembros de una organización sobre los límites en los cuales puede operar, debe tener declarado explícitamente que la inclusión es una prioridad del proceso de innovación y que todos los apoyos estén al servicio de realizar mejoras en el aprendizaje integral del estudiante. La cultura es el cuerpo de conocimientos, actitudes, creencias y valores que comparte una comunidad y que guían las decisiones que se concretan a diario en las políticas escolares de cada institución y además debe promover una comunidad segura, acogedora, colaboradora y estimulante en donde cada persona se sienta valorado y tenga mayores niveles de logro. La práctica de las instituciones educacionales reflejen la cultura y las políticas inclusivas e intenta asegurar que las actividades en el aula y las actividades extracurriculares motiven la participación de todo el estudiantado y tengan en consideración el conocimiento y la experiencia que trae el estudiantes. Los profesores y los profesionales de apoyo trabajan colaborativamente para eliminar las barreras al aprendizaje y la participación, movilizandolos propios recursos o los de las comunidades.
- b) Los apoyos que debe entregar una universidad para incluir a sus estudiantes con discapacidad deben cubrir las siguientes categorías: admisión, evaluación de la discapacidad, consulta/colaboración, divulgación de información, concienciación, adaptaciones académicas, cursos o talleres especiales, intervenciones educativas, asesoramiento y apoyo, políticas y procedimientos, gestión y evaluación del programa/servicio y formación y desarrollo profesional (Cullen, 1994 en Dukes, 2001).
- c) Los apoyos institucionales específicos para los estudiantes con discapacidad son: a) apoyo académico, b) materiales específicos de apoyo al estudio, c) alojamiento, d) servicios de salud y sanitarios, e) apoyos económicos y f) asesoría y orientación (Agencia, 2003)
- d) El Plan elaborado por el CERMI que considera una serie de indicadores que dan cuenta de políticas institucionales, protocolos de atención, unidades de apoyo, campañas, etc. (Pérez, 2010).
- e) Los apoyos postulados por la Secretaría de Educación Pública (2002) en la cual la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de México postulan que en las instituciones debe realizarse: campañas de sensibilización entre los miembros de la comunidad educativa en

todos sus niveles, formación docente, tanto maestros con discapacidad, planeación y desarrollo curricular con elementos de inclusión, diseñar tareas de accesibilidad (tanto física como administrativa y de comunicación), crear un centro de recursos (apoyo con intérpretes, impresión de material bibliográfico en sistema Braille, disquetes con material bibliográfico para ser utilizados con programas de cómputo lectores, asesores académicos y de formación, entre otros) realizar censo de alumnos, maestros y personal administrativo con alguna discapacidad, entregar apoyo a familiares aprovechando los servicios de las universidades, diseñar programas de servicio social y voluntariado que atiendan necesidades de personas con discapacidad y que favorezcan su autonomía e interdependencia, potenciar la investigación sobre temas de discapacidad en todas las áreas de la universidad, crear redes de apoyo e intercambio interinstitucional, apoyar la transición a la vida productiva y fomentar la bolsa de trabajo en cada universidad

- f) Los facilitadores de los procesos de educación inclusiva son: a) tener en consideración el contexto porque asegura pertinencia y significatividad de los aprendizajes, b) valorar las diferencias de todos los estudiantes para incorporarlas en el diseño curricular, c) tener presente que esta educación es un proceso constante, d) identificar y eliminar las barreras hacia el aprendizaje y participación social, e) asegurarse de la participación y éxito de todos los estudiantes y, f) asumir un compromiso moral con el aprendizaje de los estudiantes en riesgo (Ainscow y otros, 2009 y Ryan, 2017).
- g) Los obstaculizadores de la educación inclusiva son: a) falta de coherencia entre los modelos de apoyo y la fuente de financiamiento, b) actitud del personal hacia las personas con discapacidad no promueve una toma de decisiones que garantice sus derechos, c) falta de compañerismo y cooperación entre las universidades y con otros niveles educativos (secundarios), d) falta de flexibilidad para ofrecer alternativas y formas individualizadas de aprendizaje, e) falta de accesibilidad a los edificios y a la comunicación, e) comprensión que la discapacidad se origina en la interacción del estudiante con discapacidad y el entorno que lo rodea, f) falta de información fiable sobre la cual basar la investigación y las recomendaciones, g) comprender que el apoyo para un estudiantes con discapacidad es un derecho, h) promover la comunicación y desarrollo social y, i) falta de comunicación con otros estudiantes y profesores (OCDE, 2003).
- h) El enfoque comunitario presenta cinco características fundamentales (Gómez, 1993, Serrano, 1993, Barba y Gilardi, 1993 en SEP, 2002): preventivo, integral, desprofesionalizante, concienciador y promotor del desarrollo. La prevención implica intervenir antes que se manifieste un conflicto. Integral que aspira a actuar en la sociedad como un todo y en todos los ámbitos (educativos, sociopolíticos y económicos), como una herramienta de cambio social no violento, hacia la igualdad y la justicia. Es desprofesionalizante porque las decisiones no las toma el profesional solo sino con todos los participantes. Es concienciador y politizante, porque aspira a potenciar el reconocimiento de las capacidades y recursos de las personas marginadas. Además, este enfoque promueve esa tendencia del ser humano a construirse a sí mismo y a los demás. Destaca el rol de los compañeros, profesores y comunidad educativa en la transición hacia la autonomía personal y en la creación de redes de apoyo que contribuye al éxito de un miembro de la comunidad universitaria con discapacidad.
- i) La educación superior es un derecho humano fundamental, debe ser gratuita y promover cambios sociales para la mejoras de la región (CRES, 2008).
- j) El sistema educacional, específicamente la política pública hacia estudiantes universitarios con discapacidad (Hegarty, 1991 y Ryan, 2017).

A partir de la propuesta de los investigadores, se elaboró la Pauta Inclusión en Educación Superior de Estudiantes con Discapacidad para sistematizar el análisis del proceso de educación superior inclusiva para estudiantes con discapacidad, en una institución de educación superior pública chilena. Se destaca que las instituciones educacionales se rigen por políticas educacionales públicas, por ello se ha considerado el compromiso del Estado, en los procesos de promoción de la educación inclusiva, en especial porque la institución que se analiza es una universidad estatal (Hegarty, 1991; en García, 1992).

A partir de las propuestas de Booth y otros, (2002), Cullen (1994, en Dukes, 2001), Agencia (2003), Pérez (2010), SEP (2002), Ainscow y otros, (2009), OCDE (2003), CRES (2008) y Hegarty (1991, la autora de esta tesis elaboró la Pauta Inclusión en Educación Superior de Estudiantes con Discapacidad para sistematizar el análisis del proceso de educación superior inclusiva para estudiantes que presentan esta condición, en una institución de educación superior pública chilena. Se destaca que las instituciones educacionales se rigen por políticas educacionales públicas, por ello se ha considerado el compromiso del Estado, en los procesos de promoción de la educación inclusiva, en especial porque la institución que se analiza es una universidad estatal (Hegarty, 1991; en García, 1992).

La validación de contenido de este instrumento se realizó a través de juicio de experto: dos encargadas de Unidades de Apoyo a estudiantes con discapacidad de universidades nacionales, la primera es Psicóloga y la segunda Asistente Social. Ambas entregaron sugerencias de redacción y de presentación de los instrumentos, mejoras que fueron incorporadas a los instrumentos.

A continuación, la Pauta Inclusión en Educación Superior para Estudiantes con Discapacidad:

Categoría	Sub categoría	Indicador específico
a.-Política de Estado o marco de valores que orientan la actuación y límites de los poderes del Estado y de la sociedad civil.	Vigencia del Convenio de DDHH para personas con discapacidad	Ratificación por parte del Estado del Convenio de DDHH para personas con discapacidad.
	Políticas hacia personas con discapacidad	Cuerpo de normativas y reglamentos que promuevan la dignificación de personas con discapacidad.
	Política en educación superior para personas con discapacidad	Cuerpo de normativas que expliciten el proceso de selección, progresión, egreso de estudiantes de educación superior con discapacidad y los tipos de apoyos que debieran recibir para garantizar sus derechos.
	Órgano encargado de la política de las personas con discapacidad	Servicio público encargado de promover y fiscalizar los derechos de las personas con discapacidad.
	Financiamiento de apoyos para personas con discapacidad	Coherencia entre la política declarada y los recursos para garantizar apoyos y servicios para personas con discapacidad.

b.- Política de la universidad o marco de acción lógico declarado que guía y fije límites de la actuación de los miembros de la institución.	Política institucional declarada hacia personas con discapacidad. Admisión de estudiantes con discapacidad Enseñanza y evaluación de la discapacidad Unidad o Programa formalizado encargado de la gestión de los apoyos institucionales específicos para estudiantes con discapacidad	Plan de Desarrollo Institucional explicita la valoración de la diversidad y el compromiso con los estudiantes con discapacidad. Política de ingreso especial para estudiantes con discapacidad. Reglamento interno que explicita como enseñar y evaluar a las personas con discapacidad. Encargado de la gestión de recursos para la atención de estudiantes con discapacidad.
c.-Cultura cuerpo de conocimientos, actitudes valores y creencias que comparten los miembros de una comunidad educativa acerca de la diversidad y la educación inclusiva	Concienciación Formación y desarrollo profesional Divulgación de información	Actitud positiva de los miembros de la comunidad educativa hacia el ingreso de estudiantes con discapacidad y reconocimiento de sus derechos a recibir apoyos específicos para igualar oportunidades Oferta de capacitación para la atención de estudiantes con discapacidad. Campañas de sensibilización y/o de información acerca de la atención a estudiantes con discapacidad.
d.-Practica profesores y profesionales de apoyo trabajan colaborativamente para promover adaptaciones académicas y actividades de vinculación que consideren la participación de los estudiantes con discapacidad	Unidad o Programa que gestiona las adaptaciones académicas y los apoyos institucionales para estudiantes con discapacidad Consulta y/o trabajo colaborativo entre profesores, profesionales de apoyo y estudiantes con discapacidad Adaptaciones académicas para los estudiantes con discapacidad	Gabinete técnico constituido por un equipo de profesionales de apoyo, con un coordinador. Reuniones de trabajo colaborativo entre profesores, profesionales de apoyo, estudiantes con discapacidad y estudiantes tutores para precisar el contexto, identificar barreras, entregar apoyo académico, entregar orientaciones curriculares, asesoría y orientación específica a fin de garantizar pertinencia, calidad y equidad. Procedimiento para realizar adaptaciones académicas o curriculares: a.- Evaluaciones protocolizadas para identificar las barreras al aprendizaje y participación social de los estudiantes con

		discapacidad, e indagar y consensuar formas más pertinentes de aprendizaje y evaluación (Las pautas se aplican a los estudiantes con discapacidad, en una entrevista personal e individual por un profesional del Programa). b.- Elaboración de informes de adaptaciones académicas (o adecuación curriculares) para estudiantes con discapacidad en el cual se destaque aspectos positivos y ámbitos a desarrollar. c.- Aprobación del informe de adaptaciones académicas por parte del estudiante con discapacidad y compromiso por escrito de no difundir material de propiedad intelectual del profesor, que ha recibido anticipadamente por su condición. d.- Entrega del informe de adecuación académica a las autoridades, profesores u otros que autorice el estudiante con discapacidad.
	Promover la comunicación y el desarrollo social, político y cultural	Generar instancias para promover la comunicación y el desarrollo social, político y cultural de los estudiantes con discapacidad, como ciudadanos activos y comprometidos con el desarrollo de sus localidades.
	Cursos o talleres especiales para los profesores o funcionarios	Capacitaciones específicas para comprender el concepto discapacidad desde el modelo social y de DDHH y los apoyos específicos que requieren para estudiar y participar, en igualdad de condiciones.
	Intervenciones educativas	Monitoreo de la implementación y pertinencia de las modificaciones en metodologías, materiales didácticos y procedimientos de evaluación.
	Asesoramiento y apoyo	Equipo de profesionales de apoyo que asesoran a profesores, funcionarios y estudiantes con y sin discapacidad.
	Programa de inclusión en prácticas profesionales, inserción laboral y seguimiento	Orientación a lugares de prácticas profesionales que sean inclusivos, inserción laboral y seguimiento de los egresados con discapacidad.
	Gestión de recursos responsables	Alojamiento, becas, materiales específicos de apoyo al estudio (noteboock, regletas, etc.) y apoyos económicos y asistencia a viajes organizados.
	Unidad de salud	Acceso a servicio de salud y sanitarios.

	Accesibilidad física	Accesibilidad a la infraestructura.
	Accesibilidad a las comunicaciones	Accesibilidad a plataforma institucional.
	Promoción de valores inclusivos	Programas institucionales y campañas de promoción de los DDHH, ciudadanía y temáticas de género.
	Campañas de sensibilización	Campañas de sensibilización frente a las barreras que enfrentan las personas con discapacidad.
	Vincularse con las autoridades de la propia universidad	Vinculación con las autoridades de la propia universidad para informar.
	Vincularse con los programas de formación de la universidad	Vincularse con los programas de formación de la universidad para compartir información.
	Relaciones institucionales con el entorno	Vinculación con otras instituciones educativas u otras (salud, justicia, etc.) del contexto, para desarrollar trabajo colaborativo y de cooperación mutua.
	Vincularse con redes	Vincularse con redes regionales, nacionales e internacionales para compartir información, conocimientos, investigaciones y buenas prácticas.
	Actividades de extensión	Actividades de extensión para estudiantes con discapacidad (deportes, culturales, artísticas, charlas, ponencias, trabajo en redes, etc.)
	Censo de estudiantes con discapacidad	Dato numérico de la cantidad de personas con discapacidad al interior de la institución.
	Vínculos con el gobierno	Vínculos con el gobierno central y regional para compartir información y conocimientos a fin de beneficio mutuo.
	Conmemorar Día Internacional de la Discapacidad	Realizar actividades para conmemorar el Día Internacional de la Discapacidad en la institución y en la localidad.
	Trabajo voluntariado	Promover grupos de voluntariados para trabajar con organizaciones de y para personas con discapacidad.
	Investigación e innovación	Desarrollo de investigaciones y sistematización de innovaciones respecto a los apoyos para estudiantes y personas con discapacidad.

	Evaluación del programa/servicio	Programa de seguimiento de los estudiantes y de la gestión de la Unidad a cargo del Programa.
--	----------------------------------	---

Figura N° 21. Pauta Inclusión en Educación Superior para Estudiantes con Discapacidad

Fuente. Booth y otros, (2002), Cullen (1994, en Dukes, 2001), Agencia (2003), Pérez (2010), SEP (2002), Ainscow y otros, (2009), OCDE (2003), CRES (2008) y Hegarty, (1991)

La Pauta Inclusión en Educación Superior para Estudiantes con Discapacidad (ver Anexo 1) es una tabla de doble entrada que resume las categorías, las subcategorías y los correspondientes indicadores específicos de cada categoría analizada en el proceso de educación inclusiva. Esta Pauta se utiliza como una lista de cotejo, en el cual algunos indicadores se pueden completar observando directamente su cumplimiento o no. En cambio, otros indicadores específicos requieren de una recopilación de información más sistemática y estructurada como: a) concienciación de la comunidad y b) accesibilidad. Para esos ámbitos específicos se han diseñado diversos instrumentos.

El instrumento Pauta Inclusión en Educación Superior para Estudiantes con Discapacidad se aplica a todos los profesionales de la Unidad o Gabinete Técnico de atención directa a los estudiantes con discapacidad. Es de aplicación individual, confidencial, previo consentimiento informado.

Para completar la Pauta de Inclusión se requieren analizar las categorías y subcategorías con sus correspondientes indicadores. Algunos de estos indicadores son de observación directa o análisis de documentos o correos electrónicos para ver si se cumple el indicador o no, en cambio otros requieren de instrumentos específicos para analizarlos. A continuación la Pauta con sus correspondientes instrumentos. Se destaca que los instrumentos elaborados para esta investigación aparecen con letra destacada en color negro, en el recuadro instrumentos.

Categoría	Sub categoría	Indicador específico/	Instrumentos
a.- Política de Estado o marco de valores que orientan la actuación y límites de los poderes del Estado y de la sociedad civil.	Vigencia del Convenio de DDHH para personas con discapacidad	Ratificación por parte del Estado del Convenio de DDHH para personas con discapacidad.	Análisis de documentos legales para analizar la política de Estado: a.-Adscripción y ratificación del Estado a la Convención de DDHH y discapacidad
	Políticas públicas hacia personas con discapacidad	Cuerpo de normativas y reglamentos que promuevan la dignificación de personas con discapacidad.	b.-Promulgación de leyes y discapacidad
	Política en educación superior para personas con discapacidad	Cuerpo de normativas que expliciten el proceso de selección, progresión, egreso de estudiantes de educación superior con discapacidad y los tipos	c.- Leyes o articulados que expliciten el proceso de inclusión educacional para estudiantes con discapacidad en educación superior

	Órgano encargado de la política de las personas con discapacidad Financiamiento de apoyos para personas con discapacidad	de apoyos que debieran recibir para garantizar sus derechos. Servicio público encargado de promover y fiscalizar los derechos de las personas con discapacidad. Coherencia entre la política declarada y los recursos para garantizar apoyos y servicios para personas con discapacidad en educación superior	d.-Creación de servicios orientadores y fiscalizadores de las políticas públicas hacia la discapacidad e.- Leyes y reglamentos sobre la condición de discapacidad en educación superior.
b.- Política de la universidad o marco de acción lógico declarado que guía y fije límites de la actuación de los miembros de la institución.	Política institucional declarada hacia personas con discapacidad. Admisión de estudiantes con discapacidad Evaluación de la discapacidad Unidad o Programa formalizado encargado de la gestión de los apoyos institucionales específicos para estudiantes con discapacidad	Plan de Desarrollo Institucional explicita la valoración de la diversidad y el compromiso con los estudiantes con discapacidad. Política de ingreso especial para estudiantes con discapacidad. Reglamento interno que explicita como enseñar y evaluar a las personas con discapacidad. Encargado de la gestión de recursos para la atención de estudiantes con discapacidad.	Análisis de documentos para analizar la política de la Universidad: a.- El Plan de Desarrollo institucional explicita el apoyo a la diversidad b.-La normativa institucional de ingreso especial considera explícitamente el ingreso de estudiantes con discapacidad c.- El reglamento interno explicita la atención educacional de estudiantes con discapacidad d.- Existe una unidad formalizada que gestione los apoyos para los estudiantes con discapacidad
c.-Cultura cuerpo de conocimientos, actitudes valores y creencias que comparten los miembros de una comunidad	Concienciación Formación y desarrollo	Actitud positiva de los miembros de la comunidad educacional hacia el ingreso de estudiantes con discapacidad y reconocimiento de sus derechos a recibir apoyos específicos para igualar oportunidades Oferta de capacitación	Cuestionarios a miembros de la comunidad para analizar creencias, valores y percepciones de los: a.- Profesores universitarios b.- Estudiantes sin discapacidad c.- Funcionarios Profesionales de la

educacional acerca de la diversidad y la educación inclusiva	profesional Divulgación de información	para la atención de estudiantes con discapacidad. Campañas de sensibilización y/o de información acerca de la atención a estudiantes con discapacidad.	Unidad informan si realizan las siguientes actividades: a.- capacitaciones b.- campañas de concienciación
d.-Práctica profesores y profesionales de apoyo trabajan colaborativamente para promover adaptaciones académicas y actividades de vinculación que consideren la participación de los estudiantes con discapacidad	Unidad o Programa que gestiona las adaptaciones académicas y los apoyos institucionales para estudiantes con discapacidad Consulta y/o trabajo colaborativo entre profesores, profesionales de apoyo y estudiantes con discapacidad Adaptaciones académicas para los estudiantes con discapacidad	Gabinete técnico constituido por un equipo de profesionales de apoyo, con un coordinador. Reuniones de trabajo colaborativo entre profesores, profesionales de apoyo, estudiantes con discapacidad y estudiantes tutores para precisar el contexto, identificar barreras, entregar apoyo académico, entregar orientaciones curriculares, asesoría y orientación específica a fin de garantizar pertinencia, calidad y equidad. Procedimiento para realizar adaptaciones académicas o curriculares: a.- Evaluaciones protocolizadas para identificar las barreras al aprendizaje y participación social de los estudiantes con discapacidad, e indagar y consensuar formas más pertinentes de aprendizaje y evaluación (Las pautas se aplican a los estudiantes con discapacidad, en una	Entrevista a estudiantes en situación de discapacidad para indagar: a.- historia escolar b.- calidad de los apoyos c.- percepción del proceso de inclusión en educación superior Revisión de asistencia a entrevistas y talleres Revisión de: Protocolos de entrevistas a los estudiantes con discapacidad y listas de asistencias a reuniones con la profesional de apoyo

		entrevista personal e individual por un profesional del Programa).	
		b.- Elaboración de informes de adaptaciones académicas (o adecuación curriculares) para estudiantes con discapacidad en el cual se destaque aspectos positivos y ámbitos a desarrollar.	Asistencia de reunión técnica del equipo del equipo de profesionales del Programa para el análisis de las entrevistas y elaboración de Informes de adecuaciones curriculares
		c.- Aprobación del informe de adaptaciones académicas por parte del estudiante con discapacidad y compromiso por escrito de no difundir material de propiedad intelectual del profesor, que ha recibido anticipadamente por su condición.	Aprobación por escrito del Informe de adecuaciones curriculares, por parte del estudiante con discapacidad y compromiso de no difundir material de propiedad intelectual del docente
		d.- Entrega del informe de adecuación académica a las autoridades, profesores u otros que autorice el estudiante con discapacidad.	Firma del coordinador de carrera y profesores de la recepción del informe de adecuaciones curriculares
	Promover la comunicación y el desarrollo social, político y cultural	Generar instancias para promover la comunicación y el desarrollo social, político y cultural de los estudiantes con discapacidad, como ciudadanos activos y comprometidos con el desarrollo de sus localidades.	Revisión de asistencia de los estudiantes con discapacidad a talleres, charlas motivacionales y seminarios
	Cursos o talleres especiales para los profesores o funcionarios	Capacitaciones específicas para comprender el concepto discapacidad desde el modelo social y de DDHH y los apoyos específicos que requieren para estudiar y participar, en igualdad	Revisión de asistencia de los profesores y funcionarios a talleres

		de condiciones.	
	Intervenciones educativas	Monitoreo de la implementación y pertinencia de las modificaciones en metodologías, materiales didácticos y procedimientos de evaluación.	Revisión de la asistencia de los estudiantes a los talleres de aprendizaje, monitoreo con la profesional de apoyo del Programa
	Asesoramiento y apoyo	Equipo de profesionales de apoyo que asesoran a profesores, funcionarios y estudiantes con y sin discapacidad.	Revisión de la asistencia a las asesorías realizadas por la profesionales de apoyo
	Programa de inclusión en prácticas profesionales, inserción laboral y seguimiento	Orientación a lugares de prácticas profesionales que sean inclusivos, inserción laboral y seguimiento de los egresados con discapacidad.	Revisión de las sugerencias entregadas por la Profesional de apoyo a los coordinadores de carrera vía correo electrónico
	Gestión de recursos responsables	Alojamiento, becas, materiales específicos de apoyo al estudio (notebook, regletas, etc.) y apoyos económicos y asistencia a viajes organizados.	Revisión de las sugerencias de la profesional de apoyo vía correo electrónico a los estudiantes con discapacidad para solicitar apoyos internos y externos.
	Unidad de salud	Acceso a servicio de salud y sanitarios.	Revisión de las sugerencias de la profesional de apoyo vía correo electrónico para tomar hora en control de salud.
	Accesibilidad física	Accesibilidad a la infraestructura.	Pauta de accesibilidad física (es aplicada por dos evaluadores)
	Accesibilidad a las comunicaciones	Accesibilidad a plataforma institucional.	Pauta de accesibilidad a la plataforma institucional (es desarrollada por dos evaluadores)
	Promoción de valores inclusivos	Programas institucionales y campañas de promoción de los DDHH, ciudadanía y temáticas de género.	Observación directa en la institución de la realización de campañas inclusiva y revisión del boletín institucional

	Campañas de sensibilización	Campañas de sensibilización frente a las barreras que enfrentan las personas con discapacidad.	Observación directa en la institución de la realización de campañas sobre discapacidad y revisión del boletín institucional
	Vincularse con las autoridades de la propia universidad	Vinculación con las autoridades de la propia universidad para informar.	Analizar la documentación enviada por el Programa a las autoridades institucionales
	Vincularse con los programas de formación de la universidad	Vincularse con los programas de formación de la universidad para compartir información.	Analizar la documentación enviada por el Programa a los coordinadores de carreras
	Relaciones institucionales con el entorno	Vinculación con otras instituciones educativas u otras (salud, justicia, etc.) del contexto, para desarrollar trabajo colaborativo y de cooperación mutua.	Analizar el tipo de actividades realizadas con instituciones educativas y otras en la región y revisión del boletín institucional
	Vincularse con redes	Vincularse con redes regionales, nacionales e internacionales para compartir información, conocimientos, investigaciones y buenas prácticas.	Analizar el tipo de actividades realizadas con redes regionales, nacionales e internacionales y revisión del boletín institucional
	Actividades de extensión	Actividades de extensión para estudiantes con discapacidad (deportes, culturales, artísticas, charlas, ponencias, trabajo en redes, etc.)	Analizar el tipo de actividades de extensión realizadas y revisión del boletín institucional
	Censo de estudiantes con discapacidad	Dato numérico de la cantidad de personas con discapacidad al interior de la institución.	Analizar datos internos de la Universidad
	Vínculos con el gobierno	Vínculos con el gobierno central y regional para compartir información y conocimientos a fin de beneficio mutuo.	Analizar la documentación enviada por el Programa al gobierno central y regional
	Conmemorar Día	Realizar actividades	Analizar las actividades

	Internacional de la Discapacidad	para conmemorar el Día Internacional de la Discapacidad en la institución y en la localidad.	realizadas y revisar el boletín de la institución
	Trabajo voluntariado de	Promover grupos de voluntariados para trabajar con organizaciones de y para personas con discapacidad.	Analizar las convocatorias para solicitar trabajo voluntario con organizaciones de y para personas con discapacidad
	Investigación e innovación	Desarrollo de investigaciones y sistematización de innovaciones respecto a los apoyos para estudiantes y personas con discapacidad.	Analizar los resultados de investigaciones con fondos internos y tesis de pre y post grado en la temática de discapacidad
	Evaluación del programa/servicio	Programa de seguimiento de los estudiantes y de la gestión de la Unidad a cargo del Programa.	Cuestionario a los profesores y entrevista a los estudiantes con discapacidad

Figura N° 22. Pauta Inclusión en Educación Superior para Estudiantes con Discapacidad e instrumentos correspondientes

En la Figura N° 22 se observa la Pauta Inclusión en Educación Superior para Estudiantes con Discapacidad, el ámbito a analizar y su correspondiente instrumento para evaluar el indicador específico de cada subcategoría. A continuación se dan a conocer los instrumentos elaborados en esta investigación para observar aspectos específicos de la Pauta. Los instrumentos elaborados son: entrevista a estudiantes con discapacidad, cuestionarios a estudiantes sin discapacidad, cuestionarios a académicos, cuestionarios a funcionarios, pauta de accesibilidad física, pauta de accesibilidad a la información institucional y cuestionario de percepción del informe curricular (Anexo 1).

5.4.2. Entrevista para estudiantes con discapacidad

El instrumento Pauta de Entrevista para los Estudiantes Universitarios con Discapacidad tiene como propósito analizar la valoración que tienen estos estudiantes hacia el tipo y grado de apoyos recibidos en la institución y hacia el apoyo entregado por la Unidad o Gabinete Técnico institucional, para quedar en igualdad de condiciones que sus compañeros (Anexo 2).

La Pauta de Entrevista para Estudiantes de Educación Superior con Discapacidad fue elaborada por el grupo de investigadores (García, Carrera y Urrutia, 2014) basándose en los postulados de: Yuker, Block y Young (1970), Verdugo, Jenaro y Arias (1995), Equipo Piane–UC (2009), Reina, López, Jiménez, García-Calvo y Hutzler (2011), y Echeverría y Flores (2012).

La primera parte del instrumento cuenta con 14 preguntas referidas a antecedentes sociodemográficos del sujeto entrevistado y experiencias académicas

previas y la segunda parte con 14 preguntas referidas a sus experiencias académicas en la institución de educación superior.

La validación de contenido se realizó a través de juicio de experto: un Psicólogo y un Magíster en Lingüista. Ambos entregaron sugerencias de redacción y de presentación de los instrumentos, mejoras que fueron incorporadas a los instrumentos.

Para la aplicación de este instrumento se requiere de un evaluador previamente capacitado, el instrumento en formato en papel, un grabador y el consentimiento informado por parte del evaluado (Ver anexo 2). Es de aplicación individual y confidencial.

5.4.3. Cuestionarios

El instrumento Cuestionario para Estudiantes sin Discapacidad (Anexo 3), Cuestionario para Académicos (Anexo 4) y Cuestionario para Funcionarios (Anexo 5) fue elaborado por el equipo de investigación (García y otros, 2013) con el propósito fundamental de evaluar la actitud de la comunidad universitaria hacia la discapacidad. Los investigadores se basaron en los postulados de: Yuker y otros (1970), Verdugo y otros (1995), Equipo Piane–UC (2009), Reina y otros (2011), y Echeverría y otros (2012).

La primera parte del instrumento cuenta con preguntas referidas a antecedentes sociodemográficos del sujeto entrevistado y la segunda parte las escalas Likert. En este apartado se realizan preguntas específicas en correspondencia a la relación que tienen con el grupo de estudiantes con discapacidad.

Las escalas Likert, para cada tipología de muestra, se construyeron de acuerdo al siguiente procedimiento:

- a) Revisión bibliográfica de investigaciones sobre la temática de la discapacidad
- b) Selección de instrumentos tipo Likert orientadores para la elaboración de la escala por tipología de sujeto (Yuker y otros, 1970; Verdugo y otros 1995, Equipo Piane–UC, 2009; Reina y otros, 2011; Echeverría y otros, 2012)
- c) Elección de ítems de las escalas seleccionadas
- d) Elaboración de dimensiones a trabajar por escala
- e) Redacción de ítems propios por dimensión
- f) Revisión de ítems por evaluadores externos (validez vía juicio de experto). Para ello, se solicitó a dos evaluadores externos su apreciación para su validez externa. Los evaluadores son: un Psicólogo y un Profesor de Educación Diferencial. Ambos profesionales entregaron sugerencias de redacción y de presentación de los instrumentos, mejoras que fueron incorporadas a los instrumentos.

La confiabilidad y validez de las escalas Likert es un procedimiento que se realizó en base a una muestra inicial extraída de cada una de las poblaciones trabajadas (estudiantes sin discapacidad, académicos y funcionarios), los ítems fueron sometidos a una prueba piloto a fin de determinar su nivel de confiabilidad (Alfa de Cronbach). Como segundo paso y en términos de validez de las escalas, se realizó la prueba de Kaiser-Meyer-Olkin y la correspondiente “reducción de dimensiones” propia del Análisis Factorial. Lo anterior, permitió reducir el número de ítems dentro de los patrones de fiabilidad establecidos por el estadístico. El detalle de este procedimiento, se explica a continuación.

En el marco de un enfoque descriptivo-correlacional, la sección correspondiente a la elaboración de escalas Likert obedeció a un enfoque de tipo no experimental o ex post-facto. A fin de medir la actitud hacia la discapacidad, se elaboraron tres cuestionarios y tres escalas Likert para cada uno de los estratos que componen la institución universitaria: estudiantes, académicos y funcionarios, según el siguiente detalle:

Tipo de participante	Población	N° sujetos muestras piloto	N° sujetos muestra final
Estudiantes	7.023	95	434
Académicos	366	29	136
Funcionarios	644	26	116

Cuadro N° 8. Muestra de la investigación

En cada uno de los casos la muestra final fue probabilística, correspondiendo a un muestreo de tipo aleatorio. Considerando que el número de sujetos que componían las diferentes poblaciones era conocido, se utilizó el cálculo del tamaño de muestra para poblaciones finitas; para ello se consideró un nivel de confianza del 95%, un error máximo del 5% y una probabilidad de ocurrencia del 0,5.

En los tres casos, las escalas se construyeron en base a cinco categorías de respuesta asociada a un puntaje determinado:

Categorías	Puntaje
Muy de acuerdo	5
De acuerdo	4
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	3
En desacuerdo	2
Muy en desacuerdo	1

En el marco de la validación de los instrumentos, se realizaron tres aplicaciones piloto asociadas a cada una de las tipologías de participantes (estudiantes, académicos, funcionarios). Tanto en el caso del pilotaje, como en la aplicación de los instrumentos a la muestra total, la elaboración de los ítems se supeditó a cuatro dimensiones principales:

- El discapacitado en cuanto sujeto (plano abstracto)
- El discapacitado en cuanto interacciones sociales (contexto, situado, en abstracto)
- Mi relación con la discapacidad (plano personal)
- Discapacidad en el plano académico universitario

En términos de composición de la escala, junto con la redacción de ítems propios, se extrajo un conjunto de ítems de investigaciones previas sobre la temática de estudio. Dichos ítems fueron conservados o readecuados según los parámetros establecidos por las dimensiones prescritas. En este plano, las investigaciones referidas fueron:

- Yunker y otros (1970). Attitudes toward disabled persons (ATDP) Adapted from the Attitudes toward disabled persons (ATDP) Scale, Form O.

- Verdugo y otros (1995). Escala de actitudes sociales y profesionales hacia las personas con discapacidad
- Equipo Piane–UC (2009). Estudio Discapacidad UC–Alumnos (no publicado).
- Reina y otros (2011). Cuestionario de actitudes hacia las personas con discapacidad.
- Echeverría y otros (2012). Diseño y validación de una escala de creencias estereotípicas sobre dos grupos estigmatizados socialmente.

a) Escala Estudiantes sin Discapacidad

Aplicación piloto de la prueba

La prueba piloto se aplicó a 95 estudiantes de las 4 Facultades que componen la Universidad. En este marco, la escala se construyó en base a 35 ítems¹, adscritos a las cuatro dimensiones referidas para el estudio, según el siguiente detalle:

Dimensiones	Ítems
El discapacitado en cuanto sujeto (plano abstracto)	29, 30, 31, 32, 33, 34, 35
El discapacitado en cuanto interacciones sociales (contexto, situado, en abstracto)	15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28
Mi relación con la discapacidad (plano personal)	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7
Discapacidad en el plano académico universitario	8, 9, 10, 11, 12, 13, 14

Análisis de fiabilidad “Alfa de Cronbach” prueba piloto (95 estudiantes)

En términos de la fiabilidad del instrumento, el estadístico Alfa de Cronbach arrojó un valor bastante aceptable 0,0825.

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,825	35

Análisis factorial prueba piloto (95 estudiantes)

Prueba de KMO y Bartlett

La Prueba de KMO y Bartlett arrojó la existencia de relación entre las variables que constituyen el estudio. En el caso del KMO se observa una alta correlación 0,610 estableciendo la conveniencia de realizar el análisis factorial. Por su parte el Bartlett arroja un nivel de significancia de 0,000 rechazándose la hipótesis nula de matriz de identidad.

Prueba de KMO y Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,610
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado gl	1103,371 595
	Sig.	,000

Resultados aplicación piloto de la prueba

La varianza total alcanzó un 52%, porcentaje explicado por 4 factores. El proceso de reducción de dimensiones derivó en la reducción de 35 a 18 ítems, obteniéndose el siguiente resultado por dimensión:

Dimensiones	Ítems
1	33, 28, 25, 13, 10, 18
2	20, 17, 19, 08, 07,
3	23, 24, 26, 14
4	30, 21, 31

La escala final quedó compuesta por 18 ítems, de acuerdo al siguiente cuadro:

1.- Si dependiera de mí, evitaría interactuar con una persona discapacitada. (33)
2.- Un estudiante con discapacidad tendría dificultades para relacionarse con sus compañeros. (20)
3.- Un estudiante universitario con discapacidad se entendería sin problemas con el resto de los estudiantes. (23)
4.- Si tuviera un compañero con discapacidad, deberían realizar alguna acción que me permitiera informarme mejor acerca de la discapacidad. (30)
5.- Frente a una persona con discapacidad, me siento incómodo. (28)
6.- Las personas con discapacidad tienen problemas para interactuar con personas sin discapacidad. (17)
7.- Las personas con discapacidad pueden desenvolverse en el plano social igual que las personas sin discapacidad. (24)
8.- Si tuviera un compañero con discapacidad le ofrecería mi ayuda en materias académicas. (21)
9.- En eventos de carácter social, me produciría incomodidad encontrarme con personas que presenten discapacidad. (25)
10.- Las personas con discapacidad se caracterizan por ser apáticos cuando se les ofrece ayuda. (19)
11.- Las personas con discapacidad pueden adaptarse a situaciones nuevas al igual que los demás. (26)
12.- Las personas con discapacidad son tan capaces, como las demás personas, para enfrentar los problemas. (31)
13.- Me incomodaría compartir clases con personas que presentan algún tipo de discapacidad. (13)
14.- Las personas que presentan una discapacidad se caracterizan por tener una personalidad equilibrada al igual que los demás. (08)
15.- Las personas con discapacidad pueden comunicarse asertivamente. (14)
16.- No tomaría un electivo en el cual participaran estudiantes con discapacidad. (10)
17.- Frente a demostraciones de apoyo, los estudiantes con discapacidad tienen dificultades

para exteriorizar gratitud. (07)
18.- Si tengo que preparar una disertación grupal, evitaría formar grupo con un compañero con discapacidad. (18)

El cuestionario para Estudiantes sin Discapacidad tiene alta confiabilidad

La administración de este instrumento es de fácil aplicación, se aplicó en formato papel, de manera grupal o individual, según el tipo de participantes. Previamente, se solicitó consentimiento informado a todos los evaluados.

b) Escala Académicos

Aplicación piloto de la prueba

La prueba piloto se aplicó a 29 Académicos de las 4 Facultades que componen la Universidad. En este marco, la escala se construyó en base a 26 ítems², adscritos a las cuatro dimensiones referidas para el estudio, según el siguiente detalle:

Dimensiones	Ítems
Contacto con la discapacidad	1, 9, 13, 23, 25, 26.
Habilidades académicas y discapacidad	2, 4, 7, 10, 17, 24.
Valoración de las capacidades/habilidades adaptativas/funcionales del estudiante con discapacidad	12, 15, 16, 19, 21.
Habilidades sociales y discapacidad	3, 5, 8, 14, 18, 22.
Percepción de los apoyos institucionales hacia los estudiantes con discapacidad	6, 11, 20.

Análisis de fiabilidad “Alfa de Cronbach” prueba piloto (29 académicos)

En términos de la fiabilidad del instrumento, el estadístico Alfa de Cronbach arrojó un valor de 0,855. Para obtener este valor, se procedió a suprimir aquellos ítems que puntuaban menos. Los ítems eliminados fueron: 4, 11, 16, 19, 20, 22. Finalmente la supresión de elementos arrojó un total de 20 ítems a evaluar en términos de análisis factorial.

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,855	20

Análisis factorial prueba piloto (29 académicos) Prueba de KMO y Bartlett

La Prueba de KMO y Bartlett arrojó la existencia de relación entre las variables que constituyen el estudio. En el caso del KMO se observa una alta correlación 0,593 estableciendo la conveniencia de realizar el análisis factorial. Por su parte el Bartlett arroja un nivel de significancia de 0,001 rechazándose la hipótesis nula de matriz de identidad.

Prueba de KMO y Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,593
Prueba de esfericidad de Aprox. Chi-cuadrado		312,296
Bartlett	gl	153
	Sig.	,000

Resultados aplicación piloto de la prueba

La varianza total alcanzó un 73,4%, porcentaje explicado por 5 factores. El proceso de reducción de dimensiones derivó en la reducción de 20 a 18 ítems, eliminándose los ítems 14 y 24, obteniéndose el siguiente resultado por dimensión

Dimensiones	Ítems
1	21, 6, 17, 10, 7, 25, 2
2	23, 15, 1
3	26, 8, 9
4	18, 13
5	5, 12, 3

La **escala final** quedó compuesta por 18 ítems, de acuerdo al siguiente cuadro:

1.-Si un estudiante presenta discapacidad significa que su vida académica no se podrá desarrollar en forma integral (21)
2.- Si tuviera estudiantes con discapacidad les ofrecería mi ayuda en materia académica (23)
3.- No me incomodaría compartir asignatura con un profesor que presente algún tipo de discapacidad (26)
4.- Los estudiantes con discapacidad pueden desarrollar interacciones sociales satisfactorias con sus profesores (18)
5.- Los estudiantes con discapacidad presentan dificultades para interactuar de forma autónoma en el plano social (5)
6.- El currículo de mi asignatura podría adaptarse a los requerimientos de estudiantes con discapacidad (6)
7.- Los estudiantes con discapacidad pueden enfrentar diversas exigencias de la vida académica, al igual que sus compañeros sin discapacidad (15)
8.- Los estudiantes con discapacidad pueden desenvolverse en el plano social-académico igual que sus compañeros sin discapacidad (8)
9.- En eventos de carácter social, me produciría incomodidad interactuar con personas que presenten discapacidad (13)
10.- Los estudiantes que presentan algún tipo de discapacidad son enfermos (12)
11.-El desarrollo de los contenidos de mi asignatura se vería afectado negativamente por la presencia de estudiantes con discapacidad (17)
12.- En el ámbito académico, preferiría no trabajar con estudiantes que presenten discapacidad (1)
13.- Si tengo que formar un equipo de investigación, evitaría incorporar estudiantes con discapacidad (9)
14.-A los estudiantes con discapacidad se les dificultaría pedirme apoyo frente a problemáticas de la asignatura (3)
15.- A pesar del esfuerzo que los estudiantes discapacitados pongan en sus estudios, la mayoría no podrá rendir al mismo nivel que sus compañeros sin discapacidad (10)
16.-Las habilidades académicas de los estudiantes con discapacidad son inferiores (7)
17.-Si dependiera de mí, evitaría impartir docencia a estudiantes con discapacidad (25)
18.-La discapacidad no es un impedimento para obtener un buen rendimiento académico en mi asignatura (2)

c) Escala Funcionarios

Aplicación piloto de la prueba

La prueba piloto se aplicó a 26 Funcionarios de la Universidad. En este marco, la escala se construyó en base a 20 ítems³ adscritos a las cuatro dimensiones referidas para el estudio, según el siguiente detalle:

Dimensiones	Ítems
Contacto con la discapacidad	1, 6, 7, 13, 20
Valoración de las capacidades/habilidades adaptativas/funcionales del estudiante con discapacidad	2, 4, 16, 19
Valoración de las habilidades sociales del discapacitado	3, 5, 10, 12, 14, 17
Percepción de los apoyos institucionales hacia los estudiantes con discapacidad	8, 9, 11, 15, 18

Análisis de fiabilidad “Alfa de Cronbach” prueba piloto (26 funcionarios)

En términos de la fiabilidad del instrumento, el estadístico Alfa de Cronbach arrojó un valor de 0,811. Para obtener este valor, se procedió a suprimir aquellos ítems que puntuaban menos. Los ítems eliminados fueron: 2, 4, 10, 14, 16, 17, 19. Finalmente la supresión de elementos arrojó un total de 13 ítems a evaluar en términos de análisis factorial.

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,814	13

Análisis factorial prueba piloto (26 funcionarios) Prueba de KMO y Bartlett

La Prueba de KMO y Bartlett arrojó la existencia de relación entre las variables que constituyen el estudio. En el caso del KMO se observa una alta correlación 0,563 estableciendo la conveniencia de realizar el análisis factorial. Por su parte el Bartlett arroja un nivel de significancia de 0,001 rechazándose la hipótesis nula de matriz de identidad.

Prueba de KMO y Bartlett		
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,565
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	156,982
	gl	78
	Sig.	,000

Resultados aplicación piloto de la prueba

La varianza total alcanzó un 71,2%, porcentaje explicado por 4 factores, obteniéndose el siguiente resultado por dimensión

Dimensiones	Ítems
1	20, 6, 13, 7
2	12, 3, 18, 5
3	15, 8, 11
4	9, 1

La **escala final** quedó compuesta por 13 ítems, de acuerdo al siguiente cuadro:

1.- En situación de trabajo, no tendría problema en atender a estudiantes que presenten discapacidad. (20)
2.- Un estudiante universitario con discapacidad se puede comunicar sin problemas con el resto de la comunidad universitaria (12)
3.- La universidad cuenta con medios adecuados para atender las necesidades de los estudiantes con discapacidad (sillas de rueda, rampas, etc.) (15)
4.- En el marco del desempeño de mis funciones, podría atender sin problemas alguna demanda proveniente de un estudiante con discapacidad (9)
5.- No me incomodaría trabajar con un compañero de labores que presente algún tipo de discapacidad (6)
6.- Los estudiantes con discapacidad se pueden relacionar de forma adecuada con los funcionarios de la universidad (3)
7.- La infraestructura física de la universidad es adecuada para permitir el desplazamiento de estudiantes con discapacidad (8)
8.- Si en mi trabajo tuviera que atender a estudiantes con discapacidad les ofrecería mi ayuda (1)
9.- Si dependiera de mí, evitaría atender estudiantes con discapacidad (13)
10.- La universidad provee información adecuada para entregar apoyo a estudiantes con discapacidad (18)
11.- La unidad a la cual prestó servicio, podría atender sin problemas a estudiantes con discapacidad (11)
12.- En eventos de carácter social, me produciría incomodidad interactuar con personas que presenten discapacidad (7)
13.- Los estudiantes con discapacidad pueden realizar trámites administrativos al igual que sus compañeros sin discapacidad (5)

Para la aplicación de estos instrumentos se requiere de un evaluador previamente capacitado, el instrumento en formato en papel, y el consentimiento informado por parte del evaluado. Es de aplicación grupal en el caso de los estudiantes sin discapacidad e individual en el caso de los académicos y funcionarios. Los resultados de la aplicación piloto de los cuestionarios en anexos (anexo 6, 7 y 8).

5.4.4. Protocolo de Accesibilidad Física

El instrumento Pauta para Evaluar Accesibilidad Física (ver anexo 9) fue elaborado por el equipo de investigación García, Rojas y Bonilla (2013) basándose en los postulados de Boudeguer y Squella (2010). El objetivo de este instrumento es evaluar el nivel o grado de accesibilidad física que presentan las instituciones de educación superior, tanto la infraestructura académica (salas, laboratorios, biblioteca, anfiteatros, etc.) como la administrativa (casinos, estacionamientos, baños, etc.).

La Pauta es una lista de cotejo de doble entrada que pretende evaluar diferentes partes del campus: el acceso principal al campus, acceso principal al

edificio, acceso y funcionalidad de las salas, baños del recinto, biblioteca, iluminación del recinto, equipamiento de la biblioteca, zona de informaciones, zona de consultas, zona de lectura, zona de estanterías, casino del recinto, estacionamientos, teatros, anfiteatros y auditorios, acceso a oficinas principales, espacios deportivos, parques y lugares de esparcimiento.

Cada una de estas secciones está compuesta por criterios que a continuación se describen:

- Acceso principal al campus: rampa, pasamanos
- Acceso principal al edificio: puerta, superficie, pasillo, elevador
- Acceso y funcionalidad de las salas: puerta, ventana, silla, mesa y luminosidad
- Baños del recinto: rampa, pasamanos, puerta espacio, interior, piso, inodoro, barras, lavamanos, espejo, basurero, jabonera, la ubicación del papel higiénico
- Biblioteca: rampa, pasamanos, puerta, pasillos, elevador, baños, iluminación del recinto- luz artificial, luz natural-, equipamiento de la biblioteca- zona antirrobo, depósito de objetos personales-, zona de informaciones- mostradores y puntos de información-, zona de consultas-mesas, equipos informativos-, zona de lectura-mesas, acceso a internet-, zona de estantería.
- Casino del recinto: acceso principal, acceso al comedor-puerta, pasillo, elevador, inmobiliario del recinto-mesa, sillas, barra de entrega de alimentos, baños del recinto.
- Estacionamiento del recinto universitario: estacionamiento para personas con discapacidad.
- Teatros, auditorium y anfiteatros: estacionamiento, rampa, pasamanos, pasillos interiores, espacio para sillas de ruedas, escenario.
- Acceso a oficinas principales: rampa, pasamanos, puertas, pasillos, elevador, sillas, escritorio, luminosidad.
- Espacio a accesos deportivos: acceso, rampa, cancha del recinto, camarines y vestidores del recinto- camarines y vestidores, puertas, barras de apoyo, bancas, espejo, colgadores- baños del recinto.
- Parques y lugares de esparcimiento: rampa, senderos, cambio de texturas, mobiliario, ubicación de los árboles, mapa táctil.

La validación de contenido se realizó a través de juicio de expertos: dos arquitectos, un arquitecto nacional y un arquitecto argentino. Ambas expertos entregaron sugerencias tanto para la aplicación del instrumento como para la orientación del evaluador y la devolución de la información.

Para la administración de este instrumento se requiere de dos evaluadores previamente capacitados, la pauta en formato papel o digital, una cinta métrica o medidor laser. Es de aplicación directa e individual en cada campus, además se requiere previa autorización de las autoridades (Ver anexo 9).

Criterios de evaluación

- Los criterios no se encuentran presentes: 0 puntos
- Los criterios se encuentran medianamente: presente 1 punto
- Los criterios se encuentran presentes de forma óptima: 2 puntos

El análisis de los resultados se realizara a través de una tabla, la cual describe el nombre del campus, el puntaje ideal que debería poseer, el puntaje obtenido, el puntaje obtenido en porcentaje y el nivel de accesibilidad que presentaría el campus.

Campus	Puntaje Ideal	Puntaje real	Porcentaje	Nivel de accesibilidad

Para determinar el nivel o grado de accesibilidad se sugiere utilizar la siguiente tabla.

Porcentaje obtenido	Nivel de accesibilidad
71 -100	Totalmente accesible
46-70	Medianamente accesible
21-45	En vías de ser accesible
0-20	Acceso restringido

Para clasificar los espacios que necesitan ser modificados, estos deben dar como resultado un porcentaje menor a 20%.

5.4.5 Protocolo Accesibilidad Virtual

El instrumento Protocolo Accesibilidad Virtual es una Lista de Cotejo cuyo objetivo es evaluar el grado de accesibilidad virtual, en especial de la plataforma institucional. Este instrumento fue elaborado por el equipo de investigación (García y otros, 2013) basándose en los postulados de Berners- Lee y Jaffe (2009). Se analiza el diseño de la página institucional, presentación del texto, características gráficas, características especiales, programación y multimedia, ayudas técnicas, lupa, narrador, teclado en la pantalla

La validación de contenido se realizó a través de juicio de expertos: un profesional del Centro de Informática Educativa de la Universidad de La Serena capacitado en accesibilidad virtual y un estudiante universitario con discapacidad visual, con conocimientos en informática y estudiante destinatario del Programa de Apoyo a la Discapacidad. Ambas expertos entregaron sugerencias tanto para la aplicación del instrumento como para la orientación del evaluador y la devolución de la información.

Para la aplicación de este instrumento se requiere de un evaluador previamente capacitado, el instrumento en formato papel o digital, consentimiento informado y la autorización previa de las autoridades (Ver anexo 10).

5.4.6 Protocolo de Percepción de Apoyo por parte del Académico (Informe psicopedagógico)

Este instrumento es una encuesta tipo escala Likert para evaluar el grado de conformidad de los académicos que atienden estudiantes con discapacidad con el Informe Psicopedagógico entregado por el Programa de Apoyo a la Discapacidad de la institución (Anexo 11).

El propósito de este informe es entregar orientaciones y sugerencias a los profesores universitarios para modificar metodologías y procedimientos de evaluación a fin de eliminar o minimizar las barreras que enfrentan sus estudiantes en situación de discapacidad.

El instrumento para evaluar el grado de conformidad de estos profesores con el Informe entregado por el Programa de Apoyo a la Discapacidad fue elaborado por la investigadora responsable y autora de esta tesis (García, 2013) basándose en los

postulados de Knoetze y Vermoter (2007), consta de una primera parte que indaga aspectos sociodemográficos del docente y una segunda parte de 11 ítems que indaga su percepción acerca del informe.

La validación de contenido se realizó a través de juicio de expertos: Psicólogo, Metodólogo y Profesor de Educación Diferencial, quienes entregaron sugerencias tanto en aspectos formales como en la redacción de los ítems del instrumento.

Para la aplicación de este instrumento se requiere de un evaluador previamente capacitado, el instrumento en formato en papel y el consentimiento informado por parte del evaluado (Ver anexo 8).

Una vez aplicado todos los instrumentos se prepararon los datos para su posterior análisis.

5.4.7. Metodología de análisis

Una vez aplicados los instrumentos elaborados en el proyecto de investigación, se trianguló la información a objeto de comprender el proceso de educación inclusiva e identificar componentes promotores y obstaculizadores de dicho proceso. Los instrumentos se aplicaron a diferentes actores de la universidad: estudiantes con discapacidad, estudiantes sin discapacidad, profesores y funcionarios. Los instrumentos fueron diseñados para la tesis, en el marco de un proyecto de investigación que dirige la autora de esta tesis. Cada instrumento puede ser utilizado de manera aislada, si así se requiere.

Para realizar el análisis de la información recopilada en esta investigación se utilizaron diversos métodos según el tipo de instrumento y según los participantes. Así, para la lista de cotejo, solo se analizó la presencia o no del dato observado. Para la entrevista a los estudiantes con discapacidad, se analizó frecuencias y se buscaron categorías.

En el caso de los datos recopilados con los cuestionarios para estudiantes sin discapacidad, profesores y funcionarios, primero se hizo una aplicación piloto del instrumento a fin de analizar la fiabilidad y descartar ítems que no discriminaran.

5.5. Desarrollo de la investigación

Esta investigación se da en el marco de una investigación con fondos institucionales (Proyecto DIULS N° PR-13221), por lo tanto las autoridades institucionales están al tanto de su desarrollo. Sin embargo, para aplicar todos los instrumentos a los espacios físicos se solicitaron los permisos correspondientes en las unidades respectivas.

5.5.1. La recogida de información a través de pautas de observación

En esta investigación para aplicar la Pauta Institucional, se recurrió al equipo de profesionales del Programa de Apoyo la Discapacidad.

Las pautas de observación directa (accesibilidad física y virtual) fueron aplicadas por evaluadores anteriormente capacitados. Previamente se solicitaron los permisos correspondientes en las direcciones respectivas. La aplicación de la Pauta de Accesibilidad Física requirió dos evaluadores, uno tomaba las medidas y el otro anotaba en la pauta. La Pauta de Accesibilidad Virtual fue aplicada por dos

evaluadores capacitados, uno revisaba y analizaba la página institucional y el segundo anotaba las observaciones.

5.5.2. La recogida de información a través de entrevista

Para la aplicación de la entrevista a los estudiantes con discapacidad, primero se tomó contacto con los estudiantes, se hizo una reunión, la investigadora explico el objetivo de la investigación y se solicitó su colaboración. Luego se concertaron citas individuales en el horario del estudiante. Se entregó un consentimiento informado para que lo leyeran (o se les leyó) y se solicitó su autorización. La entrevista se aplica de manera individual, personal y confidencial. La aplicó una evaluadora previamente capacitada y se desarrolló en un lugar aislado, libre de interrupciones. Posteriormente, las entrevistas fueron transcritas a fin de analizarlas.

5.5.3. La recogida de información a través de cuestionarios

Para la aplicación del cuestionario a los estudiantes, primero se tomó contacto con los profesores a fin de solicitar un espacio en una de sus clases. Luego se explicó al curso el objetivo de la investigación, se entregó un consentimiento informado para que lo leyeran y se solicitó su colaboración y autorización. Se aplicó el cuestionario de manera grupal a los estudiantes. Finalmente, se traspasaron los datos a una grilla para su posterior análisis.

Para la aplicación del cuestionario a los profesores y funcionarios, primero se tomó contacto con los sujetos, luego se les explico el objetivo del estudio a fin de solicitar un espacio en sus jornadas laborales. Luego se entregó un consentimiento informado para que lo leyeran y se solicitó su colaboración y autorización. La pauta es de aplicación individual y confidencial. Se les dejó el instrumento y se acordó volver a retirarla en un fecha y horario que estableciera el propio encuestado. Finalmente, se traspasaron los datos a una grilla para su posterior análisis.

5.6. Población y muestra

5.6.1 Población

La población a investigar en este trabajo es la comunidad educacional de la Universidad de La Serena (Chile), es decir, profesores, estudiantes con y sin discapacidad y funcionarios. No se considera en esta investigación a la familia de los estudiantes por la edad de los mismos, son todos mayores de edad.

La encuesta se aplicó a una muestra representativa de 366 profesores, de 644 funcionarios no académicos y de 7.023 estudiantes sin discapacidad (Dato entregado por el Jefe de Sistemas de Información Administrativos Universidad de La Serena, 2015).

Asimismo, se entrevistó al total de los estudiantes con discapacidad que son destinatarios del Programa de Apoyo a la Discapacidad, cinco estudiantes durante el año 2015. También se aplicó una encuesta a una muestra de profesores de los estudiantes con discapacidad. Finalmente, se aplicó tres pautas, una para evaluar la institución, otra para evaluar la accesibilidad de la infraestructura física y otra para evaluar la accesibilidad virtual.

5.6.2. Descripción de la muestra I: estudiantes con discapacidad

Los participantes de esta muestra son todos los estudiantes con discapacidad que durante el año 2015 formaron parte del Programa de Apoyo a la Discapacidad de la Universidad de La Serena. En total son cinco estudiantes, quienes cursaban diferentes programas de formación, distribuidos en varias Facultades. A continuación, el detalle de esta muestra:

Suje to	Se xo	Ed ad	Programa de Formación	Facultad	Año de ingreso	Nive l que cursa	Prom edio de notas	Vía de Ingreso a la ULS	Dependen cia del colegio secundari o	Tipo de discapaci dad
1	H	43	Ingeniería Comercial	Ingeniería	1998	Ulti mo año	4,5	PSU	Municipal	Auditiva
2	H	21	Traducción de Inglés	Humanida des	2013	8 nive l	Entre 4 o 5	PSU	Particular subvencio nado	Síndrome de Asperger
3	H	22	Derecho	Ciencias Sociales y Económic as	2015	2 nive l	4,7	PSU	Particular subvencio nado	Motora
4	H	26	Pedagogía en Castellano y Filosofía	Humanida des	2013	8 nive l	6,2	PSU	Particular subvencio nado	Visual
5	H	20	Psicología	Humanida des	2014	3 nive l	Aprox imad o un 4	PSU	Particular subvencio nado	Síndrome de Asperger

Cuadro N°9. Estudiantes universitarios con Discapacidad en el Programa de Apoyo a la Discapacidad

Fuente: Documento interno, ULS (2015)

En el cuadro de la muestra estudiantes universitarios con discapacidad del Programa de Apoyo a la Discapacidad en la Universidad de La Serena, se puede observar que todos son hombres, sus edades fluctúan entre 43 a 21 años, cursan diferentes programas de formación profesional, los cuales están ubicados en varias Facultades. Los niveles que están cursando en sus carreras son diferentes, algunos recién están iniciando sus carreras y otros ya están finalizando. Los promedios de notas, de una escala de 1 a 7, van desde 4 a 6,2. Los estudiantes presentan discapacidades sensoriales, físicas o mentales.

En esta muestra además, todos los estudiantes provienen de colegios secundarios de dependencia particular subvencionada; pertenecen a familias de nivel sociocultural medio.

5.6.3. Descripción de la muestra II: Estudiantes sin discapacidad

Los participantes de esta muestra en la presente investigación, son los estudiantes sin discapacidad que cursan programas de formación profesional en las diferentes Facultades de la Universidad de La Serena. La población general de estudiantes durante el año 2015, alcanzaba la cifra de 7.023. El total de estudiantes sin discapacidad encuestados son 434. A continuación, la muestra de estudiantes sin discapacidad encuestados, según su Facultad:

Facultad de la Universidad de La Serena	Número de estudiantes sin discapacidad encuestados
Ingeniería	83
Humanidades	164
Ciencias	115
Ciencias Sociales y Económicas	72
TOTAL	434

Cuadro N° 10. Muestra de estudiantes sin discapacidad

5.6.4. Descripción de la muestra III: Académicos

Los participantes de esta muestra son profesores universitarios que realizan actividades académicas directas en los programas de formación profesional en las Facultades de la Universidad de La Serena. La población general de profesores durante al año 2015, alcanzaba la cifra de 366. El total de profesores encuestados son 136. A continuación, la muestra de académicos encuestados por Facultad:

Facultad de la Universidad de La Serena	Número de profesores universitarios encuestados
Ingeniería	22
Humanidades	46
Ciencias	41
Ciencias Sociales y Económicas	15
No responden la encuesta	12
TOTAL	136

Cuadro N° 11. Muestra de profesores

5.6.5. Descripción de la muestra IV: Funcionarios

Los participantes de esta muestra son profesionales, técnicos o poseen algún oficio y realizan tareas profesionales, administrativas o de servicios en los recintos de la Universidad de La Serena. La población general de funcionarios durante el año 2015, alcanzaba la cifra de 644. El total de funcionarios encuestados son 116.

Una vez recopilados todos los datos se procedió a su análisis y discusión.

5.7. A modo de síntesis

En este capítulo se dio a conocer el diseño y metodología de esta investigación. Es un estudio de caso, de tipo mixto y descriptivo- correlacional.

Para el desarrollo del estudio, cuyo propósito fundamental es analizar el proceso de educación inclusiva en educación superior, se diseñaron varios instrumentos a objeto de recopilar información de diferentes ámbitos: política pública en educación superior y discapacidad, política institucional, práctica institucional y cultura institucional. Además, se elaboraron y validaron diversos instrumentos más específicos para indagar aspectos relacionados con la percepción de los propios estudiantes con discapacidad hacia los apoyos y el proceso de inclusión en la institución, la percepción de los estudiantes sin discapacidad hacia sus compañeros que presentan esta condición, la percepción de los profesores universitarios y de los

funcionarios. También se elaboraron pautas para evaluar la accesibilidad en la infraestructura física y a la información. Y la opinión de los docentes a los apoyos entregados por el Informe.

Finalmente, se explica el proceso de recogida de información través de los instrumentos elaborados en esta investigación y la descripción de las muestras.

RESULTADO Y ANÁLISIS DE DATOS

RESULTADOS Y ANÁLISIS DE DATOS

6.1. A modo de introducción

En el capítulo de la tesis, trabajo que tiene como propósito analizar el proceso de educación inclusiva para estudiantes con discapacidad, en una universidad pública chilena: la Universidad de La Serena, se explican los resultados y análisis de los datos recopilados con los instrumentos diseñados en esta investigación.

Para recopilar y sistematizar la información se utilizaron diversos instrumentos que se aplicaron en la observación directa (pautas y listas de cotejo) y a los diferentes actores de la comunidad universitaria (cuestionarios y entrevistas). Para analizar la información recopilada se utilizó diferentes técnicas de análisis, según el tipo de instrumento y el número de personas encuestadas. A continuación, los resultados de este análisis.

6.2. Resultados y análisis de datos

Los resultados de cada instrumento se dan a conocer de manera individual, primero los datos generales y luego el análisis de cada instrumento. Primero se analiza la Pauta Institucional que fue aplicada a tres profesionales del Programa de Apoyo a la Discapacidad. Luego se analizan los datos arrojados en la entrevista a los cinco estudiantes con discapacidad que participaron del programa de Apoyo a la discapacidad, se analizan por porcentaje de logro y luego se realiza un análisis cualitativo.

Las encuestas aplicadas a estudiantes sin discapacidad y académicos se analizan cuantitativamente y cualitativamente, primero el total de la muestra, luego por Facultad y finalmente por sexo. La encuesta a funcionarios solo se analiza cuantitativamente y cualitativamente, por total de la muestra.

Las pautas aplicadas, tanto a la infraestructura física como a la comunicación institucional, se analizan cuantitativamente y se asigna una categoría según el porcentaje de logro alcanzado. Finalmente la encuesta de opinión acerca del informe curricular se analiza cuantitativamente por porcentaje de logro y luego cualitativamente.

6.2.1 Pauta institucional

El instrumento Pauta Inclusión en Educación Superior de Estudiantes con Discapacidad evalúa aspectos de política pública, política, práctica y cultura de la institución educacional que se vinculan con los procesos de educación inclusiva. Cada informante del Programa de Apoyo a la Discapacidad la responde de manera individual y luego se analiza como grupo para consensuar datos. Los resultados del análisis de esta pauta se dan a continuación:

Categoría	Sub categoría	Indicador específico y resultado	SI/NO
a.- Política de Estado o marco de valores que orientan la actuación y límites de los poderes del Estado y de la sociedad civil.	Vigencia del Convenio de DDHH para personas con discapacidad	El Estado adscribe (2006) y ratifica (2008) el Convenio de DDHH para personas con discapacidad.	Si
	Política hacia personas con discapacidad	El Estado propone un cuerpo de normativas y reglamentos que promuevan la dignificación de personas con discapacidad (Ley 20422, Ley 20609 de no discriminación)	Si
	Órgano encargado de la política de las personas con discapacidad	Servicio público encargado de promover y fiscalizar los derechos de las personas con discapacidad (SENADIS)	Si
	Financiamiento de apoyos para personas con discapacidad	Coherencia entre la política declarada y los recursos para garantizar apoyos y servicios para personas con discapacidad. No hay recursos estables, se concursan por proyectos	No
b.- Política de la universidad o marco de acción lógico declarado que guía y fije límites de la actuación de los miembros de la institución.	Política institucional declarada hacia personas con discapacidad.	Plan de Desarrollo Institucional explicita la valoración de la diversidad y el compromiso con los estudiantes.	Si
	Admisión de estudiantes con discapacidad	Política de ingreso especial para estudiantes con discapacidad.	No
	Evaluación de la discapacidad	Reglamento interno que explicita como evaluar a las personas con discapacidad.	No
	Unidad o Programa formalizado encargado de la gestión de los apoyos institucionales específicos para estudiantes con discapacidad	Encargado de la gestión de recursos para la atención de estudiantes con discapacidad. Profesionales de la Universidad que colaboran con la Unidad	Si Si
c.-Cultura cuerpo de conocimientos, actitudes valores y creencias que comparten los miembros de una comunidad educativa acerca de la diversidad y la educación inclusiva	Concienciación	Actitud positiva de los miembros de la comunidad educativa hacia el ingreso de estudiantes con discapacidad y reconocimiento de sus derechos a recibir apoyos específicos para igualar oportunidades	Eva luar
	Formación y desarrollo profesional	Oferta de capacitación para la atención de estudiantes con discapacidad.	Si
	Divulgación de información	Campañas de sensibilización y/o de información acerca de la atención a estudiantes con discapacidad.	Si
d.- Practica	Unidad o Programa	Gabinete técnico constituido por un equipo	Si

profesores y profesionales de apoyo trabajan colaborativamente para promover adaptaciones académicas y actividades de vinculación que consideren la participación de los estudiantes con discapacidad	que gestiona las adaptaciones académicas y los apoyos institucionales para estudiantes con discapacidad	de profesionales de apoyo, con un coordinador.	
	Consulta y/o trabajo colaborativo entre profesores, profesionales de apoyo y estudiantes con discapacidad	Reuniones de trabajo colaborativo entre profesores, profesionales de apoyo, estudiantes con discapacidad y estudiantes tutores para precisar el contexto, identificar barreras, entregar apoyo académico, entregar orientaciones curriculares, asesoría y orientación específica a fin de garantizar pertinencia, calidad y equidad.	Si
	Adaptaciones académicas para los estudiantes con discapacidad	Procedimiento para realizar adaptaciones académicas o curriculares: a.- Evaluaciones protocolizadas para identificar las barreras al aprendizaje y participación social de los estudiantes con discapacidad, e indagar y consensuar formas más pertinentes de aprendizaje y evaluación (Las pautas se aplican a los estudiantes con discapacidad, en una entrevista personal e individual por un profesional del Programa).	Si
		b.- Elaboración de informes de adaptaciones académicas (o adecuación curriculares) para estudiantes con discapacidad en el cual se destaque aspectos positivos y ámbitos a desarrollar.	Si
		c.- Aprobación del informe de adaptaciones académicas por parte del estudiante con discapacidad y compromiso por escrito de no difundir material de propiedad intelectual del profesor, que ha recibido anticipadamente por su condición.	Si
	Promover la comunicación y el desarrollo social, político y cultural	d.- Entrega del informe de adecuación académica a las autoridades, profesores u otros que autorice el estudiante con discapacidad. Generar instancias para promover la comunicación y el desarrollo social, político y cultural de los estudiantes con discapacidad, como ciudadanos activos y comprometidos con el desarrollo de sus localidades.	Si
	Cursos o talleres especiales para los profesores o funcionarios	Capacitaciones específicas para comprender el concepto discapacidad desde el modelo social y de DDHH y los apoyos específicos que requieren para estudiar y participar, en igualdad de condiciones.	Si

Intervenciones educativas	Monitoreo de la implementación y pertinencia de las modificaciones en metodologías, materiales didácticos y procedimientos de evaluación.	Si
Asesoramiento y apoyo	Equipo de profesionales de apoyo que asesoran a profesores, funcionarios y estudiantes con y sin discapacidad.	Si
Programa de inclusión en prácticas profesionales, inserción laboral y seguimiento	Orientación a lugares de prácticas profesionales que sean inclusivos, inserción laboral y seguimiento de los egresados con discapacidad.	Si
Gestión de recursos responsables	Alojamiento, becas, materiales específicos de apoyo al estudio (notebook, regletas, etc.) y apoyos económicos y asistencia a viajes organizados.	Si
Unidad de salud	Acceso a servicio de salud y sanitarios.	Si
Accesibilidad física	Accesibilidad a la infraestructura física.	Eva luar
Accesibilidad a las comunicaciones	Accesibilidad a la información en la plataforma institucional.	Eva luar
Promoción de valores inclusivos	Programas institucionales y campañas de promoción de los DDHH, ciudadanía y temáticas de género.	Si
Campañas de sensibilización	Campañas de sensibilización frente a las barreras que enfrentan las personas con discapacidad.	Si
Vincularse con las autoridades de la propia universidad	Vinculación con las autoridades de la propia universidad para informar.	Si
Vincularse con los programas de formación de la universidad	Vincularse con los programas de formación de la universidad para compartir información.	Si
Relaciones institucionales con el entorno	Vinculación con otras instituciones educativas u otras (salud, justicia, etc.) del contexto, para desarrollar trabajo colaborativo y de cooperación mutua.	Si
Vincularse con redes	Vincularse con redes regionales, nacionales e internacionales para compartir información, conocimientos, investigaciones y buenas prácticas.	Si
Actividades de extensión	Actividades de extensión para estudiantes con discapacidad (deportes, culturales, artísticas, charlas, ponencias, trabajo en	Si

		redes, etc.)	
	Censo de estudiantes con discapacidad	Dato numérico de la cantidad de personas con discapacidad al interior de la institución.	No
	Vínculos con el gobierno	Vínculos con el gobierno central y regional para compartir información y conocimientos a fin de beneficio mutuo.	Si
	Conmemorar Día Internacional de la Discapacidad	Realizar actividades para conmemorar el Día Internacional de la Discapacidad en la institución y en la localidad.	Si
	Trabajo voluntariado de	Promover grupos de voluntariados para trabajar con organizaciones de y para personas con discapacidad.	Si
	Investigación e innovación	Desarrollo de investigaciones y sistematización de innovaciones respecto a los apoyos para estudiantes y personas con discapacidad.	Si
	Evaluación del programa/servicio	Programa de seguimiento de los estudiantes y de la gestión de la Unidad a cargo del Programa.	No

Figura N° 23. Datos de la aplicación Pauta Inclusión en Educación Superior de Estudiantes con Discapacidad

En el análisis general de los resultados de la aplicación de la Pauta Inclusión en Educación Superior para Estudiantes con Discapacidad, se puede señalar que existen diversos componentes promotores de la educación inclusiva a nivel de aula, de la institución y del sistema educacional. Sin embargo, algunos componentes deben ser evaluados con mayor profundidad (actitud y valoración de los diferentes actores y accesibilidad). Esos resultados se darán a conocer en los siguientes análisis. Es necesario señalar además que hay componentes obstaculizadores para desarrollar los procesos de educación inclusiva.

En un análisis más detallado de las diferentes categorías en las cuales se realizó una observación directa, se observa que:

- a) **Política de Estado.** La política de Estado tiene como elemento promotor de la educación inclusiva que durante el año 2006 se adscribe a la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad y el año 2008 lo ratifica, lo que lo compromete a realizar determinadas acciones en favor de la no discriminación de este grupo de personas. Además, el Estado de Chile recientemente ha promulgado leyes que benefician a las personas en situación de discapacidad (Ley 20.422/2010, Ley que Establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad y Ley 20.609/2012 Establece Medidas contra la Discriminación). Además, ha creado un servicio público para promover los derechos de este grupo de personas (Ex Fondo Nacional de la Discapacidad (FONADIS), actual Servicio Nacional de la Discapacidad (SENADIS). Pero, la política gubernamental tiene como obstaculizador que el articulado de la Ley 20.422 no explicita los apoyos si el sistema de ingreso para personas con discapacidad a la educación superior ni

garantiza los recursos a sus instituciones (universidades públicas) para que puedan desarrollar la política pública, y cumplir su rol como modelos de conducta social. Además, los órganos públicos encargados de implementar la ley que los beneficia no poseen facultades de fiscalización y no existe coherencia entre la política declarada y los recursos para garantizar apoyos y servicios para personas con discapacidad. A estos recursos se deben postular anualmente y el monto asignado año a año, varía según los recursos fiscales disponibles. Esto se condice con el informe que Naciones Unidas realiza del Estado de Chile en materia de respeto a la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, el país no promueve el acceso a la educación superior para este grupo de personas.

- b) **Política institucional.** La política institucional de la Universidad de La Serena tiene como elemento promotor de la educación inclusiva que ha declarado explícitamente en su Plan de Desarrollo Institucional la valoración por la diversidad y ha asignado a tres funcionarios, la labor de gestionar los apoyos para la atención de estudiantes con discapacidad: un Ingeniero Comercial, Director Extracurricular es el encargado de aspectos financieros del Programa de Apoyo a la Discapacidad. Un Psicólogo del Centro de Salud encargado de la gestión en salud y encargado del desarrollo psicosocial y una Profesora de Educación Diferencial y Encargada del Programa de Apoyo a la Discapacidad y encargada de presentar proyectos para la obtención de los recursos. Sin embargo, tiene como elementos obstaculizadores que la institución no posee una política de inclusión que considere el ingreso especial para estudiantes con discapacidad y la formalización del Programa y de un procedimiento de evaluación de estudiantes con discapacidad para hacer las adecuaciones curriculares e institucionales correspondientes, a fin de garantizar igualdad de oportunidades.
- c) **Cultura institucional.** La cultura institucional de la Universidad de La Serena tiene como elemento promotor de la educación inclusiva que cuenta con una Unidad especial para la atención de estudiantes con discapacidad; el Programa de Apoyo a la Discapacidad. Este Programa desde su creación ha realizado capacitaciones abiertas a profesores universitarios para la atención de estudiantes con discapacidad y campañas de sensibilización frente a la temática y ha contado con la colaboración de diversas unidades institucionales (Biblioteca Central, Dirección de Servicios, entre otros) (ver anexo 12). Sin embargo, los elementos obstaculizadores son la escasa asistencia a los talleres de capacitación y las campañas han permitido sensibilizar a la comunidad universitaria frente a la temática, pero ahora es necesario desarrollar una campaña de concienciación de los derechos de las personas con discapacidad. Sin embargo, para concluir respecto a la cultura institucional si es promotora o no de la inclusión educacional es necesario analizar la actitud de la comunidad hacia los estudiantes con discapacidad y la valoración de los apoyos instituciones, por parte de los estudiantes con discapacidad. Este análisis se darán a conocer en este mismo informe, en los apartados siguientes, donde se da a conocer la opinión de los profesores, estudiantes sin discapacidad y funcionarios de la institución.
- d) **Práctica institucional.** La práctica institucional de la Universidad de La Serena tiene como elemento promotor de la educación inclusiva que cuenta con un Gabinete Técnico y con un coordinador (Programa de Apoyo a la Discapacidad), realizan reuniones de trabajo colaborativo entre el Programa y los profesores universitarios, se realizan reuniones con los estudiantes con discapacidad para identificar las barreras y posibles soluciones. El Programa

cuenta con procedimientos para identificar las barreras a la inclusión educativa y social, los informes de adecuaciones destacan los aspectos positivos de los estudiantes y estos tienen el derecho de aprobar el informe y señala a quien se le puede entregar. Además, los estudiantes se comprometen a respetar la propiedad intelectual de los materiales entregados por el profesor. Los estudiantes tienen talleres para desarrollar sus habilidades sociales, participan voluntariamente de las reuniones del Programa, analizan la ley que les compete, realizan charlas motivacionales, organizan y desarrollan talleres y participan en la Red Nacional de Educación Superior Inclusiva para desarrollarse como ciudadanos activos. El Programa realiza capacitaciones a los profesores de la universidad, monitorean la pertinencia de las modificaciones a las metodologías, materiales didácticos y procedimientos de evaluación. El equipo se ofrece para participar de los claustros académicos, entrega asesoría a los estudiantes que investigan en la temática, orienta a lugares de prácticas para los estudiantes con discapacidad. La Universidad ofrece beneficios y control de salud gratuito. El Ministerio de Educación ofrece becas. Los proyectos de SENADIS ofrecen materiales de apoyos especiales. El Programa participa de actividades que promueven los DDHH y temáticas de género, realiza campañas de sensibilización a través de los boletines institucionales, informa a las autoridades institucionales, se vincula con los programas de formación de la universidad, con otras instituciones de educación superior, con otros niveles educativos a nivel regional, nacional e internacional a objeto de compartir experiencias, conocimientos e información. El Programa desarrolla trabajo colaborativo con diversas unidades de la institución y de otras instituciones educativas. Promueve en los estudiantes con discapacidad que realicen actividades de extensión (charlas, ponencias, trabajo en redes). El Programa se vincula con el gobierno central y regional para compartir información y conocimientos a fin de beneficio mutuo y realiza actividades en conjunto, conmemora el Día Internacional de la Discapacidad en la institución y en la localidad. Dos integrantes del Programa han realizado investigaciones acerca de la efectividad de los apoyos para estudiantes con discapacidad.

Sin embargo, un elemento obstaculizador es que si bien la institución posee un Gabinete técnico, los profesionales de apoyo son contratados con fondos de SENADIS, por eso hay rotación de profesionales de apoyo. Además, el gabinete hace talleres pero los profesores no asisten ya que hay muchos docentes contratados por hora o están sobrecargados de trabajo, no se hacen reuniones entre profesores y estudiantes con discapacidad por la misma situación. Existen pautas y protocolos para identificar barreras al aprendizaje pero no están formalizadas institucionalmente. La institución carece de censos o datos numéricos de la cantidad de personas con discapacidad al interior de la institución. No existe un Programa de seguimiento formal de los estudiantes con discapacidad ni de las investigaciones que se han realizado en esta temática. Si bien se ha realizado actividades para promover grupos de voluntariados para trabajar con organizaciones de y para personas con discapacidad, no se han logrado consolidar estos grupos. Los recursos para acceder a los materiales de apoyo son concursables, por lo tanto su asignación depende no de la necesidad del estudiante sino de la disponibilidad de los recursos públicos.

Para una mejor apreciación respecto a las prácticas institucionales, si promueven o no la inclusión educativa es necesario analizar la infraestructura (física y virtual) y la valoración que hace el profesor al informe de adecuación curricular que le entrega el Programa. Este análisis se dará a

conocer en este mismo informe, en los apartados siguientes en donde se da a conocer la opinión de los profesores respecto al Informe entregado por el Programa, la evaluación de la accesibilidad en la infraestructura física y a la plataforma institucional.

En síntesis, se puede señalar que en la Universidad de La Serena hay más elementos promotores de la educación inclusiva para estudiantes con discapacidad que obstaculizadores. Sin embargo, muchos elementos obstaculizadores no dependen de la propia institución sino que del sistema educacional público, es decir del Estado.

La legislación de educación superior y discapacidad no especifica qué tipos de apoyos ni de donde se obtienen los recursos para ello. Además la institución no posee censo de los estudiantes con discapacidad, los profesionales de apoyo del Programa no tienen estabilidad laboral, los talleres para docentes tiene pocos asistentes, se deben formalizar los procedimientos para identificar los apoyos de los estudiantes con discapacidad y promover grupos de voluntariados. Es necesario además, hacer folletería informativa y recuperar todas las iniciativas y proyectos de investigación que se han realizado al interior de la institución, junto con las actividades del Programa, a objeto de dejarlo como un registro histórico.

6.2.2. Estudiantes universitarios con discapacidad

En este trabajo se entrevistó, de manera individual, a los cinco estudiantes con discapacidad que durante el año 2015 formaron parte del Programa de Apoyo a la Discapacidad en la Universidad de La Serena. Estos estudiantes pertenecen a diferentes programas de formación profesional, distribuidas en las Facultades de esta Universidad. Al analizar sus respuestas, se observa que sus experiencias académicas en el sistema educacional primario y secundario son más positivas, aunque algunos señalaron que carecían de apoyos o la relación con sus compañeros era deficitaria.

a) Nivel de enseñanza parvularia

Los cinco estudiantes entrevistados informan que asistieron a nivel de enseñanza parvularia pero ninguno recibió apoyos específicos por parte de sus educadores de párvulos. Respecto a la relación con sus compañeros en este nivel de enseñanza, los estudiantes manifiestan que han tenido diferentes experiencias, el 60% señalan que era buena y el 20% que era deficitaria.

b) Nivel de enseñanza básica o primaria

El 40% de los estudiantes con discapacidad entrevistados señalan que en enseñanza básica o primaria recibieron atención especial por sus necesidades educativas, como apoyos generales, o el acompañamiento de diversos profesionales como profesora de educación diferencial o kinesiológico, o los profesores de aula común se preocupaban por su rendimiento académico. El 60% de este grupo señala que no contaban con apoyos específicos en este nivel de enseñanza para eliminar o minimizar las barreras al aprendizaje y participación social.

Respecto a la relación con sus compañeros sin discapacidad, el 60% de los estudiantes entrevistados señalan que este tipo de relación era buena, al igual que el resto del curso. En cambio los estudiantes con Asperger señalan que tenían problemas para relacionarse con sus compañeros de curso:

S.2 “en ambos colegios fue horrenda, por ejemplo cuando sentía que tenía amigos yo no los trataba como amigos yo los trataba como a todos, hacia cosas sin pensar, no

pensaba nada como que existen no más, no tenía interacción social con nadie, me daba miedo, tenía en básica, como 7 y 8 (años) tendencias suicidas, quería matarme lo hacía tanto, amenazaba tanto con matarme que nadie me pescaba, no era yo, lo siento”

S.5... “no, mala mala, los odiaba y ellos me odiaban a mí”.

c) Nivel de enseñanza media o secundaria

El 60% de los estudiantes entrevistados señalan que en enseñanza media tenían apoyos especiales como: rampas, profesores “más o menos capacitados” para discapacidad física, apoyo de profesora de educación diferencial, kinesiólogo (informa el estudiante con discapacidad motora), psicólogo y una sala especial para estudiar. Todos estos apoyos eran brindados por el Proyecto de Integración Educativa (PIE).

Sin embargo, el 40% de este grupo de estudiantes señalan no haber recibido ningún tipo de apoyo, uno porque la discapacidad se presentó tardíamente y otro porque nunca recibió apoyo (el estudiante con discapacidad auditiva). El estudiante que adquiere la discapacidad visual tardíamente, señala que asistió a escuela especial para recibir orientación en movilidad, uso del bastón y escribir en braille.

S. 4. “en cuarto medio me hacían ocupar orientación y movilidad, el bastón y el braille”.

Los estudiantes informan que respecto a la relación con sus compañeros sin discapacidad, el 40 % señala que tenían una buena relación aunque se burlaban cuando se tropezaba con objetos, pero agrega el estudiante, era por desconocimiento (informa el estudiante con discapacidad visual). Un 20% de los estudiantes informa que esta relación era regular. El 40 % señalan que esta relación era mala.

S. 1. “en un principio había discriminación pero después me hice respetar”.

S. 5. “mala, bueno solo que hice un par de buenos amigos, pero la mayoría no se podía, permanentemente, pero mal en su mayoría”.

d) Nivel de enseñanza universitaria

Exigencia académica

El 80% de los estudiantes con discapacidad entrevistados señalan que todos los estudiantes, incluyendo a los estudiantes con discapacidad, deben recibir un buen nivel de exigencia académica, sin bajar el nivel de exigencias pero con adecuaciones para que sea equitativo.

S.1 “No sería un mismo trato, pero sería igual en otra forma, hay personas que tienen discapacidad auditiva, el profesor no les va, por lo general, a tratar de explicarle la materia con señas, o pasándole material para leer, pero a otros alumnos que no tienen discapacidad no les va a pasar eso, no es el mismo trato es equitativo”.

S.2. “no sentirse menos uno, y para no sentir que se la están dando más fácil y por mis compañeros, porque si ven que me están haciendo una prueba más fácil a mí, van a sentir que me la están dejando más fácil y en el sentido de que tu sientes que la dejarían más fácil, también es por el desarrollo profesional, también porque yo también quiero tener el mismo desarrollo que mis compañeros”

S.5. .si estamos formando profesionales es necesario que ellos tengan, que estén bien igual que los normales, siempre, no importa su discapacidad”.

S.4 “si el mismo trato siempre y cuando estén los apoyos necesarios para que estén en igualdad de condiciones con el resto de los compañeros.”

Un estudiante con discapacidad señala que no deben exigir el mismo nivel de exigencias pero luego aclara que deben tener un trato accesible y no especial, Es decir, plantea que se les debe garantizarse accesibilidad al currículo.

Apoyos institucionales para la progresión académica

Todos los estudiantes con discapacidad entrevistados señalan que la Universidad de La Serena cuenta con apoyos especiales para estudiantes con discapacidad, mencionan la Unidad Programa de Apoyo, la cual está formado por profesionales y que poseen materiales adecuados. El Programa, señalan los estudiantes, además entrega apoyos académicos, apoyos para el desarrollo social, respetan la privacidad de los estudiantes, los invitan a participar de diversas actividades, contratan un compañero tutor y los orientan en los trámites administrativos. Un estudiante además informa que la infraestructura está más adaptada en el campus nuevo, ya que incluso tiene un baño adaptado para su persona. El estudiante señala que la plataforma es amigable. También señalan que se les ofrece controles de salud una vez al semestre y son gratuitos. Es decir tiene una buena percepción de la Unidad.

S.1 *"respecto al programa señala "hay dos encargados uno encargado de nosotros y otro de la vinculación con el medio, lo bueno es que uno puede contactarlo de manera presencial y por correo electrónico aunque si igual sería bueno que estuvieran en jornada completa para encontrarlos en otros horarios y para que tengan una mayor estabilidad laboral"*

S.2. *"por ejemplo este programa principalmente me ayuda a ubicarme a instalarme en la U, al principio, a entender dónde está todo"*

S.5. *"me ayuda con profesionales, me ayudan a encontrar con quien estudiar y una sala para estudiar y cuando tengo alguna complicación para tomar ramos meterse a la plataforma"*

S.5. *Respecto a su privacidad" no me molestan como mi mamá" y respetan las decisiones personales.*

S.4. *"..respecto a los apoyos para el desarrollo social "si mediante la vinculación con el entorno, por ejemplo interactuamos con compañeros de educación media, vamos a eventos cosas por el estilo"...."me invitan".." por ejemplo cuando hay el lanzamiento del proyecto inclusivo todos los años a uno lo invitan , a actividades de la SECREDUC, en otros colegios (especial) como Luis Braille o a seminarios o congresos" nos invitan a las actividades, nos informan y nos consultan. "si respetan las decisiones, siento que las recomendaciones o apreciaciones que doy sirven finalmente para los proyectos que se llevan a cabo.*

S.3. *"si hay hartas herramientas, cuando se hacen los talleres, eso igual nos ha servido"... hay distintos talleres de reconocimiento personal de socialización, técnicas de aprendizaje y eso lo hemos ido aplicando en las distintas facetas, me ha servido"*

S5 *Respecto a consultar sus opiniones "si realmente me llaman para ver un horario, para que yo vaya, pero yo no voy".*

S.3."*..cuando no vengo para acá por temas de trabajo se preocupan por mí, están llamando, siempre tengo acceso acá (se refiere a la sala del programa) siempre veo que están en algún proyecto cercano como, no sé bien proactivo el grupo" "cuando fue el Encuentro con San Juan yo participe un poquito pero fue harto material, harta preparación", entonces se ve el acceso al material en los talleres*

S.3. *"Siempre nos invitan a los estudiantes , nos piden ideas, que nos parece tal cosa, hacer tal cosa, no hacerla, de qué modo podría ser más cercano, siempre nos están pidiendo nuestra opinión"..."respetan la voz de la mayoría".*

S.5."*ellos me entregan un alumno, uno para que me ayude y eso lo encuentro superior".*

Desafíos de la Unidad de Apoyo

Respecto a las críticas planteadas por los estudiantes al Programa de Apoyo, señalan que falta financiamiento, falta más recursos para contratar intérprete de lengua de seña, por más tiempo. Un estudiante señala que falta más participación, algunos materiales específicos (impresora braille) y falta de accesibilidad en la plataforma institucional.

S.1. "no se respetan las decisiones"... "a veces hago sugerencias pero no son tomadas en cuenta".

S.2. "La plataforma institucional no es complicada para mí, pero para otros podría ser".

S4 "Faltan algunas cosas como una impresora braille, alguna pantalla que permita conectar el computador y magnificar las cosas"... "faltaría implementación tecnológica para la sala de recursos"... "falta protocolizar para que haya cuorum para tomar las decisiones"

Apoyos académicos en sus programas de formación profesional

Solo el 20% de los estudiantes informan que sus programas de formación profesional cuenta con apoyo especial para los estudiantes con discapacidad, el 80 % señalan que no disponen de apoyos para ellos.

S.3. "si creo que si, en la carrera en si es bastante fácil de llevar el ritmo pero veo cercanía de parte de los profesores, del cuerpo docente y del directivo, en cuanto a mostrarse participe de proyectos, creo que uno puede tener una buena acogida en la carrera"... "no me obligan a estar parado" (para las pruebas orales). En relación a las modificaciones en las metodología y materiales de enseñanza "eso es más complejo, hay algunos (profesores) cuadrados, por ejemplo, hay algunos que siempre dictan, llevan dictando 20 años y ya uno no los va a hacer cambiar, pero si en los ramos que dictan el profesor ahora está dictando más lento".

S.2. "a veces dan más tiempo para las evaluaciones".

S.4. "cuando les solicito me hacen las pruebas más grandes o en un computador, esas serían las mayores modificaciones"... "al principio de semestre se les entrega un informe (con sugerencias de adaptaciones académicas) pero me he dado cuenta que se les olvida o no le prestan atención o no les interesa".

S.5. "a veces me hacen oral la prueba".

Un estudiante señala que en su Carrera los profesores lo tratan igual que al resto. Otro estudiante señala que no lo apoyan.

S.5. "nos tratan igual"

S.4. la carrera "no cuentan con algún apoyo especial, no hay ningún aporte como tecnológico, siento que los profesores no están capacitados bien para estrategias inclusiva de enseñanza, por lo cual yo debo mencionarles reiterativamente que verbalicen lo que escriben en la pizarra".

Relación con sus compañeros de carrera

Respecto a sus compañeros de carrera, el 40% de los estudiantes con discapacidad señalan que los invitan a formar grupos de estudio, el 20% señala que rara vez y el 40% señala que nunca los han invitado.

S.3: "siempre estamos haciendo juntas para estudiar, nos juntamos en una casa y hacemos juntas de estudio, como las pruebas son orales"

S.4. "nos venimos a la biblioteca a estudiar o en el casino o en distintos lugares"... "trabajos grupales, estudios grupales, no he encontrado algún trato diferencial ahí o discriminatorio".

Un estudiante señala que en su carrera no forman grupos de trabajo o de estudio.

S.2. *“el problema es que estamos todos separados, nadie se lleva bien con nadie, independientemente de cualquier cosa”.*

El 60% de los estudiantes entrevistados señalan que sus compañeros los invitan a actividades sociales. Pero el 40% señalan que no los invitan, aunque uno de ellos señala que no le interesa.

S.3. *“si hay harta actividad social ahí, siempre se organizan fiestas en el campus, de repente hacemos sus convivencias en grupo de la carrera, del curso, de repente vamos a comer al mall, como nos queda cerca, entonces siempre estamos como en grupo”.*

S.4. *voy “si me invitan, por ejemplo al CEC (Centro de Estudiantes de la Carrera) cosas del curso mismo o congresos que realiza el Departamento al cual pertenezco”.*

S.5. *“si pero yo les digo que no, yo soy, no soy muy social, pero bueno , yo intento ser social, pero yo en el fondo tengo otras cosas más interesantes”*

Relación con funcionarios administrativos

El 80% de los estudiantes señalan que los profesionales y personal administrativo de la universidad los atienden de manera muy adecuada.

S.2. *“como doña Inesita, trata bien cuando van a hacer preguntas”.*

S.3 *“en el campus hay buenas personas, el personal de biblioteca o la cafetería siempre son muy atentos, la tía de la cafetería del campus siempre me hace pasar primero. En la biblioteca igual siempre tiene disponibilidad, siempre tienen cercanía, uno va a pedir un libro y lo atienden al tiro aunque haya fila. Es espacio tratan de adaptarlo, aunque siempre estoy en el primer piso, aunque igual está bien cercano siempre. La secretaria el director de carrera, siempre están cercanos aunque se tiene que pedir hora para hablar con ellos pero siempre esta accesible. Con los directores operativos se puede decir que tengo más cercanía porque tengo clases con ellos ahí que cualquier duda es más fácil recurrir a ellos. (El personal de seguridad y aseo) son un siete (en Chile la escala de calificación es de 1 a 7).*

S.4. *(El personal trata bien)... aunque en algunas ocasiones no saben cómo tratarme, por ejemplo me indican aquí esta y siendo que son las cosas visuales o me guían de mala manera, pero yo creo que es más por desconocimiento.”*

El 60 % de los estudiantes señala que el personal de aseo los trata bien, el 20 % señala que no y el 20% que no sabe.

S.4. *“Siempre que hay obstáculos o modificaciones en mi vida diaria me indican que me mueva hacia otro lugar o cosas por el estilo... son más preocupados”.*

El total de los entrevistados señalan que los funcionarios de la biblioteca los tratan de manera adecuada.

S.1. *“algunos saben lengua de seña gracias a mi proyecto”.*

S.2. *“con todos los que he hablado me han atendido bien”.*

S.4. *“encuentro que sí, el que esta de portero siempre me pregunta dónde voy o si necesito ayuda o si necesito ir al segundo o tercer piso me acompaña, encuentro que es bueno”.*

El total de los estudiantes entrevistados señalan que los funcionarios del casino los tratan de manera adecuada y el 40% que no. Un estudiante alérgico al gluten señala que nadie le explica si los alimentos contienen este componente.

S.2. *“es entendible que en el casino tengan que ser rápidos para atender, no hay tiempo para un trato especial”...“Falta capacitación, les cuesta comunicarse conmigo de una manera adecuada tomando en cuenta la bulla que hay y que también al ser autoservicio el asunto de la comida uno tiene que moverse harto. En el autoservicio debiera tener a alguien o permitir que me sirvan la comida para ahorrarme todo ese trayecto que podría chocar con un compañero o botar la comida”.*

Valoración de los apoyos institucionales

El 80% de los estudiantes señala que la universidad le entrega los apoyos para su desenvolverse como cualquier otro estudiante y el 20% señala que no.

S.2. *“el Programa me ha dado ayudado, harto en varios sentidos, gracias al Programa me han dado algo de ayuda técnica, ayuda para localizarme acá, para manejarme en este lado”.*

S.3. *“he sentido que la universidad me entrega los apoyos necesarios y si habría que mejorar algún aspecto, se me ha acercado el Decano a consultarme si estoy conforme con lo que hay y con lo que no hay”.*

S.4. *estoy conforme “pero como todo es perfectible, siento que hay apoyo, pero tampoco es suficiente por ejemplo en el ámbito de la infraestructura hay mucho bache o ranuras que me complican el uso del bastón. En términos de implementación tecnológica, siento que necesitarían mayor, como una impresora braille o pantallas, cosas para magnificar la tipografía y también en cuanto a la capacitación de los funcionarios que forman parte de la universidad. El programa (es lo más rescatable) porque cuentan con profesionales y materiales”.*

Recomendaciones a los estudiantes secundarios con discapacidad

El 80 % de los estudiantes universitarios con discapacidad le recomiendan a los escolares con discapacidad que sigan estudiando y lo intenten”.

S.1. *“que a pesar de todas las barreras deben esforzarse y luchar contra las barreras de accesibilidad que aún persisten hoy en día”*

S.2. *“que haga el intento, no importa que si siempre le van a decir que no, que no puede por la discapacidad y eso, no lo sabrá hasta que haga el intento hay que tomar los riesgos de eso y estudiar”.*

S.3. *“las recomendación es que se motive que es posible llegará la universidad teniendo una discapacidad, que eso no es una barrera para llegar a la universidad ni mantenerse, eso si necesita constancia harto estudio y las ganas principalmente de estudiar y aprovecha lo que es la universidad”.*

S.4. *“que visite las instituciones de educación superior, que pueda conocer tanto la infraestructura como el personal humano y así pueda tomar la decisión a conciencia sabiendo que se va a exponer en la educación superior, que se comunique con personas en situación de discapacidad que están estudiando en ellas”.*

Un estudiante señala que les recomendaría a los estudiantes secundarios que descansen antes de continuar estudios en la universidad.

S.5. *“que se tome un año sabático antes de estudiar y que consiga cualquier ayuda que tenga, todas valen y no es dependencia de ellas”*

Finalmente los estudiantes con discapacidad califican a la universidad respecto a sus procesos de inclusión, con un 5,2, en una escala de 1 a 7. Los estudiantes señalan que la calificación se debe a que hay pocos estudiantes en la universidad con discapacidad pero reconocen que es un tema a nivel nacional, se requiere modificaciones en la infraestructura, material tecnológico y capacitación para los profesores en la atención de estudiantes con discapacidad.

S.1. "aún falta mucho para que sea una universidad inclusiva si bien es cierto ha habido algunos avances últimamente estos han sido pocos efectivos, un claro ejemplo es que hay pocos estudiantes con discapacidad en la universidad, aunque es un problema que ocurre a nivel nacional, no hay un plan efectivo o estrategias para la correcta inclusión de las personas con discapacidad".

S.2. Porque hay algunos docentes en esta universidad que no están capacitados para tratar con la discapacidad aunque haya programa de apoyo igual te sientes discriminados por profesores, incluso por algunos, no todos y también faltan rampas, faltan muchos implementos acá, infraestructura".

S.3. " es un gran avance que una universidad se preocupe por sus estudiantes con discapacidad a través de un programa de apoyo, lo que también me llevo a cambiarme de institución fue eso ya que la otra institución no tenía, entonces eso igual es un gran incentivo y también siempre se pueden mejorar hartas cosas. No se poh, hacer crecer el proyecto, hacerlo más visible en todos los campus, con su oficina", implementar algo mucho más masivo"... "que en los otros campus que también conozcan el programa. Los profesionales del programa "son muy cercanos en tiempos de exámenes me llaman hartos".

S.4. "un promedio azul porque estaría cumpliendo pero no es suficiente para poder tener un puntaje alto debido a, falta implementación tecnológica y de infraestructura inclusiva y de recursos materiales".

S.5. "es bastante bueno, pero, no es perfecto (algo que quieras cambiar) no estoy seguro pero hay algo que hay que mejorarlo".

En síntesis, se puede señalar que los estudiantes universitarios con discapacidad de la Universidad de La Serena y destinatarios del Programa de Apoyo a la Discapacidad en dicha institución, señalan que hay más elementos promotores que obstaculizadores. Destacan la labor del Programa, de funcionarios y señalan que un elemento obstaculizador en el desconocimiento de los profesores acerca de su condición, la infraestructura y la falta de recursos basales para adquirir más implementos y lograr permanencia de los profesionales de apoyo a contrata.

6.2.3. Estudiantes universitarios sin discapacidad

La aplicación de la escala de actitudes (18 ítems) a la muestra de estudiantes universitarios sin discapacidad (434 estudiantes) arrojó los siguientes resultados:

- a) **Total de la muestra.** En el análisis de los resultados del total de los estudiantes universitarios sin discapacidad encuestados en este estudio, respecto a su actitud hacia el ingreso de compañeros con discapacidad, se observa que más de la mitad de este grupo (55,8) presenta una actitud positiva y sólo un 20% presenta una actitud negativa. Se destaca que el 23,7 % de los estudiantes presenta una actitud ambigua; ni negativa ni positiva. Es probable que carezcan de información acerca de la condición de discapacidad.

Actitud	Frecuencia	Porcentaje
Positiva	242	55,8%
Ni positiva, ni negativa	103	23,7%
Negativa	89	20,5%
Total	434	100%

Cuadro N° 12. Actitud hacia la discapacidad en el total de la muestra estudiantes

- b) **Por Facultad.** Al analizar los datos de los estudiantes universitarios sin discapacidad según la Facultad de pertenecía de su programa de formación profesional, se puede observar que los estudiantes de la Facultad que tienen

una actitud más positiva hacia el ingreso de estudiantes con discapacidad son aquellos que cursan programas de formación profesional en la Facultad de Humanidades y los estudiantes que tiene una actitud menos abierta al ingreso de este tipo de estudiantes son aquellos que cursan en la Facultad de Ingeniería. Es probable que esta diferencia de actitud frente a la diversidad se deba a una actitud de base, que explica las diferentes opciones que han realizado frente a sus programas de formación o por las experiencias de aprendizaje en sus respectivas Facultades. A continuación, los datos por Facultad:

			Total (agrupado)			Total
			Negativa	Ni negativa, ni positiva	Positiva	
Facultad	Ingeniería	Recuento	22	22	39	83
		% del total	5,1%	5,1%	9,0%	19,1%
	Humanidades	Recuento	33	35	96	164
		% del total	7,6%	8,1%	22,1%	37,8%
	Ciencias	Recuento	16	28	71	115
		% del total	3,7%	6,5%	16,4%	26,5%
	Ciencias Sociales y Económicas	Recuento	18	18	36	72
		% del total	4,1%	4,1%	8,3%	16,6%
Total	Recuento	89	103	242	434	
	% del total	20,5%	23,7%	55,8%	100,0%	

Cuadro N° 13. Actitud hacia la discapacidad por Facultad: Tabla cruzada Facultad*Total (agrupado)

- c) **Por sexo.** Al analizar los datos de la actitud de los estudiantes universitarios sin discapacidad frente a sus compañeros con discapacidad, según el sexo, se puede observar que las mujeres tienen una actitud más positiva que los hombres. Esta actitud probablemente se deba a que las mujeres tienen una actitud más abierta a la diversidad por su rol histórico de estar al cuidado de los demás.

			Total (agrupado)			Total
			Negativa	Ni negativa, ni positiva	Positiva	
Sexo	Hombre	Recuento	44	47	78	169
		% del total	10,1%	10,8%	18,0%	38,9%
	Mujer	Recuento	44	55	163	262
		% del total	10,1%	12,7%	37,6%	60,4%
	No responde	Recuento	1	1	1	3
		% del total	0,2%	0,2%	0,2%	0,7%
Total	Recuento	89	103	242	434	
	% del total	20,5%	23,7%	55,8%	100,0%	

Cuadro N°14. Actitud hacia la discapacidad por sexo: Tabla cruzada Sexo*Total (agrupado)

En síntesis, se puede señalar que más del 50% de los estudiantes de la Universidad de La Serena que fueron encuestados y que no presentan discapacidad manifiestan una actitud positiva hacia el ingreso, progresión y egreso de estudiantes con discapacidad. Un porcentaje importante de estos estudiantes está indeciso (23,7), es probable que con información adecuada acerca de las características de las personas con discapacidad, esta actitud evolucione a una más positiva. Solo un 20% de los estudiantes no está de acuerdo con esta apertura de la universidad. Se destaca

que el grupo de estudiantes con una actitud más favorable son los que cursan carreras en la Facultad de Humanidades y el grupo de las mujeres. Es decir la actitud de los estudiantes sin discapacidad hacia sus compañeros que presentan esta condición es un elemento promotor de la educación inclusiva para estudiantes con discapacidad. Es necesario hacer campañas de concienciación en aquellas Facultades que presentan una actitud negativa o una actitud indecisa frente a la discapacidad.

6.2.4. Académicos

La aplicación de la escala de actitudes (15 ítems) a la muestra de profesores universitarios (136 académicos) arrojó los siguientes resultados:

- a) **Total de la muestra.** En el análisis de los resultados del total de los profesores universitarios encuestados en este estudio, respecto a su actitud hacia el ingreso de estudiantes con discapacidad, se observa que más de la mitad de este grupo (53,7) presenta una actitud positiva y sólo un 21,3% presenta una actitud negativa. Se destaca que el 25,0 % de los académicos una actitud ambigua; ni negativa ni positiva. Es probable que estos profesores carezcan de información acerca de la condición de discapacidad y de los derechos de este grupo de personas.

Actitud	Frecuencia	Porcentaje
Positiva	73	53,7 %
Ni positiva, ni negativa	34	25,0 %
Negativa	29	21,3 %
Total	136	100%

Cuadro N°15 Actitud hacia la discapacidad de los académicos

- b) **Por Facultad.** Al analizar los datos de los profesores universitarios según la Facultad de pertenencia se puede observar que los académicos de la Facultad que tienen una actitud más positiva hacia el ingreso de estudiantes con discapacidad son aquellos que imparten sus asignaturas en la Facultad de Humanidades (19,9% y los académicos de la Facultad de Ciencias (16,2 %). En cambio los académicos que tiene una actitud de menor apertura al ingreso de estudiantes con discapacidad son aquellos que cursan en la Facultad de Ingeniería (5,9%). Existe un grupo importante de docentes cuya actitud no es ni negativa ni positiva, ya que con información oportuna podrían avanzar hacia una actitud de mayor apertura hacia estos estudiantes. Estos resultados son similares a los arrojados en la muestra de estudiantes, es probable que la actitud de los profesores hacia los estudiantes con discapacidad inflencie la de los estudiantes a su cargo.

			Total (agrupado)			Total
			Negativa	Ni negativa, ni positiva	Positiva	
Facultad	Ingeniería	Recuento	6	8	8	22
		% del total	4,4%	5,9%	5,9%	16,2%
	Humanidades	Recuento	9	10	27	46
		% del total	6,6%	7,4%	19,9%	33,8%
	Ciencias	Recuento	10	9	22	41
		% del total	7,4%	6,6%	16,2%	30,1%
	Ciencias Sociales y Económicas	Recuento	2	3	10	15
		% del total	1,5%	2,2%	7,4%	11,0%
	No responde	Recuento	2	4	6	12
		% del total	1,5%	2,9%	4,4%	8,8%
Total	Recuento	29	34	73	136	
	% del total	21,3%	25,0%	53,7%	100,0%	

Cuadro N° 16. Actitud hacia la discapacidad por Facultad: Tabla cruzada Facultad*Total (agrupado)

Por sexo. Al analizar los datos de la actitud de los profesores universitarios frente a sus estudiantes con discapacidad, según el sexo, se puede observar que los hombres tienen una actitud más positiva que las mujeres. Estos datos son diferentes a los observados entre sus estudiantes.

			Total (agrupado)			Total
			Negativa	Ni negativa, ni positiva	Positiva	
Sexo	Mujer	Recuento	5	14	29	48
		% del total	3,7%	10,3%	21,3%	35,3%
	Hombre	Recuento	24	20	44	88
		% del total	17,6%	14,7%	32,4%	64,7%
Total		Recuento	29	34	73	136
		% del total	21,3%	25,0%	53,7%	100,0%

Cuadro N° 17. Actitud hacia la discapacidad por sexo: Tabla cruzada Sexo*Total (agrupado)

En síntesis, se puede señalar que más del 53,7% de los académicos de la Universidad de La Serena que fueron encuestados expresan una actitud positiva hacia el ingreso, progresión y egreso de estudiantes con discapacidad. Un porcentaje importante de estos académicos está indeciso (25,0%), es probable que con información adecuada acerca de las características de las personas con discapacidad, y de los derechos de este grupo de personas, esta actitud evolucione a una de mayor apertura hacia estos estudiantes. Solo un 21,3% de los profesores no está de acuerdo con esta apertura de la universidad. Se destaca que el grupo de profesores con una actitud más favorable son los de la Facultad de Humanidades y la Facultad de Ciencias y a diferencia de los estudiantes, los profesores hombres tienen una mayor apertura al ingreso de estudiantes con discapacidad que sus colegas mujeres. Es decir la actitud de los profesores hacia estudiantes con discapacidad es un elemento promotor de la educación inclusiva. Sin embargo, al igual que en caso de los estudiantes se requiere hacer campañas de concienciación en aquellas Facultades que presentan una actitud negativa o indecisa frente a la discapacidad.

6.2.5. Funcionarios

Resultados aplicación escala a la muestra (116 funcionarios)

La aplicación de la escala de actitudes (13 ítems) a la muestra de estudiantes (116 funcionarios) arrojó los siguientes resultados

- a) **Total de la muestra.** En el análisis de los resultados del total de los funcionarios encuestados en este estudio, respecto a su actitud hacia la atención de estudiantes con discapacidad, se observa que más de la mitad de este grupo (51,7%) presenta una actitud positiva y solo un 20,7% presenta una actitud negativa. Se destaca que el 27,6 % de los funcionarios presenta una actitud ambigua; ni negativa ni positiva.

Actitud	Frecuencia	Porcentaje
Positiva	60	51,7 %
Ni positiva, ni negativa	32	27,6 %
Negativa	24	20,7 %
Total	116	100%

Cuadro N° 18. Actitud hacia la discapacidad total de la muestra funcionarios

- b) **Por sexo.** Al analizar los datos de la actitud de los funcionarios, según el sexo, se puede observar que las mujeres tienen una actitud más positiva que los hombres, pero la diferencia es mínima.

			Total (agrupado)			Total
			Negativa	Ni negativa, ni positiva	Positiva	
Sexo	Mujer	Recuento	11	13	31	55
		% del total	9,5%	11,2%	26,7%	47,4%
	Hombre	Recuento	13	18	29	60
		% del total	11,2%	15,5%	25,0%	51,7%
	No responde	Recuento	0	1	0	1
		% del total	0,0%	0,9%	0,0%	0,9%
Total	Recuento	24	32	60	116	
	% del total	20.7%	27.6%	51.7%	100.0%	

Cuadro N° 19. Actitud hacia la discapacidad por sexo: Tabla cruzada Sexo*Total (agrupado)

En síntesis, se puede señalar que más del 51,7% de los funcionarios de la Universidad de La Serena que fueron encuestados expresan una actitud positiva hacia el ingreso de estudiantes con discapacidad. Un porcentaje importante de estos funcionarios está indeciso (27,6%), es probable que con información adecuada acerca de las características de las personas con discapacidad, y de los derechos de este grupo de personas, esta actitud evolucione a una de mayor apertura hacia estos estudiantes. Solo un 20,7% de los funcionarios no está de acuerdo con esta apertura de la universidad. Este es un elemento promotor de la educación inclusiva. Sin embargo, se requiere realizar campañas de concienciación entre estos actores de la comunidad universitaria.

Finalmente, se puede señalar que respecto a la actitud de la comunidad Universidad de La Serena encuestada acerca del ingreso progresión y egreso de estudiantes con discapacidad, más del 50% manifiesta una actitud positiva y solo un

20% una actitud de poca apertura. Hay un porcentaje importante de alrededor de un 25% que su actitud es ambigua, es probable que con información oportuna, esta actitud evolucione hacia una de mayor apertura para compartir, estudiar y atender a personas con discapacidad. La actitud mayoritariamente positiva de la comunidad de la Universidad de La Serena es un elemento promotor de la educación superior inclusiva.

6.2.6. Accesibilidad física

La aplicación de la Pauta de Accesibilidad para Campus Universitarios, para evaluar la accesibilidad de los espacios físicos de los diferentes campus de la Universidad de La Serena arrojó los siguientes resultados:

- a) Total de la Universidad. En el análisis de los datos totales para comparar el nivel de accesibilidad de los Campus, se puede observar que los Campus que presentan un mayor nivel de accesibilidad en sus dependencias son el Campus Isabel Bongard y el Campus Andrés Bello. En cambio, el Campus que presenta un menor nivel de accesibilidad es el Campus Enrique Molina Garmendia.

a) Análisis cuantitativo de toda la Universidad

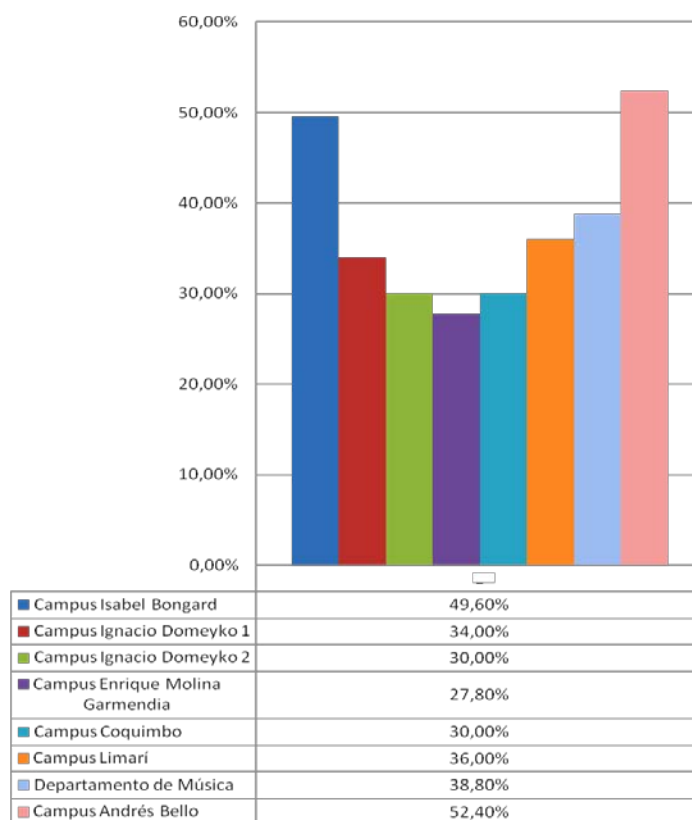


Figura N° 24. Gráfico Accesibilidad Infraestructura Física ULS

b) Análisis de los resultados obtenidos por campus o Departamentos

b.1. Campus Isabel Bongard. El Campus Isabel Bongard está ubicado en Amunátegui 851 de la ciudad de La Serena. En él se imparten las carreras de Educación General Básica, Educación Diferencial, Educación Parvularia y Diseño. El edificio cuenta con una superficie de terreno de 62.653 m² y una superficie edificada de 15.299 m². Este edificio al ser evaluado con la “Pauta de accesibilidad para campus universitarios”, arrojó un 49,6% de accesibilidad que lo ubica en un nivel de accesibilidad medianamente accesible.

Análisis cuantitativo

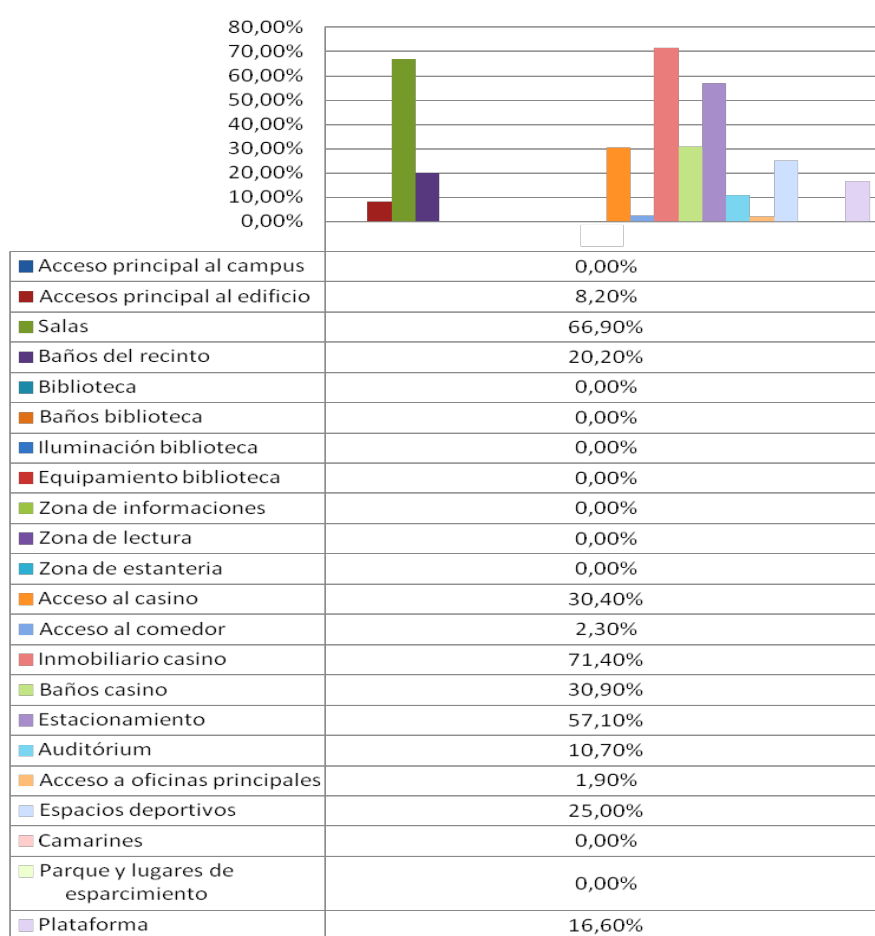


Figura N° 25. Gráfico Accesibilidad Infraestructura Física Campus I. Bongard

Campus	Puntaje Ideal	Puntaje Real	Porcentaje	Nivel de Accesibilidad
Isabel Bongard	2818	1399	49,6	Medianamente accesible

Análisis cualitativo

El campus Isabel Bongard, presenta un porcentaje de 49.6% de accesibilidad, considerándose así, un campus medianamente accesible. Dentro de este campus se destaca, su acceso principal al edificio, sus salas, baños, acceso secundario al casino, inmobiliario del casino, baños casino, estacionamiento, espacios deportivos e ítems específicos de la plataforma ya que estas secciones cumplen con los parámetros establecidos tanto por el “Manual de accesibilidad universal” como por “La guía de accesibilidad al medio físico”. Sin embargo este campus aún debe mejorar el acceso al comedor, debido a la falta de texturas que indiquen cambio de sentido en el pasillo y al acceso principal al comedor incorporando una rampa que permita el ingreso de los estudiantes en situación de discapacidad.

En cuanto a las salas, si bien estas cumplen con ciertos criterios, se debería mejorar el aspecto relacionado con el acceso anterior a las salas, incorporando rampas y pasamanos. En relación al estacionamiento, si bien este cumple con la mayoría de los requisitos, este debe mejorar las condiciones del estacionamiento para personas en situación de discapacidad, ampliando el espacio a 360 cm de ancho por 250 cm de largo y reubicando el sector para personas en situación de discapacidad, a los accesos principales más cercanos. Además el edificio debe mejorar las instalaciones de los teatros, auditorium y anfiteatros, incorporando; rampa, tanto al ingreso de los teatros, auditorium y anfiteatros, como al subir a sus respectivos escenarios, también debe incorporar pasamanos y espacios para sillas de ruedas, siguiendo los parámetros establecidos por el “Manual de accesibilidad universal” como por “La guía de accesibilidad al medio físico”.

En cuanto al área de oficinas principales estas deben mejorar el acceso incorporando, rampa y pasamanos, según lo indican los manuales y guías anteriormente nombrados. En cuanto a la puerta de estas oficinas se debe mejorar su manera de abrir las puertas, ya que lo ideal es que sean accionadas a través de una manilla que esté ubicada a 95 cm del suelo.

Los espacios deportivos deben incorporar señalética universal de movilidad reducida y una rampa según los criterios de los manuales y guías ya mencionados, además debe mejorar el suelo de la cancha y las señalizaciones que diferencian los espacios de la cancha.

Por último, en los lugares de esparcimiento se debe incorporar una rampa, un sendero, cambio de texturas, un mapa táctil y mobiliario adecuado siguiendo los parámetros establecidos por el “Manual de accesibilidad universal” como por “La guía de accesibilidad al medio físico”.

b.2. Campus Ignacio Domeyko. El Campus Ignacio Domeyko está ubicado en Benavente 980 de La Serena y en él se imparten las carreras de Ingeniería Civil, Ingeniería Civil Industrial, Ingeniería Civil de Minas, Ingeniería Civil Ambiental, Ingeniería Civil Mecánica, Ingeniería de Ejecución en Minas, Ingeniería de Ejecución en Mecánica, Ingeniería en Construcción, Odontología y Kinesiología. Cuenta con una superficie de terreno de 27.713 m² y una superficie edificada de 29.939 m². Este edificio al ser evaluado con la “Pauta de accesibilidad para Campus Universitarios”, arrojó en el área de mecánica 34 y en el área de Domeyko 2, 30 de accesibilidad, ubicando a ambos sectores en un nivel de accesibilidad en vías de ser accesible.

Análisis cuantitativo

Campus Ignacio Domeyko

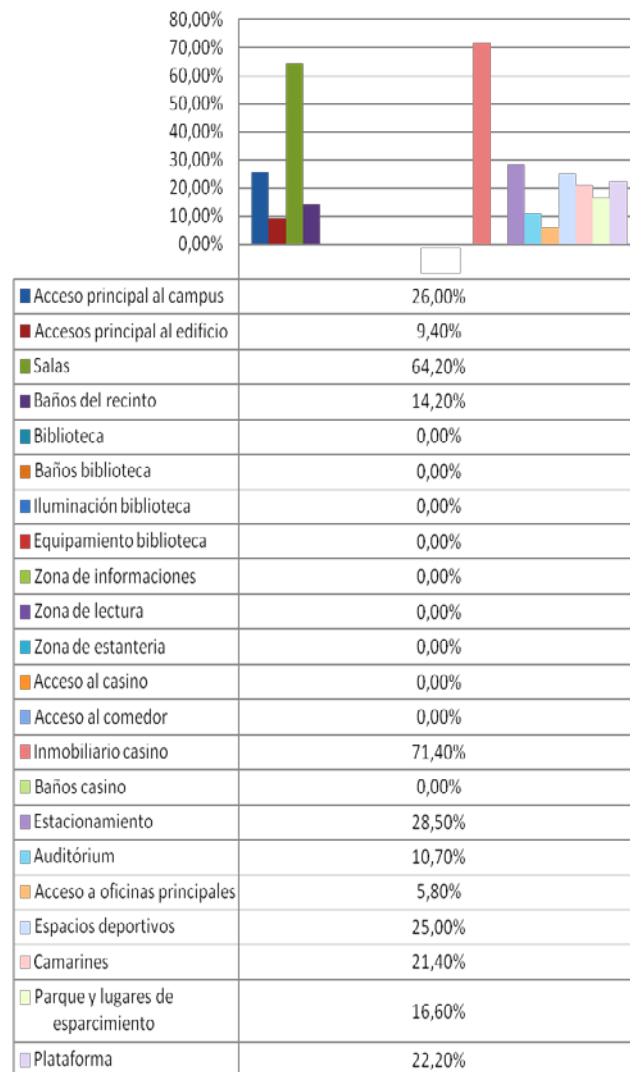


Figura N° 26. Gráfico Accesibilidad Infraestructura Física Campus I. Domeyko

Campus Ignacio Domeyko (2)

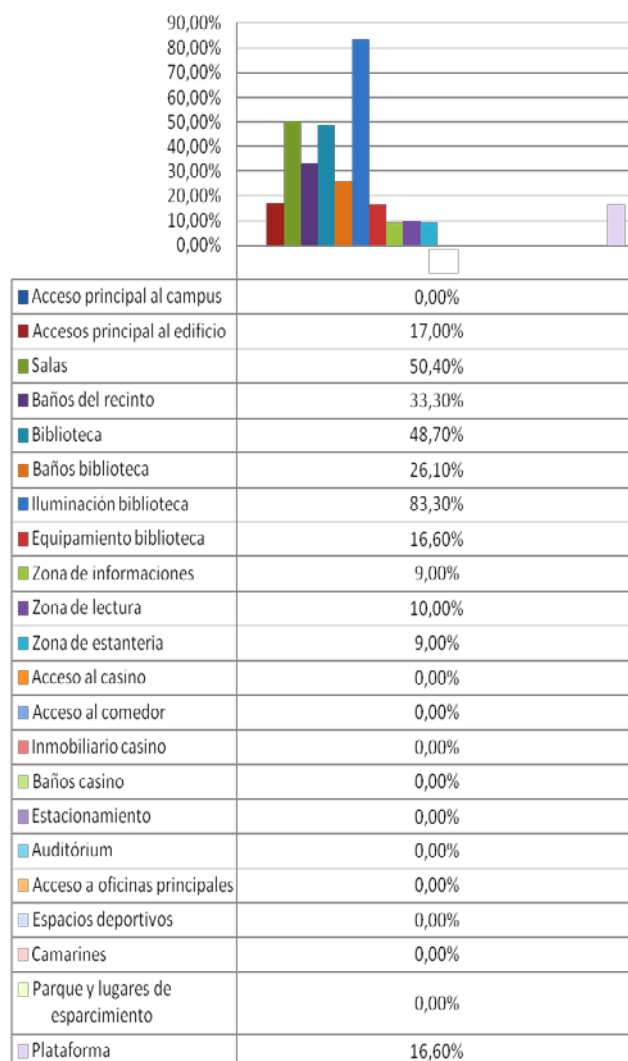


Figura N° 27. Gráfico Accesibilidad Infraestructura Física Campus I. Domeyko II

Campus	Puntaje Ideal	Puntaje Real	Porcentaje	Nivel de Accesibilidad
Ignacio Domeyko Mecánica	1376	468	34%	En vía de ser accesible
Ignacio Domeyko Mecánica	1426	429	30	En vía de ser accesible

Análisis cualitativo

Ignacio Domeyko Mecánica

El campus Ignacio Domeyko, Mecánica, presenta un porcentaje de 34% de accesibilidad, considerándose así, un campus en vías de ser accesible.

Dentro de este campus se destaca, salas y baños sector salas, biblioteca, baños biblioteca e iluminación del mismo recinto, ya que estas secciones cumplen con los parámetros establecidos tanto por el “Manual de accesibilidad universal” como por “La guía de accesibilidad al medio físico”. Además es necesario mencionar que si bien en los gráficos los accesos principales tanto al campus como al edificio se ven con un puntaje muy bajo, es porque no existiría necesidad de la aplicación de ningún medio que permita la accesibilidad, ya que estos dos puntos son adecuados para el acceso de personas en situación de discapacidad.

Por otra parte este campus aún debe mejorar dentro de la biblioteca zona de informaciones, zona de lectura y zona de estantería.

En cuanto a la zona de informaciones este debe incluir mostradores a una máxima de 80 cm, e incluir en la medida que sea posible información importante en braille y en formato audio.

En la zona de lectura se sugiere incorporar mesas regulables o que posean una altura máxima de 82 cm, también sillas regulables de altura, lámparas orientables que permitan una mayor visualización del objeto y por ultimo incorporar 3 atriles como mínimo, dentro de ese sector.

Por último, en la zona de estantería se sugiere incorporar espacio entre estantes, con la finalidad de una correcta circulación de la silla de ruedas, e incorporar un rotulado a los estantes en Braille.

Campus Domeyko 2

El campus Ignacio Domeyko 2, presenta un porcentaje de 30% de accesibilidad, considerándose así, un campus en vías de ser accesible.

Dentro de este campus se destaca, acceso principal al campus, salas, inmobiliario casino, estacionamiento, espacios deportivos y camarines, ya que estas secciones cumplen con los parámetros establecidos tanto por el “Manual de accesibilidad universal” como por “La guía de accesibilidad al medio físico”.

Por otra parte este campus aún debe mejorar acceso principal al edificio, baños, acceso al casino e ingreso al comedor, auditorium, acceso a oficinas principales y parques y lugares de espaciamiento.

En cuanto al acceso principal se sugiere incorporar rampa y pasamanos, utilizando los criterios descritos en el “Manual de accesibilidad universal” y los de “La guía de accesibilidad al medio físico”.

En relación a los baños se sugiere incorporar lavamanos a una altura máxima de 80 cm. e incorporar pasamanos alrededor del baño a una altura máxima de 75 cm, y distanciado a 5 cm de la pared, según lo describen los documentos antes mencionados.

Por otra parte el acceso principal al casino e ingreso al comedor, deben incorporar rampas, pasamanos, puertas que se abran hacia el exterior. Dentro de los pasillos, texturas que indiquen cambio de sentido y por ultimo una barra de entrega de alimentos, que posea una altura máxima de 90 cm. En

cuanto al auditorium este debería incorporara rampas que permitan el ingreso de personas en situación de discapacidad al escenario e incorporar franjas de luces a ambos lados del pasillo de acceso.

En relación al acceso a oficinas principales estas deberían incorporar, rampas, pasamanos y puertas de un ancho de 90cm como mínimo. Por otra parte los parques y lugares de esparcimiento deberían mejorar la rampa que ya poseen e incorporar cambios de textura que permitan identificar los cambios de direcciones.

Por último, todo los espacios físicos antes mencionado deben ser regularizados según los requerimientos establecidos en la legislación.

b.3. Campus Enrique Molina Garmendia. El Campus Enrique Molina Garmendia está ubicado en Amunátegui s/n de La Serena. En ese Campus se imparten las Carreras de Auditoría, Arquitectura, Derecho, Ingeniería Comercial e Ingeniería en Administración de Empresas. Cuenta con una superficie de terreno de 18.589 m² y de superficie edificada de 6.357 m².

Este edificio al ser evaluado con la “Pauta de accesibilidad para campus universitarios”, arrojo un 28,8% de accesibilidad que lo ubica en un nivel de accesibilidad en vías de ser accesible.

Análisis cuantitativo

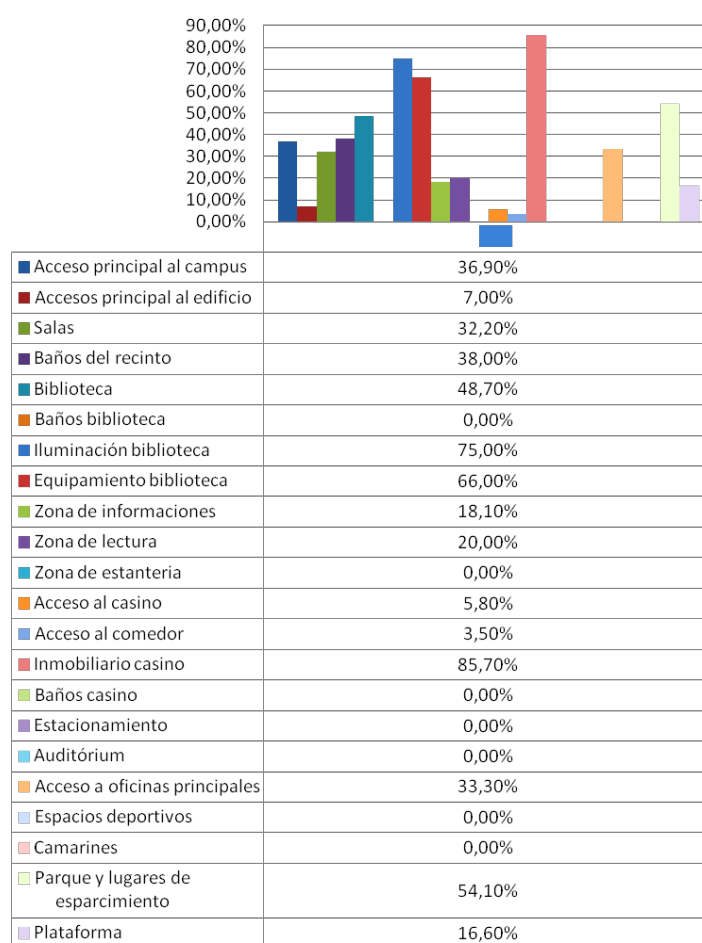


Figura N° 28. Gráfico Accesibilidad Infraestructura Física Campus E. Molina Garmendia

Campus	Puntaje Ideal	Puntaje Real	Porcentaje	Nivel de Accesibilidad
Garmendia	3402	947	27,8	En vías de ser accesible

Análisis cualitativo

El Campus Enrique Molina Garmendia, presenta un porcentaje de 27,8% de accesibilidad, considerándose así, un campus en vías de ser accesible.

Dentro de este campus se destaca el acceso principal al campus, salas y baños sector salas, biblioteca, iluminación, equipamiento, y zona de lectura del mismo recinto, inmobiliario del casino, acceso a oficinas principales y parques y lugares de esparcimiento, ya que estas secciones cumplen con los parámetros establecidos tanto por el “Manual de accesibilidad universal” como por “La guía de accesibilidad al medio físico”.

Por otra parte este campus debe realizar mejoras en la zona de acceso al edificio, zona de informaciones, acceso principal al casino y acceso al comedor. En cuanto al acceso principal, si bien esta cuenta con rampa, se sugiere mejorar sus condiciones actuales.

En relación a la zona de informaciones se sugiere incluir un mostrador que se sitúe como máximo a 80 cm. del suelo.

Por otra parte se sugiere incluir en el acceso principal al casino un pasamano y en cuanto al acceso al comedor se sugiere incluir dentro de los pasillos, texturas que indiquen cambio de sentido.

Por último, todo lo antes mencionado debe ser mejorado según el “Manual de accesibilidad universal”, “La guía de accesibilidad al medio físico” y la normativa vigente

b.4. Campus Coquimbo. El Campus Coquimbo está ubicado en Matta 147 en la ciudad de Coquimbo. En ese Campus se imparten las carreras de Enfermería y Psicología.

El Campus cuenta con una superficie de terreno de 2.914 m² y una superficie edificada de 1.963 m².

El edificio al ser evaluado con la “Pauta de accesibilidad para campus universitarios”, arrojó un 28,6% de accesibilidad que lo ubica en un nivel de accesibilidad en vías de ser accesible. Se destaca que este edificio está en comodato y los plazos se han vencido. La Universidad está edificando un nuevo edificio en La Serena para albergar estas carreras.

Análisis cuantitativo

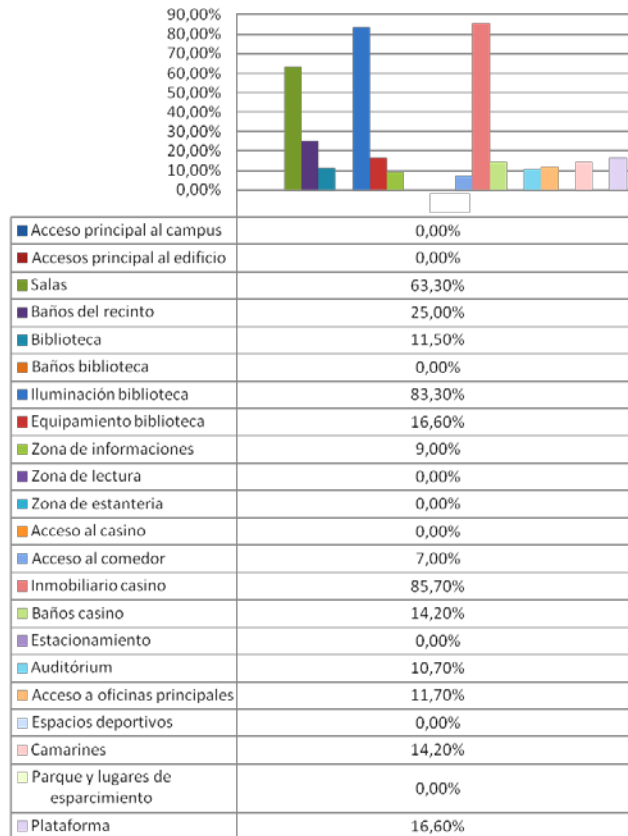


Figura N° 29. Gráfico Accesibilidad Infraestructura Física Coquimbo

Campus	Puntaje Ideal	Puntaje Real	Porcentaje	Nivel de Accesibilidad
Coquimbo	1672	503	30	En vías de ser accesible

Análisis cualitativo

El campus Coquimbo, presenta un porcentaje de 28,6% de accesibilidad, considerándose así, un campus en vías de ser accesible.

Dentro de este campus se destaca, salas y baños sector salas, iluminación biblioteca e inmobiliario del casino, ya que estas secciones cumplen con los parámetros establecidos tanto por el “Manual de accesibilidad universal” como por “La guía de accesibilidad al medio físico”.

Por otra parte este campus aún debe mejorar acceso principal al campus y al edificio, biblioteca, zona de lectura, equipamiento, zona de informaciones y zona de estantería del mismo recinto, acceso principal a comedor, acceso al comedor, baños casino, estacionamiento, auditorium, acceso a oficinas principales, espacios deportivos, camarines, parques y lugares de esparcimiento.

En primer lugar, el acceso principal tanto al edificio como al campus deben incorporar rampas, pasamanos y debe cambiar material y manillas de la puerta.

En segundo lugar, biblioteca, zona de lectura, zona de informaciones, zona de estantería e equipamiento del recinto, deben incluir, en cuanto a biblioteca, rampas, pasamanos y mejorar el ancho del pasillo (150 cm mínimo). En cuanto a la zona de lectura, debe incorporar mesas y sillas regulables en altura, e incorporar como mínimo tres atriles dentro del sector. En relación a la zona de informaciones, se debe incluir mostradores a una altura máxima de 80 cm de alto. En cuanto a la zona de estantería, esta debe incorporar información relevante para el sector en braille, por último en el equipamiento del recinto, se debe mejorar su zona antirrobo, retirando los obstáculos que sobresalgan más de 10 cm de la pared.

En tercer lugar, el acceso principal al comedor, como el ingreso al comedor debe incorporar rampas y pasamanos.

En cuarto lugar, los baños cercanos al casino deben incorporar barras de apoyo alrededor de las paredes del baño, alejado 5 cm. de la pared, mejorar la posición de la altura del lavamanos, dejándolo a 80 cm. máximo de alto y ampliar el espacio dentro de cada baño individual dejando como mínimo 150 cm. de diámetro.

En quinto lugar, el estacionamiento debe mejorar el espacio asignado al estacionamiento ampliándolo a 360 cm de ancho por 500 cm de largo, trasladar el espacio asignado en el estacionamiento para personas en situación de discapacidad a los lugares más cercanos a las entradas del recinto.

En sexto lugar, los auditorium deben incluir rampa y pasamanos para el acceso de personas en situación de discapacidad, al escenario principal, además de espacios libres de asientos en la primera fila del auditorium, con el fin de que se puedan situar sillas de ruedas en ese lugar y por ultimo incorporar franjas de luces que señalicen el sendero.

En séptimo lugar, las oficinas principales deben incorporar rampa, pasamanos y mejorar las condiciones de sus puertas.

En octavo lugar, los camarines, espacios deportivos y parques. En cuanto a camarines, debe incorporar barras de apoyo. En cuanto a los espacios deportivos se deben mejorar las condiciones de las canchas, e incorporar rampas y pasamanos en caso de que fuese necesario. Por último los parques deben mejorar las condiciones de sus senderos e incluir dentro de los senderos, cambios de texturas que indiquen cambio de sentido.

Todo esto debe ser modificado siguiendo las normas establecidas por el "Manual de accesibilidad universal", "La guía de accesibilidad al medio físico" y la normativa vigente.

b.5. Campus Limarí. El Campus Limarí está ubicado en Avenida La Paz N° 1.108 de la ciudad de Ovalle. En el Campus se imparten las Carreras de Ingeniería Agronómica y Pedagogía en Educación General Básica.

El Campus tiene una superficie de terreno de 14.310 m² y una superficie edificada de 2.711 m².

Este edificio al ser evaluado con la “Pauta de Accesibilidad para Campus universitarios”, arrojó un 36% de accesibilidad que lo ubica en un nivel de accesibilidad en vías de ser accesible.

Análisis cuantitativo

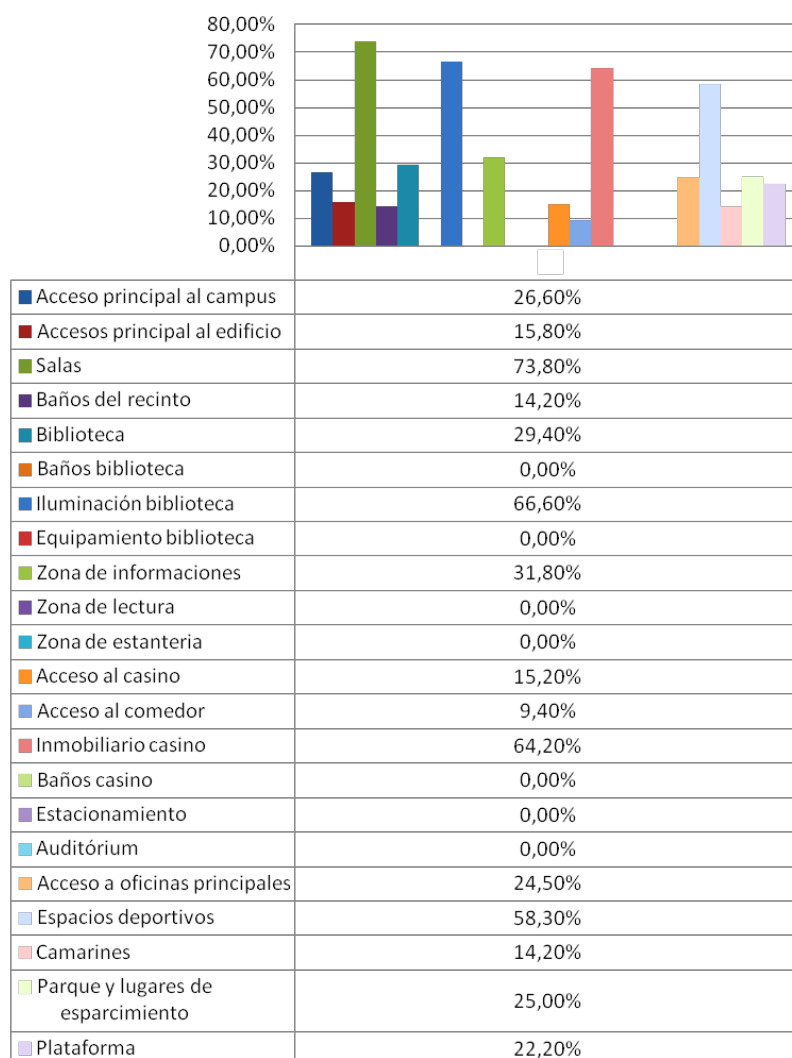


Figura N° 30. Gráfico Accesibilidad Infraestructura Física Limarí

Campus	Puntaje Ideal	Puntaje Real	Porcentaje	Nivel de Accesibilidad
Limarí	1576	568	36	En vías de ser accesible

Análisis cualitativo

El Campus Limarí, presenta un porcentaje de 36% de accesibilidad, considerándose así, un campus en vías de ser accesible.

Dentro de este campus se destaca, acceso principal al campus, salas y baños sector salas, biblioteca, iluminación y zona de informaciones de la biblioteca, acceso a oficinas principales, espacios deportivos y parques y

lugares de esparcimiento, ya que estas secciones cumplen con los parámetros establecidos tanto por el “Manual de accesibilidad universal” como por “La guía de accesibilidad al medio físico”.

Por otra parte este campus aún debe mejorar acceso principal al edificio, baños del edificio, zona de lectura, equipamiento, zona de informaciones y zona de estantería de la biblioteca, acceso al edificio del comedor y acceso al comedor, auditorium y camarines.

En cuanto a acceso principal al edificio y los baños. En primer lugar al acceso principal del edificio se recomienda mejorar las condiciones de la rampa ya existente, e incorporar un pasamano. En segundo lugar los baños deben mejorar las condiciones de la rampa ya existente y además incorporar barras de apoyo en el interior de los baños destinados a personas en situación de discapacidad.

En relación a la zona de lectura, la zona de informaciones, zona de estantería y el equipamiento de biblioteca, se puede mencionar en primer lugar que la zona de lectura debe incorporar mesas y sillas regulables en altura y contar con al menos 3 atriles en el sector. En segundo lugar la zona de informaciones debe incluir mostradores a una altura máxima de 110 cm. En tercer lugar la zona de estantería debe incorporar un nuevo acceso para el recorrido de las personas en situación de discapacidad y por último, el equipamiento de biblioteca debe sacar los objetos que sobresalgan más de 10 cm de la pared.

Por otra parte, es necesario mejorar los accesos tanto al edificio del comedor, como al comedor. En relación a la rampa ya existente, esta debe ser restaurada e incluir un pasamanos, además se debe incluir en los pasillos texturas que indiquen cambio de sentido.

En cuanto al auditorium se debe incorporar espacio para sillas de ruedas en la primera fila y franjas de luces que iluminen el sendero.

Por último, los camarines deben ampliar su espacio a 180 x 150 cm, cambiar las puertas por unas que tenga de ancho un mínimo de 90 cm y anclar las bancas al muro.

Todo esto debe ser modificado o incorporado siguiendo las normas establecidas por el “Manual de accesibilidad universal”, “La guía de accesibilidad al medio físico” y la normativa vigente.

b.6. Campus Andrés Bello. El Campus Andrés Bello está ubicado en la Avenida Raúl Bitrán Nachary N° 1305 de la ciudad de La Serena. En el Campus se ubican las dependencias del gobierno universitario y se imparten las Carreras de Ingeniería en Alimentos, Ingeniería en Computación, Pedagogía en Biología y Ciencias Naturales, Pedagogía en Matemáticas y Computación, Pedagogía en Matemáticas y Física, Pedagogía en Historia y Geografía, Pedagogía en Química y Ciencias Naturales, Pedagogía en Castellano y Filosofía, Pedagogía en Inglés, Periodismo, Traducción Inglés-Español, Químico Laboratorista, Licenciatura en Matemáticas, Licenciatura en Física, Licenciatura en Química y Licenciatura en Astronomía.

Cuenta con una superficie de terreno de 176.706 m² y una superficie edificada de 19.811 m².

Este edificio al ser evaluado con la “Pauta de accesibilidad para campus universitarios”, arrojo un 52,4 de accesibilidad que lo ubica en un nivel medianamente accesible.

Análisis cuantitativo

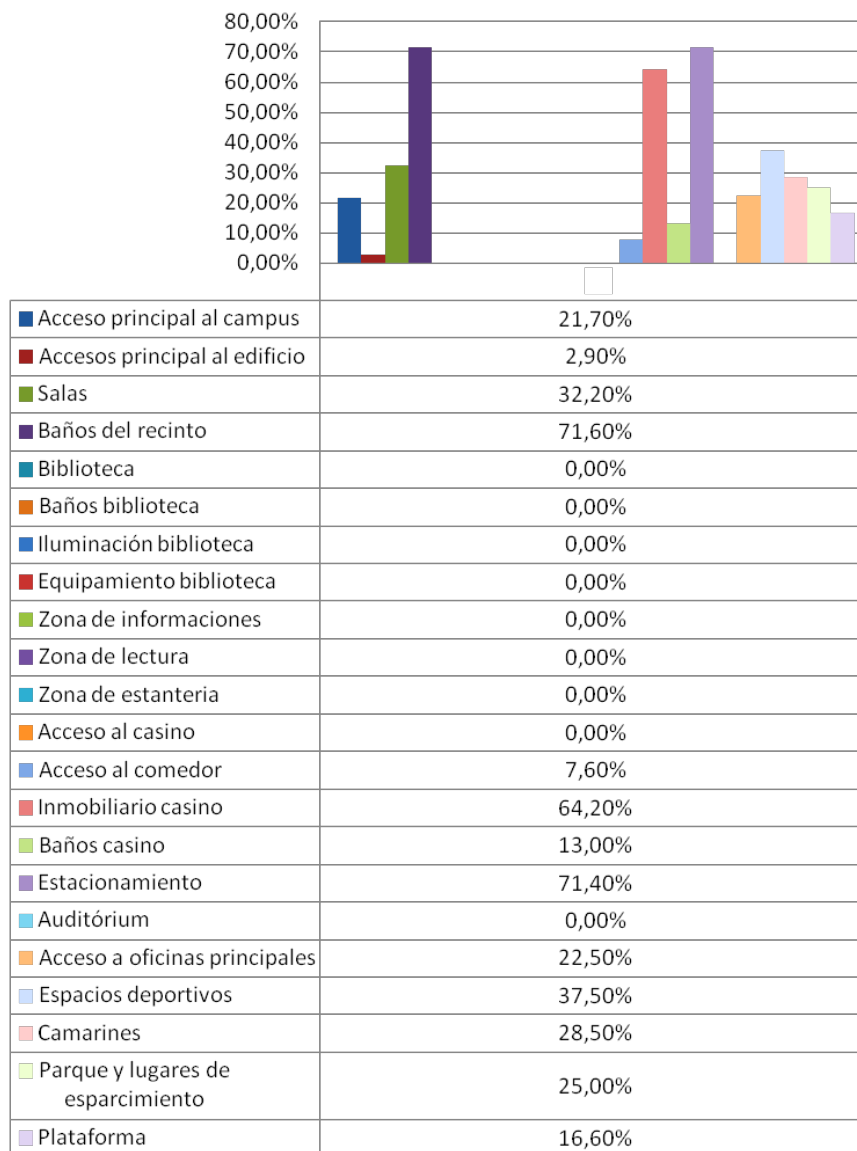


Figura N° 31. Gráfico Accesibilidad Infraestructura Física Andrés Bello

Campus	Puntaje Ideal	Puntaje Real	Porcentaje	Nivel de Accesibilidad
Andrés Bello	2674	1408	52,4	Medianamente accesible

Análisis cualitativo

El campus Andrés Bello, presenta un porcentaje de 52,4% de accesibilidad, considerándose así, un campus medianamente accesible.

Dentro de este campus se destaca, el acceso principal al campus, salas, baños del recinto, inmobiliario del casino, estacionamiento, acceso a oficinas principales, parques y lugares de esparcimiento, espacio deportivos y camarines, ya que estas secciones cumplen con los parámetros establecidos tanto por el “Manual de accesibilidad universal” como por “La guía de accesibilidad al medio físico”.

Por otra parte este campus aún debe mejorar acceso principal al edificio, acceso al edificio del comedor y acceso al comedor y baños casino. En relación al acceso principal del edificio, se debe mejorar la rampa y el pasamano ya existente.

En cuanto al acceso tanto, al edificio del comedor, como al comedor, es necesario incluir rampas y pasamanos, además de incluir en los pasillos, texturas que indiquen cambio de sentido y cambiar en la medida de lo posible el material de las puertas.

Por último, los baños del casino deben ampliar el espacio interior de los baños individuales y bajar en la medida de lo posible el lavamanos a una altura de 80 cm.

Todo esto debe ser modificado o incorporado siguiendo las normas establecidas por el “Manual de accesibilidad universal”, “La guía de accesibilidad al medio físico” y la normativa vigente.

b.7. Departamento de Música. El Departamento de Música está ubicado en Larraín Alcalde s/n en La Serena. En esas dependencias se imparten las Carreras de Pedagogía en Educación Musical, Licenciatura en Música y Licenciatura en Música con mención.

Este edificio al ser evaluado con la “Pauta de Accesibilidad para Campus universitarios”, arrojó un 38,8% de accesibilidad.

Análisis cuantitativo

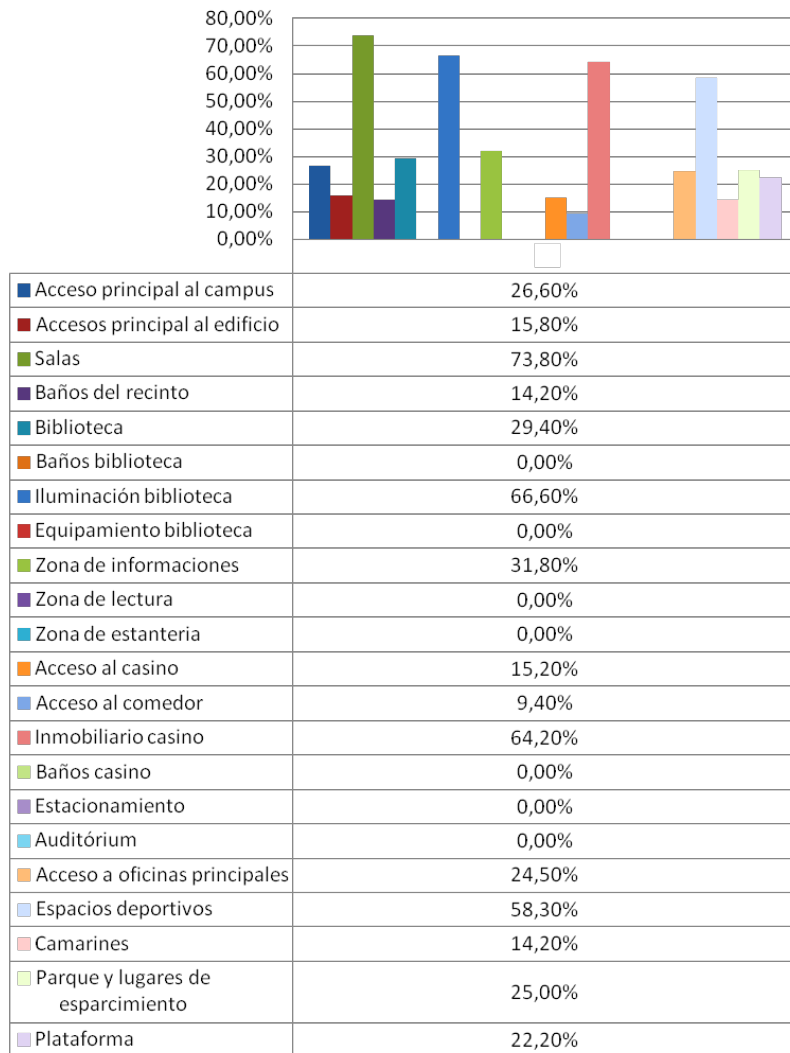


Figura N° 32. Gráfico Accesibilidad Infraestructura Música

Dpto.	Puntaje Ideal	Puntaje Real	Porcentaje	Nivel de Accesibilidad
Música	2718	1055	38,8	En vías de ser accesible

Análisis cualitativo

El Departamento de Música, presenta un porcentaje de 38,8% de accesibilidad, considerándose así, un campus en vías de ser accesible.

Dentro de este campus se destaca, salas, baños del recinto, inmobiliario del casino y estacionamiento, ya que estas secciones cumplen con los parámetros establecidos tanto por el “Manual de accesibilidad universal” como por “La guía de accesibilidad al medio físico”.

Por otra parte este campus aún debe mejorar acceso principal al edificio y al campus, acceso al edificio del comedor y acceso al comedor y auditórium.

En cuanto al acceso principal al edificio y al campus este debe incorporar rampas y pasamanos, y debe cambiar material y manillas de las puertas.

En relación al acceso tanto al edificio del comedor, como al comedor, es necesario incluir rampas y pasamanos, además de incluir en los pasillos, texturas que indiquen cambio de sentido.

Por último, en el auditorium se debe incorporar espacio para sillas de ruedas en la primera fila y franjas de luces que iluminen el sendero.

Todo esto debe ser modificado o incorporado siguiendo las normas establecidas por el “Manual de accesibilidad universal”, la “La guía de accesibilidad al medio físico” y la normativa vigente.

En síntesis, se puede señalar que la accesibilidad a los espacios físicos de la Universidad de La Serena está en vías de desarrollo. Si bien hay dos Campus que presentan un nivel de accesibilidad medianamente accesible, Campus Isabel Bongard y Campus Andrés Bello, el resto de los Campus presentan un nivel de accesibilidad en vías de ser accesible. La infraestructura física de la Universidad es un componente obstaculizador para la educación inclusiva porque no garantiza accesibilidad para todos, en sus diferentes dependencias.

6.2.7. Accesibilidad virtual

En el análisis de los datos arrojados al analizar la Pauta de Accesibilidad Virtual de la plataforma institucional se observa que el diseño general de la página institucional se encuentra estructurada a través de títulos y sub títulos, la presentación de la información es clara, utiliza fuentes adecuada, utiliza fondos planos con suficiente contraste y mantiene la forma habitual de presentar enlaces para no confundir al usuario.

Sin embargo, la página institucional no posee notas de accesibilidad para concienciar a otros, el tamaño de algunas fuentes es pequeño, no proporciona textos alternativo para explicar imágenes, los botones o marcas para enlaces son pequeños, no hay página alternativa en modo texto para las páginas con carga visual excesiva, no hay subtítulos de videos ni de audios para personas con discapacidad auditiva, no utiliza multimedia para emitir información (solo fotos pero sin explicaciones), no cuenta con ayuda técnicas para personas con discapacidad sensorial, ni dice dónde buscar ayuda, no hay lupa que permita al usuario adaptar los textos a su propia conveniencia, ni cuenta con la opción narrador de los textos escritos ni tiene la opción de poder acceder al teclado en la pantalla del computador, de forma de tener un acceso con mayor facilidad.

En síntesis, se puede señalar que la accesibilidad virtual de la página institucional de la Universidad de La Serena es muy descendida. Esta situación es compleja porque la plataforma es una imagen corporativa y no tiene ninguna característica de accesibilidad. Además la gráfica no es pertinente para la edad de los estudiantes. La plataforma institucional de la Universidad es un elemento obstaculizador para la educación inclusiva.

6.2.8 Protocolo de percepción de apoyo (informe psicopedagógico)

En el análisis de los datos arrojados por los docentes acerca de la percepción del Informe de Adecuación Curricular emanado por el Programa de Apoyo a la

Discapacidad, los profesores de la Universidad de La Serena encuestados señalan que: explicita con claridad las características del estudiante, explicita con claridad los apoyos institucionales para los estudiantes con discapacidad, entrega elementos para tomar decisiones de orden curricular. Sin embargo, un gran porcentaje de profesores señala que el informe no especifica a quién recurrir para resolver dudas acerca del informe.

Indicador del Informe	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo Ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Explicita con claridad las características del estudiante	84 %	16 %	0 %	0 %	0 %
Explicita con claridad los apoyos institucionales para los estudiantes con discapacidad	63 %	37 %	0 %	0 %	0 %
Especifica cómo resolver dudas acerca del informe	37 %	25 %	16 %	16 %	6 %
Entrega elementos para tomar decisiones de orden curricular	50 %	27 %	13,9 %	9,1 %	0 %

Cuadro N° 20. Percepción del Informe Psicopedagógico

El Informe de Adecuaciones Curriculares que entrega el Programa a los profesores que les hacen clases a los estudiantes con discapacidad, cumple su objetivo, ya que en él se explicitan las características de los estudiantes, los apoyos institucionales y se entregan orientaciones para tomar decisiones curriculares pero se debe incorporar cómo contactar a los profesionales del Programa en caso de dudas. Este informe se constituye en un elemento promotor de los procesos de educación inclusiva. La sugerencia de los docentes ha sido acogida.

6.3. Resultados globales

La investigación tenía como objetivo identificar factores promotores y obstaculizadores de los procesos de educación superior inclusiva para estudiantes con discapacidad en una universidad estatal y regional chilena. A continuación un cuadro resumen de los resultados globales:

Ámbito evaluado	Elementos promotores	Elementos obstaculizadores
Política publica	El Estado ha adscrito y ratificado el Convenio de los Derechos de las Personas con Discapacidad Existe una ley específicamente para la inclusión educacional y social de personas con discapacidad y una ley de no discriminación Existe un servicio público para personas con discapacidad (SENADIS)	No existen recursos estables para garantizar que se aplique la ley ni para los procesos de educación inclusiva en educación superior, ni en ningún otro nivel de enseñanza, a estos fondos todas las instituciones deben concursar, no hay coherencia entre la política declarada y los recursos asignados. La ley no explicita como realizar el proceso de educación superior inclusiva ni con qué recursos. No existe una instancia fiscalizadora que regule la implementación de la ley

	Existe una ley de no discriminación	El reglamento de la ley tiene vacíos, no explica quien ni como se deben desarrollar los procesos de educación inclusiva en educación superior ni quien fiscaliza Naciones Unidas señala que el país no cumple con los acuerdos establecidos en el Convenio de DDHH de Personas con Discapacidad
Política institucional	El Plan de Desarrollo Institucional declara explícitamente el respeto a la diversidad y el aprendizaje centrado en el estudiante La Universidad asigna horas de la jornada de tres funcionarios de planta para que colaboren con el Programa de Apoyo a la Discapacidad Existe un Gabinete Técnico (Programa de Apoyo a la Discapacidad) con un Encargado que provee orientaciones y sugerencias a estudiantes con discapacidad y a sus profesores Las autoridades avalan la presentación de proyectos para promover la educación inclusiva en la institución (investigaciones con fondos internos, proyectos de continuidad del programa, proyectos de los estudiantes, etc.)	La Universidad no posee una política inclusiva ni un sistema de ingreso especial para estudiantes con discapacidad El Programa de Apoyo a la Discapacidad en la Universidad no está formalizado. El Reglamento Interno de la Universidad no consigna adecuaciones curriculares para estudiantes con discapacidad
Cultura institucional	La Unidad de apoyo para estudiantes con discapacidad posee una práctica de diez años ininterrumpidos, realizado capacitaciones en educación inclusiva a profesores universitarios para la atención de estudiantes con discapacidad y campañas de sensibilización frente a la temática Los estudiantes con discapacidad señalan que el Programa de Apoyo a la Discapacidad es una instancia que los ha apoyado con sus tareas académicas y sociales La mitad de la comunidad universitaria (estudiantes sin discapacidad, profesores y	Escasa asistencia de los académicos a los talleres de capacitación de atención de estudiantes con discapacidad Los estudiantes con discapacidad señalan que tienen pocos amigos en la Universidad y que faltan más recursos tecnológicos y capacitación en los profesores,

	funcionarios) están de acuerdo en el ingreso progresión y egreso de los estudiantes con discapacidad y solo un 25% no está de acuerdo. Un 25 % está indeciso.	
Practica institucional	Existe un Gabinete Técnico (Programa de Apoyo) a cargo de un coordinador y dos profesionales de apoyo que realizan reuniones con los profesores universitarios para capacitarlos y entregar orientaciones El Gabinete realiza reuniones con los estudiantes con discapacidad para identificar las barreras al aprendizaje y participación y acordar medidas para eliminar o minimizar las barreras. Los profesionales de apoyo realizan talleres con los estudiantes con discapacidad para desarrollar habilidades académicas y sociales, analizar las leyes que les competen y realizar charlas informativas en conjunto Los profesionales del Programa participan de actividades que promueven los DDHH y temáticas de género, realiza campañas de sensibilización a través de los boletines institucionales, informan a las autoridades institucionales, se vinculan con los programas de formación de la universidad, con otras instituciones de educación superior, con otras niveles educacionales a nivel regional, nacional e internacional a objeto de compartir experiencias, conocimientos e información, La opinión de los profesores del Informe de adecuaciones curriculares es que les permite conocer las características de sus estudiantes con discapacidad y les permite tomar decisiones curriculares	Los profesionales de apoyo del Gabinete Técnico son contratados con fondos de SENADIS, por eso hay poca hay rotación de profesionales Los profesores contratados por hora o los que están sobrecargados de trabajo, no asisten a los talleres de capacitación. Las pautas y protocolos para identificar barreras al aprendizaje no están formalizadas institucionalmente. La institución carece de censos o datos numéricos de la cantidad exacta de personas con discapacidad al interior de la institución. No existe un Programa de seguimiento formal de los estudiantes con discapacidad ni de las investigaciones que se han realizado en esta temática. No se han consolidado grupos de voluntarios para apoyar a los estudiantes con discapacidad. Los fondos para acceder a los recursos individuales y o materiales de apoyo son concursables, por lo tanto su asignación no depende de la necesidad del estudiante sino de la disponibilidad de los recursos públicos. La accesibilidad de los campus universitarios está en vías de desarrollo. Solo hay dos Campus que presentan un nivel de accesibilidad medianamente accesible, el resto presentan un nivel muy bajo. La accesibilidad a la información de la plataforma institucional es muy descendida. Esta situación es crítica porque es la imagen corporativa y si aspira a ser

		modelo de conducta social debe modificarla. Además, la gráfica no es pertinente a la edad de los estudiantes.
--	--	---

Figura N° 33. Elementos promotores y obstaculizadores del proceso de educación superior inclusiva en La Universidad de La Serena

Por esto, una vez analizados los datos se puede señalar que:

- existe una política de Estado en el país para las personas con discapacidad pero es poco explícita respecto al derecho a la educación superior inclusiva y no asegura los recursos económicos para desarrollar dichos procesos, esto es un elemento obstaculizador del proceso de educación superior inclusiva en una universidad estatal
- existe una política institucional explícita acerca del respeto a la diversidad pero no hay ingresos especiales para estudiantes con discapacidad, ni una unidad formalizada que gestione los apoyos, la Unidad que existe debe postular a recursos anualmente para su funcionamiento, además no hay procesos de evaluación formalizados que den cuenta del seguimiento de los estudiantes con discapacidad titulados, esto es un elemento obstaculizador del proceso de educación inclusivo
- existe una cultura inclusiva en la Universidad de La Serena ya que cuenta con un Programa de Apoyo a la Discapacidad desde hace más de diez años que realiza diversas actividades como talleres, campañas de sensibilización y talleres pero lo más importante que la comunidad universitaria: estudiantes sin discapacidad, profesores y funcionarios presenta una actitud positiva hacia el ingreso, progresión y egreso de personas con discapacidad, esto es un elemento promotor de la educación inclusiva(ver anexos)
- existe una práctica institucional medianamente inclusiva en la Universidad de La Serena ya que si bien cuenta con un Gabinete Técnico, se evalúan a los estudiantes con discapacidad, se entrega informes a los docentes para que realicen adecuaciones, los profesores valoran el apoyo del informe, los estudiantes con discapacidad conocen y aprueba el informe de adecuaciones curriculares y valoran los apoyos institucionales, se promueve el desarrollo integral de los estudiantes con discapacidad, se realizan capacitaciones, se trabaja en redes colaborativas a nivel regional, nacional e internacional, se trabaja con profesores de todo el sistema educacional. Sin embargo, falta formalizar el Programa y los procesos, instalar sistema de monitoreo, promover el voluntariado y en especial mejorar la accesibilidad física y virtual, esto es un elemento promotor de la inclusión educacional (ver anexos)

En conclusión, y respecto a las preguntas que orientaron toda la investigación, se responden de la siguiente manera:

1.- ¿Existen elementos en la política, cultura organizacional y práctica curricular de una universidad estatal y regional que promueven el proceso de educación inclusiva hacia estudiantes con discapacidad sensorial, mental, motora y/o física?

Existen diversos elementos en la política, cultura organizacional y práctica curricular de la Universidad de La Serena, universidad estatal y regional, que promueven el proceso de educación inclusiva hacia estudiantes con discapacidad sensorial, mental, motora y/o física. Estos elementos se pueden resumir en:

El Plan de Desarrollo Institucional explicita el respeto a la diversidad como un objetivo consustancial a una universidad pública y un modelo de aprendizaje centrado en el estudiante.

La Universidad cuenta desde hace diez años con una Unidad que atiende a estudiantes con discapacidad y entrega orientaciones a sus académicos, el Programa de Apoyo a la Discapacidad.

El Programa realiza diversas actividades como talleres, campañas de sensibilización y talleres para académicos de la institución y académicos de otras instituciones de educación superior de la Región, profesores del sistema escolar, escolares con discapacidad y sus familias a fin de promover los principios y valores de la educación inclusiva.

La mitad de la comunidad universitaria de la Universidad de La Serena: estudiantes sin discapacidad, académicos y funcionarios presentan una actitud positiva hacia el ingreso, progresión y egreso de personas con discapacidad y un 25 % no sabe. Esta condición es un elemento crítico en la promoción de la educación inclusiva en toda institución educacional.

La Universidad tiene una práctica instalada para evaluar las necesidades educativas de los estudiantes con discapacidad y entregar orientaciones a sus académicos a través de informes escritos para que realicen adecuaciones curriculares. Los profesores valoran el apoyo del informe. Los estudiantes con discapacidad participan en la elaboración del informe de adecuaciones curriculares y valoran los apoyos institucionales.

El Programa y la Universidad promueve el desarrollo integral de los estudiantes con discapacidad, se realizan capacitaciones en conjunto, profesionales del Programa y estudiantes con discapacidad, se trabaja en redes colaborativas a nivel regional, nacional e internacional.

La accesibilidad física es medianamente adecuada, ya que hay campus que tienen una accesibilidad adecuada, en cambio hay campus que carecen de accesibilidad en la infraestructura.

2.- ¿Existen elementos en la política, cultura organizacional y práctica curricular de una universidad estatal y regional que obstaculizan el proceso de educación inclusiva hacia estudiantes con discapacidad sensorial, mental, motora y/o física?

Existen algunos elementos en el sistema educacional en la política, cultura y práctica institucional de la Universidad de La Serena, universidad estatal y regional, que son obstaculizadores del proceso de educación inclusiva hacia estudiantes con discapacidad sensorial, mental, motora y/o física. Estos elementos se pueden resumir en los siguientes:

El sistema educacional chileno no posee una legislación explícita ni recursos basales para garantizar los apoyos a los estudiantes con discapacidad, en ningún nivel educacional del país (básica, media o superior). Todas las instituciones deben concursar anualmente por recursos y competir entre ellas por esos fondos.

La Universidad de La Serena no dispone de ingreso especial para estudiantes en situación de discapacidad.

La Unidad institucional que está a cargo de entregar apoyo y orientación a estudiantes con discapacidad y sus académicos no está formalizada ni cuenta con recursos estables, deben postular a concursos nacionales anuales para darle continuidad a este Programa.

Los procesos de evaluación para identificar las necesidades educativas especiales de los estudiantes en situación de discapacidad no están formalizados.

No hay accesibilidad virtual en la plataforma institucional para garantizar el acceso a la información para personas en situación de discapacidad.

No existe un sistema o unidad encargada de monitorear el proceso de educación inclusiva en la Universidad.

3.- ¿Existen elementos en la política, cultura organizacional y práctica curricular de una universidad estatal y regional que se han modificado con el proceso de educación inclusiva hacia estudiantes con discapacidad sensorial, mental, motora y/o física?

En la Universidad de La Serena se han modificado diversos elementos en la política, cultura organizacional y práctica curricular que han permitido promover el proceso de educación inclusiva hacia estudiantes con discapacidad sensorial, mental, motora y/o física, entre los principales se cuentan:

El apoyo de las autoridades institucionales en la presentación y desarrollo de proyectos, organización de eventos y congresos vinculados a la temática.

El apoyo de diversas unidades institucionales a la promoción y desarrollo de las actividades del Programa de Apoyo a la Discapacidad, tales como Dirección de Asuntos Estudiantiles, y en especial la Oficina de Asuntos Extracurriculares, Dirección de Docencia, Oficina de Planificación, Sistema de Biblioteca, Centro de Salud, Departamento de Matemáticas, Dirección de Recursos, Oficina de Capacitación, Protocolo, etc.

Los académicos y estudiantes de los Programas de Formación en la Universidad de La Serena han desarrollado investigaciones y tesis en la temática y consultan a los profesionales del Programa.

Los resultados de la investigación permitieron identificar elementos promotores y obstaculizadores del proceso de educación inclusiva para estudiantes con discapacidad en la institución.

4.- ¿Existe una política pública en el ámbito de educación superior que promueve la educación inclusiva para estudiantes en situación de discapacidad?

El Estado de Chile se adscribe a la Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad en el año 2006 y la ratifica en el año 2008.

El Estado promulga la Ley 20.422 que entrega orientaciones para la inclusión educacional y social de personas con discapacidad. En la ley se señala explícitamente que las instituciones de educación superior deben realizar adecuaciones pero no explicita cómo ni qué profesionales deben participar en ese proceso, no con qué recursos desarrollar dichas adecuaciones.

El Estado crea un organismo público para velar por los derechos de las personas con discapacidad (SENADIS) pero el servicio no tiene facultades para fiscalizar la aplicación de la ley.

El Estado no dispone de recursos estables para promover procesos de educación inclusiva en ningún nivel de enseñanza. Todas las instituciones públicas y privadas deben competir por los recursos para desarrollar dichos procesos.

Naciones Unidas reconoce el esfuerzo del país por crear leyes en favor de la inclusión social de las personas con discapacidad pero en su Informe del año 2016 sobre Chile expresa que: *“preocupa que no existan esfuerzos de las autoridades gubernamentales para promover la educación inclusiva superior”*.

La política del Estado de Chile es un factor obstaculizador de la educación superior inclusiva porque señala que se debe realizar dicho proceso pero no especifica cómo ni con qué recursos.

6.4. A modo de síntesis

En este capítulo se dieron a conocer los resultados de una investigación realizada en una universidad pública chilena, la Universidad de La Serena, a objeto de analizar los procesos de educación inclusiva para estudiantes con discapacidad sensorial, motora o psíquica, proceso que desarrolla desde hace diez años en la institución.

Para realizar la recogida de información a analizar se diseñaron y validaron diversos instrumentos que dan cuenta de los factores promotores y los factores obstaculizadores de este proceso en la Universidad de La Serena. Los instrumentos elaborados en el marco de esta investigación fueron: pauta institucional que fue aplicada y analizada por el equipo de profesionales del Programa de Apoyo a la Discapacidad, entrevista a los propios estudiantes con discapacidad, cuestionarios a estudiantes sin discapacidad, académicos y funcionarios, pauta de accesibilidad en la infraestructura física, pauta de accesibilidad a la información en la plataforma institucional y encuesta de percepción del profesor del informe de sugerencias curriculares por el programa.

Una vez aplicado los instrumentos y analizada la información recopilada se puede señalar que en la Universidad de La Serena hay más elementos promotores de la educación inclusiva para estudiantes con discapacidad que elementos obstaculizadores, es decir el proceso es adecuado. Sin embargo, muchos de estos elementos obstaculizadores no dependen de la propia institución sino que de la política pública, es decir del Estado.

Entre los factores promotores de la educación inclusiva en la Universidad de La Serena se pueden mencionar entre otros que hay presencia de indicadores en la política, cultura y práctica tales como: Plan de Desarrollo Institucional que explicita el respeto a la diversidad, creación y gestión de un Programa de Apoyo a la Discapacidad que cuenta con diez años de existencia y ha apoyado a estudiantes con discapacidad y a sus docentes, también ha trabajado de manera colaborativa con otros niveles educacionales en la región y ha desarrollado trabajo en redes colaborativas con otras instituciones de educación superior a nivel regional, nacional e internacional. Los estudiantes con discapacidad destacan el apoyo del Programa en su proceso de formación profesional. La mitad de la comunidad universitaria manifiesta una actitud muy positiva hacia el ingreso, progresión y egreso de estudiantes con

discapacidad y solo un 25% se muestra indeciso, este es un aspecto fundamental en todo proceso de educación inclusiva, la actitud de la comunidad.

Entre los factores obstaculizadores de la educación inclusiva en la Universidad de La Serena se pueden mencionar entre otros que hay presencia de indicadores en la política pública y en la política, cultura y práctica institucional. La política pública no promueve la educación superior inclusiva, tal es así que en el año 2016, Naciones Unidas señala que el Estado chileno debe realizar más esfuerzos para promover esta modalidad educacional, hay leyes pero no hay disponibilidad de recursos para asegurar los apoyos necesarios. A nivel institucional, el Programa de Apoyo a la Discapacidad no está formalizado, no existe ingreso especial para estudiantes con discapacidad, el reglamento interno no considera a los estudiantes con discapacidad y la accesibilidad física es medianamente adecuada y no hay accesibilidad a la información en la plataforma institucional.

La Universidad de La Serena presenta algunos elementos obstaculizadores para la educación inclusiva identificados por la OCDE (2003): financiación, accesibilidad y falta de información. Aunque los dos primeros elementos no dependen exclusivamente de la institución, ya que como universidad pública requiere de recursos del Estado para realizar transformaciones mayores. El tercer elemento, falta de información se va a resolver enviando material digital a los correos de los profesores y volviéndolos a invitar a talleres. Sin embargo su asistencia a esta actividad es escasa porque hay varios profesores contratados por horas.

Los demás elementos obstaculizadores en el proceso de educación inclusiva señalados por la OCDE (2003) como actitudes, falta de compañerismo, falta de flexibilidad y falta de comprensión, no se observan. La actitud de la mitad de la comunidad universitaria es positiva, la mayoría de los estudiantes con discapacidad disponen de compañeros de estudio, la mayoría de los profesores realizan las adecuaciones.

La información producto de esta investigación se pondrá a disposición de las autoridades universitarias a fin de que sea considerada en la toma de decisiones de los procesos de mejora de la calidad educacional. Se recomienda además que, la información sea analizada por una comisión universitaria para elaborar un plan de mejora de los procesos de educación inclusiva para los estudiantes con discapacidad. Este plan deberá ser diseñado en conjunto, con todos los actores de la comunidad universitaria: autoridades, académicos, funcionarios y estudiantes con y sin discapacidad.

CONCLUSIONES

CONCLUSIONES

7.1. Conclusiones

La educación superior es considerada un elemento crítico para el desarrollo individual y social. En el plano individual promueve en las personas una representación más compleja del mundo en el cual se desenvuelve, los prepara para un mundo laboral más competitivo y para acceder al mundo del poder. En el plano social, este nivel educacional es considerado como un instrumento estratégico para el desarrollo sustentable, la inclusión social y la colaboración y cooperación para la integración de los países. Por ello, la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES, 2008) declara que: *“La Educación Superior es un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado”*, conceptualización que obliga a los gobiernos a financiarla.

En América Latina y el Caribe el acceso a la educación superior sigue siendo un nivel de enseñanza al cual accede solo un grupo privilegiado de la sociedad y quedan excluidos personas con vulnerabilidad social, mujeres, miembros de pueblos originarios y personas con discapacidad, entre otros (PNUD, 2015).

En las últimas décadas, las personas con discapacidad han ingresado a la educación superior, lo cual obliga a estas instituciones a reflexionar críticamente sobre sí mismas para hacer cambios profundos en la manera de acceder, construir, producir, transmitir, distribuir y utilizar el conocimiento a fin de llevar a cabo las transformaciones que se requieren para alcanzar mayor justicia social (CRES, 2008).

Las universidades comprometidas con los cambios sociales y que aspiran a ser modelos de conducta social para la localidad en donde se insertan, desarrollan modalidades educativas para atender la diversidad de sus estudiantes. Una de esas modalidades es la educación inclusiva. Un enfoque educacional que se preocupa de la calidad educacional pero además de incluir a los grupos más discriminados con pertinencia, calidad educacional y participación social.

En esta tesis se dio a conocer el análisis del proceso de educación superior inclusiva para estudiantes con discapacidad sensorial, psíquica, motora, y/o física desarrollado por una universidad pública y regional chilena. El estudio se realizó en la Universidad de La Serena, en el marco de un proyecto de investigación financiado con recursos institucionales (Proyecto DIULS N° PR13221). La investigadora responsable es la autora de esta tesis.

Para alcanzar el objetivo general de la investigación: analizar los procesos de educación superior inclusiva para estudiantes con discapacidad, se plantearon varios objetivos específicos que se desarrollan a continuación.

a.- Caracterizar conceptos vinculados a la inclusión educacional de personas con discapacidad.

En el resultado del análisis de los datos recopilados en la investigación, y tal como lo señala la teoría (Booth y otros, 2000) se observa que el componente más crítico para los procesos de educación inclusiva en la universidad, es la actitud de los profesores, estudiantes y funcionarios, en especial la actitud de los líderes de la institución educacional. En la Universidad de La Serena la mitad de la comunidad educacional declara una actitud positiva hacia el ingreso progresión y egreso de estudiantes con discapacidad y un 25% se muestra indeciso. Las máximas autoridades de la institución no solo han apoyado la creación y desarrollo del

Programa de Apoyo a la Discapacidad sino que además, todas las actividades internas y externas que realiza esta Unidad. Así también han apoyado las iniciativas de los propios estudiantes en estas materias y los proyectos de investigación en esta temática.

Un segundo componente crítico es el conocimiento que posean los profesores respecto a la atención educativa de estudiantes con discapacidad y el reclamo de los propios estudiantes con discapacidad, *“al profesor se le olvida entregarme los materiales con antelación o no verbaliza lo que yo no puedo ver”*, señala un estudiante con discapacidad visual. Capacitar a los docentes en metodologías y procedimientos de evaluación específicos para sus estudiantes es crítico para asegurar equidad pedagógica. El Programa de Apoyo a la Discapacidad ha desarrollado talleres en metodologías y procedimientos de evaluación más inclusivos. Sin embargo, los profesores no disponen de tiempo para asistir a estas capacitaciones, por eso es conveniente realizar folleterías o manuales para que puedan utilizar como material de consulta. La gran mayoría de los docentes que atiende estudiantes con discapacidad incorporan las sugerencias dadas por el Programa, en algunos casos ellos mismos declaran olvido cuando continúan a hablar de espaldas a la audiencia o no verbalizar una imagen, pero lo reparan cuando se dan cuenta de ello.

Un tercer concepto crítico es la accesibilidad a la infraestructura física en los campus universitarios y la accesibilidad a la información en la plataforma institucional, es decir a la comunicación oficial institucional. La plataforma es la imagen corporativa de una institución por ello debe ser accesible en una universidad que aspira a ser modelo de conducta social. Algunos estudiantes con discapacidad manifiestan que detectan dificultades para desplazarse con autonomía por los recintos y para acceder a la información. La transformación de toda la infraestructura es un proceso caro por ello primero se debieran realizar rutas de accesibilidad.

Un cuarto concepto fundamental en el proceso de educación inclusiva es el aislamiento social de los estudiantes con discapacidad, algunos manifiestan no tener amigos en la institución. En la revisión de las entrevistas a los estudiantes se observa que en algunos casos, este aislamiento social es una constante de toda su vida académica y en ocasiones causa de sufrimiento.

b) Evaluar la actitud de la comunidad universitaria hacia el ingreso de estudiantes con discapacidad.

Para evaluar la actitud de la comunidad de la Universidad de La Serena se diseñaron, validaron y aplicaron cuestionarios para estudiantes sin discapacidad, profesores y funcionarios. Los resultados señalan que la mitad de la comunidad declara tener una actitud positiva hacia el ingreso, progresión y egreso de estudiantes con discapacidad y un 25% declara no tener una posición clara al respecto. Las investigaciones señalan que proporcionando información respecto a las características y potencialidades de los estudiantes con discapacidad, es probable que estas personas modifiquen su actitud hacia una más positiva. Por otra parte se observa que la actitud varía de una Facultad a otra, la Facultad de Humanidades y Ciencias son las que presentan una mejor actitud. En el caso de los varones del total de la muestra, presentan una mejor actitud que las mujeres.

c) Evaluar la percepción de los apoyos institucionales que tienen los estudiantes con discapacidad.

Para evaluar la percepción de los apoyos por parte de los estudiantes con esta condición en la Universidad, se diseñó, validó y aplico una entrevista a cada

estudiante. Los resultados señalan que la gran mayoría de los sujetos entrevistados perciben el Programa como un gran apoyo para su desarrollo profesional y social y señalan que se requieren más capacitaciones para los docentes y más elementos tecnológicos. Los estudiantes señalan que esta dificultad se debe a los escasos recursos que se obtienen con los Proyectos del Estado. También se evaluó la percepción que tienen los profesores a los apoyos del Programa, esta percepción se observó a través de una encuesta que se le aplicó al docente sobre el informe curricular que le entrega el Programa. Los profesores señalan que este informe es un gran aporte para adecuar su metodología y procedimientos de evaluación a los estudiantes con discapacidad. También señalaron que en el Informe no estaba claro a quién dirigirse para resolver dudas, dato que se incorporó inmediatamente al informe.

d) Evaluar aspectos de accesibilidad física en los campus universitarios y la accesibilidad a la información.

Para evaluar la accesibilidad física y a la accesibilidad a la información institucional se elaboraron dos instrumentos: pauta de accesibilidad física y pauta de accesibilidad a la información. En el análisis de la información recopilada en esta investigación se observa que solo dos campus presentan una accesibilidad medianamente adecuada y el resto de los campus poseen una accesibilidad en proceso. La plataforma institucional no posee accesibilidad a la información.

e) Generar información para realizar propuestas para la mejora de los procesos de educación inclusiva y validar su viabilidad.

La información que se ha generado en el marco de esta investigación se entregará a las autoridades de la Universidad, a la Dirección de Investigación y se dará a conocer a la propia comunidad, compromiso establecido en el marco del proyecto de investigación financiado por la propia institución.

En los resultados de la investigación se observa que hay más elementos promotores que obstaculizadores de la educación inclusiva para estudiantes con discapacidad, es decir el proceso es adecuado. Sin embargo, por su carácter de universidad pública, hay varios elementos obstaculizadores que dependen del Estado y no de la propia institución, los recursos y las políticas del Estado que debieran ser más específicas.

El elemento más importante que promueve el proceso de educación superior inclusiva hacia estudiantes con discapacidad en la Universidad de La Serena es la actitud positiva de la comunidad universitaria hacia el ingreso, progresión y egreso de estudiantes que presentan esta condición, aunque la propia comunidad señala que requieren más información acerca de cómo atender a este grupo de estudiantes. Otro elemento crítico es que los propios estudiantes con discapacidad señalan que los apoyos y servicios que les proporciona el Programa de Apoyo de la Universidad de La Serena son adecuados aunque señalan que se requieren recursos basales para estabilidad del Programa, adquirir elementos tecnológicos y mayor capacitación para los profesores de sus Carreras.

Un elemento obstaculizador para el proceso de educación superior inclusiva en la Universidad de La Serena es la falta de accesibilidad a la información en la plataforma institucional, una accesibilidad a la infraestructura física medianamente adecuada y la falta de recursos basales garantizado por el Estado para realizar dichos procesos con continuidad de los profesionales de apoyo.

Esta información será entregada a las autoridades de la Universidad y compartida con el Programa de Apoyo a la Discapacidad: estudiantes con y sin discapacidad, profesores y funcionarios a fin de elaborar un plan de mejora en el ámbito específico que les competa.

Finalmente, se destaca que de los cinco estudiantes con discapacidad entrevistados durante el año 2015, al finalizar el año 2016 tres finalizan su período de formación. De este grupo, dos estudiantes iniciaran el año 2017 su proceso de práctica profesional. Los otros dos estudiantes han avanzado en su proceso de formación a niveles superiores. De los cinco estudiantes, cuatro repitieron una asignatura en el año 2016. Dos estudiantes presentaron proyectos en la temática educación inclusiva para concursar a nivel nacional y los obtuvieron. Varios estudiantes participaron de los talleres y charlas motivacionales a comunidades escolares. Un estudiante se presentó de candidato como concejal al municipio. El resultado académico es similar a su grupo de pares y la gran mayoría ha desarrollado habilidades de empoderamiento.

7.2. Discusión

El proceso de educación superior inclusiva para estudiantes con discapacidad en la Universidad de La Serena es adecuado. Los propios estudiantes con discapacidad señalan que la Universidad les brinda apoyos aunque señalan que estos dependen de los recursos concursables del Estado, es decir no están garantizados durante el transcurso de sus procesos de formación. Esta situación que afecta a todas las instituciones de educación superior del país (Lissi y otros, 2009; Tapia y otros, 2012; Zuzulich y otros, 2014 y Valenzuela, 2016), se contrapone con los principios de la educación inclusiva; garantizar calidad y pertinencia educacional considerando las características propias de los estudiantes y sus contextos. Los estudiantes con discapacidad requieren de apoyos específicos y profesionales capacitados que puedan orientar a los profesores y a los propios estudiantes en técnicas de aprendizaje y de desarrollo de habilidades sociolaborales.

La falta de recursos basales además es una conculcación de los derechos de los estudiantes con discapacidad porque el derecho a la educación de calidad está considerado en la Convención de Derechos Humanos de Personas con Discapacidad, en la Ley 20.422 y en el derecho a la no discriminación en la Ley 20.602. Naciones Unidas en su Informe del año 2016 señala que el estado chileno y las instituciones de educación superior no promueven la educación superior inclusiva. Esta situación ha sido informada a las autoridades gubernamentales, Instituto Nacional de Derechos Humanos, autoridades institucionales, otras instituciones de educación superior y a los propios estudiantes en situación de discapacidad porque la política pública debe estar en concordancia con una modalidad educativa inclusiva que asegure las condiciones mínimas para que los estudiantes con discapacidad puedan quedar en igualdad de condiciones que sus compañeros (Hegarty, 1996). En el caso de las instituciones educacionales públicas chilenas, como la Universidad de La Serena, deben competir por recursos con instituciones privadas, a nivel regional y nacional. Esta cultura competitiva además afecta los procesos de educación inclusiva que se basan en el trabajo colaborativo. Sin embargo, en la mayoría de las instituciones de educación superior chilena que promueven la educación inclusiva se desarrolla trabajo en redes colaborativas y cooperativas porque prima el enfoque pedagógico (Orfield, 2009).

Los estudiantes con discapacidad en la Universidad de La Serena señalan además que la mayoría de los profesores realizan las modificaciones en sus metodologías y procedimientos de evaluación indicados en el informe de adecuación curricular que se les entrega pero que algunos docentes no comprenden que es la discapacidad ni como realizar las modificaciones curriculares para garantizar igualdad

de oportunidades u otros simplemente se olvidan de realizar dichas modificaciones y lo hacen cuando ellos mismos se los recuerdan. Esta situación es compleja porque si bien la Universidad, a través del programa de Apoyo a la Discapacidad, ofrece capacitaciones grupales o charlas durante las reuniones de profesores, los docentes no asisten por diversas razones (profesores contratados por horas o media jornada o no disponen de tiempo para capacitaciones). Frente a esta situación es necesario que la comunidad universitaria genere una propuesta de política institucional inclusiva (Booth y otros, 2000) a las autoridades a fin de poder establecer protocolos de actuación para promover una práctica y una cultura más inclusiva. Las orientaciones curriculares para estudiantes con discapacidad debieran formar parte del reglamento interno y los encargados de velar por la calidad de los programas de formación, podrían entregar orientaciones a los profesores para que así se cumpliera.

La mitad de la comunidad universitaria de la Universidad de La Serena declara una actitud positiva hacia el ingreso, progresión y egreso de estudiantes con discapacidad, un 25% declara estar indeciso y un 25 % declara una actitud negativa a este proceso. El porcentaje de la comunidad que declara estar a favor es alto en comparación al porcentaje que declara una actitud negativa. Este dato es muy relevante para promover procesos de educación inclusiva (Booth y otros, 2000) porque la actitud es el componente crítico de la cultura institucional, son las representaciones mentales, las valoraciones y estereotipos que se han construido acerca de la discapacidad. Es probable que las campañas de concienciación acerca del derecho que tienen las personas con discapacidad a una educación de calidad promuevan que las personas que se declaran indecisas pueden adoptar una actitud más abierta a este proceso.

La actitud positiva declarada por la comunidad universitaria hacia los estudiantes con discapacidad es un factor muy importante para los procesos de educación inclusiva, sin embargo sería interesante analizar si esta actitud se condice con acciones inclusivas, ya que los propios estudiantes con discapacidad declaran tener pocos amigos en la Universidad o no tener. Por otra parte, la actitud negativa declarada por un 25 % de la comunidad universitaria, si bien es una cifra menor, sería muy interesante de estudiar con mayor profundidad para conocer las razones, emociones y representaciones de este grupo de personas. Es probable que no posean conocimientos ni experiencias suficientes con personas con discapacidad o que estas experiencias sean poco favorables.

La Universidad de La Serena posee una infraestructura física de mediana accesibilidad y de sin accesibilidad a la información contenida en la plataforma institucional, esta característica da cuenta de la política institucional que promueven las autoridades. Sin embargo, esta característica está supeditada a los recursos que entrega el Estado a través de proyectos concursables a nivel nacional para realizar las modificaciones a los edificios. Los nuevos edificios se construyen con accesibilidad. La Universidad presentó un proyecto para realizar mejoras en la accesibilidad a los campus universitarios el año 2015 al Ministerio de Educación pero no fue adjudicado. Sin embargo, realizar ahora las mejoras para garantizar la accesibilidad de la plataforma institucional es muy importante porque es la imagen institucional y no implica un costo tan elevado como modificar los edificios. Es necesario establecer un plan a corto, mediano y largo plazo a fin de realizar las mejoras para garantizar accesibilidad.

Un aspecto crítico de la investigación es el tamaño de la muestra muy pequeño. Esta situación se debe a que durante el año 2015, el Programa de Apoyo a la Discapacidad atendió solo a cinco estudiantes con esta condición. Por ello, sería interesante conocer la opinión de otros estudiantes con discapacidad y provenientes

de otros niveles socioeconómicos. Los estudiantes de este estudio provienen de colegios particular subvencionado. Si bien ningún estudiante con discapacidad es igual a otro y las experiencias de vida impactan en el grado de funcionalidad, es probable que los que presenten un mismo grado y un mismo tipo de discapacidad presentan las mismas dificultades para acceder al currículo y a la participación social.

Otra dificultad del estudio es que los resultados no se pueden extrapolar a otra institución de educación superior, porque los estudiantes con discapacidad y las instituciones son diferentes y porque las mismas instituciones varían en el tiempo.

Los instrumentos del estudio no consideraron directamente las transformaciones de la propia institución, es necesario realizar una investigación en un periodo de tiempo mayor a objeto de observar dichos cambios. Sin embargo, hay información que en instituciones complejas como las universidades, por su tamaño y por la gran diversidad de miradas del proceso educacional, es más difícil de obtener. En el caso de la Universidad de La Serena, Universidad con alrededor de 7.500 estudiantes, se puede acceder con cierta facilidad a información de otras carreras. Por ello, se puede señalar que algunos programas de formación han incorporado la temática discapacidad en sus actividades: estudiantes de las carreras de Ingeniería y Educación Diferencial realizan un proyecto de emprendimiento y crean un programa computacional para enseñar a leer a escolares con Síndrome de Down, estudiantes de la carrera de Diseño crean un material de apresto para escolares con discapacidad visual, estudiantes de la carrera de Turismo se interesan por Turismo accesible, profesores de la Escuela de Música realizan actividades musicales inclusiva con sus estudiantes en una escuela especial. Estas actividades formativas permiten generar en los estudiantes universitarios sin discapacidad experiencias con personas en situación de discapacidad, concienciarse y desde la disciplina realizar aportes a mejorar calidad de vida.

7.3. Limitaciones del estudio

El estudio se realizó en una universidad pública y regional chilena cuya principal característica, a diferencia de otras universidades latinoamericanas, es la modalidad de ingreso y la modalidad de financiamiento.

Los estudiantes que deseen ingresar a las universidades del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH) deben rendir una Prueba de Selección Universitaria (PSU) a cargo del DEMRE de la Universidad de Chile y competir con otros estudiantes a nivel nacional. Esta prueba no posee orientaciones explícitas para realizar las adaptaciones o ajustes mínimos necesarios para estudiantes con discapacidad, queda al arbitrio de cada encargado regional. Este procedimiento de evaluación además es una selección muy estricta para ingresar a la educación superior para cualquier estudiante. Los estudiantes con discapacidad que han superado este obstáculo es probable que posean condiciones académicas y de resiliencia sobresalientes en comparación a cualquier otro estudiante universitario con discapacidad que no tenga que cumplir con este requisito.

La segunda característica de las universidades chilenas es que la educación es muy cara y la pagan las familias. Si bien han aumentado los créditos, la gratuidad solo cubre a los quintiles más bajos, por ello el estudiantado realiza su proceso de formación con la presión de no reprobado asignaturas para no ser eliminado por causal de rendimiento académico o alargar sus carreras, lo que les ocasionaría un encarecimiento de sus carreras o la pérdida de becas. Además, en muchos casos los estudiantes deben asumir deudas muy elevadas para costear sus estudios. En el caso

de los estudiantes con discapacidad hay becas, pero no todos pueden acceder a ellas ya que solo es para los quintiles más bajos.

Las características de la educación superior chilena hacen que al realizar estudios comparativos con otras universidades latinoamericanas que no tienen esta presión económica, ni las fuertes exigencias para el ingreso y rendimiento académico deban tenerse en consideración porque ocasionan en los estudiantes chilenos presiones extras a sus procesos de formación profesional.

7.4. Propuestas de actuaciones y nuevos desafíos

Los resultados de la investigación serán entregados a las autoridades de la Universidad, a la Oficina de Planificación Institucional y a los propios estudiantes con discapacidad, con la finalidad de buscar soluciones en conjunto. El interés del Programa de Apoyo a la Discapacidad en la Universidad de La Serena no es solo formar profesionales sino personas empoderadas en la defensa de sus derechos y capaces de gestionar mejoras en su calidad de vida y en sus comunidades respectivas.

La propuesta de esta investigación para evaluar el proceso de educación superior inclusiva en una universidad puede ser aplicada a otras instituciones de educación superior u otras instituciones educacionales de cualquier nivel de enseñanza. Sin embargo, los cuestionarios a estudiantes sin discapacidad, académicos y funcionarios y la pauta para evaluar el Informe entregado por el Programa debieran realizarse a través de tecnologías informáticas para obtener los resultados inmediatamente, ya que aplicar los instrumentos, digitalizarlos para su posterior análisis demanda mucho tiempo a los evaluadores.

La pauta de accesibilidad a la infraestructura física también debiera incorporar tecnología más actualizada (medición con láser) e ingresar los datos a una plataforma tecnológica para obtener resultados con mayor rapidez. Realizar este procedimiento fue muy largo y extenuante para los evaluadores.

Los demás instrumentos deben aplicarse de manera individual, en especial la entrevista a los estudiantes con discapacidad porque permite comprender de mejor manera la apreciación que realiza el estudiante del proceso de educación inclusiva de su institución.

La Pauta Institucional si bien es de aplicación individual a los profesionales de la Unidad Técnica que entrega apoyos a los estudiantes con discapacidad, su análisis final la realiza todo el equipo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abu- Hamour, B. (2013). Faculty attitudes toward students with disabilities in a public university in Jordan. *International Education Studies*, 12(6), 74-81.
- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial. (2003). *Necesidades educativas especiales en Europa*. Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa y Agencia Eurydice.
- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial. (2006). *Factores clave en la Educación Post-Primaria*. Vol. 2. Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa y Agencia Eurydice. Recuperado de https://www.european-agency.org/sites/default/files/special-needs-education-in-europe-volume-2-provision-in-post-primary-education_Thematic-ES.pdf
- Agencia Europea para el desarrollo de las necesidades educativas especiales (2007) DECLARACIÓN DE LISBOA Las opiniones de los Jóvenes sobre Inclusión Educativa. Recuperado de https://www.european-agency.org/sites/default/files/lisbon-declaration-young-people2019s-views-on-inclusive-education_declaration_es.pdf
- Agencia Europea para necesidades especiales e inclusivas Educación. (2014). Educación y formación profesional-Resumen de la Información País. Odense, Dinamarca: Agencia Europea para Necesidades Especiales y Educación Inclusiva. Recuperado de <http://www.independentliving.org/studyworkabroad/NO/&prev=search>.
- Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa (2016). *Pasar a la acción en favor de la educación inclusiva: Reflexiones y propuestas de los delegados*. Odense, Dinamarca: Recuperado de: https://www.european-agency.org/sites/default/files/Take%20Action%20for%20Inclusive%20Education_ES.pdf
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A., with Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A. and Smith, R. (2006). *Improving schools, developing inclusión*. London: Routledge.
- Ainscow, M. (2005). La mejora de la escuela inclusiva. *Cuadernos de Pedagogía*, (349), 78-83.
- Ajzen, I. y Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social Behaviour*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Almonacid, F. (2003). Historia de la Universidad Austral de Chile (1954-2003). Valdivia: Universidad Austral de Chile.
- Arnáiz, P. (2003). *Educación Inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Austin, R. (2000). Neoliberalismo y renovación pos dictatorial en la educación superior chilena, 1989-1997. *Cronos*. 1(1), 87-104. Recuperado de <https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/view/10725>

- Ayarza, H. (1994). Calidad y acreditación universitaria. Modelos de acreditación. *Revista Instituto de Gestión y Liderazgo Universitario IGLU*, (6). Canadá: Organización Universitaria Interamericana.
- Bain, K. (2004). *What the best college teachers do*. Londres: Harvard University Press.
- Berners- Lee, T. y Jaffe, J. (2009) "W3C's. Recuperado de <http://www.w3.org/standards/webdesign/accessibility>
- Bank-Mikkelsen, N. (1975). El principio de normalización. *Siglo Cero*, (37), 16-21.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Índice de inclusión*. Bristol, UK: CSIE.
- Boudeguer, A. y Squella, P. (2010). *Manual de Accesibilidad Universal*. Santiago de Chile.
- Brinckerhoff, L.C., McGuire, J.M., y Shaw, S. F. (2002). *Postsecondary education and transition for students with learning disabilities*. Austin, TX: PRO-ED.
- Bruijn, P., Regeer, B., Cornielje, H., Wolting, R., van Veen, S. y Niala, M. (2012). *Count me in. Include people with disabilities in development projects A practical guide for organisations in North and South*. Netherlands: Light for the world. Recuperado de <http://www.dccd.nl/count-me-in-practical-guide-to-include-persons-with-disabilities-in-development-projects-now-online-available/>
- Brunner, J. J. (2002). Nuevas demandas y sus consecuencias para la educación superior en América Latina. Santiago de Chile: IESALC/UNESCO. Recuperado de http://www.ses.unam.mx/docencia/2007II/Lecturas/Mod1_Brunner.pdf
- Cantero, G. y Reyero, G. (Eds.) (2015). *Educación en la Universidad de hoy. Propuestas para la renovación de la vida universitaria*. Madrid: Ediciones Encuentro.
- Centre for Educational Research and Innovation (CERI) (2008). *Educación Superior de 2030: ¿Qué Futuros de acceso de calidad en la era de la globalización?* Recuperado de <https://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/42241931.pdf>
- Cobos Ricardo, A. y Moreno Angarita, M. (2014): Educación superior y discapacidad: análisis desde la experiencia de algunas universidades colombianas, *Revista Española de Discapacidad*, 2(2), 83-101.
- Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. UNESCO. Recuperado de http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm.
- Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES). (2008). *Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe Conferencia Regional de Educación Superior 2008*. Recuperado de <http://www.oei.es/salactsi/cres.htm>.
- Conferencia Mundial sobre la Educación Superior–(CMES). (2009). La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. UNESCO. Recuperado de http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf.

Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. 2006. Convention on the Rights of Persons with Disabilities (2014) United Nations, (NU) Ginebra. Suiza.

Recuperado de <http://www.un.org/spanish/disabilities/convention/convention.html>

Cook y Reichardt. (1982). Hacia una superación del enfrentamiento entre los métodos cualitativos y los cuantitativos. En *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: MORATA, S. L.

CUECH. (2009). *Propuestas del Consorcio de Universidades del Estado de Chile en el marco del nuevo programa de gobierno*. Recuperado de http://uestatales.cl/cue/sites/default/files/documentacion/PropuestaConsorcioUesEstatales_Marzo2014_0.pdf

Chickering, A. W. y Gamson, Z. F. (1987). *The seven principles of good practice in education*. Racine. WI: Johnson foundation, Inc.

Delors, J. (1999). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. París: Ediciones UNESCO.

Departamento de Educación de los Estados Unidos y la Oficina de Derechos Civiles. (2002). Preparación para la educación postsecundaria para los estudiantes con discapacidades: Conozca sus derechos y responsabilidades. Recuperado de <http://www2.ed.gov/about/offices/list/ocr/transition-sp.html>

Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales*. Salamanca: UNESCO.

Días Sobrinho. (2014). Universidade e novos modos de produção, circulação e aplicação do conhecimento. *Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP*, 19(3), 643-662. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/2191/219132213007/index.html>

Duchane, K. A., y French, R. (1998). Attitudes and grading practices of secondary physical educators in regular education settings. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 15, 370-380. Recuperado de <http://journals.humankinetics.com/doi/10.1123/apaq.15.4.370>

Dukes, L. L. (2001). The process: Development of AHEAD Program Standards. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, (14), 62-80.

Eco, H. y Martini, C.M. (1998). *¿En qué cosa creen los que no creen? Un diálogo sobre la ética en el fin del milenio*. Buenos Aires: Editorial Planeta Argentina S.A.I.C.

Enable, U. N. (2009). Rights and dignity of persons with disabilities. Recuperado de <https://www.un.org/development/desa/disabilities/>

Enright, P. L., y Sherrill, D. L. (1998). Reference equations for the six-minute walk in healthy adults. *American journal of respiratory and critical care medicine*, 158(5), 1384-1387.

- Estudio Nacional de la Discapacidad (ENDISC). (2004). *Primer Estudio Nacional de la Discapacidad e Informes Regionales 2004*. Recuperado de http://www.ine.cl/canales/chile_estadistico/encuestas_discapacidad/discapacidad.php
- Estudio Nacional de la Discapacidad (ENDISC II) (2016). *Segundo Estudio Nacional de la Discapacidad e Informes Regionales 2016*. Recuperado de http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/endisc/endisc_publicaciones.php
- Etchepareborda, M. C. (2001) Perfiles neurocognitivos del espectro autista. *Revista de Neurología Clínica*, 2(1), 175-192.
- Fernández, C. y Polo, M. (2011). Alumnado con dificultades físicas. En M.A. Lou (ed.), *Atención a las necesidades educativas específicas*. Educación Secundaria. Madrid: Pirámide.
- Ferreira Villa, C.; Vieira Aller, M. J. y Vidal García, J. (2014). La atención a los estudiantes con discapacidad en las instituciones de educación superior. El caso de Cataluña. *Revista de Investigación Educativa*, 32(1), 139-157. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.32.1.171711>
- Flynn, G. (1989). *Toward community. Ponencia presentada en la 16th Annual The Association for Persons with Severe Handicaps Conference*. San Francisco, California.
- Galán-Mañas, A., Sanahuja, J., Fernandez, M., Gairín, J. y Muñoz, J. (2014). Tutoring students with disabilities: survey of the initiatives at Spanish and European universities. *Pulso*, (37), 13-33.
- Garbanzo-Vargas, G. (2016). Desarrollo organizacional y los procesos de cambio en las instituciones educativas, un reto de la gestión de la educación. *Revista Educación*, 40(1), 67-87.
- García, C. (Coord.). (1992). *La investigación sobre la integración: Tópico, aproximaciones y procedimientos*. Salamanca: Amarú.
- García, A.; Escarbajal, A. y Escarbajal, A. (2007). *La Interculturalidad: desafío para la educación*. Madrid: Editorial Dykinson.
- Gardner, H. (2008). *Las cinco mentes del futuro*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Gairín, J. (2002). *La evaluación de centros educativos*. En *Compromisos de la Evaluación Educativa*, pp 115-162 Madrid: Prentice Hall.
- Gairín, J. (2011). Prólogo. En *Procesos de calidad y autoevaluación en centros educativos. ¿Dos caras de una misma moneda?* (pp. 9-19). Barcelona: Davinci.
- Gairín, J. y Rodríguez-Gómez, D. (2011). *Cambio y mejora en las organizaciones educativas*. *Educar*, 47(1), 31-50.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1989). *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid: Akal Universitaria.

- Giné, C., Durant, D., Font, J., y Miquel, E. (2009). *La educación inclusiva. De la inclusión plena a la participación de todo el alumnado*. Barcelona: Horsori.
- González, L. y Ayarza, H. (1997). Calidad, evaluación institucional y acreditación en la educación superior en la región Latinoamericana y del Caribe. Documento Central. La educación superior en el siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe. Caracas: CRESALC-UNESCO.
- Guba, E.G. y Lincoln, Y.S. (1981). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communication and Technology Journal*, 30(4), 233-250.
- Hegarty, S. (1996). La Educación Especial en Europa. *Revista Española de Pedagogía*, (204), 345-360.
- Hemilse Acevedo, M. (2011). *La integración de metodologías: algunas posturas acerca de sus posibilidades y dificultades*, en Contribuciones a las Ciencias Sociales, mayo 2011. Recuperado de: www.eumed.net/rev/cccs/12/
- Hernández Sampieri, R. Fernández, Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. 3a Ed. México: McGraw-Hill.
- Hollenweger, J., Pantić, N. y Florian, L. (2015). *Herramienta para actualizar la formación del profesorado Prácticas para la educación inclusiva*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO). (2006) Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005 La metamorfosis de la educación superior. Venezuela. Recuperado de: file:///C:/Users/Georgina/Downloads/InformeES-2000-2005.pdf.
- Juarros, M. F. (2006). ¿Educación superior como derecho o como privilegio? Las políticas de admisión a la universidad en el contexto de los países de la región. *Andamios*, 3(5), 69-90. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632006000200005&lng=es&tlng=es
- Kerr, C. (1995). *The uses of the university*. Cambridge: Harvard University Press.
- Kraus, L. (2015). 2015 Disability Statistics Annual Report. Durham, NH: University of New Hampshire.
- Knoetze, J. y Vermoter, C. (2007). Communication o psycho-educational assessment results: remedial teachers' reading of assessment reports. *South African Journal of Education*, (27), 1-18.
- Kowalski, E. M., y Rizzo, T. L. (1996). Factors influencing preservice student attitudes toward individuals with disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 13, 180-196.
- Ley 20.422/2010. Normas sobre la igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. Ministerio de Planificación. Gobierno de Chile. Recuperado de <http://www.leychile.cl/Navegar?idLey=20422>

- Ley N° 20.609. Establece Medidas contra la Discriminación (2012). Ministerio Secretaría General de Gobierno, Gobierno de Chile. Recuperado de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1042092>
- Lidón, L. (2016). *La discapacidad en el espejo y en el cristal: Derechos humanos, discapacidad y toma de conciencia, artículo 8 de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, un camino previo por recorrer*. Madrid: Cinca.
- Lissi, M. R., Zuzulich, S., Salinas, M., Achiardi, C., Hojas, A. M. y Pedrals, N. (2009). Discapacidad en contextos universitarios: Experiencia del PIANE UC en la Pontificia Universidad Católica de Chile. *Calidad de la Educación*, (30), 306-324.
- Lissi, M. R. Zuzulich, S. Hojas, A. Achiardi, C. Salinas C. y Vázquez, M. (2013). *En el camino hacia la Educación Superior inclusiva en Chile*. Pontificia Universidad Católica de Chile: Santiago.
- López-Justicia, M.D.y Chacón, H. (2011). Alumnado con discapacidad visual. En *Atención a las necesidades educativas específicas*. Educación Secundaria. Madrid: Pirámide.
- Lou, M.A. (2011). Discapacidad: concepto y modelos explicativos. En *Atención a las necesidades educativas específicas* (pp.19-38). Madrid: Pirámide.
- Lou, M.A. (2011). *Atención a las necesidades educativas específicas*. Educación Secundaria. Madrid: Pirámide.
- Luckasson, R. y Cols. (2002). *Mental Retardation: Definition, Classification, and Systems of Supports. 10h Edition*. Washington: AAMR.
- Matthews, P., Hameister, B. y Hosley, N. (1998). Attitudes of College Students Toward Study Abroad: Implications for Disability Service Providers. *Journal on Postsecondary Education and Disability*, 13(2).
- Mellafe, R. (1992). *Historia de la Universidad de Chile*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Meller, A. y Meller, P. (2007). *Los dilemas de la educación Superior. El Caso de la Universidad de Chile*. Aguilera Ediciones. S.A. Santiago.
- Mészáros, I., Maneiro, M. y Grance, E. (2008). *La educación más allá del capital*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Michavila, F. (2015) La acogida de los nuevos estudiantes. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13(2), 37-51.
- Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC). (2011). *El Informe de Política Social*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- Molina, R. (2010). Educación superior para estudiantes con discapacidad. *Revista de Investigación*, 34 (70).
- Mönckeberg, M. O. (2005). *La privatización de las Universidades. Una historia de dinero poder e influencias*. Santiago: Copa Rota.

- Morgado, B., Cortés-Vega, M., López-Gavira, R., Álvarez, E. y Moriña, A. (2016). Inclusive Education in Higher Education? *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16, 639-642.
- Moriña-Diez, A., López Gavira, R., Melero Aguilar, N., Córtes Vega. M. y Molina Romo, V. (2013). El profesorado en la universidad ante el alumnado con discapacidad: ¿Tendiendo puentes o levantando muros? *Revista de Docencia Universitaria REDU*. 11(3), 423-442.
- Moswela, E. y Mukhopadhyay, S. (2011). Asking for too much? The voices of students with disabilities in Botswana. *Disability & Society*, 26(3), 307-319.
- Mullins, L. y Preyde, M. (2013). The Lived Experience of Students with an Invisible Disability at a Canadian University. *Disability & Society*, 28(2), 147-160.
- Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Recuperado de http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf
- Naciones Unidas. (1966). *Pacto Internacional de Derechos Económicos Sociales y Culturales*. Recuperado de <http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CESCR.aspx>
- Naciones Unidas. (1989). Convención sobre los Derechos del Niño. Recuperado de <http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>
- Naciones Unidas (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Recuperado de <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Naciones Unidas. (2016). *Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad Observaciones finales sobre el informe inicial de Chile*. Recuperado de http://acnudh.org/wp-content/uploads/2016/04/CRPD_C_CHL_CO_1_23679_S.pdf
- Niemi, h. y Jukku-Sihvonen, R. (2009). Curriculum of Secondary School teachers training. *Revista de Educación*, 350. Septiembre-diciembre 2009, pp. 173-202
- Nirje, B. (1969). *The normalization principle: implications on normalization, Symposium on normalization*. Madrid: SIIS.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1990). Declaración Mundial de Educación para Todos. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1994). *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. Salamanca, España. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001107/110753so.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1998). *Informe mundial sobre educación: los docentes y la enseñanza en un mundo en mutación*. Madrid: Santillana.

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*. UNESCO. Recuperado de http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2000). *Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2006). *El derecho a la educación de las personas con discapacidades. Informe del Relator Especial sobre el Derecho a la Educación*. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/strengthening-education-systems/inclusive-education/people-with-disabilities/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2008). *Conferencia Internacional de Educación CIE: La Educación Inclusiva: El camino hacia el futuro*. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4_Spanish.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2009). *Directrices sobre políticas de Inclusión en la Educación*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>
- Organización de los Estados Americanos (OEA). (1999). *Convención Interamericana para la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra las Personas Portadoras de Deficiencia*. Recuperado de <http://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/a-65.html>
- Organización Internacional del Trabajo (OIT). (1989). Convenio N° 169 sobre los Pueblos Indígenas y Tribales en países independientes, C1C9. Revisado en noviembre 2016 en: http://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_IL_O_CODE:C169
- Organización Mundial de la Salud (OMS) y Banco Mundial (BM). (2011). *Informe mundial sobre discapacidad*. Recuperado de http://whqlibdoc.who.int/publications/2011/9789240685215_eng.pdf
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y el Banco Mundial (BM). (2009). *La Educación Superior en Chile*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- Organización Mundial de la Salud, Informe Mundial sobre la Discapacidad (2011). *Malta, Banco Mundial*. Recuperado de http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/70672/1/WHO_NMH_VIP_11.03_spa.pdf
- Ortiz, M. y Alemany, I. (2011). Alumnado con dificultades auditivas. En M. Lou y N. López, Atención a las necesidades educativas específicas. Educación Secundaria (pp.75-90). Madrid: Pirámide.

- Paskoff, R. (1970). *Recherches géomorphologiques dans le Chili semi-aride*. Biscaye Frères. Bordeaux.
- Payá Rico, A. (2010). Políticas de educación inclusiva en América Latina. Propuesta realidades y restos de futuro. *Revista Educación Inclusiva*, 3(2), 125-142.
- Pérez, L. (2010). Guía para la elaboración de un Plan de acción al alumnado con discapacidad en la universidad. *La Cuestión Universitaria*, (6), 103-116.
- Primer Estudio Nacional de la Discapacidad en Chile, ENDIC (2004). *Fondo Nacional de la Discapacidad, Gobierno de Chile, 2005*. Santiago de Chile: Gobierno de Chile
- Quinta Conferencia Internacional de Educación de las Personas Adulta (1997). *Las Universidades y la Educación. El Rol de las Universidades*. UNESCO. Recuperado de http://www.unesco.org/education/uie/confintea/pdf/2a_span.pdf.
- Ramos, A. (2016). Presupuesto 2017: Desvistiendo Santos. *El Dínamo*, Recuperado de <http://www.eldinamo.cl/>.
- Rodríguez-Gómez, D. y Gairín, J. (2015). Innovación, aprendizaje organizativo y gestión del conocimiento en las instituciones educativas. *Educación*, 24(46), 73-90.
- Rodríguez-Martin, A. y Álvarez-Arregui, E. (2014). Estudiantes con discapacidad un estudio sobre su inclusión. *Revista Complutense de Educación*. 25(2), 457-479. Recuperado de http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n2.41683.
- Rom, H. y Lamb, R. (1992). *Diccionario de psicología social y de la personalidad*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Ryan, J. (2017) Un liderazgo inclusivo para las escuelas. En *Liderazgo educativo en la escuela. Nueve miradas* (pp. 177-199). Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Sader, N. (2008). *Introducción*. En *La Educación más allá del Capital* (pp. 9-12). Siglo XXI.
- Sánchez, S., y Mesa, M. C. (1998). *Actitudes hacia la tolerancia y la cooperación en ambientes multiculturales. Evaluación e intervención educativa en un contexto concreto: la ciudad de Melilla*. Granada: Universidad de Granada.
- Sánchez, A. y Morales, R. (1993). *Las Regiones de Chile. Espacio Físico y Humano-Económico*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Senge, P. (1998). *La Quinta Disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Barcelona: Editorial Granica.
- Senge, P., Kleiner, A., Roberts, C., Ross, R., Roth, G. y Smith B. (2000). *La Danza del Cambio. Los retos de sostener el impulso en organizaciones abiertas al aprendizaje*. Bogotá: Editorial Norma.
- Secretaría de Educación Pública. (2002). *Manual para la integración de personas con discapacidad en las instituciones de educación superior*. Santiago de Chile: Gobierno de Chile.

- Seda, J. (2015). *Discapacidad y Universidad*. Buenos Aires, EUDEBA.
- Segredo, A. (2016) Desarrollo organizacional. Una mirada desde el ámbito académico. *Edu Med*, 17(1), 3-8. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1016/j.edumed.2015.09.002>
- SIES (2014). *Panorama de la Educación Superior en Chile 2014*. Santiago de Chile: División de Educación Superior, Ministerio de Educación.
- Staaïnback, S. y Stainback, W. (2007). *Aulas inclusivas: un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea
- Stake, R.E. (1995). *Investigación con estudio de caso*. Morata: Madrid.
- Sniatecki, J., Perry, H. y Snell, L. (2015). Faculty Attitudes and Knowledge Regarding College Students with Disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 28(3), 259-275.
- Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. (1995). *Evaluación sistemática-Guía teórica y práctica*. España, Ediciones Paidós Ibérica.
- Susinos, T. y Rodríguez-Hoyos, C. (2011). *La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación*. 25(1), pp. 15-30. Universidad de Zaragoza, Zaragoza, España. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419147002>
- Tapia Berrios, C. y Manosalva Mena, S. (2012). Inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior. *REXE Revista de Estudios y Experiencias en Educación*. 11(22), 13-34.
- Teitelboim, V. (1997). *Antes del olvido, un muchacho del Siglo XX*. Santiago de Chile: Sudamericana.
- Universidad de La Serena. (2016). *Informe de Autoevaluación Institucional Proceso de Acreditación*, documento interno institucional.
- Valenzuela, B. (2016). La inclusión de estudiantes con discapacidad en educación superior chilena, factores favorecedores y obstaculizadores para su acceso y permanencia. (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Recuperada de <http://digibug.ugr.es/handle/10481/44844#.WNBvGFV95xg>
- Verdugo, M.A., Arias, B. y Jenaro, C. (1994). *Actitudes hacia las personas con minusvalía*. Madrid: INSERCO.
- Verdugo, M.A. y Parrilla, A. (2009). Presentación. Aportaciones actuales a la educación inclusiva. *Revista de Educación*, (349), 15-22.
- Verdugo, M. A. y Schalock. R. L. (2006). Aspectos claves para medir la calidad de vida. En *Cómo mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad. Instrumentos y estrategias de evaluación* (pp. 43-58). Salamanca: Amarú.
- Vicente, A. y de Vicente, M.P. (2001). Una aproximación a la historia de la educación especial. Muria: D.M.

- Warnock, H.M. (1978). *Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of the Handicapped Children and Young People*. Londres: HMSO.
- Wessel. R. (2016). Journal of Postsecondary Education and Disability, 29(1), 2016. Association on Higher Education and Disability. Recuperado de https://www.ahead.org/uploads/publications/JPED/JPED29_1files/JPED29_1.pdf
- Wolf, L.E. (2001). College students with ADHD and other hidden disabilities: Outcomes and interventions. *Annals of The New York Academy of Sciences*, (931), 385-395.
- Wolfensberger, W (1975). *The principle of normalization in human services*. Recupérate de http://digitalcommons.unmc.edu/wolf_books/1/
- Yarzabal, L. (1999). *Consenso para el cambio en la educación superior*. Iesalc/UNESCO
- Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de pedagogía*, (220), 44-49.
- Zuzulich, M. S., Achiardi, C., Hojas, A.M., Lissi, M. R., Iñiguez, A., Ramírez, V. y Vásquez, A. (2014). Inclusión de estudiantes con discapacidad en universidades chilenas: mecanismos de admisión y recursos para su implementación. En *Propuestas para Chile* (pp. 55-88). Santiago de Chile: PUC.



UNIVERSIDAD DE LA SERENA
Proyecto DIULS N° PR-13221

Anexo 1

PAUTA INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR PARA ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD (García, 2015)

I.- Datos de identificación de la institución

Nombre de la institución de educación superior.....

Nombre del representante legal.....

Ciudad y país.....

II.- Instrucciones

Lea la pauta y complete con el equipo de la Unidad o persona a cargo de los estudiantes con discapacidad.

Categoría	Sub categoría	Indicador específico
Política de Estado o marco de valores que orientan la actuación y límites de los poderes del Estado y de la sociedad civil.	Vigencia del Convenio de DDHH para personas con discapacidad	Ratificación por parte del Estado del Convenio de DDHH para personas con discapacidad.
	Políticas hacia personas con discapacidad	Cuerpo de normativas y reglamentos que promuevan la dignificación de personas con discapacidad.
	Política en educación superior para personas con discapacidad	Cuerpo de normativas que explicita el proceso de selección, progresión, egreso de estudiantes de educación superior con discapacidad y los tipos de apoyos que debieran recibir para garantizar sus derechos.
	Órgano encargado de la política de las personas con discapacidad	Servicio público encargado de promover y fiscalizar los derechos de las personas con discapacidad.
Política de la universidad o marco de acción lógico declarado que guía y fije límites de la	Financiamiento de apoyos para personas con discapacidad	Coherencia entre la política declarada y los recursos para garantizar apoyos y servicios para personas con discapacidad.
	Política institucional declarada hacia personas con discapacidad.	Plan de Desarrollo Institucional explicita la valoración de la diversidad y el compromiso con los estudiantes con discapacidad.
	Admisión de estudiantes con	Política de ingreso especial para estudiantes con discapacidad.

actuación de los miembros de la institución.	discapacidad Evaluación de la discapacidad Unidad o Programa formalizado encargado de la gestión de los apoyos institucionales específicos para estudiantes con discapacidad	Reglamento interno que explicita como evaluar a las personas con discapacidad. Encargado de la gestión de recursos para la atención de estudiantes con discapacidad.
Cultura cuerpo de conocimientos, actitudes valores y creencias que comparten los miembros de una comunidad educacional acerca de la diversidad y la educación inclusiva	Concienciación Formación y desarrollo profesional Divulgación de información	Actitud positiva de los miembros de la comunidad educacional hacia el ingreso de estudiantes con discapacidad y reconocimiento de sus derechos a recibir apoyos específicos para igualar oportunidades Oferta de capacitación para la atención de estudiantes con discapacidad. Campañas de sensibilización y/o de información acerca de la atención a estudiantes con discapacidad.
Practica profesores y profesionales de apoyo trabajan colaborativamente para promover adaptaciones académicas y actividades de vinculación que consideren la participación de los estudiantes con discapacidad	Unidad o Programa que gestiona las adaptaciones académicas y los apoyos institucionales para estudiantes con discapacidad Consulta y/o trabajo colaborativo entre profesores, profesionales de apoyo y estudiantes con discapacidad Adaptaciones académicas para los estudiantes con discapacidad	Gabinete técnico constituido por un equipo de profesionales de apoyo, con un coordinador. Reuniones de trabajo colaborativo entre profesores, profesionales de apoyo, estudiantes con discapacidad y estudiantes tutores para precisar el contexto, identificar barreras, entregar apoyo académico, entregar orientaciones curriculares, asesoría y orientación específica a fin de garantizar pertinencia, calidad y equidad. Procedimiento para realizar adaptaciones académicas o curriculares: a.- Evaluaciones protocolizadas para identificar las barreras al aprendizaje y participación social de los estudiantes con discapacidad, e indagar y consensuar formas más pertinentes de aprendizaje y evaluación (Las pautas se aplican a los estudiantes con discapacidad, en una entrevista personal e individual por un profesional del Programa). b.- Elaboración de informes de adaptaciones académicas (o adecuación

		curriculares) para estudiantes con discapacidad en el cual se destaque aspectos positivos y ámbitos a desarrollar. c.- Aprobación del informe de adaptaciones académicas por parte del estudiante con discapacidad y compromiso por escrito de no difundir material de propiedad intelectual del profesor, que ha recibido anticipadamente por su condición. d.- Entrega del informe de adecuación académica a las autoridades, profesores u otros que autorice el estudiante con discapacidad.
	Promover la comunicación y el desarrollo social, político y cultural	Generar instancias para promover la comunicación y el desarrollo social, político y cultural de los estudiantes con discapacidad, como ciudadanos activos y comprometidos con el desarrollo de sus localidades.
	Cursos o talleres especiales para los profesores o funcionarios	Capacitaciones específicas para comprender el concepto discapacidad desde el modelo social y de DDHH y los apoyos específicos que requieren para estudiar y participar, en igualdad de condiciones.
	Intervenciones educativas	Monitoreo de la implementación y pertinencia de las modificaciones en metodologías, materiales didácticos y procedimientos de evaluación.
	Asesoramiento y apoyo	Equipo de profesionales de apoyo que asesoran a profesores, funcionarios y estudiantes con y sin discapacidad.
	Programa de inclusión en prácticas profesionales, inserción laboral y seguimiento	Orientación a lugares de prácticas profesionales que sean inclusivos, inserción laboral y seguimiento de los egresados con discapacidad.
	Gestión de recursos responsables	Alojamiento, becas, materiales específicos de apoyo al estudio (notebook, regletas, etc.) y apoyos económicos y asistencia a viajes organizados.
	Unidad de salud	Acceso a servicio de salud y sanitarios.
	Accesibilidad física	Accesibilidad a la infraestructura.
	Accesibilidad a las comunicaciones	Accesibilidad a plataforma institucional.
	Promoción de valores inclusivos	Programas institucionales y campañas de promoción de los DDHH, ciudadanía y

		temáticas de género.
	Campañas de sensibilización	Campañas de sensibilización frente a las barreras que enfrentan las personas con discapacidad.
	Vincularse con las autoridades de la propia universidad	Vinculación con las autoridades de la propia universidad para informar.
	Vincularse con los programas de formación de la universidad	Vincularse con los programas de formación de la universidad para compartir información.
	Relaciones institucionales con el entorno	Vinculación con otras instituciones educativas u otras (salud, justicia, etc.) del contexto, para desarrollar trabajo colaborativo y de cooperación mutua.
	Vincularse con redes	Vincularse con redes regionales, nacionales e internacionales para compartir información, conocimientos, investigaciones y buenas prácticas.
	Actividades de extensión	Actividades de extensión para estudiantes con discapacidad (deportes, culturales, artísticas, charlas, ponencias, trabajo en redes, etc.)
	Censo de estudiantes con discapacidad	Dato numérico de la cantidad de personas con discapacidad al interior de la institución.
	Vínculos con el gobierno	Vínculos con el gobierno central y regional para compartir información y conocimientos a fin de beneficio mutuo.
	Conmemorar Día Internacional de la Discapacidad	Realizar actividades para conmemorar el Día Internacional de la Discapacidad en la institución y en la localidad.
	Trabajo de voluntariado	Promover grupos de voluntariados para trabajar con organizaciones de y para personas con discapacidad.
	Investigación e innovación	Desarrollo de investigaciones y sistematización de innovaciones respecto a los apoyos para estudiantes y personas con discapacidad.
	Evaluación del programa/servicio	Programa de seguimiento de los estudiantes y de la gestión de la Unidad a cargo del Programa.

Propuesta de la autora para analizar el proceso de inclusión educativa de los estudiantes universitarios con discapacidad, basada en Booth et al., (2002), Cullen (1994, en Dukes, 2001), Agencia (2003), Pérez (2010), SEP (2002), Ainscow et al., (2009), OCDE (2003) y CRES (2008), Hegarty, 1996.



UNIVERSIDAD DE LA SERENA
Proyecto DIULS N° PR-13221

**PAUTA PARA ENTREVISTA AL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO CON
DISCAPACIDAD**
(García, Urrutia y Carrera, 2014)

Estimado estudiante. Le agradecemos que se tome unos 20 a 30 minutos para contestar esta entrevista. El instrumento fue elaborado por un equipo de investigadores de la Universidad de La Serena a fin de conocer su opinión acerca de la inclusión de la universidad hacia los estudiantes con discapacidad. Por tal motivo no hay respuestas correctas.

El instrumento es confidencial.

Conteste con veracidad todos los ítems y preguntas, señalando la opción que mejor represente su opinión aunque éstos no se ajusten a su situación concreta.

Por razones asociadas a la investigación, en esta encuesta se utiliza el concepto discapacidad para referirse a personas que presentan minusvalía sensorial (ceguera o sordera), minusvalía física o motora.

Muchas gracias por su colaboración.

I PARTE: Complete con sus datos o marque una x donde corresponda.

1.1 Edad: _____ años

1.2 Sexo : _____ Masculino
 _____ Femenino

1.3 Ciudad de origen

_____ La Serena
_____ Coquimbo
_____ Otra ciudad de la IV Región ¿Cuál? _____
_____ Santiago de Chile
_____ Otra ciudad del país ¿Cuál? _____
_____ Extranjero

1.4 Carrera que cursa: _____

1.5 Año de ingreso a la Carrera de la Universidad de La Serena

_____ 2013
_____ 2012
_____ 2011
_____ 2010
_____ 2009
_____ Otro ¿Cuál? _____

1.6 Año que actualmente cursa en la carrera (puede ser aproximado):

- ☐ Primer año
- ☐ Segundo año
- ☐ Tercer año
- ☐ Cuarto año
- ☐ Quinto Año
- ☐ Otro ¿Cuál? _____

1.7 Puntaje de ingreso PSU (ponderado)

- ☐ Entre 500 y 550 puntos
- ☐ Entre 551 y 600 puntos
- ☐ Entre 601 y 650 puntos
- ☐ Entre 651 y 700 puntos
- ☐ Más de 700 puntos
- ☐ Ingreso especial sin PSU

1.8 Modalidad de colegio en que cursó su enseñanza media

- ☐ Municipal tradicional (Humanístico-científico)
- ☐ Municipal Técnico
- ☐ Municipal Educación para Jóvenes y Adultos
- ☐ Particular Subvencionado Tradicional
- ☐ Particular Subvencionado Tradicional de congregación religiosa
- ☐ Particular Subvencionado técnico
- ☐ Particular Subvencionado técnico de congregación religiosa
- ☐ Particular privado tradicional
- ☐ Particular privado de congregación religiosa

1.9 Zona en la cual cursó su educación media

- ☐ Urbana
- ☐ Rural

1.10 Respecto del tipo de estudiantes que atendía su institución escolar (Enseñanza Media)

- ☐ Atendía exclusivamente estudiantes con discapacidad
- ☐ Atendía algunos estudiantes con discapacidad
- ☐ Desconozco si existían otros estudiantes con discapacidad

1.11.- Respecto del proyecto institucional de su colegio (Enseñanza Media)

- ☐ Poseía proyecto de integración para personas con discapacidad
- ☐ No poseía proyecto de integración para personas con discapacidad
- ☐ Desconozco si poseía un proyecto de integración para personas con Discapacidad

1.12.- ¿Qué tipo de discapacidad presenta usted?

- ☐ _discapacidad visual
- ☐ _discapacidad auditiva
- ☐ _discapacidad motora
- ☐ _discapacidad visceral
- ☐ _discapacidad mental

1.13.- ¿Ha participado de alguna asociación de personas con discapacidad? ¿En cuál y cuánto tiempo?

1.14.- En tu familia ¿hay personas con discapacidad? ¿Cual?

II PARTE: Hacer las siguientes preguntas y grabar sus respuestas. Luego transcribirlas para su posterior análisis.

2.1.- ¿Qué me podrías contar acerca de tu experiencia en la etapa escolar, fue agradable o desagradable, por qué?

2.2.- ¿En qué nivel educacional (básica o media) te costó más integrarte, por qué?

2.3.- ¿Por qué te decidiste a estudiar en la universidad?

2.4.- ¿Alguien de tu familia te apoyo para estudiar en la universidad, quién?

2.5.- Tu universidad dispone de apoyos para los estudiantes con discapacidad, en qué consisten los apoyos?

2.6.- ¿Cuál ha sido la principal dificultad que has debido enfrentar en la Universidad?

2.7.- ¿Qué le aconsejarías a una persona con discapacidad si quiere estudiar en la universidad?

2.8.- ¿Qué le dirías tu a un profesor que debe trabajara con estudiantes con discapacidad?

2.9.- ¿Qué cosas debe adaptar un profesor para trabajar con un estudiante con discapacidad?

2.10.- ¿Cómo adaptan tus profesores las clases para que tu puedas aprender?

2.11.- La distribución de tu Universidad te permite acceder libremente por todo los recintos, por qué?

2.12.- Tu puedes participar de todas las actividades en tu universidad, por qué?

2.13.- Qué otras cosas debiera hacer tu universidad para favorecer la inclusión de estudiantes con discapacidad?

2.14.- ¿Te gustaría agregar algo más?



UNIVERSIDAD DE LA SERENA
Proyecto DIULS N° PR-13221

CUESTIONARIO PARA ESTUDIANTES
(García, Urrutia y Carrera, 2013)

Estimado estudiante. Le agradecemos que se tome unos 15 a 20 minutos para participar en esta encuesta. El instrumento fue elaborado por un equipo de investigadores de la Universidad de La Serena a fin de conocer su opinión acerca de la discapacidad. Por tal motivo no hay respuestas correctas.

El instrumento es confidencial y anónimo.

Conteste con veracidad todos los ítems, señalando la opción que mejor represente su opinión aunque éstos no se ajusten a su situación concreta.

Por razones asociadas a la investigación, en esta encuesta se utiliza el concepto discapacidad para referirse a personas que presentan minusvalía sensorial (ceguera o sordera), minusvalía física o motora.

Muchas gracias por su colaboración.

I PARTE: Complete con sus datos o marque una x donde corresponda.

1.1 Edad: _____ años

1.2 Sexo: _____ Masculino
 _____ Femenino

1.3 Facultad a la que usted pertenece
 _____ Ingeniería
 _____ Humanidades
 _____ Ciencias
 _____ Ciencias Sociales y Económicas

1.4 Ciudad de origen
 _____ La Serena
 _____ Coquimbo
 _____ Otra ciudad de la IV Región ¿Cuál? _____
 _____ Santiago de Chile
 _____ Otra ciudad del país ¿Cuál? _____
 _____ Extranjero

1.5 Carrera que cursa: _____

1.6 Año de ingreso a la Universidad de La Serena
 _____ 2013
 _____ 2012
 _____ 2011
 _____ 2010

☐ 2009
☐ Otro ¿Cuál? _____

1.7 Año que actualmente cursa en la carrera (puede ser aproximado):

☐ Primer año
☐ Segundo año
☐ Tercer año
☐ Cuarto año
☐ Quinto Año
☐ Otro ¿Cuál? _____

1.8 Puntaje de ingreso PSU (ponderado)

☐ Entre 500 y 550 puntos
☐ Entre 551 y 600 puntos
☐ Entre 601 y 650 puntos
☐ Entre 651 y 700 puntos
☐ Más de 700 puntos
☐ Ingreso especial sin PSU

1.9 Modalidad de colegio en que cursó su enseñanza media

☐ Municipal tradicional (Humanístico-científico)
☐ Municipal Técnico
☐ Municipal Educación para Jóvenes y Adultos
☐ Particular Subvencionado Tradicional
☐ Particular Subvencionado Tradicional de congregación religiosa
☐ Particular Subvencionado técnico
☐ Particular Subvencionado técnico de congregación religiosa
☐ Particular privado tradicional
☐ Particular privado de congregación religiosa

1.10 Zona en la cual cursó su educación media

☐ Urbana
☐ Rural

1.11 Respecto del tipo de estudiantes que atendía su institución escolar (Enseñanza Media)

☐ Atendía exclusivamente estudiantes sin discapacidad
☐ Atendía algunos estudiantes con discapacidad
☐ Desconozco si existían estudiantes con discapacidad

1.12 Respecto del proyecto institucional de su colegio (Enseñanza Media)

☐ Poseía proyecto de integración para personas con discapacidad
☐ No poseía proyecto de integración para personas con discapacidad
☐ Desconozco si poseía un proyecto de integración para personas con discapacidad

1.13 ¿Ha interactuado con alguna persona con discapacidad visual, motora y/o auditiva?

☐ Sí

¿Con quién? **(Puede marcar más de una)**

- ☐ Un familiar
- ☐ Un amigo fuera del colegio o universidad
- ☐ Un compañero de colegio (Enseñanza Media)
- ☐ Un compañero de universidad
- ☐ Otro ¿Cuál? _____

¿Qué tipo de discapacidad? **(Puede marcar más de una)**

- ☐ Visual
- ☐ Motora
- ☐ Auditiva
- ☐ Otra ¿Cuál? _____

☐ No

1.14 ¿Ha tenido usted acceso a información sobre discapacidad?

☐ Sí ¿Qué tipo de discapacidad? **(Puede marcar más de una)**

- ☐ Visual
- ☐ Motora
- ☐ Auditiva
- ☐ Otra ¿Cuál? _____

¿Dónde se ha informado? **(Puede marcar más de una)**

- ☐ Colegio (Enseñanza Media)
- ☐ Universidad
- ☐ Medios de información (Diarios, TV)
- ☐ Internet
- ☐ Agrupación (Asociación de personas con discapacidad)
- ☐ Información bibliográfica
- ☐ Otros ¿Cuáles? _____

¿Qué lo motivó a informarse sobre la discapacidad? **(Puede marcar más de una)**

- ☐ Por tareas académicas
- ☐ Por motivo de interés personal
- ☐ Otros ¿Cuáles? _____

☐ No

1.15 A su juicio, la Universidad de La Serena ¿Cuenta con algún tipo de apoyo hacia estudiantes con discapacidad?

☐ Sí ¿Qué tipo de apoyo? **(Puede marcar más de una)**

- ☐ Programa especial
- ☐ Infraestructura física
- ☐ Infraestructura tecnológica (Plataforma institucional)
- ☐ Apoyo académico específico por parte de docentes
- ☐ Otros ¿Cuáles? _____

☐ No

___ **No lo sé**

1.16 A su juicio, su carrera ¿Cuenta con algún tipo de apoyo hacia estudiantes con discapacidad?

___ **Sí** ¿Cuál? _____

___ **No**

___ **No lo sé**

II PARTE: Lea con atención las siguientes afirmaciones y marque con una **X** la opción que mejor represente su opinión. No se detenga demasiado en analizar su respuesta.

Las opciones de respuesta son las siguientes:

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo

		Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
1	En situación de trabajo, preferiría no realizar labores con personas que presenten discapacidad.					
2	Las personas con discapacidad pueden resolver conflictos interpersonales de manera satisfactoria.					
3	A los estudiantes con discapacidad se les dificulta pedirle apoyo a sus compañeros sin discapacidad.					
4	Si una persona presenta algún tipo de discapacidad significa que no se podrá desarrollar en forma integral.					
5	Las universidades no deben atender estudiantes con discapacidad.					
6	La discapacidad no es un impedimento para obtener un buen rendimiento académico.					
7	Frente a demostraciones de apoyo, los estudiantes con discapacidad tienen dificultades para exteriorizar gratitud.					
		Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
8	Las personas que presentan una discapacidad se caracterizan por tener					

	una personalidad equilibrada al igual que los demás.					
9	Los estudiantes con discapacidad pueden ser tan acogedores como otros compañeros sin discapacidad.					
10	No tomaría un electivo en el cual participaran estudiantes con discapacidad.					
11	Las habilidades académicas de los estudiantes con discapacidad son inferiores.					
12	Las personas con discapacidad presentan rencor frente a las personas que no presentan discapacidad.					
		Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
13	Me incomodaría compartir clases con personas que presentan algún tipo de discapacidad.					
14	Las personas con discapacidad pueden comunicarse asertivamente.					
15	El tratamiento de los contenidos en mi carrera, se vería afectado negativamente por la presencia de un compañero con discapacidad.					
16	Las personas con discapacidad sólo se relacionan bien con personas con discapacidad.					
17	Las personas con discapacidad tienen problemas para interactuar con personas sin discapacidad.					
18	Si tengo que preparar una disertación grupal, evitaría formar grupo con un compañero con discapacidad.					
19	Las personas con discapacidad se caracterizan por ser apáticos cuando se les ofrece ayuda.					
		Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
20	Un estudiante con discapacidad tendría dificultades para relacionarse con sus					

	compañeros.					
21	Si tuviera un compañero con discapacidad le ofrecería mi ayuda en materias académicas.					
22	Las personas con discapacidad pueden entablar relaciones satisfactorias con sus compañeros de trabajo.					
23	Un estudiante universitario con discapacidad se entendería sin problemas con el resto de los estudiantes.					
24	Las personas con discapacidad pueden desenvolverse en el plano social igual que las personas sin discapacidad.					
25	En eventos de carácter social, me produciría incomodidad encontrarme con personas que presenten discapacidad.					
26	Las personas con discapacidad pueden adaptarse a situaciones nuevas al igual que los demás.					
		Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
27	Las personas que presentan alguna discapacidad generalmente son menos constantes que las personas sin discapacidad.					
28	Frente a una persona con discapacidad, me siento incómodo.					
29	Las personas que presentan algún tipo de discapacidad son enfermas.					
30	Si tuviera un compañero con discapacidad, deberían realizar alguna acción que me permitiera informarme mejor acerca de la discapacidad.					
		Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
31	Las personas con discapacidad son tan capaces, como las demás personas, para enfrentar los problemas.					

32	Las personas con discapacidad presentan sentimientos de agrado al interactuar con personas sin discapacidad.					
33	Si dependiera de mí, evitaría interactuar con una persona discapacitada.					
34	Las personas con discapacidad pueden ser tan autónomas como las personas sin discapacidad.					
35	Mi carrera debería cumplir con las condiciones necesarias para permitir el ingreso de personas con discapacidad.					



UNIVERSIDAD DE LA SERENA
Proyecto DIULS N° PR-13221

CUESTIONARIO PARA ACADÉMICOS
(García, Urrutia y Carrera, 2013)

Estimado académico

En el marco de la investigación DIULS N° PR-1321, cuyo propósito es evaluar los factores que promueven la educación inclusiva para estudiantes universitarios con discapacidad, el equipo de investigación ha elaborado el siguiente instrumento a objeto de conocer su opinión acerca de esta temática. Le agradecemos que tome unos 15 a 20 minutos para participar en esta encuesta.

El instrumento es confidencial y anónimo.

Conteste todos los ítems, aunque éstos no se ajusten a su situación concreta, señalando la opción que mejor represente su opinión. Marque con una **X** o complete con sus datos, según corresponda.

Por razones asociadas a la investigación, en esta encuesta se utiliza el concepto discapacidad para referirse a personas que presentan minusvalía sensorial (ceguera o sordera), minusvalía física o motora.

Muchas gracias por su colaboración.

I PARTE: ANTECEDENTES PERSONALES

1.17 Sexo:

- ☐ Hombre
☐ Mujer

1.18 Tramo de edad:

- ☐ 20 a 30 años
☐ 30 a 40 años
☐ 40 a 50 años
☐ 50 a 60 años
☐ Más de 60 años

1.19 "Ciudad" de origen:

- ☐ La Serena
☐ Coquimbo
☐ Otra ciudad de la IV Región ¿Cuál? _____
☐ Santiago de Chile
☐ Otra ciudad del país ¿Cuál? _____
☐ Extranjero (país de origen) _____

1.20 Profesión _____

1.21 Grado académico

- ☐ Licenciado
- ☐ Magíster
- ☐ Doctor
- ☐ Posdoctorado

1.22 Institución de formación de pregrado:

- ☐ Estatal
- ☐ Privada Tradicional (no confesional)
- ☐ Privada confesional (Por ejemplo: Universidad Católica)
- ☐ Otra ¿Cuál? _____

1.23 Carrera en la cual imparte su asignatura (**Puede marcar más de una**):

Facultad de Ingeniería

- ☐ Arquitectura
- ☐ Ingeniería Civil
- ☐ Ingeniería Civil Ambiental
- ☐ Ingeniería Civil de Minas
- ☐ Ingeniería Civil Industrial
- ☐ Ingeniería Civil Mecánica
- ☐ Ingeniería de Ejecución en Mecánica
- ☐ Ingeniería de Ejecución en Minas
- ☐ Ingeniería en Alimentos
- ☐ Ingeniería en Construcción

Facultad de Humanidades

- ☐ Diseño (Mención Comunicación)
- ☐ Diseño (Mención Equipamiento)
- ☐ Licenciatura en Música
- ☐ Pedagogía en Castellano y Filosofía
- ☐ Pedagogía en Educación Diferencial
- ☐ Pedagogía en Educación General Básica
- ☐ Pedagogía en Educación Musical
- ☐ Pedagogía en Educación Parvularia
- ☐ Pedagogía en Inglés
- ☐ Psicología
- ☐ Traductor Inglés-Español

Facultad de Ciencias

- ☐ Enfermería
- ☐ Ingeniería Agronómica
- ☐ Ingeniería en Computación
- ☐ Kinesiología
- ☐ Licenciatura en Astronomía
- ☐ Licenciatura en Física
- ☐ Licenciatura en Matemáticas
- ☐ Licenciatura en Química
- ☐ Odontología
- ☐ Pedagogía en Biología y Ciencias Naturales
- ☐ Pedagogía en Matemáticas y Computación
- ☐ Pedagogía en Matemáticas y Física
- ☐ Pedagogía en Química y Ciencias Naturales
- ☐ Químico Laboratorista

Facultas de Ciencias Sociales y Económicas

- ☐ Auditoría
- ☐ Derecho
- ☐ Ingeniería Comercial
- ☐ Ingeniería en Administración de Empresas
- ☐ Pedagogía en Historia y Geografía
- ☐ Periodismo

1.24 Departamento al cual usted está adscrito:

- ☐ Agronomía
- ☐ Artes y Letras
- ☐ Arquitectura
- ☐ Biología Enfermería
- ☐ Ciencias Económicas y Empresariales
- ☐ Ciencias Sociales
- ☐ Derecho
- ☐ Odontología
- ☐ Educación
- ☐ Física
- ☐ Ingeniería en Alimentos
- ☐ Ingeniería en Obras Civiles
- ☐ Ingeniería en Minas
- ☐ Ingeniería Industrial
- ☐ Ingeniería Mecánica
- ☐ Kinesiología
- ☐ Matemáticas
- ☐ Música
- ☐ Psicología
- ☐ Química

1.25 Facultad a la que usted está adscrito:

- ☐ Ingeniería
- ☐ Humanidades
- ☐ Ciencias
- ☐ Ciencias Sociales y Económicas

1.26 Tipo de Jornada:

- ☐ Jornada Completa
- ☐ Media Jornada
- ☐ Horas

1.27 Años de docencia universitaria (aprox.):

_____ Años

1.28 ¿Usted presenta algún tipo de discapacidad?

☐ **Sí** ¿Qué tipo de discapacidad? (Puede marcar más de una opción)

☐ Visual

☐ Motora

☐ Auditiva

☐ Otra ¿Cuál? _____

☐ **No**

II PARTE: EXPERIENCIA CON LA DISCAPACIDAD

1.29 Experiencia con estudiantes universitarios con discapacidad:

☐ Con experiencia

Especifique el tipo de discapacidad

- ☐ Discapacidad visual
- ☐ Discapacidad auditiva
- ☐ Discapacidad motora
- ☐ Discapacidad física

☐ Sin experiencia

☐ No lo sé

1.30 ¿Ha interactuado fuera de la Universidad con alguna persona con discapacidad visual, motora y/o auditiva?

☐ Sí

¿Con quién? (Puede marcar más de una opción)

- ☐ Un familiar
- ☐ Un amigo fuera del colegio o universidad
- ☐ Un compañero de colegio (Enseñanza Media)
- ☐ Un compañero de universidad
- ☐ Otro ¿Cuál? _____

¿Qué tipo de discapacidad? (Puede marcar más de una opción)

- ☐ Visual
- ☐ Motora
- ☐ Auditiva
- ☐ Otra ¿Cuál? _____

☐ No

1.31 ¿Ha tenido usted acceso a información sobre discapacidad?

☐ Sí

¿Qué tipo de discapacidad? (Puede marcar más de una opción)

- ☐ Visual
- ☐ Motora
- ☐ Auditiva
- ☐ Otra ¿Cuál? _____

¿Dónde se ha informado? (Puede marcar más de una opción)

- ☐ Colegio (Enseñanza Media)
- ☐ Universidad
- ☐ Medios de información (Diarios, TV)
- ☐ Internet
- ☐ Agrupación (Asociación de personas con discapacidad)
- ☐ Información bibliográfica
- ☐ Otros ¿Cuáles? _____

¿Qué lo motivó a informarse sobre la discapacidad? (Puede marcar más de una opción)

☐ Por tareas académicas
☐ Por interés personal
☐ Otros ¿Cuáles? _____

☐ **No**

1.32 A su juicio, la Universidad de La Serena ¿cuenta con algún tipo de apoyo hacia estudiantes con discapacidad?

☐ **Sí** ¿Qué tipo de apoyo? **(Puede marcar más de una opción)**

☐ Programa especial
☐ Infraestructura física orientada a la discapacidad
☐ Infraestructura tecnológica (Plataforma institucional)
☐ Apoyo académico específico por parte de los académicos
☐ Otros ¿Cuáles? _____

☐ **No**

☐ **No lo sé**

1.33 A su juicio, ¿Cree usted que los estudiantes con discapacidad deben tener el mismo trato académico que los demás estudiantes?

☐ Sí
☐ No

1.34 A su juicio y en relación al ámbito académico ¿usted se siente capacitado para atender estudiantes con discapacidad?

☐ Sí
☐ No

1.35 ¿Estaría dispuesto a hacer modificaciones en la metodología y mecanismos de evaluación para atender estudiantes con discapacidad?

☐ Sí
☐ No

1.36 ¿Cree usted que las personas con discapacidad tienen derechos especiales?

☐ Sí
☐ No

1.37 Cree usted que la Universidad debiera implementar un programa de capacitación para funcionarios (académicos y no académicos) orientado a entregar herramientas para el trato con estudiantes en situación de discapacidad

☐ Sí
☐ No
☐ No lo sé

III PARTE: Lea con atención las siguientes afirmaciones y marque con una **X** la opción que mejor represente su opinión. No se detenga demasiado en analizar su respuesta.

Las opciones de respuesta son las siguientes:

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo

		Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
1	En el ámbito académico, preferiría no trabajar con estudiantes que presenten discapacidad.					
2	La discapacidad no es un impedimento para obtener un buen rendimiento académico en mi asignatura.					
3	A los estudiantes con discapacidad se les dificultaría pedirme apoyo frente a problemáticas de la asignatura.					
4	El buen rendimiento académico de un estudiante con discapacidad depende en parte del tipo de apoyo que yo pueda entregarle.					
5	Los estudiantes con discapacidad presentan dificultades para interactuar de forma autónoma en el plano social.					
6	El currículo de mi asignatura podría adaptarse a los requerimientos de estudiantes con discapacidad.					
		Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
7	Las habilidades académicas de los estudiantes con discapacidad son inferiores.					
8	Los estudiantes con discapacidad pueden desenvolverse en el plano social-académico igual que sus compañeros sin discapacidad.					
9	Si tengo que formar un equipo de investigación, evitaría incorporar estudiantes con discapacidad.					
10	A pesar del esfuerzo que los estudiantes discapacitados pongan en sus estudios, la mayoría no podrá rendir al mismo nivel que sus compañeros sin discapacidad.					

11	La infraestructura física de la universidad es adecuada para atender el desplazamiento de estudiantes con discapacidad.					
12	Los estudiantes que presentan algún tipo de discapacidad son enfermos.					
		Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
13	En eventos de carácter social, me produciría incomodidad interactuar con personas que presenten discapacidad.					
14	Los estudiantes con discapacidad pueden ser tan asertivos para resolver problemas, como las personas sin discapacidad.					
15	Los estudiantes con discapacidad pueden enfrentar diversas exigencias de la vida académica, al igual que sus compañeros sin discapacidad.					
16	Los estudiantes con discapacidad son capaces de desplazarse por la universidad sin problemas, con el debido apoyo técnico.					
17	El desarrollo de los contenidos de mi asignatura se vería afectado negativamente por la presencia de estudiantes con discapacidad.					
		Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
18	Los estudiantes con discapacidad pueden desarrollar interacciones sociales satisfactorias con sus profesores.					
19	Los estudiantes con discapacidad difícilmente podrán enfrentar los desafíos derivados de la vida académica.					
20	La universidad me provee información suficiente para entregar apoyo académico a los estudiantes con discapacidad.					
21	Si un estudiante presenta discapacidad significa que su vida académica no se podrá					

	desarrollar en forma integral.					
22	Frente a demostraciones de apoyo, los estudiantes con discapacidad tienen dificultades para exteriorizar gratitud.					
23	Si tuviera estudiantes con discapacidad les ofrecería mi ayuda en materia académica.					
24	Los estudiantes que presentan algún tipo de discapacidad son académicamente menos constantes que los estudiantes sin discapacidad.					
		Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
25	Si dependiera de mí, evitaría impartir docencia a estudiantes con discapacidad.					
26	No me incomodaría compartir asignatura con un profesor que presente algún tipo de discapacidad.					



UNIVERSIDAD DE LA SERENA
Proyecto DIULS N° PR-13221

CUESTIONARIO PARA FUNCIONARIOS

(García, Urrutia y Carrera, 2013)

Estimado funcionario

En el marco de la investigación DIULS N° PR-1321, cuyo propósito es evaluar los factores que promueven la educación inclusiva para estudiantes universitarios con discapacidad, el equipo de investigación ha elaborado el siguiente instrumento a objeto de conocer su opinión acerca de esta temática. Le agradecemos que tome unos 15 a 20 minutos para participar en esta encuesta.

El instrumento es confidencial y anónimo.

Conteste todos los ítems, aunque éstos no se ajusten a su situación concreta, señalando la opción que mejor represente su opinión. Marque con una **X** o complete con sus datos, según corresponda.

Por razones asociadas a la investigación, en esta encuesta se utiliza el concepto discapacidad para referirse a personas que presentan minusvalía sensorial (ceguera o sordera), minusvalía física o motora.

Muchas gracias por su colaboración.

I PARTE: ANTECEDENTES PERSONALES

1.38 Sexo:

☐ Hombre
☐ Mujer

1.39 Tramo de edad:

☐ 20 a 30 años
☐ 30 a 40 años
☐ 40 a 50 años
☐ 50 a 60 años
☐ Más de 60 años

1.40 "Ciudad" de origen

☐ La Serena
☐ Coquimbo
☐ Otra ciudad de la IV Región ¿Cuál? _____
☐ Santiago de Chile
☐ Otra ciudad del país ¿Cuál? _____
☐ Extranjero (país de origen) _____

1.41 Profesión u oficio _____

1.42 Cargo o función que desempeña:

- ☐ Secretaria(o)
 - ☐ Administrativo
 - ☐ Asistente Técnico
 - ☐ Auxiliar técnico
 - ☐ Auxiliar de servicio (aseo, jardinería, etc.)
 - ☐ Otro ¿Cuál? _____
-

1.43 Años de antigüedad en la Universidad:

- ☐ 1 a 5 años
- ☐ 5 a 10 años
- ☐ 10 a 20 años
- ☐ 20 a 30 años
- ☐ Más de 30 años

1.44 Unidad a la que usted está adscrito(a). (Si es necesario, puede marcar más de una)

☐ **Rectoría**

- ☐ Secretaría General
- ☐ Asesoría Jurídica
- ☐ Centro de Informática y Computación
- ☐ Relaciones Públicas, Protocolo y Comunicaciones
- ☐ Estudios Institucionales y de Planificación
- ☐ Oficina de Relaciones Internacionales
- ☐ Acreditación Institucional y de Carreras

☐ **Vicerrectoría Académica**

- ☐ Dirección de Docencia
- ☐ Dirección de Investigación
- ☐ Dirección de Servicios
- ☐ Dirección de Extensión
- ☐ Dirección de Postgrados y Postítulos

☐ **Vicerrectoría de asuntos económicos y administrativos**

- ☐ Dirección de Recursos Humanos
- ☐ Dirección de Finanzas
- ☐ Dirección de Servicios

☐ **Dirección de Asuntos Estudiantiles**

- ☐ Departamento de Salud
- ☐ Departamento de Bienestar estudiantil
- ☐ Departamento de Actividades Extracurriculares
- ☐ Departamento de Educación Física y Deportes

☐ **Facultad de Ingeniería**

☐ **Faculta de Humanidades**

☐ **Facultad de Ciencias**

☐ **Faculta de Ciencias Sociales y Económicas**

1.45 ¿Usted presenta algún tipo de discapacidad?

___ **Sí** ¿Qué tipo de discapacidad? (Puede marcar más de una opción)

___ Visual

___ Motora

___ Auditiva

___ Otra ¿Cuál? _____

___ **No**

II PARTE: EXPERIENCIA CON LA DISCAPACIDAD

1.46 Experiencia con estudiantes universitarios con discapacidad

___ Con experiencia

Especifique el tipo de discapacidad

___ Discapacidad visual

___ Discapacidad auditiva

___ Discapacidad motora

___ Discapacidad física

___ Sin experiencia

___ No lo sé

1.47 Fuera de la Universidad, ¿usted ha interactuado con alguna persona con discapacidad?

___ **Sí** ¿Con quién? (**Puede marcar más de una opción**)

___ Un familiar

___ Un amigo cercano

___ Un conocido

___ Otro ¿Cuál? _____

¿Qué tipo de discapacidad? (**Puede marcar más de una opción**)

___ Visual

___ Motora

___ Auditiva

___ Otra ¿Cuál? _____

___ **No**

1.48 ¿Ha tenido usted acceso a información sobre discapacidad?

___ **Sí** ¿Qué tipo de discapacidad? (Puede marcar más de una opción)

___ Visual

___ Motora

___ Auditiva

___ Otra ¿Cuál? _____

¿Dónde se ha informado? (Puede marcar más de una opción)

___ Colegio (Enseñanza Media)

___ Universidad

___ Medios de información (Diarios, TV)

- ☐ Internet
- ☐ Agrupación (Asociación de personas con discapacidad)
- ☐ Información bibliográfica
- ☐ Otros ¿Cuáles? _____

¿Qué lo motivó a informarse sobre la discapacidad? (Puede marcar más de una opción)

- ☐ Por tareas académicas
- ☐ Por interés personal
- ☐ Otros ¿Cuáles? _____

☐ **No**

1.49 A su juicio, la Universidad de La Serena ¿cuenta con algún tipo de apoyo hacia estudiantes con discapacidad?

☐ **Sí** ¿Qué tipo de apoyo? (Puede marcar más de una opción)

- ☐ Programa especial
- ☐ Infraestructura física orientada a la discapacidad
- ☐ Infraestructura tecnológica (Plataforma institucional)
- ☐ Apoyo académico específico por parte de los académicos
- ☐ Otros ¿Cuáles? _____

☐ **No**

☐ **No lo sé**

1.50 A su juicio, ¿Cree usted que los estudiantes con discapacidad deben tener el mismo trato en aspectos administrativos y de servicios que los demás estudiantes?

- ☐ Sí
- ☐ No

1.51 A su juicio y en relación al ámbito administrativo o de servicios ¿usted se siente capacitado para atender estudiantes con discapacidad?

- ☐ Sí
- ☐ No

1.52 ¿Estaría dispuesto a hacer modificaciones en el servicio que usted entrega para atender estudiantes con discapacidad?

- ☐ Sí
- ☐ No

1.53 ¿Cree usted que las personas con discapacidad tienen derechos especiales?

- ☐ Sí
☐ No

1.54 Cree usted que la Universidad debiera implementar un programa de capacitación para funcionarios (académicos y no académicos) orientado a entregar herramientas para el trato con estudiantes en situación de discapacidad

- ☐ Sí
☐ No
☐ No lo sé

III PARTE: Lea con atención las siguientes afirmaciones y marque con una **X** la opción que mejor represente su opinión. No se detenga demasiado en analizar su respuesta.
Las opciones de respuesta son las siguientes:

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo

		Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
1	Si en mi trabajo tuviera que atender a estudiantes con discapacidad les ofrecería mi ayuda.					
2	Si un estudiante presenta discapacidad significa que su vida universitaria no se podrá desarrollar en forma óptima.					
3	Los estudiantes con discapacidad se pueden relacionar de forma adecuada con los funcionarios de la universidad.					
4	Los estudiantes que presentan algún tipo de discapacidad son enfermos.					
5	Los estudiantes con discapacidad pueden realizar trámites administrativos al igual que sus compañeros sin discapacidad.					
		Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
6	No me incomodaría trabajar con un compañero de labores que presente algún tipo de discapacidad.					
7	En eventos de carácter social, me produciría incomodidad interactuar con					

	personas que presenten discapacidad.					
8	La infraestructura física de la universidad es adecuada para permitir el desplazamiento de estudiantes con discapacidad.					
9	En el marco del desempeño de mis funciones, podría atender sin problemas alguna demanda proveniente de un estudiante con discapacidad.					
10	Los estudiantes con discapacidad tendrán dificultades para enfrentar los desafíos de la vida universitaria.					
		Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
11	La unidad a la cual presto servicio, podría atender sin problemas a estudiantes con discapacidad.					
12	Un estudiante universitario con discapacidad se puede comunicar sin problemas con el resto de la comunidad universitaria.					
13	Si dependiera de mí, evitaría atender estudiantes con discapacidad.					
14	Frente a problemas de la vida universitaria, los estudiantes con discapacidad son capaces de solicitar ayuda.					
15	La universidad cuenta con medios adecuados para atender las necesidades de los estudiantes con discapacidad (sillas de rueda, rampas, etc.)					
		Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
16	Los estudiantes con discapacidad pueden enfrentar diversas exigencias de la vida universitaria, al igual que sus compañeros sin discapacidad.					
17	Frente a demostraciones de apoyo, los estudiantes con discapacidad tienen dificultades para dar las gracias.					
	La universidad provee información					

18	adecuada para entregar apoyo a estudiantes con discapacidad.					
19	Los estudiantes con discapacidad son capaces de desplazarse por la universidad sin problemas, con el debido apoyo.					
20	En situación de trabajo, no tendría problema en atender a estudiantes que presenten discapacidad.					

PILOTAJES ENCUESTA ESTUDIANTES, PROFESORES Y FUNCIONARIOS

Anexo 6

Escala Likert pilotaje estudiantes (35 ítems)

1	En situación de trabajo, preferiría no realizar labores con personas que presenten discapacidad.
2	Las personas con discapacidad pueden resolver conflictos interpersonales de manera satisfactoria.
3	A los estudiantes con discapacidad se les dificulta pedirles apoyo a sus compañeros sin discapacidad.
4	Si una persona presenta algún tipo de discapacidad significa que no se podrá desarrollar en forma integral.
5	Las universidades no deben atender estudiantes con discapacidad.
6	La discapacidad no es un impedimento para obtener un buen rendimiento académico.
7	Frente a demostraciones de apoyo, los estudiantes con discapacidad tienen dificultades para exteriorizar gratitud.

8	Las personas que presentan una discapacidad se caracterizan por tener una personalidad equilibrada al igual que los demás.
9	Los estudiantes con discapacidad pueden ser tan acogedores como otros compañeros sin discapacidad.
10	No tomaría un electivo en el cual participaran estudiantes con discapacidad.
11	Las habilidades académicas de los estudiantes con discapacidad son inferiores.
12	Las personas con discapacidad presentan rencor frente a las personas que no presentan discapacidad.

13	Me incomodaría compartir clases con personas que presentan algún tipo de discapacidad.
14	Las personas con discapacidad pueden comunicarse asertivamente.
15	El tratamiento de los contenidos en mi carrera, se vería afectado negativamente por la presencia de un compañero con discapacidad.
16	Las personas con discapacidad sólo se relacionan bien con personas con discapacidad.

17	Las personas con discapacidad tienen problemas para interactuar con personas sin discapacidad.
18	Si tengo que preparar una disertación grupal, evitaría formar grupo con un compañero con discapacidad.
19	Las personas con discapacidad se caracterizan por ser apáticos cuando se les ofrece ayuda.

20	Un estudiante con discapacidad tendría dificultades para relacionarse con sus compañeros.
21	Si tuviera un compañero con discapacidad le ofrecería mi ayuda en materias académicas.
22	Las personas con discapacidad pueden entablar relaciones satisfactorias con sus compañeros de trabajo.
23	Un estudiante universitario con discapacidad se entendería sin problemas con el resto de los estudiantes.
24	Las personas con discapacidad pueden desenvolverse en el plano social igual que las personas sin discapacidad.
25	En eventos de carácter social, me produciría incomodidad encontrarme con personas que presenten discapacidad.
26	Las personas con discapacidad pueden adaptarse a situaciones nuevas al igual que los demás.

27	Las personas que presentan alguna discapacidad generalmente son menos constantes que las personas sin discapacidad.
28	Frente a una persona con discapacidad, me siento incómodo.
29	Las personas que presentan algún tipo de discapacidad son enfermas.
30	Si tuviera un compañero con discapacidad, deberían realizar alguna acción que me permitiera informarme mejor acerca de la discapacidad.

31	Las personas con discapacidad son tan capaces, como las demás personas, para enfrentar los problemas.
32	Las personas con discapacidad presentan sentimientos de agrado al interactuar con personas sin discapacidad.
	Si dependiera de mí, evitaría interactuar con una persona discapacitada.

33	
34	Las personas con discapacidad pueden ser tan autónomas como las personas sin discapacidad.
35	Mi carrera debería cumplir con las condiciones necesarias para permitir el ingreso de personas con discapacidad.

Escala Likert pilotaje académico

1	En el ámbito académico, preferiría no trabajar con estudiantes que presenten discapacidad.
2	La discapacidad no es un impedimento para obtener un buen rendimiento académico en mi asignatura.
3	A los estudiantes con discapacidad se les dificultaría pedirme apoyo frente a problemáticas de la asignatura.
4	El buen rendimiento académico de un estudiante con discapacidad depende en parte del tipo de apoyo que yo pueda entregarle.
5	Los estudiantes con discapacidad presentan dificultades para interactuar de forma autónoma en el plano social.
6	El currículo de mi asignatura podría adaptarse a los requerimientos de estudiantes con discapacidad.

7	Las habilidades académicas de los estudiantes con discapacidad son inferiores.
8	Los estudiantes con discapacidad pueden desenvolverse en el plano social-académico igual que sus compañeros sin discapacidad.
9	Si tengo que formar un equipo de investigación, evitaría incorporar estudiantes con discapacidad.
10	A pesar del esfuerzo que los estudiantes discapacitados pongan en sus estudios, la mayoría no podrá rendir al mismo nivel que sus compañeros sin discapacidad.
11	La infraestructura física de la universidad es adecuada para atender el desplazamiento de estudiantes con discapacidad.
12	Los estudiantes que presentan algún tipo de discapacidad son enfermos.

13	En eventos de carácter social, me produciría incomodidad interactuar con personas que presenten discapacidad.
14	Los estudiantes con discapacidad pueden ser tan asertivos para resolver problemas, como las personas sin discapacidad.
15	Los estudiantes con discapacidad pueden enfrentar diversas exigencias de la vida académica,

	al igual que sus compañeros sin discapacidad.
16	Los estudiantes con discapacidad son capaces de desplazarse por la universidad sin problemas, con el debido apoyo técnico.
17	El desarrollo de los contenidos de mi asignatura se vería afectado negativamente por la presencia de estudiantes con discapacidad.

18	Los estudiantes con discapacidad pueden desarrollar interacciones sociales satisfactorias con sus profesores.
19	Los estudiantes con discapacidad difícilmente podrán enfrentar los desafíos derivados de la vida académica.
20	La universidad me provee información suficiente para entregar apoyo académico a los estudiantes con discapacidad.
21	Si un estudiante presenta discapacidad significa que su vida académica no se podrá desarrollar en forma integral.
22	Frente a demostraciones de apoyo, los estudiantes con discapacidad tienen dificultades para exteriorizar gratitud.
23	Si tuviera estudiantes con discapacidad les ofrecería mi ayuda en materia académica.
24	Los estudiantes que presentan algún tipo de discapacidad son académicamente menos constantes que los estudiantes sin discapacidad.

25	Si dependiera de mí, evitaría impartir docencia a estudiantes con discapacidad.
26	No me incomodaría compartir asignatura con un profesor que presente algún tipo de discapacidad.

Escala Likert pilotaje funcionarios

1	Si en mi trabajo tuviera que atender a estudiantes con discapacidad les ofrecería mi ayuda.
2	Si un estudiante presenta discapacidad significa que su vida universitaria no se podrá desarrollar en forma óptima.
3	Los estudiantes con discapacidad se pueden relacionar de forma adecuada con los funcionarios de la universidad.
4	Los estudiantes que presentan algún tipo de discapacidad son enfermos.
5	Los estudiantes con discapacidad pueden realizar trámites administrativos al igual que sus compañeros sin discapacidad.

6	No me incomodaría trabajar con un compañero de labores que presente algún tipo de discapacidad.
7	En eventos de carácter social, me produciría incomodidad interactuar con personas que presenten discapacidad.
8	La infraestructura física de la universidad es adecuada para permitir el desplazamiento de estudiantes con discapacidad.
9	En el marco del desempeño de mis funciones, podría atender sin problemas alguna demanda proveniente de un estudiante con discapacidad.
10	Los estudiantes con discapacidad tendrán dificultades para enfrentar los desafíos de la vida universitaria.

11	La unidad a la cual presto servicio, podría atender sin problemas a estudiantes con discapacidad.
12	Un estudiante universitario con discapacidad se puede comunicar sin problemas con el resto de la comunidad universitaria.
13	Si dependiera de mí, evitaría atender estudiantes con discapacidad.
14	Frente a problemas de la vida universitaria, los estudiantes con discapacidad son capaces de solicitar ayuda.
15	La universidad cuenta con medios adecuados para atender las necesidades de los estudiantes con discapacidad (sillas de rueda, rampas, etc.)
	Los estudiantes con discapacidad pueden enfrentar diversas exigencias de la vida

16	universitaria, al igual que sus compañeros sin discapacidad.
17	Frente a demostraciones de apoyo, los estudiantes con discapacidad tienen dificultades para dar las gracias.
18	La universidad provee información adecuada para entregar apoyo a estudiantes con discapacidad.
19	Los estudiantes con discapacidad son capaces de desplazarse por la universidad sin problemas, con el debido apoyo.
20	En situación de trabajo, no tendría problema en atender a estudiantes que presenten discapacidad.



UNIVERSIDAD DE LA SERENA
Proyecto DIULS N° PR-13221

Anexo 9

PAUTA PARA EVALUAR ACCESIBILIDAD FÍSICA (García, Bonilla y Rojas, 2014)

I.- Identificación del Campus

Nombre del Campus.....
Dirección.....
Detallar edificios y dependencias que componen el Campus:.....
.....
.....

I.- Entrada principal

Objeto a evaluar	Características a evaluar	Si	No	Especifique (foto)
Rampa Longitud máxima de los tramos menor o igual a 6 m Tramos de tramo doble con descansos intermedios de 150 x 150 cm	Existe rampa de acceso			
	La rampa mide entre 90 y 120cm de ancho			
	Si su rampa mide 2 metros, posee una pendiente de 12%			
	Si su rampa mide más de 2 metros, posee una pendiente del 8%			
	La rampa está construida por un material liso, antideslizante y sin rugosidades			
	Existen cambios de texturas al inicio y final de la rampa, para detectar el cambio de nivel			
	La rampa tiene un espacio libre de 150cmx150cm anterior a la rampa			
	Si la rampa termina frente a una puerta: El espacio es plano y sin pendiente			
	Si la rampa termina frente a una puerta: Tiene un espacio libre de 150cmx150cm sin contar la longitud del barrido de la puerta			

	La rampa cuenta con un pasamanos			
Pasamanos Prolongación reglamentaria del pasamanos de 30 cm antes del tramo de la rampa	El pasamanos superior está a una altura de 95cm			
	El pasamanos central está a una altura de 75 cm			
	El pasamano inferior posee una altura de 10 a 20 cm.			
	El pasamanos posee un diámetro entre los 3,5 a 4,5 cm			
	Si el pasamanos está ubicado al lado de un muro; este está a 5 cm de la pared			
	El pasamanos comienza antes de la pendiente y termina después de la pendiente			
	El pasamanos está hecho de un material que permanece a una temperatura estable a pesar de las condiciones climáticas			

II.-Acceso al edificio

Objeto a evaluar	Características a evaluar	Si	No	Especifique
Puerta Distancia libre anterior a la puerta de 150 x 150; retirada de la línea municipal; tipo de puerta (vaivén, batiente, etc); material(si es de vidrio, posee franja traslúcida a 1 m de altura); posee faja protectora en la base de 40 cm, si es vaivén posee granja de vidrio que permita ver para el otro lado,; tiene barral antipánico	La puerta mide 80cm de ancho			
	La manera de accionar la puerta está dada por una manilla			
	La puerta se abre en 90° como mínimo			
	La manilla de la puerta está ubicada a 95cm del suelo			
	La puerta abre hacia el exterior			
	Si la puerta es corredera: posee un tirador en forma vertical una altura de 95cm			
Pasillo si poseen más de 20 m tienen	El pasillo posee un diámetro de 150 cm			

ensanches que permitan el giro da la silla	Existe textura que indique cambio de sentido en el pasillo			
	Existen objetos que sobresalgan más de 20cm de la pared			
Elevador posee señal luminosa y sonora; posee teléfono de emergencia, botón de alarma	El elevador posee un espacio mínimo de 110x140cm o de 200x140cm			
	La puerta del ascensor posee un espacio mínimo de 110cm			
	Los botones de comando están ubicados a una altura de 90 o 120 cm			
	Los botones de comando están alejados 40cm de las esquinas del ascensor			
	Los botones de comando están ubicados de forma horizontal			
	La numeración y las anotaciones poseen un diámetro de mínimo 2cm			
	La numeración y las anotaciones están en sobresaliente, contrastado y en braille			
	El sensor de movimiento está ubicado a 20 y a 80cm de altura			
	El ascensor pose pasamanos alrededor de la cabina			
	El pasamanos de la cabina tiene 4cm de diámetro, está a una altura de 90 cm y separado 5 cm de la pared			
	La cabina esta al mismo nivel del suelo			
	La cabina y el suelo están separados en 1,5 cm máx.			

III.- Acceso a salas (completar una por cada sala del campus)

Objeto a evaluar	Características a evaluar	Si	No	Especifique
------------------	---------------------------	----	----	-------------

Puerta Distancia libre anterior a la puerta de 150 x 150; retirada de la línea municipal; tipo de puerta (vaivén, batienete, etc); material(si es de vidrio, posee franja traslucida a 1 m de altura); posee faja protectora en la base de 40 cm, si es vaivén posee granja de vidrio que permita ver para el otro lado,; tiene barral antipánico	La puerta mide 80cm de ancho la manera de accionar la puerta está dada por una manilla			
	La puerta se abre en 90° como mínimo			
	La manilla de la puerta está ubicada a 95cm del suelo			
	La puerta abre hacia el exterior			
	Si la puerta es corredera: posee un tirador en forma vertical una altura de 95cm			
	Las ventanas están a una altura entre 80 y 100cm			
Ventanas altura de las ventanas menor a 1 / 0.90 m	La ventana es abatible, corredera horizontal, pivote horizontal, pivote vertical o abisagrado			
	El herraje de las ventanas se acciona a través de mecanismos de presión o palanca			
Sillas	Poseen una altura de 45cm			
	Posee apoyo de brazos			
	Posee respaldo			
	Existe silla para zurdos buscar porcentaje internacional			
	Existe silla para zurdos buscar porcentaje internacional			
Mesa	Posee una altura de 75 a80 cm.			

	Posee un espacio libre inferior a 70cm			
	Posee un ancho de 80 cm.			
	La luz artificial está dispuesta en una serie de luminarias alineadas en el techo o pared			
	Todas las luminarias se encuentran situadas a la misma altura			
	Las mesas cuentan con lámparas orientables			
	La luz natural proviene de ventanas o superficies acristaladas			
	Las ventanas se encuentran situadas en las paredes laterales o en el fondo del pasillo			
	Las ventanas poseen cortinas o persianas			

IV.- Baños del recinto (completar una por cada baño del campus)

Objeto a evaluar	Características a evaluar	Si	No	Especifique
Rampa Longitud máxima de los tramos menor o igual a 6 m Tramos de tramo doble con descansos intermedios de 150 x 150 cm	Existe rampa de acceso			
	La rampa mide entre 90 y 120cm de ancho			
	Si su rampa mide 2 metros, posee una pendiente de 12%			
	Si su rampa mide más de 2 metros, posee una pendiente del 8%			
	La rampa está construida por un material liso, antideslizante y sin rugosidades			
	Existen cambios de texturas al inicio y final de la rampa, para detectar el cambio de nivel			
	La rampa tiene un espacio libre de 150cmx150cm			

	anterior a la rampa			
	Si la rampa termina frente a una puerta: El espacio es plano y sin pendiente			
	Si la rampa termina frente a una puerta: Tiene un espacio libre de 150cmx150cm sin contar la longitud del barrido de la puerta			
	La rampa cuenta con un pasamanos			
Pasamanos	El pasamanos superior está a una altura de 95cm			
	El pasamanos central está a una altura de 75 cm			
	El pasamano inferior posee una altura de 10 a 20 cm.			
	El pasamanos posee un diámetro entre los 3,5 a 4,5 cm			
	Si el pasamanos está ubicado al lado de un muro; este está a 5 cm de la pared			
	El pasamanos comienza antes de la pendiente y termina después de la pendiente			
	El pasamanos esta echo de un material que permanece a una temperatura estable a pesar de las condiciones climáticas			
Puerta Distancia libre anterior a la puerta de 150 x 150; retirada de la línea municipal; tipo de puerta (vaivén, batiente, etc); material(si es de vidrio, posee franja traslucida a 1 m de altura); posee faja protectora en la base de 40 cm, si es vaivén posee	La puerta mide 80cm de ancho			
	la manera de accionar la puerta está dada por una manilla			
	La puerta se abre en 90° como mínimo			
	La manilla de la puerta está ubicada a 95cm del suelo			
	La puerta abre hacia el exterior			
	Si la puerta es corredera:			

granja de vidrio que permita ver para el otro lado,; tiene barral antipánico Dispone de cartel que identifique sanitario para discapacitados	posee un tirador en forma vertical una altura de 95cm			
Espacio interior Espacio interior mínimo de 3.20 x 2.25 m para permitir el giro de la silla y la transferencia	Posee un espacio de 150 cm de diámetro			
Piso	El piso es de un material antideslizante			
Inodoro	El inodoro tiene el plano de asiento situado a 45 cm del suelo.			
	Posee un espacio de 80cm a cada lado del inodoro			
Barras	Posee barras de apoyo			
	Posee barra abatible			
	La barra de apoyo y la abatible se ubican a 40cm del inodoro y a 75 cm de altura			
	El diámetro de cada barra es de 3,5cm			
Lavamanos	Posee un altura libre inferior de 70cm			
	Posee una altura máx. de 80cm			
	El lavamanos se encuentra adosado a la pared			
	El lavamanos posee una grifería de monocomando			
Espejo	Está ubicado a 90cm del suelo			
	Posee algún tipo de inclinación			
Basurero	Está ubicado al lado del inodoro			

Jabonera	Está ubicada a 40cm del lavamanos			
Papel higiénico	Posee una altura máxima de 80cm			
	Está ubicado a 40cm del inodoro			
	Posee una altura máxima de 80cm			

V.- Biblioteca

Objeto a evaluar	Características a evaluar	Si	No	Especifique
Rampa Longitud máxima de los tramos menor o igual a 6 m Tramos de tramo doble con descansos intermedios de 150 x 150 cm	Existe rampa de acceso			
	La rampa mide entre 90 y 120cm de ancho			
	Si su rampa mide 2 metros, posee una pendiente de 12%			
	Si su rampa mide más de 2 metros, posee una pendiente del 8%			
	La rampa está construida por un material liso, antideslizante y sin rugosidades			
	Existen cambios de texturas al inicio y final de la rampa, para detectar el cambio de nivel			
	La rampa tiene un espacio libre de 150cmx150cm anterior a la rampa			
	Si la rampa termina frente a una puerta: El espacio es plano y sin pendiente			
	Si la rampa termina frente a una puerta: Tiene un espacio libre de 150cmx150cm sin contar la longitud del barrido de la puerta			
	La rampa cuenta con un pasamanos			
Pasamanos	El pasamanos superior está a			

	una altura de 95cm			
	El pasamanos central está a una altura de 75 cm			
	El pasamano inferior posee una altura de 10 a 20 cm.			
	El pasamanos posee un diámetro entre los 3,5 a 4,5 cm			
	Si el pasamanos está ubicado al lado de un muro; este está a 5 cm de la pared			
	El pasamanos comienza antes de la pendiente y termina después de la pendiente			
	El pasamanos esta echo de un material que permanece a una temperatura estable a pesar de las condiciones climáticas			
Puerta Distancia libre anterior a la puerta de 150 x 150; retirada de la línea municipal; tipo de puerta (vaivén, batiente, etc); material(si es de vidrio, posee franja traslucida a 1 m de altura); posee faja protectora en la base de 40 cm, si es vaivén posee granja de vidrio que permita ver para el otro lado,; tiene barral antipánico	La puerta mide 80cm de ancho			
	la manera de accionar la puerta está dada por una manilla			
	La puerta se abre en 90° como mínimo			
	La manilla de la puerta está ubicada a 95cm del suelo			
	La puerta abre hacia el exterior			
	Si la puerta es corredera: posee un tirador en forma vertical una altura de 95cm			
Pasillo	El pasillo posee un diámetro de 150 cm			
	Existe textura que indique cambio de sentido en el pasillo			
	Existen objetos que sobresalgan más de 20cm de la pared			
Elevador	El elevador posee un espacio mínimo de 110x140cm o de			

	200x140cm			
	La puerta del ascensor posee un espacio mínimo de 110cm			
	Los botones de comando están ubicados a una altura de 90 o 120 cm			
	Los botones de comando están alejados 40cm de las esquinas del ascensor			
	Los botones de comando están ubicados de forma horizontal			
	La numeración y las anotaciones poseen un diámetro de mínimo 2cm			
	La numeración y las anotaciones están en sobresaliente, contrastado y en braille			
	El sensor de movimiento está ubicado a 20 y a 80cm de altura			
	El ascensor pose pasamanos alrededor de la cabina			
	El pasamanos de la cabina tiene 4cm de diámetro, está a una altura de 90 cm y separado 5 cm de la pared			
	La cabina esta al mismo nivel del suelo			
	La cabina y el suelo están separados en 1,5 cm max.			

VI.- Baño biblioteca (una por cada biblioteca del campus)

Objeto a evaluar	Características a evaluar	Si	No	Especifique
Rampa Longitud máxima de los tramos menor o igual a 6 m Tramos de tramo doble con descansos intermedios de 150 x 150 cm	Existe rampa de acceso			
	La rampa mide entre 90 y 120cm de ancho			
	Si su rampa mide 2 metros, posee una pendiente de 12%			
	Si su rampa mide más de 2 metros, posee una pendiente del 8%			
	La rampa está construida por			

	un material liso, antideslizante y sin rugosidades			
	Existen cambios de texturas al inicio y final de la rampa, para detectar el cambio de nivel			
	La rampla tiene un espacio libre de 150cmx150cm anterior a la rampa			
	Si la rampa termina frente a una puerta: El espacio es plano y sin pendiente			
	Si la rampa termina frente a una puerta: Tiene un espacio libre de 150cmx150cm sin contar la longitud del barrido de la puerta			
	La rampa cuenta con un pasamanos			
Pasamanos	El pasamanos superior está a una altura de 95cm			
	El pasamanos central está a una altura de 75 cm			
	El pasamano inferior posee una altura de 10 a 20 cm.			
	El pasamanos posee un diámetro entre los 3,5 a 4,5 cm			
	Si el pasamanos está ubicado al lado de un muro; este está a 5 cm de la pared			
	El pasamanos comienza antes de la pendiente y termina después de la pendiente			
	El pasamanos esta echo de un material que permanece a una temperatura estable a pesar de las condiciones climáticas			
Puerta Distancia libre anterior a la puerta de 150 x 150; retirada de la línea	La puerta mide 80cm de ancho			
	la manera de accionar la puerta está dada por una manilla			

municipal; tipo de puerta (vaivén, batiente, etc); material(si es de vidrio, posee franja traslucida a 1 m de altura); posee faja protectora en la base de 40 cm, si es vaivén posee granja de vidrio que permita ver para el otro lado,; tiene barral antipánico				
	La puerta se abre en 90° como mínimo			
	La manilla de la puerta está ubicada a 95cm del suelo			
	La puerta abre hacia el exterior			
	Si la puerta es corredera: posee un tirador en forma vertical una altura de 95cm			
Espacio interior	Posee un espacio de 150 cm de diámetro			
Piso	El piso es de un material antideslizante			
Inodoro	El inodoro tiene el plano de asiento situado a 45 cm del suelo.			
	Posee un espacio de 80cm a cada lado del inodoro			
Barras	Posee barras de apoyo			
	Posee barra abatible			
	La barra de apoyo y la abatible se ubican a 40cm del inodoro y a 75 cm de altura			
	El diámetro de cada barra es de 3,5cm			
Lavamanos	Posee un altura libre inferior de 70cm			
	Posee una altura max. de 80cm			
	El lavamanos se encuentra adosado a la pared			
	El lavamanos posee una grifería de monocomando			
Espejo	Está ubicado a 90cm del suelo			
	Posee algún tipo de inclinación			

Basurero	Está ubicado al lado del inodoro			
Jabonera	Está ubicada a 40cm del lavamanos			
Papel higiénico	Posee una altura máxima de 80cm			
	Está ubicado a 40cm del inodoro			
	Posee una altura máxima de 80cm			

VII.- iluminación del recinto

Objeto a evaluar	Características a evaluar	Si	No	Especifique
Luz artificial	La luz artificial está dispuesta en una serie de luminarias alineadas en el techo o pared			
	Todas las luminarias se encuentran situadas a la misma altura			
	Las mesas cuentan con lámparas orientables			
Luz natural	La luz natural proviene de ventanas o superficies acristaladas			
	Las ventanas se encuentran situadas en las paredes laterales o en el fondo del pasillo			
	Las ventanas poseen cortinas o persianas			

VIII.- Equipamiento de la biblioteca

Objeto a evaluar	Características a evaluar	Si	No	Especifique
Zona antirrobo	Supone un obstáculo para la circulación de personas con discapacidad			
	Interfiere con dispositivos electromagnéticos personales (marcapasos, audífono, etc)			
Depósito de objetos personales	Posee pecheros a 90 cm.			
	Los casilleros cuentan con un hueco de 25 a 30 cm en la parte inferior (permite el acercamiento de la silla de ruedas)			
	Existen casilleros reservados a una altura de 80 cm del suelo			
	Existen casilleros con llaves de fácil manejo			

IX.- Zona de informaciones

Objeto a evaluar	Características a evaluar	Si	No	Especifique
Los mostradores y puntos de información tipo de letra contraste figura fondo, color de la señalética, información visual, en braille y sonora, aro magnético	Los mostradores se sitúan a una altura máxima de 110cm			
	Existen mostradores a una altura de 80 cm (para el apoyo de libros y relleno de fichas)			

X.- zona de consultas

Objeto a evaluar	Características a evaluar	Si	No	Especifique
Mesas	Existen mesas de altura regulable			
	Las mesas fijas se encuentran a una altura máxima de 82cm del suelo			
Equipos informativos	La pantalla es tamaño grande, un mínimo de 19"			
	Los equipos permiten la utilización de tecnología bluetooth			
	Existen teclados con caracteres ampliados			

XI.- Zona de lectura

Objeto a evaluar	Características a evaluar	Si	No	Especifique
Mesas	Existen mesas de altura regulable			
	Las mesas fijas se encuentran a una altura máxima de 82cm del suelo			
	Las mesas cuentan con lámparas orientables			
	Las mesas cuentan con atriles de sobremesa			
	Existen puestos regulables en altura			
Acceso a internet	Algunos equipos cuentan con software específicos para ser utilizados por personas con discapacidad			
	El equipo cuenta con un programa amplificador de caracteres			
	El equipo cuenta con un programa de síntesis de voz			
	El equipo cuenta con webcam			
	El equipo posee todos sus accesorios (teclado, mouse, parlantes, etc)			

XII.-Zona de estanterías

Objeto a evaluar	Características a evaluar	Si	No	Especifique
Estantería	La última balda ha de tener una altura inferior a 1,50 m.			
	El espacio entre estanterías permite la circulación de usuarios de silla de ruedas y el acercamiento frontal a las baldas.			
	Existe señalización, disponiendo los rótulos a una altura y un tamaño adecuados e incluyendo información en braille.			

XIII. Casino del recinto (una por cada casino del campus)

1.1Entrada principal

Objeto a evaluar	Características a evaluar	Si	No	Especifique
Rampa	Existe rampa de acceso			
	La rampa mide entre 90 y 120cm de ancho			
	Si su rampa mide 2 metros, posee una pendiente de 12%			
	Si su rampa mide más de 2 metros, posee una pendiente del 8%			
	La rampa está construida por un material liso, antideslizante y sin rugosidades			
	Existen cambios de texturas al inicio y final de la rampa, para detectar el cambio de nivel			
	La rampla tiene un espacio libre de 150cmx150cm anterior a la rampa			
	Si la rampa termina frente a una puerta: El espacio es plano y sin pendiente			
	Si la rampa termina frente a una puerta: Tiene un espacio			

	libre de 150cmx150cm sin contar la longitud del barrido de la puerta			
	La rampa cuenta con un pasamanos			
Pasamanos	El pasamanos superior está a una altura de 95cm			
	El pasamanos central está a una altura de 75 cm			
	El pasamano inferior posee una altura de 10 a 20 cm.			
	El pasamanos posee un diámetro entre los 3,5 a 4,5 cm			
	Si el pasamanos está ubicado al lado de un muro; este está a 5 cm de la pared			
	El pasamanos comienza antes de la pendiente y termina después de la pendiente			
	El pasamanos esta echo de un material que permanece a una temperatura estable a pesar de las condiciones climáticas			

1.2 Acceso al comedor

Objeto a evaluar	Características a evaluar	Si	No	Especifique
Puerta Distancia libre anterior a la puerta de 150 x 150; retirada de la línea municipal; tipo de puerta (vaivén, batiente, etc); material(si es de vidrio, posee franja traslucida a 1 m de altura); posee faja protectora en la base de 40 cm, si es vaivén posee granja de vidrio que permita ver para el otro lado,; tiene barral antipánico	La puerta mide 80cm de ancho			
	la manera de accionar la puerta está dada por una manilla			
	La puerta se abre en 90° como mínimo			
	La manilla de la puerta está ubicada a 95cm del suelo			
	La puerta abre hacia el exterior			
	Si la puerta es corredera: posee un tirador en forma vertical una altura de 95cm			
Pasillo	El pasillo posee un diámetro			

	de 150 cm			
	Existe textura que indique cambio de sentido en el pasillo			
	Existen objetos que sobresalgan más de 20cm de la pared			
Elevador	El elevador posee un espacio mínimo de 110x140cm o de 200x140cm			
	La puerta del ascensor posee un espacio mínimo de 110cm			
	Los botones de comando están ubicados a una altura de 90 o 120 cm			
	Los botones de comando están alejados 40cm de las esquinas del ascensor			
	Los botones de comando están ubicados de forma horizontal			
	La numeración y las anotaciones poseen un diámetro de mínimo 2cm			
	La numeración y las anotaciones están en sobresaliente, contrastado y en braille			
	El sensor de movimiento está ubicado a 20 y a 80cm de altura			
	El ascensor pose pasamanos alrededor de la cabina			
	El pasamanos de la cabina tiene 4cm de diámetro, está a una altura de 90 cm y separado 5 cm de la pared			
	La cabina esta al mismo nivel del suelo			
	La cabina y el suelo están separados en 1,5 cm max.			

1.3 Mobiliario del recinto

Objeto a evaluar	Características a evaluar	Si	No	Especifique
Mesa	Posee una altura de 75 a 80cm			
	Posee un espacio libre inferior a 70cm			
	Posee un ancho de 80cm			
Sillas	Poseen una altura de 45 cm			
	Posee respaldo			
	Posee apoya brazos			
Barra de entrega de alimentos espacio libre inferior de cm o mas	Posee una altura mínima de 40 cm y max. 90 cm			

1.4 Baño del recinto

Objeto a evaluar	Características a evaluar	Si	No	Especifique
Rampa	Existe rampa de acceso			
	La rampa mide entre 90 y 120cm de ancho			
	Si su rampa mide 2 metros, posee una pendiente de 12%			
	Si su rampa mide más de 2 metros, posee una pendiente del 8%			
	La rampa está construida por un material liso, antideslizante y sin rugosidades			
	Existen cambios de texturas al inicio y final de la rampa, para detectar el cambio de nivel			
	La rampla tiene un espacio libre de 150cmx150cm anterior a la rampa			
	Si la rampa termina frente a una puerta: El espacio es plano y sin pendiente			
	Si la rampa termina frente a una puerta: Tiene un espacio libre de 150cmx150cm sin			

	contar la longitud del barrido de la puerta			
	La rampa cuenta con un pasamanos			
Pasamanos	El pasamanos superior está a una altura de 95cm			
	El pasamanos central está a una altura de 75 cm			
	El pasamano inferior posee una altura de 10 a 20 cm.			
	El pasamanos posee un diámetro entre los 3,5 a 4,5 cm			
	Si el pasamanos está ubicado al lado de un muro; este está a 5 cm de la pared			
	El pasamanos comienza antes de la pendiente y termina después de la pendiente			
	El pasamanos esta echo de un material que permanece a una temperatura estable a pesar de las condiciones climáticas			
Puerta	La puerta mide 80cm de ancho			
	la manera de accionar la puerta está dada por una manilla			
	La puerta se abre en 90° como mínimo			
	La manilla de la puerta está ubicada a 95cm del suelo			
	La puerta abre hacia el exterior			
	Si la puerta es corredera: posee un tirador en forma vertical una altura de 95cm			
espacio interior	Posee un espacio de 150 cm de diámetro			
Piso	El piso es de un material antideslizante			

Inodoro	El inodoro tiene el plano de asiento situado a 45 cm del suelo.			
	Posee un espacio de 80cm a cada lado del inodoro			
Barras	Posee barras de apoyo			
	Posee barra abatible			
	La barra de apoyo y la abatible se ubican a 40cm del inodoro y a 75 cm de altura			
	El diámetro de cada barra es de 3,5cm			
Lavamanos	Posee un altura libre inferior de 70cm			
	Posee una altura máx. de 80cm			
	El lavamanos se encuentra adosado a la pared			
	El lavamanos posee una grifería de monocomando			
Espejo	Está ubicado a 90cm del suelo			
	Posee algún tipo de inclinación			
Basurero	Está ubicado al lado del inodoro			
Jabonera	Está ubicada a 40cm del lavamanos			
Papel higiénico	Posee una altura máxima de 80cm			
	Está ubicado a 40cm del inodoro			
	Posee una altura máxima de 80cm			

XIV.- Estacionamiento del recinto (uno por cada estacionamiento del campus)

Objeto a evaluar	Característica del objeto a evaluar	Si	No	especifique
Estacionamiento Para personas con discapacidad señalizado en el solado y mediante seña vertical; cantidad de estacionamientos especiales según cantidad de modulos comunes (1 cada 20)	Posee 360 cm de ancho x 500cm de largo			
	Está señalizado con el símbolo de accesibilidad			
Rampa de acceso a vereda cercana al módulo de estacionamiento especial	Se encuentra cerca de los accesos principales			
	Posee un circuito que llegue hasta las dependencias del recinto			
	Si su estacionamiento es paralelo a la calzada: posee un espacio mínimo de 110 cm antes de la calzada			
	Si su estacionamiento es perpendicular o diagonal a la calzada: Existe un espacio mínimo de 110cm entre estacionamiento			
	El estacionamiento es exclusivo para personas con discapacidad			

XV.- Teatros, auditorios y anfiteatros

Objeto a evaluar	Características del objeto a evaluar	Si	No	Especifique
Estacionamiento	Posee 360 cm de ancho x 500cm de largo			
	Está señalizado con el símbolo de accesibilidad			
	Se encuentra cerca de los accesos principales			
	Posee un circuito que llegue hasta la entrada principal del recinto			
Rampa	Existe rampa de acceso			
	La rampa mide entre 90 y 120cm de ancho			
	Si su rampa mide 2 metros, posee una pendiente de 12%			

	Si su rampa mide más de 2 metros, posee una pendiente del 8%			
	La rampa está construida por un material liso, antideslizante y sin rugosidades			
	Existen cambios de texturas al inicio y final de la rampa, para detectar el cambio de nivel			
	La rampla tiene un espacio libre de 150cmx150cm anterior a la rampa			
	Si la rampa termina frente a una puerta: El espacio es plano y sin pendiente			
	Si la rampa termina frente a una puerta: Tiene un espacio libre de 150cmx150cm sin contar la longitud del barrido de la puerta			
	La rampa cuenta con un pasamanos			
Pasamanos	El pasamanos superior está a una altura de 95cm			
	El pasamanos central está a una altura de 75 cm			
	El pasamano inferior posee una altura de de 10 a 20 cm.			
	El pasamanos posee un diámetro entre los 3,5 a 4,5 cm			
	Si el pasamanos está ubicado al lado de un muro; este está a 5 cm de la pared			
	El pasamanos comienza antes de la pendiente y termina después de la pendiente			
	El pasamanos esta echo de un material que permanece a una temperatura estable a pesar de las condiciones climáticas			
Pasillos interiores	Deben tener un ancho			

	mínimo de 90cm y libre de peldaños			
	Existen franjas de luces en ambos bordes del pasillo de acceso y en los bordes de escalones y pendientes			
Espacios para sillas de ruedas	Existen espacios para sillas de ruedas			
	Están ubicados al costado de las líneas de asientos			
	Están ubicados de forma aleatoria			
	Poseen un espacio de 85x120cm			
	El espacio que fue generado para la silla de ruedas es plano y antideslizante			
Escenario (ancho mínimo de rampas 1.10 m)	Posee una rampa de un ancho de 90 cm con una pendiente máxima de 10%			

XV.- Acceso a oficinas principales

Objeto a evaluar	Características del objeto a evaluar	Si	No	Especifique
Rampa Longitud máxima de los tramos menor o igual a 6 m Tramos de tramo doble con descansos intermedios de 150 x 150 cm	Existe rampa de acceso			
	La rampa mide entre 90 y 120cm de ancho			
	Si su rampa mide 2 metros, posee una pendiente de 12%			
	Si su rampa mide más de 2 metros, posee una pendiente del 8%			
	La rampa está construida por un material liso, antideslizante y sin rugosidades			
	Existen cambios de texturas al inicio y final de la rampa, para detectar el cambio de nivel			
	La rampla tiene un espacio libre de 150cmx150cm anterior a la rampa			

	Si la rampa termina frente a una puerta: El espacio es plano y sin pendiente			
	Si la rampa termina frente a una puerta: Tiene un espacio libre de 150cmx150cm sin contar la longitud del barrido de la puerta			
	La rampa cuenta con un pasamanos			
Pasamanos	El pasamanos superior está a una altura de 95cm			
	El pasamanos central está a una altura de 75 cm			
	El pasamano inferior posee una altura de 10 a 20 cm.			
	El pasamanos posee un diámetro entre los 3,5 a 4,5 cm			
	Si el pasamanos está ubicado al lado de un muro; este está a 5 cm de la pared			
	El pasamanos comienza antes de la pendiente y termina después de la pendiente			
	El pasamanos esta echo de un material que permanece a una temperatura estable a pesar de las condiciones climáticas			
Puertas	La puerta mide 80cm de ancho			
	la manera de accionar la puerta está dada por una manilla			
	La puerta se abre en 90° como mínimo			
	La manilla de la puerta está ubicada a 95cm del suelo			
	La puerta abre hacia el exterior			
	Si la puerta es corredera: posee un tirador en forma vertical una altura de 95cm			

Pasillo	El pasillo posee un diámetro de 150 cm			
	Existe textura que indique cambio de sentido en el pasillo			
	Existen objetos que sobresalgan más de 20cm de la pared			
Elevador	El elevador posee un espacio mínimo de 110x140cm o de 200x140cm			
	La puerta del ascensor posee un espacio mínimo de 110cm			
	Los botones de comando están ubicados a una altura de 90 o 120 cm			
	Los botones de comando están alejados 40cm de las esquinas del ascensor			
	Los botones de comando están ubicados de forma horizontal			
	La numeración y las anotaciones poseen un diámetro de mínimo 2cm			
	La numeración y las anotaciones están en sobresaliente, contrastado y en braille			
	El ascensor de movimiento está ubicado a 20 y a 80cm de altura			
	El ascensor pose pasamanos alrededor de la cabina			
	El pasamanos de la cabina tiene 4cm de diámetro, está a una altura de 90 cm y separado 5 cm de la pared			
	La cabina esta al mismo nivel del suelo			
	La cabina y el suelo están separados en 1,5 cm máx.			

Sillas	Poseen una altura de 45cm			
	Posee apoyo de brazos			
	Posee respaldo			
	Existe silla para zurdos			
Escritorio	Posee una altura de 75 a 80 cm.			
	Posee un espacio libre inferior a 70cm			
	Posee un ancho de 80 cm			
Luminosidad	La luz artificial está dispuesta en una serie de luminarias alineadas en el techo o pared			
	Todas las luminarias se encuentran situadas a la misma altura			
	Las mesas cuentan con lámparas orientables			
	La luz natural proviene de ventanas o superficies acristaladas			
	Las ventanas se encuentran situadas en las paredes laterales o en el fondo del pasillo			
	Las ventanas poseen cortinas o persianas			

XVI. Espacios deportivos (una por cada espacio deportivo del campus)

1.1 Acceso a los espacios deportivos

Objeto a evaluar	Característica a evaluar	Si	No	Especifique
Acceso	Adecuada señalización (desglosar)			
	Acceso directo desde los vestidores a la cancha			
	Acceso directo desde las gradas a los vestidores			
Rampa	Existe rampa de acceso			
	La rampa mide entre 90 y 120 cm			
	La rampa cuenta con una pendiente de aproximadamente 8% de inclinación			
	La rampa está construida por un material liso, antideslizante y sin rugosidades			

1.2 Cancha del recinto (una por cada cancha del campus)

Objeto a evaluar	Característica del objeto a evaluar	Si	No	Especifique
Cancha	El suelo de la cancha se encuentra pavimentado			
	El suelo es liso, antideslizante y sin resaltes			
	El suelo es antideslizante en seco y mojado			
	El suelo es antireflectante			
	Las diferentes zonas se encuentran bien señalizadas			

1.3 Camarines y vestidores del recinto

Objeto a evaluar	Característica del objeto a evaluar	Si	No	Especifique
Camarines y vestidores	La superficie mínima del vestidor debe ser de 180 x 150 cm libre en el interior			
Puertas	La puerta abre hacia afuera			
	La puerta es de tipo corredera o cortina			
	La puerta mide un ancho mínimo de 80 cm			
Barras de apoyo	Existen barras de apoyo			
	Las barras se encuentran adosadas a los muros			
	Las barras se ubican a 95 cm de altura			
Bancas	Las bancas se encuentran ancladas al piso o muro			
	La banca está ubicada a 45 cm de altura			
Espejo	Está ubicado a 90 cm del piso			
	Posee algún tipo de inclinación			
Colgadores	Existen colgadores			
	Los colgadores se encuentran adosados al muro			
	Los colgadores están ubicados a una altura de 120 cm máximo			

1.4 Baños del recinto

Objeto a evaluar	Características a evaluar	Si	No	Especifique
Rampa	Existe rampa de acceso			
	La rampa mide entre 90 y 120cm de ancho			
	Si su rampa mide 2 metros, posee una pendiente de 12%			
	Si su rampa mide más de 2 metros, posee una pendiente del 8%			
	La rampa está construida por			

	un material liso, antideslizante y sin rugosidades			
	Existen cambios de texturas al inicio y final de la rampa, para detectar el cambio de nivel			
	La rampla tiene un espacio libre de 150cmx150cm anterior a la rampa			
	Si la rampa termina frente a una puerta: El espacio es plano y sin pendiente			
	Si la rampa termina frente a una puerta: Tiene un espacio libre de 150cmx150cm sin contar la longitud del barrido de la puerta			
	La rampa cuenta con un pasamanos			
Pasamanos	El pasamanos superior está a una altura de 95cm			
	El pasamanos central está a una altura de 75 cm			
	El pasamano inferior posee una altura de 10 a 20 cm.			
	El pasamanos posee un diámetro entre los 3,5 a 4,5 cm			
	Si el pasamanos está ubicado al lado de un muro; este está a 5 cm de la pared			
	El pasamanos comienza antes de la pendiente y termina después de la pendiente			
	El pasamanos esta echo de un material que permanece a una temperatura estable a pesar de las condiciones climáticas			
Puerta	La puerta mide 80cm de ancho			
	la manera de accionar la puerta está dada por una manilla			

	La puerta se abre en 90° como mínimo			
	La manilla de la puerta está ubicada a 95cm del suelo			
	La puerta abre hacia el exterior			
	Si la puerta es corredera: posee un tirador en forma vertical una altura de 95cm			
espacio interior	Posee un espacio de 150 cm de diámetro			
Piso	El piso es de un material antideslizante			
Inodoro	El inodoro tiene el plano de asiento situado a 45 cm del suelo.			
	Posee un espacio de 80cm a cada lado del inodoro			
Barras	Posee barras de apoyo			
	Posee barra abatible			
	La barra de apoyo y la abatible se ubican a 40cm del inodoro y a 75 cm de altura			
	El diámetro de cada barra es de 3,5cm			
Lavamanos	Posee un altura libre inferior de 70cm			
	Posee una altura máx. de 80cm			
	El lavamanos se encuentra adosado a la pared			
	El lavamanos posee una grifería de monocomando			
Espejo	Está ubicado a 90cm del suelo			
	Posee algún tipo de inclinación			
Basurero	Está ubicado al lado del inodoro			

Jabonera	Está ubicada a 40cm del lavamanos			
Papel higiénico	Posee una altura máxima de 80cm			
	Está ubicado a 40cm del inodoro			
	Posee una altura máxima de 80cm			

XVII. Parques y lugares de esparcimiento

Objeto a evaluar	Características del objeto a evaluar	Si	No	Especifique
Rampa	Existe rampa de acceso			
	La rampa mide entre 90 y 120 cm			
	La rampa cuenta con una pendiente de aproximadamente 8% de inclinación			
	La rampa está construida por un material liso, antideslizante y sin rugosidades			
Senderos rejas en los senderos menores a 2 cm separación de baldosas menor a 2 cm; protección de canteros de árboles;	El sendero principal mide 150 cm mínimo de ancho			
	Los senderos secundarios deben mantener un volumen libre de 90 cm de ancho y m210 cm de altura			
	El camino o senda deberá ser diferenciado de la zona de césped o arena mediante un borde no menor de 5 cm de alto, que servirá de guía a personas ciegas			
Cambios de textura	Los cambios de textura en las circulaciones permitirán distinguir los sectores de juegos, mobiliario, sectores de descanso, entre otros			
Mobiliario (bancas, basureros, entre otros)	Se encuentran ubicados en zonas firmes y niveladas			
	Se encuentran situados fuera del área de circulación del sendero			
	En sectores de descanso está contemplado un espacio adicional para acomodar un coche de paseo o silla de ruedas que no estorbe la circulación			
Árboles	Se encuentran situados de forma de no interrumpir la circulación de la gente.			
Mapa táctil	Existe un mapa táctil que indique la información necesaria acerca del parque			

Anexar fotos como evidencias

Pauta de resumen



UNIVERSIDAD DE LA SERENA
Proyecto DIULS N° PR-13221

PAUTA PARA EVALUAR ACCESIBILIDAD VIRTUAL
(García, Rojas y Bonilla, 2013)

I.- Identificación de la institución

Nombre de la institución:

Dirección del sitio web:

I.- Descripción de la plataforma: (especificar brevemente el contenido de la plataforma y su estructura)

.....
.....
.....
.....
.....

Objeto a evaluar	Características de la plataforma a evaluar	Si	No	Especifique (en caso de no presentar dicha característica)
Diseño general de la página	La página se encuentra estructurada a través de títulos y subtítulos			
	Existe una presentación clara de la información			
	Incluye una nota sobre accesibilidad para de esta forma concientizar a los otros usuarios			
Presentación del texto	Utiliza fuentes como Arial, Tahoma o Helvética			
	El tamaño de la fuente es entre 18 y 26			
	Mantiene la forma habitual de presentar los <i>enlaces</i> subrayados y no utiliza subrayado en texto que no sea enlace, para no confundir al usuario			
Características graficas	Proporciona siempre un breve texto alternativo o descripciones textuales más amplias de las imágenes empleadas.			
	Utiliza fondos simples, preferiblemente planos y con suficiente contraste.			
	Los botones y enlaces son grandes para facilitar su selección con el ratón.			
	En caso de ser necesario, proporciona una página alternativa en modo texto para las páginas con carga visual excesiva.			
Características especiales,	Subtitula los videos y transcribe el audio a formato texto.			

programación y multimedia	Avisa de la presencia de audio de fondo a los usuarios con deficiencias auditivas.			
	Aprovecha las posibilidades de los nuevos formatos multimedia para emitir la información con <i>redundancia de canal</i> (video, audio, subtítulos, descripción textual, video alternativo...) de manera que el usuario pueda escoger los canales a los que tiene acceso			
Ayudas técnicas	La plataforma cuenta con ayudas técnicas para personas con discapacidad sensorial.			
	La plataforma muestra la opción accesibilidad, donde se pueda acceder a dichas ayudas técnicas.			
Lupa	Cuenta con una lupa que permita al usuario adaptar los textos a su propia conveniencia.			
Narrador	La plataforma cuenta con la opción <i>narrador</i> , convirtiendo el texto escrito en audio.			
Teclado en la pantalla	Se da la opción de poder acceder al teclado en la pantalla del computador, de forma de tener un acceso con mayor facilidad.			



UNIVERSIDAD DE LA SERENA
Proyecto DIULS N° PR-13221

**PAUTA PARA EVALUAR PERCEPCION DEL PROFESOR AL INFORME
PSICOPEDAGÓGICO DEL PROGRAMA DE APOYO A LA DISCAPACIDAD**
(García, 2013)

Estimado académico. Le agradecemos que se tome unos 10 a 15 minutos para contestar este cuestionario. El instrumento fue elaborado por un equipo de investigadores de la Universidad de La Serena a fin de conocer su opinión acerca del Informe Psicopedagógico que la Universidad le entrega a usted para atender a los estudiantes con discapacidad. Por tal motivo no hay respuestas correctas.

El instrumento es confidencial y anónimo

Conteste con veracidad todos los ítems y preguntas, señalando la opción que mejor represente su opinión aunque éstos no se ajusten a su situación concreta.

Por razones asociadas a la investigación, en esta encuesta se utiliza el concepto discapacidad para referirse a personas que presentan minusvalía sensorial (ceguera o sordera), minusvalía física o motora.

Muchas gracias por su colaboración.

I PARTE: ANTECEDENTES PERSONALES

1.1 Sexo:

- ☐ Hombre
☐ Mujer

1.2 Tramo de edad:

- ☐ 20 a 30 años
☐ 30 a 40 años
☐ 40 a 50 años
☐ 50 a 60 años
☐ Más de 60 años

1.3 “Ciudad” de origen:

- ☐ La Serena
☐ Coquimbo
☐ Otra ciudad de la IV Región ¿Cuál? _____
☐ Santiago de Chile
☐ Otra ciudad del país ¿Cuál? _____
☐ Extranjero (país de origen) _____

1.4 Profesión _____

1.5 Grado académico

- ☐ Licenciado
☐ Magíster
☐ Doctor
☐ Post doctorado

1.6 Institución de formación de pregrado:

- ☐ Estatal
- ☐ Privada Tradicional (no confesional)
- ☐ Privada confesional (Por ejemplo: Universidad Católica)
- ☐ Otra ¿Cuál? _____

1.7 Carrera en la cual imparte su asignatura (**Puede marcar más de una**):

Facultad de Ingeniería

- ☐ Arquitectura
- ☐ Ingeniería Civil Ingeniería Civil
- ☐ Ingeniería Civil Ambiental
- ☐ Ingeniería Civil de Minas
- ☐ Ingeniería Civil Industrial
- ☐ Ingeniería Civil Mecánica
- ☐ Ingeniería de Ejecución en Mecánica
- ☐ Ingeniería de Ejecución en Minas
- ☐ Ingeniería en Alimentos
- ☐ Ingeniería en Construcción

Facultad de Humanidades

- ☐ Diseño (Mención Comunicación)
- ☐ Diseño (Mención Equipamiento)
- ☐ Licenciatura en Música Licenciatura en Música
- ☐ Pedagogía en Castellano y Filosofía
- ☐ Pedagogía en Educación Diferencial
- ☐ Pedagogía en Educación General Básica
- ☐ Pedagogía en Educación Musical
- ☐ Pedagogía en Educación Parvularia
- ☐ Pedagogía en Inglés
- ☐ Psicología
- ☐ Traductor Inglés-Español

Facultad de Ciencias

- ☐ Enfermería
- ☐ Ingeniería Agronómica
- ☐ Ingeniería en Computación
- ☐ Kinesiología
- ☐ Licenciatura en Astronomía
- ☐ Licenciatura en Física
- ☐ Licenciatura en Matemáticas
- ☐ Licenciatura en Química
- ☐ Odontología
- ☐ Pedagogía en Biología y Ciencias Naturales
- ☐ Pedagogía en Matemáticas y Computación
- ☐ Pedagogía en Matemáticas y Física
- ☐ Pedagogía en Química y Ciencias Naturales
- ☐ Químico Laboratorista

Facultades de Ciencias Sociales y Económicas

- ☐ Auditoría
- ☐ Derecho
- ☐ Ingeniería Comercial
- ☐ Ingeniería en Administración de Empresas
- ☐ Pedagogía en Historia y Geografía
- ☐ Periodismo

1.8 Departamento al cual usted está adscrito:

- ☐ Agronomía
- ☐ Artes y Letras
- ☐ Arquitectura
- ☐ Biología Enfermería
- ☐ Ciencias Económicas y Empresariales
- ☐ Ciencias Sociales
- ☐ Derecho
- ☐ Odontología
- ☐ Educación
- ☐ Física
- ☐ Ingeniería en Alimentos
- ☐ Ingeniería en Obras Civiles
- ☐ Ingeniería en Minas
- ☐ Ingeniería Industrial
- ☐ Ingeniería Mecánica
- ☐ Kinesiología
- ☐ Matemáticas
- ☐ Música
- ☐ Psicología
- ☐ Química

1.9 Facultad a la que usted está adscrito:

- ☐ Ingeniería
- ☐ Humanidades
- ☐ Ciencias
- ☐ Ciencias Sociales y Económicas

1.10 Tipo de Jornada:

- ☐ Jornada Completa
- ☐ Media Jornada
- ☐ Horas

1.11 Años de docencia universitaria (aprox.):

_____ Años

1.12 ¿Usted presenta algún tipo de discapacidad?

☐ **Sí** ¿Qué tipo de discapacidad? (Puede marcar más de una opción)

☐ Visual

☐ Motora

☐ Auditiva

☐ Otra ¿Cuál? _____

☐ **No**

II PARTE: EXPERIENCIA CON LA DISCAPACIDAD

1.13 Experiencia anterior con estudiantes universitarios con discapacidad:

☐ Con experiencia

Especifique el tipo de discapacidad

☐ Discapacidad visual

- ☐ Discapacidad auditiva
- ☐ Discapacidad motora
- ☐ Discapacidad física

- ☐ Primera experiencia
- ☐ No lo sé

1.14 ¿Ha interactuado fuera de la Universidad con alguna persona con discapacidad visual, motora y/o auditiva?

☐ **Sí**

¿Con quién? (Puede marcar más de una opción)

- ☐ Un familiar
- ☐ Un amigo fuera del colegio o universidad
- ☐ Un compañero de colegio (Enseñanza Media)
- ☐ Un compañero de universidad
- ☐ Otro ¿Cuál? _____

¿Qué tipo de discapacidad? (Puede marcar más de una opción)

- ☐ Visual
- ☐ Motora
- ☐ Auditiva
- ☐ Otra ¿Cuál? _____

☐ **No**

1.15 ¿Ha tenido usted acceso a información sobre discapacidad?

☐ **Sí**

¿Qué tipo de discapacidad? (Puede marcar más de una opción)

- ☐ Visual
- ☐ Motora
- ☐ Auditiva
- ☐ Otra ¿Cuál? _____

¿Dónde se ha informado? (Puede marcar más de una opción)

- ☐ Colegio (Enseñanza Media)
- ☐ Universidad
- ☐ Medios de información (Diarios, TV)
- ☐ Internet
- ☐ Agrupación (Asociación de personas con discapacidad)
- ☐ Información bibliográfica
- ☐ Otros ¿Cuáles? _____

¿Qué lo motivó a informarse sobre la discapacidad? (Puede marcar más de una opción)

- ☐ Por tareas académicas
- ☐ Por interés personal
- ☐ Otros ¿Cuáles? _____

☐ **No**

III PARTE: Lea con atención las siguientes afirmaciones respecto del Informe Psicopedagógico enviado por el Programa de Apoyo a la Discapacidad y marque con una X la opción que mejor represente su opinión. No se detenga demasiado en analizar su respuesta.

Las opciones de respuesta son las siguientes:

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo

Indicador	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
1.- El informe señala con claridad los datos personales del estudiante (nombre, edad, sexo, nivel de la carrera)					
2.- El informe explicita adecuadamente el tipo y grado de discapacidad del estudiante.					
3.- El informe describe las potencialidades, características de aprendizaje y/o académicas del estudiante con discapacidad.					
4.- El informe describe las ayudas otorgadas por el Programa de Apoyo a la Discapacidad al estudiante que atiende.					
5.- El informe entrega sugerencias suficientes para implementar adecuadamente modificaciones metodológicas.					
6.- El informe entrega sugerencias suficientes para implementar adecuadamente modificaciones en los procedimientos de evaluación.					
7.- El informe señala vías de comunicación con el Programa de Apoyo a la Discapacidad.					
8.- El informe indica con claridad las acciones a desarrollar en caso de dudas y/o problemas en el proceso					

de enseñanza aprendizaje del estudiante con discapacidad.					
9.- El informe facilita la toma de decisiones de carácter curricular y/o académicos tales como: pre- requisitos, asistencia, etc.					
10.- El informe es entregado a tiempo para posibilitar una adecuada modificación metodológica o curricular.					
11.- El informe entrega valiosa información para una atención adecuada del estudiante con discapacidad.					

Otras observaciones y/ o sugerencias que desee hacer al informe:.....

Realizan primera reunión del programa de apoyo a los alumnos de la ULS con discapacidad

 04/05/2009

Con el propósito de informar sobre los avances y pormenores en la implementación del proyecto PAED-2009 (Programa de Apoyo al Proceso Educativo de Estudiantes con Discapacidad) del Fondo Nacional de la Discapacidad (FONADIS), adjudicado por la Universidad de La Serena, se llevó a cabo la primera reunión de trabajo del año organizada por la profesional a cargo de la implementación del proyecto, Alejandra González Rojas, educadora diferencial.

En la actividad, realizada en la sala de Recursos Didácticos de la Biblioteca Central, participaron los impulsores de este proyecto en apoyo a los alumnos: Claudio Pinto Morán, psicólogo del Departamento de Salud Estudiantil; Georgina García Escala, profesora de Educación Diferencial y académica de la ULS; Miguel Zuleta Cereceda, director del Departamento de Actividades Extracurriculares de la DGAE; además de madres colaboradoras y alumnos con capacidades diferentes de la institución que han formado la Agrupación por la Inclusión de la Discapacidad en la ULS (AIDULS).

También se contó con la participación de la alumna Sonia Valencia, perteneciente a la agrupación SUMA (Voluntariado de la ULS), quien asistió para invitar a los estudiantes de AIDULS a participar en forma activa de las iniciativas de acción social que realizan durante el año académico, en ayuda de quienes más lo necesitan.

Como explicó Alejandra González, dentro de los acuerdos que se llevaron a cabo se encuentra crear un blog o facebook de la AIDULS, con el fin de dar a conocer la agrupación a nivel masivo, además de la creación del logo y timbre de esta misma para las diversas actividades que se realicen desde hoy en adelante. Asimismo, se efectuará una rifa para la adquisición de las cortinas e implementos varios para la sala de recursos, la cual será implementada cuando lleguen los fondos del proyecto.

Recordemos que el proyecto PAED-ULS 2009 tiene como uno de sus propósitos fundamentales brindar apoyo integral a los estudiantes de esta casa de estudio que presenten alguna discapacidad sensorial o motora que incida en su formación profesional. También se busca entregar asesoría a los propios estudiantes y a sus profesores para que puedan responder satisfactoriamente a

las exigencias que demanda este tipo de formación.

Cabe destacar que la iniciativa contempla la participación de un profesor en Educación Diferencial a cargo de la sala de Recursos Didácticos (Alejandra González). Esta profesional tendrá la obligación de orientar a los alumnos con necesidades educativas especiales, y a los académicos de dichos alumnos, para determinar en conjunto estrategias de estudio, enseñanza y evaluación más específicos, para que alcancen un mejor rendimiento académico, autonomía e independencia en su formación profesional.

Por otra parte, los estudiantes que se han presentado a este proyecto tienen además la posibilidad de contar con un ayudante académico, un compañero de su propia carrera, que estudiará junto con el alumno para que pueda comprender en profundidad los contenidos tratados en cada programa de formación.

En relación a los recursos materiales, el proyecto contempla la adquisición de mobiliario, equipos y software especiales y la creación de una biblioteca de audio-libros que estará a disposición en la Sala de Recursos Didácticos para todos los alumnos de la Universidad de la Serena que presenten una discapacidad. La sala funciona desde el 1 de abril en la Biblioteca Central, en el horario de mañana (lunes y viernes) y de tarde (martes y jueves).

<http://www.userena.cl/ulsnoticias/articulo.php?id=3628>

EL DÍA MARTES 20 DE DICIEMBRE DE 2011

REGIONAL | ACTUALIDAD | 13

EN UN SEMINARIO SE DIERON A CONOCER EXPERIENCIAS SOBRE EL TEMA

Buscan crear conciencia sobre la inclusión en las universidades

La iniciativa tuvo por objetivo reflexionar sobre las estrategias y los conocimientos que permitan integrar a las personas con discapacidad a esta educación

Jennifer Olivera Ávalos
La Serena

Con el fin de compartir experiencias exitosas, nacionales e internacionales, sobre el trabajo que se realiza para integrar a los estudiantes con capacidades diferentes a las universidades se efectuó el seminario "La Educación superior inclusiva, un camino hacia la igualdad de oportunidades". La actividad fue llevada a cabo por el Senadis y el Programa de Apoyo a la

Discapacidad de la Universidad de La Serena.

En la ocasión se dieron a conocer estrategias y prácticas que se desarrollan en otros países. Por ejemplo, Susana Underwood, coordinadora del Programa Discapacidad y Universidad de la Universidad de Buenos Aires, señaló que si bien en ese plantel se ha avanzado hacia la inclusión de alumnos con capacidades distintas, aún falta más conciencia sobre la igualdad

de oportunidades que debe haber. "Si bien hay muchos profesores que tienen buena disposición, hay otros que dicen que no es un problema de ellos. Por eso nosotros hacemos jornadas de sensibilización para remarcar que éste es un tema de todos", explicó.

Otra expositora fue Dannae Palacios, especialista en atención a estudiantes con discapacidad de la Universidad de La Habana, la profesional expresó que en su país la integración se hace desde pequeños, incluso que hay leyes que favorecen el ingreso de las personas con capacidades diferentes a la educación superior. "Nosotros entregamos capacitación a los docentes para que puedan hacer las adaptaciones

ZONA DE DEBATES



SUSANA UNDERWOOD

Universidad de Buenos Aires

"Los personas con discapacidad tienen derecho a estudiar y nosotros como universidad debemos proveer las condiciones para que esto se pueda cumplir".



DANNAE PALACIOS

Universidad de La Habana

"Nosotros tenemos creada la conciencia de que hay que equiparar las oportunidades para las personas con discapacidad, pero aún hay muchas metas que tenemos que lograr".



GEORGINA GARCÍA

Universidad de La Serena

"A través del desarrollo del programa hemos visto un cambio en los profesores y estudiantes que avanza hacia el respeto de la diversidad humana y la inclusión".

Una red que ayuda

... Durante el seminario se conformó la Red de Instituciones de Educación Superior Inclusiva de la Región de Coquimbo (REDESIC). "Esta red no sólo está integrada por universidades e institutos, además hay liceos y colegios que tienen estudiantes con capacidades distintas que aspiran a realizar cursos de pregrado", explicó Carolina Maturana, directora regional de Senadis. La personera señaló que con actividades como ésta se ven los desafíos en materia de integración.

Escolares con discapacidad auditiva participaron en charla dictada por la ULS

El Programa de Apoyo a la Discapacidad en la Universidad de La Serena entregó una charla informativa de su labor a escolares de básica y media con discapacidad auditiva de los colegios "Manuel Rodríguez", "Kreativitas" y del Centro de Educación Integral de Adultos "Ester Villareal" (CEIA), quienes asistieron a este encuentro acompañados de sus padres, apoderados, directores de establecimientos educacionales y profesores.

El encuentro entre los escolares y la Universidad tuvo dos objetivos, primero difundir entre los niños y jóvenes con discapacidad auditiva el derecho que tienen a la educación superior, derecho contemplado en la Ley 20.422 acerca de la igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad y, además, dar a conocer el Programa de Apoyo a la Discapacidad en la casa de estudios estatal y la manera en cómo esta institución se encuentra comprometida con la inclusión educacional y social mediante el apoyo integral a todos los estudiantes con discapacidad en concordancia con los valores de respeto por la diversidad. Por ello, el propósito fundamental de este Programa es proporcionar apoyo integral a los estudiantes universitarios que presentan discapacidad visual, auditiva, física y/o motora para que puedan satisfacer con éxito las altas demandas de su proceso de formación profesional. educacionales y profesores.

El encuentro entre los escolares y la Universidad tuvo dos objetivos, primero difundir entre los niños y jóvenes con discapacidad auditiva el derecho que tienen a la educación superior, derecho contemplado en la Ley 20.422 acerca de la igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad y, además, dar a conocer el Programa de Apoyo a la Discapacidad en la casa de estudios estatal y la manera en cómo esta institución se encuentra comprometida con la inclusión educacional y social mediante el apoyo integral a todos los estudiantes con discapacidad en concordancia con los valores de respeto por la diversidad. Por ello, el propósito fundamental de este Programa es proporcionar apoyo integral a los estudiantes universitarios que presentan discapacidad visual, auditiva, física y/o motora para que puedan satisfacer con éxito las altas demandas de su proceso de formación profesional.

El Programa depende de Vicerrectoría Académica y cuenta con un equipo de profesionales conformado por Miguel Zuleta, jefe del Departamento de Actividades Extracurriculares de la Dirección General de Asuntos Estudiantiles, Claudio Pinto, del Centro de Salud Estudiantil, y Georgina García, coordinadora de la carrera de Educación Diferencial, más una profesional de apoyo. El equipo

está encargado de diseñar una estrategia de intervención integral para estudiantes con discapacidad y desarrolla algunas de sus actividades con recursos de proyectos concursables del Servicio Nacional de la Discapacidad (SENADIS).

Durante la charla, además de los profesionales, entregó su testimonio de vida el estudiante, Ricardo Araya, quien es presidente de la Agrupación de Sordos de La Serena y tiene amplio conocimiento de los derechos de las personas con discapacidad, por ello incentivó a los escolares presentes a seguir estudiando y perseverando en alcanzar sus sueños, tal como al mismo lo ha tenido que hacer a lo largo de su vida académica.

La discapacidad, señalan los organismos internacionales, es el resultado de la interacción de las personas con alteraciones sensoriales, motoras, físicas o cognitivas y un entorno que no se ajusta a sus condiciones. Así, si una persona presenta sordera o hipoacusia y no recibe los apoyos necesarios presentará dificultades no solo para comunicarse -ya que no podrá adquirir un lenguaje eficaz- sino que más grave aún, presentará descendida su capacidad en el juego simbólico, retraso en el acceso a las operaciones abstractas, dificultades en la formulación de hipótesis, planificación de estrategias, capacidad de abstracción y descendida su memoria verbal, señaló la académica, Mg. Georgina García, miembro de este Programa.

Finalmente, es necesario destacar que en una Declaración del CRUCH, durante el año 2010, las universidades reconocen que "la educación superior es un pilar fundamental para el desarrollo social, cultural, económico, científico y tecnológico del país y cuenta con una provisión mixta, compuesta por una amplia diversidad de instituciones, que contribuyen al perfeccionamiento de la democracia, la equidad, la integración social, el desarrollo sustentable y a la superación de toda forma de discriminación". En ese contexto, la Universidad de La Serena realiza un aporte a alcanzar estos objetivos.

<http://www.userena.cl/ulsnoticias/articulo.php?id=5597>

Docentes de distintas instituciones se capacitan en Estrategias de Enseñanza con Enfoque Universal

- En la casa de estudios anfitriona, alumnos de Ing. Comercial, Ing. en Construcción, Ing. en Alimentos, Ped. en Castellano y Filosofía, Ped. en Inglés y Periodismo que presentan alguna discapacidad participan activamente en las actividades preparadas para ellos.

-

El Programa de Apoyo a los Estudiantes con Discapacidad (PAED) en la Universidad de La Serena y la Red de Educación Superior Inclusiva en la Región de Coquimbo (REDESIC) fueron los organizadores de una jornada de capacitación en Estrategias de Enseñanza con Enfoque Universal, destinada a docentes de distintas carreras de las casas de estudios que atiendan a estudiantes con discapacidad sensorial y/ o motora.

La actividad se desarrolló durante la mañana en la Sala 2 de la Unidad de Mejoramiento Docente de la ULS, con el objetivo de conocer algunas sugerencias para adaptar materiales de estudio y medios de enseñanza a fin de que los estudiantes universitarios con discapacidad sensorial o física puedan cursar las diferentes carreras.

Se abordaron aspectos como la adecuación en metodologías, material didáctico, técnicas de evaluación y otros. Los relatores fueron la encargada del PAED y presidenta de REDESIC Región de Coquimbo, Georgina García, académica del Departamento de Educación de la U. de La Serena; la profesional del PAED, Andrea Irrarrázabal; y el kinesiólogo de la U. Pedro de Valdivia, Joel García.

Los tipos de discapacidad atendidos son los problemas de la visión (ceguera total y baja visión), audición (sordera profunda o hipoacusia) y física (limitaciones en la ejecución de movimientos y/o enfermedades crónicas). Sobre ellos, diversas investigaciones internacionales entregan consejos y sugerencias para optimizar el desempeño estudiantil en clases.

Por ejemplo, Georgina García hizo énfasis en que se recomienda el uso de instrucciones accesibles, flexibles y simples; comunicar los contenidos de forma efectiva; considerar los distintos ritmos de aprendizaje; minimizar el esfuerzo físico y maximizar la atención al aprendizaje; considerar en las instrucciones las

características de los estudiantes; crear comunidades de aprendizaje; y generar ambientes acogedores e inclusivos.

Otros aspectos a considerar son: proporcionar múltiples medios de representación (ocupar distintos canales: auditivo, visual o motriz), múltiples medios para la acción y expresión (diferentes modos para aprender y dar a conocer lo aprendido) y múltiples medios de compromiso (ofrecer opciones para que se sientan involucrados y motivados a aprender).

La académica de la ULS instó también a los asistentes a no generalizar el comportamiento de las personas con discapacidad, aunque presenten la misma condición; averiguar con el propio estudiante lo que requiere antes de modificar el entorno o determinar los apoyos; no forzarlo a recibir ayuda, evitar la sobreprotección y promover la autonomía; y realizar adecuaciones curriculares no significativas para garantizar las condiciones de equidad.

Del mismo modo, recomendó para el trabajo en el aula asegurarles un puesto en la primera fila, procurar contar con buena iluminación, permitir el uso de grabadoras u otros materiales de grabación, adecuar las presentaciones en powerpoint (fondo oscuro, letras blancas y textos breves), verbalizar la información visual, adecuar formato de evaluaciones (braille, letra más grande o de forma oral), contar con avisadores visibles (por ejemplo, para los cambios de aula) y permitir tiempos más extensos a sus trabajos o disertaciones, entre otras sugerencias que ayudarían a los jóvenes a lograr su mejor desempeño académico.

Por la tarde, el taller fue replicado con numerosos profesores de enseñanza preescolar, básica y media de distintos establecimientos educacionales de la zona.

Recordemos que el Programa de Apoyo a los Estudiantes con Discapacidad en la U. de La Serena tiene como propósito fundamental brindar apoyo integral académico, social y de salud, al estudiante universitario con discapacidad sensorial y/o motora. Además, orientar a sus académicos y familiares para que puedan apoyar a estos estudiantes, de tal manera que puedan responder satisfactoriamente a las exigencias académicas, sociales y emocionales que implica todo proceso de formación profesional.

Es importante mencionar que el ingreso y participación de los estudiantes con discapacidad en este Programa es de carácter voluntario. Actualmente, 6 jóvenes que cursan Ing. Comercial, Ing. en Construcción, Ing. en Alimentos, Ped. en Castellano y Filosofía, Ped. en Inglés y Periodismo participan activamente en las iniciativas que apoyan distintos ámbitos de su formación personal y profesional.

Los alumnos, académicos y administrativos que deseen tener mayor información sobre el PAED, pueden acercarse a la Sala de Recursos de la Biblioteca Central "Irma Salas" (Anfión Muñoz esquina Infante) los lunes, miércoles y jueves de 8:30 a 13:00 horas y los martes de 12:30 a 16:30 horas.

En tanto, la Red de Educación Superior Inclusiva en la Región de Coquimbo es encabezada por la U. de La Serena y cuenta entre sus integrantes a la UCN, UPV, U. Central y Colegio Maristas Nuestra Señora de Andacollo.

Estudiantes con discapacidad se fortalecen tras I Encuentro Binacional de Educación Superior Inclusiva Chile-Argentina

07/12/2015



- La iniciativa se desarrolló en el marco del Corredor Bioceánico Coquimbo-Porto Alegre como una instancia para intercambiar conocimientos, experiencias y recursos entre académicos, profesionales, organizaciones y estudiantes en situación de discapacidad de ambos países.

En dependencias de la Universidad de La Serena se llevó a cabo el jueves y viernes de la semana pasada el Primer Encuentro Binacional de Educación Superior Inclusiva Chile-Argentina, financiado por el Gobierno Regional de Coquimbo y de Servicio Nacional de la Discapacidad, SENADIS, entidades que encomendaron su ejecución a la Corporación Paso Agua Negra (CORPAN) y a la Universidad de La Serena, con el apoyo de la Red de Educación Superior Inclusiva de la Región de Coquimbo, REDESIC.

Durante la ceremonia inaugural, desarrollada en el edificio CETECFI, las autoridades destacaron que una de las metas que se ha trazado el Gobierno Regional de Coquimbo es la concreción del Corredor Bioceánico entre la Región de Coquimbo (Chile) y Porto Alegre (Brasil), que va de la mano de la construcción

del Túnel de Agua Negra. Por tal razón, es de suma importancia potenciar el posicionamiento de diversos proyectos de integración, tanto económica como social, que contribuyan a la integración de América.

En este contexto, el Director Regional de SENADIS, Yuri Gahona indicó que las organizaciones de educación terciarias o superior comprometidas con el desarrollo de sus comunidades, deben garantizar la igualdad de oportunidades a todos sus estudiantes, incluyendo a las personas en situación de discapacidad. Por ello, no sólo interesa el ingreso de personas con discapacidad a este nivel de enseñanza, sino también su progresión, egreso e inserción laboral e impactar en las comunidades locales a fin de promover una cultura más inclusiva y respetuosa de la diversidad.

En la misma línea, el Vicerrector Académico de la Universidad de La Serena, Dr. Jorge Catalán, resaltó el compromiso de la actual Rectoría por trabajar en conjunto con distintas entidades y organismos para generar instancias de apoyo a la discapacidad, con el fin de entregar asesoría a los profesores, como sugerencias metodológicas y sistemas de evaluación, y a los estudiantes que lo requieran, como habilitación de dependencias e implementación de infraestructura.

“Como integrante de la Universidad del Estado de la región de Coquimbo, estamos conscientes de nuestro rol social; es por ello que compartimos conocimientos y experiencias, y es en ese contexto que con el apoyo de SENADIS, creamos la Red Regional de Educación Inclusiva y, posteriormente, la Red Nacional de Educación Inclusiva, siempre con el interés de intercambiar conocimientos y con el propósito de promover una cultura de respeto”. El Vicerrector destacó, además, al equipo organizador del evento, reforzando el compromiso institucional por seguir generando iniciativas por el fomento de la inclusión.

Por su parte, Georgina García, encargada de la Red Nacional de Educación Superior Inclusiva y docente de la ULS, señaló que “como parte de la comisión de la discapacidad, nos planteamos hacer este encuentro, no solo para compartir experiencias y conocimientos, sino que para hacer causa común con el objetivo de promover la educación superior inclusiva y hacer del paso fronterizo un símbolo de la inclusión”.

La integrante del Programa de Apoyo a la Discapacidad en la ULS, expresó que “debemos considerar la educación superior como un derecho humano fundamental, porque garantiza el desarrollo de una sociedad, promueve la democracia, la justicia social y la independencia cultural de los países de América Latina. Esto nos obliga a esforzarnos cada día más, para pensar qué tipo de entidad de educación superior queremos ser y cómo transformarnos para entregar educación de calidad, en especial, a los que históricamente han sido excluidos”.

Durante el encuentro, que también contó con una feria de emprendedores en situación de discapacidad, se llevó a cabo dos arduas jornadas que combinaron

exposiciones de académicos, testimonios de estudiantes de Chile y Argentina y trabajo basado en talleres.

Cabe destacar que el encuentro, también se encasilla en el marco de las actividades programadas con motivo de la conmemoración del Día Internacional de las Personas en Situación de Discapacidad, acontecido el pasado 3 de diciembre. Al respecto el Director Regional de SENADIS indicó que esta instancia “contribuye a que Chile sea un país más justo, democrático y equitativo, aportando a la riqueza de conocimiento como también al aumento del capital social y cultural. El encuentro nos permite tener otra mirada orientada a mejorar los estándares de inclusión y accesibilidad universal, como también a tener profesionales mucho más preparados para alcanzar una real educación inclusiva”.

Estuvieron presentes en la primera jornada la senadora Adriana Muñoz, el seremi de Educación Pedro Esparza, el consejero regional Alberto Gallardo, la representante de la Provincia de San Juan, Liliana Martínez, representantes de entidades públicas y organizaciones de personas en situación de discapacidad, expositores, docentes y estudiantes.

http://www.senadis.gob.cl/sala_prensa/d/noticias/5205/estudiantes-con-discapacidad-se-fortalecen-tras-i-encuentro-binacional-de-educacion-superior-inclusiva-chile-argentina